

**Luokanopettajien kokemuksia suomea toisena kielenä
puhuvien oppilaiden saamasta yleisestä tuesta yleisope-
tuksessa**

Hanna Villanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Villanen, Hanna. 2019. Luokanopettajien kokemuksia suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden saamasta yleisestä tuesta yleisopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 73 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista on suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden saama yleinen tuki yleisopetuksessa luokanopettajien kokemana. Aihe oli ajankohtainen, sillä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä perusopetuksessa kasvaa ja aiemmin tutkimuksissa on todettu, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat suoriutuvat koulussa keskimäärin muita heikommin. Tässä tutkimuksessa painottui oppilaan saama tuki erityisesti heikkomman kielitaidon ja erilaisen kulttuuritaustan kannalta.

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaa, joista kolme oli opettanut luokassaan vain yhtä tai muutamaa ja kolme opettajaa puolestaan useita suomea toisena kielenä puhuvia oppilaita. Opettajat haastateltiin syvähaastattelun avulla ja tutkimusaineisto analysoitiin fenomenologisella analyysimenetelmällä.

Tulosten mukaan suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan yleinen tuki jakautui neljään osa-alueeseen: perhe osana oppilaan tukea, oppilaan moninaisten tuen tarpeiden tunnistaminen, vertaisohjauksen mahdollistaminen ja opettajan valmiudet suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan tukemiseen. Tuloksissa korostui vähäisten resurssien vaikutus tarvittavan tuen antamiseen sekä opettajien kokemus omasta osaamisesta.

Useat tutkimustulokset tukivat tästä tutkimuksesta saatuja tuloksia. Opettajat osaavat antaa tukea suomea toisena kielenä puhuville oppilaille, mutta kehitettävää on silti muun muassa opettajien osaamisessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta, soveltuvien oppimateriaalien saatavuudessa sekä oppilaan oman äidinkielen ja toisen kielen opetuksen tarjoamisessa.

Asiasanat: suomi toisena kielenä, yleinen tuki, yleisopetus, maahanmuuttajataustaiset oppilaat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
2	SUOMEA TOISENA KIELENÄ PUHUVA OPPILAS PERUSOPETUKSESSA	7
	2.1 Maahanmuuttajataustainen oppilas suomalaisessa koulujärjestelmässä	7
	2.2 Yleinen tuki kolmiportaisessa tukijärjestelmässä.....	8
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	10
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	11
	4.1 Fenomenologinen lähestymistapa	11
	4.2 Tutkijan oma esiymmärrys	13
	4.3 Tutkimukseen osallistujat	14
	4.4 Aineiston keruu.....	15
	4.5 Aineiston analyysi.....	16
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	21
5	TULOKSET	24
	5.1 Perhe osana oppilaan tukea	25
	5.2 Oppilaan moninaisten tuen tarpeiden tunnistaminen	27
	5.3 Vertaisohjauksen mahdollistaminen.....	31
	5.4 Opettajien valmiudet S2-oppilaan tukemiseen	32
6	POHDINTA	40
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	40
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	57
	LÄHTEET	60
	LIITTEET	68

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden määrä Suomessa on ollut kasvussa jo pitkään, ja vuonna 2016 Suomeen suuntaava muuttoliike kasvoi 21 % edelliseen vuoteen verrattuna. Suomeen muutti 34 905 henkeä, joista 27 274:llä oli ulkomaan kansalaisuus. (Tilastokeskus 2017.) Vuonna 2017 ulkomaalaistaustaisten maahanmuuttajien määrä laski hieman, sillä ulkomaisten kansalaisia muutti tuolloin Suomeen 31 797 henkeä (Tilastokeskus 2018). Vieraskielisten osuus Suomessa on kuitenkin kasvanut jatkuvasti ja vuonna 2017 heitä oli Suomessa yhteensä 385 000 henkeä (Tilastokeskus 2019).

Samalla kun maahanmuuttajataustaisten määrä Suomessa lisääntyy, lisääntyy myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kouluissa. Viimeisin tieto perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneista on vuodelta 2010, jolloin valmistavassa opetuksessa oli 2 147 oppilasta, ja määrä on ollut jatkuvassa kasvussa (Opetushallitus 2019b). Vieraskielisten oppilaiden määrä perusopetuksessa puolestaan on vuonna 2012 ollut 25 347 oppilasta, joka on 4,8 % koko peruskoulun oppilasmäärästä. Myös vieraskielisten oppilaiden määrä perusopetuksessa on kasvanut tasaisesti. (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä, 2013, 6.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestystä on tarkasteltu vuoden 2012 PISA-tutkimuksessa. Sen mukaan ulkomailla syntyneiden maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen oli selkeästi heikompaa kuin muiden oppilaiden. He olivat esimerkiksi matematiikantaidoissaan kaksi vuotta jäljessä muita oppilaita. Tämä herättää muun muassa kysymyksen, ovatko oppilaat saaneet riittävästi tukea oman äidinkielen ja opetuskielen oppimiseen. (Harju-Luukkanen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014, 102–103.) Esimerkiksi opettajan antaman tuen ja opetuksen eriyttämisen avulla toisen polven maahanmuuttajanuoret yltaisivat parempaan matemaattiseen osaamiseen (Harju-Luukkanen, Nissinen & Tarnanen 2015, 122). Suomeen tulleet maahanmuuttajanuoret ovat myös itse kokeneet, että olisivat tarvinneet koulussa enemmän tukea toisella kielellä opiskelemisen takia (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2013, 28).

Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilaalle on tarjottava tukea heti, kun tuen tarve huomataan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassakin painotetaan tuen tarpeen varhaista huomaamista, joka vaatii oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin jatkuvaa arviointia (Opetushallitus 2014).

Tutkimuksessani on tarkoitus tarkastella tutkittavien luokanopettajien omia kokemuksia suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan opettamisesta ja tukemisesta yleisopetuksen luokassa. Aikaisempia tutkimuksia on tehty maahanmuuttajien saamaan erityisopetukseen liittyen (kt. Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio 2011; Tomlinson 2015; Rousseau, Mustafa, & Beauregard 2015), mutta heidän saamaan yleiseen tukeen liittyviä tutkimuksia on vähemmän. Alun perin oli tarkoitus tutkia myös valmistavasta opetuksesta siirtymistä yleisopetukseen, mutta sen osalta aineisto jäi niin pieneksi, että päätin keskittyä tutkimaan S2-oppilaan saamaa yleistä tukea yleisopetuksessa.

Tutkimuksessani lähtökohtana on tarkastella oppilaiden kaipaamaa tukea erityisesti kielellisen tuen tarpeen näkökulmasta. Se, että oppilas puhuu suomea toisena kielenä, kertoo, että suomen kieli ei ole hänen ensisijainen käyttökielensä. Hän todennäköisesti saa tai on saanut suomi toisena kielenä opetusta, jolloin hänen suomen kielen taitonsa ei ole samalla tasolla kuin oppilaiden, jotka puhuvat suomea äidinkielenään, tai heidän kielitaitonsa on lähes sen tasolla. Vaikka oppilas olisi maahanmuuttaja, voi hänen suomen kielen taitonsa olla äidinkielen tasolla, jos hän on esimerkiksi muuttanut Suomeen vauvana ja oppinut suomen kielen samalla kun on oppinut puhumaan. Monikulttuurisen ja maahanmuuttajataustaisen oppilaan tarvitsema tuki voi vaatia lisäksi kulttuurierojen huomioimista opetuksessa. Käytän tutkimuksessani suomea toisena kielenä puhuvista oppilaista termiä S2-oppilas. Termi ei siis tarkoita, että oppilas kävisi suomi toisena kielenä -oppimäärän tunneilla, vaan kuvaa oppilaan kielitaustaa.

Toteutin tutkimukseni fenomenologisella lähestymistavalla. Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu tutkijan omien aiheeseen liittyvien tietojen siirtäminen syrjään tutkimuksen teon ajaksi. Teoreettista viitekehystä ei käytetä määrittämään tutkimuksen suuntaa, vaan tarkoituksena on päästä tutkimaan tutkittavan kokemusmaailmaa sellaisena kuin se tutkijalle näyttäytyy. Kun tulokset on

saatu selville, niitä voidaan alkaa vertaamaan muiden tutkimusten ja teorioiden kanssa. (Laine 2015, 36–37.) En siis kerro vielä luvussa 2 tutkimukseni aiheeseen liittyvää teoriaa syvällisesti, vaan käsittelen teoriaa tarkemmin luvussa 6 Pohdinta. Seuraavassa luvussa kuitenkin avaan hieman taustaa maahanmuuttaja-taustaisen oppilaan koulunkäyntiin Suomessa, sekä mitä tarkoitetaan yleisellä tuella suomalaisessa koulujärjestelmässä.

2 SUOMEA TOISENA KIELENÄ PUHUVA OPPILAS PERUSOPETUKSESSA

2.1 Maahanmuuttajataustainen oppilas suomalaisessa koulujärjestelmässä

Kun maahanmuuttajataustainen, peruskoulukouluikäinen lapsi tulee Suomeen, hänen tulee myös käydä koulua muiden suomalaisten lasten tavoin. Lapselle tarjotaan perusopetukseen valmistavaa opetusta, mikäli lapsen suomen kielen taito ei riitä vielä yleisopetukseen osallistumiseen (Opetushallitus 2015). Valmistavassa opetuksessa tavoitteena on kehittää oppilaan suomen tai ruotsin kielitaitoa ja antaa opiskeluvälmiuksia niin, että hän pystyy myöhemmin osallistumaan perusopetukseen. Lisäksi oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista Suomeen pyritään edistämään. (Opetushallitus 2015, 2.) Oppilas voi saada valmistavaa opetusta enintään vuoden (Perusopetuslaki 628/1998, 5 §).

Maahanmuuttajataustaiset lapset sijoitetaan sille luokkatasolle, jolle sopivat ikänsä puolesta, mutta tässä huomioon otetaan myös heidän aikaisemmat tietonsa ja taitonsa (Kuusela ym. 2008, 22). Suomessa perusopetusta annetaan joko suomeksi tai ruotsiksi, mutta myös muiden kielten käyttäminen on mahdollista, jos se ei ole haitaksi oppimisen tavoitteiden saavuttamiselle. Lisäksi opetusta voidaan antaa myös saameksi, romaniksi tai viittomakielellä. (Opetushallitus 2014, 86.) Oppilaista, jotka käyttävät arjessaan useita eri kieliä, voidaan kutsua monikieliseksi. Monikielisten oppilaiden opetuksessa tukee pyrkiä monikielisyyden tukemiseen sekä luoda mahdollisuudet itsetunnon ja oman identiteetin kehittämiseen. Oppilaan oppimiseen vaikuttavat merkittävästi esimerkiksi oppilaan äidinkieli, kulttuuri ja Suomessa oltu aika, jolloin nämä tulee ottaa huomioon oppilaan opetuksessa. Monikielisiä oppilaita tulisi kannustaa oman kielen käyttöön koulussa, jolloin he oppivat kertomaan oppimastaan myös omalla kielellään. Oppilaalle tulisi tarjota mahdollisuuksien mukaan myös hänen oman kieltensä opetusta. Oppilas saa suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta, mikäli hänen suomen tai ruotsin kielen perustaidoissa on puutteita kielitaidon osa-alueissa tai

hänen kielitaidollaan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeleminen on liian haastavaa. (Opetushallitus 2014, 87–88.) Kielitaidon osa-alueita ovat kuulun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen sekä kirjoittaminen (Opetushallitus 2019a). Oppilaalle on annettava myös muuta oppimisen tukea, mikäli hän sitä tarvitsee. Oppimissuunnitelma on mahdollista tehdä maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle hänen oppimisensa tukemiseksi (Opetushallitus 2014, 88). Oppimissuunnitelmasta kerron tarkemmin seuraavassa luvussa 2.2.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 86) mukaan kaikkien oppilaiden tulisi oppia arvostamaan erilaisia kieliä ja kulttuureita. Koulussa myös eri kielet ja kulttuurit otetaan huomioon niin, että oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä tuetaan ja oppilaan tai hänen lähipiirinsä tietämystä kielestään tai kulttuuristaan voidaan hyödyntää opetuksessa (Opetushallitus 2014, 86). Näin oppilas voi ylläpitää omaa kulttuuriaan ja toisaalta myös luokan muut oppilaat voivat oppia lisää muista kulttuureista.

2.2 Yleinen tuki kolmiportaisessa tukijärjestelmässä

Suomen peruskouluissa on käytössä kolmiportainen tukijärjestelmä. Oppimista ja koulunkäyntiä tuetaan yleisellä, tehostetulla ja erityisellä tuella. Kaikille oppilaille tuen portaasta huolimatta annetaan tarvittaessa tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, tulkki- ja avustajapalveluita sekä erityisiä apuvälineitä. Tuen antamisessa pyritään oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja tukea tulee antaa heti, kun tuentarpeita ilmenee. (Opetushallitus 2014, 61.)

Kun oppilaalla huomataan tuen tarpeita, ensimmäisenä oppilaalle annetaan yleistä tukea. Sen antaminen ei vaadi erillisiä päätöksiä, kuten tehostetussa ja erityisessä tuessa, vaan yleistä tukea voidaan alkaa antaa heti. Yleinen tuki voi käytännössä olla esimerkiksi tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta tai oppilaan ohjaamista. Tukea annetaan yhteistyössä opettajien ja muun henkilöstön kanssa, ja myös huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää. Oppimissuunnitelma on tehostetussa tuessa vaadittava asiakirja, mutta sitä voidaan käyttää myös yleisessä tuessa siihen soveltuvien osien. Oppimissuunnitelmaan kirjataan

oppilaan tavoitteet, miten tukea ja ohjausta annetaan sekä minkälaisia järjestyttä se vaatii. (Opetushallitus 2014, 63–64).

Maahanmuuttajaoppilaille sujuvan kielen hallintaan kuluu keskimäärin neljästä seitsemään vuotta (Hakuta, Butler Witt 2000, 13). Valmistavassa opetuksessa vietetyn vuoden jälkeen oppilaalla ei siis vielä välttämättä ole akateemiseen opiskeluun vaadittavaa kielitaitoa. Puutteellisen kielitaidon ja erilaisen kulttuuriympäristön takia oppilaiden oppimisen vaikeuksia on vaikea todentaa arviointivälineillä (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 69) ja maahanmuuttajataustaisille oppilaille ei ole tuentarpeen arviointiin soveltuvia testejä (Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio 2011, 16, 21). Maahanmuuttajataustaiset oppilaat saavatkin usein erityisopetusta kielitaidon puutteen tai kielellisten vaikeuksia takia (Sinkkonen ym. 2011, 15, 21), vaikka Opetushallituksen (2008) mukaan päätöstä erityisopetukseen ei voida antaa pelkästään heikon suomen kielen taidon vuoksi. Näin ollen opettajien pitäisi antaa yleistä tukea oppimiseen maahanmuuttajataustaisille oppilailleen, varsinkin kun kielen oppimiseen kuluu niin monta vuotta.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaista yleistä tukea suomea toisena kielenä puhuva oppilas saa yleisopetuksen luokassa 4.–6. luokilla. Keskittymällä alakoulun ylemmille luokille saadaan erilaista tietoa oppilaiden tarvitsemasta tuesta, kuin alakoulun alemmilla luokilla. Alkuopetuksessa kaikki oppilaat kieli-taustastaan ja aikaisemmasta koulupolusta huomatta opettelevat lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan, eivätkä tekstit tai kirjoitustehtävät ole pitkiä. Alakoulun ylemmillä luokilla oppilas puolestaan tarvitsee laajempaa kielellistä osaamista selviytyäkseen luokkatason vaatimuksista, eli ylemmillä luokilla oppilas tarvitsee erilaista osaamista kuin alkuopetuksessa. Vastaavasti, mikäli taidoissa on puutteita, alakoulun ylemmillä luokilla olevat oppilaat tarvitsevat erilaista tukea, kuin mitä alakoulun alemmilla luokilla. Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, millaista tukea oppilaat kaipaisivat heitä opettaneiden luokanopettajien näkökulmasta sekä millaista yleistä tukea kyseiset luokanopettajat ovat suomea toisena kielenä puhuville oppilaille tarjonneet.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on vastata kysymykseen:

1. Millaista on yleisopetuksessa olevalle suomea toisena kielenä puhuvalle oppilaalle tarjottava yleinen tuki?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Fenomenologinen lähestymistapa

Toteutin tutkimukseni fenomenologisella lähestymistavalla ja seuraavaksi esittelen sen tärkeimmät piirteet tutkimukseni tekoa koskien. Saksalainen filosofi Edmund Husserl (1859–1938) kehitti fenomenologian alun perin psykologian kritisoimiseksi (Judén-Tupakka 2007, 62). Husserl pyrki fenomenologiallaan kohti olemustieteitä, joita ovat logiikka ja matematiikka. Olemustieteet eivät sisällä induktiivisen yleistämisen riskiä, toisin kuin tosiasiatieteet, johon esimerkiksi ihmistieteet kuuluvat. (Juntunen & Mehtonen 1982, 109.) Fenomenologian muotoja on sittemmin syntynyt useita erilaisia (Patton 2002, 482), esimerkiksi deskriptiivinen fenomenologia, hermeneuttinen fenomenologia ja näitä yhdistävä, eksistentiaalinen fenomenologia (Perttula 2000, 429). Fenomenologiseen tutkimukseen liittyy olennaisesti myös hermeneutiikka, jossa keskeistä on etsiä merkityksiä (Juntunen & Mehtonen 1982, 113). Merkitykset puolestaan vaativat tulkittamista, joka on keskeinen teema fenomenologisessa tutkimuksessa (Laine 2015).

Fenomenologinen tutkimus etenee järjestyksessä tiettyjen vaiheiden kautta, jotta tutkijan omista kokemuksista syntyneet tulkinnat vaikuttaisivat tutkimukseen mahdollisimman vähän (Laine 2015, 41). Tutkijan tulee olla kriittinen omia tulkintojaan kohtaan, sillä hän ei saisi antaa omien kokemustensa aiheesta vaikuttaa tulkintaansa tutkittavan kokemuksista. Tutkijan on päästävä eroon omista tavoistaan ymmärtää toista, jotta hän voi tutkia tutkittavan omaa suhdetta tutkittavaan asiaan. Jotta tämä olisi mahdollista, on tutkijan tiedostettava oma esiymmärryksensä tutkittavasta aiheesta. (Laine 2015, 36–37.) Esiymmärrys on hermeneutiikan mukaan kaiken ymmärtämisen perusta. Jotta ihminen voi ymmärtää jonkin asian, hänen on oltava ennestään jo ymmärtänyt aiheeseen liittyvän merkityskokonaisuuden. Puhutaankin hermeneuttisesta kehästä, jossa ymmärrys liikkuu esiymmärryksen ja varsinaisen ymmärryksen välillä. (Juntunen & Mehtonen 1982, 114–115.) Tutkija siis tekee tutkimuksensa aikana jatkuvasti erilaisia tulkintoja, mutta hänen on aina palattava tietoisesti oman esiymmärryksensä

pariin. Kun tutkija on näin ottanut etäisyyttä aiheeseen, hän näkee sen taas uudessa valossa. Tällä tavalla pyritään saavuttamaan tutkittavan tarkoittama tulkinta aiheesta. (Laine 2015, 38.)

Kuten aiemmin jo johdannossa kerroin, fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä teoreettista viitekehystä, sillä fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija yrittää tulkita tutkittavansa ilmaisuja ilman, että tutkijan aikaisempi tieto ohjaisi tulkintaa. Tutkijalla on todennäköisesti tutkimuskohdetta koskevaa tutkittua tietoa, mutta hän joutuu jättämään ne tiedot sivuun tutkimusaineiston tulkinnan ajaksi. Tutkija palaa teoretietoon, kun tutkimusaineisto on käsitelty, jotta tuloksia voi vertailla aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan. (Laine 2015, 36–37.)

Fenomenologisen tutkimuksen kannalta haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä otollisin. Tutkijan esittämät haastattelukysymykset eivät saisi ohjailta tutkittavan vastauksia (Laine 2015, 39), vaan niiden tulisi olla mahdollisimman laajoja ja avoimia (Giorgi 1997, 245). Haastatteluaihe on kuitenkin rajattu tutkijan tutkimusaiheen avulla. Haastattelutilanteen tulisi olla keskustelunomainen, jolloin haastateltavalla on tilaa kertoa juuri niistä asioista, jotka hän on kokenut liittyvän kysytyyn kysymykseen tai aiheeseen. Fenomenologisessa tutkimuksessa halutaan saada selville tutkittavan kokemuksia, jolloin kysymysten on saatava tutkittava kuvailemaan havaitsemaansa konkreettisesti. (Laine 2015, 39.)

Vaarana on, että tutkittava kertoo käsityksiä, jotka eivät ole hänen omiaan, vaan ympäröivästä maailmasta opittuja. Kokemukset puolestaan ovat tutkittavan omakohtaisia tilanteita, joista voi kuitenkin olla vaikea kertoa yksinkertaisesti. Tutkittava joutuukin kuvailemaan asiaa esimerkiksi vertausten avulla, jolloin tutkijalla voi olla vaikeuksia tulkita tutkittavan sanomisia juuri niin kuin tutkittava asian on kokenut. (Laine 2015, 40–41.)

Seuraavaksi kerron omasta esiymmärryksestäni tutkimusaiheeseeni liittyen.

4.2 Tutkijan oma esiymmärrys

Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitteena on muodostaa tutkittavan kokemuksista uutta tietoa. Tutkija analysoi tutkittavan kokemuksista löytyviä merkityksiä, jolloin analyysiin vaikuttavat myös tutkijan omat kokemukset tutkittavasta aiheesta. (Laine 2015, 34–35.) Jotta tutkimus olisi objektiivinen eikä tutkijan omat kokemukset vaikuttaisi liikaa tutkimukseen, on tutkijan hyvä tiedostaa oma tietämyksensä tutkittavasta aiheesta. Kerronkin siis seuraavaksi millainen on oma esiymmärrykseni suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden saamasta yleisestä tuesta yleisopetuksessa.

Erityispedagogiikan opiskelijana minulla itselläni alkaa olla jo omia näkemyksiä, kokemuksia ja ajatuksia yleisen tuen järjestämisestä yleisopetuksen luokassa. Erityispedagogiikkaa olen opiskellut tähän mennessä 3,5 vuotta. Opinnot ovat sisältäneet luonnollisesti kaikenlaiseen tuen tarpeen huomaamiseen ja tuen antamiseen liittyviä kursseja ja sisältöjä. Kolmiportainen tukijärjestelmä on tullut tutuksi, mutta melko paljon opinnoissa huomio kiinnittyy kuitenkin tehostettuun ja erityiseen tukeen ja yleinen tuki jää vähemmälle. Yleisen tuen antaminen tuntuu yleensä jäävän enemmän luokanopettajan toteutettavaksi, kun erityisopettaja keskittyy enemmän tehostetun ja erityisen tuen antamiseen.

Olen opiskellut Suomi toisena ja vieraana kielenä -opintokokonaisuudesta perusopinnot. Opinnot ovat sisältäneet tietoa muun muassa erilaisista oppimateriaaleista, S2-opetukseen liittyvästä ohjeistuksesta ja lainsäädännöstä, erilaista vuorovaikutuksen keinoista kielen ymmärtämisessä ja opettamisessa sekä kieli-aidon kehittämisestä. Tavoitteenani olisi käydä joskus vielä Suomi toisena ja vieraana kielenä -aineopinnot.

Harjoitteluiden ja sijaisuuksien aikana olen myös oppinut paljon. Harjoituksissa tuen antaminen on keskittynyt enemmän matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin kuin kielellisiin erityistarpeisiin. Tein kuitenkin yhden harjoittelun valmistavassa ryhmässä, jossa taas oppimisen pääpaino oli suomen kielen oppimisessa. Tuo harjoittelu opetti, miten tärkeää on sanaston oppiminen ja oikeantasaisen oppimateriaalin käyttäminen. Jos materiaali on liian vaikeaa, ei

oppilas ymmärrä kieltä eikä opittavaa asiaa. Luokanopettajan sijaisuuksissa tuen antaminen on puolestaan ollut koko luokalle annettavaa yleistä tukea. Luokissa, joissa olen ollut sijaisena, ei kuitenkaan ole ollut oppilaita, joilla olisi ollut suomi toisena kielenä ja jotka olisivat tarvinneet tukea erityisesti suomen kielen oppimisessa ja ymmärtämisessä.

Tämän kaiken edellä mainitun kautta pystyn muodostamaan mielikuvan siitä, miten luokanopettajien olisi hyvä tukea oppilastaan, jolla on suomi toisena kielenä. Tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin tutkia muutamien luokanopettajien omia kokemuksia yleisen tuen antamisesta oppilaille, joilla on suomi toisena kielenä. Yritän parhaani mukaan jättää omat näkemykseni taka-alalle, ja kuunnella ja analysoida luokanopettajien kokemuksia aiheesta tietämättömän silmin, jotta tutkimuksessa näkyisi ja kuuluisi nimenomaan kyseisten luokanopettajien tarjoama yleinen tuki.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkittavat olivat luokanopettajia, joilla oli tutkimushetkellä tai on ollut aikaisemmin luokallaan suomea toisena kielenä puhuva oppilas tai oppilaita. Oppilaat ovat olleet 3.-6. luokilla, jolloin oppilailta odotetaan jo lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen taitoja. Puutteet näissä taidoissa vaikuttavat suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan mahdollisuuteen oppia luokassa samanlailla kuin muut oppilaat.

Tutkittavia luokanopettajia oli yhteensä kuusi. Heidän työkokemuksensa luokanopettajana vaihteli 1,5 vuodesta 35 vuoteen. Luokanopettajista kolme oli kahdesta koulusta, joissa oli vain muutama suomea toisena kielenä puhuva oppilas. Kolme muuta luokanopettajaa puolestaan opettivat koulussa, jossa puolet oppilaista puhui suomea toisena kielenä. Opettajien valmiudet opettaa suomea toisena kielenä puhuvia oppilaita vaihteli, mutta yleisesti ottaen kokemus oli vähäistä. Kerron lisää opettajien S2-opetusvalmiuksista luvussa 5.4.

4.4 Aineiston keruu

Etsin tutkittavia pääasiassa sähköpostin avulla suuresta kunnasta Keski-Suomen alueella. Kysyin muutamien koulujen rehtoreilta tai vararehtoreilta, voisinko lähettää heidän koulunsa opettajille viestin, että etsin tutkittavia graduuni. Myöntävien vastausten jälkeen lähetin luokanopettajille sähköpostilla viestin (liite 1). Muutama vararehtori ja yksi opettaja lähettivät viestin puolestani koulujensa opettajille, jotka voisivat sopia tutkittavikseni. Yhden haastateltavan löysin kasvokkain kysymällä ja kaksi tutkittavaa löytyivät juteltuani muutaman heidän työkaverinsa kanssa. Koska tutkittavia oli tuossa vaiheessa vain kolme, lähetin muistutusviestin kahden koulun 4.–6. luokkien opettajille, minkä myötä löysin vielä kolme haastateltavaa.

Tutkimuksen tarkoituksen, eli opettajien omien kokemusten selvittämisen kannalta sopivin aineistonkeruutapa oli haastattelu. Haastattelun avulla saadaan helposti tietoa siitä, mitä haastateltava ajattelee (Eskola & Suoranta 1998, 86). Koska kyseessä oli fenomenologinen lähestymistapa, oli haastattelun tarkoituksena saada mahdollisimman syvällistä tietoa haastateltavan omista kokemuksista (Laine 2015). Haastattelumenetelmänä käytin syvähaastattelua. Syvähaastattelussa haastateltavalta kysytään avoimia kysymyksiä ja haastattelu on keskustelunomainen. Haastateltava saa puhua vapaasti tutkijan kertomasta aiheesta, mutta mikäli haastateltava alkaa puhua aiheen vierestä, tutkija voi ohjata haastateltavan takaisin tutkittavaan aiheeseen. (Siekinen 2010, 45–46.) Jokaiselta haastateltavalta kysyttiin muutama sama kysymys ja niiden lisäksi kysymyksiä haastateltavien omiin puheisiin liittyen. Tavoitteena oli antaa opettajien puhua vapaasti ja kertoa niistä asioista, jotka he kokivat asiaan liittyen tärkeinä. Tästä johtuen kaikki haastateltavat eivät puhuneet tismalleen samoista aihepiireistä, mutta toisaalta myös jotkut aiheet tulivat esille kaikkien haastateltavien puheissa.

Tarkoituksena oli käyttää ryhmä tai parihaastattelua, mutta koska muutamasta koulusta ei löytynyt kuin yksi opettaja haastateltavaksi tai aikataulujen yhteen sovittaminen ei onnistunut, kolme opettajaa haastateltiin yksilöhaastatteluna ja kolme opettajaa yhtenä ryhmähaastatteluna. Yksilöhaastatteluissa

opettajat saivat rauhassa kertoa juuri niistä asioista, mistä itse halusivat ilman pelkoa toisten mielipiteistä. Ryhmähaastattelussa puolestaan ryhmä saattoi vaikuttaa siihen, millaisia asioita opettajat toivat puheessaan esille. Ryhmähaastattelussa haastateltavat saattavat muistuttaa toisiaan esimerkiksi tapahtumista, joita toinen haastateltava ei välttämättä olisi itse muistanut tuoda esille. Näin tutkija saattaa saada enemmän tietoa kuin yksilöhaastattelussa. Ryhmähaastattelussa tavoitteena on saada haastateltavat keskustelemaan tutkijan esittämästä aiheesta. (Eskola & Suoranta 1998, 95.)

Yksilöhaastattelut kestivät keskimäärin 30 minuuttia ja ryhmähaastattelu kesti tunnin. Haastattelut tallennettiin äänitiedostoina ja litteroitiin. Aineisto kerättiin marras-joulukuun aikana vuonna 2018.

4.5 Aineiston analyysi

Saatuani aineiston, litteroin jokaisen haastattelun erikseen. Litteroin haastateltavien puheen sanatarkasti jättäen litteroimatta taukojen pituudet, naurahdukset ja esimerkiksi rajageminaatiot tai assimilaatiot. Pääasia litteroinneissa oli haastateltavien puheen sisältö. Litteroitujen sivujen muotoilussa käytin fonttikokoa 12 ja riviväliä 1,5, jolloin haastattelulitterointeja tuli yhteensä 59 sivua. Analysoin aineistoni Laineen (2015) fenomenologisen tutkimustavan mukaan.

Tutkimus itsessään alkaa tutkijan oman esiymmärryksen reflektoinnilla, jonka kerroinkin luvussa 4.2. Aineiston hankinnan jälkeen tutkija perehtyy aineistoonsa lukemalla sen tavoitteenaan hahmottaa aineiston kokonaisuus (Laine 2015, 44), jonka jälkeen alkaa aineiston sisällön käsittely. Ensimmäisenä aineistosta tehdään kuvaus, jossa kuvataan tutkimuksen kannalta olennaiset asiat mahdollisimman samalla tavalla kuin tutkittava on ne kertonut. Kuvauksessa tutkija ei saa tehdä vielä suurempia tulkintoja haastateltavan puheesta tai tiivistää puhetta liikaa, jolloin analyysistä saattaisi jäädä uupumaan tärkeitä merkityksiä. (Laine 2015, 42.) Kirjoitin jokaisesta haastattelusta ranskalaisilla viivoilla kuvauksen, jossa käytin paljon haastateltavien sanavalintoja sekä otin mukaan suoria lainauksia, joissa he kuvasivat kokemuksiaan osuvasti.

Aineiston kuvauksen jälkeen alkaa analyysivaihe, jossa aineistosta etsitään merkityksiä, joista muodostetaan lopulta merkityskokonaisuuksia. Merkitysten ja merkityskokonaisuuksien etsimisessä ja muodostamisessa on tärkeää pitää mielessä se, mitä ollaan tutkimassa. Tutkittava ilmiö koostuu monista erilaisista merkityksistä, jolloin paremman kokonaiskuvan ilmiöstä saa, kun merkitykset kootaan merkityskokonaisuuksiksi. Merkityskokonaisuudet muodostetaan merkitysten samankaltaisuuksien perusteella. (Laine 2015, 43–44.)

Pidin mielessäni tutkimuskysymyksen S2-oppilaan saamasta yleisestä tuesta lukiessani opettajien kuvauksia. Huomasin opettajien maininneen asioita samoista aiheista, joten arvelin muodostavani niistä lopulta merkityskokonaisuuksia. Pystyin siis jo karkeasti hahmottamaan millaisia merkityskokonaisuuksia aineistosta muodostuisi, joten yli- tai alleviivasin tietyillä väreillä löytämiini aiheisiin liittyviä merkitysyksiköitä. Tämän jälkeen kokosin samoilla väreillä korostamani merkitysyksiköt tiivistettynä taulukkoon, jotta hahmottaisin paremmin, minkälaisia aiheita on ja mitä niihin sisältyy. Tein tällaisen taulukon jokaiselle opettajalle erikseen.

Jotta tutkittavaa ilmiötä voitaisiin ymmärtää paremmin, on tärkeää myös tiedostaa se, että ilmiö näyttää erilaiselta eri näkökulmista katsottuna. Fenomenologiselle tutkimukselle on tyypillistä, että ilmiön kaikki puolet halutaan ottaa huomioon eikä ilmiötä eri lailla kuvaavia merkityksiä tule jättää tutkimuksen teon aikana pois. Analyysivaiheessa tutkittavien kieli muutetaan tutkijan kielelle ja tavoitteena on käsitteellistää aineistoa sitä kuitenkaan liikaa yleistämättä. Haastateltavien puhe vaatii jo tässä vaiheessa tulkintaa, mutta yksittäisiä osia puheesta eli merkityksiä, tulee tulkita osana kokonaisuuttaan. (Laine 2015, 43–45). Seuraavaksi erittelin siis merkitysyksiköt tarkemmin ja muutin niiden nimitykset tutkimuksen kielelle ja muodostin niiden perusteella lopulliset merkityskokonaisuudet. Tein jokaiselle opettajalle oman merkityskokonaisuustaulukon. Taulukossa 1 on esimerkkinä osa yhden opettajan taulukosta, jossa on haastattelusitaatit, niistä muodostetut merkitysyksiköt, merkitysyksikön lyhenne selkeyden vuoksi ja lopulta eri merkitysyksiköistä koottu merkityskokonaisuus.

TAULUKKO 1. Yhden luokanopettajan haastattelusta muodostetun analyysitaulukon osa

Haastattelusitaatti	Merkitysyksikkö	Lyhenne	Merkityskokonaisuus
Välillä, välillä juteltiin et mikäs nyt [oppilaalla] on että tiedätkö mitä [sisaruksella] on, et mitä on sattunu kotona tai onko jostain taas sattunu ja sieltä monesti tuli sitte se, ratkes sit se juttu että.	Ylemmällä luokalla sisarus, joka toimi ”tulkkina”.	Sisarus	Perhe osana oppilaan tukea
[...] me asetettiin ne tavoitteet perheen kanssa [...] Perheitten kans on niistä aina puhuttu arviointikeskusteluissa, varsinki siinä on hyvä käyä läpi et miten on menny ja onko tuntunu joku vaikeelta tai näi	Arviointikeskustelu yhdessä perheen kanssa, tavoitteiden asettaminen, kuulumisten kyseleminen.	Yhteistyö perheen kanssa	
[...]sit ku se lukuvuosi pääty siihen et oli, meillä oli tosi hyvä, perhe oli tosi fiilikissä, lapsi oli oppinu kuitenkin sitä suomee ja sit oli jääny tosi positiiviset ilokset muisto	Perhe oli tyytyväinen opetukseen.		
Ja ruokalassa oltiin ni luokka opetti hänelle mitä on niinku haarukka ja mikä se on, ja mitä on ruoat ja ja sieltä rupes tulee sitä puheensorinaa pikkuhiljaa [...]	Luokka opetti ruokalassa ruokalanastoa.	Luokka opetti	Vertaisohjaus
Ja siit tuli semmonen, hänest tuli sellanen luokan semmonen tota, kaikki piti hänestä huolta.	Luokka piti huolta ja otti leikkeihin mukaan.	Luokka otti mukaan	(jatkuu seuraavalla sivulla)
[...] välillä sitte taas ku pystytää, pystyttiin yhistää [oppilas] mukaan ryhmätöihin, paritöihin, ni sitte tottakai aina laitettin [...] Ja	Pari- ja ryhmätöihin osallistuminen aina kun mahdollista, ryhmä otti huomioon vaikei kommentoinut takaisin.	Pari- & ryhmätö	

<p>sit nää oppilaat tosiaan oli mah- tavasti siinä et ne otti huomioon, että et he ties mikä tilanne on ja yrittivät parhaansa mukaan ky- syä ja kommentoia hänelle, mut sieltähän ei välttämättä tullu mi- tään vastausta sitte.</p>			
<p>[...] oli tämmöset tiimiparit, eli oppilailla oli tämmöset suomen- kielen mmm, taitaja, no luokan semmoset hyvät avuliaat oppi- laat oli laitettu heille tämmöseks niin kun apuopeiks jotka taval- laan työpareiksi ja sitte ne niin ku yhdessä teki ja nää nää sitte opetti sitä suomenkieltä ja opetti, anto ohjeita heille kun opettaja opetti yleisesti [...]</p>	<p>Sijaisena: oppilaalla apuopena toimiva tiimipari</p>	<p>Tiimiparit</p>	
<p>[...] siellä niin ku myllerretään niin paljon kaikkee muuta, tul- laan sodan jaloista ja lapset saat- taa olla tosi traumatisoituneita ja näin, et sitte niinku siellä on sil- lon ne muut asiat mitä pitää saaha ensin ensin toimimaan ja.</p>	<p>Sijaisena: Muut asiat piti saada kuntoon ennen suomen kielen oppimista. Hyvä asia, että on nähty luokkia, jossa tunteet pitää ottaa huomioon.</p>	<p>Oppilaiden traumat</p>	<p>Oppilaan moninaisten tuen tarpei- den tunnista- minen</p>
<p>[...] siellä saatetaan viettää niinku tuntien alusta suurin osa joissakin luokissa ni siihen että kun on ollu öö pojilla välitun- nilla tappeluita et kultturien vä- listä tai heimojen välistä esimer- kiks nyt oli Afrikasta oli yks po- rukka poikia [...]</p>	<p>Sijaisena: Tunnin alussa hei- motappeluiden selvittäminen.</p>	<p>Kulttuurierot</p>	
<p>[...] oon ehtiny olla tosi paljon sijaisena ennen ku mä tänne tu- lin [...] luokassa enemmän niin</p>	<p>Sijaisena ollut luokille, joissa S2-oppilaita.</p>	<p>S2-opetusko- kemus</p>	

<p>kun selkeesti S2-opetuksessa olevia lapsia tai siis muualta muuttaneita lapsia tosi paljonki saattaa olla, oon ollu niissäki kouluissa jossa on ollu luokassa kakskytä lasta niistä ollu ollu varmaan seittemän niin ku maa-hanmuuttajalasta jotka on sitte niin ku integroitu sinne luokkaan [...]</p>			<p>Opettajan valmiudet S2-oppilaan tukemiseen</p>
--	--	--	---

Tutkimusaineiston käsittelyssä seuraavana oli synteessin muodostaminen. Synteessin tarkoituksena on kokonaiskuvan muodostaminen kokoamalla merkityskokonaisuudet yhteen. Merkityskokonaisuudet eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne liittyvät tutkittavassa ilmiössä toisiinsa. Synteessin avulla saadaan muodostettua merkitysrakenne ilmiöstä. Ilmiön kokonaisrakenteessa jokin merkityskokonaisuuksista saattaa olla ilmiön kannalta hallitsevampi ja oleellisempi, jolloin muut merkityskokonaisuudet selittävät ilmiötä vähemmän. (Laine 2015, 46.)

Saamistani merkityskokonaisuuksista muodostin synteessiini siitä, millaista on suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan saama yleinen tuki. En tehnyt jokaiselle opettajalle erikseen omaa synteesiä, sillä opettajien puheista löytyi samoja merkityskokonaisuuksia, joten oli luontevampaa tuoda merkityskokonaisuudet kaikkien opettajien osalta yhteen. Synteesiin muodostui neljä osa-aluetta, jotka ovat perhe osana oppilaan tukea, oppilaan moninaisten tuen tarpeiden tunnistaminen, vertaisohjauksen mahdollistaminen ja opettajan valmiudet suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan tukemiseen. Vahvimmin synteessissä esille nousi opettajien valmiudet suomea toisena kielen puhuvan oppilaan tukemiseen muiden merkitysrakenteiden jäädessä tasaisesti hieman vähemmälle huomiolle.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessani on toimittu eettisiä käytäntöjä noudattaen. Aloitin tutkittavien etsimisen kysymällä koulujen rehtorilta tai vararehtorilta luvan haastateltavien etsimiseen. Sain rehtorilta tai vararehtorilta luvan, ja vasta tämän jälkeen aloin kyselemään mahdollisia haastateltavia. Yhden haastateltavan minulle ilmoitti tuttu luokanopettaja.

Tutkimusaineiston keruussa ja käytössä on huomioitu tutkittavien suoja, jolla tarkoitetaan tutkittavien vapaaehtoista osallistumista, tutkimuksen tavoitteen ja menetelmien kertomista tutkittaville, tutkittavien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaamista, tietoja käsittelemistä luottamuksellisesti sekä tutkittavien nimettömyyttä. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 155–156; Patton 2002, 408–409.) Etsin haastateltavia sähköpostitse ja yhtä kysyin haastateltavaksi kasvotusten. Kaikki haastateltavat suostuivat osallistumaan tutkimukseeni vapaaehtoisesti ja heillä oli myös mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta. Osalle opettajista lähettämäni muistutuslähetyksen tarkoitus ei ollut painostaa opettajia osallistumaan, vaan nimenomaisesti muistuttaa haastattelupyynnöstäni. Opettajan työ on usein hektistä ja sähköpostit hukkuvat ja unohtuvat helposti uusien sähköpostien sekaan, jos niitä ei heti ota käsittelyyn.

Tutkimuksessa tutkin nimenomaan opettajien henkilökohtaisia kokemuksiaan, jotka voivat olla myös joillekin opettajille herkkä ja arka aihe. Tämän takia opettajille lähettämässäni sähköpostissa kerroin, että haastattelu voidaan tehdä yksilö- tai ryhmähaastatteluna, opettajan toiveiden mukaan. Kolme haastattelua olivat yksilöhaastatteluja, jolloin opettajien ei tarvinnut varoa sanojaan, kuin mitä ehkä ryhmähaastattelussa joku kokisi tarpeelliseksi. Kolme haastateltavaa haastattelin ryhmähaastatteluna, sillä kyseiset opettajat itse ehdottivat sitä annettuani ryhmähaastattelun yhtenä vaihtoehtona haastattelun tekemiseen. Koska tein haastattelun syvähaastatteluna, minulla ei ollut tarkkaa kysymysrunkoa opettajille. Haastateltavilla oli haastattelussa hyvin vapaat kädet sen suhteen, millaisia asioita halusivat kertoa, ja sen myötä millaista materiaalia tutkimukseen tulisi.

Tein tutkimuksestani Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisen tietosuojailmoituksen, jossa kerrotaan muun muassa tutkimuksesta vastaavat tahot, tutkimuksen tarkoitus ja tutkimukseen osallistuvien oikeudet (liite 2). Tarjosin haastateltaville mahdollisuutta tutustua tietosuojailmoitukseen ennakkoon, mutta kukaan heistä ei kokenut sitä tarpeelliseksi. Ennen haastattelun aloitusta kävin kuitenkin haastateltavien kanssa tietosuojailmoituksen läpi ja haastateltavat saivat sen itselleen, jotta voisivat tarkistaa siitä asioita tarvittaessa myöhemmin. Lisäksi kaikkien haastateltavien kanssa allekirjoitettiin suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta (liite 3). Kerroin haastateltaville, että mitään tunnistetietoja ei tule tutkimuksen raportoinnissa esille, mutta heidän puheestaan olisi tarkoitus käyttää suoria lainauksia. Tämä sopi kaikille tutkittaville.

Haastateltavat on pseudonymisoitu tässä tutkimuksessa. Jo litterointivaiheessa pseudonymisoin kaikki oppilaiden, opettajien ja koulujen nimet, eli litteroinnissa eikä tässä raportoinnissa ei esiinny tunnistetietoja. Kaikki tutkimuksen teossa käytetty materiaali on ollut vain minun käytettävissäni eikä kellään muulla ole ollut pääsyä niihin. Tutkimusmateriaalia on säilytetty asianmukaisesti ja se tuhotaan tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimuksen eettisyyttä mietittäessä tulee ottaa huomioon myös tutkijan ja tutkittavien välinen suhde. Suhteen tulee muun muassa tutkittavan osalta olla vapaaehtoiseen vastaamiseen perustuva. (Eskola & Suoranta 1998, 55.) Haastateltavista kolmen kanssa olin ollut hieman tekemisissä aiemmin muussa kuin tutkimuksen teon yhteydessä, eli tiesin heidät, mutta en voi sanoa tuntevani. Kolme muuta haastateltavaa olivat minulle täysin vieraita. Kaikissa haastattelutilanteissa roolini oli tutkija, vaikka osan kanssa olinkin ollut tekemisissä aiemmin.

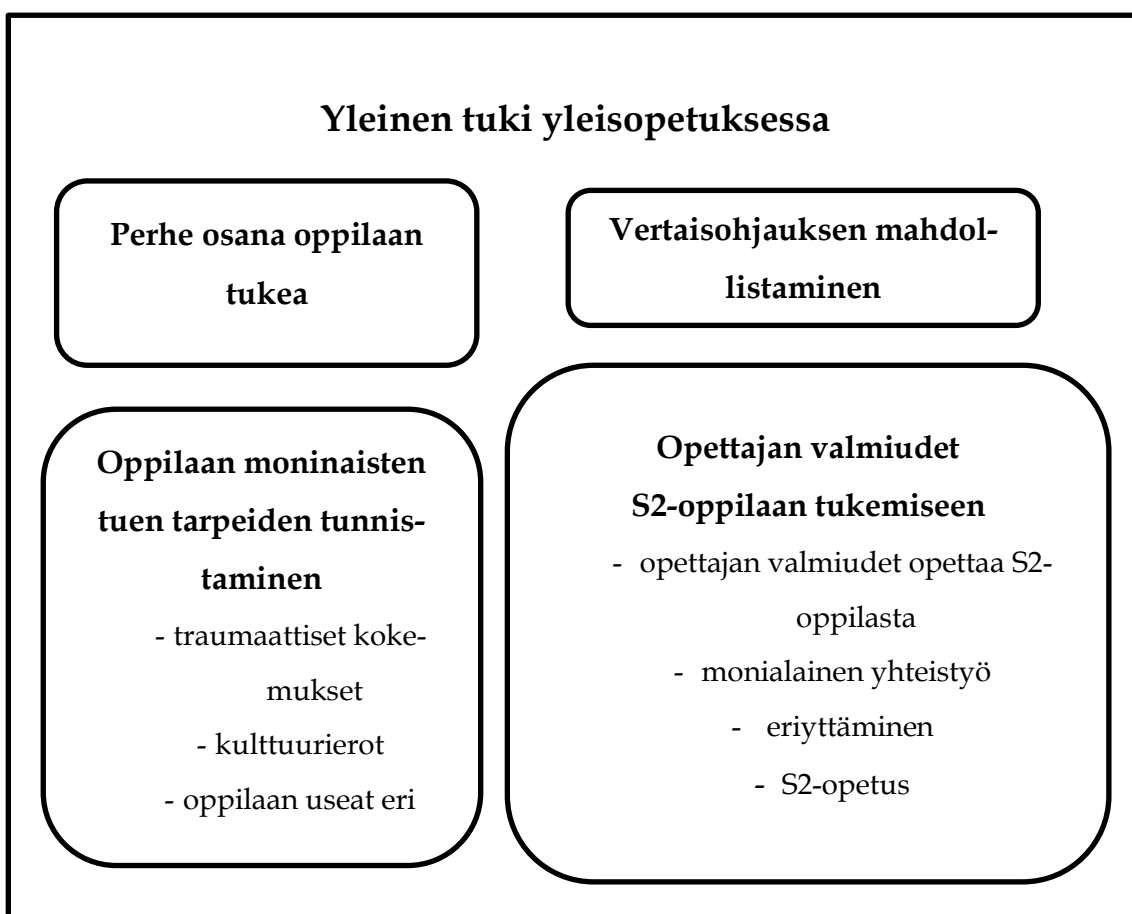
Viiden opettajan haastattelut tehtiin heidän kouluillaan heidän omassa tai toisen opettajan luokassa. Tällöin haastateltavien omat kokemukset sekä heidän esimerkkinsä joistain oppilaista pysyivät vain minun ja haastateltavien välisenä. Yksi haastattelu tehtiin Jyväskylän yliopiston tiloissa, mutta koska sopivia suljettuja tiloja haastatteluun ei ollut vapaana, haastattelu tehtiin aukeammalla paikalla. Haastattelun tekeminen tässä tilassa sopi haastateltavalle, vaikka jollain olisi voinut olla mahdollisuus kuunnella haastattelua. Pidimme kuitenkin

haastateltavan kanssa huolen, että ihmisten kulkiessa ohi tai ollessa muuten lähetyvillä, puheessa ei tullut esille mitään arkaluontoisia tai tunnistettavia tietoja.

Haastattelut nauhoitettiin Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselta lainatulla nauhurilla. Haastattelutiedostot siirrettiin nauhurilta yksityiselle koneelle, joka oli vain minun käytettävissäni. Haastattelutallenteet poistettiin nauhurilta ennen nauhurin palauttamista takaisin yliopistolle.

5 TULOKSET

Suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan yleinen tuki yleisopetuksessa muodostuu tutkimukseni mukaan neljästä eri osa-alueesta, jotka ovat perhe osana oppilaan tukea, oppilaan moninaisten tuen tarpeiden tunnistaminen, vertaisohjauksen mahdollistaminen ja opettajan valmiudet suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan tukemiseen (kuvio 1).



Kuvio 1. Suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan yleinen tuki perusopetuksessa

Opettajat kokivat perheen tärkeänä yhteistyökumppanina, jonka kanssa yhteyden saaminen oli tärkeää oppilaan tukemiseksi. Toisinaan opettajilla ei kuitenkaan ollut yhteyttä kodin kanssa kielimuurin takia. Oppilaiden moninaiset tuen tarpeet koostuvat oppilaiden aikaisemmista traumaattisista kokemuksista, kulttuurieroista suomalaiseen kulttuuriin sekä oppilaiden tarpeesta hallita useita eri kieliä ja miten ne vaikuttavat koulutyöskentelyyn. Opettajien oli tärkeää

tiedostaa nämä mahdollista tukea tarvitsevat seikat, jotta he osasivat ottaa ne huomioon myös opetuksessa. Vertaisohjauksen hyödyntäminen opetuksessa ja muiden oppilaiden avuliaisuus näkyivät erityisesti luokissa, joissa oli vain vähän suomea toisena kielenä puhuvia oppilaita. Neljäs osa-alue, opettajan valmiudet S2-oppilaan tukemiseen osoittautui isoimmaksi osa-alueeksi. Opettajien valmiudet opettaa S2-oppilasta vaihtelivat ja opettajat kokivat riittämättömyyttä omista opetustaidoistaan. He toivat esille tarpeen lisätuesta ja koulutuksesta. Monialainen yhteistyö oli yksi apu opettajille S2-oppilaan opetuksen tueksi, mutta sitäkin osa opettajista olisi kaivannut lisää. Opettajan valmiuksiin lukeutuvat myös erilaiset keinot eriyttää opetusta ja oppimateriaaleja oppilaille sopivaksi sekä suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen järjestäminen suomen kielen oppimiseksi.

5.1 Perhe osana oppilaan tukea

Luokanopettajien kokemukset perheen kanssa tehdystä yhteistyöstä vaihtelivat, mutta kaikki kokivat perheen tärkeäksi osaksi oppilaan koulunkäynnin tukemista. Kaksi opettajista mainitsi yhteistyön oppilaiden vanhempien kanssa esimerkiksi oppilaan oppimisen tavoitteiden asettamisen yhteydessä.

[...] siinä [valmistavan opetuksen siirtopalaverissa] käytiin tosi pitkästi niin ku perheen kanssa, mitkä oli perheen niin ku ajatukset siitä tulevasta kouluvuodesta ja sitte tota, puhuttiin vähän siitä että mitä tavoitteita voit asettaa sille lapselle [...] (H1)

Vanhempien näkemykset oppimisen tavoitteista haluttiin saada selville, ja vanhempien kanssa pyrittiin hyvään kommunikaatioyhteyteen. Yhteistyöhön vaikutti vanhempien kielitaito sekä toisaalta taas sen puute. Yleisesti vanhemmat luottivat opettajiin ja olivat tyytyväisiä siihen, mitä oppilaat olivat koulussa oppineet.

Osa luokanopettajista koki, että yhteydenpito koteihin oli vaikeaa vanhempien puutteellisen kielitaidon takia, ja perheen vahvin suomen kielen puhuja saattoi olla vasta kieltä itsekin opetteleva lapsi. Sähköinen viestintäkanava Wilma koettiin suomalaisessa koulusysteemissä tärkeäksi yhteydenpitovälineeksi kodin ja koulun välillä. Maahanmuuttajataustaisten vanhempien kielitaito

ei välttämättä riittänyt Wilman käyttämiseen, jolloin yhteyden saaminen kotiin koettiin todella vaikeaksi. Muutamana opettajan tapauksessa yhteyttä kotiin ei ollut oikeastaan ollenkaan, eikä vastaavasti opettaja saanut perheeltä tukea oppilaan koulunkäyntiin. Wilma-järjestelmää ei myöskään oltu erikseen opetettu vanhemmille, mikä olisi voinut edesauttaa vanhempien Wilman käyttöä.

[...] valitettavasti just tää [Wilman käyttäminen] niin ku korostuu sitten tietysti S2-oppilailla et eihän siinä oo oikeen mieltä sitä niin ku latailla ja harjotella sitä koko Wilman asentamista ku ei se ymmärrä sanaakaan mitä sieltä tuutataan. Joskin niin ku ihan pienellä tosin mun mielestä niin ku kevyellä koulutuksella sais niin ku esimerkiksi selville sen että poissaolo, poissaolo, poissaolo et jos se on ok ni täppää, ei siinä tarvii nyt muuta ku olla kiinnostunu että, vähän ihmettelen ettei tätä oo saatu kuntoon. (H6)

Arviointikeskustelut olivat tärkeä keino välittää tietoa koulun ja kodin välillä. Jos yhteistä kieltä ei löytynyt, oli arviointikeskustelussa apuna myös tulkki. Arkipäivän viestinnässä tulkin käyttö koettiin liian raskaana, jolloin opettajat jäivät melko yksin kotiin viestimisen kanssa. Vaikka yhteyttä kotiin ei aina ollut, saatettiin kotona kuitenkin tukea oppilaan oppimista, ja tämä myös näkyi oppilaan suoriutumisessa.

[...] mut S2:ssa on tosiaan mullaki muutama oppilas jotka niin ku just ku oli äidinkielen kielioppikoe jossa oli yleisnimet, erisnimet, ää ja yhdyssanat ni sieltä niin ku revitään melkein maksimipisteitä, et on niin ku se motivaatio ja niin ku opiskella niitä asioita ja tehdä hommia mut se näkyy siinä että tämmönen oppilas niin ku saa kotoa sen tuen siihen kielen oppimiseen. (H5)

Oppilaan oppimisen kannalta siis myös kotona saatavasta tuesta olisi hyötyä ja toisaalta kotoa saadut tiedot oppilaasta voivat myös edesauttaa oppilaan oppimista koulussa. Vanhemmat haluttiin saada näkyväksi osaksi oppilaan oppimisen tukemista. Perheen toivottiin pääsevän kokemaan osallisuutta lapsensa koulunkäyntiin ja tuntemaan itsensä tarpeellisiksi oppilaan koulunkäynnin edistämiseksi. Tämän eteen ei kuitenkaan vielä oltu tehty mitään suurempia toimia.

5.2 Oppilaan moninaisten tuen tarpeiden tunnistaminen

Opettajat näkivät oppilaansa yksilöllisesti ja tunnistivat heissä myös tuen tarpeita, jotka eivät välttämättä liittyneet suoraan koulussa opittavien akateemisten taitojen tukemiseen. Oppilailla oli hyvin erilaisia taustoja ja erilaisia polkuja, joiden kautta he olivat tulleet Suomeen. Osalla oli taustallaan traumaattisia kokemuksia, jotka näkyivät myös koulussa. Jokaisella oppilaalla oli myös oma kulttuurinsa, joka toisinaan vaikutti koulussa työskentelemiseen. Lisäksi oppilaat joutuivat hallitsemaan useita eri kieliä, minkä opettajat kokivat oppilaille rasakkaana.

Traumaattiset kokemukset. Oppilaiden aikaisemmat traumaattiset kokemukset vaikuttivat oppilaiden käyttäytymiseen, ja näiden kokemusten käsittelemiseen tai purkamiseen koulussa vaikutti myös oppilaiden puutteellinen kielitaito. Oppilaalla ei välttämättä ollut sellaista kielitaitoa, jolla olisi voinut saada apua opettajaltaan.

[...] ei se se niin ku se S2-opetus ei oo aina helppoo, koska koska siellä niin ku myllerrettään niin paljon kaikkee muuta, tullaan sodan jaloista ja lapset saattaa olla tosi traumatisoituneita ja näin, et sitte niin ku siellä on sillon ne muut asiat mitä pitää saaha ensin ensin toimimaan [...] (H1)

[...] [oppilas] ei niin ku jotenki oo verbaalisti kyvykäs purkaa sitä tunnetilaa sillä suomen kielellä ja sitten on tavallaan semmonen väärinymmärryksen paikka myös tässä niin ku opettajalla että, mutta on itselläki moni S2-oppilas jotka tulee todella traumaattisista kokemuksista. Ja se näkyy kaikessa arjessa. Et on semmosia päiviä että ollaan ihan lukossa eikä oikeesti niin ku puhuta mitään. (H5)

Opettajan oli siis hyvä olla tietoinen oppilaan kokemuksista, jotta voi ottaa oppilaan vaikeat kokemuksen huomioon oppilaan toiminnassa koulussa. Osa vaikeasta käyttäytymisestä tai oppilaan hiljaisuudesta saattoi johtua aiemmin koetuista asioista, jolloin oppilaaseen suhtautuminen vaati ymmärrystä. Akateemisten asioiden oppimista ei koettu ensisijaisena asiana, kun ikävät kokemukset olivat oppilaan mielessä.

Kulttuurierot. Suomalainen kulttuuri voi erota paljonkin oppilaiden omasta kulttuurista. Eri kulttuureissa käyttäytyään eri tavalla ja eri asiat nähdään tärkeinä. Kulttuurierotkin vaativat opettajalta eräänlaista herkkyyttä eri kulttuureista tulevien oppilaiden kanssa työskentelyssä.

[...] on nii isoja kulttuurierojaki et siellä saatetaan viettää niin ku tuntien alusta suurin osa joissakin luokissa ni siihen että kun on ollu öö pojilla välitunnilla tappeluita et kulttuurien välistä tai heimojen välistä esimerkiks nyt oli Afrikasta oli yks porukka poikia [...] ja heillä oli tämmönen heimojenvälinen niin ku heillä oli vissii jotenki niin ku yhteinen kieli ja ne tunnit alko sillä et mää niitä vedin erilleen siellä et ne oli toistensa kimpussa et siellä oli tämmöstä [...] (H1)

Suomalaisen opettajan saattoi olla vaikea ymmärtää toisinaan oppilaiden käyttäytymistä, kun oppilaan kulttuuri ja sen toimintatavat eivät olleet tuttuja. Suomalainen koulukulttuuri on hyvin erilainen verrattuna monien muiden maiden koulukulttuuriin, esimerkiksi Suomessa opettajien ja oppilaiden välinen suhde on melko tasa-arvoinen. Opettajien oli tärkeää huomioida kulttuurierojen vaikutus myös koulutyöskentelyyn.

[...] esimerkiks ei sanota opettajalle ei, et se aiheutti kyl kaikenlaista ristiriistoja [...] opettajalle ei voi sanoo että ei et hän [oppilas] ei osaa tai hän ei halua ni hän joutu hirveen vaikeeseen ristiriitatilanteeseen siinä että ne taidot loppu ja kielitaito oli mitä oli ja sitte ei voi vastustaa opettajaa, ni tota tämmösii tilanteita tuli sit tosi paljon enemmän ku vaikkapa ihan suomenkielisten oppilaitten kaa. (H2)

Se mikä oppilaalle oli tuttu tapa toimia koulussa, ei ollutkaan suomalaiselle opettajalle tuttua ja aiheutti hämmennystä. Jos tällaiset kulttuurierot eivät tule esille, ei opettaja välttämättä osaa suhtautua oppilaan käyttäytymiseen oikein, mikä voi vaikuttaa oppilaan opettamiseen. Myös kulttuurierot oppilaiden oman kulttuurin ja vallitsevan suomalaisen kulttuurin välillä oli vaatinut opettajilta oman ajattelutavan muutosta.

Ja toinen tietysti mikä mikä korostuu tota tota minkä asian minkä kanssa on ite paininu vaikei siitä niin ku kauheesti meteliä pidä, meteliä pidä mutta se kulttuuriero on kuitenkin niin ku olemassa ja näkyvä ja sitten ku on saanu semmosen perinteisen tämmösen luterilaisen kotikasvatuksen ja tota tavan niin ku suhtautua niin ku koulunkäyntiin ja muuhun ni se on, se on tota, si-sitten tota että mejän S2-oppilaat on eläväisiä ja heillä on se kehonkieli ja muu ja se että jo on pitäny niin ku tapaa semmosta tietynlaista rauhallisuutta ja eleettömyyttä ja tunteiden peittelyä niin ku hyveenä ni sit on vaa niin ku hyväksyttävä ettei se niin ku tota että heillä se ei oo se juttu ja mun on turha niin ku turha tarjota sitä mallia oikeena [...] ni sitten tota niin ku väkisin pakko muutama napsu niin ku laskee sitä niin ku sitä semmosta omaa ajatusta siitä kuinka niin ku mejän juhliissa ollaan

tai muuta vaikka se onki niin ku mejjän tapakulttuuria ja tällasta mikä, mitä pitäs niin ku jotenki jatkaa ja vaalia ni tota se on vähän semmonen hankala asetelma sitten niin ku loppu-loppupelissä kuitenkin. (H6)

Monikulttuurisuus vaati opettajilta kompromisseja omasta kulttuurista, mutta silti suomalainen kulttuuri koettiin tärkeänä asiana vaalia ja säilyttää.

Oppilaan useat eri kielet. S2-oppilailta vaaditaan usean kielen hallintaa arjessaan. Oppilas saattoi puhua kotonaan useampaa eri kieltä ja koulussa suomea. Lisäksi suomalaisessa peruskoulussa englantia aletaan opiskella keskimäärin toisella luokalla ja ruotsia kuudennella luokalla. Oppilailla on myös mahdollisuus opiskella valinnaista kieltä. Opettajat olivat huolissaan siitä, miten oppilaat selviävät näin monesta kielestä.

[...] aika monitaituria näittenki pitää olla jos kuudennelt luokalta ruvetaan ruotsin kieltä lukemaan että, tuntuu jotenki aivan niin ku suoraan sanoen järjettömältä niin ku että huhhuh että pitäs nyt tätä kieltä oppia missä asutaan ja ehkä pitää yllä myöskin sitä omaa äidinkieltä, englanti on sellanen kansainvälinen kieli mitä varmaan niin ku tullaan tarvittamaan mutta sitte vielä vielä lisää että huhhuh. (H3)

Eli semmonen kieliviidakko, ni missä siellä se lapsen äidinkieli missä se on se kieli, hänellä oli äi- suomen kieli hän sanoi hänen vahvin kielensä. (H4)

Erään oppilaalla vanhemmat olivat puhuneet eri kieliä, lisäksi oppilas oli ollut kahdella pakolaisleirillä eri maissa ja sen jälkeen tullut Suomeen, jossa koulussa piti opiskella suomen lisäksi vielä englantia. Suomen kielen oppiminen olisi yleisesti koulunkäynnin kannalta se tärkein kieli oppia, mutta opettajat olivat huolissaan sen jäämisestä muiden kielten jalkoihin.

Luokissa, joissa oli useita S2-oppilaita, suomen kielellä työskentely oli toisinaan haasteellista, kun oppilaat puhuvat keskenään muuta kuin suomea. Opettajat olivat joutuneet joskus rajoittamaan oppilaiden muiden kuin suomen kielten puhumista. Oppilaat puhuivat usein keskenään omaa äidinkieltään, jolloin suomen kielen käyttäminen väheni ja samalla sen oppiminen koettiin hitaampana. Näin ollen luokassa ei saanut puhua muuta kieltä kuin suomea, mutta jos ei ymmärtänyt jotain sanaa suomeksi, kaveri sai sanoa sen heidän yhteisellä äidinkielellään.

[...] on se niin ku hämmentävää niin ku luokkatason ilmiönäki et jos tääl vilisee neljää kieltä yhtä aikaa ja yritetään niin ku jotenki luoda semmosta konsesusta vaikka johonki oppituntii [...] niin se tiedon siirtyminen on toisen oppilaan suusta aja-ajatuksiin ja siellä mutustelu on aika vaikeeta jos ei niin ku käytetä yhteistä kieltä. (H5)

Suomen kielen oppiminen koettiin yhdeksi koulun tärkeäksi tehtäväksi, jolloin opettajat omalla toiminnallaan ja muita kieliä rajoittamalla pyrkivät edistämään suomen kielen oppimista. Vaikka äidinkielen puhumista jouduttiin toisinaan rajoittamaan, oman äidinkielen osaaminen koettiin kuitenkin todella tärkeäksi. Opettajat olivat miettineet, miten oppilaat voisivat kehittää suomen kielen osaamisen lisäksi oman äidinkielen osaamista, ja mitä positiivisia vaikutuksia sillä olisi.

Miten hän [oppilas]ymmärtää oman kielen tai oman äidinkielen kieliopin rakenteet, että osaako hän kirjoittaa, minkälaista koulua hän on käyny ennen ku hän on tullu tänne, on hirveen vaikee oppia suomen kieltä ja sen niin ku syansseja jos, jos ei vaikka osaa kunnolla kirjoittaa sitä arabiaa edes itse. (H5)

[...] on niitä omalleki kohalle sattunu liuta oppilaita, joilla ei tavallaan oo semmosta niin ku tunnekieltä oikeen ollenkaan että mikä on se tavallaan se kieli niin ku se vahvin kieli millä sä niin ku mietit ja ajattelet. Et on periaatteessa se oma äidinkieli johon ei oo ku ehkä semmonen hutera pohja sit on tää suomi jota käyttää koulussa ystävien ja kavereitten kanssa mutta se ei oo kuitenkaan sitten niin ku äidinkielen tasolla millään. Ja sitten tota tässä pyörii jo isommilla oppilailla englantia ja ruotsia siinä siinä niin ku rinnalla ja sit se on joku näitten sekotus mikä on sitte semmonen semmonen tavallaan se sun käyttökieli ni on se jotenkin niin ku murheellista ettei oo sitä niin ku sitä semmosta selkeesti omaa vahvaa kieltä mikä on se millä sä niin ku sen sun ajattelutyön teet ja tunnekieli. (H6)

Opettajat kokivat oman äidinkielen osaamisen merkittäväksi tekijäksi myös suomen kielen oppimiseen. Opettajilla ei kuitenkaan ollut keinoja oppilaiden oman äidinkielen kehittämiseksi. Osalla oppilaista oma äidinkieli saattoi olla sanastoltaan myös niin ”köyhää”, että siitä ei löydy vastineita suomen kielisille sanoille. Eräs opettaja toi esille, että joidenkin oppilaiden äidinkielessä ei ole ollut esimerkiksi värejä tai viikonpäiviä, jolloin toisen kielen oppimisesta tuli todella vaikeaa, kun piti opetella kokonaan uudet käsitteetkin kielen lisäksi.

5.3 Vertaisohjauksen mahdollistaminen

Kaikki opettajat, joiden luokassa oli vain yksi tai muutama S2-oppilas, toivat esille muiden oppilaiden auttamisenhalun. Oppilaat olivat ottaneet suomea vielä opettelevan oppilaan hyvin vastaan ja olivat valmiita auttamaan oppilasta tämän heikomman kielitaidon kanssa. Oppilaat opettivat S2-oppilaalle kouluarjessa esiintyviä sanoja ja yrittivät keskustella oppilaan kanssa, vaikka tiesivät, ettei oppilas välttämättä osannut vastata. Oppilaat kuitenkin halusivat selkeästi ottaa uuden oppilaan osaksi muuta luokkaa ja myös auttamaan tätä ymmärtämään kieltä.

[...] kaikki [oppilaat] ymmärtää että ei hän [S2-oppilas] varmaan niin ku aina kaikkia osaa ja sitte auttavat tosi mielellään ja että tää on kyllä ollu uskomattoman hieno siinä että miten ovat ottaneet vastaan kaikki. (H3)

Osa opettajista myös hyödynsi oppilaiden auttamisen ja opettamisen halua tietoisesti ja toteutti vertaisohjausta luokassaan:

[...] ryhmätöissä niin pyrin tekemään ryhmät aina niin että siellä oli sellasia oppilaita hänen kanssaan joista mä tiesin että he niin kun auttaa ja ottaa mukaan eikä pelkästään tee toisen puolesta vaan et niin ku myös osallistaa, ni sitä tosi paljon myös hyödynsin että on sellasia oppilaita jotka tykkäs siitä et sai neuvoo. (H2)

Opettajat tarjosivat avulialle oppilaille mahdollisuuden toimia ikään kuin apuopettajina oppilaille, joilla oli haasteita kielen ymmärtämisessä. Opettajan kertoessa ohjeita koko luokalle, apuopettajina toimivat oppilaat kertoivat ohjeet ja tarvittaessa neuvoivat kieltä heikommin osaavaa oppilasta. Oppilaat saattoivat kokea tilanteen uutena ja jännittävänä, kun yksi oppilaista ei osannutkaan kieltä kunnolla ja he halusivat olla tilanteessa apuna.

Opettajat, jotka opettivat luokassa useita maahanmuuttajataustaisia oppilaita, eivät tuoneet puheessaan esille syntyperältään suomalaisia oppilaita. Heidän luokissaan kieltä opettelevia oppilaita oli niin paljon, että muut oppilaat saattoivat kokea tilanteen niin normaalina, että eivät nähneet tarpeelliseksi olla aina auttamassa suomea opettelevia oppilaita.

5.4 Opettajien valmiudet S2-oppilaan tukemiseen

Neljäs osa-alue yleisen tuen muodostumisessa on opettajien valmiudet suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan tukemiseen. Opettajilla oli erilaisia valmiuksia S2-oppilaidensa opettamiseen, mutta lähes jokainen koki, että heidän taidoissaan olisi kehittämisen varaa. Opettajat kokivat monialaisen yhteistyön kuitenkin auttavan asiassa jonkin verran. Tärkeä osa opettajien antamaa tukea oli niin opetuksen kuin oppimateriaalienkin eriyttäminen. Useita S2-oppilaita luokassaan opettavat opettajat toivat esille ajan puutteen ja oman jaksamisen. Varsinkin opetuksen ja oppimateriaalin eriyttäminen vaatisi enemmän aikaa ja resursseja, mitä oli tarjolla. Eriyttämisen lisäksi opettajat antoivat tarvittaessa tukiopetusta. Suomen kielen oppimisen tueksi oppilaat saivat S2-opetusta. Käsittelen seuraavaksi näitä aiheita toisistaan erillisesti.

Opettajan valmiudet opettaa S2-oppilasta. Vaikka tutkimukseni tarkoitus ei ollut keskittyä luokanopettajien valmiuksiin S2-oppilaiden opettamisessa, opettajat itse toivat nämä seikat esille. Luokanopettajien puheista kuului riittämättömyyden tunne omasta osaamisestaan ja toive kouluttautumisesta.

Kuudesta haastattelemastani luokanopettajasta kahdella oli takanaan hie-
man S2-opintoja. Opinnot olivat kuitenkin jääneet kesken syystä tai toisesta.

Mä kävin tota ilmottauduin avoimeen kävin sitä pari kuukautta toteemassa et en mä ymmärrä mitä täällä puhutaan puhutaan et se käytännön arjen työ oli sitten jotain niin muuta sitä ku tota rakennettiin niin ku sanavartaloita ja mentiin tosi syvälle äidinkielen niin ku tämmösiin kouke-koukerosiin, se millä ei oo mitään tekemistä sen kanssa et miten miten tota alakoululaisen kanssa ruvetaan suomea opiskelemaan, ni tota se oli aikamoinen pettymys sitten tää niin ku et mä lähin hakemaan niin ku työvälineitä ja tota kesken keskenhän se jäi sitten. (H6)

S2-opintoja tehneet opettajat olivat yrittäneet vahvistaa tietämystään S2-opetuksesta, mutta opinnot koettiin liian vaativiksi työn ohella toteutettaviksi. S2-opinnoista ei tuntunut löytyvän mitään konkreettista apua itse työhön, johon apua oli lähdetty hakemaan.

Yksi luokanopettajista koki, että hänen aikaisempi työkokemuksensa maahanmuuttajien parissa sekä englannin aineenopettajan pätevyys antoivat hänelle

välineitä S2-oppilaan opettamiseen ja oppimisen tukemiseen. Eräs luokanopettajista puolestaan oli ollut sijaisena luokissa, joissa oli paljon maahanmuuttajia. Yksi opettajista, jonka luokalla oli paljon S2-oppilaita, oli osallistunut muutama vuosi sitten työpaikan järjestämään lyhyeen täydennyskoulutukseen, jossa käsiteltiin ulkomaalaistaustaisten oppilaiden opettamista. Näitä edellä mainittuja kokemuksia lukuun ottamatta kaikki muu kokemus S2-oppilaiden opettamisesta oli tullut kokemuksen kautta.

[...] mä en oo opiskellu koskaan, ei minä en ei mejän aikaan ollu S2:sta. [...] S2:sta ei tietty mitään eikä ohjaajista. (H4)

Ei oo kyllä minkäänlaisia [S2-opintoja] että et seki on tietysti vähän semmonen että ehkä semmonen vähän semmonen tuntu et onko tämä nyt niin ku riittävää, oonko mä niin ku osaanko mä nyt niin ku oikeasti näitä nyt tässä viedä eteenpäin [...] (H3)

Osa opettajista oli opiskellut aikana, jolloin maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei vielä ollut paljon suomalaisissa kouluissa. Toisaalta myöskään vastavalmistunut opettaja ei kokenut saaneensa koulutuksesta tarpeeksi eväitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen. Koulutuksen puutteesta johtuen opettajat epäilivät omien opetustaitojensa riittävyyttä.

[...] jännittää se ens vuosi ku se on viides luokka ja ehkä niin ku melkein hankalin näistä vuosista, tulee paljon uusia asioita uusia oppiaineita että miten me niin ku, että nyt vaa sitä lukemista pitäis saada niin ku jotenki nopeesti paremmaksi ja sujuvammaksi että miten mä sen teen, missä miten onko mulla aikaa niin ku niin paljon siihen että mä saisin sen niin ku paremmalle tolalle [...] (H3)

[...] tää on kyllä semmosen jatkuvan riittämättömän tunteen niin ku oikeen niin ku luvattu maa, että ainaki mulla on semmonen tunne että ei, että enemmän pitäis olla [...] niitä samojen asioitten kans [kuin toinen luokanopettaja] et täs on painistellu aika pitkään että vielä jotenki niin ku enemmän pitäis keksiä jotain mutta ku ei oikeen saa kiinni että mitä se mahtas olla. Sen tekee mihin pystyy ja katellaan mihin se riittää. (H6)

[...] sitä kokee aika voimakasta riittämättömyyden tunnetta välillä, että miten saisi jotenki luotua niille oppilaille eväät sinne yläkouluun et kyllä mulla on useempi oppilas josta mä oon jo vitosella huolissani et mitähän heille käy parin vuoden päästä. (H5)

Opettajat eivät osanneet eritellä sen tarkemmin, millaista tietoa tai taitoa he tarvitsisivat lisää, mutta he selkeästi kokivat, että jotain heidän ammattiosaamisestaan puuttuu. Varsinkin vain yhtä S2-oppilasta luokassaan opettavat opettajat kertoivat olleensa melko yksin suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan

opettamisen kanssa. Vaikka opettajat tekivät yhteistyötä esimerkiksi erityisopettajan kanssa, osa koki tarvitsevansa enemmän tukea työhönsä S2-oppilaiden opettamiseksi.

[...] ni kyl mä niin ku koin myös sen et olin mä kyl ihan yksin sen asian kanssa just siksi ku mejän koulussa ei oo mitään kokemusta S2-oppilaista [...] (H2)

Tukea oli haettu myös rehtorilta, mutta hänelläkään ei ollut suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden opettamiseen osaamista, joten tuki jäi siltä suunnalta vähäiseksi. Läheisten koulujen kanssa olisi myös ollut helppo tehdä yhteistyötä, mutta yhteistyöhön ei oltu ryhdytty minkään koulun osalta. Opettajat toivoivat koordinoitumpaa yhteistyöverkostoa työnsä tueksi.

Opettajat tuntuivat tiedostavan hyvin lisäkoulutuksen tarpeen, ja muutama luokanopettaja toi sen myös suoraan esille.

[...] mä tosi monissa opettajakouksissa ja tämmösissä niin ku sanoin että mun mielestä mejän koko opettajakunta tarvis koulutusta S2-oppilaitten opettamiseen ja niin ku ylipäätään kohtaamiseen ja ymmärtämiseen [...] sitä koulutusta me tarvittas ihan hirveesti lisää. Ja varsinki noissa kouluissa missä ei oo tota ollu sitä pitkää kokemusta että et ei oo tavallaan semmosta niin ku vankkaa, et ei oo ketään opettajaakaa jolla olis nyt jo kahenkymmenen vuoden kokemus niin ku siitä että miten tää homma hoidetaan, koska meillä ei riitä oppilaita kenestä sais sitä kokemusta. (H2)

Opettajat luottivat siihen, että saamalla koulutusta aiheesta, myös heidän taitonsa paranisivat, tai koulutus ainakin toisi varmuutta omaan opettajuuteen. Muutamalla luokanopettajalla oli jo pitkä opetuskokemus S2-oppilaiden opettamisesta, mutta he eivät tuntuneet luottavan sen antamaan kokemukseen.

Monialainen yhteistyö. Yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa koettiin tärkeäksi suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden opettamisessa. Laajimmillaan yhteistyötä tehtiin erityisopettajan, ohjaajan, tulkin sekä toisen S2-oppilasta opettavan luokanopettajan kanssa.

[...] hänen [oppilaan] kanssa välillä oli sitä, että oli ohjaaja apuna ja meillä muillakin luokassa oli ohjaajaresurssia hyvin, ni ja erityisopettajaresurssia ni totta kai erityisopettaja kun oli luokassa, ohjaaja oli luokassa ni sit enemmän niin ku he kiinnitti huomiota ja pysty olee sitte niin ku [oppilaan] apuna [...] (H1)

Monialaisessa yhteistyössä useita S2-oppilaita opettavat opettajat erosivat vain muutamia S2-oppilaita opettaneista opettajista siinä, että yhteistyö muiden luokanopettajien ja erityisesti erityisopettajan kanssa oli tiiviimpää. Erityisopettajan työaika käytettiin paljon maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen, mutta silti erityisopetusresurssia kaivattiin lisää. Laaja-alainen erityisopettaja pystyi antamaan S2-oppilaille henkilökohtaista ohjausta ja tarvittavaa tukea.

Kun kaikki koulun opettajat opettivat useita S2-oppilaita, oli vertaistukea helppo saada ja pulmatilanteita pystyi ratkomaan yhdessä. Jokaisella näistä opettajista oli lisäksi myös koulunkäynninohjaajia luokissaan, ja tulkin kanssa tehtiin yhteistyötä oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa käytävissä arviointikeskusteluissa. Tulkkien käyttäminen kuitenkin tuli kalliiksi, sillä tulkki saattoi tulla Helsingistä asti puolen tunnin keskustelun takia. S2-opettaja oli myös tärkeä yhteistyökumppani luokanopettajille.

Yhteistyö koettiin tärkeäksi asiaksi, mutta siitä huolimatta muutama vain yhtä S2-oppilasta luokassaan opettaneet opettajat toivat esille, miten he kokivat olevansa melko yksin S2-oppilaan opettamisen kanssa. Kuten aiemmin jo kerroin, he olisivat kaivanneet parempaa yhteistyöverkostoa.

[...] kyllä se aika aika yksinäistä että erityisopettaja on sit se semmonen läheinen jonka kanssa sitte voidaan niin ku keskustella ja pohtia että mitäs nyt tehtäis [...] (H3)

Koulussa, jossa oli paljon S2-oppilaita, luokanopettajat saivat vertaistukea toisiltaan. Vastaavasti kouluissa, joissa oli vähän S2-oppilaita, opettajat joutuivat melko itsenäisesti miettimään keinoja S2-oppilaan opettamiseksi.

Eriyttäminen. Eriyttäminen eri tavoin oli jokaisen luokanopettajan keino antaa S2-oppilalle yleistä tukea. Yksi tärkeä keino oli kielitietoisuus ja omaan puhetaapaan huomion kiinnittäminen. Opettajat muuttivat puhettaan hitaammaksi ja keskittyivät artikuloimaan sanansa selkeästi. Opettajat määrittelivät käsitteitä perusteellisemmin ja toisinaan varmistivat oppilailtaan, ymmärtävätkö he mistä puhutaan.

[...] mä en saanu niin ku lähtee tavallaan et niin ku liian liian jotenki vaikka vauhdikkaasti tai jollain hankalalla puhetavalla tai hankalii sanoii käyttää niin ku liikaa

etenemään, et mun piti, ehkä sit kielitietosuus oli just se pointti koko ajan että ku mun pitää muistaa se että siellä on yks oppilas jolle jokainen mun sanoma sana on vaikee. (H2)

[...] sitte ku ollaan päästy tähän et niitä [S2-oppilaita] on kaks-kolmesta eli puolet luokan oppilaista, niin se on muuttuu sillä lailla normaaliks että koko sun tapa opettaa on jollain tapaa jollain tapaa niin ku et konkretisoi paljon enemmän [...] että tota jotain tämmöstä kuutiometrin käsitettä ihan eritavalla niin ku käsittelee ku että totee et tää on vaa nii ku yks yksikkö muiden joukossa. (H6)

Opettajat tietoisesti kiinnittivät huomiota siihen, millaista sanastoa he käyttivät ja millä tavalla puhuivat. Useita S2-oppilaita luokassaan opettavat kertoivat, miten sellaiseen puhetapaan tottui ja miten sille myös sokeutui, että luokassa on paljon S2-oppilaita. Helpotettu puhetapa tuli normaaliksi puhetavaksi opetuksessa.

Materiaalien eriyttäminen oli toinen tärkeä eriyttämistapa, ja S2-oppilaiden määrä vaikutti selkeästi siihen, miten materiaalien eriyttäminen koettiin. Kun S2-oppilaita oli vähän, oppilaalle yksilöllisen oppimateriaalin tarjoaminen oli mahdollista.

[...] hänelle mä tein esimerkiks yhdistämistehtävän tai ympyröimistehtävän tai niin ku tunnistavan tason tehtävän sit siinä vaiheessa ku muitten piti tuottaa, että koska se tuottaminen oli kaikkein haasteellisinta niin mä en mitannu sitä se osaamista sillä että osaako se tuottaa suomee vaan että ymmärtääkö se niitä asioita. Ja monesti annoin sille myös sen reaaliaineen kokeen kotiin etukäteen et se sai kääntäjällä kääntää ne kysymykset ja muut. (H2)

Oppilaille tehtiin omat materiaalit, joissa huomioitiin oppilaat kielitaito ja kielen ja muun oppimisen tavoitteet. Valmistavan luokan opettajalta saattoi saada kielen oppimiseen materiaaleja. Eräs opettaja käytti apunaan Post-it -lappuja, joihin hän kirjoitti tunnin aiheeseen liittyviä tukisanoja tai selkosuomella kirjoitetun tehtävänannon. Opettaja antoi lapun oppilaalle muun opetuksen lomassa, jolloin huomio ei kiinnittynyt oppilaassa siihen, että hän ei ymmärrä suomea niin kuin muu luokka. Opettajat myös antoivat oppilaille erikseen räätälöityjä läksyjä, mutta toisinaan yhden oppilaan erillinen huomioiminen saattoi unohtua:

[...] kyllä niitä päivä on että hän on lähteny koulusta ja sitte tajuaa et oho en mä muistanu mitään läksyä antaa ja et on vaa niin ku siinä muitten mukana tavallaan jotenki menny. (H3)

Kun S2- oppilaita puolestaan oli paljon ja he olivat suomen kielen taidoissa hyvin eri tasoilla, oli materiaalien eriyttäminen haasteellista ja aikaa vievää. Toisaalta myöskään sopivaa valmista materiaalia ei ollut tai opettajat eivät tieneet, mistä sitä saisi. Opettajat toivat esille, miten hyvää opetusmateriaalia varmasti on, mutta sen etsimiseen ei löydy aikaa tai työpäivän päätteeksi ei enää jaksaa alkaa etsimään. Toisaalta opettajat eivät myöskään tieneet, mistä juuri oikeanlaista materiaalia löytyisi, jolloin materiaaleja saattoi joutua tekemään itse. Tämä koettiin turhauttavana, sillä kunnollista materiaalia olisi varmasti jossain.

[...] kuhan ei tarte tyhjästä repiä tai keksiä että et se semmonen asenne että että ei oo varaa ostaa materiaaleja että että mutta ei se mitään kato että ahkera opettaja keksii tosi hyvät kirjat niin ku repii jostain päästä [...] se tulee sulla sieltä sisältä emmä tiiä millä ajalla se tulee jos on tullakseen että ei oo vielä tullu. (H6)

Materiaaleja oli etsitty muun muassa Googlen kautta, Facebookin Alakoulun aareita -ryhmästä ja muilta opettajilta kyselemällä. Kunnollinen ja valmis materiaali koettiin tärkeäksi, mutta koululla ei välttämättä ollut varaa oikeanlaisen materiaalin hankkimiseen. Kirjatilauksia tehdessä oli myös pidetty eriyttämisen tarve mielessä:

[...] ku on näitä materiaaleja ja tilauksiaki tehty ni kai- sen verran etukäteen haisteltu että minkälaista nää on esimerkiksi selkokielliset kirjat tai e-kirjat sitten sitten ku nii iso osuus on niin ku muuta äidin- ku äidinkielenä suomi ja sitte jos on todettu hyväks ni on meillä tehty tilauksia et se on koko ryhmälle saman tien otettu tavallaan niin ku se tavallaan se helpotettu kirja miten sen nyt sanos, että sillä lailla eriytetty vahvasti alaspäin koko koko porukkaa ja ja tota tota mikä tietysti voi olla karhunpalvelus sille muutamalle prosentille jolle se on sitte niin ku on taas liian helppoo. (H6)

Koko luokka saattoi siis tulla eriytetyksi alaspäin, ja taitavammat oppilaat olivat saaneet varsinaisen kirjan lisälukemiseksi. Valmiista materiaaleista opettajat olivat kuitenkin myös eriyttäneet niin, että kaikki oppilaat eivät tehneet kaikkia samoja tehtäviä:

[...] sit ku aletaan tekee tehtäviä ni kyllä mä annan sinne no tee sä vaan tää ensimmäinen, voit yrittää tuota, mutta ei tuu semmosta et pitää tehdä kaikki vaan niin ku sitte tehdään vähemmän. (H4)

Kun luokassa oli useita S2-oppilaita, ajan puute materiaalien etsimiseen ja tehtävien eriyttämiseen koetteli opettajien jaksamista. Yhteen luokkaan saattoi tarvita

neljän eri tasoisia materiaaleja, minkä tekeminen vaati opettajalta paljon aikaa. Oppilaat myös tarvitsisivat kaikenlaista muutakin tukea, esimerkiksi tukiope-
tusta, mutta opettajan aika ja jaksaminen oli rajallista.

Ne on vaikeita sitte taas just noi käsitteet että sille pitäis saada niin ku kaivettuu itelleen jotenki työaikaa ja järjestettyä aikaa ja tukiope-
tusta et kävis läpi niitä käsitteitä liittyen tiettyihin oppiaineisiin [...] Mut sit pitää vaa jotenki hyväksyä se et kaikki ei jää päähän et pääasia et hän on mukana täs koulussa että ja et jotenkin sais osaksi yhteiskuntaa. (H5)

Oppilaiden ymmärtämisen tukemiseksi opettajat käyttivät apunaan havainnol-
listamista. Opettajat havainnollistivat esimerkiksi piirtämällä ja käyttämällä kä-
sitteiden ymmärtämisen apuna valmiita kuvia.

[...] S2-oppilaan huomiointi on tosi paljon samanlaista kun ylipäättään reilusti alaspäin
eriyttäminen niin kun kenelle tahansa että et on niin ku vahva visuaalinen tuki [...] (H2)

Muita käytettyjä eriyttämiskeinoja olivat muun muassa tukisanojen käyttämi-
nen, luetun tekstin tarkka läpikäyminen ja pidennetty vastausaika kokeissa. Tu-
kea annettiin myös tukiope-
tuksen muodossa, johon useita S2-oppilaita opetta-
neet opettajat olivat saaneet kaupungilta korvamerkittyjä tukiope-
tustunteja sen
mukaan, kuinka monta S2-oppilasta luokalla oli.

Suomi toisena kielenä -opetus. Suomea toisena kielenä puhuvat oppilaat saivat
pääsääntöisesti S2-opetusta. S2-opetusta oli oppilaille yksi tunti viikossa. Suo-
men kielen puhuminen toisena kielenä ei kuitenkaan tarkoittanut automaattisesti
sitä, että oppilaalla olisi S2-opetusta:

[...] tosi niinku hienosti koulussa pärjää, että S2 opetusta ei hänelle niin ku erikseen oo,
niin ku ei oo sitä tuntia viikossa vaan hän on yleisopetuksen mukana ja just äsken, äidin-
kielen, suomen kielen kielioppikoe, tarkistin ni 29/30 kielioppikoe, jossa on siis kaikki öö,
erisnimet, yleisnimet, yhdyssanat, virke, sivulause, päälause, todella haastava koe ja mel-
kein täydet. (H1)

S2-opetus tapahtui omassa erillisessä ryhmässä, mutta tämä järjestely ei tuntunut
opettajista aina kaikista parhaimmalta tavalta suomen kielen oppimiseksi. Erilli-
sessä ryhmässä oleminen oli pois koko luokan ja suomea hyvin puhuvien seu-
rasta. Opettajat miettivät, voisiko S2-opetus tapahtuakin osana koko luokan tun-
tia, mutta tähän ei löytynyt selvyyttä.

Yksi opettajista toimi koulussaan S2-opettajana, ja hän kertoi, että heillä ei ollut oppilaille erikseen S2-kirjoja, mutta tehtäväkirjojen hankkimista oli pohdittu. Eräässä koulussa laaja-alainen erityisopettaja toimi myös S2-opettajana, joten luokanopettajien näkökulmasta S2-opetus limittyi oppilaiden saamaan laaja-alaiseen erityisopetukseen.

6 POHDINTA

Seuraavaksi pohdin saamiani tutkimustuloksia suhteessa teoriaan. Koska tutkimukseni on fenomenologinen eikä teoreettista viitekehystä ole esitelty tutkimuksen alussa, teoria on vahvasti esillä tässä luvussa. Lopuksi erittelen vielä tutkimukseni luotettavuutta sekä millaista jatkotutkimusta aiheesta olisi hyvä tehdä.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaista yleistä tukea yleisopetuksessa oleva suomea toisena kielenä puhuva oppilas saa. Tulosten perusteella yleinen tuki muodostuu neljästä osa-alueesta, jotka ovat perhe osana oppilaan tukea, oppilaan moninaisten tuen tarpeiden tunnistaminen, vertaisohjauksen mahdollistaminen ja opettajan valmiudet suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan tukemiseen. Seuraavaksi käyn jokaisen tutkimukseni osa-alueen läpi ja vertaan tuloksiani muihin tutkimuksiin ja teorioihin.

Perhe osana oppilaan tukea. Tutkimustulosteni mukaan perhe koettiin tärkeäksi yhteistyökumppaniksi oppilaan tukemisessa, mikä on hyvä asia, sillä perusopetuslain (628/1998, 3 §) mukaan koulun tulee tehdä yhteistyötä oppilaiden kotien kanssa. Vanhempien puutteellinen kielitaito kuitenkin vaikeutti koulun ja kodin välistä viestintää. Samanlaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa. On yleistä, että maahanmuuttajaperheiden kanssa kommunikointi tuottaa haasteita koululle. Koulut yrittävät käyttää mahdollisuuksien mukaan perheiden omaa äidinkieltä (Latomaa & Suni 2011, 122; Soutullo, Smith-Bonahue, Sanders-Smith & Navia 2016, 231), mutta myös selkosuomella viestimistä on käytetty. (Latomaa & Suni 2011, 122.)

Tutkimuksessani opettajat kokivat vanhempien kanssa sähköisen Wilma-järjestelmän välityksellä käytävän yhteistyön haasteelliseksi vanhempien kieli- taidon vuoksi, eivätkä vanhemmat myöskään osanneet käyttää Wilmaa. Olisikin hyvä, jos Wilma-järjestelmä olisi saatavilla eri kielillä ja vanhemmat

koulutettaisiin Wilman käyttämiseen (Antikainen ym. 2015, 162). Näin yhteydenpito koteihin helpottuisi.

Tämän ovat todenneet myös Antikainen ym. (2015, 162). Erilaiset kodin ja koulun väliset sähköiset yhteistyökavat, esimerkiksi Wilma, ovat keskeisimpiä viestinnän kanavia, mutta vanhempien heikko järjestelmän käytön osaaminen kuitenkin vaikeuttaa yhteydenpitoa. Vanhempiin pidetään yhteyttä pääosin yksilöllisesti esimerkiksi soittamalla puhelimella. (Antikainen ym. 2015, 162.) Soultullo ym. (2016, 232) toivat myös esille, että vanhemmilla ei välttämättä ole sopivia elektronisia välineitä yhteydenpitoon koulun kanssa.

Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien mukaan vanhempien aktiivisuus koulun suuntaan ja lastensa koulunkäyntiin vaihteli. Mikäli vanhemmat osasivat esimerkiksi englantia, yhteistyö koulun kanssa oli luonnollisesti helpompaa, kuin jos vanhempien ja koulun välille ei löytynyt yhteistä kieltä.

Vuonna 2008 kerätyn aineiston perusteella yhteistyö kodin ja koulun välillä vaihteli koulussa olevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukumäärän mukaan. Rehtoreiden näkemysten mukaan vanhempien puutteellista kielitaitoa ei juuri ollut huomioitu koulusta kotiin tapahtuvassa viestinnässä esimerkiksi omankielisillä tiedotteilla tai vanhempainilloilla. Puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että vanhempien kanssa oli keskusteltu paljon, mutta toisen puolikkaan mielestä vanhempien kanssa oli keskusteltu vain vähän tai ei ollenkaan. Suurin osa vanhemmista oli kuitenkin kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. (Kuusela ym. 2008, 87–88.)

Vanhempien yhteydenpitoon kouluun vaikuttaa heidän tietonsa vähyys suomalaisesta koulujärjestelmästä, kielitaidon puute sekä vanhempien oma kulttuuri, johon ei kuulu yhteyden ottaminen opettajaan. (Antikainen ym. 2015, 137.) Tämä kulttuuriero voisi selittää myös sitä, miksei muutaman haastatellun luokanopettajan oppilaiden vanhemmilta ole tullut yhteydenottoja kouluun päin.

Tutkimukseni luokanopettajat, jotka työskentelivät paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita sisältävässä koulussa, eivät suoraan kertoneet, miten suomea toisena kielenä puhuvien lasten vanhemmat osallistuvat esimerkiksi vanhempainiltoihin. Yksi opettajista kuitenkin huomautti, että olisi hyvä saada

osallistettua vanhempia lastensa koulunkäyntiin ja näin vanhemmat osaisivat antaa tukea myös kotona. Jotkut koulut ovat kehittäneet uusia keinoja kodin ja koulun yhteistyön parantamiseen, esimerkiksi toiminnalliset vanhempainillat tai vanhempainkoulu, jossa myös vanhemmat tulevat kouluun ja he saavat ohjausta lapsensa koulunkäynnin tukemiseen (Antikainen ym. 2015, 170). Vanhempien voi kuitenkin olla vaikea osallistua koulun järjestämiin tapahtumiin tai osallistua koulun arkeen, jos he kokevat, etteivät ole tervetulleita. Tähän tunteeseen voi vaikuttaa esimerkiksi se, jos he ovat tapahtumassa ainoita muun kuin valtakulttuurin edustajia. (Soutullo ym. 2016, 232.)

Perheen kanssa tehtävään yhteistyöhön on nähtävä enemmän vaivaa suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden perheiden kohdalla. Kulttuurierojen huomiointi ja kielimuurin ylittäminen helpottavat kommunikoinnin sujumista. Kun yhteistyö kodin kanssa sujuu, myös oppilaan tukeminen niin kotona kuin koulussakin tehostuu. Opettajien olisi hyvä saada tähän tukea myös ylemmältä taholta ja kouluun olisi luotava ilmapiiri, joka hyväksyy kaikki sellaisenaan.

Oppilaan moninaisten tuen tarpeiden tunnistaminen. Oppilaan moninaisten tuen tarpeiden tunnistamiseen liittyivät oppilaiden aikaisemmin kokemat traumat, kulttuurierot oppilaan ja koulun välillä sekä oppilaan arjessa olevat useat eri kielet.

Traumat. Tutkimuksessani opettajat toivat esille oppilaiden kokemat traumaattiset kokemukset ja miten ne ovat vaikuttaneet oppilaan kouluarkeen. Opettajan voi olla vaikea ymmärtää mitä kaikkea oppilas on ennen Suomeen tuloaan kokenut, eikä hän näin ollen osaa välttämättä ottaa oppilaan traumaattisia kokemuksia huomioon niin paljon kuin ehkä olisi tarpeellista. Tutkimukseni opettajat olivat huomanneet traumojen vaikuttavan oppilaiden käyttäytymiseen esimerkiksi lamaannuttamalla heitä. Pakolaistaustaiset oppilaat voivat olla myös vetäytyviä, helposti ärsyyntyviä, levottomia ja heidän voi olla vaikea keskittyä tai kiinnostua tekemisestä (Fazel & Stein 2002, 367). Lisäksi he voivat nähdä painajaisia tai heidän on vaikea nukahtaa (Fazel & Stein 2002, 367), mikä voi koulussa näkyä väsymyksenä. Myös Antikaisen ym. mukaan (2015, 141) perusopetuksessa

työskentelevät opettajat ovat kokeneet, että maahanmuuttajataustaisilla oppilailta korostuu jonkin verran muita oppilaita enemmän elämäntilanteen myötä syntyneet traumat sekä posttraumaattiset ongelmat. Kanadassa, Ruotsissa ja Yhdysvalloissa tehtyjen tutkimusten mukaan 7–17 % pakolaistaustaisista lapsista ja nuorista kokee post-traumaattisia stressioireita (Fazel, Wheeler & Danesh 2005, 1311–1312), jonka oireita ovat ICD-10 -luokituksen mukaan muun muassa jatkuvat muistikuvat tapahtuneesta, painajaiset sekä psyykinen herkistyminen tai ylivireytyminen (Käypä hoito -suositus 2014). Opettajan on hyvä tiedostaa nämä vaikutukset oppilaan käyttäytymiseen, jolloin oppilas voidaan tarvittaessa ohjata tarvittavan tuen piiriin ja vaatimukset koulussa ovat oppilaalle sopivia tilanteeseen nähden. Traumoihin liittyvien tarpeiden tukemisessa oli suomalaisten opettajien mielestä onnistuttu tyydyttävästi tai hyvin. (Antikainen ym. 2015, 141.)

Tutkimuksessani tuli myös esille, että oppilailla ei näytä aina olevan keinoja traumaattisten kokemusten käsittelemiseen ja ilmaisemiseen esimerkiksi puutteellisen kielitaidon takia. Oppilaiden kannalta voisikin olla hyvä, että he pääsisivät ammattilaisten, esimerkiksi terveydenhoitajan, koulupsykologin tai koululääkärin kanssa käsittelemään traumaattisia kokemuksia, jotta oppilaat eivät jäisi kokemustensa kanssa yksin.

Jos opettaja on tietoinen oppilaan traumaattisesta taustasta, opettaja voi ottaa traumaattisten kokemusten vaikutukset opetuksessaan huomioon. Oppimisympäristön on oltava traumoja kokeneelle oppilaalle turvallinen ja kannustava, jotta oppilas uskaltaisi luottaa muihin ja oppilaan minäpystyvyys voisi kasvaa (Medley 2012, 122). Tähän pitäisi koulussa muutenkin pyrkiä, mutta traumoja kokeneiden oppilaiden opettajien on kuitenkin kiinnitettävä ympäristön turvallisuuden erityistä huomiota. Pakolaistaustaisten oppilaiden hyvinvointia edistäisi lisäksi hyvä perheen ja vertaisten tuki, kontrollin tunne ja tunne koulussa suoriutumisesta (Correa-Velez, Gifford & Barnett 2010, 1404).

Kulttuurierot. Oppilaiden erilaiset kulttuurit saivat opettajat toisinaan miettimään omaa suhdettaan muihin kulttuureihin sekä suomalaiseen koulu-kulttuuriin ja sen toimintatapoihin. Koska koulussa oli tapahtunut eräänlaisia kulttuurien yhteentörmäyksiä sekä eri kulttuureista johtuneita väärinkäsityksiä,

opettajien olisi hyvä olla tietoisia oppilaidensa kulttuurin tavoista ja piirteistä. Suurimpien maahanmuuttajaryhmien kulttuureita voisi jopa käsitellä opettajan koulutuksessa, sillä kuten aiemmin jo mainitsin, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrät ovat olleet kasvussa jo pitkään.

Coronelin ja Gómez-Hurtadon (2015, 408) tutkimuksessa espanjalaiset opettajat eivät olleet tietoisia kulttuurisesta monimuotoisuudesta eivätkä osallistuneet maahanmuuttajaoppilaita koskeviin koulun ohjelmiin. Tällöin toisesta kulttuurista tulevien oppilaiden ymmärtäminen omassa luokassa voi olla vaikeaa. Opettajilla oli myös ennakkoluuloja oppilaidensa akateemisesta suoriutumisesta oppilaan kulttuurisen tai etnisen taustan vuoksi (Sirin, Ryce & Mir 2009, 469). Myös suomalaisten opettajien puheista voi löytää ennakkoluuloisuutta maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 173).

Tutkimukseeni haastatellut opettajat eivät tuoneet esille juurikaan omia ennakkoluulojaan monikulttuurisia oppilaitaan kohtaan, mutta jokainen puhui monikulttuurisista oppilaistaan myönteisesti. Kulttuurieroihin suhtautuminen voidaan jakaa Bennettin (2004, 62) etnosentrismiin ja etnorelativismiin. Etnosentrisesti kulttuureihin suhtautuva henkilö ei hyväksy oman kulttuurin kyseenalaistamista ja hän saattaa vastustaa tai vähätellä kulttuurien eroavaisuuksia. Etnorelatiivisesti maailman näkevä puolestaan ajattelee päinvastoin: hän kokee oman kulttuurinsa yhtenä monista muista ja hyväksyy kulttuurierojen tärkeyden sekä muokkaa omia näkemyksiään. Näiden kahden termin välillä on jatkumo, eli henkilö voi liikkua entrosentrismistä kohti entorelativismia. (Bennett 2004, 62–63.) Opettajia on luonnollisesti erilaisia ja myös heidän näkemyksensä liikkuvat etnosentristen ja etnorelativististen näkemysten välillä.

Oppilaan useat eri kielet. Tutkimustulosteni mukaan opettajat olivat huolissaan oppilaidensa eri kielten kehityksestä. Heidän mielestään oman äidinkielen osaaminen oli tärkeää, mutta osaamisen parantamiseksi heillä ei ollut keinoja. Suomen kielen oppiminen nähtiin koulun tärkeimpänä tehtävänä suomea toisena kielenä puhuville oppilaille, mutta opettajat hieman kyseenalaistivat esimerkiksi ruotsin kielen opiskelun, kun suomen kielen kehittyminen oli vielä pahasti kesken.

Opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaille on mahdollisuuksien mukaan tarjottava myös oman äidinkielen opetusta (Opetushallitus 2014, 87). Oppilaan oman äidinkielen opetusta voidaan tarjota oppilaille, mikäli kyseisessä opetusryhmässä on vähintään neljä oppilasta (Asetus 1777/2009, 3 §). Perusopetuslakia (628/1998, 12 §) voidaan kuitenkin tulkita niin, että oppilaan oman äidinkielen opetus ei ole pakollista. Opetuksen järjestäjät, eli yleensä kunnat, voivat itsenäisesti päättää, miten järjestävät oppilaiden oman äidinkielen opetuksen (Opetushallitus 2014). Oman äidinkielen opetuksen käytännöt siis vaihtelevat kunnissa. Joissain kunnissa oman äidinkielen opetus järjestetään heti kun vaadittava oppilasmäärä on kasassa, kun taas joissain kunnissa opetusta ei järjestetä silloinkaan. Tämä voi johtua siitä, ettei oman äidinkielen opetuksen järjestäminen ole pakollista ja myös opetukseen osallistuminen on oppilaille valinnaista. Lisäksi vanhemmat haluavat lastensa oppivan suomea, eivätkä näe syytä äidinkielen opiskeluun. Oman äidinkielen tunnit ovat yleensä muun koulupäivän päätteeksi iltapäivällä ja ryhmät ovat heterogeenisiä, mikä vaikuttaa käytännön järjestelyihin ja siihen, etteivät oppilaat halua osallistua. (Latomaa & Suni 2011, 125–127.) Usein oman äidinkielen opetus toteutetaan lisäksi eri opetuspaikassa, jolloin oppilaat joutuvat siirtymään opetuksen perässä. Tämä vaikeuttaa opetuksen järjestämistä ja oppilaiden tukemista. (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiisanen 2015, 100.)

Tutkimukseni mukaan osa suomea toisena kielenä puhuvista oppilaista osallistui juurikin tällaiseen vapaaehtoisuuteen perustuvaan oman äidinkielen opetukseen, mutta sitä ei koettu riittävänä. Kaikista kieliryhmistä ei välttämättä edes muodostunut vähintään neljän oppilaan oppilasryhmiä, jolloin oppilas jäi vaille minkäänlaista ammattilaisen toteuttamaa oman kielen kehittämistä. Tämä on haitallista varsinkin, jos kotona ei systemaattisesti tueta oman äidinkielen kehitystä.

Vuonna 2012 tehdyn PISA-tutkimuksen mukaan ensimmäisen polven maahanmuuttajista 53 % ja toisen polven maahanmuuttajista 62 % osallistui oman äidinkielen tunneille (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vetteranta 2014, 96). Myös 2012–2013 tehdyn arvion mukaan vajaa puolet vastanneista

järjesti oman äidinkielen opetusta (Kuukka ym. 2015, 99). PISA-tutkimuksessa oman äidinkielen tunneille osallistuneiden määrät kuitenkin vaihtelivat eri äidinkieliä ja maahanmuuttajasukupolven välillä: kiinaa äidinkielenään puhuvista toisen polven maahanmuuttajista 82 % oli osallistunut oman äidinkielen opetukseen, kun taas ensimmäisen polven somalia puhuvista maahanmuuttajista vain 45 % osallistui oman äidinkielen opetukseen. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 96.) Oman äidinkielen tunneille osallistuminen on siis vaihtelevaa, mutta kaikkien kieliryhmien ja maahanmuuttajasukupolvien kohdalla olisi varaa parantaa.

Hieman ristiriitaisesti kuitenkin vuonna 2012 tehdyssä selvityksessä on todettu, että oman äidinkielen opettaminen oli yksi yleisimmistä yleisten tuen muodoista maahanmuuttajataustaisille oppilaille (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013, 14). Tämä on kuitenkin siinä mielessä hyvä asia, sillä Cárdenas-Hagán ja Carlson (2007) ovat todenneet oman äidinkielen osaamisen edistävän myös muiden kielten oppimista (Salmona Madriñan 2014, 58). Myös Cummins (2001) toteaa, että lapsen äidinkielen osaaminen ennustaa toisen kielen kehittymistä. Toisen kielen oppimisessa on kuitenkin saatu parhaimpia oppimistuloksia silloin, kun toisen kielen opetuksessa on käytetty apuna oppilaan äidinkieltä (Salmona Madriñan 2014, 63). Vaikka kaksikielisen opetuksen hyödyt on tieteellisesti todistettu, tällaisen opetuksen järjestäminen on haasteellista, jos luokassa olevilla oppilailla on useita eri äidinkieliä, niin kuin Suomessa usein on.

Sen lisäksi, että oppilaille tulisi pyrkiä tarjoamaan oman äidinkielen opetusta, oppilaille olisi perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan mahdollistettava oman äidinkielen käyttäminen koulussa (Opetushallitus 2014, 87). Tätä ohjeistusta ei kuitenkaan tulosteni mukaan voi aina noudattaa käytännön kouluarjessa. Tutkimukseni mukaan äidinkielen käyttöä on toisinaan rajoitettu selkeämmän opetuksen mahdollistamiseksi, kun luokassa on useita erikielisiä oppilaita. Välitunnilla omaa äidinkieltä on kuitenkin saanut käyttää. Samanlaisia tuloksia ovat saaneet myös Latomaa ja Suni (2011, 123). Tilanne on ristiriitainen, sillä oppilaiden tulisi voida käyttää omaa äidinkieltään oppimisensa tukena, mutta jos

luokassa oppilaat puhuvat samaan aikaan esimerkiksi viittä eri kieltä, opettajan voi olla vaikea auttaa ja havainnoida oppilaidensa oppimista.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden pitää ympäristössä puhutun toisen kielen lisäksi usein opiskella koulussa jotain vierasta kieltä, josta puhutaan termillä kolmas kieli. Kolmannen kielen oppimisesta toisen kielen rinnalla tai toisen kielen jälkeen on saatu hieman erilaisia tutkimustuloksia. Kun oppilaat ovat jo tottuneet kielen opiskeluun toista kieltä opetellessaan, he osaavat kolmannen kielen opiskelussa herkemmin käyttää kompensatiostrategioita tarvittavan kielitaidon puuttuessa (Griva & Chostelidou 2013, 8). Kolmatta kieltä opettelevat osaavat hyödyntää monikielisyyden tuomia oppimisstrategioita etenkin kolmannen kielen kuullun ymmärtämisessä (Grenfell & Harris 2015, 571). Myös Ricciardellin vuonna 1992 julkaistussa tutkimuksessa todettiin, että ensimmäisen ja toisen kielen oppimiseen käytetyt oppimisstrategiat siirtyvät englannin kirjoittamiseen vieraana kielenä (Griva & Chostelidou 2013, 8).

Cenozin (2000) mukaan kolmas kieli voidaan oppia neljällä eri tavalla: 1. kaikki kolme kieltä opitaan yhtä aikaa, 2. kolme kieltä opitaan peräkkäin, yksi kerrallaan, 3. ensimmäisen kielen oppimisen jälkeen toinen ja kolmas kieli opitaan yhtä aikaa tai 4. ensimmäinen ja toinen kieli opitaan ensin, jonka jälkeen vasta kolmas kieli opitaan. Esimerkiksi toisen kielen oppimisprosessi voi kuitenkin keskeytyä, jos oppilas alkaa opetella kolmatta kieltä, ja jatkua taas jonkin ajan kuluttua. (Jensser 2006, 16.) Toinen kieli voi siis olla sekä hyödyksi, että haitaksi kolmannen kielen, esimerkiksi koulussa englannin kielen, oppimiseen. Jotta siitä olisi hyötyä, on oppilaan oltava tietoinen omista oppimisstrategioistaan ja osattava käyttää niitä hyödyksi (Griva & Chostelidou, 2013, 8). Jos taas oppilaan suomi toisena kielenä -oppiminen on vielä pahasti kesken, voi kolmannen kielen opiskeleminen keskeyttää suomen kielen oppimisen.

Oppilaan käyttämien useiden kielten huomioimisessa pitäisi ensisijaisesti ottaa oppilaan tarpeet huomioon. Englannin ja ruotsin opetuksen ajankohtaa voisi olla tarpeen toisinaan miettiä maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. Jos oppilas vielä opettelee suomen kieltä, onko hänen tarpeellista aloittaa ruotsin kielen opiskelu samaan aikaan muun luokan kanssa? Maahanmuuttajataustainen

oppilas voi perusopetuslain mukaan saada vapautuksen, esimerkiksi toisesta kotimaisesta kielestä. Tämä on mahdollista, mikäli jonkin oppimäärän suorittaminen olisi kohtuutonta oppilaan olosuhteiden tai aiempien opintojen perusteella. (Perusopetuslaki 628/1998, 18 §; Ikonen 2005, 19.) Tällainen mahdollisuus on hyvä pitää mielessä, sillä Suomessa toimiakseen maahanmuuttajataustainen henkilö selviää ensisijaisesti suomen kielellä, joka olisikin tärkeä oppia hyvin, jolloin esimerkiksi ruotsin kielestä voisi harkita joissain tapauksissa vapautusta.

Vertaisohjaus. Suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden yhtenä yleisen tuen keinona on vertaisohjaus. Tutkimukseeni haastatellut luokanopettajat eivät varsinaisesti tuoneet puheessaan esille vertaisohjauksen tuomia hyötyjä esille. Jotain positiivisia vaikutuksia sillä on kuitenkin ollut joko opetukseen tai oppilaalle, sillä opettajat ovat hyödyntäneet vertaisohjausta useasti.

Vertaisohjausta onkin tutkittu yhtenä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemisen muotona. Messiou ja Azaolan (2018, 153) tutkimuksen mukaan vertaisohjauksen tulokset näkyivät vain yksilöllisellä tasolla, ei koko koulun tasolla. Menetelmää kokeilleet opettajat kokivat, että kaikki koulun opettajat eivät tienneet menetelmästä, ja ne, jotka tiesivät, eivät kokeneet tarpeelliseksi enää itse antaa enemmän tukea maahanmuuttajaoppilaille. Vertaisohjausta saaneet maahanmuuttajaoppilaat kehittyivät kuitenkin menetelmän avulla englannin kielessä ja saivat myös rohkeutta kielen oppimisen myötä (Messiou & Azaola 2018, 149). Yleisesti voidaan todeta, että taidoltaan heikommat oppilaat kehittyvät ja hyötyvät taidoiltaan etevämpiä oppilaiden antamasta vertaisohjauksesta (Marieswari & Prema 2016, 4; Snyder, Nielson & Kurzer 2016, 762–763). Vertaisohjauksella on positiivisia vaikutuksia myös vertaisohjaajina toimiviin oppilaisiin (Marieswari & Prema 2016, 4). He ovat esimerkiksi oppineet kärsivällisyyttä, vastuullisuutta ja he ovat kokeneet saavutuksena, kun ovat voineet auttaa vertaista oppimisessa (Al kharusi 2016, 124).

Vaikka vertaisohjauksesta on todettu olevan hyötyä niin vertaisohjattavalle kuin vertaisohjaajanakin toimivalla oppilaalle, on sitä kuitenkin hyvä käyttää maltillisesti. Vertaisohjaus voi vähentää opettajan jatkuvaa S2-oppilaan

neuvomista ja ohjeistamista, mutta se tuottaa lisätyötä vertaisohjaajana toimivalle oppilaalle. Oppilaan pitäisi oppia itse sen lisäksi, että neuvoa ja auttaa heikommin kieltä osaavaa oppilasta. Maltillisesti ja tarkasti mietittynä vertaisohjaus voi olla myös vertaisohjaajana toimivalle oppilaalle hyvä asia, mutta liiallisesti ja huonosti käytettynä se voi olla raskas vertaisohjaajaoppilaalle. Lisäksi suomea opettelevan oppilaan on saatava opetusta myös ammattitaitoiselta opettajalta, ei vain vertaisohjausta.

Opettajan valmiudet S2-oppilaan tukemiseen. Neljäs osa-alue yleisen tuen määrittelyyn oli opettajan valmiudet S2-oppilaan tukemiseen, johon sisältyivät opettajan valmiudet S2-oppilaan opettamiseen, monialainen yhteistyö, eriyttäminen sekä suomi toisena kielenä -opetus.

Opettajan valmiudet S2-oppilaan opettamiseen. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivat omat taitonsa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen riittämättömiksi, eivätkä ole saaneet riittävää koulutusta opettajan koulutuksessaan. He eivät ole kokemustensa kanssa yksin, sillä myös Voipio-Huovinen ja Martin (2012, 114) ovat todenneet, että opettajat kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi tietämystä monikielisten oppilaiden opettamisesta. Heillä ei ole ymmärrystä monikulttuurisuudesta eikä tietoa ohjeistuksista monikulttuuriseen opetukseen. Monet työssä olevat opettajat ovat opiskelleet aikana, jolloin kouluissa ei ollut monikielisiä oppilaita. Tilanne on ongelmallinen, sillä kielellä on kaikilla kouluasteilla tapahtuvassa opetuksessa todella suuri merkitys. Olisi siis panostettava enemmän opettajien kouluttamiseen monikielisyystiedosta. (Voipio-Huovinen & Martin 2012, 114–115.) Myös suomi toisena kielenä -opettajat ovat huomauttaneet, että monikielisuuden ja -kulttuurisuuden opiskelun tulisi olla osana kaikkien opettajien koulutusta (Rapatti 2010, 125). Opettajien vähäinen koulutus monikulttuuristen ja -kielisten oppilaiden opettamiseen ei ole vain suomalainen ongelma, vaan myös esimerkiksi Chilessä on todettu opettajien tarvitsevan kaikille pakollista koulutusta aiheesta (Morales Mendoza, Sanhueza Henríquez, Friz Carrillo & Riquelme Bravo 2017, 76).

Tulosteni mukaan opettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaita koskevan lisäkoulutuksen tarpeelliseksi. Kuukan ym. (2015, 127) mukaan opettajien ja opetuksen järjestäjien välillä on kuitenkin näkemuseroja siitä, millainen mahdollisuus opettajilla on osallistua kielitietoisuutta koskevaan täydennyskoulutukseen. Opetuksen järjestäjistä 79 prosentin mielestä opettajien oli mahdollista saada täydennyskoulutusta kielitietoisuudesta, mutta opettajista tätä mieltä oli vain 54 %. Opetuksen järjestäjät kuitenkin keskimäärin kokivat koulutuksen tarpeelliseksi. Opetuksen järjestäjä ei maksanut sijaista koulutukseen osallistuvalla opettajalle, mikä oli opettajan näkökulmasta este koulutukseen osallistumiseen. Koulutuksiin osallistuikin vain henkilöt, jotka olivat kiinnostuneita kielitietoisuudesta, jolloin kielitietoisten toimintamallien käytännöt saavuttavat koko opettajakunnan hitaasti. (Kuukka ym. 2015, 127, 130.) Tämä näkyi myös saamistani tuloksissa. Koulussa, jossa maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei juurikaan ollut, opettajat eivät olleet ottaneet asiakseen kouluttautua maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa. Koulutus koettiin kuitenkin todella tärkeäksi, sillä sitten kun maahanmuuttajataustaisia oppilaita tulee kouluun, opettajilla ei ole taitoja huomioida heitä kunnolla opetuksessaan ilman koulutusta.

Opetusministeriön Opettajankoulutus 2020 -selvitys (Opetusministeriö 2007, 45) on nostanut opettajankoulutuksen yhdeksi kehityskohteeksi opettajien valmiuden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseksi. Selvityksen mukaan opinnoissa tulee huomioida monikulttuurisuuden vaatimukset opettajan työssä (Opetusministeriö 2007, 45). Vaikka opettajankoulutukseen on tehty vuosien aikana muutoksia, niiden vaikutus monikulttuuristen oppilaiden opettamiseksi tuntuu jääneen heikoksi. Yksi tutkimukseeni osallistuneista luokanopettajista oli vasta hiljattain valmistunut luokanopettajaksi, eikä hänellä silti ollut riittäviä valmiuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen. Samanlaisia tuloksia on saatu myös Kanadassa, jossa vastavalmistuneet opettajat kokivat, ettei heillä ole taitoja vastata kieltä opettelevien oppilaiden tarpeisiin (Webster & Valeo 2011, 123). Jo työelämässä olevat opettajat tarvitsivat myös koulutusta, jolloin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamista ei voi jättää vain uusien, vasta kouluttautuvien luokanopettajien asiaksi. Ainakin vuonna

2011 Opetushallituksen toteuttamassa henkilökoulutuksessa monikulttuurisuuden huomioiminen opetuksessa oli yhtenä painopisteenä (Opetushallitus 2011, 24). Se, miten se on saavuttanut opettajat, tuntuu jääneen heikoksi ainakin haastattemieni luokanopettajien osalta.

Jos opettajat kokevat S2-oppilaiden opettamisen taitonsa heikoksi, vaikuttaa se oletettavasti myös siihen, kuinka hyvin S2-oppilaan tuen tarpeet tulee huomioiduksi ja millaista yleistä tukea hän saa. Opettajien kokemus omien taitojensa riittämättömyydestä pitäisi ottaa laajemmin huomioon, sillä suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden määrä oletettavasti lisääntyy aikaisempien vuosien tapaan jatkuvasti. Kaikilla opettajilla luokka-asteesta huolimatta pitäisi olla tietoa ja taitoa opettaa myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tämä vaatii laajaa täydennyskoulutusta, mutta myös opettajaksi opiskelevien pitäisi saada valmiudet maahanmuuttajataustaisten ja kieltä opettelevien oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen.

Tutkimustulosteni mukaan varsinkin useita S2-oppilaita luokassaan opettavat kokivat oman jaksamisensa rajalliseksi eriyttävän materiaalin tekemisen tai hankkimisen suhteen. Opettajien jaksamiseen on kiinnitetty huomiota myös useissa tutkimuksissa. Erääseen tutkimukseen osallistuneet aineenopettajat kokivat, ettei heillä ole aikaa perehtyä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen. Opettajat kokivat, että he eivät voi ajan puutteen takia opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita niin hyvin kuin haluaisivat (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Paavola & Tarnanen 2015, 191). Suomessa opettajien työtaakka onkin usein liian raskas hyvin heterogeenisten oppilasryhmien ja suuren opetustuntimäärän vuoksi. (Voipio-Huovinen & Martin 2012, 113.) Opettajien jaksamisesta on ollut paljon puhetta myös mediassa vuosien ajan (Ilta-Sanomat 2016; Yle Uutiset 2018), mutta se, tuleeko opettajien jaksamiseen muutosta, jää nähtäväksi tulevaisuuden koulutuspolitiikassa.

Tutkimustulosteni ja tässä esitetyn teorian mukaan opettajien lisäkoulutukselle olisi todellakin tarvetta. Opettajien ammattitaito on suoraan yhteydessä oppilaiden saamaan opetukseen ja sitä myötä oppilaiden oppimiseen. PISA-kokeesakin (Harju-Luukkanen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014, 102) on

todettu, että maahanmuuttajaoppilaat suoriutuvat kantaväestöä heikommin, joten asiaan olisi kansallisesti kiinnitettävä enemmän huomiota. Jos opettaja itse epäilee omaa osaamistaan, on se selvä merkki siitä, että hän kokee tarvitsevänsä lisää tietoa ja taitoa opettamiseen.

Monialainen yhteistyö. Haastatelluista luokanopettajista neljä kuudesta toi esille erityisopettajan merkityksen S2-oppilaiden tukemisessa. Erityisopettajan tuen avulla oppilaiden oli mahdollista saada hyvinkin henkilökohtaista ohjausta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisopettajan antaman tuen tarve on erilainen kuin kantaväestöllä (Antikainen ym. 2015, 153). Heidän tuen tarpeensa koskevat yleensä kielen osaamista (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 72), mutta myös tunne-elämän haasteita sekä oppimisvaikeuksia (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 53–54, 84–86).

Yksi hyvä vaihtoehto luokanopettajan ja erityisopettajan tai S2-opettajan yhteistyölle olisi yhteisopetus. Sen avulla oppilaat saisivat kaksi opettajaa luokkaan, eri tyyleillä annettua ohjausta eikä osan oppilaista tarvitsisi olla poissa koko luokan tunneilta (Morgan 2016, 50). Yhteisopetuksen avulla suomea toisena kielenä puhuvat oppilaat saisivat olla muun luokan kanssa, mutta saisivat isossa ryhmässä myös vahvempaa tukea oppimiseensa. Oppilaiden lisäksi myös opettajat ovat hyötäneet yhteisopettajuudesta. He ovat esimerkiksi saaneet toisiltaan vertaistukea, oppineet toisiltaan pedagogisia toimintatapoja ja kokeneet yhdessä tekemisen mukavaksi vaihteluksi yksin työskentelemiselle (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2010, 36). Tämä voisi edesauttaa myös opettajien kokeman riittämättömyyden tunteen kanssa, kun luokassa olisi toinen aikuinen.

Koulunkäynninohjaaja oli varsinkin usean S2-oppilaan opettajan iso apu. Ohjaaja antaa tukea niin opettajalle kuin oppilaallekin luokassa, joka on heterogeeninen ja jossa oppilaat tarvitsevat henkilökohtaista tukea (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 174). Koulunkäynninohjaaja on arjessa myös toinen aikuinen luokassa, jonka kanssa voi lisäksi purkaa luokassa sattuvia tilanteita. Ohjaajaresurssit kuitenkin vaihtelevat, mutta nykyään oppilasainekseltaan hyvin heterogeenisissa

luokissa ohjaajasta olisi paljon hyötyä niin opettajan opetuksen kuin oppilaiden ohjauksen kannalta.

Opettajat tekevät yhteistyötä myös tulkkien kanssa. Tämä on tärkeää, sillä opettajan ja vanhempien välisissä tapaamisissa on suuri riski tulla väärinymmärrykseksi vajavaisten kielitaitojen vuoksi (Quiroz 1999, 68). Suomessa opettajat ovat keskimäärin tyytyväisiä tulkkaukspalveluihin, kuten tulkkien saatavuuteen, käytettäviin resursseihin sekä tulkkien pätevyyteen. (Antikainen ym. 2015, 165.) Tutkimukseni mukaan tulkkien käyttö ei kuitenkaan ole ratkaisu päivittäiseen yhteydenpitoon kodin kanssa.

S2-oppilaan yleisen tuen tarjoamiseen osallistuu siis joukko eri alojen ammattilaisia, joten näiden kaikkien välinen yhteistyö on tärkeää. Osa opettajista kokee tutkimukseni mukaan jääneensä yksin S2-oppilaan opettamisen kanssa. Työyhteisössä olisikin tärkeää ottaa kaikkien huolet kunnolla huomioon ja pyrkiä löytämään apua heterogeenisten luokkien opettamiseen.

Eriyttäminen. Opettajan tietoisuus omasta puheesta ja puheeseen huomion kiinnittäminen on tärkeä eriyttämisen keino suomea toisena kielenä puhuvalle oppilaalle. Opettajat keskittyivät siihen, kuinka selkeästi he kielellisesti toteuttivat opetusta ja pitivät mielessä hiekommin suomea osaavien oppilaiden läsnäolon luokassa. Tällaisesta voidaan puhua opettajan kielitietoisuutena. Kielitietoinen opettaja ymmärtää, että oppiaineeseen liittyvä kieli sekä tieto kielestä ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa toisen kielisessä opetuksessa. Opettaja osaa ottaa käyttämänsä kielen huomioon oppilaan näkökulmasta ja tiedostaa, mikä opetettavassa asiassa voi olla kielellisesti haastava oppilaalle. (Andrews 2003, 85–86.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kielitietoisuus on yksi opetussuunnitelman uusista näkökulmista. Sen mukaan jokainen opettaja toimii kielellisenä mallina ja kielen opettajana (Opetushallitus 2014, 28). Tämä ajatus on kuitenkin melko uusi, ja se näkyy esimerkiksi aineenopettajaopiskelijoille tehdyssä tutkimuksessa, jossa osa aineenopettajaopiskelijoista koki vieraana oppiaineensa tarkastelemisen kielellisestä näkökulmasta (Aalto & Tarnanen 2016, 85). Myös opettajien kohdalla on todettu pedagogisen osaamisen kehitystarpeet erityisesti kielitietoisuuden ja eriyttämisen osalta (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Paavola &

Tarnanen 2015, 196). Koska S2-oppilaan suurimmat tuen tarpeet liittyvät kieleen, jolla kaikki opetus tapahtuu, on kaikkien, varsinkin S2-oppilaita opettavien opettajien tärkeää ymmärtää mitä kielitietoisuudella tarkoitetaan ja miten se omassa työssä näkyy.

Tulosteni mukaan eriyttämistä toteutetaan myös materiaalien eriyttämisenä, havainnollistamisena, tukisanojen käyttämisenä ja pidennettynä koeaikana. Opettajat olivat itse tehneet eriyttävää materiaalia, mutta myös yrittäneet löytää sitä valmiina. Näin on tehty myös Yhdysvalloissa, jossa luokanopettajat muokkaavat valmiita materiaaleja sekä tekevät kokonaan uusia, jotta niiden taso tavoittaisi paremmin kieltä harjoittelevat oppilaat (Hite & Evans 2006, 97). Myös he ovat etsineet materiaaleja Internetin kautta (Hite & Evans 2006, 98), kuten myös haastattelemani luokanopettajat. He kokivat visuaalisen tuen tärkeäksi S2-oppilaiden tukemiseksi. Kaikenlainen havainnollistaminen, esimerkiksi kuvien käyttö, onkin yleinen tapa tukea kieltä opettelevien oppilaiden oppimista (de Araujo, Yeong I, Smith & Sakow 2015, 651; Hite & Evans 2006, 96; Nguyen & Watanabe 2013, 53). Koulutuksen järjestäjät kaipaavat resursseja lisää oppimateriaalien kehittämiseen, sillä selkokielistä oppimateriaalia kaivataan lisää ja materiaalien laatua pitäisi nostaa (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Paavola & Tarnanen 2015, 189). Tämä helpottaisi opettajien jokapäiväistä työtä S2-oppilaiden opettamisessa sekä edistäisi myös opettajien jaksamista työssään.

Osa haastatelluista luokanopettajista mainitsi tukiopetuksen yhtenä oppilaille tarjottavana tuen muotona. Tukiopetus onkin todettu yhdeksi yleiseksi toisella kielellä oppimisen tukimuodoksi (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013, 14; Saario 2012, 243). Tukiopetus mahdollistaa opetettavan asian etenemisen oppilaalle sopivaan tahtiin (Saario 2012, 243). Opettajat kokevatkin tukiopetuksen erittäin tarpeelliseksi maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Oppilaiden yksilöllinen tukeminen onnistuu kuitenkin parhaiten niillä opetuksen järjestäjillä, joilla maahanmuuttajataustaisia oppilaita on vähemmän ja heikoiten yksilöllinen tuki onnistuu silloin, kun maahanmuuttajataustaisia oppilaita on paljon. (Antikainen ym. 2015, 148–149.) Muita oppilaille annettuja tuen muotoja

ovat kuratiivinen tuki, oppilashuolto, omankielinen harrastus- tai kerhotoiminta sekä oman äidinkielen opetus (Korpela ym. 2013, 14).

S2-opetus. Suomea toisena kielenä puhuville oppilaille tarjotaan tulosteni mukaan Suomi toisena ja vieraana kielenä (S2) -oppimäärän opetusta yksi tunti viikossa. S2-opetuksesta säädetään perusopetuslaissa, mutta sen järjestämisestä vastaa kunta tai muu opetuksen järjestäjä. S2-opetusta voidaan antaa, mikäli ryhmässä on vähintään neljä oppilasta. Valtion avustusta S2-opetukseen on mahdollista saada kolmeen opetustuntiin viikossa. (Asetus 1777/2009, 2 §.) Kunnat voivat kuitenkin itse päättää, kuinka usein S2-opetusta annetaan ja millä tavalla opetus järjestetään (Suni & Latomaa 2012, 74). S2-opettajien ja muidenkin opettajien mielestä S2-opetusta pitäisi olla enemmän (Kuukka, Oukrim-Soivio, Paavola & Tarnanen 2015, 187; Rapatti 2010, 126). 1–2 tunnin viikkotuntimäärä on liian vähän, ja voisikin miettiä, kuinka monelle opettajalle sopii, että hänen oppiainettaan saa opettaa vain kolmasosa mahdollisesta kokonaismäärästä (Rapatti 2010, 126).

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien S2-oppilaiden saama S2-opetus on siis vähäisempää, mitä lain mukaan olisi mahdollista tarjota. Joidenkin oppilaiden kohdalla edes tuota kerran viikossa annettavaa S2-opetusta ei ole koettu tarpeelliseksi. Tämä on melko kyseenalaista, sillä kuten aiemmin tuli ilmi, akateemisen kielen oppimiseen kuluu jopa seitsemän vuotta. Vaikka oppilas osaisi puhua sujuvasti suomea, voi kielitaito olla muilla kielen osa-alueilla vielä heikko.

2012–2013 tehdyn arvion mukaan 54 % maahanmuuttajataustaista oppilaista sai suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta. 65 % oppilaista opiskeli toista kieltä omissa, erillisissä ryhmissä ja 59 % integroituna suomi tai ruotsi äidinkielenä -oppimäärän ryhmissä. Osa oppilaista opiskeli molemmissa ryhmissä. Arvioon osallistuneiden opettajien mielestä toisen kielen opetuksen järjestämisessä oli onnistuttu hyvin. (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiusanen 2015, 88–89.) Myös tutkimuksessani tuli esille S2-opetuksen ryhmäjäjestelyt. Dufvan (2013, 69–70) mukaan kieltä opitaan varsinkin ympäristössä ja kieltä käyttämällä, siis vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tällöin olisi perusteltua opettaa suomea toisena kielenä osana muuta koko luokan opetusta, ainakin

osittain. Pienemmässä ryhmässä voisi toisinaan keskittyä joihinkin yksityiskohdaisempiin asioihin, jotka vaativat selittämistä ja tarkempaa käsittelyä. Isommassa luokassa S2-oppilaat kuitenkin pääsisivät kuulemaan ja käyttämään suomen kieltä vertaisten kanssa, mikä voisi tukea suomen oppimista paremmin, kuin kaikkien S2-oppituntien pitäminen omassa erillisessä ryhmässä.

Opettajien kokemukset soveltuvista materiaaleista vaihtelevat. Kuukan ym. (2015, 89) mukaan arvioon osallistuneista opettajista 69 % piti oppimateriaaleja monipuolisina. Puolestaan Kuukan, Oukrim-Soivion, Paavolan ja Tarnasen (2015, 191–192) mukaan opettajat kuitenkin kaipasivat maahanmuuttajien opetukseen paremmin soveltuvia materiaaleja ja parempaa tietoisuutta S2-opetuksesta ja sen mahdollisuuksista. Lisäksi toisen kielen opetusjärjestelyt vaatisivat kehittämistä (Kuukka, Oukrim-Soivio, Paavola & Tarnanen 2015, 187). Tilanne näyttää siis vaihtelevan mahdollisesti kuntien mukaan. Haastattelemani luokanopettajat eivät arvioineet S2-opetuksen onnistumista, mutta kokivat sen pääosin tarpeellisena oppilailleen. Yksi opettajista toimi koulussaan myös S2-opettajana, eikä heillä ollut käytetty opetuksessa erillistä S2-materiaalia.

Lopuksi. Yleisen tuen neljä osa-aluetta ottavat laajasti huomioon suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan ympärillä olevien ihmisryhmien sekä oppilaan omat ominaisuudet ja mahdollisuudet. Kun kaikkia osa-alueita osataan hyödyntää ja kehittää, voisi olettaa, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestyskin voisi kehittyä parempaan suuntaan. Suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden opettajat yrittävät ja haluavat antaa oppilailleen niin hyvää tukea kuin pystyvät. Opettajilla näyttää olevan hyviä keinoja oppilaiden tukemiseen, mutta he eivät silti koe taitojaan riittäviksi vuosienkin mittaisista opetuskokemuksista huolimatta. Oppilaiden tukemisen lisäksi tarvitaan siis myös opettajien tukemista sekä riittäviä resursseja tuen mahdollistamiseen.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Eskola ja Suoranta (1998, 215–217) avaavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia Mäkelän (1990) mukaan. Luotettavuutta voidaan arvioida aineiston merkittävyyden ja riittävyyden sekä analyysin kattavuuden, arvioitavuuden ja toistettavuuden kannalta (Eskola & Suoranta 1998, 215–217). Lisäksi luotettavuutta lisää tutkimuksen teon tarkka kuvaaminen ja tulkintojen perusteleminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 217–218). Tutkimukseni aihe on ajankohtainen, sillä maahanmuuttopolitiikan on pitkään puhututtanut suomalaisia. Kun maahanmuuttajien määrä lisääntyy, näkyy se myös koulussa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntymisenä. Aineistoni koostui kuuden luokanopettajan haastattelusta, mikä oli tähän tutkimukseen sopiva määrä. Jotkin aiheet toistuivat opettajien puheissa, eli aineistossa oli jo saturaatiota, mutta koska tutkimuksen kohteena olivat kokemukset, oli jokaisella opettajalla kuitenkin omat erilaiset kokemuksensa.

Olen pyrkinyt tutkimukseni raportoinnissa kertomaan koko tutkimusprosessin niin tarkasti kuin mahdollista. Tekemieni tulkintojen tueksi olen esitellyt sitaatteja haastateltavien puheesta. Lisäksi saamiani tutkimustuloksia tukevat useat aikaisemmat tutkimustulokset, joita olen pyrkinyt tuomaan raportoinnissa mahdollisimman paljon esille.

Tutkimuksessani on kuitenkin myös omat rajoitteensa. Tutkimuksestani saatu tieto perustuu kuuden luokanopettajan näkemyksiin saman kunnan alueelta, joten tutkimustuloksia ei voi yleistää koskemaan koko Suomea. Tulokset kuitenkin antavat yhden esimerkin, jonka pohjalta yleistä tukea maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle voidaan lähteä kehittämään.

Jälkeenpäin mietittynä, ryhmähaastattelun sijaan kaikki haastateltavat olisi voinut haastatella yksitellen. Vaikka ryhmähaastattelutilanteessa yritin pitää haastateltavien puheenaiheet konkreettisissa kokemuksissa, keskustellessaan opettajat lähtivät helposti miettimään aihetta yleisellä tasolla. Jos ryhmähaastattelussa olleet luokanopettajat olisivat saaneet kertoa yksin omista kokemuksistaan, olisi aineistoon saattanut tulla enemmän ja syvällisemmin tietoa heidän kokemuksistaan tarjoamastaan yleisestä tuesta suomea toisena kielenä puhuvalle

oppilaalle. Ryhmähaastattelussa olleet opettajat kuitenkin kertoivat yleisen keskustelun lisäksi paljon myös omia kokemuksiaan, joten sain heidänkin haastattelustaan hyvää aineistoa. Yksilöhaastattelussa opettajat olisivat silti saattaneet kertoa kokemuksistaan syvällisemmin.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan oma esiymmärrys ei saisi vaikuttaa analyysin tekoon ja sitä kautta tuloksiin. Tutkija ja tutkittavat jakavat kuitenkin saman yhteisöllisen perinteen, mikä mahdollistaa toisen ymmärtämisen ja tulkintojen tekemisen. Se mahdollistaa myös vääränlaiset tulkinnat ja stereotyyppiat, joten tutkijan on oltava tässä tarkkana. (Laine 2015, 34–35.) Olen yrittänyt tutkimuksen teossa keskittyä vain tutkittavien tuomiin asioihin ja löytää heidän puheistaan niitä merkityksiä, jotka he ovat puheessaan yrittäneet tuoda esille. Siitä huolimatta on vaikea sanoa, onko esiymmärrykseni jollain tapaa vaikuttanut aineiston analysointiin.

Tutkimukseni vahvuutena on se, että opettajilla oli erilaisia kokemuksia S2-oppilaiden opettamisesta, osa opettajista oli opettanut vain muutamaa ja osa puolestaan useaa S2-oppilasta luokassaan. Tämä mahdollisti erilaisten näkemysten ja kokemusten huomioimisen S2-oppilaan saamassa yleisessä tuessa. Tällainen tilanne yhden kunnan sisällä koskee varmasti muitakin kuntia, ja tulosteni perusteella S2-oppilaan saaman yleisen tuen saavutettavuutta ja laadullisuutta voidaan pohtia tarkemmin.

Jatkossa olisi hyvä kartoittaa onko muissa kunnissa työskentelevillä opettajilla samanlaisia riittämättömyyden tunteita S2-oppilaiden opettamisessa. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat yksi kasvava ryhmä suomalaisissa kouluissa, ja opettajien ammattitaidon tulisi riittää myös näiden oppilaiden opettamiseen. Myös sopivien oppimateriaalien löytämisestä ja olemassa olosta olisi hyvä saada tutkimusta, onko sellaista ja miten opettajat ovat sitä löytäneen. Varsinkin useita S2-oppilaita sisältävissä luokissa materiaalien eriyttäminen käy opettajalle työlääksi, joten hyvien materiaalien helppo saatavuus edesauttaisi opettajien jaksamista ja laadukasta opetusta.

Suomalaiseen opetukseen ja koulutukseen tullaan tutustumaan ympäri maailmaa. Jotta näin säilyisi jatkossakin, on suomalaisen koulujärjestelmän

pystyttävä tarjoamaan laadukasta opetusta kaikille siihen osallistuville oppilaille ja opiskelijoille, myös suomea toisena kielenä puhuville. Yleinen tuki on ensimmäinen tapa antaa tukea tuen tarpeiden ilmettyä, joten varhaisen puuttumisen tulisi olla tehokasta ja oikeanlaista. Tässä tutkimuksessa olen kuvannut, millaista yleinen tuki tällä hetkellä on. Tulosten mukaan tukea osataan antaa, mutta opettajilla ei ole tarpeeksi osaamista, aikaa tai materiaaleja käytettävissä vielä paremman tuen mahdollistamiseksi. Kun ongelmat ja epäkohdat tiedostetaan, niihin pystytään myös puuttumaan. Tämä onnistuu kuitenkin vain, jos käytössä on tarpeeksi resursseja.

LÄHTEET

- Aalto, E. & Tarnanen, M. 2016. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (8), 72–90.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2010. Samanaikaisuus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Opetusvirasto, Helsingin kaupunki.
- Al kharusi, D. 2016. What positive impacts does peer tutoring have upon the peer tutors at SQU? *Journal of Education and Practice* 7 (27), 115–127.
- Andrews, S. 2003. Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness* 12 (2), 81–95.
- Antikainen, M., Paavola, H., Pirinen, T., Salonen, M., Tiusanen, M. & Wiman, S. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu tuki. Teoksessa Pirinen, T. (toim.). *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä: Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Asetus 1777/2009. Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091777>. Luettu 3.2.2019.
- Bennett, M.J. 2004. Becoming interculturally competent. Teoksessa Wurzel, J. (toim.). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. 2. painos. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 62–77.
- Coronel, J. M., & Gómez-Hurtado, I. 2015. Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in spanish secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (4), 400–420.

- Correa-Velez, I., Gifford, S. M. & Barnett, A. G. 2010. Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine* 71 (8), 1399–1408.
- Cummins, J. 2001. Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum* 7 (19), 15–20.
<https://inside.isb.ac.th/nativelanguage/files/2015/11/Bilingual-Childrens-Mother-Tongue.pdf>. Luettu 15.2.2019.
- de Araujo, Z., Yeong I, J., Smith, E., & Sakow, M. 2015. Preservice teachers' strategies to support english learners. Teoksessa Bartell, T. G., Bieda, K. N., Putnam, R. T., Bradfield, K., & Dominguez, H. (toim.). *Proceedings of the 37th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. East Lansing, MI: Michigan State University
- Dufva, H. 2013. Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia* (5), 57–73.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fazel, M. & Stein, A. 2002. The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood* 87 (5), 366–370.
- Fazel, M., Wheeler, J. & Danesh, J. 2005. Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: A systematic review. *The Lancet* 365 (9467), 1309–1314.
- Giorgi, A. 1997. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28 (2), 235–260.
- Grenfell, M. & Harris, V. 2015. Learning a third language: What learner strategies do bilingual students bring? *Journal of Curriculum Studies* 47 (4), 553–576.

- Griva, E., & Chostelidou, D. 2013. Writing skills and strategies of bilingual immigrant students learning greek as a second language and english as a foreign language. *Reading & Writing* 4 (1), 1-9.
- Hakuta, K., G. Y. Butler, and D. Witt. 2000. How long does it take English learners to attain proficiency? Policy Report 2000-1. Irvine, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
<https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/%282000%29%20-%20HOW%20LONG%20DOES%20IT%20TAKE%20ENGLISH%20LEARNERS%20TO%20ATTAIN%20PR.pdf>. Luettu 15.2.2019.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K. & Tarnanen, M. 2015. Matematiikka ja maahanmuuttajataustaiset nuoret. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 108-123.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki: Tammi.
- Hite, C. E., & Evans, L. S. 2006. Mainstream first-grade teachers' understanding of strategies for accommodating the needs of English language learners. *Teacher Education Quarterly* 33 (2), 89-110.
- Ikonen, K. (toim.) 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.
- Iltta-Sanomat 17.11.2016. Kouluarjen uuvuttamat opettajat avautuvat: "Itken autossa kotimatalla". <https://www.is.fi/perhe/art-2000002153560.html>. Luettu 26.2.2019.
- Jessner, U. 2006. Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. (toim.). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press: Taju [jakaja], 62–90.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. 2. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Korpela, H., Pardo, L., Immonen-Oikkonen, P. & Nissilä, L. 2013. Suomi ja ruotsi toisena kielenä –opetuksen sekä perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen muuttaneiden opetuksen järjestäminen. Selvitys syyslukukaudelta 2012. Raportit ja selvitykset 2013:15. [verkkójulkaisu].
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Paavola T. & Tarnanen, M. 2015. Kulttuurisen moninaisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet. Teoksessa Pirinen, T. (toim.). Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä: Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kuukka K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M., & Tiusanen, M. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa Pirinen, T. (toim.). Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä: Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kuusela J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnberg U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H.-M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut: Oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja 23 (3), 13–31.
- Käypä hoito -suositus 2014. Traumaperäinen stressihäiriö. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Psykiatriyhdistys ry:n asettama

työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim.

<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suosituksset/suositus?id=hoi50080#K1>. Luettu 23.2.2019.

- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Latomaa, S. & Suni, M. 2011. Multilingualism in Finnish Schools: Policies and practices. *Eesti ja Soome-ugri Keeleteaduse Ajakiri* 2 (2), 111–136.
- Marieswari, M., & Prema, N. 2016. Effectiveness of peer tutoring in learning english among tutors and tutees of class VIII students in kancheepuram DT. *English Language Teaching* 9 (11), 1–5.
- Medley, M. 2012. A role for english language teachers in trauma healing. *TESOL Journal* 3 (1), 110–125.
- Messiou, K., & Azaola, M. C. 2018. A peer-mentoring scheme for immigrant students in english secondary schools: A support mechanism for promoting inclusion? *International Journal of Inclusive Education* 22 (2), 142–157.
- Morales Mendoza, K., Sanhueza Henríquez, S., Friz Carrillo, M., & Riquelme Bravo, P. 2017. The intercultural sensitivity of chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research* 6 (1), 71–77.
- Morgan, J. L. 2016. Reshaping the role of a special educator into a collaborative learning specialist. *International Journal of Whole Schooling* 12 (1), 40–60.
- Nguyen, H. T., & Watanabe, M. F. 2013. Using visual supports to teach English language learners in physical education. *JOPERD: The Journal Of Physical Education, Recreation & Dance* 84 (8), 46–53.
- Opetushallitus 2008. Suomen tavoin – monin sanoin. Suomi toisen kielenä perusopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2011. Maahanmuutajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset 2011:3.

https://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf. Luettu 20.1.2019.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2019a. Kielitaidon tasojen kuvausasteikko.

<http://www02.oph.fi/ops/taitotasoasteikko.pdf>. Luettu 19.1.2019.

Opetushallitus 2019b. Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002–2010.

https://www.oph.fi/download/138720_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2002-2010.pdf. Luettu 10.1.2019.

Opetusministeriö 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79634/tr44.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 20.1.2019.

Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 31 (5), 428–442.

Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 4.12.2018.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Quiroz, B. 1999. Bridging Cultures with a Parent-Teacher Conference. *Educational Leadership*, 56(7), 68–70.

Rapatti, K. 2010. Moninaista suomea monikielisessä koulussa. *Virittäjä* 114 (1), 124–129.

Rousseau, C., Mustafa, S., & Beauregard, C. 2015. Emotional and behavioral difficulties and academic achievement in immigrant adolescents in special education. *World Journal of Education* 5 (5), 21–29.

- Saario, J. 2012. Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet. Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet. *Jyväskylä studies in Humanities* 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2012.
- Salmona Madriñan, M. 2014. The use of first language in the second-language classroom: A support for second language acquisition. *GIST Education and Learning Research Journal* (9), 50–66.
- Siekkinen, K. 2010. Syvähaastattelu. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–60.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. 2011. Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-bulletin* 2011 (1), 14–25.
- Sinkkonen, H.-M. & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education* 29 (2), 167–183.
- Sirin, S. R., Ryce, P., & Mir, M. 2009. How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (4), 463–473.
- Snyder, D. W., Nielson, R. P., & Kurzer, K. 2016. Foreign language writing fellows programs: A model for improving advanced writing skills. *Foreign Language Annals* 49 (4), 750–771.
- Soutullo, O. R., Smith-Bonahue, T. M., Sanders-Smith, S. C. & Navia, L. E. 2016. Discouraging Partnerships? Teachers' Perspectives on Immigration-Related Barriers to Family-School Collaboration. *School Psychology Quarterly* 31 (2), 226–240.
- Suni, M. & Latomaa, S. 2012. Dealing with increasing linguistic diversity in schools – the Finnish example. Teoksessa Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räisänen, T. *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 67–95.

- Tilastokeskus 2017. Maahanmuutto uuteen ennätykseen vuonna 2016.
https://www.stat.fi/til/muutl/2016/muutl_2016_2017-05-17_tie_001_fi.html. Luettu 10.1.2019.
- Tilastokeskus 2018. Nettomaahanmuutto edellisvuotta pienempää vuonna 2017.
http://www.stat.fi/til/muutl/2017/muutl_2017_2018-10-30_tie_001_fi.html. Luettu 10.1.2019.
- Tilastokeskus 2019. Vieraskieliset.
<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>. Luettu 10.1.2019.
- Tomlinson, S. 2015. Special education and minority ethnic young people in England: Continuing issues. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37 (4), 513–528.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Voipio-Huovinen, S. & Martin, M. 2012. Problematic plurilingualism – Teachers' views. Teoksessa Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räisänen, T. *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 96–118.
- Webster, N. L., & Valeo, A. 2011. Teacher preparedness for a changing demographic of language learners. *TESL Canada Journal* 28 (2), 105–128.
- Yle Uutiset (2018, 15. toukokuuta). Säästöt ovat uuvuttaneet opettajat ja työn ilo on kadonnut, kertoo tuore kysely: töitä tehdään molempina päivinä viikonloppunakin – keskustele. [Yleuutiset] <https://yle.fi/uutiset/3-10203530>. Luettu 26.6.2019

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyyntö luokanopettajille

Hyvä luokanopettaja,

opiskelen Jyväskylän yliopistossa pääaineena erityispedagogiikka ja teen parhaillaan pro gradu -tutkimustani, jota ohjaa KT Erja Kautto-Knape. Etsin haastateltavaksi luokanopettajia, jotka opettavat/ovat opettaneet 4.-6. luokkalaisia oppilaita, jotka ovat siirtyneet valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan siirtymä valmistavasta ryhmästä yleisopetukseen järjestettiin, sekä millaista on näiden oppilaiden saama yleinen tuki yleisopetuksen luokassa. Aineiston keruu tapahtuu luokanopettajia haastatteleamalla ja haastattelu kestää noin puoli tuntia. Mahdollisesti, mikäli aikataulut saadaan sopimaan, haastattelut tehdään parihaastatteluna (haastatteliija ja kaksi haastateltavaa).

Tutkimukseni valmistuu maaliskuun 2019 loppuun mennessä. Haastateltavien nimiä tai muita tunnistetietoja ei tule tutkielman raportoinnissa esille.

Perusteellisemmat tiedot tutkimuksesta ja suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta käydään läpi viimeistään haastattelutuokion alussa, mutta tarvittaessa voin lähettää tiedot myös ennen haastattelua.

Mikäli voit toimia haastateltavana, otathan mahdollisimman pian yhteyttä minuun sähköpostitse osoitteeseen [hanna.k.villanen\[at\]student.jyu.fi](mailto:hanna.k.villanen@student.jyu.fi)

Yhteydenottoja odotellen,

Hanna Villanen

Liite 2. Tietosuojailmoitus tutkittavalle

Tietosuoja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla



TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

26.11.2018

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Tutkimuksen nimi on Suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan saama yleinen tuki yleisopetuksen luokassa. Tutkimusaineistoa aletaan keräämään lokakuusta lähtien ja se kerätään vain kerran. Tutkimustulosten ja itse tutkimuksen on tarkoitus valmistua maaliskuun 2019 loppuun mennessä.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijä(t): Hanna Villanen, puhelinnumero 040-5672401, sähköposti hanna.k.villanen@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja: Erja Kautto-Knape, puhelinnumero 040-8053625, sähköposti erja.kautto-knape@jyu.fi

Työosoite: RUU D222.4, Ruusuapuisto, RUU-rakennus, Alvar Aallon katu 9, PL 35, FI-40014 Jyväskylän yliopisto

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista yleistä tukea suomea toisena kielenä puhuvat oppilaat saavat. Lisäksi on tarkoitus selvittää, miten siirto valmistavasta ryhmästä yleisopetukseen suoritetaan.

Tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat, jotka ovat opettaneet yleisopetuksen 4., 5. tai 6. luokassaan oppilaita, joilla on suomi toisena kielenä. Lisäksi olisi hyvä, jos oppilas olisi siirtynyt luokanopettajan luokalle valmistamavasta ryhmästä. Tutkimukseen osallistuu noin 4 tutkittavaa.

Haastattelut nauhoitetaan äänitallenteena, jonka pohjalta haastattelut litteroidaan Word-tiedostoon. Tutkimuksen teon kannalta on välttämätöntä käsitellä tietoja luokanopettajalle kertyneistä opetusvuosista sekä luokka-asteesta, jolloin opettaja opettaa/on opettanut suomea toisena kielenä opiskelevia oppilaita. Tutkimusaineisto ei sisällä erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja (rotu tai etninen alkuperä, poliittinen mielipide, uskonnollinen tai filosofinen vakaumus, ammattiliiton jäsenyys, terveyttä koskevat tiedot, seksuaalinen suuntautuminen tai käyttäytyminen), eikä näitä tietoja kysellä haastattelussa.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimukseen osallistuminen kestää noin puoli tuntia.

Tutkimus toteutetaan siten, että tutkimuksen tekijä etsii tutkimukseen sopivia haastateltavia, joiden kanssa sovitaan haastatteluajasta ja -paikasta. Haastattelut suoritetaan mahdollisuuksien mukaan ryhmähaastatteluna, jossa on kaksi haastateltavaa. Jos tämä ei onnistu esimerkiksi aikataulullisista syistä, haastattelu suoritetaan yksilöhaastatteluna. Jokaista haastateltavaa haastatellaan yhden kerran.

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimuksen avulla saadaan tarkempaa tietoa suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden saamasta yleisestä tuesta. Tätä tietoa kartoittamalla voidaan S2-opetusta saavien oppilaiden yleistä tukea kehittää edelleen niin, että suomea toisena kielenä puhuvien kieli-taito otettaisiin entistä paremmin huomioon.

Ryhmähaastatteluiden avulla luokanopettajat saavat ajan ja paikan, jossa keskustella toisen vastaavanlaisessa tilanteessa olleen/olevan opettajan kanssa. Näin ollen he voivat saada vertaistukea ja ideoita toisiltaan.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimuksen raportoinnissa voidaan käyttää tutkittavan puheesta suoria sitaatteja.

Tutkimuksen aikana henkilötietoja säilytetään lukitussa, vain tutkijan käytössä olevassa tilassa. Aineisto pseudonymisoidaan.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

10. HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Säilyttäminen

Rekisteriä säilytetään lukitussa, vain tutkijan käytössä olevassa tilassa pseudonymisoina. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen aineisto hävitetään.

11. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

Liite 3. Haastateltavan suostumus tieteellisen tutkimukseen -lomake



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Suomea toisena kielenä puhuvan oppilaan saama yleinen tuki yleisopetuksen luokassa.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Hanna Villanen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Sähköpostiosoite

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.