

# **Opettajien käsityksiä toimivasta valmistavasta opetuksesta alakoulussa**

Piia Fahlström

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2023  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Fahlström, Pii. 2023. Opettajien käsityksiä toimivasta valmistavasta opetuksesta alakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 86 sivua.**

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä perusopetuksessa on jatkuvassa kasvussa ja valmistavan ja S2 -opetuksen perustana on suomen kielen opiskelu ja oppiminen. Valmistavassa opetuksessa nimensä mukaisesti valmistetaan oppilaita pärjäämään yleisopetuksessa perusopetuksen luokassa. Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajien käsityksiä valmistavan opetuksen tehtävistä ja miten he kuvaavat toimivaa pedagogiikkaa valmistavassa opetuksessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sen aineisto koostuu kuudesta teemahaastattelusta, joiden avulla kartoitettiin opettajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Haastateltavat valikoituivat eteläsuomalaisesta koulusta, jossa on kokemusta usealta vuodelta valmistava opetuksen järjestämisestä. Aineisto analysoitiin fenomenografisella lähestymistavalla.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat painottavat valmistavassa opetuksessa suomen kielen opiskelua kaikessa toiminnassa, lisäksi heidän mukaansa oppilaiden valmistaminen perusopetukseen ja pieni ryhmä on tärkeää. Toimivan pedagogiikan kuvauskategorioita muodostui kuusi (vuorovaikutus; toimintaympäristö ja välineet; yksilöllisyys ja osallisuus; motivaatio; opetuksen timantit ja opetuksen kehittäminen).

Asiasanat: valmistava opetus, S2-opetus, kielen oppiminen, vuorovaikutus, motivaatio, käsitykset, fenomenografia

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ.....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ .....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 VALMISTAVA OPETUS OSANA KIELELLISESTI JA KULTTUURISESTI MONINAISTA PERUSOPETUSTA.....</b>	<b>8</b>
2.1 Valmistavan opetuksen taustaa .....	8
2.2 Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	14
2.3 Kielitietoinen koulu.....	16
2.4 Kielellisesti tuettu opetus.....	17
<b>3 VALMISTAVAN OPETUKSEN TOIMINTATAVAT KÄYTÄNNÖSSÄ .....</b>	<b>19</b>
3.1 Kielitaito ja sen kehittyminen.....	19
3.2 Kielenoppimisen autenttisuus ja vuorovaikutuksen merkitys.....	22
3.3 Valmistavan opetuksen opetusjärjestelyt.....	25
3.4 Valmistavan opetuksen pedagogisia lähtökohtia.....	27
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....</b>	<b>30</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>31</b>
5.1 Fenomenografinen lähestymistapa .....	31
5.2 Tutkimukseen osallistujat / Tutkittavat / Tutkimusaineisto .....	33
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	34
5.4 Aineiston analyysi .....	37
5.5 Eettiset ratkaisut.....	40
<b>6 TULOKSET.....</b>	<b>43</b>
6.1 Miten opettajat kuvaavat valmistavaa opetusta? .....	44

6.2 Miten opettajat kuvaavat valmistavan opetuksen toimivaa pedagogiikkaa?.....	46
6.2.1 Vuorovaikutuksen merkitys pedagogiikassa.....	47
6.2.2 Toimintaympäristö ja välineet pedagogiikan tukena.....	48
6.2.3 Yksilöllisyys ja osallisuus pedagogiikassa.....	49
6.2.4 Motivaation merkitys pedagogiikassa.....	50
6.2.5 Opetuksen timantteja, parhaita pedagogisia ratkaisuja.....	51
6.2.6 Valmistavan opetuksen kehittäminen osana toimivaa pedagogiikka.....	52
<b>7 TULOSTEN TARKASTELU .....</b>	<b>54</b>
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>63</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>69</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>74</b>

# 1 JOHDANTO

Maahanmuuttajien ja sitä kautta valmistavaan opetukseen tulevien oppilaiden määrä on jatkuvassa kasvussa. Vuoden 2022 lopussa Suomessa asui tilastokeskuksen (2022) mukaan 508 000 ulkomaalaistaustaista henkilöä, joka on 9 % koko väestöstä. Lisäksi vuoden 2022 Ukrainan kriisi on lisännyt pakolaisten määrää huomattavasti. Sisäministeriön (2022) mukaan 13.12.2022 mennessä Suomeen on tullut kuluvan vuoden aikana yli 47 000 ukrainalaista henkilöä hakemaan tilapäistä suojelua tai turvapaikkaa, ja ennusteiden mukaan määrä tulee vuonna 2023 olemaan noin 30 000–40 000. Näistä alakouluikäisiä lapsia on iso osa, esimerkiksi Turun kaupungin internetsivujen ([www.turku.fi](http://www.turku.fi), 2022) uutisten mukaan, Turussa oppilasta 15 % oli maahanmuuttajataustaisia syksyllä 2022.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM, 2022) mukaan Suomeen saapuvien ulkomaalaisten opetus järjestetään esi- tai perusopetuksena tai mm. maahanmuuttajille tarkoitettuna perusopetukseen valmistavana opetuksena. Karasman mukaan (2012, s. 15) maahanmuuttaja on ihminen, joka on siirtynyt oleskelemaan toiseen kansallisvaltioon. Syitä tähän on useita, esimerkiksi opiskelu, työ ja pakolaisuus.

Opetushallituksen (2022. s. 5) mukaan perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu kaikille niille esi- ja perusopetusikäisille maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille, joilla ei ole vielä tarvittavia kielellisiä valmiuksia esi- tai perusopetuksessa opiskeluun. Valmistavassa opetuksessa on keskeistä oppilaan kielitaidon kehittäminen sekä valmiuksien antaminen esi- tai perusopetusta varten. Opetushallituksen mukaan opetukseen voivat osallistua sekä vasta maahanmuuttaneet että Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret, eikä opetukseen osallistuminen ei edellytä oleskelulupaa.

Valmistavan opetuksen työtavoista on kirjoittanut mm. Harju-Autti väitöskirjassaan (2022), joka käsitteli yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden

den opetusmetodeja. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että kielellisesti ja kulttuurisesti moninaista perusopetusta luonnehtii pedagogisten opetusjärjestelyiden kirjo. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden parissa työskentelevien opettajien viesti on se, että heidän kielenoppimisensa tukeminen on jäänyt valitettavan vähälle huomioille. Vaikka tutkimus on tehty yläkouluikäisten parissa, voidaan olettaa, että tämä pätee myös alakoulun valmistavassa opetuksessa. Nämä tutkimustulokset ovat luoneet pohjaa omalle työlleni ja näyttäneet tarpeen sille, että valmistavan opetuksen työtapoja ja niiden kehittämistä on syytä tarkastella enemmänkin.

Myös Naukkarinen ja Tiermas (2019) korostavat perusopetukseen valmistavalla opetuksen merkitystä oppilaan ja koko perheen kotoutumisprosessissa. Heidän Integraatiota ja inklusiota -hankkeen kyselyn tuloksissa näkyi, että opettajat kokevat, ettei heillä ole riittäviä mahdollisuuksia tukea maahanmuuttajaoppilaan kotoutumista ja suomen kielen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi opettajat toivovat aiempaa joustavampia käytänteitä opetuksen järjestämiseen, sillä joillekin vuosi valmistavaa opetusta on aivan liikaa, ja joku toinen puolestaan tarvitsisi mahdollisesti enemmänkin kuin vuoden. Naukkarisen ja Tiermasin hankkeessa kävi myös ilmi, että opettajat todella kokevat täydennyskoulutuksen tarvetta ja odottavat, että valmistavaan opetukseen kohdennetaan riittävästi resursseja. He myös toivoivat valmistavaan opetukseen riittävän pieniä ryhmäkokoja.

Nicholson on kirjoittanut artikkelissaan (2013) kuinka motivaatio on yksi tärkeimmistä tekijöistä toisen tai vieraan kielen oppimisessa ja kuinka opettajan sekä hänen työtapojensa merkitys motivaatiolle on merkittävä. Näihin työtapoihin perehtyminen on siis todella tärkeää mutta valmistavan opetuksen alakoulutasoisista työtavoista on tehty suhteellisen vähän tutkimuksia ja siksi koenkin, että näiden työtapojen kartoittaminen on tässä kohtaa valmistavan opetuksen määrän lisääntyessä hyödyllistä.

Tässä pro gradu -työssä on tarkoituksena tarkastella alakoulun opettajien käsityksiä valmistavan opetuksen tehtävistä ja toimivista työtavoista siinä. Tutkimukseni aihe on ajankohtainen ja opettajien käsityksillä hyvistä työtavoista

valmistavassa opetuksessa on varmasti jatkossa hyötyä luokanopettajankin työssä, sillä ainakin omalla asuinalueellani Etelä -Suomessa on sijoittuneena paljon maahanmuuttajia.

## 2 VALMISTAVA OPETUS OSANA KIELELLISESTI JA KULTTUURISESTI MONINAISTA PERUSOPETUSTA

Valmistava opetus on osa perusopetusta, mutta sen ominaispiirteiden takia sille on oma opetussuunnitelmansa ja tavoitteensa, näiden taustaa ja keskeisiä käsitteitä sekä koko perusopetuksessa tavoitteena olevaa kielitietoisien koulun käsitettä ja sen haasteita on esitelty seuraavissa alaluvuissa. Kielitietoinen koulu on määritetty opetushallituksen mukaan (2017, s. 3) seuraavasti:

*“Kielitietoisessa koulussa kielen keskeinen merkitys oppimisessa, opetuksessa, arvioinnissa ja kaikessa toiminnassa tunnustetaan. Tämä tarkoittaa kaikkien kielten arvostamista ja luontevaa näkyvyyttä koulussa toimintakulttuurin tasolla. Opetuksessa se tarkoittaa kielitietoisia työtapoja, jotka perustuvat opettajien yhteistyölle.”*

Tämän kielitietoisien opetuksen toteutuksessa on kuitenkin perusopetuksen kentällä tehtyjen tutkimusten mukaan esiintynyt haasteita. Esimerkiksi Naukkarienen ja Tiermas (2019) kirjoittavat artikkelissaan, että heidän hankkeensa kyseisessä suurin osa valmistavan opetuksen opettajista koki, että heillä on riittävästi tietoja ja taitoja opettaa suomen kielen alkeita ja tietoa maahanmuuttajien kulttuureista ja uskonnoista, mutta koulun toimintakulttuuri ei huomioi valmistavan opetuksen oppilaita riittävästi.

### 2.1 Valmistavan opetuksen taustaa

Sinkkonen ja Kyttälä kirjoittavat (2014) kuinka Suomella on muihin Euroopan maihin verrattuna lyhyempi maahanmuuttajahistoria, mutta viimeisten vuosikymmenien aikana Suomesta on tullut monikulttuurisempi yhteiskunta. Samalla kun väestörakenteemme on muuttunut, on noussut huoli siitä, kuinka opettajat hallitsevat tätä monimuotoisempaa kouluväestöä. Maahanmuuttajien määrä Suomessa alkoi kasvamaan vasta 1990-luvulla (Harju-Autti ja Sinkkonen,



2020, s. 53) ja määrä onkin kasvanut sen jälkeen nopeasti. Heidän mukaansa suomalaisen koulujärjestelmä on ollut tämän takia uusien haasteiden edessä.

Saukkosen (2020, s. 60) mukaan *kotoutuminen* on oman paikkansa etsimistä ja löytämistä uudessa asuinmaassa ja *kotouttaminen* on kaikkia sitä toimintaa, joka tukee tämän löytymistä mahdollisimman nopeasti ja joustavasti. Saukkonen jatkaa (2020, s. 65, 69–71) myös, että 1990-luvun alussa muuttoliikenne Euroopassa laajeni ja monipuolistui ja Suomessa on alusta alkaen suhtauduttu maahanmuuttajien kotouttamiseen aktiivisesti ja pitkäkestoisesti. Lopulta vuonna 1999 laadittiin kotouttamislaki, jonka tarkoituksena on taata viranomaisten järjestämät palvelut kotoutumisen mahdollistamiseksi. Lakia uudistettiin Saukkosen (2020, s. 72–75) mukaan vuonna 2011 jolloin voimaan astui uusi laki kotoutumisen edistämiseksi, ja jonka keskeisenä ajatuksena oli kotouttamistoimenpiteiden ja kotouttamispalveluiden saaminen kaikkien maahanmuuttajien saataville. Hänen mukaansa vuonna 2016 hyväksyttiin hallituksen kotouttamisen toimintasuunnitelma, jonka tarkoituksena oli saada viime vuosina lisääntyneet turvapaikanhalijat mahdollisimman nopeasti kuntiin, koulutukseen ja työhön. Saukkonen kirjoittaa myös, että kotouttamislain uusitus oli lähellä 2019 mutta jäi toteutumatta.

Viime aikoina asiassa on kuitenkin päästy eteenpäin, sillä Wikman-Immonen ja Lamberg kirjoittavat (2022) kuntaliiton blogitekstissään, että hallituksen esitys kotoutumislain kokonaisuudistuksesta on annettu eduskunnalle 6.10.2022. Uudistuksen ajatuksena on kasvattaa kunnan vastuuta kotoutumisen edistämisestä. Kuntien velvollisuudeksi tulisi uudistuksen myötä mm. järjestää laajemmin ohjaus- ja neuvopalveluita sekä kotoutumisen alkuvaiheen palvelukokonaisuus ja siihen sisältyvä monikielinen yhteiskuntaorientaatio. Lain olisi tarkoitus tulla voimaan 1.1.2025

Yleisesti ja maailmalaaajuisesti kotouttamispolitiikan ensimmäisiä tavoitteita on maan kielen oppiminen, ja näin on Suomessakin (Saukkonen 2020, s. 42). Hänen mukaansa joidenkin tutkimusten mukaan esimerkiksi suomen tai ruotsin kielen arvioi yli kymmenen vuoden maassa asumisen jälkeen heikoksi vain pieni osa. Haasteena onkin se, että maassamme asuu paljon vähän aikaa

sitten muuttaneita ihmisiä, jotka arvioivat kielitaitonsa heikoksi. Saukkonen kirjoittaa (2020, s. 45), että kotoutumisen edistymisen yksi tärkeä tekijä on sosiaalisten suhteiden ja verkostojen rakentuminen, kuitenkin useammalla kuin joka kymmenennellä ei ollut suomalaista ystävää. Tähän tulokseen vaikuttaa kuitenkin oma lähtömaa ja sen kieli, Saukkosen mukaan esimerkiksi englanninkielisillä oli huomattavasti useammin suomenkielisiä ystäviä kuin somalinkielisillä. Myös Harju-Autin ja Sinkkosen mukaan (2020, s. 53–54) maahanmuuttajien heikko akateeminen taito on yleistä ja he menestyvät esimerkiksi Pisa-tutkimusten mukaan keskimääräistä heikommin verrattuna syntyperäisiin suomalaisiin.

Naukkarinen ja Tiermas (2019) ovat perehtyneet tarkemmin valmistavan opetuksen opettajien pätevyyteen ja koulutukseen. Heidän kirjoituksensa pohjalla olevan hankkeen kyselyyn vastanneista kaikki olivat muodollisesti päteviä opettajia ja toimivat mm. valmistavan luokan opettajina, luokanopettajina tai suomi toisena kielenä (S2) -opettajina. Heistä suurella osalla oli ainakin jonkin verran S2-opintoja, monikulttuurisuusopintoja, erityispedagogiikan tai valmistavan opetuksen opintoja. Kuitenkin iso osa vastaajista kertoi, että on saanut vain muutaman tunnin tai ei ollenkaan koulutusta aiheesta luokanopettajakoulutuksessa. Heidän mukaansa tämän perusteella voi siis olettaa, että luokanopettajien valmiudet valmistavan opetuksen järjestämiseen ovat vähäiset tai ainakin vaihtelevat oman kiinnostuneisuuden mukaan.

Naukkarinen ja Tiermas kirjoittavat artikkelissaan (2019) myös kuinka perusopetukseen valmistavaa opetusta järjestetään perusopetusikäisille oppilaille eri kunnissa eri tavoin, mutta pääkaupunkiseudulla on ollut kokeilu, jossa alkuopetusikäisten valmistavaa opetusta on järjestetty jo muutaman vuoden ajan inklusiivisesti omassa lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä. Useissa muissa kunnissa oppilaat ohjataan useimmiten ryhmämuotoiseen valmistavaan opetukseen, kuten oli tämän oman tutkimukseni toteuttamiskunnassa. Naukkarinen ja Tiermas muistuttavat, että myös inklusiivista valmistavaa opetusta voidaan järjestää oppilaan kielitaidon sen salliessa. Ja he myös lisäävät, että ryhmämuotoisessakin valmistavassa opetuksessa oppilaita integroidaan muiden

oppiaineiden tunneille huomioiden oppilaan ikä ja opiskelutaidot. Opetushallituksen (2015, s.5) mukaan oppilaalla on oikeus saada valmistavaa opetusta 900–1000 tuntia eli noin yhden lukuvuoden ajan. Valmistavan opetuksen päättyessä oppilas siirtyy omaan lähikouluun yleisopetuksen ryhmään.

Valmistavaan opetukseen liittyy monia kieleen ja taustaan liittyviä omia käsitteitä, joiden avulla oppilaiden kielitaitoa kartoitetaan. Seuraavassa olen esitellyt näistä osan. Opetushallituksen julkaisussa (2006, s. 12–13) Nissilä ym. määrittelevät suomen kielen opetukseen liittyviä kielen käsitteitä seuraavasti: *Äidinkieli* on ensimmäisen opittu, parhaiten osattu, eniten käytetty kieli tai muu kieli, jonka puhuja tuntee identiteettinsä mukaan äidinkieleksi. Näistä taas *ensikielen* määritelmän saa vain kieli, joka opitaan ensimmäiseksi. *Kotikieli* on kieli, jota käytetään eniten oman perheen kesken. *Kaksikielinen* on henkilö, joka kykenee tuottamaan ja ymmärtämään joitakin ilmaisuja kahdella kielellä. Nissilä ym. mukaan toiset määrittävät tämän tiukemmin, niin, että taidon pitää olla syntyperäisen tasolla, mutta yleisen käsityksen mukaan tällainen määritelmä on liian keinotekoinen ja tiukka. *Lähtökieli* on yleensä äidinkieli ja *kohdekieli* opeteltava kieli. Valmistavassa opetuksessa käytettävä *toinen kieli* käsitetään Nissilä ym. mukaan sellaiseksi, jota opetellaan ja omaksutaan kyseisen kieliyhteisön parissa, kun taas *vieras kieli* opiskellaan ko. kieliyhteisön ulkopuolella. *Natiivi* henkilö käyttää kyseistä kieltä äidinkielenään, kun taas *ei natiivi* -henkilö on päinvastoin kieltä puhuva mutta kieli ei ole hänen äidinkiellensä. *Autenttisuus* tarkoittaa sitä, että opetuksessa käytettävä materiaali on otettu luonnollisista kielenkäyttötilanteista tai on muuten samankaltaista. *Interaktiivisuus* tarkoittaa sitä, että oppija laitetaan prosessoimaan kieltä kuten oikeissa vuorovaikutustilanteissa

Kuukka (2009, s. 12–13) kirjoittaa koulun ja koulukontekstin tärkeydestä arjen perustan turvaajana ja identiteetin rakentajana. Hän myös muistuttaa, että koulun perustehtävää ei tietystikään saa unohtaa. Eli oppimisen ja opettamisen kulttuuri pitäisi kuitenkin olla ensisijainen. Kuukka myös korostaa (2009, s. 15–16) sitä, että kun koulussa on kaksi- tai monikielisiä oppilaita, on *kielitietoisuuden* korostaminen tärkeää, (tästä lisää myöhemmässä alaluvussa). Lyhyesti hän

tarkoittaa tällä sitä, että jokainen opettaja ja ensikielenään suomea puhuva oppilas kokisivat, että he voivat opettaa suomea. Kuukka myös nostaa esille itsellenikin tutkimuksen lähtökohtana olleen olennaisen seikan eli sen, että kielinoppiminen jatkuu valmistavan opetuksen jälkeen, tai oikeastaan se vasta alkaa silloin. *Monikulttuurisessa opetuksessa* on Aallon ja Tukian (2009, s. 35) mukaan kyse oppilaan mahdollisuudesta rakentaa omaa *identiteettiään osana kouluyhteisöä ja suomalaista yhteiskuntaa*, niin että hän pystyisi toimimaan tasavertaisena ja aktiivisena yhteisön jäsenenä.

Karasman mukaan (2012. s. 11), että kansalaisuuslain (359/2003) mukaan maahanmuuttajan on todistettava *suomen kielen taitonsa saadakseen Suomen kansalaisuuden*. Hänen kielitaitonsa suomen tai ruotsin kielessä on oltava vähintään tyydyttävä tai hänellä on oltava suomalaisen viittomakielen taito ja lisäksi hänen on täytettävä muut kelpoisuuden ehdot. Tämä kielitaito voidaan osoittaa opetushallituksen järjestämässä arkikieltä mittaavissa tutkintokokeissa.

*Alkeiskielitaidon* saavuttaminen on yksi valmistavan opetuksen tavoitteista. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman (2015, s. 5) mukaan valmistavan opetuksen tavoitteena on kehittyvä alkeiskielitaito, joissa noudatetaan soveltuvin osin perusopetuksen suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuusoppimäärän opetussuunnitelman perusteita. Valmistavan opetuksen alussa on tärkeää opiskella perusviestintää arkipäivän tilanteissa. Keskeistä on opiskeluun ja koulun arkeen liittyvän sanaston, käsitteiden ja fraasien oppiminen. Kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa on keskeistä ääntämisen harjoittelu, kysymysten ja vastausten harjoittelu, perussanaston kartuttaminen sekä erityisesti suullisen ilmaisun harjoittaminen. Lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä keskitytään harjoittelemaan arkielämän ja koulun kannalta keskeistä sanastoa, lauseita ja lyhyitä tekstejä. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaisesti valmistavassa opetuksessa harjoitellaan myös isot ja pienet kirjaimet, kirjain-äännevastaavuuden periaate, äänteiden yhdistäminen toisiinsa ja tavujen rakentuminen. Valmistavaan opetukseen kuuluu myös tutustua oikeaa lukusuuntaan sekä harjoitella sanojen ja lauseiden lukemista äänne- ja tavutasolta, edeten kohti sana-, lause- ja tekstitasoa.

Kirjoittamisessa keskeisiä sisältöjä ovat isojen ja pienten kirjainten kirjoittamisen opettelu sekä kielen keskeisten äännepiirteiden kirjoittamisen harjoittelu. Alkeiskielitaidon tason tarkasteluun on kehitelty erilaisia valmiita tehtäviä, mm. Tani (2008) on tehnyt aikuisille maahanmuuttajille suunnatun materiaalin. Harju-Autin ja Sinkkosen (2020. s. 56) mukaan uuden kielen oppiminen on aikaa vievä prosessi, jossa alkeistasonkin saavuttaminen kestää yleensä vuodesta kahteen. Tällä tasolla kyetään vasta viestimään muiden kanssa mutta akateemisen kielitaidon, jonka avulla asioita opitaan, saavuttaminen saattaa kestää viidestä seitsemään vuotta.

*Valmistavan opetuksen jälkeen* oppilaat siirtyvät yleensä niin *sanottuun S2 -opetukseen*. Opetushallituksen (2023) mukaan tämä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilas opiskelee S2- opetuksessa, jos hänen äidinkiелensä ei ole suomi, ruotsi tai saame tai hänellä on muutoin monikielinen tausta. S2-opetusta annetaan niin kauan kun oppilaan suomen kielen peruskielitaidossa on puutteita joillakin kielitaidon osa-alueilla, eikä oppilaalla ole edellytyksiä yhdenvertaiseen kouluyhteisön jäsenenä toimimiseen päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa opetus on jaoteltu viiteen osa-alueeseen, jotka ovat tekstin tulkitseminen ja tuottaminen sekä vuorovaikutustilanteissa toimiminen. Lisäksi tavoitteena on opiskella kieltä, kirjallisuutta ja kulttuuria. Tavoitteena on myös oppia käyttämään kieltä oppimisen tukena. Useasti S2-opetuksen tavoitteisiin pyrkiminen alkaa jo valmistavassa opetuksessa ja monesti nämä kulkevat osin rinnakkain.

## 2.2 Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet

Opetushallituksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015, s. 5) mukaan

“Perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu kaikille niille esi- ja perusopetusikäisille maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille, joilla ei ole vielä tarvittavia kielellisiä valmiuksia esi- tai perusopetuksessa opiskeluun. Keskeistä opetuksessa on oppilaan kieli- taidon kehittäminen sekä valmiuksien antaminen esi- tai perusopetusta varten. Opetukseen voivat osallistua sekä vasta maahan muuttaneet että Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret. Opetukseen osallistuminen ei edellytä oleskelulupaa.”

Lisäksi oppilaille on oikeus perusopetuslain mukaiseen opetukseen, oppilaanohjaukseen sekä riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä. Valmistava opetus määrittellään opetushallituksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (opetushallitus. 2015, s.5) seuraavasti:

“Perusopetuslaissa säädetään maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta. Maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetuksen tavoitteena on lisäksi tukea ja edistää oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja oman kulttuurin tuntemusta. Opetuksen tavoitteet on tarkemmin määriteltävä valmistavan opetuksen oppilaan omassa opinto-ohjelmassa. Tavoitteiden määrittelyn lähtökohtana ovat oppilaan suomen tai ruotsin kielen taito sekä oppilaan aikaisempi koulunkäyntihistoria.”

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritetään lisäksi (s. 5), että perusopetukseen valmistavaa opetusta annetaan 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Mutta opetukseen osallistuvalla on oikeus siirtyä esi- tai perusopetukseen jo aiemmin, jos hän pystyy seuraamaan ja osallistumaan opetukseen. Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.

Opetussuunnitelmassa (2015, s. 8) määritellään, että valmistavassa opetuksessa hyödynnetään kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimisympäristöjä ja monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Opetussuunnitelmaan on kirjattu, että opetuksessa kannustetaan käyttämään monipuolisia oppimisympäristöjä,

koska ne tarjoavat oppilaalle mielekkäitä ja monipuolisia tilanteita käyttäen kieltä erilaisissa tilanteissa. Tämä kehittää oppilaan kykyä toimia sekä itsenäisenä yksilönä että yhteisön jäsenenä ja antaa valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Valmistavan opetuksen aikana on siis tarkoitus, että oppilaat harjaantuvat perusopetuksen tapoihin. Heidän pitäisi myös vähitellen oppia asettamaan itselleen osaamistavoitteita. Opetussuunnitelma linjaa edelleen, että työtapojen pitäisi olla monipuolisia, oppilasta aktivoivia ja eriyttäviä. Perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana pitäisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan myös harjoitella itsenäisen työskentelyn lisäksi tiimityöskentelyä. Myös tieto- ja viestintätekniisiä taitoja ja tiedonhakutaitoja pitäisi opetella. Opetussuunnitelman perusteet korostaa myös sitä, että opeteltavat taidot ovat sidoksissa oppilaan aiempiin taitoihin, tietoihin ja oppimisstrategioihin ja on siten vahvasti yksilöllistä.

Edellä on mainittu opetussuunnitelmaan kirjattu kohta toiminnallisuuden hyödyntäminen opetuksessa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Pops 2014. s.30) toiminnallisuus määritellään seuraavasti:

“Monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. Draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi. Tällöin oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Työtapojen valinnalla voidaan tukea myös yhteisöllistä oppimista, jossa osaamista ja ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppilaita ohjataan toimimaan erilaisissa rooleissa, jakamaan tehtäviä keskenään ja olemaan vastuussa sekä henkilökohtaisista että yhteisistä tavoitteista.”

## 2.3 Kielitietoinen koulu

Kielitietoisen koulun käsite on osa koko perusopetusta ja koskee siten myös muuta kuin valmistavaa opetusta. Suomen kieltä opiskellessa käsite *kielitieto* koostuu Aallon ja Tukian (2009, s. 31) mukaan neljästä osa - alueesta, jotka ovat kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen.

Kielitietoinen koulu siis korostaa edellä mainittujen osa-alueiden oppimista ja tämä tuli uutena käsitteenä perusopetuksen opetussuunnitelmaan vuonna 2014. Opetushallituksen mukaan (2017, s. 3) kielitietoisuus määritellään siten, että kielen keskeinen merkitys oppimisessa, opetuksessa, arvioinnissa ja kaikessa toiminnassa tunnustetaan. Tämä tarkoittaa kaikkien kielten arvostamista ja luontevaa esille nostamista koulussa toimintakulttuurissa ja opetuksen perustumista opettajien yhteistyölle.

Opetushallituksen oppaassa (2017, s. 7) kirjoitetaan, että kouluille on haastavaa tunnistaa ja tunnustaa monikielisyyttä ja antaa tilaa kaikille näille eri kielille. Kielitietoisessa toimintakulttuurissa kielen merkitys opetuksessa ja kaikessa koulun toiminnassa ymmärretään ja huomioidaan se, että kaikenlainen opetus tarjoaa luonnostaan monia mahdollisuuksia kielten näkyväksi tekemiseen ja arvostukseen. Opetushallituksen määritelmässä kielitietoisessa koulussa kaikki opiskeltavat kielet ja oppilaiden äidinkielet näkyvät luontevasti koulun arjessa ja nämä kielitietoiset työtavat edellyttävät myös opettajien yhteistyötä. Opetushallitus korostaa, että koulussa on tärkeää luoda yhteistyölle rakenteet ja toimintaedellytykset, jossa taas koulun johto on avainasemassa, koska kielitietoista toimintakulttuuria ei synny ilman kielitietoista johtamista. Lisäksi Harju-Autti ja Sinkkonen kirjoittavat (2020, s. 57) kuinka kaikkien opettajien siirtäminen kielenopettajaksi vie aikaa ja vaatii kaikkien sitoutumista.



## 2.4 Kielellisesti tuettu opetus

Harju-Autti on tehnyt tuoreen (2022) väitöstutkimuksen, jossa käsitellään maahanmuuttajaoppilaiden opetuskielen ja oppiainesisältöjen oppimista perusopetuksessa valmistavan opetuksen jälkeen. Tutkimuksessa hän on oman työnsä kehittämiseksi etsinyt tietoa sekä kotimaisista että kansainvälisistä lähteistä ja pyrkinyt löytämään esimerkkejä maahanmuuttajaoppilaille toimiviksi havaituista opetusjärjestelyistä. Harju-Autti päätyi lopputulokseen, että kielellisesti tuettu opetus (kietu-opetus) vastaa parhaiten maahanmuuttajaoppilaille suunnattua kielipedagogista tukea. Tässä mallissa koulun opetuskieltä ja oppiainesisältöjä opetellaan samanaikaisesti. Vaikka kyseessä on yläkoulun opetusmetodien kartoittamiseen perehtyvä tutkimus, sen antia voi soveltaa myös alakouluikäisiin valmistavan opetuksen oppilaisiin.

Kielellisesti tuettu opetus on Harju-Autin mukaan (2022. s. 39–40) verrattavissa lähestymistapaan, jossa koulun kieltä ja sisältöä opiskellaan samanaikaisesti niin, että oppilaiden osaamia kieliä hyödynnetään oppimisprosessissa ja monikielisyys ymmärretään vahvuutena. Hänen mukaansa kielellisesti tuettu opetus eroaa S2-opetuksesta siitä syystä, että se on pedagoginen tukimuoto, jonka avulla eri oppiaineiden opiskeltavia sisältöjä tarkastellaan monipuolisesti erilaisin kielipedagogisin menetelmin. Harju-Autin mukaan Kietu-käsitettä ei voi myöskään yhdistää kielitietoiseen pedagogiikkaan, jossa kaikki hyötyvät metodeista, koska kielellisesti tuetun opetuksen ensisijainen tehtävä on tukea koulun opetuskieltä opettelevia oppilaita, niin, että oppilaiden osaamia kieliä hyödynnetään oppimisprosessissa ja monikielisyys ymmärretään vahvuutena.

Harju-Autti kuvaa tutkimuksessaan (2022.s.51–52) kielellisesti tuetun opetuksen opetusjärjestelyitä niin, että samanaikaisopetus ja pienryhmäopetus vaihtelivat oppilaiden tuen tarpeiden ja tilanteiden mukaan. Pienryhmäopetus voi olla yhtenä joustavan ryhmittelyn muotona, mutta se ei Harju-Autin mukaan tarkoita maahanmuuttajaoppilaiden jatkuvaa eristämistä muista

opetusryhmistä. Lisäksi hän mainitsee esimerkkinä sen, kuinka taito- ja taideaineissa kielenoppijat työskentelivät aina osana omaa kotiluokkaansa. Hänen mukaansa erillisopetuksessa toteutettavan kietu-opetuksen keskeisimpiä sisältöjä olivat puolestaan oppilaiden sanavaraston monipuolinen laajentaminen sekä puhutun että kirjoitetun kielen aktiivinen harjoittelu. jossa oppilaita tuettiin esimerkiksi akuuteissakin kielenkäytön pulmissa. Tällöin harjoittelu kohdistui esimerkiksi oppiaineiden käsitteisiin, jotka eivät olleet oppilaille arkisista kielenkäyttötilanteista tuttuja. Harju-Autin mukaan erillisopetuksen oppitunneilla käytettiin kielenopiskelusta tuttuja toiminnallisia menetelmiä kuten laulamista, näyttelemistä, piirtämistä ja ääneen lukemista. Lisäksi opetuksessa hyödynnettiin videoita, älypuhelimia ja tietokoneita.

### 3 VALMISTAVAN OPETUKSEN TOIMINTATAVAT KÄYTÄNNÖSSÄ

Valmistavan opetuksen toimintatavat eli pedagogiikka eroaa hieman tavallisesta perusopetuksesta sen erilaisten tavoitteiden takia. Pääpaino on aiemmin mainitussa alkeiskielitaidon kehittämisessä ja perusopetukseen yleisopetukseen siirtymiseen tarvittavien perustaitojen opettelussa. Seuraavassa on esitelty joitakin valmistavaan opetukseen liittyviä tutkimuksia sekä työtapoja ja niiden taustalla olevaa teoriaa

#### 3.1 Kielitaito ja sen kehittyminen

Kielitaito/-tieto voidaan jakaa aiemmin mainitusti Aallon ja Tukian (2009, s. 31) mukaan neljään osa-alueeseen, kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen, joista, kaksi ensimmäistä liittyy kirjoitettuun ja kaksi jälkimmäistä puhuttuun kieleen. Kielen opetukseen on myös luotu yhtenäinen eurooppalainen viitekehys josta mm. Veivo kirjoittaa (2012, s 41–44). Tämän viitekehysten tarkoituksena on kuvata kynnystasot, jotka vieraan kielen opiskelijan pitäisi osata kyetäkseen toimimaan vieraskielisessä ympäristössä. Se sisältää myös kattavat kuvaukset vieraan kielen oppimisesta, opettamisesta ja arvioinnista. Veivo korostaa, että viitekehysten lähestymistapa on toiminnallinen eli kieltä opitaan ja käytetään sosiaalisissa konteksteissa.

Myös Järvinen (2014, s. 68–88) nostaa esille useita erilaisia lähestymistapoja kielenoppimisen teorioihin. Hänen mukaansa ne voidaan jakaa psykolingvistiin ja sosiolingvistiin teorioihin, joista ensimmäiset painottavat kielen oppimista sisäisenä prosessina ja jälkimmäiset sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimiselle.

Yksi mielenkiintoinen ajatus oli Veivon kirjoittama (2012, s. 72) ajatus ns. kielenkylvyn toimivuudesta. Hän nostaa esiin alun perin Stephen Krashen,(1983), väitteen kielen omaksumisesta, jos vain ympärillä on paljon ymmärrettävää kieltä,

mihin varhaiskasvatuksen ns.kielikylypy perustuu. Näihin väitteisiin on kuitenkin Järvisen mukaan suhtauduttu kriittisesti, koska tuottamistaidot ja edistynyt kielitaito saattaa jäädä puutteelliseksi, vaikka ymmärtämistaidot kehittyisivätkin. Hänen mukaansa suomalainen valmistava opetus perustuu tällä hetkellä paljon ns. kielikylypymäiseen tapaan toimia. Suomenkielisessä ympäristössä oppilaat alkavat pikkuhiljaa ymmärtämään vierasta kieltä, mutta kielen tuottaminen on Järvisen mukaan selkeästi heikompaa. Toinen mielenkiintoinen Järvisen esiin nostama Krashenin(1983) ajatus on se, että kielen oppimisen edellytys on myönteinen ja vapautunut ilmapiiri. Esittelen myöhemmin tähän liittyvää tutkimuskirjallisuutta

Järvinen kirjoittaa (2014, s. 90) erilaisista kielen opettamisen menetelmistä. Hänen mukaansa ne voidaan jakaa kahteen ryhmään. Toisiin, jonka painopiste on kielen rakenne, ja toisiin, jotka korostavat kielen välineellistä ja vuorovaikutteista luonnetta. Ensimmäisen ryhmän esimerkkinä voisi toimia suomessakin laajalti käytössä ollut malli, ns. kielioppikäännös- menetelmä, jossa tekstiä käännetään ja kirjoitetaan kumpaankin suuntaa, ajatuksena oppia kielen rakenne. Tällainen tapa sopii Järvisen mukaan hyvin analyttisille oppilaille, joilla on edellytykset yleistää opetellut kielioppisäännöt. Tämytyyppinen opetusmenetelmä ei kuitenkaan sovi valmistavaan opetukseen, jos oppilailla ei ole vielä kirjoitustaitoa tai esimerkiksi latinalaisten aakkosten hallintaa.

Valmistavaan opetuksessa käytetään yleensä Järvisen teoksessaan (2014, s.101–102) esittelemää kommunikatiivista opetusta, joka perustuu kommunikatiiviseen kompetenssiin. Tässä kieliopillinen kompetenssi tarkoittaa sanastoa ja kieliopin hallintaa, kun taas kommunikatiivinen kompetenssi tarkoittaa tietoa ja taitoa sanoa oikeat asiat tilanteeseen sopivalla tavalla. Järvinen kirjoittaa, että kielen mielekäs käyttö mahdollisimman aidoissa ja autenttisissa tilanteissa edistää kielen oppimista. Esimerkkinä tällaisesta voisi Järvisen mukaan olla esimerkiksi tehtäväpohjainen harjoitus, jossa opettaja esittelee tehtävän ja siihen tarvittavan sanaston, jonka jälkeen oppilaat työskentelevät pareittain tai ryhmissä opettajan toimiessa taustalla apuna. Valmistavassa opetuksessa tämä voisi toimia esimerkiksi niin, että oppilaat etsivät taululle heijastettujen kuvien esineitä (sanat voivat

toki olla kirjoitettunakin, jos oppilaat lukutaitoisia) luokasta ja sanovat sanat ääneen parille. Tähän voi sitten yhdistää vuoropuhelua, “onko sinulla penaali?” ja “Kyllä minulla on penaali”.

Pietilä & Lintunen kirjoittavat (2014, s. 11–13) siitä miten ihmiset oppivat kieltä sen jälkeen, kun varhaislapsuuden äidinkieli on omaksuttu. Heidän mukaansa toisen kielen eli vieraan kielen oppiminen (Second Language Acquisition, SLA) on monimuotoinen ilmiö, mutta pääasiallisesti se on kielen opettelua, kun taas äidinkieli vastaavasti omaksutaan. Toisaalta he korostavat, että vieraan kielenkin voi oppia omaksumalla mutta se vaatii luonnollista kanssakäymistä, jossa ei paneuduta kielen rakenteiden opetteluun. Suomessa suomea toisena kielenä opettelevat maahanmuuttajat ovat juuri näitä kielen opettelihoita, jotka tekevät sitä kuitenkin osin omaksumalla. Heidät integroidaan suomalaisiin ihmisryhmiin, harjoittelemaan vuorovaikutusta suomen kielellä, mutta toisaalta he saavat opetusta kielen rakenteista ja kieliopista. Toisen ja vieraan kielen tavoitteena on nykyään ns. kommunikatiivinen kompetenssi, joka Pietilän ja Lintusen mukaan (2014, s. 21) tarkoittaa nimensä mukaisesti sitä, että henkilöllä on taito kommunikoida kielellä ja käyttää sitä tilanteiden vaatimalla tavalla. Heidän mukaansa tässä korostuu vuorovaikutus ja sen merkitys, oppilaat saattavat täydentää toistensa puhetta ja siten mahdollistaa kielen kehittymistä. Myös Harju-Autin ja Sinkkosen (2020, s. 56) mukaan vieraan kielen oppimisessa tärkeää on scaffolding eli oppilaan saama oikea-aikainen ja oikeanlainen tuki oppimisen edistämiseksi. Tähän liittyy usein vahvasti myös sosiaalinen vuorovaikutus, jossa kielen oppiminen mahdollistetaan sopivin menetelmin.

Nissilä ym. korostavat (2006, s. 15), että kouluasteesta riippumatta suomi toisena kielenä -opetuksen tarkoituksena on vahvistaa oman äidinkielen kanssa yhdessä pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Heidän mukaansa omaa äidinkieltä maahanmuuttajien on mahdollista käyttää perhe- ja ystäväpiirissä, mutta muuten yhteiskunnassa toimiessa suomen kielen hallinta auttaa itsenäisesti pärjäämisessä. Koska valmistavassa opetuksessa ja koulussa olemisella luodaan pohja suomen kielen taidoille, (kaikessa opetuksessa on kyse tästä), opetusta olisi syytä Nissilä ym. (2006, s. 16–17) mukaan suunnitella yhdessä S2-opettajan

kanssa ja yhteistyössä perusopetuksen luokkien kanssa. He suosittelevat tiivistä yhteistyötä esimerkiksi taito- ja taideaineiden osalta, jolloin luonteva yhteistyö natiivi ja ei natiivi -yhteisöjen välillä pääsee syntymään.

### **3.2 Kielenoppimisen autenttisuus ja vuorovaikutuksen merkitys**

Kielen oppiminen on vuorovaikutukseen perustuvaa ja onkin vaikea nähdä arkikieltä opittavan muulla tavoin. Powellin ja Kalinan (2009, s. 1) mukaan toimivassa opetuksessa käytetään nykyään laajasti konstruktivismia ja sen kahta eri muotoa, yksilöllistä ja sosiaalista. Näistä ensimmäinen on painottunut henkilökohtaisten kiinnostusten ja tarpeiden kautta tapahtuvaan oppimiseen, kun taas jälkimmäisessä ideat tulevat ympäristön ihmisten kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa. Järvinen on väitöstudkimuksessaan (2011) selvittänyt konstruktivismin käyttöä opetuksessa ja hänen mukaansa oppimisympäristön tulee tukea opiskelua ja oppimista sekä oppilaan motivaatiota, jonka kautta ohjataan oppilasta oppimisen tavoitteisiin. Hänen mukaansa oppimisympäristössä tulee huomioida yksilön tarpeet, yhteisöllisyyteen kasvaminen, tietämyksen syntyminen ja arviointi. Järvinen (2011, s. 231) jatkaa, että oppilaan ei tule olla oppimisympäristössä vain tietoa vastaanottavassa roolissa, vaan hän on osallistuja, opetustapahtuman aktiivinen osapuoli. Olen aiemmin tässä tutkimuksessa kirjoittanut vuorovaikutuksen merkityksestä kielen oppimisessa ja avaan tässä tarkemmin sosiaalisen konstruktivismin oppimiskäsitystä.

Järvisen (2011, s. 212, 232) mukaan lapset ovat halukkaita osallistumaan ja olemaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, mikäli ympäristö sen sallii eli miten opettajat antavat tilaa oppilaiden näkemyksille ja ajatuksille. Oppilas on tällöin vuoropuhelussa paitsi ympäristönsä myös opiskelutehtävän ja sitä kautta oppimisen kanssa. Tällöin oppilaat rakentavat yhteisiä tarkoituksia toiminnallaan ja yhteisessä dialogissa toisten kanssa. Parhaimmillaan tällainen pedagogiikka Järvisen mukaan edistää osallistujien ajattelua ja rohkaisee heitä myös ajattelemaan uudella, erilaisella tavalla. Powell ja Kalina (2009, s. 3–4) kirjoittavat samoilla linjoilla, että sosiaalinen konstruktivismi perustuu opiskelijan

vuorovaikutukseen ja kriittiseen ajatteluun. He nostavat esille Vygotskin ajatukset siitä, kuinka oppiminen tapahtuu lähikehitysvyöhykkeellä ja kuinka siihen tarvitaan opettajan ja ryhmän apua. Aiemmin mainitun scaffoldingin kautta oppilas pystyy saamaan itselleen onnistumisen kokemuksia. Heidän mukaansa ryhmää tarvitaan, koska siitä saa vertaistukea ja, Vygotskia lainaten, tiedon sisäistäminen tapahtuu tehokkaammin vuorovaikutuksessa. Myös Järvisen mukaan (2011, s. 215.) aikuisen tietämys ja ohjaus on olennaista, mutta vertaisryhmän ajattelu vastaa paremmin lapsen omaa ajattelun tapaa. Myös Kauppilan (2007, s.35, 39) mukaan sosiaalinen konstruktivismi edellyttää Tynjälän mukaan opiskelijan osallistumista vuorovaikutukseen ja yhteiseen toimintaan. Koska konstruktivismissa sanan mukaisesti rakennetaan tietoa, aktiivisesti toimien, sosiaalisessa konstruktivismissa tuo aktiivisuus on vuorovaikutusta. Kauppilan mukaan tämä vuorovaikutus kohdistuu sekä tiedolliseen informaatioon, että oppimisympäristöön.

Powell ja Kalina (2009, s. 4) kirjoittavat, että Vygotskin mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella ja kulttuurisilla vaikutteilla on iso merkitys opiskelijalle, ja sille miten oppiminen tapahtuu. Heidän mukaansa oppitunteihin kuuluu vuorovaikutus ja puhe. Lisäksi he kirjoittavat, että Vygotskyn mukaan kieli edistää oppimista ja edeltää tietoa ja ajattelua. He käyttävät myös vertauskuvaa, että kieltä tulee käyttää yhtä paljon kuin happea. Lehtonen ym. (2015, s. 20–21) tarkastelevat tekstissään pedagogista perustaa kielenoppimisessa ja erityisesti käsityksiä kielenoppimisesta sekä siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä. Myös heidän mukaansa kielenoppiminen nähdään sosiaalisena ja dynaamisena toimintana. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppiminen on kytköksissä arjen tilanteisiin ja tässä muiden ihmisten rooli on keskeinen. He käsittelevät tekstissään yksilön ja ympäristön välisiä suhteita ja vuorovaikutusta, ja heidän käsityksensä kielitaidosta on funktionaalinen eli toiminnallinen ja tilanteisuutta korostava. Heidän mukaansa opettajan rooli on luoda opetustilanteita ja oppimisympäristöjä muotoilemalla mikrokulttuuri, joka mahdollistaa tavoiteltavien tietojen ja taitojen oppimisen.

Lehtonen ym. (2015, s. 23) nostavat esiin myös oppimisen tapahtuman oikeissa olosuhteissa eli autenttisuuden. Tätä käytetään hyväksi oppimistilanteiden ja -tehtävien suunnittelussa pedagogisena periaatteena. Heidän mukaansa oppimisen pitäisi tapahtua tilanteissa, joissa opittavien tietojen ja taitojen käyttö muistuttaa niiden soveltamista tosielämässä. Kielenoppimisen yhteydessä autenttisuus siis tarkoittaa sitä, että kieltä opitaan vuorovaikutuksessa eli aidosti kieltä käytettäessä, jolloin sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Lehtonen ym. korostavat, että vuorovaikutuksen tulisi mukailla oikeassa elämässä tarvittavia kielenkäytön tilanteita ja päättelyprosesseja.

Kielenoppimisessa tällaista oppijoiden käymää dialogia yhteisen tiedon rakentamiseksi kutsutaan kollaboratiiviseksi dialogiksi (Lehtonen ym. 2015, s. 25). Heidän mukaansa toisen, vieraan kielen oppimisen näkökulmasta kyseessä on dialogi, jossa kielellistä tietoa, kielenkäyttöä ja kielenoppiminen rakennetaan samanaikaisesti. Eli kielenkäyttö toimii kielen oppimisen välittäjänä, mikä on samanaikaisesti sekä kognitiivista että sosiaalista toimintaa ja jonka kohteena on tuotos. He kirjoittavat, että voidaan puhua myös yhteisöllisestä vuorovaikutuksesta, joka on monien kielenoppimisen tehtävien tavoitteena. Lisäksi he korostavat, että yhteisöllisen vuorovaikutuksen syntyminen edellyttää oppijoiden välille luottamusta sekä halua rakentaa sitä yhdessä. Heidän mukaansa opettaja voi tätä tukea tehtävien suunnittelulla esimerkiksi kiinnittämällä erityisen paljon huomiota ryhmäytymiseen ja tehtävien laatuun, jotta oppijalla on mahdollisuus tutustua ja keskittyä rauhassa itselleen uuteen toiminta- ja kielenkäytön ympäristöön.



### 3.3 Valmistavan opetuksen opetusjärjestelyt

Valmistavaa opetusta järjestetään kunnissa monin eri tavoin, esittelen seuraavaksi näiden tapojen taustalla olevaa käsitteistöä. *Segregaatio* tarkoittaa Sandbergin (2021, s. 52) mukaan jonkun ryhmän eristämistä, kuten Suomessakin on aiemmin menetelty esimerkiksi vammaisten suhteen. Sandberg muistuttaa, että esimerkiksi vaikeasti vammaiset saivat vasta vuonna 1997 oikeuden käydä koulussa ylipäättänsä. Vuodesta 1994 saakka Suomi on sitoutunut kansainväliseen Salamancan -sopimukseen, jonka *inkluusioperiaatteen* mukaan jokainen oppilas otetaan mukaan tavalliseen kouluun. Tätä voisi Sandbergin mukaan kuvata myös käsitteillä kaikille yhteinen koulu, eli se on ajattelutapa, joka korostaa jokaisen oppilaan yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Opettajien ammattijärjestö OAJ:n artikkelissa (oaj.fi.22.9.2022) muistutetaan kuitenkin, että joidenkin määritelmien mukaan inkluusio on oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamista esimerkiksi esteettömyyden rakentamista, eli eri henkilöille se voi tarkoittaa aivan eri asioita. Myös OAJ:n mukaa heidänkin pääasiansa on se, että jokaisen oikeus opiskella kaikille yhteisessä koulussa, jossa yhdenvertaiset mahdollisuudet ja osallisuus toteutuvat kaikille oppilaille. Oppilaiden pitää myös saada oppimiseensa ja osallistumiseensa riittävästi tukea riippumatta siitä, missä opetus järjestetään. OAJ:n artikkelissa muistutetaan myös, että oppilaan tilanteesta ja tarpeista riippuen tilanteesta riippuen opetuspaikka voi olla yleisopetuksen luokka tai erityisluokka ja joskus jopa erityiskoulu.

Sandbergin (2021, s. 52) mukaan *integraatio* on tukea tarvitsevan oppilaan yhdistämistä perusopetukseen. Tällöin hänen on mahdollista saamiensa tukitoimien avulla opiskella esimerkiksi omassa lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä. Jos hän taas opiskelee lähikoulussaan omassa erillisessä ryhmässä, hänet on segregoitu opetuksen sisällä. Sandberg kuitenkin muistuttaa myös, että asia ei ole aina kovin mustavalkoinen, mutta opetuksen pääasia on tukea oppilasta hänelle sopivilla järjestelyillä

Naukkarinen ja Tiermas (2019, s. 6) kirjoittavat, että Koulujen monet kielet ja uskonnot -hankkeen (Tainio & Kallioniemi, 2019) selvityksessä annetuissa suosi-

tuksissa todetaan, että kaikkea valmistavaa opetusta ei voida järjestää inklusiivisesti. Tämä ei ole mahdollista, mikäli oppilaalla ei vielä ole riittävää kielitaitoa toimiakseen perusopetusryhmässä ja resurssit ovat puutteelliset. He myös korostavat, että resurssien puuttuessa on vaarana päätyä tilanteeseen, joka ei tue oppilaan suomen kielen oppimista, kotoutumista ja identiteetin kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla. Hankkeen kyselyyn vastanneet kokivat hyvänä sekä kotoutumista ja kielenoppimista tukevana järjestelynä rakenteen, jossa yhdistellään pienemmän ryhmäkoon valmistavan opetuksen tunteja ja integraatiotunteja oppilaan lähtökohdat ja oppimisvalmiudet huomioiden. He myös mainitsevat esimerkin, jossa oppilas saa päivittäin muutaman tunnin hänen taitotasolleen kohdennettua opetusta ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa sekä muutamien tunnin integroituneena perusopetuksen luokkaan. Heidän mukaansa tässä toteutuu integraation ja erillisen ryhmän parhaimmat puolet. Valmistavan opetuksen ryhmässä voi rauhassa omaan tahtiin ja virheitä pelkäämättä harjoitella suomen kielen alkeita, ja toisaalta integraatiotunneilla voi saada kavereita sekä koulunkäynnin mallia. Naukkarinen ja Tiermas korostavat, että onnistunut integraatio on erittäin tärkeää kotoutumisen näkökulmasta sekä suomen kielen kaikkien osa-alueiden kehittymisen kannalta.

Naukkarinen ja Tiermas (2019, s. 8) kirjoittavat, kuinka opettajat tunnistavat tarpeen tukea vastasaapuneen oppilaan tunne- ja mielenterveystaitoja. Heidän mukaansa opettajat vaativatkin aikaisempaa suurempaa roolia koulun oppilahuollon työntekijöiltä ja opettajilla hyviä kokemuksia myös järjestöjen tarjoamista palveluista. Naukkarinen ja Tiermas (2019, s.9) kirjoittavat myös, että Integraatioita ja inklusiota -hankkeen yhteydessä haastateltiin neljää alakouluikäistä ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen käynyttä oppilasta. Kaikki oppilaat olivat erittäin tyytyväisiä valmistavan opetuksen vuoteensa. He olivat opiskelleet eri kouluissa aika pienissä ryhmissä ja saaneet luokalta omanikäisiä kavereita, sekä oppineet suomen kieltä. Kaikki oppilaat mainitsivat, että suomen kielen oppiminen oli heille tärkeintä, ja erityisen tärkeää oli oppia keskustelemaan suomeksi, jotta pärjää luokan ulkopuolellakin. He oppivat suomea omien

sanojensa mukaan joka päivä, ja parhaiten heidän mukaansa suomea oppii keskustelemalla, suomenkielisistä peleistä ja videoista.

### 3.4 Valmistavan opetuksen pedagogisia lähtökohtia

Maunu ja Airaksinen ovat koonneet teokseensa (2020) useita kymmeniä *toiminnallisia harjoituksia* kielen oppimisen tueksi. He kirjoittavat, että lasten kielen oppimisen perusteena on pelit ja leikit, varsinkin jos kyseessä ovat lapset, joiden luku- ja kirjoitustaito on vielä rajallinen. Heidän mukaansa leikkien, pelien ja toiminnan kautta oppilaat kokevat usein myös oppimisen iloa yrittämisen ja sen kautta tulevan onnistumisen myötä.

Maunun ja Airaksisen (2020, s. 6–7) mukaan käsite toiminnallinen kielenoppiminen tarkoittaa kielen sanaston, käsitteiden ja rakenteiden opiskelua luovin, yhteistoiminnallisina, vuorovaikutustaitoja kehittävin ja kinesteettisin menetelmien avulla. He jakavat menetelmät viiteen ryhmään, jotka ovat: 1) pelit ja leikit, 2) liike 3) draama, 4) tarinat ja menetelmät ja visualisoiminen 5) toiminnallinen arviointi. Heidän mukaansa näillä erilaisilla harjoituksilla voi yksilöllisesti tukea kielen oppimisen lisäksi vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Maunun ja Airaksisen mukaan yhdessä toimien kaikki nämä taidot, eli toisten kuunteleminen, puheen tuottaminen, ryhmässä toimiminen ja toisten huomioiminen harjaantuvat. Heidän mukaansa toiminnallinen oppiminen eli kokemuksellinen, kehollinen ja kokonaisvaltainen oppiminen liittyy muistijäljen pidentämiseen ja vahvistamiseen. He nostavat esille myös Bloomin taksonomian ja sen, että ilman muistamista ei voi tapahtua oppimista sekä sen, että syväoppiminen vaatii toteutuakseen tunteita, jotka toimivat mielikuvien kautta muistijäljen pidentäjinä. Toiminnalliset menetelmät luovat elämyksiä, joiden kautta tämä syväoppimisen taso voidaan saavuttaa helpommin.

Maunu ja Airaksinen (2020, s. 8) kirjoittavat myös siitä, että toiminnallisuus mahdollistaa usein myös oppilaiden osallisuuden lisääntymisen. Heidän mukaansa se, että oppilaat pääsevät vaikuttamaan omaan tekemiseensä ja osallistu-

misensa tasoon, kasvattavat itsetuntemusta ja vaikuttaa positiivisesti motivaatioon, kuten aiemmin myös asiasta kirjoitin. Myös Lerkkanen ja Pakarinen kirjoittavat (2018, s. 183–184) kuinka lapsilähtöinen ja sensitiivisesti kiinnostuksen kohteisiin suhtautuva opettaja ja oppilaiden itse valitsemiin toiminnallisiin ja vuorovaikutuksellisiin toimintatapoihin painottuva opetus lisää opiskelumotivaatiota.

Myös *koulumotivaatio* on olennainen osa pedagogiikassa. Lerkkanen & Pakarinen (2018, s. 181) määrittelevät koulumotivaation tarkoittavan kiinnostusta koulua, oppimista ja opiskelua kohtaan. Lisäksi tämä sisältää halun osallistua ja kiinnittyä koulun toimintaan sekä opetukseen. Koulumotivoitunut oppilas kokee koulussa tapahtuvien asioiden olevan mielekkäitä, tärkeitä ja hyödyllisiä. Lerkkaksen ja Pakarisen mukaan tämä kiinnostus ja mielekkyys on olennaista, jotta oppilas sitoutuu oppimiseen ja ponnistelee sen saavuttamiseksi sekä kiinnittyisi kouluyhteisöön. Lerkkanen ja Pakarinen muistuttavat (2018, s. 181–182), että koulumotivaatio on kehämäinen rakennelma, johon vaikuttavat kokemukset ja saatu palaute ja koska motivaatio kehittyy sosiaalisissa tilanteissa, on opettajan toimilla iso merkitys motivaation tukemisessa.

Nicholsonin mukaan (2013, s. 1) oppilaiden vieraan kielen motivaation taustalla voi olla integratiivinen suuntautuminen. Tämä tarkoittaa, että heillä on tarve oppia kieltä, jotta he pystyisivät olemaan vuorovaikutuksessa kohdekieliryhmän kanssa. Myös Kiuru (2018, s. 126) kirjoittaa siitä, kuinka lapsilla ja nuorilla on voimakas tarve kuulua ikätovereiden joukkoon. Ilman yhteistä kieltä tämä on huomattavan paljon hankalampaa. Kiuru kirjoittaa myös siitä, kuinka kavereilta saatu tuki voi vaikuttaa positiivisesti koulutehtävien suorittamiseen. Hänen mukaansa useiden tutkimustulosten mukaan kaverit ja vertaisryhmän hyväksyntä edistävät oppimismotivaatiota ja koulusuoriutumista. Nicholsonin (2013, s. 1) mukaan tällainen ja muut ns. sisäisen motivaation tekijät eivät tarvitse ulkopuolisia palkintoja motivaation synnyttämiseen. Järvillehto (2014, s. 24–25) kirjoittaa lisää sisäisestä motivaatiosta Ryanin ja Decin kehittämän itseohjautuvuusteorian pohjalta. Hänen mukaansa nämä sisäisen motivaation toiminnot,

joita ihminen tekee itsensä ja omien tarpeidensa tyydyttämiseksi, ovat psykologisia perustarpeita. Järvillehto jatkaa, että kun perustarpeet ovat tyydytettyinä ne tuottavat hyvinvointia ja terveyttä ja päinvastoin tyydyttämättöminä saavat aikaan pahoinvointia. Järvillehdon mukaan Deci ja Ryan ovat osoittaneet, että sisäisen motivaation tavoitteiden saavuttaminen tuottaa huomattavasti suurempaa tyydytystä kuin ulkoisten motivaatioiden tavoitteiden saavuttaminen.

Nicholsson jatkaa (2013, s. 5–6), että jos sisäinen motivaatio ole kovin korkea, on opettajan toimilla suurempi merkitys. Tällöin opettajan valitsemilla materiaaleilla ja toiminnoilla on iso merkitys oppilaiden oppimisasenteeseen. Nicholson myös korostaa opettajan toiminnan merkitystä. Opettaja, joka kannustaa ja vahvistaa tavoiteltavaa asiaa ja mahdollistaa onnistumisen kokemukset, lisää oppilaan itseluottamuksen kasvun kautta oppimismotivaatiota.

Nicholsson (2013, s. 6) mainitsee myös oppilaan autonomian merkityksen oppimismotivaatiolle. Järvillehto (2014, s. 29) määrittelee autonomian tarkoittamaan kokemusta siitä, että yksilö voi vaikuttaa elämäänsä omilla teoillaan ja hänellä on kyky ja asenne tähän. Suomalaisessa peruskoulussa ja opetuksessa tämä käsitetään yleensä *osallisuutena tai oppilaslähtöisenä oppimisena*. Osallisuus mainitaan opetussuunnitelman (OPS 2014) tekstissä useaan kertaan ja tarkoittaa sitä, että oppilaat osallistuvat oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun.

Lerkkanen ja Pakarinen (2018, s.182) kirjoittavat kuinka itsemääräytymisteorian mukaan motivaatiota ja osallisuuden kokemusta lisäävät vuorovaikutussuhteet, joissa oppilaalla on mahdollisuus kokea autonomiaa, pystyvyyden tunnetta ja ryhmään kuuluvuuden tunnetta. Oppilas- tai lapsilähtöinen opetus tarkoittaa Lerkkasen ja Pakarisen (2018, s. 183) mukaan opetustyyliä, jossa oppilas itse osallistuu aktiivisesti tiedon rakentamiseen. Tässä opettajan rooli on mahdollistaa opetusmetodeilla ja vuorovaikutuksella oppimista. Lisäksi lapsilähtöinen opettaja on sensitiivinen lapsen tarpeille ja kiinnostuksen kohteille.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen lähtökohtana oli lisääntynyt oppilaiden määrä valmistavassa opetuksessa ja valmistavan opetuksen monitasoiseen toteutukseen tutustuminen. Valmistavan opetuksen toimivista työtavoista ja opetuksen tulevaisuuden näkymistä ei ole juurikaan tehty tutkimuksia ja koen tarpeelliseksi selvittää opettajien käsityksiä hyvistä ja toimivista työtavoista valmistavassa opetuksessa. Näitä samoja työtapoja voi käyttää kaikessa perusopetuksessa ja sen oppiaineissa, ja niistä hyötyvät varsinkin S2-oppilaat, joiden määrä on myös lisääntymässä.

Aihe on ajankohtainen ja tärkeä ja erityisesti kokeneiden opettajien käsitykset valmistavan opetuksen kehittämisestä ovat tällä hetkellä mielestäni arvokkaita. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella alakoulun valmistavaa opetusta ja selvittää opettajien käsityksiä toimivasta pedagogiikasta valmistavassa opetuksessa sekä selvittää minkälaiset työtavat nähdään oppilaille hyödyllisinä. Tarkastelun kohteena on myös se, miten opettajien käsityksen mukaansa opetusta voitaisiin edelleen kehittää toimivammaksi.

Tutkimukseni varsinainen tutkimuskysymys on:

**1) Millaisia käsityksiä opettajilla on valmistavan opetuksen tehtävistä?**

**2) Miten opettajat kuvaavat valmistavan opetuksen toimivaa pedagogiikkaa?**

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Tässä pro gradu -työssäni pyrin saamaan selville, millaisia käsityksiä opettajilla on valmistavan opetuksen tehtävistä ja miten he kuvaavat toimivaa pedagogiikkaa siinä. Fenomenografia sopii mielestäni tähän hyvin, koska haluan nimenomaan selvittää opettajien käsityksiä, ilman että heillä pitää välttämättä olla asiasta omakohtaisia kokemuksia. Pohdinkin pitkään tutkimusotetta fenomenologian ja fenomenografian välillä. Fenomenografian luoja Marton korostaa tekstissään (1988, s. 155–156), että fenomenografia on kehitetty oppimisen arvioinnin tukemiseksi. Hänen ajatuksensa oli että, jos ymmärrämme mitä oppilaat ajattelevat, pystymme paremmin laajentamaan ja kehittämään opetusta. Myös Huusko ja Paloniemi (2006, s. 163) kirjoittavat, että fenomenografisessa tutkimuksessa on tarkoituksena kuvailla, analysoida ja ymmärtää tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografia tutkii perustajansa Martonin (1988, s. 144–145) mukaan sitä, miten eri tavoin ihmiset kokevat ja ajattelevat erilaisista ilmiöistä. Hän korostaa eroa fenomenologiaan, että siinä tutkitaan ihmisten ja ilmiöiden välistä suhdetta, kun taas fenomenografia on kiinnostunut ihmisten ajatuksista kyseisestä ilmiöstä. Martonin mukaan fenomenografia eroaa perinteisestä psykologisesta tutkimuksesta siinä, että fenomenografiassa halutaan selvittää koko tutkimusjoukon kaikki ajatukset ilmiöstä heidän käyttämiensä käsitteiden kautta. Tässä ei tunneta oikeita tai vääriä vastauksia, kaikkien ihmisten oman käsitykset ovat ns. oikeita. Tutkimuskieli ei myöskään Martonin mukaan ole psykologinen vaan kasvatustieteellinen, fenomenografian omista tarpeista noussut.

Myös Niikon (2003, s. 28–29) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja käsityksiä ilmiöistä systemaattisesti, siten kuin nämä ihmiset ilmiön sisällön käsittävät. Hänen mukaansa nämä

tutkittavat yksilöt nähdään erilaisten tapojen kantajina käsittää, ymmärtää ja kokea ilmiötä eli fenomenografiassa on tutkimuskohteena tieteellisen totuuden etsimisen sijaan ihmisen arkiajattelu. Eli Niikon mukaan tavoitteena tuoda esiin mahdollisimman paljon erilaisia ajattelutapoja tutkittavasta ilmiöstä.

Myös Ahosen mukaan (1994, s. 114) kuinka usein arjessa törmäämme ilmiöön, jossa ihmiset puhuvat samasta asiasta aivan eri käsityksin. Heidän ajatuksensa saattavat olla aivan erilaisia koska he käsittävät ilmiön aivan eri tavoin. Ahosen mukaan näiden käsitysten vaihtelu tulee usein kokemuksien ja niistä syntyvien mielikuvien kautta.

Koska fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemuksista ja käsityksistä on kyse ns. toisen asteen näkökulmasta. Niikko (2003, s. 24–25) kirjoittaa, että ensimmäisen asteen tutkimuksessa tutkija kuvaisi ympäröivää maailmaa ja tekisi tästä päätelmiä, näitä voitaisiin sitten verrata tieteelliseen tietoon ja pohtia kuinka oikeita tai vääriä kuvaukset olisivat. Hänen mukaansa toisen asteen näkökulmassa tulee aina mukaan kokemuksen jakaminen tutkittavan oman käsityksen kautta, kyseessä on siis epäsuora menetelmä. Tässä tutkijan on tärkeää saada omat käsitykset ja kokemukset poissuljettua. Niikon mukaan tutkija kuvaa kuinka joukko ihmisiä kokee ja käsittää tutkittavan todellisen ilmiön

Fenomenografiassa tärkeä termi on siis *käsitys*. Niikon (2003, s.25–26) mukaan tämän käsityksen taustalla on melkein aina jonkinlainen kokemus asiasta, näiden kautta rakentuu ymmärrys ja käsitys ilmiöstä. Niikko määrittelee käsitteen käsitys fenomenografiassa hiukan eri tavalla kuin arkikielessä. Eli hänen mukaansa se tarkoittaa perustavaa laatua olevaa ymmärrystä ja näkemystä ilmiöstä, sillä viitataan ihmiseen tapaan kokea joku todellisuuden ulottuvuus.

Toinen tärkeä käsite fenomenografiassa on käsityksen taustalla oleva *ilmiö*. Tämä on Ahosen (1994, s. 116) mukaan ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saatu kokemus, jonka avulla käsitys rakennetaan. Ilmiötä ja käsitystä ei hänen mukaansa voi erottaa toisistaan, koska käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva ilmiöstä.

Niikko (2003, s. 26–27) kirjoittaa, että Uljens jakoi käsityksen tarkastelun primaariin ja sekundaariin ilmiöön. Primaarissa ilmiössä tarkastellaan tutkittavan



käsityksen suhdetta oikeaan teorian tietoon, kuinka oikeanlaisia hänen kokemuksensa ja käsitykset ovat. Sekundaarissa taas keskitytään kuvamaan erilaisia käsityksiä, joita tällä tutkimusryhmällä on asiasta, ja tätä on fenomenografinen tutkimus.

Niikon (2003, s. 27) mukaan Marton työtovereineen painotti käsitysten jakamista joukkoihin mitä ja miten eli merkitys- ja rakenneulottuvuuksiin. Merkitysulottuvuus koskee merkitystä, josta käsitys muodostetaan ja rakenteellinen taas siihen, kuinka ilmiön osia/käsityksiä suhteutetaan toisiinsa ilmiön sisäisen ja ulkoisen horisontin kautta. Niikon mukaan sisäinen horisontti tarkoittaa sitä, miten ilmiön ulkoiset osat ymmärretään ja ovat suhteessa toisiinsa ja ulkoinen horisontti taas sitä, kuinka ilmiö on suhteessa kontekstiin.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Koska tutkimukseni tarkoituksena oli saada selville opettajien käsityksiä valmistavasta opetuksesta, oli lähtökohtana haastateltavien opettajien työkokemus valmistavasta opetuksesta. Haasteltavat työskentelevät eteläsuomalaisessa yhteiskoulussa valmistavan opetuksen opettajina tai yhteisopettajina. Selvitin etukäteen, että koululla on ollut usean vuoden ajan valmistavan opetuksen ryhmiä ja kontaktini oli kysynyt alustavasti kuudelta henkilöltä halukkuutta haastatteluihin, joihin he ovat suostuneet. Tässä vaiheessa hain kaupungilta tutkimuslupaa, jonka liitteeksi toimitin laajan tutkimussuunnitelman ja Jyväskylän yliopiston pohjan mukaisen tietosuojailmoituksen. Varmistin suostumisen ja ajankohdat vielä lähempänä haastattelutilannetta. Toimitin kontaktini kautta tutkimustiedotteen ja tietosuojailmoituksen etukäteen luettavaksi, lisäksi kävin nämä vielä läpi haastattelutilanteen aluksi.

Kaikki haastateltavat toimivat valmistan oppilaiden opetuksessa joko valmistan luokan opettajina, (kolme, joista kaksi alakoulussa ja yksi yläkoulussa) tai näiden kanssa yhteistyötä tekevänä opettajana, (kolme). Näistä kaksi toimi laaja-

alaisena erityisopettajana ja yksi monikulttuurisuus- ja S2 -opettajana. Suurimmalla osalla oli taustalla useamman vuoden kokemus valmistavasta tai S2 -opetuksesta.

### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Kakkori ja Huttunen kirjoittavat (2014 s. 381), että fenomenografialla ei ole omaa laadullisen aineiston keräysmetodia, mutta käytössä on usein yksilöllisiä teema-haastatteluja. Myös Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 164) mukaan fenomenografiassa käytetään usein avoimia tai teemahaastatteluja, yksilö- tai ryhmähaastatteluina tehtynä. Heidän mukaansa lisänä on käytetty myös kirjoitelmia tai muiden kirjoitettujen dokumenttien analysointia, havainnointia tai näiden yhdistelmiä. Huuskon ja Paloniemen mukaansa keskeisintä on kuitenkin keruussa tapahtuva avoimuus, jotta tutkittavien käsitykset voivat tulla ilmi.

Niikko (2003, s. 31–32) kirjoittaa, että haastatteluprosessi on dialoginen ja reflektiivinen, ja jossa tutkijan rooli ja herkkyys ovat merkittävässä osassa. Haastattelutilanteessa haastateltavaa rohkaistaan kertomaan tutkittavan ilmiön eri ulottuvuuksista. Niikon mukaan haastateltava saa rajoittaa käsityksensä jakamista, mutta tutkija toivoo mahdollisimman aitoa ja laajaa kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Niikko ohjeistaa laatimaan tutkimuskysymykset etukäteen ontologisten ja epistemologisten pohdintojen avulla. Myös Ruusuvuori ym. (2010, s.9) muistuttavat, että haastateltaville esitettävät kysymykset ovat muuta kuin tutkimuskysymykset, eivätkä haastateltavat siten kerro suoraan tutkimuksen tuloksia.

Niikon (2003, s. 32) mukaan tutkimuskysymysten ei tulisi kuitenkaan perustua tutkijan esiymmärrykseen ilmiöstä, vaan niiden tulisi olla mahdollisimman avoimia. Olennaista on Niikon mukaan myös se, että itse haastatteluprosessi etenee haastateltavien vastausten suunnassa, haastattelijan pyytäessä tarkennuksia sanottuihin asioihin.

Metodikirjallisuuteen perehtymisen pohjalta päädyin toteuttamaan pro gradu -työni aineiston keruun puolistrukturoidulla haastattelulla eli teemahaastattelua. Hirsjärvi ja Hurme (2014, s. 47) määrittelevät sen seuraavasti: Puolistrukturoidussa eli puolistandardoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, vastaukset avoimia, mutta järjestys ja sanamuoto voivat vaihdella tilanteesta riippuen.

Hirsjärvi ja Hurme (2014, s. 47–48) avaavat käsitettä teemahaastattelu, jonka he näkevät kuvaavan hyvin haastattelua, jonka pohjana ovat erialaiset teemat, joista keskustellaan, Hirsjärvi ja Hurme korostavat, että kyse ei ole yksittäisten kysymysten esittämisestä ja näihin vastaamisesta. Teemahaastattelu antaa hyvin mahdollisuuden tutkittavien oman ääneen kuuluvaksi saamisen, heidän antamat merkitykset ilmiöille on mahdollista saada näin kerättyä.

Tämänlainen kuvaus sopii hyvin ajatukseeni saada kerättyä aineistoa, siitä millaisia käsityksiä opettajilla on hyviksi todetuista toimintavoista tai pedagogisista ratkaisuksista valmistavassa opetuksessa. Olin tietoisesti ennen aineiston keruuta pyrkinyt välttämään valmistavan opetuksen järjestämistä koskevan kirjallisuuden ja tutkimusten lukemista, jotta en haastattelun teemoja ja apukysymyksiä muodostaessa rajaisi liikaa vaihtoehtoja. Ahonen kirjoittaaakin (1994, s. 123), että vaikka teoria on tärkeä osa tutkimusta, sitä ei voi käyttää ennakko-oletusten rakentamiseen, vaan tämä tutkijan käsitys asiasta pitäisi rakentua aineiston perusteella. Hän korostaa, että varsinkin, jos muodostettaisiin ennakkokäsityksiä, joita lähdetäisiin tutkittavilta kysymään, todennäköisesti menetettäisiin paljon tutkittavilta tulevaa aineistoa. Toki tutustuin valmistavan opetuksen järjestämistä ja toteutusta koskevaan kirjallisuuteen, jotta san teemoja haastattelua varten ja tietysti minulla on jonkinlainen käsitys omien kokemusten perusteella mitä toimintatapoja valmistavassa opetuksessa käytetään, mutta pyrin pitämään nämä kokemukset pois aineiston keruun teemoista.

Haastattelua varten tein tutkimuskysymyksiin pohjautuen teemarungon ja apukysymyksiä (haastattelurunko, liite 1). Ensimmäisen haastattelun tein aineiston ulkopuolelta tutulle opettajalle, ja tämän koehaastattelun perusteella muutin teemoja ja tarkentavia kysymyksiä. Kaikilta haastateltavilta kysyttiin heidän

koulutuksensa ja työkokemuksensa lisäksi kysymyksiä, jotka liittyivät valmistavan opetuksen järjestämiseen, pedagogisiin ratkaisuihin, opetusvälineisiin ja -ympäristöihin. Lähdin liikkeelle mahdollisimman laajasta kysymyksestä, jotka mahdollistivat uusien näkökulmien mukaan oton. Jos haastateltavan vastauksesta ei saanut aikaan jatkokysymyksiä, minulla on kuitenkin valmiina apukysymyksiä liittyen esimerkiksi toiminnallisuuden käyttöön ja oppilaita motivoiviin toimintatapoihin.

Haastattelut kestivät noin 35–60 minuuttia. Nauhoitin ne tietoturvallisesti Zoom -ohjelmiston kautta ja tallensin sen jälkeen haastattelut salasanalla suojatulle muistitikulle päivämäärän mukaan. Litteroinnin, eli puheen muuttamisen tekstiksi, suoritin samana päivänä heti haastattelun jälkeen, joka lisää luotettavuutta. Ruusuvuoren (2010, s.427) laadullisessa tutkimuksessa analyysi litteroidusta aineistosta on helpompaa, koska tarkoituksen on isomman kokonaisuuden hahmottaminen, vaikka tällöin osa vuorovaikutuksellisesta informaatiosta jää käyttämättä.

Ruusuvuori (2010, s. 424–425) ohjeistaa litteroijaa mm. seuraavin tavoin:

”Jos aineisto on laaja, ei ole syytä litteroida sitä kokonaan vaan tekstiksi voidaan valita tutkimusongelmiin liittyvät olennaiset osat.

Jos tutkittavana olisi haastatteluvuorovaikutus olisi tärkeää litteroida puhe yksityiskohtaisesti ja merkitä ylös tauot, äänenpainot yms. Kun taas kyse on haastattelusta esiin tulevilla asiasisällöillä, ei näin yksityiskohtainen litterointi ole tarpeen. Tällöinkin on tärkeää litteroida haastattelijan kysymysten muotoilu koska tällä saattaa olla vaikutusta haastattelijan vastauksiin.”

Itse tein valinnan litteroida kaiken olennaisen puheen, oman ja haastateltavien, mutta saatoin jättää alusta ja lopusta pois epäolennaista jutustelua. Haastattelussa esiintyneet kohdat, jossa haastateltava näyttää tai havainnollistaa puhettaan, litteroin tarpeellisin kohdin. Esimerkiksi ”haastateltava näyttää loruun kuuluvan leikin samalla kun kertoo sen ”tai ”haastateltava hakee kaapista oppikirjan ja näyttää siitä tehtävän “.

Litteroitua aineistoa tuli yhteensä noin 22 000 sanaa, 37 sivua (fonttikoko 11 ja riviväli 1).

Haastateltavien (keksittyjä)nimiä tai koodeja henkilöille ei ole tarvetta tässä tutkimuksessa julkaista. Haastatteluista tehdyissä lainauksissa, jotka havainnollistavat analyysiä, ei ole merkitystä haastateltavan identiteetillä vain käytetyillä käsitteillä. Koska haastateltavien käyttämistä käsitteistä on muodostettu käsitysryhmiä ja aihetta kuvaavia kategorioita, joista yksittäisten haastateltavien sanomiset eivät ole enää tunnistettavissa, ei koodien käyttäminen ole tässäkään tarpeen.

## 5.4 Aineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimusotteen luoja Ference Marton määrittelee Kakkorin ja Huttusen (2006, s. 381–382) mukaan fenomenografian olevan empiirinen tutkimus erilaisista ilmiöistä ja siitä, miten nämä koetaan, käsitteellistetään, ymmärretään, havaitaan ja tajutaan. Nämä erilaiset ymmärtämiset luokitellaan niin sanotuilla kuvauksen kategorioilla. Kuvauksen kategoriat liittyvät toisiinsa loogisesti ja ne ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa ja tällaista järjestäytyntä ryhmää kuvauksen kategorioita kutsutaan kyseessä olevan käsitteellisen ilmiön tuulosavaruudeksi.

Ruusuvuori ym. (2010, s. 10–11) ohjeistavat, että ennen varsinaista analyysivaihetta, aineistoon tutustutaan, sitä järjestellään ja luokitellaan. Nämä kolme ovat toisiinsa liittyviä mutta silti erilaista osatehtävää, joiden painotus vaihtelee eri tutkimuksien mukaan. Kuitenkin nämä luovat perustan analyyttisten teemojen keskinäiselle vertailulle tai analyysiin perustuvien kokonaisuuksien tai mallien luomiselle.

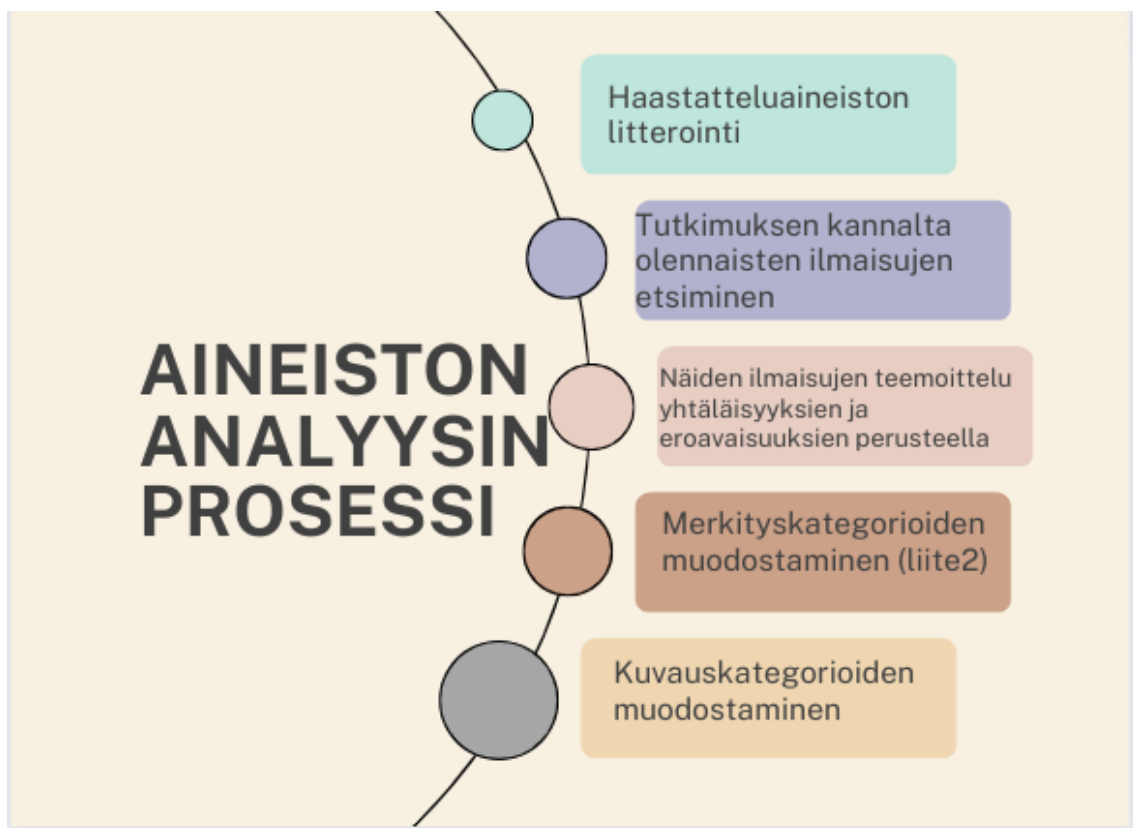
Ruusuvuoren ym. mukaan (2010, s. 18–19) luokittelun tehtävänä on aineiston järjestelmällinen jäsentely tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien määrittelemällä tavalla. Näistä alkaa muodostua luokkia joihin aineistoa voi jakaa. He kuitenkin muistuttavat, että luokittelu ei vielä ole analyysiä ja yksi luokittelun tärkeä lähtökohta on sopivan havaintoyksikön valinta. Tämä voi olla esimerkiksi merkitysten antamiseen liittyvää.

Niikko (2003, s. 32–34) kirjoittaa kuinka fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi on toistuvaa ja perustuu aineiston analyttiseen prosessiin, joka etenee seuraavasti: Aineiston ensimmäisessä analyysivaiheessa luetaan sitä huolella läpi useaan kertaan. Tämän tarkoituksena on löytää tutkimusongelmien kannalta tärkeitä ilmaisuja ja hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitteet tutkittavasta ilmiöstä suhteessa tutkimusongelmiin. Analyysiyksikkö voi olla sana, lause, puheenvuoro tai koko haastattelu. Aineistossa keskitytään vain siihen mitä on sanottu, merkittävää ei ole se kuka näin sanoi. Näiden ilmaisujen perusteella luodaan seuraava eli analyysivaihe.

Analyysin toinen vaihe sisältää Niikon (2003, s. 34–35) mukaan ilmauksien teemoittelua tai ryhmittelyä. Analyysin tarkoituksena on etsiä ilmauksista samankaltaisuuksia, eroavaisuuksia, harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Analyysissä selvitetään myös se kriteeri, jolla käsiteryhmää määritetään. Analyysi on aineiston lukemisen ja merkitysten esille nousemisen sekä reflektoinnin jatkuva kehä. Tutkija vertaa näitä teoreettiseen ajatteluunsa ja tutkimuksen lopullinen teoria syntyy vasta aineiston analyysiprosessin tuotoksena.

Niikon (2003, s. 36–37) mukaan analyysin kolmas vaihe sisältää merkitysryhmien ja teemojen kääntämistä eli transformointia kategorioiksi. Kategorioita ei voi rakentaa etukäteen vaan ne syntyvät sisällön analyysin tuotoksena, ja näitä voi joutua muokkaamaan moneen kertaan. Neljännessä vaiheessa kategorioita yhdistetään teoreettisista lähtökohdista laajemmiksi kokonaisuuksiksi eli kuvauskategorioiksi, jotka muodostavat ns ylätasoon kategorijoukon. Nämä ovat tutkimusaineiston muodollinen yhteenveto ja tutkimustoiminnan päätulos.

Kuvio 1 Niikko 2003 tekstiä ja Vesaranta 2022, s. 77 kuviota mukaillen



Litteroinnin jälkeen etsin aineistosta kaikkiin tutkimuskysymyksiin liittyvät merkitykselliset käsitteet ja korostin ne. Tässä vaiheessa jokaisella haastateltavalla oli vielä oma värinsä, jotta minun oli tarvittaessa helpompi tarkistaa esimerkiksi käsitteen asiayhteys, mutta luovuin käsitteiden yhdistämisestä tiettyyn persoonaan myöhemmässä vaiheessa, koska Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 166) mukaan empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, tutkimuksessa ei siis keskitytä vastauksiin tai vastaajiin yksittäisinä tapauksina, vaan niistä muodostetaan analyysissä kokonaisuus.

Seuraavaksi aloin etsimään käsitteistä yhteisiä ja erottavia tekijöitä. Keräsin esimerkiksi oppimisympäristöihin tai oppimismateriaaleihin liittyvät käsitteet samaan ryhmään. Seuraavan vaiheen päämääränä oli tiivistää ja yhdistellä käsitteitä teemoiksi. Tässä vaiheessa versioita oli monia, ja teemat muodostuivat pikkuhiljaa muokkautuen muodostaen erilaisia yläkäsitteisiin liittyviä ryhmiä.

Lopulta nämä käsitteistä muodostetut käsitykset oli tiivistetty erilaisiksi ryhmiksi, merkityskategorioiksi, joissa ei ollut enää nähtävillä yksittäisten vastaajien identiteettiä tai vastausten määrät, koska lopullisen käsityksen kannalta ei ole merkitystä, kuinka moni tai usein asiasta on mainittu. Kaikki teemat tai vastaukset olivat keskenään samanarvoisia. Tämän vaiheen jaottelu on esitetty liitteissä, (liite 2). Neljännessä vaiheessa yhdistin teemat vielä yläkategorioiksi ns. kuvauskategorioiksi, joista muodostui tutkimukseni tutkimuskysymyksiin vastaavat tulokset eli tulosavaruus.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Vastuullisen tieteen edistämisen yhteisön ja Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) julkaiseman (2018) ohjeen Hyvä tieteellinen käytäntö- ohjeistuksen mukaan tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Heidän mukaansa hyvää tieteellistä käytäntöä koskevien ohjeiden soveltaminen on tutkijayhteisön itsesääntelyä, jolle lainsäädäntö kuitenkin määrittelee rajat. Olen hakenut haastateltavien työnantajakaupungilta tutkimuslupaa, jonka liitteeksi toimitin tutkimussuunnitelman ja Jyväskylän yliopiston pohjan mukaisen tietosuojailmoituksen. Lisäksi olen laatinut hyväksytyt aineistonhallintasuunnitelman ja toiminut aineiston kanssa sen mukaisesti.

Aineistonhallintasuunnitelmassa on kuvattu tutkimusaineiston keruuseen, käsittelyyn, säilyttämiseen ja mahdolliseen avaamiseen ja arkistointiin liittyviä ratkaisuja, eli sitä miten tutkimusaineistoni suhteen on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä ja siihen on kuvattu tarvittavat henkilötietojen käsittelyyn liittyvät kysymykset. Tämä on tehty erillisellä tietosuojalomakkeella, josta käy ilmi, kuinka toimin kerätyn aineiston kanssa, kuinka se säilytetään ja tuhotaan, ja esimerkiksi kuinka haastateltavien anonymiteetti säilyy.



Aineistoni on kerätty haastattelemalla ihmisiä, nauhoittamalla heidän puheitaan eli aineistoni sisältää henkilötiedoiksi luokiteltavaa dataa. Tällöin minun tulee noudattaa EU:n tietosuojasetusta ja Suomen kansallista tietosuojalakea. Tietosuojan tarkoitus on suojella tutkittavia, ja tekijänä minulla on velvollisuus käsitellä tietoja vastuullisesti. Tämä koskee kaikkea henkilötietoihin liittyvää tekemistä, myös säilyttämistä. Olen itsenäinen opinnäytteen tekijä ja siten itse tutkimuksen rekisterinpitäjä eli vastuussa henkilötietojen käsittelystä. Aineistoni ei kuitenkaan sisällä erityisiä henkilötietoja, eikä sisällä tekijänoikeuksilla suojattua materiaalia kuten kirjoituksia, piirroksia yms. Haastateltavien sanomisia, anonyymiteetistä huolehtien, olen lainannut tekstiini, koska niiden avulla pystyn avaamaan lukijalle haastateltavien ajatuksia ja lisäämään myös luotettavuutta aineiston analyysistä.

Tutkittavalla on lähtökohtaisesti aina oikeus tietää henkilötietojensa käsittelystä. Minä tutkijana sovin heidän kanssaan, millä tavoin heitä koskevia tietoja saa käyttää ja jakaa. Tein tämän tietosuojailmoituksen avulla, joka tehdään aina, kun käsitellään henkilötietoja ja sen avulla kerroin tutkittavalle esimerkiksi mitä tietoja kerätään, miksi, mitä niillä tehdään ja miten ne turvataan.

Henkilötietojen käyttö, minun tapauksessani haastattelun ääni, täytyy olla tutkimuksen kautta perusteltavissa. Omassa tutkimuksessani kyselylomakkeen tms. käyttö ei ole tutkimuksen aineiston keruumenetelmänä toimiva. Haastattelu on ainoa vaihtoehto, jossa voi joustavasti ja kattavasti saada tietoa tutkittavien käsityksistä. Henkilötietojen käsittelyn peruste on yleensä yleisen edun mukainen tutkimus eli henkilötietojen käsittely tieteellistä tutkimusta varten. Haastateltavalta ei kannata kysyä mitään sellaisia taustakysymyksiä, jotka eivät ole olennaisia tutkimuksen kannalta, koska näiden kautta anonyymiteetin säilyminen hankaloituu. Jos haastateltava kertoi asioita, jotka ovat epäollennaisia tutkimuksen kannalta, poistin nämä kohdat aineistosta litterointivaiheessa, (ns. henkilötietojen käsittelyn minimointi).

Anonymisointi ja pseudonymisointi tapahtuu oikeita tietoja poistamalla tai muokkaamalla. Esimerkiksi tutkittavien nimet, asuinpaikkakunta ja muut hen-

kilötiedot korvataan koodeilla, mutta tässä aineistossa tämä ei ollut tarpeen. Alkuperäinen aineisto säilytetään tietoturvalisessa paikassa, erillään muusta aineistosta. Tallensin litteroidut tekstit salasanalla suojatulle muistitikulle, ja koska teen tutkimusta yksin, minun ei ole tarvetta jakaa haastateltavien tietoja kenenkään kanssa. Nämä eivät kohdallani vaikuta aineiston laatuun, koska tutkittavana on haastateltavien käyttämät käsitteet ja taustatiedoilla ei juurikaan ole merkitystä aineiston analyysin kannalta.

Yliopiston datapolitiikan mukaan tutkijalla, eli minulla, on vastuullani säilyttää aineiston tallentamisratkaisussa tietoturva ja olen huolehtinut tästä koko tutkimusprosessin ajan. Oman aineistoni julkaisulle ei ole tarvetta, koska jatkokäyttömahdollisuudet ovat aika olemattomat, koska kyseessä on pieni tapaus-tyyppinen otos, ja tämä on mainittu haasteltaville tietosuojailmoituksessa. Tutkimusaineiston hävittämiseen on suunnitelma osana aineistohallintasuunnitelmaa. Tähän ei riitä, että se laitetaan internetin roskakoriin, joka tyhjennetään. Teksti tullaan ylikirjoittamaan valmiilla satunnaisella tekstillä, jonka jälkeen suoritetaan poisto. Samoin toimitaan äänitetyn datan kanssa. Paperiset dokumentit toimitan erilliseen niille tarkoitettuun keräysastiaan. Näille toimille on merkitty aineistohallintasuunnitelmaan ajanjakso, jolloin tämä tullaan viimeistään toteuttamaan.

## 6 TULOKSET

Ensimmäisessä alaluvussa olen kuvannut ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, *Millaisia käsityksiä opettajilla on valmistavan opetuksen tehtävistä?* liittyviä käsityksiä ja tästä syntyneitä kuvauskategorioita. Halusin ottaa tämän perustaksi toiselle tutkimuskysymykselle, vaikka aineistosta ei noussut mitään yllättäviä tuloksia opettajien vastausten ollessa linjassa valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Mutta jo se, että opetusta toteutetaan opetussuunnitelman mukaisesti, on mielestäni merkityksellistä ja koen tulosten esittämisen erillisenä tarpeelliseksi taustaksi toimivalle pedagogiikalle. Tämän alaluvun osuus on tuloksissa pienempi ja tulokset on esitetty vain tekstimuodossa.

Toisessa alaluvussa on käsitelty toisen tutkimuskysymykseen, *Miten opettajat kuvaavat valmistavan opetuksen toimivaa pedagogiikkaa?* liittyviä käsityksiä ja näistä syntyneitä kuvauskategorioita. Toisen tutkimuskysymyksen tulokset on esitelty lyhyesti kuviossa 2 ja avattu sen jälkeen tekstiosassa.

Nämä kuvauskategoriat ovat tutkimukseni vastaus eli aineistosta noussut haastateltavien käsitys tutkittavasta ilmiöstä eli valmistavan opetuksen tehtävistä ja toimivasta pedagogiikasta valmistavassa opetuksessa. Seuraavassa luvussa, (tulosten tarkastelu), olen tarkastellut kummankin tutkimuskysymyksen tuloksia enemmän, tehden peilausta teoriaosaan ja muiden tutkimusten tuloksiin.

Kuvauskategoriat ovat keskenään horisontaalisessa systeemissä. Tämä tarkoittaa Huuskon & Paloniemen mukaan (2006, s. 196) sitä, että kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. Kuvauskategorioiden lomaan olen lisännyt sitaattien sisään haastateltavien alkuperäisilmaisuja. Nämä ilmaisut tuovat mielestäni hyvin haastateltavien käyttämät käsitteet ja asiayhteydet lukijoille nähtäväksi ja lisäävät siten luotettavuutta.

## 6.1 Miten opettajat kuvaavat valmistavaa opetusta

Aineistoni perusteella opettajat kuvaavat valmistavaa opetusta ja siinä olennaisia tehtäviä seuraavasti:

*Valmistavan opetuksen tärkeimmät tehtävät ovat koulujärjestelmään valmistelu ja alkeiskielitaidon oppiminen.*

Näistä ensimmäinen sisältää käsitteitä ja ajatuksia siitä, että oppilaita valmistetaan perusopetukseen. Opettajat nostivat esiin mm. arjen rutiineihin totuttelun, riittävä kielitaidon ja turvallisuuden tunteen saavuttamisen sekä onnistumisien kautta syntyneen motivaation merkityksen.

Alkeiskielitaidon oppimisen taustalla on se, että suomen kieltä opiskellaan koko-aikaisesti, kaikessa toiminnassa. Tämä sisälsi käsitteitä ja ajatuksia siitä, että valmistavassa opetuksessa on olennaista harjoitella puhumista suomeksi, kaveritaitoja ja sosiaalistumista suomenkielisiin ryhmiin.

Haastateltavat korostivat näitä seikkoja mm. seuraavin sanoin:

*“Valmistavassa opetuksessa mun mielestä olennaisinta on oppilaille joilla ei ole suomen kieli niinku heidän käyttökielensä tai äidinkiellensä, että he pystyisi pärjäämään täällä koulussa ja yleisopetuksessa eli saada semmoinen alkeellinen kielitaito, jolla he pärjää niinku opetuksessa.”*

*“Sääntöjen ymmärtäminen on yksi asia, mutta sitten se sääntöjen noudattaminen niin se tuntuu olevan vielä vaikeampaa. Ymmärtämisen kulttuuri on ihan eri, jos ei joku ei huomaa niin nää ottaa ja tekee vaan kiellettyjä juttuja.”*

*“Oikeestaan kaikki oppiaineet on vähän niinku suomen kielen opetusta.”*

*“Mun mielestä siinä on tosi olennaista vuorovaikutus ja semmoinen turvallinen ilmapiiri. Semmoinen niin kun, että opiskellaan, mutta on myös hauskaa, että on sellaista rentoa ja mukavaa ja syntyy siihen ryhmään sellainen hyvä henki. Ne on mun mielestä kaikista tärkeimpiä asioita, ja se että jokainen uskaltaisi alkaa harjoitella puhumista suomeksi. Niin sitten siihen liittyen väistämättä tulee virheitä ja muuten, että olisi noin kannustava ja rohkaiseva ilmapiiri.”*

Lisäksi kolmantena isona asiana aineistosta nousi *pieni opetusryhmä ja sen merkitys edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi*. Kaikkien haasteltavien mukaan aito oppilaiden kohtaaminen ja yksilöllinen tukeminen, osallisuuden kokemuksen

saaminen on tärkeää koulupolun alussa, ja heidän mukaansa tämä mahdollistuu vain pienessä ryhmässä, jossa aikuisilla on aikaa kohdata oppilaat. Haastateltavien puheessa tämä koettiin välillä vain haaveeksi, sillä sen ei aina ollut mahdollista toteutua, mutta suurimmat ilon aiheet olivat ne hetket, kun opettajat saivat kohdata oppilaita aidosti heitä kuunnellen ja heidän tarpeisiinsa vastaten.

Omassa tutkimuksessani haastateltavat toivat asiaa esille mm. seuraavin sanomisin:

“Valmistavassa opetuksessa pitää olla pieni ryhmä eli tarvitaan niinku semmoista pienen ryhmän toimintaa, jossa aidosti ehditään kohdata ne oppilaat ja niin kuin tukea sitä heidän kielellistä kehittymistään ja koululaiseksi kasvamistaan.”

“Jokaisen kanssa pitäisi ehtiä puhumaan ja motivoimaan, varsinkin kun vieraasta kielestä puhutaan. Toisen kielen oppimisessa olisi tosi tärkeätä niinku kohdata jokainen oppilas joka päivä. Nyt yritän jollain tavalla kaivaa hänestä jotain puhetta, se ei nyt onnistu kun mä oon siellä yksin ja heitä on paljon. Ja se varmaan syö sitä sun omaakin motivaatiota jaksamista.”

“Jos halutaan, että toisena kielenä suomea puhuvat oikeasti integroituu ja oppii sitä suomen kieltä niin meillä pitää olla pienet ryhmät ja hyvät aikuiset, no siinä se tuli kiteytetyinä !

Pienen ryhmän, ja sitä kautta aikuisen mahdollisuus kohdata oppilaat yksilöllisesti ja sensitiivisesti, merkitys nostettiin tässä aineistossa siis todella vahvasti esille. Tähän syynä oli syyslukukaudella 2022 tullut yllättäväkin tilanne, jossa ukrainalaisia oppilaita tuli kouluun paljon ja valmistavan opetuksen ryhmät suurenivat nopeasti. Tämä uusi tilanne nousi haastateltavien puheissa usein esille. Vaikka aihetta en varsinaisesti etukäteen ollut pohtinut, eikä se ollut tutkimuksen tehtävissä, nostan tähän esille muutaman kommentin liittyen tähän aikaan ja ukrainalaisten suureen määrään valmistavassa opetuksessa.

“Ukrainalaisten motivaatio on heikko, koska he olettavat pääsevänsä kohta muuttamaan takaisin kotimaahan. Ja he tekevät opintoja sinne onlineksi sinne kotimaahan. Myös perheet antaneet ymmärtää, että ei täällä Suomessa tarvitse olla kauan.”

“Niin ja sitten tietysti on varmaan huolta siitä niistä ihmisistä ja asioista, mitkä jäi Ukrainaan siis.”

“Se kodin asenne, se ajatus siitä ,että ollaanko jäämässä vai lähtemässä, niin se vaikuttaa niihin lapsiin tosi suoraan ja voimakkaasti.”

“Heillä on yhteinen kieli se kyllä siis hidastuttaa kielen oppimisen prosessiä niin paljon, koska heillä on koko aika se turvakieli siellä millä pystyy niinku ilmasta itseensä. Ja sitten,

jos on niinku joku mitä ne yrittää puhua, niin sit niitten on niin helppoa sillä omalla kielellä kysyä, että mikäs se juttu olikaan, että ei viitsit opetella sitä sanaa suomeksi.”

”Se vaikuttaa kyllä ihan tosi paljon se, että kaikki luokkakaverit puhua samaa kieltä. Ei oo sitä sellaista hyvää sosiaalista painetta niinpä niinku oppii sitä kieltä tai käyttää sitä.

Haastateltavien puheista tulee selkeästi esiin ukrainalaisten suuri määrä valmistavan opetuksen ryhmissä ja sen vaikutus ryhmädynamiikkaan ja oppimiseen. Luokissa oli vain muutamia muuta kieltä puhuvia oppilaita, suurimman osan ollessa ukrainalaisia. Heterogeenisempi ryhmä nähtiin kielen oppimisen kannalta paremmaksi vaihtoehdoksi, nyt oppilaat eivät kokeneet tarpeelliseksi opetella suomen kieltä, kun he pääsivät keskustelemaan ja leikkimään ukrainaksi. Myös kotien merkitystä motivaatiolle, varsinkin suomen kielen oppimisessa, nostettiin esiin. Jos huoltajat antoivat ymmärtää, ettei suomen kielen oppiminen ole välttämätöntä ja koulussa käydään vain, jos on pakko, ei oppiminen edisty toivotusti. Haastateltavat nostivat esiin myös seikan, että jos koti oli sitoutunut jäämään Suomeen ja kannusti suomen kielen opiskelussa, oli oppiminen huomattavasti nopeampaa.

## **6.2 Miten opettajat kuvaavat valmistavan opetuksen toimivaa pedagogiikkaa?**

Aineistosta nousi paljon erilaisia toimivia työtapoja kuvaavia käsitteitä. Osa on haastateltavien itsensä käyttämiä ja hyväksi kokemia, osa kuultuja tai nähtyjä hyviä ideoita, osa haaveita, jotka eivät resurssipulan vuoksi ole toteutuneet, mutta jotka haastateltavat kokivat toimiviksi ja hyväksi pedagogiksi ratkaisuiksi. Näitä ratkaisuja kuvaavat käsitteet on ryhmitelty teemojen mukaan kuvauskategorioksi, jotka on esitetty tiivistetysti kuviossa 2, ja sen jälkeen nämä kategoriat on avattu tekstimuodossa, jonka lomassa on lainauksia aineistosta. Vuorovaikutukseen liittyvä kuvauskategoria on tuloksissa esitelty ensimmäisenä, mutta kaikki kategoriat ovat samanarvoisia ja esitetty tutkijan valinnan mukaisessa järjestyksessä. Kategorioiden asiat liittyvät toisiinsa ja rajapintoja esiintyy runsaasti, näihin palataan tulosten tarkastelu ja pohdinta -lukuissa

Kuvio 2: toisen tutkimuskysymyksen kuvauskategoriat



### 6.2.1 Vuorovaikutuksen merkitys pedagogiikassa

Kaikenlaiset vuorovaikutukseen, erityisesti suomenkieliseen, liittyvät käsitteet nousivat haastatteluissa todella usein esille, kun opettajat kuvasivat valmistavan opetuksen arkea ja siinä käytettäviä toimivia työtapoja. Tämä näkyi jo edellisessä luvussa esiteltyjen valmistavan opetuksen olennaisten seikkojen käsitteissä. Kielitaidon kehittymisen edellytyksenä on mahdollisuus kuulla ja puhua sitä autenttisissa tilanteissa. Aineistossa korostui varsinkin suomenkielisten ja erityisesti vertaisryhmän kanssa tehtävä yhteistyö verrattuna aikuisen puheen merkitykseen. Tämän vuorovaikutuksen esiintymismuodolla ei tuntunut olevan merkitystä, käsitteissä nousivat esille leikkiin, vapaaseen jutteluun, kuin myös pari- ja ryhmätyöhön liittyviä käsitteitä. Kaikkia tähän kategoriaan kerättyjä ilmaisuja kuitenkin yhdisti se, että suomen kieltä puhutaan. Yhdistin tähän kategoriaan sekä vapaampaan kanssakäymiseen, että opettajan pedagogisiin ratkaisuihin

(mm integrointi, draama) liittyviä käsitteitä. Seuraavaksi joitain lainauksia aineistosta.

“Mä opetan myös pieniä nyt tänä vuonna ja se on semmoista leikin kautta opettamista, että leikitään vaikka kotileikkejä ja sitten sen kautta tulee niinku sanastoa nimeämistä ja tavalisia pyyntöjä, ohjeita ja kehotuksia. ”

“Pidän tosi tärkeänä, että on kavereita ja että ne niin kun olisi se suomen kieli nimenomaan se semmoinen kommunikaatioväline niin se vie sitä kielitaitoa kaikista eniten eteen. Vaikka opettajana tekisi kuinka paljon töitä ja keksisi mitä tahansa niin kuitenkin se ,että on se vertaisryhmä ja on siellä se kielen kanssa niinku kielelle altistuminen ja sitten tarve käyttää sitä niin se vie kielitaitoa eteenpäin.”

“Sekoittaa niitä eri maista, eri kielten, puhuvia lapsia niihin ryhmiin niin se olisi hyvä.”

“Että se valmistava opetus toimisi jotenkin osana koulua, jossa oppilaat otettaisiin oikeastaan tavallaan niin kun niihin omiin tuleviin luokkiin niiden oppilaisi.”

“Meillä on integraatiotunteja niin kun kaikilla lapsilla, niin kun oman luokkatasonsa tunneille esimerkiksi liikuntaan.”

## 6.2.2 Toimintaympäristö ja välineet pedagogiikan tukena

Yhdistin samaan kategoriaan opetusvälineiden ja materiaalien kanssa myös oppimisympäristöt. Näiden kaikkien valinta on myös osa pedagogiikkaa, joista toimiva opetus muodostuu. Haastatteluissa nousi esille useita oppimisympäristöön (mm. tilat koulun sisällä ja lähiympäristössä) liittyviä käsitteitä. Näiden merkitys nähtiin tärkeänä ja erityisesti lähiympäristöön tutustumisen merkitystä korostettiin. Koulun tilojen monipuolinen käyttö ja oppilaiden jakaminen eri tiloihin oppimistason perusteella kuvattiin toimivaksi opetusmenetelmäksi.

Aineistosta nousi paljon käsityksiä, jotka liittyivät oppimisen tukemiseen erilaisen materiaalien kautta. (mm. erilaiset kuva-sanakortit, havainnollistamisvälineet, tarrat/leimat, kääntäjän käyttö, materiaalipankki, kirjasarjat, omat tabletit).

Seuraavassa joitain lainauksia aineistosta:

“Käytän paljon vaikka loruja, leikkejä, pelejä, palapelejä, kuvia ja musiikkia ja semmoisia mahdollisimman monipuolisia välineitä. Ipadeilla tehdään pieniä elokuvia ja nauhoitetaan puhelinten niin kun nauhureilla juttuja ja haastatellaan eli tehdään sellaista digilaitteella. ”

“Kuvien käyttö tukena, toiminnallisuus tällainen niinku just draamaleikit.”

“Palloja” “Eläinhahmoja” “Muovailuvahaa” “Värejä, maalaustarvikkeita”



“Havainnointivälineitä, että olisi palikoita ja olisi legoja ja olisi kaiken maailman pikkutavaroita millä pystyy havainnollistamaan opetusta.”

“Ulkona myös ja tehdään vierailuja kirjastoon ja taidemuseoon ja metsään. Erityisesti valmistavan ryhmien kanssa tutustutaan myös kaupunkiin ja käydään eri paikoissa vaikkapa paloasemalla.”

Kuvat ja erilaiset kuva-sana/virke -kortit nousivat tärkeimmäksi havainnointivälineeksi. Näiden valmistamiseen menevän ajan löytäminen kuitenkin koettiin haastavaksi. Valmiita valmistavaan opetukseen suunniteltuja materiaaleja ja kirjasarjoja kaivattiin lisää, kuten myös kirjoja ja pelejä/sovelluksia. Tavallisia oppikirjoja tai selkokielisiä oppimateriaaleja käytettiin myös soveltuvien osien aika paljon. Konkreettiset esineet puheen tukena, pikapiirroksin tai muovailuvahan avulla sanojen esittäminen koettiin toimivaksi tavaksi. Oman kehon avulla asioiden esittäminen ja draama puheen tukena oli myös usein käytössä. Puhelimen käänössovellus oli myös kaikissa ryhmissä käytössä.

Oppimisympäristöt olivat pienten kanssa usein koulun sisätiloissa tai lähiympäristössä, toki myös luokkahuoneiden ulkopuolella käytävillä ja sohvaryhmissä. Tämä oli toteutettu näin osittain oppilaiden turvallisuuden takia. Kieli-muurin ja uuden ympäristön takia pidemmälle lähtemistä ei koettua turvallisiksi, mutta isompien ja pidempään Suomessa olleiden kanssa retket autenttisiin ympäristöihin koettiin hyödyllisiksi. Yksi haastateltava kertoi käyneensä kaupassa, jossa opeteltiin ostosten tekoa ja tai juna-asemalla ostamassa lippuja ja tehneensä junamatkan, jotta tällaisetkin asiat tulevat tutuksi.

### **6.2.3 Yksilöllisyys ja osallisuus pedagogiikassa**

Yksilöllisyyden huomioiminen ja jokaisen oman opinpolun korostaminen nousi myös aineistossa usein esille. Suurin osa haastateltavista toivoi pienempiä ryhmiä ja lisää aikuisia suhteessa lapsiin, jotta aito kohtaaminen ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen toteutuisi. Aineistossa käytettyjen aiheeseen liittyvien käsitteiden määrä oli kuitenkin niin suuri, että nostin sen pedagogiikkaan liittyväksi, omaksi erilliseksi kategoriaksi. Tähän kategoriaan liittyviä pieneen ryhmään ja

yksilön kohtaamiseen liittyviä lainauksia on esitelty jo edellisessä luvussa kolmantena kohtana, jossa korostettiin pienen ryhmän merkitystä olennaisena asiana valmistavassa opetuksessa.

Pedagogiikasta puhuttaessa korostui keskusteleva opetus yksilöiden tai pienen ryhmien kanssa, eräänkin haastateltavan sanoessa: ”Jokaisella on oma opinpolku ja opetuksensa. ”Haastateltavat korostivat yksilöllistä opinpolkua ja sitä, että opetuksessa pyrittiin tekemään ratkaisuja, joiden avulla oppilaat eivät niin helposti vertailisi omia tehtäviään toisten tehtäviin. Lasten yksilöllinen huomioiminen nähtiin oppimiseen ja yleiseen hyvinvointiin liittyvänä, mutta myös motivoivana osallisuuden kautta. Haastateltavat kuvasivat pedagogiikan kautta mahdollistettua lasten osallisuutta mm. seuraavasti:

”Ne saa niinku vaikuttaa siihen, että mitä tehdään vähän myös missä järjestyksessä. Myös saa vaikuttaa arvioitaviin töihin, että millainen arvioitava työ tehdään.”

”Tämmöisissä pienissä tilanteissa on mahdollisuus itse valita ja vaikuttaa siihen niin kun omaan tekemiseen, että voi valita erilaisista tehtävistä sopivan.”

”Ne saa käyttää omaa kotikieltään, tai tehdään semmoinen leikki, että jokainen sanoo sanan omalla äidinkielellään. Se on niistä hauskaa ja ne tykkää siitä. ”

#### **6.2.4 Motivaation merkitys pedagogiikassa**

Kokosin ulkoisia motivaatiotekijöitä kuten perheiden tilanne jo ensimmäiseen tuloslukuun, jossa esittelin tämänhetkistä suuren ukrainalaisten määrän näkymistä valmistavassa opetuksessa. Tämän voi lyhyesti sanoa jo aiemmin mainitulla aineiston lainauksella: ”Se kodin asenne, se ajatus siitä, että ollaanko jäämässä vai lähtemässä, niin se vaikuttaa niihin lapsiin tosi suoraan ja voimakkaasti.”

Esitän aineistosta kuitenkin muitakin motivaatioon liittyviä käsityksiä, koska niidenkin suuri määrä aineistossa yllätti minut. Aineistossa nousi esiin paljon palkitsemiseen ja kilpailullisuuteen liittyviä käsitteitä, joita toteutettiin osana oppimiseen liittyvää pedagogiikkaa. Eräs haastateltava sanoi sen näin:

”Tarrat tai sitten nykyään näitä sähköisiä classdojoja ja muita sovelluksia, joihin voi kerätä pisteitä. Just pelillisyyttä pitää olla ja palkitsevuutta, sellaiset yllättäen motivoi paljon oppilaita. ”

Tämä kuvastaa hyvin muidenkin käyttämiä ilmaisuja, paljon käytettiin palkinto -käsitettä. Mutta sekin nousi esille, että valmistavan opetuksen oppilaat

ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä ns. pienempiin palkintoihin kuin kantasuomalaiset, heille esimerkiksi pieni tarra on jo todella haluttu palkinto tai se, että saavat muovilla tai piirtää.

Alun perin tutkimusta suunniteltaessa minua kiinnosti selvittää minkälaiset työtavat motivoivat oppilaita ja tähänkin kysymykseen löytyi aineistosta joitakin käsityksiä. Useimmiten vastaajat käyttivät motivaation yhteydessä pelillisyyden tai leikillisyyden käsitteitä kuten seuraavassa:

“Tottakai kaikenlaiset pelit ja leikit ja musiikkikin, niin kyllä mä koen, että ne on myös semmoisia keinoja millä motivoida ja saada lapsi niinku innostumaan.”

Myös aiemmin mainittu toimiva pedagogiikka eli laulujen ja lorujen käyttö, koettiin hyvin oppilasta motivoivaksi. Useampi haastateltava nosti esille myös sen, että yleensä valmistavan oppilaat ovat motivoituneita opiskelemaan ja tekemään asioita koska oppivat samalla suomen kieltä. He kokivat, että kaikki yhdessä tekeminen on mieluisaa ja tätä käytettiin myös palkintona. Esimerkiksi, jos jaksaa opiskella hienosti, pääsee hetkeksi kavereiden kanssa leikkimään tai isompi palkinto voi olla retki pulkkamäkeen. Osalle oppilaista suomen kielen; ja muukin, oppiminen toimi sisäisen motivaation tekijänä. Eräs haastateltava sanoi: “Oppilaat kyllä mun mielestä motivoituu siitäkin kun he huomaa, että he oppii. Elikkä kun he itse huomaa, että vau, mä on osasin lukea tän. Yes ! ”

### **6.2.5 Opetuksen timantteja, parhaita pedagogisia ratkaisuja**

Koko työni idea oli alun perin lähteä selvittämään valmistavan opetuksen toimivia työtapoja ja se on pysynyt eri muodoissa mukana läpi koko tutkimusprosessin. Aineiston pohjalta näkökulma kuitenkin vielä muuttui, mutta halusin nostaa omaksi kategoriaksi nämä aineistosta useimmiten nousseet pedagogiset *ratkaisut*, joita haastateltavat kertoivat käyttävänsä, tai joiden yhteydessä he käyttivät käsitteitä *“hyvä, toimiva, auttaa oppimaan”* kuvamaan hyväksi koettua oppimistapoja. Tähän sisältyy toimintatapoja kaikista aiemmin esitellyistä kategorioista, mutta halusin tämän aineistosta nousseen parhaimmiston omaksi kategoriaksi selkeyden takia.

“Semmoinen keskustelevala opiskelu pienessä ryhmässä, ehkä yksi semmoinen mitä me käytetään paljon.”

“Suomen kielen konkretisointi tärkeää, niin mä havainnollistan paljon.”

“Esimerkiksi viikonpäiväloru, tätä tehdään välillä nopeammin, hitaammin ja se kyllä mun mielestä toimii ja auttaa muistamaa. Sitten vastaavasti näitä lauluja kanssa.”

“Mä yritin, että ne käyttää tätä silmä käsi yhteistyötä ja monikanavaisuutta, se oikeasti niinku auttaa sitä oppimista.”

“Pareittain he pystyy, niinku esimerkiksi just keskustelemaan siitä kuvasta että mitä siitä löytyy. Etsikää siitä vaatteita ja keskustelkaa millaisia vaatteita käytät syksyllä.”

“Tutkitaan kuvia ja kuvan sanastoja, mä uskon pönttämisen voimaan enemmän kuin mi-hinkään.”

“Projektijuttuja paljon. Ja sellaista, että mä en niinku nyt tee, vaan oppilaat joutuu tekemään, mä niin kun yritän aktivoida heitä tekemään.”

“Esimerkiksi kun opetellaan vaikka kehonosia, niin meillä oli tapana piirtää semmoinen parin kanssa ihmisen kokoinen ihminen, ja sinne kirjoittaa sitten ne kehon osat ja laittaa seinälle, ne teki pareittain ja keskusteli samalla.”

“Historian teksti, jonka olin itse kirjoittanut ja sitten olin siihen kysymykset.”

Tässä kategoriassa esille nousivat siis keskustelevala ja havainnollistava opetus, joka on yksilöllisesti suunniteltu eli eriytetty oppilaille sopivaksi. Lyhyesti sanottuna tämän aineiston perusteella tämänkaltainen opetus olisi kaikkein toimivinta. Lisätynä aidolla oppilaiden kohtaamisella, joka mahdollistuu pienessä ryhmässä. Haastatteluissa nousi vahvasti esille myös pedagogiikka, jossa oppilaat keskustelevala eri kokoonpanoissa keskenään ja oppivat toisiltaan. Konkretisointi ja havainnointi koettiin toimivaksi tavaksi lähinnä suomen kielen opettajan apuna, kuten myös laulut ja lorut. Nämä nousivat melkein kaikkien haastattavien puheissa esille kuvamaan hyviä opetusmetodeja, mikä ei yllättänyt itseäni koska näiden hyödyistä onkin paljon tutkimustuloksia, joita on esitelty teoriaosassa.

### **6.2.6 Valmistavan opetuksen kehittäminen osana toimivaa pedagogiikkaa**

Olin tutkimuksessani kiinnostunut myös valmistavan opetuksen kehittämisestä toimivammaksi, vaikka tämä ei varsinaisesti ollut mukana tutkimuskysymyksissä. Keräsin aineistosta tähän teemaan liittyvät ilmaisut ja kokosin ne yhdeksi kuvauskategoriaksi. Otin tämän osion mukaan, koska aineistosta saadut vastaukset koskien valmistavan opetuksen kehittämistä ovat olennainen osa toimi-

vaa valmistavaa opetusta ja sen pedagogiikkaa. Tähän aiheeseen liittyen aineistosta löytyi myös aika paljon ilmaisia, joten oli perusteltua ottaa ne mukaan tuloksiin.

Haastateltavat toivat esille tarpeen saada lisäkoulutusta valmistavaan opetukseen ja sen toimivien käytänteiden jakamiseen muiden opettajien kesken. Haastateltavat nostivat mm. esille asioita, joita valmistavassa opetuksessa voisi kehittää. Näitä olivat esimerkiksi rakenteen muuttaminen perusopetukseen integroidummaksi, mutta tällöin riittävien resurssien varaaminen.

“Mä jotenkin kääntäisin sen valmistavan toisin päin, ettei olisi tällaista valmistavaa, josta sitten päästään nyt joskus pois, vaan että oppilaat olisi meidän oppilaita ja heille annettaisiin sitten kielellistä tukea yleisopetuksen luokassa. Silleen mä tekisin sen. Sitten se huomioitaisiin myös siinä niin kun sen kotiluokan resursseissa.” Lisäksi toivottiin lisää valmiita oppimateriaaleja, kuvia ja sanakortteja ja tai aikaa ja resursseja niiden valmistamiseen.

## 7 TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuskysymykseen *Millaisia käsityksiä opettajilla on valmistavan opetuksen tehtävistä?* löytyi aineiston perusteella vastaukseksi koulujärjestelmään valmistelu, alkeiskielitaidon oppiminen ja pienen ryhmän merkitys edellä mainittujen seikkojen saavuttamiseksi. Kaksi ensimmäistä nousevat esille vahvasti opetussuunnitelman perusteissa. Opetushallituksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan opetuksessa on *keskeistä oppilaan kielitaidon kehittäminen sekä valmiuksien antaminen esi- tai perusopetusta varten*. Eli lyhyesti voisi todeta, että haastatellut opettajat toteuttivat opetustaan perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman ja suositusten mukaisesti, mikä sinänsä on hyvä ja luonnollinen asia. Aineistosta löytyneiden käsitysten pohjalta haastateltavat pitivät tärkeänä valmistavan opetuksen oppilaiden valmistelua koulujärjestelmään rutiinien, tapojen ja motivaation löytämisen kautta. Myös suomen kielen opiskelua kaikessa toiminnassa pidettiin tärkeänä mikä on samansuuntainen teoriaosassa esitellyn Saukkosen tutkimuksen kanssa. Saukkosen (2020, s. 42, 45) mukaan yleisesti maailmalaaajuisesti kotouttamispolitiikan ensimmäisiä tavoitteita on maan kielen oppiminen, ja kotoutumisen edistymisen yksi tärkeä tekijä on sosiaalisten suhteiden ja verkostojen luominen. Aineistoni mukaan tämä oli tärkeää myös haastatelluille opettajille, ja he pyrkivät opetuksessaan mahdollistamaan näiden asioiden toteutumisen.

Se kuinka vahvasti pienen oppilasryhmän sekä resurssien merkitys nousi haastatteluissa vahvasti esille, oli minulle tutkijana yllätys enkä ollut tähän asiaan etukäteen teoriaosassa juurikaan perehtynyt. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2015, s. 5) mainitaan ryhmään ja tukeen liittyen vain, että oppilaan on saatava riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä, ja että valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä. Opetussuunnitelman perusteet kuitenkin linjaa (2015, s. 5), että opetusryhmät muodostetaan siten, että ryhmäjako edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä sekä varmistaa opetussuunnitelman mukaisten ja oppilaille asetettujen tavoitteiden saavuttamisen.

Myös Soilamon tutkimuksessa koskien opettajan työtä monikulttuurisessa opetusryhmässä (2008, s.168) opettajat kertoivat, kuinka maahanmuuttajaoppilaan sijoittaminen oppilasmäärältään suureen luokkaan aiheutti ongelmia, koska yksilölliseen ohjaukseen ei ollut riittävästi aikaa eikä voimavaroja.

Toiseen tutkimuskysymykseen *Miten opettajat kuvaavat valmistavan opetuksen toimivia työtapoja?* löytyi aineistosta paljon käsitteitä, joissa opettajat kuvasivat käyttämiään hyviä pedagogisia käytänteitä. Tarkastelen tässä näitä työtapoja saman jaottelun mukaan, kun ne on esitetty tuloksissa. Edelleen näiden välillä on paljon yhtäläisyyksiä ja rajapintoja, joiden takia monet asiat liittyvät toisiinsa ja tarkastelussa keskitytään kuitenkin koko tulosavaruuden eli toimivan valmistavan opetuksen ominaisuuksien tarkasteluun kokonaisuutena.

Kaikki haastateltavat korostivat *vuorovaikutuksen tärkeyttä* suomenkielisten kanssa kielen oppimisen mahdollistamiseksi. Tämä on mielestäni loogista, koska kuten aiemmin todettua, alkeiskielitaidon oppimisen merkitys nähtiin isona osana valmistavaa opetusta. Teoriaosassa esitellyn opetushallituksen mukaisen (2017, s. 7) kielitietoisien koulun toimintakulttuurissa kielen merkitys opetuksessa ja kaikessa koulun toiminnassa ymmärretään ja huomioidaan se, että kaikenlainen opetus tarjoaa luonnostaan monia mahdollisuuksia kielten näkyväksi tekemiseen ja arvostukseen. Opetushallituksen määritelmässä kielitietoisessa koulussa kaikki opiskeltavat kielet ja oppilaiden äidinkielet näkyvät luontevasti koulun arjessa. Tämä nousi myös aineistosta esiin, koska kuvattiin tilanteita, joissa oppilaiden omaa äidinkieltä käytettiin osana opetusta ja sen käyttö myös koettiin oppilaita motivoivana.

Haastateltujen opettajien käyttämissä ilmaisuissa korostui vuorovaikutuksen merkitys valmistavassa opetuksessa, mikä edelleen kytkeytyy edellä mainittuun kielen oppimiseen. Opettajat myös nostivat usein esille pari- ja ryhmätyöskentelyn, joka kuvastaa teoriaosassa esiteltyä kommunikatiivista opetusta. Järvisen (2014, s.101–102) mukaan tämä opetus perustuu kommunikatiiviseen kompetenssiin, joka tarkoittaa tietoa ja taitoa sanoa oikeat asiat tilanteeseen sopivalla tavalla. Järvinen kirjoittaa myös, että kielen mielekäs käyttö mahdollisimman ai-doissa ja autenttisissa tilanteissa edistää kielen oppimista ja useat haastatellut

opettajat suosivat autenttisia tilanteita oppimisen tukena ja pyrkivät mahdollistamaan tämän leikin tai retkien avulla. Teoriaosassa kirjoitin myös, kuinka Lehtonen ym. (2015, s. 23) nostavat esiin myös oppimisen tapahtuman oikeissa olosuhteissa eli autenttisuuden. Heidän mukaansa tätä käytetään hyväksi oppimistilanteiden ja -tehtävien suunnittelussa pedagogisena periaatteena, kuten haastateltavat opettajat olivatkin tehneet.

Tällaisen pedagogiikan luominen mahdollistuu vain, siinä opettajillekin tärkeässä, pienessä ryhmässä, jossa aikuisten määrä on sopiva suhteessa lasten määrään. Haastateltavat kokivat tärkeäksi *yksilöllisyyden huomioimisen* oppimisen mahdollistajana. Tämä ei toteudu ilman oppilaantuntemusta, joka vaatii kohtaamisia ja aikaa, sekä aitoa läsnäoloa. Haastatteluissa nousi esille jo useasti mainittu pienen tyhjän merkitys tämän kohtaamisen mahdollistamiseksi. Näiden kohtaamisen kautta opettaja voi suunnitella oppilaalle sopivan yksilöllisen opetuksen ja käyttää hänelle sopivia ratkaisuja, jotka lähtevät oppilana omista kiinnostuksen kohteista.

Haastateltavat pyrkivät mielestäni valmistavassa opetuksessaan oppilas- tai lapsilähtöinen opetukseen, joka onkin jo esitelty teoriaosassani. Lerkkasen ja Pakarisen (2018, s. 183) mukaan oppilas itse osallistuu aktiivisesti tiedon rakentamiseen ja tämä edellyttää, että lapsilähtöinen opettaja on sensitiivinen lapsen tarpeille ja kiinnostuksen kohteille. Tämä sensitiivisyys ei mahdollistu kuin kohtaamisella, joka ei taas ole mahdollista, jos aikuisia on liian vähän suhteessa lasten määrään. Täytyy myös muistaa, että valmistavassa opetuksessa aikuisen ja oppilaan välillä on usein kielimuuri, joka hidastaa ja vaikeuttaa kohtaamista. Kuten aiemmin mainitsin, haastatteluissa nousi esiin myös opettajien taito hyödyntää oppilaiden kotikieltä opetuksessa. Tämä koettiin motivoivana, innostavana ja samalla suomen kieltä opettavana. Opettajat myös korostivat omalla äidinkielellä asioiden läpikäymisen tärkeyttä, erityisesti isompien oppilaiden kanssa. Myös Harju-Autin (2022) mukaan opetuksen ensisijainen tehtävä on tukea koulun opetuskieltä opettelevia oppilaita, niin, että oppilaiden osaamia kieliä hyödynnetään oppimisprosessissa ja monikielisyys ymmärretään vahvuutena.



Vuorovaikutuksen merkitystä korostettiin oman valmistavan opetuksen ryhmässä toteutuneen lisäksi myös integroituna suomenkielisten kanssa. Useat haastateltavat mainitsivat ideaalitulanteena sen, että valmistavan opetuksen oppilaat kävisivät heti alusta alkaen opiskelemissa osan tunneista perusopetuksen ryhmissä. Osa haastateltavista olisikin purkanut erilliset valmistavan opetuksen ryhmät ja integroinut oppilaat suoraan perusopetukseen ryhmiin riittävin resurssein. Kirjoitin aiemmin, kuinka pienryhmäopetus voi olla valmistavassa opetuksessa yhtenä joustavan ryhmittelyn muotona, mutta se ei Harju-Autin (2022) mukaan tarkoita maahanmuuttajaoppilaiden jatkuvaa eristämistä muista opetusryhmistä. Lisäksi hän mainitsee esimerkkinä sen, kuinka taito- ja taideaineissa kielenoppijat työskentelivät aina osana omaa kotiluokkaansa. Tähän useat tutkimukseni haastatteluihin osallistuneista pyrkivätkin mutta monet syyt nousivat välillä esteiksi, tämä koettiin kuitenkin toimivimmaksi tavaksi toteuttaa valmistavaa opetusta oppilaille parhaalla tavalla.

Venäläinen ym. kirjoittavatkin julkaisussaan (2022, s. 4) kuinka heidän tutkimuksen tulosten mukaan valmistavan opetuksen ja perusopetuksen integroimiskäytänteissä on haasteita. Heidän mukaansa tähän vaikuttivat osaavan opettaja- ja ohjaajaresurssin puute sekä liian vähäinen koulun sisäinen yhteistyö. En tutkimuksessani keskittynyt tähän teemaan kovinkaan paljon, mutta haastateltavien vastauksissa oli löydettävissä vaihtelevuutta käytänteisiin riippuen luokkasteesta, vaikka kaikki aineisto kerättiin samasta koulusta. Syytä tähän en siis selvittänyt, mutta Venäläisen ym. (2022, s. 4) mukaan heidän valmistavan opetuksen arviointia käsittelevässä tutkimuksessa kävi ilmi, että yhteistyö ei kaikilla ole riittävää, koska siihen ei ole sujuvia käytänteitä tai tarpeeksi resursseja. Heidän mukaansa opetus- ja ohjaushenkilöstön välistä yhteistyötä tulisikin tehdä enemmän, koska sen avulla voidaan edistää oppilaiden tuen saantia ja kehittää opetusta. Heidän tutkimuksien tulosten mukaan valmistavan opetuksen opettajat pitävät erityisen tärkeänä yhteistyötä eri oppiaineiden opettajien kanssa.

Aineistosta nousi useita toimivia tapoja käyttää toimintaympäristöjä ja välineitä hyväksi opetuksessa. Edelleen haastateltavat näyttävät noudattavan opetuksessaan opetussuunnitelmaa, kuten teoriaosassa esittelin opetussuunnitelman perusteita, johon on kirjattu, että opetuksessa kannustetaan käyttämään monipuolisia oppimisympäristöjä, koska ne tarjoavat oppilaalle mielekkäitä ja monipuolisia tilanteita käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa. Valmistavassa opetuksessa luonnollisesti kouluun ja sen lähiympäristöön tutustuminen on olennaista jo ihan itseisarvonakin, mutta aineiston mukaan opettajat osasivat hyödyntää autenttisia ympäristöjä erityisesti kielen opiskelun edistäjänä.

Lehtonen ym. (2015, s. 23) nostavat esiin myös oppimisen tapahtuman oikeissa olosuhteissa eli autenttisuuden. Tätä käytetään hyväksi oppimistilanteiden ja -tehtävien suunnittelussa pedagogisena periaatteena. Heidän mukaansa oppimisen pitäisi tapahtua tilanteissa, joissa opittavien tietojen ja taitojen käyttö muistuttaa niiden soveltamista tosielämässä. Haastateltavat mainitsivat käyttäneensä mm koti- ja lääkäroleikkiä käsitteiden opetteluun ja käyneensä oikeasti paikan päällä kaupassa harjoittelemassa tilanteeseen liittyvää sanastoa. Lehtonen ym. korostavatkin, että vuorovaikutuksen tulisi mukailla oikeassa elämässä tarvittavia kielenkäytön tilanteita ja päättelyprosesseja.

Oppimisympäristöjen lisäksi aineistosta nousi vahvasti esille kuvien ja kuviin liittyvien sanojen/lauseiden merkitys kielen oppimiselle. Maunun (2020, s. 14) mukaan visualisoiminen onkin tärkeää kielen oppimisessa, koska kuvat aktivoivat muistikanavia, ja visuaalinen muisti on monella oppilaalla ensisijalla verrattuna audittiiviseen muistiin. Hänen mukaansa tässä keinona toimivat sekä opettajan tekemät kuvat, että oppilaan oma piirustelu. Tähän kuvan lisäksi tarvitaan kielen oppiseksi sana, joko kirjoitettuna tai lausuttuna. Haastatteluissa mainittiin, kuinka pikapiirtäminen on tärkeä kommunikoinnin apukeino, varsinkin kielen opettelun alkuvaiheessa. Kuvien ja kuva-sana -lappujen käyttöä korostettiin jokaisen haastateltavan vastauksissa kielen oppimisen tukena. Näistä seikoista puhuttaessa, moni haastateltava korostikin pienen ryhmän merkitystä, jotta aikaa sanallistamiselle oikeasti olisi. Aikaa tarvitaan ja kaivattiin myös tämän materiaalin valmistamiseen lisää, mikä on varmasti ihan luonnollista koska

valmistavaan opetukseen on tarjolla aika vähän valmista materiaalia ja opettajat työstävätkin käyttämistään materiaaleista suurimman osan itse.

Opetukseen liittyvistä materiaaleista puhuttaessa haastateltavat nostivat usein esille erilaiset pienet palkinnot, joko tarrat tai isommat pidemmältä ajalta kerättävät palkinnot kuten elokuva tai retket. Nämä koettiin motivoiviksi varsinkin kielen oppimisen kannalta. Teoriaosassa esitin tutkimustuloksia *motivaation* merkityksestä oppimisessa, esimerkiksi Lerkkaksen ja Pakarisen (2018, s. 181–182) mukaan tämä on olennaista, jotta oppilas sitoutuu oppimiseen ja ponnistelee sen saavuttamiseksi sekä kiinnittyisi helpommin kouluyhteisöön. Tämä kouluyhteisöön sitoutuminen nähtiin aineistoni mukaan yhtenä tärkeänä tehtävänä valmistavassa opetuksessa. Lerkkanen ja Pakarinen muistuttavat myös (2018, s. 181–182), että koulumotivaatio kehämäinen rakennelma, johon vaikuttavat kokemukset ja saatu palaute ja koska motivaatio kehittyy sosiaalisissa tilanteissa, on opettajan toimilla iso merkitys motivaation tukemisessa.

Teoriaosassa kirjoitin myös siitä, kuinka esimerkiksi Nicholsonin (2013, s. 1) ja Järvilehto (2014, s. 24–25) mukaan kielen oppimiseen liittyy usein ns. sisäisen motivaation tekijä, jossa ei tarvita ulkopuolisia palkintoja motivaation synnyttämiseen, koska sisäisen motivaation tavoitteiden saavuttaminen tuottaa huomattavasti suurempaa tyydytystä kuin ulkoisten motivaatioiden tavoitteiden saavuttaminen. Aineistossa nousi esille, se kuinka yleensä maahanmuuttajaoppilaat ovat innokkaita oppimaan suomen kieltä päästääkseen kontaktiin muiden lasten kanssa, ja oppivatkin sitä nopeasti. Suuri ukrainalaisten määrä opetusryhmissä on nyt aiheuttanut se, että oppilaat voivat olla kontaktissa heihin ja puhua keskenään ukrainaa. Tämä vaikuttaa haastateltavien mukaan selkeästi suomen kielen kehittymiseen hidastavana. Toisaalta kuitenkin haastatteluissa erilaiset motivoivat palkinnot ja innostava pedagogiikka koettiin oppilaille mieluisiksi ja hyödyllisiksi. Nicholssonin mukaan (2013, s. 5–6), opettajan toimilla onkin suurempi merkitys, jos sisäinen motivaatio ole kovin korkea. Tällöin opettajan valitsemilla materiaaleilla ja toiminnoilla on iso merkitys oppilaiden oppimisasenteeseen.

Viidentenä kategoriana on kaikista ryhmistä kootut *opetuksen toimivat käytänteet eli timantit*. Osaa näistä hyväiksi koetuista menetelmistä olen tarkastellut jo

aiemmin tässä kuvussa, koska kuten mainitsin, pedagogiikka on kokonaisuus, jonka osat liittyvät tiiviisti toisiinsa. Haastatteluissa opettajat kuitenkin toivat esille useita pedagogisiin ratkaisuihin liittyviä käsitteitä, joiden yhteydessä he kuvasivat ratkaisun olevan hyvä, toimiva tai saavan aikaan oppimistuloksia. Näihin ratkaisuihin liittyi usein oppilaan oma tekeminen, josta voi käyttää käsitettä toiminnallisuus. Teoriaosassa esitelly toiminnallisuus määritellään opetussuunnitelmassa tarkoittamaan työtapoja, joissa mukana on kokemuksellisuus ja toiminnalliset työtavat, ja joiden käytön koetaan lisäävät oppimisen elämyksellisyttä ja vahvistavat motivaatiota.

Koska aineistosta nousi korostetusti esille sekä toiminnallisuus opetuksessa, että kielenoppiminen, etsin teoriaosaan tähän taustaa kirjallisuudesta. Maunun (2020, s. 6–7) mukaan käsite toiminnallinen kielenoppiminen tarkoittaa kielen sanaston, käsitteiden ja rakenteiden opiskelua luovin, yhteistoiminnallisina, vuorovaikutustaitoja kehittävin ja kinesteettisin menetelmien avulla. Hän jakaa menetelmät viiteen ryhmään, jotka ovat: 1) pelit ja leikit, 2) liike 3) draama, 4) tarinat ja menetelmät ja visualisoiminen 5) toiminnallinen arviointi. Hänen mukaansa näillä erilaisilla harjoituksilla voi yksilöllisesti tukea kielen oppimisen lisäksi vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Aineistostahan nousi esille paljon samoja asioita. Opettajat käyttivät omaa pedagogiikkaansa kuvatessa usein pelillisyyteen liittyviä käsitteitä ja myös havainnollistaminen nousi isoon rooliin. Opettajat kertoivat myös käyttävänsä draamaa, joko opetuksen keinona ja myös havainnollistamisen välineenä.

Maunun mukaan (2020, s. 7) toiminnallinen oppiminen eli kokemuksellinen, kehollinen ja kokonaisvaltainen oppiminen liittyy muistijäljen pidentämiseen ja vahvistamiseen. Maunu nostaa esille myös Bloomin taksonomian ja sen, että ilman muistamista ei voi tapahtua oppimista sekä sen, että syväoppiminen vaatii toteutuakseen tunteita, jotka toimivat mielikuvien kautta muistijäljen pidentäjinä. Toiminnalliset menetelmät luovat elämyksiä, joiden kautta tämä syväoppimisen taso voidaan saavuttaa helpommin. Eräs haastateltava kertoi esimerkin, jossa he olivat keränneet luumuja, tutkineet, piirtäneet ja maistelleet

niitä. Ja hänen mukaansa “sen jälkeen kaikki muistivat sanan luumu. “Muutenkin haastateltavien opetusta kuvaavissa käsitteissä nousi esille kokonaisvaltainen tekeminen, asioita tehtiin eri tavoin (piirtäen, muovailen, keskustellen, esittäen), niitä toistettiin ja kerrattiin, käytettiin lauluja tai loruja ja niihin yhdistettyä liikettä muistamisen apuna. Lerkkanen ja Pakarinen kirjoittavat (2018, s. 183–184) kuinka toiminnallisiin ja vuorovaikutuksellisiin toimintatapoihin painottuva opetus lisää opiskelumotivaatiota ja aineistoni perusteella myös opettajat kokivat kaikki edellä mainitut työtavat motivoivina ja oppilaita innostavina.

Haastateltavat mainitsivat usein käyttävänsä tai haaveilevansa pystyvän käyttämään lauluja opetuksen tukena. Haastateltavat kokivat, että laulujen avulla varsinkin kielen oppiminen helpottuu. Myös Alisaaren väitöskirjan (2016) tulokset osoittavat, että laulaminen on hyödyllinen ja myönteiseksi koettu kielenopetus- ja oppimismenetelmä. Tutkimuksen tuloksien mukaan laulaminen oli oppimisen kannalta hyödyllisempää, kuin laulujen kuuntelu tai laulun sanojen rytmikäs lausuminen. Alisaaren tutkimuksen mukaan opiskelijat suhtautuivat laulamiseen muita menetelmiä myönteisemmin, ja opettajat pitivät menetelmää erittäin hyödyllisenä. Laulujen avulla harjoitettiin mm. sanastoa ja kielen rakennetta. Tutkimuksen mukaan opettajat käyttivät myös loruja opetuksessa, lähinnä äänneiden opetteluun. Laulujen ja lorujen avulla oppilaita tutustutettiin myös suomalaiseen kulttuuriin.

Valmistavan opetuksen kehittämistä koskevassa kategoriassa nostettiin esiin valmiiden materiaalien tai niiden valmistamiseen menevän ajan puute. Haastateltavat toivat myös esille tarpeen lisäkoulutuksesta valmistavan opetuksen järjestämiseen ja toiveen koko valmistavan opetuksen rakenteen muutoksesta. Nämä vastaukset olivat hyvin linjassa mm. Yle uutisten (Yle oppiminen 16.2.2023) kanssa. Sen mukaan opettajien ammattijärjestö OAJ on suositellut, että valmistavan opetuksen pitäisi olla henkilökohtaiset tarpeet enemmän huomioivaa ja joustavampaa myös kestoltaan. Yle uutisten toisessa artikkelissa (22.2.2023) Terävä kirjoittaa S2- opettajille tekemiensä kyselyiden pohjalta, että opettajat toivoivat parempia oppimateriaaleja ja koulutusta. Nämä 48 haastatel-

tua opettajaa ympäri Suomea toivoivat mm. selkokielistä, monipuolista, eriyttävää materiaalia. Vaikka haastattelut tehtiin S2-opettajille, ovat tarpeet varmasti samat myös valmistavassa opetuksessa.

Myös Naukkarinen ja Tiermas (2019) kirjoittivat artikkelissaan koskien heidän tutkimustaan, että iso osa vastaajista kertoi, että on saanut vain muutaman tunnin tai ei mitään koulutusta aiheesta luokanopettajakoulutuksessa. Heidän mukaansa tämän perusteella voi siis olettaa, että luokanopettajien valmiudet valmistavan opetuksen järjestämiseen heikot tai ainakin vaihtelevat oman kiinnostuneisuuden mukaan. Myös Venäläinen ym. (2022, s. 4) kirjoittavat, että suurimmat opettajien täydennyskoulutustarpeet liittyvät opettajien mukaan heikkojen oppilaiden tukemiseen, oppimisvaikeuksiin, oppilaiden kielitaidon arviointiin sekä oppilaan tieto- ja taitotason arviointiin.

## 8 POHDINTA

Aineistoa analysoidessa jäin väkisinkin miettimään, että mikä on tämän ajan ja ukrainalaisten oppilaiden suuren määrän merkitys vastauksissa. Esitin tuloksissa erillisenä kohtana opettajien käyttämiä käsitteitä aiheeseen liittyen, mutta olen sen jälkeen pyrkinyt poissulkemaan niiden vaikutuksen muuhun analyysiin. Toisaalta opettajien haastatteluiden mukaan suurin vaikutus ukrainalaisten isohkolla määrällä oli suomen kielen oppimista hidastavana tekijänä, mutta silti heidän puheestaan oli poimittavissa paljon enemmän ilmaisuja yleisesti kielen oppimiseen liittyen. Tämän seikan, ukrainalaisten suuren määrän vaikutuksen tuloksiin pystyin mielestäni siis luonnollisesti sivuuttamaan. Ja vaikka ukrainalaisten suuri määrä ja heidän perheidensä näkemys tulevaisuudesta vaikuttaa vastaajien mielestä suoraan oppilaiden suomen kielen kehittymiseen, seikan osuus on pieni koko valmistavaa opetusta ja sen toimivia työtapoja ajatellen. Tämä ilmiö koettiin uudeksi ja hieman haastavaksi, mutta sen vaikutukset luultavasti lievenevät aika nopeasti ja merkitys pedagogiikalle on pienehkö. Opettajien haastattelussa nousi esille myös ryhmäkoon merkitys, koska ryhmät olivat nyt aiempaa suurempia johtuen suuresta ukrainalaisten oppilaiden määrästä. Mutta tämäkään seikka ei muuttanut vastaajien käsityksiin, koska silti ryhmäkoko ja aito kohtaaminen nousi opettajien käyttämien käsitteiden mukaan tärkeäksi kaikessa koulun toiminnassa ja on varmasti siirrettävissä kaikkiin perusopetuksen ryhmiin.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien käsityksiä valmistavan opetuksen toimivista työtavoista. Näihin sain mielestäni kattavan aineiston ja luotua monipuolisten käsitteiden kautta tämän tapaustutkimuksen opettajajoukon käsityksen. Haastateltavien käyttämien käsitteiden kautta muodostetut kuvauskategoriat ovat tutkimukseni tulos ja vastaavat hyvin tutkimuksen tehtäviin ja tutkimuskysymykseen. Näitä tuloksia ja niiden tarkastelua on kuitenkin syytä käsitellä yhtenä kokonaisuutena, yhtenäisen pedagogiikan muodostumista esitellyiden yksittäisten toimintatapojen kautta. Jaottelu on osin teennäinen, mutta

sellainen oli tehtävä selkeyden takia. Kuten aiemmin mainittu, rajapintoja näiden välillä on suuresti ja kokonaisuus on sitä toimivaa pedagogiikkaa, jonka selvittämiseen koko tutkimus tähtäsi. Nämä kaikki laadukkaan valmistavan opetuksen elementit ovat mielestäni siirrettävissä S2-opetukseen ja muuhunkin perusopetukseen, johon valmistavan opetuksen oppilaat siirtyvät yleensä noin 6–12 kuukauden jälkeen, jolloin samoja, oppilaille tuttuja, työtapoja käytetään perusopetuksen luokissakin. Koen myös, että valmistavassa opetuksessa käytetyt toiminnalliset työtavat hyödyttävät kaikkia perusopetuksen oppilaitakin.

Ja tämä oli yksi tutkimukseni tarkoituksesta, saada itselleni työkaluja arkeen ja opetuksen laadukkaaseen toteuttamiseen, ja siinä on onnistuttu

Tutkimukseni yhtenä tausta-ajatuksena oli selvittää opettajien käsityksiä siitä miten valmistavaa opetusta voisi kehittää paremmaksi. Tämä ei ollut erillisenä tutkimuskysymyksenä, mutta sen kulku läpi aineiston oli mielestäni perusteltua, koska kaikki käsitteiden pohjalta luodut kategoriat liittyvät toimiviin, hyviin, tapoihin toteuttaa valmistavaa opetusta. Tämä teema nousi aineiston pohjalta, koska huomasin ensimmäisissä haastatteluissa opettajien jäävän hieman ns. lukkoon olemassa oleviin resursseihin ja aloinkin tietoisesti johdattelemaan kysymyksiä haaveiden suuntaan. Näihin liittyvät vastaukset ja käsitteet olivat hyvin konkreettisia ja haaveet pieniä ja osin jo toteutettuja (esimerkiksi sohva luokkaan tai enemmän aikaa tehdä omia materiaaleja).

Opettajien kuvailemat työtavat olivat heidän hyväksi koettuja ns. timantteja ja siten perusteltavissa kehittämään valmistavaa opetusta eteenpäin. Kaikki korostivat myös pientä ryhmää ja mahdollisuutta kohdata oppiaita. Osa haastateltavista toivoi valmistavaan opetukseen rakenteellisia muutoksia. Tässä ajatuksena oli integroida valmistavan opetuksen oppilaat suoraan perusopetuksen ryhmiin kuten esimerkiksi Helsingissä. Haaveissa tämä vaatii kuitenkin myös resursseja, eli jokaiseen perusopetukseen ryhmään menisi valmistavan opetuksen oppilaiden mukana myös lisäopettaja ja ohjaajia, jotta pedagogisesti perusteluissa kohdissa valmistavan oppilaat voitaisiin ottaa omaan pienryhmäopetukseen esimerkiksi suomen kielen sanastoa yksilöllisesti harjoittelemaan. Kuitenkin kaikki haastateltavien ilmaisemat toimintatavat ja pedagogiset ratkaisut olivat tai



olivat olleet oikeastikin käytössä, joten yhdistin ne kuvauskategorioihin osaksi toimivia työtapoja. Niiden nähtiin olevan toimivia, ja varmasti näin onkin kuten tulosten tarkastelussa tutkimustulosten ja kirjallisuuden perusteella osoitinkin.

Aineistossa on kuvattu useita hyviksi ja toimiviksi todettuja pedagogisia menetelmiä ja toimintatapoja toteuttaa valmistavaa opetusta. Mielestäni suurin osa näistä on toteutettavissa, mutta ne edellyttävät aikuisen läsnäoloa ja mahdollisuutta oppilaiden aitoon kohtaamiseen. Ja tämä mahdollistuu vain, kun aikuisia on suhteessa oppilaisiin tarpeeksi, eli jo usein mainitussa pienessä ryhmässä. Koko tutkimuksen ajan oppilaiden kohtaamisen mahdollisuus ja ryhmän koko on noussut vahvasti esille, ja siksi se esiteltiin tarkastelun kanssa jo tulosten esittelyn yhteydessä. Laadukasta pedagogiikkaa on vaikea toteuttaa ilman tätä mahdollisuutta kohtaamiseen. Yksilöllisyyden huomioiminen, osallisuus, arviointi, taitotason mukaan eteneminen ym. vaativat sitä, että opettajalla on aikaa ja mahdollisuus pysähtyä oppilaan luo ja aidosti havainnoida ja kuulla hänen tarpeensa, jotta oppimisen tukeminen olisi mahdollisimman tehokasta. Se on opetuksen timantti.

**Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.** Laadullista tutkimusta arvioitaessa olisikin kuitenkin Eskolan ja Suorannan (2015, s. 215–2017) mukaan syytä kiinnittää huomiota siihen onko aineisto yhteiskunnallisesti merkittävä ja riittävä, onko analyysi kattava sekä miten sitä on analysoitu. Lisäksi voidaan pohtia toistettavuutta. Ensimmäiseksi tutkijan on oltava valmis perustelemaan tutkimuksensa merkittävyys ja tarve yhteiskunnallisesti, tämän olen tehnyt jo johdannossa ja tutkimuksen tarkoituksen esittelyssä. Eskolan ja Suorannan mukaan aineiston riittävyttä voidaan arvioida esimerkiksi riittävällä saturaatiolla. Olen esittänyt aineiston laajuuden tulosten yhteydessä ja mielestäni se oli riittävä. Analyysin arvioitavuus voidaan mitata sillä, miten helppo on seurata tutkijan ajatuksen kulkua ja olen pyrkinyt tähän avaamalla haastateltavien käyttämiä käsitteitä (liitteet) ja nostamalla esiin suoria lainauksia.

Mielestäni tutkimukseni tuli toteutettua luotettavasti tutkimuksen toteuttaminen -luvussa esiteltyjen toimien avulla. Martonin (1988, s. 144–145) mukaan fenomenografiassa halutaan selvittää koko tutkimusjoukon kaikki ajatukset ilmiöstä heidän käyttämiensä käsitteiden kautta ja tämä toteutui. Läpi aineiston analyysin olen käyttänyt fenomenografialle tärkeitä keinoja. Toteutin litteroinnin heti haastatteluiden jälkeen, en jättänyt tässä vaiheessa litteroimatta mitään olennaista tekstiä. Aluksi poimin kaikki tutkimuksen aiheeseen liittyvät merkitykselliset ilmaisut ja lähdin vasta sen jälkeen rajaamaan ja ryhmittelemään näitä etsien samankaltaisuuksia. Rajauksessa en jättänyt pois kuin arviointiin liittyviä käsitteitä (noin 5–7 kpl) joita oli muihin käsitteisiin nähden suhteellisen vähän, ja nekin toistuivat samoina haastateltavien välillä. Muuten kaikki käsitteet on jaoteltu käsiteryhmiin ja näiden yläkäsiteryhmiin eli merkityskategorioihin Näistä tiivistetyistä merkityskategorioista on muodostettu horisontaalinen, (eli kaikki ryhmät ovat samanarvoisia keskenään), kuvauskategoria eli tutkimukseni tulosavaruus. Tämä tulosavaruus sisältää aineistossa esiin tulleiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet ja edustaa haastateltavien näkemystä tutkitusta aiheesta.

Tämän tutkimuksen tulokset edustavat kuitenkin vain pientä määrää kaikista opettajista ja lisäksi kaikki haastateltavat työskentelivät samassa koulussa, eivätkä tulokset siten olen yleistettävissä tai siirrettävissä toiseen kontekstiin.

Aineisto on kuitenkin analysoitu systemaattisesti ja tulokset ovat siten luotettavia. Ruusuvuori ym. kirjoittavat (2010, s. 27) että laadullisessa tutkimuksessa systemaattinen analyysi tarkoittaa tutkimuksen aikana tehtyjen valintojen ja rajausten avaamista lukijalle. Heidän mukaansa luotettavuutta lisää myös, jos lukijalle näytetään ne aineiston osat, josta päähavainnot on tehty. Olenkin lisännyt tuloksiin useita haastateltavien suoria lainauksia tämän mahdollistamiseksi.

Ruusuvuori ym. muistuttavat (2010, s. 29), että tutkimus, joka esittää pelkän johtopäätökseen eli tulokset, jää tavallaan kesken. Tulosten liittäminen teoreettisiin ja ajankohtaisiin näkökulmiin avaa tutkimusta uudella tavalla lukijoille. Heidän mukaansa tutkimusraportissa kannattaa erottaa erikseen analyttiset havainnot ja näiden yhteenveto sekä edelleen näistä analyysin tuloksista tehtävät johtopäätökset.

tökset. Tällöin lukijan on mahdollista muodostaa omia mielipiteitään pelkän analysoidun aineiston perusteella, ilman tutkijan omaa tulkintaa. Tähän olen pyrkinyt tulosten esittämisen ja tarkastelun sekä pohdinnan yhteydessä.

Tulosten muodostaminen ja tarkastelu on tietysti jollain tasolla omaa tulkintaani mutta olen pyrkinyt pitämään huolen reliabiliteetista sillä, että aineiston tulkinta ei sisällä ristiriitaisuuksia. Eskola ja Suorannan mukaan (2014, s.214–215) reliabiliteetin käsite on mahdollista ajatella tutkimuksen kuluessa muodostuneeksi yhteiseksi tavaksi ajatella ilmiötä, koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistolla on lukemattomia tulkintamahdollisuuksia. Toisaalta Hirsjärvi ja Hurme kirjoittavat (2014, s 185), että olisiko nämä reliabiliteetit ja validiteetin käsitteet syytä kokonaan hylätä kvalitatiivista tutkimusta arvioitaessa, koska niiden arviointi on niin monesta suunnasta tulkinnan varaista.

Tutkimusta tehdessäni, jo tieteellisiä tutkimuksia etsiessäni ja niitä vähän löytäneenä, virisi useitakin ajatuksia jatkotutkimusideoiksi. Valmistavan opetuksen kehittämiseksi olisi syytä tutkia opettajien käsityksiä toimivista työtapoista laajemmin. Näiden vaikutusta oppimiseen voisi myös arvioida ja oppilaiden näkemysten selvittämisellä saisi tutkimukseen vielä lisää luotettavuutta. Koska valmistavan opetuksen oppilaiden ja sitä kautta s2-oppilaiden määrä on nyt kovassa kasvussa, olisi varmasti jatkossa syytä tarkastella näiden oppilaiden oppimisen tueksi käytettävien metodien laatua. Mielenkiintoinen aihe olisi myös tehdä vertailevaa tutkimusta oppilasryhmien koon tai oppilasmäärän ja heidän käytettävissä olevien opettajien määrän vaikutuksesta esimerkiksi suomen kielen oppimiseen, kouluvalmiuteen tai kotoutumiseen.

Myös valmistavan opetuksen rakennetta ja sen kehittämistä olisi syytä tutkia. Julkisuudessa on jo käyty keskustelua valmistavan opetuksen pidentämisestä, mutta tutkimuksia erilaisten tapojen toteutuksesta on vain vähän. Opettajien ja oppilaiden haastatteluilla saataisiin kentän kokemuksia kartoitettua. Yksi mielenkiintoinen aihe olisi myös oppilaiden oman äidinkielen käyttö opetuksessa ja sen merkitys oppimiselle sekä muulle kehitymiselle.

Laaja ja monipuolinen jatkotutkimuksien ehdotuslista kertoo siitä, miten monitahoinen aihepiiri valmistava opetus on, ja kuinka se laajenee edelleen, jos se käsitetään integraationa perusopetukseen ja osana S2-opetusta. Tämä tutkimukseni on siis vain pintaraapaisu aiheeseen, mutta toivottavasti sen parissa vietetyt hetket ovat olleet sinulle yhtä antoisia kuin koko tutkimusprosessi on ollut minulle.

## Lähteet

- Aalto, E. & Tukia, K. (2009). *Mitä opetan kun opetan omaa oppiainettani*, teoksessa Kuukka, I. & Rapatti, K. (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa –suomen opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä, s.113–160.
- Alisaari, J. (2016). *Songs and poems in the second language classroom. The hidden potential of singing for developing writing fluency*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].  
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/128287/Anna-lesB426Alisaari.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus -Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesältöjä oppimassa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].  
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/143569/978-952-03-2666-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Harju-Autti, R. & Sinkkonen, H-M. (2020). Supporting Finnish Language Learners in Basic Education: Teachers' Views. *International Journal of Multicultural Education* 2020, 22(1), 53–75.  
<https://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/2077>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2, (s. 162-173).  
[https://www.researchgate.net/publication/347949020\\_Fenomenografia\\_laadullisena\\_tutkimussuuntauksena\\_kasvatustieteissa](https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa)
- HTK. (2018). Hyvä tieteellinen käytäntö. Vastuullinen tiede. Tutkimusetiikka ja tiedeviestintä Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.  
<https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyö/hyva-tieteellinen-kaytanta>

<https://www.kuntaliitto.fi/blogi/2022/kotoutumislaki-uudistuu-kuntien-palvelut-keskeisia>

Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. PS-kustannus.

Järvinen, M-L. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa*. Väitöstutkimus. Tampereen yliopisto.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66722/978-951-44-8380-6.pdf?sequence=1>

Kakkori, L. & Huttunen, R. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O.-J. & Värri, V.-M. (toim). *Ajan kasvatustieteet, kasvatustieteiden tutkimus ja kasvatustieteiden tutkimus*. 2014. Tampere University Press.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103678/978-951-44-9613-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kauppila, R. (2007). Sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen taustatekijöitä, teoksessa *Ihmisen tapa oppia –Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*.

Kielitietoinen opetus- kielitietoinen koulu, opetushallituksen opas (oph.2017)

Kiuru, N. (2013). *Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio*. Teoksessa *Motivaatio ja oppiminen* (Salmela-Aro, K. (toim). PS-kustannus.

Kuukka, I (2009). Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtauspaikkana teoksessa Kuukka, I & Rapatti, K. *Yhteistä kieltä luomassa –suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Opetushallitus.

Lehtonen, T., Lakkala, M., Eloranta, J. & Rasila, M. 2015, Pedagoginen perusta kielenoppimisessa, julkaisussa Lappalainen, Y., Poikolainen, M. & Trapp, H. (toim), *Tila haltuun! Suositukset virtuaalisen suomen opiskelun toteuttamiseen*. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja, Nro 6, Turun yliopiston Brahea-keskus, (s. 20-37).

[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156221/Pedagoginen\\_perusta\\_kielenoppimisessa.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156221/Pedagoginen_perusta_kielenoppimisessa.pdf?sequence=1)

Lerkanen, M-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle

teoksessa *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.

Lievonen, H. 22.9.2022. OAJ/uutiset. Mitä inklusio oikeasti on?

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/mita-inklusio-oikeasti-on-keskustelu-kay-kuumana-mutta-kasite-ymmarretaan-kirjavasti/>

Marton, F. (1988). *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality* teoksessa Sherman, R. & Webb, R. *Qualitative research in education: focus and methods*, 140-161.

<https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:9ae6dfc5-bda6-4d6f-8780-c97abab350e9>

Maunu, N. & Airaksinen, R. (2020). *Toiminnallinen kielen oppiminen*. 3.painos. Otava.

Naukkarinen, H. & Tiermas, A. (2019). *Integraatiota ja inklusiota – valmistavan opetuksen hyöt käytänteet*. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(7).

Verkojulkaisu:

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66707/1/Integraatiota%20ja%20inklusiota.pdf>

Nicholson, S. J. (2013). Influencing Motivation in the Foreign Language Classroom. *Journal of International Education Research – Third Quarter 2013*, 9(3), 277–286.

<https://clutejournals.com/index.php/JIER/article/view/7894/7953>

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*.

Joensuun yliopisto.

Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006) *Saako olla suomea*.

*Opas Suomi toisena kielenä-opetukseen*. Opetushallitus

Opetushallitus (2023). *Suomi toisena kielenä -opetus*.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus>

- Opetushallitus.( 2021). Kielitietoinen opetus-kielitietoinen koulu -julkaisu.  
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>
- Opetushallitus (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.  
 Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus
- Pietilä, P. & Lintunen, P (toim). (2014). *Kuinka kieltä opitaan*. Gaudeamus Oy  
 (s. 11-21, 31-44).
- Powell, K. & Kalina, C.( 2009). Cognitive and social constructivism:  
 Developing tools for an effective classroom. Florida.  
<https://docdrop.org/static/drop-pdf/Powell-and-Kalina-U6g4p.pdf>
- Ruusvuvuori, J., Nikander, P. &Hyvärinen, M., (toim). (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Salmela-Aro(toim.)(2018). *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Saukkonen, P.( 2020). *Suomi omaksi kodiksi*. Gaudeamus.
- Sandberg,E. (2021). Segregaatio, inkluusio ja integraatio, teoksessa  
*Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.
- Sinkkonen, H.-M. & Kyttälä, M. (2014) Experiences of Finnish  
 teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29:2.167-183.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891711>
- Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. [Väitöstutkimus,  
 Turun yliopisto].  
<https://www.utupub.fi/handle/10024/36550>
- Tainio, L & Kallioniemi, A (toim.) (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot*.  
*Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta.



<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tilastokeskus/maahanmuuttajat väestössä, 2022.

[Maahanmuuttajat väestössä | Tilastokeskus](#)

([https://www.turku.fi/uutinen/2022-11-29\\_valmistavassa-opetuksessa-ennatysmaara-oppilaita](https://www.turku.fi/uutinen/2022-11-29_valmistavassa-opetuksessa-ennatysmaara-oppilaita) (haettu 8.5.2023).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019:

ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa.

[Ohjeet ja aineistot | Tutkimuseettinen neuvottelukunta \(tenk.fi\)](#)

Työtavat perusopetuksen opetussuunnitelmassa.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/429105>

Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa Pietilä & Lintunen (toim):

*Kuinka kieltä opitaan.* Gaudeamus.

Venäläinen, S. ym. (2022).Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia

- valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut* 19:2022.

[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/83242/1/KARVI\\_1922.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/83242/1/KARVI_1922.pdf)

Vesaranta, H. (2022). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus- oppimäärän arviointi opettajien käsityksissä.* Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/140322/978-952-03-2449-0.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Wikman-Immonen, A. & Lamberg. K. (2022). Kotoutumislaki uudistuu

- kuntien palvelut keskeisiä. *Kuntaliiton blogiteksti.*

Yle uutinen (22.2.2023). Hanna Teräväinen. Osa opettajista kaipaa lisää tukea

S2-oppilaiden opettamiseen: materiaaleja ja koulutusta.

<https://yle.fi/a/74-20018981>

Yle uutiset (16.2.2023) aiheesta Kieli ja koulu.

Terävä&Malminen. <https://yle.fi/a/74-20016772>

## Liitteet

### Liite 1

#### HAASTATTELURUNKO

##### **Taustaa:**

Koulutus/täydennyskoulutukset

Kuinka kauan olet työskennellyt valmistavan opetuksen parissa?

Opetusryhmän kuvailu.

Yhteistyö muiden opettajien/opetusryhmien kanssa

Mikä ja miksi on sinun mielestäsi valmistavan opetuksen ydin? Mitä taitoja oppilaiden tulisi harjoitella tai mihin seikkoihin opettajan on syytä kiinnittää huomiota?

1) Kuvaile minkälaista opetusta itse toteutat tai olet toteuttanut valmistavan opetuksen oppilaille?

-Millaisia menetelmiä, pedagogisia ratkaisuja käytät?

-Missä tiloissa /millaisissa ympäristöissä opetusta järjestetään?

2) Millaisia käsityksiä sinulla on valmistavan opetuksen toimivista/hyvistä työtavoista?

Onko edellisessä kuvailemasi kaltaista vai jotain muuta? Oletko nähnyt tai kuullut hyvistä pedagogisista ratkaisuista tai ehkä kokeillut näitä

-Millaiset menetelmät toimivat parhaiten tavoitteiden saavuttamiseksi?

-Mitkä työtavat toimivat parhaiten oppimisen edistämiseksi?

- Millaisilla pedagogisilla ratkaisuilla tai menetelmillä oppilaat oppivat parhaiten suomen kieltä?

-Miten osallistat oppilaita?

-Millaisia välineitä, tavaroita käytät opetuksessa?

-Minkälaiset työtavat/metodit/pedagogiset ratkaisut motivoivat oppilaita?

-Mitkä seikat ovat merkityksellisiä oppimismotivaation kannalta?

-Miten oppimista arvioidaan?

3) Jos voisit unohtaa kaikki olemassa olevat resurssit, niin minkälaista olisi unelmiesi valmistava opetus?

-Millaiset ryhmät, ympäristö, materiaalit ja välineet, henkilöstö sekä muut resurssit olisivat?

- Miten valmistavaa opetusta voitaisiin kehittää?

4) Tuleeko mieleen jotain mitä haluisit vielä sanoa?

## Liite 2 Merkityskategoriat

### **Olennaista valmistavassa opetuksessa, valmistavan opetuksen tehtävät**

Saada kouluun

Motivaatio

Onnistumisen ilo

Valmiina perusopetukseen

Kaikessa kielen opiskelua

turvallinen ilmapiiri ja semmoinen, niin kun että opiskellaan mutta on myös hauskaa

harjoitella puhumista suomeksi

osallisuuden kokemuksen puhumisen kautta

kaveritaitoja ja sellaista sosiaalistumista sitten myös näihin suomenkielisiin ryhmiin

Pieni ryhmä,

Motivoitunut hyvä opettaja ja saman lailla ohjaaja

Aidosti ehditään kohdata ne oppilaat ja tukea sitä, heidän kielellistä kehittymistään ja koulu-  
laisiksi kasvamistaan.

Valmistava opetus, niin sehän tarkoittaa sitä, että niitä lapsia niitä oppilaita valmistetaan niin kun koululaiseksi. Niitä valmistetaan suomen koulujärjestelmään, niitä valmistetaan niihin ar-  
jen niin kun rutiineihin. Niin mä ehkä ajattelen, että mun mielestä valmistavan oppilas voisi  
olla vuodesta kahteen siellä valmistavalla.

Oppilaille joilla ei ole suomen kieli niinku heidän käyttökielensä tai äidinkiellensä, että he pys-  
tyisi pärjäämään täällä koulussa ja yleisopetuksessa eli saada semmoinen alkeellinen kielitaito,  
jolla he pärjää niinku tällaisessa jokapäiväisessä elämässä.

### **Työtapa**

#### **Vuorovaikutus**

suomen kieltä

kielellistä harjoittelua

vapaa juttelu suomalaisten kanssa

Välitunnilla kohtaavat samanikäisiä suomalaisia

Ikäryhmät

Vuorovaikutus

Luetaan ääneen

Lasten kanssa yhdessä tekeminen esim muovailu

Mallista näyttäminen ja sanallistaminen (esim.haarukka, veitsi)

yleensä paljon keskustelevaa opetusta

pidän tosi tärkeänä, että on kavereita ja että se suomen kieli nimenomaan on kommunikaati-  
väline, niin se vie sitä kielitaitoa kaikista eniten eteen.

**Leikit**

leikitään vaikka kotileikkejä ja sitten sen kautta tulee sanastoa, nimeämistä ja tavallisia pyyntöjä ja ohjeita ja kehotuksia ja sitten erilaisia roolileikkejä.

kassillinen pehmoleluja mukana ja sitten käytiin eläinsanastoa ja sitten myös eläinten kanssa leikittiin kotileikkejä, siinäkin tuli paljon erilaista sanastoa.

**Integrointi ja ryhmäyttäminen suomenkielisten kanssa**

yhteistä liikuntaa

Moko-projektit

integrointi lähinnä taito- ja taideaineissa

Kannustus vapaa-ajalla yhdessä tekemiseen

integraatiotunteja niin kun kaikilla lapsilla, musiikki, liikunta

Iltapäiväkerho

Ei vaan niinku pysytä siellä pienessä omassa pienryhmässä vaan osallistutaan niinku kaikkeen yhteiseen tekemiseen. Siihen liittyy kyllä myös se, että mennään mukaan kaikkeen koulun toimintaan ja juhliin.

**Yksilöllisyys, osallisuus**

tähtipölyä matematiikkaa

yksilön opetusta

taitotason mukaisesti

Aikaa tarttua oppilaiden omiin kiinnostuksen kohteisiin

Asioihin tarttuminen, jos lapsia kiinnostaa

mahdollisuus vaikuttaa siihen mitä tehdään pienessä tai isossa mittakaavassa mutta kuitenkin

Pieni ryhmä tai vain yksi oppilas

Lapsille tärkeiden asioiden käsittely

**Havainnollistaminen**

piirtämällä ja esittämällä ja visuaalisella tavalla havainnollistaminen

muovailuvahat kommunikaation apuvälineenä

simultaanitulkkaus piirtämällä

Keskustelevaa opetusta, käytetään apuna googlekääntäjää ja kuvia, kun ei yhteistä kieltä

kuvien käyttö tukena, toiminnallisuus kuten draama leikit

suomen kielen konkretisointi (näyttämällä asioita samalla kun puhuu) Havainnollistan paljon !

**Opetuksen pedagogiset ratkaisut**

keskusteleva opiskelu pienessä ryhmässä

Yhdessäoppimista

luetaan joku teksti sitten siitä tekstistä kerätään avainsanat ja niiden avainsanojen avulla kirjoitetaan uudelleen se oma teksti omin sanoin

kyselytekniikkaa jossa vastaus löytyy aina suoraan teksteistä

aikuisen toiminnanohjausta, että aikuinen ohjaa sitä toimintaa koko ajan. mistä aloitetaan ja miten edetään

Aikuinen toistaa samoja virkkeitä tietysti kun me opitaan sitten sitä suomen kieltä

ryhmäyttäminen on myös tärkeää

aikuisten vuorovaikutus, millä kohtaan ja olen aidosti läsnä, ei ole kiire, ehdin kuunnella.

kaikkein tärkein on kuitenkin se että mulla on aikaa kohdata ja vaikka selittää niitä asioita ja jos tulee riitatilanne tai joku siellä välitunnilla niin että mä kuvien avulla käyn sen asian läpi että

sille lapselle tulee se ymmärrys ja ehkä siitä myös sitten niinku oppii että miten seuraavalla kerralla voisi toimia.

Jos halutaan, että toisena kielenä suomea puhuvat oikeasti integroituu ja oppii sitä suomen kieltä niin meillä pitää olla pienet ryhmät ja hyvät aikuiset .no siinähan se tuli kiteytettynä !

Kerrataan edellisen tunnin asiaa

draama on kaikista oleellisin havainnollistamisen apuna

lorut ja rytmit ja näähän toimii tosin (viikonpäiväloru)

Lauluja, esim aakkoslaulu

Monikanavaisuus (Lapset esim havainnoin säätä, piirtää sen. Samalla sanalistetaan)

Tai moniste jossa eläimiä, muovieläimet, katsotaan näkykö ulkona /retki ulos katsomaan

Pareittain he pystyy niinku esimerkiksi just keskustelemaan

palikoista vai katsottu värejä ja sitten ollaan katsottu muotoja

hyvin selkeästi sille että nyt näin (taputtaa käsiään) jettä ei näin ja just tätä että katso (näyttää silmää) Kuuntele (näyttää korvaa)

Palkinto hyvästä tekemisestä, esim pulkkamäki, ohjelma

tutkitaan kuvia ja kuvan sanastoja, mä uskon pänntäämisen voimaan.

kysymyspelejä tai tai lappuja tai kahoottia tai quizlet meillä on ollut kovassa käytössä.

sitten toki käytän paljon vaikka loruja ja leikkejä ja pelejä ja palapelejä ja kuvia ja musiikkia ja semmoisia niinku mahdollisimman monipuolisia välineitä ja ipadeja ja tehdään pieniä elokuvia ja nauhoitetaan puhelinten niin kun nauhureilla juttuja ja haastatellaan ja tehdään niinku sel-laista digilaitteella.

kim leikit

seinäsanelut missä oppilaita laitetaan juoksemaan käytävän päähän ja hakemaan sieltä joku sanan ja muistamaan siellä kirjoittamaan paperille.

esimerkiksi kun opetellaan vaikka kehonosia, niin meillä oli tapana piirtää semmoinen parin kanssa ihmisen kokoinen ihminen ja kirjoittaa sitten ne kehon osat siihen ja laittaa seinälle. Ne teki pareittain ja keskusteli samalla ja sitten sitten laitettiin semmoisia lappuja, että missä on kädet ja missä on jalat. Se oli kivaa tehtävä.

Opettajan kirjoittama helppo teksti johon kysymyksiä.

Laulujen ja soittimen avulla kieltä oppii helpommin, rallatteleamalla

Laulut, niin vaivaton tapa oppia kieltä

mutta se olisi ihanaa, jos meillä olisi mahdollisuus musiikillisesti opettaa koska niin moni oppii sitten laulamalla ja musiikin avulla niin hyvin.

sähköpiano mä voisin soittaa ja käyttää lauluja sillä tavalla opetuksessa monipuolisesti.

Reading to learn-menetelmä sovellettuna

Tukioppilaiden merkitys esim leikittäjänä välitunneilla

### **Välineet, materiaalit**

Kirjat

Kuvat, kuvakortit, päiväjärjestys

Kuva-sanakortit

Kuvat myös lapsilla aluksi käytössä, näyttää jos pitää mennä esim vessaan

Kahoot

Jäämaa

Aamu-sarja, Tähtijengi- nettisivusto

Classdojo

Sermit

Muovailuvahat

Tarrat. leimat

Pikapiirroksat  
 Palikat  
 Pulpetissa numerot, aakkoset  
 Apupaperit piirtämiseen, puheen tueksi  
 Kirjat, vihkot  
 Luumujen kanssa toimiminen  
 Viisi sormeaa  
 Selkeä puhe  
 Oppikirjat  
 leikkilisyys ja pelit ja semmoiset pedagogiset opettavat , esimerkiksi nimeämiseen on niinku muistipeli hyvä.  
 Liikennevalo, esim äänen käyttöön  
 ympyröitä punaisia vihreitä käyttäytymisen ohjaamiseen  
 Molla-Abc sovellus, ekapeli tabletilla  
 Kääntäjä

### **Toimintaympäristöt**

Luokka (kaikilla)  
 Retket, julkisilla kulkeminen jotta oppilaat näkevät miten ne toimii, miten liput ostetaan yms  
 Retket (kirjasto, museot, baletti, liikuntapaikat  
 Neukkari  
 Käytävä  
 jakkaroita ja sohvia ja nurkkauksia  
 eskarin puolella on leikkinurkkauksia missä voi kanssa opettaa  
 sitten välillä mä oon kyllä ollut esimerkiksi kopiohuoneessa opettamassa  
 ulkona myös ja tehdään niinku vierailuja kirjastoon ja taidemuseoon ja metsään . erityisesti  
 sitten valmistava ryhmien kanssa tutustutaan myös kaupunkiin ja käydään eri paikoissa vaika  
 kapa paloasemalla,  
 kulttuurin tuntemusta ja niin hyvin monenlaisissa paikoissa niin. nuorisotilalla ja uimahallilla

### **Motivaatioon liittyviä käsitteitä**

Perheet vaikuttaa, ei jäädä ei tarvitse opiskella  
 Ukrainakoulu Itaisin, väsyttää  
 Jos koti on mukana niin lapsillakin on motivaatiota paljon enemmän.  
 Tarrat motivoi, eivät ole vielä materiaalikylläisiä  
 yhteinen kieli sitten kaikkien kanssa olisi se suomi silloin se taas se motivaatio tulisi siihen siihen oppimiseen ihan eri.  
 kahoot . koska se jostain syystä motivoi oppilaita aivan valtavasti siinä on joku sellainen juttu siinä pe  
 mahdollisuus itse valita ja vaikuttaa siihen niin kun omaan tekemiseen  
 se kodin asenne ja ja se ajatus siitä että ollaanko jäämässä vai lähtemässä niin se vaikuttaa niihin lapsiin tosi suoraan ja voimakkaasti  
 tekeminen jossa on huumoria ja jossa on niin kuin semmoisia onnistumisen kokemuksia ja palkintoja ja että voi itse vaikuttaa siihen että että että vaikka saavuttaa jotain ja ryhmää voi saavuttaa jotain kun noudatetaan niitä ohjeita tai opitaan jotain niin sitten se lisää mutta niin vaan motivaatiota.  
 Classdojo, tarravihko  
 Sanojen läpikäynti kaikkien oppilaiden omilla äidinkielellä tai mikä on vaikka se eläin kaikkien kielillä nostaa tunnelmaa ja luo innostusta.

he oppii nopeasti helposti myös osa sitten niitten kavereitten eri kieliä ja sitä vähän ihmeellistä aiku

totta kai semmoiset ja tietysti niinku jäi se varmaan sanomatta että totta kai sellaiset pelit ja leikit joo ja tietynlainen kyllä musiikkikin niin kyllä mä koen että ne on myös semmoisia keinoja millä motivoida ja saada lapsi niinku innostumaan niinku tavallaan joskus sen leikin varjolla ni-

menomaan  
Oppilaita motivoi kun huomaavat onnistuvansa

## **Haaveet/toimivia ratkaisuja, jos resurssit rajattomat**

**(alleviivatut otettu mukaan pedagogiikkaa kuvaaviin kuvauskategorioihin)**

Integrointia paljon

Ei samaa kieltä samaan ryhmään, hidastuttaa suomen kielen oppimista sekoittaa niitä eri maista eri kielten puhuvia lapsia niihin ryhmiin niin se olisi hyvä toimisi jotenkin sellaisena orgaanisena osana koulua, jossa oppilaat otettaisiin alusta alkaen osaksi jotain luokkaa

ryhmäkoko pidettäisiin pienenä, että se olisi se max 10 oppilasta ja sitten että siinä mietittäisiin myös sitä että se ikähaitari ei olisi valtava yleisopetuksen ryhmäkoot inhimillisinä

ryhmät olisi pienemmät jotta olisi enemmän aikaa, oikeasti konkreettiseen niinku näyttämiseen, että mitä tehdään.

pieni ryhmä, motivoivat ja osaavat aikuiset

oppilaita on vähemmän niin se on aina se parempi, koska se henkilökohtainen ohjaus ja semmoinen sensitiivisyys. (mitä mä voin ja mitä mä sillä hetkellä sille lapselle annan hänen tarpeensa mukaan ja siitä lähtökohdasta. Tänään esimerkiksi kun mulla oli siinä 3 oppilasta toisella opettajalla oli toiset 3 niin kyllähän se niinku se semmoinen sensitiivisyys toteutui.)

Opettajien asenteet positiivisemmaksi valmistavan oppilaita kohtaan

ohjaaja resursseja tai 2 opettajaa siellä oman luokan tunneilla mukana, koska siitä hyötyisi siten moni muukin

Oma kirjasarja valmistavan oppilaille jossa lauluja videoita kuvia

oma aapinen näille

Materiaalipankki valmistavan opettajille

valtakunnallinen vuosikello valmistavaan opetukseen

padejä kaikille, että saisi esimerkiksi ekapelin heti kaikille käyttöön

Yhteistyö vanhempien kanssa

Reissuvihko paperisena

Tulkki käytössä yhteistyöhön

ja tietysti ne toimivat luokkatilat

Sohva,

kirjoja luokassa eri (omilla) kiellillä

Suomenkielisiä helppoja kirjoja

Legoja, palokoita havainnollistamiseen

rennompaa tekemistä muovailuvahoja, värejä maalaustarvikkeita.

mukavia nurkkauksia voisi olla useampia , tai siis tässä niin että siellä olisi viihtyisää.

lähellä metsä, että pääsisi ulos ja voisi katsoa suomen vuodenaikojen vaihtelut ja tehdä sitten siellä juttuja.

voisi olla tietysti myös liikuntamahdollisuudet, niin ihmistä pääsee sinne liikkumaan ja toimimaan koska tää on nyt vähän pienet ja joutuu jonottamaan.

.  
helpottaisi että olisi tietynlaisia kuvakortteja ja sana ja virkekortteja valmiina ja toki niitä varmaan niinku onkin että koululla mahdollisuus niitä tilata



### Liite 3 Tutkimustiedote haastateltaville

#### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA 1.2.2023

Pyyntö osallistua tutkimukseen ”Opettajien käsityksiä toimivista työtavoista valmistavassa opetuksessa” Sinua pyydetään mukaan Piia Fahlströmin Pro gradu tutkimukseen ”Opettajien käsityksiä toimivista työtavoista valmistavassa opetuksessa”

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä. 1. Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jonka tavoitteena on tutkia, millaisia käsityksiä opettajilla on valmistavan opetuksen työtavoista ja lisäksi tarkastelun kohteena on se, millaisia työtapoja opettajat käyttävät opetuksessa ja mitkä seikat nähdään vaikuttavan oppimismotivaatioon.

Sinua on pyydetty mukaan, koska sinulla on kokemusta valmistavan opetuksen opettajana toimimisesta. Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä. Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

#### 1. Vapaaehtoisuus:

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia. Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

2. Tutkimuksen kulku: Haastatteluissa tutkitaan haastateltavan käsityksiä siitä, millaisia työtapoja valmistavassa opetuksessa käytetään. Haastattelut järjestetään helmi -maaliskuu 2023 välisenä aikana. Jokainen haastattelu kestää arviolta noin 45-60 minuuttia. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, jotka tut-

kija litteroi kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhotaan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä valmistautumista. Haastattelut toteutetaan käyttämällä Jyväskylän yliopiston Zoom palvelua. Funet Miitti (Zoom)-palvelu toteutetaan NORDUnetin kautta yhteispohjoismaisesti. CSC:n ja NORDU-Netin tarjoama Zoom-palvelu eroaa teknisesti yleisestä Zoom-palvelusta, jota tarjoaa Zoom Video Communications, Inc USA:ssa. Haastateltavien nimiä (ml. muut tunnistetiedot kuten työvuodet, tehtävänimike) tai heidän työnantajinaan toimivia kaupunkeja/kuntia ei julkaista osana tulosten raportointia.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt Tutkimukseen osallistumisesta ei ole sinulle itsellesi välitöntä hyötyä. Tutkimustuloksista saat kuitenkin halutessasi vertailutietoa siitä millaisia käsityksiä muilla, vastaavaa työtä tekevillä, on valmistavasta opetuksesta suhteessa omaan kokemukseen.

5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet Tutkijan käsityksen mukaan tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota, eikä tutkimukselle ole myönnetty erillistä rahoitusta.

7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/> 8. Tutkittavien vakuutusturva Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu. Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja. Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa. 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.

9. Lisätietojen antajan yhteystiedot Lisätietoja tutkimuksesta antaa tutkijaksi: Piia Fahlström, maisteriopiskelija, luokanopettajakoulutus, Jyväskylän yliopisto. [piia.a.fahlstrom@student.jyu.fi](mailto:piia.a.fahlstrom@student.jyu.fi)

## Liite 4 Tietosuojailmoitus

### 19.1.2023 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjä: Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on tutkimuksen tekijä Piia Fahlström, puh: 040 5929709  
[piia.fahlstrom@gmail.com](mailto:piia.fahlstrom@gmail.com)  
[pifahlst@student.jyu.fi](mailto:pifahlst@student.jyu.fi)

Työnohjaaja nimi, asema Leena Isosomppi,  
yliopistolehtori [leena.e.isosomppi@jyu.fi](mailto:leena.e.isosomppi@jyu.fi)

Henkilötietoja tutkimuksessa käsittelevät tutkimusryhmän jäsenet: Vain tutkija Piia Fahlström

2. Henkilötietojen käsittelijä: Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoa, joka käsittelee henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Henkilötietojen käsittelijän kanssa on laadittava tietojenkäsittelysopimus. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöitä ei ole tutkijan lisäksi. Tutkimustiedon oikeellisuuden varmistamiseksi rekisterinpitäjä voi antaa tietoja käsiteltäväksi (ensisijaisesti ilman suoria tunnistetietoja) ns. tutkimuksen monitoroijalle tai verifioijalle määrääjälle, mikäli tämä on välttämätöntä. Nämä toimivat tutkimushenkilöstön valvonnassa ja heidän kanssaan tehdään tietojenkäsittelysopimukset.

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana: Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa “opettajien käsityksiä toimivista työtavoista valmistavassa opetuksessa” käsiteltävät henkilötiedot: Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten. Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, äänitallenne, haastattelumuistiinpanot. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan. Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä. Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa: Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j) Tutkittavan suostumus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.a, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.a)

6. Henkilötietojen suojaaminen: Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

7. Tunnistettavuuden poistaminen: Suorat tunnistetiedot (etunimi) poistetaan suoja-toimena aineiston perustamisvaiheessa (eli kyseessä on pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja). Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan käyttäjätunnuksella salasanalla. Aineiston analyysin aluksi etunimet korvataan koodeilla. Alkuperäiset nimet ja näihin liittyvät säilytetään tiedostoista erillään, tietoturvalisessä paikassa

## 8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 2/2024 mennessä 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. Oikeuksista poikkeaminen Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa 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. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan. 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 tutkijaan eli rekisterin ylläpitäjään. 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 tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaaltuutettu. Tietosuojavaaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusiv>