

**Aikuisten maahanmuuttajaopiskelijoiden ja kouluttajien
kokemuksia minäpystyvyyden
tukemisesta**

Erika Tammisto

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tammisto, Erika. 2023. Aikuisten maahanmuuttajaopiskelijoiden ja kouluttajien kokemuksia minäpystyvyyden tukemisesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua.

Minäpystyvyys liittyy selkeästi opinnoissa suoriutumiseen sekä motivaatioon ja sen tukemisen merkitys on viimeisten vuosikymmenten aikana toteutettujen tutkimusten myötä huomattu. Tässä tutkimuksessa koottiin minäpystyvyyttä tukevia keinoja aikuisten maahanmuuttajien pienryhmässä.

Haastattelututkimukseen osallistui pienryhmän yhdeksän aikuista maahanmuuttajaopiskelijaa, jotka ovat luku- ja kirjoitustaidottomia omalla äidinkielellään eivätkä ole jostain syystä edenneet aiemmin opinnoissaan ja oppineet suomen kieltä. Tämän lisäksi ryhmän kaksi opettajaa sekä ryhmän toiminnassa tiiviisti mukana oleva valmentaja osallistuivat tutkimukseen. Aineisto analysoitiin laadullisin menetelmin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tulokset osoittivat, että minäpystyvyyttä tukevat menetelmät olivat monipuolisesti käytössä aikuisten maahanmuuttajien pienryhmäopetuksessa. Erityisesti yksilöllisen ja kokonaisvaltaisen tuen antaminen nähtiin sekä opettajien ja valmentajan, mutta myös opiskelijoiden keskuudessa merkityksellisenä ja minäpystyvyyttä tukevana keinona. Toimiva uudenlainen yhteistyömalli, jossa puretaan oppimisen esteitä, nähtiin positiivisena ja kaikille hyödyllisenä lisänä opetukseen. Tämän lisäksi kokonaisvaltainen tuki on tuotu opiskelijoille saatavaksi kouluympäristöön, minkä kaikki tutkimukseen osallistuneet kokivat toimivaksi.

Tutkimus tuo käytännönläheistä näkökulmaa minäpystyvyyden tukemisesta. Tutkimuksesta saatu tieto auttaa ymmärtämään minäpystyvyyden tukemisen tärkeyttä ryhmässä, jossa erilaiset taustatekijät ovat tehneet opiskelijoiden oppimisprosessin haasteelliseksi.

Asiasanat: minäpystyvyys, aikuiset maahanmuuttajat, yksilöllinen tuki, minäpystyvyyden tukeminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Minäpystyvyyys	5
1.2 Koulutus minäpystyvyyden tukijana	7
1.3 Aikuiset maahanmuuttajat opinpolullaan	9
1.4 Aikuisten maahanmuuttajien minäpystyvyyden tukeminen	11
1.5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	13
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	14
2.1 Tutkimuskonteksti	14
2.2 Tutkimukseen osallistujat	15
2.3 Tutkimusaineiston keruu.....	15
2.4 Aineiston analyysi	18
2.5 Eettiset ratkaisut.....	19
3 TULOKSET	21
3.1 Kouluttajien kuvaamat minäpystyvyyden tukikeinot aikuisten maahanmuuttajien opetuksessa.....	21
3.2 Opiskelijoiden kokemukset saamastaan tuesta minäpystyvyyteen.....	26
4 POHDINTA	30
4.1 Minäpystyvyyden tukemisen keinoja osana aikuisten maahanmuuttajien jokapäiväistä opiskelua.....	30
4.2 Minäpystyvyyden tukeminen osaksi kouluarkea.....	33
4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	35
4.4 Jatkotutkimusideat.....	37

LÄHTEET	39
LIITTEET.....	45

1 JOHDANTO

1.1 Minäpystyvyys

Bandura määritteli minäpystyvyyden käsitteen (self-efficacy) ensimmäisen kerran sosio-kognitiivisessa teoriassaan (Bandura, 1986). Myöhemmin Banduran (1986) minäpystyvyysteoria on määritellyt minäpystyvyyden yksilön itsevarmuudeksi saavuttaa suorituksessa tietty tavoitetaso ja suoriutua erilaisista tehtävistä. Tämä pitää sisällään sen, kuinka sinnikkäästi yksilö on valmis selvittämään eteen tulevat haasteet. Minäpystyvyys sisältää Banduran (1997) mukaan pystyvyyssodotukset sekä tulosodotukset. Pystyvyyssuskomus tarkoittaa sitä, kuinka yksilö ajattelee suoriutuvansa eri tehtävistä. Tulosodotus kertoo taas yksilön odotuksen siitä mihin hän toiminnallaan päätyy. (Zimmerman & Bandura, 1994.) Pajares (1996) liittää minäpystyvyyssuskomukset spesifiin taitoon, esimerkiksi kouluaineeseen tai harrastukseen ja minäpystyvyys vaihtelee kontekstin ja tilanteen mukaan. Banduran (1997) mukaan on todisteita siitä, että korkean minäpystyvyyden omaavat yksilöt tarttuvat herkemmin haastaviin tehtäviin, osallistuvat helpommin sekä työskentelevät ahkerammin ja sinnikkäämmin.

Minäuskomuksiin löytyy kirjallisuudesta useita eri käsitteitä. Habrat (2013) erittelee yksilön käsityksiä itsestään ja itseän kohdistuvasta arvioinnista termejä minäpystyvyys (self-efficacy), itsetunto (self-esteem, self-confidence) ja minäkuva (self-concept, self-image). Minäpystyvyyden ja minäkuvan käsitteissä on paljon yhtäläisyyksiä, joista Bong ja Skaalvik (2003) mainitsevat esimerkiksi sen, kuinka ne ennustavat motivaatiota, tunteita ja työskentelyä eri asteittain. Zimmerman (2000) erottelee käsitteet toisistaan sen kautta, että minäkuva on enemmän yleinen itseään kuvaava rakenne, joka sisältää monia muotoja itsetuntemuksesta ja itseään arvioivista tunteista. Näin ollen minäkuva voisi olla yksilön ajatus esimerkiksi siitä, kuinka hyvä hän on jossakin oppiaineessa. Minäpystyvyys taas käsittää yksilön ajatuksen siitä, kuinka hän pystyy suoriutumaan hänelle an-

netusta tehtävästä. (Zimmerman, 2000.) Minäpystyvyys keskittyy siihen mitä ihminen itse ajattelee omista taidoistaan tietyssä tilanteessa, ja ne eivät välttämättä liity yksilön omaaviin taitoihin (Bong & Skaalvik, 2003). Tässä tutkimuksessa käsitellän juuri minäpystyvyyden käsitettä ja sen tukemisen näkökulmaa oppimisen yhteydessä.

Minäpystyvyyttä on tutkittu melko laajasti eri tieteen alueilla, esimerkiksi opetuslalla, taloustieteissä, urheilussa ja terveystieteissä (Schunk ja Pajares, 2005). Zimmermanin, Banduran ja Martinez-Ponzin (1992) mukaan koulumaailmassa aikaisempien kurssien arvosanoja sekä yleisiä mittareita yksilön kyvyistä voidaan pitää hyvin ennustavina tekijöinä saavutusten näkökulmasta. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että myös minäpystyvyyssuskomukset ja tavoitteen asettaminen lisäävät merkittävästi saavutusten ennustettavuutta. Zimmerman (2000) mainitsee myös minäpystyvyyden vaikutuksen tavoitteiden asettamisen yhteydessä. Mitä korkeammaksi yksilö kokee minäpystyvyytensä, sitä haastavampia tavoitteita he omaksuvat (Zimmerman ym., 1992). Banduran (1997) mukaan minäpystyvillä henkilöillä on vähemmän emotionaalisia reaktioita kohdatessaan ongelmia, jos verrataan niihin, jotka epäilevät omia kykyjään.

Korkea minäpystyvyys näyttää vaikuttavan korkeampien tavoitteiden asettamiseen sekä tehokkaampien opiskelustrategioiden käyttämiseen (Bandura, 2012). Yksilö on myös kognitiivisesti sitoutuneempi tehtäviin ja saa parempia tuloksia minäpystyvyyden ollessa korkea (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Päinvastoin heikko minäpystyvyys vaikuttaa yksilön toimintaan niin, että luovuttaminen vastoinkäymisiä kohdatessa on mahdollisempaa (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Margolis & McCabe, 2006). Heikko minäpystyvyys saattaa luoda uskomuksia, että tehtävä olisi vaikeampi kuin se todellisuudessa on tai kasvattaa uskomuksia, jotka kasvattavat ahdistusta, stressiä, masennusta sekä kapeampaa näkemystä ongelman ratkaisuun (Schunk ja Pajares, 2005).

Bandura ja Locke (2003) tuovat esille minäpystyvyyssuskomusten vaikutuksia motivaatioon ja menestymiseen. Myös Margolis ja McCabe (2006) puhuvat alhaisen motivaation aiheuttamista haasteista minäpystyvyyteen. Kun mietimme oppimista, on minäpystyvyyden kokemus merkittävässä roolissa, sillä

sen avulla yksilö suuntautuu oppimiseen, on innokkaampi harjoittelemaan opettavia taitoja sekä sinnikäs saavuttamaan asetetut tavoitteet (Habratt, 2013). Vertaillaessa eri tekijöiden yhteyttä osaamiseen, minäpystyvyyden yhteydet näyttävät olevan selvemmät verrattuna esimerkiksi sisäiseen tai ulkoiseen motivaatioon (Britner, 2008). Muissakin tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia ja minäpystyvyys on todettu sisäistä tai ulkoista motivaatiota merkittävämpään yhteyteen osaamisen ja suoriutumisen kanssa (Jiang, Song, Lee ja Bong, 2014; Stankov, Morony ja Lee, 2014).

Williams ja Williams (2010) nostavat esiin huolen, jonka mukaan tutkimuksessa korostetaan vain yhdensuuntaista vaikutusta. Minäpystyvyyttä tutkittaessa tutkitaan usein vain minäpystyvyyden vaikutusta saavutuksiin, mutta vaikutuksen kaksisuuntaisuutta ei huomioida (Williams & Williams, 2010). Toisaalta Aro ym. (2014) puhuvat enemmän kehästä, jossa esimerkiksi epäonnistumiset heikentävät minäpystyvyyttä, josta seuraa uusia epäonnistumisia epäonnistumisen ennakoinnin tai vähäisen ponnistelun vuoksi.

1.2 Koulutus minäpystyvyyden tukijana

Minäpystyvyys vaihtelee tilanteen mukaan ja se ei näin ollen ole pysyvä ominaisuus (Pajares, 1996). Aiemmat kokemukset vaikuttavat minäpystyvyyteen, joten sitä voidaan myös kehittää (Zimmerman & Bandura, 1994). Opettajan vaikutus oppilaan minäpystyvyyteen on merkittävä. Butzin ja Usherin (2015) mukaan opetusmenetelmät, jotka ottavat huomioon oppilaan yksilöllisyyden tukevat minäpystyvyyttä merkittävästi. Myös opettajan omat pystyvyyssuhteet opettamiseen liittyen vaikuttavat tiedostamattomalla tavalla oppilaan pystyvyyssuhteisiin (Morris, Usher & Chen, 2017). Myös esimerkiksi lukemiseen liittyen on huomattu, että opettajien ja vanhempien antama palaute vaikuttaa opiskelijoiden kokemaan tehokkuuteen lukea kirjoja, sekä kykyyn lukea vaikeita sanoja ja ymmärtää haastavia kohtia tarinasta (Guthrie ym., 2007).

Minäpystyvyyttä voidaan Bongin ja Skaalvikin (2003) mukaan kohottaa onnistumisen kokemusten kautta. Vaikka epäonnistumisen kokemukset päinvastoin heikentävät minäpystyvyyttä, eivät yksittäiset epäonnistumisen kokemukset heikennä yksilön uskomuksia suoriutumisesta, jos onnistumisen kokemuksia on riittävästi taustalla. (Bong & Skaalvik, 2003). Tämän lisäksi Banduran (1997) mukaan tehtävien tulisi olla sopivan haastavia. Kun tehtävät ovat sopivasti haastavia, opiskelija saa onnistumisen kokemuksia ja näiden kautta myös minäpystyvyys vahvistuu (Margolis & McCabe, 2006).

Schunkin ja Pajaresin (2009) mukaan erilaisten opiskelustrategioiden harjoittelu, sekä näiden sanallistaminen harjoittelun yhteydessä, on nähty hyödylliseksi minäpystyvyyden tukemisen kannalta. Erilaisten opiskelustrategioiden harjoittelun lisäksi opettajan tulisi kertoa milloin ja miksi näitä strategioita on hyvä käyttää, jotta opiskelija pystyy siirtämään niiden hyödyntämisen myös itsenäisen työskentelyn tilanteisiin (Margolis & McCabe, 2006). Myös selkeiden tavoitteiden asettaminen ja niiden seuraaminen ja edistymisen arviointi yhdessä opiskelijan kanssa voi kasvattaa minäpystyvyyttä (Schunk ja Pajares, 2009, 45). Ohjauksessa on hyvä suhteuttaa oppilaan tietoja ja taitoja, sillä se vähentää sosiaalista vertailua ja arvioidessa omaa edistymistä tunne pystyvyydestä lisääntyy (Bandura 1997). Oppilaan tehdessä virheitä opettajan on hyvä kertoa, millaisia virheitä oppilas tekee ja miten niitä voidaan korjata, jotta tulevaisuudessa oppilas voi vastaavissa tehtävissä tuntea minäpystyvyyttä (Bandura, 1997). Toisaalta opetusmenetelmät, jotka lisäävät opiskelijan luottamusta johonkin akateemiseen alueeseen, eivät välttämättä toimi samalla tavalla toiselle alueelle (Butz & Usher, 2015).

Erilaiset tunnekokemukset vaikuttavat minäuskomuksiin ja sen vuoksi opettajan on tärkeää tunnistaa oppimistilanteisiin liittyviä tunteita ja käydä näitä oppilaan kanssa läpi (Korpipää, Koponen ja Lerkkanen, 2021). Banduran (1986, 405) mukaan myös muiden tekemät arviot yksilön kyvyistä oman näkemyksen lisäksi vaikuttavat minäpystyvyyden kokemukseen. Bandura (1997) puhuu vaikuuttavan vuorovaikutuksen ja muilta saadun palautteen merkityksestä minä-

käsityksiin vaikuttavina tekijöinä. Myös Schunkin ja Pajareen (2009) mukaan ympäristön palaute vaikuttaa voimakkaasti minäpystyvyyden kehitykseen. Butz ja Usher (2015) löytävät tutkimuksessaan esimerkkejä muilta saadun palautteen vaikutuksesta. Heidän tutkimuksessaan opiskelijat kertoivat muiden opiskelijoiden, vanhempien sekä opettajien kannustuksen vahvistavan opiskelijoiden ajatusta omista kyvyistään (Butz & Usher, 2015). Näin ollen ulkopuoliset kannustukset ovat erittäin merkityksellisessä roolissa minäpystyvyyden kehityksessä.

Korpiää ym. (2021) nostavat esiin arvioinnin merkityksen minäuskomuksiin liittyen. Minäuskomuksien varhaisen arvioinnin myötä voimme puuttua niiden oppilaiden tukemiseen, jotka omaavat kielteisiä uskomuksia, ja tämä varhainen sekä oikein kohdennettu tuki estää haitallisten polkujen muodostumisen myöhemmin (Korpiää ym., 2021).

1.3 Aikuiset maahanmuuttajat opinpolullaan

Tutkimuksessani Suomeen muuttaneet aikuiset maahanmuuttajat opettelevat suomen kieltä toisena kielenään. Toisella kielellä tarkoitetaan kieltä, joka omakсутaan äidinkielen rinnalle kohdekielisessä ympäristössä ja jota käytetään joka-päiväisenä viestintävälineenä (Suni, 2008). Toisen kielen oppimiseen vaikuttavat henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi oppimismahdollisuudet sekä kulttuuriset kokemukset. Tämän lisäksi prosessi on aina yksilöllinen. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, 53.)

Toista kieltä oppiessa oman äidinkielen luku- ja kirjoitustaito on nähty vaikuttavan positiivisesti uuden kielen suullisten ja kirjallisten taitojen oppimiseen (Tarone ym., 2009). Toista kieltä opiskelevilla oman äidinkielen luku- ja kirjoitustaidottomuus tuo lisähaasteita oppimiseen, kun heidän täytyy opetella uuden kielen lisäksi samalla itse luku- ja kirjoitustaito (Tammelin-Laine, 2014). Kirjallisten taitojen puuttuminen vaikuttaa myös uuden kielen oppimiseen, eikä opiskelija tällöin voi hyödyntää esimerkiksi sanakirjoja tai muistiinpanoja opiskelun tukena (Tammelin-Laine, 2014).

Luku- ja kirjoitustaidottomuudelle löytyy eri käsitteitä riippuen luku- ja kirjoitustaidottomuuden tasosta. Luku- ja kirjoitustaidottomat voidaan jakaa primaarilukutaidottomiin, sekundaarilukutaitoisiin sekä semilukutaitoisiin (Opetushallitus, 2012). Primaarilukutaitottomat eivät osaa kirjoittaa tai lukea millään kielellä ja heiltä puuttuu usein koulutausta kokonaan, kun taas sekundaarilukutaitoiset osaavat lukea ja kirjoittaa jollakin muulla kuin latinalaisella kirjoitusjärjestelmällä (Opetushallitus, 2012). Semilukutaitoiset osaavat pienissä määrin kirjallisia taitoja latinalaisella kirjoitusjärjestelmällä ja tämän lisäksi heillä on usein jonkinlaista koulutaustaa esimerkiksi kotimaastaan. Puutteet ovat kuitenkin suuret länsimaisen koulutusjärjestelmän näkökulmasta. (Opetushallitus, 2012.)

Länsimainen opiskelu ja oppimisen tapa voivat poiketa muista kulttuureista, joihin luku- ja kirjoitustaidottomat eivät ole tottuneet (Marshall & DeCapua, 2013). Osa opiskelijoiden taidoista voi myös jäädä huomaamatta, sillä kouluja käymättömien opiskelijoiden taidot poikkeavat siitä, mihin länsimaiset opettajat ovat tottuneet (Merriam, Caffarella ja Baumgartner, 2020). Luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten viestintätilanteiden hyödyntäminen ei ole samalla tasolla koulutettujen kanssa, sillä heidän lähtökohtansa kielenkäyttötilanteissa oppimiselle ovat hyvin erilaiset (Tammelin-Laine, 2014). Vaikeutta voi tuottaa esimerkiksi yksittäisten ilmausten erottelukyky puheesta, joka on tutkitusti heikompaa luku- ja kirjoitustaidottomilla (Delatollas ym., 2003).

Luokkahuone on merkittävä ympäristö, jossa opiskelija pääsee kohtaamaan uutta opeteltavaa kieltä opettajan johdolla. Tämän lisäksi myös muut ympäristöt, joissa opiskelija pääsee puhumaan syntyperäisten kielenpuhujien kanssa ovat suotuisia ja uhkana uuteen kotimaahan integroitumiseen onkin se, ettei opiskelijalla ole yhteyksiä syntyperäisiin puhujiin (Elmeroth, 2003). Toisen kielen opiskelussa koko elinympäristö on potentiaalista oppimisympäristöä (Pöyhönen ja Tarnanen, 2015). Pöyhönen ja Tarnanen (2015) nostavatkin esiin sen, että sosiaalisten tilanteiden tuoma oppiminen sekä koulutus- ja työelämäkontekstissa jää liian vähäiselle huomiolle pedagogisessa ja poliittisessa keskustelussa.

Tammelin-Laine (2014) nostaa väitöskirjassaan useita erityispiirteitä, jotka vaikuttavat luku- ja kirjoitustaidottomien toisen kielen oppimisprosessiin. Näitä ovat esimerkiksi traumat, ikä, aiempi kouluhistoria ja kirjalliset taidot, ei-länsimainen tapa oppia sekä kontaktit syntyperäisten kanssa (Tammelin-Laine, 2014). Maahanmuuttajien opetuksessa on hyvä huomioida, että taustalla olevia erityispiirteitä ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä voi olla useita eri piirteitä samanaikaisesti.

Välillä voi olla haastavaa tietää milloin toista kieltä opiskelevan vaikeudet oppimisessa johtuvat oppimisvaikeuksista. Kun akateemiset perustaidot eivät opetuksesta, toistosta sekä kohdennetusta tuesta huolimatta vakiinnu, voi kyseessä olla oppimisvaikeus (Arvonen, 2010). Arvonen (2010) nostaa esiin ongelman, että oppimisvaikeuksia mittaavat testit ovat kieli- ja kulttuurisidonnaisia eikä niitä täysin voi soveltaa arvioitaessa maahanmuuttajia. Tukea voidaan kuitenkin antaa ilman diagnoosejakin, jonka vuoksi yksilöllinen tuki ja henkilökohtainen ohjaus koulutuksen aikana ovat tärkeässä roolissa (Peltoniemi, 2009). Arvonen (2010) korostaa kuitenkin oppimisvaikeuksien syiden tunnistamisen tärkeyttä, jotta oikeanlaisen tuen antaminen ja sopiva koulutusmuoto varmistuu.

1.4 Aikuisten maahanmuuttajien minäpystyvyyden tukeminen

Viimeisten vuosikymmenten aikana erilaiset ei-kognitiiviset tekijät, kuten esimerkiksi motivaatio, tunteet ja pystyvyyssuskomukset, ovat saaneet näkyvyyttä tutkimuksissa sekä niiden merkitys oppimisprosessin kannalta on huomioitu (Farrington ym., 2012). Keskityn tutkimuksessani minäpystyvyyden tukemisen näkökulmaan ja olen aiemmissa luvuissa eritellyt minäpystyvyyden käsitettä tarkemmin, minäpystyvyyden tukemisen keinoja sekä sen yhteyksiä esimerkiksi oppimiseen. Vertailtaessa eri minäuskomuksia keskenään, erityisesti minäpystyvyyden on huomattu tutkimuksissa ennustavan voimakkaimmin saavutuksia (Lau & Roeser, 2002; Britner, 2008; Stankov, Morony & Lee, 2014). Ei-kognitiivisia interventioita vertaillen Stankov ym. (2014) korostavat minäuskomuksiin liittyvien interventioiden tehokkuutta.

Kearns ja Fuchs (2013) puhuvat puhtaasti kognitiivisten interventioiden ongelmallisuudesta. Heidän näkemyksensä mukaan heikosti suoriutuvat oppilaat, joilla on esimerkiksi oppimisvaikeuksia, eivät ole hyötynet tai saaneet niin suurta positiivista kehitystä pelkkien kognitiivisten interventioiden kautta, kun olisi odotettu (Kearns & Fuchs, 2013). Näyttäisi olevan niin, että kehittäessä oppilaan yksilöllisiin kokemuksiin tarkennettuja ajatuksia, tunteita ja uskomuksia koulua kohtaan, voi se edistää oppilaan saavutuksia parhaiten ja pitkäaikaisesti (Yeager & Walton, 2011). Akateeminen minäpystyvyyden on tutkitusti yhteydessä maahanmuuttajien sitoutuneisuuteen toisen kielen koulutuksessa (Reichenberg, 2021). Näin ollen on perusteltua tukea myös minäpystyvyyttä osana muuta opetusta.

Luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien oppimisprosessiin vaikuttavia tekijöitä on monia, ja nämä prosessit ovat aina yksilöllisiä (Tammelin-Laine, 2014). Suuri osa tutkimuksesta aikuisiin maahanmuuttajiin liittyen koskee koulutettuja ja lukutaitoisia maahanmuuttajia. Aiempaa tutkimusta tutkimukseni kohderyhmän tarkemmasta oppimisprosessista ja sen mahdollisista eroista luku- ja kirjoitustaitoisiin koulutettuihin opiskelijoihin ei juurikaan ole. (Tammelin-Laine, 2014.) Kun taustalla on useita huomioitavia seikkoja oppimiseen liittyen, tai oppimisvaikeuksien tunnistaminen saattaa olla haastavaa, olisi opetuksessa tärkeää huomioida myös ei-kognitiiviset tekijät ja tukea oppimista kokonaisvaltaisesti erilaisilla keinoilla.

Ei voida väittää, että nämä minäpystyvyyden eri tukikeinot pystyisivät ihmeisiin (Margolis & McCabe, 2006) tai toimivat kaikilla. On kuitenkin näyttöä, että suuressa määrin ne toimivat ja vahvistavat minäpystyvyyttä (Schunk & Zimmerman, 1997). Tukemalla minäpystyvyyttä, voimme kehittää varsinkin heikosti suoriutuvien oppijoiden parempaa ja positiivisempaa kuvaa itsestään (Margolis & McCabe, 2006) ja tämä vaikutus voi parhaimmillaan olla pitkäaikaista ja positiivista vielä opintojen jälkeenkin.

1.5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoitus on kuulla opiskelijoiden, opettajien sekä muiden tukihenkilöiden kokemuksia minäpystyvyyden tukemisesta aikuisten maahanmuuttajien opetuksessa. Tavoitteeni on perehtyä minäpystyvyyden ilmiöön kontekstissa, jossa erityistä tukea tarvitsevia aikuisia maahanmuuttajia tuetaan kokonaisvaltaisesti eri menetelmin. Tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa minäpystyvyyttä tukevia keinoja, joita opettajat sekä muut ryhmässä mukana olevat aikuiset käyttävät opetuksessa. Tämän lisäksi olen myös kiinnostunut saamaan ymmärrystä siitä, kuinka opiskelijat kokevat tämän saadun tuen ja mitkä keinot opiskelijoiden näkökulmasta ovat minäpystyvyyttä tukevia.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten minäpystyvyyttä tuetaan osana kokonaisvaltaista opetusta?
2. Miten opiskelijat kokevat saavansa tukea minäpystyvyyteen osana kokonaisvaltaista opetusta?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti

Tässä tutkimuksessa tutkittiin maahanmuuttajaopiskelijoiden, opettajien sekä valmentajan kokemuksia laadullisin menetelmin. Laadullinen tutkimus sopii kyseisen tutkimuksen menetelmäksi, sillä siinä ollaan kiinnostuneita kokemuksista ja pyritään luomaan merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä tutkittavien näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen, sillä tutkimuksessa tutkitaan ihmistä ja siinä pyritään ymmärtämään ilmiötä sen kautta, miten se tutkittavien elämismaailmassa ilmenee (Laine, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimukseni sisältää fenomenologisia ulottuvuuksia, koska siinä tutkitaan kokemuksia (Laine, 2010, 29). Kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa ja muotoutuu merkitysten mukaan (Laine, 2010, 29). Fenomenologisesta näkökulmasta tutkimus ei pyri yleistettyyn, vaan enemmän ymmärtämään sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine, 2010, 31). Tarkoitukseni on tutkimuksessani saada käsitys tutkittavasta ilmiöstä ja kuvata sitä mahdollisimman totuudenmukaisella tavalla.

Ryhmän opetuksen tueksi on tuotu valmentaja, joka on mukana ryhmän toiminnassa osana koko ryhmän toimintaa, sekä antamalla yksilövalmennusta opiskelijoille. Valmennuksen tavoite on erilaisten oppimisen esteiden purkamisen sekä oppimisen mahdollistaminen valmennuksen avulla. Ryhmän opetuksen opetussuunnitelmassa kerrotaan, että oppimiskäsitys perustuu kokonaisvaltaisuuteen ja perustaitoja harjoitellaan kokonaisuuksina kielitietoisesti toiminnallisuutta hyödyntäen. Oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt painottuvat suomen kielen, viestintä- ja digitaitojen sekä matematiikan harjoitteluun. Näiden lisäksi opetus sisältää opiskelun ohjausta, äänenkäyttöä ja laulamista, työssäoppimista sekä pajajaksoja.

2.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhdeksän opiskelijaa, kaksi ryhmän opettajaa sekä ryhmän apuna työskentelevä valmentaja. Opiskelijat olivat kaikki aikuisia, noin 30–50-vuotiaita maahanmuuttajia, joiden opinnot eivät ole edenneet aiemmin. Suurin osa opiskelijoista on primaarilukutaidottomia, eli heillä ei ole luku- ja kirjoitustaitoa omalla äidinkielellään. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat opiskelleet ryhmässä syksystä 2020 lähtien. Useimmat opiskelijoista ovat olleet Suomessa muutaman vuoden, mutta suomen kielen oppiminen on ollut heille vaikeaa. Osa ei ole käynyt koulua ennen Suomeen tuloa ja osalla aiempi koulutus ennen Suomeen tuloa on ollut hyvin vähäistä.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opetuksesta vastaa useampi opettaja. Haastatteluun heistä osallistui kaksi ja molemmat ovat olleet tiiviisti ryhmän opetuksessa mukana, useampana päivänä viikossa useamman tunnin kerrallaan. Molemmilla opettajilla on ylempi korkeakoulututkinto ja suomen kielen opintoja. Toisella heistä on suomi toisena kielenä opettajan opinnot ja toisella alemman korkeakoulututkinnon laajuiset opinnot suomen kielestä ja valmistavasta opetuksesta. Toisella opettajista on myös erityisluokanopettajan opinnot.

Opiskelijoiden sekä opettajien lisäksi tutkimukseen osallistui valmentajanimikkeellä toimiva henkilö, joka on sosionomitaustainen ja ollut mukana ryhmän toiminnassa kerran viikossa. Valmentajalla on myös muuta alan koulutusta. Valmentaja auttaa opiskelijoita yksilö- sekä ryhmäohjauksen kautta opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Käytän tutkimuksessani opettajista sekä valmentajasta yhteisnimikettä kouluttajat, jos viitataan koko ryhmään ja yleisesti ihmisiin, jotka vastaavat opiskelijoiden opintojen järjestämisestä.

2.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin kevään 2021 aikana ja aineistonkeruussa menetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Tutkimuksen viitekehys ja aiempi tutkimus ilmiöstä luo pohjan haastattelurungon teemojen muodostamiseen (Puusa, 2020). Teemahaastattelussa aiheet on laadittu valmiiksi, jotta

kaikki tulee käsiteltyä, mutta haastattelutilanteessa niiden järjestys voi vaihdella (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018). Puolistrukturoidussa haastattelussa haastatettava vastaa ennalta laadittuihin kysymyksiin itse, eikä niissä ole valmiita vastausvaihtoehtoja (Puusa & Juuti, 2020). Lisäksi teemahaastattelussa tutkija voi kysyä tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Kouluttajien haastattelu toteutettiin etäyhteyksin ryhmähaastatteluna maaliskuussa 2021. Haastattelun kesto oli kaksi tuntia. Ryhmähaastattelussa paikalla on useita haastateltavia samanaikaisesti (Puusa, 2020). Ryhmähaastattelun tavoitteena on saada keskustelua aiheesta ja teemoista sekä tämän lisäksi sitä voi hyödyntää erityisesti silloin, kun tutkija on kiinnostunut tutkittavien yhteisestä kannasta tutkimuskysymykseen (Puusa, 2020). Ryhmähaastattelulla voidaan saada nopeasti tietoa useammalta vastaajalta (Hirsjärvi & Hurme, 2002). Ryhmähaastattelu tuottaa parhaillaan monipuolisen ja rikkaan aineiston, joka tavoittaa kollektiivisesti tuotetut ja jaetut merkitysrakenteet (Puusa, 2020). Hirsjärvi ja Hurme (2002) puhuvat ryhmähaastattelun mahdollisuudesta toimia laajemman tutkimuksen alkuvaiheena, ja sen erityinen merkitys korostuu, kun tutkittavat pystyvät muodostamaan yhteisen kannan kysymykseen. Tutkimuksessa ryhmähaastattelun tarkoituksena oli saada syvempää ymmärrystä ryhmän toimintamalleista ja tukimuodoista minäpystyvyyteen liittyen. Kyseinen ryhmähaastattelu toimi aineistona ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tämän lisäksi ryhmähaastattelu toimi eräänlaisena perehdytyksenä ryhmän toimintamalleihin, jonka kautta tarkennettiin vielä opiskelijoiden yksilöhaastattelun haastattelukysymyksiä.

Opiskelijoiden haastattelut kerättiin yksilöhaastattelulla huhtikuun 2021 aikana. Haastatteluiden kesto vaihteli 20 ja 55 minuutin välillä. Kaikissa opiskelijoiden haastatteluissa käytettiin tulkkia, sillä opiskelijoiden suomen kieli oli vielä heikkoa. Viisi ensimmäistä haastattelua toteutettiin oppilaitoksella ja neljä viimeistä haastattelua etäyhteyksin puhelinhaastatteluna.

Kaikissa haastatteluissa haastattelurungon teemat olivat samat: ohjaamisen tavat ja vuorovaikutus, kiinnittyminen yhteisöön ja vertaisten tuki, palaute,

materiaalit ja menetelmät, valmentajan tuki, etäopiskelu sekä eri oppimisympäristöt. Kouluttajien haastattelu poikkesi kuitenkin kysymysten muodon osalta opiskelijoiden haastattelusta, sillä näkökulma näiden välillä oli eri. Kouluttajien haastattelussa keskityttiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmaan ja kysymykset liittyivät minäpystyvyyden tukemisen keinoihin ja siihen, kuinka he toiminnallaan tukevat opiskelijoiden minäpystyvyyttä (Liite 1). Opiskelijoiden haastatteluissa taas näkökulma liittyi toiseen tutkimuskysymykseen, eli mitkä keinot tukevat opiskelijoiden kokemusten mukaan minäpystyvyyttä (Liite 2). Liitteistä on poistettu nimiä korvaamalla ne merkillä "x" tai muokattu kohtia tietosuojaan säilyttämiseksi.

Ennen haastatteluja vierailin oppilaitoksella ja seurasin muutamia oppitunteja, jotka järjestettiin kevään ajan pääosin etäyhteyksin. Tarkoitus oli havainnoida ryhmän tasoa ja tutustuttaa itseni opiskelijoille, etten haastattelutilanteessa ole heille täysin vieras. Vierailujen kautta ja niiden aikana tarkemmat tutkimuskysymykset saivat lopullisen muotonsa. Koronapandemian vuoksi aineiston keruuvaiheessa elettiin jatkuvaa epävarmuutta siitä, millä tavalla aineisto voidaan kerätä. Kouluttajien ryhmähaastattelu toteutettiin etäyhteyksin. Osa opiskelijoiden haastatteluista päästiin toteuttamaan oppilaitoksella ja lopulta opiskelijoiden haastatteluista viisi toteutettiin oppilaitoksella ja neljä etänä puhelimen välityksellä.

Haastattelut äänitettiin ja äänitteiden pohjalta litteroitiin käyttäen fonttikokoa 12 ja riviväliä 1,15. Opiskelijoiden haastatteluiden litteraattien pituus vaihteli 3,5 ja 6 sivun välillä ja litteraatteja oli yhteensä 39 sivua. Opettajien ja valmentajan ryhmähaastattelun litteroinnin pituus oli 15 sivua. Yhteensä tutkimuksen litteroitua aineistoa oli 54 sivua. Opiskelijoiden haastattelujen litteraatteihin sisällytettiin vain tulkin käännökset, eli äänitteistä on poistettu opiskelijoiden äidinkielellä puhutut osuudet. Lisäksi litteraateista poistettiin osioita, jotka olivat tutkimuksen kannalta epäoleellisia ja sisälsivät opiskelijoiden henkilökohtaisia asioita, joita he nostivat haastattelussa esille.

2.4 Aineiston analyysi

Laadullinen aineisto analysoitiin sisällönanalyysiä hyödyntäen. Sisällönanalyysi on yleisimmistä laadullisen tutkimuksen metodeista (Puusa, 2020). Analyysin avulla aineistosta luodaan selkeä ja tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysia tehdessä eri osia analysoidaan sekä laaditaan synteesejä (Puusa, 2020). Analyysi on tehty teoriaohjaavasti eli siinä on hyödynnetty aiempaa teorian tietoa, mutta analyysi etenee aineiston ehdoilla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, mutta teoriaohjaavassa analyysissä lopulliset käsitteet muodostetaan teorian pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelua ohjasi vahvasti taustateoria minäpystyvyyteen liittyen, mutta analyysissä tapahtuu enemmän vuoropuhelua teorian ja aineiston välillä. Haastattelusta nousseita asioita nostettiin esiin haastateltavien kokemusten kautta ja nämä kokemukset liitettiin aiempaan tutkimukseen aiheesta.

Teoriaohjaava analyysi alkoi aineiston pelkistämällä, eli litteroidusta haastattelusta poistettiin kaikki epäoleellinen ja koodattiin tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Aineiston analyysissä hyödynnettiin teemoittelua. Teemoittelussa ryhmitellään aineistoa eri aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja tarkastellaan aineiston piirteitä, jotka ovat yhteisiä haastateltaville (Puusa, 2020). Esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysissä loin teeman ”yhteisöllisyys”, joka muodostui useammasta pelkistetystä ilmauksesta aineiston pohjalta (Taulukko 1).

Taulukko 1

Esimerkki teeman muodostumisesta

Pelkistetty ilmaus	Teema
Yhteiset projektit (esim. kahvikassa) Pieni, pysyvä ja tiivis ryhmä Pienryhmätyöskentely Tutut pysyvät opettajat ryhmässä Opiskelu tietyssä luokkatilassa (ei kurssimuotoinen) Ilmapiiri kannustava ja toista auttava Opiskelijat "suojelevat" toisiaan → ryhmähenki Ei konflikteja Puhuvat kauniisti toisistaan opettajien ja valmentajan tiivis yhteistyö	Yhteisöllisyys

2.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen uskottavuuden kannalta tutkijan työskentely hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti nähdään ensisijaisen tärkeänä ja vastuu siitä on tutkijalla itsellään (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 132). Olen pyrkinyt tutkimuksessani noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimuksessa on noudatettu Jyväskylän yliopiston yleisiä ohjeita ja lomakkeissa käytetty yliopiston valmiita mallipohjia (Jyväskylän yliopisto, 2021).

Tutkimuksen toteutukseen vaadittiin hankkeen päätoteuttajan ylläpitämän eettisen toimikunnan puolto. Eettinen toimikunta valvoo tutkimusetiikan toteutumista. Hakemuksessa tutkija sitoutuu noudattamaan eettisiä periaatteita sekä toimittamaan valmiin tutkimuksen säätöön käyttöön. Eettisen toimikunnan lausunnossa eettinen toimikunta puolsi tutkimusta sillä ehdolla, että tutkimuksen aikana varmistetaan tutkittavien tietämys ja ymmärrys siitä, mihin he suostumuksensa antavat osallistuessaan tutkimukseen.

Kuula (2006) painottaa itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen merkitystä. Tällä tarkoitetaan sitä, että jokaiselle annetaan mahdollisuus päättää itse tutkimukseen osallistumisesta (Kuula, 2006). Osallistuminen tutkimukseen oli täysin vapaaehtoista ja erityistä huomiota kiinnitettiin siihen, että jokaisen osallistujan kanssa käytiin tarkasti läpi tutkimuksen toteutukseen sekä tarkoitukseen liittyvät tiedot. Opettajat sekä valmentaja antoivat suostumuksensa sähköisesti ennen etänä toteutettua ryhmähaastattelua. Opiskelijoiden oman äidinkielen luku- ja kirjoitustaidon puutteen sekä suomen kielen heikon osaamisen vuoksi suostumuksen antaminen tutkimukseen osallistumisesta suoritettiin tulkkien kanssa. Tällä varmistettiin se, että tutkittavat saivat varmasti kaiken tiedon tutkimukseen liittyen omalla äidinkielellään tulkin kautta sekä ymmärsivät mihin osallistuvat ja osallistumisen vapaaehtoisuuden.

Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan hyvän tutkimusetiikan mukaisesti tietojen antaminen tulee olla luottamuksellista. Käsittelin tutkimuksessa vain tutkimuksen kannalta oleellisia henkilötietoja (etunimi, kotimaa/lähtömaa, oma äidinkieli ja koulutus). Kävin tutkimukseen osallistuneiden kanssa läpi tutkimusaineiston käyttöön sekä säilytykseen liittyvät asiat. Tutkijana säilytin itse aineistoa turvallisesti ja asianmukaisesti yliopiston salatulla U-aseamalla. Litteraateista poistin kohtia, jotka eivät olleet tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ja liittyivät tutkittavien yksityiselämään. Litterointivaiheessa tutkimukseen osallistuneet myös pseudonymisoitiin, joten heitä ei voi niistä tunnistaa. Aineistoa ei jatkokäytetä tutkimuksen jälkeen, joten tutkimuksen valmistuttua aineisto tuhoetaan ylikirjaamalla kaikki tiedostot.

Kieleen liittyvät asiat saivat tutkimuksessa erityistä huomiota monestakin eri syystä. Suomen kielen taito tutkimukseen osallistuvilla opiskelijoilla oli vasta alkavalla tasolla. Tutkimuksen kohdistuessa opiskelijoiden kokemuksiin, oli erityisen tärkeää, että opiskelijat saivat puhua omalla äidinkielellään haastatteluisissa. Tulkin käyttö haastattelutilanteissa vaikutti haastatteluiden keston, sillä se luonnollisesti vie enemmän aikaa.

3 TULOKSET

3.1 Kouluttajien kuvaamat minäpystyvyyden tukikeinot aikuisten maahanmuuttajien opetuksessa

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli minäpystyvyyden tukikeinoja, joita kouluttajat käyttivät opetus- ja ohjaustilanteissa. Haastattelujen analyysin perusteella minäpystyvyyden tukikeinot haastateltavien mukaan koostuivat seuraavista asioista: yksilöllisestä ja kokonaisvaltaisesta tuesta kouluympäristössä, yhteisöllisyyden tukemisesta, oman toimijuuden vahvistamisesta, onnistumisen kokemuksista sekä eriyttämisestä. Tutkimuksen toteuttamisen ajankohdan vuoksi koronan aiheuttama etäopiskelu oli vahvasti läsnä haastatteluissa. Etäopiskelu vaikutti ryhmän opetuksen toteutukseen, eikä kaikkia suunniteltuja toimia pystytty tämän vuoksi toteuttamaan. Esimerkiksi toiminnallisuus jäi vähäisemmäksi koronan aiheuttamien rajoitteiden vuoksi, kuten toinen opettajista kuvaa:

Et tää on suunniteltu toiminnalliseksi ja myös ajatus oli, että mennään oppimaan paikan päälle, eli kaupassa asiointia harjoitellaan kaupassa, pankissa asiointia pankissa ja kelassa asiointia kelassa. Et kaikki tää on jäänyt pois ja se on myös se mitä on uutta normi ryhmään koska tää ryhmä on pieni ja se mahdollistaa, että on helpompi liikkua paikasta toiseen ja tehdä vaikka mitä (Opettaja 2).

Tämän lisäksi opettajat nostivat haastattelussa esiin haasteita etäopetukseen liittyen. Opetuksen tehokkuuden näkökulma nousi keskusteluun sitä kautta, että etäyhteyksin useampaa eri asiaa on vaikea käydä läpi samanaikaisesti, mikä taas luokassa on opettajan arkipäivää.

Mut siis se et kun opiskelijat pystyy etänä tekemään tietyl taval paljon vähemmän kun kaikki on niin vuorottaista ja luokassa vaikka pienryhmien hallinnointi on hirveen paljon simppeämpää et sielt voidaan huikata sulle välistä joku kysymys, et luokassa opettaja pystyy olemaan helpommin monessa paikassa samaan aikaan kun etänä se on tehty tosi vaikeaksi (Opettaja 1).

Nämä etäopetuksen vaikutukset näkyivät tutkimuksen tuloksissa, mutta etäopetuksen vuoksi mikään minäpystyvyyden tukikeino ei poistunut täysin tuen muodoista, vaan se enemmänkin vaikeutti tuen toteutumista.

Yksilöllinen ja kokonaisvaltainen tuki. Tutkimuksessa nousi esiin ryhmän opiskelijoiden yksilöllinen ja kokonaisvaltainen tukeminen. Tuki järjestetään jokaiselle oppilaalle henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mukaisesti. Kokonaisvaltainen tuki tarkoittaa tässä yhteydessä myös hankkeen kautta saadun valmentajan tuomaa tukea muun tuen lisäksi. On tärkeää, että hankkeen kautta saatu valmentajan antama tuki on tuotu opiskelijoille opiskeluympäristöön. Valmentajan antaman tuen kautta opiskelijoiden oppimisen esteitä puretaan ja opiskelijat saavat apua akuutteihin haasteisiin heille tutussa ja turvallisuudessa kouluympäristössä. Valmentaja kuvaa valmennuksen pääperiaatetta seuraavalla tavalla:

Valmennuksen keskiössä on oppimisen esteiden purku ja sit näitä esteitä voi olla ne akuutit asuntoon, perheeseen, läheisiin, terveyteen liittyvät asiat ja toisaalta siel on se oppijan itsetunnon esteiden purku siellä toisessa päässä, joka on enemmän sitä minä pystyn ja mä voin oppia ja sen puolen vahvistamiseen keskittävää (Valmentaja).

Haastattelussa välittyi positiivinen kuva oppimisen esteiden purun mahdollisuudesta opiskelun yhteydessä ja näin ollen myös oppimiselle jää enemmän tilaa. Opettajat sekä valmentaja tekevät tiivistä yhteistyötä valmentajan ollessa ryhmässä mukana opettajien kanssa oppitunneilla sekä yksilöohjauksilla opiskelijoiden kanssa. Etäopetusaikana yksilöohjaukset ovat korostuneet valmentajan antaman tuen muotona. Opettajien ja valmentajan yhteistyömallista kaikki haastateltavat antoivat vain positiivista palautetta. Kaikki kokivat hyväksi, että tuki on tuotu opiskelijoille matalalla kynnyksellä opintojen yhteyteen. Opiskelijoiden ollessa luku- ja kirjoitustaidottomia omalla äidinkielellään ja vasta alkavassa kieli- taidossa suomen kielessä, heidän on erityisen haasteellista itsenäisesti etsiä ja löytää tietoa ja apua. Opettaja kuvaa yhteistyötoimintamallia, jossa tuki on tuotu opiskelijoiden kouluympäristöön seuraavalla tavalla:

Mutta kun kaikki palvelut mitkä heille on suunnattu lähtee siitä et he ensin löytää sen niin se on isoin ongelma, ei he löydä, ei he osaa avaa sitä internetsivua josta se löytyy kun he ovat viel luku- ja kirjoitustaidottomia. Niin se et se ajetaan sisään sinne rakenteeseen joka on jo olemassa oleva niin se on osoittautunut ihan mielettömän hyväksi toimintatavaksi (Opettaja 1).

Myös opettajien näkökulma jokaisen oppilaan yksilölliseen tukemiseen on kirjattu opetussuunnitelmaan ja jokainen opiskelija suorittaa opintojaan omien yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. Opettaja kuvaa opintojen suorittamista seuraavalla tavalla: “Ja meidän ollaan tämä opetussuunnitelma myös kirjoitettu, niin me ollaan sinne kirjattu että jokaisella kurssilla jokaisen tavoitteet on yksilölliset eli riittää että suoriutuu omalla tasollaan” (Opettaja 1).

Onnistumisen kokemukset. Opiskelijoita tuetaan saamaan onnistumisen kokemuksia. Näitä syntyy esimerkiksi positiivisten tilanteiden kautta, joissa opiskelija on itse onnistunut suoriutumaan tai hoitamaan jonkin asian. Tilanteet voivat liittyä esimerkiksi opiskeluun tai valmentajan kanssa tehdyn yhteistyön myötä esimerkiksi asuntoon liittyvien asioiden hoitoon. Myös yhdessä iloitseminen onnistumisista nousi esiin haastatteluista. Monille opiskelijoille opettajien näkökulmasta myös esimerkiksi työssäoppiminen on ollut tärkeä onnistumisen kokemus. Työharjoittelun onnistuminen koronarajoitusten aikana oli positiivinen saavutus ja opettajat korostivat sen toteutumisen merkitystä oppilaan onnistumisen kokemuksen näkökulmasta. Opettaja kuvaa työssäoppimisen jakson tuomia onnistumisen kokemuksia näin:

Niin se ohjaajan kehu jota he sai ja he huomasi että he kykenevät työskentelemään siellä suomalaisten kanssa vaikka he kokivat sen osittain hankalaks. Et puhu joskus vähän nopeesti tai sanoja jäi ymmärtämättä mutta se kokonaiskuva heillä oli positiivinen kokemus (Opettaja 2).

Opiskelijan oman toimijuuden vahvistaminen. Haastattelussa nousi esiin vahvasti ajatus siitä, kuinka kouluttajat pyrkivät vahvistamaan opiskelijoiden omaa toimijuutta. Heikon suomen kielen osaamisen vuoksi opiskelijat tarvitsevat paljon tukea, mutta lähtökohtaisesti opiskelijoita pyritään auttamaan suoriutumaan itsenäisesti ja ottamaan selvää asioista, eikä tehdä asioita opiskelijan puolesta. Valmentaja kommentoi oman toimijuuden vahvistamisprosessia seuraavalla tavalla:

Mä yritän kannustaa siihen oman toimijuuden vahvistamiseen ja sitten ku he itse uskaltaavat tehdä ja ottaa selvää niin olen siinä tukena niin ehkä semmosissa hetkissä sitten yhdessä iloitseminen näistä onnistumisista on vahvasti läsnä vuorovaikutuksessa valmennustilanteissa (Valmentaja).

Edellä mainitun lisäksi opiskelijoille on jaettu tietoisuutta esimerkiksi oppimisvaikeuksista eli kerrottu kuinka ne voivat vaikuttaa oppimiseen ja miksi oppiminen saattaa tuntua vaikealta. Oppimisvaikeuksiin liittyvät asiat voivat olla täysin tabu opiskelijoiden kotimaassa ja omassa kulttuurissa, joten tämän vuoksi opettajat korostavat tietoisuuden jakamisen tärkeyttä. Tämän myötä opiskelijat ymmärtävät miksi he eivät välttämättä etene opinnoissaan yhtä nopeasti kuin muut vertaisensa ja mistä haasteet opiskeluun liittyen saattavat johtua.

Yhteisöllisyys. Ryhmä on kooltaan pieni ja tämä mahdollistaa paljon eri asioita opetuksen toteutuksen sekä minäpystyvyyden tukemisen kannalta. Ryhmän opetus ei toteudu kurssimuotoisesti, vaan pienryhmässä opiskelevat ovat tiiviisti toistensa kanssa ja heillä on pysyvät opettajat sekä opetustilat käytössään. Kouluttajat kuvasivat ryhmää tiiviiksi ja ilmapiirin olevan kannustava ja toista auttava. Varsinkin syksyllä ryhmäytymiseen panostettiin ja toiminnassa keskityttiin ryhmähengen luomiseen. Ryhmässä ei ole esiintynyt suuria konflikteja ja haastattelussa nousi esiin, että ryhmäläiset puhuvat kauniisti toisistaan. Myös opettajat ja valmentaja tekevät tiivistä yhteistyötä, joka toimii heidän kokemuksensa mukaan mallikkaasti.

Konkreettisia esimerkkejä ryhmän yhteisöllisyyden tukemisesta oli esimerkiksi yhteinen kahvikassa, joka on ollut yksi ryhmän yhteisistä projekteista. Pienryhmän sisällä opiskelijoita jaetaan opetustilanteissa vielä pienempiin ryhmiin, joissa opiskelijat saavat työskennellä muiden opiskelijoiden kanssa. Tällöin opiskelijat myös tottuvat työskentelemään eri ihmisten kanssa ja tutustuvat toisiinsa paremmin. Opettajat kuvasivat myös tilanteita, joissa opiskelijat ”suojelevat” toisiaan, mikä voisi kertoa viitteitä hyvästä ryhmähengestä:

Sit kun joskus joutuu torumaan opiskelijoita niin must se oli ihana kun on ollu muutama kerta kun ne tavallaan suojelee toisiaan et jos mä sanon et nyt sä et oo tehnyt kunnolla niin eiii hän ei vaan ymmärtänyt et hän halua et vaik se ei oo johtunut siitä niin he vähän suojelee toisiaan. Se kertoo mun mielest just siitä et siin on hyvä ryhmähengi (Opettaja 2).

Eriyttäminen. Erilaiset eriyttävät työtavat ja menetelmät takaavat sen, että jokainen opiskelija saa riittävästi tukea tehtävien tekemiseen ja siihen, että tehtävät ovat sopivan haastavia. Haastattelussa nousi esiin näkökulma, että valmis materiaali, esimerkiksi oppikirjat, ovat sellaisenaan liian vaikeita oppilaille. Toki

myös oppikirjoja hyödynnetään ryhmän opetuksessa, mutta soveltaen. Hankkeen kautta opettajat ovat valmistaneet itse uutta materiaalia, jota myös pienryhmä on hyödyntänyt opetuksessa. Ryhmässä oppilaat käyttävät keskenään samaa materiaalia ja eriyttäminen tapahtuu sen mukaan, kuinka paljon opiskelija tarvitsee tukea materiaalin kanssa työskentelyyn. Oppilaantuntemus nousi vahvasti esiin haastattelussa eriyttämiseen liittyen. Opettajat kertoivat kuinka he saman tehtävän palautuksissa vaativat eri oppilailta eri asioita, riippuen heidän taidoistaan.

Et ei niinkään siinä tehtävänannossa et kyl mäkin annan melkeen kaikille sen saman tehtävän mut siin palautusvaiheessa mä vaadin ehkä vähän eri asioita koska mä tiedän mihin he pystyy. Ja joillekin voi joskus riittää meil on ollut vuoden aikana se, että ilmestyy tunnille. Jos on semmonen elämäntilanne et ei pysty niin sit se on niin hyvä et hän tulee kuuntelemaan. Ja jonkun täytyy tehdä tosi paljon. et ehkä tää on tämmöstä huomaamatonta eriyttämistä mitä me tehdään kokoajan, me ei vaan ajatella sitä (Opettaja 2).

Ryhmän luokkatilan yhteydessä on keittiö, jota hyödynnetään myös opiskelussa. Myös muita konkreettisia opetuksen apuvälineitä (esimerkiksi matematiikan kymppipalikat) käytetään opiskelun tukena. Itse luokkatila on myös pysyvä, mikä poikkeaa opiston muiden opiskelijoiden kurssimuotoisesta opiskelusta. Opiskelijat ovat saaneet hankkeen kautta liesing-tietokoneet, joita voivat käyttää opinnoissaan. Tietokoneet ovat nousseet erittäin merkittävään rooliin erityisesti etäopetuksen yhteydessä. Ryhmän pieni ja pysyvä koko mahdollistaa opetuksessa paljon, sillä ryhmän sisällä voidaan tehdä pienempiä tasoryhmiä. Lisäksi, kun opiskelu on samassa ryhmässä, voi opettaja vapaammin valita millä tunnilla opiskellaan mitäkin asiaa ja edetä tilanteen ja tarpeen mukaisesti.

Palaute ja arviointi. Opettajat kertoivat antavansa välitöntä, nopeaa ja oikea-aikaista palautetta opiskelijoille. Myös palautteen muoto vaihtelee kirjallisesta suulliseen sekä yksityisestä julkiseen palautteeseen. Positiivista palautetta pyritään antamaan mahdollisimman paljon. Opettajat mainitsivat ulkopuolisten vierailijoiden sekä esimerkiksi työssäoppimisjaksoilla saatujen kehujen toimivan. Myös luokassa eri vierailijoilta opiskelijat ovat saaneet paljon positiivista palautetta. Ryhmässä käytetään jonkin verran vertaispalautetta esimerkiksi pienryhmätyöskentelyn jälkeen.

Yleisesti haastattelussa nousi esiin ajatus kouluttajien toimimisena peilinä opiskelijalle. Tällä tarkoitetaan sitä, että opiskelija ymmärtää itse muutoksen ja kehityksen oppimisessa. Arviointi pyritään tuomaan opiskelijalle näkyväksi ja tässä hyödynnetään esimerkiksi kielitasotaulukoita. Näiden kautta opiskelija itse tunnistaa oman tasonsa ja tietää, kuinka tulisi kehittyä, jotta pääsisi seuraavalle tasolle.

Et kun meil on olemassa nää kielitaitotasot A1 ja A2 et kun mä opetan toisissa ryhmissä niin mä oon yrittänyt tuoda sitä kans tähän et he kokoajan näkis sitä omaa kehitystä ja tsemppais eteenpäin et mikä se heidän tavote on ja millä tasolla pääsee mihinkin jatko-opiskleuissa tai työelämään et mä oon aika paljon näytän kato täs on nyt tää A2 taso ja sä oot nyt täällä A1 ja sit me ollaan puhuttu siitä et he saa niinku sellasta palautetta et voi peilata sitä omaa osaamista johonkin tiettyyn tasoon et he tietäis että missä mennään. (Opettaja 2).

Muita ryhmässä käytettäviä arviointimenetelmiä ovat neljästi vuodessa pidettävät moduulitestit, itsearviointi sekä keskustelut opettajan ja valmentajan kanssa esimerkiksi siitä, mikä opiskelussa on helppoa tai vaikeaa.

3.2 Opiskelijoiden kokemukset saamastaan tuesta minäpystyvyyteen

Tutkimuksen toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin aikuisten maahanmuuttajien kokemuksia heidän saamastaan tuesta minäpystyvyyteen. Erityisesti yksilöllinen ja kokonaisvaltainen tuki, onnistumisen kokemukset, yhteisöllisyys, positiivinen ja kannustava palaute sekä erilaiset oppimista vahvistavat tekijät nähtiin eniten minäpystyvyyttä tukevinä tekijöinä haastateltujen opiskelijoiden keskuudessa.

Yksilöllinen ja henkilökohtainen tuki. Ryhmässä opettajien yksilöllisen opetuksen ja tuen lisäksi valmentajan antama tuki koettiin yhtä poikkeusta lukuun ottamatta vain positiiviseksi. Erityisesti valmentajan rooli ryhmässä nähtiin tärkeänä sekä tarjottu apu jokaisen opiskelijan oman tilanteen huomioivana. Sen lisäksi, että valmentaja auttoi akuuttien tilanteiden hoidossa, tuki nähtiin myös tulevaisuuteen suuntautuvana apuna.

Arkielämästä esim asuntoasioissa he on auttanut, et kun patteri ei toiminut niin he lähettivät viestiä, tällaista ihan ja mä kunnioitan heidän töitä. Ja joo he ovat kannustaneet meitä opiskelemaan ja mennä eteenpäin ja selittäneet tarkoituksia et miks kannattaa mennä eteenpäin (Opiskelija 2).

Opiskelijat kertoivat, kuinka valmentajan apu on ollut hyödyllistä ja monipuolista, sekä auttanut välillisesti myös opiskeluun: "Olen hyvin paljon hyötynyt heistä ja esimerkiksi aikaisemmin kun jotakin mulle sanottiin niin unohdin et korvasta meni sisään ja heti ulos mut sit tän jälkeen kun on autettu niin sitten muistan asioita ja opiskeltavaa paremmin". Opiskelijat olivat tyytyväisiä erityisesti siihen, että tukea on saatavilla kokonaisvaltaisesti kaikkiin mieltä askarruttaviin asioihin ja siihen, että tuki on tuotu heille kouluympäristöön.

Onnistumisen kokemukset. Suurin osa opiskelijoista koki saavansa onnistumisen kokemuksia opinnoissaan. Osa opiskelijoista koki opintoihin liittyvät tehtävät vaikeina ja jopa pelkäsi suoriutumistaan niissä. Erilaiset haasteet opintoihin liittyen ja tehtävien vaikeaksi kokeminen ei vaikuttanut onnistumisen kokemusten saamiseen, sillä haasteista huolimatta selkeästi suurin osa opiskelijoista sai onnistumisen kokemuksia opinnoissaan. Osa opiskelijoista eritteli lisäksi sitä, missä asioissa tai tilanteissa onnistumisen kokemuksia tulee eniten.

Koska koulun puolelta saan paljon apua ja he osaavat hyvin selittää ja opettaa niin on tullut semmosia oppimisen elämyksiä ja monesti oon ajatellut että oon taas yhden jutun oppinut, sit taas esim. toi kielioppi on semmonen et verbeistä olen oppinut ja niistä aina on semmoinen tunne että onnistuu (Opiskelija 7).

Vastauksissa onnistumisen kokemusten määrä vaihteli hieman opiskelijoiden välillä. Osa kertoi siitä, että he saavat onnistumisen kokemuksia vaihtelevasti, välillä enemmän ja välillä vähemmän. Etäopetuksen vaikutus näkyi vastauksissa siten, että muutama opiskelija kertoi saavansa onnistumisen kokemuksia enemmän lähiopetuksen yhteydessä, verrattuna etäopiskeluun: "Joo kyllä tääl koulussa vähän paremmin, oppii nopeemmin et kotona vähän vaikeempi et kun ollaan siel koulussa niin ryhmät auttavat toisia ja opettajat auttavat" (Opiskelija 1). Vain kahdella opiskelijalla oli kokemus siitä, ettei onnistumisen kokemuksia ole tullut. Toisella näistä korostui ajatus siitä, että kokee muiden opiskelijoiden etenevän paremmin ja nopeammin.

Positiivinen ja kannustava palaute. Opiskelijat kokivat saamansa palautteen positiiviseksi sekä rakentavaksi. Myös kannustusta opettajilta tulee paljon, kuten eräs opiskelijoista mainitsee: “Kannustusta on aika paljonkin kun kysytään jotain ja opettaja sanookin, mutta luokassa on paljon ihmisiä jotka unohtaa asioita ja varsinkin minä unohdan tosi paljon ja sitten se opettajakin tietää ja kannustaa ja muistuttaa niistä asioista” (Opiskelija 4). Näin ollen positiivinen ja kannustava palaute on yksi opiskelijoiden kokema minäpystyvyyttä tukeva tekijä. Opiskelijat eivät huomanneet juurikaan eroa palautteen määrässä tai laadussa etäopiskelun ja lähiopiskelun välillä. Muutama maininta tuli myös opiskelijoiden välisestä vertaispalautteesta ja kannustuksesta, eli oppilaat antavat palautetta ja kannustavat myös toinen toisiaan: “Opiskelijatkin antavat hyvä palaute jos minä vastaan hyvin kysymykseen niin ne kannustaa siitä. Se kyllä rauhoittaa mieltä kun saa hyvää palautetta” (Opiskelija 8). Esimerkissä opiskelija kertoo saaneensa myös muilta opiskelijoilta kannustusta ja hyvää palautetta, opettajien ja valmentajan tuen lisäksi. Tämän lisäksi opiskelija tunnistaa saamansa kannustuksen vaikutuksen omaan mielialaansa.

Yhteisöllisyys. Opiskelijoiden kokemus ryhmän ilmapiiristä ja yhteisöllisyydestä koettiin pääsääntöisesti hyväksi ja toimivaksi. Yksi opiskelijoista kuvasi ryhmän ilmapiiriä seuraavalla tavalla: “Tykkään tosi paljon koulukavereista ne on mulle tosi läheisiä ... Tottakai luokalla opettajakin on tositosi läheinen ihminen meille” (Opiskelija 3). Kaksi opiskelijaa mainitsi jopa tuntevansa kuuluvuuden tunnetta ryhmässä sen lisäksi, että kokivat olonsa positiiviseksi ryhmän jäsenenä. Näin ollen yhteisöllisyys on selkeästi ryhmässä minäpystyvyyttä tukeva tekijä.

Yhdellä ryhmän opiskelijalla oli muista selkeästi poikkeava käsitys ilmapiiristä ja hän koki sen huonoksi. Haastattelussa nousi esiin myös näkökulma, että etäopiskelu on vaikuttanut ilmapiiriin, kun tulee vietettyä vähemmän aikaa muiden opiskelijoiden kanssa aikaisempaan verrattuna: “Varsinkin nyt kun se on ollut etänä se opiskelu Teamsin kautta me ei kauheesti nähdä noita oppilaita ja siinä mielessä tämä ryhmä on kun siinä ei ole kauheesti oppilaiden kesken keskustelua” (Opiskelija 5).

Oppimista vahvistavat tekijät. Kaikki haastatellut opiskelijat kuvasivat opiskelujaan niin, että siitä välittyi käsitys korkeasta motivaatiosta opiskeluun ja suomen kielen oppimiseen liittyen. Opiskelijat kertoivat asioita, jotka vahvistavat heidän haluaan oppia. Haastateltavia motivoi yhteiskunnassa pärjääminen ja työllistyminen, kuten eräs opiskelija kuvaa:

Ensimmäinen motivaatio on se kova halu selviytyä asioinnissa eli eri virastoissa tai palvelupisteissä tai mitä ikinä Suomessa. Kun on ollut hankalaa selviytyä tai ymmärtää ja sitä pitää aina käyttää tulkkia niin se halu että voisi itsenäisesti hoitaa asioita ja semmonen tunne että itse yksin pärjää. Niin nää ajatukset ja tarpeet ja ongelmat motivoi minua yrittämään oppia suomen kieltä. Ja sitä toiseksi et kun suomen kielessä etenen hitaasti niin tavallaan se motivoi tai on sellainen voima että haluan yrittää enemmän ja enemmän (Opiskelija 6).

Esiin nousi vahva halu oppia kieltä, jotta haastateltavat pystyisivät hoitamaan eri asioita itsenäisesti, ilman tulkkausapua. Myös opettajien toimintaa keuhuttiin ja se koettiin oppimista vahvistavana tekijänä. Opettajat nähtiin läheisinä ja kannustavina.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä aikuisten maahanmuuttajien minäpystyvyyttä tukeviin keinoihin koulukontekstissa. Tutkimuksessani olin kiinnostunut erityistä tukea tarvitsevien aikuisten maahanmuuttajien ryhmän opetuksessa käytössä olevista minäpystyvyyden tuen keinoista. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin tapoja ja keinoja, joilla aikuisten maahanmuuttajien minäpystyvyyttä tuetaan koulutuksessa. Tämän lisäksi toisessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, kuinka opiskelijat kokevat saamansa tuen, eli mitkä tuen muodot heidän kokemuksensa mukaan ovat minäpystyvyyttä tukevia. Tulokset osoittivat, että aikuisten maahanmuuttajien pienryhmässä on aktiivisessa käytössä erilaiset minäpystyvyyttä tukevat keinot. Myös opiskelijat kokivat saavansa monipuolisesti eri keinoin tukea minäpystyvyyteen.

4.1 Minäpystyvyyden tukemisen keinoja osana aikuisten maahanmuuttajien jokapäiväistä opiskelua

Tutkimuksessa olin kiinnostunut käytännönläheisestä kontekstista minäpystyvyyteen liittyen ja siinä selvitettiin näitä minäpystyvyyden tuen keinoja osana koulun arkea. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että minäpystyvyyttä tuetaan aikuisten maahanmuuttajien pienryhmässä seuraavilla tavoilla: antamalla yksilöllistä ja kokonaisvaltaista tukea, luomalla onnistumisen kokemuksia, vahvistamalla opiskelijan omaa toimijuutta, tukemalla ryhmän yhteisöllisyyttä, eriyttämällä opetusta sekä antamalla positiivista palautetta ja tekemällä arviointi näkyväksi. Tutkimuksessa on hyödynnetty yleisesti minäpystyvyyden teoriaa ja siihen liittyvää aiempaa tutkimusta. Aiempien tutkimuksen myötä tiedämme, mitkä tekijät tukevat minäpystyvyyttä ja miten sitä voidaan kehittää. Minäpystyvyyttä on tutkittu melko paljon ja sen yhteydet esimerkiksi motivaatioon, osaaamiseen ja oppimiseen ovat kiistattomat (Britner & Pajares, 2006; Margolis & McCabe, 2006). Toisaalta tutkimusta aikuisten maahanmuuttajien opiskeluun

liittyvästä minäpystyvyydestä ei suoraan löytynyt. Lisäksi suuri osa aikuisia maahanmuuttajia koskevasta tutkimuksesta keskittyy koulutettuihin maahanmuuttajiin (Tammelin-Laine, 2014). Tämän vuoksi tutkimuksen tuottamat tulokset ovat merkityksellisiä ja käsittelevät vähän tutkittua aihetta.

Tutkimus tuotti myös tietoa siitä, miten aikuisten maahanmuuttajaopiskelijat kokevat saavansa tukea minäpystyvyyteen. Tuloksissa ilmeni, että yksilöllinen ja kokonaisvaltainen tuki, onnistumisen kokemukset, positiivinen ja kannustava palaute, yhteisöllisyys sekä oppimista vahvistavat tekijät tukivat heidän minäpystyvyyttään. Mielenkiintoista oli, että molemmissa tutkimuskysymyksissä yksilöllinen ja kokonaisvaltainen tuki, onnistumisen kokemukset, positiivinen ja kannustava palaute sekä yhteisöllisyys nousivat minäpystyvyyttä tukeviksi keinoiksi. Tämän myötä voidaan todeta, että opiskelijat kokivat suuren osan kouluttajien käyttämistä minäpystyvyyden tuen muodoista minäpystyvyyttä tukevana.

Pienryhmässä erilaiset minäpystyvyyden tukikeinot ovat vahvana osana opiskelijoiden arkea ja opetusta. Erityisenä tekijänä nousi esiin opetuksen kokonaisvaltaisuus ja koko elämäntilanteen huomiointi opiskelun yhteydessä. Valmentajan rooli osana ryhmän toimintaa loi ryhmälle uudenlaisen yhteistyömallin. Tämän avulla opiskelijoille tuotiin kouluympäristöön ”tukihenkilö”, joka auttoi opiskelijoita opiskelun esteiden purkamisessa. Butzin ja Usherin (2015) mukaan opiskelijan yksilöllisyyden huomioon ottavat opetusmenetelmät tukevat minäpystyvyyttä merkittävästi. Ryhmän pieni koko ja pysyvät opettajat luovat mahdollisuuden sille, että opettajat olivat tietoisia opiskelijoiden elämäntilanteesta ja pystyvät huomioimaan opetuksessa myös koulun ulkopuoliset mahdolliset kuormitustekijät tai haasteet. Tuloksissa nousi esiin, että kouluttajat huomioivat jokaisen opiskelijan tilanteen yksilöllisesti ja opiskelijat suorittavat opintoja omien tavoitteiden mukaisesti. Kun opettaja tuntee hyvin oppilaansa, pystyy hän huomioimaan myös yksilöllisyyden käyttämissään opetusmenetelmissä. Opiskelijat kokivat kouluun järjestetyn kokonaisvaltaisen tuen positiiviseksi ja

monipuoliseksi ja tämän tuen kautta he pystyivät selvittämään koulun myös ulkopuolisia huolia. Tulokset osoittivat, että opiskelijat itse näkivät tämän tuen auttavan heidän opiskeluvalmiuksiaan.

Tutkimukseen osallistuneet kouluttajat kertoivat siitä, kuinka pyrkivät luomaan onnistumisen kokemuksia opiskelijoille ja iloitsemaan näistä yhdessä. Onnistumisen kokemuksilla on nähty olevan suuri vaikutus minäpystyvyyteen (Bong & Skaalvik, 2003). Nämä esimerkit loivat kuvan siitä, että onnistumisiin kiinnitetään huomiota ja niitä pyritään luomaan opiskelijoille. Opiskelijat itse kokivat saavansa onnistumisen kokemuksia opintojensa yhteydessä, vaikka haasteita opiskeluun liittyikin. Erilaiset opiskelun haasteet liittyivät lähinnä tehtävien vaikeaksi kokemiseen. Sopivan haasteelliset tehtävät tukevat minäpystyvyyttä (Bandura, 1997; Margolis & McCabe, 2006), joten tehtävät eivät saa olla liian haastavia. Vaikka opiskelijat kokivat tehtävät ajoittain haasteellisiksi, ei se kuitenkaan vaikuttanut siihen, ettei onnistumisen kokemuksia opiskelussa syntäisi.

Positiivisen palautteen ja arvioinnin näkyväksi tuominen opiskelijoille oli myös yksi tuloksista noussut minäpystyvyyttä tukeva keino. Opettajat pyrkivät toimimaan ikään kuin peilinä opiskelijoille, jolloin he tekivät opiskelijan edistymisen heille itselleen näkyväksi. Oman edistymisen arviointi kohottaa minäpystyvyyden tunnetta (Bandura, 1997). Tämän lisäksi opiskelijoiden haastattelussa nousi esiin itsensä vertailu toisiin opiskelijoihin. Jos oppilaalla ei ole selkeää käsitystä omista kyvyistään tai kriteereistä suoriutumiseen liittyen, muodostaa hän arvion omasta pystyvyydestään tarkkailemalla vertaisiaan (Usher & Pajares, 2008). Kun opettaja suhteuttaa ohjauksen oppilaan tietoihin ja taitoihin, vähentää se sosiaalista vertailua (Bandura 1997). Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että opettaja suhteuttaa opiskelijoiden osaamista ja kehitystä henkilökohtaisesti opiskelijan oman edistymisen kautta ja tekee tämän edistymisen myös opiskelijalle itselleen näkyväksi.

Tuloksissa nousi esiin opiskelijoiden kokemukset oppimista vahvistavista tekijöistä. Opiskelijat kokivat olevansa erittäin motivoituneita opintoihinsa ja eri-

tyisesti yhteiskunnassa itsenäinen pärjääminen ilman tulkkausapua ja työllistyminen tulevaisuudessa lisäsi halua oppimiseen ja opiskeluun. Motivaation ja minäpystyvyyden yhteydestä on paljon tutkimusta (Bandura & Locke, 2003; Margolis & McCabe, 2006). Tästä näkökulmasta motivaatiotekijät voidaan nähdä minäpystyvyyttä tukevana tekijänä. Reichenberg (2021) uskoo, että matalasti koulutetut ajattelevat koulutuksen etuoikeutena ja tämän vuoksi he arvostavat sitä ja haluavat hyödyntää mahdollisuuden maksuttomaan opiskeluun. Tutkimuksen opiskelijat eivät olleet käyneet kotimaassaan lainkaan koulua tai kouluvuodet olivat jääneet hyvin vähäisiksi. Tämä voisi selittää hyvää motivaatiota ja yleistä arvostusta opintoihin liittyen.

Tuloksissa esiin nousut oman toimijuuden vahvistaminen sekä tietoisuuden jakaminen liitettiin omalta osaltaan myös onnistumisen kokemuksiin. Kouluttajat kertoivat kuinka näiden tilanteiden kautta pyrkivät vahvistamaan opiskelijoiden itsenäistä suoriutumista eri tilanteissa. Lisäksi näistä saaduista onnistumisista pyritään nauttimaan yhdessä. Yhteiset jaetut positiiviset hetket voidaan nähdä myös yhteisöllisyyttä tukevana tekijänä. Tämä esimerkki kertoo siitä, että minäpystyvyyttä tukevat erilaiset tekijät ovat ikään kuin kietoutuneet toisiinsa ja niitä on tämän vuoksi hieman haasteellista jaotella eri teemoihin.

4.2 Minäpystyvyyden tukeminen osaksi kouluarkea

Tutkijat ovat jo pitkään puhuneet minäuskomuksien voimakkaasta yhteydestä suoriutumiseen (Britner, 2008; Pulkkinen, Toivanen ja Rautpuro, 2018). Meidän on hyvä koulutuksessa ymmärtää tämä merkitys ja tukemalla näitä minäuskomuksia voimme saada myös parempia oppimistuloksia. Erityisesti kyseisen tutkimuksen tutkittavien opiskelijoiden taustalla voi olla esimerkiksi vaikeiden traumojen käsittelyä tai sitkeitä oppimisvaikeuksia. Minäpystyvyyttä tukemalla voimmekin saada parempia oppimistuloksia, kuin sillä, että keskittyisimme vain kognitiivisten taitojen tukemiseen. Myös puutteellisen suomen kielen taidon

vuoksi kokonaisvaltainen tuki kouluympäristöön tuotuna on ensisijaisen tärkeää. Heikon suomen kielen taidon ja oman äidinkielen luku- ja kirjoitustaidottomuuden vuoksi itsenäinen tiedonetsintä on haastavaa, joten apu ja tuki kouluympäristössä on erityisen merkityksellistä.

Korpipää ym. (2021) puhuvat arvioinnin merkityksestä minäuskomuksiin liittyen. Jotta pystymme kohdistamaan minäpystyvyyden tuen sitä tarvitseville, opettajien ja koulun täytyy myös oppia arvioimaan näitä minäuskomuksia. Arvioinnin ja varhaisen tuen kautta pystymme ennaltaehkäisemään heikon minäpystyvyyden muodostumista ja päinvastoin kohottamaan opiskelijoiden minäpystyvyyttä. Pesu (2017) puhuu väitöskirjassaan vanhemmille sekä opettajille tiedon välittämisen tärkeydestä liittyen oppijaminäkuvan kehittymiseen. Vaikka tutkimukseni keskittyy minäpystyvyyden tukemiseen, kuuluvat molemmat käsitteet minäuskomuksiin ja niissä on paljon yhtäläisyyksiä (Zimmerman, 2000; Bong & Skaalvik, 2003). Näiden esimerkkien myötä voimme todeta, että minäpystyvyyden tukemisen tulee lähteä liikkeelle jo uusia opettajia koulutettaessa. Jos opettajaopiskelijoille jaetaan tietoisuutta minäpystyvyyden merkityksestä oppimiseen ja sen tukemisen keinoista, pääsevät nämä tuen muodot osaksi opetuksen järjestämisen arkea ja koulujärjestelmää.

On hyvä huomioida, että tutkimuksen aineiston keruun aikana elettiin yhteiskunnassa poikkeuksellista aikaa. Keväällä 2021 koronapandemian vuoksi myös tutkimukseen osallistuneen ryhmän opetus järjestettiin osin etäopetuksena. Koronapandemia vaikutti näin ollen haastateltavien kokemuksiin ja elämään suuresti. Etäopiskelu näkyi vahvasti teemana haastatteluissa, mutta toisaalta tähän teemaan liittyviä asioita jäi paljon myös tutkimuskysymysten ulkopuolelle. Tutkimuksen tuloksissa kävi kuitenkin ilmi, että etäopetuksen vuoksi kaikkea suunniteltua toimintaa ei pystytty ryhmässä järjestämään. Opettajat nostivat esiin etäopetukseen liittyviä haasteita ja esimerkiksi sen, että opiskelijat joutuvat yhä itsenäisemmin suorittamaan opintoja. Tämä on huolestuttavaa, sillä kyseisen ryhmän opiskelijoiden opiskelutahti on muutenkin hitaampaa muihin ryhmiin verrattuna. Tämän lisäksi moninaiset haasteet ovat vaikuttaneet taustalla siihen, ettei aiemmin oppimista ole juurikaan tapahtunut. Etäopetukseen

liittyvät haasteet kertovat siitä, ettei etäopiskelu ainakaan helpottanut muutenkin vaikeassa asemassa olevien opiskelijoiden opintojen etenemistä, päinvastoin. Etäopetuksesta huolimatta ryhmässä nousi esiin useita minäpystyvyyden tukikeinoja. Tämä tarkoittaa sitä, että myös etäopinnoissa minäpystyvyyttä pystytään tukemaan, jos tiedetään ja ymmärretään nämä eri tukimuodot.

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden esityksen mukaan luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien tulisi saavuttaa riittävät taidot suomen tai ruotsin kielessä kymmenessä kuukaudessa, jotta he voivat hakeutua esimerkiksi aikuisten perusopetukseen tai kotoutumiskoulutukseen (Opetushallitus, 2012). Kun taustalla on useita tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimisen hitauteen, on selvää, etteivät kymmenessä kuukaudessa kaikki opi riittävää suullista taitoa sekä luku- ja kirjoitustaidon perusteita (Tammelin-Laine, 2014). Tarvitsemme tähän ryhmään kuuluville opiskelijoille lisää ymmärrystä ja aikaa opiskella suomen kielen taito riittävälle tasolle, jotta myös he pääsevät osallistumaan ja integroitumaan yhteiskuntaamme toivotulla tavalla. Tukemalla ja kehittämällä myös minäpystyvyyttä muiden taitojen harjoittelun ohella, voi opiskelijan saavutukset edistyä paremmin ja pitkäaikaisesti (Yeager & Walton, 2011). Kun haasteet ovat moninaisia, on hyvä järjestää tukea monipuolisesti eri keinoin, minäpystyvyyden ollessa yhtenä tärkeänä osana tätä tukikokonaisuutta.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tämä tutkimus tuo tietoa luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten maahanmuuttajien minäpystyvyyden tukemisesta, jonka yhteydessä ryhmän opetuksen järjestämiseen liittyvä yhteistyötoimintamalli valmentajan kanssa antaa uuden näkökulman kyseisen ryhmän opintojen tukemiseen. Aikuisia luku- ja kirjoitustaidottomia maahanmuuttajia on tutkittu niukasti ja suurin osa maahanmuuttajia koskevasta tutkimuksesta käsittelee koulutettuja maahanmuuttajia (Tammelin-

Laine, 2014). Aikuisten maahanmuuttajien minäpystyvyyteen liittyvää tutkimusta koulukontekstissa on myös niukasti, joten tutkimus tuottaa tärkeää tietoa ilmiöstä, joka on tutkimuskentällä uutta. Olen tarttunut tähän vähän tutkittuun aiheeseen, vaikka aiemman tutkimuksen puute kyseiseen ryhmään liittyvästä tutkimuksesta voi tuoda haasteita luotettavuuden kannalta. Yleistyksiä on paljon aiemman tutkimuksen osalta, sillä useat tutkimukset keskittyvät nuorempien opilaiden tai länsimaiseen koulutukseen tottuneiden henkilöiden tutkimiseen.

Kouluttajien ryhmähaastattelu tuotti hedelmällistä keskustelua ja tietoa ryhmän käytössä olevista minäpystyvyyden tukemisen menetelmistä ja muodoista. Parhaimmillaan ryhmähaastattelu tuottaa monipuolisen ja rikkaan aineiston (Puusa, 2020) ja voidaankin todeta, että tässä tutkimuksessa tämä on hyvin toteutunut. Lisäksi tutkimuksessa tärkeänä osana oli opiskelijoiden äänen kuulluminen. Usein erilaisissa projekteissa tämä opiskelijoiden ääni saattaa jäädä näkymättömäksi ja asioita katsotaan vain ammattilaisen ja oppimisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa oltiin kuitenkin kiinnostuneita myös opiskelijoiden kokemuksista, joten se toi itsessään jo arvokasta tietoa. Useampi näkökulma samaan aiheeseen eli tässä tutkimuksessa minäpystyvyyteen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta täytyy muistaa, että nämä kokemukset käsittivät vain kyseisen ryhmän kokemuksia, eikä niitä voida tai edes yritetä yleistää.

Todennäköisesti minäpystyvyyttä tukevia keinoja kyseisessä ryhmässä on tutkimuksen tulosten lisäksi muitakin. Voi olla, että en tutkijana pystynyt kysymään kaikkia mahdollisia kysymyksiä ja teemoja minäpystyvyyden tukemiseen liittyen. Tämän vuoksi haastatteluiden ulkopuolelle jäi varmasti paljon tietoa, joka jäi kuulematta. Tulokset koottiin haastatteluissa esiin nousseista asioista. Tämän vuoksi se on vain sillä hetkellä siitä kyseisessä ryhmässä koettujen keinojen summaus. Toisaalta tutkimuksen tarkoitus oli tuoda näitä konkreettisia keinoja esiin ja kuulla opiskelijoiden näkökulmaa siitä, miten he kokevat tuen saannin minäpystyvyyteen liittyen. Tämän osalta tutkimus voidaan nähdä onnistuneeksi ja se on saavuttanut luotettavaa tietoa siltä osin.

Opiskelijoiden haastattelujen luotettavuudessa voi huomioida kieleen liittyviä asioita. Haastateltavat opiskelijat eivät olleet suomen kielen taidoiltaan

sillä tasolla, että haastattelut olisi voitu pitää suomeksi. Tämän vuoksi oli ensisijaista, että opiskelijat pääsivät haastattelutilanteessa puhumaan omalla äidinkielellään tulkin välityksellä. Voi olla, että omalla äidinkielellään puhuminen saattoi vapauttaa opiskelijan oloa ja parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tulkkaus toi kuitenkin myös haasteita haastattelutilanteeseen. Opiskelijat saattoivat esimerkiksi puhua pitkiä puheenvuoroja aiheen tai kysymyksen ulkopuolelta, joita tulkki käänsi suomen kielelle. Näihin tutkimuksen kannalta epäolennaisiin asioihin kului siis haastatteluissa ylimääräistä aikaa. On myös mahdollista, että tulkkauksen yhteydessä joitakin asioita jäi sanomatta tai tutkijana en voi olla täysin varma siitä, kuinka sanatarkasti tulkki käänsi haastateltavien vastaukset. Tutkimuksessa pyrittiin kuitenkin käyttämään tuttuja tulkkeja, jotka ovat tottuneita koulussa tapahtuviin tulkkauksiin.

4.4 Jatkotutkimusideat

Tammelin-Laine (2014) nostaa väitöskirjassaan esiin ongelman siitä, että aikuisia maahanmuuttajia koskeva tutkimus ja aikuisten toisen kielen oppimiseen liittyvä tutkimus pohjautuu lähes täysin koulutettuihin maahanmuuttajiin. Suomea toisena kielenä opiskelevien määrä on lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana hurjasti. Tämän vuoksi tarvitsemme tutkimusta myös eri taustalla tulevien maahanmuuttajien osalta. Myöskään aikuisten maahanmuuttajien minäpystyvyyttä ei olla juurikaan tutkittu. Näistä aiheista tutkimus olisi tarpeellista, jotta pystymme huomioimaan ne myös koulutuksessa ja opetuksen järjestämisessä.

Tuloksissa opiskelijoiden kokema tehtävien vaikeustaso jakoi mielipiteitä. Osa koki tehtävät sopiviksi, mutta useampi opiskelija koki tehtävät erittäin vaikeaksi tai mainitsi jopa pelkäävänsä tehtäviä ja niistä suoriutumista. Banduran (1997) mukaan tehtävien sopiva haasteellisuus tukee minäpystyvyyttä. Olisi mielekästä tutkia tarkemmin, mitkä asiat taustalla vaikuttavat opiskelijoiden kokemukseen tehtävien vaikeudesta.

Kielitaito on avaintekijä maahanmuuttajien integraatiossa, mutta silti osa maahanmuuttajista ei saavuta riittävää kielitaitoa toisen kielen osalta (Isphording, 2015). Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kuuluvat juuri tähän ryhmään, joka on vaarassa jäädä riittävän kielitaidon oppimisen ulkopuolelle. On tärkeää, että tutkimme lisää näitä vähemmistöryhmiä, jotka ovat erityisen haavoittuvassa asemassassa yhteiskunnassamme. Tarvitsemme lisää tutkimusta, jotta voimme saada lisää tietoa ja ymmärrystä näistä moninaisista prosesseista oppimisen haasteissa ja niiden purkamisesta.

LÄHTEET

- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S., & Paananen, M. (2014). Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. *Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti*.
- Arvonen, A., Katva, L., & Nurminen, A. (2010). Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. *Jyväskylä: PS-kustannus*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*, 38(1), 9-44.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-401-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Britner, S. L. (2008). Motivation in high school science students: A comparison of gender differences in life, physical, and earth science classes. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(8), 955-970.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Butz, A. R., & Usher, E. L. (2015). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 49-6149-61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.001>

- Dellatolas, G., Braga, L. W., Souza, L. D. N., Nunes Filho, G., Queiroz, E., & Deloche, G. (2003). Cognitive consequences of early phase of literacy. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 9(5), 771-782.
- Elmeroth, E. (2003). From refugee camp to solitary confinement: Illiterate adults learn Swedish as a second language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(4), 431-449.
- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. In *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (pp. 27-51). PS-kustannus.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review*. Consortium on Chicago School Research. 1313 East 60th Street, Chicago, IL 60637.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Habrat, A. (2013). The effect of affect on learning: Self-esteem and self-concept. *Language in cognition and affect*, 239-253.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Isphording, I. E. (2015). What drives the language proficiency of immigrants?. *IZA World of Labor*.
- Jiang, Y., Song, J., Lee, M., & Bong, M. (2014). Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts and achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 92-117.
- Jyväskylän yliopisto. (2021, helmikuu). *Ohjeet lausuntopyyntöjen liitteiden laatimiseen*.
<https://www.jyu.fi/fi/tutkimus/tutkimuspalvelut/tutkimushallinto/tut>

[kimusetiikan-tukipalvelut/ihmistieteiden-eettinen-toimikunta/tee-lausuntopyynto/lausuntopyyntö-liitteet](#)

- Kearns, D. M., & Fuchs, D. (2013). Does cognitively focused instruction improve the academic performance of low-achieving students?. *Exceptional Children*, 79(3), 263-290.
- Korpipää, H., Koponen, T., & Lerkkanen, M. K. (2021). Minäuskomukset ja matematiikan oppiminen: Matematiikan Maailmaan-hankkeen kokemuksia. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(1).
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 28-45.
- Lau, S., & Roeser, R. W. (2002). Cognitive Abilities and Motivational Processes in High School Students' Situational Engagement and Achievement in Science. *Educational assessment*, 8(2), 139-162.
https://doi.org/10.1207/S15326977EA0802_04
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 218-227.
- Marshall, H. W., & DeCapua, A. (2013). *Making the transition to classroom success: Culturally responsive teaching for struggling language learners*. University of Michigan Press.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide, (San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Jossey-Bass, 2007. *Reflective Practice: Formation and Supervision in Ministry*.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29, 795-833.

- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H., & Kuukka, I. (2006). Saako olla suomea. *Opas suomi toisena kielenä-opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Peltoniemi, A. 2009. Aikuisten maahanmuuttajien tuki. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus, 157-164.
- Pesu, L. (2017). Vanhempien ja opettajien lapsen taitoja koskevien uskomusten yhteydet lapsen oppijaminäkuvan kehitykseen : väitöskirja. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 27(3), 11-14.
- Pulkkinen, J., Tolvanen, A., & Rautopuro, J. (2018). Sosioekonominen tausta, motivaatio ja minäpystyvyys luonnontieteiden osaamisen selittäjinä tytöillä ja pojilla. *Kasvatusalan tutkimuksia*, (77).
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103-117). Gaudeamus.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pöyhönen, S., & Tarnanen, M. (2015). Integration policies and adult second language learning in Finland. *Adult Language Education and Migration* (107-118). Routledge.
- Reichenberg, M. (2021). What predicts adult immigrants' engagement in host language training programmes: social class, forms of capital, or academic self-efficacy?. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 7(3), 40-52.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. *Handbook of competence and motivation*, 85, 104.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. *Handbook of motivation at school* 49-68. Routledge.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*, 34, 50.
- Stankov, L., Morony, S., & Lee, Y. P. (2014). Confidence: the best non-cognitive predictor of academic achievement?. *Educational psychology*, 34(1), 9-28.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa* (No. 94). Jyväskylän yliopisto.
- Tammelin-Laine, T. (2014). Aletaan alusta: luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa. *Jyväskylä Studies in Humanities*, (240).
- Tarnanen, M. J., Rynkänen, T., & Pöyhönen, S. H. (2015). Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. *AFinLAn vuosikirja*, 56-72.
- Tarone, E., Bigelow, M. & Hansen, K. 2009. Literacy and second language oracy. Oxford: *Oxford University Press*.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796.
- Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of educational Psychology*, 102(2), 453.
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of educational Research*, 81(2), 267-301.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.

LIITTEET

Liite 1. Opettajan ja valmentajan teemahaastattelukysymykset teemoittain

Ohjaamisen tavat ja vuorovaikutustilanteet

- Miten yhteistyö sujuu opettajien, valmentajien ja opiskelijoiden kanssa?
- Miten luotte opiskelijoille onnistumisen kokemuksia ja teette onnistumisesta näkyvää?
- Miten epäonnistumisen tilanteissa toimitaan? Teidän + opiskelijoiden toiminta
- Miten kannustatte opiskelijoita? Missä?

Kiinnittyminen yhteisöön ja vertaisten tuki

- Millaiseksi koette ryhmän ilmapiirin?
- Miten tuette ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä ryhmässä?
- Miten vertaisten merkitys opiskelijoiden kesken näkyy teille?
- Tsemppaavatko opiskelijat toisiaan?
- Onko opiskelijoiden välillä ollut ristiriitatilanteita? Millaisia?

Palaute

- Millä eri tavoin annatte palautetta?
- Miten ja milloin annat positiivista palautetta?
- Miten ja missä käytätte vertaispalautetta? Onko se helppoa/vaikeaa opiskelijoille?
- Minkälaista palautetta opiskelijat ovat saaneet työharjoitteluista/muualta kuin teiltä? Onko jokin yllättänyt?

Materiaalit ja menetelmät

- Mitä materiaalia käytätte opetuksessa?
- Miten huomioitte tehtävien vaikeustason sopivuuden materiaaleissa?
- Kertovatko opiskelijat, jos tehtävät ovat liian helppoja/vaikeita?

- Miten eriytätte opetusta?
- Koetteko, että pystytte tukemaan opiskelijoita tarpeeksi?

Valmentajan tuki

- Minkälainen rooli valmentajalla on ryhmässä?
- Miten valmentajan tuki on nähty hyödyntävän opiskelijoita? Miten itse koette valmentajan tärkeyden osana ryhmän opetusta?
- Mitä uutta valmentaja ja koko hanke on tuonut opetukseen? Onko jotain suunniteltu, mutta jäänyt toteutumatta? Miksi?

Etäopiskelu

- Lyhyesti kommentit mitä tunteita etäopiskelu on herättänyt?
- Miten olette yhdessä käsitelleet etäopiskeluun liittyviä asioita? Työryhmässä sekä opiskelijoiden kanssa?
- Miten osallistatte opiskelijoita etäopetuksessa?
- Miten annatte palautetta?
- Miten eriyttäminen ja yksilöllinen tuen saanti varmistuu etäopiskelussa? Mitä haasteita?
- Onko valmentajan rooli muuttunut etäopetuksen yhteydessä?
- Miten etäopetuksen tuomat mahdollisuudet toteutuvat kyseisen ryhmän opetuksessa, jos vertaa esimerkiksi toiseen ryhmään? Mitkä asiat toimivat? Missä haasteita/esteitä?
- Näkyykö yhteisöllisyydessä ryhmän sisällä eroja etäopetuksen kannalta?

Eri oppimisympäristöt

- Mitä eri oppimisympäristöjä opintoihin kuuluu?
- Jos vertaatte aikaisempiin/muihin ryhmiin, mitä uutta ryhmässä on kehitetty tuen saantiin hankkeen myötä? Onko jotain suunniteltu, mutta jäänyt toteutumatta?
- Eroaako minäpystyvyyden tukemisen kannalta jokin asia eri oppimisympäristöjen välillä?

Liite 2. Opiskelijoiden teemahaastattelukysymykset

Ohjaamisen tavat ja vuorovaikutustilanteet

- Minkälaista ryhmässä on, viihdytkö opettajien ja muiden opiskelijoiden kanssa?
- Jos tarvitset apua, uskallatko pyytää sitä? Saatko apua?
- Koetko onnistumisen hetkiä/tunteita opinnoissa? Kuinka usein, esim päivittäin?
- Mitä teet, jos jokin ei suju tai tuntuu että et osaa?
- Kun olet tekemisissä ryhmässä muiden kanssa
 - o luotatko siihen, että suoriudut tilanteista?
 - o jännittääkö tai stressaavatko tilanteet?

Kiinnittyminen yhteisöön/vertaisten tuki

- Millaiseksi koet ryhmän ilmapiirin? Onko ryhmässä helppo ja hyvä olla?
- Mitä ajattelet muista opiskelijoista ja millainen merkitys heillä on osana opiskeluasi?
- Koetko kuuluvasi ryhmään? Tuleeko esimerkkejä mieleen erityisen mukavista hetkistä ryhmässä?

Palaute

- Saatko palautetta työskentelystäsi ja tehtävistä?
- Saatko positiivista ja kannustavaa palautetta?
- Saatko kannustusta tai palautetta muilta opiskelijoilta?
- Kannustatko/tsemppaatko sinä muita opiskelijoita?

Materiaalit ja menetelmät

- Tuntuvatko tehtävät sopivilta? Vai ovatko ne liian helppoja/vaikeita?
- Kun sinulle annetaan tehtävä, ajatteletko että pystyt suoriutumaan siitä?
- Tuleeko joskus fiilis, että et osaa tehdä mitä pyydetään tai epäilet ettet pysty suoriutumaan siitä? Miten toimit tällöin?

- tuntuuko opintojesi työmäärä sopivalta? Kuluuko mielestäsi opiskeluun aikaa liikaa tai liian vähän?

Valmentajan tuki

- Kuvaile kokemuksiasi x ja x kanssa työskentelystä?
- Miten x ja x apu vaikuttaa opintoihisi?
- Oletko ollut tyytyväinen siihen, että apua myös opintojen ulkopuolisiin asioihin tulee läheltä ja samasta paikasta eli koulun kautta?

Etäopiskelu

- Kuvaile ajatuksiasi etäopetuksesta, mitä tunteita se on herättänyt?
- Jos vertaat etäopiskelua luokassa tapahtuvaan opiskeluun
 - o saatko palautetta samalla tavalla?
 - o koetko saavasi riittävästi tukea?
- Mitä hyviä ja mitä huonoja puolia kotoa käsin opiskelussa on? Onko kotonona esimerkiksi asioita, jotka häiritsevät opintoihin keskittymistä?

Eri oppimisympäristöt

- Koetko, että tässä ryhmässä opiskelu sopii sinulle paremmin kuin muut ryhmät missä olet aiemmin opiskellut?
- Mitkä asiat ovat vahvistaneet ja lisänneet halua oppia?
- Mitkä asiat ovat vähentäneet halua oppia?
- Kerro jokin opiskelukokemus, joka on tuntunut sinusta vaikealta. Miten tämä on vaikuttanut?
- Kerro jokin opiskelukokemus, joka on tuntunut sinusta hyvältä. Miten tämä on vaikuttanut?