

**Maahanmuuttajaoppilaat englannin opetuksessa:  
opetuksen käytänteet, haasteet ja eriyttäminen**

**Karoliina Saarela**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Saarela, K. 2013. Maahanmuuttajaoppilaat englannin opetuksessa: opetuksen käytänteet, haasteet ja eriyttäminen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 71 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen käynnistämistä, siinä esiintyviä haasteita sekä eriyttämisen keinoja. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien omia näkemyksiä ja kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen järjestämisestä sekä opetuksen aloittamisesta. Haluttiin kuulla opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden edellytyksistä oppia englannin kieltä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksessa esiintyviä haasteita. Tarkoituksena oli tutkia opettajien käyttämiä ratkaisuja, kuten monikielisuuden hyödyntämistä ja eriyttämistä. Konstruktivismi ja fenomenologia olivat tutkimuksen metodisia lähestymistapoja. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jonka yksi haastattelu toteutettiin viisi kertaa. Haastattelukysymykset lähetettiin opettajille etukäteen. Haastatellut opettajat olivat alakouluilla toimivia englannin kielen aineenopettajia pääkaupunkiseudulta. Opettajat olivat opettaneet maahanmuuttajaoppilaita ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita eri viidestä kymmeneen vuotta. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetus toteutui monilta osin samalla tavalla kuin suomalaisten oppilaiden. Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisedellytykset olivat yksilöllisiä ja riippuivat paljon siitä miten kotimaassa oli käyty koulua. Haasteiksi koettiin mahdollisten oppimishäiriöiden tunnistamisen vaikeus. Ratkaisuina nähtiin oppilaan oman äidinkielen tunneilla käyminen, ymmärtämisen varmistaminen ja opettamisen eriyttäminen.

Hakusanat: maahanmuuttajaoppilas, vieras kieli, englannin kielen oppiminen vieraalla kielellä, eriyttäminen.

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAJEN KOULUPOLKU .....</b>	<b>6</b>
2.1 Valmistava opetus .....	6
2.2 Perusopetus .....	8
2.2.1 Tavoitteet .....	8
2.2.2 Sisällöt .....	9
2.3 Oman äidinkielen opetus .....	10
2.4 Opettajien kokemat haasteet .....	11
<b>3 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OPETUS .....</b>	<b>14</b>
3.1 Vieraan kielen omaksuminen kahdesta eri näkökulmasta .....	14
3.2 Vieraan kielen opetuksesta .....	17
3.3 Maahanmuuttajaoppilaiden kielelliset lähtökohdat vieraan kielen opetuksessa .....	20
3.4 Aiemmat tutkimukset .....	21
<b>4 ERIYTTÄMINEN .....</b>	<b>244</b>
4.1 Eriyttämisen perusteet .....	244
4.2 Eriyttäminen vieraan kielen opetuksessa .....	26
4.3 Maahanmuuttajaoppilaiden eriyttäminen .....	29
4.3.1 Perusopetuksessa .....	29
4.3.2 Vieraan kielen opetuksessa .....	30
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>32</b>
5.1 Tutkimuksen tarkoitus .....	32
5.2 Konstruktivismi ja fenomenologia tutkimuksellisina lähestymistapoina .....	33
5.3 Aineiston hankinta .....	34
5.4 Aineiston analyysimenetelmä .....	36
<b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>37</b>
6.1 Maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen käynnistäminen .....	37
6.1.1 Englannin opetukseen saapuminen ja opetuksen suunnittelu .....	38
6.1.2 Maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksessa .....	42
6.1.3 Maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen hallinnan vaikutus englannin oppimiseen .....	46
6.2 Maahanmuuttajaoppilaiden haasteita englannin opetuksessa .....	47
6.3 Maahanmuuttajaoppilaiden eriyttäminen englannin opetuksessa .....	51
6.3.1 Eriyttämisen toteutuminen .....	51
6.3.2 Eriyttäminen kielen eri osa-alueilla .....	53
<b>7 POHDINTA .....</b>	<b>54</b>
7.1 Tulosten tarkastelua .....	55
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimuksen tarve .....	59
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>62</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>67</b>

# 1 JOHDANTO

Kiinnostuin maahanmuuttajaoppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden englannin opetuksesta, haasteista ja eriyttämisestä suomi toisena kielenä -kurssini opettajan kautta. Hän kertoi, että maahanmuuttajaoppilaiden englannin opettamiseen liittyvästä tutkimuksesta on pula. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus on kiinnostanut minua aina, mutta englannin opettamisen näkökulma sai minut innostumaan aiheesta vielä enemmän. Samainen opettaja herätti kiinnostukseni jo kandidaatin tutkielman vaiheessa, jolloin tutkin opettajien kohtaamia haasteita maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksessa. Mielenkiintoni aiheeseen sai minut valitsemaan maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen, sen haasteiden ja erityisen tuen tarpeen tutkimisen pro gradu -tutkielmani aiheeksi.

Tässä tutkimuksessa selvitän opettajien omia näkemyksiä, kokemuksia ja havaintoja, sillä ne kiinnostavat minua erityisesti. Haluan tietää miten opettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksessa esiintyvät haasteet, miten he järjestävät opetuksen ja eriyttämisen, millaisia eriyttämisen keinoja opettajilla on käytössään ja kuinka nämä keinot toteutuvat opetuksessa. Tutkimukseni tuloksilla haluan tuoda esiin konkreettisia keinoja, joita opettajat käyttävät maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksessa, jotta opettajat voivat saada vinkkejä ja ideoita omaan opetukseensa. Tarve tähän tutkimukseen on suuri, sillä Suomessa tästä aiheesta ja juuri tästä näkökulmasta ei ole julkaistu juuri lainkaan kirjallisuutta, vaan tutkimuksien aiheina ovat olleet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluun sopeutuminen (Alitolppa-Niitamo 2004), opettajan monikulttuurinen kompetenssi (Talib 2005) ja opettajan suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin (Talib 2000). Maahanmuuttajien kielenoppimista on tutkittu lähinnä suomi toisena kielenä -opetuksen kannalta.

Kaikki nämä on koottu Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografiaan (Suni, Latomaa & Aalto 2010). Pro gradu -tasolla löytyy joitakin tutkimuksia liittyen maahanmuuttajaoppilaisiin ja englannin kielen oppimiseen tai opetukseen, kuten monikielisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemukset englannin opetuksesta (Nakari & Salvanto 2012), maahanmuuttajaoppilaiden englannin oppimisen motivaatiota heikentävät tekijät (Hirvonen 2010) ja englannin opettajien käsitykset monikulttuurisesta opetuksesta ja maahanmuuttajataustaisista oppilaista (Suutari 2010). Maahanmuuttajaoppilaiden suomi toisena kielenä -opetuksesta, valmistavasta opetuksesta ja oman äidinkielen opetuksesta löytyy kirjallisuutta kiitettävästi, joten olen käyttänyt sitä hyväkseni tutkimukseni teoriaosuutta tehdessäni.

Teoriaosuudessa tulen tarkastelemaan ensin maahanmuuttajaoppilaiden valmistavaa opetusta, perusopetusta, oman äidinkielen opetusta ja opettajien haasteita maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa. Näin luon yleiskuvaa maahanmuuttajaoppilaiden yleisestä koulunkäynnistä. Sitten tarkoituksena on tarkastella vieraan kielen omaksumista ja vieraan kielen kielenopetusta. Teoriaosuuden lopussa tulen esittelemään eriyttämisen perusteita ja maahanmuuttajaoppilaiden eriyttämistä perusopetuksessa ja vieraan kielen opetuksessa. Teoriaosassa tarkastelen myös aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta tarkemmin ja pohdinnassa nostan esiin aiemman tutkimuksen ja oman tutkimukseni vuoropuhelua.

## 2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAIKEN KOULUPOLKU

### 2.1 Valmistava opetus

Vuonna 2011 Suomessa asui 183 133 ulkomaiden kansalaista (Tilastokeskus). Muualta Suomeen muuttaneita kutsutaan yleensä maahanmuuttajiksi. Tutkimuksessa käytän nimitystä maahanmuuttaja kaikista niistä oppilaista, jotka puhuvat suomen kieltä toisena kielenä. Tämän nimityksen alle lukeutuvat myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Kuukan mukaan maahanmuuttajiin luetaan turvapaikanhakijat, pakolaiset, paluumuuttajat ja tilapäisesti Suomessa asuvat ulkomaiden kansalaiset (Kuukka 1995, 2). Turvapaikanhakijat ja pakolaiset pakenevat useasti kotimaansa oloja, kuten poliittisia vainoja tai sotaa, joten heidän lapsiensa koulunkäynti on saattanut olla keskeytyneenä pitkään tai lapset eivät ole saaneet opetusta lainkaan, jolloin heillä saattaa myös olla puutteelliset luku- ja kirjoitustaidot (Karanko 1994, 9). Suomeen muuttavat oppilaat ovat erilaisia kieli-, kulttuuri- ja koulutustaustoiltaan ja myös heidän maahantulonsa syyt eroavat toisistaan. Näiden syiden vuoksi myös maahanmuuttajaoppilaiden opetus ja sen tavoitteet eroavat toisistaan. Jokaiselle maahanmuuttajaoppilaalle tulisikin tarjota opetusta, joka on juuri hänen tasolleen sopivaa. (Rekola 1994, 5.) Opettajan tulisi nähdä jokainen oppilas yksilönä jolle suunnitellaan, opettaja ja oppilas yhdessä, yksilölliset tavoitteet ja näiden tavoitteiden saavuttamiseen vaadittavat toimet. Niemeierin (2004, 98) mukaan oppilaat ovat heterogeeninen ryhmä; jokaisella oppilaalla on oma tapansa oppia ja kerätä tietoa. Tämän ajatuksen mukaan myös maahanmuuttajaoppilaat ovat heterogeeninen ryhmä; jokaisella on omat tapansa oppia.

Valmistava opetus on yleisesti tarkoitettu niille maahanmuuttajaoppilaille, jotka eivät vielä ole opiskelleet suomen kieltä. Kuukan (1995, 2) mukaan valmistava opetus tarjoaa vasta maahan tulleille oppilaille eväitä pärjätä suomenkielissä opetuksessa. Agge, Perttula ja Tuovila-Ginters (2001) ovat toteuttaneet 2000-luvun alussa kyselyn valmistavasta opetuksesta Helsingissä. Tässä kyselyssä ilmeni, että vaikka alun perin valmistavan luokan toimintaperiaate on ollut palvelu vasta Suomeen tulleita maahanmuuttajaoppilaita, tilanne on nykyään muuttumassa. Kouluissa on tänä päivänä maahanmuuttajataustaisia ja monikielisiä oppilaita, jotka ovat asuneet pitkään tai jopa syntyneet Suomessa, mutta heidän suomen kielen taitonsa ovat jostain syystä heikot ja he tarvitsevat tavallista enemmän tukea suomen kielen oppimiseen. Suomen kielen heikkoon hallintaan voi olla syynä vähäiset kontaktit suomenkielisiin lapsiin tai suomen kieleen tai päiväkodissa opittu heikko suomen kieli. (Agge, Perttula & Tuovila-Ginters 2001, 5.) Mikäli maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taito ei ole riittävä perusopetuksessa opiskelemiseen, tuetaan hänen oppimistaan parhaiten perusopetukseen valmistavassa opetuksessa (Ikonen 2005, 13).

Nissilän (2009, 8) mukaan valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittava tuki suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumisessa, tasapainoisen identiteetin kehittymisessä ja tarjota mahdollisuudet perusopetukseen siirtymiseen. Valmistavassa opetuksessa ei ole valtakunnallista oppimäärää, vaan jokaiselle maahanmuuttajaoppilaalle tai maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle luodaan oma opinto-ohjelma. Vaarala (2010) kuvailee, että valmistavassa opetuksessa laitetaan maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taito alulle. Tavoitteena on saavuttaa taitotaso A2, joka vastaa hyvää peruskielen taitoa. (Vaarala 2010, 47.) Taitotasojen kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen (Kielitaidon tasojen kuvaustaulukko).

Opetuksen kesto vaihtelee kaupungeittain ja kunnittain puolesta vuodesta kolmeen vuoteen, mutta suurin osa kunnista järjestää valmistavaa opetusta vuoden ajan (Ikonen 2005, 13–14). Kunnat saavat korvausta valmistavasta opetuksesta opetushallitukselta (Karanko 1994, 9). Maahanmuuttajaoppilaat integroidaan muihin perusopetuksen aineisiin aina mahdollisuuksien mukaan (Kuukka 1995, 3). Ikonen (2005, 14) mukaan integrointi valmistavan opetuksen aikana on erityisen tärkeää, jotta sosiaalinen kielitaito ja oppiaineiden keskeis-

ten aiheiden sisäistäminen kehittyä ja kotoutuminen edistyy. Integrointi perusopetukseen olisi hyvä aloittaa esimerkiksi taito- ja taideaineissa. Näissä aineissa ei vaadita suomen kielen osaamista vaan oppilaat pääsevät toteuttamaan ja näyttämään omia kykyjään, mikä vahvistaa oppilaiden identiteettiä. Valmistavaan opetukseen osallistuvien maahanmuuttaja- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnista ja todistuksesta päätetään opetussuunnitelmassa (Korpela 2005, 57). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2009) sanotaan, että arvioinnin tulee olla kannustavaa ja kehittävää. Valmistavassa opetuksessa ei käytetä ollenkaan numeroarviointia. Jokaiselle maahanmuuttajaoppilaalle annetaan valmistavan opetuksen päätteeksi osallistumistodistus, josta ilmenee opiskellut oppiaineet.

## 2.2 Perusopetus

### 2.2.1 Tavoitteet

”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajaoppilaille tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria” (Kuukka 2005, 10). Suomessa maahanmuuttajaoppilaille asetetaan tavoitteet saavuttaa koulutuksen avulla valmius toimia tasavertaisena jäsenenä suomalaisessa yhteiskunnassa (Aalto 2010). Nissilän (2009, 6) mukaan maahanmuuttajille halutaan antaa yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin muille suomalaisille lapsille, nuorille ja aikuisille. Suomessa noudatetaan niin sanottua kotouttamislakia (kotouttamislaki 493/1999), joka sisältää tavoitteen maahanmuuttajien tarvitsemien tietojen ja taitojen hankinnasta. Sarlin (2009, 28) korostaa maahanmuuttajaoppilaan kotoutumisen ja suomen kielen taidon oppimisen tukemisen suunnitelmallisuutta. Maahanmuuttajaoppilaan kielenoppimista ja kotoutumista tukevat huomattavasti muut suomalaiset lapset ympärillä. Suomalainen kulttuuri välittyy muiden oppilaiden kautta maahanmuuttajaoppilaille (Aalto 2010).

Oppilaan siirtyessä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen opettajan ja vanhempien tulisi keskustella tulevasta luokkasijoituksesta ja muista opetusjärjestelyistä yhdessä (Ikonen 1994, 19). Kososen (1994, 14) mukaan alkuneuvotteluissa oppimissuunnitelmaan kirjataan oppilaan yksilölliset opetustavoitteet, tiedot aikaisemmasta koulutuksesta ja äidinkielen hallinnasta, suomen- ja äidinkielen opetusjärjestelyt sekä tukiopetusjärjestelyt yhdessä vanhempien kanssa. Maahanmuuttajaoppilaiden tarpeet poikkeavat toisistaan, mikä vaikut-



taa myös oppimissuunnitelman laatimiseen. Yksilölliset tarpeet näkyvät oppimissuunnitelmassa suomi toisena kielenä -opintojen painottumisessa opintojen eri vaiheissa, erillisinä ratkaisuinä taito- ja taideaineissa sekä tavoitteiden saavuttamiseen määrittelyssä ajan tarpeessa. Oppimissuunnitelmassa kuvataan myös, miten maahanmuuttajaoppilaille asetetut opetustavoitteet pyritään saavuttamaan. Maahanmuuttajaoppilaan huoltajat saavat myös tärkeää tietoa oppimissuunnitelmasta ja voivat näin tukea oppilasta paremmin. (Ikonen 2005, 20.) Kansainvälinen tutkimus ja kokemus korostavat maahanmuuttajaoppilaiden liittämistä yleisopetuksen luokkiin (Aalto & Tukiä 2009, 30). Immonen-Oikkosen (2010, 6) mukaan opetus- ja kulttuuriministeriö on laatimassa kouluhyvinvointistrategiaa vuosille 2006–2011. Strategian yhtenä kehittämistavoitteena on peruskouluikäisten maahanmuuttajien opetuksen parantaminen. Opetuksen kehittämistä tarvitaan, sillä yli puolessa suomenkielisistä kunnista ei ollut perusopetuksen päättövaiheessa tulleiden maahanmuuttajien opetuksen järjestämisen ohjelmaa vuonna 2005 (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010, 106).

### 2.2.2 Sisällöt

Maahanmuuttajaoppilaat ovat heterogeeninen ryhmä, joten jokaisella on oma kielensä, kulttuurinsa, koulutustaustansa ja maahantulositynsä. Tämä heterogeenisyys tulisi muistaa sekä opetussuunnitelman laadinnassa että opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, koska keskeistä ovat ne tarpeet, joita maahanmuuttajaoppilailta on. Perusopetuksessa noudatetaankin opetussuunnitelmaa ottaen kuitenkin huomioon maahanmuuttajaoppilaiden taustat ja opetukselliset lähtökohdat. (Kuukka 2005, 10–11.) Nissilän (2010, 28) mukaan perusopetuksessa maahanmuuttajien opetus tapahtuu lisäksi suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksena, tukiopetuksena ja oppilaan oman äidinkielen opetuksena. Maahanmuuttajaoppilaille pakollinen oppiaine on suomi tai ruotsi toisena kielenä, jos oppilas ei hallitse suomen kieltä äidinkielenä tasoisena kaikilla kielen osaluilla. Olennaista ei ole se kuinka kauan oppilas on asunut Suomessa, vaan millainen on hänen suomen kielen taitonsa. (Kuukka 2005, 10). Suurin osa maahanmuuttajaoppilasta on motivoituneita opiskelemaan suomen kieltä, ja useasti he hyvin nopeasti saavuttavat alustavan suomenkielentaidon (Talvitie 1994, 11). Toisella kielellä opiskelu on kuitenkin raskaampaa ja enemmän aika vievää kuin omalla äidinkielellä opiskelu. Oppilas joutuu tekemään kaksinkertaisen työn ymmärtääkseen opetettavan asian, kun opetuksessa käytettävä kieli on uusi. (Arvonen, Katva ja Nurminen 2009, 69.)

Perusopetuksen 3 §:n mukaan opetus järjestetään niin, että huomioon otetaan oppilaiden ikä ja edellytykset, jotta edistettäisiin oppilaiden kehitystä ja kasvua (Sarlin 2009, 27). Oppilaan itsetunnon ja identiteetin vahvistaminen sekä hänen tekeminen tietoisiksi omasta kulttuuriperinnöstään ovat opetuksen perustehtäviä (Rekola 1994, 6). Maahanmuuttajaoppilaan opetuksen suunnitteluun liittyy myös oppilaan oman kulttuuri-identiteetin tukeminen. Näin ollen suomalaisten opettajien olisi hyvä pyrkiä tekemään yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen opettajan kanssa, joskin aikataulujen sovittaminen tuottaa usein ongelmia. (Talvitie 1994, 13.)

## 2.3 Oman äidinkielen opetus

Kaikille koululaisille tärkeä asia on oman äidinkielen opetuksen aloittaminen mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Ajattelukielen hyvä hallinta luo pohjaa, jolle lapsi rakentaa myöhemmän opiskelunsa. (Karanko 1994, 10.) Tutkimusten mukaan oman äidinkielen hyvä hallinta on perustana niin omien ajattelutaitojen kehittymiselle kuin muiden vieraiden kielten oppimiselle (Korpela 2005, 30). Youssefin (2005, 120) mukaan oman äidinkielen kehittäminen ja säilyttäminen edesauttavat myös suomen kielen oppimista. Kehitystä tulisi tapahtua molemmissa kielissä yhtä aikaa. Oman äidinkielen opetus tukee maahanmuuttajaoppilaan kielenkäyttötaitojen, itseilmaisun, ajattelun ja viestinnän kehittymistä, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muotoutumista ja persoonallisuuden kokonaisvaltaista kasvua (Nissilä 2009, 10–11). Oman äidinkielen opiskelulla mahdollistetaan maahanmuuttajaoppilaiden täysipainoinen osallistuminen perusopetuksen muihin oppiaineisiin. Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetus yhdessä maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen opetuksen kanssa vahvistavat oppilaan identiteettiä ja kasvua sekä luovat pohjan monikulttuurisuudelle ja toimivalle kaksikielisyydelle (Nissilä 2009, 10–11).

Eri äidinkielen suunnitelmia laadittaessa tulee ottaa huomioon kunkin kielen rakenne, kirjakielen kehityksen tilanne, kielen ominaislaatu ja koko kulttuuritausta. Opetuksessa voidaan käyttää vertaisryhmää ja oppilaalle pyritään tarjoamaan mahdollisimman paljon tilaisuuksia kuunnella ja puhua äidinkieltään koulussa. (Aalto 2010.) Nissilän (2010, 25) mukaan maahanmuuttajaopetuksen tavoitteena Suomessa on oppilaan monikulttuurisen identiteetin vahvistaminen käyttäen apuna oppilaan oman äidinkielen opetusta ja suomi toisena kielenä -opetusta. Oman äidinkielen opetuksen perusteena on aito kotoutuminen eli integraatio, mikä vaatii oppilaan oman kulttuurin ja kielen vahvistamisen mah-

dollisuutta. Äidinkielen opetuksen tarkoituksena on saada oppilaat kiinnostumaan omasta äidinkielestään sekä arvostamaan taustaansa ja omaa kulttuuriin (Aalto 2010). Maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset ovat muuttuneet paremmiksi niissä maissa, joissa pelkän kohdekielen opetuksen sijaan on tuettu myös oppilaan oman äidinkielen opetusta ja toiminnallista kaksikielisyttä (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010, 109–110).

Maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetus on täydentävää perusopetusta. Oma äidinkielen opetusta järjestetään erillisen valtionavustuksen turvin, sillä se ei ole opetuslain 12 §:n mukaista opetusta. (Nissilä 2009, 11.) Maahanmuuttajaoppilaille tarjotaan omaa äidinkielen opetusta joko koulupäivän aikana tai kouluajan jälkeen omassa tai lähialueen koulussa. Joidenkin kielten kohdalla oppilaat kootaan koko kaupungin alueelta yhteen kouluun. Tässä tapauksessa opetus tapahtuu vasta myöhemmin iltapäivällä tai illalla. (Kuukka 1995, 4.) Jos opetusta ei ole järjestetty laisinkaan, on syynä useimmiten se, että ryhmään ei ole löydetty opettajaa tai ei ole tullut vähimmäismäärää eli neljää oppilasta (Nissilä 2009, 11). Maahanmuuttajaoppilaille on oikeus saada oman äidinkielen opetusta kaksi tuntia viikossa. Opetukseen osallistuminen on kuitenkin vapaaehtoista ja siitä sovitaan yhdessä vanhempien kanssa (Thi Duc 1994, 31). Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas yhdessä vanhempien kanssa päättää osallistuuko oppilas oman äidinkielen tunneille (Youssef 2007, 370). Kun äidinkieli nähdään oppimisen ja ajattelun perustana, siitä realistisesti seuraa, että maahanmuuttajaoppilaiden opetusohjelmaan tulee kuulua oman äidinkielen tunnit. Oman äidinkielen tunnit ovat maahanmuuttajaoppilaille vielä tärkeämmät kuin suomalaisille lapsille, sillä vierasta kieltä äidinkielenään puhuvalla ei ole muuta tukea oman kielensä kehittämiseksi. (Sinko 1994, 30.)

## 2.4 Opettajien kokemat haasteet

Maahanmuuttajaoppilaiden opetus on suhteellisen uusi asia Suomessa. Opettajankoulutuksessa pyritään ottamaan maahanmuuttajaoppilaiden opetus huomioon entistä kokonaisvaltaisemmin ja määrätietoisemmin. (Aalto 2010.) Suurena haasteena nähdään edelleen myönteisten asenteiden ja osaamistason kehittyminen sekä taitojen leviäminen kaikkien opettajien pariin (Lamminmäki & Gustafsson 2010, 19). Suurimpana haasteena maahanmuuttajaoppilaiden opettajat näkevät luultavasti opetuksen organisoinnin. Suomen opetus toisena kielinä sekä äidinkielen, uskonnon ja tukiopetuksen järjestäminen useille eri kieli-ryhmille ja uskontokuntiin kuuluville maahanmuuttajaoppilaille, jotka hallitse-

vat suomen kieltä hyvin eritasoisesti, on hyvin vaativaa. Näin lukujärjestyksen laatiminen opintojen jaksotuksen mukaisesti hankaloituu entisestään. (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönnberg & Siniharju 2008, 89.)

”Opettajat toteuttavat opetusta ja näin ollen käytännössä vastaavat suurimpiin haasteisiin, jotka liittyvät oppilaiden oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen” (Helske 2010, 89). Maahanmuuttajaoppilaita opettavat opettajat haluavat keskustella useista opetukseen liittyvistä asioista keskenään ja eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Yhteistyöstä tulee antoisampaa, jos rehtori ja hallinto saadaan mukaan. (Vaarala 2010, 45.) Opettajia askarruttaa myös maahanmuuttajaoppilaiden arviointi, ja tarve keskustella arvioinnista on suuri (Aalto 2010). Opetussuunnitelman perusteissa (2004) on kuitenkin määritelty suomi toisena kielenä arvioinnin kriteerit. Opettajat pohtivat näiden kriteerien tarkoitusta konkreettisella tasolla. Kuinka näitä kriteerejä voidaan soveltaa, ja miten muiden reaaliaineiden arviointi järjestetään? (Vaarala 2010, 51.) Yksi suurista haasteita opetuksen organisoimiseen liittyen on taloudellisten resurssien puute. Liian vähän resursseja tarkoittaa liian vähän yhteistyötä opettajien välillä. (Aalto 2010.) Kunnan päättäjien on huolehdittava tarpeellisista resursseista ja luotava strategia maahanmuuttajien kotoutumisen ja hyvän arjen edistämiseksi (Helske 2010, 90).

Kieli tuo myös omat vaikeutensa ja haasteensa maahanmuuttajien opetukseen. Tutkimuksien mukaan uuden kielen oppiminen kestää useita vuosia. Uuden kielen oppiminen niin, että sitä voi käyttää akateemisiin tarkoituksiin eli peruskoulun jälkeisiin tutkintoihin, kestää viidestä seitsemään vuotta. (Aalto 2010.) Niin opettajan kuin oppilaankin tulee tietää tavoitteet, joita pyritään saavuttamaan. Tulevaisuuden tavoitteet määrittelevät sitä, pyritäänkö pääsemään kompleksiseen kielitaitoon, eli itsensä sujuvaan ilmaisuun monin eri tavoin ja vivahtein, vai keskitytäänkö sujuvan suomen puhumiseen. (Vaarala 2010, 46.) Oppilas, joka hallitsee A2-kielitason, pystyy lukemaan yksinkertaisia tekstejä sanomalehdistä ja ymmärtämään tekstin pääajatuksia ja joitakin pieniä yksityiskohtia. Tässä vaiheessa kielitaitoa lukeminen ja ymmärtäminen sujuvat hitaasti, ja oppilas tarvitsee opettajaltaan tukea lukemiselleen. Suomi toisena kielenä -oppija on hankalan tehtävän edessä eikä ole ihme, että tämä tilanne aiheuttaa päänvaivaa niin oppilaalle kuin hänen monille opettajilleen. (Vaarala 2010, 48.) Yhtenä kieleen liittyvänä vaikeutena opettajat voivat kokea ne maahanmuuttajaoppilaat, joilla on kehitysviivästymiä, dysfaattisia oireita tai jotka

muuten tarvitsevat psyykkistä hoitoa. Sopivien tukimuotojen löytämistä ja järjestämistä vaikeuttavat mahdolliset kielihäiriöt, joita ei huomata kielitaidon matalan tason vuoksi (Kuusela ym. 2008, 89).

Haasteita esiintyy myös maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa. Maahanmuuttajavanhemman kielitaito ei aina riitä keskustelemaan lapsen vaikeuksista. Tällöin ei ole kyse varsinaisesti kielitaidon hallinnasta, vaan tietojen puutteesta. Ne käsitteet mitkä ovat meille suomalaisille itsestään selviä, ovat maahanmuuttajille aivan uusia käsitteitä. (Slioor 2010, 55.) Maahanmuuttajavanhemmilla on tietoa, mutta suomenkielisten käsitteiden liittäminen oman äidinkielen käsitteisiin ja yhteyksien löytäminen vaatii paljon. Opettajilla on onneksi tulkkeja käytössään, jos kielimuuri on liian korkea. (Aalto 2010.) Luokanopettaja, lastentarhanopettaja tai suomi toisena kielenä -opettaja useasti ohjaavat myös maahanmuuttajaoppilaan vanhempia leikkimään, keskustelemaan, lukemaan ja ihan vaan leikittelemään kielellä lapsen kanssa (Vaarala 2010, 51). Näin kielen kehitys on kokonaisvaltaisempaa ja auttaa myös vanhempia käyttämään uutta kieltä lapsen kanssa kotona ollessaan (Aalto 2010).

Tämän luvun loppupohdinnassa näkisin valmistavan luokan olevan maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa avainasemassa, koska siellä tutustutaan suomalaiseen yhteisöön ja koulukulttuuriin, saadaan ensi kosketus suomen kieleen ja aloitetaan suomen kielen taidon hankkiminen. Perusopetukseen integroituminen valmistavan luokan opetuksen aikana ja sen jälkeen edesauttavat maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen kehitystä ja kotoutumista. Opettajat voivat kohdata haasteita maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa, mutta näihin haasteisiin vastataan perusteellisen oppimissuunnitelman laadinnalla yhdessä oppilaan ja hänen huoltajiensa kanssa. Maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen hallinnan merkitys olisi jokaisen opettajan tärkeä tiedostaa, ja siihen tulisi myös kouluissa panostaa, erityisesti tukemalla oman äidinkielen tunneille osallistumista. Mitä paremmin maahanmuuttajaoppilaat hallitsevat oman äidinkieltensä kielenrakenteita, sitä helpommin heidän on omaksua ja oppia vieraiden kielten rakenteita.

### 3 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OPETUS

Tässä luvussa tarkastelen vieraan kielen oppimista ja omaksumista Krashenin inpuhypoteesin ja Chomskyn universaalien kieliopin näkökulmista sekä vieraan kielen opettamisen teoreettisia perusteita. Lopuksi käsittelen maahanmuuttajaoppilaan kielellisiä lähtökohtia vieraan kielen opetuksessa ja esittelen aiheeseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta.

#### 3.1 Vieraan kielen omaksuminen kahdesta eri näkökulmasta

Ensimmäisenä opittua kieltä kutsutaan tavallisesti äidinkieleksi. Ensimmäinen kieli omaksumaan ja opitaan vuorovaikutuksessa lähiympäristössä olevien ihmisten kanssa. Toisen kielen omaksuminen tapahtuu samoin tavoin kuin ensimmäisen kielen omaksuminen, osallistumalla täysivaltaisena jäsenenä merkitykselliseen vuorovaikutustapahtumaan kyseisellä kohdekielellä. (Sajavaara 1999, 73-74.)

##### **Inpuhypoteesi**

Krashenin inpuhypoteesi toisen kielen omaksumisesta koostuu viidestä eri hypoteesista. Alun perin inpuhypoteesi oli yksi näistä viidestä, mutta ajan kanssa termi on siirtynyt käsittämään kaikki viisi hypoteesia yhtenä ryhmänä. Inpuhypoteesin pääpainona on ymmärrettävä syöte, puhuttu tai kirjallinen, jolle omaksuja on alttiina. Ymmärrettävän syötteen avulla, jos omaksuja on avoin syötteelle ja haluaa oppia kieltä, tapahtuu omaksumista ja näin kielen oppimista. Sajavaara pitää Krashenin teoriaa ensimmäisenä yhtenäisenä yrityksenä selittää vieraan kielen oppimista. Sajavaaran (1999, 85) mukaan Krashenin teoriassa kaikki kielellinen tuottaminen alkaa tiedostamattomalla omaksumisella. (Sajavaara 1999, 85.) Järvinen ym. (1999, 233-234) taas tulkitse-

vat Krashenin teoriaa seuraavasti: Krashen tekee eron kielen oppimisen (learning) ja omaksumisen (acquisition) välillä. Sujuva ja automaattinen kielitaito voidaan saavuttaa vain omaksumisen avulla, jonka edellytyksenä on ymmärrettävä kielellinen syöte (comprehensible input). Kielellinen ymmärrettävä syöte on omaksujalle sekä mielenkiintoista että relevanttia. (Järvinen, Marsh & Nikula 1999, 233-234.) Järvinen, Marsh ja Nikula (1999, 234) tuovat esiin Krashenin kielenoppimisenkäsityksen saaman kritiikin, mutta korostavat automaattisen omaksumisen merkitystä kielenoppimisessa.

Krashenin inputhypoteesin mukaan me omaksumme kieltä todella helposti – kun ymmärrämme kielellisiä viestejä eli saamme ymmärrettävää syötettä (comprehensible input). Inputhypoteesin tärkein piirre on se, että jos omaksuja ei ymmärrä syötettä silloin ei myöskään tapahdu omaksumista. Ymmärtämätön syöte eli kielellinen viesti, jota ei ymmärretä (incomprehensible input) ei siis auta. (Krashen 1987, 63.) Inputhypoteesin mukaan syöteen (input) tulee olla vaikeustasoltaan "i+1" ollakseen hyödyllinen kielen omaksumiselle ja kielen kehittymiselle. Sajavaara kiteyttää inputhypoteesin perusoletuksen: muuntelemalla tai monimutkaistamalla ihmiset, jotka ovat säännöllisesti tekemisissä oppijoiden kanssa, saavat viestinsä ymmärrettäväksi. Juuri monimutkaistamista kuvaa taso i+1. Ymmärrettävyys taas on se tekijä, joka aikaansaa kieliaineksen omaksumisen. (Sajavaara 1999, 86.) Jos keskitymme ymmärtämiseen ja kommunikoimiseen, luomme edellytykset optimaaliselle syötteelle. Kieltä opitaan vuorovaikutuksessa, mutta inputhypoteesin mukaan vuorovaikutus natiivipuhujan kanssa ei ole välttämätöntä omaksumiselle. Se on vain yksi hyvä tapa saada ymmärrettävää syötettä. (Krashen 1985, 33.)

Ymmärrettävä syöte on välttämätöntä omaksumiselle, mutta se ei ole riittävää. Omaksujan tulee olla syötteelle avoin eli omaksujan tulee suhtautua positiivisesti syötteeseen ja hänen tulee haluta oppia kieltä. Toisin sanoen, ymmärrettävä syöte on elintärkeä osa uuden kielen omaksumista. (Krashen 1985, 2-4.)

Hyvät opettajat käyttävät hyväkseen oppilaittensa tietoa maailmasta auttaessaan heitä ymmärtämisessä. Keskusteluissa käytetään oppilaille tuttuja aiheita heidän omasta arjestaan. Opettajan yksi tärkeä tehtävä on myös tarjota eikielellisiä keinoja ymmärtämiseen. (Krashen 1987, 65-66.) Omaksumiseen orientoituneissa materiaaleissa meidän ei pitäisi koko ajan miettiä i+1 lisäämistä opetukseen. Inputhypoteesin mukaan, kun syöte on ymmärrettävää, i+1 tulee automaattisesti mukaan. (Krashen 1987, 68.) Input-hypoteesin mukaan kielen

omaksumisessa on myös hiljainen vaihe (silent period), ilmiö mikä on hyvin yleinen lasten keskuudessa. Kun lapset kohtaavat uuden kielen, he saattavat olla hiljaa pitkän aikaa, koska heidän oma puheensa on vielä rajoitettua. Lapsen haluttomuus puhua on normaalia. Tämän aikana lapsi kerää itseluottamusta kuuntelemalla ymmärrettävää syötettä. (Krashen 1985, 9.)

### **Universaali kielioppi**

Universaalin kieliopin (Universal Grammar) on kehittänyt amerikkalainen lingvistiikan edustaja Noam Chomsky (Mitchell & Myles 2004, 52). Mitchellin ja Mylesin mukaan Chomsky loi universaalin kieliopin teorian, koska hän uskoi, että lapset eivät voi oppia ensimmäistä kieltä niin nopeasti ja vaivattomasti ilman sisäänrakennetun kielenoppimisen välinettä, mikä vaikuttaisi myös toisen kielen oppimiseen. Universaalin kieliopin mukaan lapsilla on geneettinen jälki, jonka avulla he pystyvät omaksumaan kieltä. (Mitchell & Myles 2004, 55 ja 77.) Myles ja Mitchell keskittyvät kirjassaan tähän kielen oppimisen teoriaan, koska sillä on ollut paljon vaikutusta toisen kielen omaksumisen tutkimiseen.

Universaalin kieliopin (Universal Grammar) mukaan periaatteet (principles) kuvaavat kaikkea sitä mitä kielillä on yhteistä ja parametrit (parameters) sitä missä kielet eroavat toisistaan. Nämä ovat rakentuneet automaattisesti ihmisten mieliin, joten myös niiden käyttö on automaattista eikä vaadi tarkempaa ajattelua. (Cook 2001, 182.) Mitä tulee toisen kielen omaksumiseen, universaali kielioppi pyrkii kuvailemaan toisen kielen oppilaiden tuottamaa kieltä ja selittämään miksi he tuottavat kieltä juuri tietyllä tavalla. (Mitchell & Myles 2004, 52.) Universaali kielioppi kielenoppimisen teoriana pyrkii määrittelemään toisen kielen oppijoiden päässä olevan lingvistisen tiedon. Pyrkimyksenä on lingvistisen tiedon määrittelyn ohella tutkia, mitä yhteistä on kaikilla ihmisten käyttämillä kielillä. Universaalin kieliopin mukaan kaikilla ihmisellä on synnynnäiset periaatteet ja parametrit, jotka säätelevät kieltä. (Mitchell & Myles 2004, 53-54.) Sajavaaran mukaan tällä tarkoitetaan sitä, että kaikilla ihmisillä on kognitiivisessa järjestelmässä kielen ainekset ja kielen kehittyminen valmiina, siis se että ihminen oppii kielen (Sajavaara 1999, 81).

Universaalin kieliopin mukaan ensimmäisen ja toisen kielen välillä on yhteys, mikä vaikuttaa toisen kielen omaksumiseen (Mitchell & Myles 2004, 91). Kaikki kielenopettajat tietävät, että ensimmäinen kieli voi vaikuttaa toisen kielen oppimisprosessiin ja omaksumiseen, samalla se voi olla myös tärkeänä osana vieraan kielen oppimisprosessia (Johnson 2001, 69).



### 3.2 Vieraan kielen opetuksesta

Nykyään kielenopetuksen tavoitteissa korostetaan viestinnällisyyttä. Perusopetuksenopetus suunnitelman perusteiden (2004) mukaan vieraan kielen opetuksen tulee tarjota oppilaalle valmiuksia toimia erilaisissa ja erikielissä viestintätilanteissa. Tarkoituksena on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja oppimaan, taitoaineena ja kommunikaation välineenä käytettävän kielen, monipuolista viestinnällistä harjoittelua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

#### Kielenopetuksen yleislinjauksia

Äidinkieli ja vieraat kielet ovat niin sanottuja välineaineita, jolloin tarkoitetaan niiden välinearvoa oppilaan tietojen ja persoonallisuuden kehittäjänä. Kielitaidon eri faktoreita kuvatessa puhutaan **organisatorisesta** ja **pragmaattisesta kompetenssista**. Organisatorinen kompetenssi painottaa tietoa kielestä järjestelmänä ja pragmaattinen kompetenssi taas kielen käyttöä tilanteessa. (Saleva 1994, 7-8.) Nykyään kielitaitoa määritellään monipuolisemmin, mutta edelleen keskeisessä asemassa vieraan kielen oppimisessa ovat vieraan kielen sanat, mitä myös Yli-Renko (1994, 32) korostaa. Jotta voidaan ymmärtää kielikohtaisia pragmaattisia sääntöjä, tulee oppilaalla olla kulttuuritietoutta, jota tarvitaan myös yksittäisten sanojen ja ilmauksien ymmärtämiseen. Hyvänä esimerkkinä kielikohtaisista käsitteistä ovat sellaiset kasvi- ja eläinlajit, jotka esiintyvät vain kohdekielen kulttuurissa. (Saleva 1994, 11.)

Vieraan kielen oppimiseen liittyy myös uuden kulttuurin oppimista (Niemeier 2004, 99). Kielenopetuksen näkökulmasta kielen ja kulttuurin valtasuhteen määrittäminen ei ole tarkoituksen mukaista. Ne ovat joka tapauksessa vaikutuksessa toisiinsa. Kielenopetuksen kannalta on tärkeää tietää kielen liittyminen kulttuuriin ja kulttuurin taustalla olevan maailmankuvan ja ajattelutavan ilmentäminen. (Yli-Renko 1994, 18.) Yli-Rengon (1994, 23) mukaan tutkimuksissa on ilmennyt, että koulun kielenopetuksessa tulisi painottaa kulttuurien välistä viestintää ja konkreettisemmin ihmisten välistä kommunikointia. 1990-luvulla viestinnällisyys alkoi siis nousta esiin kielenopetuksessa. ”Vuoden 1994 peruskoulun varsin suppeassa opetussuunnitelmassa korostui jossakin määrin aikaisempaa enemmän kulttuurien välinen viestintätaito” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004). Nykyään viestinnällisyys on tärkeässä asemassa kielenopetuksessa. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perus-

teissa kuvataan tarkasti kuinka viestinnällisyyttä tulee korostaa kielenopetuksessa ja kuinka viestinnällisyyttä eri vuosiluokilla tulisi toteuttaa.

Kieltä käytetään aina suhteessa toiseen ihmiseen ja lähikontaktissa. Tällaisissa tilanteissa oppilas laittaa itsensä alttiiksi ja se vaatii uskallusta. Oppilaalla tulee olla hyvä itseluottamus, jotta hän uskaltaa käyttää vierasta kieltä. Kielenopetuksessa ovat erittäin tärkeitä kaikki ne tavat, joilla voidaan vahvistaa minää. Kasvatustieteellisessä minäkäsityksessä voidaan erottaa kolme tasoa: yleinen, spesifinen ja tehtäväkohtainen minäkuva. Vieraan kielen kommunikoinnissa käytetään usein termiä kieliminä (language ego). Kieliminä on oppilaan käsitys itsestään vieraan kielen puhujana ja oppijana. Hyvä suoriutuminen viestintätilanteissa vahvistaa oppilaan kieliminää ja itseluottamusta. (Saleva 1994, 12.) Koulussa kulttuurien välistä vuorovaikusta toteutetaan parhaiten kommunikatiivis-interaktiivisella kielenopetuksella. Keskeistä tässä on oppilasjohtoisuus ja oppilaiden välinen kommunikaatio eli vuorovaikutus. Kielen opettaja voi siis omalla toiminnallaan ja opetustavoillaan vaikuttaa oppilaan itsetuntoon. Tärkeimpänä ovat onnistumisen kokemukset ja oppilaiden rohkaiseminen. (Yli-Renko 1994, 27.) Hyvä itsetunto helpottaa sosiaalista viestintää, joka on suullisen kielitaidon kehittämisen edellytys (Saleva 1994, 12). Yli-Renko (1994, 31) painottaa refleктоivan oppimisen olevan samalla tavalla tärkeää kuin refleктоiva opettaminen, sillä refleктоinti ja yhdessä pohtiminen johtavat parempiin ihmissuhteisiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) sanotaan, että oppilaan tulee oppia käyttämään kieltä kommunikaation välineenä, ja tämä edellyttää monipuolista ja pitkäjänteistä harjoittelua. Parhaiten kielen oppimista voitaisiin tukea, kun opettajalla on käytössään erilaisia opetustapoja. Cook (2001) tuo kirjassaan esille erilaisia oppimistapoja kielenopetuksessa. Akateemisessa tyyliässä (academic style) kieltä opitaan kontekstissa, esimerkiksi lehdestä leikatusta artikkelista. Opettaja johtaa oppilaat tekstin läpi lause lauseelta. Sanat, jotka tuottavat vaikeuksia selitetään joko oppilaan äidinkielellä tai oppilaiden käyttämien sanakirjojen avulla. (Cook 2001, 201.) Audiolingvistinen kielenoppimistyyli (audiolinguistic style) painottaa puhutun kielen tärkeyttä. Kieltä opitaan käyttäen puhuttua kieltä erilaisissa tehtävissä ja keskusteluissa. Keskusteluissa otetaan vain muutama uusi sana esiin ja niitä käytetään erilaisissa kysymyksissä ja vastauksissa. Usein oppilailla voi olla apuna myös kirjoitettu versio keskustelusta. Lopuksi oppilaat miettivät miten he voivat liittää käydyn keskustelun, esimerkiksi juoman ostamisen, omaan elämäänsä. (Cook 2001, 206-207.) Tehtä-

väperusteisessa (task-based learning) tyyliässä ajatellaan, että oppilaat oppivat kieltä tehtävien tekemisen kautta. Tehtävät on jaettu vaikeustasoltaan eri tehtäviin, joten oppilaat voivat tehdä oman tasoisia tehtäviä ja näin kehittyä kielen opiskelussa. (Cook 2001, 221.) On todettu, että oppilaat ovat yksilöllisiä ja he oppivat yksilöllisesti. Opettajan tulisikin käyttää kielen opetuksessaan erilaisia keinoja, jotta oppilaat pystyisivät löytämään ja kehittämään omia opiskelustrategioitaan. Opetus on myös mielekästä opettajan käyttäessä erilaisia opetustapoja kielenopetuksessaan. Jaakkolan (1994, 49) mukaan opettajan tehtävään kuuluu sellaisen ”*oppimisympäristön*” luominen, jossa oppilaille tarjotaan ongelmia ratkaistavaksi sekä tukea ja keinoja niiden ratkomiseksi. Opittavan asian muistaminen on helpompaa, kun opettaja kytkee sen monipuoliseen mielikuviin verkkoon. Tämä taas puolestaan auttaa asian mieleen palauttamista.

### **Siirtovaikutus kielenoppimisessa**

Yhtenä näkemyksenä toisen kielen oppimisessa on siirtovaikutus ensimmäisestä opitusta kielestä toiseen. Ensimmäinen kieli auttaa oppilaita silloin, kun ensimmäisessä kielessä on jotain samaa kuin uudessa kielessä. (Cook 2001, 14.) Oppilaat, jotka alkavat opiskella vierasta kieltä, osaavat hyvin ainoastaan äidinkieltään, joten kielen samankaltaisuudella voi olla suuri rooli. Mitä enemmän oppilaat kuitenkin viettävät aikaa vieraan kielen parissa, sitä suuremmaksi vieraan kielen rooli käy. (Lowie ja Verspoor 2004, 77.) Vieraan kielen hallitsemisen ja hankkimisen alkuvaiheessa oppijan pää tietolähde on hänen oma äidinkieltensä (Lowie ja Verspoor 2004, 83). Lowien ja Verspoorin (2004) tutkimuksen mukaan oppilaat turvautuivat omaan äidinkieleensä vaikeimmissa prepositio-tehtävissä. Vieraan kielen opetteluun alkuvaiheessa oman äidinkielen ja vieraan kielen limittymistä tapahtuu. Se kuitenkin vähenee oppimisen jatkuessa. (Lowie ja Verspoor 2004, 89-90.)

Psykologiassa termi siirtovaikutus (transfer) kertoo yhden tavan oppimisen vaikutuksesta toiseen. Kielenoppimisessa on kahdenlaista siirtovaikutusta, positiivista (positive transfer) ja negatiivista (negative transfer). Positiivisessa siirtovaikutuksessa aiemmin opitussa on yhteinen pohja kuin uudessa opittavassa asiassa. Kielenopetuksessa tässä olisi kyseessä esimerkiksi artikkelin käyttö. Negatiivisessa siirtovaikutuksessa taas aiemmin opitulla ja uudella asialla ei ole yhteistä pohjaa vaan aiemmin opittu vaikuttaa uuden oppimiseen virheellisesti, esimerkiksi saksan kielessä sanottu lause Ich habe Hunger olisi suoraan käännettynä englannin kielellä I have hunger ja tämä olisi englannin kielessä väärin sanottu. (Johnson 2001, 65-66.) Johnsonin mukaan alemmilla luokilla olevat kie-

lenoppijat tukeutuvat enemmän negatiiviseen siirtovaikutukseen kuin vanhemmat kielenoppijat. Tämä johtuu suurelta osin siitä, että aloittelevilla kielenoppijoilla on vähemmän tietoa kohdekielestä, joten ongelman edessä he tukeutuvat ensimmäiseen kieleensä. (Johnson 2001, 69.) Vieraan kielen oppijan tuottama kieli on erittäin kiinnostavaa silloin, kun hän tekee virheitä. Kun vieraan kielen oppija tuottaa rakenteeltaan ja kieliänsultaan oikeita lauseita, se kertoo vain vähän mitä kielen oppijan mielessä liikkuu. Virheestä taas voidaan määrittellä sen luonne ja minkä takia virhe tuli tehtyä, se siis määrittää kielen oppimisen prosessia. (Johnson 2001, 65.)

### **Heterogeenisuus kielenopetuksessa**

Opettajat joutuvat yleensä kohtaamaan oppilaita enemmän ryhmässä kuin yksilöinä. Kuitenkin kieltä opitaan yksilöllisesti. Tunnin loputtua 25 oppilasta lähtee käyttämään toista kieltä omin tavoin ja omiin tarpeisiinsa. (Cook 2001, 114.) Oppijat eivät ole homogeeninen ryhmä, vaan kaikilla on oma tapansa ja strategiansa koota tietoa. Tämän takia opettajien tulisi olla tietoisia siitä, että heidän tulee tarjota oppilailleen erilaisia oppimistapoja ja monikanavaista oppimista: visuaalista, auditivista, audiovisuaalista, verbaalista, tuntoaistiin liittyvää ja tehtäväorientoitunutta. (Niemeier 2004, 98-99.)

Oppilaat ovat motivoituneet kielenoppimiseen eri tavoin. Oppilaan sisäinen motivaatio riippuu paljon siitä miten oppilas näkee itsensä selviytyvän kielenoppimisen tehtävistä. Myös asenteet kohdekieltä ja sen kulttuuria kohtaan saattavat vaikuttaa oppilaan oppimiseen. (Sajavaara 1999, 91-92.) Luokkatilanteissa opettaja pystyy vaikuttamaan opetustilanteiden rakentamiseen ja sitä kautta edellä mainittuihin asioihin. Muodollisen opetuksen etuna onkin opettajan pystyminen vaikuttamaan oppimistapahtumaan ja siten tehostaa oppimisen vaikutusta. (Sajavaara 1999, 96.) Kielenoppiminen on prosessi, joka koostuu monista eri tekijöistä (Sajavaara 1999, 98).

### **3.3 Maahanmuuttajaoppilaiden kielelliset lähtökohdat vieraan kielen opetuksessa**

Maahanmuuttajaoppilailla on oma äidinkieltensä ja he opiskelevat suomea toisena kielenä. Kolmas kieli Suomessa on heille yleensä englanti ja he opiskelevat sitä vieraana kielenä. Kolmannen kielen omaksuminen tai sisäistäminen on paljon monimutkaisempi ilmiö kuin toisen kielen omaksuminen tai sisäistäminen. Tämä voi johtua toisen kielen oppimisprosessin vaikutuksesta kolmannen kie-

len oppimisprosessiin. Kolmannen kielen oppijoilla on kuitenkin enemmän kokemusta kielenoppimisesta ja he käyttävät enemmän strategioita ja ovat tietoisia oppimisesta kuin toisen kielen oppijat. (Cenoz & Jessner 2000.) Kolmannen kielen oppimisprosessi on siis monimutkaisempaa kuin toisen kielen oppimisen, ja se vaatii myös erilaisia taitoja oppijalta (Herdina & Jessner 2000,84). Jotkut vieraan kielen oppijat pärjäävät paremmin kuin toiset, koska he ovat motivoituneimpia opiskeluun (Cook 2001, 115). Joillakin oppilailla taas on enemmän kykyä omaksua vieraita kieliä kuin toisilla (Cook 2001, 124).

Jotkut maahanmuuttajaoppilaat ovat Suomeen tullessaan monikielisiä eli he osaavat äidinkiellensä lisäksi muita kieliä (Aalto 2010). Cenozin mukaan monissa tutkimuksissa on huomattu monikielisyydellä olevan positiivista vaikutusta vieraiden kielten omaksumiseen ja oppimiseen. On kuitenkin myös tutkimuksia, joiden mukaan monikielisyydellä ei ole vaikutusta vieraiden kielten oppimiseen. (Cenoz 2000, 44-45.) Toisaalta Suomeen saapuu myös maahanmuuttajaoppilaita, jotka eivät hallitse kunnolla omaa äidinkieltään tai suomea toisena kielenä. Tältä pohjalta on hyvin vaikea omaksua ja oppia vieraita kieliä, sillä oppijalla ei ole kunnollista pohjaa tai kokemusta mihin verrata vieraan kielen opiskelua. (Aalto 2010.) Maahanmuuttajaoppilaat ovat yksilöitä ja he siis myös oppivat kieliä yksilöllisesti.

### **3.4 Aiemmat tutkimukset**

Maahanmuuttajaoppilaiden monikielisyyden tutkiminen ei ole ollut keskeisessä asemassa suomalaisessa koulujärjestelmässä, vaan maahanmuuttajaoppilaita tai maahanmuuttajataustaisia oppilaita on enemminkin tutkittu kouluun sopeutumisen perspektiivistä (esim. Alitolppa-Niitamo 2004; Mikkola & Heino 1997).

Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen osalta tutkimuksia löytyy opettajan monikulttuurisesta kompetenssista (esim. Soilamo 2008; Talib 2005) sekä opettajien suhtautumisesta maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin (esim. Miettinen 2001; Talib 2000). Maahanmuuttajaoppilaiden kielenoppimista on taas tutkittu lähinnä toisen kielen eli suomen kielen kehityksen, opetuksen ja oppimisen osalta. Tämä käy ilmi suomi toisena kielenä alan bibliografiasta (Suni ym. 2010). Aikaisempaa tutkimusta ei juuri ole esiteltäväksi maahanmuuttajaoppilaiden tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vieraan kielen oppimisen näkökulmasta. Tarkastelen kuitenkin seuraavaksi muutamaa kotimaista pro gradu -tutkielmaa, jotka liittyvät maahanmuuttajaoppilaiden vieraan kielen oppimi-

seen ja opettamiseen, ja näin ne ovat osin yhteydessä oman tutkimukseni aiheeseen.

Hanna Suutari (2010) on tarkastellut pro gradu -tutkielmassaan englannin opettajien käsityksiä monikulttuurisesta opetuksesta ja maahanmuuttajataustaisista oppijoista. Tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan siihen, miten opettajat ymmärtävät termin monikulttuurinen opetus, millaista on englannin opettaminen monikulttuurisessa luokkaympäristössä ja millaisia käsityksiä opettajilla on maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, joissa haastateltiin kahdeksaa yläkoulun englanninopettajaa. Tuloksista ilmeni, että opettajat eivät olleet tietoisia monikulttuurisen opetuksen periaatteista eivätkä he ottaneet maahanmuuttajaoppilaita erityisesti huomioon verrattuna suomalaisiin oppilaisiin. Vaikka opettajat mainitsivat opetuksen suurimmiksi haasteiksi oppilaiden heikot suomen kielen taidot sekä rakenteiden opettamisen, opettajat eivät kuitenkaan nähneet suomen kielen käyttöä opetuskielenä ongelmallisena.

Marianne Hirvonen (2010) on puolestaan tutkinut pro gradu -tutkielmassaan maahanmuuttajaoppilaiden englannin oppimisessa motivaatiota heikentäviä tekijöitä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää maahanmuuttajaoppilaiden englannin oppimismotivaatioon negatiivisesti vaikuttavia sekä ulkoisia että sisäisiä tekijöitä sekä niitä tekijöitä, jotka auttoivat maahanmuuttajaoppilaita selviytymään demotivaatiosta. Tutkimuksessa puolistrukturoituihin haastatteluihin osallistui seitsemän yhdeksäsluokkalaista maahanmuuttajaoppilasta. Tuloksista selvisi, että maahanmuuttajaoppilaiden ulkoiset demotivoivat tekijät voitiin jakaa neljään ryhmään: opettaja, oppimateriaali ja kurssisisällöt, oppimisympäristö ja usean kielen yhtäaikainen opiskelu. Sisäiset demotivoivat tekijät olivat puolestaan epäonnistumisen kokeminen, menestyksen puute ja asenteet englannin kieltä kohtaa. Maahanmuuttajaoppilaille oli kuitenkin keinoja, jotka mahdollistivat englannin opiskelun motivaatiota heikentävistä tekijöistä huolimatta. Näitä keinoja olivat positiivinen asennoituminen englannin kieleen ja koulussa opiskeluun yleisesti sekä englannin kielen hyödyntäminen koulun ulkopuolella.

Kolmas tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen pro gradu -tutkielma on Hanna Nakarin ja Emmi Salvannon (2012) työ, jossa tutkittiin monikielistä maahanmuuttajataustaista oppijaa englannin opetuksessa. Tutkimuksessa haettiin vastauksia siihen, miten monikielinen maahanmuuttajataustainen oppilas ko-

kee englannin opetuksen: asenteiden, motivaation, kieliminän ja kielijännityksen osalta sekä miten monikielisyys näkyy englannin opetuksessa. Laadullisessa tapaustutkimuksessa teemahaastatteluihin osallistui kolme englannin opettajaa ja seitsemän 5- tai 6-luokkalaista maahanmuuttajataustaista oppilasta. Tuloksista kävi ilmi, että oppilaat olivat motivoituneita ja positiivisesti asennoituneita englannin opiskeluun ja luottamus kielenoppimiseen näyttäytyi merkittävimpänä opiskelustrategiana. Vaikka oppilaat kokivat monikielisuuden hyödyksi englannin opiskelussa, tunsivat he konkreettisesti hyötyvänsä lähinnä osaamiensa kielten sanojen samankaltaisuudesta. Opettajat suhtautuivat positiivisesti monikielisyyteen, mutta he eivät kuitenkaan tuoneet esiin oppijoiden tukemista monikielisuuden hyödyntämisessä.

## 4 ERIYTTÄMINEN

Erityispedagogiikassa eletään tällä hetkellä sanojen murrosvaiheessa. Oppilaita leimaavista termeistä yritetään päästä eroon. Erityisen tuen ja erityisopetuksen sijaan tulisi puhua oppimisen ja koulunkäynnin tuesta (Koivula 2011). Itse puhun kuitenkin eriyttämisestä, nimenomaan opetuksen eriyttämisestä, ja erityisestä tuesta, sillä suurimmassa osassa lähdekirjallisuutta käytetään vielä näitä termejä. Opetuksen eriyttäminen on sitä, että opettaja tuntee oppilaittensa vahvuudet ja heikkoudet, lähtötason ja oppimistyyliä. Näin opettaja kykenee suunnittelemaan opetuksen sisältöjä ja tapoja jokaiselle sopivaksi. (Bender 2008, 6.)

### 4.1 Eriyttämisen perusteet

Opetusryhmän ja jokaisen oppilaan vahvuudet, kehitys- ja oppimistarpeet ovat lähtökohtana opetuksen ja tuen järjestämiselle. Kun suunnitellaan opetusta ja tukea, tulee ottaa huomioon, että oppilaan tarvitsema tuki voi olla tilapäistä tai jatkuvaa ja vaihdella yhden tukimuodon tarpeesta monen tukimuodon tarpeeseen. Kullakin oppilaalla on oikeus onnistua oppimisessa, kehittyä, kasvaa ja sivistyä sekä oppijana että ihmisenä. (Koivula 2011.) Oppimisvaikeuksien ja oppimisen esteiden varhainen tunnistaminen on avainasemassa. Jotta tuen tarve havaittaisiin mahdollisimman varhain, tulee oppilaiden tarpeita arvioida koko ajan. Huomiota tulee myös kiinnittää oppilaaseen, kouluun ja toimintaympäristöön. Opetuksen järjestäjän tehtävä on taata, että oppilaan oikeus tukeen toteutuu käytännössä. Tähän kuuluu tuen tarpeen toteaminen ja tuen toteuttamiseen liittyvät työnjaot ja vastuut. Koulun johdolla on luonnollisesti vastuu tuen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvistä asioista kaikilla luokilla ja jokaisessa oppiaineessa. (Koivula 2011.)



### **Yleinen tuki**

Koivulan mukaan jokaisen oppilaan oikeus on saada laadukasta esi- ja perusopetusta sekä ohjausta ja tukea oppimiselle jokaisena koulupäivänä. Työyhteisön toimintatapoja ja -kulttuuria tulee kehittää, jotta yhteistyötä ja yhdessä oppimista voitaisiin hyödyntää ja oppilaiden erilaisuus voitaisiin kohdata hyvin. Opettajan työhön ja jokaiseen opetustilanteeseen kuuluu tuen tarpeen arviointi ja tarvittavan tuen tarjoaminen. Tuki rakentuu opettajien ja muiden asiantuntijoiden yhteistyönä vuorovaikutuksessa oppilaan ja huoltajan kanssa. Lähtökohdiana on oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja opetusryhmän voimavarojen hyödyntäminen. Jos tuen tarve kasvaa, tulee oppilaan saada tehostettua tukea. (Koivula 2011.)

### **Tehostettu tuki**

”Oppilaalle, joka tarvitsee kasvussaan ja oppimisessaan säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on pedagogiseen arvioon perustuen annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti” (Perusopetuslaki 16a § 1 mom. (642/2010)). Tehostettua tukea annetaan, jos yleinen tuki ei riitä. Se on yleistä tukea yksilöllisempää ja pitkäjänteisempää. Tehostetun tuen avulla oppilasta tuetaan suunnitelmallisesti oppimaan ja yrittämään myös ehkäistä ongelmien kasvua ja kasautumista. Tällöin tulee myös seurata aktiivisesti oppilaan koulunkäyntiä ja arviointia. Oppimissuunnitelmaa muutetaan vastaamaan oppilaan tuen tarvetta, jos oppilaan tilanteessa tapahtuu muutoksia. (Koivula 2011.) ”Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja tarvittaessa oppilaan siirtäminen takaisin yleisen tuen piiriin käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti oppilashuoltoryhmässä tai muulla tavalla järjestettävässä moniammatillisessa oppilashuoltotyössä siten kuin yksittäisen oppilaan asian käsittelystä säädetään” (Perusopetuslaki 31a § 4 mom. (624/2010)). Oppilaalle tarjottava tehostettu tuki kirjataan oppilaalle laadittuun oppimissuunnitelmaan oppilashuollollisen käsittelyn jälkeen (Koivula 2011).

### **Erityinen tuki**

Koivulan (2011) mukaan erityinen tuki muodostetaan erityisen tuen päätökseen perustuvasta erityisopetuksesta ja muista perusopetuksessa annettavista tukimuodoista. Erityisen tuen antaminen tapahtuu hallintopäätöksen kautta, jonka lähtökohdiana on pedagoginen selvitys. Tätä tukea annetaan joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden mukaan. Erityisen tuen päätöksen jälkeen oppilaalle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

HOJKS, josta pitää käydä ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukainen opetus ja muu tuki. ”Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä” (Perusopetuslaki 17 § 2 mom.(642/2010)). Opetuksen järjestäjä kuulee oppilasta ja tämän huoltajaa ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä. Oppilaasta tehdään myös pedagoginen selvitys. (Koivula 2011.) ”Oppilaan oikeusturvan ja opetuksen järjestämisen kannalta merkittävät asiat päätetään erityistä tukea koskevassa päätöksessä. Erityisen tuen päätöksessä tulee päättää oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä muut tarvittavat palvelut sekä tarvittaessa oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen”. (Perusopetuslaki 17 § 2 mom. (642/2010).) Myös oppimäärän yksilöllistäminen edellyttää erityisen tuen päätöstä (Koivula 2011).

Eriyttämisen jakamisella kolmeen osaan, yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki, pyritään vastaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Oppimishäiriöiden varhainen tunnistaminen on tasapainoisen eriyttämisen perustana. Kolmiportaisessa tuessa eriyttäminen ei jää vain erityiseen tukeen, vaan siinä pyritään kohtaamaan oppilaiden erilaisuus mahdollisimman hyvin myös yleisopetuksessa.

## 4.2 Eriyttäminen vieraan kielen opetuksessa

Noin 15–20 prosenttia peruskouluikäisistä oppilaista kokevat vieraiden kielten opiskelun tuottavan vaikeuksia (Moilanen 2002, 11). Vieraiden kielten tunneilla oppilaat altistuvat kielelle suureksi osaksi auditiivisessa muodossa. Pelkän kuulon varassa oleva tieto voi helposti jäädä kokonaan prosessoimatta tai se prosessoituu vain osaksi. Korva ei ehdi käsitellä kaikkea informaatiota, jos huomio kiinnittyy epäolennaiseen. Varsinkin vieraskielinen informaatio puuroutuu helposti, jos yksittäiset sanat ovat epäselviä. (Moilanen 2002, 14.) Abstraktit käsitteet ja vieraat termit jäävät oppilaille merkityksettömiksi. Niitä on vaikea painaa mieleen ja ymmärtää termien merkitys, joten oppilaan on vaikea toimia (Moilanen 2002, 150.) Oppilaan tulisi mahdollisimman nopeasti yrittää saavuttaa automaatio vieraassa kielessä usein toistuvien perussanojen kohdalla. Sanojen lisäksi oppilaan olisi tärkeää opetella päättelemän sanan merkitys kontekstin ja omien tietojen avulla. (Moilanen 2002, 15, 214.) Oppilas saattaa myös kokea vaikeuksia kirjainhahmoissa, jos vieraassa kielessä on käytössä eri aakkosto, kuten esimerkiksi kreikan tai venäjän kielessä. Tällöin kirjoituksessa on jou-

kossa suomen kielen aakkosia tai mahdollisen muun oman äidinkielen aakkosia. Myös lauserakenteen puutteellinen hahmotus voi näkyä kirjoituksessa, sanat ovat sattumanvaraisessa järjestyksessä eikä teksti etene loogisesti. (Moilanen 2002, 21, 23.)

Huomioon tulee ottaa, että vaikeudet eivät ole sidottu oppilaan älyyn. Myös lahjakkaat oppilaat saattavat kokea vaikeuksia siinä, kuinka he ilmaisevat ajatuksensa loogisesti vieraalla kielellä. (Moilanen 2002, 16.) Oppimisen kannalta onkin tärkeää, että opettaja pyrkii hyödyntämään opetuksessaan kaikkia aistikanavia, kuten visuaalista, kinesteettis-taktillista ja auditiivista, jotka aktivoivat molempia aivopuoliskoja (Moilanen 2002, 26). Myös yksilöllisyys tulee ottaa huomioon, jotta opetus olisi monipuolisempaa ja palvelisi oppilaan tarpeita paremmin (Moilanen 2002, 31). Moilasan mukaan äidinkielen rakenteen hallinta ja äidinkielen ilmaisukeinojen hyödyntäminen edesauttavat vieraiden kielten rakenteiden hahmottamisessa ja oppimisessa. Oman äidinkielen ja vieraan kielen yhtäläisyyksien löytäminen rakenteiden ja sanaston osalta auttaa oppilasta omaksumaan ja sisäistämään vierasta kieltä. Tämä prosessi on hidas ja aikaa vievä, joten se on tehtävä huolellisesti (Moilanen 2002, 27, 72.) Opetuksessa tarvitaan muutenkin konkretiaa, kuten ymmärrettävää kieltä vaikeiden käsitteiden sijaan ja havainnollisia esimerkkejä. Näin opittu tieto sisäistyy paremmin.

Oppilaat tarvitsevat myös rohkaisua ja uskallusta oppimiseen. (Moilanen 2002, 29.) Esimerkiksi ääntämisen vaikeuksien taustalla voi olla kuullun käsittelyvaikeus; mitä oppilas ei kuule, ei hän pysty sitä ääntämäänäkään (Moilanen 2002, 69). Suulliseen kommunikaatioon oppilas tarvitseekin paljon kannustavaa palautetta ja onnistumisen elämyksiä. Näin oppilas myös pystyy kompensoimaan esimerkiksi kirjallisen ilmaisun puutteita. Suullisia tehtävänantoja tulisi tukea kirjallisesti ja tukisanoin tai selittämällä asia yksinkertaisesti ja eri sanoin. (Moilanen 2002, 231, 36.) Kuullunymmärtämisen perustana on runsas harjoittelu turvallisessa ilmapiirissä ja tarpeeksi aikaa tehtävän tekemiseen (Moilanen 2002, 57). On tärkeää panostaa turvallisuuden tunteeseen, jotta oppilas ei turhaudu. Oppilaan tulee tietää, että asiaan palataan uudestaan toisenlaisessa muodossa, jos esimerkiksi auditiivinen kanava ei toimi. Opettajan oma äänenkäyttö on avainasemassa, jotta oppilaat ymmärtäisivät sanoman. Tätä voidaan tukea äänenpainoilla, ilmeillä ja eleillä ja puhetta rytmittämällä. (Moilanen 2002, 37.)

Kautto-Knape ja Seppälän (2009) tutkimuksessa yleisimmät eriyttämisen tavat englannin opettajien keskuudessa olivat materiaalien ja työtapojen hyödyntäminen sekä taitotasoerojen hyväksyminen. Opettajat antavat myös eritasoisia tehtäviä oppilaille. Parasta on antaa tarpeeksi haastavia tehtäviä, jotta lahjakkaimmilla oppilailla menee niissä sama aika kuin muilla perustehtävissä. (Kautto-Knape & Seppälä 2009, 14-15; Diffey 1997, 17-21.) Opetus- ja työtapoja hyödyntävässä eriyttämisessä käytetään tietokonetta, erilaisia ryhmiä sekä eri aisteja hyödyntävää opetusta. Eri aistien huomioimisella pyritään hyödyntämään oppilaiden eri oppimistyylejä. Ongelmaksi voi kuitenkin muodostua se, että muiden oppilaiden hyötyessä eri aistikanavien käytöstä voivat erilaiset oppijat häiriintyä tästä. Tämä vaatiikin opettajalta melkoista tasapainottelua. (Moilanen 2002, 35.) Taitotasoerojen hyväksymisellä taas tarkoitetaan, että ei yritetä tasaapäistää oppilaita vaan hyväksytään oppilaiden menestyksen vaihtelevuus. Tämän vuoksi englannin opettajilla on erilaiset odotukset oppilaiden tuloksista ja suoriutumisesta. Taitotasoerojen ja arvioinnin eriyttämisellä on suuri rooli heterogeenisessä luokassa. (Kautto-Knape & Seppälä 2009, 14.) Passiiviset eriyttämisen keinot kuvattiin tutkimuksessa sellaisina opetusmenetelminä, joiden avulla ei pyritä eriyttämiseen (Kautto-Knape & Seppälä 2009, 15).

Opetuksessa käytettäviä materiaaleja on monia ja yhtenä niistä on portfolion tekeminen, mikä sopii kaikentasoisille oppilaille. Oppimateriaaleihin kuitenkin toivottiin lisää yksilötehtäviä, tehtävätyyppien vaihtelua sekä selvempiä kategorioita eritasoisille oppilaille. Opintomatkat ovat opettajien mielestä erityisen tärkeitä, sillä oppilaat pääsevät itse käyttämään kieltä oppilaille merkityksellisissä tilanteissa ja kielen oppiminen vahvistuu. Toivottiin myös lisää yhteistyötä, avustajia, erityisopettajia ja englannin kielen natiivi-puhujia. Näin opettaja voi keskittyä muiden opettamiseen, jos luokassa on koulunkäyntiavustaja tai erityisopettaja auttamassa heikompia oppilaita. Ilman muita aikuisia opettajat kiinnittävät huomiota enemmän heikompiin oppilaisiin ja lahjakkaammat joutuvat usein tulemaan toimeen yksinään. Tutkimuksen tulosten mukaan englannin opettajat kuitenkin käyttävät monipuolisesti hyödyksi erilaisia eriyttämisen keinoja opetuksessaan. (Kautto-Knape & Seppälä 2009, 14-18.) Myös Antti Roiha (2012) ja Sofia Valta (2012) ovat tutkineet vieraan kielen eriyttämistä pro gradu -tutkielmissaan.

## 4.3 Maahanmuuttajaoppilaiden eriyttäminen

### 4.3.1 Perusopetuksessa

Oppimisvaikeudet ja muuta toimintakykyä rajoittavat tekijät voivat olla erias- teisia aisti-, liikunta- ja kehitysvammoja tai sairauksia. Oppimisvaikeudet voi- daan kahteen ryhmään, yleisiin ja erityisiin oppimisvaikeuksiin. Yleisten oppi- misvaikeuksien taustalla on kehityksen viivästyminen kokonaisvaltaisesti kehi- tyksen eri osa-alueilla. Kognitiiviset heikkoudet tietyllä alueella taas ovat eri- tyisten oppimisvaikeuksien taustalla. (Sarlin 2009, 21.) Opiskelua voivat myös hankaloittaa neurologisperäiset häiriöt tai vammat, jotka aiheuttavat keskitty- misen, tarkkaavuuden ja sosiaalisen kanssakäymisen vaikeuksia. Myös ne oppi- laat, joiden kasvu- ja elinolot ovat johtaneet tunne-elämän ongelmiin, tarvitset tukea oppimiseen. (Sarlin 2009, 20.) Yksilölliset tarpeet opetuksessa eivät kui- tenkaan aina tarkoita vaikeuksia oppimisessa, vaan yksilöllisten tarpeiden huomioimisella pyritään tukemaan oppilaiden oppimiseen vaikuttavia ominai- suuksia (Sarlin 2009, 21). Suomi on sitoutunut kehittämään suomalaista koulu- tusjärjestelmää ja opetusta kansainvälisten sopimusten mukaisesti niin, että kaikkien oppilaiden oppimista voitaisiin turvata mahdollisimman hyvin (Sarlin 2009, 23).

Maahanmuuttajaoppilaiden tukiopetukseen myönnetään erillistä valtionavus- tusta. Tukiopetusta annetaan perusopetuslain 16 §:n mukaan opinnoissa tila- päisesti jälkeen jääneille tai muutoin tukea tarvitseville oppilaille. Tukiopetusta voidaan antaa eri oppiaineissa joko oppilaan omalla äidinkielellä tai suomen tai ruotsin kielellä. Ne oppilaat, joiden maahantulosta on kulunut alle neljä vuotta, ovat oikeutettuja maahanmuuttajaoppilaiden tukiopetukseen. (Sarlin 2009, 27- 28.) Tukiopetusta annetaan useimmiten sekä oppituntien aikana että niiden ul- kokuolella (Kuukka 1995, 5). Kaikille maahanmuuttajaoppilaille luodaan oma oppimissuunnitelma, jonka tarkoitus on pedagogisena työvälineenä toteuttaa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti oppimisen tukitoimet, kuten eriyttäminen, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus, yhteistyössä opettajien, oppilaan ja vanhempien kanssa. Oppimissuunnitelmassa tulee näkyä oppilaan opinto- ohjelma, tavoitteet, mahdolliset tukitoimet ja arvioinnin perusteet. (Sarlin 2009, 27-28.) Oppimissuunnitelman tarkoituksena on tukea maahanmuuttajaoppilai- den opetuksen järjestelmällistä suunnittelua, ja sen avulla autetaan sekä opetta-

jaa että koulua turvaamaan parhaat edellytykset edetä opinnoissa (Ikonen 2005, 20).

Keskeinen maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tukimuoto on valmistava opetus ennen perusopetukseen siirtymistä. Valmistavassa opetuksessa tavoitteena on tasapainoisen kehityksen ja kotoutumisen rinnalla tarjota tarvittavat välineet perusopetukseen siirtymistä varten. Erityisen paljon huomiota tulisi kiinnittää oppilaisiin, joilla on vähän tai ei ollenkaan kouluhistoriaa. (Sarlin 2009, 26–27.) Valmistavan opetuksen aikana tulisi myös pyrkiä kartoittamaan oppilaiden mahdolliset oppimis- ja koulunkäyntivaikeudet, jotta tarvittavat tuen muodot voitaisiin aloittaa mahdollisimman varhain ja ne olisivat jo tiedossa oppilaan siirtyessä perusopetukseen (Sarlin 2009, 27). Maahanmuuttajaoppilaan oppimista tarkastellessa voi kuitenkin olla hankala erottaa onko oppimisen vaikeuden takana varsinainen oppimisvaikeus vai vasta kehittyvä suomen kielen taito (Arvonen ym. 2009, 68).

Aggen, Perttulan ja Tuovila-Gintersin (2001) mukaan perusopetukseen jo siirretty maahanmuuttajaoppilas voi yhtenä tukimuotona osallistua omine tehtävineen valmistavan opetuksen itsenäisen opiskelun tuntiin. Näin oppilaalla olisi parempi mahdollisuus saada yksilöllistä ohjausta. Maahanmuuttajaoppilas voi myös osallistua valmistavan luokan opetukseen kerrataksaan ja vahvistaakseen tietojaan esimerkiksi sanaston tai käsitteiden osalta. (Agge, Perttula & Tuovila-Ginters 2001, 23–24.) Valmistavan luokan opetukseen voidaan myös integroida jo perusopetukseen siirretty maahanmuuttajaoppilas tarkoin suunnitelluksi ja yhteisesti sovituksi ajaksi, jos oppilaalla on suuria puutteita suomen kielen taidoissaan. Maahanmuuttajaoppilas voi myös toimia avustavana opettajana valmistavan luokan opetuksessa oman kielitaitonsa parantamiseksi. (Agge ym. 2001, 24–25.) Moilasan mukaan esimerkiksi lukioppilaan tapauksessa on hyödyllistä antaa mahdollisuus omien taitojen näyttämiseen suullisessa tuottamisessa (Moilanen 2002, 25).

#### **4.3.2 Vieraan kielen opetuksessa**

Kuten jo aiemmassa luvussa nostin esiin, on maahanmuuttajaoppilaita tutkittu Suomessa melko vähän vieraan kielen oppijoina. Tämän vuoksi tutkimuskirjallisuutta, maahanmuuttajaoppilaista vieraan kielen oppijana suomalaisesta koulujärjestelmästä käsin, on löytynyt vain niukasti.

Vieraiden kielten opiskelua sisällytetään maahanmuuttajaoppilaan opinto-ohjelmaan jo valmistavan opetuksen aikana mikäli hänen kielelliset valmiutensa sallivat sen. Maahanmuuttajaoppilas on saattanut opiskella englantia jo omassa kotimaassaan, joten hän voisi jatkaa opiskeluaan esimerkiksi oman ikäluokkansa opetusryhmään integroituneena. Jos maahanmuuttajaoppilas hallitsee englantia puhekielenä, voi hän myös aloittaa englannin kielen opiskelun oman ikäluokkansa tai luokka-asteensa kanssa. (Päivärinta 2005, 52.) Muuten maahanmuuttajaoppilaat aloittavat englannin kielen opiskelun perusopetukseen siirtyessä. Maahanmuuttajaoppilaat oppivat vierasta kieltä oman äidinkiellensä tai mahdollisten muiden hallussa olevien vieraiden kielten taustaa vastaan (Jaakkola 1994, 50).

Maahanmuuttajaoppilaan tukeminen vieraan kielen opetuksessa lähtee siitä liikkeelle, että opettaja pyrkii tunnistamaan vaikeudet ja pystyy peilaamaan oppilaan taitoja yleiseen taitojen rakenteeseen (Dufva, Vaarala ja Pitkänen 2007, 161). Mahdollisia kielihäiriöitä aletaan selvittää maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen kautta. Opettajalle tämä asettaa oman haasteensa, sillä usein luokassa saattaa olla useita eri äidinkieliä eikä opettaja osaa niistä kaikkia. Kuitenkin maahanmuuttajaoppilaiden kielitaitoa arvioidessa tulisi ottaa huomioon, että oppimisen vaikeudet eivät aina johdu kielihäiriöistä. Vaikeuden voi aiheuttaa jokin ulkopuolinen tekijä, mikä voi olla korjattavissa. Oppimista voi esimerkiksi väliaikaisesti vaikeuttaa kulttuurishokki, stressi, vaikea perhetilanne, trauma ja niin edelleen. (Dufva ym. 2007, 180.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkija pyrkii tiedostamaan omat lähtökohtansa ja esiymmärryksensä tutkittavasta aiheesta tutkimuksen luotettavuuden kannalta. On kuitenkin mahdotonta tulla täysin tietoiseksi, sillä kaikkea esiymmärrystä ei millään pysty tiedostamaan. (Moilanen & Räihä 2010, 52.) Tässä luvussa pyrin kuitenkin kykyjeni mukaan avaamaan omia lähtökohtiani ja käsityksiäni tutkimuskohteesta.

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen käynnistymistä, siinä esiintyviä haasteita ja eriyttämisen keinoja. Tutkimuskysymysteni avulla haen tietoa edellä mainituista aiheista. Opetussuunnitelman perusteissa ei ole mainintaa maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen tavoitteista, järjestämisestä tai arvioinnista. Opettajalla on hyvin suuri valta ja vastuu näiden asioiden päättämisessä. Oppilaiden edistymistä ja kehitystä seuraa koko ajan tietysti opettaja, joka pystyy näin huomaamaan yksilöiden vahvuuksia ja heikkouksia, minkä avulla voidaan päättää tarvittavista eriyttämistoimista, tukiopetuksesta ja avustajan tarpeesta. Valitsin juuri opettajan suuren roolin vuoksi opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaista tutkimukseni kohteeksi.

Tutkimuksessa kartoitan opettajien näkemyksiä maahanmuuttajaoppilaiden vahvuuksista ja heikkouksista vieraan kielen oppimisessa sekä heidän kielellisistä lähtökohdistaan. Tarkoituksena on myös selvittää opettajien mielipiteitä oppilaiden oman äidinkielen tärkeydestä. Vaikka englannin tunteja on yleensä noin kaksi kertaa viikossa, opettaja oppii tuntemaan oppilaansa hyvin. Näkeekö opettaja hyötynä oppilaan mahdollisen monikielisyyden? Oppikirjojen poh-



jalta voi tehdä oletuksia maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksesta. Kuitenkin opettajat, jotka tekevät sitä työtä pystyvät siitä parhaiten kertomaan. Tutkimuksen avulla pyrin selvittämään, mikä tässä opetuksessa on haasteellista ja miten opettajat näkevät maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen. Tarkastelen myös yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaiden englannin opettajan, valmistavan luokan opettajan, luokanopettajan ja oppilaan oman äidinkielen opettajan välillä. Lopuksi haluan selvittää opettajien käyttämiä eriyttämisen keinoja maahanmuuttajaoppilaiden englannin kielen opetuksessa. Tutkin siis opettajien näkökulmasta maahanmuuttajaoppilaiden englannin kielen opetusta.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetus käynnistetään?
2. Millaisia haasteita ilmenee maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksessa?
3. Miten maahanmuuttajaoppilaiden mahdollinen eriyttäminen tapahtuu englannin opetuksessa?

## **5.2 Konstruktivismi ja fenomenologia tutkimuksellisinä lähestymistapoina**

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on menetelmäsuuntaus, jonka avulla pyritään ymmärtämään tutkittavaa asiaa tai ilmiötä. Tällä tarkoitetaan ilmiön merkityksen syvempää ja kokonaisvaltaisempaa käsitystä, mikä käytännössä tarkoittaa tutkittavan henkilön tai henkilöiden kokemusten ja näkökulmien huomioon ottamista. Tutkimukseeni ei ole yhtä sopivaa menetelmällistä lähestymistapaa vaan siinä on osia eri lähestymistavoista erityisesti konstruktivismista ja fenomenologiasta. Tarkastelen tässä juuri lähemmin konstruktivismia ja fenomenologiaa.

Konstruktivismi tarkoittaa laaja-alaista tieteenfilosofian suuntausta, jossa tiedon nähdään muotoutuvan tutkimusprosessin aikana. Tutkimuskohteena ovat ihmiset tuottavat omassa toiminnassaan erilaisia totuuksia ja tietoja. Pattonin (2001, 98) mukaan ihmisillä eri ryhmissä on aina omat ja erilaiset mielipiteet ja näkemykset asioista. Mikään näistä mielipiteistä tai näkemyksistä ei ole tutkijan näkökulmasta totuus vaan tutkija tarkastelee ja vertailee yksilöiden antamia vastauksia haastattelun tai havainnoinnin kautta. Tarkoituksena ei ole luoda vastauksista yleistyksiä vaan tarkastella tutkimushenkilöiden näkemyksiä, jot-

ka he ovat luoneet yhteydessä muuhun maailmaan. Tutkimukseeni tämä sopii osaksi, sillä pyrin saamaan juuri tutkimushenkilöiden mielipiteitä esiin.

Fenomenologia korostaa ihmisen havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedon luomista. Tutkimuksellisena lähestymistapana fenomenologia tutkiikin ihmisten kokemuksia ja suhdetta oman elämän todellisuuteen. Kokemus muodostuu vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin. Ihminen havainnoi koko ajan kokemaansa ja pyrkii ymmärtämään sitä. Havainnot koostuvat ihmisten kiinnostuksista, haluista ja uskomuksista. Teot perustuvat merkityksiin, jotka Laine (2001, 27-28) linkittää ihmisten toiminnan syiksi. Tutkimukseeni tätä lähestymistapaa voi soveltaa juuri opettajien kokemusten ymmärtämiseksi. Laineen (2001, 28) mukaan tutkija huomaa hankkiessaan tietoa esimerkiksi opettajista, oppilaista ja opetustilanteista, että tilanteet ja henkilöt ovat erilaisia.

### 5.3 Aineiston hankinta

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu on yleensä päämenetelmä. Vapaat kysymykset mahdollistavat haastateltavan vastaamisen omin sanoin ja kerto- van oman näkökulmansa aiheeseen. Laadullisen haastattelun tarkoituksena on saada esiin kuinka haastateltava näkee maailman, oppia tuntemaan haastatel- tavan päätelmiä ja ymmärtää haastateltavan havaintoja ja kokemuksia. (Patton 2001, 348.) Valitsin aineiston hankintamenetelmäksi puolistrukturoidun teema- haastattelun, sillä siinä keskustelu ei ole täysin avointa eikä liian kontrolloitua. Tutkijalla on enemmän tilaa elää keskustelun mukana, mutta samalla hallita sitä. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 204–205) mukaan haastattelussa tutkija on suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan henkilön kanssa, minkä avulla aineiston keruuta voi säädellä joustavasti.

Tutkimuksessani haluan kartoittaa maahanmuuttajaoppilaiden englannin ope- tusta, siinä esiintyviä haasteita ja opetuksessa mahdollisesti käytettävää eriyt- tämistä. Haastattelukysymyksiä on rakennettu opetusprosessin, sen haasteelli- suuden ja eriyttämisen näkökulmista. Maahanmuuttajaoppilaat opettelevat englantia suomen kielellä, joten oppiminen saattaa olla haasteellisempaa, kuin jos se tehtäisiin heidän omalla äidinkielellään. Tämän vuoksi opettajia kiinnos- taa maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen hallinta yhtä lailla kuin heidän englannin kielen taitonsa. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taso vai- kuttaa tietysti myös opettajien antamiin ohjeisiin ja tehtävänantoihin. Maahan- muuttajaoppilaiden ymmärtämisen tarkistaminen on tärkeää ja se vaikuttaa

myös eriyttämiseen. Halusin tutkimuksessani nähdä miten opettajat kokevat ja konkreettisesti toimivat näissä edellä mainituissa tilanteissa.

Ajan hallitsemiseksi tarkoitukseni oli löytää haastateltavia englannin opettajia pääkaupunkiseudulta. Päätin myös lähettää haastattelukysymykset opettajille etukäteen, jotta saisin vastauksia, jotka menevät pintaa syvemmälle. Haastatteluiden yhteydenotto on liitteessä 1 ja haastattelukysymykset liitteessä 2. Opettajien oli helpompi valmistautua haastatteluun, kun he saivat nähdä kysymykset etukäteen. Lähetin useille kouluille ja opettajille sähköpostia tai jopa soitin pyytäen heiltä haastattelua. Suurin osa jätti vastaamatta, luullakseni kiireen vuoksi. Haastateltavia henkilöitä oli siis vaikea saada, vaikka lähettämäni sähköpostien määrä oli suuri. Sain kuitenkin haastateltavakseni viisi opettajaa pääkaupunkiseudulta. Kaikki haastateltavani olivat aineenopettajia, jotka toimivat alakoulun englannin opettajina. Tarkemmat tiedot haastatteluista löytyvät taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Haastattelut

<b>Aineenopettaja</b>	<b>Valmistumisvuosi</b>	<b>Opetusvuosien määrä</b>	<b>Haastattelun päivä-määrä</b>	<b>Haastattelun kesto</b>
Opettaja A	2003	n. 10 vuotta	21.11.2012	53.12 min.
Opettaja B	2006	n. 6 vuotta	27.11.2012	48.58 min.
Opettaja C	2005	n. 7 vuotta	10.12.2012	44.47 min.
Opettaja D	2008	n. 7 vuotta	13.12.2012	47.08 min.
Opettaja E	2008	n. 5 vuotta	23.1.2013	38.10 min.

Toteutin kaikki haastattelut opettajien luokissa, missä ei ollut häiriötekijöitä. Yhdessä haastattelussa toinen opettaja keskeytti haastattelun pariin minuutiksi, mutta haastattelun kulkuun keskeytys ei vaikuttanut, vaan haastateltava opettaja jatkoi vastaamistaan kerraten nopeasti, mitä oli jo kysymykseen vastannut ja jatkoi siitä eteenpäin. Haastattelut kestivät noin neljästäkymmenestä minuutista viiteenkymmeneenviiteen minuuttiin. Haastateltavat opettajat olivat valmistuneet opettajiksi eri aikoihin, mutta he olivat kaikki opettaneet englantia joko alakoulussa tai yläkoulussa noin viidestä vuodesta kymmeneen vuoteen. Keskustelimme jokaisen haastateltavan kanssa haastattelun aluksi mahdollisista kysymyksistä haastatteluun liittyen. Yleensä kävimme keskustelua maahanmuuttajaoppilaskäsitteestä. Haastatteluissa en halunnut johdatella opettajia liikaa vastaamaan, vaan annoin heidän vastata juuri siten kuinka he näkivät asian. Kerroin jokaiselle opettajalle, että tuloksissa heitä, heidän kouluun tai

oppilaitaan ei voi tunnistaa. Mainitsin myös opettajille, että kerron tutkimuksessani haastateltavieni olevan pääkaupunkiseudulta, ja tämä sopi heille. Luulen, että opettajat myös vastasivat vapaammin, koska heitä ei voi tunnistaa tutkimuksessani. Tämä tukee saamieni vastauksien ja sitä kautta tulosten luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parannetaan kertomalla tutkimuksen toteuttamisesta mahdollisimman tarkasti. Tämä selostus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Aineiston kokoamisvaihe tulee selostaa totuudenmukaisesti ja selvästi, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2010, 232.)

## 5.4 Aineiston analyysimenetelmä

Valitsin aineiston analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin, joka eri menetelmien kokeilemisen jälkeen antoi selkeimmän kuvan tutkimukseni tuloksista. Sisällönanalysoimisella pyritään kuvailemaan tutkimuksen sisältöä sanallisesti ja sen tavoitteena on saada vastaus tutkimuskysymykseen tai tutkimuskysymyksiin. Aineiston käsittely perustuu tulkintoihin ja päättelyyn, joista on tarkoitus luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkitusta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin voi jakaa kolmeen osaan, pelkistämiseen, ryhmittelyyn ja käsitteellistämiseen. Aineiston redusointi eli pelkistäminen tapahtuu etsimällä litteroidusta haastattelumateriaalista tutkimuskysymyksiin vastaamalla yksittäisiä sanoja tai ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Näitä yksittäisiä sanoja tai ilmauksia kirjoitetaan ylös paperille, jonka jälkeen tulee klusteroinnin eli ryhmittelyn vuoro. Kaikki alkuperäiset sanat ja ilmaukset käydään läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia suurempia käsitteitä. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 112-113) mainitsevat, että käsitteitä ryhmitellään ja yhdistellään niiden ominaisuuksien mukaan eri luokiksi. Näin luodaan pohja tutkimuksen tuloksien rakenteelle. Tätä vaihetta seuraa aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Tarkoituksena on jatkaa luokkien yhdistelemistä kunnes voidaan muodostaa johtopäätösten avulla yksi kaikkia luokkia yhdistävä käsite. Tutkijan tulee pyrkiä ymmärtämään tutkittavien henkilöiden näkökulmia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114-115.)

Aloitin sisällönanalyysin kuuntelemalla ja alleviivaamalla litteroiduista haastatteluistani tärkeimmät yksittäiset kohdat. Kun minusta tuntui, että aineistoni tuntuu tutulta, aloin etsimään vastauksista eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia. Kokosin näitä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä omiin ryhmiinsä ja hahmotte-

lin ryhmiä kuvaavan otsikon. Jatkoin tätä kunnes pystyin muodostamaan kolme pääryhmää. Näistä pääryhmistä muodostui tulosluvun sisältö.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen käynnistäminen

#### 6.1.1 Englannin opetukseen saapuminen ja opetuksen suunnittelu

##### Opetukseen saapuminen

Maahanmuuttajaoppilaat ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat aloittavat englannin kielen opiskelun suomalaisen opetussuunnitelman mukaisesti kolmantelta luokalta lähtien, jos heidät on integroitu perusopetuksen luokkaan. Vanhemmat oppilaat opiskelevat sen luokan mukana, mihin heidät on integroitu.

*"Mutta sitte semmoset, jotka on ihan maahanmuuttajataustaisia ja he on ihan normaalisti yleisopetuksen luokalla, nii he sitte kulkee ihan muun luokan mukana ja opiskelee englantia sillä tavalla aika normaalisti." (Opettaja A)*

Valmistavalla luokalla olevat maahanmuuttajaoppilaat aloittavat englannin opiskelun koulukohtaisesti. Opettaja A:n ja opettaja D:n kouluissa maahanmuuttajaoppilaat aloittavat englannin kielen opiskelun valmistavan opetuksen jälkeen perusopetukseen siirtyessä. Opettaja D:n koulu oli ainut, jossa ei ollut valmistavaa opetusta, vaan oppilaat tulivat muiden koulujen valmistavilta luokilta perusopetuksen luokkiin. Opettaja E:n koulussa valmistavalla luokalla olevat maahanmuuttajaoppilaat aloittavat englannin opiskelun sitä mukaa, kun suomen kieli alkaa olla sillä tasolla, että he pärjäävät englannin opetuksessa. Heidän koulussaan valmistavan luokan opettaja arvioi oppilaiden kielitaitoa ja ehdottaa englannin opettajalle mahdollista siirtoa englannin opetukseen. Opet-

taja B:n ja opettaja C:n kouluissa maahanmuuttajaoppilaat aloittivat englannin opiskelun heti valmistavalle luokalle saapuessaan.

*”Valmistavalla luokalla olevia niitä, ne tulee sitä mukaan ku he alottaa koulunkäynnin täällä valmistavalla luokalla... Valmistavalle tulee välillä saattaa tulla vaikka kevätlukukauden aikana oppilas, että silloin sitten mietitään että missä vaiheessa lukuvuotta ollaan että kannattaako alottaa ne englannin opinnot ja jos nyt on kysymys että on vaikka vielä muutama kuukaus lukuvuotta jäljellä, nii varsinkin jos taustalla on englannin opintoja omassa kotimaassa, nii kyllä silloin tulee tosi nopeesti mukaan niin ku siihen enkun ryhmään.” (Opettaja C)*

Haastateltavien mukaan valmistavalta luokalta tuleva oppilas sijoitetaan usein taitotasoaan vastaavaan englannin kielen ryhmään. Aina oppilas ei siis opiskele englantia oman ikäluokkansa ryhmässä. Tätä katsotaan aina oppilaskohtaisesti. Yleensä haastatellut opettajat kävivät kahdenkeskisen keskustelun valmistavalta luokalta tulevan oppilaan kanssa, jonka aikana he kartoittivat oppilaan englannin kielen hallintaa, ja sitten yhdessä valmistavan luokan opettajan kanssa he päättivät oppilaan tasolle sopivan ryhmän. Tarkoituksena on kuitenkin yrittää saada oppilaan taidot ja tiedot tukiopetuksen avulla sille tasolle, että hän voisi siirtyä opiskelemaan oman ikäluokkansa ryhmässä. Ainoana poikkeuksena oli opettaja D:n koulu, jossa kaikki oppilaat opiskelevat oman ikäluokkansa ryhmässä.

*”Meillä on viidennelle luokalle tullut venäjänkielinen oppilas, joka ei oo lukenut englantia aiemmin ja hän alotti nyt kolmosen ryhmässä, mut hän edistyy aika nopeesti, niin tota niin täytyy tässä just suunnitella siirtyskö hän jo keväällä neljännen luokan ryhmään..” (Opettaja B)*

*”Ei välttämättä mee, että riippuu just tota siitä että kuinka on opiskellu jo englantia. Jos on opiskellu jo siellä kotimaassa, nii sit pyritään siihen että pääsis siihen oman ikäluokkansa ryhmään mukaan. Mut sitte voi olla semmosia oppilaita, jotka ei oo koskaan luku englantia nii he kyllä sitten alottaa sen kolmannen luokan enkulla... ...jos lapsi on jo esim kutosen ikäinen niin sit ku ne on siirtymässä yläkoulun puolelle niin pitäs olla niitä taitoja jo enemmän. Että sitten koitetaan, jos on tämmönen tilanne, nii sitten koitetaan vähän niin ku nopeuttaa et oppis sitte vaikka samanaikaisesti kolmosten koitetaan saada jo vähän nelosten ja vitosten kielioppia sieltä siihen niin ku opintoihin mukaan.” (Opettaja C)*

Haastatellut opettajat kiinnittävät huomiota maahanmuuttajaoppilaiden vastaanottamiseen englannin kielen opetuksessa riippuen siitä onko oppilas valmistavalla luokalla vai integroituna perusopetuksen luokkaan. Valmistavan

luokan oppilaat tulevat kuitenkin haastateltavien mukaan englannin kielen tunneille ilman suurempia seremonioita. Opettajat ovat yleensä kertoneet oppilailleen, että luokkaan tulee uusi oppilas, joka ei välttämättä osaa kunnolla suomen kieltä. Pienemmille valmistavan luokan oppilaille yleensä kerrotaan, että muutkin oppilaat aloittavat vasta englannin kielen opiskelun. Heidän ei siis tarvitse vielä osata englannin kieltä, vaan sitä aletaan nyt vasta opetella. Tällä ehkäistään valmistavan luokan oppilaiden pelkoa vielä yhden uuden kielen opiskelusta. Vanhemmat oppilaat, jotka tulevat valmistavalta luokalta, aloittavat englannin kielen opiskelun nopeampaan tahtiin. Heille annetaan englannin kielen kirjat ja he tutustuvat niiden sisältöön ja suomenkielisiin sanoihin noin parin oppitunnin verran ja sitten aloitetaan opiskelu muun luokan mukana. Kaikille valmistavalta luokalta tuleville oppilaille selitetään luokan käytänteitä, opettajan käyttämien merkintöjen tarkoitusta ja kotitehtävien merkitystä. Maahanmuuttajaoppilaat, jotka opiskelevat jo perusopetuksen ryhmissä, ovat osa ryhmää eikä heitä haastateltavien mukaan sen kummemmin nosteta esiin englannin opetukseen saapuessa.

*”Meillä on puolet maahanmuuttajia, nii en mä niitä mitenkään silleen eri tavalla ku muut. Valmistavalta tulevat mä esittelen, että tulee uusi vahvistus ryhmään ja sitte vaihdan istumajärjestystä silleen että se istuu jonkun sosiaalisesti kyvykkään vieressä. Selitän sitten käytänteitä ja käyttämiäni merkintöjä.” (Opettaja E)*

Maahanmuuttajaoppilaat ovat yleisesti sopeutuneet englannin opetuksen ryhmiin tai perusopetuksen luokkiin hyvin. Pääkaupunkiseudun kouluissa on paljon maahanmuuttajaoppilaita tai maahanmuuttajataustaisia oppilaita, mikä helpottaa sopeutumista. Varsinkin englannin opetuksen ryhmään sopeutuminen riippuu paljon omasta ja kodin asenteesta. Jos oppilaan kotona ajatellaan kielen oppimisen olevan tärkeää ja oppilas itse on kiinnostunut, ei sopeutumisessa ole mitään ongelmaa. Opettaja C:n koulussa oppilaat ovat alkaneet puhua enemmän englannin kieltä tunneilla, kun luokassa on ollut maahanmuuttajaoppilaita valmistavalta luokalta. Oppilaan oma persoonallisuus vaikuttaa haastateltujen mielestä ryhmiin sopeutumisessa. Tietenkin vie oman aikansa, että oppilaat alkavat enemmän jutella keskenään ja muodostaa kaverisuhteita.

*”Yleensä on aika kivasti, että tota. Tietysti se riippuu ihan oppilaan luonteesta...” (Opettaja E)*



Ne maahanmuuttajaoppilaat, joiden perheet suunnittelivat paluuta kotimaahansa ja olivat Suomessa vain väliaikaisesti, sopeutuivat heikommin ryhmiin ja koko koulunkäyntiin sekä suomen kielen opiskeluun.

### Opetuksen suunnittelu

Haastatellut opettajat saavat taustatietoja maahanmuuttajaoppilaittensa aiemasta koulunkäynnistä tai kielten opiskelusta vaihtelevasti. Tässä on myös erona se onko maahanmuuttajaoppilas valmistavalla luokalla vai perusopetuksen ryhmässä. Perusopetuksen luokassa olevista maahanmuuttajaoppilaista tiedetään useasti ne asiat, mitkä tunneilla tulevat ilmi. Tietysti, jos oppilailla on havaittu oppimisen vaikeutta, tieto siirtyy myös aineenopettajille. Valmistavan luokan oppilaista englannin opettajat tietävät yleensä enemmän. Valmistavan luokan opettaja pyrkii keräämään tietoa oppilaistaan niin paljon kuin mahdollista, tähän kuuluu miten on käynyt kotimaassaan koulua ja millaista se koulunkäynti on ollut, miten paljon on opiskellut englantia ja niin edelleen. Tämä tieto siirtyy sitten valmistavan luokan opettajalta englannin opettajalle. Haastateltavat kokevat tärkeämmäksi tietää maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitojen taustaa kuin englannin kielen. Kun englannin opettajat tietävät kuinka paljon maahanmuuttajaoppilaat ymmärtävät suomen kieltä ja ohjeita, vaikuttaa se heidän antamien ohjeiden ja tehtävien toistamiseen sekä läpikäymiseen.

*"... et välttämättä mullehan ei edes kuulu läheskään kaikki asiat, et sitte se on välillä menee siihenkin jos oppilas oirehtii pahasti englannin tunneilla niin itse ei välttämättä yltään tiedä mistä se voi johtua..." (Opettaja B)*

*"Oikeestaan se koskee näitä kaikkia olipa millä luokalla hyvänsä semmoset vähä semmosta taustatietoa, et kuinka hyvä on se suomen kielen taito, et sitten pystyy vähä niin ku miettii, et kuinka usein toistan sitä, että mitä pitää tehdä ja kuinka tarkasti näyttää tehtävät." (Opettaja A)*

*"Ja mä kuulen niin ku niihin englantiin liittyvät asiat ja saatan tietää, jos jollaki oppilaalla ei oo esimerkiks lukutaitoo vielä niin se on tietysti tärkeä tieto sitten minullekin." (Opettaja C)*

Helsingin kaupungin linjana on, että opettajan tulee tietää vaan opetuksen järjestämisen kannalta tarvittava tieto. Englannin opettajille eli aineenopettajille ei välttämättä kaikki tieto oppilaasta edes kuulu. Tarvittavia lisätietoja maahanmuuttajaoppilaista, valmistavalla tai perusopetuksen luokalla olevista, englan-

nin opettajat selvittävät jokapäiväisellä jutustelulla luokanopettajan ja valmistavan luokan opettajan kanssa.

Opettajat ottavat opetuksensa suunnittelussa maahanmuuttajaoppilaiden taustatietoja huomioon, jos oppitunneilla on ilmennyt jonkinlaisia ongelmia, levottomuutta tai oppimisen hitautta. Opetuksen suunnittelussa huomioon otettavat asiat liittyvät oppilaan koulukäynnin määrään ja laatuun kotimaassaan, onko oppilaalla todettu oppimisen vaikeutta, onko kotimaassa tapahtunut joitain traumaattista ja oppilaan Suomessa olon pituuteen. Tärkeimpänä opetuksen suunnittelussa tuli esiin suomenkielisten ohjeiden läpikäyminen ja kuinka paljon aikaa tulee maahanmuuttajaoppilaille varata tehtävien suorittamiseen. Maahanmuuttajaoppilaille mahdollisesti traumaattisia muistoja herättäviä sanastoaihepiirejä pyrittiin välttämään tai käymään vain hyvin pintapuolisesti läpi. Sillä kuinka monta vuotta maahanmuuttajaoppilaat ovat kotimaassaan opiskelleet englantia, ei koettu merkitykselliseksi opetuksen suunnittelussa.

*"...semmonen voi vaikuttaa, että jos siellä kotimaassa on ehkä tapahtunut jotain semmosta mikä vaikuttaa sitten sen lapsen hyvinvointiin... ... vois varmaan vähä helpottaa jos tietäis asiasta sitten, osais suhtautua. Mutta muuten niin ku niillä opinnoilla, niin niistä tietämisellä ei oo niin suuri merkitys." (Opettaja C)*

### **6.1.2 Maahanmuuttajaoppilaat englannin opetuksessa**

Haastatellut opettajat käyttävät opetuskielenään englantia niin paljon kuin mahdollista riippuen aina opetusryhmän tasosta. Useimmiten juuri pienempien oppilaiden kanssa käytetään opetuksessa enemmän suomen kieltä kuin englantia. Englannin kieltä lisätään opetukseen vähitellen ja isompien oppilaiden kanssa opetuskieli on pääosin englanti. Kielioppia opetetaan suomen kielellä, mutta poikkeuksena tässä on valmistavan luokan oppilaat. Heille kielioppiasiat voidaan käydä läpi englannin kielellä. Muutenkin haastateltujen mukaan valmistavalta luokalta tulevat oppilaat tuntuvat hyötyvän enemmän englannin kielen käytöstä ja he ymmärtävät useimmiten paremmin englanninkielisiä ohjeita ja tehtävänantoja. Opettajat ovat kuitenkin sitä mieltä, että suomen kieltä tulisi käyttää myös englannin opetuksessa, vaikka opetuskielenä yritetään käyttää englantia, sillä maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat suomen kielen rakenteiden ja suomen kielen vahvistusta. Oppilaiden kurinpidollisissa asioissa opettajat käyttävät suomen kieltä.

*"...valmistavalta tulee niin yleensä he ymmärtävät paremmin just niitä englanninkielisiä ohjeita ja sit toisaalta sehän helpottaa ku mä toistan sen suomeks suomalaisille lapsille, nii toivoisin et heillä ehkä jotain klikkais et tämä menee suomeks näin ja niin eespäin ku se suomen kielen taitohan on ehkä se tärkein tavoite heille..." (Opettaja B)*

*"Että yritän käyttää sitä englantia mahdollisimman paljon..." (Opettaja D)*

Maahanmuuttajaoppilaiden englannin kielen opetus lähtee konkreettisesti liikkeelle muun luokan mukana. Kolmannen luokan englannin opetukseen integroitava oppilas aloittaa sanaryppäiden ja perussanaston sekä arkipäivän lauseiden ja tervehtimisen opiskelun. Viidennen tai kuudennen luokan englannin opetukseen integroitava oppilas saattaa usein kieliopillisesti tulla hieman jäljessä, mutta näitä aukkoja yritetään paikata tukiopetuksessa. Muuten opetus etenee muun luokan kanssa samaa tahtia. Maahanmuuttajaoppilaille on samat kirjat kuin muilla, mutta tarpeen mukaan käyttöön voidaan ottaa helpotetut kirjat tai opettajien itse tekemä lisämateriaali. Helpotetut kirjat eivät haastateltujen mukaan kuitenkaan sovellu parhaiten maahanmuuttajaoppilaille. Näissä kirjoissa on yleensä vain enemmän tilaa kirjoittaa, fonttikoko on suurempi tai muuten tehtävät ovat suuremmassa koossa. Tärkeintä olisi, maahanmuuttajaoppilaita ajatellen, löytää tehtäviä tai kirjasarjoja missä on enemmän kuvan ja sanan yhdistämistä sekä kielen opimiseen rutinoivia tehtäviä.

*"Muun ryhmän kanssa ihan tismalleen samoin... .. mut sit se sanasto esimerkiksi kappaleet on jo paljon pidempiä ku kolmosella tai nelosella jo vitosen kirjassa, niin sitten sen kanssa tehdään mitä voidaan. Mutta se vaatis niin ku sellasta systemaattista tukiopetusta." (Opettaja D)*

*"...sit täytyy vaan ne aukot ikään ku paikata tukiopetuksen avulla, et sit sitä sanavarastoo tarkistellaan, et mitä siellä osataan ja mitä pitäis niin ku opetella. Ei ole mitään semmosta erillistä ohjelmaa heille varsinaisesti..." (Opettaja A)*

Valmistavalla luokalla olevat oppilaat ja ne maahanmuuttajaoppilaat, joiden suomen kieli on vielä heikko, harjoittelevat haastateltujen mukaan englannin kielen tunneilla myös suomen kieltä, sillä suomen kielen hallitseminen on pääasia. Maahanmuuttajaoppilaille ei ole erillistä maahanmuuttajaopetussuunnitelmaa kieltenopetukseen.

Kielen eri osa-alueet otetaan opetuksessa huomioon maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla yleensä aika samalla tavalla kuin suomalaisten oppilaiden kohdalla, varsinkin jos maahanmuuttajaoppilas on perusopetuksen ryhmässä.

Valmistavalta luokalta tuleviin maahanmuuttajaoppilaisiin opettajat kiinnittävät kuitenkin useammin huomiota. Opettajat tarkastavat enemmän näiden oppilaiden kirjoitusasua ja puheharjoituksissa heillä parina on useimmiten sosiaalisesti kyvykäs oppilas. Alaluokilla yleensäkin tavoitteena on hankkia suullinen kielitaito. Kuullun- ja luetunymmärtämiseen valmistavalta luokalta tulevat oppilaat osallistuvat omien kykyjensä mukaan. Joskus he vain kuuntelevat ja osallistuvat sillä tavoin tai opettaja voi antaa oppilaille avainsanat, jotka pitää osata suomeksi ja englanniksi. Valmistavan luokan oppilaat voivat myös vastata kuullun- ja luetunymmärtämisen tehtäviin englannin kielellä, jotta osallistuminen ei jää suomen kielen taidosta kiinni. Kaikkia kielen eri osa-alueita kuuluu opettaa, eikä mitään voi jättää pois. Opettajat kuitenkin määrittävät, riippuen maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tasosta, miten ja millä painotuksella oppilaat eri tehtävätyyppien tekemiseen osallistuvat.

*”Kuullun- ja luetunymmärtäminen on sellaisia, et jos on esimerkiksi valmistavalla luokalla et osaa huonosti suomea vielä, nii luetunymmärtämisessä saa vastata englanniksi koska jos ei se ettei se suomen kielen tuottaminen ei oo sitten se ongelma siinä asiassa. ... että vähän niin ku tilanteen mukaan ja sitten oppilaan mukaan.” (Opettaja C)*

Haastateltujen opettajien näkemykset maahanmuuttajaoppilaiden kielellisistä lähtökohdista poikkeavat hieman toisistaan. Opettaja A:n ja opettaja E:n mielestä maahanmuuttajaoppilaiden kielelliset kyvyt eivät juuri poikkea suomalaisten lasten kyvyistä. Heidän mielestään oppilaan perheen asenteella kielten opetukseen on suurin vaikutus kielellisiin lähtökohtiin. Opettaja B:n mielestä maahanmuuttajaoppilaiden kielellinen taju on ihan erilainen ja selvästi rikkaus käytännön työssä. Opettaja C:n ja opettaja D:n mukaan maahanmuuttajaoppilaiden kielelliset kyvyt ovat hyvin vaihtelevat ja riippuvat osaksi omasta äidinkielestä. Maahanmuuttajaoppilaiden joukko on siis täynnä yksilöitä, joku voi olla todella taitava ja joku on vähän heikompi englannin kielessä. Monet maahanmuuttajaoppilaat ovat opiskelleet eri kieliä englannin opetukseen saapuessaan, joten heillä on usein vieraan kielen oppimisen taidot jo hallinnassa.

Opetuksessa monikielisyys otetaan huomioon sen kummemmin suunnittele-matta ja tilannekohtaisesti aihepiiriin sopien. Opettajat eivät siis ota monikielisyttä huomioon opetusta suunnitellessaan. Usein juuri oppilaat haluavat itse kertoa tai kysellä toisiltaan miten heidän äidinkielessään jokin englannin kielen rakenneasia on samanlainen. Tästä on esimerkkinä kellonajat, omaa äidinkieltä muistuttavat sanat sekä värit. Osa haastatelluista opettajista sanoo, että he voi-

sivat ottaa monikielisyttä enemmän suunnittelussa huomioon, mutta se vaatisi enemmän tietoa maahanmuuttajaoppilaiden omista äidinkielistä ja usein luokassa saattaa olla jopa kymmentä eri äidinkieltä puhuvaa oppilasta. Opettajat eivät myöskään tunne vieraampia kieliä, minkä vuoksi monikielisyys opetuksessa nousee enemmän oppilaista, koska opettajat eivät tiedä missä sanoissa tai rakenteissa on yhtäläisyyksiä englannin kielen kanssa.

*”Täytyy nyt tässä ihan myöntää, että en ihan kauheesti, et sinänsä ihan hyvä kysymys mulle et voisin enemmänkin varmasti ottaa...” (Opettaja B)*

*”...yleensä se enemmän niistä oppilaista nousee, et he halua niin ku kertoa sen et miten heillä kotona ehkä juuri niin ku on yhtenäisempää just ton englannin kanssa...” (Opettaja E)*

Haastatelluilla opettajilla ei kenelläkään ollut yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielten opettajien kanssa. Tämä johtuu yleisesti ajanpuutteesta. Maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetus järjestetään yleensä iltapäivisin tai jopa toisella koululla. Näin on hyvin vaikeaa löytää yhteistä aikaa aineenopettajan ja oman äidinkielen opettajan välillä. Opettajat eivät aina edes tiedä kuka on maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen opettaja. Opettajista myös tuntuu, että sähköpostilla yhteydenotto on vaikeaa ja väkinäistä, joten sen vuoksi sitä ei tehdä.

*”No oman äidinkielen opettajan kanssa ei oikeestaan oo juurikaan yhteistyötä, koska aika monessa tapauksessa se opettaja on joku jota ei itse koskaan sitten näekään.” (Opettaja A)*

Haastatellut opettajat sen sijaan tekivät hyvinkin paljon yhteistyötä valmistavan luokan opettajan kanssa. Valmistavan luokan opettaja kertoo taustatietoja oppilaista ja päätös englannin opetuksen ryhmään siirtämisestä tapahtuu yleensä valmistavan luokan opettajan kanssa. Myös kokeiden kertaamisen aikana tehdään yhteistyötä, jolloin valmistavan luokan opettaja varmistaa, että hänen oppilaansa tietävät kokeessa tarvittavat sanat suomen ja englannin kielellä. Luokanopettajan kanssa yhteistyö jää useasti jokapäiväiseen keskusteluun oppilaiden kuulumisista liittyen enemmän käytökseen kuin kielenoppimisen näkökulmaan. Opettaja D:n koulussa ei ole valmistavaa luokkaa, joten hän ei tee yhteistyötä valmistavan luokan opettajan kanssa. Hänen koulussaan on käytössä samanaikaisopetus, joten yhteistyötä tehdään muiden tahojen kanssa erittäin paljon, ja he kokevat sen hyödylliseksi. Yleisesti haastatellut englannin opettajat

olisivat valmiita tekemään enemmän yhteistyötä eri tahojen kanssa, jos aikaa olisi enemmän.

### 6.1.3 Maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen hallinnan vaikutus englannin oppimiseen

Maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen opetusta järjestetään kerran tai kaksi viikossa. Haastateltujen opettajien mukaan jokainen maahanmuuttajaoppilas käy heidän tietääkseen oman äidinkielen tunneilla, ja kouluissa myös kannustetaan tähän. Erona muuhun opiskeluun on, että maahanmuuttajaoppilaan perhe on vastuussa lapsen oman äidinkielen tunneille osallistumisesta.

*"...ja perhe vastaa sit siitä, et meneekö se lapsi sit sinne oman äidinkielen tunnille vai ei. ...kyllä koulusta kannustetaan siihen, koska sen oman äidinkielen niin ku osaaminen ja tunteminen on sen kielenopetuksen pohja..." (Opettaja C)*

Haastatellut opettajat pitävät oman äidinkielen tunneille osallistumista hyvin tärkeänä ja kannustavat oppilaitaan osallistumaan niille. Ajattelun rakenteet kehittyvät paremmin omalla äidinkielellä, ja kun kielen rakenteet ovat hallinnassa omalla äidinkielellä, on helpompi oppia ja omaksua muita kieliä. Kun oppilas hahmottaa jonkin asian omalla äidinkielellään, on se helpompi hahmottaa myös vieraalla kielellä. Esimerkiksi ne maahanmuuttajaoppilaat, joiden äidinkielessä kellonajat ilmaistaan samalla tavalla kuin englannin kielessä, oppivat tämän asian nopeimmin myös englannin tunneilla. Oppilaalla on jo sisäinen malli siitä, kuinka kieli rakentuu ja näin uutta tietoa voidaan rakentaa vanhan tiedon päälle. Oppilaan oman äidinkielen tunneilla käytetään samankaltaisia tehtävätyyppejä ja tehtävien ratkaisut ovat lähellä englannin kielen tunneilla tehtäviä harjoituksia, vaikuttaa tällainen rakenteellinen rutiini kielestä riippumatta kielen oppimiseen positiivisesti.

*"Pidän tärkeänä osallistumista, et kaikki kielitaito on plussaa..." (Opettaja E)*

*"...täällä joutuu niin paljon pinnistelemaan just sen suomen kielen ymmärtämisen kanssa ja sit ku alkaa englantiki osalle ihan uutena, nii kyllä se oman äidinkielen merkitys on tosi suuri et se pysyis myös ja siinä ne taidot karttuis..." (Opettaja B)*

*"...et sulla ne käsitteet ja termit tulee sieltä oman kielen kautta tutuksi, nii sit se on ehkä helpompi omaksua se uusi kieli. Jos sä oot sellanen puolikielinen, nii se on aika vaikee..." (Opettaja A)*

Oman äidinkielen tunneille osallistuminen on useasti maahanmuuttajaoppilaille pieni hengähdystauko muuhun oppimiseen verrattuna, koska siellä heidän ei tarvitse koko ajan pinnistellä ymmärtääkseen kuulemaansa. Tämä saattaa myös vaikuttaa koulunkäynnin mielekkyyteen, kun oppilaat pääsevät välillä ilmaisemaan itseään omalla äidinkielellään.

## 6.2 Maahanmuuttajaoppilaiden haasteita englannin opetuksessa

### Suomeen saapuminen

Mitä nuorempana maahanmuuttajaoppilaat saapuvat Suomeen, sitä paremmat mahdollisuudet heillä on opiskella englannin kieltä. Ihanteellinen tilanne olisi, että maahanmuuttajaoppilaat pääsisivät aloittamaan englannin opiskelun kolmannelta luokalta perusopetukseen jo integroituneena. Tällöin maahanmuuttajaoppilaat olisivat samassa lähtöpisteessä muiden oppilaiden kanssa, ja he olisivat jo ehtineet tottua suomalaiseen koulunkäyntiin. Perustaidot kasvavat myös yleensä sitä vankemmiksi, mitä nuorempana englannin opiskelun aloittaa.

*”No helpompaa on sellasilla lapsilla, jotka tulee jo aika pieninä niin ku ennen ku se englannin opetus koulussa alkaa, koska he ehtii oppia suomea ja niin koulunkäynnin tapoja ja ylipäättänsä täällä tätä meidän kulttuuria, niin semmosten on helpompi aloittaa niin ku kolmoselta muun luokan mukana niin pääsee sitte aika kivasti kiinni englannin kielen opiskeluun.” (Opettaja C)*

Hankalimmassa asemassa ovat maahanmuuttajaoppilaat, jotka saapuvat Suomeen alakoulun yläluokille tai yläkouluikäisinä valmistavalle luokalle. Jos siinä tilanteessa ei ole opiskellut englantia aiemmin kotimaassaan tai koulunkäynnin mahdollisuus on ollut vaihtelevaa, on hyvin hankalaa opetella suomea toisena kielenä ja samalla vierasta kieltä heikolla suomen kielellä. Samaan aikaan pitäisi opiskella myös hyvin käsitteellisiä aineita, joissa muut oppilaat ovat jo pitkällä. Näiden oppilaiden kohdalla pitäisi olla erityisen tarkkana, jotta he eivät pääse syrjäytymään. Usein maahanmuuttajaoppilaiden pärjääminen tällaisissa tilanteissa riippuu paljon oppilaiden omasta motivaatiosta ja perheen asenteesta. Joissakin tapauksissa perheet ovat palkanneet yksityisopettajan auttamaan englannin kielen taitojen kiinni kuromisessa.

*”...sillon se vaatii ihan mielettömästi motivaatiota tältä oppilaalta itseltään. Mut sit toisaalta olen kyllä nähnyt semmosia oppilaita, jotka on niin ku saanu kurottua sen hirveen hyvin umpeen ja on ollu motivoituneita ja on tehnyt työtä sen eteen...” (Opettaja E)*

### Haasteita opettajalle

Haastateltujen opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksessa ilmenevät haasteet liittyvät oppimisvaikeuksien hankalaan tunnistamiseen, maahanmuuttajaoppilaiden ymmärtämiseen, miten oppilaan oma äidinkieli vaikuttaa englannin kielen oppimiseen ja asenteisiin. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidon ollessa vielä heikkoa on opettajan usein vaikea tunnistaa johtuvatko oppimisessa mahdollisesti ilmenevät ongelmat oppilaan vain hieman hitaammasta tavasta oppia vai varsinaisesta oppimishäiriöstä. Koska maahanmuuttajaoppilaat opiskelevat usein kolmea joskus jopa neljää eri kieltä, voi oppiminen olla hitaampaa suuren tietomäärän vuoksi. Opettajille tuottaa vaikeuksia huomata milloin oppilaan hidaskäyttö johtuu oppimisvaikeudesta, mutta ratkaisuna voisi olla oppilaiden oman äidinkielen opettajan kanssa lisätty yhteistyö. Oman äidinkielen opettajan on helpompi huomata maahanmuuttajaoppilaiden kielelliset vaikeudet yhteisen äidinkielen takia.

*”Se on lähinnä kaikkien oppilaitten kanssa se hankaluus, et mistä ne johtuu ne tietyt vaikeudet...” (Opettaja B)*

Usein opettajat kohtaavat haasteita maahanmuuttajaoppilaiden ymmärtämisen kanssa, kun he antavat ohjeita tai selittävät tehtäviä. Haastateltujen opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on ymmärtämisen varmistaminen. Maahanmuuttajaoppilaat saattavat usein sanoa ymmärtäneensä ohjeet tai tehtävänannon, mutta opettajan tarkistaessa työnkulkua, oppilas ei ole saanut tehtyä juuri mitään. Tämä vaikuttaa osaltaan myös oppimisvaikeuksien hankalaan tunnistamiseen. Välillä on vaikea sanoa johtuvatko oppilaan hankaluudet ymmärtämättömyydestä, siitä että oppilas ei vaan tiedä mitä hänen pitäisi tehdä, vai oppimisvaikeudesta.

*”...se ymmärtäminen on varmaan niin ku se yks suurin haaste, et miten he ymmärtää ohjeet ja muut niin yksinkertaista ku se onki... ..jos et sä tiedä mitä sun pitää tehdä niin se on hyvin vaikeeta...” (Opettaja D)*

Haastavaa on myös huomata maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen vaikutus englannin kielen oppimiseen. Englannin opettajat eivät useinkaan tunne maahanmuuttajaoppilaittensa eri äidinkieliä, joten heidän on vaikea tunnistaa onko englannin kielen oppimisessa jotain ongelmia, jotka johtuvat oppilaan omasta äidinkielestä. Englannin opettajat näkevät kyllä suomalaisten las-



ten kanssa suomen kielestä johtuvat ongelmat ja ne voidaan kitkeä pois harjoitusten avulla. Maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla taas ei tunneta heidän omaa äidinkieltään eikä aina tiedetä johtuvatko ongelmat oman äidinkielen vaikutuksesta vai oppimishäiriöistä.

*"...miten paljon se häiritsee se oma äidinkieli sitä kielenoppimista, et se on varmaan yks sellanen. ...tehdä niistä jonkinlaisia johtopäätöksiä miten se, et huomaa selkeesti et esimerkiksi tää saksa vaikuttaa, et se yrittää ikään kuin vääntää tätä englantia niin ku saksa..." (Opettaja D)*

Maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän perheittensä asenteet saattavat myös aiheuttaa hankaluuksia kielen oppimiseen. Jos perhe on vain väliaikaisesti Suomessa tai he suunnittelevat pian palaavansa takaisin kotimaahansa, on maahanmuuttajaoppilaan vaikea paneutua kunnolla kielen oppimiseen, koska hän ei sitä kuitenkaan kotimaassaan tarvitse. Tämä ei kuitenkaan haastateltujen opettajien mukaan ollut kovin yleistä, vaan yleisesti kielen opiskeluun suhtauduttiin arvostaen.

### **Haasteita maahanmuuttajaoppilaille**

Maahanmuuttajaoppilaille eniten haasteita tuottavat haastateltujen opettajien mukaan kirjoittaminen ja luetunymmärtäminen. Omien lauseiden muodostaminen ja pidempien suomenkielisten lauseiden yhdistäminen englanninkielisiin lauseisiin tuottavat yleensä vaikeuksia maahanmuuttajaoppilaille. Opetuksessa tämä yleensä näyttäytyy maahanmuuttajaoppilaiden kirjallisten kotitehtävien tekemättä jättämisenä tai vastenmielisyytenä kirjallisia tehtäviä kohtaan.

*"...kirjoittaminen on aika haastavaa, nii se voi olla tosi hidasta ja vastenmielistä ja sitten läksyjen tekemisessä huomataan, että semmosta tehtävää ei mielellään tehdä vaan tehdään jotain ristikoita tai jotain helpompia..." (Opettaja C)*

Luetunymmärtämisessä esiintyy yleensä vaikeuksia suomen kielen osalta. Maahanmuuttajaoppilaat saattavat ymmärtää englanninkieliset lauseet, mutta he eivät ymmärrä mitä tehtävässä pitää tehdä, koska suomen kielen taito on vielä heikkoa. Haastateltujen opettajien mukaan kaikkia kielen eri osa-alueita tulee kuitenkin opettaa ja maahanmuuttajaoppilaiden tulee myös osallistua niihin, mutta opettajat tietenkin helpottavat tehtäviä maahanmuuttajaoppilaille sopivammiksi.

*"...missä niin kun joudut yhdistämään sen pidemmän suomenkielisen lauseen englanninkieliseen, nii se on heti... ... silloin alkaa tulla vaikeuksia, koska ei ymmärretä sitä läheläusetta." (Opettaja A)*

### **Erityisen tuen tarpeen ilmeneminen**

Vaikka haastatellut opettajat ovat sitä mieltä, että maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistaminen on heidän työnsä yksi suurimmista haasteista ja kielelliset erityisen tuen tarpeet usein katoavat muun opetuksen sekaan, pystyvät he silti kuvailemaan miten maahanmuuttajaoppilaiden erityisen tuen tarve yleensä ilmenee englannin kielen opetuksessa. Erityisen tuen tarve ilmenee yleensä siten, että maahanmuuttajaoppilas ei yhtään tiedä mitä hänen pitäisi tehdä tai kotitehtävät jätetään tekemättä. Se, että kotitehtävät ovat tekemättä, ei tietenkään tarkoita heti erityisen tuen tarvetta, sillä monet oppilaat jättävät välillä kotitehtäviä tekemättä. Erityisen tuen tarpeen oppilaalla kotitehtävät ovat jatkuvasti tekemättä eikä oppilas tunnillakaan tunnu saavan tehtäviä tehdyiksi. Erityistä tukea tarvitseva oppilas on useasti myös hyvin levoton tunteilla, sillä hän turhautuu tehtävien vaikeustason ollessa liian korkea.

*"No jos tässä nyt jotenkin ilmenee erityisen tuen tarve, nii se ilmenee sen kautta ettei ymmärretä kerta kaikkiaan, et mitä pitää tehdä." (Opettaja A)*

*"No se just aikasemmin mainitsin, että oppimisvaikeuksista on vaikea tietää tai aina ei tiedä että mistä on niin ku kysymys jos se eteneminen on hitaampaa tai on motivaatiossa ongelmia tai tuntuu vaikeelta." (Opettaja C)*

*"Et semmoset kielelliset erityisen tuen tarpeet kyl yleensä aika hävii sinne niin ku muuhun... ...Mut yleensä ne on niitä muita probleemia ku just niitä kielellisiä, mitkä täälki näky." (Opettaja B)*

Se, että oppilas on maahanmuuttaja, ei kuitenkaan opettajien mukaan tarkoita oppilaan olevan automaattisesti heikompi englannin kielen oppimisessa tai tarvitsevan erityistä tukea. Opettajilla on ollut paljon positiivisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden kielellisistä kyvyistä ja joskus maahanmuuttajaoppilaat kuuluvat luokan parhaimpiin englannin kielen opiskelussa. Maahanmuuttajaoppilaiden englannin kielen oppiminen on hyvin yksilöllistä.

## 6.3 Maahanmuuttajaoppilaiden eriyttäminen englannin opetuksessa

### 6.3.1 Eriyttämisen toteutuminen

Haastatteluista selvisi, että englannin kielen tunnit on jaettu jakotunteihin kaikkien muiden opettajien koulussa, paitsi opettaja D:n. Opettaja D:n koululla tapahtuvan samanaikaisopetuksen vuoksi jakotunteja ei ole juuri käytössä. Vaikka jakotunnit eivät ole suoranaista eriyttämistä, kokevat opettajat ryhmien jakamisen erittäin hyödyllisenä, sillä näin on helpompi keskittyä pienempään ryhmään ja eriyttää pienemmässä ryhmässä olevia oppilaita tarvittaessa. Ryhmitystä eriyttämisen keinona käytetään oikeastaan valmistavalta luokalta tulevien maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Aluksi valmistavalta tulevat oppilaat saavat työskennellä omassa tutussa ryhmässään ja hiljalleen työryhmiä aletaan sekoittaa keskenään ja istumajärjestystä vaihdetaan, jotta syntyisi uusia kaverisuhteita. Poikkeuksia ryhmittämisellä eriyttämiseen on, ja niitä tehdään luokka- ja oppilaskohtaisesti. Esimerkiksi opettaja C:n koulussa tänä vuonna kuudesluokkalaiset maahanmuuttajaoppilaat opiskelevat omassa englannin kielen ryhmässään, sillä näin pystytään parhaiten vastaamaan heidän tarpeisiinsa. Opetuksessa käydään perusasioita läpi ja pyritään paikkaamaan oppilaiden englannin taidoissa olevia aukkoja.

Maahanmuuttajaoppilaat käyttävät samoja oppikirjoja ja tekevät suurilta osin samoja tehtäviä kuin suomalaiset oppilaat, jos heidät on integroitu perusopetukseen. Valmistavalta luokalta tulevat maahanmuuttajaoppilaat saavat käyttöönsä, oppilaasta ja hänen tasostaan riippuen, helpotettuja kirjoja tai erityismateriaalia, minkä opettajat ovat itse tehneet. Erityismateriaalit ovat usein kuvan ja sanan yhdistämistä ja kirjoittaminen on jätetty minimiin. Opettajat käyvät oppikirjoissa olevat tehtävät ensin itse tarkkaan läpi ja he valitsevat niistä sellaisia tehtäviä, mistä he uskovat maahanmuuttajaoppilaiden selviytyvän, olkoon he sitten valmistavalla tai perusopetuksen luokalla. Joskus maahanmuuttajaoppilaat saavat valita kirjasta itselleen sopivia tehtäviä. Tärkeintä on keskittyä selittämään tehtävienannot auki, jotta maahanmuuttajaoppilaat tietävät mitä tehtävässä kuuluu tehdä. Opettajat pyrkivät kuitenkin siihen, että kaikki oppilaat tekisivät aikalailla samoja tehtäviä. Kotitehtävät ovat poikkeus, ja opettajat antavat maahanmuuttajaoppilaille yleensä erilaiset kotitehtävät kuin muille oppilaille.

*”Et mä käyn tehtävii etukäteen läpi ja katon ne pulmakohdat ja katon ne itse ensin, et*

*voinks mä jotenki selittää sen auki... ...sitten annan eri läksyn heille...”(Opettaja B)*

Maahanmuuttajaoppilaat, joiden suomen kielen taito on korkealla tasolla, tekevät samat kokeet kuin muutkin oppilaat. Kirjasarjojen mukana tulee yleensä koepaketti, josta opettaja valitsee eri tehtävistä muodostuvan kokeen. Valmistavalta luokalta tulevat oppilaat tekevät yleensä helpotetut kokeet, jotka opettaja tekee itse. Kokeet yritetään laatia siten, että maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taidolla ei olisi merkitystä. Helpotetuissa kokeissa ei ole käänns-lausetehtäviä, vaan enemmän yhdistelytehtäviä tai tehtävissä on annettu jotain vinkkejä valmiiksi. Joskus suomenkielisten ohjeiden rinnalla on myös englanninkieliset ohjeet. Jokainen kokeen tehtävä käydään aluksi tarkkaan läpi ja kokeen aikana maahanmuuttajaoppilaat saavat kysyä suomenkielisten sanojen merkityksiä. Tärkeintä on varmistaa, että maahanmuuttajaoppilaat ymmärtävät tehtävienannot, jotta kokeen tekeminen ei jäisi suomen kielen taidon puutteesta kiinni.

*”Kokeissa mä teen sillä tavalla, että jos on ensinnäkin nyt semmoset jotka on valmistavalla luokalla, jotka ei osaa suomea vielä hyvin, mä teen niille kokeisiin valitsen vaan semmosii tehtäviä missä sillä suomen kielen taidolla ei oo niin ku merkitystä...” (Opettaja C)*

*”...helpotetut kokeet on enemmän sitten, et yhdistä sana ja kuva tai niin ku heti ku se kirjoittamisen määrä vähenee se niin ku lievittää sitä...” (Opettaja A)*

Haastateltujen opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden, jotka ovat jo integroituneet perusopetukseen, eriyttäminen on loppujen lopuksi aika vähäistä. Enemmän opettajat varmistavat, että maahanmuuttajaoppilaat ymmärtävät ohjeet ja tehtävienannot. Opettajat eriyttävät enemmän valmistavalta tulevia maahanmuuttajaoppilaita sekä oppilaita, joilla on havaittu oppimisen vaikeutta. Maahanmuuttajaoppilaiden eriyttäminen ei myöskään rajoitu vain alaspäin eriyttämiseen, vaan heidän joukossaan on myös sellaisia oppilaita, joita voidaan eriyttää ylöspäin. Ei voida myöskään sanoa, että tietynlainen järjestely sopii kaikille maahanmuuttajaoppilaille, vaan se on aika yksilöllistä ja lapsesta itseltään kiinni.

*”Et se mitä me tehdään on just se, et me varmistetaan et ymmärtää mitä tehtävissä pitää tehdä, et se on tällasta eriyttämistä...” (Opettaja D)*

*"No mulla ei oo ollu näihin meiän perusmaahanmuuttajiin oikeen tarvetta eriyttää. Mulla se eriyttäminen kohdistuu enemmän niihin joilla on lukihäiriö tai jotain tällasta... ..muuten mulla maahanmuuttajat sulautuu sellakseks massaksi, et mä en niin ku enää ajattele sitä asiaa..." (Opettaja E)*

### 6.3.2 Eriyttäminen kielen eri osa-alueilla

Maahanmuuttajaoppilaiden eriyttäminen suullisen kielitaidon osalta tapahtuu usein niin, että maahanmuuttajaoppilas tekee suullista tehtävää jonkun sosiaalisesti kyvykkään oppilaan kanssa, lukemalla suoraan kappaleesta ettei tarvitse tuottaa omaa puhetta tai heikomman tason hyväksymisellä.

*"...sitte ku suullisia tehtäviä tehdään niin ehkä sitten jos on vähän heikompi taito niin siten se niin ku yksinkertaisempi taso niin ku riittää, et sitte joku taitavampi saattaa osata niin ku enemmän selittää."(Opettaja C)*

Kirjallisissa tehtävissä maahanmuuttajaoppilaat voivat esimerkiksi tehdä kirjallisen kotitehtävän suullisesti, mutta oppilaan tulee olla tunnilla valmis vastaamaan tehtävään myös suullisesti. Joitakin kirjoitustehtäviä voidaan tehdä myös tietokonetta apuna käyttäen, sillä se tuo mahdollisesti epämiellyttävään kirjoittamiseen jotakin uutta ja alakouluikäiset käyttävät mielellään tietokonetta.

Haastateltujen opettajien mukaan kuullunymmärtämistehtävissä opettaja yleensä toistaa vielä kertaalleen cd:n perässä ja poimii avainsanat maahanmuuttajaoppilaille valmiiksi ja ne läpi käydään suomeksi ja englanniksi. Luetunymmärtämistehtävissä annetaan usein hyvin yksinkertaiset apukysymykset tekstiä varten. Opettaja johdattelee maahanmuuttajaoppilaita enemmän tekstin hallintaan ja usein näyttää tekstistä ne kohdat, mistä vastaukset löytyvät. Opettaja C on tehnyt juuri maahanmuuttajaoppilaita ajatellen erilaisia monisteita tekstinymmärtämisestä, jotka ovat toimineet todella hyvin, sillä ne ovat tarpeeksi yksinkertaisia eikä suomen kieli tule ymmärtämisen tielle. Sekä kuullun- että luetunymmärtämistehtävissä valmistavalta luokalta tulevat maahanmuuttajaoppilaat saavat usein vastata englannin kielellä suomen kielen sijaan, jos se on heille helpompaa.

*"Itse asiassa oon kehittänyt semmosia monisteita missä, mikä on ollut just S2-ryhmien vuoks, minkä takia mä oon tehny, että ne tuntus ne tekstit mielekkäiltä ja niihin pääsis sillä tavalla kivasti käsiks..." (Opettaja C)*

*"Kuullunymmärtämisessä mä toistan vielä nauhan perässä ja saatan poimia ne avainsanat heille valmiiks, et kunhan ne osaa kääntää nii semmosta avustusta. ... suullisessa parina on joku sellainen noheva tyyppi, joka mielellään avustaa siinä tehtävässä..." (Opettaja E)*

Osa haastatelluista opettajista toteutti suunnitelmallisesti eriyttämistä kielen eri osa-alueilla. Osa opettajista taas toteutti sitä soveltaen tilanteen mukaan, eivätkä he sisältäneet sitä sen kummemmin opetuksensa tai eriyttämisen suunnitteluun. Tämä riippuu kovin siitä kuinka paljon aikaa opettajilla ylipäättänsä on opetuksensa suunnitteluun ja miten kiireisenä he työnsä kokevat.

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetusta, erityisesti opetuksen käynnistämistä sekä opetuksessa esiintyviä haasteita ja eriyttämistä. Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen päätuloksia, ja pohdin, mitä johtopäätöksiä niistä voidaan tehdä. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimuksen tarvetta.

### 7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen päätulokset kertovat, että maahanmuuttajaoppilaat, jotka ovat jo integroituneet perusopetukseen, aloittavat englannin kielen opiskelun opetussuunnitelman mukaisesti kolmannelta luokalta lähtien. Valmistavan luokan oppilaat aloittavat englannin opiskelun koulukohtaisesti. Osa valmistavan luokan oppilaista aloittaa englannin opiskelun jo valmistavan luokan aikana omaa taitotasoaan vastaavassa perusopetuksen ryhmässä ja osa aloittaa englannin opiskelun valmistavan luokan jälkeen sen luokan mukana, mihin oppilas integroidaan. Kolmannen luokan ikäisenä englannin opetuksessa aloittavat maahanmuuttajaoppilaat ovat erittäin hyvässä asemassa, sillä muutkin oppilaat vasta aloittavat englannin opiskelun eikä ennakkotietoja tarvitse olla. Vanhemmat maahanmuuttajaoppilaat, jotka opiskelevat omassa tai muussa kuin oman ikäluokkansa ryhmässä, lähtevät liikkeelle siitä missä muu luokka on menossa. Mahdollisia aukkoja tiedoissa ja taidoissa pyritään kuromaan umpeen tukiopetuksella, jotta maahanmuuttajaoppilas pääsisi siirtymään oman ikäistensä ryhmään. Riippuu usein oppilaan omasta motivaatiosta ja perheen asenteesta kuinka hyvin mahdolliset aukot tiedoissa saadaan täytettyä.

Suurimmaksi haasteeksi maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksessa nousee oppimisvaikeuksien hankala tunnistaminen. On vaikea tietää johtuvatko oppilaan mahdolliset ongelmat maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen heikosta tasosta, oman äidinkielen sekoittumisesta englannin kieleen vai oppimisvaikeudesta. Esimerkiksi negatiivista transfer-ilmiota on vaikea havaita. Toisaalta mahdollista myönteistä transferia ei voi lapselle osoittaa. Erityisen tuen tarpeen ilmenemistä opetuksessa pystytään kuitenkin kuvailemaan, joten maahanmuuttajaoppilaiden eri opettajien välinen keskinäinen yhteistyö olisi yhtenä ratkaisuna ongelmien varhaiseen tunnistamiseen. Maahanmuuttajaoppilaille ei kuitenkaan ilmene erityisen tuen tarvetta sen yleisemmin kuin suomalaisilla oppilaille, joten mahdollisten ongelmien ilmaantuessa ei heti tarvitse miettiä siirtoa erityisopetukseen, vaan kyse voi olla yksilöllisesti oppimistahdistasta, mikä usein maahanmuuttajaoppilaille saattaa olla hieman hitaampi usean eri kielen opiskelun vuoksi. Eriyttäminen maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla on useimmiten enemmän ymmärtämisen varmistamista kuin tukikeinojen käyttämisestä. Eriyttämisen keinot liittyvät kirjoittamisen vähentämiseen, sanojen ja kuvien yhdistämisen lisäämiseen, tehtävien yksinkertaistamiseen, avainsanojen antamiseen ja tehtävien sopivan haastetason valitsemiseen. Maahanmuuttajaoppilaita eriytetään periaatteessa ihan samoin kuin muitakin oppilaita, silloin kun siihen nähdään olevan tarvetta. Eriyttäminen voi alaspäin eriyttämisen lisäksi olla ylöspäin eriyttämistä, sillä monet maahanmuuttajaoppilaat ovat kielellisesti lahjakkaita ja heidän kielellinen tajunsa on korkea.

Tuloksista voidaan tehdä se johtopäätös, että valmistavan luokan kuuluminen kouluyhteisöön helpottaa opettajien välistä yhteistyötä, koska kynnys yhteistyön aloittamiseen on matalampi. Opettajat myös oppivat tuntemaan ja tietämään valmistavan luokan oppilaat jo ennen kuin he siirtyvät perusopetukseen, mikä nopeuttaa opetuksen suunnittelua ja aloittamista. Toisesta koulusta siirtyminen perusopetukseen hidastuttaa maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumista kouluyhteisöön ja luokkaan. Opettajat eivät myöskään tunne muista kouluista siirtyvien maahanmuuttajaoppilaiden taustoja yhtä hyvin ja opetuksen aloittaminen vie enemmän aikaa. Ne englannin opettajat, joiden koulussa on pitemmät perinteet valmistavan luokan ja maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, näkevät maahanmuuttajaoppilaat enemmän opetuksensa rikastuttajina ja positiivisina voimavaroina, kuin opettajat niissä kouluissa missä ei ole valmistavaa luokkaa tai maahanmuuttajaoppilaiden opetus on suhteellisen uutta.



Opettajat eivät näe maahanmuuttajaoppilaita yksittäisenä kategoriana, vaan maahanmuuttajaoppilaat ovat osa luokkaa ja katoavat siten oppilasmassaan. Tämä näkyi erityisesti opettajien vaikeutena vastata joihinkin heille esitettyihin kysymyksiin, koska avun tai tuen tarpeen skaala englannin opetuksessa on samanlainen suomalaisilla lapsilla kuin maahanmuuttajaoppilailta. On oppilaita, jotka eivät tarvitse mitään tukea oppimiseensa ja on oppilaita, jotka tarvitsevat vähän enemmän tukea pärjätäkseen. Näin opettajien on vaikea eritellä johtuuko jokin oppilailta esiintyvä ongelma juuri siitä, että hän on maahanmuuttajaoppilas vai ei. Maahanmuuttajaoppilaat ovat yhtäläillä omia yksilöitään eikä voida sanoa, että jokin tietty systeemi olisi sopiva kaikille. Tällainen maahanmuuttajaoppilas kategoria on olemassa, mutta sillä ei välttämättä ole mitään tekemistä kielenoppimisen kannalta, eikä se automaattisesti määritä oppilaan oppimiskykyä.

Tässä tutkimuksessa saatiin osaksi samankaltaisia tuloksia kuin muissa aiemmissa maahanmuuttajaoppilaiden englannin oppimiseen ja opettamiseen liittyvissä tutkimuksissa. Tutkimukseni tuloksista nousi esiin, että opettajat ottavat monikielisyyden opetuksessaan huomioon spontaanisti ja sen kummemmin suunnittelematta. Usein monikielisyyden hyödyntäminen lähti itse oppilaista liikkeelle. Nakarin ja Salvannon (2012) pro gradu -tutkielman tuloksista ilmeni samankaltaisesti, että opettajat suhtautuivat positiivisesti monikielisyyteen, mutta he eivät tuoneet monikielisyyden tukemista mitenkään esille. Hirvosen (2010) pro gradu -tutkielmassa taas saatiin tuloksia motivaatiota heikentävistä tekijöistä. Tutkielmassa myönteinen asennoituminen englannin kieleen ja kouluopiskeluun yleisesti sekä englannin hyödyntäminen koulun ulkopuolella nähtiin positiivisina tekijöinä, jotka auttoivat maahanmuuttajaoppilaita selviytymään mahdollisesta demotivaatiosta. Omassa tutkimuksessani en juuri keskittynyt motivaation merkitykseen, mutta tuloksista on nähtävissä, että oppilaan ja perheen myönteinen asennoituminen englannin kieltä kohtaan edesauttoivat oppilaan kielenoppimista ja mahdollisten oppimisen aukkojen umpeen kuromista. Tutkimukseni tuloksista kävi ilmi, että opettajat eivät näe maahanmuuttajaoppilaita omana kategoriana, vaan osana muuta ryhmää. Jokaisella oppilaalla on oma oppimishistoriansa ja sitä kautta myös omat mahdolliset vahvuudet tai heikkoudet englannin oppimisessa. Myös Suutarin (2010) pro gradu -tutkielman tuloksista selvisi, etteivät opettajat ottaneet maahanmuuttajaoppilaita erityisesti huomioon verrattuna suomalaisiin oppilaisiin, vaan oppilaat olivat kaikki samaa massaa. Maahanmuuttajaoppilaiden vieraan kielen oppimista on tutkittu edellä mainituissa pro gradu -tutkielmissa, mutta oma tut-

kimukseni suuntautuu nimenomaan maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen, siinä esiintyvien haasteiden ja eriyttämisen tutkimiseen, ja se tuo näin erilaista tietoa aiheesta.

Teoriaosassa toin esiin Moilasen (2002) keinoja eriyttämiseen. Esimerkiksi suullisia tehtävänantoja tulisi tukea kirjallisilla ohjeilla ja tukisanoilla tai yksinkertaistamalla tehtävänantoa eri sanoin. Kuullunymmärtämisen tehtäviin tulisi antaa riittävästi aikaa ja oppilaan tulisi tuntea olonsa turvalliseksi. Opettajan oma äänenkäyttö on avainasemassa ja sitä voidaan elävöittää eleillä ja ilmeillä, mikä helpottaa viestin ymmärtämistä. Tutkimukseni tuloksista kävi ilmi, että eriyttäminen suullisten tehtävien osalta tapahtuu usein niin, että maahanmuuttajaoppilas tekee suulliset tehtävät jonkun sosiaalisesti kyvykkään oppilaan kanssa. Kuullunymmärtämistehtävissä opettaja yleensä toistaa tekstin itse vielä kertaalleen ja poimii oppilaille avainsanat. Maahanmuuttajaoppilaita eriytettiin periaatteessa samoin tavoin kuin muita oppilaita. Oman tutkimukseni tulokset ovat siis osittain verrattavissa Moilasen (2002) suosituksiin vieraan kielen eriyttämisestä. Moilainen (2002) ja Youssef (2005) tuovat molemmat esiin oman äidinkielen hallinnan tärkeyden vieraita kieliä opiskellessa. Oman äidinkielen rakenteiden hallinnan kautta on helpompi sisäistää vieraan kielen rakenteita ja näin oppia kieltä. Samankaltaisia tuloksia nousi esiin omassa tutkimuksessani: opettajat pitivät maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen tunneille osallistumista hyvin tärkeänä, ja he näkivät ajattelun rakenteiden kehittyvän paremmin omalla äidinkielellä ja tämän vaikuttavan vieraiden kielten omaksumiseen ja oppimiseen.

Tutkimuksellani saadaan tietoa maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen käynnistämisestä ja miten opetus sekä eriyttäminen konkreettisesti tapahtuvat. Näkisin tutkimukseni tulosten hyödyttävän erityisesti uusia ja vastavalmistuneita maahanmuuttajaoppilaiden englannin opettajia sekä sellaisia opettajia, jotka kaipaavat vinkkejä maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetukseen. Tuloksista on nähtävissä miten opettajat suunnittelevat opetustaan ja eriyttämistä ja kuinka he toteuttavat sitä. Myös opettajat, jotka ovat jo toimineet maahanmuuttajaoppilaiden englannin opettajina, voivat saada uusia ideoita tai saada vahvistusta omalle toiminnalleen tuloksistani. Laajemmassa merkityksessä tutkimukseni tulokset voidaan nähdä osana kasvavaa maahanmuuttajaoppilaiden vieraan kielen tutkimusta sekä se voi toimia lähtökohtana laajemmille tutkimuksille.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimuksen tarve

Reliaabelius ja validius ovat saaneet erilaisia tulkintoja laadullisissa tutkimuksissa. Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen tulosten toistettavuutta ja validius tutkimusmenetelmän kykyä toimia oikeanlaisena tutkimusmittarina. Termejä validius ja reliaabelius pyritään välttämään kvalitatiivisessa tutkimuksessa, koska ne usein liitetään enemmän kvantitatiiviseen tutkimukseen, minkä piirissä ne ovat syntyneet. Tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta tulee kuitenkin jotenkin tarkastella, vaikka tutkija ei haluaisi käyttää mainittuja termejä. (Hirsjärvi ym. 2010, 232.) Kandidaatintutkielmastani saadut tulokset ja tämän tutkimuksen tulokset ovat suurelta osin yhteneväiset, joten ne tukevat tutkimukseni pätevyyttä. Tutkimuksessani sain vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tutkimuksessani käytetyt kysymykset olivat suurilta osin tarkoituksen mukaisia, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, kun opettajat kokivat vastauksen olevan itsestään selvä. Haastatellut opettajat kertoivat oman näkemyksensä ja kokeumuksensa, joten oletettavasti opettajat painottivat eri asioiden tärkeyttä. Kuitenkin opettajien vastauksissa oli huomattavissa samankaltaisia näkemyksiä riippumatta siitä mitä sukupuolta opettaja on tai kuinka kauan hän on opettanut maahanmuuttajaoppilaita. Opettajat siis puhuivat hyvin paljon samoista asioista, mutta asioiden tärkeysjärjestys vaihteli yksilöittäin. Tämän vuoksi tutkimustani voidaan pitää suhteellisen luotettavana. Haastattelin kuitenkin vain viittä eri opettajaa pääkaupunkiseudulta, joten tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää. Tulosten yleistettävyyteen vaadittaisiin haastatteluja useammilta maahanmuuttajaoppilaiden englannin opettajilta ympäri Suomea. Maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetuksen havainnointi samanaikaisesti lisäisi yleistettävyyttä.

Luotettavuuden lisäksi tulee tarkastella tutkimuksen eettisyyttä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan ”hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus”. Tutkimuksen aiheen valinta on jo eettinen päätös (Hirsjärvi ym. 2010, 24). Tämän tutkimuksen kohdalla aiheen valintaan vaikutti se, että pidin aihetta tärkeänä ja mielenkiintoisena tutkimuskohteena. Halusin tuoda esiin maahanmuuttajaoppilaiden erilaiset kielelliset lähtökohdat, monikielisyydestä heikkoon suomen kielen taitoon, englannin kielen opetuksessa, sillä sana maahanmuuttaja ei määritä oppilaan taitotasoa englannin kielessä. Haastattelupyynnöissä taas korostin sitä, että aineistoni perustuu opettajien omiin kokemuksiin ja havaintoihin. Otin huomioon eettiset periaatteet myös haastateltavien valinnassa. Opettajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja he antoivat luvan

käyttää haastatteluaineistoa tutkimuksessani. Näin heidän osallistuminen perustui informoituun suostumukseen, joka on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 25) mukaan yksi tutkimuksen eettisistä kriteereistä. Halusin korostaa opettajien ammattitaitoa haastatteluissa, jotta opettajat eivät tuntisi heidän toimintansa olevan arvostelun kohteena. Haastatteluista ilmeni, että opettajat eivät halua korostaa maahanmuuttajia erityisjoukkona, vaan heidät nähdään luonnollisena osana ryhmää.

Tutkimuksessa otettiin myös huomioon haastateltavien anonymiteetti. Tämän vuoksi tutkimuksessa ei kerrota tarkkoja tietoja kouluista tai oppilaista. Haastateltujen opettajien voidaan kertoa tulevan pääkaupunkiseudulta, sillä pääkaupunkiseudulla on erittäin paljon kouluja, joissa on maahanmuuttajaoppilaita, eikä kouluja näin ollen voi yksittäisesti tunnistaa. Myös opettajien taustatietojen kirjaamisessa pidettiin huolta siitä, että muita tietoja opettajista, kuin heidän haastattelujen alussa antamat tiedot valmistumis- ja opetusvuosista, ei tutkimusraportissa näy.

Maahanmuuttajaoppilaiden vieraan kielen oppimista on tarkasteltu joissakin pro gradu -tutkielmissa niin opettajan kuin oppijan näkökulmasta, silti tutkimuksella olisi tarvetta yhdistää nämä näkökulmat. Näin saataisiin aiempaa kokonaisvaltaisempaa tietoa maahanmuuttajaoppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vieraan kielen opiskelutilanteesta ja siitä, miten oppija kokee englannin opiskelun. Jatkotutkimuksen kohteena näkisin pitkäkestoisen tapaus-tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaiden englannin oppimisprosessista. Maahanmuuttajaoppilaat voisivat olla iältään, taustoiltaan ja suomen kielen taidoiltaan eritasoisia. Jatkotutkimuksessa voitaisiin käyttää tiedonhankintavälineinä havainnointia ja sekä oppilaan että hänen opettajansa haastattelua. Näin voitaisiin saada tarkempaa tutkimustietoa maahanmuuttajaoppilaiden englannin opiskelusta. Toisena kohteena näkisin maahanmuuttajaoppilaiden, valmistavalla luokalla olevien ja perusopetuksen luokalla olevien oppilaiden välillä tehtävän selvän eron tutkimisen englannin opetuksessa. Omassa tutkimuksessani kävi ilmi, että monet perusopetukseen integroituneet maahanmuuttajaoppilaat hallitsevat suomen kieltä hyvin tai todella hyvin eikä se vaikuta mitenkään englannin oppimiseen. Valmistavalla luokalla olevat maahanmuuttajaoppilaat taas hallitsevat usein heikosti tai todella heikosti suomen kieltä ja se vaikuttaa englannin oppimiseen. Myös Nakarin ja Salvannon (2012) tuloksissa oli samankaltaisuutta suomen kielen hallinnan kanssa. Jatkotutkimuksessa voitaisiin keskittyä erikseen valmistavalla luokalla olevien maahanmuuttajaoppilaiden ja pe-

rusopetuksessa olevien maahanmuuttajaoppilaiden englannin oppimisprosessiin ja niissä näkyviin yhtäläisyyksiin ja eroihin.

## LÄHTEET

- Aalto, E. 2010. POM13AI S2 ja oppiminen. Luokanopettajakoulutuksen opintojakso. Jyväskylän yliopisto.
- Aalto, E & Tukia, K. 2009. Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus, sivut 25-36.
- Agge, K., Perttula, M-L. & Tuovila-Ginters, L. 2001. Valmistava opetus Helsingissä. Raportti valmistavasta opetuksesta lukuvuonna 2000–2001. Helsinki: Opetusvirasto.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers. Somali-Speaking youth in metropolitan Helsinki with a focus on the context of formal education. Publications of the Population Research Institute Series D42/2004. Helsinki: Väestöliitto.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2009. Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Opetushallitus, sivut 64-93.
- Bender, W. 2008. Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cenoz, J. & Jessner, U. 2000. English in Europe. The acquisition of a third language. Great Britain: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. 2000. Research on multilingual acquisition. Teoksessa J. Cenoz ja U. Jessner (toim.) English in Europe. The acquisition of a third language. Great Britain: Multilingual Matters, sivut 39-53.
- Cook, V. 2001. Second language learning and language teaching. 3rd edition. New York: Arnold.
- Diffey, N. 1997. A Scottish approach to differentiation in the language class. Language Learning Journal 16.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571739785200221>  
 [viitattu 24.1.2013]
- Dufva, M., Vaarala, H. & Pitkänen, K. 2007. Vieraat kielet ja monikielisyys. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Juva: PS-kustannus, sivut 156-192.
- Herdina, P. & Jessner, U. 2000. The dynamics of third language acquisition. Teoksessa J. Cenoz & U. Jessner (toim.) English in Europe. The acquisition of a third language. Great Britain: Multilingual Matters, sivut 84-97.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, M. 2010. Demotivation in learning English among immigrant pupils in the ninth grade of comprehensive school. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201002251278>  
 [viitattu 28.2.2013]
- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetus-suunnitelmatyöstä käytäntöön. Saarijärvi: Opetushallitus.

- Ikonen, T. 1994. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Rauma: Opetushallitus, sivut 16-19.
- Immonen-Oikkonen, P. 2010 Monikulttuurisuustaitojen kehittämisohjelma (MOKU). Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino. (toim.) Monikulttuurinen koulu yhteisö. Helsinki: Opetushallitus, sivut 6-12.
- Jaakkola, H. 1994. Kielioppi ja kielenopetus. Teoksessa K. Pohjala (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Helsinki: Opetushallitus, sivut 46-54.
- Johnson, K. 2001. An introduction to foreign language learning and teaching. 2nd edition. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Järvinen, H-M., Marsh, D. & Nikula, T. 1999. Vieraskielinen opetus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, sivut 229-258.
- Karanko, M. 1994. Peruskouluikäisten pakolaislasten ja turvapaikan hakijoiden koulutus. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Rauma: Opetushallitus, sivut 9-11.
- Kautto-Knape, E. & Seppälä, R. 2009. Eriyttämissen tavat englannin opetuksessa. Kielikukko 4. Sivut 13-18.
- Kielitaidon tasojen kuvaustaulukko  
<http://www.oph.fi/info/ops/taitotasoasteikko.doc>  
 [viitattu 15.9.2012]
- Kotouttamislaki  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493>  
 [viitattu 16.9.2012]
- Koivula, P. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset yleisen, tehostetun ja erityisen tuen osalta. Opetushallitus.  
[http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-oppijan-tuki/koivula\\_24012011.pdf](http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-oppijan-tuki/koivula_24012011.pdf)  
 [viitattu 13.10.2012]
- Korpela, H. 2005. Yhteistyö vanhempien kanssa. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Saarijärvi: Opetushallitus, sivut 25-43.
- Kosonen, L. 1994. Oppilashuolto. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Rauma: Opetushallitus, sivut 14-16.
- Krashen, S. 1985. The input hypothesis: Issues and implications. New York: Longman Group Limited.
- Krashen, S. 1987. Principles and practice in second language acquisition. Great Britain: Prentice Hall International.
- Kuukka, K. 1995. Maahanmuuttajaopetus Helsingissä - opetusjärjestelyistä, käytännön työstä, kehittämisestä. Helsinki: Opetusvirasto.
- Kuusela J., Etelälähti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnberg U. & Siniharju M. 2008. Maahanmuuttaja oppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Laine, T. 2001 Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma.

- Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 28-45.
- Lamminmäki, S. & Gustafson, S. 2010. Kehittävä arviointi tukemassa MOKU-ohjelmaa. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen kouluuyhteisö. Helsinki: Opetushallitus, sivut 13-20.
- Lowie, W. & Verspoor, M. 2004. Input versus transfer? – The role of frequency and similarity in the acquisition of L2 prepositions. Teoksessa M. Achard & S. Niemeier (toim.) Studies on language acquisition. Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching. Berlin: Mouton de Gruyter, sivut 77-94.
- Miettinen, M. 2001. ”Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 67.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto. Julkaisusarja A, Tutkimuksia; 178.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. Second language learning theories. 2nd edition. Great Britain: Hodder Arnold.
- Moilanen, K. 2002. Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Vammala: Tammi.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, sivut 46-69.
- Nakari, H. & Salvanto, E. 2012. Monikielinen maahanmuuttajataustainen oppilas englanninopetuksessa. Kokemuksia opettajanpöydän molemmin puolin. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40540/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201212053308.pdf?sequence=1>  
 [viitattu 11.4.2013]
- Niemeier, S. 2004. Linguistic and cultural relativity – reconsidered for the foreign language classroom. Teoksessa M. Achard & S. Niemeier (toim.) Studies on language acquisition. Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching. Berlin: Mouton de Gruyter, sivut 95-118.
- Nissilä, L. 2009. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Opetushallitus, sivut 6-19.
- Nissilä, L. 2010. Matkalla monikulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen kouluuyhteisö. Helsinki: Opetushallitus, sivut 21-39.
- Patton, M. 2001. Qualitative research and evaluation methods. 3rd edition. United States of America: Sage Publication.
- Perusopetuslaki



- <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>  
[viitattu 12.10.2012]
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004  
[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)  
[viitattu 7.4.2013]
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009  
[http://www.oph.fi/download/48802\\_valmistavaops\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf)  
[viitattu 3.9.2012]
- Päivärinta, M. 2005. Arviointi valmistavan opetuksen aikana ja sen päättyessä Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Saarijärvi: Opetushallitus, sivut 44-49.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. 2010. Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Helsinki: Suomen kulttuurirahasto.
- Rekola, N. 1994. Maahanmuuttajalasten opetusjärjestelyistä. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Rauma: Opetushallitus, sivut 5-9.
- Roiha, A. 2012. Opettajien kokemuksia CLIL-opetuksen eriyttämisestä. Käsiyksiä, käytänteitä ja haasteita. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39918/URN%20NBN%20fi%20jyu-201210052618.pdf?sequence=6>  
[viitattu 4.4.2013]
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, sivut 73-102.
- Saleva, M. 1994. Vieraskieli oppiaineena. Teoksessa K. Pohjala (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Helsinki: Opetushallitus, sivut 7-16.
- Sarlin, H-M. 2009. Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Opetushallitus, sivut 20-35.
- Sinko, P. 1994. Kieleni on kotini – äidinkielen merkityksestä. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Rauma: Opetushallitus, sivut 28-31.
- Slioor, I. 2010. Kulttuuritulkkinäkökulma koulussa. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino toim. Monikulttuurinen kouluyhteisö. Helsinki: Opetushallitus, sivut 55-57.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Annales Universitatis Turkuensis C 267. Turun yliopisto: Kasvatustieteen tiedekunta.  
<https://www.doria.fi/handle/10024/36550>  
[viitattu 10.4.2013]
- Suni, M., Latomaa, S. & Aalto, E. (toim.) 2010. Suomi toisena ja vieraana kielenä -alan bibliografia 1967-2010.  
[https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/oppiaineet\\_ksl/fennicum/opiskelu/s2/s2](https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielit/oppiaineet_ksl/fennicum/opiskelu/s2/s2)  
[viitattu 21.1.2013 ja 10.4.2013]

- Suutari, H. 2010. Diverse yet similar. English teachers' conceptions of multicultural teaching and pupils of multicultural background. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201002151253>  
 [viitattu 11.4.2013]
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Talib, M-T. 2000. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Talvitie, U. 1994. Maahanmuuttaja suomalaisessa peruskoulussa. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Rauma: Opetushallitus, sivut 11-13.
- Thi Duc, N. 1994. Vieraskielisten lasten oman äidinkielen opettajan työstä. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Rauma: Opetushallitus, sivut 31-32.
- Tilastokeskus  
[http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset](http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset)  
 [viitattu 2.9.2012]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vaarala, H. 2010. Ostoskassit pullollaan. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen kouluyhteisö. Helsinki: Opetushallitus, sivut 45-54.
- Valta, S. 2012. Taitava vieraan kielen oppija ja ylöspäin eriyttäminen alakoulun englannin opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39942/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201210102641.pdf?sequence=1>  
 [viitattu 4.4.2013]
- Yli-Renko, K. 1994. Kulttuurien välinen viestintä ja sen opettaminen. Teoksessa K. Pohjala (toim.) Näkökohtia kielenopetukseen. Helsinki: Opetushallitus, sivut 17-34.
- Youssef, Y. 2005. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa - opetus-suunnitelmatyöstä käytäntöön. Saarijärvi: Opetushallitus, sivut 117-140.
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa M-R. Luukka & S. Pöyhönen (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, sivut 369-380.

## LIITTEET

### Liite 1

#### Hyvä englannin kielen opettaja,

olen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen maisterivaiheen opiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaani. Aiheeni on maahanmuuttajaoppilaiden englannin opetus. Tutkimukseni aineisto perustuu englannin opettajien haastatteluihin. Tavoitteenani on tutkimuksen kautta kerätä eväitä omaan opettajan uraani tutkimalla maahanmuuttajaoppilaita englannin opetuksessa.

Olisitteko halukas osallistumaan tutkimukseen? Mikäli epäröitte tai haluatte kysyä jotain, ottakaa vapaasti yhteyttä. Vastaan mielelläni kysymyksiin koskien aineiston keruuta. Lähettäisin myös haastattelukysymykset etukäteen, jotta voisitte tutustua niihin ennen haastattelua.

Ystävällisin terveisin,  
Karoliina Saarela,  
puhelinnumero,  
sähköpostiosoite

## Liite 2

Haastattelukysymykset:

- 1a. Missä vaiheessa kouluvuotta maahanmuuttajaoppilaita tulee luokkaasi?
- 1b. Miten vastaanotat maahanmuuttajaoppilaita luokkaasi?
- 1c. Kuinka maahanmuuttajaoppilaita ovat yleisesti sopeutuneet luokkaan?
- 2a. Tunnetko maahanmuuttajaoppilaittesi aiempaa koulutaustaa tai muuta taustaa?
- 2b. Millaista taustatyötä sinä teet selvittääksesi oppilaittesi taustoja? Entä koulu?
- 2c. Onko taustatiedoilla tai niiden puuttumisella mielestäsi vaikutusta opettamiseen ja/tai sen suunnitteluun?
- 2d. Jos on, mikä merkitys taustatiedoilla on opettamisessa ja suunnittelussa?
- 3a. Mistä maahanmuuttajaoppilaittesi englannin kielen opetus yleisesti ja konkreettisesti lähtee liikkeelle?
- 3b. Onko jotain erityistä mitä otat huomioon aloittaessasi maahanmuuttajaoppilaitteen englannin opetusta?
- 4a. Millaisia erityishaasteita maahanmuuttajaoppilailta mielestäsi esiintyy englannin kielen opiskelussa?
- 4b. Onko mielestäsi vaikutusta maahanmuuttajaoppilaiden iällä, maahantuloajalla tai mistä on kotoisin, siihen miten oppilas oppii englantia?
- 5a. Millaiset ovat maahanmuuttajaoppilaittesi kielelliset lähtökohdat?
- 5b. Millä tavoin maahanmuuttajaoppilaittesi monikielisyys nousee esiin englannin opetuksessa? Ja otatko sen jotenkin opetuksessa huomioon?
- 5c. Mitä kieltä käytät pääsääntöisesti englannin opetuksessa ja miten se vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaisiisi?
- 6a. Miten otat huomioon kielen eri osa-alueet, puhuminen, kirjoittaminen, kuulun- ja luetunymmärtäminen, maahanmuuttajaoppilaittesi englannin opetuksessa?
- 6b. Oletko huomannut jonkin kielen eri osa-alueen haastavammaksi kuin toisen maahanmuuttajaoppilaillesi? Miten tämä on ilmennyt?
- 7a. Miten maahanmuuttajaoppilaittesi oman äidinkielen opetus järjestetään ja mikä on sen vaikutus englannin kielen oppimiseen?
- 7b. Kuinka tärkeänä pidät maahanmuuttajaoppilaittesi osallistumista oman äidinkielen tunneille?
- 7c. Millaista yhteistyötä on maahanmuuttajaoppilaittesi oman äidinkielen opettajan, englannin opettajan, valmistavan opettajan ja perusopetuksen opettajan

välillä? Millaista painoarvoa tälle yhteistyölle annetaan ja miten tätä yhteistyötä voitaisiin mielestäsi lisätä?

8a. Miten maahanmuuttajaoppilaittesi erityisen tuen tarve ilmenee englannin opetuksessa?

8b. Missä asioissa maahanmuuttajaoppilaasi tarvitset eniten tukea?

8c. Mitä teet auttaaksesi oppilaitasi?

9a. Miten maahanmuuttajaoppilaittesi eriyttäminen toteutuu englannin opetuksessa? Esimerkiksi materiaalien, ryhmytyksen, tehtävien, kokeiden ja kielitaidon suhteen.

9b. Millaisia eriyttämisen muotoja sinulla on käytössä ja mitä otat huomioon näitä suunnitellessasi?

9c. Millä tavoin eriytät opetustasi kielen eri osa-alueilla?

### Liite 3

Näytteet litteroinneista 1 ja 3:

Haastattelija: Periaateko on, että heti sitten valmistavan opetuksen jälkeen ku integroidutaan perusopetuksen luokkiin, nii sitten aloitetaan se enkun opetus?

Opettaja1: Kyllä joo, mutta nämä esimerkiksi se on periaate, mutta hän esimerkiksi nää, heillä on oma valmistava luokka, niin tulee nyt heti. Koska se oli kolmasluokkalainen, niin se niinku sopi hänelle, että silloin se niinku alottaa samalta tasolta ja tutustuu jo vähän etukäteen niihin tuleviin luokkakavereihin. Se oli niinku hyvä hänen kohdallansa. Että tapauskohtaisesti.

Haastattelija: Entä miten sitten vastaanotat maahanmuuttajaoppilaan luokkasi?

Opettaja1: No eipä meillä sen kummempia seremonioita oo, että tervetuloa vaan ja sitten kirjat käteen ja se on siinä. Että ei ole mitään erityistä semmoista, et yhtä tervetulleita ovat ku kaikki muutki, jos tälleen ajatellaan, että ei oo mitään sellasta, sellasta niinku ihmeellisempää. Heille on kyllä selostettu esimerkiksi jos nyt puhutaan tästä kolmasluokkalaisesta, nii tietää että muut alottaa ihan samalta viivalta ku hän itseki, et eivät osaa sen enempää ku hän itsekään. Ja tota, muuten niin sit nää jotka on muilla luokilla, että jotka on jo ollu Suomessa ehkä niinku jonkin aikaa jotka on jo tuolla tavallisissa luokissa nämä maahanmuuttajat, nii no hehän niinku tietää sen kuvion sieltä oman luokan kautta sitten, että näin mennään sitten. Sitte nää vanhemmat oppilaat, nii se on vaan, sulle isketään kirja käteen ja siitä sitä lähdetään sitte liikenteeseen, et katoaan mikä se sun taso siinä ja sitten lähdetään siitä liikkeelle.

Haastattelija: Tunnetko maahanmuuttajaoppilaittesi aiempaa koulutaustaa tai muuta taustaa?

Opettaja3: Jonkun verran tiedän, en ihan hirveesti. Että valmistavan luokan opettaja kartottaa sitte enemmän ku oppilas tulee luokkaan, et miten paljon on käyny kouluja kotimaassaan ja minkälaista se koulunkäynti on ollu ja myöskin kysyy sen miten paljon on opiskellut englantia. Ja mä kuulen niinku niihin englanttiin liittyvät asiat ja saatan tietää, jos jollaki oppilaalla ei oo esimerkiksi lukuaitoo vielä niin se on tietysti tärkeä tieto sitten minullekin. Mutta en ihan hirveesti, joskus oppilaat saattaa kertoa siitä opiskelusta kotimaassaan vielä sellaset oppilaatki, jotka on siirtynyt sieltä valmistavalta luokalta yleisopetuksen ryhmään, nii välillä tulee semmosia tarinoita esimerkiksi että Venäjällä on ilmeisesti vähän tiukempi kuri ku täällä Suomessa nii saattaa kertoa et Venäjällä me

tehtiin näin ja tai Intiassa tehtiin näin, mutta aika vähän semmosia tarinoita kuitenkin tulee.

Haastattelija: Teetkö itse työtä selvittääksesi näitä taustatietoja?

Opettaja3: Aa no hirveesti ei aika semmoseen riitä, mut sen verran kyllä teen ku valmistavan luokan opettaja kysyy, et kuinka paljon on opiskellut englantia ja me sitten sen opettajan kanssa määritellään ett mille luokka-asteelle niinku enkun ryhmään tää oppilas menee. Mä teetän semmosen pienen kokeen vähän sen ikätason mukasesti, et mä katon mitä asioita osaa että tota pääsis suurin piirtein semmoseen ryhmään, missä se ne omat taidot riittää että ei tule ihan liian vaikeeta.