

**Valmistavan opetuksen opettajien näkemyksiä suomen  
kielen oppimiseen ja opettamiseen  
vaikuttavista tekijöistä**  
Pauliina Hyppönen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Artikkelimuotoinen  
Syyslukukausi 2024  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Pauliina Hyppönen. 2024. Valmistavan opetuksen opettajien näkemyksiä suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavista tekijöistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 44 sivua.**

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella millaisten tekijöiden perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kuvailevat vaikuttavan suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen. Lisäksi haluttiin selvittää niitä konkreettisia menetelmiä, joita opettajat käyttävät tukiessaan eri taitotason omaavien oppilaiden suomen kielen kehittymistä.

Tutkimukseen osallistui neljä valmistavan luokan opettajaa, jotka toimivat tutkimuksen aikana valmistavassa opetuksessa. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina opettajilta keväällä 2024. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja sen analyysitapa oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi.

Tulokset osoittivat, että suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavat monet erilaiset sisäiset ja ulkoiset tekijät. Tutkimus vahvisti jo aiemmissa tutkimuksissa esiin nousseita haasteita valmistavan luokan heterogeenisyydestä eli moninaisuudesta, jolla on vaikutusta niin oppimiseen kuin opettamiseen valmistavassa opetuksessa. Oppilaiden erilaiset taustatekijät, kuten kouluhistoria, taitotaso ja yksilölliset tuen tarpeet vaikuttavat niin suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen kuin opetuksen suunnitteluun. Tutkimuksessa korostui opettajien käyttämät kielitietoiset, sensitiiviset ja ennakoitavat toimintatavat, joiden avulla opettajat tukevat yksilöllisesti oppilaan suomen kielen kehittymistä. Tutkimuksen perusteella opettajien sisäisillä tekijöillä, kuten koulustaustalla ja työvuosilla oli merkitystä suomen kielen opettamiseen.

Asiasanat: valmistava opetus, maahanmuuttajataustaiset oppilaat, kielitietoisuus

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ .....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ.....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
1.1 Perusopetukseen valmistava opetus.....	5
1.2 Kielitietoinen opetus .....	8
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT .....</b>	<b>14</b>
2.1 Tutkimuskonteksti.....	14
2.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu .....	14
2.3 Aineiston analyysi .....	17
2.4 Eettiset ratkaisut .....	19
<b>3 TULOKSET .....</b>	<b>20</b>
3.1 Suomen kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät .....	20
3.2 Suomen kielen opettamiseen vaikuttavat tekijät .....	23
3.3 Opettajien käyttämät konkreettiset menetelmät.....	25
<b>4 POHDINTA .....</b>	<b>29</b>
4.1 Tulosten tulkinta.....	29
4.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheet .....	33
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>36</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>43</b>

# 1 JOHDANTO

Maahanmuuttoviraston (2024) tuottaman tilannekuvan mukaan maahanmuutto Suomeen jatkuu korkeana. Maahanmuutto muodostuu pääasiassa opiskelun tai työn perusteella Suomeen muuttavista henkilöistä ja heidän perheenjäsenistään. Vuonna 2022 Suomen väestöstä vieraskielisiä oli noin yhdeksän prosenttia (Tilastokeskus, 2023). Ennakkotietojen mukaan tämän hetken maahanmuuttajien määrä on tilastohistorian korkein, mikä tarkoittaa ulkomailta Suomeen muuttaneiden henkilöiden määrän olevan yli 21 000 enemmän aiempaan vuoteen verrattuna (Tilastokeskus, 2024). Lisääntyneen maahanmuuton myötä myös valmistavaan opetukseen tulevien oppilaiden määrä on kasvussa. Tilastokeskuksen (2023) mukaan peruskouluun valmistavaan opetukseen osallistui yli 8000 oppilasta vuosina 2020 - 2022 ja opetusta järjestettiin 42 kunnassa.

Perusopetukseen valmistava opetus on usein ensimmäinen kiinnekohta Suomeen muuttaneelle maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle hänen tutustuaan suomen kieleen, suomalaiseen kulttuuriin ja koulujärjestelmään sekä yhteiskuntaan. Vuoden mittaisen valmistavan opetuksen tarkoituksena on kehittää ja edistää esi- ja peruskouluikäisen oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa ja antaa valmiuksia perusopetuksessa opiskeluun (Opetushallitus, 2017). Tutkimukset osoittavat, että kouluyhteisön ja ympäröivän yhteiskunnan kielen osaamisella on suuri rooli maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisessa, osallisuuden syntymisessä ja rakentumisessa sekä kaikessa vuorovaikutuksessa (Harju-Autti, 2022; Kyckling ym., 2019). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Ahholm ym., 2022) teettämän Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arvioinnin mukaan valmistavan opetuksen suunnittelussa opettajat painottavat tehtävien selkeää ohjeistusta ja oppilaiden osallistumista tunnilla. Suomen kielen opettamisessa he näkivät tärkeimpänä arkisanaston oppimisen, puhumisen ja vuorovaikutuksessa toimimisen. Opetusympäristön tarjoamia virikkeitä hyödyntämällä ja huomion kiinnittämällä opetuspuheen nopeuteen on vaikutusta oppilaan kuullun ymmärtämiseen ja opetettavan asian sisäistämiseen (Salo 2014). Toista kieltä opitaan vuorovaikutustilanteissa

toistojen kautta, jolloin kielenoppijat poimivat kieliympäristöstä käyttöönsä sitä, mikä on tositilanteissa tarpeellista ja toistuvaa (Suni, 2008; ks. myös Krashen, 1982).

Harju-Autin (2022) tutkimuksessa nousi esiin, että valmistavan opetuksen tukimuotoihin olisi kiinnitettävä aiempaa enemmän huomioita, esimerkiksi opetusryhmiä pienentämällä ja tuettua opetusta lisäämällä. Tämä tulos on yhtenevä myös aiemmin mainitun Karvin arvioinnin (Ahlholm ym. 2022) ja Pisan -tutkimusraportin (Harju-Luukkainen ym., 2012) kanssa, jossa selvitettiin maahanmuuttajataustaisten osaamista ja siihen liittyviä taustatekijöitä. Karvin arvioinnin mukaan nykyresurssien riittämättömällä opettaja- ja ohjaajaresursseilla ja ajanpuutteella, ei kyetä vastaamaan valmistavan opetuksen oppilaiden tuen tarpeeseen ja taidoiltaan heikompien oppilaiden tukemiseen. Pisa-tutkimusraportissa tutkimustulosten pohjalta keskeisenä huolenaiheena nousi esiin, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen pohjana oleva oman äidinkielen ja koulun opetuskielen taidon tukeminen koulussa ei ole riittävä. Lisäksi pohdittiin saavatko oppilaat riittävää tukea kielitaitonsa kehittämiseen ja millaiset valmiudet opettajalla on tukea ja kohdata monikielistä oppijaa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, millaisten tekijöiden perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kuvailevat vaikuttavan oppilaiden suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää niitä konkreettisia menetelmiä, joiden avulla opettaja tukee eri taitotason omaavien oppilaiden suomen kielen kehittymistä heterogeenisessä luokassa.

## **1.1 Perusopetukseen valmistava opetus**

Perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu esi- ja peruskouluikäiselle maahanmuuttajataustaiselle lapselle tai nuorelle, jolla ei ole vielä kielellistä osaamista siirtyä suomen- tai ruotsinkieliseen esi- tai peruskouluopetukseen (Opetushallitus, 2017). Valmistavan opetuksen tarkoituksena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja muut tarvittavat valmiudet esiopetukseen tai peruskouluun siirtymistä varten (Opetushallitus, 2015). Samalla

edistetään oppilaan tasapainoista kehitystä ja suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumista (Opetushallitus, 2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaan valmistavan opetuksen tarkoituksena on myös kehittää oppilaan laaja-alaista osaamista, antaa opetusta perusopetuksen oppiaineissa ja mahdollisesti myös oppilaan oman äidinkielen opetuksessa (Opetushallitus, 2015). Opetuksen tavoitteissa, sisältöjen valinnoissa ja opetusjärjestelyissä huomioidaan oppilaiden iät, oppimisvalmiudet ja taustat, jolloin opetusta on mahdollista eriyttää tarpeen vaatiessa. Perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestäminen on kunta- ja oppilaskohtaista (Perusopetuslaki, 1998).

Opetuksen järjestäjä päättää opetusryhmien muodostamisesta (Perusopetusasetus, 1998). Opetusryhmät tulisi muodostaa ikäkauden ja edellytysten mukaisesti edistämällä oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä sekä varmistamalla opetussuunnitelman mukaisten ja oppilaan omassa opinto-ohjelmassa asetettujen tavoitteiden toteutumisen (Opetushallitus, 2015). Esimerkiksi Turussa valmistavan opetuksen ryhmiä muodostettaessa tärkeimpänä lähtökohtana on oppilaan ikä, jolloin alakouluikäiset ja yläkouluikäiset opiskelivat omina ryhminään (Forsell ym., 2016). Kuitenkin opetusta annetaan usein samassa ryhmässä eri-ikäisille oppilaille, joiden oppimisvalmiudet ja -taidot ovat hyvinkin erilaiset (esim. Lankinen, 2019; Shestunova, 2022). Tällöin luokkahuoneessa opiskellaan samanaikaisesti eri luokka-asteiden sisältöjä. Valmistavassa opetuksessa huomioidaan myös jokaisen oppilaan kielelliset valmiudet ja kulttuuritausta sekä oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä tuetaan monipuolisesti (Opetushallitus, 2015). Valmistavaa opetusta annetaan yhden lukuvuoden ajan 6 - 10 -vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia (Perusopetusasetus, 1998). Oppilaalla on myös oikeus siirtyä perusopetukseen jo aiemmin, jos hänen on mahdollista seurata esi- tai perusopetusta (Opetushallitus, 2015).

**Valmistavan opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt.** Perusopetukseen valmistavan opetuksen (Opetushallitus, 2017) tavoitteena on kehittyvä suomen tai ruotsin alkeiskielitaito. Aluksi alkeiskielitaito tarkoittaa arkipäivän perusviestinnän tilanteiden opiskelua, mikä pitää sisällään opiskeluun ja koulun arkeen liittyvien käsitteiden, fraasien ja sanaston oppimisen. Siihen sisältyy myös tutus-

tuminen suomalaiseen kulttuuriin, juhlapyhiin ja tapoihin sekä luontoon ja ympäristöön. Puhumisessa ja kuullun ymmärtämisessä keskitytään äännteisiin, kysymiseen ja vastaamiseen ja suulliseen ilmaisuun (Opetushallitus, 2017). Lukeminen ja luetun ymmärtäminen sisältää niin arkielämän kuin koulun kannalta keskeistä sanastoa, lauseita ja lyhyitä tekstejä (Opetushallitus, 2017). Samalla harjoitellaan muun muassa oikea luku- ja kirjoitussuunta, tavujen rakentuminen ja kirjain-äännevastaavuuden periaate (Opetushallitus, 2017). Kirjoittamisessa keskeistä on isojen ja pienten kirjainten kirjoittamisen harjoittelu ja kielen keskeisten äännepiirteiden kirjoittamisen opettelu (Opetushallitus, 2017). Valmistavassa opetuksessa korostetaan myös oman äidinkielen merkitystä ja rohkaistaan oppilasta toimimaan luokkahuoneessa monikielisesti sekä viestimään myös omalla äidinkielellään kouluun liittyvistä asioista (Opetushallitus, 2017). Kaikissa oppiaineissa korostuu kielitietoiset työtavat, mikä tarkoittaa, että kielestä keskustellaan osana oppiaineiden sisältöjä ja oppilaiden omia äidinkieliä pyritään nostamaan suomen tai ruotsin rinnalle (Forsell ym., 2016).

**Maahanmuuttajataustainen oppilas.** Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden Suomeen muuttamisen taustalla on hyvin erilaisia syitä. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat voivat olla esimerkiksi turvapaikanhakijoita, pakolaisia, paluumuuttajia, Suomeen muuttaneita tai Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia tai nuoria (esim. Salo, 2014). Maahanmuuton syy on aina yksilöllinen ja perhe- ja oppilaskohtainen, mikä osaltaan on vaikuttanut ja vaikuttaa oppilaan kasvuun, kehitykseen ja oppimisvalmiuksiin (esim. Kaukko ym., 2022). Shestunovan (2022) tutkimuksessa kävi ilmi oppilaiden erilaisten taustojen olevan yksi suurimmista haasteista valmistavassa opetuksessa. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat muodostavat hyvin heterogeenisen oppilasryhmän, joka haastaa opettajaa suomen kielen opetusta suunnitellessaan (esim. Salo 2014; Lankinen 2019; Kaukko ym., 2022). Salo (2014) korostaa myös oppilaiden eroja taustakoulutuksen suhteen, mikä tarkoittaa, että osa oppilaista on saattanut muuttaa Suomeen lähialueilta, joiden koulutusjärjestelmä on samankaltainen kuin Suomessa. Kuitenkin luokassa saattaa olla oppilas, jolla ei ole lainkaan koulunkäyntihistoriaa, ja joka on Suomeen muuttaessaan luku- ja kirjoitustaidoton. Luokan haja-

naisuuteen vaikuttaa myös se, että lukuvuoden aikana luokkaan tulee uusia oppilaita, kun alueelle muuttaa vasta Suomeen saapuneita peruskouluikäisiä, ja toisaalta luokan jättää oppilas, kun lakisääteinen valmistavan opetuksen tuntimäärä täyttyy (esim. Lankinen 2019, Perusopetuslaki 1998/628).

Monella opiskelijalla saattaa lisäksi olla traumaattisia kokemuksia (Salo 2014), joiden taustavaikutus uuden kielen oppimiseen ja ylipäätään oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin on ilmeinen. Janhunen (2022) nostaa esiin traumojen näkymisen valmistavan opetuksen luokassa kognitiivisina ja sosioemotio-naalisina haasteina sekä fysiologisena oireiluna, jolloin oppilaslähtöinen opetus-suunnitelma, opettajan pedagogiset ratkaisut ja sensitiivisyys korostuvat opetusta suunniteltaessa. Huomioitavaa on myös muiden tekijöiden, kuten kasvuympäristön, materiaalien, olosuhteiden ja sosiaalisten suhteiden sekä kielen ja oppimisympäristön vaikutus oppimiseen (Salo 2014). Toisinaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan ensikielen osaamisen lähtökohdat saattavat olla puutteelliset, mikä osaltaan haastaa hänen uuden kielen oppimista (esim. Clifford ym., 2013; Dufva ym., 2009). Lisäksi vaikka oppilas olisikin saanut riittävää opetusta ensikielellään niin tutkimukset osoittavat, että akateemisen taitotason saavuttamiseen uudella kielellä menee minimissään viisi vuotta (Clifford ym., 2013; Cummins, 2000). Näin ollen vuoden mittainen valmistava opetus on riittämätön akateemisen kielitaidon saavuttamiseen ja akateemiseen oppimiseen, ja käytännössä tämä tarkoittaa, että monesti oppilas tarvitsisi lisätukea siirtyessään valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen (esim. Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Kotilainen 2023; Panula & Parviainen, 2016; Harju-Luukkainen ym., 2012). Kun valmistavassa luokassa saattaa olla hyvinkin eri ikäisiä ja taitotasoisia oppilaita tarvittaisiin eriyttämistä tukemaan oppilaan yksilöllistä oppimista. Kuitenkin valmistavan opetuksen eriyttämisen haasteet ja vaikeus ovat nousseet esiin (esim. Panula & Parviainen, 2016).

## 1.2 Kielitietoinen opetus

Perusopetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat, että kielitietoinen koulu ymmärtää kielen merkityksen oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja identiteettien



rakentumisessa sekä yhteiskuntaan sosiaalistumisessa. Lucas ja Villegas (2011) korostavat, että kielitietoinen opetus sisältää kulttuurin, kielen ja identiteetin näkemisen toisiinsa kietoutuneina kokonaisuutena. He myös painottavat, että kielitietoiset opettajat näkevät oppilaiden monikielisyiden voimavarana ja arvostavat monikielisyyttä sekä edistävät ja tukevat oppilaiden kykyä käyttää kaikkia kielellisiä resurssejaan oppimisessa (ks. myös Honko & Mustonen 2018). Hongon ja Mustosen (2018) mukaan kielitietoisuus on tietoisuutta oppilaiden moninaisista elämänpoluista ja multimodaalisista kielenkäyttötavoista eri yhteisöissä sekä ymmärrystä monien kielten rinnakkaisesta ja lomittaisesta käytöstä, translanguaging (esim. Garcia & Wei, 2014). He painottavat holistista näkökulmaa kielen ja kielenkäyttöön, mikä tarkoittaa kielenoppijan näkemistä kokonaisvaltaisesti. Repo (2023) korostaa, että kielitietoisien opettajan valmius kohdata monikielisiä oppilaita on ensinnäkin kiinnostusta oppilaan kielitaidosta ja taustasta sekä aktiivisesta oppilaan osallisuuden tukemisesta. Toiseksi hän tähdentää opettajan myönteistä muutosvalmiutta kehittää omaa toimintaa yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi. Kolmantena hän tuo esille hyväksynnän, jolla hän viittaa opettajan empatiaan ymmärtää kielen oppimisen haasteet ja yrityksiin löytää opetettavasta aiheesta yhtymäkohtia oppilaan aiempiin kokemuksiin sisällön hahmottamiseksi. Näin opettaja on myös oppilaalle kielitietoinen malli vahvistaen samalla oppilaan kielitietoisuuden kehittymistä (esim. Harju-Autti, 2022; Mercer & Littleton 2007).

Kielitietoinen pedagogiikka peräänkuuluttaa oppilaan olemassa olevan kielen ja opittavan kielen yhteyttä (esim. Honko & Mustonen, 2018; Repo, 2023) ja tiedostaa, että molempien kielten kehittäminen tukee oppilaan uuden kielen oppimisen taitoja (esim. Cummins, 2000; Menken & Kleyn, 2010; Ganuza & Hedman, 2019). Kielitietoisuus on myös oppilaiden ei-sanallisten viestien lukemista ja avun tarjoamista luovalla tavalla esimerkiksi silloin, kun yhteistä kieltä ei ole (Kaukko ym., 2022).

**Toisen kielen oppimisen ja opettamisen** taustalla vaikuttavat erilaiset suuntaukset. Venäläisen Mihail Bahtinin mukaan dialoginen kielikäsitelmä näkee kielen sosiaalisena ilmiönä, jota lähestytään toiminnallisesta ja vuorovaikutuk-

sellisestä näkökulmasta, ja kielen tarkastelun lähtökohtana on kielenkäyttö (Lähteenmäki, 2002). Dialogisuus korostaa kielen dynaamisuutta, jolloin kieli nähdään toimintana, tekona ja tapahtumana (Dufva ym., 2011a; Suni, 2008). Kieltä opitaan osallistumalla vuorovaikutustilanteisiin, joissa kielenoppija on aktiivinen osallistuja rakentaen keskustelua sekä kuuntelemalla toista että vastaamalla omilla puheenvuoroillaan (Suni, 2008). Suni (2008) jatkaa, että dialoginen näkökulma korostaa kielellisten resurssien jakamista ja laajentamista sekä yhteistyössä että vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Dialoginen näkemys korostaa puheen tuottamisen ja ymmärtämisen yhteistyötä, jolloin merkitystä ja yhteisymmärrystä rakennetaan ja jaetaan yhdessä (Suni, 2008).

Kielenoppimisessa on tärkeä ymmärtää, että kyseessä ei ole vain kieliopillinen taito ja osaaminen vaan myös henkilökohtaisen suhteen ja merkityksen rakentaminen uuden kielen kanssa, jolloin kielellisen osaamisen on mahdollista muuttua oppijalle resursseiksi eli affordansseiksi (esim. Suni, 2008; Aalto ym., 2009), joita hänen on mahdollista hyödyntää vuorovaikutustilanteissa (Dufva ym., 2011a). Kielen käyttö ei tapahdu tyhjiössä vaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, jotka vaikuttavat siihen, miten kieltä käytetään (Lähteenmäki, 2002). Näin jokainen tilanne, jossa kieltä käytetään muuttaa oppijan resursseja tarjoten näin uusia kielellisiä resursseja seuraavaan puhetilanteeseen (esim. Larsen-Freeman, 2007). Nämä kielenkäytön tilanteet pitävät sisällään samanaikaisesti kielen käyttämistä ja oppimista. Klein (1986) korostaa toisen kielen oppimiseen liittyvää paradoksaalisuutta, jossa toisen kielen oppimiseen liittyy yhtäläisesti puheen ja oppimisen suhde. Mitä enemmän kieltä käyttää niin sitä enemmän oppii, ja mitä enemmän kieltä oppii niin sitä enemmän kieltä käyttää. Myös Adamuti-Trachen (2013) mukaan sillä kuinka paljon kieltä käytetään on merkitystä kielen kehittymiseen ja omaksumiseen. Hän jatkaa, että kohdemaan kohdekielen oppiminen tukee myös yhteenkuuluvuuden tunnetta kohdemaahan.

Dialoginen näkökulma ohjaa myös näkemään toistamisen tärkeänä vuorovaikutuksellisenä oppimisen työvälineenä, jossa yksilö saa sekä tukea että hänen on mahdollista tukeutua ja jakaa kielellisiä resurssejaan (Suni, 2008). Suni (2008) jatkaa toistamisen olevan sekä tavoitteellista että kielellisesti vaativaa toimintaa, jolla on vaikutusta oppimiseen.

Kaikki kielten opettamiseen sisältyvät käytänteet ja teoriat, perustuvat joihinkin oletuksiin siitä, mitä kieli on (Dufva ym., 2011b). Toisen kielen opettamisessa opettajalla tulee olla jonkinlainen ymmärrys kielen rakenteesta ja toisen kielen oppimisen prosessista (Lucas, 2011). Lucas jatkaa, että tämän ymmärtäminen auttaa opettajaa opettamisessaan, jolloin hän on kykenevä antamaan hyödyllistä palautetta ja huomioimaan kielen oppimiseen sisältyvät haasteet ja tukemaan oppilasta oikea-aikaisesti prosessin eri vaiheissa.

Dufva ja Nikula (2010) korostavat kielitaidon käytännöllistä lähestymistapaa, jolloin kielitaito ja kielenopetus painottuu yhteisölliseen toimintaan, vuorovaikutukseen ja osallisuuteen täydellisen kieliopin hallinnan sijaan (ks. myös Suni, 2008). Aalto ym. (2009) painottavat kielen funktionaalista luonnetta, jolloin kielen sijasta huomio kiinnitetään kielitaitoon ja kykyyn kommunikoida, jossa keskiössä on sosiaalinen ymmärrys ja sosiaaliset suhteet. Myös Krashen (1982) korostaa, että toisen kielen oppimista tapahtuu, kun oppija näkee tarpeen kommunikoida muiden kanssa. Hän näkee toisen kielen oppimisen ja omaksumisen olevan alitajuinen prosessi kieliopillisten sääntöjen muistamisen sijaan ja jatkaa, että onnistuneelle oppimiselle olennaista on ennen kaikkea puheen ymmärrettävyys (ks. myös Salo, 2014).

Dufva ym. (2009) korostavat, että opettajan on puheessaan kiinnitettävä huomioita puhetilanteessa tapahtuviin kielenulkoisiin tekijöihin, joita ovat muun muassa puhenopeus, aiheen vieraus ja taustahäly, jotka saattavat vaikeuttaa puheen ymmärtämistä. Salo (2014) jatkaa, että ellei opetuspuheessa hyödynnetä oppimisympäristön tarjoamia virikkeitä tai puhe on liian nopeaa, saattaa opetuspuheen sisällöstä osa jäädä vaille konkreettista yhteyttä ympäristöön. Sen sijaan toiminnallisuuden lisääminen opetettavaan aiheeseen nostaa oppilaiden motivaation tasoa, kun taas opetettavan aiheen ja ohjaajan tuttuus tai vieraus johtaa tarkkaavaisuuden ja motivaation laskuun (esim. Lucas & Villegas, 2011; Krashen, 1982). Salon (2014) mukaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille osoitettu opetuspuhe eroaa valtaväestön oppilaille suunnatusta opetuspuheesta. Hän korostaa, että opettajan oman puheen yksinkertaistaminen ja oppilaan taitotason huomioiminen tukevat oppilaan ymmärtämistä. Maahanmuuttajataustaisille oppi-

laille kieli on samaan aikaan sekä kohde että sen väline, ja opetuksessa korostetaan viestinnällisyyttä, jotta opiskelija soveltaa oppimaansa myös koulun ulkopuolella kohtaamiinsa tilanteisiin (esim. Salo, 2014; Kemi, 2019; Kalliokoski ym., 2021).

Kielitietoisien pedagogiikan yhtenä tarkoituksena on jäsentää oppilaalle kielellistä kaaosta ja saada kielenoppija itse huomioimaan vuorovaikutustilanteiden toistuvat ja tyypilliset asiat (Honko & Mustonen, 2018). Suni (2008) korostaakin kielellisen toiston merkitystä kielen oppimisessa ja oppimisen tukemisessa. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että erilaisten tukimenetelmien käyttäminen opetustilanteessa, kuten esimerkiksi visuaalisen tuen tarjoaminen ja havainnoiminen, tehtävien eriyttäminen, kielen mallintaminen ja toistaminen eri tavoin tukevat oppilaan kielen kehittymistä ja antavat opettajalle tapoja varmistaa oppilaan ymmärrys asiasta (esim. Salo 2014; Sjöblom 2017; Gibbons, 2015). Oppimisympäristöllä, opettajalla ja luokkahuoneella, on vaikutusta oppilaan uskallukseen käyttää kieltä ja ottaa riskejä kielenkäytössä, mikä taas vaikuttaa toisen kielen oppimiseen (Krashen, 1982). Aalto ja kumppanit (2009) haastavat opettajia näkemään oppimisympäristön laajempänä käsitteenä ja monipuolisena resurssina, mikä pitää sisällään niin luokkahuoneessa tapahtuvan opettamisen kuin luokan ulkopuolelle sijoittuvan toiminnan. Tällöin oppilasta ohjataan monipuoliseen oppimisen haltuun ottamiseen ja ympärillä olevien oppimisresurssien havaitsemiseen. He korostavatkin, että toisen kielen opettamisen tulisi voimauttaa kielenoppija sekä toimimaan kielitaidollaan että ylittämään sen rajoja.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on laajentaa ymmärrystä valmistavan opetuksen opettajan työstä erityisesti luokan heterogeenisyyden vuoksi. Tavoitteena on pyrkiä löytämään perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien näkökulmia suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi pyrin selvittämään millaisin konkreettisin menetelmin opettajat tukevat oppilaiden suomen kielen kehittymistä. Näitä näkemyksiä tarkastelen seuraavien tutkimuskysymyksiä avulla:

1. Millaisten tekijöiden opettajat (N=4) kuvailevat vaikuttavan oppilaiden suomen kielen oppimiseen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa?

2. Millaisten tekijöiden opettajat kuvailevat vaikuttavan suomen kielen opettamiseen?
3. Millaisin konkreettisin menetelmin opettajat tukevat oppilaiden suomen kielen kehittymistä?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, joka mukailee fenomenologis-hermeneuttisia näkökulmia. Laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi, joka muotoutuu vähitellen ja jonka etenemiseen vaikuttavat sekä tutkijan omien näkökulmien ja tulkintojen kehittyminen että tutkimustehtävän ratkaisujen muotoutuminen tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi, 2015). Vilkan (2005) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ihmisten välisen ja sosiaalisen merkitysten maailman eli suhteiden tarkasteleminen, eikä niinkään totuuden löytäminen tutkittavasta asiasta (ks. myös Kiviniemi, 2015; Ronkainen ym., 2014). Tavoitteena ovat ihmisen subjektiiviset kuvaukset koetusta todellisuudesta (Vilka, 2005) ja yksilöllinen merkityksenanto, jota tutkittavat antavat kyseiselle ilmiölle (Kiviniemi, 2015).

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa näkökulmassa tutkimuksessa korostuvat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet (Laine, 2015; Ronkainen ym., 2014). Suuntauksen merkitysteoriassa oletetaan, että ihmisen toiminta on suurelta osin tarkoituksenmukaista ja merkityksellistä. Laine (2015) korostaa, että fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen voidaankin nähdä niin sanottuna paikallistutkimuksena, jossa keskiössä on tutkittavan ihmisten joukon merkitysmaailma, kuten esimerkiksi yhteisön toimintakulttuuri. Tämä näkökulma sopi tähän tutkimukseen, jonka tavoitteena oli löytää sekä opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavista tekijöistä sekä heidän käyttämiään tarkoituksenmukaisia konkreettisia menetelmiä suomen kielen opettamisessa.

### 2.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

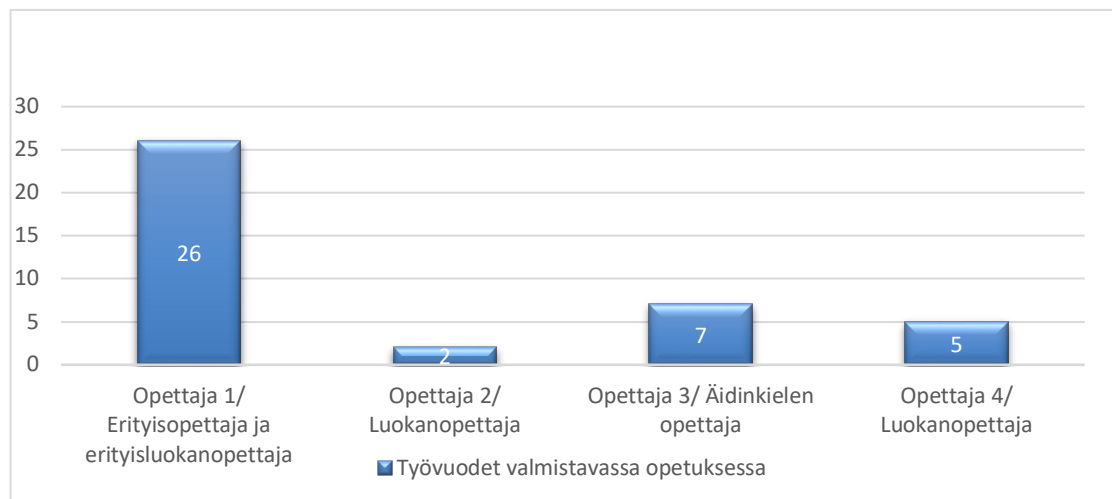
Tähän tutkimukseen osallistui neljä valmistavan luokan opettajaa, jotka valikoituivat tutkimukseen harkinnanvaraisella otannalla. Osallistujien valinnassa on

tärkeä muistaa niin tutkimuksen aihe kuin tutkittavien asiantuntemus tutkittavasta aiheesta (esim. Vilkka 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Metsämuuronen, 2006). Harkinnanvaraisen otannan avulla voidaan saada tutkittavasta ilmiöstä merkittävää tietoa jo muutamaa henkilöä haastatteleamalla (esim. Hirsjärvi & Hurme, 2000; Vilkka, 2015). Tässä tutkimuksessa harkinnanvarainen otanta kohdistui neljään perusopetukseen valmistavan luokan opettajaan, koska tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella sekä opettajien kokemuksia suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavista tekijöistä valmistavassa opetuksessa että opettajien käyttämiä konkreettisia menetelmiä suomen kielen kehittymisen tukemisessa.

Jokainen tutkimukseen osallistuja toimi valmistavassa opetuksessa opettajana, kolme alakoulussa ja yksi yläkoulussa. Työkokemusta valmistavasta opetuksesta heillä oli kahdesta vuodesta 26 vuoteen (ks. taulukko 1).

## Taulukko 1

*Haastateltavien koulutustausta ja työvuodet valmistavassa opetuksessa*



Kaksi osallistujaa oli pohjakoulutukseltaan luokanopettajia ja heillä oli täydennyskoulutusta liittyen maahanmuuttajuuteen ja toinen heistä oli tehnyt lisäksi muutamia suomi toisena kielenä -kurseja. Yksi osallistujista oli äidinkielen opettaja, jolla oli lisäkoulutuksena suomi toisena kielenä -opinnot ja koulutuskoko-

naisuus liittyen maahanmuuttajien opetukseen. Neljäs osallistuja oli koulutukseltaan erityisopettaja ja erityisluokanopettaja sekä hänellä oli lisäkoulutusta maahanmuuttajuuteen liittyen.

Keräsin tutkimusaineiston maalis – huhtikuussa 2024 haastattelemalla neljää valmistavan luokan opettajaa. Haastattelut toteutin kasvotusten puolistrukturoidulla haastattelulla eli teemahaastattelulla. Teemahaastattelussa tutkimusongelmasta nostetaan esiin keskeisiä aiheita, joita haastattelussa on välttämättömyyksiä käsitellä, jotta tutkimusongelmaan saadaan vastaus (esim. Vilkka, 2005; Hirsjärvi & Hurme, 2000). Teemahaastattelussa korostuu myös vuorovaikutuksellinen näkökulma, jolloin haastattelu etenee tiettyjen teemojen varassa asettaen keskiöön haastateltavan äänen, tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkityksen (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Teemahaastattelun käyttäminen on tarkoituksenmukainen keino tutkimuskohteeseen perehtymisen ja tarkan rajaamisen kannalta (Kiviniemi, 2015). Haastattelun etuna on myös joustavuus, jolloin haastattelun aikana on mahdollista muun muassa toistaa ja selventää kysymyksiä sekä oikaista väärinkäsityksiä, mikä auttaa myös tiedonhankintaan halutusta aiheesta (esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ennen haastatteluja lähetin tutkimukseen osallistujille saatekirjeen ja haastattelukysymykset (LIITE 1). Eskolan ym. (2018) mukaan kysymyksiin etukäteen tutustuminen palauttaa haastateltaville mieleen aiheeseen liittyviä tapahtumia, jotka voidaan kokea tarpeelliseksi haastattelun onnistumisen kannalta. Haastattelussa käytin valmista haastattelurunkoa, johon olin muodostanut haastattelukysymykset tutkimuskirjallisuuden avulla. En pilotoinut haastattelua etukäteen, mikä osaltaan vaikutti siihen, etten voinut muokata haastattelukysymyksiä uudelleen ja jouduin muodostamaan uudet tutkimuskysymykset haastattelujen jälkeen. Tallensin haastattelut salasanoin suojatulle Teams - palvelimelle. Litteroinnissa hyödynsin Teams - palvelimen valmista litterointimahdollisuutta. Haastattelut olivat kestoltaan noin 20 minuuttia.



## 2.3 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on metodi, jonka avulla aineistosta pyritään löytämään merkityssuhteita ja -kokonaisuuksia (Vilkka 2005) ja samalla aineistoa järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven(2018) mukaan sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda selkeyttä aineistoon, jotta tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista tehdä luotettavia johtopäätöksiä. Aineiston analyysivaiheessa tärkeää on aineistoon huolellinen tutustuminen ja osiin pilkkominen (esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Laadullisen aineiston analyysin prosessiin voidaan nähdä kuuluvan kolme eri vaihetta: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston pelkistäminen tarkoittaa, että alkuperäisaineistoa lajitellaan ja järjestetään sekä siitä karsitaan ei tärkeää tietoa tutkimuksen kannalta (Miles & Huberman, 1994). Pelkistämisessä aineistosta erotellaan erilaisia ilmiöitä esimerkiksi alleviivaamalla samaa tarkoittavat kohdat samalla värillä, jolloin aineistosta pyritään löytämään kaikki tutkimustehtävää kuvaavat alkuperäisilmaukset ja niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin aloitin käymällä huolellisesti läpi sanatarvasti litteroidun aineiston ja poimimalla samalla alkuperäisilmauksia, joista pystyin muodostamaan tiiviit pelkistetyt ilmaukset. Tässä vaiheessa muotoilin myös tutkimuskysymykset uudelleen, koska aiemmat kysymykseni koskivat suomen kielen taitotason huomioimista oppitunnilla, mutta aineistosta alkoikin hahmotumaan selkeitä suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavia tekijöitä. Kiviniemi (2015) korostaakin, että laadullista tutkimusta koskevat ratkaisut saattavat muotoutua ja muuttua tutkimuksen edetessä. Tutkimuskysymysten muotoutuessa karsin aineistosta pois myös kaiken epäolennaisen tutkimuksen kannalta.

Aineiston pelkistämistä seuraa ryhmittely. Ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, joita ryhmittelemällä ja yhdistelemällä eri luokiksi muodostetaan alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi,

2018). Sen jälkeen alaluokat nimetään sisällön mukaisella käsitteellä, ja luokitte-  
lua jatketaan siten, että alaluokkia yhdistelemällä muodostetaan yläluokkia ja  
yläluokkia yhdistelemällä saadaan vielä pääluokkia. Aineiston pelkistämisen jäl-  
keen ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset sisältöä kuvaavaan alaluokkaan, esimer-  
kiksi *oppilaan kehitysvaiheen huomioiminen, oppilaan yksilöllisen taitotason tunnistaminen ja oppilaan arvioiminen*. Näitä alaluokkia tiivistämällä muodostin vielä pää-  
luokat vastaamaan jokaiseen tutkimuskysymykseen (ks. taulukko 2).

## Taulukko 2

*Millaisin konkreettisin menetelmin opettaja tukee oppilaan suomen kielen kehittymistä?*

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<p>”Pitää tietää, että mikä se jokaisen taso on että millä tasolla opetetaan tai kenelle opetetaan vähän enemmän tai kenen kanssa keskitytään ihan perusasiaan”(opettaja 3)</p> <p>”No mä pyrin antamaan jokaiselle oman tasoisia tehtäviä ” (opettaja 1)</p> <p>”Tehtävät eriytetään, ne jotka ei osaa lukea saa käyttää kuvia” (opettaja 2)</p> <p>”Kotitehtävät” (opettaja 2)</p> <p>”Joku tämmöinen läksyjen kontrollointi, että mä käyn jokaisen luona vuoron perään kysymässä... ja laittaa sitten merkkiä jos osaa tai ei tai antaa lisätehtäviä” (opettaja 1)</p>	<p>Omantasoisten tehtävien antaminen</p> <p>Tehtävien eriyttäminen taitotason mukaan</p> <p>Kotitehtävien antaminen</p> <p>Kotitehtävien tarkastaminen</p>	<p>Oppilaan kehitysvaiheen huomioiminen</p> <p>Oppilaan yksilöllisen taitotason tunnistaminen</p> <p>Oppilaan osaamisen arvioiminen</p>	<p>Oppimisen tuki</p>

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski suomen kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja siitä muodostui kolme yläluokkaa: *oppilaan taustatekijät, koulunkäyntihistoria ja osallisuus*. Toinen tutkimuskysymys koski suomen kielen opettamiseen

vaikuttavia tekijöitä. Näistä tekijöistä muodostui kaksi yläluokkaa: *sisäiset tekijät* ja *ulkoiset tekijät*. Kolmas tutkimuskysymys keskittyi konkreettisiin menetelmiin, joita opettajat käyttävät tukiessaan oppilaan suomen kielen kehittymistä. Konkreettisista menetelmistä muodostui neljä yläluokkaa: *oppimisen tuki*, *sensitiivisyys*, *oppimisympäristön monikanavaisuus* ja *arjen struktuuri*.

## 2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, jotka Suomessa on määritellyt Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan hyvään tieteelliseen käytännön peruseriaatteisiin kuuluu luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Nämä periaatteet ovat pohjana menettelytavoille, joita koko tieteellisen toiminnan aikana toteutetaan.

Lähetin haastateltaville saatekirjeen ja haastattelukysymykset etukäteen, jotta he saivat tietoa tutkimuksen ja haastattelun sisällöstä. Tutkimustiedotteen, tietosuojalomakkeen ja suostumuksen osallistua tutkimukseen kävimme kasvo-tusten läpi ennen haastattelun aloittamista. Tutkimuksen haastattelun litteroinnin yhteydessä kaikki mahdolliset tunnistetiedot, opettajien, oppilaiden, koulujen tai muiden asioiden nimet, jotka olisi voitu yhdistää haastateltavaan poistin kokonaan. Haastateltaviin viittaa nimettöminä eikä koulujen tai muiden tunnistettavien asioiden tai paikkojen nimiä mainita. Tutkittavien yksityisyyden turvaaminen ja ihmisarvon kunnioittaminen ovatkin periaatteita, joita laadullisen tutkimuksen on noudatettava (Eskola & Suoranta, 2014). Tallensin ja säilytin tutkimusaineiston koko tutkimuksen ajan salasanoin suojatulla Jyväskylän yliopiston U: asemalla. Tutkimuksen haastattelujen äänitallenteet hävitin litteroinnin valmistuttua. Litteroidut aineistot säilytin pro gradu -tutkielman valmistumiseen asti, jonka jälkeen hävitin kaikki tutkimukseen liittyvän aineiston tietoturvasesti.

## 3 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset raportoidaan tämän luvun kolmessa alaluvussa tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäinen alaluku vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen suomen kielen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Toisessa alaluvussa käsitellään toisen tutkimuskysymyksen vastauksia suomen kielen opettamiseen liittyvistä tekijöistä ja kolmas alaluku vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseen, jossa tutkittiin millaisia konkreettisia menetelmiä opettajat käyttävät tukiessaan oppilaan suomen kielen kehittymistä. Tuloksia havainnollistetaan aineistoesimerkkien avulla.

### 3.1 Suomen kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät

**Erilaisten taustatekijöiden** vaikutus oppilaan suomen kielen oppimiseen valmistavassa opetuksessa on oleellisessa roolissa. Opettajien vastauksissa ilmeni, että osalla oppilaista oli taustalla traumaattisia tai muita haastavia kokemuksia, joiden taustavaikutus teki suomen kielen oppimisesta lähes mahdotonta pelkäämään opettajan tuella. Vaikka näitä suuria oppimiseen vaikuttavia traumoja ei olisi sikaan, niin jokaisen oppilaan taustalla oli suuri elämänmuutos uuteen maahan, kieleen ja kulttuuriin muuttamisen myötä, jonka taustavaikutus oppimiseen on ilmeinen.

Sehän on haaste, että niillä voi olla piilossa niin paljon semmoisia asioita mitkä on niin isoja oppimisen esteitä, että ne tarvitsisi enemmän jotain ihan muuta tukea kuin opettajan tukea, että se ei ole mistään motivaatiosta kiinni tai halusta oppia vaan siitä että on vaikka niin isoja traumoja tai jotain muuta asioita menee elämässä, jotka pitäisi ensin ratkaista (opettaja 3)

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan perhe ja vanhemmat koettiin myös vaikuttavina taustatekijöinä oppilaan koulunkäynnissä ja suomen kielen oppimisessa. Etenkin nuorimpien oppilaiden vanhempien kokemat huolet omasta lapsestaan ja ennakkoluulot suomalaista koulua kohtaan toisinaan kärjistyivät ja aiheuttivat

alkuun väärinymmärryksiä, jotka heijastuivat yhteistyöhön koulun kanssa. Vastauksissa ilmeni, että vanhempien suhtautumisella koulunkäyntiin ja heidän asettamillaan vaatimuksilla oli vaikutusta oppilaan oppimiseen.

Suomen kielen oppimiseen toki isosti vaikuttaa isosti perhe. Miten vanhemmat suhtautuvat koulunkäyntiin, läksyihin ym. vaatimukset, mitä vanhemmat asettavat lapsensa oppimiselle ja opiskeluun (opettaja 1)

Vastauksissa ilmeni, että toisinaan perheellä oli myös rajoittava vaikutus suomen kielen oppimiseen. Etenkin silloin, kun elämä koulun ulkopuolella rajoittui vain perheen kanssa viettämään aikaan. Tällöin vapaa-ajalla kuuli ja käytti vain omaa äidinkieltään sekä oli kiinnostunut asioista vain omalla äidinkielellään. Tämän nähtiin sekä haastavan suomen kielen oppimista että tekevän siitä vaikeaa. Oppimiseen vaikuttavina taustatekijöinä ilmeni myös oppilaiden erilaisia haasteita, tuen tarpeita, kehitysviiveitä ja vammaisuutta, jotka vaikuttivat siihen, ettei oppilas ollut kykenevä edistymään oppimisessaan odotettuun tahtiin. Vastauksissa korostui erityisopettajien ja tukitoimien puute, mikä heijastui niin oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin kuin toisaalta myös koko luokan dynamiikkaan ja opettajan opettamisen mahdollisuuksiin.

Toinen mikä on niin on se tuen puute näillä lapsilla, että itse sitten hoidetaan kaikki. Ja voi tulla tosi isoilla haasteilla niin kun että voi olla jopa lähes kehitysviivästyneitä tai vammaisuutta ja silti sinä oot opettaja. Semmoinen, että heidät tavallaan sijoitetaan tänne ja tässä ollaan vuosi ja sitten mietitään (opettaja 2)

Valmistavaan opetukseen tulevan oppilaan taustatekijöillä on suuri merkitys oppilaan suomen kielen oppimiseen. Opettaja ei aina ole tietoinen minkälaisin taustoin oppilas luokkaan tulee ja kuitenkin jokainen oppilas otetaan avosylin vastaan. Osa oppilaista kykenee sulautumaan nopeastikin opiskelutahtiin, mutta toisaalta ne oppilaat, joiden haasteet ovat liian suuria vaikuttavat myös muiden oppilaiden oppimiseen ja opiskeluun.

Koulunkäyntihistorian merkitys suomen kielen oppimiseen nousi esiin monin tavoin. Valmistavassa opetuksessa oppilaat sijoitetaan samaan luokkahuoneeseen opiskelemaan suomen kieltä riippumatta heidän koulunkäyntihistoriansaan, oppimiskulttuureistaan, oman äidinkielen osaamisestaan tai luku- ja kirjoitustaidoistaan. Opettajien vastauksissa korostui oman äidinkielen osaamisen, koulutaustan ja opitun oppimiskulttuurin vaikutus toisen kielen oppimiseen.

Vastauksissa ilmeni, että monelle oppilaalle suomalainen koulujärjestelmä oli erilainen ja uusi, jolloin alkuun oppilaan oli ymmärrettävä, mitä koulussa tehdään, miten suomalainen koulujärjestelmä toimii, miten siellä työskennellään ja mitä oppilaalta koulussa vaaditaan.

Kun kaikki tulee niin erilaisista oppimiskulttuureista, niillä on hirveän erilaiset taidot tai käsitys siitä, että mitä koulussa tehdään... ensin pitää saada kaikki ymmärtämään, että mikä tää meidän koulujärjestelmä on (opettaja 3)

Opettajien vastauksissa korostui oman äidinkielen osaaminen suomen kielen oppimisen perustana. Ylipäätään kielellinen rikkaus, monikielisyys ja kielen rakenteiden ymmärtäminen koettiin merkittäväksi avuksi suomen kielen oppimisessa.

Kyllä pohjalla pitää olla se oman äidinkielen osaaminen (opettaja 2)

Vaikka oppilaiden monikielisyyttä tuettiin ja heitä kannustettiin käyttämään äidinkieltään, yhtenä oppimisen ja motivoitumisen haasteena opettajat kokivat samaa kieliryhmää edustavat oppilaat. Kun oppilaalla oli kieli, jolla hän tuli ymmärretyksi niin opettajien mukaan oppilas ei silloin kokenut tarvetta suomen kielen oppimiselle ja hänen motivoimisensa oli vaikeaa.

No sehän on iso haaste, että jos on tosi monta oppilasta samasta kieliryhmästä, että miten ne saadaan puhumaan sitten sitä kieltä mikä on vaikeaa koska niillä on muu kieli millä ne ymmärtää toisiaan (opettaja 3)

Jos taas suomen kielestä tuli luokan yhteinen kieli, oppilaat olivat motivoituneempia suomen kielen käyttämiseen ja sitä kautta myös oppimista tapahtui.

Jos (oppilailla luokassa) ei ole yhteistä kieltä, jos se suomen kieli on se ainut yhteinen kieli niin se myös vaikuttaa tosi paljon siihen oppimiseen (opettaja 1)

Opettajien mukaan vapaa-ajan osallisuudella on suuri merkitys suomen kielen oppimiseen. Osallisuudella tarkoitan kaikkea koulun ulkopuolella tapahtuvaa vapaa-ajan toimintaa, josta oppilas on osallinen suomen kielellä; puhuen, kuunnellen, lukien ja kirjoittaen. Oppilaan mielenkiinnon kohteiden tukemisen, harrastusten ja suomalaisten kavereiden löytymisen nähtiin vaikuttavan suomen kielen kehittymiseen.

Jos on jotain harrastuksia tai jotain muuta kuin koulu, niin sitten taas se on tosi nopeata se toisen kielen oppiminen. Ja sitten muutenkin kaikki semmoinen aktiivisuus (opettaja 1)

Kuitenkin vastauksissa korostui opettajien huoli suomalaisten kavereiden puutteesta ja suomen kielen oppimisesta vain koulukontekstissa. Tällöin kielen oppimisen koettiin jäävän vain opettajan vastuulle eikä suomen kieltä pääse oppimaan mistään muualta kuin luokan aikuisilta.

### 3.2 Suomen kielen opettamiseen vaikuttavat tekijät

Opettajan kuvailemissa sisäisissä tekijöissä nousi esiin monenlaisia näkökulmia, joiden mielsin vaikuttavan suomen kielen opettamiseen valmistavassa opetuksessa. Opettajien vastauksissa ilmeni koulutustaustan ja opintojen tuoma ammattitaito ja osaaminen suomen kielen opettamiseen. Suomen kielen opettamista tuki muun muassa suomen kielen rakenteen ja kieliopin ymmärtäminen, jolloin opettaja koki pystyvänsä opettamaan ja tukemaan oppilasta paremmin erilaisissa kieliopillisissa prosesseissa.

Niistä suomen kielen opinnoista on ihan hirveän paljon ollut hyötyä. Nehän on ihan se pohja että mihin tää homma perustuu, että kun mä itse tiedän että miten sitten kieli toimii niin sitten mä voin kertoa että tää johtuu tästä (opettaja 3)

Myös työvuosilla koettiin olevan merkitystä niin suomen kielen opettamiseen kuin ylipäättään opettajan työhön valmistavassa opetuksessa. Työvuosien karttuessa voidaan jo lähtökohtaisesti ajatella, että työ valmistavassa opetuksessa on tuttua ja opettamiseen on muodostunut jonkinlainen oma rutiini ja tapa. Opettajat, joilla oli enemmän työvuosia valmistavassa opetuksessa korostivatkin työhön harjaantumista niin kulttuurien tuntemuksessa kuin opetusmateriaalien käytössä. Työvuosien kasvaessa sekä itsetuntemuksen että itseluottamuksen koettiin myös lisääntyneen.

Itsevarmuutta, luottamista omiin kykyihin ja erilaisista tilanteista selviämiseen on tullut lisää (opettaja 1).

Opettajien vastauksissa korostui niin työn omaksi kokeminen kuin merkityksellisyden kokeminen.

Mä en tiedä onko kaikissa opettajan työssä näin suuri semmoinen merkityksellisyyden kokemus kuin tässä työssä (opettaja 3)

Valmistavan luokan opettamista pidettiin myös etuoikeutena ja oppilaisiin tuntui rakentuvan erilainen suhde verrattuna yleisopetukseen. Tärkeäksi voimavaraksi nostettiin esiin pienet luokkakoot ja toisen aikuisen (koulunkäynninohjaaja) tuki luokassa.

Se on ihana tää pieni luokkakoko... ja toinen aikuinen se on tosi iso juttu (opettaja 2)

Kuitenkin työn merkityksellisyyden kokemisen lisäksi työtä kohtaan koettiin myös riittämättömyyttä ja väsymystä. Vastauksista muodostui kuva, että opettajat tekevät työtä suurella sydämellä, mutta kokevat silti, että yksin heidän panoksensa ei ole tarpeeksi eikä riittävä oppilaan suomen kielen oppimiseen.

Välillä on itsellä aika semmoinen riittämätön olo siinä, että kun tajuaa, että se sanavarasto ei tunnu karttuvan mistään muualta kuin täältä luokkahuoneesta (opettaja 3)

Opettajilla ei kuitenkaan ole mahdollisuutta vaikuttaa ulkoisiin tekijöihin, jotka tukisivat oppilaan suomen kielen oppimista heidän luonnollisessa kasvuympäristössään. Vastauksissa nousi esiin, että opettaja on kykenevä tekemään yhden osan oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen eteen, joka toi armollisuutta sekä itseään että työtä kohtaan. Tärkeänä korostui myös ihmisenä oleminen toisille.

Aineistosta tunnistin myös monia ulkoisia tekijöitä, joita tunnistin vaikuttavan suomen kielen opettamiseen. Ulkoisilla tekijöillä tarkoitetaan tekijöitä, jotka vaikuttavat opettamiseen ulkopuolelta. Valmistavan opetuksen heterogeenisyyden koettiin haastavan opetusta monin eri tavoin.

Se on varmaan se suurin haaste, että luokka on tosi heterogeeninen paikka (opettaja 1)

Luokassa on lähtökohtaisesti aina eri ikäisiä ja koulukäyntitaitoisia sekä toisiinsa myös luku- ja kirjoitustaidottomia, mikä haastaa opettamista monin eri tavoin. Opettajien vastauksissa ilmeni, että toisiinsa valmistavaan opetukseen tulee myös oppilaita, joilla on erityistä tuen tarvetta, kehitysviivästymiä tai vammaisuutta. Osalle näistä oppilaista on mahdollista saada henkilökohtainen avustaja, mutta osalle ei. Välillä taas oppilaan traumat olivat vaikuttaneet hänen henkisiin koulunkäyntiedellytyksiin, jolloin opettajat kokivat päivittäisen rakenteen



tarjoamisen arkielämään kaikkein merkityksellisimmäksi. Opettajien vastauksissa korostui myös integraation tuomat haasteet, resurssien vähentämisen ja riittämättömyyden sekä tarvittavien tukitoimien puutteet, jotka ovat ulkopuolelta tulevia haasteita ja tekijöitä, joihin opettaja ei toiminnallaan pysty vaikuttamaan.

Kaikki resurssit mitä vähennetään ja tämä integraatio ei toimi vaikka sanotaan että pitäisi integroida ja suorittaa näitä ja näitä asioita valmistavan aikana. No kielitaitohan on usein este, mutta sitten myös ihan ryhmäkoot on esteitä, että jos kotitalousryhmään mahtuu 16 niin sinne mahtuu 16 (opettaja 1)

Luokan heterogeenisyyteen ja sitä kautta opettamisen ulkoisiin tekijöihin vaikuttaa myös oppilasmäärän vaihtuvuus. Luokkaan tulee uusia oppilaita, kun vasta Suomeen saapunut muuttaa asuinalueelle, ja kesken lukuvuotta ryhmästä lähtee oppilas, kun valmistavan opetuksen lakisääteinen tuntimäärä täyttyy.

Kun oppilaita tulee koko ajan lisää ja koko ajan lähtee pois, niin sitten koko ajan luokassa on joku joka osaa sanoa pelkästään huomenta. Ja sitten kun yrität kuitenkin sitä juna viedä eteenpäin ja sitten siellä on vaikka 70% sellaisia jotka on ollut syksystä asti. Ja niiden pitäisi päästä koko ajan eteenpäin ja sitten kun siellä on se yksi, joka osaa sanoa huomenta ja se vie ihan hirveän paljon aikaa, mutta siihen ei voi keskittyä pelkästään koska ne 70% sitten odottaa. Sitten siellä on vielä pari jotka osaa vähän enemmän kuin huomenta, mutta ei kovin paljon enempää. Ja sitten kun pitäisi jollekin opettaa aina vaikka sitä lukutaitoa tai kirjoittamista, niin siinä ei yksi tai 2 aikuista meinaa riittää. Että pitäisi pystyä kloonaamaan vaikka 8 (opettaja 3)

Oppilasmäärän vaihtuvuudessa opettajan on kyettävä huomioimaan luokkaan saapuva suomea puhumaton oppilas ja kuitenkin samalla tuettava pidemmällä olevan oppilaan suomen kielen kehittymistä. Opettajien vastauksissa korostui vaihtuvuuden tuoma haasteellisuus, mikä osaltaan vaikuttaa niin opetukseen kuin opetuksen suunnitteluun.

### 3.3 Opettajien käyttämät konkreettiset menetelmät

**Oppimisen tuella** tarkoitetaan opettajien antamaa yksilöllistä tukea eri taitotasoisille oppilaille. Opettajien vastauksista ilmeni, että opettajat kokivat tärkeäksi

oppilastuntemuksen, jotta jokaiselle oppilaalle oli mahdollista antaa oman tasoisia tehtäviä, jotka tukevat oppilaan suomen kielen kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla.

Pitää tietää, että mikä se jokaisen tason on, että millä tasolla opetetaan tai kenelle opetetaan vähän enemmän tai kenen kanssa keskitytään ihan perusasiaan (opettaja 3)

Opettajien vastaukset korostivat valmistavan opetuksen heterogeenisyyttä, mikä vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Opettajat pyrkivät huomiomaan ja tukemaan opetuksessaan eri taitotasoiset oppilaat. Vastauksissa ilmeni, että yksilöllistä oppimista tuetaan eriyttämällä hyvin käytännönläheisesti niin, että esimerkiksi saman aihepiirin oppitunnin aikana opetusmateriaaleja käytetään eri tavoin eri taitotasoisille oppilaille.

Tehtävät eriytetään. Ne, jotka ei osaa lukea saa käyttää kuvia ja valmiiksi kirjoitettuja tekstejä sijoittaa ne. Ja ne jotka osaa kirjoittaa ja lukee niin kirjoittaa ja lukee itse (opettaja 2)

Vaikka eriyttäminen oli osa oppituntien käytäntöä, sen koettiin myös olevan hyvin mekaanista toimintaa. Tällöin opettajalla ei aina ollut aikaa keskittyä asian opettamiseen vaan tehtäväksi jäi vain kertoa onko vastaus oikein vai väärin. Kotiläksyjen antamisen ja tarkastamisen koettiin myös tukevan oppilaan suomen kielen kehittymistä, jolloin opettajalla oli mahdollista arvioida oppilaan osaamista ja tukea oppilasta yksilöllisesti ja oikea-aikaisesti.

**Sensitiivisyys** piti ennen kaikkea sisällään lämpimän ja läsnäolevan vuorovaikutuksen, jossa oppilas sai kokea tulleen kohdatuksi ja hänen tunteisiinsa vastattiin. Opettajien vastauksissa korostui ymmärrettävän ja turvallisen oppimisympäristön rakentaminen ja luominen, minkä nähtiin tukevan sekä oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia että oppimista.

Meillä oli täällä yksi uusi oppilas, joka tulija joka itki ja oli aivan paniikissa, siis ensimmäisen viikon. No sitten meillä oli tulkkipuhelu missä hänen kanssa käytiin läpi suomalainen koulu ja sen jälkeen hän on rentoutunut ... se on varmaan semmoinen Maslowin tarvehierarkia mikä pitää täytyä, että oppimista voi tapahtua (opettaja 2)

Opettajat pyrkivät opetuksessaan myös vahvistamaan oppilaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tukemaan hänen luokkaan kiinnittymistä. Opettajat kokivat

tärkeänä, että oppilaat tekivät samannäköisiä materiaaleja vaikka tehtävien sisältö vaihtelisi, jotta heikomman tasoinen oppilas voisi kokea olevansa osa luokkaa eikä erottuvansa luokasta annetun opetusmateriaalin perusteella.

Mutta tavallaan se, että he saa kokea, että he tekee samaa kuin muut, mutta sitten sieltä on vaan otettu ihan pari lausetta, jonka he lukee ja pari kuvaa, johon he kirjoittaa (opettaja 1)

Sensitiivisyys ilmeni myös siinä, kun opettaja pyrki löytämään opetuksen sisältöön oppilaan elinympäristöön ja elämänpiiriin liittyvää sanastoa. Tällöin tavoitteena ja haluna oli suomen kielen linkittyminen myös oppilaan arkielämään, jotta suomen kielen käytön olisi mahdollista laajentua myös koulun ulkopuolelle.

Arki, että ne (koulu ja arki) jotenkin linkittyis. Ensin toki sanoja ja niitä arki-ilmaisuja, etois sanavarastoa ja sitten siitä nyt sitten kaikkea mitä nyt arjessa tarvitsisi (opettaja 4)

Vastauksissa korostui oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen ja yksilöllisten mielenkiinnon kohteiden tukeminen ja niiden löytyminen, joiden nähtiin tukevan niin oppilaan mielenkiintoa ja motivaatiota suomen kieltä kohtaan kuin suomen kielen kehittymistäkin.

**Oppimisympäristön monikanavaisuudella** tarkoitettiin opetuksessa käytettyjä monikanavaisia menetelmiä. Opettajat korostivat, että monien eri kanavien, pelien, leikkien, kuvatuon ja opetusvälineiden ja -menetelmien käytöllä olevan merkitystä oppilaan suomen kielen kehittymisen tukemisessa.

Kuuntelua ja kirjoittamista ja katsomista ja jotakin leikkejä ja muuta että on kanavia paljon (opettaja 4)

Opettajat nostivat esiin myös ilmeiden, eleiden ja näyttelemisen tärkeyden aluksi, kun yhteistä kieltä ei ole. Yhtenä tärkeänä suomen kielen kehittymistä tukevana menetelmänä opettajat korostivat puheen käyttämistä ja kuulemista. Täähän liittyi huomion kiinnittäminen opettajan omaan puhenopeuteen, sanaston tuttuuteen ja selkokielellä puhumiseen sekä oppilaiden ääneen puhumisen tukemiseen esimerkiksi ääneen lukemisen ja toistojen avulla. Toisto-opetuksessa korostettiin päivittäin toistuviin kysymyksiin vastaamista ja opettajan puheen toistamista.

Semmoinen rutiini, että joka päivä me lasketaan mikä viikonpäivä on ja aina ennen kun mennään syömään niin monesko sinä olet ja sitten meillä on tämmöistä toisto-opetusta, että puhutaan ne samat asiat suomeksi useaan kertaan” (opettaja 2)

Arjen strukturissa korostui päivittäisten rutiinien tärkeys. Päivän aloituksen suomen kielellä koettiin olevan merkityksellinen ja juurruttavan oppilaan niin koulun toimintatapoihin kuin kehityksessä olevaan suomen kieleen.

Joka aamun aloitus, että suu aukeaa suomen kielellä (opettaja 4)

Opettajien vastauksissa korostui ennakoitavuus ja opettajan jokapäiväinen suunnitelmallinen toiminta.

Hyvät rutiinit. Tehdään aina aamulla samat asiat, katsotaan päivät ja säät ja lukujärjestykset ja kysytään kuulumiset. Semmoiset kaikki rutiinit mitkä luo turvallisuutta ja semmoista ennakoitavuutta niin se helpottaa tosi paljon tässä työssä itseään ja varmaan myös lapsia (opettaja 3)

Ennakoitavuuden koettiin tukevan oppilaan turvallisuuden tunnetta ja luovan oppilaalle tutun ja ennakoitavan kuvan koulupäivän kulusta. Tämän nähtiin tukevan sekä oppilaan kiinnittymistä kouluun ja luokkahuoneeseen että helpottavan opettajan arkea. Tulokset on vielä tiivistetty alla olevaan taulukkoon 3 tutkimuskysymysten mukaisesti.

### Taulukko 3

*Tiivistetyt tutkimustulokset.*

1. Millaisten tekijöiden opettajat kuvailevat vaikuttavan oppilaiden suomen kielen oppimiseen?	2. Millaisten tekijöiden opettajat kuvailevat vaikuttavan suomen kielen opettamiseen?	3. Millaisin konkreettisin menetelmin opettaja tukee oppilaiden suomen kielen kehittymistä?
Oppilaan taustatekijät	Sisäiset tekijät	Oppimisen tuki
Koulunkäyntihistoria	Ulkoiset tekijät	Sensitiivisyys
Osallisuus		Oppimisympäristön monikanavaisuus
		Arjen strukturi

## 4 POHDINTA

### 4.1 Tulosten tulkinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella millaisten tekijöiden perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat kuvailevat vaikuttavan suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää konkreettisia menetelmiä, joiden avulla opettajat tukevat oppilaan suomen kielen kehittymistä. Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on valmistaa maahanmuuttajataustaista oppilasta suomenkieliseen tai ruotsinkieliseen perusopetukseen niin suomen tai ruotsin kielellä kuin kotouttamisen osalta (Opetushallitus 2005). Tutkimusten mukaan kohdemaan kielen osaamisella on vaikutusta maahanmuuttajataustaisen oppilaan osallisuuden kokemiseen ja rakentumiseen sekä kotoutumiseen (Harju-Autti, 2022; Kyckling ym., 2019).

Tulokset osoittavat, että vasta Suomeen muuttaneiden oppilaiden suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavat monet eri ulkoiset ja sisäiset tekijät. Opettajien vastauksissa korostui, että valmistavan opetuksen heterogeenisyys on yksi suurimmista haasteista, mikä haastaa opettamista ja opetuksen suunnittelua. Myös aiemmissa tutkimuksissa on saatu yhteneviä tuloksia (esim. Salo 2014; Lankinen 2019; Kaukko ym., 2022; Shestunova, 2022). Opettajien vastauksissa ilmeni moninaisia yksilöllisiä tekijöitä, joilla on merkittävä vaikutus oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin. Vastauksissa korostui esimerkiksi yksilölliset tuen tarpeet, koulunkäyntihistoriat ja taitotasot sekä sosiaaliset suhteet, joiden taustavaikutus oppimiseen on ilmeinen (ks. myös Kaukko ym., 2022; Janhunen, 2022; Salo 2014). Opettajat kokivat tärkeäksi tarjota yksilön oppimisen tasoon sopivaa haastetta, mutta samalla opetuksessa täytyi myös huomioida ja pitää mielessä luokan kokonaisuus ja koko luokan oppimisen eteneminen. Toisinaan tämän ristiriidan koettiin johtavan riittämättömyyden tunteeseen, koska yksilöön keskittyminen ei ollut mahdollista vaan aika ja resurssit täytyi suunnata enemmistön suomen kielen opettamiseen ja oppimisen kehittymiseen.

Oppilaiden oman äidinkielen osaamisella ja kehittyemisellä koettiin olevan tärkeä merkitys toisen kielen oppimisen pohjalla. Tämä tulos tukee myös aiempien tutkimusten tuloksia (esim. Honko & Mustonen, 2018; Repo, 2023; Cummins, 2000; Menken & Kleyn, 2010; Ganuza & Hedman, 2019). Opettajien vastauksissa kuitenkin ilmeni, että toisinaan oppilaiden oman äidinkielen osaaminen on puutteellista, mikä haastaa silloin myös toisen kielen oppimista (esim. Clifford ym., 2013; Dufva ym., 2009). Vaikka opettajat kokivat tärkeänä tukea oppilaiden monikielisyyttä ja ymmärsivät toisen kielen osaamisen tukevan suomen kielen oppimista, suurena haasteena he kokivat samaa kieliryhmää edustavat oppilaat ja muiden kielten (kuin suomen kielen) käyttämisen oppitunnilla. Kun oppilailla oli yhteinen kieli, jolla kommunikoida ja tulla ymmärretyksi, he eivät kokeneet tarvetta toisen kielen oppimiselle ja tällöin heidän motivoimisensa sekä suomen kielen oppimiseen että kielen käyttämiseen oli vaikeaa.

Aiemmissä tutkimuksissa on korostunut, että nykyresursseilla, riittämättömillä opettaja- ja ohjaajaresursseilla ja ajanpuutteella ei kyetä vastaamaan valmistavan opetuksen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja taidoiltaan heikoimpien oppilaiden tukemiseen (Ahlholm ym., 2022; Harju-Luukkainen ym., 2012). Opettajien vastauksissa ilmeni samanlainen huoli tukitoimien puutteellisuudesta ja riittämättömyydestä. Oppilaiden erilaiset tuen tarpeet haastoivat sekä opetuksen suunnittelua että toteuttamista monin eri tavoin. Toisinaan myös resurssien puuttuessa yksilöllinen oppimisen tuki on mahdotonta toteuttaa. Joissakin tapauksissa opettajat kokivat, että erityistä tukea tarvitseva oppilas sijoitettiin valmistavaan opetukseen, jolloin saatiin vuosi lisää aikaa miettiä oppilaan asioita. Harju-Autin (2022) mukaan valmistavan opetuksen tukimuotoihin olisi kiinnitettävä aiempaa enemmän huomioita esimerkiksi opetusryhmiä pienentämällä ja tuettua opetusta lisäämällä. Erilaisia tukimuotoja lisäämällä saataisiin myös parannettua opettajien hyvinvointia, mikä edesauttaisi opettajien työssä jaksamista ja työn mielekkääksi kokemista.

Opettajien opettamiseen liittyvissä vastauksissa korostui kielitietoinen pedagogiikka ja siihen liittyvät toimintamallit. Opettajat korostivat sekä oman äidinkielen osaamisen että muiden kielten käyttämisen tärkeyttä ja näkivät moni-

kielisyiden voimavarana. Tämä tukee aiempia tutkimuksia kielitietoisesta opetuksesta ja kielitietoisena mallina olemisesta sekä kaikkien käytössä olevien kielten käyttämisestä resursseina (esim. Lucas & Villegas, 2011; Honko & Mustonen, 2018). Kielitietoiseen opettajuuteen liittyy myös valmius oppilaan kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen ja pyrkimys löytää yhtymäkohtia arjen ja koulun välillä (Repo, 2023). Opettajien vastaukset osoittivat, että he ovat halukkaita löytämään yhtymäkohtia oppilaan arkielämän ja koulun välillä. Kielen oppimisen kannalta ilmeni, että arjen ja koulun linkittyminen, oppilaan harrastustoiminta ja suomalaisten kontaktien luominen tukee oppilaan suomen kielen kehittymistä (ks. myös Adamuti-Trache, 2013; Ahlholm ym., 2022). Kuitenkin yhtenä isona haasteena opettajien vastauksissa korostui suomalaisten kavereiden ja kontaktien puuttuminen monen oppilaan kohdalla. Tällöin luonnollinen vuorovaikutus vertaisten kanssa oli vähäistä ja suomen kielen oppimisen koettiin rajoittuneen vain koulukontekstiin eikä esimerkiksi sanavarasto päässyt karttumaan arkisissa vuorovaikutustilanteissa. Näin ollen yhteiskuntaan integroituminen jää hataralle pohjalle, eikä maahanmuuttajataustainen oppilas pääse kokemaan olevansa osa yhteiskuntaa ja yhteisöä. Tämä huolenaihe on oleellisen tärkeä huomioida, kun valmistavan opetuksen yhtenä tavoitteena suomen kielen oppimisen rinnalla on myös suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutuminen (ks. Opetushallitus, 2015).

Opettajien mukaan koulutustaustalla ja työkokemuksella, kuten suomen kielen opinnoilla on merkitystä suomen kielen opettamiseen. Opettajan ymmärrys kielen rakenteesta, kieliopista ja kielen oppimisen prosessista auttoi opettajaa tukemaan oppilaan kielellisiä prosesseja ja toisen kielen kehittymistä oikea-aikaisesti (ks. myös Dufva ym., 2011b; Lucas, 2011). Ymmärtämällä monikielisyyttä opettajan oli mahdollista tukea oppilasta käyttämään kaikkia osaamiaan kieliä resursseina toisen kielen oppimisessa (ks. myös Honko & Mustonen, 2018; Repo, 2023). Monikulttuurisuuden nähtiin vahvistuvan työkokemuksen myötä, jolloin ymmärrys eri kulttuurien tavoista, perinteistä ja eri kielistä on kasvanut. Vaikka suomen kielen opinnoilla ja monikulttuurisuus osaamisella voidaan tukea valmistavan opetuksen opettajan työtä, valmistavaan opetukseen ei ole yhteiskunnan määrittelemää kelpoisuutta ja usein työtä tehdään esimerkiksi luokanopettaja tai erityisluokanopettajan pätevyydellä (Lankinen, 2019).

Suomen kielen opettamisessa korostui vuorovaikutuksellinen lähestymistapa, jolloin suomen kieltä puhutaan, toistetaan ja kuullaan oppituntien aikana sekä oppimisen tueksi on käytössä erilaisia tukimenetelmiä. Tulos tukee aiempia tutkimuksia kielen oppimisen käytännönläheisestä lähestymistavasta (Dufva & Nikula, 2008, Aalto ym., 2009), kielellisen toiston merkityksestä (Sunni, 2008) ja erilaisten tukimenetelmien käytöstä kielen kehityksen ja oppimisen tukemisessa (esim. Salo 2014; Sjöblom 2017; Gibbons, 2015). Opettajien vastauksissa ilmeni heidän painottavan puheen selkeyttä, puhenopeutta ja toisinaan myös selkosuomen käyttöä niin opetustilanteissa kuin keskusteluissa oppilaiden kanssa. Opettajat pitivät tärkeänä, että puhetta oli paljon ja oppilaat kuulivat paljon suomen kieltä oppituntien aikana. Opettajat pyrkivät keskustelemaan käytännönläheisistä aiheista, kuten lastenohjelmista ja oppilaan mielenkiinnonkohteista, jotta syntyisi mahdollisimman paljon yhtymäkohtia oppilaan arkielämään. Tämän voidaan katsoa olevan hyvä asia, sillä tutkimukset ovat osoittaneet, että puhenopeudella, puheen tuttuudella ja konkreettisella yhteydellä ympäristöön on merkitystä oppilaan kuullun ymmärtämiseen ja asian sisäistämiseen (Krashen, 1982; Salo, 2014; Lucas & Villegas, 2011).

Tutkimuksessa tuli esiin opettajien sensitiivisiä toimintatapoja heidän kohdatessaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Opettajat korostavat koulun yhtenä tehtävänä olevan sekä henkisen että fyysisen turvallisuuden vahvistaminen, minkä he näkevät tukevan oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja sitä kautta myös oppimista. Shestunovan (2022) mukaan valmistavan opetuksen opettajien yhtenä tehtävänä on oppilaiden suojeleminen ja turvallisen tilan (luokan) rakentaminen, jolla pyritään vahvistamaan oppilaan turvallisuuden ja hyvänolon tunnetta. Myös Krashen (1982) jatkaa, että oppilaan suhtautumisella luokkahuoneeseen ja opettajaan on merkitystä toisen kielen oppimiseen. Vastauksissa korostui opettajien pyrkimys olla turvallinen aikuinen, jonka tehtävänä on opettaa suomen kieltä, mutta myös tukea oppilaan valmiuksia tasapainoiseen arkeen suomalaisessa yhteiskunnassa.



## 4.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheet

Luotettavuuden kolme käsitettä uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys kytkeytyvät saumattomasti toisiinsa puhuttaessa tutkimuksen luotettavuudesta (Puusa & Juuti, 2020). Uskottavuudessa korostuu tutkimusta lukevan yleisön hyväksyntä tutkimuksen aitoudesta ja huolellisuudesta tutkimuksen aineistonkeruussa ja analysoinnissa sekä tuloksissa. Luotettavuudessa tutkijan tulee vakuuttaa lukija ammattitaidostaan, ja siitä, että hän on kyennyt valitsemaan ja käyttämään perusteltuja lähestymistapoja ja menetelmiä sekä tutkimusongelman ratkaisussa että tutkimuksen toteuttamisessa. Eettisyys sisältää tutkimuksen eettiset periaatteet, jotka ovat pohjana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuksen luotettavuudessa korostuu totuudellinen pyrkimys, joka kattaa tutkimusprosessin ja tutkimusten tulosten luotettavuuden sekä tutkimuseettiset kysymykset (Aaltio & Puusa, 2020). Tällöin tutkija on itse tutkimuksen keskeinen tutkimusväline, jonka lähtökohtana on avoimuus ja läpinäkyvyys tutkimusprosessin eri vaiheissa (esim. Eskola & Suoranta, 2014; Vilkkä; 2015). Tässä tutkimuksessa olen huolellisesti avannut tutkimuksen eri vaiheita ja tekemiäni valintoja. Tällä olen pyrkinyt tutkimuksen läpinäkyvyyteen ja tarkoitukseni on ollut vakuuttaa lukijat tutkimuksen asianmukaisuudesta ja aitoudesta. Olen pyrkinyt kuvaamaan asiat sellaisena kuin ne minulle ilmenivät, mutta ymmärrän, että tähän kuitenkin sisältyy myös minun henkilökohtaista näkemystäni ja tietoa käsiteltävästä aiheesta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavatkin esiin, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään puolueettomuuteen, mutta myönnetään tutkijan olevan tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija, jonka omat lähtökohdat vaikuttavat siihen, miten hän kuulee ja havainnoi kuulemaansa. Täydelliseen objektiivisyyteen on laadullisessa tutkimuksessa mahdoton päästä, vaikka siihen pyritäänkin (Aaltio & Puusa, 2020).

Tutkimuksen haastattelu toteutettiin kertaluontoisena haastattelutilanteena, ja onkin syytä olettaa tämän olevan yksi tutkimuksen rajoitteista. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan haastattelutilanne poikkeaa arkikeskustelusta ja luo tilanteeseen epäluonnollisen asetelman. Usein haastattelutilanne vaikuttaa myös haastateltavien puhetapaan (Aaltio & Puusa, 2020). Haastattelutilanne ei välttä-

mättä anna autenttista tietoa haastateltavien toimintatavoista vaan heidän käsityksensä omasta toiminnastaan saattaa erota heidän todellisesta toiminnastaan. Näin ollen opettajien pitämiä oppitunteja havainnoimalla olisi voitu parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusta rajoitti myös haastateltavien määrä, kun tutkimus perustui vain neljän opettajan kuvailemiin käsityksiin suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavista seikoista sekä heidän käyttämiin konkreettisiin menetelmiin. Kuitenkin Vilkan (2015) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistoa määrittelee ennen kaikkea sen laatu. Hän korostaa, että tutkimuksen tavoite ei ole yleistettävyyys vaan esimerkiksi ilmiön kuvaaminen ymmärrettävästi ja kattavasti. Vaikka tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten ja raporttien kanssa. Lisäksi näitä neljää opettajaa haastatteleamalla pystyttiin vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Tässä tutkimuksessa suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavia tekijöitä tarkasteltiin opettajien näkökulmasta. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi tarkastella oppilaiden näkökulmaa kyseisestä aiheesta, jolloin oppilaiden äänen kuuleminen laajentaisi vielä enemmän ymmärrystä suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavista tekijöistä. Tällöin oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia voitaisiin tukea entistä paremmin ja myös opettajat saisivat lisäymmärrystä tähän merkitykselliseen ja tärkeään työhön. Niin kuin aiemmissa tutkimuksissa korostunut huoli nykyresurssien riittämättömyydestä vastata valmistavan opetuksen heikoimpien oppilaiden tukemiseen, niin myös tässä tutkimuksessa resurssien riittämättömyyden koettiin vaikuttavan niin opetuksen suunnitteluun kuin toteutukseen. Ajankohtaista ja tärkeää olisikin jatkossa tutkia minkälaisin resurssein ja tukitoimin taidoiltaan heikoimpien oppilaiden oppimista voitaisiin tukea niin, ettei opettajan työmäärä kasvaisi liian suureksi eikä opettajan työnkuva muuttuisi vaan opettajille jäisi aikaa panostaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä oppilaiden suomen kielen oppimiseen ja kehittymiseen.

Tutkimuksen pyrkimyksenä oli avata suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen vaikuttavia tekijöitä haastatteleamalla neljää valmistavan opetuksen opet-

tajaa. Opettajien jakamien kokemusten avulla on mahdollista ymmärtää enemmän valmistavan opetuksen suomen kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä haasteita, konkreettisia menetelmiä ja työn sisältämää monimuotoisuutta. Uskon, että tutkimukseni hyödyttää niin alalla työskenteleviä kuin alalle opiskelevia opettajia antaen heille tietoa liittyen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen ja kohtaamiseen.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113(3), 402-423.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59244/amt4204artikkelin%20teksti1029811020110530.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Adamuti-Trache, M. (2013). Language Acquisition Among Adult Immigrants in Canada: The Effect of Premigration Language Capital. *Adult Education Quarterly*, 63(2). <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0741713612442804>
- Ahlholm, M., Huhtanen, M., Laimi, T., Latomaa, S., Metsämuuronen, J., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Seppälä, S., Venäläinen, S., Viitala, M. & Vuojus, T. (2022). Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja -vaikuttavuus arviointi. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*.  
[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_1922.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1922.pdf)
- Clifford, V., Rhodes, A. & Paxton, G. (2013). Learning Difficulties or Learning English Difficulties? Additional Language Acquisition: An Update for Paediatricians. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50(3), 175-181.  
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/jpc.12396>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters. E-kirja.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O-P. (2011a). Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 3, 22-34. Jyväskylän yliopisto. <https://journal.fi/afinla/article/view/4454>
- Dufva, M., Dufva, L., Pitkänen K. & Vaarala, H. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä

- & H.-M. Sarlin (toim.), *Maahanmuuttajien Oppimisvaikeudet*. (s. 36-63). Opetushallitus.
- Dufva, H. & Nikula, T. (30.9.2010). Mitä kieli on? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27013/Syyskuu2010\\_Mit\\_a\\_kieli\\_on.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27013/Syyskuu2010_Mit_a_kieli_on.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Dufva H., Suni M., Aro M. & Salo O-P. (2011b). Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 109-124.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27270/v5-1\\_p109-124\\_Dufva\\_et\\_al\\_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/27270/v5-1_p109-124_Dufva_et_al_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos). PS-kustannus. E-kirja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. painos). Vastapaino.
- Forsell, T., Hiltunen, P., Pihlava, M. & Alisaari, J. (2016, toukokuu). Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*.  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50859/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ganuz, N. & Hedman, C. (2019). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: evidence from Somali-Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1), 108-131.  
<https://doi.org/10.1093/applin/amx010>
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism & Education*. Palgrave Macmillan. E-kirja.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. painos). Heinemann.
- Harju-Autti, R. (2022). *Kielellisesti tuettu opetus -Yläkouluikäiset maahanmuut-*

- tajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/143569/978-952-03-2666-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2012). Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. *Jyväskylän yliopisto koulutuksen tutkimuslaitos*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44290/978-951-39-5752-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopisto Paino.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Monikielisyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa M. Honko & S. Mustonen (toim.), *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. (s. 118-141). Finn Lectura.
- Janhunen, H. (2022). *Traumaa kokenut oppilas valmistavassa opetuksessa – Valmistavaa luokkaa opettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/84250/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202212095510.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kalliokoski, J., Lehtimaja, I., Nissilä, L. & Vaarala, H. (8.9.2021) Näkökulmia nuorten monikielisyyteen ja Suomen kielivarantoon. *Kieliverkosto*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/77769/N%25C3%25A4k%25C3%25B6kulmia%2520nuorten%2520monikielisyteen%2520ja%2520Suomen%2520kielivarantoon%2520%25E2%2580%2594%2520Suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kaukko, M., Alisaari, J., Heikkola, L. M. & Haswell, N. (2022). Migrant-background student experiences of facing and overcoming difficulties in Finnish comprehensive schools. *Education Sciences*, 12(7). <https://doi.org/10.3390/educsci12070450>
- Kemi, K. (16.10. 2019). Aikuisten maahanmuuttajien oppimisen tuen kehittäminen. *Kieliverkosto*. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66020/Aikuisten%20maa>

[hanmuuttajien%20oppimisen%20tuen%20kehittäminen%20—%20Suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uudistettu painos, s. 74-88). PS-Kustannus.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Kotilainen, V. (29.9.2023). <https://yle.fi/a/74-20049659>
- Krashen, S. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Kyckling E., Vaarala H., Ennser-Kananen J., Saarinen T. & Suur-Askola, L-M. (2019). *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7817-4>.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uudistettu painos, s. 29-51). PS-Kustannus.
- Lankinen, N. (18.4.2019). *Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari - Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys*. Kieliverkosto. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajan-tyonkuva-ja-patevyys>
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(2007). <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/75210/j.1540-204781.2007.00668.x.pdf?sequence=1>
- Lucas, T. (2011). Language, Schooling, and the Preparation of Teachers for Linguistic Diversity. Teoksessa T. Lucas (toim.), *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms* (s. 3-17). Routledge.

- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2011). Preparing Classroom Teachers for English Language Learners. Teoksessa T. Lucas (toim.), *Teacher Preparation for Linguistically Diverse Classrooms* (s. 35-52). Routledge.
- Lähtenmäki, M. (2002). Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov. Teoksessa H. Dufva & M. Lähtenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita* (s. 179–200). Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Maahanmuuttovirasto. (2024). Päätökset.  
<https://tilastot.migri.fi/index.html#decisions?start=636&end=647>
- Menken, K. & Kleyn, T. (2010). The long-term impact of subtractive schooling in the educational experiences of secondary English language learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(4), 399-417.  
<https://doi.org/10.1080/13670050903370143>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking : A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. (Second edition). Sage Publications.
- Mustonen, R. & Ranta, P. (2020). *"Psykologi, suomen opettaja, matematiikan opettaja... oppaana suomalaisen kulttuuriin ja kaikkeen" – Opettajien ammatillisen identiteetin kehittyminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71901/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202009285976.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 49. Opetushallitus.



[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen\\_va\\_lmistavan\\_opetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_va_lmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)

Opetushallitus. (2017). *Perusopetukseen valmistava opetus*. Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>

Panula, T. & Parviainen, A. (2016). *Opettajien kokemuksia valmistavan luokan opettamisesta*. [pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49893/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605232671.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perusopetusasetus, 852/1998. Annettu 20. päivänä marraskuuta 1998.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetusasetus%20852>

Perusopetuslaki, 628/1998. Annettu 21. päivänä elokuuta 1998.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1>

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. E-kirja.

Repo, E. (2023). *Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity*. [väitöskirja, Turun yliopisto].

<https://www.utupub.fi/handle/10024/174277>

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro.

Salo, R. (2014). *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. [väitöskirja, Oulun yliopisto].

<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206745.pdf>

Shestunova, T. (2022). Teachers' challenges in preparatory classes: a socio-ecological perspective. *Teachers and teaching: theory and practice*, 28(4), 496-515. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062750>

Sinkkonen, H-M. & Kyttälä, M. (2014). Experiences with Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal with Special Needs education*, 29(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>

- Sjöblom, S. (2017). *Teacher experiences of supporting bilingual pupils and bilingual learning in Finnish and English mainstream school contexts*. [pro gradu - tutkielma, Jyväskylän yliopisto].  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54402/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201706092775.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tilastokeskus. (25.1.2024). Tiedote. Tilastokeskus.  
<https://www.stat.fi/julkaisu/clmixlq2e5fnt0bw60d4l2t7g>
- Tilastokeskus. (3.4.2023). Väestö ja yhteiskunta. Tilastokeskus.  
[https://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#vaeston-ikarakenne](https://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaeston-ikarakenne)
- Tilastokeskus. (24.4.2023). Peruskoulun oppilaat 2020-2022. Tilastokeskus.  
[https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_opiskt/statfin\\_opiskt\\_pxt\\_133w.px/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_opiskt/statfin_opiskt_pxt_133w.px/)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (22.4.2024). Hyvä tieteellinen käytäntö.  
<https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Vilkkä, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Tammi.
- Vilkkä, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. 4. painos. PS-kustannus.
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-Kustannus. E-kirja.

## LIITTEET

### Liite 1. Saatekirje ja haastattelurunko

Kiitos, että osallistut pro gradu -tutkimukseeni. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten opettajat huomioivat maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomen kielen taitotason opetuksessaan ja minkälaisin konkreettisin menetelmin opettajat tukevat oppilaan suomen kielen kehittymistä.

Haastattelussa sinulta kysytään muutamia taustatietokysymyksiä, kuten ammattinimike ja työkokemus. Älä käytä nimiä kertoessasi itsestäsi ja muista henkilöistä sekä vältä tarkkojen paikkojen mainitsemista vastauksissasi. Antamiasi vastauksia ei voida yhdistää vastaajaan ja niitä käsitellään luottamuksellisesti. Antamistasi vastauksista voidaan julkaista otteita tutkimuksessa.

Haastattelun aikana kysyn sinulta alla olevia kysymyksiä. Mahdollisesti kysyn myös tarkentavia kysymyksiä tai muita aiheeseen liittyviä kysymyksiä, joita ei ole alla olevalla listalla. Sinä voit myös kysyä tarkentavia kysymyksiä halutesasi ja esittää tarkentavia huomioita haastattelurungon ulkopuolelta.

Toivon, että olet tutustunut tietosuojalomakkeeseen ja tutkimustiedotteeseen. Tutkimuksen aluksi kysyn sinulta oletko tutustunut näihin ja haluatko osallistua tutkimukseen.

KYLLÄ \_\_\_\_ EI \_\_\_\_

## Haastattelurunko

1. Millainen koulutustausta sinulla on?
2. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
3. Kuinka kauan olet toiminut opettajana valmistavassa opetuksessa?
4. Oletko saanut lisäkoulutusta opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita? Jos, niin mitä?
5. Voisitko kertoa luokastasi ja kuvailla opettajan työtä valmistavassa opetuksessa? (Miten eroaa luokanopettajan työstä?)
6. Mitä valmistavan opetuksen heterogeenisuus tarkoittaa käytännössä ja millä tavoin se ilmenee opetusta suunniteltaessa? Opetuksessa?
7. Miten kuvailisit toisen kielen oppimista?
8. Mitkä seikat mielestäsi vaikuttavat oppilaan toisen kielen oppimiseen?
9. Millaiset konkreettiset menetelmät mielestäsi tukevat oppilaan suomen kielen kehittymistä?/ Millaisia konkreettisia menetelmiä itse käytät tukeaksesi oppilaan suomen kielen kehittymistä?
10. Minkälaisia haasteita koet tai olet kokenut opettaessasi suomen kieltä valmistavassa opetuksessa?
11. Miten oppilaan yksilöllinen suomen kielen taitotaso huomioidaan opetuksessa?/Miten huomioit oppilaan suomen kielen taitotason opetuksessasi?
12. Mitä muuta haluat kertoa aiheeseen liittyen?

Kiitos osallistumisestasi,

Pauliina Hyppönen