

Yläkoulun suomi toisena kielenä -opettajien ja erityisopettajien yhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden suomi toisena kielenä -opetuksessa

Kandidaatintutkielma

Iida Vatja

Suomen kieli

Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto

2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Suomen kielen laitos
Tekijä – Author Iida-Maria Anneli Vatja	
Työn nimi – Title Yläkoulun suomi toisena kielenä -opettajien ja erityisopettajien yhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden suomi toisena kielenä -opetuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatin tutkielma
Aika – Month and year huhtikuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 26 sivua liitteinen
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkin kandidaattitutkielmassani yläkoulun suomi toisena kielenä (S2) -opettajien ja erityisopettajien yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja kuntouttamisessa S2-opetuksessa. Aihe on ajankohtainen ja tarpeellinen, sillä sekä uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet että kolmiportainen tukijärjestelmä edellyttävät opettajilta entistä tiiviimpää yhteistyötä ja osallisuutta (POPS 2014; Ahtiainen ym. 2012: 25–26). S2-opetukseen osallistuvien määrä kasvaa jatkuvasti, ja vaarana on, että suurenevat ja heterogeenistyvät opetusryhmät vievät resursseja laadukkaalta ja eriyttävältä opetukselta (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013: 10). Tiiviimmällä ja jäsentyneemmällä yhteistyöllä myös S2-opettajien haastaviksi kokemat maahanmuuttajaoppilaiden erityisvaikeuksien arviointi ja sopivien tukimuotojen löytäminen voisivat helpottaa (Korpela ym. 2008: 41, 90). Pyrin tutkimuksessani vastaamaan kysymyksiin, millaisia yhteistyön muotoja S2- ja erityisopettaja kielellisten oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja kuntoutuksessa käyttävät ja miten he perustelevat yhteistyön tarvetta. Tutkimukseni linkittyy muihin opettajien yhteistyötä käsitteleviin tutkimuksiin (esim. Salo 2014), ja sen tuloksia on mielekästä vertailla suhteessa S2-opetukselle perusopetuksen opetussuunnitelmassa määrättyihin tehtäviin. Myös yhteistyön työelämäkontekstiin ja moniammatillisuuteen liittyvät tutkimukset ovat oman tutkimukseni kannalta olennaisia (ks. esim. Aira 2012), samoin kuin S2-opetuksen tilannetta Suomessa käsittelevät Opetushallituksen kartoitukset (esim. Kuusela 2008). Käytin aineistonani kahden S2-opettajan puolistrukturoituja teemahaastatteluja sekä <i>Miten monikielisyys kohdataan koulumaailmassa</i> -hankkeen kyselyaineistoa (Latomaa ja Suni 2012). Analyysimenetelmänä mukailin laadullisen sisällön analyysin periaatteita. Yhteistyö näyttäytyi tutkimuksessa ennen kaikkea oppilaan tilannetta koskevien näkemysten vaihtamisena ja vertailuna, ja S2-opettajat kokivat erityisopettajan ensisijaiseksi työparikseen. Yhteistyö koettiin tarpeelliseksi, mutta sen tuloksellisuutta oli haastateltujen mukaan vaikeaa arvioida. Tutkimustulokseni tukevat ajatusta yhteistyön jäsentymättömyydestä, ja ne ohjaavat kiinnittämään enemmän huomiota työnjaon ja tavoitteiden asettelun tärkeyteen.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, oppimisvaikeudet, kielelliset häiriöt, samanaikaisopetus, maahanmuuttajaoppilaat, yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPETUKSELLINEN KONTEKSTI JA YHTEISTYÖ	2
3	AINEISTOT JA MENETELMÄT	4
3.1	Aineisto ja tutkimusasetelma	4
3.2	Teemahaastattelu ja sisällönanalyysi	4
4	SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETTAJAN JA ERITYISOPETTAJAN YHTEISTYÖ	6
4.1	Yhteistyö käytännössä	6
4.2	Yhteistyön muodot ja työnjako	9
4.3	Yhteistyön resurssit ja tarpeellisuus	14
4.4	Moniammatillinen yhteistyö	17
5	LOPPUPÄÄTELMÄT	19
	LÄHTEET	21
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tutkin kandidaatintutkielmassani suomi toisena kielenä (S2) -opettajien ja erityisopettajien yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaiden S2-opetuksessa. Aiheestani ei juuri ole aiempaa tutkimusta, vaikka yleisesti esimerkiksi aineenopettajien ja erityisopettajien yhteistyötä onkin tutkittu (Salo 2014). Henkilökohtaisen motivaationi taustalla on mielenkiinto S2-opetuksen ja erityisopetuksen yhteisten opetuksellisten sektorien hahmottamiseen sekä pyrkimys tarkastella yhteistyön potentiaalia entistä tehokkaamman ja jäsentyneemmän sekä yksilölliset tarpeet huomioivan S2-opetuksen kehittämiseksi.

S2-opettajien ja erityisopettajien yhteistyöhön liittyvää tutkimusta voidaan pitää ajankohittaisena ja tarpeellisena useastakin syystä. Ensinnäkin S2-opettajat kaipaavat aiempien selvitysten valossa tukea erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden erityisvaikeuksien arviointiin ja testaamiseen (Kuusela ym. 2008: 41). Maahanmuuttajaoppilaiden riski päätyä erityisopetukseen onkin suurempi kuin kantaväestöllä, mikä johtuu osaltaan puutteellisen kielitaidon sekoittamisesta kielen oppimisen ongelmiin ja tätä seuraavista vääristä diagnooseista (Tuittu & Klemelä 2012: 158). Toiseksi uusi, aiempaa inklusiivisempi peruskoulu tulee lisäämään opettajien keskinäistä yhteistyötä (Ahtiainen ym. 2012: 25–26). Opetuksen tuen kolmiportaisuus, eli jakautuminen yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, ohjaa opettajia yhteistyössä puuttumaan mahdollisiin vaikeuksiin ja eriyttämään opetusta mahdollisimman aikaisessa vaiheessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet = POPS 2014: 61–62).

Kolmantena tutkimuksen tarpeellisuutta korostavana tekijänä voidaan nähdä kasvava maahanmuutto (Tilastokeskus 2014), ja saman nopean kasvun näkyminen myös suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuvien määrissä (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013: 5). Heterogeenisissä S2-opetuksen ryhmissä yksilöllisyyden huomioimisen merkitys korostuu: opetusjärjestelyiden lähtökohtana ovat kunkin oppilaan oppimistarpeet ja kielenoppimisen vaihe (POPS 2014: 314).

Pyrin tutkielmassani vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1. *Millaisia yhteistyön muotoja S2-opettaja ja erityisopettaja käyttävät kielellisten oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja kartoittamisessa* ja 2. *Miten S2-opettajat ja erityisopettajat perustelevat yhteistyön tarvetta*. Keräsin aineistoni laadullisella teemahaastattelun menetelmällä kahdelta yläkoulussa opettavalta S2-opettajalta, joista toisella oli myös erillisen erityisopettajan pätevyys. Käsittelin yhteistyötä neljän pääteeman pohjalta, jotka ovat yhteistyö käytännössä, yhteistyön muodot ja työnjako, yhteistyön resurssit ja tarpeellisuus sekä moniammatillinen yhteistyö.

2 OPETUKSELLINEN KONTEKSTI JA YHTEISTYÖ

Maahanmuuttajaoppilaalla viitataan tutkielmassa sekä itse Suomeen muuttaneisiin ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajiin, että toisen sukupolven maahanmuuttajiin, eli Suomessa syntyneisiin maahanmuuttajien jälkeläisiin (POPS 2004: 36, Haikola & Martikainen 2010: 9). Käsite maahanmuuttajataustainen taas kattaa sisäänsä molempien sukupolvien, siis ensimmäisen ja toisen, edustajat. Erityisesti ensimmäisellä sukupolvella esiintyy kielitaitoon liittyviä vaikeuksia yleisemmin kuin valtaväestössä. (Haikola & Martikainen 2010: 9–10.) Kuitenkin muun muassa aineistostani käy ilmi, että myös Suomessa syntyneitä toisen polven maahanmuuttajia osallistuu S2-oppimäärän mukaan annettavaan opetukseen. Yleisesti ottaen toinen sukupolvi menestyy suomalaisessa koulussa kuitenkin lähes yhtä hyvin kuin valtaväestö, ainakin kun mittareina käytetään keskiarvoa ja toisen asteen koulutukseen jatkamista. Tästä huolimatta eri alkuperämaista tulevien oppilaiden välillä voi olla suuriakin eroja koulussa pärjäämisessä. (Kilpi 2010: 112, 124.)

Suomi toisena kielenä -opetuksen tarkoituksena on antaa erillistä tukea koulun opetuskielen opiskeluun, ja se on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä (Latomaa & Suni 2010: 161). Toinen kieli edustaa äidinkielen jälkeen opittua kieltä, joka toimii myös ympäristön kielenä (Suni 2008: 29). Kaksikielisyys taas voidaan ymmärtää esimerkiksi niin, että ihminen pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella kielellä ja vaihtamaan niitä. Osaamisen ei kuitenkaan tarvitse olla kielissä samalla tasolla. (Hassinen 2002: 20–21.) Kaksi- ja monikielisillä kielenkehitykseen liittyy erilaisia ilmiöitä ja kielenkehityksen häiriöitä kuin yksikielisillä (Arvonen, Katva & Nurminen 2010). Näin ollen on odotuksen mukaista myös se, että S2- ja erityisopettajan yhteistyö ja tarjoamat tukitoimet poikkeavat jossain määrin peruskoulun aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyöstä.

Käsittelen tutkielmassani yhteistyötä työelämän näkökulmasta. Airan (2012) mukaan työelämän toimivalle yhteistyölle on tyypillistä tietty tuloksellisuuden odotus: työelämän toimiva yhteistyö tuottaa tuloksia, näkyy yhteistyön osapuolten käyttäytymisessä ja heijastuu yhteistyön osapuolten tyytyväisyydessä ja asenteissa. Kuitenkin yhteistyön tuloksellisuuden tarkastelu on sitä haastavampaa, mitä abstraktimpia tavoitteita yhteistyöllä on ja mitä vaikeammin yhteistyön suorat vaikutukset ovat mitattavissa. Tavoitteiden tai tuotosten lisäksi yhteistyön toimivuutta tuleekin arvioida yhteistyöprosessin kautta. (Aira 2010: 49–50.) Aineenopettajien ja erityisopettajien yhteistyö muodostuu aiemman tutkimuksen valossa esimerkiksi samanaikaisopetuksesta ja tuntien suunnittelusta (Salo 2014: 31). Koulun sisäistä aikuisten tekemää yhteistyötä

tarvitaan samanaikaisopetuksen lisäksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun ja toteuttamiseen, oppimisen arviointiin ja tukeen sekä oppilashuollon toteuttamiseen (POPS 2014: 36). Samanaikaisopetuksen ohella käytän tutkielmassani yhteisopetuksen käsitettä, jossa jaetun opettajuuden lisäksi korostuu opetuksen suunnittelu ja arviointi (Takala 2010: 62). Samanaikaisopetuksen hyötyjä on tutkittu esimerkiksi Helsingin opetusviraston toimesta. Toimiva yhteistyö voi esimerkiksi lisätä opettajien ja kouluyhteisön koettuja voimavaroja ja vähentää yksittäisen opettajan työtaakkaa. (Ahtiainen ym. 2011: 51.)

S2-opettajan ja erityisopettajan yhteistyö ei luonnollisesti toimi irrallaan muusta koulu- maailmasta. Avainasemassa onkin myös moniammatillisuus, joka Isoherrasen (2005: 14) mukaan tuo yhteistyöhön useita erilaisia tiedon ja osaamisen näkökulmia. Keskeistä yhteistyön määrittelyssä on se, kuinka voidaan kerätä kaikki tieto ja osaaminen yhteen mahdollisimman kokonaisvaltaisen käsityksen ja ymmärtämisen saavuttamiseksi (mp.). Koulussa monialainen yhteistyö näyttäytyy hyvin olennaisena esimerkiksi oppilashuollossa, joka usein järjestetään yhteistyössä opetustoimen, sosiaalitoimen ja terveystoimen kanssa. Oppilashuoltoon voivat osallistua koulun henkilökunnan lisäksi esimerkiksi psykologi, kuraattori ja terveydenhuollon ammattilaiset. (POPS 2014: 77.)

Myös S2-opetusta koskevissa opetussuunnitelman perusteissa perustellaan yhteistyön merkitystä. Opettajien osallisuutta ja monialaista yhteistyötä korostetaan esimerkiksi S2-oppimäärän tarpeen määrittelyssä sekä laajemmin yleisen tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa (POPS 2014: 356, 62). Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan suoraan puhuta S2-opettajan ja erityisopettajan yhteistyöstä, vaikka se rivien välistä useassa kohtaa kuultaakin. Juuri S2-opetuksen usein pienten oppilasryhmien kannalta onkin merkittävää, että opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan oppimisen vaikeuksien ehkäisemistä muun muassa sellaisella eriyttämisellä ja opettajien keskinäisellä yhteistyöllä, joka huomioi niin ryhmän kuin yksittäisenkin oppilaan tarpeet (POPS 2014: 63).

Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla voi varsinaisten oppimisvaikeuksien lisäksi olla sosiaalisia tai traumaperäisiä ongelmia, joten oppilaan todellisen avuntarpeen määrittely vaatii hyvin kokonaisvaltaista tarkastelua (Arvonen, Katva & Nurminen 2010). Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen on kuitenkin usein haastavampaa kuin valtaväestön, sillä esimerkiksi suomalaisia testejä ei voida maahanmuuttajien kohdalla suoraan soveltaa (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009: 38). Kuten Arvonen, Katva ja Nurminen (2010), käsitän tutkielmassani oppimisen häiriöiden taustalla piilevät ilmiöt laajemmin ja yksiulotteiseen luokiteluun perustuvan otteen sijaan kuvaan kielen oppimisen haasteita niiden monisyydestä kontekstista käsin.

3 AINEISTOT JA MENETELMÄT

3.1 Aineisto ja tutkimusasetelma

Keräsin tutkielmani aineiston kahdelta yläkoulun S2-opettajalta puolistrukturoituina teema-haastatteluina. Yksilöhaastatteluja täydensin *Miten monikielisyys kohdataan koulumaailmassa* -hankkeen kyselyaineistolla (Latomaa & Suni 2009), jota on käsitelty aiemmissakin tutkimuksissa (Latomaa & Suni 2010, 2011; Suni & Latomaa 2012). Hankin tarvittavat luvat työnantajaorganisaatioista, sekä haastateltavilta itseltään. Haastateltavilla tuli olla kokemusta erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä maahanmuuttajaoppilaiden tapauksissa. Kutsun haastateltuja S2-opettajia Susannaksi ja Leenaksi. Nimet olen muuttanut haastateltujen anonymiteetin suojelemiseksi. Molemmat haastattelut kestivät noin neljäkymmentä minuuttia.

Molemmilla S2-opettajilla oli kokemusta maahanmuuttajataustaisten nuorten opettamisesta useammalta vuodelta, ja he olivat tehneet S2-opintoja vasta työelämän ohella. Susannan S2-opinnot olivat kuitenkin haastattelun aikaan kesken. Tutkielman tulosten kannalta merkittävä taustamuuttuja on Leenan erillisen erityisopettajan pätevyys, jonka haastateltu koki itsekin ainakin osittain vähentävän tarvetta koulun varsinaisen erityisopettajan kanssa tehtävälle yhteistyölle. Molemmat S2-opettajat olivat käyneet jonkin verran täydennyskoulutuksissa.

Toisen huomionarvoisen muuttujan muodostavat haastateltujen S2-opettajien hyvin erilaiset opetuskontekstit: Leenan kohdalla yhteistyö tapahtui yhden erityisopettajan kanssa, kun taas Susannan koulussa erityisopettajia oli useampi. Leenalla S2-oppilaat olivat työn perässä Suomeen muuttaneiden vanhempien lapsia, joiden Suomessa oloaika vaihteli vuoden ja useamman vuoden välillä. Opetusryhmät muodostettiin hänen koulussaan luokkatasoittain, ja yleensä opetukseen osallistui yhdestä kolmeen S2-oppilasta. Susannan koulussa taas S2-opetukseen osallistuvat oppilaat olivat taustoiltaan monella tapaa heterogeenisempiä, ja osa oppilaista oli saapunut Suomeen pakolaisleireiltä hyvin traumatisoivistakin olosuhteista. Jotkut oppilaista olivat tulleet S2-opetukseen suoraan valmistavasta opetuksesta, kun taas osa oli syntynyt ja käynyt koulunsa Suomessa. Myös Susannan koulussa opetus tapahtui luokkatasoittain, ja opetusryhmät olivat kooltaan neljästä yhdeksään oppilasta.

3.2 Teemahaastattelu ja sisällönanalyysi

Toteutin tutkimusaineiston keruun pääasiassa kvalitatiivisella haastattelumenetelmällä. Näin saamaani aineistoa täydensin edellä mainitulla kirjallisella kyselyaineistolla, jossa oman ai-

heeni kannalta relevanttia materiaalia oli kuitenkin verrattain niukasti. Tein haastatteluista karkeat litteraatit, minkä jälkeen analysoin molempia aineistoja – sekä haastatteluja että kyselyaineistoa – laadullista sisällönanalyysimenetelmää hyödyntäen. Litterointimerkit löytyvät liitteestä.

Haastattelu on Suomessa yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa. Puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista se, että kysymykset informanteille ovat samat, mutta valmiiden vastausvaihtoehtojen sijaan he voivat vastata omin sanoin. (Eskola & Suoranta 2008: 86.) Puolistrukturoidussa haastattelussa jokin näkökulma on lyöty lukkoon, mutta se jättää tilaa myös haastattelutilanteessa nouseville teemoille. Teemahaastattelu ei puolestaan edellytä tiettyä koikkeellisesti tuotettua kollektiivista kokemusta, vaan sen avulla voidaan tutkia kaikkia yksilön ajatuksia, tunteita ja kokemuksia. Fokuksessa on siis haastateltavien elämysmaailma ja heidän määritelmänsä tilanteesta. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 47.) Oma kiinnostukseni kohdistuu juuri S2-opettajien kokemuksiin ja ajatuksiin erityisopettajan kanssa tehtävästä yhteistyöstä, joten koin teemahaastattelun parhaiten aihettani tukevaksi tiedonkeruumenetelmäksi.

Litteroidessani haastatteluja vastaan tuli useampi aihe, joita haastattelutilanteessa olisi voinut avata syvemmin. Joustamattomuus ja keskittyminen omiin kysymyksiin haastateltavan vastauksien sijaan ovatkin tyypillisiä virheitä aloittelevalle haastattelijalle. Myös ulkoiset häiriötekijät voivat yllättäen vaikeuttaa haastattelun kulkua. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 124–127). Esimerkiksi tehdessäni toista haastatteluista luokassa haastattelun keskeyttivät kaiuttimista kuulutettu aamunavaus ja oppilaiden käynnit luokkahuoneen ovella.

Omassa tutkielmassani käytetty laadullinen sisällön analyysi noudatti analyysin yleistä toteuttamistapaa. Rajasin ensin karkeasti litteroidusta haastatteluaineistosta ja kyselyaineistosta ne ilmiöt ja teemat, joihin halusin tutkimuksessani paneutua. Tämän jälkeen koodasin litteroidun aineiston valittujen teemojen mukaisesti ja käytin samoja koodeja kyselyaineiston jäsentämiseen. Teemoittelulla tarkastelin, mitä kustakin yksittäisestä teemasta on aineistossa kerrottu ja miten ne vertautuvat keskenään. Lopuksi jaoin yksittäiset teemat isommiksi kokonaisuuksiksi varsinaisen analyysin alaotsikoiden alle. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91–93.)

Toteutin tutkimuksen noudattaen hyviä laadullisen tutkimuksen periaatteita, joiden avulla pyrin eettisesti kestävään tutkimusotteeseen. Haastateltujen anonymiteetin suojelemisen ja tutkimuksen sisäisen johdonmukaisuuden lisäksi huolehdin tutkimuksessani siitä, että tutkimusaineisto on asiallisesti säilytetty ja tutkimus noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Tällaisia ovat esimerkiksi rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös muiden tutkijoidentyön ja saavutusten huomioon ottaminen ja niiden kunnioittaminen myös omassa työssäni. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 126–127, 132.)

4 SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETTAJAN JA ERITYIS- OPETTAJAN YHTEISTYÖ

4.1 Yhteistyö käytännössä

Aineiston perusteella erityisopettaja on suomi toisena kielellä -opettajalle henkilö, jonka puoleen S2-opettaja ensimmäiseksi kääntyy mahdollisia maahanmuuttajaoppilaiden kielellisiä oppimisvaikeuksia tai muita oppimisen esteitä kohdatessaan. Yhteistyötä kuvattiin haastatteluissa yleisesti *erittäin hyväksi* ja *tosi tiiviiksi*, vaikka haastatelluilla yhteistyön tarve ja koko opetuskonteksti olivatkin hyvin erilaiset. Pienempiä S2-opetuksen ryhmiä opettava Leena koki yhteistyön tärkeäksi ennen kaikkea erityisopettajan oppimisvaikeuksien testaukseen liittyvän asian-tuntijuuden kautta, kun taas Susannalle yhteistyö erityisopettajan kanssa liittyi kiinteästi oppilaan kokonaistilanteen hahmottamiseen ja huomioimiseen sekä omaan jaksamiseen. Kyselyaineistossa erityisopettajaa kohtaan tunnettiin myös *hengenheimolaisuutta*: alakoulussa luokanopettajien parissa työskentelevä S2-opettaja koki erityisopettajan työnkuvan muistuttavan entien omaansa.

Positiivisesta suhtautumisesta huolimatta haastatteluissa nousi kuitenkin esiin myös yhteistyötä jarruttavia tai torjuvia tekijöitä. Esimerkiksi S2-opettajan ja erityisopettajan luokassa antamaan samanaikaisopetukseen opettajat suhtautuivat hieman negatiivisesti, tosin eri näkökulmista. Leena näki samanaikaisopetuksen lähinnä resurssien tuhlaamisena, kun taas Susanna koki sen sinällään toivottuna, mutta utopistisena ajatuksena (ks. 4.3 Yhteistyön resurssit ja tarpeellisuus). Haastateltujen opettajien toisistaan poikkeavat suhtautumiset selittynevät pitkälti Leenan erillisen erityisopettajan pätevyydellä, pienemmillä oppilasryhmillä ja S2-opetukseen osallistuvien oppilaiden vanhempien työperäisillä maahanmuuttotaustoilla. Hän ei kokenut työtään yhtä kuormittavaksi kuin toinen haastateltu S2-opettaja, vaikka puhui haastattelussa myös uuden ja vieraan kulttuurin potentiaalisesta merkityksestä oppimisen haasteiden taustalla.

L: on on sillä tavalla helpompaa [kun oppilaat ovat työnperässä maahanmuuttaneiden lapsia] kyllä mutta tuleehan siinä sitten tietyllä tavalla erilaisia kulttuureja kuitenkin

Leenan mainitsema ilmiö on yhteneväinen aiempien tutkimustulosten kanssa. Esimerkiksi Schubertin (2009: 167,169) mukaan vieraaseen maahan muutto on jo itsessään stressaava ja psyykettä kuormittava tapahtuma, vaikka varsinaiset traumatisoivat tapahtumat – kuten luonnonkatastrofin tai väkivallan kokemukset – ovatkin laadultaan vakavampia ja erillistä käsittelyä edellyttäviä.

Toinen haastatteluissa esiin noussut jarru liittyi erityisopettajien henkilökohtaiseen ha-
lukkuuteen tarttua maahanmuuttajataustaisen oppilaan *ongelmavyhyteen*.

S: meillä on sitten eroja siinä erityisopettajien jotenki tällä hetkellä aika isojakin eroja et kaikki ei jotenki pysty tekemään nyt sitä työtä samalla tavalla ni sit aika paljon on ohjautunu ne haastavimmat maahanmuuttajaoppilaat sitten yhdelle erityisopettajalle vähän niin vaan silleen et ei se oo ihan reiluakaan ja se herättää paljon keskustelua ja on varmaan vähän semmonen henkilöstöjohtamisen ongelma meidän koululla mut käytännössä se on nyt niin et yhdellä erityisopettajalla on enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita

L: [vastaus kysymykseen koulun puolelta tulevasta palaveriresurssista] no ei oikeestaan tarvita. sanoisin niin että ei tarte. meillä on aika paljon opettajia jotka on ollut pitkään töissä ja meidän yhteistyö sujuu kauheen hyvin täällä. sen varmaan ilmapiiristä voit aistia jotain

Susannan työpaikalla suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuvat nuoret ohjautuivat haastavimpien ongelmien ilmetessä helposti samalle erityisopettajalle, vaikka periaatteessa yhdellä erityisopettajalla oli koulussa aina yksi luokka-aste vastuullaan. Hänen mukaansa epäreilu asetelma oli kuitenkin seurausta paitsi erityisopettajien *koetuista voimavaroista* ja *työn kuormittavuuden kokemuksista*, myös laajemmin koulun *henkilöstöjohtamisen ongelmasta*. Vastaavia työssäjaksamisen haasteita nousi myös aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa (Salo 2014: 38). Kuitenkin myös tässä suhteessa haastatellut poikkesivat toisistaan, sillä Leenan haastattelussa välittyi selkeästi paitsi koko koulun yleisen ilmapiirin vaikutus työyhteisön toimintaan, myös suomi toisena kielenä -opettajan ja erityisopettajan yhteistyöhön. Lisäksi Leena tarkasteli yhteistyön toimivuutta kahdenvälisen suhteiden kautta:

L: on joo erittäin helposti. ei mitään ongelmia. ja kyllä yhteistyö sujuu todella hyvin nytkin häneltä tuli mulle ystävänäpäiväkortti

Sama ystävyysuhteiden korostuminen yhteistyössä on noussut myös aiemmassa opettajien yhteistyötä käsittelevässä tutkimuksessa. Opettajien tiimityön sijaan yhteiset suunnittelut ja pohdinnat käydään usein kahdenkeskisissä tapaamisissa. (Seppälä-Pänkäläinen 2009: 110.)

Hieman yllättäen haastatellut S2-opettajat eivät nostaneet ongelmaksi erityisopetuksen ja opetuksen eriyttämisen mahdollisesti mukanaan tuomia leimautumisen tunteita tai oppilaan identiteettiin liittyviä haasteita. Toisaalta identiteettiin liittyvistä teemoista ei haastatteluissa kysytty S2-opettajilta suoraan. Erityisopetuksen ammattilehdistössä muun muassa Ilona Kuukan puheenvuoroa SEL.-opintopäivillä käsittelevässä lehtiartikkelissa (2008) muistutetaan liian kevyiden erityisopetukseen ottamisperusteiden haitallisuudesta oppilaille. Puheenvuorossa korostetaan, että erityisen arassa asemassa erityisoppilaaksi leimaantumisen ovat juuri maahanmuuttajataustaiset oppilaat: oppilas erityistyy entisestään, jos hän saa maahanmuuttaja-identiteetin lisäksi erityisoppilas-identiteetin (Kuusela 2008: 10). S2-opettajien mukaan oppilaiden asenteet erityisopettajien kanssa tehtyä yhteistyötä kohtaan olivat kuitenkin neutraalit ja oppi-

laat suhtautuivat siihen yleensä luonnollisena osana kouluarkea. Sen sijaan vanhemmille kynnys lapsen osallistumiseen suomi toisena kielenä -opetukseen oli toisinaan suurempi.

S: mun mielestä ne ottaa sen **aika automaationa, koulupsykologin palvelujahan kyllä sit kyseenalaise-tetaan mut ihan tätä meidän kouluarjen systeemiä** ni ei. kyllä ne aikalailla ottaa sen silleen et ei sitä kauheesti kommentoida tai ehdollisteta tai. että eikä nyt koulupsykologiakaan välttämättä sitten oppilaat mut että **huoltajat pitää sitä pelottavana ja ahdistavana**. *Haastattelija*: mut ei sit erityisopetusta S: ei, ei kyllä. **joskus joittenkin oppilaitten kanssa s2-opetusta**, mut kyllä ne usein onkin sellasia oppilaita et on syytäkin miettiä et missä se kielitaito parhaiten pääsis kehittymään. että ei se kaikille oo se S2-ryhmä vaan äikänryhmät on perusteltuja osalle mutta että jos on kauheen kunnianhimoiset vanhemmat ni joskus voi olla vähän liian aikaista siirtyä S2-opetuksesta pois. oppilaat usein sit haluais sinne takaisia ku ne kokee et siellä pääsee helpommalla

L: psykologinen sairaanhoitaja [psykiatrinen sairaanhoitaja] just tämmönen niin hän on semmonen jonka kanssa nuoret tykkää käydä puhumassa ja totta kai monet käy aika helposti mutta mää oon huomannu että ei nää [S2-oppilaat] juuri oo tainnu käydä siellä että ehkäpä se on niin ku sillai että ei oo niin kun **siellä lähtömaassa ei ole sitä käytännön, käytäntöä että mennään juttelemaan**

Leenakaan ei viitannut identiteettikysymykseen suoraan, mutta nosti kuitenkin esiin kulttuurikohtaisia eroja. Hänen mukaansa esimerkiksi venäläiset oppilaat ovat usein ennakkoluuloisempia erityisjärjestelyjä – niin S2-opetusta kuin erityisopetustakin – kohtaan, koska eivät ole kotimaassaan tottuneet vastaavaan. Susanna puolestaan nosti esiin vanhempien koulupsykologisiin kohdistamat ennakkoluulot. Leena tunnisti vastaavan ilmiön osittain psykiatrisen sairaanhoitajan kanssa. Vanhempien suhtautuminen lapsen oppimisvaikeuksiin voi ylipäätään vaihdella suurestikin: joillekin käsite voi olla täysin vieras, toisille taas merkitä paljon laajempia ongelmia kuin mitä sillä suomalaisessa kouluarjessa tarkoitetaan (Arvonen, Katva & Nurminen 2010: 99). Kyselyaineistossa erityisyyden korostumisen ja eri identiteettien ongelma nousee selkeämmin esiin, tosin lähinnä erityisluokan opettamisen yhteydessä:

KA: Kaksi- ja monikielisten muita matalampi kynnys erityisopetukseen on havaittu jo 90-luvun lopulla ja jotakin asialle on yritetty tehdäkin--Erityisopetus ei varmaankaan vahingoita ketään, mutta identiteetin kannalta se ei ole hyväksi jo "maahanmuuttajan" identiteetin saaneelle.

Kaksi- ja monikielisten oppilaiden matalampi kynnys erityisopetukseen on ainakin osittain seurausta juuri oppimisvaikeuden tunnistamisen välineiden soveltumattomuudesta maahanmuuttajien arviointiin. Tunnistamattomilla oppimisvaikeuksilla on maahanmuuttajaoppilaan kannalta kauaskantoisia seurauksia, ja siksi niiden tunnistamiseen ja oikein kohdistettuun tukeen tulisikin kouluissa suoda riittävästi toimivia resursseja. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009: 64.)

4.2 Yhteistyön muodot ja työnjako

Erityisopettajan kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyi haastatteluissa pitkälti vapaamuotoisina keskusteluina. Keskusteluja käytiin haastateltujen mukaan siitä, miltä oppilaan tilanne molemmille näyttää, miten laajasti se näkyy eri oppiaineissa, mitä vaikeuksien taustalla voisi olla ja millaisia keinoja oppilaan kohdalla voitaisiin hyödyntää. Myös testauksen haastavuudesta S2-opettajat ja erityisopettajat keskustelivat yhdessä. Oppilaan tilannetta puitiin usein muun opetustyön lomassa, mutta myös erillisissä palavereissa, joissa otettiin huomioon muidenkin oppilaan opettajien ajatukset. Leena ei kuitenkaan nähnyt *erikoispalavereja* tarpeelliseksi, vaan korosti muun opettajien välisen vuorovaikutuksen merkitystä.

S: no se on siis aika semmosta arkista et me kokoonnutaan yhteen miettimään ja kerätään aineenopettajilta palautetta oppilaasta ja sitten minä ja erityisopettaja ja joskus luokanohjaaja kokoonnutaan saman pöydän ääreen sit ihan juttelemaan sen oppilaan tilanteesta ja saatetaan vertailla tekstejä ja tuotoksia ja vähän kattoon et miltä se näyttää ja sitten mietitään niitä käytännön keinoja et millä voitais nyt mennä eteenpäin ja mitä reittiä lähtee ohjaamaan jos on mahdollista lähtee tekeen jotain tutkimuksia

L: totta kai jos on jonkun oppilaan kohdalla mietitään ni silloin sitä mietitään heti välittömästi et ei siinä tarvi mitään erikoispalaveria pitää koska mekin tässä ihan vierekkäin ollaan niin kyllä me ihan jatkuvasti keskustellaan myös näistä natiivien ongelmista

Muiksi konkreettisiksi yhteistyön muodoiksi opettajien välisten keskustelujen ja kokouksien lisäksi haastatteluissa nostettiin oppilaan tekstien lukeminen ja vertaileminen yhdessä, tukiopeutus, huoltajien tapaaminen, keskustelupaikan etsiminen moniongelmaiselle oppilaalle, tehtävien eriyttäminen oppilaan kielitaitotason mukaan sekä erilaisten lukemisen ja selviämisen strategiaharjoitusten tekeminen. Vaikka osa yhteistyöstä kuulostaakin varsin vieraalta siihen nähden, mikä ehkä perinteisesti mielletään kuuluvaksi juuri suomi toisena kielenä -opettajan työkuvaan, voi esimerkiksi kuuntelevan ja luotettavan aikuisen juttukumppanin löytyminen olla hyvinkin merkittävä keino nuoren auttamiseksi (Arvonen, Katva ja Nurminen 2010: 73–74). Haastatteluissa opettajien suhtautuminen näihin oppilaan kanssa käytäviin keskusteluihin oli kuitenkin hieman kaksijakoinen.

L: esimerkiks tää ysiluokan tyttö hänellä on ollut sellasia vaikeuksia niin hän alkoi ennen joulua niin ku purkautua mulle avautua

L: ainakin mä nään sen S2-opettajan tärkeänä henkilönä myös henkisesti niille oppilaille että kun on pienempi ryhmä ja varsinki jos on vaan yksi ni silloinhan on kauheen helppo sanoo sille toiselle jos on vaikeeta

L: --tavallaan se luottamus siihen toiseen että niin kun huomaat että tää nykyinen ysiluokan tyttö kuinka kauan meni että sai sen luottamuksen vaikka me on oltu kaksistaan tosin mä nyt oon ollu niitten opintojen takia opintovapaalla että sekin on saattanu vaikuttaa tietysti

S: jos lapsi on nähnyt senkaltaista väkivaltaa tai kohdannut semmosta mikä sit, et **siinä opettajan ammatitaito, työnohjaus mikään ei riitä kohtaamaan** semmosta että sitten on pystyttävä ohjaamaan se, se voi olla et opettaja on ensimmäinen tyyppi jolle siitä kerrotaan jos me on yritetty tarjota semmosta et löytyis joku luotettava aikuinen ja sit me on yritetty ohjata eteenpäin ja ihan perheneuvolaan tai mihin sitten vaan

että sais. **sekinhän on meillä ihan lastenkengissä** niin ku semmosen nuoren joka on kohdannut senkaltaista väkivaltaa mikä suomalaisessa arjessa puuttuu ni **meiän keinot kohdata ja auttaa eteenpäin**

Leena korosti opettajan ja oppilaan suhteen jatkuvuutta luottamuksen saavuttamiseksi sekä oppilaan tarvetta *avautua vaikeuksistaan*. Susanna ei kuitenkaan nähnyt opettajan kuuntelijan roolia täysin aukottomana, vaan pohti myös S2-opettajan ammattitaidon riittävyttä.

Tarjotulle tuelle oli tyyppilistä, että diagnoosiin ja luokitteluun perustuvien menettelytapojen sijaan opettajat pyrkivät joko yhdessä tarjoamaan nuorelle mahdollisimman monipuolista tukea tai *päättämään itse*, mihin oppilaan ongelmat saattaisivat liittyä. Diagnoosin puuttumisella voi kuitenkin olla niin oppilaan kuin opettajienkin kannalta muitakin negatiivisia vaikutuksia kuin tarjottavien tukimuotojen jäsentymättömyys. Luokittelu voi avata ovia lisäresursseihin ja tarkoituksenmukaisempaan eriyttämiseen tai yksilöllistämiseen. Se voi lisätä yleistä ymmärrystä ja helpottaa eri asiantuntijoiden – siis myös opettajien – välistä kommunikaatiota. Se voi myös auttaa oppilasta itseään ja hänen perhettään, kun vaikeuksille löytyy selitettävissä oleva syy. (Moberg ym. 2009: 59–63.) Myös maahanmuuttajaperheiden kanssa olisi hyvä puhua nimeämisen hyödyistä: oppimisvaikeuden tunnistaminen auttaa oppilasta eteenpäin, kun hän saa oikeanlaista tukea (Arvonen, Katva & Nurminen 2010: 99). Edelleen tulee kuitenkin muistaa myös nimeämiseen liittyvät riskit, sillä luokittelu luokittelun vuoksi ilman opetuksen lisäresursseja ja kohdistettua tukea voi johtaa oppilaan leimaantumiseen myös toiseen vähemmistöidentiteettiin (Agge & Kuukka 2009: 99).

Merkittävimpiä eroavaisuuksia aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyöhön (ks. Salo 2014) verrattuna muodostivat oman aineistoni valossa testaamisen ja nimeämisen haastavuus sekä samanaikaisopetuksen puuttuminen kokonaan S2-opetuksessa. Toisaalta samanaikaisopetuksen menetelmillä kuitenkin myös mahdollisuudet arvioida oppilaiden opiskelua ja toimivia opiskeluympäristöjä voisivat parantua ja monipuolistua. Lisäksi useamman opettajan havainnot oppilaasta loisivat vahvemman perustan tukitarvepäätöksille. (Ahtiainen ym. 2012: 53.) Kummassakaan haastateltujen S2-opettajien koulussa samanaikaisopetusta ei suomi toisena kielenä -opetuksessa käytetty, vaikka se kouluissa olikin muuten yleisesti käytössä oleva yhteistyön muoto. Molemmat haastatellut opettajat myös korostivat maahanmuuttajanuorten kohdalla sitä, ettei heille muodostu samaa *normipolkua* kuin äidinkielisillä oppilailla. Normipolulla S2-opettajat viittasivat koulupsykologin tai erityisopettajan tekemiin testeihin ja tutkimuksiin, joiden perusteella oppilaalle voidaan saada tietty diagnoosi ja tämän jälkeen suunnitella ja rakentaa tietynlaisia tukitoimia:

S: vaikee on saada sitä **normipolkua** minkä saa äidinkielisestä oppilaan kohdalla et koulupsykologi nappaa, ottaa kopin siitä oppilaasta ja tekee omat tutkimuksensa ja sitten raportoi opettajille ja suosittelee tiettyjä juttuja ja sitten meillä on joku diagnoosi ja on niin ku. ni se ei ei oikeen ole mahdollinen jos selkeesti oletus

on että myös kielitaito vielä vaikeuttaa sitä näitten joilla maassaoloaika on lyhyt eli silloin **me vaan koitetaan tarjota sitä tukea mahdollisimman monella eri tavalla tietämättä sitä syitä**

L: hän [erityisopettaja] sanoi kans sitä heti että hankalaa on kun ei ole meillä maahanmuuttajille sopivia testejä. mutta kyllä hän [oppilas] sitten kävi hänen luonaan vähän mutta ei ne sitten johtanu sen pidempiin tuloksiin koska **nää testit ei niin sovellu hyvin maahanmuuttajille** -- kyllä sieltä sitten rupee niitä epäilyksiä heräämään ja totta kai rupee sit myös neuvottelemaan myös toisen kanssa että voisiks sä testata, no hän sanoo heti että kun on vähän hankalaa ja niinhän se on -- ei ei, ne [luokittelut] ei sovellu niin täydellisesti että se tuottaa vaikeuksia. ei sitä pysty silleen selvittää et **mä oon vaan ite päätellyt että löyty tollasia ongelmia mitä siinä varmasti on tullut**

S2-opettajan ja erityisopettajan väliselle työnjaolle oli aineistossa kuvatuissa tapauksissa tyypillistä se, että erityisopettaja tiesi usein maahanmuuttajaoppilaan haasteista enemmän myös muiden kouluaineiden perusteella. Myös aiemman tutkimuksen mukaan yhteistyössä erityisopettajan rooliin liittyy tärkeänä osana juuri oppilasaineksen hyvä tunteminen (Salo 2014: 36).

S: niin että ne oppilaat joista herää sitten jonkunlainen senkaltainen huoli tai epäily ni ne on ohjautunut erityisopetukseen sitten jo usein muistakin oppiaineista nii et siellä usein on matematiikka ja englanti ja jotain muitakin semmosia perinteisiä erityisopetuksen aineita että ne on jo sit erityisopettajallekin tuttuja oppilaita

L: hän [erityisopettaja] on kans luetuttanut ja tää tyttö käy myös erityisopettajalla että se on niinku luontojaan tullu sillä tavalla että hänellä on myös aikoja että hän on myös erityisopettajan luona muita aineita oppimassa niin tavallaan hän on koko ajan perillä siitä missä mennää

S: --ja nytkin just mietin mun yhtä maahanmuuttajataustaista oppilasta josta erityisopettaja just sanoi mulle että hän huomasi että oppii hirveen hyvin kuulon avulla että tosi audiitiivinen oppilas ettei opi lukemalla yhtään mitä mä en ollu huomannu että hänellä on niin hyvä se kyky oppia kuulemansa perusteella ja sitten ku erityisopettaja siitä mulle sanoi että hän on huomannu matikassa ja englannissa että toimii

Haastateltujen S2-opettajien mukaan oppilaat olivat usein ohjautuneet erityisopettajalle muistakin oppiaineista, kuten matikasta tai englannista. Esimerkiksi Susannan kohdalla erityisopettaja ohjasi aiemman kokemuksensa avulla Susannaa opettamaan yhtä maahanmuuttajaoppilaista audiitiivisilla opetusstrategioilla tekstien luetuttamisen sijaan. Erityisopettajalle muodostuikin työssään ehkä kattavampi kuva maahanmuuttajaoppilaan oppimisen kokonaistilanteesta kuin S2-opettajalle. Toisaalta molempien haastateltujen tapauksissa nousi esiin myös S2-opettajan rooli muiden aineiden, varsinkin reaaliaineiden, opetuksessa tai sisältöjen ja strategioiden kertaamisessa.

L: me saatetaan esimerkiksi kun on vaan yksi oppilas ja ysiluokkalainen ni me saatetaan kyllä lukea muitten aineiden kokeisiin sen takia että suomeahan se on sekin kun luetaan yhteiskuntaoppia

L: yläkoulun oppisisällöt on haastavia ja varsinki semmosille jotka ei oo kauaa ollu maassa ni kyllä mun on täytyy käyttää tota S2:sta myös siihen että on selvitetty niitä oppiaineita varsinki siinä vaiheessa ku ei ne tie et mitä pitäis esimerkiksi tehdä jossain tehtävissä ja suuri ongelma pitkin matkaa ni on huomattu se että kun on kokeita ni ei niin kun ymmärrä kysymystä niin me ollaan tehty myös niin että mä oon pitäny niitä kokeita--

S: --lähinnä se on sit ehkä oman oppiaineen ihan se ydinsisältökäsitteistön avaamista ja opiskelustrategioiden opiskelua tukiovetuksen muodossa mutta aika vähän meillä aineenopettajat ehtii ja jaksaa sen tyypistä sitten että se oppilas sais jotain strategioita selvitä että kyllä sekin ehkä jää sit enemmän erityisopettajalle ja S2-opettajalle

Tällöinkin Leena koki toimivansa pääasiassa S2-opettajan roolissa, mutta työnkuvaan liittyi myös erityisopettajan tai aineenopettajan työlle ominaisia piirteitä. Susanna nosti puolestaan esiin aineenopettajille kuuluvan tukiopetuksen, *ydinkäsitteistön avaamisen ja opiskelustrategioiden opiskelun*, lankeamisen erityisopettajalle ja S2-opettajalle. Leena ei haastattelussa tuonut esiin kokemuksia asetelman ongelmallisuudesta tai edes nähnyt sen erottuvan S2-opettajan normaaleista työtehtävistä: yhteiskuntaopin sisältöjen kertaaminen ei ollut pois S2-opetuksen tunteurssista, koska *suomeahan sekin on kun luetaan yhteiskuntaoppia*. Susanna koki kuitenkin tilanteen aineenopettajien tehtävien valumisena hänelle ja erityisopettajalle.

Kyselyaineistossa S2-opettajan ja erityisopettajan roolien sekoittumiseen viitattiin varsin negatiiviseenkin sävyyn.

KA: Koulun johto on kehottanut käymään muiden oppiaineiden sisältöjä tunnilla. Monilla maahanmuuttajaoppilailta arvosanat ovat matalampia kuin muilla, joten siihen toivotaan kohennusta S2-tunnin avulla. En ole laaja-alainen erityisopettaja, joten olen huolissani valmiuksistani opettaa muita aineita. Tarvitaanko uusi tutkinto: laaja-alainen S2-opettaja?

KA: --Ongelma on erityisopetuksen keinojen ja resurssien puute: lukion alussa erityisopettajalla ei ole riittävästi aikaa tukea eri aineiden opiskelussa, se jää S2-opettajan tehtäväksi

Epäselvää työnjakoa ja sekoittunutta työnkuvaa kuvattiin kyselyaineistossa kahdesta näkökulmasta. Ensimmäisessä vastauksessa nostetaan esiin huoli omista valmiuksista ja pätevyydestä opettaa muita aineita kuin suomen kieltä: toisin kuin erityisopettajilla, S2-opettajilla ei kouluksensa puolesta ole tietotaitoa vaikkapa biologian tai historian oppisisältöjen ja oppimisstrategioiden opettamiseen. Toisaalta aihetta käsittelevässä tutkimuksessa korostetaan, että suomen opettajan tulisi nykyään hallita ainakin yleisesti, millaisille kielellisille konventioille eri oppiaineiden diskurssit rakentuvat (Aalto & Tukia 2009: 25–26). Toinen näkökulma taas ei liity niinkään S2-opettajan kokemukseen omista valmiuksistaan, vaan ongelmana nähdään erityisopetuksen puutteelliset resurssit ja keinot, joiden vuoksi tukiopetus on integroitu erityisopettajilta S2-opettajille. Vastausten perusteella S2-opettaja koetaan tukiopetuksen roolissa kärjistetyksi joko epäpätevänä erityisopettajana tai olosuhteiden, siis erityisopetuksen resurssien vähäisyyden tai epätasaisen jakautumisen, uhrina.

S2-opettajan, erityisopettajan ja myös osin aineenopettajien tehtävien jäsentymättömyyttä on mielenkiintoista tarkastella myös suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Luokkien 7–9 suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän erityisiin tehtäviin lukeutuu esimerkiksi se, että opetuksessa tuetaan eri tiedonalojen kielen kehittymistä. (POPS 2014: 355.) Tämä tehtävä on koulujen sisällä mahdollista tulkita niin, että S2-opetukselta voidaan edellyttää myös eri tiedonalojen sanaston opiskelun tukemista: käytännössä vaikkapa eri

oppiaineiden ydinkäsitteistöjen avaamista. Jos opetussuunnitelmassa eri tiedonalojen kielen kehityksen tukeminen on sisällytetty juuri S2-opetukseen, miksi se sitten S2-opettajien joukossa nähdään ainakin osittain ongelmalliseksi ja omaan toimenkuvaan kuulumattomaksi? Todennäköisesti ainakin yksi syy palautuu S2-opettajien koulutukseen ja kokemuksiin omista valmiuksistaan. Miten opettaa oppilaalle vaikka suomalaisista vesikasveista, jos aihepiiri on itsellekin täysin vieras? Leena kuvasi haastattelussa ilmiötä havainnollistavaa käytännön tilannetta:

L: no sitte dimitrin [nimi muutettu] kanssa hän oli mulla pienryhmässä myös, niin meidän täytyi jotain vaikka kasveja niin mentiin rantaan ja kylmästi siellä paikanpäällä pystyi näyttämään mikä on joku kelluntalehtinen ja mitä lie uposkasveja ne oli aika hankala selittää jos ei pysty näyttämään

Kyselyaineistossa herännyt ajatus laaja-alaisesta S2-opettajasta ei siis missään nimessä ole tuulesta temmattu. Käytännössä S2-opettajan opintojen monialaistaminen tuntuu kuitenkin varsin utopiselta jo siksi, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan tutkinto on jo itsessään laaja.

Yhteydenpidosta kotiin huolehti S2-opettajien mukaan yleensä S2-opettaja tai maahanmuuttajaoppilaan luokanvalvoja. Erityisopettajalle tehtävä kuului lähinnä poikkeustapauksissa, kuten esimerkiksi silloin, jos erityisopettaja oli ollut mukana oppilaan alakoulun siirtopalaverissa ja tavannut siellä huoltajia. Molempien haastateltujen kouluissa myös tulkkeihin liittyvät asiat, esimerkiksi palaverien sopiminen, kuuluivat pääosin S2-opettajien vastuulle. Leena rajasi haastattelussa työnjakoa karkeasti niin, että erityisopettajalle kuuluvat yksin lähinnä testaukseen liittyvät asiat, kuten lukitestiä teettäminen.

L: kun me oltiin molemmat niin että mä ohjasin sitä pienryhmää ja hänellä oli sitten että just kaikilta luokilta tulee lähinnä kielistä ja matikasta niin meillä oli myös silloin se työnjako että hän suoritti ne testit myös lukitestit että millon tartti että mä en tehny niitä että se oli selkee työnjako--

Leenan haastattelussa korostamaa testausta lukuun ottamatta S2-opettajat eivät kuitenkaan osanneet kovinkaan tarkkaan eritellä S2-opettajan ja erityisopettajan välistä työnjakoa:

S: mutta sitten sitä kaikkea mitä erityisopettajat tuolla tekee ni mä en oikeen tiedä. että ne tekee varmaan tosi paljon--mutta koska ne opettaa siellä kuitenkin kieliä tai kieltä nii usein ne on tehny myös kaikenlaisia äännetunnistamiseen ja sellaseen liittyviä juttuja mut mä en ihan tarkkaan tiedä et mitä materiaaleja niillä on ja mitä kaikkee ne siellä puuhaa

Opettajille oli osin myös epäselvää, mitä kaikkea maahanmuuttajaoppilaat erityisopettajan kanssa tekivät. Vaikka Susanna koki maahanmuuttajien asioiden yhteydessä lähimmäksi kollegakseen juuri erityisopettajan, kaikista S2-oppilaiden kanssa käytävistä opetustilanteista tai oppimissisällöistä opettajat eivät siis kuitenkaan keskustelleet tai ainakaan olleet täysin tietoisia. Tiiviskään yhteistyö S2-opettajan ja erityisopettajan välillä ei siis välttämättä takaa selkeää ja yhteisesti sovittua ja tiedostettua työnjakoa. Yhteistyön laatuun työnjaon jäsentymättömyydellä

voi olla hyvinkin negatiivisia seurauksia, sillä yhteistyön onnistumiseen vaaditaan jaettu tietämys siitä, mitä yhteistyöprosessissa on milloinkin meneillään ja mitä sen osapuolet aikovat tehdä (Isoherranen 2004: 101).

4.3 Yhteistyön resurssit ja tarpeellisuus

Maahanmuuttajaoppilaiden suomi toisena kielenä -opetukseen ja muuhun heidän oppimisensa tukemiseen voi hakea erillistä valtionavustusta. Tukeen ovat oikeutettuja oppilaat, joiden opetukseen osallistumisen aloittamisesta on maksimissaan kuusi vuotta. Avustusta myönnetään enintään kolmesta viikkotunnista jokaista neljän oppilaan laskennallista ryhmää kohden tai vaihtoehtoisesti kahden, mikäli opetuksen järjestäjän kouluissa on oppilaita vähintään kaksi. (OPH 2015). Molemmissa haastatteluissa koettiin S2-opetus jo itsessään resurssina:

L: musta tää on nyt hienoo että nyt menee sillai että mä saan opettaa sitä s2:sta vaikka oliski ollu aika monta vuotta suomessa mutta että saan sit koko yläkouluajan jatkaa sitä että ei siirrytä kesken sitten siihen yleisopetukseen kun niinkin on tehty ja vaikeuksia on tullut ku sit ainakin mä nään sen S2-opettajan tärkeenä henkilönä myös henkisesti niille oppilaille että kun on pienempi ryhmä ja varsinki jos on vaan yksi ni sillohan on kauheen helppo sanoo sille toiselle jos on vaikeeta

S: tietysti voi ajatella et se on jonkinlainen resurssi et meillä on erilliset S2-ryhmät että eihän sekään oo tietenkään itsestäänselvyyys, mutta ei muuten oo työajassa resursseja kyllä mitenkään lisää

Leena iloitsi haastattelussa siitä, että saa opettaa S2-pienryhmää oppilaiden mahdollisista pitkästä Suomessa oloajoista huolimatta. Hänellä opetusryhmät olivat hyvin pieniä, ja joskus opetukseen osallistui vain yksi S2-oppilas. Leenan puheesta välittyi ajatus, jonka mukaan yhtämittaisella pienryhmäopetuksella oppilaiden koulupoluille luodaan jatkuvuutta ja toisaalta vahvistetaan opettajan ja oppilaan välistä luottamusta. Opettajalla on pienryhmässä aikaa ja tilaa kohdata oppilaat yksilöinä. S2-pienryhmäopetuksen lisäksi Leena nosti koulun suomista resursseista esiin opettajien yhteistyöstä palkassa automaattisesti maksettavan osuuden.

Erityisopettajan ja S2-opettajan samanaikaisopetukseen ei haastateltujen opettajien kouluilta löytynyt resursseja.

S: kyllä mä sillai toivoisin että erityisopettajan työpanosta ja asiantuntemusta vois enemmän käyttää myös siellä samanaikaisopetuksen idealla S2-tunnilla ja mulla ois siellä sillai asiantuntija joka on nimenomaan sit myös niitten oppimisoongelmien asiantuntija et kaikki se mitä hän ehtis havainnoida ja nähdä siellä tunnilla ni varmaan toisi paljon lisää siihen että se että me palaveerataan irti siitä oppimistilanteesta

L: kyllä meillä sitäkin [samanaikaisopetusta] käytetään ei siinä mitään mutta erityisopettaja on hyvin kysytty, ja hänellä on hyvin paljon tunteja ja paljon oppilaita eli just sit jos täytyy testata jotain nii st täytyy laittaa muut oppilaat pois ja järjestää sitten että saa semmosen, ja totta kai semmonen sitten järjestetään semmonen mahdollisuus mutta ei siinä mun mielestä sitten kahta enää tarvita siinä tilanteessa

Leena koki S2-opetuksen toteuttamisen samanaikaisopetuksena hieman tarpeettomana erityisopettajan ollessa muutenkin koulussa *hyvin kysytty*. Susannakaan ei suhtautunut samanaikaisopetuksen hyödyntämiseen realistisena ajatuksena, mutta nosti esiin sen mahdollisesti muka-

naan tuomat hyödyt opetuksen tuloksellisuuden kannalta. Kyselyaineistossa samanaikaisopetusta sen sijaan esiintyi myös S2-opetuksessa, mutta vastaaja painotti itsekkin olevansa tässä suhteessa onnellinen poikkeus:

KA: Suomi toisena kielenä -opetukseen on saatavilla erityisopettaja- ja avustaja-resurssia ainakin pari tuntia viikossa, mikä lienee ihmeellistä ihan valtakunnallisellakin tasolla. Suomi toisena kielenä -opettajan pitää osata vaatia tiukasti ja tuoda esille työnsä "mahdottomuus" niin että muutkin sen ymmärtävät

Leenan tapauksessa on toki selvää, ettei yhdestä kolmeen oppilasta käsittävää ryhmää ole taloudellisesti tai toteutuksellisesti järkevää opettaa kahden opettajan voimin. Sen sijaan Susannan tapauksessa asetelma on varsin erilainen: hyvin heterogeenisessä, mahdollisesti lähes kymmenen oppilaan ryhmässä ei esimerkiksi yksilölliselle ja eriyttävälle opetukselle riitä välttämättä enää kovinkaan paljoa resursseja. Vaikka Susannalla on tunneillaan mukana kouluavustaja, tuntuu oudolta, ettei samanaikaisopetusta voitaisi näinkin isossa ryhmässä käyttää edes satunnaisesti. Samanaikaisopetuksen avulla paitsi oppilaan tilanteen ja kehityksen hahmottamista sekä oppimisen eriyttämistä, myös S2-opettajan omaan jaksamista voisi mahdollisesti parantaa (Ahtiainen ym. 2011: 36–37).

S: sen mukaan ku vaan mut kyllähän se jotenkin on jatkuva syyllisyyden ja huonon omantunnon aihe myös se että kuinka vähän siinä sitten on S2-tunnillakaan loppujen lopuks riittää se semmonen eriyttämisen ja kaikkee

Maahanmuuttajaoppilaita käsittelevän raportin mukaan kouluilla, joissa maahanmuuttajaoppilaita on paljon, on usein myös paremmat taloudelliset ja henkilöstöön liittyvät resurssit sekä toimivat yhteistyöverkostot (Kuusela ym. 2008: 89). Oma aineistoni on kuitenkin hieman ristiriidassa tämän tuloksen kanssa. Susannan koulussa, jossa maahanmuuttajia on selvästi enemmän kuin Leenan, ei viime vuosina ole ollut mahdollista osallistua esimerkiksi jatkokoulutuksiin: sen lisäksi, ettei työnantaja ole valmis kustantamaan koulutusta, ei opettaja halua poissaolollaan kuormittaa avustajaa tai kollegoita. Susannan mukaan myös ”*[oppi]materiaalit ovat kiven alla*” ja maahanmuuttajaoppilaiden ylimääräistä tukiopetusresurssia on työnantajan toimesta leikattu huomattavasti. Tapaamisia muiden S2-opettajien kanssa ei juuri ole:

S: se semmonen kaupungin yhteinen jotenkin kokoava henkilö ni sellanen et kaupungin S2-opettajat tapaisi ja pitäisi yhteyttä ja jakaisi kokemuksia ja vinkkejä ni semmosta toimintaa ei oo ollu enää useampaan vuoteen mitä mun mielestä kipeästi kaivattaisi

Aineistoni viittaa siihen, ettei maahanmuuttajien lukumäärä yksinään turvaa riittäviä resursseja, vaan paljon riippuu työnantajan taloudellisesta tilanteesta ja leikkaustarpeista. Leenankin koulussa koulutusresurssit olivat kunnan puolelta tiukassa, mutta hän suhtautui asiaan ymmärtävästi ja korosti koulutuksen merkitystä oman työmotivaation parantamisen kannalta.

L: --kun mä syksyllä suoritin kaks kurssia ni vaan toisen kurssin kurssimaksu maksettiin että ei mitään muuta. eikä edes molempia kurssimaksuja. että ei ole kunnilla rahaa sillai että kyllähän sen ymmärtää mulle on ollut aina itsen kannalta hyvin terapeutistakin opiskella et siitä on saanu aina uutta virtaa ja intoo tähän työhön

Leenan tapaus nostaa työnantajan tarjoamien resurssien lisäksi esiin opettajan omat resurssit. Hän kokee kouluttautumisen niin merkittävänä, *terapeuttisena*, että on valmis maksamaan koulutuksen tarvittaessa omasta pussistaan. Omaehtoinen kouluttautuminen vaatii aineiston perusteella paitsi rahaa, myös motivaatiota ja aikaa tehdä oman osaamisensa eteen töitä myös varsinaisen työajan ulkopuolella. Susanna on hankkinut itse S2-opetukseen liittyvää kirjallisuutta, muttei koe omien voimavarojensa riittävän sen opiskeluun:

S: oon mä hankkinut esimerkiksi kirjallisuutta, juuri näin sen maahanmuuttajien oppimisvaikeuksiin liittyvän opuksen siellä kotona kirjahyllyssä mutta en oo sitä kauheesti lukenut. koska olen huono ihminen koska ei vaan jotenkin riitä aika ja voimat. koska lähinnä se olisi oman aktiivisuuden varassa et jaksais lukea ja perehtyä ja on toki työkavereita joiden kanssa voi jakaa ja miettiä ja silleen mutta aika samassa veneessä kaikki ollaan. että tota. paljon enemmän pitäisi. mä koen että siinä olisi semmonen iso kehittämisen paikka ihan kaupungin tasollakin siinä

Susanna toivoi haastattelussa kaupungilta lisää ratkaisuja työn kuormittavuuteen, mutta myös materiaaleja ja työajalle sijoituvia yhteistyöpäiviä, joissa S2-opetukseen osallistuvat tahot voisivat kokoontua vaihtamaan ajatuksia.

Yhteistyön tarpeellisuudesta ja vähäisyydestä, sekä toisaalta myös erityisopettajan kielellisten oppimisvaikeuksien asiantuntijuudesta kertoo S2-opettajien mielenkiinto jatkokouluttautua itse erityisopettajaksi. Ilmiö näkyy paitsi Leenan kohdalla, myös monessa kyselyaineiston vastauksessa.

KA: Olen kiinnostunut myös erityisopettajan työstä, koska kieli- ja oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja hoitaminen vasta työlästä ja haastavaa onkin!

KA: Suomi toisena kielenä opettaja toimii väkisinikin osin erityisopettajan roolissa. Hyvät välit koulun erityisopetukseen ovat välttämättömät. Suomi toisena kielenä opettaja kuulee paljon asioita, joita muut opettajat eivät ehdi kuulla tunneillaan, joten oppilashuollon tuntemus on myös ehdoton

Aineiston perusteella mielenkiintoa eivät kuitenkaan aina ohjaa pelkästään opettajan omat intressit, vaan myös työn vaatimustaso ja S2-opettajan työnkuvasta poikkeavat laaja-alaiset tehtävät, jotka edellyttävät erilaista, erityisopettajan toimenkuvaa muistuttavaa osaamista (ks. s.13).

Susannan mukaan yhteistyö erityisopettajan kanssa on välttämätöntä ja tarpeellista, mutta yhteistyön tuloksellisuutta on vaikea arvioida:

S: on se tärkeätä, mun mielestä se on välttämätöntä mut en mä tie onks se tuloksellista. mut kyllä mä nään sen ihan et kyllä erityisopettaja on mulle ihan keskeisin työpari jotenkin. toki on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita jotka selviää ihan jo ei oo mitään tarvetta mutta kun tarvetta on ni erityisopettaja on se ihminen

Tuloksellisuuden arvioimisen vaikeus voi selittyä osin alun perinkin epäselvillä yhteistyön tavoitteilla, sillä yhteistyön tuloksellisuutta tarkastellaan usein juuri asetettujen tavoitteiden toteutumisen kautta (Aira 2012: 49). Tässä suhteessa S2-opettajan ja erityisopettajan yhteistyö näyttäytyy aineistossa ehkä vähiten jäsentyneenä: yhteistyötä tehdään kyllä yksittäisten oppilaiden kohdalla, mutta varsinaisia linjauksia ja viitekehyksiä sille ei ole. Mahdollisista pidemmän tähtäimen suunnitelmista opettajat vastasivat varsin summittaisesti, eikä yhteisiä suunnitelmia erityisopettajan kanssa ollut.

4.4 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillisessa yhteistyössä oppilaan oman äidinkielen opettajan rooli jäi aineistossa erittäin pieneksi. Tulos oli yllättävä, sillä toisen kielen ja oman äidinkielen oppimisen vertailu voi toisinaan selkeyttää kielellisen oppimisvaikeuden alkuperää (Launonen 2007: 240). Oman äidinkielen opettajalta pitäisi maahanmuuttajaoppilaan oppimisvaikeutta tunnistettaessa tarkistaa, tunteeke nuori opetuksessa käytettyjä käsitteitä ja sanastoa omalla kielellään (Arvonen, Katva ja Nurminen 2010: 89). Susanna nosti haastattelussa esiin kyllä omaan äidinkieleen vertaamisen merkityksen, mutta käytännössä oppilaan äidinkielen asiantuntijoina toimivat vanhemmat, ei oman äidinkielen opettaja.

S: huoltaja pystyy infoamaan siitä omalla äidinkielellä esim lukemaan oppimisesta kirjoittamisesta ja jos siellä on koulutaustaa omasta maasta niin että onko ollu ongelmia siinä niin ku että ei oppinut omalla äidinkielellään lukemaan samassa tahdissa ku ikätasoinen kehitys olisi odottanut. joskus huoltaja osaa sanoa että joo se oli tosi haasteellista ja ei ole oppinut kirjoittamaan omalla äidinkielellään ni se tuntuu niin ku heti selvemältä et täs on varmaan ollu kielellistä oppimisvaikeutta myös ehkä omassa äidinkielessä

S: oman äidinkielenopettajia me ei käytännössä nähä meiän arjessa oikeestaan ollenkaan et ne tunnit on millon on ja missä on et ne ei välttämättä oo tällä koululla ja ne on eri aikoihin et se on sinällään harmi ja oppilaille harmi ku läheskään kaikki ei jaksa käydä niillä tunneilla ku ne on viidestä kuuteen vaikka Koivulan koululla [koulu muutettu] ja ne ei vaan sitten jaksa, me yritetään siihen kyllä kauheesti kannustaa ja motivoida mutta se ei kaikkien kohdalla toteudu

L: no meillä on juuri se ongelma että meillä ei ole omanäidinkielenopettajaa että niin ku venäläisille on tarjottu sitä omanäidinkielenopetusta alakoulun puolelta mutta ne eivät jostain syystä halua sitä käyttää ehkä se johtuu siitä että koska yläkoulussa on jo kolkyt oppituntia niin sit ne täytyy niin ku oppituntien ulkopuolella

S2-opettajan tai erityisopettajan yhteistyötä oman äidinkielen opettajan kanssa vaikeuttaa aineiston perusteella se, ettei oman äidinkielen opettajia työskentele heidän kouluympäristöisään. Näin mahdollisuus vaikkapa välitunneilla tapahtuviin vapaamuotoisiin keskusteluihin ja ajatusten vaihtamisiin on poissuljettu, ja yhteistyö vaatisi parempaa organisoitumista.

Oman äidinkielen opettajan sijaan yhteistyötä tehtiinkin Susannan mukaan erityisopettajan ja luokanohjaajan lisäksi eniten koulupsykologien kanssa. Psykologisella tutkimuksella voidaan kartoittaa oppilaan kognitiivisia taitoja, jotka voivat osaltaan tarjota vastauksia oppimisvaikeuden tunnistamiseen (Arvonen, Katva ja Nurminen 2010: 94).

S: koulupsykologi, erityisopettaja. ne ne nyt selkeesti on ne ensimmäiset mutta, ei mulla kyllä siis totta kai kuraattorin kanssa tehdään tosi usein yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaiden kans mut ne on enemmän sosiaalisia toki ne voi näkyä myös oppimisessa ne erilaiset sosiaalisen tilanteen haasteet mutta ei liity suoraan siihen. ei mulla tuu kyllä äkkiseltään muita tahoja mieleen

Kuraattorin kanssa tehtävä yhteistyö liittyi enemmän maahanmuuttajaoppilaiden sosiaalisiin ongelmiin, jotka Susannan mukaan saattoivat kuitenkin näkyä myös oppimisen haasteiden taustalla. Leena puolestaan teki maahanmuuttajaoppilaiden asioissa yhteistyötä psykiatrisen sairaanhoitajan kanssa, sekä tarvittaessa oppilashuoltoryhmässä, mutta yhteistyö oli satunnaisempaa. Molemmat S2-opettajat tekivät yhteistyötä myös tulkin kanssa. Koulujen muiden äidinkielenopettajien kanssa yhteistyö rajoittui siirtopalaverihin oppilaan siirtyessä S2-ryhmästä äidinkielenopetuksen ryhmään.

5 LOPPUPÄÄTELMÄT

Suomi toisena kielenä -opettajan ja erityisopettajan yhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja kuntouttamisessa näyttäytyy tämän tutkimuksen haastattelu- ja kyselyaineistossa ennen kaikkea oppilaan tilannetta koskevien näkemysten vaihtamisena ja vertailuna. Yhteistyö koetaan S2-opettajien mukaan tarpeelliseksi, mutta sen tuloksellisuutta on vaikea arvioida. Tämä saattaa olla seurausta jäsentymättömistä tai kokonaan puuttuvista yhteistyön tavoitteista, mutta myös siitä, ettei valmiita tuotoksia – vaikkapa tunnistettua ja sen mukaan tuettua oppimisvaikeutta – opettajien yhteistyön tuloksena läheskään aina synny (ks. Aira 2012: 50). Molemmat suomi toisena kielenä -opettajat kokivat erityisopettajan ensisijaiseksi työparikseen, vaikka yhteistyön tarve olikin haastatelluilla hyvin erilainen.

Käsitykset yhteistyön työnjaosta vaihtelivat suppeasta opettaja-testaaja-asetelmasta yhteisopettajuutta ilman samanaikaisopetusta muistuttavaan asetelmaan. Edellisessä asetelmassa S2-opettajalla on oppilaistaan lähes kaikki vastuu oppimisvaikeuden testaamista lukuun ottamatta, jälkimmäisessä taas vastuu jakautuu tasaisemmin ja molemmilla osapuolilla on yhteistyössä omat roolinsa. Kuitenkin haastatteluissa nousi esiin myös se, ettei S2-opettaja aina ollut perillä erityisopettajan maahanmuuttajaoppilaan kanssa tekemästä työstä kielen opetuksenkaan kohdalla. Koordinoidumpana yhteistyö voisikin olla paitsi hedelmällisempää myös monella tapaa tehokkaampaa molempien opettajien ollessa tietoisia maahanmuuttajaoppilaan kokonaistilanteesta. Mahdollisimman kattavan kuvan saamiseksi yhteistyöhön liittyikin kiinteästi myös moniammatillisuus.

Aineistossa suomi toisena kielenä -opettajan ja erityisopettajan yhteistyön tarpeellisuus näyttäisi olevan kiinteästi yhteydessä suomi toisena kielenä -opettajien työn kuormittavuuden kokemuksen kanssa. Kuormittavuuteen vaikuttavat monet muuttujat, jotka voidaan aineiston analyysin tulosten pohjalta jakaa karkeasti S2-opettajasta riippuviin ja riippumattomiin tekijöihin. Jälkimmäiset, S2-opettajasta riippumattomat tekijät, muodostuvat pitkälti kunnallisista ja koulukohtaisista opetuksellisista resursseista, opetusryhmien koosta ja heterogeenisuudesta sekä erityisopettajan koetusta asennoitumisesta yhteistyöhön. S2-opettajasta riippuvia tekijöitä taas näyttäisivät olevan opettajan kokema ajan ja voimavarojen riittävyys sekä mahdollisuus kouluttautua ja hankkia lisämateriaalia omakustanteisesti.

Yhteistyön kuvaamisen ja tarpeellisuuden kartoittamisen lisäksi olisi kiinnostavaa tehdä tutkimusta S2-opettajan ja erityisopettajan yhteistyön kehittämiseen liittyvistä teemoista sekä

arviointivälineistä yhteistyön tuloksellisuuden mittaamiseksi. Nämä aiheet ovat kuitenkin laajoja, ja vaativat monipuolisempia tiedonkeruumenetelmiä kuin kandidaatintutkielmassa olisi ollut mielekästä käyttää. Maisterintutkielmaan aiheista voisi sen sijaan hyvinkin jatkaa. S2-opettajien näkökulman lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia toisenkin osapuolen, siis erityisopettajien, ajatuksia ja kokemuksia yhteistyöstä. Varsinkin Susannan koulussa, jossa erityisopettajien suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen vaihteli varsin paljonkin, olisi erityisopettajien haastattelu voinut tuoda tutkimukseen hyvinkin erilaisia aspekteja. Toinen mielenkiintoinen ja ajankohtainen aihetta sivuava teema on yhteistyön erittelemisen kolmiportaisen tukijärjestelmän eri vaiheissa. Tästä näkökulmasta tutkimusta on ylipäättään hyvin vähän, mikä luonnollisesti selittyy koko järjestelmän tuoreudella.

Jatkossa aiheeseen liittyvää tutkimusta olisi järkevää laajentaa perustumaan useamman S2-opettajan ja myös erityisopettajan haastatteluille. Tähän tutkielmaan haastatteluaineistoa tuli kuitenkin riittävästi, ja kyselyaineiston avulla moniin teemoista löytyi vielä täydentäviä tai uusia näkökulmia. Joistakin haastattelujen aikana nousseista teemoista olisi ollut aiheellista esittää tarkentavia kysymyksiä, ja kysymysten asettelu ei aina ollut haastateltavien kannalta selkein mahdollinen. Haastattelujen ilmapiiri oli kuitenkin hyvä ja avoin, ja keskustelu ja tilanne etenivät koko ajan luontevasti. Osa teemoista osoittautui varsin henkilökohtaisiksi, ja jouduinkin välillä pohtimaan, missä määrin aiheeseen on eettistä ja haastateltavan kannalta toivottavaa paneutua.

Tutkimukseni tulokset tukevat osaltaan käsityksiä suomi toisena kielenä -opetuksen ja erityisopetuksen suhteen kompleksisuudesta. Maahanmuuttajaoppilaiden opiskelua ovat suomalaisessakin koulussa leimanneet liian kevyesti tehdyt erityisopetuspäätökset, jotka ovat olleet ainakin osin seurausta maahanmuuttajien kohdalla toimimattomista testaus- ja arviointimenetelmistä (Arvonen, Katva & Nurminen 2009: 64). S2-opetus ja -oppimäärä ovat puolestaan joutuneet puolustamaan asemaansa maahanmuuttajaoppilaan yksilöllisen oppimisen kannalta parhaana vaihtoehtona (Aalto & Latomaa 2009: 445). S2-opetuksen ehkä harmaaksi ja epämääräiseksi ymmärrettyä kenttää ovat toki viime vuosina helpottaneet lukuisat maahanmuuttajien oppimisvaikeuksia ja niiden arviointia koskevat tutkimukset ja kartoitukset (esim. Arvonen, Katva & Nurminen 2012; Etelälahti ym. 2008). Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa S2-opetuksen tehtävät ja tavoitteet on esitetty paljon laajemmin ja yksityiskohtaisemmin kuin edellisissä, ja tuen kolmiportaisuus lupaa myös S2-oppilaille oppimis- ja kehitystarpeen mukaan räätälöityä tukea (POPS 2014: 61). S2-opettajien ja erityisopettajien suunnitelmallisella, tavoitteellisemmalla ja yhteisesti määritellyllä yhteistyöllä taataan juuri näiden periaatteiden paras mahdollinen toteutuminen S2-opetuksessa.

LÄHTEET

- Aalto, Eija & Tukia, Kaisa 2009: Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani? – Ilona Kuukka & Katriina Rapatti (toim.), *Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni* s. 25–36. Helsinki: Opetushallitus.
- Agge, Kirsi & Kuukka, Ilona 2009: Vaihtoehtoja erityisopetukselle. – Leena Nissilä & Hanna-Mari Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* s. 99–110. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahtiainen, Raisa, Beirad, Maria, Hautamäki, Jarkko, Hilasvuori, Touko, Lintuvuori, Meri, Thuneberg, Helena, Vainikainen, Mari-Pauliina & Österlund, Inger 2012: Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. – *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012 (5)*. – <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf?lang=fi> 5.3.2015.
- Ahtiainen, Raisa, Beinard, Maria, Hautamäki, Jarkko, Hilasvuori, Touko & Thuneberg, Helena 2011: Samanlaisuuskasvatus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. – *Opetusviraston julkaisuja 2011 (A1)*. – http://yhdesa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf 5.3.2015
- Aira, Annaleena 2012: *Toimiva yhteistyö: Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Jyväskylä Studies in Humanities 179. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Arvonen, Anu, Katva, Liisa & Nurminen, Anne 2010: *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Arvonen, Anu, Katva, Liisa & Nurminen, Anne 2009: Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet. – Leena Nissilä & Hanna-Mari Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* s. 64–92. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Haikola, Lotta & Martikainen, Tuomas 2010: Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. – Lotta Haikola & Tuomas Martikainen (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* s. 9–43. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hassinen, Sirje 2002: *Simultaaninen kaksikielisyys*. Acta Universitatis Ouluensis Humaniora 43. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Isoherranen, Kaarina 2005: *Moniammatillinen yhteistyö. Välineitä koulutuksen ja yhteistyön kehittämiseen*. Helsinki: WSOY.
- Kilpi, Elina 2010: Toinen sukupolvi peruskoulun päättyessä ja toisen asteen koulutuksessa. – Lotta Haikola & Tuomas Martikainen (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* s. 110–132. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Korpela, Helena, Pardo, Lucas, Immonen-Oikkonen, Pirjo & Nissilä, Leena 2013: *Suomi ja ruotsi toisena kielinä-opetuksen sekä perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen muuttaneiden opetuksen järjestäminen*. – Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/155963_suomi_ja_ruotsi_toisena_kielena_opetuksen_ja_perusopetuksen_loppuvaiheessa_s.pdf 30.3.2015.
- Kuusela, Hannele 2008: Vapauttakaa kulttuuriedustajan tehtävästä! – *Erytyiskasvatus* 51 (2) s. 9–11.
- Kuusela, Jorma, Etelälähti, Aulikki, Hagman, Åke, Hievanen, Raisa, Karppinen, Krister, Nissilä, Leena, Rönneberg, Ulla & Siniharju, Marjatta 2008: *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus*. – http://www.oph.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf 24.3.2015.
- Latomaa, Sirkku & Aalto, Eija 2009: Suomi toisena kielinä opetuksen "ideologiat" ja käytänteet. – *Virittäjä* 113 (3) s. 444–448.
- Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 2010: Toisen sukupolven kielelliset valinnat. – Lotta Haikola & Tuomas Martikainen (toim.), *Maahanmuutto ja sukupolvet* s. 151–174. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Latomaa, Sirkku & Suni, Minna 2011: Multilingualism in Finnish schools: Policies and Practices. – *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 2 (2) s. 111–136.
- Launonen, Kaisa 2007: Monikielisyys haasteet kielihäiriöiden tunnistamisessa ja kuntouttamisessa. – *Virittäjä* 111 (2) s. 240–243.
- Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo 2009: *Erytyispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Nissilä, Leena, Vaarala, Heidi, Pitkänen, Kristiina & Dufva, Mia 2009: Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. – Leena Nissilä & Hanna-Mari Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* s. 36–61. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Opetushallitus 2015: *Hakemus vieraskielisten oppilaiden/opiskelijoiden suomi toisena kielenä -opetukseen tai muun opetuksen tukemiseen 2015*. – http://www.oph.fi/download/164350_valtionavustus_tiedote_132015.pdf 24.3.2015
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf 11.3.2015.
- POPS = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. – Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf 11.3.2015.
- Salo, Virpi 2014: *Erityisopettajan ja aineenopettajan keskinäinen yhteistyö kolmiportaisen tuen erivaiheissa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43186/URN:NBN:fi:ju-201404071480.pdf?sequence=1> 5.11.2015
- Schubert, Carla 2009: Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. – Leena Nissilä & Hanna-Mari Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* s. 167–178. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seppälä-Pänkäläinen, Tarja 2009: *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. – Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, Minna & Latomaa, Sirkku 2012: How to Manage the Growing Linguistic Diversity in Schools: A Finnish Example. – Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Virkkula (toim.), *Dangerous Multilingualism* s. 67–95. Language and globalization. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Takala, Marjatta 2010: Osa-aikainen erityisopetus. – Marjatta Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* s. 58–71. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Tilastokeskus 2014: Maahanmuutto ja sen voitto kasvoivat vuotta aiemmasta. – <http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/index.html> 5.11.2014.
- Tuittu, Anne & Klemelä, Kirsi 2012: Maahanmuuttajaoppilaat erityisopetuksessa. – Heikki Silvennoinen & Päivi Pihlaja (toim.), *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä* s. 153–168. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.

LIITE. Litterointimerkit.

Käytin litteroidessani seuraavia litterointimerkkejä:

L:	lainaus Leenalta
S:	lainaus Susannalta
KA:	lainaus kyselyaineistosta
.	pitkä tauko
,	lyhyt tauko
[]	korjaus tai tarkennus
--	poistettu jakso
lihavointi	olennaisin osa aineistoesimerkkiä

LIITE. Haastattelurunko.

Tausta

- Työtehtävät (S2-opettaja/erityisopettaja, luokkamuotoinen S2-opetus, pienryhmä jne.)
- Koulutustausta
- Miten pitkään olet toiminut S2-opetuksessa?
- Minkä ikäisiä maahanmuuttajia olet opettanut?

Oppimisvaikeudet

- Millaisia maahanmuuttajien kielenoppimisen vaikeuksia tai esteitä olet kohdannut S2-opetustyössä/maahanmuuttajien erityisopetuksessa?
- Missä yhteyksissä oppimisvaikeuksia useimmiten nousee esiin?

Yhteistyö

Oppimisvaikeuden tai muun oppimisen esteen tunnistaminen:

- o Kun epäily oppimisvaikeudesta on virinnyt, oletko hakenut tukea koulun erityisopettajalta? Onko erityisopettajan palveluita ollut helposti saatavilla? (S2)
- o Millaisissa yhteyksissä/tapauksissa S2-opettaja ehdottaa yhteistyötä? (erityisopettaja)
- o Millaista yhteistyönne oppimisvaikeuden tunnistamiseksi on ollut? Millaisia yhteistyön muotoja tunnistamisessa olette käyttäneet?
 - Oletteko työskennelleet oppilaan kanssa yhdessä tai erikseen? Samanaikaisopetus/molemmat tahoillaan
 - Millaisia neuvotteluja olette käyneet ja millaisista teemoista oppimisvaikeuden ympärillä?
 - Minkälaisia testaus- tai todennusmenetelmiä olette käyttäneet?
 - Miten paljon (esim. tuntimäärät, työajat, suunnittelussa) ja millaisia resursseja tunnistamistyölle on suotu koulun puolesta?
 - Millaista työnjakoa tunnistamistyössä olette käyttäneet?
 - Onko tunnistamiseen osallistunut myös muita toimijoita, esimerkiksi oppilaan oman äidinkielenopettaja tai henkilökohtainen avustaja?

Oppimisvaikeuden tai muun oppimisen esteen (trauma tms.) vaatimat tukitoimet

- o Millaisia yhteistyön muotoja olette käyttäneet oppilaan kuntouttamisessa?
- o Miten olette suunnitelleet tukitoimia? Työnjako
- o Millaisia menetelmiä ja työskentelytapoja yhteistyö on sisältänyt?
- o Miten olette yhteistyössä päässeet toteuttamaan omaa osaamistanne?
- o Millaista moniammatillista yhteistyötä on tämän lisäksi käytetty?
- o Miten vastuu tehtävistä jakaantuu?
- o Yhteydenpito kotiin: Miten viestintä opetusjärjestelyihin tai arviointiin liittyen käytännössä toteutuu?

- Miten eri-ikäiset tai -taustaiset lapset suhtautuvat järjestelyihin?
- Omat koulutustarpeet
 - Millaista täydennyskoulutusta sinä tai kollegasi kokisitte tarpeelliseksi?
 - Millaista ohjausta olet saanut työhön liittyen?
 - Mistä olet löytänyt aihepiiristä tietoa? Verkostot, sivustot, kollegoiden tuki jne.

Oletko tehnyt erityisopettajan kanssa yhteistyötä myös suomalaisten oppilaiden kielellisten oppimisvaikeuksien yhteydessä?

- Millaisia eroavaisuuksia olet havainnut?

Miten perustelet yhteistyön tarpeellisuuden?

- Miten tuloksellisena pidät yhteistyötä?
- Millaisia pidemmän tähtäimen suunnitelmia yhteistyöhön liittyy?