

**Aineenopettajien näkökulmia maahanmuuttajataustais-
ten oppilaiden osaamisen osoittamisen keinoihin ja peda-
gogisten asiakirjojen hyödyntämiseen**

Noora Lakaniemi

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Syyslukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lakaniemi, Noora. 2022. Aineenopettajien näkökulmia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamisen keinoihin ja pedagogisten asiakirjojen hyödyntämiseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. 75 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa aineenopettajien käyttämistä osaamisen osoittamisen keinoista sekä pedagogisten asiakirjojen hyödyntämisestä, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppiainekohtaista taitotasoa mitattaessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena, jonka aineiston kerättiin kuudelta (6) yläkoulun aineenopettajalta, kahdesta eri pääkaupunkiseudun yläkoulusta. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla, joissa hyödynnettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastatteluiden pääteemoina olivat yläkoulun aineenopettajien näkemykset maahanmuuttajataustaisen oppilaiden keinoista osoittaa osaamistaan, sekä heidän keinoistaan hyödyntää pedagogisia asiakirjoja näitä keinoja suunnitellessaan. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen mukaan yläkoulun aineenopettajat käyttivät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamista mitattaessa sekä perinteisiä, että laadullisia keinoja. Pedagogisten asiakirjojen laadinnassa ei juurikaan hyödynnetty aineenopettajia, minkä takia heidän tuntemuksensa asiakirjoja koskien oli puutteellista. Suurin osa opettajista hyödynsikin pedagogisia asiakirjoja pääosin ulkopuolisen paineen aktivoimana.

Tutkimuksessa selvisi, että työskentelyn haasteiksi koettiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvu, riittämättömät resurssit ja ajan puute. Toisaalta aineenopettajien kouluttaminen pedagogisten apuvälineiden hyödyntämiseen, maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen ja muuttuvan yhteiskunnan luomien haasteiden kohtaamiseen nähtiin vähäisenä.

Asiasanat: pedagogiset asiakirjat, maahanmuuttajaoppilas, osaamisen osoittaminen, arviointi

SISÄLTÖ	
TIIVISTELMÄ.....	1
SISÄLTÖ	2
1 JOHDANTO	4
2 INKLUUSIO JA KOULUNKÄYNNIN TUKI.....	8
2.1 Inklusion ideologia.....	8
2.2 Pedagogiset asiakirjat.....	9
2.3 Kolmiportainen tuki	10
3 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISEN OPPILAAN OPISKELU.....	13
3.1 Maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulutaival	13
3.2 Kielen merkitys opiskelussa.....	14
4 OSAAMISEN OSOITTAMINEN JA ARVIOINTI.....	16
4.1 Osaamisen osoittamisen, arvioinnin periaatteet ja merkitys.....	16
4.2 Arvioinnin haasteet	17
4.3 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arviointi.....	18
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	21
6.1 Tutkimusote.....	21
6.2 Tutkimuksen toteuttaminen.....	21
6.3 Tutkimusaineiston keruu.....	23
6.4 Aineiston analyysi.....	24
6.5 Eettiset ratkaisut.....	27
7 TULOKSET.....	29
7.1 Oppilaan osaamisen osoittamisen keinot.....	29
7.1.1 Perinteiset keinot	29
7.1.2 Laadulliset keinot	34

7.1.3	Muu kuvailu	37
7.2	Pedagogisten asiakirjojen hyödyntäminen	37
7.2.1	Tapa käyttää asiakirjaa.....	38
7.2.2	Asiakirjojen tuntemus	40
7.2.3	Asiakirjojen sisältö.....	42
8	POHDINTA.....	44
8.1	Johtopäätökset	44
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi.....	52
8.3	Jatkotutkimusaiheet.....	54
	LÄHTEET	56
	LIITTEET	64

1 JOHDANTO

Maahanmuutto on lisääntynyt Suomessa viimeisten vuosikymmenten aikana ja etenkin 2000-luvulla maahanmuuttajien määrä on kasvanut huomattavasti. Esimerkkinä muutoksesta on tilasto, jonka mukaan 2016 maahanmuuttajien määrä kasvoi 21 prosentilla verrattuna vuoteen 2015. (Tilastokeskus, 2017.) Ulkomaa-laistaustaisten henkilöiden osuus väestöstä on noussut koko maassa vuoden 2015 noin 340 000 jo noin 445 000 vuoteen 2020 mennessä (Tilastokeskus, 2021) Maahanmuuton kasvu on näkynyt myös suomalaisissa kouluissa ja esimerkiksi tällä hetkellä Helsingin kouluissa jo joka neljäs peruskoulun oppilas on vieraskielinen (Helsinginkaupunki & tilastopalvelu, 2021). Kun tutkimuksessa puhutaan maahanmuuttajaoppilaasta, käsitellään tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaa pääsääntöisesti kielen näkökulmasta. Maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan oppilasta, jonka äidinkieli on jokin muu kieli kuin suomi, ruotsi tai saame, jotka ovat Suomen virallisia kieliä ja joita käytetään yleisesti opetuskielinä.

Suomeen muuttaville maahanmuuttajille järjestettävä valmistava opetus kestää pisimmällään vuoden ja sen ykköstavoite on kehittää oppilaalle riittävän hyvä suomen kielen taito, siirtyäkseen yleisopetuksen ryhmään (Opetushallitus, 2017). Valmistavassa opetuksessa, eli vuoden opintojen aikana, oppilaan tulisi oppia sekä oman ikäluokan oppiainesisällöt että niin hyvä suomen kielen taito, että pärjää sen turvin jatkossa yleisopetuksen ryhmässä, suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien oppilaiden kanssa (Halonen, 2007). Tämä on erittäin haastavaa, sillä kansainvälisten tutkimusten mukaa uuden kielen oppiminen voi viedä peruskouluikäiseltä maahanmuuttajaoppilaalta jopa 7 vuotta (Apajalahti & Lehto, 2002). Tämä asettaakin suuria haasteita yleisopetuksen ryhmiin, joissa on maahanmuuttajaoppilas/-oppilaita.

Tutkimus käsittelee yläkoulussa opiskelevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keinoja osoittaa osaamistaan aineenopettajien näkökulmasta. Valitsin tutkimuksen kohderyhmäksi maahanmuuttajaoppilaat, koska toimin itse laajalaisena erityisopettajana yläkoulussa ja iso osa työstäni kohdistuu maahan-

muuttajaoppilaiden tukemiseen, painottuen kielellisiin haasteisiin ja niistä aiheutuviin ongelmiin yleisopetuksen ryhmissä ja oppiaineiden sisällöissä. Teen paljon yhteistyötä yläkoulun aineenopettajien kanssa ja kohtaankin usein haasteita siinä, miten maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan ja millaisia osaamisen osoittamisen keinoja aineenopettajat käyttävät opetuksensa tukena. Myös pedagogisten asiakirjojen näkökulma tulee tutkimuksessa esille pohdittaessa, miten niihin kirjatut asiat vaikuttavat opettajan käyttämiin osaamisen osoittamisen keinoihin, arviointiin, sekä edesauttaisivat opetustilanteita ja maahanmuuttajaoppilaan oppimista.

Suurimmalla osalla maahanmuuttajaoppilaista, suomen kielen taitotaso ei vastaa yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien, suomea, ruotsi tai saamea äidinkielenään puhuvien oppilaiden kielitaidon tasoa (Halonen, 2007). Cummins (2008) muistuttaa, että kielitaidon kehittyminen on aina yksilöllinen ja omaa tahtia etenevä projekti, mutta tutkimusten mukaan akateemisen tason kielitaidon omaksuminen voi viedä maahanmuuttajataustaiselta henkilöltä jopa viidestä seitsemään vuotta. Tämän takia maahanmuuttajaoppilaan oppimisen haasteet lähtevät usein liikkeelle jo oppitunneilla esimerkiksi siitä, ettei hän ymmärrä edes oppitunnin aihetta, opettajan ohjeita tai tunnilla annettavia tehtävänantoja, jolloin oppiminen ja opetuksen seuraaminen on lähes mahdotonta (Alisaari, ym. 2019; Halonen, 2007). Ilman asianmukaisia pedagogisiin asiakirjoihin kirjattuja erityistarpeita ja tukitoimia, on isossa opetusryhmässä yhden aineenopettajan erittäin vaikeaa tai lähes mahdotonta huomioida maahanmuuttajaoppilaita ja heidän tarpeitaan, eikä oppilaalla itselläänkään usein ole uskallusta tai osaamista pyytää tai vaatia tukea, kun hän sitä tarvitsisi. (Kuukka, 2009.) Tästä taas seuraa aineenopettajien näkökulmasta arvioinnin haaste.

Oppimisen arviointi on laajasti tutkittu aihe ja erilaiset arviointimenetelmät ja oppimiskäsitykset ovat muokanneet tapaa, jolla oppimisen arviointia on nähty läpi vuosien. Arviointi ja osaamisen osoittaminen ei siis ole aiheena uusi, ja esimerkiksi Black ja William (1998) ovat tutkineet arviointia ja sen periaatteita jo 1990-luvulta asti. Oppimisen arvioinnin tekee ajankohtaiseksi ja mielenkiintoiseksi se, että arviointi on saanut enemmän jalansijaa uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ja on noussut näkyvämpään julkiseen keskusteluun

myös mediassa. Aiempia opetussuunnitelmia tutkittaessa ei tutkimus ole keskittynyt tarkemmin itse arviointiin ja sen tapoihin. Lisäksi nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman ja uusien päättöarvioinnin kriteerien (2020) vuoksi aihetta ei ole tutkittu vielä laajasti. (Luostarinen & Nieminen, 2019.)

2 INKLUUSIO JA KOULUNKÄYNNIN TUKI

2.1 Inklusion ideologia

Suomen valtio on allekirjoittanut useita kansainvälisiä sopimuksia, jotka liittyvät koulutukseen. Yleisesti tunnetuimpana YK:n lapsen oikeuksia koskeva sopimus (1990). Näiden sopimusten mukaan Suomi on valtiona sitoutunut noudattamaan useita kansainvälisiä sopimuksia ja julistuksia, joissa painotetaan yksilön oikeutta koulutukseen ja opetukseen (Naukkarinen & Tiermas, 2019). Eskelä-Haapanen (2012) tuo väitöskirjassaan esille miten näiden sopimusten ja julistusten myötä Suomi on lupautunut aktiivisesti kehittämään omaa koulutusjärjestelmää ja opetustaan turvatakseen mahdollisimman hyvin jokaisen lapsen ja nuoren oppiminen. Kansainvälisten sopimusten kontekstissa korostuu vahvasti yksilöiden tasa-arvoisuus ja täysivaltaisuus, suhteessa ympäröivään yhteisöön, kun taas yhteiskunnan tasolla sopimusten päämäärät ja tavoitteet perustuvat ideologisiin näkemyksiin ihmisistä ja demokratiasta. (Eskelä-Haapanen, 2012; Emanuelsson, 2001.) Vuonna 1994 yhdistyneiden kansakuntien koulutusta ja opetuksenjärjestämistä koskevaan ohjelmaan kirjattiin ensimmäisen kerran Salamancan julistus, jonka kautta tuli käyttöön myös termi inkluusio (UNESCO, 1994).

Inklusiolla tarkoitetaan ajattelutapaa, jossa painotetaan kaikkien yksilöiden oikeutta kuulua tai olla osa tasa-arvoista yhteisöä (Naukkarinen & Tiermas, 2019). Toisaalta inkluusio voidaan nähdä myös filosofiana ja arvona, jonka tavoitteena on vastustaa syrjintää niin periaatteiden kuin käytännön tasolla (Väyrynen, 2001). Aiemmin mainitun Salamancan julistuksen pääajatuksena on kaikkien vammaisten henkilöiden oikeus päästä tavallisen perusopetuksen piiriin. Tiivistetysti julistuksessa painotetaan ja edellytetään inklusion edistämistä sen kaikissa muodoissa, eli jokaisella yksilöllä tulee olla mahdollisuus hankkia koulutus ja koulutus tulee suunnitella ja toteuttaa siten, että yksilöiden erilaiset tarpeet otetaan huomioon. (UNESCO, 1994.) Koska Suomessa kaikilla on oikeus tasavertaiseen koulutukseen, niin on myös maahanmuuttajilla ja heidän lapsillaan. Koulutuksen tavoitteena on luoda Suomeen saapuneille maahanmuuttajille

valmiudet toimia yhdenvertaisena yhteiskunnan jäsenenä uudessa kotimaassaan. Kaikille peruskouluikäisille maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille pyritään antamaan samanlaiset mahdollisuudet koulutukseen kuin suomalaisille nuorille. Suomen koulujärjestelmässä heidät pyritään inklusion periaatteita kunnioittaen sijoittamaan ikäluokkaansa, tietojaan ja taitojaan vastaavaan luokkaan/ryhmään. (Voipio-Huovinen, 2016.)

Kaikkea Suomessa järjestettävää opetusta ja koulutusta ohjaa perusopetuslaki (68/1998). Erityisopetuksen näkökulmasta perusopetuslaki (628/1998) korostaa jo aiemmin mainittua inklusiivisuuden periaatetta. Inklusion toteuttamiseksi Suomessa on käytössä kolmiportaisen tuen malli, joka otettiin käyttöön 1.1.2011 (628/1998). Tuen kolme tasoa ovat kevyimmästä vahvimpaan, yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki (Opetushallitus, 2014). Oikeanlaisen tuen järjestämisen edellytyksenä on ensisijaisesti tuentarpeen varhainen tunnistaminen, joka edesauttaa muun muassa oppilaalle annettavan tuen tehokkuutta ja oikea-aikaisuutta. Myös jo käytössä olevien tukitoimien ja moniammatillisen yhteistyön tehostaminen, sekä ongelmien kasaantumisen ja pitkäaikaisvaikutusten ehkäiseminen ovat tärkeitä kolmiportaisen tuen päämääriä. (Opetushallitus, 2014) Peruskoulussa oppilaan saama oppimisen tuki kirjataan kolmiportaisen tuen pedagogisiin asiakirjoihin (Opetushallitus, 2014) joiden sisältöjä tarkastellaan tässä tutkimuksessa aineenopettajan näkökulmasta.

2.2 Pedagogiset asiakirjat

Pedagogiset asiakirjat ovat opettajien työn yksi keskeisimmistä työkaluista, kuten Heiskanen (2019) tuo tutkimuksessaan esiin. Pedagogiset asiakirjat ovat osa opiskelun tukea ja niiden käyttö on keskeinen osa opettajien arkipäivää niin opetuksen, kuin arvioinninkin suunnittelun kannalta. Pedagogiset asiakirjat pitävät kokonaisuudessaan sisällään pedagogisen arvion ja -selvityksen, oppimissuunnitelman ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) (Opetushallitus, 2021). Ne ovat oleellinen osa oppimisen ja koulunkäynnin tukea ja niihin tulisi kirjata koulussa käytettyjä arkisia pedagogisia ratkaisuja,

kuten konkreettinen suunnitelma opetuksen ja koulunkäynnin tavoitteista, menetelmistä, yhteistyöstä ja mahdollisesta myöhemmästä arvioinnista (Opetushallitus, 2014). Onnistuneiden asiakirjojen laadinnassa opettajan tulee havainnoida oppilaan itsensä lisäksi myös niin oppimisympäristöjä kuin omaa opetustaankin, sekä pitää kirjaa siitä mitä tukikeinoja on jo kokeiltu. (Heiskanen, 2019)

Oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä tukemaan käytetään Suomessa kolmiportaista tuen mallia, jonka tasoja ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki (Perusopetuslaki, 16a§, 628/1998). Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2021.)

2.3 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisessa tuessa tuen määrä lisääntyy mitä korkeammalle kiivetään ja alemmilla tasoilla tuen määrä on vähäisempää, mutta kokonaisuudessaan tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja muuttua oppilaan tuen tarpeen mukaan. Tuen portailla liikkuminen onnistuu molempiin suuntiin. Oppilaalle voidaan kuitenkin kerrallaan tarjota tukea vain yhdellä tasolla. Perusopetuslaissa (16 §, 31 §, 31a §) mainitaan mahdollisiksi tukimuodoiksi esimerkiksi perinteinen tukiopeus, osa-aikaisen erityisopetus, erityiset opetusjärjestelyt sekä tulkki- ja avustajapalvelut. Näiden opetuksellisten tukimuotojen lisäksi oppilas voi saada tuekseen myös erityisiä apuvälineitä, mikäli ne koetaan olevan hänen oppimisensa kannalta välttämättömiä. Tällaisia apuvälineitä voivat olla muun muassa kommunikointia tukevat materiaalit ja välineet, erityispulpetit- ja tuolit tai liikkumista helpottavat apuvälineet kuten luiskat tai kaiteet. Kaikki aiemmin mainitut tukimuodot ovat saatavilla kaikilla tuen portailla, ja niitä voidaan käyttää joko yksittäin tai useampaa sopivaa tukimuoto yhdistellen. (Opetushallitus, POPS2014, 2014.)

Kolmiportaisen tuen peruseriaatteena ja suunnittelun keskiössä pidetään jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä tarpeita. Näiden periaatteiden toteuttamiseksi oppilaantuntemus ja oppilaslähtöisyys ovat tuen suunnittelusta ja

laadinnasta vastuussa olevan opettajan näkökulmasta tärkeitä seikkoja. Suunnittelu lähtee täysin oppilaasta ja juuri tukea tarvitsevan oppilaan tarpeita vastamaan kehitetään tukimuodoista yksilöllinen kokonaisuus. (Vehkakoski & Rantala, 2020.) Opettajan tulee siis käyttää aikaa ja tuntea oppilaansa, todella hyvin, jotta tuki saadaan kohdistettua oppilaan hyväksi parhaalla mahdollisella tavalla (Voipio-Huovinen, 2016).

Opetussuunnitelmassa (2014) mainittuja tuen portaita kiivettäessä **yleinen tuki** on ensimmäinen tuen porras, jonka puitteissa voidaan vastata koulunkäynnissä ilmeneviin pulmiin. Yleisen tuen tukikeinot ovat käytettävissä kaikilla oppilaille, heti tarpeen ilmetessä, eikä niiden hyödyntämiseen tarvita erillisiä päetöksiä tai papereita. Mikäli tuen tarpeet ovat niin suuria, että yleisen tuen toimenpiteet eivät riitä, voidaan oppilaasta kirjata pedagoginen arvio yhteistyössä oppilashuollon kanssa, jonka jälkeen oppilas voidaan siirtää toiselle tuen portaalle, eli **tehostettuun tukeen**. Tehostetussa tuessa oppilaalle laaditaan suunnitelma, jonka mukaan tukea toteutetaan. Tämä pedagogista asiakirjaa kutsutaan oppimissuunnitelmaksi ja se pohjautuu aiemmin tehtyyn pedagogiseen arvioon. Oppimissuunnitelma päivitetään vähintään kerran lukuvuoden aikana. Tehostetun tuen tukitoimina voidaan käyttää esimerkiksi osa-aikaista erityisopetusta ja muita opetuksen erityisjärjestelyjä, mutta suurin muutos yleisen tuen tukitoimiin on suunnitelmallisuus. Korkein tuen taso on **erityinen tuki**, joka otetaan käyttöön, mikäli tehostetun tuen tukitoimet eivät ole riittävät ja oppilas tarvitsee pidempikestoista ja laajempaa tukea. Ennen erityiseen tukeen siirtymistä täytyy oppilaasta tehdä aiemmin mainitun pedagogisen arvion tavoin pedagoginen selvitys. Jälleen selvitys toteutetaan oppilaan opettajien ja oppilashuoltoryhmän yhteistyössä. Kun on tehty päätös oppilaan siirtämisestä erityiseen tukeen, laaditaan oppilaalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonka sisältöön perustuen oppilaan tukitoimet suunnitellaan ja toteutetaan. HOJKS päivitetään vähintään kerran vuodessa yhteistyössä oppilasta opettavien opettajien ja vanhempien kanssa. Erityisessä tuessa on myös mahdollista yksilöllistää eri oppiaineita tarpeen mukaan. Erityisen tuen päätös on aina

määräaikainen. Tuen portilla on mahdollista liikkua tarpeen mukaan molempiin suuntiin. (Opetushallitus, 2021; Perusopetuslaki, 16a§, 628/1998; Perusopetuslaki, 17§, 628/1998.)

3 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISEN OPPILAAN OPISKELU

3.1 Maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulutaival

Ulkomaalaistaustaisten määrä Suomessa on kasvanut tasaisesti viimeisen kahden vuosikymmenen aikana (Tilastokeskus, Maahanmuuttajat väestössä: Ulkomaalaistaustaiset, 2020). Esimerkiksi Helsingin perusopetuksessa opiskelevista lapsista ja nuorista jo joka neljäs puhuu äidinkielenään, jotain muuta kieltä kuin Suomessa pääosin akateemisina kielinä käytettäviä suomea tai ruotsia (Helsinginkaupunki & tilastopalvelu, 2021; Alisaari ym., 2019). Tämä kulttuurinen ja kielellinen rikastuminen näkyy Halosen (2007) mukaan konkreettisesti siinä, että Suomessa on samassa suhteessa kasvanut myös monikielinen yhteisö, jonka sisällä taas on erilaisia monikielisiä yksilöitä, joiden kielen osaaminen on hyvin monipuolista. Tästä huolimatta, muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taitoja on tutkittu melko vähän (Halonen, 2007).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutaival alkaa Suomeen muuton jälkeen usein perusopetukseen valmistavasta opetuksesta, joka järjestetään perusopetusikäisille maahanmuuttajalapsille ja -nuorille, joiden kielitaito ei vielä riitä yleisopetuksen ryhmässä opiskeluun (Lankinen, 2019). Eri kunnissa valmistava opetus voidaan kuitenkin järjestää hyvin eri tavoin ja sen järjestäminen on edelleen vapaaehtoista. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kunnalla on oikeus sijoittaa maahanmuuttajaoppilas myös yleisopetuksen, jolloin hän opiskelee valmistavan opetuksen tuntimäärän ja opetussuunnitelman mukaan, mutta yleisopetuksen ryhmän mukana. (Lankinen, 2019; Naukkarinen & Tiermas, 2019.) Lankisen mukaan (2019) valmistavan opetuksen keskeinen tavoite on oppilaan kielitaidon kehittäminen sekä niin kielellisten kuin opillistenkin valmiuksien antaminen perusopetusta varten. Kielitaidon kehityksestä riippumatta valmistava opetus kestää maksimissaan yhden lukuvuoden (Opetushallitus, 2017). Valmistavan opetuksen sisältöjä ohjaa kansallinen opetussuunnitelma (2015), jonka vel-

voittamana jokaiselle oppilaalle luodaan oma opinto-ohjelma, johon kirjataan oppilaan aiempi koulutausta, opilliset valmiudet ja tulevan valmistavan opetuksen tavoitteet.

3.2 Kielen merkitys opiskelussa

Kielitaito koostuu neljästä isommasta eri osa-alueesta, jotka voidaan jakaa puhumiseen, kirjoittamiseen, kuullun ymmärtämiseen ja luetun ymmärtämiseen. Kaikki nämä osa-alueita pitävät vielä lisäksi sisällään useampia pienempiä osaitaitoja. (Aalto & Tukia, 2009.) Suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kohdalla ensimmäisinä kehittyvät usein puhuminen ja kuullun ymmärtäminen, koska näitä kahta taitoa oppilas joutuu käyttämään arjessaan jatkuvasti, huomauttamattaan, kun taas kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen kehittyminen vaatii oppilaalta erillisiä toimia ja järjestettyjä oppimistilanteita (Apajalahti & Lehto, 2002). Toisaalta on hyvä muistaa myös eri kulttuurien vaikutukset kielen eri osa-alueiden kehitykseen. Kun suomalaisessa kulttuurissa arvostetaan vahvasti kirjoitettua kieltä, on esimerkiksi somalikulttuurissa kirjoitetun kielen merkitys häviävän pieni puhutun kielen rinnalla. Siinä missä suomalainen kirjoittaa asioita ylös listojen ja päiväkirjojen muodossa, kertoo somalialainen asiansa muille suullisesti ja keskustelelee asiasta ja sen herättämistä ajatuksista. (Rapatti, 2009; Open Society Foundations, 2014.) Tämä osoittaa että koulutaustan, opiskeluvalmiuksien ja opetuksen laadun lisäksi myös kulttuurisella taustalla on merkitystä suomen kielen oppimiseen.

”Kieli on toimintaa, osallisuutta ja osallistumista tärkeisiin tilanteisiin” (Voipio-Huovinen, 2016, s. 6). Voipio-Huovisen (2016) mukaan koulun tulee olla paikka, jossa oppilaalla on kielitaidostaan huolimatta mahdollisuuksia kokea tulevaisuutta kuulluksi ja saavansa olla tasavertainen osa yhteisöä. Kuitenkin Pisa-tuloksia analysoimalla on voitu todentaa, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistulokset ovat suomalaistaustaisiin oppilaisiin verrattuna heikkoja, eikä valmistavan opetuksen suorittaminen korreloi suomen kielen kehittymisen ja vahvistumisen kanssa (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2015). Suomea toisena kielenä puhuville oppilaille kielellä on siis pääasiassa sosiaalinen merkitys,

ennemmin kuin tiedollinen ja yhteiskunnallinen. Kielen avulla pystytään rakentamaan identiteettiä ja ollaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Halonen, 2007.) Tämän takia heidän kielitaitoprofiilinsa ovatkin suomenkielisiä huomattavasti heterogeenisempia (Voipio-Huovinen, 2016).

Kun suomea äidinkielenään puhuvat oppilaat kommunikoiivat, ymmärtävät, ajattelevat ja ohjaavat toimintaansa opetuskielellä, on suomen kieli maahanmuuttajataustaisille oppilaille vieras kieli, jota vasta harjoitellaan (Saario, 2009). Tästä huolimatta heidän tulisi suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden tavoin pystyä osallistumaan, ymmärtämään opetusta ja toimimaan tunnin aiheen ja opettajan ohjeiden mukaisesti (Halonen, 2007). Koska valmistava opetus ei useinkaan riitä suomen kielen taidon tarpeelliseen kehittymiseen (Apajalahti & Lehto, 2002), tulee oppilas usein yleisopetuksen ryhmään puutteellisena kielenkäyttäjänä ja alkaa opiskella opetussuunnitelmaan kuuluvien aineiden sisältöjä suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden rinnalla (Aalto & Tukia, 2009).

Tutkimuksessaan Voipio -Huovinen (2016) törmäsi siihen miten vähän yläkoulun luokanvalvojat tiesivät valvontaluokkansa oppilaiden käyttämistä kielistä, vaikka oppilaiden taustojen ja kieliprofiilien ymmärtäminen helpottaisi niin opettajien työn suunnittelua, kuin lisäisi koko kouluyhteisön kielitietoisuutta. Vaikka koulussa olisi vain yksi tai kaksi monikielistä oppilasta, pitäisi koko koulun olla kielitietoinen (Kuukka, 2009). Kielitietoinen koulu tarkoittaa Kuukan (2009) mukaan sitä, että jokainen koulun opettaja ja suomea äidinkielenään puhuva oppilas kokisi voivansa opettaa maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle suomea. Tämä taas osaltaan helpottaisi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumista ja antaisi opettajille paremmat mahdollisuudet tarjota oppilaille heidän tarvitsemaansa tukea ja opetusta. Halonen (2007) tuo tutkimuksessaan ilmi, että alakoulun aikana kehittynyt kielitaito on merkittävässä roolissa koko oppilaan tulevan koulutuspolun kannalta, sillä äidinkielen ja kirjallisuuden taidot eivät useinkaan enää juuri kehity yläkoulun aikana. Tämän takia oppilaan oman äidinkielen merkitystä ei voi tarpeeksi korostaa, eikä sen tärkeyttä saa Voipio-Huovisen (2016) mukaan koskaan väheksyä. Silti koulujärjestelmämme tarjoaa mahdollisuuden vain kahteen oman äidinkielen opetuksen viikkotuntiin, mikä on Voipio-Huovisen (2016) mukaan aivan liian vähän.

4 OSAAMISEN OSOITTAMINEN JA ARVIOINTI

4.1 Osaamisen osoittamisen, arvioinnin periaatteet ja merkitys

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) otettiin käyttöön asteittain vuodesta 2016 alkaen ja ne muokkasivat merkittävästi koulujen arviointiperusteita. Uusissa perusteissa korostetaan entisen summatiivisen, eli usein numerolla annettavan, lopputulosta painottavan (Opetushallitus, 2021a) arvioinnin sijaan opintojen aikaista formatiivista arviointia. Formattiivinen arviointi on palautetta, joka edistää oppimista ja on tavoitteeltaan ohjaavaa ja motivoivaa. Formattiivista arviointia tehdään tasaisesti koko oppimisprosessin ajan. (Opetushallitus, 2021a.) Formattiivinen arviointi antaa oppilaalle tasaisen ja luotettavamman kuvan omasta osaamisestaan ja taidoistaan. Arvioinnin merkitys on korostunut viime aikoina, koska sen välittämä tieto on tärkeää opiskelijoiden tulevaisuudelle. Oppilaat suunnittelevat jatkoa koulutusta ja uraa arvioinnista saamiensa tietojen mukaan. Siksi palautteella, jota opiskelijat saavat kokeiden jne. muodossa, on valtava vaikutus oppilaiden käsitykseen siitä, mikä on tärkeää ja mitä pitäisi opiskella.

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) tuodaan vahvasti esiin se, että oppilaalla tulee olla mahdollisuuksia osallistua aktiivisesti arviointiprosessiin esimerkiksi vertais- tai itsearvioinnin kautta. Tämä tukee vallalla olevaa, uutta oppimiskäsitystä, joka näkee oppilaan aktiivisena toimijana (Heller Sahlgren, 2015). Tämän uuden oppimiskäsityksen kehittymisen edellytyksenä ollutta arviointikulttuuria on myös pyritty muokkaamaan. Tähän uusi opetussuunnitelma on vastannut painottamalla oppilaiden toimijuutta, oppimisen jatkuvuutta sekä arvioinnin formatiivista luonnetta. Arvioinnin formatiivisuuteen on vastattu esimerkiksi erilaisia arviointimenetelmiä lisäämällä. (Nissilä, 2015; Koppinen, Korpinen & Pollari, 1999.)

Oppilaan oman, aktiivisen osallistumisen tavoitteena on, että oppilas on tietoinen omasta oppimisestaan ja hänellä on mahdollisuus myös vaikuttaa siihen.

Kokonaisuudessaan arviointitapojen ja -käytäntöjen tulee olla sellaisia, että oppilaalla ja huoltajilla on mahdollisuus saada tietoa tarpeeksi usein ja että oppilaalla on mahdollisimman monipuoliset mahdollisuudet osoittaa osaamistaan (Perusopetusasetus 10 §, 1998). Lisäksi johdonmukainen, luotettava ja onnistunut arviointi on tärkeää, koska sen kautta opiskelijat saavat epäonnistumisen ja menestyksen kokemuksia, jotka molemmat ovat välttämättömiä kasvamisprosessissa (Nissilä, 2015).

Monipuolisuus on keskeinen osa opiskelijoiden arviointia ja siksi uusia, monipuolisia ja vaihtoehtoisia menetelmiä tulisi kehittää jatkuvasti ja ottaa käyttöön koulutusjärjestelmässä (Ouakrim-Soivio, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että esimerkiksi päiväkirjat, portfoliot ja kotitehtävät ovat vaihtoehtoinen ja täysin hyväksyttävä tapa arvioida oppilaiden edistymistä ja osaamista kussakin aineessa. Lisäksi Ouakrim-Soivio (2016) tuo esiin, että myös moderni teknologia antaa oppilaille entistä enemmän mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. Esimerkiksi, videoita, verkkosivustoja, blogeja ja kappaleita voitaisiin käyttää osana arviointia, ja ne lisääntyisivät multimodaalisuus luokkahuoneessa. Lisäksi monipuoliset arviointimenetelmät voivat pitää sisällään hyvinkin monipuolisesti erilaisia yksilöllisiä osaamisen osoittamisen keinoja kuten suullisia kokeita, väittelyjä, esitelmiä, ryhmätöitä tai alku-/loppukartoituksia (Black ym., 2003).

4.2 Arvioinnin haasteet

Oppilaan arvioinnin pitää perustua konkreettiseen näyttöön, joka kohdistuu opetettavaan aiheeseen ja sen piirissä olevien tietojen soveltamiseen (Marzano & Toth, 2013). Tämä taas tarkoittaa sitä, että aineenopettajilla täytyy ainesisältöjen ja pedagogisen ammattitaidon lisäksi, olla ammattitaitoa suunnitella ja käyttää sopivia keinoja mitata oppilaan osaamista niin, että opitun aiheen sisällöt ja niiden soveltaminen ovat mittaamisen keskiössä (Aalto & Tukia, 2009). Marzano ja Toth (2013) ovat esittäneet kolme arvioinnin haastetta, jotka tulevat useimmin esiin opettajien epäonnistuneita arviointitilanteita tarkastellessa. Ensimmäinen

haaste on, että opettajien arviointikäytänteet ja oppilaiden osaamisen osoittamisen keinot ovat epäjohdonmukaisia. Tutkimukset osoittavat, että opettajien arviointikäytänteet ja niistä saatava konkreettinen data oppilaiden osaamisesta vaihtelee lukuvuosien ja oppilasryhmien ja eri opettajien välillä. Samaa arviointitapaa ei voi hyödyntää heterogeeniselle oppilasjoukolle niin, että sillä saataisiin johdonmukaisia ja luotettavia tuloksia (Väyrynen, 2001). Toisena haasteena on, että opettajien arviointikäytänteet eivät ole valideja ja objektiivisia. Tällöin ne eivät mittaa puolueettomasti ja luotettavasti juuri opiskeltavaa aihetta, vaan saattavat peilata aiemmin opetettuihin aiheisiin, tai aiheisiin, joista opettaja olettaa oppilaiden jo tietävä, aiempien ryhmien tuloksiin tai jopa opettajan omiin mielipiteisiin ja arvomaailmaan (Marzano & Toth, 2013). Kolmantena haasteena Marzano ja Toth (2013) mainitsevat epäsovivat arviointikäytänteet ja oppilaiden yksipuoliset mahdollisuudet osoittaa omaa osaamistaan. Epäsoviva ja yksipuolinen arviointi voi väärentää oppilaiden oppimisprosessia, jos se ohjaa vain kokeisiin opiskeluun, korostaa osaamisen sirpaloitumista ja luo stressiä ja ahdistusta (Emanuelsson, 2001; Marzano & Toth, 2013).

4.3 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arviointi

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat oppilaita muiden joukossa, mutta koska kielitaidolliset haasteet vaikeuttavat heidän oppimistaan, on opettajan otettava nämä seikat huomioon myös arvioinnissa ja tavoissa testata oppilaan osaamista (Aalto & Tukia, 2009; Halonen, 2007). Valmistavan opetuksen opetussuunitelman perusteissa (2015) määritelty valmistavassa opetuksessa annettavan arvioinnin perusteet. Valmistavassa opetuksessa ei käytetä numeroarvostelua ja valmistavan luokan päätyessä oppilas saa itselleen todistuksen sijaan kaikkien häntä opettaneiden opettajien yhteistyössä tehdyn osallistumistodistuksen, johon on sanallisesti kirjattu opiskellut aineet ja niiden laajuus ja sisällöt. Kaikessa valmistavan opetuksen arviointi pyritään pitämään ohjaavana ja kannustavana ja siinä kannustetaan oppilaan itsearviointiin. (Nissilä L. , 2008.)

Black & William (1998) painottavat, että vaikka formatiivisesta arvioinnista on hyötyä kaikille opiskelijoille, on siitä erityisesti hyötyä heikommille opiskelijoille, joiden taitotaso on matala. Blackin ja William (1998) mukaan formatiivisen arvioinnin ja monipuolisten osaamisen opettamisen keinojen tavoitteena on antaa oppilaille selkeä käsitys heidän heikkouksistaan ja tarjota keinoja parantaa taitojaan. Kaiken kaikkiaan arvioinnin tyylillä ei ole niin suurta merkitystä kuin sillä, että erityisesti kielellisesti heikommilla oppilailla on selkeä käsitys tavoitteista, jotka heidän tulisi saavuttaa (Voipio-Huovinen, 2016).

Akateemisesti heikommin koulutyöstään suoriutuvien oppilaiden kohdalla Black ym. (2003) esittelevät opettajan näkökulmasta kolme tärkeää arvioinnin ja palautteen periaatetta, jotka niin opettajan kuin oppilaankin on sisäistettävä ennen kuin voidaan ryhtyä toimiin oppimisen parantamiseksi. Nämä periaatteet ovat halutun tavoitteen tunnistaminen, realistiset käsityksen sen hetkisistä taidoista sekä mahdollisuus hyödyntää ja saada tietoa ja tukea, miten kiriä kiinnikuilu sen hetkisten taitojen ja tavoitteena olevan taitotason välillä. Tämä tarkoittaa, että opetukseen tulee sisältyä kurssien aikaista arviointia, jotta oppilaalla on mahdollisuus täydentää osaamisessaan olevia aukkoja jo kurssin aikana. Kurssin jälkeen tapahtuva summatiivinen arviointi ei anna mahdollisuutta kehittää omaa oppimistaan tasaisesti koko kurssin ajan (Koppinen, Korpinen & Pollari, 1999), mikä on erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla tärkeää (Apajalahti & Lehto, 2002).

Maahanmuuttajataustaisen opiskelijan kohdalla tulee osaamisen osoittamisen keinoja suunniteltaessa ottaa huomioon oppilaan tausta ja vähitellen kehittyvä suomen kielen taito (Lankinen, 2019). Kun mitataan oppilaan ainekohtaisen tiedon osaamista ei ole tarkoitus arvioida hänen kielellistä osaamistaan. Kielitaidon arvioinnista vastaavat oman äidinkielen ja suomi toisena kielenä aineiden opettajat. Jotta maahanmuuttajataustainen oppilas kykenee osoittamaan osaamisensa suomen kielen taitojen puutteista huolimatta, on arvioinnissa tärkeä käyttää monipuolisia, joustavia ja yksilöllisiä arviointimenetelmiä. (Nissilä, 2015.) Myös sanallista arviointia on sallittua hyödyntää koko perusopetuksen ajan, päättöarviointia lukuun ottamatta (Perusopetusasetus 10 §).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää mitä osaamisen osoittamisen keinoja aineenopettajat käyttävät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa. Tarkoituksena on myös tutkia mikä merkitys pedagogisiin asiakirjoihin kirjatulla asioilla on siihen, mitä osaamisen osoittamisen keinoja aineenopettajat hyödyntävät.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä osaamisen osoittamisen keinoja aineenopettajat käyttävät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa?
2. Miten aineenopettajat hyödyntävät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin kirjatutuja asioita siinä, mitä osaamisen osoittamisen keinoja he käyttävät oppilaiden kanssa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimusote

Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty haastatteluiden avulla. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykset elävät usein tutkimuksen kulun mukana ja tarkentuvat tutkimuksen edetessä. Tämän lisäksi tutkimusjoukko, eli tässä tapauksessa haastateltavien määrä, ei yleensä ole kovin suuri, joten yksittäisiä haastatteluista saadun informaation sisältö on ratkaisevampaa kuin sen määrä. (Alasuutari, 2019.) Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellinen, arkipäiväinen elämä ja tutkimuksen kohteena on usein ihminen itse (Eskola & Suoranta, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Tutkimus on pääsoin kuvailevaa tutkimusta, sillä tarkoitus on ymmärtää aineenopettajien käsityksiä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamisen keinoista sekä selvittää pedagogisiin asiakirjoihin kirjattujen asioiden merkitystä näiden käsitysten taustalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tutkimus hyödyntää fenomenologista/fenomenologishermeneuttista tutkimusotetta, koska tutkimuksessa on keskitytty kuvaamaan nimenomaan tutkimusaiheen laadullisia piirteitä (Alasuutari, 2019).

6.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena, jota varten haastateltiin kuutta (6) yläkoulun aineenopettajaa, kahdesta eri pääkaupunkiseudun yläkoulusta.

Tutkimuksessa käsiteltävien yläkoulujen oppilaaksiottoalueiden ulkomaalaistaustaisten osuus alueen kokonaisväestöstä oli erilainen. Toinen yläkoulu sijoittuu alueelle, jolla ulkomaalaistaustaisten osuus väestöstä on yli 40 % ja toinen yläkoulu taas alueelle, jossa ulkomaalaistaustaisten osuus on noin 10 % luokkaa. (Tilastokeskus, 2019.) Koulujen oppilaaksiottoalueiden maahanmuuttajataus-

taisten osuuden voidaan uskoa vaikuttavan aineenopettajien kokemuksiin ja ammattitaitoon työskennellä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa, sekä käyttää erilaisia osaamisen opettamisen keinoja monipuolisemmin.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluina, jotka pidettiin lähita-
paamisina opettajan omalla koululla. Teemahaastattelun valitsin haastattelume-
netelmäksi, koska tällöin haastattelutilanne on avoin, mutta haastattelun aihepii-
rit oli ennalta määrätty ja oli haastattelijana minun vastuullani käydä kaikki ai-
heet haastattelun aikana läpi. Keskustelun aihe oli ennalta määritelty, mutta
kaikkia teemoja ei käyty välttämättä jokaisen haastateltavan kanssa läpi. (Eskola
& Suoranta, 2014.) Koska tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa aineenopetta-
jan näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamisen
keinoista ja syitä, on Alasuutarin (2019) mukaan teemahaastattelu hyväksi to-
dettu menetelmä tällaisen tutkimusaineiston hankintaan, koska haastateltava saa
vapaasti kertoa ajatuksiaan ja mielipiteitään teeman mukaisesta aiheesta.

Haastattelu ympäristöksi pyrin valitsemaan mahdollisimman ärsykeettö-
män ja toisaalta turvallisen ympäristön, jotta haastateltavien olisi luontevaa kes-
kustella aiheesta. Haastattelut pidettiin haastateltavan aineenopettajan omalla
koululla, erillisessä ja rauhallisessa tilassa. Ärsykkeetön ympäristö vaikutti nau-
hoituksen onnistumiseen sekä siihen, että haastattelutilanne oli rauhallinen ja kii-
reetön, jolloin haastateltavat pystyivät rauhassa pohtimaan omia ajatuksiaan ja
toimintatapojaan tutkittavasta asiasta ja olla läsnä omine ajatuksineen sekä tun-
teineen.

Haastattelut toteutettiin helmi-maaliskuussa 2022. Olin yhteydessä useam-
paan yläkouluun pääkaupunkiseudulla, joista lopulta haastattelukouluiksi vali-
koitui kaksi eri koulua, joiden opettajia lähestyin vielä erikseen sähköpostilla
tammikuussa 2022. Sähköpostiviestissä kerroin etsiväni yläkoulun aineenopetta-
jia haastateltaviksi pro gradu -tutkielmaani varten. Vaatimuksena haastatelta-
valle oli ainakin jonkinlainen kokemus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden
opettamisesta. Haastattelun valikoituneilla aineenopettajilla oli työkokemusta ai-
neenopettajana 4–33 vuotta. Aineenopettajien oppiaineet jakautuivat tasaisesti
niin reaali- kuin taito- ja taideaineisiin. Kaikki opettajat olivat itse aktiivisia ja

halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Heillä ei myöskään ollut aiempaa kokemusta pro gradu -tutkimukseen osallistumisesta.

En hakenut kaupungilta virallista tutkimuslupaa sillä tutkimukseen osallistuminen oli opettajille vapaaehtoista ja haastattelut toteutettiin heidän vapaaajallaan, jolloin tutkimusluvan hakeminen ei ollut välttämätöntä. Tein yliopiston pohjien avulla lomakkeet haastatteluun osallistuville, jossa kerroin tutkimustehävistä ja tutkimuksen tarkoituksesta (liite 5). Annoin heille tarkempaa tietoa aineiston tutkimuksen tietosuoja- ja anonymiteettikäytännöistä (liite 4). Kaikilta haastatteluun osallistuneilta on myös pyydetty kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (liite 6)

6.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimukseni aineisto kerättiin keväällä 2022 puolistrukturoiduin teemahaastatteluin kasvotusten. Haastattelut toteutettiin haastateltavan työpaikalla ja ne nauhoitettiin kahdella ääninauhurilla ja litteroitiin sanatarkasti auki. Haastattelut olivat kestoltaan reilusta puolesta tunnista puoleentoista tuntiin riippuen haastateltavan vastauksista. Litteroitu aineistoa haastatteluista kertyi lopulta 38 sivua fontin ollessa Times New Roman, fontti koon 12 ja rivivälin 1,5.

Tutkimuksen aineistonkeruutavaksi valittiin haastattelut metodisten etujen vuoksi. Kaikissa haastatteluissa käytettiin samaa haastattelurunkoa, jonka osallistujat saivat nähtäväksi etukäteen, ja kysyttiin samat kysymykset (liite 1). Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastateltavalle esitettiin haastattelurungon mukaiset kysymykset, mutta kysymysten välissä saatoinkin kysyä tarkentavia kysymyksiä tai pyytää haastateltavaa selittämään kertomaansa tarkemmin. Annoin tilaa myös haastateltavan omalle kerronnalle, enkä lähtenyt keskeyttämään häntä tai johdattelemaan väkisin takaisin aiheeseen, mikäli hän innostui kertomaan jonkin kysymyksen puitteissa lisää. Haastattelujen aikana tein muistiinpanoja, jotta pyysin kärryillä hänen jo kertomistaan asioista ja osasin kysyä mahdollisia lisäkysymyksiä. Ennen kysymyksestä toiseen siirtymistä pyrin

antamaan osallistujalle aikaa täydentää vastauksiaan. Haastateltavilta myös kysyttiin haastattelun lopuksi, onko heillä jotain lisättävää tai muuta mitä he haluaisivat vielä kertoa aiheesta.

Teemahaastattelussa käsiteltävät aiheet ja teemat ovat tutkijan ennalta päättämiä ja samat kaikille haastateltaville (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Haastattelurunko (liite 1) koostui neljästä aihealueesta: taustakysymyksistä, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta, osaamisen osoittamisen keinoista ja pedagogista asiakirjoista.

Haastatteluihin valittiin tarkoituksenmukainen otanta haastattelemalla henkilöitä, joiden tiedetään omaavan tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta, 2014), eli tässä tutkimuskontekstissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta. Haastattelun etuna kyselytutkimukseen verraten on myös sen vuorovaikutuksellisuus, sillä tutkijalla on haastattelun puitteissa mahdollisuus pyytää haastateltavaa kertomaan lisää tai tarkentamaan sanoமாnsa (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Haastattelun etuna kyselytutkimusta ajatellen on myös se, että osallistujat kertovat haastattelussa ajatuksistaan vapaasti itse, jolloin esiin voi tulla myös sellaisia asioita, joita tutkija ei osaisi ottaa huomioon kyselytutkimuksen vastausvaihtoehtoja tehdessä. (Puusa, 2020a.)

6.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineistoja analysoidessa voidaan laadullisessa tutkimuksessa toteuttaa eri tavoilla. Aineiston sisältöä voidaan analysoida teorialähtöisesti, aineistolähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Nämä kolme analyysin tapaa eroavat siinä, kuinka paljon hyödynnetään olemassa olevaa teoriaa ohjaavana tekijänä aineiston hankinnassa, analyysissä ja raportoinnissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tulokset on analysoitu laadullista sisältöanalyysiä hyväksi käyttäen. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi mahdollistaa tulosten analysoinnin systemaattisesti ja objektiivisesti, jonka tavoitteena on tiivistää tulosten ydinajatus tiiviiksi kokonaisuudeksi. Aineiston analyysissä ei käytetty perustana mitään konkreettista teoriaa, vaan tuloksia lähdettiin purkamaan täysin aineisto-

lähtöisesti niin etteivät ennakkotiedot tai -oletukset vaikuttaneet analyysiin. Tutkija ottaa etäisyyttä omista tulkinnoistaan ja pyrkii aineiston ja tulosten kriittiseen tarkasteluun. Analyysiä tehdessä tuloksia on lähestytty induktiivisessa valossa, eli tuloksia on lähdetty purkamaan yksittäisistä huomioista kohti laajaa yhtenevää kokonaisuutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.)

Aineistolähtöisessä analyysissä tärkeää, että tutkija ottaa etäisyyttä aineistoon ja sen tulkintaan ja käyttää kriittistä näkökulmaa aineiston analysoimiseen. Näin tutkijan omat ennakkoluulot ja kokemukset eivät ohjaa tutkimusta. (Ranta, 2017) Analyysia tehdessä pyritään objektiivisuuteen ja aineistolähtöisyyteen keskustelemalla aineiston kanssa punnitsemalla erilaisia tapoja luokitella ja tulkita aineistoa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) viittaavat Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheisuuteen, johon kuuluvat aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli aineiston ryhmittely sekä abstraktointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Keskeistä laadullisessa analyysissä on edetä vaihe vaiheelta prosessinomaisesti ja tarvittaessa palata edellisiin kohtiin (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimuksen aineistoa on lähdetty analysoimaan kuuntelemalla ja litteroimalla eli kirjoittamalla auki haastattelujen äänitiedostoja. Tämän jälkeen alettiin perehtymään syvällisemmin litteroituun aineistoon lukemalla sitä läpi avoimin mielin useampaan kertaan (Puusa, 2020b). Lukemisen yhteydessä tein värikoodauksia ja muita omia merkintöjäni kirjalliseen aineistoon. Analyysissä hyödynsin edellä mainittua Tuomi & Sarajärven (2009) aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmea vaihetta: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä aineiston abstrahointi eli laajempien teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistämässä lähdin liikkeelle siitä, että keräsin yksittäisiä huomioita, ja tutkimuskysymyksiini sopivia vastauksia erilliseen tiedostoon, sen suuremmin niiden ryhmittelyä tai yhdisteleviä tekijöitä miettimättä. Kun kaikki litteroitu aineisto oli käyty tarkalla silmällä läpi ja kaikki yksittäiset huomiot oli kerätty ylös, siirryttiin aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn. Tässä vaiheessa yksittäisistä huomioista ja vastauksista etsittiin yhteneväisyyksiä, joiden perusteella ne jaoteltiin erillisten teemojen/aihekokonaisuuksien alle

(Alasuutari, 2019). Tässä vaiheessa vastaukset jaoteltiin myös tutkimuskysymysten teemojen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osaamisen osoittamisen keinoja koskeviin ja pedagogisia asiakirjoja koskeviin. Tässä vaiheessa käytin avuksi paljon värejä ja aloitin myös karsimaan ilmauksia, jotka olivat toisiaan toistavia tai muutoin jäivät irrallisiksi tai eivät lopulta osuneetkaan tutkimuskysymykseen. Viimeiseksi vastauksia analysoitiin kolmannen vaiheen abrahoinnin eli teoreettisten käsitteiden luomisen mukaan (Tuomi & Sarajarvi, 2009). Tässä vaiheessa kaikki samaa tutkimuskysymystä koskevat ilmaukset ja vastaukset koottiin yhteen ja niiden sisällöistä alettiin etsimään ja nostamaan esiin yhdistäviä avainsanoja. Näiden avainsanojen avulla alettiin muodostaa ensin moniulotteisia, mutta konkreettisia alaluokkia, joiden kautta päästiin muodostamaan alaluokille sopivat yläluokat, jotka kuvasivat niiden alla olevia asioita laajemmassa kaavassa. Analyysivaiheessa rakennetut luokittelurungot löytyvät tutkimuksen lopusta (liite 2 & liite 3).

Olen avannut analyysin etenemistä ja luokittelurungon muodostamista alla olevassa kaaviossa 1.

Kaavio 1. Aineiston analyysi



6.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa eettisistä periaatteista on huolehdittu noudattamalla kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa huolellisesti tutkimuksen toteuttamista ohjaavia periaatteita. Näitä periaatteita noudattamalla voidaan todeta tutkimuksen olevan toteutettu eettisesti kestäväällä tavalla. Myös tutkimuksen tulokset on kerätty ja esitetty neutraalisti, avointa ja vastuullista tiedeviestintää noudattaen. Myös kirjallisessa raportoinnissa ja lähdekirjallisuutta hyödyntäessä, on viittauksen aiempiin tutkimuksiin tehty asianmukaisesti, kunnioittaen tutkijoiden tekemään työtä (TENK, 2019).

Suomessa tutkimuksen eettisyyttä valvoo ja ohjaa kaikilla tieteellisen tutkimuksessa osa-alueilla Tutkimuseettisen neuvottelukunta (TENK, 2019) joka vastaa ihmistieteiden tutkimusten hyvistä tieteellisestä käytännöstä. Pääsääntönä kaikessa tutkimuksessa on, että tutkimuksen tekijällä eli tutkijalla on aina ensisijainen vastuu tutkimuksensa eettisyydestä (TENK, 2019, s. 14). Neuvottelukunnan (2019) ohjeistuksen tavoitteena on tukea sekä tutkijoita, että suojata tutkimuksen kohteena olevia henkilöitä ja ohjata ihmiseen kohdistuvaa tutkimusta lainsäädännön ohella.

Kun tutkimuksen kohteena ovat ihmiset sekä heidän ajatuksensa ja mielipiteensä, kuten tässäkin tutkimuksessa on, on tärkeää ettei kenenkään yksittäisen henkilön tai ihmisryhmän arvoa tai ajatuksia loukata (Heikkilä, 2002, ss. 165-171). On myös tärkeä ottaa huomioon ettei tutkimus aiheuta kohtuutonta kuormitusta tai vahinkoa kenellekään osallistujalle (Pietarinen, 2022, s. 62). Ennen haastattelujen suorittamista on tärkeä hankkia tarvittavat tutkimusluvut niin tutkimukseen osallistujalta kuin muilta tarvittavilta tahoilta, kuten kaupungilta tai koululta (Pietarinen, 2022). Tämän tutkimuksen kohdalla tutkimuksen kohdalla on riittänyt haastateltavan allekirjoittama sopimus tutkimukseen osallistumisesta (liite 6), sekä tietosuojailmoituksen allekirjoittaminen (liite 4). Tietosuojailmoituksessa on kerrottu miten henkilötietoja käsitellään ja säilytetään, sekä aineiston tuhoamisesta tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tämän toiminnan ja näiden tietojen on tarkoituksena varmistaa, että haastateltava tietää millaiseen tutkimukseen hän on osallistumassa, sekä ymmärtää mihin ja miten hänen haastatelluaineistoaan hyödynnetään (TENK, 2019; Kuula, 2011).

Tutkimuksen aiheistonkeruun jälkeen on tärkeää raportoida tuloksia rehellisesti ja objektiivisesti (Alasuutari, 2019). Oman laadullisen haastattelututkimukseni kohdalla eettisyyteen vaikuttaa myös tutkimuksen aineistolähtöisyys, joka tarkoittaa että tutkija ei voi päättää mitä aineistosta nousee esiin ja mistä taas ei pysty tekemään aineiston perusteella johtopäätöksiä. Tutkijan neutraali ja avorakasteinen suhtautuminen tuloksiin on välttämätöntä, eikä tuloksia voi väkisin tulkita omien mielipiteiden perusteluiksi. (Pietarinen, 2022, s. 65) Tutkimuksen tulosten tueksi on hyödynnetty suoria aineistoesimerkkejä, joiden anonymiteetin varmistamiseksi on haastateltavat nimetty tunnistekoodein (H1-H6), eikä haastateltavien henkilötietoja tai muita yksityiskohtaisempia tietoja ole esitelty.

7 TULOKSET

Tämä luku esittelee tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäinen alaluku 7.1 kuvaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen oppilaiden keinoja osoittaa osaamistaan. Toinen alaluku 7.2 vastaa toiseen tutkimuskysymykseen koskien aineenopettajien tapoja hyödyntää pedagogisia asiakirjoja, sekä kuvaa heidän ajatuksiaan pedagogisista asiakirjoista ja niiden sisällöistä.

7.1 Oppilaan osaamisen osoittamisen keinot

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli tarkoitus selvittää, millaisia keinoja maahanmuuttajaoppilaille on osoittaa omaa osaamistaan ja mitä keinoja aineenopettajat painottavat tai pitävät itse toimivimpina. Aineenopettajien mainitsemat keinot jakoutuivat melko selkeästi perinteisiin, laajasti käytössä oleviin perinteisiin keinoihin, opettaja ja oppilasaineksesta riippuvaisiin laadullisiin keinoihin ja koulukohtaisesti erikseen mainittuihin muihin osaamisen osoittamisen keinoihin, joita aineenopettajat kuvailivat koulukohtaisesti. Eri osaamisen osoittamisen keinoja käsitellään omissa alaluvuissaan. Tulokset muodostuivat aineenopettajien yksilöllisistä ajatuksista ja mielipiteistä, mutta samanaikaisesti niissä on nähtävillä paljon yhteneväisyyksiä ja samantyyppisiä piirteitä.

7.1.1 Perinteiset keinot

Aineenopettajat mainitsivat useita hyvinkin perinteisiä osaamisen osoittamisen keinoja, jotka ovat heidän kouluissaan ja oppiaineissaan käytössä ja joita he hyödyntävät myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnissa. Nämä keinot pystyttiin jakamaan kahteen pääryhmään: toisen painottuen yksilösuorituksiin, ja toisen ryhmäarviointiin. Yksilösuoritusten kohdalla osaamisen osoittaminen perustui maahanmuuttajaoppilaan omaan suoriutumiseen kunkin oppiaineen eri osa-alueilla. Näiden keinojen kohdalla toisten oppilaiden työskentelyllä tai taitotasolla ei ole merkitystä maahanmuuttajaoppilaan osaamisen osoittamiseen tai hänen arvioitaviin tuloksiinsa. Osaan näistä yksilösuorituksiin painottu-

vissa keinoista oli kuitenkin mahdollista liittää tukea ja huomioida maahanmuuttajaoppilaiden yksilölliset tuen tarpeet. Ryhmäarviointiin perustuvissa osaamisen osoittamisen keinoissa taas aineenopettajat katsoivat maahanmuuttajaoppilaan saavan tukea muilta oppilailta ja heidän taitojensa kompensoivan maahanmuuttajataustasta johtuvia tuen tarpeita, kun heikkoa kielitaitoa.

Yksilösuorituksiin perustuvien osaamisen osoittamisen keinojen kohdalla aineenopettajat mainitsivat hyvinkin perinteisiä arvioinnin keinoja. Näitä keinoja olivat: kokeet, kirjoitustehtävät, ”pistarit” eli pistokokeet ja erilaiset tehtäväpaketit.

H3: ”En tiiä mitä pitäis tapahtua että luovuttaisiin näistä perinteisistä ja toimivista keinoista. Kukapa opettaja ei pitäis kokeita tai sanakokeita tai laittais oppilaita aina välillä tekee ryhmätöitä. Ne vaan toimii.”

Kokeilla tarkoitettiin aineenopettajien vastauksissa kurssien aikana pidettäviä, koko opetusryhmälle yhteisiä kurssikokeita, joiden tarkoituksena on mitata kurssin aikana opetettuja asioita. Useimmat aineenopettajat mainitsivat hyödyntävänsä kirjasarjojen valmiita kurssiskokeita. Kirjoitustehtävät taas pitivät oppiaineiden mukaan sisällään erilaiset esseet ja muut aiheidonnaiset kirjoitustehtävät. Kielissä tällaisia kirjoitustehtäviä saattoivat olla perinteisten esseiden lisäksi kurssin aiheisiin liittyvät kirjoitustehtävät kuten ansioluettelon tai työhakemuksen kirjoittaminen eri kielellä. ”Pistareita” eli pistokokeita mainitsivat käyttävänsä kielenopettajat sanakokeiden muodossa ja matematiikan opettajat erilaisen osataitojen kartoituksessa kurssien aikana. Pistokokeita pidettiin toimivina juuri niiden yllättävyyden takia, jolloin kaikki luokan oppilaat olivat aineenopettajien mukaan samalla viivalla, koska valmistautuminen ko. testaustyyppiä varten ei ole mahdollista. Viimeisenä perinteisenä yksilökeinona aineenopettajat mainitsivat hyödyntävänsä tehtäväpaketteja, jotka usein korvasivat kurssikokeen tai muun yksittäisen arviointikeinon.

Kokeiden kohdalla aineenopettajat mainitsivat useita keinoja huomioida maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yksilölliset tarpeet ja taitotasot ja näin olen antaa heille yhtenevät keinot osoittaa omaa osaamistaan. Kokeet ovat yleisiin standardeihin perustuvia ja räätälöity yhteneviksi koko opetusryhmälle, mutta

maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla kokeita on mahdollista muokata niin ettei esimerkiksi heidän heikko suomen kielen tasonsa vaikuttaisi negatiivisesti kokeen suorittamiseen ja näin ollen antaisi epärealistisen kuvan heidän taidoistaan ko. aineessa ja käsiteltävässä aihekokonaisuudessa. Aineenopettajat mainitsivat haastatteluissa erilaisia keinoja, joilla standardeja kokeita voidaan muokata maahanmuuttajaoppilaille sopivimmiksi. Näitä keinoja olivat: kokeiden suullinen täydentäminen, kokeiden tekeminen pienryhmässä, koe kysymysten kääntäminen oppilaan omalle kielelle, kokeen tekeminen oppikirjan kanssa, sekä muilla tavoin tuetut kokeet. Kokeiden suullisella täydentämisellä aineenopettajat tarkoittivat tilanteita, joissa maahanmuuttajaoppilaan kirjoitustaito saattaa olla heikko, eikä hän pysty tuottamaan kaikkea osaamaansa kirjoittamalla koepaperille. Näin ollen oppilaalla on mahdollisuus suullisen kielitaitonsa kautta kertoa aineenopettajalle tai muulle koetta pitämässä olevalle aikuiselle lisää tietämystään suullisesti ja aikuinen kirjaa oppilaan kertomat asiat ylös. Tällöin suullisesti kerrotut asiat täydentävät luontaisesti kirjoitettuja vastauksia ja oppilaalla on mahdollista paikata suullisella täydentämisellä heikon kirjoitustaidon aukkoja.

H1: "...tehdään eka normaali koe, jonka jälkeen nää tietyt oppilaat saa jäädä kokeen jälkeen luokkaan oottamaan ja sitten ne pääsee vielä erikseen tekemään sen kokeen suullisesti mun kanssa. Mä kysyn kysymyksen ääneen ja nauhotan mitä ne vastaa."

Osa aineenopettajista hyödynsi myös pienryhmäkokeita ja muutoin erityisopettajan tai koulunkäynninohjaajan pitämiä kokeita maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. Erikseen järjestetyissä pienryhmäkokeissa tai tuetuissa koetilanteissa oppilaan on mahdollista saada yksilöllisempää tukea kokeen aikana esimerkiksi kysymällä ymmärrystä helpottavia kysymyksiä, varmistamalla ymmärtäneensä tehtävänannot, sekä mahdollisuudella työskennellä rauhallisemmassa tilassa saaden tarvittaessa lisäaikaa kokeen tekemiseen.

H6: "Erkat ja avustajat jotka pitää paljon kokeita pienryhmässä näille maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Ne osaa hommansa ja pystyy auttamaan enemmän."

Lisääajan mainitsi puheissaan vain yksi aineenopettaja, vaikka tutkitusti maahanmuuttajataustaisilla oppilailla kuluu suomenkielistä oppilasta kauemmin prosessoida ja tuottaa koetilanteessa tarvittavia tietoja ja vastauksia (Halonen, 2007). Tämän takia lisääajan tarjoaminen jo itsessään tukee monien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamista. Koetilanteita voidaan tukea suomen kieleltään heikkojen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla myös kääntämällä koekysymykset heidän omalle äidinkielelleen, esimerkiksi Google kääntäjää apuna käyttäen. Tällöin oppilaan osaamisen osoittaminen ei jää kiinni siitä ymmärtääkö hän tehtävänannon, vaan hän pystyy keskittymään vastauksen sisältöön tietäen vastaavansa oikeaan asiaan.

H2: ”...onneksi on google kääntäjä! Olis moni maahanmuuttaja voinut olla aika hukassa kokeissa jos google ei olis auttanut kääntämään esim. kysymyksen ruuansulatuselimistön osista arabiaksi.”

Viimeinen aineenopettajien puheissa esiin noussut yksilöllisen tukemisen keino oli oppikirjan kanssa kokeiden tekeminen. Tätä tuen keinoa kertoivat hyödyntävänsä useat opettajat, mutta vain harvassa tilanteessa oppikirjan käyttö ei vaikuttanut opettajan arviointiin numeroa laskevasti. Aineenopettajat kokivat, että oppikirjan hyödyntäminen koetilanteessa asettaa oppilaan muihin nähden etuoikeutettuun asiaan ja parantaa hänen suoriutumistaan. Näin ollen aineenopettajat huomioivat oppikirjan käytön kokeessa laskevan koenumeroa 0,5–1 arvonsa verran. Oli kyseessä sitten suomea äidinkielenään puhuva tai maahanmuuttajataustainen oppilas.

Tehtäväpaketit olivat toinen yksilösuoritusten kokonaisuus, jonka kodalla aineenopettajat mainitsivat hyödyntävänsä yksilöllisiä tukikeinoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen arvioinnissa. Tehtäväpaketit itsessään ovat jo usein yksilöllisesti räätälöity, mutta maahanmuuttaja oppilaiden kohdalla niitä hyödynnettiin eniten viitospakettien ja muutoin helpotettujen pakettien muodossa. Aineenopettajien puheissa nämä viitospaketit ja helpotetut paketit tuntuivat hyödyntävän painoalueittaisen opiskelun tunnusmerkkejä, mikä on yksi yleisopetuksessa käytetty eriyttämisen keino. Painoalueittainen opiskelu

tarkoittaa sitä, että opiskeltavasta aiheesta tiivistetään opetussuunnitelmassa määritellyistä, oman vuosiluokan keskeisimmistä sisällöistä niin sanotut ydinsisällöt, joiden oppimista painotetaan koko kurssin sisältöjen puolesta (Opetushallitus, 2014).

H4: ”Teen välillä tehtäväpaketteja joissa on vaan kurssin pääasiat. Silloin pystyy keskittymään vaan tiettyihin juttuihin, eikä tuu infoähkyä.”

Tehtäväpakkettien tarkoitus on mahdollistaa erittäin heikolle maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan keskittymällä vain aivan kurssin ydinasioihin ja näin antamalla mahdollisuuden saavuttaa kurssista hyväksytty arvosana. Usein tehtäväpaketilla saatava arvosana on 5–7 luokkaa.

Ryhmäarvioinnin alle sijoittuvissa keinoissa aineenopettajat mainitsivat erilaisissa oppilaskokoonpanoissa tehtävät ryhmä-/parityöt, laajemmat projektit, sekä oppilaan itsearvioinnit ja hänen oppitunneilla osoittamansa tuntiaktiivisuus. Näiden ryhmään kohdistuvien arviointikeinojen etuna on niiden laajennettavuus koskemaan isompaa oppilasryhmää kerralla, sekä itsearvioinnin ja tuntiaktiivisuuden kohdalla oppilaan mahdollisuus vaikuttaa toimintaansa ryhmässä ja korostaa omia taitojaan ja ajatuksiaan opettajan silmissä. Ryhmätöissä ja erilaisissa projekteissa eri osa-alueilla taitavat oppilaat voivat tasapainottaa ja kannatella toisiaan, jolloin ryhmän kokonaistuotos voi olla laadultaan korkeampi kuin yksittäisen oppilaan. Aineenopettajien puheissa nousi esiin heidän ajatuksensa siitä, että maahanmuuttajataustaisen oppilaan sijoittaminen itseään paremmin suomea puhuvien ryhmään ryhmämuotoisissa tehtävissä uskottiin nostavan myös maahanmuuttajataustaisen oppilaan suoritusta.

H2: ”Yhet osaa piirtää, toiset laskea ja kolmannet kirjottaa. Ryhmätöissä kaikki pääsee loistamaan jos vaan ryhmä toimii niin että jokainen löytää sen oman paikkansa loistaa ja toiset näyttää sit spotlightia ja toimii tarvittaessa kuiskaajina.”

Kun ryhmämuotoisissa tehtävissä maahanmuuttajataustaisen oppilaan ryhmässä työskentelee myös suomea äidinkielenään puhuvia oppilaita voivat he

kompensoida maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielellisiä puutteita ja tukea häntä tuomaan osaamistaan esiin myös kirjallisesti.

Muiden laajempien projektien kautta aineenopettajan uskovat oppilaiden pystyvän osoittamaan osaamistaan laajemmin sillä aikaa ja materiaaleja projektin tekemiseen on usein huomattavasti enemmän kuin rajatuissa koetilanteissa ja aineenopettajat antavat oppilaiden usein myös valita projektiensa kohteet omien mielenkiinnonkohteiden tai muutoin laajempien vaihtoehtojen joukosta. Tämä tukee myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamista sillä he voivat hyödyntää projekteissa omia vahvuuksiaan niin aihealueen kuin menetelmienkin valinnassa, tietoteknisiä apuvälineitä kuten Microsoft Wordin oikeinkirjoituksen tarkastusta, tekstin kääntäjiä eri kielille tai muita sähköisiä tiedonhankinnankanavia, sekä pystyvät saamaan muutoinkin projektin aikana tukea esimerkiksi erityisopettajalta tai koulunkäynninohjaajalta. Itsearviointit ja tuntiaktiivisuus taas painottuvat aiempia keinoja vahvemmin oppilaan omaan toimintaan ja hänen mahdollisuuksiinsa vaikuttaa oman osaamisen osoittamiseen. Aineenopettajilla oli eriäviä näkemyksiä siitä, kuinka paljon he painottavat tuntiaktiivisuuden ja itsearvioinnin merkitystä oppilaan arvioinnissa. Tämä vaihteli myös eri aineryhmien välillä, sillä esimerkiksi taito- ja taideaineissa tuntiaktiivisuus ja itsearviointi painottuivat reaaliaineita vahvemmin. Kaikki kuitenkin kertoivat hyödyntävänsä ko. käytänteitä.

7.1.2 Laadulliset keinot

Laadullisiin osaamisen osoittamisen keinoihin pystyttiin aineenopettajien vastauksista poimimaan keinoja, jotka ovat perinteisiä keinoja vahvaemmin riippuvaisia maahanmuuttajataustaista oppilaan kanssa työskentelevien opettajien ja muiden koulun aikuisten yhteistyöstä ja muista laadullisista ja abstraktimmista seikoista. Nämä keinot painottuivat opettajan omaan työotteeseen ja oppilastuntemukseen, sekä moniammatilliseen ja koulun aikuisten väliseen yhteistyöhön.

Oppilastuntemuksen nostivat kaikki tutkimukseen osallistuneet aineenopettajat esille, toiset vahvemmin kuin toiset. Kaikki opettajat antoivat kuitenkin osaamisen osoittamisen keinoista puhuttaessa painoarvoa sille, kuinka hyvin he tuntevat opettamansa oppilaat ja kuinka hyvin oppilaat tuntevat heidät ja heidän

opetusmetodinsa. Mikäli aineenopettajat kokivat tuntevansa oppilaan hyvin, oli heidän helpompi arvioida oppilaan osaamista laajemmin kuin vain konkreettisten tuotosten, kuten kokeiden ja muiden kurssitöiden kautta. Oppilaisiin syvemmin tutustuminen koettiin kuitenkin yläkoulumaailmassa haastavaksi jaksottaisesti muuttuvien lukujärjestysten ja oppilasryhmien takia.

H3: ”Tuntuu että jatkuvasti vaihtuu ne oppilaat joita opettaa ja kun tehdään töitä teinien kanssa niin se tutustuminen ja hyvä vuorovaikutus on tosi tärkeää. Suurin osa oppilaista jää niin etäisiksi että joka kurssilla saa alottaa ihan alusta että ”missäs tän oppilaan kanssa taas mennäänkää, mitähän tää nyt oikein osaa”.”

Aineenopettajat painottivat peruskoulun viimeisellä, yhdeksännellä luokalla olevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnin olevan helpointa ja laajinta, koska heidän kanssaan aineenopettajat olivat ehtineet työskennellä pisimmän ajan. Toisaalta valmistavasta opetuksesta suoraan peruskoulun ylemmille luokille siirtyvien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla aineenopettajat kokivat haastavaksi sen, että he voivat siirtyä valmistavalta suoraan ylemmällekkin luokka-asteille. Tällöin oppilastuntemus heidän kohdallaan on vieläkin heikompaa kuin muiden luokan oppilaiden, jotka ovat opiskelleet samassa ryhmässä koko yläkoulun ajan, mikä ei ainakaan edesauta heidän omaa osaamisen osoittamistaan kunkin aineen kohdalla.

Myös aineenopettajan oman työkokemuksen ja aktiivisuuden perehtyä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin kerrottiin olevan vaikutusta siihen, miten hyvin aineenopettajat pystyvät hyödyntämään eri keinoja, joilla oppilas voi osoittaa osaamistaan. Pidemmän työkokemuksen omaavat opettajat katsoivat omaavansa laajemman skaalan erilaisia arvioinnin tapoja ja pystyvän soveltamaan niitä mutkattomammin uusienkin oppilasryhmien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa.

H5: ”...luulisi että 30 opetusvuoden aikana olis karttunut aika hyvä materiaalipankki ja osaaminen kaikkeen opettamiseen ja arviointiin.”

H1: ”Jotenkin toisaalta ihanaa kun vielä oppii jokaisesta ryhmästä jotain uutta ja pääsee itsekin opettelemaan asioita sille avoimin mielin, mutta toisaalta kuluuhan kaikkeen ihan super paljon vielä aikaa.”

Pidemmän työkokemuksen katsottiin myös luovan opettajille rutiineja ja valmiita malleja osaamisen osoittamiseen, sekä antavan mahdollisuuden suhteuttaa arviointia myös vertailemalla aiempien vuosien ryhmiä ja oppilaita keskenään. Työkokemuksen tuomien rutiinien ja valmiuksien ajateltiin myös vapauttavan opettajan aikaa muuhun tutustumistyöhön, kuten pedagogisiin asiakirjoihin ja yleisesti oppilaisiin tutustumiseen. Kun kaikki aika ei menekään kurssien ja tuntien suunnitteluun sanoivat opettajat hyödyntävänsä ylimääräisen ajan oppilaiden taustoihin tutustumiseen ja oppilastuntemuksen vahvistamiseen.

Moniammatillinen yhteistyö, sekä tiivis yhteistyö koulun sisällä nousivat myös esiin aineenopettajien puheissa pohdittaessa mitkä taustatekijät voisivat vaikuttaa oppilaiden arviointiin tai tehostaa heidän mahdollisuuksiaan osoittaa osaamistaan. Yhteistyö koulun aikuisten välillä nähtiin tärkeäksi osaksi arviointia, sillä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla iso osa koulutyöstä tehdään myös muiden kuin aineenopettajan silmien alla. Haastattelemani aineenopettajat mainitsivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opiskelevan myös koulunkäynnin ohjaajien, resurssiopettajien ja laaja-alaisten erityisopettajien kanssa. Koulunkäynnin ohjaajat ja resurssiopettajat toimivat oppilaiden tukena pääosin oppituntien aikana joko luokassa samanaikaisesti aineenopettajan kanssa tai pienemmässä, rauhallisemmassa ryhmässä tehtäessä esimerkiksi tuntehtäviä tai kerratessa jo opittuja asioita. Laaja-alaisen erityisopettajan tukea oli saatavilla hyvin eri resursseilla eri kouluissa ja heidän tukeaan myös hyödynnettiin hyvin eri tavoin. Ne aineenopettajat, joilla oli mahdollisuus hyödyntää laaja-alaisen erityisopettajan tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa, kertoivat tuen olevan usein pienryhmäopetusta tai yksilöopetusta, jossa kerrattiin jo opittuja asioita selkokielisesti, opeteltiin alemman vuosiluokan oppisisältöjä tai paikattiin opillisia aukkoja. Näiden oppilaiden kanssa työskentelevien koulun aikuisten yhteistyön aineenopettajat katsoivat tärkeäksi osaksi arviointia. Koulunkäynninohjaajan ja resurssiopettajan mielipiteet ja arvioit maahanmuut-

tajataustaisen oppilaan tuntityöskentelystä ja osaamisesta nähtiin aineenopettajien silmissä tärkeäksi materiaaliksi oppilaiden osaamista arvioitaessa ja aineenopettajat arvostivat heidän mielipiteitään.

7.1.3 Muu kuvailu

Edellä mainittujen asioiden lisäksi aineenopettajien vastauksista nousi esiin myös muita asioita, jotka vaikuttavat osaltaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamiseen. Yksittäisten ja irrallisten vastausten joukosta oli poimittavissa useampia aineenopettajia, jotka painottivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa toimimisen ja arvioinnin eduiksi sen, että aineenopettajilla on tarpeeksi aikaa suunnitella ja toteuttaa omaa opetustaan, sekä sen rinnalla huomioida myös yksilöllisiä tarpeita. Myös eri koulujen oppilasaineksen katsottiin vaikuttavan siihen millä tavoin maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on erilaisia mahdollisuuksia osoittaa omaa osaamistaan. Mitä suurempi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus koulun oppilasmäärästä oli, sitä enemmän aineenopettajilla oli keinoja ja osaamista huomioida myös heidän yksilöllisiä tarpeitaan ja kartoittaa oppilaiden osaamista mahdollisimman monipuolisesti.

7.2 Pedagogisten asiakirjojen hyödyntäminen

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää aineenopettajien ajatuksia pedagogisista asiakirjoista ja siitä miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin kirjatut sisällöt vaikuttavat heidän opetukseensa ja heidän hyödyntämiinsä osaamisen osoittamisen tapoihin. Pedagogisten asiakirjojen kohdalla aineenopettajien vastaukset olivat jaettavissa selkeisiin alalukuihin, joissa käsitellään vastauksissa esille nousseita tuloksia kolmesta eri näkökulmasta: aineenopettajien tavoista käyttää asiakirjoja, aineenopettajien yleisestä tuntemuksesta pedagogisista asiakirjoista, sekä aineenopettajien ajatuksista pedagogisten asiakirjojen sisältöön liittyen.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet aineenopettajat olivat selvillä pedagogisten asiakirjojen olemassaolosta, ja heillä oli ymmärrys niiden merkityksestä. Kui-

tenkin todellinen ymmärrys opillisista ja tuellisista syistä pedagogisten asiakirjojen taustalla oli jäänyt osalle aineenopettajista pinnalliseksi ja asiakirjojen käyttöön liittyi myös vääriä uskomuksia. Kaikki aineenopettajat kertoivat myös hyödyntävänsä asiakirjoja työssään, mutta keinot ja säännöllisyys vaihtelivat vastaajien kesken.

7.2.1 Tapa käyttää asiakirjaa

Aineenopettajien tavat hyödyntää pedagogisia asiakirjoja vaihtelivat eri opettajien välillä ja myös oppiaineittain. Osa aineenopettajista tutustuu pedagogisiin asiakirjoihin omatoimisesti jokaisen lukuvuoden ja kurssin alussa, aina kun heille tulee opetukseen uusi oppilasryhmä. Toisten aineenopettajien tutustumisen pedagogisiin asiakirjoihin perustuu siihen, että joku ulkopuolinen kuten erityisopettaja tai huoltaja kehottaa heitä tutustumaan asiakirjoihin. Ilman kehoitusta aineenopettajat eivät välttämättä lue pedagogisia asiakirjoja läpi ennen kurssin alkua. Pieni osa opettajista kertoi myös rehellisesti jättävänsä kokonaan tutustumatta pedagogisiin asiakirjoihin.

Aineenopettajat, jotka kertoivat tutustuvansa pedagogisiin asiakirjoihin itsenäisesti, edustivat niin taito- ja taideaineiden kuin reaaliaineidenkin opettajia. Aineenopettajat pitivät itsenäisenä pedagogisiin asiakirjoihin tutustumisena sen, että he kävivät asiakirjat aina läpi ennen kurssien alkua, tai että he tutustuivat asiakirjoihin, mikäli jokin asia oppilasryhmässä tai yksittäisissä oppilaissa mietittyä. Tutustuminen tapahtui kuitenkin ilman ulkopuolisen tahon huomautusta tai kehoitusta. Nämä aineenopettajat kuvailivat näkevänsä pedagogiset asiakirjat oman opetuksensa tukena ja oppilaiden käyttöohjeina, joiden tarkoitus on antaa aineenopettajille lisätietoja oppilaista. Tietojen olisi tarkoitus tehdä oppitunneista ja oppilaiden arvioinnista selkeämpää ja antaa vastauksia aineenopettajia askarruttaviin kysymyksiin

H1: ”Tottakai ne luetaan. Kun ne joku sinne on väsännyt niin kyllähän sitä pystyy ammatitaitonen opettaja päättelemään että ne on tärkeitä. Kivempi lähteä opettamaan kun tietää ketä siellä pulpeteissa istuu ja ei tuu tehtyä ihan turhaa työtä ittekkään kun tietää jo etukäteen että millanen porukka on vastassa ja mistä lähetään liikkeelle.”

Toisaalta itsenäisen asiakirjoihin tutustumisen katsottiin muodostuneen myös useimmille pidempään työssä olleille aineenopettajille jo rutiiniksi, jonka he tekevät automaattisesti lukuvuoden alussa ja jaksojen vaihtuessa.

Selkeästi suurin osa tutkimukseen osallistuneista aineenopettajista kertoi suhtautuvansa pedagogisten asiakirjojen käyttöön ristiriitaisesti ja vaihtelevasti, eli heidän hyödyntämisensä oli kiinni siitä, että joku ulkopuolinen henkilö (huoltaja, kollega, hoitava taho yms.) kehotti opettajaa tutustumaan oppilaan asiakirjoihin. Nämä aineenopettajat eivät nähneet pedagogisia asiakirjoja välttämättömäksi osaksi oppilaiden opettamista, kurssien suunnittelua tai arviointia vaan he uskoivat pystyvänsä työskentelemään ammattitaitoisesti myös ilman asiakirjoja.

H5: ”No en mä kyllä oikeastaan niitä kattele. Jos mulle sanotaan että lueppa se niin kyllä mä sitten luen sen, mutta en mä kyllä niitä oikeastaan sille säännöllisesti hyödynnä, että kyllä mä meen kurseilla silleen mitä mä tiedän oppilaista ja thats it, että sillä mennään.”

Toisaalta he kuitenkin ymmärsivät myös pedagogisten asiakirjojen antaman lisätiedon merkityksen opetusta tukevana keinona, mutta uskoivat ettei asiakirjoihin kirjattu tieto useinkaan ole laadukasta tai merkityksellistä ellei joku siitä erikseen mainitse. Nämä opettajat eivät myöskään juurikaan olleet olleet mukana asiakirjojen laadinnassa ja heidän aiemmat kokemuksensa pedagogisista asiakirjoista olivat negatiivisia.

Pedagogisia asiakirjoja vain kehotuksesta hyödyntävät aineenopettajat mainitsivat kuitenkin halunsa oppia suhtautumaan ja hyödyntämään pedagogisia asiakirjoja paremmin. Esteeksi tälle nähtiin hektisessä kouluarjessa jatkuva kiire ja jo valmiiksi täynnä olevat työpäivät, joiden lomassa uusien asioiden opeteleminen yhdessä muiden kollegoiden kanssa katsottiin haastavaksi.

Itsenäisen tutustumisen kanssa yhtenevässä määrin tutkimukseen osallistui aineenopettajia, jotka kertoivat jättävänsä kokonaan tutustumatta pedagogisiin asiakirjoihin tai eivät olleet koskaan hyödyntäneet niitä opetuksessaan. Näistä aineenopettajista suurin osa ei ollut koskaan käyttänyt pedagogisiin asiakirjoihin kirjattua tietoa hyödyksi. Osa taas oli joskus antanut mahdollisuuden asiakirjoille, mutta ei kokenut saaneensa niistä mitään lisää omaan suunnitteluunsa tai

itse opettamiseen, jonka vuoksi niiden hyödyntäminen oli jäänyt. Aineenopettajat mainitsivat konkreettisina perusteluina tutustumatta jättämiselle sen, etteivät he koe asiakirjoja hyödyllisinä perusopetustyölle, he haluavat keskittyä oppilaisiin kokonaisuutena enemmän kuin yksilöinä, he eivät ehdi tutustua asiakirjoihin tai heillä oli yleisesti tunne, että pedagogisiin asiakirjoihin tutustuminen vain lisää heidän työtaakkaansa ja vie aikaa tärkeämmiltä perehtymis- ja suunnittelu- töiltä. Näiden näkemysten taustalla oli usein ajatus, että aineenopettajilla oli halu tutustua opetusryhmiinsä ja ryhmien oppilaisiin "livenä", ilman ennako- oletuksia, mieluummin kuin paperien välityksellä ennen kasvoittain tapaamista. Useat aineenopettajat myös uskoivat, että luokanvalvojat tai huoltajat kyllä mainitsevat heille, mikäli pedagogisten asiakirjojen lukeminen jonkun oppilaan kohdalla olisi välttämätöntä.

7.2.2 Asiakirjojen tuntemus

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös laajemmin yläkoulun aineenopettajien tietämystä ja ymmärrystä pedagogisista asiakirjoista. Tällä tarkoitetaan tutkimuksessa sitä, miten aineenopettajien tuntemus asiakirjoista osuu yhteen virallisten asiakirjoihin liittyvien määräysten ja ohjeiden kanssa. Erityisesti asiakirja tuntemuksessa keskityttiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asiakirjoihin ja niiden oikeanlaiseen hyödyntämiseen. Tutkimuksessa haastateltiin aineenopettajia yläkouluista, joiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä oli hyvin erilainen ja tämän huomattiin vaikuttavan aineenopettajien asiakirjojen tuntemukseen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän lisäksi myös koulutuksen tuoreus, opetettava oppiaine sekä aineenopettajien rooli asiakirjojen laadinnassa vaikuttivat asiakirjojen tuntemukseen.

Oli selkeästi huomattavissa, että kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus koulun oppilasmäärästä oli suurempi, oli aineenopettajien tietämys pedagogisia asiakirjoja kohtaa parempaa ja monipuolisempaa.

H6: "En nyt tähän hätään muista millon mulla olis ollut ryhmä jossa ei olis ollut valmistavalta luokalta tulleita oppilaita. Kyllä ne asiakirjat on tulleet tutuksi väkisinkin."

Tämän uskottiin johtuvan vahvasti siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa säännöllisesti työskentelevät aineenopettajat joutuivat jatkuvasti kehittämään omia opetusmetodejaan ja tietämystään oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. Kun iso osa opetusryhmästä on suomen kielen taitotasoltaan heikkoja, joutuu aineenopettaja ottamaan tämän huomioon koko ryhmän opetusta ja arviointitapoja suunniteltaessa ja näin ollen pedagogisten asiakirjojen antama tieto antaa opettajalle välineitä suunnittelun tueksi.

H4: "...oman opetuksen suunnittelua kun miettii, niin onhan se nyt kivempaa kun ei tarvi suunnitella turhaan ihan liian vaikeita juttuja, jos tietää että puolet oppilaista ei osaa alakoulun oppimäärää niin ei tavoittele kuuta taivaalta."

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suurempi osuus koulun oppilasmäärästä toi mukanaan myös sen, että aineenopettajia otettiin hiukan useammin mukaan pedagogisten asiakirjojen laadintaan. Tämän mainitsi haastattelussa kuitenkin vain kaksi haastateltavaa, joten yleisemmäksi voidaan todeta tilanteen, jossa aineenopettajat eivät ole mukana oppilaiden pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. Myös aineenopettajat tuovat tämän itse esiin haastatteluissa, kun pohtivat syitä siihen, että pedagogisten asiakirjojen tietämys on jäänyt vähäiseksi. Toisaalta lähes kaikki haastatteluun osallistuneet aineenopettajat mainitsivat olevansa kuitenkin suhteellisen tyytyväisiä siihen, ettei heidän tarvitse osallistua pedagogisten asiakirjojen kirjoittamisprosessiin sillä heillä ei kaiken muun koulutyön ohella olisi enää aikaa tai resursseja siihen. He luottivat luokanvalvojen ja erityisopettajien ammattitaitoon asiakirjojen tekoon liittyen.

H2: "...on niin paljon hommaa nykyään ihan perus opetuksessa ja koulun muissa jutuissa, että vielä jos pitäis kaikissa paperipaliksissa istua niin tätä työtä tekis kellon ympäri."

Opetettavalla oppianeella nähtiin myös olevan vaikutusta siihen, miten hyvää aineenopettajien pedagogisten asiakirjojen tuntemus oli, erityisesti kun keskityttiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asiakirjoihin ja kielellisiin haasteisiin. Taito- ja taideaineiden tunneilla kielelliset haasteet eivät tule esiin niin vahvasti

sillä tunneilla, ja ryhmässä pysyy mukana reaaliaineita helpommin havainnoimalla ympäristöä ja yrittämällä parhaansa, mikä vaikutti myös siihen, että näiden aineiden opettajat eivät tunteneet pedagogisia asiakirjoja niin hyvin kuin reaaliaineidenopettajat. Reaaliaineissa taas aineenopettajat näkivät kielelliset taidot välttämättöminä esimerkiksi ohjeiden ymmärtämisen, ryhmässä toimimisen ja sisältöjen oppimisen kannalta, jolloin myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden pedagogiset asiakirjat olivat heille tärkeämmässä roolissa ja näin ollen tuntemus niitä kohtaa myös parempaa.

7.2.3 Asiakirjojen sisältö

Asiakirjojen tuntemuksen lisäksi haastateltavat saivat jakaa myös ajatuksiaan ja toiveitaan pedagogisten asiakirjojen sisällöistä. Vastauksista oli selvästi havaittavissa kaksi eri näkökulmaa, joissa toisessa opettajat keskittyivät asiakirjojen ulkoiseen rakenteeseen ja toinen näkökulma keskittyi kertomaan niin sanotusti ihanneasiakirjoistaan eli vapaasti toiveistaan toimivia asiakirjoja koskien.

Asiakirjojen ulkoisista rakenteista kertoessaan aineenopettajat nostivat esiin useita konkreettisia ja visuaalisia seikkoja kuten asiakirjoihin kirjattavan tekstin määrä ja sen ryhmittely. Aineenopettajat kokivat ranskalaisin viivoin kirjatut asiat helpommin luettaviksi ja ymmärrettäviksi kuin tarinamuotoon kirjoitetut. Ranskalaiset viivat myös lyhensivät lukemiseen kuluvaan aikaa, kun tärkeitä asioita ei tarvitse etsiä tarinamuotoisen tekstin seasta ja näin ollen aineenopettajat olivat myös halukkaampia käyttämään aikaa tällaisten pedagogisten asiakirjojen lukemiseen. Samaan näkökulmaan kuuluivat aineenopettajien toiveet siitä, että asiakirjat olisi kirjattu kronologiseen järjestykseen, eli uusimmat asiat alussa, vanhemmat asiat lopussa ja että tekstistä olisi karsittu turhat ns. alakoulusta asti mukana kulkeneet asiat, jotka eivät enää yläkoulussa ole ajankohtaisia.

H2: "...kyllä mua enemmän tälle yläkoulun opettajana kiinnostaa et osakohan se mun oppilas suomea tai pystynkö lähteä heti liikkeelle yhtälön ratkasusta, kun siitä että onko toisella luokalla ollu haasteita oman vuoron odottamisessa tai kaveritaidoissa. Usein sinne on sit vieäl johonkin väliin kirjattu et neljännellä luokalla ei oo ollut enää samoja haasteita, ja silti ne on edelleen siellä paperissa vaikka ollaan jo yläasteella."

Pedagogisiin asiakirjoihin liittyy myös tiettyjä lainalaisuuksia ja asiakirjojen ollessa nykyään usein sähköisessä muodossa, myös niiden laatimiseen käytettävä sähköinen alusta aiheuttaa aineenopettajien mukaan omat ongelmansa, joihin he toivoisivat parannuksia. Valmiit asiakirjapohjat koettiin usein jäykiksi, eikä niitä ollut mahdollista muokata oman näköisikseen. Aineenopettajilla oli toiveita siitä, että valmiiden asiakirjapohjien otsikoita voisi nimetä itsenäisesti uudestaan ja avainsanoja sekä tärkeitä asioita olisi mahdollista tummentaa tarpeen mukaan. Kaikkien näiden toiveiden nähtiin helpottavan asiakirjoihin tutustumista ja mahdollisesti myös motivoivan aineenopettajia olemaan aktiivisemmin mukana niin pedagogisten asiakirjojen laadinnassa kuin myös hyödyntämisessä.

Toinen näkökulma pedagogisten asiakirjojen sisältöön liittyen oli aineenopettajien omat ihanteet ja toiveet asiakirjojen sisältöön liittyen. Toiveissa ei otettu huomioon olisivatko ne lain valossa toteutettavassa tai voiko aineenopettajien toivomia asioita virallisesti kirjata asiakirjoihin, vaan opettajien annettiin vapaasti kertoa omista ajatuksistaan. Kaikki haastatellut opettajat toivoivat asiakirjoihin kirjattavan oppilaan oman äidinkielen, sekä muut kielet, joita oppilas pystyy käyttämään mahdollisesti vahvemmin kuin suomen kieltä. Tämä nostettiin erityisen tärkeäksi asiasta maahanmuuttajatausten oppilaiden asiakirjoista puhuttaessa. Äidinkielen lisäksi myös oppilaan suomen kielen taitotaso oli toivottu maininta asiakirjoihin. Näitä tietoja aineenopettajat pystyivät hyödyntämään maahanmuuttajataustaisen oppilaan osaamisen kartoittamisessa ja arvioinnissa, esimerkiksi muokkaamalla kokeita oppilaan äidinkielelle. Kielellisten asioiden lisäksi pedagogisiin asiakirjoihin toivottiin selkeää tietoa oppilaan koulutaustasta, sekä siitä millaisia asioita hän on opiskellut, mikäli koulutausta on vajavainen. Oppilaan taitotaso kussakin oppiaineessa nähtiin tärkeäksi tiedoksi niin aineenopettajien omaa ainetta koskien kuin myös oppilaanohjaajan ja opintopolun jatkon kannalta. Lisäksi muutama haastatteluun osallistunut aineenopettaja mainitsi toiveeksi, että pedagogisiin asiakirjoihin voisi liittää maininnan oppilaan mahdollisista diagnooseista tai muista tarkkaavuuden tai toiminnanohjauksen haasteista.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia keinoja yläkoulun aineenopettajat käyttävät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen arviointiin, sekä miten he hyödyntävät pedagogisia asiakirjoja omaa opetustaan ja arviointiaan suunniteltaessa. Pää tavoitteena on ymmärtää aineenopettajien ajatuksia ja kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamisesta, sekä toisena tavoitteena selvittää miten pedagogisten asiakirjat vaikuttavat aineenopettajien omaan työskentelyyn. Tutkimusta varten haastateltiin kuutta yläkoulun aineenopettajaa kahdesta eri pääkaupunkiseudun yläkoulusta. Aineenopettajien puolistrukturoiduista teemahaastatteluista muodostui tutkimuksen aineisto.

8.1 Johtopäätökset

Tutkimusaineiston pohjalta pystyttiin vastaamaan valittuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksesta saadut tulokset jakautuivat tutkimuskysymysten mukaan kahteen osaan: maahanmuuttajaoppilaiden osaamisen osoittamisen keinoihin ja aineenopettajien ajatuksiin pedagogisten asiakirjojen hyödyntämisestä. Tutkimuksessa mukana olleet aineenopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla heidän osaamisen arviointinsa eri oppilaineissa on haastavaa, koska heikko kielellinen osaaminen saattaa laskea heidän suoriutumistaan, vaikka tietotaidollisesti oppilaat osaisivatkin enemmän kuin pystyvät osoittamaan. Tämä on osoitettu myös aiemmissa tutkimuksissa, joiden kohteena ovat olleet maahanmuuttajataustaisten oppilaat ja heidän osaamisen osoittaminen tai arviointi (Voipio-Huovinen, 2016; Apajalahti & Lehto, 2002). Aineenopettajat näkivät myös nykyisen koulumaailman riittämättömät resurssit ja kiireen rajoittavana tekijänä erilaisten osaamisen osoittamisen keinojen suunnittelulle ja kehittämiselle. Myös jatkuvasti lisääntyvän maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän tunnettiin kuormittavan opettajia ja vaativat jatkuvaa oman opetuksen ja opetuskäytänteiden päivittämistä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän lisääntyessä myös

koulumaailman ja opettajien tulee sopeutua oppilasaineksen heterogeenistymiseen (Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty, 2015). Tämän näkökulman aineenopettajat toivoivat myös ylempien tahojen huomioivan opetussuunnitelmaa ja koutuksen resursseja pohdittaessa. Myös aiemmissä tutkimuksissa asiakirjojen laatiminen on koettu työlääksi (Mäki-Havulinna, 2018; Paloniemi, Pulkkinen, Kärnä & Björn, 2021) ja ajanpuutteen olevan suurin este asiakirjoihin perehtymiselle (Lankinen, 2019).

Kaikki tutkimukseen osallistuneet aineenopettajat mainitsivat hyödyntävänsä niin maahanmuuttajaoppilaita, kuin muitakin oppilaita arvioidessaan ja heidän osaamistansa tarkastellessaan perinteisiä osaamisen osoittamisen keinoja, jotka pitivät sisällään niin yksilöä kuin ryhmääkin arvioivia keinoja. Opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan monipuolista ja yksilölliset tarpeet huomioon ottavaa arviointi, jonka voi koostua laajemmista kokonaisuuksista tai monista yksittäisistä arviointimenetelmistä. Jokaisen aineenopettajan tulee kuitenkin pystyä avoimesti perustelemaan omaa arviointiaan, huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet ja osoittamaan että oppilailla on ollut tasavertaiset mahdollisuudet osoittaa osaamistaan juuri kyseisen aineen sisällöistä. (Luostarinen & Nieminen, 2019.) Tutkimukseen osallistuneet aineenopettajat kokivat, että myös perinteisin keinoin (kokeet, pistarit, ryhmätyöt, projektit) toteutetut osaamisen osoittamisen keinot olivat tarvittaessa muovattavissa huomioimaan jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet, tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset erityistarpeet. Maahanmuuttajataustaisien oppilaiden kielipolut ja suomen kielen kehitys voivat olla hyvinkin erilaisia ja aineenopettajien tulisi huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset vahvuudet ja heikkoudet suunnitellessaan omaa opetustaan ja oppilaille laadittavia osaamisen osoittamisen keinoja (Saario, 2009; Voipio-Huovinen, 2016). Haastatellut aineenopettajat mainitsivat hyödyntävänsä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa eniten kokeiden suullista täydentämistä, pienryhmäkokeita erityisopettajan tai koulunkäynnin ohjaajan tukemana, oppikirjan kanssa tehtäviä kokeita, sekä google kääntäjän hyödyntämistä koekysymyksiä oppilaan omalle kielelle käännettäessä. On tutkimuksissa todistettu, että kun oppilaan omaa äidinkieltä hyödynnetään uuden kielen rinnalla ja äidinkieltä pidetään arvokkaana, on oppilaalla

mahdollisuudet kehittyä myös uudessa keielessä nopeammin (Seedhouse, 2010). Yksilösuoritusten rinnalla aineenopettajat näkivät että myös ryhmätöillä oli oma paikkansa arvioinnissa ja oppilaiden taitojen kartoituksessa. Oli kuitenkin huomattavissa, että aineenopettajat jakautuivat puoliksi siinä missä puolet haastatteluun osallistuneista opettajista painotti opetuksessaan vahvasti ryhmätöitä ja toinen puoli piti ryhmätöitä heikompina arviointimenetelminä yksilösuoritusten rinnalla, mutta hyödynsi niitä kuitenkin joissain kursseissa tai teemoissa. Ouakrim-Soivio (2016) näkee ryhmäarvioinnin etuna yksilöarviointiin nähden sen, että ryhmässä toimiminen häivyttää oppilaiden taitojen ja heikkouksien rajoja ja keskimääräisesti tarkasteltuna nostaa suurimman osan oppilaiden suoritusten laatua yksilölliseen suoritutumiseen verrattuna. Tutkimukseen osallistuneet aineenopettajat uskoivat ryhmätyöt toimiviksi keinoiksi kartoittaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamista, koska ryhmässä työskennellessä suomenkieliset oppilaat pystyivät ottamaan vastuuta kirjallista tuottamista vaativista tehtävistä ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat pystyivät tuomaan osaamistaan esille muilla tavoin. Aineenopettajien vastauksista nousikin siis esiin myös Nissilän (2008) tarkastelema tapa arvioida maahanmuuttajaoppilasta monipuolisesti nähden hänen keleitaitonsa taakse. Tässä yhteydessä tutkijat nostavat esiin myös inklusion periaatteen (Väyrynen, 2001; Emanuelsson, 2001), jonka mukaan kaikille yhteisen koulun tulisi toimia erilaisuuden sulatusuunina ja antaa kaikille oppilaille mahdollisuus opiskella samassa ympäristössä omilla vahvuuksillaan.

Opettajien vastauksissa korostuivat myös maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnin laadulliset keinot, joiden nähdään täydentävän konkreettista, oppilaiden suorituksiin perustuvaa arviointia (Ouakrim-Soivio, 2016). Tutkimukseen osallistuneista opettajista valtaosa näki oman oppilastuntemuksensa, työkokemuksensa ja moniammatillisen yhteistyön oppilaan kanssa toimivien aikuisten välillä osana oppilaan arviointia. Näistä keinoista puhuttaessa on hyvä huomioida, että oppilaalla itsellään ei näiden keinojen kohdalla ole mahdollisuutta vaikuttaa osaamisensa arviointiin, vaan näillä keinoilla kerätty data perustuu aina toisen käden tietoon, ajatuksiin ja huomioihin. Tutkimuksissa (Seedhouse, 2010; Vehkakoski & Rantala, 2020; Koppinen, Koppinen & Pollari, 1999) on kuitenkin

havaittu näiden laadullisten keinojen olevan tärkeä osa monipuolista arviointia, jolloin eri toimijoiden mielipiteet ja opettajien ammattitaito nousevat keskiöön. Tutkimukseen osallistuneiden aineenopettajien puheissa erityisesti erityisopettajan panos maahanmuuttajaoppilaan tukemisessa ja arvioinnissa nähtiin tärkeänä tukena osaamista arvioitaessa. Opettajien vastauksissa oli myös poimittavissa, että pidemmän työkokemuksen omaavat opettajat olivat itsevarmempia omista keinoistaan testata maahanmuuttajaoppilaisen osaamista, mutta vastavalmistuneemmat opettajat taas omasivat laajempaa ja ajankohtaisempaa tietoa arviointinsa tueksi, mutta olivat epävarmempia käyttämistään osaamisen osoittamisen keinoista.

Viimeisenä aineenopettajien vastauksista esille nousevana, laadullisiin arvioinnin keinoihin rinnastettavana tekijänä, voidaan havaita toiseen tutkimuskysymykseen liittyen opettajien aika ja halu tutustua pedagogisiin asiakirjoihin. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että vain puolet tutkimukseen osallistuneista aineenopettajista nosti pedagogiset asiakirjat esiin osaamisen osoittamisen keinoista keskusteltaessa, sillä pedagogisiin asiakirjoihin sisältyy paljon tietoa, jonka tarkoituksena on auttaa opettajaa opetuksen ja arvioinnin suunnittelussa (Perusopetuslaki, 68/1998). Aineenopettajat pyrkivät tutustumaan pedagogisiin asiakirjoihin lukuvuoden alussa ja hyödyntää niistä saatavaa tietoa mm. yksilöllisiä koejärjestelyjä, opetusmetodeita tai ryhmätöiden ryhmiä suunnitellessaan. Tässä kohtaa haasteena mainittiin kuitenkin aiemmin, johtopäätökset luvun alussa mainitsemani ajan ja resurssien puute, sekä jatkuvasti lisääntyvä maahanmuuttajaoppilaiden määrä, joka näkyy aineenopettajien mukaan siinä, että uusia oppilaita ilmestyy opetusryhmiin pitkin lukuvuoden. Tämän taas nähdään vaikeuttavan suunnittelua ja johtavan siihen, ettei aikaa oppilaaseen tutustumiseen tai asiakirjoihin perehtymiseen ole, jolloin myöskään hyödynnetyt osaamisen osoittamisen keinot voivat olla epäsopivia oppilaille. Vahvan opettaja-oppilas-suhteen luominen on tärkeää kaikkien oppilaiden opettamisessa, mutta erityisen merkitykselliseksi tämä asia nousee juuri yksilöllistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla (Mäki-Havulinna, 2018).

Opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan että jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet tulee ottaa huomioon opetusta ja arviointia suunnitellessa. Oppilaan

tulee myös saada tarvitsemaansa tukea oppimisen eri osa-alueilla monipuolisesti ja oikea-aikaisesti. Tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa tulee lähteä liikkeelle oppilaslähtöisesti, huomioiden oppilaan oma osallisuus ja vastuu tukitoimien ja opetusjärjestelyiden toteuttamisessa. (Vehkakoski & Rantala, 2020; Vitka, 2021.) Tähän lähtökohtaan peilaten tutkimuksessa saatiin hyvin monenkirjavia vastauksia aineenopettajien ajatuksiin ja keinoihin pedagogisten asiakirjojen hyödyntämisestä.

Kun tarkastellaan aineenopettajien mainitsemia tapoja käyttää pedagogisia asiakirjoja, nousevat esiin aiemmissakin aiheeseen perehtyneissä tutkimuksissa (Jachova, Kovačević & Hasanbegović, 2018; Salo & Savijoki, 2019) esiin nousseet näkökulmat, joissa opettajat joko tutustuvat asiakirjoihin itsenäisesti, kehotuksen jälkeen tai jättävät kokonaan tutustumatta. Haastatteluun osallistuneista aineenopettajista suurinosa kertoi tutustuvansa pedagogisiin asiakirjoihin, mutta aktiivisuus tutustumiseen vaihteli. Vain yksi vastaaja kertoi jättävänsä tutustumatta asiakirjoihin sillä hän koki omaavansa tarpeeksi työkokemusta ja ammattitaitoa kohdata oppilaat yksilöinä, huomatakseen tuentarpeet ilman asiakirjoja. Opettajat pelkäävät myös usein oppilaiden leimautumista pelkkien asiakirjojen perusteella jo ennen kuin opettajat ehtivät tutustua heihin luokkahuoneessa (Hakala & Leivo, 2015). Tämä näkökulma nousi esiin myös opettajien puheissa, mutta useimmat opettajat kokivat asiakirjojen kuitenkin tuovan enemmän tietoa kuin luovan leimoja, joten ne nähtiin stigmasta huolimatta opettajan tärkeänä työkaluna. Myös aiemminkin mainitun ajan ja resurssien puutteen koettiin vaikuttavan siihen kuinka aktiivisesti ja usein aineenopettajat kävivät asiakirjoja läpi. Kun aikaa ei ollut tarpeeksi, aineenopettajat luottivat erityisopettajan tai oppilaan huoltajan kehottavan heitä tutustumaan asiakirjoihin mikäli siihen on tarvetta. Tässä esiin nousi aineenopettajan luottamus erityisopettajaa ja hänen tietämystään ja ammattitaitoa kohtaan, joka on ollut näkyvillä myös aiemmissa aiheita käsittelevissä tutkimuksissa (Salo & Savijoki, 2019). Aineenopettajien puheista saattoi myös huomata ajatuksen, että erityisopettajat ovat tietoisia kaikkien oppilaiden pedagogisista asiakirjoista ja he muistavat aina mainita aineenopettajille niiden tärkeydestä. Kuitenkin laki (Opetusministeriö, PoA 2§) ei määritä kuinka monta oppilasta voi olla opettajaa

tai erityisopettajaa kohden, joten yhden erityisopettajan vastuulla voi olla perusopetuksessa jopa satoja oppilaita (Opetusalan ammattijärjestö, 2019). Tämä huomioiden olisi varmasti hyvä, jos myös aineenopettajat otettaisiin aktiivisemmin mukaan asiakirjojen laadintaan ja näin ollen myös heillä olisi parempi tietämys asiakirjojen sisällöistä ja tätä myöten myös matalampi kynnyks hyödyntää niitä. (Heller Sahlgren, 2015; Salo & Savijoki, 2019.)

Tutkimuksessa sivuttiin myös aineenopettajien tuntemusta pedagogisista asiakirjoista ja niiden laadinnasta, joka sivuaa mielenkiintoisesti jo aiemmin käsiteltyjä aineenopettajien tapoja käyttää asiakirjoja. On todettu, että niin opetus-työssä kuin muillakin aloilla työntekijät ovat huomattavasti aktiivisempia hyödyntämään uusia strategioita, apuvälineitä ja keinoja kehittää omaa työtään, jos niiden käyttöön on järjestetty tarpeeksi koulutusta ja ohjausta (Watts ym., 2013). Aineenopettajat kertoivat etteivät aineenopettajan ominaisuudessa olleet mukana pedagogisten asiakirjojen laadissa tai palavereissa, mutta heiltä saatettiin kysyä erillisesti mielipiteitä tai kommentteja oppilaan opiskelusta, joiden pohjalta erityisopettajat ja luokanvalvojat laativat asiakirjat. Muutama vastaaja oli ollut mukana asiakirjojen laadinnassa aiemmin toimiessaan luokanvalvojana. Niin Vitkan (2021) kuin Salo & Savioja (2019) mukaan perusopetuksessa alakoulun ja yläkoulun käytänteet pedagogisten asiakirjojen laadinnasta ja laadintaan osallistuvista opettajista eroavat opetusjärjestelyjen eroavaisuudesta johtuen. Yläkoulussa yhden oppilaan opetuksesta vastaavat lukuvuoden aikana useat eri aineenopettajat, kun taas alakoulussa yhtä oppilasta opettaa vain pieni joukko opettajia, joiden on helpompaa tehdä yhteistyötä myös pedagogisten asiakirjojen laadinnassa. (Vehkakoski & Rantala, 2020.) Myös realiaineiden ja taito- ja taideaineiden opettajien välillä nähtiin tutkimuksessa eroa siinä millä tavoin he tuntivat pedagogiset asiakirjat ja hyödynsivät niitä opetuksessaan. Taito- ja taideaineiden sisällöt eivät vaadi usein painotu niin vahvasti kielelliseen osaamiseen kuin realiaineiden sisällöt (Aalto & Tukia, 2009), joten suomen kieleltään heikommankin maahanmuuttajataustaisen oppilaan oli helppo suoriutua taito- ja taideaineiden opiskelusta kuin usean realiaineen. Aineenopettajat eivät nähneet kielitaidolla niin suurta merkitystä taito- ja taideaineissa kuin realiaineissa, jonka takia taito- ja taideaineiden

opettajat pitivät myös pedagogisten asiakirjojen roolia oman opetuksensa suunnittelussa pienemmässä roolissa kuin reaaliaineiden. Saloviidan (2018) mukaan kielelliset haasteet nähdään opettajien puheissa usein kevyempinä haasteina opettajan omaa opetusta koskien kuin käytökselliset tai toiminnanohjauksen haasteet, jonka takia myös maahanmuuttajataustaisiin oippilaisiin suhtaudutaan usein avoimemmin mikäli heidän haasteensa sijoittuvat vain kielellisiin (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah, 2019; Hakala & Leivo, 2015; Apajalahti & Lehto, 2002).

Aineenopettajien aktiivisemmalla osallistamisella pedagogisten asiakirjojen työstämiseen voitaisiin myös lisätä opettajien tietoutta oppilaiden yksilöllisistä tarpeista ja pedagogisten asiakirjojen sisällöistä (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2012). Tutkimusesta kävi ilmi, että aineenopettajien tietämys pedagogisiin asiakirjoihin kirjatusista asioista ja niiden sisällöistä oli suhteellisen heikko. Pedagogisiin asiakirjoihin tulee kirjoittaa yksinkertaisesti ja konkreettisella tasolla, kuitenkin pedagogiikka ja arkipäivä edellä. Asiakirjoihin ei kirjoiteta oppilaan henkilökohtaisista ominaisuuksista, ei diagnooseista, eikä lääkityksistä vaan asioista jotka vaikuttavat hänen oppimiseensa ja hänen tukemiseensa. (Vitka, 2021) Silti useampi tutkimukseen osallistuneista aineenopettajista esitti toiveiksi että asiakirjoissa olisi kirjattuna näitä asioita. Konkreettisesti vastauksissa tuli esiin toive selkeistä diagnooseista, eikä pitkästä tarinasta oppilaan opiskelutaitoja, vahvuuksia ja heikkouksia koskien, vaikka juuri nämä olisivatkin Vitkan (2021) kertoman mukaan niitä tärkeimpiä pedagogisten asiakirjojen sisältöjä. Toisaalta aineenopettajat nostivat myös esiin sen seikan, että asiakirjoihin tuntuu usein tungettaneen aivan liikaa tietoa ja oleellisia asioita saa etsiä ison tekstimäärän seasta. Tärkeitä asioita toivottaisiin voitavan tummentaa tai selkeyttää esimerkiksi ranskalaisia viivoja hyväksi käyttäen tai tekstiä ryhitellen niin että uusimmat ja ajankohtaisimmat asiat tulevat ilmi heti asiakirjan alussa. Pedagogisiin asiakirjoihin uppoutuu kuitenkin valtavasti tärkeää tietoa ja pelkkien rankalaisten viivojen tai tummennettujen sanojen lukeminen ei välttämättä antaisi opettajalle kokonaiskuvaa oppilaan osaamisesta ja haasteista. (Vitka, 2021; Jachova, Kovačević & Hasanbegović, 2018.) Toisaalta aineenopettajien ajatuksissa ja toiveissa nousee esiin paljon hyvä

ideoita ylemmän tahon pohdittavaksi. Josko lomakkeiden uudelleen suunnittelulla tai parantelulla saataisiin aineenopettajat suhtautumaan asiakirjoihin positiivisemmin ja ehkä myös lyhennettyä aikaa, joka opettajilta menee asiakirjoihin perehtymiseen (Hakala & Leivo, 2015)?

Kokonaisuudessa aineenopettajien esiin nostamat näkemykset eivät juurikaan poikkea teoriaosuudessa esitellyn kirjallisuuden sanomasta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa on pääkaupunkiseudun alueella havaittavissa muodostuneen jo rutiineja ja toimivia käytänteitä kielellisten haasteiden huomioimiseksi. Kuitenkin jatkuvasti lisääntyvä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä, sekä vähäiset resurssit ja ajanpuute nähtiin aineenopettajien silmissä heikentävän heidän yleistä jaksamistaan ja näin ollen mahdollisuuksiaan osaamisen osoittamisen keinojen suunnitteluun jokaisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden. Opettajat luottivat paljon perinteisiin osaamisen osoittamisen keinoihin kuten kokeisiin, ryhmittöihin ja projekteihin, joita oli mahdollista muovata tapauskohtaisesti kunkin oppilaan kohdalla esimerkiksi kääntämällä tekstiä oppilaan omalle kielelle, suullista täydentämistä hyödyntämällä tai ryhmittöiden kokoonpanoihin vaikuttamalla. Näiden keinojen rinnalla aineenopettajat hyödynsivät arviointinsa tukena myös muiden oppilaan kanssa työskentelevien aikuisten mielipiteitä, itse- ja ryhmäarviointia sekä omaa oppilastuntemustaan. Pedagogisten asiakirjojen hyödyntäminen nähtiin aineenopettajien vastauksissa enemmän omaa työtä kuromittavana tekijänä kuin omaa työtä helpottavana ja monipuolistavana tekijänä. Monen opettajan pedagogisten asiakirjojen hyödyntäminen perustui ulkopuolelta tulevaan paineeseen, eikä niinkään opettajan omaan haluun ja aktiivisuuteen. Pedagogisten asiakirjojen sisällöstä oli epäselvyyttä ja riittämättömien resurssien ja ajanpuutteen rinnalla sen ei nähty tuovan juurikaan lisää omaan opetukseen tai sen suunnitteluun. Aineenopettajia ei juurikaan otettu mukaan asiakirjojen laadintaan ja heidän toiveensa asiakirjojen sisältöjä ja rakennetta koskien nähtiin sivuutettavan. Aineenopettajilla oli myös jonkin verran vääriä käsityksiä ja uskomuksia asiakirjoihin kirjattavista asioista ja pedagogisesta kirjaamisesta ylipäätään. Tutkimustulosten perusteella voidaan olla samaa mieltä sekä Watts

ym. (2013) että Voipio-Huovisen (2016) ajatukseen siitä että opettajien aktiivinen kouluttaminen ja aktivoiminen uusien menetelmien ja oman työn apuvälineiden hyödyntämiseen, sekä yhteiskunnan kehityksen mukana pysymiseen on elintärkeä osaa opettajien ammattitaidon kehittämistä vastaamaan yhteiskunnan mukanaan tuomat haasteet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän lisääntyessä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Tutkimuksen luottavuutta voidaan tarkastella monella eri tapaa, mutta tähän tutkimukseen valittiin Lincolnin ja Cuban (1985, ss. 301–327) esittelemä tapa arvioida luotettavuutta neljän luotettavuuskriteerin avulla. Näitä kriteerejä ovat *siirrettävyys*, *vastaavuus*, *tutkimustilanteen arviointi*, sekä *vahvistettavuus*.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimuksessa saatu tieto on siirrettävissä ja mahdollisesti myös sovellettavissa toiseen ympäristöön eli kontekstiin (Lincoln & Guba, 1985, s. 316). Tutkimuksen osallistujat, aineistot, menetelmät ja tulkinnot on pyritty tämän tutkimuksen kohdalla avaamaan niin tarkasti, että lukija pystyy selkeästi arvioimaan tutkimuksen siirrettävyyttä. Edellä mainittuja asioita on myös pyritty avaamaan lukijalle erilaisten konkreettisten esimerkkien ja aineistosta nousevien huomioiden avulla. Haastateltavien määrän ollessa verrattaen pieni, vain kuusi haastateltavaa, voidaan tästä kuitenkin vetää johtopäätös, että mikäli haastateltavien joukko olisi ollut laajempi, olisi vastauksista voinut nousta esiin vielä lisää uusi näkökulmia ja ajatuksia. Näin ollen tässä tutkimuksessa saatu tieto ei välttämättä ole vielä yleistettävissä koskemaan laajempaa kontekstia.

Vastaavuus taas kuvaa, miten hyvin on onnistuttu löytämään haastateltavien vastauksista johtopäätöksiä ja tulkintoja (Tynjälä, 1991, s. 390). Haastattelu-tutkimuksessa vastaavuutta nostaa se, että haastattelijan on mahdollista kysyä haastattelun aikana tarkentavia lisäkysymyksiä, mikä jotkin vastaukset jäävät epäselviksi tai suppeiksi (Lincoln & Guba, 1985, ss. 301–305). Toisaalta tässä tutkimuksessa vastaavuutta olisi lisännyt myös se, mikäli haastatteluun osallistu-

neet opettajat olisivat olleet aiemmin tuttuja tai ennen haastattelua olisi ollut aikaa perehtyä heidän taustoihinsa vielä tarkemmin. Koska etukäteistuntemusta ei ole, on tärkeä kerätä haastattelun alussa alkukysymyksillä tietoja aineenopettajien taustoja, jotta saadaan käsitys siitä hyvä ammattitaito heillä, oli tutkittavasta aiheesta, eli tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta ja pedagogisten asiakirjojen käytöstä työssään.

Tutkimustilanteen arvioinnissa keskitytään tutkimuksen vaihtelevuutta tuoviin tekijöihin, jotka ovat moninaisia ja voivat liittyä esimerkiksi tutkimuksen ympäristöön, itse tutkijaan, tutkijan ja ympäristön välisiin suhteisiin tai tutkittavaan ilmiöön (Lincoln & Guba, 1985, ss. 316-318). Haastatteluun osallistuneilta opettajilta vaadittiin haastatteluun osallistuakseen kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta, mutta pedagogisten asiakirjojen osaamista ei etukäteen vaadittu. Tein tutkijana oletuksen, että yläkoulun aineenopettajat olisivat kaikki perehtyneet ainakin jollain tasolla pedagogisten asiakirjojen käyttöön ja sisältöihin. Haastateltavien joukossa oli kuitenkin myös sellaisia opettajia, joille pedagogiset asiakirjat eivät olleet juurikaan tuttuja. Oli kuitenkin mielenkiintoista havaita, että myös pedagogisista asiakirjoista vähemmän tietävät aineenopettajat osallistuivat tutkimukseen ja kertoivat rohkeasti omista ajatuksistaan ja näkemyksistään. Havaitsin osassa haastateltaviani kuitenkin pientä jännitystä haastattelutilanteessa, joka saattoi vaikuttaa heidän vastauksiinsa.

Vahvistettavuudessa puhuttaessa tarkoitetaan sitä, miten tutkimuksen aineistosta tehdyt tulokset ovat peilattavissa todellisuuteen ja kuinka tutkijan oman toiminnan objektiivisuus on toteutunut (Lincoln & Guba, 1985, s. 323). Haastateltavien joukon ollessa tutkimuksessa melko suppea, vain kuusi haastateltavaa, koin hyväksi ideaksi valita haastateltavat kahdesta eri yläkoulusta, joiden oppilaaksiottoalueella asuvien maahanmuuttajataustaisten ihmisten määrä on erilainen. Tällä tavoin koin, että tutkimus antoi kuitenkin hyvää vertailukohdtaa ja laajempaa kuvaa aineenopettajien ajatuksista ja käytänteistä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamisen keinoja ja pedagogisia asiakirjoja ajatellen. Tässä mielessä tulokset antavat suhteellisen realistisen kuvan tutkimuksen teemoista.

Jotta tutkimus on luotettava ja sen eettisyys on kunnossa, on tutkimukseen osallistujan tiedettävä tutkimuksen taustateoriasta, menetelmistä ja tavoitteista (Tuomi & Sarajärvi, 2009, ss. 154-156). Jokaiselle haastateltavalle on ennen haastattelua lähetetty tutkimustani koskeva tietosuojailmoitus. Jonka lisäksi kaikki haastateltavat saivat haastattelukysymykset ennalta, jotta heillä oli mahdollisuus tutusta niihin ennalta. Ennen haastattelun aloittamista jokainen osallistuja sai vielä allekirjoitettavaksi tutkimuslupalomakkeen, jolla antoi oman suostumuksensa haastatteluun ja tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksen yhteydessä kirjoitetut sopimukset, kuten tutkimuslupa, ovat myös lain mukaan päteviä tutkimussuostumuksiksi, jotka vahvistavat tutkijan oikeusturvaa (Kuula, 2011, s. 100).

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimus on selvittänyt yläkoulun aineenopettajien ajatuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamisen keinoista, sekä heidän näkemyksiään pedagogisten asiakirjojen hyödyntämisestä. Tässä tutkimuksessa keskityttiin pääkaupunkiseudulle, kahteen maahanmuuttajamäärältään erilaisen oppilaaksiottoalueeseen ja yläkoulun kontekstiin. Tutkimus on ollut mielenkiintoinen, tuoden esiin tavallisten aineenopettajien äänen ja ajatukset hyvinkin ajankohtaisen aiheen, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen parista. Aiempaa tutkimustietoa löytyy erilaisista näkökulmista, koskien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamista, mutta osaamisen osoittamisen näkökulmasta tutkimusta on vielä melko vähän. Tulokset antoivat tietoa siitä, miten aineenopettajat suunnittelevat omaa opetustaan ja erityisesti arviointiaan maahanmuuttajataustan aiheuttamat kielelliset haasteet huomioiden.

Jatkossa olisi mielenkiintoista perehtyä konkreettisemmin aineenopettajien hyödyntämien osaamisen osoittamisen keinojen tehokkuuteen ja toimivuuteen. Tällä tutkimuksella on kartoitettu millaisia keinoja aineenopettavat hyödyntävät ja mitä he pitävät tehokkaina, mutta eroja suoriutumisessa yleisissä keinoissa verraten maahanmuuttajataustaisille oppilaille räätälöidyissä keinoissa olisi mielenkiintoista mitata tarkemmin ja pidempiaikaisesti. tutkimuksessa voitaisiin

keskittyä vertailemaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opillista suoriutumista ja kielellistä kehitystä niin lyhyellä kuin pidemmälläkin tähtäimellä. Olisi mielenkiintoista saada tulevissa tutkimuksissa esiin myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden itsensä ääni ja ajatukset. Myös erityisopettajan näkökulma ja rooli olisi mielestäni tärkeä saada tulevaisuudessa kuuluville aihetta käsittelevissä tutkimuksissa, samoin kuin laajemman aineenopettaja ryhmän ääni eri puolilta Suomea.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä jatkaa kasvuaan (Tilastokeskus, 2021), jonka takia on tärkeä tutkia ja kehittää heidän kanssaan työskentelevien opetusalan ammattilaisten tietoa ja taitoa maahanmuuttajien opettamisesta. Tämä vaatii lisää moniulotteista tutkimustietoa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen tutkiminen turvaa tulevaisuuden maahanmuuttaja lasten ja nuorten opetuksen tilanteessa, jossa maahanmuutto jatkaa tasaista kasvuaan vielä vuosien päästäkin.

LÄHTEET

- Aalto, E.;& Tukia, K. (2009). Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani. Teoksessa I. Kuukka;& K. Rapatti, *Yhteistä kieltä opettamassa - suomea opetteleva opetusryhmässäni* (ss. 25-36). Opetushallitus.
- Alasuutari, P. (2019). *Laadullinen tutkimus 2.0* (5.painos p.). Tampere: Vastapaino.
- Alisaari, J.;Heikkola, L. M.;Commins, N.;& Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher education*(80), 48-58. doi:10.1016/j.tate.2019.01.003
- Apajalahti, J.;& Lehto, M. (2002). *Maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taidot perusopetuksen kuudennen vuosiluokan päättövaiheessa: tapaustutkimus kahdesta kurdityöstä*. Pro gradu -tutkielma: Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Björn, P. M.;Aro, M. T.;Koponen, T. K.;& Fuchs, L. S. (2016). The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning disability quarterly*, 39(1), ss. 58-66.
- Black, P.;& Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
- Black, P.;Harrison, C.;Lee, C.;Marshall, B.;& Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Open University Press.
- Boyle, C.;Topping, K.;& Jindal-Snape, D. (2012). Teachers' attitude towards inclusion in high school. *Teachers and Teaching: theory and practice* 2013, 19(5), ss. 527-542.
- Cummins, J. (2008). *Reading and the ESL students* (Osa/vuosik. 2&3). Orbit.
- Emanuelsson, I. (2001). Integraatio ja segregaatio. Teoksessa P. Murto;A. Naukkarinen;& T. Saloviita, *Inkluusio - Haaste koululle* (T. Saloviita, Käänt., ss. 125-138). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Eskelä-Haapanen, S. (2012). *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*.
Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print: Tampereen
yliopisto. Väitöskirja.
- Eskola, J.;& Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10.painos p.).
Tampere: Vastapaino.
- Hakala, J.;& Leivo, M. (4. 9 2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan
jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, ss.
8- 23.
- Halonen, M. (2007). Monikielinen Suomi - Maahanmuuttajataustaisten
koululaisten suomen kielen taito. *Nuorisotutkimusseura ry*, 33-49.
- Heikkilä, M. (2002). Eettisiä ongelmia yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa.
Teoksessa S. Karjalainen;V. Launis;& R. j. Pelkonen, *Tutkijan eettiset
valinnat* (ss. 165-176). Helsinki: Gaudeamus.
- Heiskanen, N. (2019). *Ei kurjuutta kumempaa : vai sittenkin pedagogiikkaa?*
Noudettu osoitteesta Ruusupuiston kärkiuutiset:
<https://peda.net/jyu/ruusupuisto/uutisarkisto/5-2019/3>
- Heller Sahlgren, G. (2015). *Real Finnish Lessons: The true story of an education
superpower*. 4. Print.
- Helsinginkaupunki;& tilastopalvelu, V. -O. (26. Tammikuu 2021).
Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä. Noudettu osoitteesta
<https://ulkomaalaistaustaiset helsingissa.fi/fi/opetusjakoulutus>
- Hirsjärvi, S.;Remes, P.;& Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Jachova, Z.;Kovačević, J.;& Hasanbegović, H. (2018). Individual Education Plan
(IEP) Foundation of a Quality Inclusive Education. *Human Research in Re-
habilitation; The International Journal for interdisciplinary Studies*, 8(2), ss. 88-
93.
- Kalaja, P.;Barcelos, A.;Aro, M.;& Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, Agency and
Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave
Macmillan.
- Koppinen, M.-L.;Korpinen, E.;& Pollari, J. (1999). *Arviointi oppimisen tukena*. PS-
kustannus.

- Kuukka, I. (2009). Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtaamispaikkana. Teoksessa I. Kuukka;& K. Rapatti, *Yhteistä kieltä luomassa - suomea opetteleva opetusryhmässäni* (ss. 12-18). Opetushallitus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Nakokulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (Osa/vuosik. 5., ss. 29-72). Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Lankinen, N. (18. Huhtikuu 2019). Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari - Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(10). Noudettu osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajan-tyonkuva-ja-patevyys>
- Lincoln, Y. S.;& Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publication Inc.
- Luostarinen, A.;& Nieminen, J. H. (2019). *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Noudettu osoitteesta [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103307/978-952-03-0737-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marzano, R. J.;& Toth, M. D. (2013). *Teacher Evaluation That Makes a Difference - A New Model for Teacher Growth and Student Achievement*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Naukkarinen, H.;& Tiermas, A. (4. Joulukuu 2019). Integraatio ja inklusio - valmistavan opetuksen hyvät käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*(10). Noudettu osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2019/integraatiota-ja-inklusiota-valmistavan-opetuksen-hyvat-kaytanteet>
- Nissilä, L. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaan arviointi*. Noudettu osoitteesta <https://peda.net/orimattila/peruskoulut/mljnl/stkl/ll/ma:file/downl>

oad/a26d9916b821b1563604c18577fa902b4621fcbf/Maahanmuuttajaoppi
laan%20arviointi.pdf

Nissilä, M. L. (2015). Ops! Oppiminen uusiksi. *Opettaja*(1 (10)).

Open Society Foundations. (2014). *Somit Helsingissä*. Noudettu osoitteesta
<https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/db917a40-02bf-4742-960f-d9d711d40ded/somalis-helsinki-fin-20140623.pdf>

Opetusalan ammattijärjestö. (4. 4 2019). *Laki ei määritä, kuinka monta oppilasta voi olla per opettaja – suomalaiset haluavat asiaan muutoksen*. Noudettu osoitteesta OAJ: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/laki-ei-maarita-kuinka-monta-oppilasta-voi-olla-per-opettaja--suomalaiset-haluavat-asiaan-muutoksen/>

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Noudettu osoitteesta
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet*. Noudettu osoitteesta
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf

Opetushallitus. (2017). *Perusopetukseen valmistava opetus*. Noudettu osoitteesta Opetushallitus:
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>

Opetushallitus. (2020). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. Noudettu osoitteesta
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arviointin%20kriteerit%2031.12.2020.pdf>

Opetushallitus. (2021). *Tuen lomakkeet*. Noudettu osoitteesta Opetushallitus:
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tuen-lomakkeet>

Opetushallitus. (2021a). *Arviointisanasto opettajille*. Noudettu osoitteesta Opetushallitus: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille>

- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Otava.
- Paloniemi, A.;Pulkkinen, J.;Kärnä, E.;& Björn, P. M. (2021). The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. ss. 1-16. Noudettu osoitteesta (2021). The Work of Special Education Teachers in the Tiered Support System: The Finnish Case. Scandinavian Journal of Educational Research, 1-16. :
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983649>
- Patton, M. Q. (5. 34 1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, ss. 1189-1208.
- Perusopetuslaki. (628/1998). 16§ *Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus*. . Noudettu osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>
- Perusopetuslaki. (628/1998). 17a§ *Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä*.
- Perusopetuslaki. (68/1998). 3§ *Opetuksen järjestämisen perusteet*. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pietarinen, J. (2022). Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen;V. Launis;& R. j. Pelkonen, *Tutkijan eettiset valinnat* (ss. 58-69). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa;& P. (. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa;& P. (. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ranta, J. &.-L. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa P. N. M. Hyvärinen, *Tutkimus- haastattelun käsikirja* (ss. 357–366). Vastapaino.
- Rapatti, K. (2009). Taitavaksi kirjoittajaksi kasvaminen oppiaineiden yhteisenä tavoitteena. Teoksessa I. Kuukka;& K. Rapatti, *Yhteistä kieltä luomassa - suomea opetteleva opetusryhmässäni* (ss. 46-52). Opetushallitus.
- Saario, J. (2009). Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. Teoksessa I. Kuukka;& K. Rapatti, *Yhteistä kieltä luomassa - Suomea opiskeleva opetusryhmässäni* (ss. 53-69). Opetushallitus.

- Salo, S. & Savijoki, H. (2019). *Erityisopettajan ja luokanopettajan roolit ja yhteistyö kolmiportaisen tuen asiakirjojen laadinnassa*. Kasvatustieteden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International journal of inclusive education*, 22(5), ss. 560-575.
- Seedhouse, P. (1. 1 2010). The interactional architecture of the language classroom. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, ss. 1-13.
- TENK, (. (Helsinki 2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa; Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Noudettu osoitteesta Tutkimuseettisen neuvottelu- kunnan julkaisuja 3/20: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tilastokeskus. (2017). *Maahanmuutto uuteen ennätykseen vuonna 2016*. Noudettu osoitteesta Tilastokeskus: http://www.stat.fi/til/muutl/2016/muutl_2016_2017-05-17_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus. (31. Joulukuu 2019). *Itäisessä suurpiirissä asuu yli neljännes ulkomaalaistaustaisista ja vieraskielisistä*. Noudettu osoitteesta Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä: <https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/alueellinensijoittuminen>
- Tilastokeskus. (2020). *Maahanmuuttajat väestössä: Ulkomaalaistaustaiset*. Noudettu osoitteesta Tilastokeskus: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html>
- Tilastokeskus. (2021). *Maahanmuuttajataustaisten määrät ja osuudet alueittain, 1990-2020*. Noudettu osoitteesta Tilastokeskuksen maksuttomat tilastotietokannat: https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen__Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/maakoto_pxt_11vu.px/table/tableViewLayout1/

- Tuomi, J.;& Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (5-6. 22 1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, ss. 387-398.
- UNESCO. (1994). Salamanca statement and framework for action for special.
- Väyrynen, S. (2001). Miten opitaan elämään yhdessä? - Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto;A. Naukkarinen;& T. Saloviita, *Inklusion haaste koululle* (ss. 12-29). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Noudettu osoitteesta <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf>
- Watts, A. G.;Vehviläinen, S.;Ruusuvirta, O.;Halmiala, M.;& Vuorinen, R. (2013). Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vehkakoski, T.;& Rantala, A. (2020). Oppilaalle tarjottavan tuen perustelemisen esi- ja perusopetuksessa laadituissa pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*(30), ss. 4-21.
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Voipio-Huovinen, S. (10. Toukokuu 2016). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisen ja osallistumisen mahdollisuuksia peruskoulussa. *Kieliverkosto*. Noudettu osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/maahanmuuttajataustaisten-oppilaiden-kotoutumisen-ja-osallistumisen-mahdollisuuksia-perusopetuksessa>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.
- Opetusministeriö. (20. 11 1998). *Perusopetusasetus 10 §*. Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L2P10>
- Opetusministeriö. (ei pvm). *PoA 2§*. Noudettu osoitteesta *Perusopetusasetus 2 §* (21.10.2010/893) Opetusryhmien muodostaminen: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852#L1P2>

Perusopetuslaki. (628/1998). 17§. Noudettu osoitteesta Erityinen tuki.

Perusopetuslaki. (628/1998). 16a§. Noudettu osoitteesta Tehostettu tuki.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Gradu 2022, Noora Lakaniemi

tammikuu 2022

Aineenopettajien näkökulma maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keinoihin osoittaa osaamistaan

Tutkimuskysymykset:

1. Mitä osaamisen osoittamisen keinoja aineenopettajat käyttävät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa?
2. Miten aineenopettajat hyödyntävät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin kirjatutuja asioita siinä, mitä osaamisen osoittamisen keinoja he käyttävät oppilaiden kanssa?

Haastattelukysymykset

Taustatiedot

1. Kauan olet toiminut opettajana?
2. Mikä on koulutuksesi ja kelpoisuutesi?
 - a. Oletko opiskellut jotain muuta/lisää (esim. S 2- tai monikulttuurisuusopintoja)? Mitä?

Maahanmuuttajataustainen oppilas opetusryhmässä

3. (Miten määrittelisit maahanmuuttajataustaisen oppilaan?)
4. Kuinka pitkä kokemus sinulla on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta?
5. Kuinka paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita asuu koulunne oppilaaksiottoalueella?
 - a. Kuinka suuri on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus koulussa, jossa opetat?
 - b. Entä opetusryhmissäsi?
6. Kuvaile opettamiesi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taitoa.
 - a. Onko maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen tasolla merkitystä siihen, miten suunnittelet ja toteutat opetustasi?
 - b. Kyllä – miten se näkyy suunnittelussasi ja opetuksen toteuttamisessa?

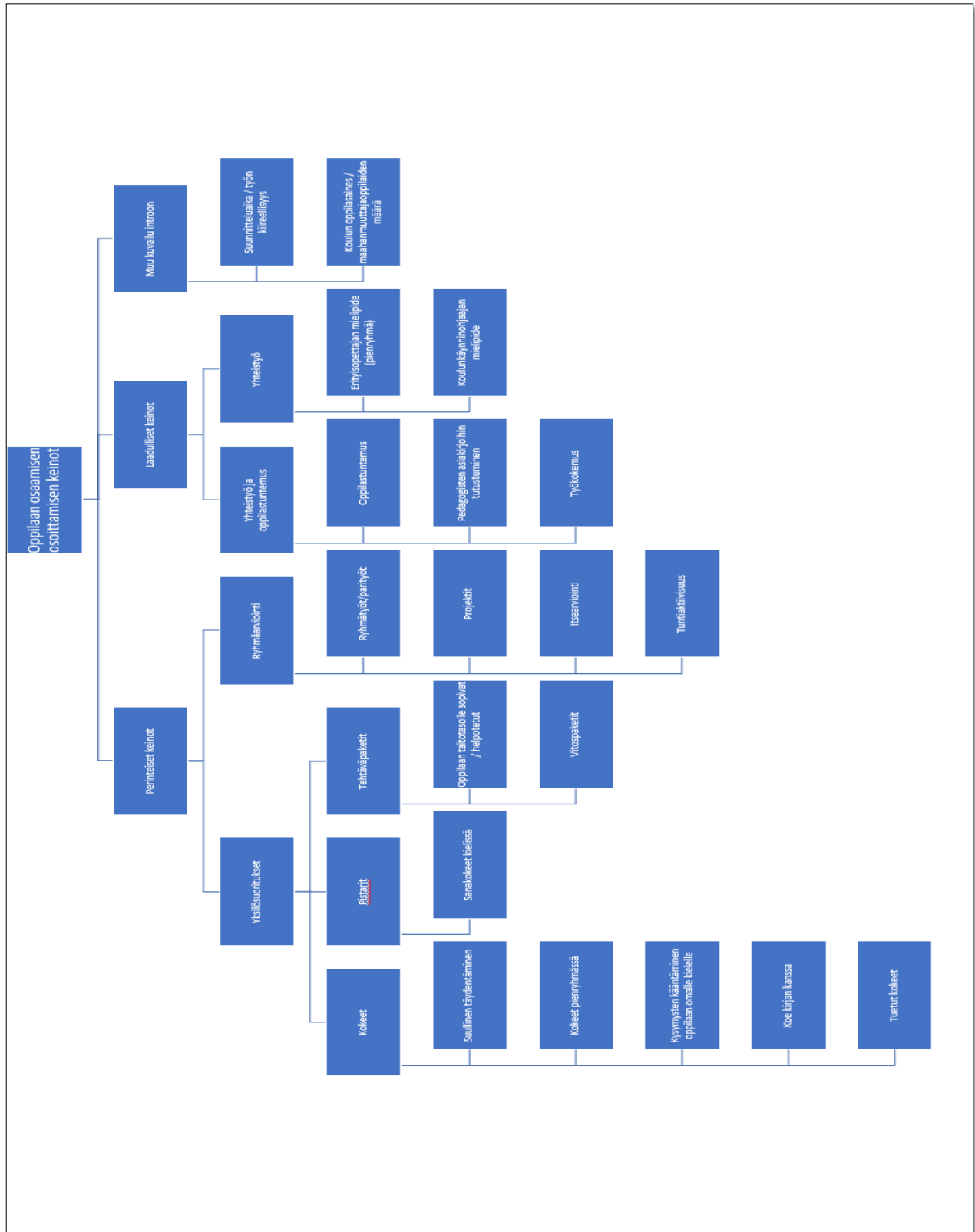
Osaamisen osoittaminen ja arviointi

7. Millä tavoilla kartoitat oppilaiden osaamista kurssien aikana? (kaikki eri keinot)
 - a. Mitkä tavat ovat mielestäsi toimivia ja mitkä eivät niin toimivia?
8. Mitkä asiat vaikuttavat siihen mitä osaamisen osoittamisen keinoja hyödynnät oppilaiden taitojen kartoittamisessa?
9. Käytätkö eri tapoja erilaisten oppilaiden kanssa?
10. Millä konkreettisilla keinoilla kartoitat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamista?
 - a. Eroavatko nämä keinot suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden osaamisen kartoittamisen keinoista?
 - b. Kyllä - miten? / Ei – miksi eivät?

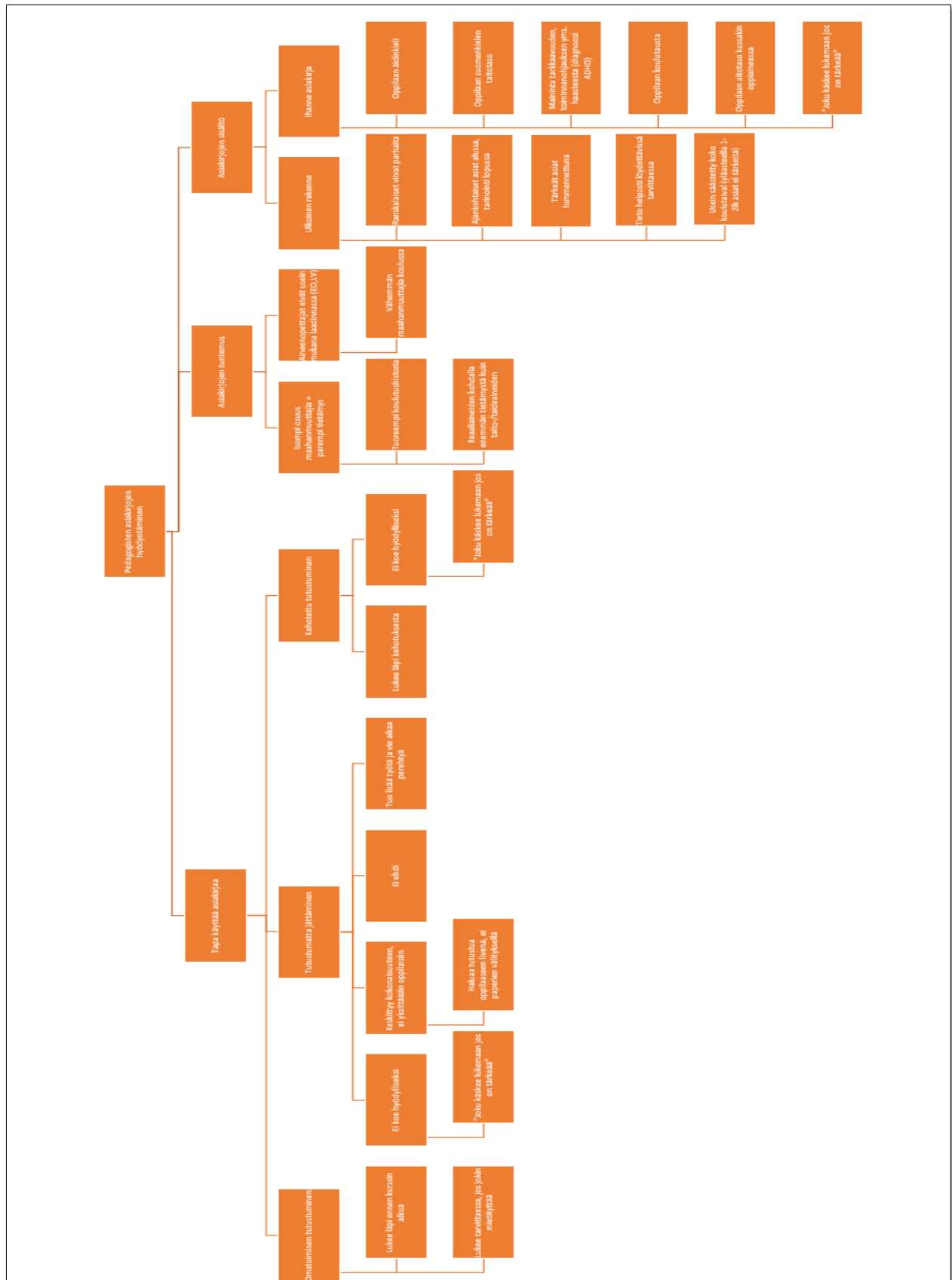
Pedagogiset asiakirjat

11. Ovatko pedagogiset asiakirjat sinulle tuttuja?
 - a. Mitä pedagogisia asiakirjoja tiedät?
 - b. Oletko ollut mukana laatimassa pedagogisia asiakirjoja? Jos olet, miten?
12. Hyödynnätkö pedagogisiin asiakirjoihin kirjoitettua tietoa omassa työssäsi?
 - a. Kyllä – miten hyödynnät? / Ei – miksi et hyödynnä?
 - b. Luetko oppilaiden pedagogiset asiakirjat ennen kurssin alkua? Entä palaatko niihin kurssin aikana?
13. Oletko ollut tyytyväinen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin?
14. Mitä toivoisit kirjattavan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden pedagogisiin asiakirjoihin?
 - a. Mitkä asiat koet hyödyllisenä aineenopettajan tietää?
 - b. Mistä asioista ei mielestäsi ole juurikaan hyötyä?
15. Miten pedagogisiin asiakirjoihin kirjatut asiat vaikuttavat siihen millä tavoin kartoitat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamista kurssien aikana?

Liite 2. Luokittelurunko, ensimmäinen haastattelukysymys



Liite 3. Luokittelurunko, toinen haastattelukysymys





Liite 4. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUTIETEIDEN
TIEDEKUNTA /
KASVATUSTIETEIDEN
LAITOS/ERITYISPEDAGOGIIKKA

26.1.2022

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

1. Tutkimuksessa, jonka työnimi on **Aineenopettajien näkökulma maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keinoihin osoittaa osaamistaan käsiteltävät henkilötiedot**

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää yläkoulun aineenopettajien näkökulmia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamisen keinoihin ja pedagogisten asiakirjojen vaikutusta aineenopettajan omaan työskentelyyn.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi suostumuslomaketta varten, koulutustausta sekä äänitallenne haastattelusta

Kyseinen tietosuojailmoitus on lähetetty tutkittaville tarkasteltavaksi sähköpostitse ennen haastattelua. Tutkittavat saavat tietosuojailmoituksen itselleen myös haastattelutilanteessa.

2. **Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa**

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

Tunnistettavuuden poistaminen

- Suorat tunnistetiedot poistetaan suoja-toimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fyysinen tila)
 muulla tavoin, miten:

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustentarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustentarvioinnista

- Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustentarviointi ole pakollinen.

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen *päättymisen jälkeen*

- Tutkimusrekisteri hävitetään vuoden 2022 loppuun mennessä.

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on:

Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. Vaihde (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894–7. **Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava:** [tietosuoja\(at\)jyu.fi](mailto:tietosuoja(at)jyu.fi), puh. 040 805 3297.

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen tekijä ja rekisterinpitäjä on:

Noora Lakaniemi

noora.p.lakaniemi@student.jyu.fi

Erityispedagogiikan maisteriohjelma, Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Yhteyshenkilö: Riitta Viitala (KT, VEO, Lehtori)

Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuojasetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä yliopiston tietosuojavastaavaan. Kaikki oikeuksien toteuttamista koskevat pyynnöt toimitetaan Jyväskylän yliopiston kirjaamoon. Kirjaamo ja arkisto, PL 35 (C), 40014 Jyväskylän yliopisto, puh. 040 805 3472, e-mail: kirjaamo(at)jyu.fi. Käyntiosoite: Seminaarinkatu 15 C-rakennus (Yliopiston pääraKENNUS, 1. krs), huone C 140.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>



Liite 5. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUTIETEIDEN
TIEDEKUNTA/
KASVATUSTIETEIDEN
T AITOS / ERITYISPEDAGOGII

26.1.2022

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Tutkimus - Aineenopettajien näkökulma maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keinoihin osoittaa osaamistaan

Rekisterinpitäjä - Jyväskylän yliopisto

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tavoitteena on selvittää yläkoulun aineenopettajien näkökulmia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamisen keinoihin ja pedagogisten asiakirjojen vaikutusta aineenopettajan omaan työskentelyyn.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska työskentelet tutkimuksessa käsiteltävien teemojen parissa ja omaat pedagogisena ammattilaisena ensikäden tieto tutkittavasta asiasta.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että toimit yläkoulun aineopettajan työtehtävissä ja sinulla on kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta.

Mukaan pyydetään yhteensä 4–6 tutkittavaa.

Tietoja kerätään ainoastaan haastatteluaineiston pohjalta.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa.

Tutkimuksen kulku

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään yläkoulun aineenopettajien näkökulmia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen osoittamisen keinoista ja pedagogisten asiakirjojen vaikutuksesta aineenopettajan työhön.

Tutkimus toteutetaan henkilökohtaisina haastatteluina (yksi haastattelutilanne/tutkittava) helmi-maaliskuussa 2022. Haastelut äänitallennetaan ja niiden kesto on haastattelutilanteen mukaan 45-60min.

Tutkimuksen kustannukset

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimus on luettavissa sen valmistumisen jälkeen.

Tutkittavien vakuutusturva

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen.

Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen

voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai janteen venähdysvamma, johon on annettu lääkärihoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisesta. Korvausta maksetaan enintään kuuden viikon ajan venähdysvamman syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Noora Lakaniemi

noora.p.lakaniemi@student.jyu.fi

Erityispedagogiikan maisteriohjelma, Kasvatustieteiden laitos, Jyu

Liite 6. Suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



KASVATUTIETEIDEN
TIEDEKUNTA/
KASVATUSTIETEIDEN
LAITOS/ERITYISPEDAGOGIIKKA

26.1.2022

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Aineenopettajien näkökulma maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keinoihin osoittaa osaamistaan

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa ilmoittaa, etten enää halua osallistua tutkimukseen, mutta siihen asti kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan hyödyntää tutkimuksessa.

Ymmärrän, että minuun ollaan yhteydessä jatkotutkimusten osalta.

Ymmärrän, että antamiani henkilötietoja yhdistetään tutkimustarkoituksessa rekistereistä saatuihin tietoihin tietosuojailmoituksessa kerrotulla tavalla.

En osallistu ~~haastatteluihin~~ flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä siinä. Olen ymmärtänyt saamani tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys

Yhteystiedot:

[Noora Lakaniemi, 040-8409974, noora.p.lakaniemi@student.jyu.fi]

Jos asiakirja on allekirjoitettu, se jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon. Suostumusta osallistua tutkimukseen säilytetään tietoturvasyistä niin kauan kuin aineisto on tunnistettavissa muodossa. Jos aineisto ~~anonymisoidaan~~ hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Y-tunnus:
02458947
Sähköposti:
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:
(014) 260 1211
Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi