

S2-oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemukset kielenoppimisesta  
integroidussa äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmässä

Maisterintutkielma  
Anu Pöntinen  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto 2019

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Anu Pöntinen	
Työn nimi – Title S2-oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemukset kielenoppimisesta integroidussa äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmässä	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year 2.3.2019	Sivumäärä – Number of pages 89
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä maisterintutkielmassani tarkastelen yhdeksäluokkalaisten suomi toisena kielenä -oppilaiden sekä heidän opettajiensa kokemuksia opetuskokeilusta, jossa äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmä sekä suomea toisena kielenä opiskelevien ryhmä yhdistettiin. Tutkimusta varten olen haastatellut kahdeksaa yhdeksättä luokkaa käyvää S2-oppilasta sekä kahta äidinkieltä ja suomea toisena kielenä opettavaa opettajaa. Haastatteluiden lisäksi olen käyttänyt tutkimusaineistonani kenttäpäiväkirjaa, johon olen kirjannut havaintojani opetustilanteesta. Tutkimusaineisto on koottu keväällä 2018.</p> <p>Kokeilu perustuu Stanfordin yliopistossa kehitettyyn toisen kielen opettamiseen liittyvään pedagogiseen malliin. Niin kutsutun Include &amp; Accelerate -malli nojaa sosiokulttuuriseen käsitykseen kielenoppimisesta, joka painottaa opetuksen vuorovaikutuksellisuutta sekä osaamisen ylärajoille pyrkimistä muun muassa oppimisen oikea-aikaisen tukemisen avulla. Malli edustaa myös kielenopetuksen mainstreaming-periaatetta. Lähestyn tutkimuskohdettani yksilöiden käsityksiä ja kokemuksia tutkivan fenomenografisen viitekehyksen kautta. Fenomenografia toimii tutkimuksessani myös analyysimenetelmänä. Tässä tutkimuksessa olen analysoinut oppilaiden ja opettajien kokemuksia muutoksesta, toisesta kielestä, tavoitteellisuudesta sekä osallisuudesta.</p> <p>Tutkimukseni mukaan maahanmuuttajaoppilaiden suhtautuminen muutokseen on melko varautunutta. Opettajat näkevät mainstreamingissa paljon mahdollisuuksia mutta kokevat, että sen käyttöön ottaminen vaatii esimerkiksi paljon aikaa sekä ryhmäyttämistä. Myös oppilaiden kokemuksia toisen kielen käytöstä värittää usein pelko, kiusaantuneisuus ja jännitys saatavasta palautteesta. Moni oppilas ei lähde varsinkaan ikäistensä kanssa merkitysneuvotteluihin, sillä pelkää, että ne eivät johda mihinkään, jolloin tilanteesta tulee molemmille osapuolille kiusallinen. S2-oppilaat eivät myöskään välttämättä koe, että oman ikäiset oppilaat osaisivat tukea heitä kielellisesti. Oppilaiden osaamisen ylärajoille pyrkimistä vaikeuttaa usein turvattomuuden tunne: riskejä ei uskalleta ottaa, koska pelätään niiden seurauksia. Osallisuuden kokemuksissa aineistoni jakautui kahtia. Osa oppilaista koki olevansa esimerkiksi osa omaa luokkaansa, jolloin kielellisiä vuorovaikutustilanteita ei nähty ongelmallisina. Ne, jotka eivät kokeneet osallisuutta, näkivät kantasuomalaiset nuoret usein erilaisina kuin he itse. Myös nuorten vapaa-ajan viettotavoilla oli vaikutusta osallisuuden ja kielenkäytön kokemuksiin. Omaehtoinen hakeutuminen kielenkäyttötilanteisiin lisäsi positiivisia kokemuksia kielenkäytöstä.</p>	
Asiasanat – Keywords Kielenopetus, kielen oppiminen, suomi toisena kielenä, mainstreaming, fenomenografia	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kieli- ja viestintätieteiden laitos; JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA	7
2.1 Sosiokulttuurinen lähestymistapa kielenoppimiseen	7
2.2 Inklusio, integraatio ja mainstreaming	9
2.3 Include & Accelerate -pedagogiikka	11
2.4 Fenomenografia tutkimuksellisena viitekehyksenä	15
3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTO	17
3.1 Yksilö- ja ryhmähaastattelu tutkimusmenetelminä	17
3.2 Etnografia ja osallistuva havainnointi tutkimusmenetelmänä	20
3.3 Fenomenografia analyysimenetelmänä	21
3.4 Aineisto, osallistujat ja tutkimusympäristö	23
3.5 Tutkimusjakson kulku	24
3.6 Menetelmien ja aineiston tutkimuseettinen tarkastelu	28
4 TULOKSET	31
4.1 Fenomenografinen analyysi ja sen kokemuskategoriat	32
4.2 Kokemukset muutoksesta	35
4.3 Kokemukset toisesta kielestä	43
4.4 Kokemukset tavoitteellisuudesta	50
4.5 Kokemukset osallisuudesta	59
5 POHDINTAA	72
5.1 Tutkimustulosten arviointia	72
5.2 Tulosten suhde aiempaan tutkimukseen	73
5.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	75
5.4 Tutkimuksen merkitys S2-kentälle	81
5.5. Mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia	86
5.6 Lopuksi	88
6 LÄHTEET	90
LIITTEET	
LIITE 1: Haastattelurungot (2 kpl)	

# 1 JOHDANTO

Vieraskielisten eli muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvien määrä Suomessa on kasvanut 2000-luvulla ja erityisesti tällä vuosikymmenellä. Opetushallituksen raportin (Portin 2017: 7) mukaan esimerkiksi vuonna 2015 vakituisesti Suomessa asuvat henkilöt ilmoittivat äidinkielekseen noin 150 eri kieltä. Pelkästään perusopetuksessa vieraskielisiä oli tuolloin noin 30 000, mikä on kuusi prosenttia kaikista peruskouluoppilaista. Suomi toisena kielenä (myöhemmin tekstissä S2) on yksi peruskoulun äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä, jota vieraskielinen oppilas opiskelee niin kauan, kunnes kielitaidon katsotaan olevan äidinkielen tasoinen. Suomi toisena kielenä -opetus ei siis ole erillistä tuki- tai erityisopetusta (OPH 2018b). Lähtökohtana opetuksessa on, että oppilas saavuttaa mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon myös myöhempiä jatko-opintoja varten.

Vieraskieliset opetusryhmät ovat oppilasainekseltaan usein hyvin heterogeenisiä, ja myös oppijoiden kulttuuri- ja koulutausta vaihtelevat. Esimerkiksi synnyin- tai lähtömaalla sekä koulunkäyntiajalla ja -historialla on suuri vaikutus oppilaan oppimistuloksiin. (Portin 2017: 7.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on selvitysten mukaan (esim. Nissilä 2010) keskimäärin valtaväestöä heikompaa etenkin ensimmäisen mutta myös toisen sukupolven kohdalla. Myös huomattava osuus erityistä tukea tarvitsevistä oppilasta on vieraskielisiä (mts. 32–33). Tämä on pakottanut pohtimaan myös S2-opettamisen pedagogiikkaa.

Suomessa tavoitteena on saada S2-oppilaat suomi äidinkielenä ja kirjallisuus -oppimäärän piiriin heti, kun oppilaan kielitaito sen mahdollistaa. Ryhmiin sijoittelussa kuunnellaan toki myös oppilaiden ja heidän perheidensä toiveita. Osin tavoitteen taustalla on oppilaiden integrointi yhteiskuntaan ja kouluuyhteisöön mutta oletettavasti taustalla on myös resurssitekiäjiä; yksi opetusryhmä tulee yleensä halvemmaksi kuin kaksi. Mikäli S2-oppilas työskentelee äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmään integroituna mutta S2-oppimäärän mukaisesti, tilanne ei ole välttämättä sellaisenaan ideaali. Oppilaan kielen ymmärtämisen vaikeudet voivat lähteä liikkeelle aina siitä, ettei hän ymmärrä edes opettajan ohjeita tai tehtävänantoja, jolloin ohjeiden mukaan toimiminen on mahdotonta. Isossa opetusryhmässä yksi opettaja ei välttämättä ehdi eikä ymmärrä huomioida kaikenlaisia oppilaita ja näiden tarpeita, eikä oppilaallakaan aina ole uskallusta tai osaamista vaatia kielellistä tukea, kun hän sitä tarvitsisi. Erillisessä S2-ryhmässä oppimisen ongelmana voi taas olla autenttisen ja riittävän vaikean kielisyötöksen puuttuminen, mikäli oppitunneilla käytetään kielellisesti helpotettuja materiaaleja, ja opettajakin yksinkertaistaa kieltään ryhmän heikoimpien oppilaiden ymmärtämisen helpottamiseksi.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemassani pedagogisessa mallissa koko opetusta muutetaan siten, että se palvelee kielitaidoltaan monentasoisia oppijoita. Mainstreamingin periaatteita noudattavassa mallissa kielellinen taso asetetaan tarkoituksella korkealle, mutta opetusmenetelmät ovat sellaisia, että niiden avulla kukin oppilaista voi käyttää kieltä ryhmässä itselleen sopivalla tasolla. Yhdysvaltalaisessa Stanfordin yliopistossa englanti toisena kielenä -opetukseen kehitetty malli (Walqui, Koelsch & Schmida 2012) tarjoaa erilaisia opetusmenetelmiä ja valmiita tehtävävaihtoehtoja toisen kielen opetukseen. Niiden kantavana periaatteena on, että toista kieltä opettelevat pääsevät todelliseen vuorovaikutukseen äidinkielisten kanssa ja kaikille oppilaille tarjotaan heidän tarvitsemaansa tukea, jonka avulla oppilas voi aina siirtyä seuraavalle osaamisensa tasolle. Samalla kielitaidoltaan heikommat voivat hyödyntää osaamisensa ääri rajoilla olevaa kielialueesta oman kielitaitonsa kehittämiseen ja osallistua opetukseen sen täysivaltaisena jäsenenä. Tavoitteena on osallisuus ja itsenäinen toimijuus, joiden avulla maahanmuuttaja pääsee kokemaan myös yhteiskunnallista toimijuutta. Siinä mielessä mainstreamingiin kuuluu myös sosiaalinen vaikuttavuus. Esimerkiksi Australiassa toisen kielen oppimisen havaittiin monesti perinteisessä, segregoivassa opetuksessa jäävän tasolle, jolla oppilaan saattoi katsoa juuri ja juuri selviytyvän arjestaan. Tämä näkyi muun muassa huonona itsetuntona, ongelmina koulumenestyksessä ja sitä kautta esimerkiksi maahanmuuttajien heikkona sosiaalisena asemana. (Davison 2001: 17.)

Aineenopettajaopintoihini kuuluvan S2-opetusharjoittelun aikana olen päässyt itse kokeilemaan stanfordilaista mainstreaming-pedagogiikkaa. Runsaan viikon pituisessa opetuskokeilussa yhdistimme opetusparini Sanni Törmäsen kanssa yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen ja S2-ryhmän ja opetimme heille yhteisesti media-aiheisen opetuskokonaisuuden. Kokeilujakso ja siitä hankkimani kokemukset toimivat tämän tutkimukseni aineistona. Tutkimustehtävänäni oli selvittää S2-oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemuksia kielenoppimisesta mainstreaming-metodilla integroidussa äidinkielen ryhmässä. Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Millaisena S2-oppilaat ja opettajat kokevat integroidun ryhmäopetuksen?
- 2) Millaisia kielellisiä haasteita S2-oppilaat kokevat integroidussa ryhmäopetuksessa?
- 3) Millaisia osallisuuden kokemuksia S2-oppilaat saavat integroidussa ryhmäopetuksessa?

Opetushallituksen selvityksen mukaan (Portin 2017: 127) Suomessa erot maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppijoiden PISA-tuloksissa ovat Euroopan suurimmat. Selvityksen mukaan maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kantaväestöä heikompi osaaminen saattaa kertoa perusopetuksen eriarvoistumisesta. Tästä herää kysymys, tarjoaako

perusopetus kaikille maahanmuuttajille tasaveroisia mahdollisuuksia kantaväestön oppijoihin nähden.

Peruskoulussa vieraskieliset oppilaat voivat opiskella S2-oppimäärää joko äidinkielen oppimäärän verran tai vain osan siitä. Oppilas voi käydä esimerkiksi muutaman tunnin viikossa S2-opetuksessa ja muun ajan äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Monet heistä eivät kuitenkaan osallistu äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaiseen opetukseen laisinkaan. (Portin 2017: 30.) Valtio myöntää kunnille erillistä valtionavustusta S2-opetukseen, mutta velvollisuutta sen järjestämiseen kunnilla ei ole. (Kangaspunta, Huttula, Lempinen, Airas, Nuolijärvi, Lyhykäinen, Kauppinen, Lindberg, Markkula, Seitamaa, Savola, Ikonen, Pirjatanniemi, Rantanen, Kojonsaari, Ketola & Ijäs 2016: 14; Portin 2017: 30.) Opettajan täytyy kuitenkin arvioida oppilasta tarvittaessa S2-oppimäärän mukaan (OPH 2018b). Vuonna 2016 kaikista vieraskielisistä oppilaista yli 92 prosenttia osallistui S2-opetukseen, ja ruotsi toisena kielenä -oppiainetta opiskeli 1,3 prosenttia vieraskielisistä oppilasta. (Portin 2017: 32.) Kunnat voivat päättää melko itsenäisesti, miten ne järjestävät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen opetuksen, ja käytänteet vaihtelevat esimerkiksi kunnan koon mukaan mutta myös saman kunnan sisällä. Vuonna 2015 valmistuneen selvityksen (Antikainen ym. 2015: 88) mukaan perusopetuksen järjestäjistä 78 prosenttia tarjoaa maahanmuuttajataustaisille oppilailleen mahdollisuuden S2- tai R2-opetukseen. Näistä noin 62 prosenttia opiskeli omissa S2-ryhmissään ja 59 prosenttia integroidusti suomi/ruotsi äidinkielenä -oppimäärän tunneilla. Osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista kävi myös molemmissa opetusryhmissä.

Myös S2-opetuksen tuntimäärä vaihtelee. Opetushallituksen vuonna 2016 valmistuneen selvityksen mukaan noin 12 prosenttia maahanmuuttajaoppilaista osallistuu suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen koko äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tuntimäärän verran. Tyypillisimmin he ovat osan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tunneista äidinkielen tunneilla ja saavat yhdestä kahteen tuntia viikossa suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta. Noin neljäsosa maahanmuuttajaoppilaista ei käy erillisessä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksessa laisinkaan. (Kangaspunta ym. 2016: 14)

Suomi toisena kielenä -kenttä on ollut 2000-luvulla niin suomen kielen kuin kasvatustieteiden parissa ajankohtainen ja suosittu tutkimuskohde. Tutkimuksen sekä siihen perustuvan opetuksenkin perinnettä on ohjannut pitkälti käsitys kielenoppimisesta. Oman tutkimukseni ja mainstreamingin taustalla piilee sosiokulttuurinen kielikäsitelmä eli se, kuinka kielen oppiminen tapahtuu osallistumisen ja vuorovaikutuksen kautta. Oman tutkimukseni tavoitteena on myös selvittää, kuinka toisen kielen oppijat itse kokevat vuorovaikutukselliset opetustilanteet.

Tutkimuksen valossa vuorovaikutuksellisuus on tärkeässä roolissa kielenoppimisessa. Sitä on tutkinut muun muassa Minna Suni kielellisten resurssien jakamista toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa koskevassa väitöskirjassaan (2008). Tutkimus keskittyy merkitysneuvottelutilanteisiin, joissa suomenoppijan ja äidinkielen suomenpuhujan välisissä keskusteluissa tulee vastaan ymmärtämisongelmia, jotka vaativat selvittämistä. Suni tarkastelee keskustelunjaksossa kielen ja kielellisen prosessoinnin tasolla tapahtuvia asioita. Samalla hän tutkii, millaisia oppimisympäristöjä neuvottelujaksot ovat (2008: 11). Tutkimuksessa ilmeni, kuinka suomen kielen oppiminen ei perustu oppijan omaehtoisuuteen, vaan oppijan tiiviiseen nojautumiseen kulloinkin käsillä olevaan keskustelukumppaniin. Sosiokulttuurinen paradigma on siis Sunin tutkimuksessa vahvasti läsnä.

Vuorovaikutus on läsnä myös Maiju Partasen (2012) S2-alan maisterintutkielmassa, jossa haastatellut maahanmuuttajat olivat sitä mieltä, että suomen kieltä olisi otollisinta oppia vuorovaikutuksessa suomalaisten kanssa, jolloin suomea kuulisi ympärillään päivittäin. Partasen (2012: 102–103) haastattelemat aikuiset maahanmuuttajat kuitenkin kokivat, ettei tällaisiin oppimisympäristöihin ollut helppoa päästä. Vastaavanlaisia kokemuksia nousi esille myös Elli Kulmalan (2011) suomen kielen maisterintutkielmassa: hänenkään tutkimilla aikuisilla maahanmuuttajanaisilla ei juuri ollut arjessaan mahdollisuuksia käyttää suomen kieltä (Kulmala 2011: 103–104). Vuorovaikutuksellisuuteen ja oppilaiden aktivointiin on perehtynyt myös muun muassa Peppi Taalas, joka on luonut käsitteen monimediainen pedagogiikka (2007; ks. myös Aalto ja Taalas 2005) tarkoittamaan opetusta, jossa lineaarinen kurssirakenne rikotaan ja opetuksesta tehdään oppijaa sitouttavampaa ja aktivoivampaa. Eija Aalto ja Kaisa Tukiä (2017) ovat kehittäneet vuorovaikutuksellista (”stanfordilaista”) S2-pedagogiikkaa ja sen sovelluksia myös suomalaisiin olosuhteisiin.

Suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden integraatiokokemuksia on tutkittu aiemmin esimerkiksi ammatillisen opetuksen kontekstissa. Roosa Laaksosen suomen kielen kandidaatintutkielmassa (2015) opettajien ja opiskelijoiden kokemuksissa eriyttämisestä ja integraatiosta oli paljon samankaltaisuuksia mutta myös eroja. Opettaja näki, että eriyttäminen on helpointa silloin, kun oppitunnilla on mukana myös toinen opettaja. Opiskelijoiden mielestä paras eriyttämisen tapa oli jakaa S2-opiskelijat ja äidinkieleniset omiin ryhmiinsä. Lisänä mainittiin kielelliset apuvälineet ja jatkuva, systemaattinen palaute (Laaksonen 2015, 9–15). Titta Väkevän maahanmuuttajien peruskouluun integroitumista koskevassa kasvatustieteen maisterintutkielmassa (2009: 61) haastatteleuille ulkomaalaistaustaisille opiskelijoille oli tärkeää integroitua yleisopetuksen luokkaan myös fyysisesti. Siksi he eivät halunneet muodostaa koulussa tai vapaa-ajallaankaan omia ryhmittymiään. Tutkimuksessa (2009, 62) kävi myös ilmi, kuinka luokan ilmapiiri

oli merkittävä oppimiseen vaikuttava tekijä, koska nuori on hyvin herkkä omanikäisiltä oppilailta tulevalle palautteelle. Suomalaisnuoret koettiin myös ujoiksi.

Laaksosen haastatteluiden (2015: 15) perusteella maahanmuuttajaopiskelijat näkivät, että avustajasta tai erityisopettajasta on oppitunnilla hyötyä vain, mikäli tällä on kokemusta ja tietoa S2-opettamisesta. Myös Rannan ja Tallbackan (2001: 73) erityispedagogiikan maisteritutkielmassaan haastattelemat opettajat toivoivat avustajilta enemmän tietämystä toisen kielen opettamisesta. S2-opetuksen erilaisia yhteisvastuullisia toteuttamiskäytäntöjä on tutkinut myös muun muassa Iida Vatja vuonna 2017 valmistuneessa suomen kielen maisteritutkielmassaan. Alalla yleistyvän yhteisopettajuuden käytännön toteutuksissa S2-opettajan rooli vaihteli suuresti tasa-arvoisen tiimiohjaajan ja vaatimattoman avustavan roolin välillä (Vatja 2017: 76).

Sosiokulttuuriseen oppimiseen kuuluu periaate, jossa oppijalle tarjotaan korkean tason haasteita mutta niiden ratkaisemiseen tarjotaan myös paljon apua (*high-challenge, high-support classroom*; Gibbons 2015: 17–18) Esimerkiksi Thomasin ja Colliersin toisen kielen oppimista koskevissa tutkimuksissa (Gibbons 2015: 18) havaittiin, että kun opettaja vaati toisen kielen oppilailta paljon, he myös saavuttivat parempia oppimistuloksia. Suomessa S2-tutkimus ja -opetus ovat liikkuneet formaalista kielenoppimiskäsityksestä kohti sosiokulttuurista sekä funktionaalista oppimiskäsitystä. Kielenoppimiskäsitysten sosiaalista muutosta sekä oppiminen osallistumisena -metaforaa on tarkastellut muun muassa Sanna Mustonen suomi toisena kielenä -oppijoiden tekstejä koskevassa väitöskirjassaan (2015: 25–26). Hän hyödyntää myös analyysissään sosiokulttuurista teoriaa (2015: 33) tavoittaakseen laajemmin kielen kehittymisen ja kielentämisen sosiaalista aspektia. S2-opettajien kielikäsitteitä on tutkinut myös Minna Bogdanoff kasvatustieteen ja suomen kielen maisteritutkielmassaan (2016). Siinä ilmeni, kuinka opettajien kieli-, kielenoppimis- ja kielen opettamiskäsitteet sijoittuivat laajasti funktionaalisuuden ja kielioppikeskeisyyden välille. Huomionarvoista oli myös, kuinka opettajien kielikäsitteet ja heidän arjen käytänteensä eivät aina kohdanneet.

Mainstreaming-pedagogiikasta kielenoppimisen kontekstissa on tällä nimekkeellä olemassa melko vähän suomenkielistä tutkimusta. Suomessa suurin osa mainstreamingiin liittyvistä artikkeleista koskee vammaisten opetuskäytänteitä sekä erityisopetusta, johon S2-opetusta Suomessa ei lasketa (OPH 2018). Englanninkielisissä maissa mainstreamingilla on pidemmät juuret, sillä toista kieltä opettelevia siirtolaisia on vanhastaan ollut huomattavasti enemmän kuin Suomessa. Esimerkiksi Englannissa, Australiassa ja Kanadassa mainstreamingia pidetään sosiaalisesti hyvin tärkeänä periaatteena (Davison 2001: 30–31). Omien opetusmateriaaliemme suunnittelussa olemme käyttäneet taustakirjallisuutena Stanfordin yliopiston Graduate School of Educationin (2012) *Understanding Language* -sivuston tuntimalleja (e. Walqui 2006: 159–160; Bunch, Kibler &



Pimentel 2012, 1–5), jotka on suunniteltu kielten, kirjallisuuden ja taiteiden opetukseen. Luonnollisesti sitä kautta olen päässyt syvemmälle myös tutkimani pedagogiikan ja sen taustalla olevien kielikäsitusten teoreettisiin taustoihin.

Koska tutkittavanani ovat oppilaiden subjektiiviset kokemukset pedagogiikasta, tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu yksilöiden kokemuksia painottavasta fenomenografisesta perinteestä. Fenomenografisesti ilmiötä tarkastellessa sitä ei lähestytä subjektiivisena tai objektiivisena, vaan yhtenä ja samana ilmiönä, ”tapojen kokoelmana”, joka voidaan käsittää ja kokea eri tavoin. (Niikko 2003: 13.) Fenomenografia toimii tutkimuksessani sekä tutkimusmetodisena otteena että analyysimenetelmänä, jolloin se asettaa tutkimukselle paitsi kehyksen, tarjoaa myös sopivat työkalut tutkimieni ilmiöiden tarkasteluun.

## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

Tutkimani mainstreaming-pedagogiikan taustalla on sosiokulttuurinen käsitys kielenoppimisesta. Se rakentuu pitkälti kielenoppijan osallistumisen ja muiden oppijoiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen varaan. Siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat muun muassa lähikehityksen vyöhyke ja scaffolding, joita esittelen seuraavassa. Tässä luvussa kerron tarkemmin myös mainstreaming-pedagogiikan muista periaatteista sekä esittelen mainstreamingin mukaan rakennettua Include & Accelerate -pedagogiikkaa ja sen sovelluksia. Esittelen myös tutkimukseni fenomenografista viitekehystä, joka määrittää lähestymistapani aineistoon ja tutkimuskysymyksiini.

### 2.1 Sosiokulttuurinen lähestymistapa kielenoppimiseen

Käyttämäni pedagogiikan taustalla on vygotskilainen näkemys kielen oppimisesta. Sen mukaan ihmiset omaksuvat kulttuurisia toimintoja yhteisöllisen tiedon välittymisen kautta, eli oppiminen tapahtuu kulttuurisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kielen oppiminen on sen mukaan sosiaalisesti rakentunutta, eli se tapahtuu yksilöiden välillä ja ohjauksessa (Vygotsky 1962: 51; Gibbons 2015: 13.). Näkemystä kutsutaan myös sosiokulttuuriseksi näkökulmaksi. Oman tutkimukseni koeasetelmana on opetusjakso, jossa yhdistimme yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen ja S2:n ryhmät yhdeksi opetusryhmäksi. Tavoitteena oli lisätä ryhmien yksilöiden välistä vuorovaikutusta.

Sosiokulttuurisessa oppimisessa tärkeä käsite on lähikehityksen vyöhyke (*zone of proximal development*, Vygotsky 1962: 103), jossa oppiminen perustuu siihen, että oppijalle on tarjolla kulloinkin juuri sopivan vaikeaa oppiainesta. Kielitaju kehittyy konkreettisesta abstraktiin ja käsitteelliseen, ja kulloinkin tarjolla olevien tekstien tulee olla oppijalle kognitiivisesti sopivan haastavia; sellaisia, joista hän selviytyy tuettuna muttei yksin (mts. 103). Tällaiseen perustuu myös esimerkiksi lapsen oppiminen vanhemman ohjauksessa (mts. 30–31, 50–51, 94–95). Oppimisen seuraavan taitotason voi saavuttaa vasta, kun tietyt taidot ovat olemassa. Tutkimuksissaan (mts. 103) Vygotsky havaitsi, että hyvin kevyestikin tuettuna oppilaat pystyivät suoriutumaan paljon ikäkauttaan vaativimmista tehtävistä.

Sosiokulttuurisessa oppimisessa keskeinen käsite on scaffolding, oppimisen oikea-aikainen tukeminen, johon Vygotskyn mukaan (1962: 94) esimerkiksi koulujärjestelmä ja opetussuunnitelma perustuvat. Vasta 1970-luvulla yleistynyt scaffolding-termi on Sunin mukaan (2008: 118) käytössä suomenkielisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa joskus

sellaisenaan, mutta myös käännettynä, esimerkiksi muodoissa oppimisen ohjaaminen tai oppimisen oikea-aikainen tukeminen. Scaffolding voidaan määritellä tarvittavaksi ajaksi käyttöön otetuksi menetelmäksi, jolla tuetaan kielen oppimista. Klassinen vertauskuva on rakennusteline, joka halutun tavoitteen saavuttamisen jälkeen puretaan pois. Tuki on siis aina väliaikaista, ja se lopetetaan, kun sitä ei enää tarvita. Myös tuen laadulla on väliä: sen tulee olla kohdennettua apua juuri siihen kielen osa-alueeseen, jota kulloinkin opetellaan. (Suni 2008: 117–118; Gibbons 2015: 15–16.) Vygotskyn (1962: 104) kuuluisaksi tullut periaate on, että sen, mitä lapsi osaa tehdä tänään tuettuna, hän osaa tehdä huomenna itsenäisesti. Scaffoldingia voidaan määritellä monin eri tavoin, mutta keskeistä kaikille määritelmille on, että tuki perustuu vuorovaikutukseen ja sitä vähennetään asteittain, jolloin oppijalle tarjottavaa tukea kevennetään sitä mukaa kuin tämä voi ottaa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ongelmanratkaisutilanteissa (Suni 2008: 117).

Sosiokulttuuriseen opettamiseen kuuluu tavoite, jonka mukaan oppijalle tarjottava oppimateriaalin on perustuttava oppijan kulloinkin vallitsevaan herkkyykskauteen ja oltava aina hieman yli sen hetkisen taitotason (Vygotsky 1962: 104). Oppijalle tarjotaan siis korkean tason haasteita mutta siihen tarjotaan myös paljon apua (*high-challenge, high-support classroom*) (Gibbons 2015: 17–18). Esimerkiksi Thomasin ja Colliersin tutkimuksissa (Gibbons 2015: 18) havaittiin, että kun opettaja vaati toisen kielen oppilailta paljon, he myös saavuttivat parempia oppimistuloksia.

Omassa tutkimuksessamme suunnittelimme ja toteutimme tutkimusparini kanssa äidinkieltä ja suomea toisena kielenä opiskeleville ryhmille yhteisen, mainstreamingin pedagogisia periaatteita noudattavan opetuskokonaisuuden, jossa pyrimme maksimoimaan kantasuomalaisen ja S2-oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen. Oppilaat työskentelivät pääasiassa sekapienryhmissä ja joutuivat käymään keskenään jatkuvia merkitysneuvotteluja esimerkiksi tehtävien sisällöistä ja niiden ratkaisemisesta. Rakensimme ryhmälle yhden ja yhteisen opetusmateriaalin, jonka katsoimme olevan tasoltaan haastavahko ja osin yli S2-oppilaiden senhetkisen taitotason, mutta kuitenkin sellainen, että kaikille osallistujille löytyisi heidän herkkyyuskauttaan vastaavaa kielisyötöstä, jota he voisivat tuettuna käsitellä. Tarjosimme oppilaille myös erilaisia I & A -pedagogiikkaan kuuluvia opiskelustrategioita (ks. luku 2.3) oppimateriaalien läpi käymiseksi ja tehtävien ratkaisemiseksi. Tuntityöskentelyyn ja siinä vastaan tuleviin haasteisiin oli tarjolla runsaasti opettajien ja opetusharjoittelijoiden tukea, jolloin tyypillisesti oppilaat alkoivat ratkoa tehtävää ensin itse, ja osaamisen ylärajaa saavutettaessa opettaja pääsi oppilaan tueksi auttamaan oppilasta. Lisäksi tehtäviä oli mahdollista eriyttää tilanteen mukaan, millä pyrittiin huomioimaan eritasoisten oppilaiden tavoitteiden mukainen suoriutuminen. Valitsimme esimerkiksi opetuskokonaisuuden aiheen (julkisuus) sillä perusteella, että kaikilla opiskelijoilla oli siitä jo jonkin verran ennakkotietoa, jolloin

esimerkiksi liikkuminen tuttujen konkreettisten ja itselle ehkä vaikeiden abstraktien käsitteiden välillä oli mahdollisimman mutkatonta.

## 2.2 Inkluisio, integraatio ja mainstreaming

Mainstreaming, integraatio ja inkluisio ovat sukulaiskäsitteitä, joita on käytetty erityistä tukea tarvitseville oppilaille annettavan koulutuksen kuvaamiseen (Biklen 2001: 55) ja joita käytetään usein tarkoittamaan samojakin asioita. Integraation käsite on merkitykseltään hyvin lähellä inkluisiota, sillä niissä on samoja keskeisiä elementtejä (Moberg 2001: 85). Integraation käsitettä on myös ymmärretty ja käytetty monin tavoin, mutta esimerkiksi Emanuelssonin (2000: 128) mukaan integraatiossa pyritään eroon käytännöstä, jossa normaalit ja poikkeavat oppilaat erotetaan toisistaan; tämän sijaan erot oppilaiden välillä tulisi nähdä normaalina.

Inkluisiolla tarkoitetaan tiivistettynä yhteistä koulua kaikille. Näin ollen se tarkoittaa opetuksen järjestämistä ja organisoimista siten, että se sopii kaikenlaisille oppilaille (Murto 2001: 39). Integraatiossa ja mainstreamingissa molemmissa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat tuodaan yleisopetuksen luokkiin ja osallistumaan yhteiseen toimintaan (Biklen 2001: 55). Inkluisio voi katsoa olevan myös aiempien mainstreaming- ja integraatiotavoitteiden looginen jatko (Biklen 2001: 78).

Mainstreaming suomennetaan usein valtavirtaistamiseksi, ja siinä ajatuksena on, että toisen kielen opiskelijat tuodaan jo varhaisessa kielenoppimisen vaiheessa äidinkielisten kanssa samaan ryhmään. Siellä selviytyäkseen heille tarjotaan runsaasti tukea (vrt. scaffolding) oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Mainstreamingia ESL (englanti toisena kielenä, *English as Second Language*) -kontekstissa tutkineen John Cleggin (1996: 5–7) mukaan mainstreamingin taustalla on lukuisia sosiaalisia, juridisia ja kielellisiä perusteita. Cleggin mielestä (mts. 6–9) mainstreaming mahdollistaa kielivähemmistöille yhtäläiset valmiudet esimerkiksi jatko-opintoihin sekä osallisuuden ja tasa-arvon kokemuksia, jotka ovat kielenemmistölle monesti itsestäänselvyys. Tosiasiallinen tilanne L2-oppimäärän opiskelleiden yhteiskunnallisten valmiuksien ja mahdollisuuksien suhteen voi tietysti vaihdella eri maiden välillä, joten mainstreamingia ei voi pitää minään helppona ratkaisuna kielivähemmistöjen tasa-arvo-ongelmiin.

Mainstreamingissa oleellinen osa kielen oppimista tapahtuu paitsi opettajan, myös luokan kielenemmistön oppilailta saatavan kieliaineksen (input) avulla (Clegg 1996: 16). Mainstreaming on luonteeltaan myös funktionaalista (e. Mohan, Leung & Davison. 2001: 112), sillä se pyrkii valmentamaan oppilaita todellisiin kielenkäyttötilanteisiin. Apuna mainstreaming-

opetuksessa voidaan käyttää muun muassa ryhmitöitä. Niissä oppilaat oppivat kieltä toisiltaan esimerkiksi merkitysneuvottelujen kautta, joissa osapuolten tavoitteena on saavuttaa yhteisymmärrys merkityksestä sellaisten ilmausten kohdalla, jotka ovat keskustelun etenemisen näkökulmasta tärkeitä (Suni 2008: 49). Vaikeiden aiheiden ymmärtämistä helpotetaan tutun asian ja kontekstualisoinnin kautta, jossa apuna voivat olla esimerkiksi visuaaliset materiaalit, omin sanoin kertominen sekä tiettyyn aiheeseen liittyvät sanastolistat. Vaikeitakaan kielellisiä rakenteita ei vältellä. Haastavia kysymyksiä voidaan selvittää yhdessä muiden oppilaiden kanssa, mikä kehittää myös ongelmanratkaisukykyä. (Davison 2001: 40–41.)

Pienryhmätyöskentely mainstream-ympäristössä on toisen kielen oppijoille hyödyllistä, koska se tarjoaa vertaisten kautta saatua, vaihtelevaa kielisyötöstä, kehittää kuullun ymmärtämistä ja kuultuun reagoimista, tarjoaa välitöntä ja jatkuvaa palautetta sekä pidempiä keskusteluvuoroja kuin koko luokan opetuksessa. Se myös kehittää kielenkäyttäjän yleisö- ja kontekstintietoisuutta, tarjoaa hänelle laajempaa ja kompleksisempaa kielisyötöstä ja jatkuvaa ymmärtämisen tarkistamista sekä korjaamisen mahdollisuutta. Se mahdollistaa myös esimerkiksi laajemman nonverbaalisen viestinnän ja vaikkapa selventämisen piirtämisen tai vastaavien keinojen avulla. (Leung & Franson 2001: 182)

Mainstreaming-periaatteiden mukaisen ESL-opetuksen kulmakivenä on opiskelu aihealueittain (genreteoria/genrepedagogiikka), ei niinkään kielen rakenteiden ehdoilla. Opetuksen tulee olla myös oppilaalle merkityksellistä ja siinä edetään aina tutuista, konkreettisista aihealueista vaikeampiin ja käsitteellisempiin. Alussa orientoidutaan aiheeseen, sitten siihen syvennyttään hieman esimerkiksi erilaisten väittämien kautta. Pikkuhiljaa aihealueen osaamista laajennetaan ja analysoidaan, kunnes lopulta oppilaat työstävät itsenäisesti omia tuotoksiaan aiheesta. (Davison 2001: 44–46)

Kielen ja sisällön integrointi on keskeisiä mainstreaming-ESL:n periaatteita. Sitä perustellaan muun muassa seuraavilla tutkimustuloksilla (Davison & Williams 2001: 52–53).

- 1) Maahanmuuttajalla menee yleensä viidestä kymmeneen vuotta saavuttaa sama kielitaito kuin muulla luokalla.
- 2) Arjessa tarvittava kielitaito eroaa huomattavasti akateemisesta kielitaidosta.
- 3) Kommunikatiivisuus ja kielen merkityksellisyys ovat oleellisia kielenoppimisessa.
- 4) Kielen oppiminen sisällön yhteydessä on tehokasta, sillä siinä opitaan kahta asiaa yhtä aikaa.

Australiassa mainstreaming on nähty monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksellisen ja sosiaalisen tukemisen muotona. Siinä muuta kuin englantia äidinkielenään puhuvat normalisoidaan ikään kuin osaksi yhteiskuntaa. Samalla

heille tarjotaan samat kielen oppimisen mahdollisuudet kuin kantaväestöllekin. Davison painottaa, että pyrkimykset eivät kuitenkaan tarkoita toisen kielen opettamisen tai alan opettajien osaamisen alasajoa, vaan heidän roolina on edelleen olla ESL-oppilaiden apuna kielen oppimisessa. Tavoitteena on, että koko koulu voisi olla epäsuorasti ESL-opetuksen tukena tarjoamalla keskustelevaa ja kielitietoista opetusta, jonka lisänä voi olla esimerkiksi visuaalisia materiaaleja sekä vertaisopetusta. (Davison 2001: 22–23)

Australiassa mainstreamingia on kritisoitu siitä, että se voi uhata monikulttuurisuutta, ja samalla ajatuksella normalisoitujen vammaisten ja esimerkiksi aboriginaalien oikeuksia voidaan polkea (Davison 2001: 25). Viime vuosituhanen lopulla australialaiskoulujen ESL-opetus alkoi painottua vahvasti mainstreamingiin. Sen tavoitteeksi asetettiin muun muassa sellainen kielitaito, jolla voi saavuttaa täyden sosiaalisen ja koulutuksellisen osallisuuden yhteiskunnassa. (mts. 30–31.) Vastaanotto toteutuksella on ollut positiivinen (mts. 43). Nykyään Australiassa kaikilta opettajilta odotetaan ymmärrystä toisen kielen oppimisen periaatteista sekä toisen kielen oppijoiden erityistarpeista. Opettajien tulee ymmärtää myös oppimiseen liittyviä asenteellisia ja affektiivisia tekijöitä sekä monikulttuurisen toimintaympäristön periaatteita. Opettajat tunnustavat myös ESL-opettajan täydentävän roolin heidän omassa opetuksessaan. (mts. 37) Suomesta käsin tarkasteltuna Australian kieliympäristö on toki toisen kielen oppijan ja opettamisen näkökulmasta hyvin erilainen. Siinä missä Australiassa toisena kielenä maahanmuuttajien opiskelema englanti on maailmankieli, *lingua franca*, suomen kielen käyttö- ja oppimismahdollisuudet ovat huomattavasti rajatut. Suomeen mainstreamingin käytäntöjä tai suosituksia ei voi suoraan siirtää, mutta toki vuorovaikutuksella, oikea-aikaisella tuella ja mallin yhteiskunnallisilla tavoitteilla on paikkansa suomi toisena kielenä -opettamisen ja oppimisen kentällä.

### **2.3 Include & Accelerate -pedagogiikka**

Tutkimuksessa tarkastelemani mainstreaming-pedagogiikkaa kutsutaan Include & Accelerate -malliksi tai NYC-ESL-malliksi (mallin käyttöpaikan, New Yorkin kaupungin mukaan). Se on kehitetty Yhdysvalloissa 2000-luvun alun opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä, jolloin opetussuunnitelmaan haluttiin tuoda mukaan toisen kielen oppijoiden näkökulmaa. Taustalla oli havainto toisen kielen oppijoiden kansainvälisestäkin heikoista oppimistuloksista. Samalla haluttiin luoda pedagogiikka, jolla kaikki oppilaat sitoutettaisiin opetukseen (*access and engagement*) eli jossa kaikki pysyisivät mukana mutta myös voisivat osallistua siihen täysivaltaisina osallistujina (Walqui

2006: 159). Malli noudattaa luvussa 2.3. mainittuja toisen kielen mainstreaming-opetuksen periaatteita. Tutkimukseni tulevissa luvuissa käytän mallista lyhennettä I & A -malli.

Keskeistä I & A -mallissa on irtautuminen yksilökeskeisestä kielenoppimiskäsityksestä. Siinä missä esimerkiksi oppimista formaalisti tarkastelevat mallit (e. Gibbons 2015: 12; Mohan ym. 2001: 113–114) keskittyvät yksilön oppimiseen itsenäisesti, I & A -malli keskittyy nimenomaan yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen. Mallissa kielen oppiminen tapahtuu myös integroituna sisältöjen oppimiseen, jolloin esimerkiksi sanastoa ja rakenteita ei opetella irrallaan sisällöstä eikä etenkään ennen kuin siirrytään opiskelemaan sisältöjä. Vaatimustaso opetuksessa pidetään korkeana kaikille, ja eri tasoisille oppijoille tarjotaan tarvittava määrä tukea, jonka askel askeleelta odotetaan valmentavan oppijaa itsenäiseen toimijuuteen. Vaatimusten määrää säädellään tilanteen mukaan.

Mallin periaatteisiin kuuluu myös, ettei opetuksessa käytetä helpotettuja tekstejä tai muita selkomateriaaleja, vaan yksinkertaistamisen sijaan oppijoille tarjotaan mahdollisimman autenttisia, kompleksisiakin tekstejä (*”Amplify, do not simplify”*). Ajatuksena on, että mikäli yksinkertaistettuja tekstejä on aina tarjolla, oppija ei pääse kiinni sellaisiin teksteihin, joihin hän törmää oikeassa elämässä. (Walqui 2006: 159–160.) Autenttisuuden kysymys on toki oppimateriaaleissa aina kyseenalainen, sillä ovathan kaikki oppikirjatekstit periaatteessa autenttisia. Oleellista mallissa on, kuinka tekstejä tarkastellaan usein laajemmasta näkökulmasta kuin puhtaan formaalissa opetuksessa, jossa edetään esimerkiksi rakenne tai sääntö kerrallaan.

Opetuksessa tarvittava vuorovaikutus sekä niissä tarjottava tuki (*scaffolding*), on ”leivottu” sisään erilaisiin tuntiaktiviteetteihin. Oppitunnin pedagoginen rakenne noudattaa yleensä karkeaa kaavaa, jossa ensin herätellään ajatukset esille, sitten työskennellään tekstien parissa ja lopuksi vedetään tunnin aikana syntyneet ajatukset yhteen (Bunch ym. 2012: 1). Tekstit nähdään laajan tekstikäsitelmän mukaisina, eli ne voivat olla myös muuta kuin kirjoitettua tekstiä, esimerkiksi ääntä, kuvaa ja videota.

Omalla tutkimusjaksollamme yhdistimme yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen ja S2-ryhmän ja näin ”pakotimme” heidät vuorovaikutukseen keskenään. Asetimme tuntien kielitaitotason melko haastavalle tasolle, mutta pyrimme helpottamaan ymmärtämistä esimerkiksi nuorille tutun aihepiirin sekä runsaan kuvamateriaalin avulla. Läpi käytäviä tekstejä oli paljon, mutta niiden käsittelyyn tarjosimme erilaisia strategioita, joilla niistä pystyi selviämään heikommallakin kielitaidolla. Myös henkilökohtaista tukea tarjolla oli runsaasti, sillä lähes kaikilla tunneilla oli käytössä jatkuvasti 3–4 opettajaa (kaksi opetusharjoittelijaa ja yhdestä kahteen opettajaa). Kaikki tuntiaktiviteetit oli suunniteltu siten, että ne oli mahdollista suorittaa monenlaisella eri kielitaitotasolla. Tavoitteena oli tarjota toisen kielen oppijoille maksimaalista affordanssia, ympäristön tarjoamaa tukea, joka mahdollistaa kielen oppimisen edistymisen.

Include & Accelerate -pedagogiikan mukaisten oppituntien keskeisinä tavoitteina ovat vuorovaikutus, osallistaminen ja oppimisen ylärajoilla toimiminen. Oppimisessa on aina tavoitteena aktivoita oppijalla jo olemassa oleva tieto ja rakentaa uutta tietoa sen päälle. Keskeisiä periaatteita ovat myös isojen kokonaisuuksien hahmottaminen (konstruktioajattelu), jolloin yksityiskohtiin on helpompi palata, kun oppija ymmärtää ensin, mistä kulloinkin tarkasteltavassa ilmiössä laajemmin on kyse (Bunch 2012: 3.). Malli sisältää valmiita tuntiaktiviteetteja ja menetelmiä, joista kuhunkin on mahdollista tarjota kevyttä, keskivahvaa tai vahvaa tukea (Walqui ym. 2012: 7). Esittelen seuraavassa joitain menetelmiä, joita itsekin hyödynsimme kokeilumme aikana. Menetelmistä kaikki perustuvat jo edellä mainittuihin periaatteisiin; vuorovaikutukseen, ympäristön tukeen sekä aiemman tietovarannon hyödyntämiseen.

Oppitunti tai uuteen asiaan orientoituminen aloitetaan usein niin kutsutulla Round Robin -menetelmällä. Ajatusten jakamista harjoittavassa menetelmässä oppilaat miettivät ensin omatoimisesti heille tehtäväksi annettua aihetta ja jakavat sitten ajatuksensa suullisesti parin kanssa tai pienryhmässä. Round Robinissa kielitaidoltaan heikoin oppilas aloittaa vastaamisen (usein helpoimmalla tai ilmeisimmällä vastauksella) ja taitavammat oppilas voi jatkaa keskustelua omien ajatustensa mukaan tuomisella siihen. Scaffoldingin ajatus toteutuu, sillä tällöin heikompi oppilas altistuu taitavampien oppilaiden puheelle sekä uusille sanoille ja ilmauksille. Taitavammat oppilaat voivat myös tukea heikompia esimerkiksi mahdollisissa merkitysneuvottelutilanteissa. Ennen keskustelua opettaja voi käydä läpi malli-ilmauksia tai mallilauseita, joita oppija voi hyödyntää ajatustensa jakamisessa. Niitä voidaan lukea myös ääneen. Malli-ilmausten avulla toisen kielen oppija voi oppia valmiita, usein arjessa taajaan käytettyjä idiomeja ja fraaseja, joita hän voi soveltaa muissakin kielenkäyttötilanteissa. Tehtävässä on myös mahdollista laittaa samaa kieltä puhuvat oppilaat pareiksi ja rohkaista käyttämään omaa äidinkieltään ideoiden ylös kirjoittamisessa; vaikeaa toisen kielen oppijoilla ei ole ajattelu, vaan niiden ilmaiseminen. (Walqui ym. 2012: 7).

Opiskeltavaan aiheeseen voidaan orientoitua myös tunnin alussa pidettävällä kyselyllä, jossa kartoitetaan oppilaiden ennakkokäsityksiä kulloinkin käsiteltävästä aiheesta: heille voidaan antaa esimerkiksi taulukko, jossa esitetään väitteitä oppitunnin aiheesta, ja he voivat keskustella suhtautumisestaan niihin vaikkapa ennen oppituntia ja sen jälkeen. Käsityksiä on mahdollista jakaa myös pareittain, jolloin apuna voidaan käyttää Round Robinista tuttuja valmiita fraaseja tai aloituksia. (Bunch ym. 2012, 5)

Vastaava tehtävätyyppi on myös ThinkPairShare, eli oman parin kokemuksista kertominen muulle ryhmälle, jossa aktivoidaan ensin omia, aiheeseen liittyvät kokemuksia esimerkiksi lapsuudesta tai aiemmasta elämästä. Sen jälkeen kokemus kerrotaan parille ja jaetaan mahdollisesti myös muulle luokalle. Niin kutsutussa ennakkotietojen aivoriihessä pyritään myös



aktivoimaan oppilailla jo olemassa olevaa tietoa ennen tehtäviin ryhtymistä. Siinä oppilaat voivat täyttää valmiiseen taulukkoon esimerkiksi, mitä he tietävät aiheesta ennestään, millaisia mielipiteitä heillä on siitä tai mistä he haluaisivat tietää enemmän. Tunnin lopuksi voidaan taas harjoitella itsereflektiota ja pohtia, mitä kukin oppi. (Bunch ym. 2012, 5)

Lukemisessa ja kuuntelemisessa hyödynnetään samantyyppisiä strategioita. Usein tekstien sisältöjä hahmotetaan esimerkiksi nopeahkon silmäilyn ja päättelyn (*skimming and scanning*), avulla. Yksittäisten hankalien ilmausten selvittämisen sijaan lukemisessa tai kuuntelemisessa pyritään etenemään pysähtymättä ja yritetään ensin ymmärtää yksittäisten sanojen sijaan isompia kokonaisuuksia sekä tekstin kontekstia. Vasta sen jälkeen käydään läpi hankalia sanatason ilmauksia. Lukemiselle voidaan asettaa myös tavoite, jolloin tekstiä voidaan käydä läpi esimerkiksi apukysymysten avulla. Ääneen lukemisessa voidaan hyödyntää vuorotekniikkaa, jossa osallistujat lukevat tekstiä esimerkiksi virke kerrallaan. Tässäkin tavoitteena on, etteivät lukijat ehdi tarrautua yksittäisiin vaikeisiin sanoihin, vaan heidän on pakko jatkaa lukemista ja koko tekstin sisällön hahmottamista, jotta pysyvät mukana. Kirjoittamista I & A -pedagogiikassa ajatellaan interaktiivisena prosessina, jota voidaan työstää esimerkiksi opettajan kanssa käytävän keskustelun ja suunnittelun avulla. Myös oppilaan omaa äidinkieltä voi hyödyntää vaikkapa muistiinpanojen teossa, mikäli se on toisella kielellä vielä hidasta. Myös kirjoittamisessa voidaan käyttää valmiita malleja tai virkkeen alkua. (Walqui ym. 2012, 3–4)

Toisen kielen oppimista tukevat jokaisella osa-alueella tutut aihepiirit, tuttujen tehtävätyyppien ja tekstien toistuminen sekä mallintaminen, joskin mallintamisen yhteydessä on mainittava, kuinka englanti toisena kielenä -opetukseen suunnitellut fraasimallit eivät ole sellaisenaan tuotavissa suomi toisena kielenä -opetukseen, koska suomessa sanojen kongruenssi vaikeuttaa monien frekventtien fraasien muodostamista. Kielten rinnakkaisuutta voidaan tukea esimerkiksi jakamalla oppilaita äidinkielen mukaisiin ryhmiin. Omaa kieltä voidaan hyödyntää myös pohdintatehtävissä, ja ymmärtämisen helpottamiseksi käytetään mahdollisimman paljon myös non-verbaalisia keinoja. Keskeistä oppimisessa on asioiden ja kielen oppiminen samaan aikaan, oppijoille tuttujen, kieleen sitomattomien ilmiöiden kautta ja kullekin sopivalla taitotasolla. Heikommat oppijat oppivat kieltä taitavampia kuunnellessa ja voivat hyödyntää oppimaansa myös oman tekstin tuottamisessa. (Bunch ym. 2012, 3–4.)

Omassa tutkimuksessamme toteutimme mallia siten, että ensimmäiset kaksi päivää olivat käytännössä toisten kuuntelua ja suullista esiintymistä, kolme seuraavaa lukemista, suullista esiintymistä sekä kuuntelua ja viimeiset kaksi itsenäisesti tai pienryhmässä kirjoittamista. Aihepiiri (julkisuus) valittiin oppilaiden aiemman tietovarannon hyödyntämisen näkökulmasta, ja omaa

äidinkieltä pystyi hyödyntämään joissain tehtävätyypeissä. Fyysiset vuorovaikutustilanteet tapahtuivat kuitenkin pääosin suomeksi.

## 2.4. Fenomenografia tutkimuksellisenä viitekehyksenä

Tutkimukseni vilpittömänä tavoitteena on ollut saada informaatiota uudenlaisesta pedagogiikasta. Näin lyhyellä tarkastelujaksolla ei ole mahdollista tutkia esimerkiksi oppimistuloksia tai kokeilun vaikutuksia oppilaiden jatko-opiskeluvalmiuksiin. Siksi tarkastelun kohteena ovat oppilaiden sekä heidän opettajiensa kokemukset pedagogiikkaan liittyvistä osa-alueista sekä sen taustalla vaikuttavista teoreettisista lähtökohdista. Tarkastelen oppilailla olevia kokemuksia niin oppitunneista, tuen tarpeesta, eteen tulleista haasteista kuin osallisuudesta. Opettajilta keräämäni kokemukset koskevat samoja aihepiirejä, mutta luonnollisesti heidän edustamansa näkökulma poikkeaa oppilailla olevista kokemuksista.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu yksilöiden subjektiivisia kokemuksia tutkivasta fenomenografisesta näkökulmasta. Erityisesti kasvatustieteessä käytetty fenomenografia on sekä laadullinen tutkimusmetodin ote että analyysimenetelmä. Sen tutkimuskohteena ovat yksilöiden erilaiset tavat nähdä, kokea, ymmärtää, kuvailla, käsittää, analysoida ja käsitteellistää ilmiöitä sekä näiden välisiä suhteita. (Marton 2015, 106; Niikko 2003: 16; Kakkori & Huttunen 2014: 381; Huusko & Paloniemi 2006: 163)

Menetelmä on yhteydessä hermeneutiikkaan, joka tarkastelee ihmisten tulkintoja ilmiöistä. (Kakkori & Huttunen 2014: 367–368). Mira Huuskon ja Sanna Paloniemen (2006: 163) mielestä fenomenografia on tutkimussuuntaus, joka ohjaa tutkimuksen prosessia, ei vain tutkimuksen tai analyysin menetelmä. Sinä kieli on apuväline ajatusten ja käsitysten muodostamiseen ja ilmaisemiseen. (Huusko & Paloniemi 2006: 164.) Tutkittavien käsitykset samastakin asiasta voivat vaihdella esimerkiksi vastaajien iän, koulutustaustan, kokemusten ja sukupuolen mukaan (Metsämuuronen 2005: 210). Fenomenografia pyrkii kuvaamaan maailman sellaisena kuin jokin ryhmä yksilöitä sen kokee. Tutkimuksen avulla kuvataan myös, kuinka kyseessä oleva ilmiö koetaan ja minkä laatuista yksilöiden kokemukset ovat. Fenomenografia on siis kiinnostunut myös kokemusten variaatiosta. (Niikko 2003: 20.)

Fenomenografian juuret ovat 1970-luvun Ruotsissa, jossa sitä hyödynnettiin opiskelijoiden oppimista koskevissa empiirisissä tutkimuksissa. Tavoitteena oli selvittää, miksi toiset oppivat paremmin kuin toiset. Fenomenografian kehittäjä Ference Marton erottaa lähestymistavasta ensimmäisen ja toisen asteen näkökulman. Kun esitämme kysymyksiä maailmasta, kyseessä on

ensimmäisen asteen näkökulma. Toisen asteen näkökulma on kyseessä silloin, kun tarkastelussa ovat ihmisten käsitykset maailmasta. (Marton 2015: 106–107; Kakkori & Huttunen 2014: 382.) Fenomenografiassa katsotaan, että kullekin ilmiölle on olemassa olennaiset tavat ymmärtää sitä. Tutkija mahdollistaa tällaisten käsitysten ja kokemusten variaation löytämisen ja kuvaamisen. Tutkimuksen avulla voidaan myös paikantaa ja systematisoida yhteisiä ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja. (Marton 2015: 106; Huusko & Paloniemi 2006: 163; 165.)

Tutkimuksessani olen hankkinut oppilaiden ja opettajien kokemuksia kielenoppimisesta sekä tarkastellut niitä erilaisina käsitteellisinä kategorioina, jolloin fenomenografia on työssäni sekä tutkimuksellinen lähestymistapa että analyysimenetelmä. Fenomenografiaa analyysimenetelmänä käsittelen luvussa 3.3.

### 3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA -AINEISTO

Tässä luvussa käsittelen laadullisessa tutkimuksessani hyödyntämiäni tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmiä; haastattelua ja osallistuvaa havainnointia sekä aineiston analyysissä käyttämäni fenomenografista analyysia sen eri vaiheineen. Esittelen myös tutkimusaineistoani, sen keruuseen liittyneitä taustatekijöitä sekä perustietoja tutkimukseen osallistuneista vastaajista ja tutkimusympäristöstä. Kerron tiivistetysti myös tutkimusviikkoni oppituntien sisällöstä ja niiden aikana tekemistäni, vielä strukturoimattomista havainnoista. Luvun lopuksi tarkastelen käyttämiäni menetelmiä ja hankkimaani aineistoa tutkimuseettisestä näkökulmasta.

#### 3.1 Yksilö- ja ryhmähaastattelu tutkimusmenetelminä

Tutkimukseni pääasiallisena aineistona toimii puolistrukturoitu teemahaastatteluaineisto, kahdeksan S2-oppilaan sekä kahden heitä opettaneen opettajan haastatteluista saamani informaatio. Kaikki haastattelut on tehty melko pian opetuskokeilun jälkeen. Oppilaiden ryhmähaastattelussa käsitelin ennalta sovittuja teemoja, jotka olivat kokemukset 1) kokeilusta, 2) toisen kielen oppimisesta sekä 3) osallisuudesta. Opettajien yksilöhaastattelussa teemat (kokeilu, kielen oppiminen, osallisuus) olivat periaatteessa samat, joskin niitä käsiteltiin myös hieman abstraktimmalla tasolla, jolloin pääsimme keskustelemaan esimerkiksi kokeilun teoreettisista tavoitteista oppilaita syvemmin (ks. LIITE 1: Haastattelurungot).

Puolistrukturoidussa haastattelussa usein jokin näkökulma siitä on lukittu, mutta muilta osin se elää haastattelutilanteen mukaan. Parhaiten tunnettu puolistrukturoiduista haastatteluista on teemahaastattelu, jossa haastattelutilanne rakentuu kaikissa haastattelutilanteissa samojen teemojen varaan, mutta niiden järjestys tai kysymysten muoto voi vaihdella. (Ruusuvoori & Tiittula 2005: 11; Hirsjärvi & Hurme 2001: 47.) Teemahaastattelussa haastattelija huolehtii, että kaikki sovitut teemat tulee käytyä läpi sekä siitä, että kaikki ryhmän jäsenet pysyvät mukana keskustelussa. (Eskola & Suoranta 2000: 96–97.)

Ryhmähaastatteluissa tutkija voi suunnata mielenkiintoaan esimerkiksi yksittäisten haastateltavien vastauksiin, kollektiiviseen puheeseen, merkityksenantoihin tai muisteluihin. Ryhmähaastattelu voi tarjota tietoa esimerkiksi siitä, miten haastateltavat muodostavat yhteisen kannan johonkin ilmiöön, millaisista puheenvuoroista ja perusteluista keskustelu koostuu, millaisia pienoiskulttuurin normeja tai arvoja ryhmässä on tai millainen haastateltavien sosiaalinen ympäristö on. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 61.)

Tutkimusaineiston hankkimisessa ryhmähaastattelu voi toimia joko sellaisenaan tai yksilöhaastatteluiden lisänä (Eskola & Suoranta 2000: 94). Ryhmän optimaalinen koko riippuu siitä, millaista tietoa kulloinkin tavoitellaan. Liian suuri osallistujamäärä vaikeuttaa keskustelun tallentamista. (Eskola & Suoranta 2000: 96–97.) Omassa tutkimuksessani oppilaiden haastattelut tehtiin kahdessa pienryhmässä, jolloin jaoin kahdeksan oppilasta yhteen viiden ja toiseen kolmen hengen ryhmään. Opettajat haastattelin molemmat erikseen. Ryhmähaastattelussa tavoitellaan yleensä melko vapaamuotoista keskustelua, ja tutkimuksen aiheena olevista asioista keskustellaan yhdessä. Haastattelija voi osoittaa kysymyksiään välillä yksittäiselle, välillä useammalle haastateltavalle. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 61). Vuorovaikutusta tapahtuu haastattelijan ja kaikkien haastateltavien välillä, jolloin haastattelija voi osoittaa saman kysymyksen kaikille osallistujille. Samalla hän kontrolloi vuorovaikutusta, jottei rohkaise muita keskustelemaan keskenään. (Valtonen 2005: 223–224.) Omissa haastatteluissani vastaajat innostuivat välillä keskustelemaan keskenäänkin, mutta tähän en puuttunut, sillä katsoin, että keskustelu tuotti aineistooni oleellista lisätietoa aiheesta sekä siihen liittyvistä tekijöistä ja ilmiöistä.

Ryhmähaastattelu on ekonominen tapa kerätä aineistoa, sillä siinä saadaan samalla kertaa informaatiota usealta tutkittavalta. Siinä ryhmän jäsenet voivat myös saada tukea toisiltaan ja auttaa esimerkiksi muistamaan asioita, joita yksilöhaastattelussa ei välttämättä tulisi mieleen. Jos ryhmän dynamiikka on hyvä, muut haastateltavat voivat tarjota myös sosiaalista tukea, jolloin yksilö voi uskaltaa puhua ryhmässä rennommin kuin yksin haastateltaessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 61–63.) Tämä on ollut merkittävin peruste ryhmähaastattelun valitsemiseksi omassa tutkimuksessani. Koska haastateltavien kielitaito oli vielä vaillinainen, katsoin, että ryhmän tuki voi auttaa ilmaisemaan omiakin ajatuksia. Ryhmähaastattelu on usein toimiva ratkaisu esimerkiksi lasten kanssa, jotka voivat haastattelutilanteessa olla arkoja, ja joilta voi muuten olla vaikea saada mielipiteitä (Hirsjärvi & Hurme 2001: 63). Omissa haastatteluissani päädyin jakamaan nuoret kahteen ryhmään sukupuolen perusteella. Pidän jakoa perusteltuna, koska heidän opetusryhmässään sekä myös vapaa-ajalla sukupuolittainen jako korostui, ja he hakeutuivat luontevasti oman sukupuolensa mukaisiin ryhmiin. Mukana ryhmässä oli myös hyvin ujoja tai esimerkiksi tutkimustilanteeseen hieman jännityksellä suhtautuvia yksilöitä, jolloin oman, tutun kaveripiirin kesken haastattelu tuntui heidän kannaltaan turvallisimmalta ratkaisulta.

Haastattelutilanne onnistuu vain, mikäli tutkija ja tutkittava ovat keskenään luottamuksellisessa suhteessa. Tutkijan on annettava haastattelun tarkoituksesta totuudenmukaista tietoa, pidettävä tutkittavilta saadut tiedot luottamuksellisina ja varjeltava näiden anonymiteettia. Tutkijan on myös oltava kiinnostunut haastateltavistaan ja heidän kokemuksistaan. (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 41.) Omassa tutkimuksessani pyrin rakentamaan luottamusta informantteihin monta

viikkoa ennen haastattelua, heitä opettaessani ja muuna aikana heidän kanssa keskustellessani. Ensimmäiset kohtaamisemme heidän kanssaan olivat melko haastavia; alkuun oppilaat luulivat, että heidän oma opettajansa on lähdössä pois, ja suhtautuminen uusiin aikuisiin oli hyvin varautunutta. Sain kuitenkin rauhassa käytyä läpi oppilaiden kanssa esimerkiksi tutkimuksen tavoitteita ja omaa rooliani siinä. Lähtökohtiin nähden katson, että onnistuin luottamuksen rakentamisessa hyvin. Haastattelujen jälkeen informanttien tunnistamiseen liittyvät tiedot on häivytetty ja tutkimusaineistoa on käsitelty luottamuksellisesti.

Koska haastateltavina ovat maahanmuuttajanuoret, ennen haastatteluja jouduin pohtimaan myös muun muassa mahdollisia kulttuurieroja, jotka voisivat nousta esille haastattelussa. Rastas (2005: 78) muistuttaa, kuinka kulttuurieroja tulee vastaan haastattelututkimuksessa varsin usein, ja ne voivat yllättää haastattelijankin. Koska ehdin viettää jonkin verran aikaa haastateltavieni kanssa ennen haastattelua, tunsin heidän taustojaan jo jonkin verran. Tämän perusteella katsoin, että haastattelutilanteeseen ei sisällynyt sellaisia aihealueita tai tilanteita, joissa heidän edustamansa kulttuuri olisi erityisesti otettava huomioon.

Koska nuoret olivat vielä pääosin kasvuiässä, täytyi myös kysymyksenasettelua miettiä siten, että se sopi heidän ajatteluunsa ja kokemusmaailmaansa. Maarit Alasuutarin mukaan (2005: 158) lapsia haastateltaessa kysymykset kannattaa liittää lapsen arkeen, jolloin keskustelu voi lähteä liikkeelle esimerkiksi päivittäisistä puuhista tai lähimenneisyyden tapahtumista. Omassa haastattelussani kävin oppitunnit läpi teema teemalta ja mahdollisimman konkreettisesti ja käytännönläheisesti. Lisäksi oli tärkeää, että haastattelu tehtiin melko pian opetuskokeilun jälkeen, jotta muistikuvat siitä olivat vielä kirkkaita. Koska tutkittavina olivat toisen kielen oppijat, myös haastattelun kieleen tuli kiinnittää erityistä huomiota. Opettajien haastattelussa vastaavia seikkoja ei tarvinnut huomioida.

Ryhmähaastattelussa yksilöiden väliset suhteet voivat vaikuttaa myös vastauksiin, jolloin osa osallistujista ei muiden läsnä ollessa uskalla ilmaista kaikkia ajatuksiaan. Etenkin hyvin jännitteisessä ilmapiirissä ryhmän hiljaisimmat jäsenet voivat myös päätyä myötäilemään vahvempien mielipiteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 61–64; Eskola & Suoranta 2000: 97–98.) Kun oman tutkimukseni kohteena ovat itsestään vielä usein epävarmat teini-ikäiset, tällaisenkin ilmiön mahdollisuus täytyi ottaa huomioon. Ryhmähaastattelu vaatii haastattelijalta myös taitoa olla läsnä tilanteessa ja rohkaista kaikkia ryhmän jäseniä yhteiseen vuorovaikutukseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001: 61–63; Eskola & Suoranta 2000: 97–98.) Koska olen itse kokenut haastattelija ja olin lisäksi haastateltaville jo tuttu entuudestaan, koin hallitsevani tilannetta hyvin, ja keskustelu eteni sujuvasti.

### 3.2 Etnografia ja osallistuva havainnointi tutkimusmenetelminä

Haastatteluista saamani tiedon lisäksi tutkimusaineistonani on osallistuvan havainnointini aikana kirjaamaani kenttäpäiväkirja-aineisto. Olen kirjannut päiväkirjaani strukturoituja havaintoja oppituntien kulusta, oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta, tehtävien parissa työskentelystä sekä tutkimusjakson eri vaiheissa eteen tulleista ongelmatilanteista ja niiden ratkaisemisesta.

Etnografisessa tutkimusaineistossa pääpaino on usein havainnointi- ja haastatteluaineistoissa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018: 16). Osallistuvaa havainnointia tekevä tutkija voi painottaa joko tutkijan (havainnoija osallistujana) tai toimijan rooliaan (osallistuja havainnoijana). Roolit voivat olla myös päällekkäisiä, eikä tutkijan tarvitse välttämättä olla kokonaan ulkopuolisena tilanteessa. (Metsämuuronen 2005: 228.) Omassa tutkimuksessani olen osallistunut myös tutkimani tilanteen kulkuun, eli toimijan roolini on ollut melko vahva.

Etnografia tarkastelee ja analysoi kulttuurisia prosesseja ja niille annettuja merkityksiä. Aineistoa kerätessä etnografi astuu tutkimuskohteensa arkeen ja opettelee sen toimintatapoja. Hän tarkastelee, tulkitsee ja analysoi kentällä saamiaan kokemuksia ja myös omaa toimintaansa osana sitä. (Lappalainen 2007: 9–10.) Yksi etnografian alalajeista on kouluetnografia (Lappalainen 2007: 12), jossa tutkitaan institutionaalista koulutusta. Tutkimusympäristönä koulut ovat rajoiltaan ja toiminnaltaan melko selkeitä ja samankaltaisia. Koulun arjesta paljastuu kuitenkin usein monenlaisia sosiaalisia haasteita (Lahelma & Gordon 2007: 17.). Kouluetnografiseen tutkimukseen kuuluu usein kriittisyys ja esimerkiksi feministinen suuntaus on siinä hyvin edustettuna (Lahelma & Gordon 2007: 21). Omassa tutkimuksessani kulttuuriset tekijät, sukupuoli ja etnisuus voivat nousta esille tahtomattainikin, mutta pyrin pitäytymään kuitenkin melko neutraalissa, kieli- ja kasvatustieteellisessä tutkimusotteessa. Kriittisyys esimerkiksi sosiaalisesti alistavaa tai eristävää järjestelmää kohtaan (ks. esim. luku 2.2 Inklusio, integraatio ja mainstreaming) omassa tutkimuksessani on toki läsnä, mutta kantaa en sillä varsinaisesti tilanteeseen ota.

Etnografia pohjautuu kenttätööhön, ja toisinaan käsite kenttätö on käytössä myös etnografisen tutkimuksen synonyyminä. Kenttätö on oleellisessa roolissa erityisesti kulttuuriantropologien ja sosiaalitieteilijöiden etnografioissa. Etnografista tutkimusta voi kuitenkin tehdä myös ilman henkilökohtaista kenttätöä, eli tutkija voi hyödyntää työssään myös aiemmin kerättyjä aineistoja. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018: 11–12.) Oman tutkimukseni kenttänä toimi luokkahuone sekä sen välittömässä läheisyydessä sijaitsevat koulutilat oppituntien aikana sekä ennen niitä ja niiden jälkeen. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto muistuttavat (2018: 12–13), että kenttä voi myös muuttua tutkimuksen edetessä. Tutkija voi kuitenkin aina itse määritellä sen, missä

tai miten kenttä kulloinkin sijaitsee. Kenttä voi rakentua myös vuorovaikutustilanteiden ympärille, jolloin tutkijan vaihtuvat roolit tuovat hänet osaksi tutkimuskohteensa yhteisöjä. Omassa tutkimuksessani kenttä muuttui esimerkiksi sen mukaan, keitä oppilaita kulloinkin oli paikalla ja millaisissa ryhmissä he työskentelivät.

Omassa kenttätöössäni olen kiinnittänyt huomiotani erityisesti tilanteisiin, joissa S2-oppilailla on tullut eteen jokin kysymys tai ongelma, sekä siihen, millaisella tuella tilanteessa on päästy eteenpäin. Osan ajasta olen opettanut luokassa itsekkin, osan ajasta olen seurannut tunteja ja osallistunut vain tarvittaessa tunnin kulkuun. Tosin niilläkin tunneilla, joissa olen itse ollut vain sivusta seuraajana, olen ollut hyvin paljon suorassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, sillä moni heistä on tullut pyytämään apua suoraan minulta. Niiden tuntien osalta, joilla olen osallistunut opettamiseen myös itse, olen päässyt kirjaamaan havaintojani vasta tuntien jälkeen.

Koska ensimmäisessä tutkimuslupapyyntöössämme ei mainittu observointia, olen jälkikäteen pyytänyt luvan siihen vielä koulun rehtorilta, kultakin osallistujalta, sekä alle 18-vuotiaiden oppilaiden tapauksessa vielä lisäksi heidän huoltajiltaan. Ensimmäisen kokeiluviikon (ja ensimmäisen isomman ryhmätehtävän) jälkeen oppilailta pyydettiin myös itsearviota heidän työskentelystään. Näitä en kuitenkaan käytä varsinaisesti tutkimuksessa hyväkseni, vaan niiden funktioksi jäi toimia väliaikapalautteena opetuskokeilun jatkoa varten.

Aineiston analyysissäni olen käyttänyt kenttäpäiväkirjaani haastattelujen sekä niiden analyysin tukena mutta jonkin verran myös itsenäisenä osana kokonaisuainesta. Analyysissä olen jättänyt pois suorat lainaukset kenttäpäiväkirjastani, mutta tuon aina esille, mikäli kenttäpäiväkirja-aineistoni havainnot vaikuttavat analyysin kulkuun.

### **3.3 Fenomenografia analyysimenetelmänä**

Yksilöiden kokemuksia ja käsityksiä eri ilmiöistä tarkasteleva fenomenografia on tutkimuksessani sekä sen viitekehys että analyysimenetelmä. Fenomenografialta puuttuu oma laadullisen aineiston keräysmetodi, ja tutkimuksessa käytetään esimerkiksi yksilöllisiä temahaastatteluja, avoimia haastatteluja sekä ryhmähaastatteluja. Aineistoa voidaan kerätä myös esimerkiksi observoinnin, koeasetelmien, kyselyiden ja puolistrukturoitujen haastatteluiden avulla. (Kakkori & Huttunen 2014: 381; Huusko & Paloniemi 2006: 163–164.) Aineistoa hankkiessa tärkeää on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset pääsevät nousemaan siitä esille (Huusko & Paloniemi 2006: 164). Tutkimusaineistoa tarkastellaan fenomenografiassa aina kokonaisuutena, jolloin vastauksia ei käsitellä yksittäistapauksina, vaan konteksti huomioiden. Analyysin aineistosta halutaan löytää



”sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön”. (Huusko & Paloniemi 2006: 166.)

Fenomenografinen tutkimus pohjautuu aina empiiriseen aineistoon, jota omassa tutkimuksessani edustavat teemoitetut ryhmä- ja yksilöhaastatteluaineistot sekä kenttäpäiväkirja. Aineistolähtöisyyden vuoksi tutkija on jatkuvassa vuorovaikutuksessa aineistonsa kanssa. Tutkija keskustelee myös aiempien teorioiden kanssa, ja siksi hänen kannattaa aineistoa hankkiessaan olla teoreettisesti perehtynyt aiheeseensa sekä tutkittavien elämysmaailman. (Huusko & Paloniemi 2006: 166; Niikko 2003: 35.)

Fenomenografinen analyysi toteutetaan aina vaihe vaiheelta. Tulkintoja ja merkitysten jäljittämistä tehdään yhtä aikaa monella tasolla, ja analyysissa jokainen vaihe vaikuttaa seuraaviin valintoihin. Tutkittavan ilmiön osien luonne riippuu kokonaisuudesta, minkä vuoksi aineisto käsitellään aina kokonaisuutena. (Häkkinen 1996, 39; Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Omassa tutkimuksessani kategoriat muodostuvat tutkimuskysymyksistä käsitteellistämistäni teemoista.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta pyritään löytämään merkitysyksiköitä. Huuskon ja Paloniemen mukaan (2006: 167) prosessissa ”tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä esimerkiksi yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin”. Niikon mukaan (2003: 33) ilmauksia etsiessä analyysin yksiköksi voidaan kuitenkin valita myös sana, lause, tekstin kappale puheenvuoro tai koko haastattelu. Koska oma tutkimukseni on suomen kielen maisterityö, myös kielellinen – ja sanatason – analyysi on mukana prosessissani.

Ajatuksellisten kokonaisuuksien hahmottaminen perustuu lopulta kieleen, joten tarkemmassa analyysivaiheessa tutkija ottaa tarkasteluunsa myös vastaajien yksittäisiä ilmauksia. Itse tarkastelen kutakin ilmausta aina sen omassa kontekstissaan, minkä vuoksi käsittelemäni aineistoesimerkit ovat pääsääntöisesti pidempiä kuin yksittäiset sanat tai virkkeet. Aineistolle tyypillisiä ilmauksia tutkija voi paikantaa myös esittämällä aineistolle kysymyksiä ja etsimällä erilaisia ilmauksia, joilla samaa käsitystä voidaan tuoda ilmi (Huusko & Paloniemi 2006: 166–168; Niikko 2003: 33–34).

Toisessa analyysivaiheessa merkitysyksiköitä etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään kategorioiksi eli merkityksellisten ilmausten ryhmiksi tai teemoiksi. Tässä vaiheessa tutkija pyrkii määrittämään kategorioiden rajat vertailemalla merkitysyksikköjä toisiinsa. Analyysin tarkoituksena on löytää merkitysten joukosta samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia sekä muodostaa näistä ajatuksellisia kokonaisuuksia. Sen jälkeen kategorioista muodostetaan abstraktimmalla tasolla ylä- ja alakategorioita eli merkitysryhmiä ja tarkennetaan niiden välisiä rakenteita ja suhteita. Kategorioiden tulee erottua selkeästi toisistaan, eli niiden välillä olevien laadullisten erojen täytyy olla niin merkittäviä, etteivät kategoriat mene toistensa kanssa päällekkäin. Empiiriset havainnot

ankkuroidaan aineistoon haastattelumateriaalista löytyvien suorien lainausten avulla. (Huusko & Paloniemi 2006: 166–168; Häkkinen 1996: 42–43; Niikko 2003: 34–36.)

Kuvauskategorioiden muodostamisen jälkeen ne voidaan asettaa keskenään joko horisontaaliseen, vertikaaliseen tai hierarkkiseen kuvauskategoriajärjestelmään. Horisontaalisessa muodostelmassa kaikki kategoriat ovat toisiinsa verrattuna joka suhteessa tasavertaisia; erot niiden välillä ovat sisällöllisiä. Vertikaalinen malli sijoittaa luokat jonkin aineistosta nousevan kriteerin, esimerkiksi kategorioiden välisen tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella johonkin järjestykseen. Hierarkkisessa järjestelmässä kategoriat voivat erota toisistaan esimerkiksi kehittyneisyydeltään tai laaja-alaisuudeltaan, ja ne voidaan asettaa järjestykseen esimerkiksi aineiston sisäisen logiikan tai rakenteen mukaan. (Huusko & Paloniemi 2006: 169; Niikko 2003: 38.) Omassa tutkimuksessani kategoriat sijoittuvat horisontaalisesti, jolloin tarkastelen oppilaiden ja opettajien kokemuksia samantasoisina, vain näkökulmiltaan ja sisällöiltään erilaisina.

Fenomenografiassa ei siis haeta objektiivisia faktoja, vaan ihmisten kokemuksia erilaisista ilmiöistä (Marton 2015: 118). Ihmiset kokevat eri asioita eri tavoin ja antavat niille erilaisia merkityksiä. Merkitykset voidaan lajitella kategorioihin, joita voidaan tarkastella kriittisesti eri näkökulmista ja jotka ovat suhteessa toisiinsa. (mts. 107.) Ihmiset voivat nähdä myös erilaiset ongelmat eri tavoin; toiselle yhden kokema ongelma ei ole edes ongelma (mts. 109). Fenomenografinen tutkimus pureutuu myös siihen, mitkä ovat laadullisesti erilaiset tavat nähdä ilmiöitä niiden ihmisten parissa, jotka tutkimukseen osallistuvat. (mts. 114.) Tällä Marton tarkoittaa, ettei tutkimustulosten täydykään olla välttämättä kaikkialle yleistettävissä. Oman tutkimukseni tavoitteena on osoittaa, mitkä ovat ne kokemukset, joita omaa otantaani edustavilla yksilöillä on.

### **3.4 Aineisto, osallistujat ja tutkimusympäristö**

Tutkittavanani on yhdeksän Suomessa asuvaa, peruskoulun yhdeksättä luokkaa käyvää S2-oppilasta sekä kaksi peruskoulussa opettavaa äidinkieli ja kirjallisuus - sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaineita opettavaa opettajaa. Yhteensä opetettavassa ryhmässä oli tutkimusjaksolla 24 oppilasta, joista S2-oppimäärää opiskeli 9 oppilasta. Yhdeksästä S2-opiskelijasta kaksi opiskeli äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmässä mutta S2-statuksella. Halusin heidät mukaan haastatteluun, koska koin, että heillä voi olla arvokasta kerrottavaa äidinkielisten kanssa työskentelystä. Toinen heistä oli kuitenkin haastattelupäivänä sairaana, joten hän jäi pois tästä osasta aineistoani.

Äidinkielen ryhmästä erillään opiskelleen S2-ryhmän kielitaitotaso vaihteli eurooppalaisen viitekehyksen mukaisen tason mukaan välillä A2.1–B2.1. Myös vastaajien ikä

tutkimushetkellä vaihteli 15 ja 18 ikävuoden välillä: vaikka kyseessä oli peruskoulun yhdeksäs luokka, mukana oli myös kaksi 18 vuotta täyttäneitä oppilasta. Suomessaoloaika yhdeksännen luokan päättyessä, toukokuussa 2018, heillä oli kolmesta viiteentoista vuotta. Olin itse mukana opettamassa kokeilujaksolla kolmella oppitunnilla sekä seuraamassa opetusta yhtä tuntia lukuun ottamatta kaikilla tunneilla. Oppilaiden omat opettajat olivat myös mukana ryhmätilanteissa. Oppilaiden haastattelutilanteisiin heitä ei otettu mukaan, jotta läsnäolo ei olisi aiheuttanut ei-toivottuja valta-asetelmia.

Olen tehnyt kaikki tutkimushaastattelut keväällä 2018, pian opetuskokeilumme jälkeen. Oppilaiden ryhmähaastattelut olen tehnyt kevättalvella, viikolla 12. Haastatteluita on kaksi, ja niiden kummankin kesto on runsaat 30 minuuttia. Opettajien yksilöhaastattelut olen tehnyt myöhemmin: Ensimmäinen on tehty viikolla 15 ja sen kesto on noin 35 minuuttia. Toinen on tehty viikkoa myöhemmin ja se kestää noin 45 minuuttia. Olen hyödyntänyt aineistoa myös osana opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvaa kasvatustieteiden kandidaatintutkielmaa, jonka toteutimme huhtikuussa 2018 suullisena Opet stagella -pariesityksenä yhdessä tutkimusparini, suomen kielen opiskelija Sanni Törmäsen kanssa. Haastatteluita suunnitellessa ja tehdessä olen hyödyntänyt käyttämiäni tutkimusmetodeja sekä muotoillut kysymykset siten, että ne ovat palvelleet molempien töiden tarpeita. Kenttäpäiväkirjani havainnot ovat olleet avuksi jo haastattelurunkoa suunnitellessa ja ne toimivat myös haastatteluista saamani aineiston tukena sen analyysivaiheessa. Haastattelun kysymykset ovat tutkielman liitteenä (LIITE 1).

Tutkimukseni kaikki neljä haastattelua on nauhoitettu ja litteroitu. Haastatteluihin ja niiden tutkimuskäyttöön pyysimme luvan erikseen koulun rehtorilta, oppilaiden omilta opettajilta, oppilailta itseltään sekä alle 18-vuotiaiden oppilaiden tapauksessa myös heidän huoltajiltaan. Sovimme oppilaiden omien opettajien kanssa, että haastatteluun voitiin käyttää oppituntia, jolloin oppilaat eivät joutuneet jäämään kouluun ylimääräiseksi ajaksi.

### **3.5 Tutkimusjakson kulku**

Tutkimusjaksolla yhdistimme yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen ja S2-oppilaiden ryhmät yhdeksi ryhmäksi. Kolmen viikon aikana tapahtuneeseen kokeilujaksoon kuului seitsemän oppituntia, jotka pidettiin 45 minuuttia kerrallaan kolmesti viikossa. Opetuskokonaisuuden aiheena oli yläkoulun äidinkielen oppisisältöihin – mediaan, vaikuttamiseen ja eri tekstilajeihin – luontevasti istuva julkisuus, josta sovimme ennalta oppilaiden omien opettajien kanssa. Kokeilun aikaisia oppitunteja suunnittelimme opettajan pedagogisten opintojemme aineryhmän S2-erikoistujien kanssa pitkin

syksyä ensin isommalla ryhmällä ja lopuksi yksityiskohtia myöten toisen opettajajarjoittelijan kanssa kahdestaan. Teimme tunteja varten tuntisuunnitelman, jonka hyväksyimme etukäteen oppilaiden omilla opettajilla. Kokeilujakson päämääräksi asetimme melko väljät tavoitteet: substanssitaidoista julkisuuden ilmiöiden ymmärtämisen ja työskentelytaidoista työtapoihin totuttelemisen, suullisten vuorovaikutustaitojen kehittymisen ja tiedonhakutaitojen paranemisen.

Ensimmäisen oppitunnin alku käytettiin luokkaan asettumiseen, aiheeseen orientoitumiseen ja siihen motivoitumiseen. Kokeilu osui valtakunnalliselle Mediataitoviikolle, mikä oli sattumaa, mutta sopi erinomaisesti aiheeseen. Tämän jälkeen oppilaat jaettiin kuuteen pienryhmään. Jaossa S2-oppilaat pyrittiin sijoittamaan mahdollisimman erilleen toisistaan. Oppilaat ottivat ryhmästä parin ja pienen tutustumisen jälkeen he esittelivät parinsa koko luokalle. Vähimmäisvaatimuksena oli kertoa parin nimi, yksi asia, josta hän ja pitää sekä yksi asia, jossa hän on hyvä. Tuokiassa hyödynnettiin pienimuotoisesti ThinkPairShare-menetelmää (Bunch ym. 2012, 5).

Ensimmäisenä varsinaisena aiheeseen liittyvänä tehtävänä oli orientoiva keskustelutehtävä. Ryhmän tuli keskustella yhdessä siitä, mitä heille tulee mieleen julkisuudesta. Keskustelu toteutettiin Round Robin -menetelmällä (Walqui ym. 2012: 7), jolloin kaikille oli varattu oma puheenvuoro, jonka aikana muut eivät saaneet häiritä puhujaa. Kierroksen aloitti aina S2-oppilas, sillä hypoteesinamme oli, että S2-oppilaan voi olla keskustelun loppupuolella enää vaikea keksiä lisättävää muiden puheenvuoroihin. Lopuksi keskustelusta tuli poimia ryhmän mielestä yksi tärkein pointti tai kiinnostavin kysymys (ThinkPairShare laajennettuna). Opettajana poimimme jokaisen ryhmän nostot ja keskustelimme niistä. Keskustelun tueksi annoimme oppilaille myös kysymyksiä tai lauseen alkujia. Sitten kävimme opettajajohtoisesti läpi virallisen määritelmän julkisuudesta, jossa nousivat esille esimerkiksi julkisuuden yhteiskunnalliset, markkinoinnilliset ja viranomaistoiminnalliset näkökulmat.

Seuraava tehtävä oli ryhmäesitelmän aiheen valitseminen. Esitelmän aiheena oli julkisuuden henkilö, ja ryhmissä jokaisen oli tarkoitus etsiä joku itseään kiinnostava julkisuuden henkilö ja etsiä mahdollisimman monta hänestä kertovaa juttua tai artikkelia. Tarjosimme oppilaille avuksi muutamia mahdollisia verkkolähteitä. Tiedonhaun kieli oli vapaa, ja siinä sai käyttää "skimming & scanning" -lukustrategioita (Walqui ym. 2012, 3–4): silmäily riitti, ja kaikkea ei tarvinnut ymmärtää. Sitten kukin ryhmäläinen esitteli ehdokkaansa lyhyesti muille ryhmäläisille. Lopuksi ryhmä valitsi ehdokkaista yhden, josta he kaikki ryhtyvät etsimään tietoa, ja jonka he lopulta esittelevät myös muulle luokalle. Toiveena oli, että esitelmään valittava julkisuuden henkilö olisi sellainen, jota kaikki eivät välttämättä tuntisi ennalta. Tällä pyrimme kannustamaan S2-oppilaita löytämään henkilöitä esimerkiksi heidän omasta kulttuuristaan tai sellaisista kulttuureista, jotka eivät

välttämättä ole kaikille vielä niin tuttuja. Tällöin he olisivat voineet nousta asiantuntija-asemaan ja opettaa asioita muille. Tunnin lopussa kullakin ryhmällä tuli olla oma henkilönsä valittuna.

Toinen tunti käytettiin esitelmän tiedonhakuun sekä esityksen suunnitteluun. Käytettävät lähteet olivat melko vapaita, mutta apua tarvitsevia ohjattiin etsimään esimerkiksi viihdeuutisia, eri alojen – kuten urheilun, musiikin ja elokuvien – erikoissivustoja, sosiaalisen median kanavia sekä henkilön virallisia verkkosivuja. Myös lähdekritiikin tärkeyttä painotettiin. Avuksi tiedonhankintaan annettiin lista perusasioista, joita esiteltävästä henkilöstä tulisi mainita. Ryhmien työskentelyä tuettiin ja ohjattiin esimerkiksi työnjaossa, jotta kaikille löytyi kielellisesti sopivan tasoista tekemistä ja vastuuta. Pitkät artikkelit olivat odotetusti joillekin oppilaille haastavia, mutta tässäkin tehtävässä S2-oppilaiden oli tarkoitus hyödyntää silmäilevää lukutapaa, jotta he saivat ensin kokonaiskuvan esittelemästään henkilöstä. Yksittäisiä, tärkeitä sanoja tai ilmauksia käytiin läpi yhdessä opettajan tai muiden oppilaiden kanssa vain, mikäli tarvetta sellaiseen oli.

Kolmas oppitunti käytettiin ryhmien suullisiin esitelmiin. Esitelmän pituudeksi määrittelimme noin viisi minuuttia. Ohjasimme oppilaita tekemään aiheestaan karkeita muistiinpanoja tai kirjoittamaan avainsanoja dokumenttikameralla näytettäväksi. Tietokoneelta sai näyttää henkilön kuvan tai häneen liittyvän artikkelin. Jokaisen ryhmäläisen tuli olla äänessä, mutta oman osuutensa esitelmästä sai halutessaan harjoitella vaikka sanasta sanaan. Luokan edessä esiintyminen osoittautui monille teini-ikäisille jännittäväksi, ja erityisen jännittävää se oli muutamille S2-oppilaille. Osa heistä suoriutui tehtävästä kuitenkin erinomaisesti ja tuntui ottavan paljonkin vastuuta ryhmän toiminnasta ja tehtävän suorittamisesta. Esitelmien päätteeksi jokainen oppilas täytti itsearviointilomakkeen ryhmän työskentelystä. Kysymyksiä olivat muun muassa, miten ryhmän yhteistyö sujui, saivatko tai halusivatko kaikki osallistua tekemiseen, kuunneltiinko kaikkia, mikä onnistui, sekä mikä tuotti ongelmia. Lopuksi opettaja antoi yhteisen palautteen ryhmätöiden sujumisesta.

Neljännellä oppitunnilla syvennyttiin vielä julkisuuteen ja sosiaaliseen mediaan. Tarkasteltavina aiheina olivat muun muassa, miten julkisuuden henkilöt esiintyvät julkisuudessa, millaisen kuvan he antavat itsestään sekä miten ja mihin he käyttävät sosiaalista mediaa. Oppilaat jatkoivat työskentelyä sekaryhmissä. Tunnin tehtävänä oli tarkastella lähemmin jonkun julkisuuden henkilön toimintaa sosiaalisessa mediassa. Tässä yhteydessä oppilaille oli mahdollista hyödyntää jo olemassa olevia tietorakenteitaan, ja tietoa sai etsiä yksin, ryhmissä tai pareittain. Selvitettäviä kysymyksiä olivat muun muassa, millaisia kuvia julkisuuden henkilöstä sosiaalisessa mediassa on, mistä aiheista henkilö puhuu, mitä hän kertoo elämästään sekä millaista elämäntapaa ja arvoja henkilö edustaa. Toimintaa pyrittiin tarkastelemaan myös kriittisesti: onko esillä esimerkiksi tuotemerkkejä tai sponsoroituja julkaisuja sekä miten ne mahdollisesti vaikuttavat seuraajiin. Oppilaille myös

näytettiin pari esimerkkiä aiheesta, ja havainnot purettiin koko ryhmän kanssa. Tunnin lopuksi käytiin läpi sosiaalisen median paineista kertova lehtijuttu. Opettaja selkosuomensi juttua sen käsittelemisen yhteydessä.

Viidennellä tunnilla oppilaat asettautuivat pareittain, koska ryhmätyöskentely edellisellä tunnilla meni hieman levottomaksi. Koska ohjausta asettautumiseen ei varsinaisesti ollut, tässä vaiheessa moni S2-oppilas päätyi työskentelemään toisen S2-oppilaan kanssa, minkä tilannetta ohjannut opettaja huomasi vasta hieman liian myöhään. Tunnin tavoitteena oli käsitellä sosiaalisen median etiikkaa, sen kautta syntyneitä kohuja sekä verkossa toimimisen sääntöjä, niin kutsuttua netikettiä. Ensin oppilaille näytettiin esimerkki epäeettiseksi katsotusta sosiaalisen median julkaisuista ja sen jälkeen mietittiin, miksi siitä nousi kohu. Oppilaat seurasivat julkaisusta syntyneitä, eri osapuolten reaktioita. Lopuksi luettiin uutinen aiheesta, josta etsittiin opettajan antamia avainsanoja. Pedagogisena ajatuksena oli, että juttua on helpompi lukea, kun aiheesta on keskusteltu jo jonkin verran. Orientointina netikettiin otettiin sosiaaliseen mediaan liittyvä mielipidekysely, jossa jokainen äänesti silmät kiinni viittaamalla. Väittämien kieli pyrittiin pitämään sellaisena, että se oli myös S2-oppilaille sopivaa, ja elehdinnästä oli pääteltävissä, että he ymmärsivät, mistä väitteissä oli kyse. Netiketistä ja sen rikkomisesta käytiin läpi vielä yksi esimerkkitapaus. Sen yhteydessä nousivat esille myös verkkokirjoittelun juridiset seuraamukset, jolloin opettaja selkosuomensi käsitteitä ja sisältöä sitä mukaa kuin teksti eteni. Tunnin lopussa aloitettiin myös kirjoitustehtävän suunnittelu. Tavoitteena oli kirjoittaa yhdeksäsluokkalaisille jo melko tuttu pohtiva teksti. Aiheena oli julkisuus, ja tavoitteena oli tuottaa teksti yhdessä parin kanssa. Osa S2-oppilaista halusi kuitenkin tehdä tehtävän yksin. Tunnin aikana kunkin parin tai oppilaan tuli päättää tekstin aihe ja aloittaa sen suunnittelu selkärankamalla, käsitekartan tai muun muistiinpanotekniikan avulla. Apuna heillä oli myös muun muassa valmiit esimerkkiotsikot sekä apukysymykset, jotka oli suunnattu erityisesti S2-oppilaille, mutta jotka paljastuivat hyödyllisiksi monille natiivioppilaillekin.

Kuudennella oppitunnilla orientoiduttiin kirjoittamiseen. Talvilomatauon jälkeen kirjoitelman aihetta palauteltiin vielä mieliin aiemmin esittelemiemme esimerkkien kautta. Tässä vaiheessa S2-oppilaista noin kaksi kolmannesta kirjoitti tehtävää yhdessä parin tai pienryhmän kanssa ja yksi kolmannes yksin. I & A -pedagogiikan mukaisesti kirjoittamista myös pohdittiin ja suunniteltiin ennen sen aloittamista. Ennen varsinaista kirjoitusprosessia kävimme läpi pohtivaan tekstiin liittyviä rakenteellisia seikkoja ja ohjeita. Niiden avulla parin tai ryhmän oli tarkoitus suunnitella ja hahmotella tekstiään. Moni oppilaista olisi kuitenkin halunnut aloittaa kirjoittamisen saman tien. Tunnin lopusta varattiin kymmenminuuttinen oppilaiden tähänastisten ryhmätöiden itsearviointiin. Koska olin tämän tunnin itse poissa paikalta, tästä tunnista minulla ei ole havainnointimateriaalia.

Seitsemäs oppitunti rauhoitettiin pelkälle kirjoittamiselle. Oppilaat kirjoittivat tekstejään kannettavilla tietokoneilla, joten tekstin muokkaaminen oli melko helppoa, ja opettajana esimerkiksi tekstin rakenteeseen ja sisältöön oli helpompi esittää muutoksia. Ongelmia käynnistymisessä oli niin S2-oppilailla kuin natiiveillakin, mutta itse kirjoittaminen sujui kuitenkin yllättävän hyvin, eikä kukaan valittanut tehtävän vaikeudesta. Suurin osa S2-oppilaista valitsi valmiin otsikkovaihtoehdon ja alkoi rakentaa tekstiä apukysymysten avulla. Ongelmana monilla – niin S2-kuin natiivioppilaillakin – oli se, etteivät he lyhyen tekstin jälkeen mielestään keksineet enää kirjoitettavaa. Opettajana autoimme heitä kehittämään tekstiään ja esittämään esimerkiksi konkreettisia esimerkkejä väitteidensä tueksi. S2-oppilailla kysymyksiä tuli myös erilaisten termien käytöstä eri yhteyksissä. Myös tyylin sopivuutta pohdittiin paljon. Tuntien loppuksi arvioimme vielä S2-oppilaiden tuottamat tekstit, mutta niiden sisällön olen rajannut tutkimukseni ulkopuolelle.

### **3.6 Menetelmien ja aineiston tutkimuseettinen tarkastelu**

Uskoisin, että haastattelujen avulla olen saanut tietoa siitä, millaisina S2-oppilaat kokevat yhdistetyt tunninit niin kokeilun itsensä, toisen kielen kuin osallisuudenkin näkökulmasta. Koska seurasin heidän opiskeluaan koko kokeilun ajan, pyrin nostamaan haastattelussa esille myös sellaisia seikkoja, jotka tuntuivat tavalla tai toisella merkityksellisiltä. Pyrin saamaan selville erityisesti, millaista tukea ja missä vaiheissa he kokeilun aikana olisivat kaivanneet ja millaisesta tuesta he kokivat saaneensa hyötyä.

Koska ehdin itse opettaa ryhmää jo ennen kokeilua, ehdin tulla heille jo jonkin verran tutuksi. Tuntui, että he uskalsivat sanoa minulle jo aika suoraankin, mitä mieltä he olivat asioista. Tätä pitäisin tutkimuksen ja tiedonsaannin kannalta hyvänä asiana. Toisaalta, koska olimme itse olleet toteuttamassa kokeilua, oli tietysti mahdollista, että osa koki palautteen antamisen siitä kiusallisenakin. Tätä välttääkseni mainitsin oppilaille erikseen, että negatiivinen mielipide kokeilua kohtaan ja siitä kertominen haastattelussa – kuten mikään muukaan haastattelussa kerrottu – ei vaikuta heidän kouluarvosanoihinsa. Toki kaksoispositiotani sekä opettajana että tutkijana täytyy myös voida tarkastella avoimesti. Irrottautuminen esimerkiksi opettamisen ja opettajankoulutuksen aikana saamistani ajatusmalleista ei ole tapahtunut hetkessä, vaan on vaatinut hieman kypsytelyä tutkimusprosessin aikana.

Koska oppilaiden kielitaito ryhmässä oli hyvin heterogeeninen, saattoi olla, että tiettyjen tutkittavien äänet korostuivat ryhmähaastattelussa. Näin voi toki käydä äidinkielistenkin kanssa; voimakkaat persoonat saavat sanottavansa usein paremmin esille. Joissain S2-ryhmissä olen

ollut havaitsevinani myös voimakasta ryhmäpainetta, jolloin koko ryhmä saattaa päätyä myötäilemään sellaista henkilöä, joka ensimmäisenä sanoo mielipiteensä. Uskon kuitenkin, että haastattelussa jokainen sai sanoa mielipiteensä vapaasti ja muista välittämättä. Tätä korostin myös ennen haastattelun aloittamista.

Osa tutkittavista suhtautuikin aluksi melko kriittisesti tutkimuksiamme kohtaan. Vaikka itse tunnit ja vuorovaikutuksemme sujuivat todella hyvin, tutkimuksen merkityksen avaaminen osalle heistä oli jokseenkin hankalaa. Aivan alussa osa luuli, että kokeilumme on jokin uusi malli, jota ollaan lanseeraamassa heidän koulussaan. Tämän takia osa heistä suhtautui siihen hyvin varautuneesti. Kun kerroimme, että kyseessä on vain opintoihimme liittyvä kokeilu, josta haluamme kuulla heidän kokemuksiaan, suhtautuminen oli jo huomattavasti avoimempaa. Jouduin siis perustelemaan jonkin verran tutkimukseni tekoa heille. Koska oppilaiden kielitaito sekä esimerkiksi ymmärrys tieteen tekemisen lähtökohdista osoittautui osin vaillinaiseksi, asian esittäminen siten, että he varmasti ymmärtäisivät, mistä on kyse, oli ensiarvoisen tärkeää. Tähän varasin aikaa moneen otteeseen. Siinä vaiheessa, kun pyysimme heiltä lupaa haastatteluun, asia oli heille jo selvä. Heidän vanhempiansa ymmärrys asiasta jäi kuitenkin jossain määrin alaikäisten nuorten itsensä selvitetäväksi. Toki vanhemmille suunnattu tutkimuslupa oli kirjallinen ja melko perusteellinenkin, mutta aivan täyttä varmuutta siitä, kuinka vanhemmat sen merkityksen ymmärsivät, minulla ei tietenkään voinut olla. Yhtään yhteydenottoa vanhemmilta minulle ei kuitenkaan tullut.

Tutkimuslupien kanssa jouduin tekemään kaksi kierrosta. Koska ensimmäisessä ei mainittu erikseen tekemääni observointia, siihen tuli pyytää lupa vielä erillisellä lupalomakkeella. Tämä aiheutti oppilaissa jälleen pientä hämmennystä, sillä he eivät nähneet, että kyseessä oli heille mitenkään suuri tai merkityksellinen asia. He jopa ihmettelivät huvittuneena, mihin minä tutkijana kaikkia lupia tarvitsen, mutta oletettavasti ymmärsivät perusteluni. Toisen lupakierroksen vanhemmille suunnattuja lupia jouduin pyytämään takaisin useaan otteeseen, ja viimeiset niistä sain käsiini vasta koulujen jo loputtua, kesäkuussa 2018.

Fenomenografiassa yleisin tiedonhankintamenetelmä on avoin yksilöhaastattelu. Haastattelussa tutkijan tulisi antaa tilaa haastateltavan käsityksille siitä, mikä hänelle on tärkeää ja merkityksellistä ja unohtaa omat esioletuksensa aiheesta. (Niikko 2003: 31–32.) Omassa tutkimuksessani aineiston hankkiminen ryhmähaastattelun avulla oli harkittu teko. Sille, että ryhmät muodostettiin sukupuolen perusteella, oli myös perusteensa. Monet haastateltavat kertoivat olevansa hyvin herkkiä ulkopuoliselle palautteelle, jolloin katsoin, että haastattelu oli turvallisinta tehdä kavereiden kesken siinä ryhmässä, jossa he muutenkin viettivät aikaansa. Ryhmähaastattelussa oppilaille oli tarjolla myös enemmän kielellistä tukea, jolloin he pystyivät tukeutumaan omissa vastauksissaan jo aiemmin esille nousseisiin ajatuksiin. Voi tietysti olla, että tällä menetelmällä



mielipiteiden kirjo kapeni, jolloin yksittäinen haastateltava ei välttämättä uskaltanut – tai edes osannut – ilmaista enää eriävää mielipidettään, jos koko muu viiteryhmä oli asiasta jotain toista mieltä. Katsoin, että tämä on kuitenkin pienempi riski kuin se, että haastattelua ei saada laisinkaan tai että sen sisältö jää olemattomaksi.

Molempien opettajien yksilöhaastatteluun oli varattu aikaa 45 minuuttia, jonka riittävyttä hieman etukäteen jännitin. Molemmissa haastatteluissa kuitenkin tuntui, että pääsimme asiassa nopeasti ja hyvin sen ytimeen, eikä kiireen tuntua tullut. Tässä toki helpotti se, että opettajilla oli jo jonkinlainen käsitys tutkimukseni perusteista sekä pedagogiikkani pääperiaatteista. Oppilaiden haastattelut olivat toki vielä opettajien haastatteluja lyhyempiä. Koska ehdin keskustella myös heidän kanssaan jo jonkin verran kokeiluun liittyvistä kokemuksista, koin, että pääsin myös oppilaiden haastattelussa melko hyvin kiinni haluamiini teemoihin.

Fenomenografiassa aineiston analyysi ei ole tarkkaan ennalta strukturoitu. (Niikko 2003: 32) Siinä mielessä fenomenografisen analyysin luotettavuutta on aiheellista pohtia. Huuskon ja Paloniemen mukaan (2006, 169) fenomenografinen kategorijärjestelmä on riittävän kattava silloin, kun jokaisen haastattelussa esille tulleen käsityksen voi sijoittaa sen sisälle. Luotettavuuden varmistamiseksi tutkijan tulee olla tulkinnassaan uskollinen aineistossa esille nousseiden käsitysten eroille sekä myös kategorioiden välisille eroavaisuuksille. Kritiikkiä fenomenografisen tutkimus on saanut erityisesti siitä, että analyysiprosessia ei aina raportoida tarpeeksi läpinäkyvästi, jolloin kategorioiden muodostumisprosessin seuraaminen on lukijalle vaikeaa. (Huusko & Paloniemi 2006: 169) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan vertailujani, luokittelujani ja kategorisointejani siten, että kaikkien tutkittavien sanomisen ja heitä koskevat havainnot tulevat niissä huomioiduiksi. Suppeahko haastatteluaineistoni toki helpottaa tehtävää.

Tietoisuus omista ennakoasenteista on tutkijalle tärkeää, sillä minkä tahansa aiheen käsittelyyn liittyy aina ennako-oletuksia ja asenteita (Huusko & Paloniemi 2006: 166). Omassa tutkimuksessani tämä on erittäin tärkeää huomioida, koska rooleihini prosessin aikana on kuulunut toimiminen sekä opettajana että tutkijana. Koska olen työskennellyt tutkittavieni kanssa viikkoja ennen haastattelutilannetta, tiedostan, että minulle on syntynyt oletuksia myös tutkittavista ja heidän kokemuksistaan, ja näitä olen hyödyntänyt myös esimerkiksi haastattelutilanteen kysymyksenasettelussa. Analyysissäni olen kuitenkin pyrkinyt irtaantumaan tarkastelemieni kokemusten takana olevista yksilöistä ja käsittelemään kokemuksia puhtaasti kokemuksina. Tutkimuskohteeseeni olen ottanut tarkoituksella etäisyyttä: vaikka totta kai toivoin, että tutkimusviikkomme sujuisi hyvin ja siitä saataisiin positiivisia kokemuksia, olen tarkastellut sitä mahdollisimman neutraalisti osana laajempaa todellisuutta.

## 4 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen hankkimaani tutkimusaineistoa, neljää haastattelua sekä osallistuvan havainnoinnin kenttäpäiväkirjaa ennalta määriteltyjen kysymysten valossa. Tutkimustehtävänäni on siis selvittää S2-oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemuksia kielenoppimisesta integroidussa äidinkielen ryhmässä seuraavin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Millaisena S2-oppilaat ja opettajat kokevat integroidun ryhmäopetuksen?
- 2) Millaisia kielellisiä haasteita S2-oppilaat kokevat integroidussa ryhmäopetuksessa?
- 3) Millaisia osallisuuden kokemuksia S2-oppilaat saavat integroidussa ryhmäopetuksessa?

Analyysissäni olen käsitteellistänyt tutkimuskysymyksiäni sekä aineistosta nousseita havaintojani tutkimuksen teoriataustaan liittyviksi laajemmiksi ajatuksellisiksi kokonaisuuksiksi, joita tarkastelen tutkittavien kertomien kokemusten valossa. Tutkimukseni analyysi rakentuu siis seuraavista osista:

1. Kokemukset muutoksesta
2. Kokemukset toisesta kielestä
3. Kokemukset tavoitteellisuudesta
4. Kokemukset osallisuudesta integroidussa ryhmäopetuksessa

Osa 1. käsittelee oppilailla ja opettajilla olevia kokemuksia integroidusta ryhmäopetuksesta. Heidän arjessaan uudenlainen opetus edustaa fyysistä, sosiaalista ja pedagogista muutosta heidän arkeensa, joten ensimmäinen analyysiluku, 4.2, käsittelee vastaajien kokemuksia muutoksesta. Osa 2 (Luku 4.3) käsittelee vastaajien kokemuksia toisesta kielestä, kielenoppimisen haasteita ja niissä tarvittavaa tukea. Osassa 4 (Luku 4.4) nostan esille varsinaisten tutkimuskysymysteni ulkopuolelta nousseen teeman, osaamisen ylärajoille pyrkimisen, joka liittyy teemallisesti sosiokulttuuriseen, tavoitteelliseen opetusperinteeseen ja jota käsittelevä luku käsittelee siis kokemuksia tavoitteellisuudesta. Neljäs osa eli Luku 4.5 käsittelee vastaajien kokemuksia osallisuudesta.

Analyysissäni olen lähtenyt liikkeelle tutkimuskysymyksistäni ja keskeisistä teemoistani. Olen etsinyt aineistostani niitä vastaavia kokemuksia eli vastaajien kielellisiä ilmauksia, vertaillut niitä toisiinsa ja pyrkinyt löytämään niiden välillä olevia eroja ja yhtäläisyyksiä sekä kielentämisen tapoja. Olen liittänyt samalta kuulostavia kokemuksia ensin isommiksi luokiksi ja

sitten jakanut niitä hienovaraisempien erojen perusteella erilaisiin alaryhmiin. Havaintojeni ja päätelmieni avulla olen hahmottanut ja nimennyt vastaajien keskuudessa vallitsevia käsityksiä ja kokemuksia; systemaattisia ajattelutapoja, joita oppilailla ja opettajilla on testaamastamme pedagogiikasta ja toisen kielen opiskelusta yleensä. Oppilaiden ja heidän opettajiensa näkökulmat luonnollisesti eroavat toisistaan. Vaikka opettajien kertomat taustakokemukset ovat tukeneet oppilaiden kertomaa ja tarjonneet usein myös selityksiä oppilaiden kokemuksiin ajattelutapoihin, olen kuitenkin tarkastellut opettajien omia kokemuksia erillään oppilaiden kokemuksista, jotta oppilaisiin nähden auktoriteettiasemassa olevan kokijan käsitykset pysyisivät samanarvoisina oppilaiden kokemusten kanssa. Kysymyksissä 1. ja 3. opettajilla on olemassa myös omakohtaisia kokemuksia aiheesta, kysymyksissä 2. ja 4. opettajien vastaukset toimivat lähinnä oppilaiden vastauksia tukevassa roolissa.

Haastateltavien henkilöllisyys on tutkimuksessa häivytetty, mutta eri henkilöiden sitaattien erottamiseksi olen koodannut jokaiselle tutkittavalle oman kirjain-numerokoodinsa. Ryhmässä 1 haastateltujen oppilaiden sitaateissa olen käyttänyt merkintöjä N11, N12, N13, N14 ja N15 ja ryhmän 2 jäsenistä merkintöjä N21, N22 ja N23. Opettajat olen erotellut merkinnöillä O1 ja O2. Haastattelijan sitaatit olen merkinnyt tarvittaessa kirjaimella H. Aineistoesimerkit olen numeroinut nousevassa järjestyksessä siihen järjestykseen, missä ne analyysissa käsitellään. Osassa esimerkeistä on esillä myös samoja kieleneineksia, mutta kontekstin ymmärtämisen vuoksi olen jättänyt ne näkyville molempiin esimerkkeihin.

#### **4.1 Fenomenografinen analyysi ja sen kokemuskategoriat**

Fenomenografisen tutkimuksen tuloksena ovat kuvauskategoriat ja niistä muodostettu järjestelmä. Kategoriat kertovat, millaisia ajattelutapoja aineistosta on löydettävissä; käsitykset eivät siis ole yksilökohtaisia tai tietyn ihmisryhmien ajatuksia. Aineisto voi pitää sisällään samankaltaisia, vastakkaisia tai keskenään ristiriitaisiakin käsityksiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169) Fenomenografiassa kieli on ”ajattelun ja käsitysten muodostamisen sekä niiden ilmaisemisen” väline. (Huusko & Paloniemi 2006: 164) Haastattelussa olen saanut tutkittavilta nimenomaan kielellistä informaatiota. Tämän lisäksi analyysin tukena ovat omat havaintoni oppituntien kulusta kenttäpäiväkirjan muodossa. Havaintojen avulla olen pyrkinyt ymmärtämään esimerkiksi jotain, mitä haastateltava on sanonut tai tehnyt. Havainnointini perusteella olen myös pystynyt suuntaamaan haastattelukysymyksiä sellaisiin seikkoihin, jotka nousivat opetustilanteissa esille.

Fenomenografian tavoitteena ei ole selvittää, miksi yksilöt käsittävät asioita omalla tavallaan tai millaisia syitä tai niiden välisiä suhteita kullakin ilmiöllä on, sillä tällaiset kysymykset edustavat ensimmäisen asteen näkökulmaa (Niikko 2003: 24–26, Marton 2015: 106–107.) Tutkimuksessani olevat opettajien havainnot, joissa he ikään kuin selittävät oppilaiden kokemusten taustalla vaikuttavia asioita, edustavat tavallaan ensimmäistä näkökulmaa. Koska osassa kysymyksistä olen saanut mukaan myös opettajien omia kokemuksia, toisen asteen näkökulmia, näitä voin hyödyntää fenomenografisessa kategorisoinnissani rinnakkain oppilaiden kokemusten kanssa. Opettajan kokemus oli kuitenkin usein jotain, mitä vastaaja ei eksplisiittisesti sanonut. Oppilaalla oleva kokemus tai tuntemus herätti opettajassa jonkin kokemuksen; esimerkiksi oppilaan kokema turhautuminen aiheutti opettajassa varovaisuutta (ks. luku 4.4). Osan opettajien vastauksista, kuten esimerkiksi sinänsä arvokkaat ehdotukset opetuksen kehittämistä, olen jättänyt suosiolla pohdintaosioon, jossa ne puoltavat ehdottomasti paikkaansa.

Seuraavissa luvuissa käsitelen aineistostani esille nousseita kokemuksia fenomenografisen kategorioinnin avulla, joka ovat esillä taulukossa 1. Käsitelen erikseen oppilaiden ja opettajien kokemuksia *muutoksesta*, *toisesta kielestä*, *tavoitteellisuudesta* sekä *osallisuudesta*. Näistä kustakin olen muodostanut kolme kategoriaa, (positiivinen, negatiivinen ja neutraali kokemus) jotka ovat toisiinsa samanarvoisessa suhteessa. Kunkin yläkategorian alle olen koonnut alakategoriason kokemuksia, jotka nousevat aineistostani esille, ja nimennyt kokemustyytit niitä kuvaavilla nimillä. Havainnollisuuden vuoksi olen merkinnyt yläkategoriat otsakkeen perään merkityllä sulkulausekkeella (K1) ja alakategoriat sulkulausekkeella (K2).

Kutakin esille noussutta kokemustyyppiä havainnollistan aineistoesimerkeillä, joissa kokemus sekä sen syntykonteksti on jollain tavoin näkyvillä. Esimerkiksi kokemukseen opetuksen muutoksesta mahdollisuutena (K1) liittyy kokemus siitä, että oppilaat voivat oppia toisiltaan (K2). Aineistossa kokemusta vastaa opettajan maininta siitä, kuinka ryhmät voivat *haastaa toisiaan* (Esimerkki 9, luku 4.1.1), koska haastamiseen verbinä kuuluu tietynlainen kilvoitteluelementti (KS 2018 s.v. *haastaa*) ja kilvoittelun kautta yleensä pyritään molempien osapuolten kannalta parempaan lopputulokseen. Muodostamani kategoriat eivät ole päällekkäisiä, mutta joissain aineistoesimerkeissä on havaittavissa useamman kuin yhden alakategorian kokemuksia, jolloin olen käsitellyt molempien alakategorioiden kokemukset saman aineistoesimerkin yhteydessä. Osa esimerkeistä taas liittyy kahteen eri teemaan, jolloin ne ovat esillä molemmissa luvuissa. Aineistosta esiin nousevat kielenaineokset olen merkinnyt aineistoesimerkkien analyysin yhteyteen *kursiivilla*. Kokemuskategoriat on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Kokemuskategoriat

Kokemus	Muutos	Toinen kieli	Tavoitteellisuus	Osallisuus
<b>Positiivinen kokemus</b>	<b>Muutos mahdollisuutena</b> (Työtapojen muutos mahdollisuutena, kollektiivisen ajattelun muutoksen tarve, inklusion tavoite, toisiltaan oppimisen mahdollisuus, kielen oppiminen elämää varten)	<b>Toinen kieli luontevana osana arkea</b> (Kieli arkisena välineenä, rentous, uskaltaminen, aloitteellisuuden helppous, luonteva kanssakäyminen, luottamus vastapuoleen)	<b>Halu haastaa itseään</b> (Vastuu omasta oppimisesta, tavoitteiden asettamisen tärkeys, tuen pyytäminen hyödyllisenä, uuden jatkuvan opetteluun tärkeys, paine on hyvästä, opettajan pitää vaatia oppilailtaan paljon)	<b>Yhtenäisyys</b> (Suomalaiset kavereina, integraatio, luonteva kanssakäyminen, rentous, yhteiskunnallinen tavoitteellisuus)
<b>Negatiivinen kokemus</b>	<b>Muutos uhkana</b> (Epämielisyys, vanhan mallin suosiminen, opettajan resurssien riittämättömyys, arjen vaikeutuminen, ei-sopivat menetelmät, vaikeus sovittaa nykyiseen aikatauluun, tottumattomuus, huoli oppilaista, turvallisuudentunteen katoaminen)	<b>Toinen kieli paineisenä tekijänä</b> (Virheiden pelko, aikapaine, jännittävyys, aloitteellisuuden vaikeus, kiusaantuneisuus, väärinymmärtämisen pelko, merkitysneuvotteluiden työläisyys, keskittyminen haasteena, kielenkäyttötilanteiden paineisuus, vaivana oleminen, huoli kiusatuksi tulemisesta)	<b>Halu pysytellä osaamisalueella</b> (Tavoitteena mukavuusalueella pysyttelemisen, riskien otto ei kannata, yrittämisestä voidaan rangaista, turvallisuuteen pyrkiminen, stressin välttely, motivaation puute, turhautuminen, varovaisuus)	<b>Erilaisuus</b> (Koettu erilaisuus, koettu rasismi, nöyryyttävyys, syrjäytyminen, ulkopuolisuus, segregatio, epäluulo, motivaation puute, turhautuminen, kanssakäymisen vaikeus, epävarmuus, pelko, ei yhteiskunnallisia tavoitteita)
<b>Neutraali kokemus</b>	<b>Muutos neutraalina kokemuksena</b> , (Muutos on hyväksyttävä, siinä ei ole kuitenkaan mahdollisuuksia, ”ihan ok”, ei vahvaa tunnetta asiasta)	<b>Neutraali kokemus toisesta kielestä</b> (Käyttäminen, koska on pakko, ehdollinen helppous)	<b>Tilanteen mukaan eläminen</b> (Teen, mitä minun täytyy tehdä; teen, mitä minulta odotetaan, opettaja saa olla vähän tiukka, tavoitteellisuus vaatii opettajalta paljon)	<b>Mukana oleminen</b> , (Mukana kulkeminen, tavan vuoksi mukana oleminen, pärjääminen, ei tarvetta syvään kanssakäymiseen)

## 4.2 Kokemukset muutoksesta

Tässä tutkimuksessa tarkastelemani opetuskokeilujakso edusti oppilaille sekä opettajille muutosta heidän normaaliin kouluarkeensa. Koska olen kartoittanut oppilaiden ja opettajien kokemuksia kielenoppimisesta integroidussa ryhmäopetuksessa, vastaukset kertovat oppilaiden ja opettajien kokemuksista, joita heillä on muutoksesta. Tässä luvussa esittelen aineistoesimerkein, millaisista vastauksista muodostamani kokemukskategoriat muutoksesta ovat syntyneet. Lopussa arvioin kokemusten voimakkuutta sekä myös sitä, millaiset kokemustyypit omassa aineistossani painottuvat.

Tutkittavien vastausten joukosta oli melko pian löydettävissä kaksi hyvin kaukana toisistaan olevaa kokemusta muutoksesta. Näistä ensimmäinen oli hyvin avoimesti muutoksia tarkasteleva kokemus ja toinen suurella varauksella arjen muutoksiin suhtautuva kokemus. Nimesin nämä kaksi ”äärikategoriaa” yläkategorioiksi, jotka nimesin otsakkeilla muutos mahdollisuutena (K1) ja muutos uhkana (K1). Kategorioiden väliin jäi vielä kokemuksia, jotka eivät selkeästi sijoittuneet kumpaankaan ääripäähän. Nimesin nämä yläotsakkeella muutos neutraalina kokemuksena (K1).

Muutoksen mahdollisuutena (K1) kokevat näkivät, että opetuskokeilut ovat toivottavia ja ymmärsivät, miksi sellaisia järjestetään. Ylipäätään uudistukset tai muutokset koulun arjessa ja rutiineissa eivät aiheuttaneet mielipahaa tai paineita. Työskentely muussa kuin totutussa kokoonpanossa ei ollut tällöin iso tai merkityksellinen asia. Muutoksen uhkana (K1) kokevat suhtautuivat kokeilujaksoon varauksellisesti. Totutusta kaavasta poikkeaminen sai heidät suorastaan ahdistuneiksi ja vei heidän vähäisenkin keskittymiskyynsä opiskeluun. Tämä näkyi opetustilanteessa esimerkiksi fyysisenä ja henkisenä vetäytymisenä muusta ryhmästä. Rutiineista poikkeaminen tuntui aiheuttavan heille myös turvattomuuden tunnetta. Tässä yhteydessä on ehkä syytä muistaa, kuinka monilla erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla on vahva tarve rutiineihin (ks. esim. Laine 2016: 33), jolloin pienetkin muutokset arjessa voivat viedä keskittymiskyvyn kokonaan. Jossain määrin varauksellisuutta muutoksen uhkana kokeville aiheuttivat myös luokan sisäiset henkilösuhteet, jotka ryhmän muuttuessa muuttuivat myös. Muutoksen neutraalina näkevät (K1) pitivät muutosta hyväksyttävänä, ”ihan ok” (K2) mutteivät mitenkään tärkeänä tai toivottavana.

Tutkimusjaksoon kuului myös sellaisia tehtävätyyppejä, joita oppilaat eivät olleet aiemmin kokeilleet. Muutosmyönteisyys ja -kriittisyys oli havaittavissa myös suhtautumisessa niihin. Siinä missä muutosmyönteiset kuuntelivat ohjeita ja hakivat itse vahvistusta ymmärtämiselleen, muutoskriittiset jättäytyivät usein passiivisen sivustaseuraajan rooliin. Tällä osa-alueella opiskeluaktiivisuus kuitenkin vaihteli kategorioittain, eli osa kokeiluun hieman varauksellisesti

suhtautuneista opiskeli ryhmässä kuitenkin varsin aktiivisesti, jolloin katsoin kokemuksen sijoittuvan kategoriaan neutraali suhtautuminen (K1). Kokemuksista muodostui siis kolme yläkategoriaa, kokemus muutoksesta mahdollisuutena (K1), johon kuuluu suhtautuminen opetuskokeiluun avoimesti, kokemus muutoksesta uhkana (K1), jossa kokemukseen kokeilusta liittyy ainakin jonkin tasoinen varauksellisuus sekä neutraali kokemus muutoksesta (K1), jossa muutos ei ollut aiheuttanut kokijassa suuria tuntemuksia.

Niihin kuuluvia kokemustyyppisiä jaoin alakategorioiksi. Kokemus muutoksesta mahdollisuutena (K1) sisälsi muun muassa kokemuksen työtapojen muutoksesta mahdollisuutena (K2), kollektiivisen ajattelun muutoksen tarpeesta (K2), inklusion tavoitteesta (K2), toisiltaan oppimisesta mahdollisuutena (K2) sekä kokemuksena siitä, että kieltä opitaan elämää varten (K2). Kokemukseen muutoksesta uhkana (K1) liittyivät muun muassa epämiellyttävyys (K2) vanhan mallin suosiminen (K2), opettajan resurssien riittämättömyys (K2), arjen vaikeutuminen (K2), ei-sopivat menetelmät (K2), vaikeus sovittaa nykyiseen aikatauluun (K2), tottumattomuus (K2), huoli oppilaista (K2), sekä turvallisuudentunteen katoaminen (K2). Neutraaliin kokemukseen muutoksesta (K1) liittyy melko objektiivinen muutos muutoksena (K2) -kokemus sekä se, että muutos ei aiheuta vahvaa tunnetta (K2) asiasta. Muutos ehkä hyväksyttiin (K2) mutta siinä ei kuitenkaan koettu olevan suurempia mahdollisuuksia (K2).

Seuraavassa havainnollistan aineistoesimerkein, millaisia ilmauksia kokemuskategoriat pitävät sisällään. Mikäli esitellyssä aineistoesimerkeissä on havaittavissa useamman kuin yhden kategorian kokemuksia muutoksesta, olen käsitellyt molempien kategorioiden kokemukset saman aineistoesimerkin yhteydessä, jotta asiayhteys säilyisi. Jotkut ilmauksista saattavat myös näkyä osana useampaakin aineistoesimerkkiä. Olen kuitenkin pitänyt nämä esillä molemmissa esimerkeissä niin ikään kontekstin ymmärtämisen perusteella.

Tutkittavien yleiset kokemukset kokeilujakson sisällöistä olivat melko yhteneväisiä. Kaikki vastaajat olivat samaa mieltä siitä, että jakson aikana käsitellyt aiheet olivat mielenkiintoisia. Sen sijaan se, kuinka he suhtautuivat yhteisopetukseen äidinkielen ryhmän kanssa, vaihteli. Muutoksen uhkana kokevat sanoivat suoraan, että he pitivät kokeilua epämieluisana (esimerkki 1.). N11:n yksikön ensimmäisen persoonan kaunistelemattomat kokemukset *En tykännyt ja en tuu toimeen* osoittavat hyvin vahvan negatiivisen kokemuksen muutoksesta. Nämä edustavat alakategorioita epämiellyttävyys (K2) ja vanhan mallin suosiminen (K2).

#### Esimerkki 1.

H: Muistatteko vielä silloin kun se kokeilu alkoi, miltä se silloin tuntui?

N11: En tykännyt.

H: Miksi et tykännyt?

N11: Koska en tuu toimeen.

H: Niiden äikän ryhmäläisten kanssa? Niinkö?

N11: Juu

Myös havainnointini vahvistaa epämiellyttävyyden (K2) kokemusta. Luokkaan tullessa osa S2-oppilaista meinasi kääntyä ovelta pois ja luokkaan jäätyään hakeutui omaan ryhmäänsä korostetun irtaalle muista oppilaista. Sekaryhmiin jakautuminen oli hidasta ja ryhmässä toimiminen oli aluksi hyvin jähmeää ja varovaista. Jo tunnilla kävi ilmi, kuinka epämiellyttävyyden kokemus kokeilusta johtui monella epämieluisista vuorovaikutuskokemuksista koetun oman ja äidinkielen ryhmän välillä, mikä heikensi halukkuutta osallistua opetukseen. Tämä tuntui haittaavan oppilaiden mielestä mielenkiintoisenkin asia opiskelua, ja koska suuri osa tehtävistä piti tehdä ryhmissä, vuorovaikutusta äidinkielen ryhmän kanssa oli pakko tapahtua.

Toki on ymmärrettävää, että vanhasta ja totutusta toimintatavasta uuteen siirtyminen aiheuttaa hämmennystä, jos koulunkäynti kaiken kaikkiaan vaatii oppilaalta ponnisteluja. Havainnointini perusteella noin puolet osallistujista koki kokeilun olleen ”ihan ok” (K2) tai ei osannut tarkemmin määritellä mielipidettään (K2), jolloin muutos koettiin jokseenkin neutraalina. Esimerkissä 2. vastaaja N22 käyttää adjektiivia *normaali* sekä kielteistä ilmaisua *ei hirveen paha*. Komparatiivilla *pahempi* N22 vertaa kokeilua oman S2-ryhmänsä kanssa opiskeluun. Adjektiivina *paha* on toki vahva, mutta ilmaisua voi tarkastella oppilaan vajavaisen kielitaitotason ja nuorisoslangin (”ei paha”, ks. esim. Urbaani sanakirja 2018 s.v. *ei paha*) ilmentymänä, jolloin ilmaisu on huomattavasti neutraalimpi. Tämän voi päätellä siitä, että myös N21 käyttää *paha*-adjektiivia (*Ei kauheen paha*) tilannetta kuvaillessaan. Kun itsekin kierrätän *paha*-ilmausta kysymyksessäni *Oliko ollenkaan paha?*, ei ole yllättävää, että myös N21 vastaa negaation kautta, että kokeilu oli *Ei kauheen paha*. Neutraalista suhtautumisestaan huolimatta vastaaja N22 kokee, että oman S2-ryhmän kanssa on ”hauskempaa” olla. Toki hauskuuden kokemus voi syntyä heille esimerkiksi siitä, että pienemmässä ryhmässä he tuntevat kaikki ryhmäläiset, jolloin kokemus muutoksesta sijoittuu myös kategoriaan opettajan resurssien riittämättömyys (K2). Mutta kokemus pitää sisällään myös kokemuksen siitä, että tutussa tilanteessa osaa ennakoida, mitä kulloinkin tapahtuu, jolloin kokeilu ei täyttänyt tätä tarvetta – jolloin kokemus edustaa myös kategorioita ennakoimattomuus (K2) ja turvallisuudentunteen häviäminen (K2).

Esimerkki 2.

H: – – mä eka kysyn kokeilusta, silloin kun se alkoi, miltä se silloin tuntui?

N22: No ihan normaali, ei se ollu hirveen paha.

H: Oliko ollenkaan paha?

N22: Pahempi kuin S2:n kanssa, mut ei hirveen paha.

H: Mikä siitä teki vähän pahemman?

N22: Emmätiiä. Tän kaa on hauskenpi olla.

H: Entä N21 ja N23?



N21: Samaa mieltä. Ei kauheen paha.

N23: Mmm.

Molemmat opettajat kokivat, että Include & Accelerate -pedagogiikassa on paljon hyviä aineksia S2-opetukseen, jolloin he näkevät työtapojen muutoksen mahdollisuutena (K2). Esille nousi etenkin tarjolla oleva, riittävän haastava suomen kielen syötös ja autenttiset opetusmateriaalit, jotka edesauttavat oppilaiden pärjäämistä myös tulevassa elämässä. Tämä kertoo kokemuksesta, että kieltä oppiminen elämää varten (K2), mitä pidetään etenkin funktionaalisessa kielenopetustraditiossa (ks. e. Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 407–409) koko S2-opetuksen kulmakivenä. Esimerkissä 3. vastaaja O1 nostaa esille, kuinka *helpotetut materiaalit* eivät ole oppimisen kannalta optimaalisia ja kuinka oppilaalle tarjottu syötös tulisi olla *vähän yli sun kielitaidon*. Kielteisellä modaaliverbillä (ISK § 1562) *ei tarvii* opettaja alleviivaa, kuinka helpotetut materiaalit eivät ole hänenkään mielestään toivottavia. Tuen pitäisi olla opettajan mielestä *oikeanlaista*, jolla hän viittaa myös opettajan kykyyn ja ammattitaitoon tunnistaa oppilaansa osaamistaso ja sen puutteet, mikä liittyy myös inklusion tavoitteeseen (K2).

Esimerkki 3.

– – siinä on siis niinku paljon hyviä ajatuksia just siitä että – – jos tavallaan sitä helpotettua materiaalia on aina saatavilla, niin sun kielitaito ei kehity. – – ja sehän se meidänkin ajatus on, et vois joustavasti siirtyä äidinkielen ryhmään, et se syötös mikä siellä on, olis aina vähän yli sun kielitaidon. Ja sellaisenaan se on hyvä ajatus. Meidän ei tarvii matskuja helpottaa, vaan voidaan tuetusti ohjata oppimaan niitä asioita, kun tuki on oikeanlaista. (O1)

Opettajat kokivat myös, että yhdistetty ryhmä tarjoaisi paljon työkaluja myös opetuksen arkeen ja käytäntöihin. Esimerkissä 4. vastaaja O2 mainitsee suoraan myös substantiivin *mahdollisuus* kuvatessaan yhdistetyn ryhmän toimintaa. Samassa esimerkissä vastaaja O2 pohtii myös, kuinka yhdistäminen toimisi ehkä parhaiten projektiluontoisesti, koska jatkuva integroitu opetus voisi rasittaa oppilaita henkisesti, mikä kertoo toisen käden tietoa oppilaiden turvallisuudentunteen katoamisesta (K2) sekä opettajan omaa kokemusta, huolta oppilaista (K2). Väliaikaisessa mallissa oppilaat pääsisivät *hengittämään vapaasti* välillä omassa S2-ryhmässään ja käyttämään kieltä niin kuin toisen kielen oppijat; välillä avoimen ihmetellenkin. S2-oppilaiden ”pakkosiirrosta” O2 käyttää verbiä *niitata*, joka voi Kielitoimiston sanakirjan (KS 2018 s.v. *niitata*) mukaan slangissa tarkoittaa samaa kuin esimerkiksi ’lyödä, iskeä, voittaa tai kukistaa’. Tässä käyttöyhteydessä verbiä voi pitää lähinnä pakottamisen synonyymina.

Esimerkki 4.

Kyllä mä aattelen et musta ois kiva tehdä enemmän yhteistyötä sen äikän ryhmän kanssa. Just kun ne S2-ryhmät on kuitenkin usein niin pieniä... nii siihen tulis enemmän sellaista, enemmän mahdollisuuksia – – ja siellä ois niitä vahvempia suomen kielen käyttäjiä. Et ainakin jotenkin sellaisina projekteina. En

mä ehkä kokonaan niittäis heitä sinne äikän ryhmään. Koska sitten kyllä myös koen tärkeeksi, et välillä tehdään pienemmässä ryhmässä ja on niitä hetkiä, joissa oppilaat hengittää aika vapaasti. Toki parhaimmillaan äikän ryhmässäkin vois ihmetellä jotain suomen kielen juttuja. Mut se on ehkä vähän toiveajattelua. Mut haluisin enemmän kokeilla tuollaista. (O2)

Aivan varauksetta kumpikaan opettajista ei I & A -malliin kokonaisuutena suhtautunut. Toinen heistä (O1) oli tutustunut siihen hieman syvällisemmin, toinen (O2) vain ohimennen. Kritiikkiä mallia kohtaan tuli erityisesti käytännön menetelmien kankeudesta tai sitovuudesta, kuten esimerkiksi Round Robin -menetelmässä (ks. luku 2.3). Nämä käsitykset kuuluvat kategoriaan ei-sopivat menetelmät (K2). Esimerkissä 5. mallista esille nouseva adjektiivi *keinotekoinen* on kuvaava termi, jota opettajakin vahvistaa vielä adjektiivilla *amerikkalainen*. Keinotekoisuus ja amerikkalaisuus kuvataankin usein parina, jotka eivät välttämättä istu suomalaisen kulttuuriin (ks. e. Lappalainen 2012). Sanavalinnallaan opettaja herättää mielikuvan tuontiratkaisusta, joilla pyritään mullistamaan koko S2-opetus. Toki amerikkalaisuus viittaa myös todelliseen mallin alkuperään sekä siihen, että sen kielelliset esimerkit eivät aina istu rakenteeltaan erilaiseen suomen kieleen. Toisaalta menetelmän sovittamisen haasteellisuus *tähän meidän arkeen* viittaa selkeästi kategorioihin arjen vaikeutuminen (K2) sekä vaikeus sovittaa nykyiseen aikatauluun (K2). O2 osoittaa kommentillaan myös sen, kuinka paljon liikkuvia osia koulumaailmassa jo nykyisellään on ja kuinka paljon opettajan täytyy ponnistella normaalitilassakin.

Esimerkki 5.

-- osa tuntuu keinotekoisesti liimatulta, kun käytiin läpi ja mietittiin --. Kun -- siellä oli näitä valmiita lauseita, tiettyjä kierroksia, kun mä mietin tätä meidän arkee, kuinka mä saan tähän sopimaan ja -- nuorten toimintatapaan sopimaan, et se tuntu amerikkalaiselta. (O1)

Uuden ja kokonaisvaltaisen pedagogiikan lanseeraaminen voi tuntua opettajan arjessa ylimääräiseltä työltä, johon hän ei välttämättä tahdo ryhtyä, ellei ole hyvin luottavainen kokeilun tuloksiin, mikä edustaa kategoriaa arjen vaikeutuminen (K2). Myös usko ryhmien väliseen, täydelliseen vuorovaikutukseen oli haastattelemieni opettajien keskuudessa melko ohut. Nämä kokemukset kuuluvat kategoriaan huoli oppilaista (K2). Esimerkissä 6. opettaja 2 kuvaa dynamiikan ja vuorovaikutuksen mahdollista epäonnistumista tai ideaalin latistumista (KS 2018 s.v. *vesittyä*) kuvaavalla verbillä *vesittyä* ja oppilaiden mahdollisesti kokemaa pelkoa fyysisen olemuksen muutoksena; *hartiat kyyryssä* tai *niska jäykkänä* olemisena. Vuorovaikutuksen syntymistä vaativien puhumisen ja osallistumisen esteiden poistamista O2 kuvaa verbillä *murtaa*, johon liittyy myös tietynlainen voiman tai jopa väkivallan (KS 2018 s.v. *murtaa*) aspekti.

Esimerkki 6.

Se on tosi tärkeä se dynamiikka ja se vuorovaikutussuhteiden et jos se vesittyy, et ei jotenkin uskalla tai pysty, et menetetään niitä mahdollisuuksia jos ollaan hartiat kyyryssä, niska jäykkänä pelon tai jonkun vuorovaikutuksellisen esteen takia... Et en lähtis, jos ei saa murettua sitä...et vois puhua ja osallistua...kuin olla ihan hiljaa isossa ryhmässä. (O2)

Molempien opettajien kokemuksena oli kuitenkin, että vuorovaikutus olisi mahdollista, jos siihen annettaisiin aikaa tai jos siihen voisi totutella alusta lähtien, jolloin kokemus sijoittuu kategoriaan tottumattomuus (K2). Esimerkissä 7. Opettaja 1 mainitsee tottumattomuuden syiksi *pienen jakson sekä etukäteisvalmistelun ja ryhmäyttämisen puuttumisen*, jolloin kokeiluun piti ryhtyä *kylmiltään*. O1 vertaa luokassa toimimisen ilmapiiriä substantiiviin *maasto*, jossa eteen tulevat esteet voivat olla *reaktioita*, joita *ei ehdi työstää*. Esimerkissä 8 myös O2 kokee, että tottumuksen avulla uusi malli voisi osoittautua toimivaksi.

Esimerkki 7.

– – kun se oli niin pieni se jakso, ja etukäteisvalmistelu ja ryhmäyttäminen jäi tekemättä... oikeestaan puuttumaan kokonaan... Ois aika olennaista, et olis se maasto sellainen, et siellä vois toimia. Nythän me mentiin aika kylmiltään, et siinä ei ehdi tietyt reaktiot nousta pintaan ja sit niitä ei ehdi työstää. (O1)

Esimerkki 8.

Sitä pitäis tehdä ehkä silleen kolme kertaa – – ja neljännellä alkais onnistua. (O2)

Esimerkissä 9. nousee esille, kuinka opettajien kokemuksen mukaan toisen tukeminen ja mukaan ottaminen voi vaatia teini-ikäiseltä paljon, koska moni heistä on itsekkin vielä epävarma itsestään. Opettaja 1 arvelee, että oman *ikäryhmän kaverit ei osaa samalla tavalla auttaa kuin aikuinen*, mikä on tärkeä havainto, jota käsittelen vielä luvussa 5. Vuorovaikutuksellisuuden ja osallisuuden saavuttaminen olisi O1:n mukaan vaatinut myös *aikaa ja tottumista*, mikä liittyy kokemuksen kategoriaan tottumattomuus (K2).

Esimerkki 9.

– – tollaset ikäryhmän kaverit ei osaa samalla tavalla auttaa kuin aikuinen, selittää monin sanoin. Et se loppuu se vuorovaikutus. Muut ois tarvinneet enemmän aikaa ja tottumista siihen et nyt työskennellään näin, vuorovaikutuksen möyhentämistä, et syntyi ilmapiiri, et voi kenen kanssa vaan tehdä ja jutella. Mut sehän on pitkä tie. (O1)

Esimerkissä 10. opettaja 2 muistuttaa, kuinka nuorilla ei välttämättä ole myöskään vielä sellaista vastuuntuntoa, että he kokisivat, että kaikkien mukana pysymistä oppimistilanteissa täytyisi jotenkin tukea tai helpottaa. Aikuisilta esimerkiksi muiden rohkaiseminen onnistuu helpommin. Tämä kokemus sijoittuu huoli oppilaista (K2) -kokemuskategoriaan.

Esimerkki 10.

– – niissä natiiveissa ei oo välttämättä niin paljon sellaista, en tiedä onko se taitoa vai rohkeutta – – ottaa niitä muita myös mukaan. Ehkä aikuiset pystyy siihen helpommin mut nää on kuitenkin vielä niin nuoria, et harva niistä on automaattisesti sellaisia, et ne rupee toisiaan... Et miten voin auttaa sua ja tule sinäkin tähän ryhmän jäseneksi. (O2)

Esimerkistä 11. käy ilmi opettajan 2 kokemus, että opetustilanteessa kaksi erilaista ryhmää voivat myös hyötyä toisistaan, joka edustaa kategorialta toisiltaan oppimisen mahdollisuus (K2). O2 muistuttaa, että ihannetilanteessa yhdessä opiskellessa S2-oppilaiden lisäksi myös äidinkielen ryhmäläiset voisivat tulla haastetuiksi. Haastamiseen ('kutsua velvoittavasti kilpailemaan t. osallistumaan johonkin kanssaan'; KS 2018 s.v. *haastaa*) kuuluu myös eräänlainen kilvoitteluelementti. Tällä O2 liittyy ajatuksensa myös I & A -pedagogiikan periaatteeseen, oman oppimisen rajojen etsimiseen ja rikkomiseen (vrt. tavoitteellisuus-kategoriat). Toisiaan haastamalla molemmat oppilasryhmät voisivat ihannetilanteessa oppia ja saada jotain toisiltaan, mitä voisi pitää myös onnistuneen integraation tunnusmerkkinä. Tällöin tilanne olisi myös tasapuolinen, koska kumpikaan osapuolista ei joutuisi ikään kuin altavastaajan rooliin. Tässä toteutuisi myös vuorovaikutuksen tavoite, kun tilanteessa opittaisiin *toinen toisiltamme*.

Esimerkki 11.

Etuina varmaan monella tapaa varmasti voisimme molemmat oppia toinen toisiltamme. Voisi haastaa äikän ryhmää. Kun äikkä on vuorovaikutukseen perustuva, siinä parhaimmillaan opittais toinen toisiltamme juttuja. Ja S2-oppilaat tulis ehkä jotenkin haastetuks niinku sitte...vähän paremmin kuin siinä S2-ryhmän sisällä. (O2)

Kielitaidon näkökulmasta S2-oppilaat selviytyivät tunneista opettajien mukaan kohtalaisesti. Toinen opettajista (O2) opetti kuluvana vuonna yhdeksäsluokkalaisten S2-ryhmää, ja hänellä oli luonnollisesti enemmän näkemystä siitä, millainen suoriutumisen taso oli. Hänen mukaansa osa oppilaista ehkä lievästi alisuoriutuikin muista kuin kielellisistä syistä. Nämä kokemukset kuuluvat kategoriaan huoli oppilaista (K2). Esimerkissä 12. Opettaja 1 harmittelee, että oppilaat esimerkiksi ujouden takia *jättäytyvät kulisseihiin*, eli jättävät käyttämättä mahdollisuuden vuorovaikutukseen. Ehdotus vastaavien tilanteiden harjoittelun lisäämisestä liittyy kokemukseen tottumattomuudesta (K2). Samassa esimerkissä O1:n mainitsemat *monta muuttujaa* voivat liittyä niin oppilaiden taustoihin ja kulloisinkin tunnetiloihin kuin heidän keskinäiseen ryhmädynamiikkaansa. Yhtä lailla vuorovaikutustilanteessa on läsnä ryhmän jäsenten keskinäinen historia, jossa oli myös erimielisyytensä. Tämä liittyy myös kokemuskategoriaan huoli oppilaista (K2).

Esimerkki 12.

Mä tiedän et ne pärjäis ihan hyvin, mut et osalla on sitten ehkä ujous tai jännitys tai muut estot pinnassa, et ne vähän turhaan jättäytyy kulisseihiin tai ei uskalla sanoo ajatuksiaan. Et pitäis saada harjoteltua enemmän, et päästäs yli sen semmosen...et siinä näkyy semmosta, et en mee tohon ryhmään ja en pysty ton kanssa puhumaan... vei turhaan mahiksia siitä miten se olis voinu se heidän

toiminta siellä näyttäytyä. Mut se on aina – – vuorovaikutusta, ja siinä on toisaalta monta muuttujaa. (O1)

Tarkastelemillani oppitunneilla oppilaat, jotka olisivat eniten tarvinneet tukea opiskeluunsa, olivat kokeilun aikana myös joitain tunteja poissa. Tämä ei O2:n kokemuksen mukaan (Esimerkki 11.) ainakaan helpottanut heidän heittäytymistään kokeiluun ja siinä onnistumista. Esimerkissä 13 opettaja 2 käyttää olla-verbin konditionaalina (*ois helpompi*) arvioidessaan kielitaitotasoltaan parempien oppilaiden selviytymismahdollisuuksia yhdistetyssä ryhmässä. Heikomman kielitaidon oppilas tarvitsisi huomattavasti enemmän tukea, *et he pääsee mukaan siihen*. Myös tämä kokemus kuuluu kategoriaan huoli oppilaista (K2) mutta myös kategoriaan opettajan resurssien riittämättömyys (K2).

Esimerkki 13.

– – ne jotka jo on äikän ryhmässä, musta tuntuu et heille oli luontevaa olla siinä, kun heille se oli tuttua. Niistä S2-oppilaista joiden kielitaito on korkeemmalla, tuntui, et niitten ois helpompi lähteä työskentelemään, ja sitten taas tota...ne joilla on haastetta, niin ne tarvi tosi paljon myös tukea siihen, et he pääsee mukaan siihen. (O2)

Peruskoululaisen akateemisilla taidoilla tarkoitetaan esimerkiksi luku-, kirjoitus- ja laskutaitoja sekä niihin liittyviä oheistaitoja (Eronen 2008). Nämä ovat eduksi etenkin silloin, kun prosessoitavaa tietoa on paljon ja suorituksissa pyritään koko ajan ylemmälle tasolle. Esimerkissä 14. opettaja 1 nostaa esille myös oppilaan koulutustaustan ja akateemisen osaamisen. Tätä hän ei pidä yhteisopetuksen edellytyksenä, mutta kokee, että oppilaat, joilla tällaista ei ole, tarvitsevat opiskeluunsa *varmasti apua*. Adverbi-ilmaus *varmasti* kuvaa kokemuksen voimakkuutta. Tässäkin esillä on selkeästi huoli oppilaista (K2).

Esimerkki 14.

Kyllä se varmasti – – riippuu niin tavallaan siitä maahanmuuttajataustasen oppilaan koulutustaustasta. Et ne, joilla on sitä sellaista esim. akateemista osaamista, nii eihän heillä oo mitään ongelmaa siinä. Mutta sitten niillä joilla ei oo – – niin varmasti he tarttee apua. (O1)

Tässä luvussa erityisesti opettajien kokemuksissa muutoksesta korostui jonkin verran tottumattomuuden (K2) ja huolen (K2) kategoria. Opettajat olisivat kaivanneet kokeilun toteuttamiseen enemmän aikaa ja olivat hieman huolissaan sellaisista oppilaista, joille muutokset totutuissa rutiineissa aiheuttavat haasteita. Osittain kokemukset muutoksesta liittyivät myös osallisuus (K1) -yläkategoriaan, koska muutokseen suhtautumiseen liittyi niin voimakkaasti joidenkin oppilaiden negatiivinen suhtautuminen kantasuomalaisien ryhmään. Toisaalta varsinkin opettajien kokemukset muutoksesta olivat ehdollisen optimistisia; uudenlainen opetustapa olisi toimiva ja mahdollinen, jos siihen olisi aikaa ja resursseja ja kun kaikki osapuolet ehtisivät tottua

siihen. Näin uhkasta voisi sukeutua ajan kanssa mahdollisuus. Oppilaiden kokemuksissa painoutuivat jonkin verran negatiiviset kokemukset eli epämiellyttävyys (K2) ja koettu opettajien resurssien riittämättömyys (K2), vaikka tutkimusjaksomme aikana heillä oli toki tarjolla enemmän apua kuin ehkä millään muulla oppitunnilla. Oppilaiden kokemuksissa oli havaittavissa jonkin verran ehdottomuutta, mikä voi toki liittyä myös oppilaiden ikään sekä asioiden näkemiseen omasta perspektiivistä, usein vain lyhyellä aikavälillä.

Tässä luvussa opettajat olivat ylipäättään aika paljon äänessä. Usein he myös ikään kuin selittivät oppilailla olevia kokemuksia, jolloin ne täytyi selkeästi erottaa opettajien omista kokemuksista. Katson, että saamistani opettajien ja oppilaiden kokemuksista muodostuu kuitenkin kokonaisuus, jota on hedelmällistä tarkastella opetuksen yhteydessä, sillä jokaisessa opetustilanteessa ovat läsnä aina molempien osapuolten näkökulmat.

### 4.3 Kokemukset toisesta kielestä

Tutkimuskysymyksissäni *Millaista tukea oppilaat kokevat tarvitsevansa integroidussa ryhmäopetuksessa?* sekä *Millaisia kielenoppimisen haasteita he integroidussa ryhmäopetuksessa kohtaavat?* tarkastelen suomea toisena kielenä opiskelevien sekä heidän opettajiensa kokemuksia toisesta kielestä. Tässä luvussa käsittelem kuitenkin vain oppilaiden kokemuksia, sillä opettajilla ei ole toisesta kielestä sellaista ensimmäisen käden kokemusta, joka olisi vertailukelpoinen oppilaiden kokemusten kanssa.

Kielen opiskelussa tarvittavan tuen ja toisaalta siinä ilmenevien haasteiden käsittely toi aineistostani esiin erilaisia kokemuksia siitä, millä tavoin vastaajat kokevat toisen kielen käyttämistilanteet sekä niissä selviämisen. Seuraavassa esittelen, millaisilla perusteilla muodostamani kokemuskategoriat toisesta kielestä ovat syntyneet. Lisäksi havainnollistan aineistoesimerkein, millaisia ilmauksia kukin kokemuskategoria pitää sisällään. Lopussa arvioin kokemusten voimakkuutta sekä myös sitä, millaiset kokemustyytit omassa aineistossani painoutuivat.

Tutkimusaineistostani nousi esille selkeästi kaksi kokemusten ääripäätä, joista ensimmäinen ja ehkä itselleni yllättäväkin oli se, kuinka hankalana toisen kielen käyttäminen oppilaille näyttäytyi. Nimesin tällaiset ääripään kokemukset yläkategoriaksi kieli paineisena tekijänä (K1). Tällaisiin kokemuksiin kielestä liittyi, että tuen hakeminen oli kiusallista. Tukea pyytäessään vastaaja usein koki, että hän on ikään kuin vaivaksi muille, mikäli hän pyytää apua tehtävissä. Osalla vastaajista oli huonoja kokemuksia siitä, että he kysymisestä huolimatta eivät saaneet asiaa selvitettyksi, ja molemmille vuorovaikutuksen osapuolille jäi tilanteesta epävarma olo. Tähän liittyi

myös kokemus, että heidän tulee osata kieltä täydellisesti, ja että muita kuulijoita haittaa, mikäli he tekevät virheitä. He kokivat myös, että heille voidaan nauraa, mikäli he tekevät virheitä, mikä lisäsi paineita kielenkäyttötilanteisiin. Heidän kokemustaan suomen kielen käytöstä väritti jännittyneisyys ja epävarmuus, mikä aiheutti heille negatiivisia tunteita kaikenlaisia kielenkäyttötilanteita kohtaan. Tämä vähensi myös heidän oma-aloitteisuuttaan kielen opiskelussa.

Toinen ääripää kokemusten jatkumolla oli hyvin paineeton ja luonteva kokemus kielenkäytöstä. Nimesin tähän joukkoon kuuluvat kokemukset yläkategoriaksi kieli luontevana osana arkea (K1). Tähän liittyi kokemuksia, että virheet ovat osa kieltä, jolloin niiden olemassaolo ei haittaa. Vastaajat myös suhtautuivat kieleen hyvin rennosti, ja käyttivät sitä esimerkiksi vapaa-ajallaan kavereiden kanssa asiaa sen kummemmin jännittämättä. Heille sosiaaliset tilanteet olivat huomattavasti helpompia, eikä avun pyytämistä koettu mitenkään vaivalloisena tai henkisestikään raskaana. Tukea he hakivat myös oma-aloitteisesti. Toisaalta heidän vapaa-ajan vuorovaikutuksensa liittyi hyvin usein fyysiseen tekemiseen, jossa kielellisyys oli usein taka-alalla. Tämä kuitenkin helpotti esimerkiksi mieluisten sosiaalisten suhteiden muodostamista, mikä taas lisäsi kielenkäyttötilanteiden miellyttävyyttä ja helppoutta. Kokemuksiin liittyi hyvin voimakkaasti myös se, kuinka he kokivat oppivansa kieltä. Toista kieltä paineisena tekijänä (K1) kuvaavaan kokemukseen liittyi se, että tuen pyytäminen vertaisilta oli vaikeaa, eivätkä he juuri kokeneet oppivansa kieltä natiivioppilailta, tai eivät ainakaan maininneet sitä. Oppimistilanteet natiivien kanssa näyttäytyivät heille niin hankalina tai jännittävinä, että sen koettiin estävän oppimista. Kieltä he kokivat oppivansa vain opettajilta sekä jossain määrin taitavina pitämiltään S2-oppilailta. Toista kieltä luontevana osana arkea (K1) pitävät puolestaan kokivat, että kieltä oppii koko ajan, esimerkiksi vertaisten (= kantasuomalaisten kavereiden) kanssa hyvin vapaamuotoisesti olemalla.

Koska kaikki vastaukset eivät sijoittuneet kokemusjanan ääripäihin, muodostin niiden välille myös kolmannen, neutraalin ylätason kategorian (K1), johon kuului kielen kokeminen esimerkiksi osana arkea, muttei kovin luontevana sellaisena. Tällä tavoin kieleen suhtautuvat kokivat, että he käyttävät kieltä, koska niin vain täytyy tehdä, mutta heidän kokemuksiinsa kielenkäyttötilanteista ei voi kuvailla mitenkään erityisen miellyttäväksi – muttei toisaalta myöskään painaiseksi.

Vastaajien erilaisten käsitysten ja kokemusten pohjalta hahmottuu siis kaksi vastakkaista kokemusta toisesta kielestä, toinen kieli luontevana osana arkea (K1), toinen kieli paineisena tekijänä (K1) sekä kolmas, näiden väliin asettuva neutraali kokemus toisesta kielestä (K1). Näistä ensimmäiseen kuuluvia kokemuksia nimesin alakategorioiksi, joita ovat: kokemukset kielestä arkisena välineenä (K2), rentous kielenkäytössä (K2), uskaltaminen (K2), aloitteellisuuden helppous (K2), luonteva kanssakäyminen kantasuomalaisten kanssa (K2) sekä luottamus vastapuoleen (K2).

Kokemukseen toisesta kielestä paineisena tekijänä (K1) liittyvät: virheiden tekemisen pelko (K2), aikapaine (K2), kielenkäyttötilanteiden painaisuus (K2), aloitteellisuuden vaikeus (K2), kiusaantuneisuus (K2), vaivana oleminen (K2), väärinymmärretyksi tulemisen pelko (K2), merkitysneuvotteluiden työläys (K2), keskittyminen haasteena (K2) sekä huoli kiusatuksi tulemisesta (K2). Neutraaliin kategoriaan (K1) kuuluvat kokemukset siitä, että kieltä käytetään esimerkiksi pakon vuoksi (K2) tai koska niin kuuluu tehdä (K2). Kielenkäyttötilanteet koettiin neutraalisti, ei vaikeina, muttei myöskään helppoina. Tässä yhteydessä on mainittava, että oppilaiden kielitaitotaso ei määritellyt mitenkään heillä olevia kokemuksia kielenkäyttötilanteista, eli osa hyvin taitavistakin kielenkäyttäjistä saattoi nähdä kielenkäyttötilanteet hyvin paineisina ja toisaalta rentous saattoi leimata vastaajan kielenkäyttötilanteita, vaikka kielitaitotaso olisi ollut vastaajajoukon heikoimmasta päästä.

Seuraavassa esittelen aineistoesimerkein, millaisista ilmauksista kokemuskategoriat analyysissäni ovat syntyneet. Mikäli esitellyssä aineistoesimerkeissä on havaittavissa useamman kuin yhden kategorian kokemuksia, olen käsitellyt molempien kategorioiden kokemukset saman aineistoesimerkin yhteydessä, koska esimerkkien pilkkominen hyvin pieniin osasiin olisi irrottanut vastaukset asiayhteydestään, jolloin analyysin kokonaisuus olisi kärsinyt. Jotkut ilmauksista saattavat myös näkyä osana useampaakin aineistoesimerkkiä. Olen kuitenkin pitänyt nämä esillä molemmissa esimerkeissä juuri kontekstin ymmärtämisen perusteella.

Kokeilujaksolla käytetyn kielen haasteellisuutta vastaajat arvioivat jossain määrin vaikeaksi. Valtaosa heistä kuitenkin vastasi, ettei ymmärtämisen ongelmia ollut ja vuorovaikutus oli helppoa, jolloin kokemus sijoittuu kategorioihin rentous kielenkäytössä (K2) ja uskaltaminen (K2). Osalla vastaajista ongelmia oli ainakin jonkin verran, mikä vaikutti myös uskallukseen käyttää kieltä, joka kuuluu kategoriaan kielenkäyttötilanteiden jännittävyys (K2). Esimerkissä 15. äidinkielen ryhmässä S2-statuksella opiskeleva N14 kertoo, kuinka hänelle itselleen (*mulle henk.koht*) kokeilu *ei tuntunu vaikeelta*. Taitavana oppilaana N14 osasi reflektoida tilannetta myös muiden S2-oppilaiden kannalta, joille tilanne mahdollisesti näyttäytyi jännittävänä. Konditionaali-ilmaisulla *jos mun suomen kieli ei ois niin hyvä* hän osoittaa tilanteeseen liittyneen riskin tai epämuokavuustekijän. Voi olla, että hänellä oli tilanteessa myös sellaista tietoa, mitä itse en opettajana ja tutkijana ollut saanut. Tunsihan hän omat kaverinsa ja oli varmasti jutellut oppitunneista heidän kanssaan myös epämuodollisissa tilanteissa, joissa esimerkiksi mahdolliset ongelmat ovat voineet nousta esille. Tämä kokemus sijoittuu kielenkäytön neutraalina kokevaan ehdollinen helppous (K2) -kategoriaan.

Esimerkki 15.

Mulle ei henk.koht tuntunu vaikeelta. Mut jos mun suomen kieli ei ois niin hyvä, niin ymmärtäisin, et se saattais tuntua vaikeelta (N14).



Suurin osa vastaajista haastattelun ja havainnointini perusteella ymmärsi lähes kaiken, mitä oppitunneilla puhuttiin. He kokivat, että keskustelu muiden kanssa oli helppoa ja että he saivat keskustelussa myös suunvuoron. Nämä kokemukset kuuluvat kategorioihin rentous (K2) ja luonteva kanssakäyminen (K2). Heille myös esimerkiksi kielellisen avun pyytäminen omalta ikätoverilta tuntui huomattavasti helpommalta – tai ainakaan se ei aiheuttanut ahdistuksen tunteita – mikä kuuluu kokemuskategoriaan uskaltaminen (K2) ja aloitteellisuuden helppous (K2). Edes hiljaa oleminen tai nauraminen ei tuntunut aiheuttavan ikäviä tuntemuksia, mikä kertoo kokemuksista rentous (K2) ja luonteva kanssakäyminen (K2). Esimerkissä 14. vastaaja N21 kertoo, että tilanteessa, jossa hän ei ymmärrä kieltä, *ollaan vaan hiljaa sitten*. Verbin passiivimuoto jättää ilmaan, kuka on hiljaa, mutta vastauksen kontekstista on pääteltävissä, että hiljaa olija on hän itse. Hiljaa oleminen ei tietysti välttämättä vie kielenoppimistilannetta eteenpäin, mutta tärkeämpää on tässä yhteydessä tarkastella sitä, kuinka vastaaja tilanteen kokee. Sävyartikkelilla *vaan* hän korostaa tilanteen huolettomuutta.

Esimerkistä 16. käy ilmi, kuinka N21:llä oli positiivisia kokemuksia myös siitä, että kaverit suhtautuvat toisen kielen oppijan kielikysymyksiin *normaalisti*. Tämä rakentaa varmasti kielenkäyttäjän kokemusta luottamuksesta vastapuoleen (K2), uskaltamisesta (K2) sekä luontevasta kanssakäymisestä (K2). N21:n mukaan ongelmatilanteissa toisen kielen oppija ei jää yksin, sillä *Ne sit kertoo*. Pronominilla *ne* vastaaja viittaa kantasuomalaisiin ikätovereihinsa. Esimerkkikatkelman lopussa kaikki vastaajat ovat identtistä mieltä siitä, että avun kysyminen kaverilta ei ole ongelma.

Esimerkki 16.

H: Jos tulee tilanne, että ette ymmärrä, mitä teette?

N21: Ollaan vaan hiljaa sitten.

N22: Nauretaa.

H: Jos joskus joutuu kysymään, miten kaverit suhtautuu?

N21: Normaalisti. Ne sit kertoo.

H: Se ei oo niinku ongelma?

N21, N22, N23: Ei.

Esimerkistä 17 käy ilmi, kuinka eräs haastateltavista (N21) oli ratkaissut ongelmatilanteen myös siten, että etsii vastauksen asiaan itse (*Mä googletan mieluummin kun kysyn niiltä*). Nykyisin kaikilla mukana kulkevat älypuhelimet sekä nopeat tiedonhakupalvelut auttavat asiassa ilman, että asian selvittämisestä täytyy tehdä ”numeroa”. N21 käyttää kavereistaan etäännyttävää pronominia *ne* ja *mieluummin*-adverbillä vastaaja osoittaa eri vaihtoehtojen suhteen vertailussa. Mieluisampaa vaihtoehtoa – itsenäistä tiedonhakua – hän perustelee sillä, että *silleen löytää hyvin*, josta *hyvin* voi tulkita myös komparatiivimuodoksi ”paremmin” suhteessa siihen, että kysyisi kaverilta. Kokonaisuutena kerrotun voi sijoittaa kokemusten aloitteellisuuden helppous -

alakategoriaan (K2). Vastauksesta on pääteltävissä, että kaverilta kysymiseen liittyy kuitenkin myös kiusaantumista (K2), noloutta tai vaivaksi olemisen kokemusta (K2). Toisaalta vuorovaikutusta kaverien kanssa voi olla vain helpompi jatkaa ilman ylimääräisiä kyselyjä tai tilanteen keskeytyksiä.

Esimerkki 17.

N21: Mä googletan mieluummin kun kysyn niiltä, silleen löytää hyvin.

H: Löytyyks silleen hyvin?

N21: Löytyy.

Jotkut vastaajat kertoivat, kuinka heidän oli vaikeaa uskaltaa avata suutaan kokeilun aikaisilla tunteilla, koska muut tuntuivat puhuvan niin nopeasti, ja heistä oli kiusallista antaa muiden odottaa heidän puheensa aikana, mikä kertoo vaivaksi olemisen (K2), kiusaantuneisuuden (K2) kokemuksista. Yksi oppituntipaketin tehtävistä (Round Robin) oli juuri sellainen, jossa tavoitteena oli, että jokainen ryhmän jäsenistä saa puhua kerrallaan – ja kun hän puhuu, muut eivät saa keskeyttää häntä. Kun otin asian haastattelussa esille, kävi ilmi, että kyseinen tehtävä oli joidenkin osallistujien mielestä vielä normaalia puhetilannettakin paineisempi, koska tuolloin kaikkien huomio kohdistui yksittäiseen puhujaan ja hänen ”virheisiinsä”. Tämä liittyy kokemuskategorioihin virheiden pelko (K2) ja kielenkäyttötilanteiden painaisuus (K2).

Toista kieltä opitaan usein merkitysneuvotteluiden avulla. Niissä keskustelun osapuolten välillä ymmärtämisiongelmiä aiheuttanutta ilmausta muokataan kielellisesti, kunnes selvyys tai ainakin riittävä yhteisymmärrys saavutetaan ja osapuolet pääsevät palaamaan varsinaiseen keskustelunaiheeseensa (Suni 2008: 49–50). Haastatteleminen oppilaille merkitysneuvotteluihin ryhtyminen tuntui toisinaan työläältä. Esimerkissä 18. N11 kuvaa merkitysneuvottelua, joka ei oikeastaan johda mihinkään. Tilanne, jossa *Ne sanoo jotain ja mä en ymmärrä* on vielä vastaajan mielestä siedettävä. Vaikka myös toisto on oleellinen osa merkitysneuvotteluja (Suni 2008: 72), tilanteen toistussa – kun hän itse sanoo jotain, ja vastapuoli *taas ei ymmärrä* – neuvottelu on kestänyt jo liian pitkään, koska kukaan ei *jaksa* enää. Verbillä *jaksaa* (’pystyä jhk voimien, henkisten kykyjen tms. puolesta’; KS 2018 s.v. *jaksaa*) vastaaja kuvaa lähinnä kokemustaan siitä, että osapuolia ei enää huvita (’miellyttää, haluttaa’; KS 2018 s.v. *huvittaa*) neuvotella asiasta enempää.

Esimerkki 18.

N11: Jos ne sanoo jotain ja mä en ymmärrä. Mä sanon taas ja ne ei taas ymmärrä. Kuka jaksaa kuunnella noin paljon juttua samasta asiasta.

Esimerkissä 19. vastaaja N11 kertoo myös todellisesta tilanteesta, jossa hän on pyrkinyt varmistamaan ymmärtämänsä. Vastaaja kokee, että saatu palaute ei ole ollut kannustavaa (*ne on vaan et joo joo joo*), mikä on aiheuttanut hänelle turhautumisen tunnetta (*kun mä en tiitä!*). Sekä

esimerkin 18. että esimerkin 19. kokemukset sijoittuvat kokemuskategoriaan merkitysneuvotteluiden työläisyys (K2). Asiaan suhtautuminen liittyy myös osallisuuden kokemukseen, jota käsittelen enemmän luvussa 4.5 Kokemukset osallisuudesta.

Esimerkki 19.

N11: Mä oon kysynkin, et ai mitä. Mut ne on vaan et joo joo joo. Ja kun mä en tiä! Ne on vaan, et ymmärsitkö?

Esimerkissä 20. huomionarvoista on, että N12 kokee toisen kielen ”väärin” puhumisen sellaisena, mitä muut eivät saisi kuulla, mikä kertoo virheiden pelosta (K2). Vastajan mukaan erityisen ikävä tilanne on, jos kaikki kuuntelevat puhujaa keskittyneenä, jolloin hän kokee kiusaantuneisuutta (K2). Tässäkin taustalla ovat puhujien huonot kokemukset ryhmän toiminnasta ja valtasuhteista, mikä edustaa kokemuskategoriaa kiusatuksi tulemisen pelko (K2). Huomionarvoista vastauksessa on konjunktion *kun* käyttö, jolloin oletusarvona on, että puhe menee väärin. Toinen oppilas (N11) mainitsee puhumiseen liittyvän aikapaineen (K2), kun *pitää keksiä jotain nopeesti*. Tämä on tuttua toisen kielen oppijoille, ja arvioidaanhan heidän suomen puhumisen taitoaankin (esim. OPH 2018a) muun muassa taukojen ja katkosten määrässä. Jännittävässä tilanteessa nopeaa reagointia vaativa toiminta näyttäytyy oppilaille vaikeana, paineisena ja siksi ei-toivottuna.

Esimerkki 20.

H: Mut onko se helpompaa silloin kun muut kuuntelee, kun muiden täytyy olla hiljaa?

N12: Ei. Koska silloin kaikki kuulee kun puhuu väärin.

N11: Koska pitää keksiä jotain nopeesti.

Tutkijan näkökulmasta yllättävää olikin, että kun oppilailta kysyttiin, mikä kyseisessä tilanteessa olisi heitä auttanut, he olivat sitä mieltä, että toisen osapuolen pitäisi aloittaa puhe, mikä kertoo aloitteellisuuden vaikeuden (K2) kokemuksesta. Tällaisessa tilanteessa he siis välttelevät oma-aloitteisuutta, vaikka omalla puheella voisi olla mahdollista suunnata puhetta esimerkiksi siihen suuntaan, mikä itselle on luontevaa. Esimerkissä 21. vastaaja N13 kokee, että keskustelun aloittaminen tai ylläpitäminen on taitavamman puhujan vastuulla, mikä liittyy myös kokemukseen aloitteellisuuden vaikeudesta (K2). Tällä hän tavallaan osoittaa luottamusta myös natiivioppilaita kohtaan, joihin hän tosin viittaa etäännyttävällä pronomiinilla *ne*. Vastajan mielestä *Niiden pitää aloittaa puhe*, koska *ne näkee et meillä on vaikeaa puhua*. Vastaaja siis kokee, että taitavamman kielenkäyttäjän tulee aina tukea heikompia mahdollisissa ongelmatilanteissa. Modaaliverbi *pitää* kuvastaa tilanteen velvoittavuutta.

Esimerkki 21.

”Niiden pitää aloittaa puhua meille. Koska ne näkee et meillä on vaikeaa puhua.” (N13)

I & A -pedagogiikassa ryhmäkeskustelutehtävät perustuvat usein siihen, että toisen kielen oppija aloittaa puheen, koska hän voi silloin aloittaa keskustelun itselleen helpoimmasta lähtökohdasta ja antaa taitavampien kielenkäyttäjien jatkaa sitä. Tutkittavani kokivat kuitenkin, että aloittamalla he joutuisivat ottamaan jonkinlaisen ”puheenjohtajan” roolin ja viemään siinä keskustelua eteenpäin, minkä osa vastaajista koki kiusalliseksi (K2). Tukea kielen ymmärtämiseen S2-oppilaat kokivat tarvitsevansa myös silloin, kun opettaja tai luokkakaveri puhuu hyvin nopeasti. Tämä näkyy myös N22:n vastauksessa (Esimerkki 22.), jossa tiedustelen, millaisissa tilanteissa heikosta kielitaidosta on haittaa. Tämä oli selkeästi yleisin mainittu syy siihen, että oppilas ei ollut ymmärtänyt jotain asiaa tai tehtävää.

Esimerkki 22.

Jos opettaja puhuu nopeesti. Esim. matikan tunnilla se puhuu sitte niin nopeesti... Ne muut tajuaa, ja ite miettii, mitä se sano. (N22)

Vaikeat ja pitkät (myös: ”isot”, ks. Esimerkki 35., luku 4.1.4) sanat mainittiin niin ikään ymmärtämisen esteinä. Isolla vastaaja voi tarkoittaa paitsi pitkästä, myös abstraktia käsitettä, jonka tarkoitusta kuulija ei välttämättä täysin ymmärrä, jolloin tilanteessa syntyy kokemus kielenkäyttötilanteen paineisuudesta (K2) sekä myös pelko väärinymmärtämisestä (K2). Esimerkissä 23. vastaaja N11 kuvaa, kuinka keskittyminen yhteen vaikeaan sanaan vie fokuksen pois muusta tekstistä, jolloin kokonaisuuden ymmärtäminen vaikeutuu. Yhtä lailla keskittyminen hankaloituu, jos joutuu kuuntelemaan ja kirjoittamaan yhtä aikaa. Tällöin resurssit eivät enää riitä tiedon kokonaisuuden prosessointiin, mikä lisää kielenkäyttötilanteen paineisuutta (K2). Kuullun ymmärtämisen ja kirjoittamisen (esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen opettajan puheesta) yhdistämisen vaikeus nousi myös esille myös tutkittavien kertoessa tilanteista, jolloin kielitaidon heikkoudesta on haittaa (Esimerkki 24.).

Esimerkki 23.

”Menee mieleen ja mä mietin mitä toi tarkoittaa ja menee heti pois.” (N11)

Esimerkki 24.

N22: Vaikka – – maantiedossa. Jos se puhuu ja pitää kirjoittaa... Keskittyminen menee, ei voi kuunnella samalla ja sit niinku menee ohi, mitä se sanoo.

Tarkastelemaani pedagogiikkaan kuuluu vahvasti tuen tarjoaminen ja sen avulla uuden oppiminen (ks. scaffolding, luku 2.1) Oppilaiden kokemasta tuen tarpeesta nousee erilaisia käsityksiä

sen mukaan, kuinka he suhtautuvat kielellisen tuen pyytämiseen ja sen vastaanottamiseen. Tarkastelen tässä yhteydessä tuen pyytämistä nimenomaan vertaisilta, sillä se on myös sosiokulttuurisen ajattelun oleellinen osa-alue.

Havainnointini perusteella tuen suoraa pyytämistä kokeilun aikana tapahtui jokseenkin paljon. Apua esimerkiksi vaikeiden sanojen kääntämiseen kaikki haastatellut S2-oppilaat kysyivät useimmiten opettajilta tai opetusharjoittelijoilta. Osa heistä turvautui myös toisiin, yleensä taitaviksi tiedettyihin S2-opiskelijoihin. Niin havainnoinnissa kuin haastatteluissakin huomionarvoinen ilmiö oli, että kukaan vastaajista ei maininnut pyytävänsä apua äidinkielen ryhmäläisiltä, vaikka he olisivat luultavasti yhtä lailla osanneet auttaa asiassa. Tällaisen kokemuksen voi sijoittaa kategorioihin vaivaksi oleminen (K2) ja huoli kiusatuksi tulemisesta (K2). Sinänsä havainto oli harmillinen, sillä I & A -pedagogiikan ideana on juuri vuorovaikutus vertaisten kanssa, jolloin kielellistä tukeakin olisi tarkoitus saada ensi sijassa muilta oppilailta. Jos vuorovaikutus kuitenkin ”loppuu”, tilanteesta voi tulla molemmille osapuolille kiusallinen. Siinä eteenpäin pääseminen vaatii ponnisteluja molemmilta, ja lopputulos voi silti jäädä epäselväksi, mikä lisää väärinymmärtämisen pelkoa (K2) ja kiusaantuneisuutta (K2). Tämä oli haastattelujen perusteella myös S2-oppilaiden pelkona ja esteenä avun pyytämiselle.

Tämän luvun analyysin perusteella voi saada sellaisen kuvan, että kokemus toisesta kielestä paineisena tekijänä korostuisi aineistossani hyvin vahvasti. Osittain toki näin onkin. Toisaalta myös kokemuksia kielestä luontevana osana arkea tuli paljon. Paineisuus korostuu, koska aineistossani tyypillinen kieltä paineisena tekijänä korostava kokemus oli hyvin monisanainen ja laaja, kun taas kokemus kielestä luontevana tai varsinkin neutraalina tekijänä ohitettiin monesti hyvin lyhyellä kommentilla, äännähdyksellä tai eleellä, joiden tuominen kirjalliseen analyysiin oli joiltain osin haastavaa. Tietysti asiaan vaikuttaa myös se, että tutkimus- ja haastattelukysymykseni orientoivat vastaajia nimenomaan toisen kielen *haasteisiin*, jolloin vastaajan kokemus siitä, että haasteita ei ole, saattoi jäädä taka-alalle. Haastattelussa esiin nousseista haasteista oli tietysti myös helpompi tehdä jatkokysymyksiä, jolloin paineisuuspuheen määrä aineistossani kasvoi myös oman toimintani seurauksena. Kielenkäytön paineisuuteen ja luontevuuteen liittyviä taustatekijöitä käsittelemäni vielä enemmän luvussa 5.4.

#### **4.4 Kokemukset tavoitteellisuudesta**

I & A -pedagogiikassa toisen kielen opiskelijoiden on tarkoitus hakeutua jatkuvasti osaamisensa ylärajoille (ks. lähikehityksen vyöhyke, luku 2.1) ja sitä mukaa oppimisen seuraaville tasoille. Tässä

luvussa tarkastelen niitä kokemuksia, joita oppilailla ja opettajilla on tavoitteellisesta kielenopiskelusta. Jo ennen aineiston keräämistä hypoteesinani oli, että yhdeksäsluokkalaisen taidot reflektoida omaa oppimistaan ja siinä ponnisteluaan ovat vielä melko heikot, joten tietoa aiheesta oli vaikea saada suoraan siitä kysymällä. Siksi keräsin kokemuksia aiheesta lähinnä tutkimuskysymyksen *Millaisia kielenoppimisen haasteita he integroidussa ryhmäopetuksessa kohtaavat?* avulla. Näin ollen oppilaiden suhtautuminen kielellisesti vaikeisiin asioihin ja niistä selviämiseen kertoi paljon myös oppilaiden tavoitteellisuuden kokemuksista. Oppilaiden reflektoinnin vaikeuksien vuoksi tässä luvussa korostuvat opettajien kokemukset, koska heille oppilaiden tavoitteiden analyttinen pohtiminen oli oman ammattitaidon ja työkokemuksen pohjalta helpompaa ja luontevampaa. Vaikka opettajat monessa kohti pyrkivät selittämään oppilaiden kokemuksia, olen kuitenkin pyrkinyt pitämään oppilaiden ja opettajien henkilökohtaiset kokemukset erillään toisistaan.

Siinä, kuinka haastateltavat kokivat lähikehityksen vyöhykkeelle pyrkimisen ja pääsemisen kielenopiskelussa, oli merkittäviä eroja. Vastausten perusteella muodostin tavoitteellisuuden kokemuksista ensin kaksi toisistaan selkeästi erillään olevaa yläkategoriaa, halun haastaa itseään (K1) ja halun pysytellä osaamisalueella (K1). Lisäksi muodostin niiden väliin jäävän neutraalin kategorian (K1), johon kuului monesti ikään kuin tilanteen mukaan eläminen; asioita tehtiin esimerkiksi, koska oli pakko, mutta oma-aloitteisuus oli vähäistä.

Yläkategorioiden alle sijoittui erilaisia kokemuksia, jotka nimesin omiksi alakategorioiksi. Kokemukseen itsensä haastamisen halusta (K1) liittyivät kokemukset, jotka nimesin alakategorioiksi vastuu omasta oppimisesta (K2), tavoitteiden asettamisen tärkeys (K2), uuden jatkuvan opetteluksen tärkeys (K2), kokemus siitä, että paine on hyvästä (K2), sekä kokemus, että opettajan pitää vaatia oppilailtaan paljon (K2). Kokemukseen halusta pysytellä osaamisalueella (K1) liittyivät turvallisuuden kaipuu (K2), stressin välttely (K2), motivaation puute (K2), tavoite mukavuusalueella pysyttelemisestä (K2), turhautuminen (K2), varovaisuus (K2) sekä kokemus siitä, että riskien otto ei kannata (K2) ja että yrittämisestä voidaan rangaista (K2). Neutraaleihin kokemuksiin (K1) kuuluivat muun muassa kokemukset siitä, että teen, mitä minun täytyy tehdä (K2), teen, mitä minulta odotetaan (K2), opettaja saa olla vähän tiukka (K2) sekä että tavoitteellisuus vaatii opettajalta paljon (K2). Tavoitteellisuuden kokemukseen liittyi siis uusien haasteiden ja tavoitteiden jatkuva hakeminen, kun omalla osaamisalueella pysyttelevät kokivat, että on parempi pysytellä itselle varmoissa ja turvallisissa kielenkäyttötilanteissa.

Tässä yhteydessä on syytä määritellä, kuinka tässä tarkastelemani tavoitteellisuuden kokemukseen liittyy peruskouluopintojen merkityksen ymmärtäminen esimerkiksi tulevaisuuden suunnitelmien kannalta. Tähän kuuluu myös esimerkiksi ymmärrys siitä, että opettajan tulee vaatia

oppilailtaan tiettyä osaamistasoa, mikä on tarkoitettu oppilaiden parhaaksi. Moni vastaajista ymmärsi, että oppimiseen kuuluu tietty määrä painetta tai ”stressiä”, jonka edessä ei tule luovuttaa. Kokemukseen liittyi myös koulutususkko sekä ymmärrys siitä, että suomen kielen osaaminen on välttämätön suomalaisessa yhteiskunnassa toimimisen ja etenemisen väline. He olivat usein valmiita työskentelemään kovastikin tavoitteidensa eteen. Opettajien kokemukset tavoitteellisuudesta eroavat toki oppilaiden kokemuksista, ja tarkastelen opettajien kokemuksia lähinnä siitä näkökulmasta, mitä tavoitteellisuuden vaatimus tarkoittaa opettajan työn näkökulmasta. Seuraavassa esittelen aineistoesimerkein, millaisista vastauksista muodostamani kokemuskategoriat ovat syntyneet. Mikäli esitellyssä aineistoesimerkeissä on havaittavissa useamman kuin yhden kategorian kokemuksia, olen käsitellyt molempien kategorioiden kokemukset saman aineistoesimerkin yhteydessä.

Oppijan tavoitteeseen osaamisalueella pysyttelemisestä liittyi usein hankaluus opintojen suhteen. Koulunkäyntiin suhtauduttiin tällöin varautuneesti ja opiskeluun liittyvä stressi nähtiin lähes täysin negatiivisena seikkana. He myös luovuttivat herkästi, mikäli asia tuntui vaikealta. Omalta mukavuusalueelta poistuminen – joka kuitenkin oli kokeilumme keskeisimpiä tavoitteita – koettiin hyvin hankalaksi. Jossain määrin tällaista asennetta saattoi selittää oppilaiden sosiaalinen tausta, johon saattoi kuulua erilaisia henkisesti kuormittavia tekijöitä. Koulunkäyntiin myös saattoi liittyä sellaisia opinnoista ulkoisia seikkoja, jotka heikensivät innokkuutta opiskelua kohtaan. Opettajat kokivat, että tällaisten oppijoiden eteenpäin ohjaaminen vaatii hyvin sensitiivistä otetta (ks. esimerkki 31.).

Esimerkissä 25. tavoitteeseen osaamisalueella pysyttelemisen (K1) kokevat oppilaat N13, N12 ja N14 kertovat viihtyvänsä oman S2-ryhmänsä kesken, koska siellä kenenkään ei tarvinnut kokea painetta siitä, ettei osaa kieltä niin hyvin kuin muut, mikä liittyy kokemuskategoriaan stressin välttely (K2). N13:n mielestä S2-opetuksessa pitäisi olla *vaan mamuja*, ja N12 lisää, että siinä pitäisi välttää *ryhmäjuttuja*, ja keskustelun kontekstista on pääteltävissä, että N12 tarkoittaa sillä integroitua ryhmää (vrt. muutos-kategoriat, luku 4.1.1). N14 mainitsee myös tavoitteeksi, että tunneilla on *rentoa* eikä *tule silleen paineita*, mikä sijoittaa kokemuksen kategoriaan stressin välttely (K2). Adjektiivilla *rento* voidaan tarkoittaa tilannetta, joka on esimerkiksi ’jännittämätön, huoleton tai vapaa’; (KS 2018 s.v. *rento*). Tunneilla koettava paine koettiin siten tässä yhteydessä kielteisenä ja mieluiten kokonaan vältettävänä seikkana. Se, ettei oppilaalle tule N14:n mainitsema *paha mieli*, voisi olla tietysti kaiken oppimisen lähtökohtana. Esimerkissä N14 liittyy pahan mielen paineisiin ja pelkoon siitä, ettei osaa, mikä kertoo kokemuksesta, että riskien otto ei kannata (K2).

Esimerkki 25.

H: Minkälaista te haluaisitte että S2-opetus olisi?

N13: Että olisi mun mielestä vaan mamuja.

H: Olis pelkkiä mamuja?

N12: Ei ole ryhmäjuttuja.

N14: Mahdollisimman silleen rentoa et kenellekään ei tule silleen paineita. Et jos ei osaa jotain niin ei tuu tiätsä paha mieli.

Oppijoiden tavoitteena oleva riskien välttely ja kokemus siitä, että *riskien otto ei kannata*, oli läsnä monissa vastauksissa. Esimerkissä 26. vastaajat N14, N11 ja N12 kertovat, kuinka eivät halua kysyä kieleen liittyviä neuvoja kantasuomalaisilta, koska *kuitenkin ne ei ymmärrä* (N11) ja *koska ne ei osaa meidän kieltä* (N12). Heillä oli jo ennakkoon negatiivinen käsitys siitä, mihin tilanne voisi johtaa. N12 aloittaa vastauksensa *Ne voi...*, mutta jatkaa lausumaansa *koska ne ei osaa meidän kieltä*. *Voida*-verbillä hän ikään kuin väläyttää olemassa olevan riskin mahdollisuuden (*Ne voi...*), mutta kääntää asian siten, että ongelmana onkin vastaanottajien vaillinaisen kielitaito. Tällainen näkökulman muutos on mielenkiintoinen, vaikkei kuulukaan suoraan tässä yhteydessä tarkastelemini teemoihin.

Esimerkissä 26. vastaaja N11 luettelee joukon nimiä, joilta hän tarvittaessa kysyy apua, mutta koska yksikään heistä ei kuulu äidinkielen ryhmään, kysyn heiltä suoraan *Entäs sitten äikän ryhmäläisiltä?* Vastaajat reagoivat kysymykseen non-verbaalisesti muun muassa nauramalla ja päätään pudistelemalla sekä verbaalisesti aikaa ilmaisevalla adverbi-ilmauksella *Ei ikinä!*

Esimerkki 26.

H: Keneltä te kysytte jos te mietitte jotain sanoja? Kysyitte joskus ainakin multa...

N11: N, N ja N...

H: Entäs sitten äikän ryhmäläisiltä?

(*Naurua, pään pudistelua...*)

N14: Ei ikinä!

H: Ei ikinä? Minkä takia ette kysy?

N11: Kuitenkin ne ei ymmärrä jos me kysytään niiltä.

N12: Ne voi...Koska ne ei osaa meidän kieltä.

Hyvin monissa vastaajien kommentteissa korostui joko suoraan tai epäsuoraan myös kokemus turvallisuuteen pyrkimisestä (K2). Tällä viitattiin usein sellaiseen oppimisympäristöön, jossa kukin uskaltaa olla oma itsensä, ottaa riskejä ja harjoitella uutta ilman, että joku puuttuu asiaan tai pahimmassa tapauksessa pilkkaa epäonnistuneesta yrityksestä. Esimerkissä 27. vastaajat kertovat, miksi integroiduilla oppitunneilla itselle tutujen S2-opiskelijoiden kesken tehdyt ryhmätyöt olivat mukavampia kuin ryhmätyöt, joissa oli mukana myös kantasuomalaisia. N12 nostaa esille mahdollisuuden, että *Sai puhua mitä halus*. Katson, että perustelu tarkoitti enemmänkin sitä, että sai puhua *miten* halusi tai *miten osasi*, jolloin kukaan ei ollut arvioimassa esimerkiksi puheen sujuvuutta. Modaaliverbi *saada* kertoo, että tilanne on vastaajalle nimenomaan mahdollisuus (ISK § 1562).



N14:n mukaan turvallisuuden tunnetta ei horjuta se, jos virheille nauraa toinen S2-opiskelija. Sen sijaan kantasuomalaiset (”ne”) oppilaat tekevät väärin sanomisesta *ison jutun*. Tällöin S2-opiskelijalle syntyy jälleen kokemus, että riskien otto ei kannata (K2) ja yrittämisestä voidaan rangaista (K2). Mikäli turvattomuuden kokemus on niinkin syvä, että sen koetaan jopa kyseenalaistavan yksilön olemassaolo koulussa ja koko yhteiskunnassa, ei sellainen ole optimaalinen ympäristö minkään asian oppimiseen. Kantasuomalaisen kiusaamalle maahanmuuttajalle suomen kieli ja kulttuuri voi edustaa kiusaajan pääomaa, jota maahanmuuttaja ei halua edes tavoitella. Tähän palaan vielä luvussa 4.5.

Esimerkki 27.

H: Oliko siinä turvallisempi olla?

Kaikki: Joo!

N12: Sai puhua mitä halus.

N13: Eikä pelkää että sanoo väärin.

H: Haittaakse jos sanoo väärin?

N11, N12, N13, N14: Haittaa!

N14: Mun mielestä se ei haittaa, jos ollaan vaan me. Me nauretaan, me ei naureta silleen ilkeesti.

N11: Jos ne kuulee, jos me sanotaan.

N14: Ne tekee siitä niin ison jutun.

Tavoitteellisuuden kokemukset painoutuivat aineistossani vahvasti haluun pysytellä omalla osaamisalueella. Esimerkistä 28. on kuitenkin löydettävissä myös halua haastaa itseään (K1). N22 kertoo hyvän S2-opettajan ominaisuuksiksi sen, että hän vaatii oppilailtaan *aika paljon*. *Vaati*-verbin käyttöön kuuluu tietty ehdottomuus (KS 2018 s.v. *vaatia*), jota vastaaja opettajalta kaikesta ymmärryksestä huolimatta kaipaa. Vastauksellaan N22 tuo ilmi, että yläkoululainen tarvitsee ponnistelunsa tueksi myös hieman pakkoa tai ainakin kannustusta, mikä viittaa kokemuskategoriaan *paine* on hyvästä (K2).

Esimerkissä 28. se, että N22:n mielestä tämän tulee tehdä *se mitä sulle sanotaan ja ehkä vähän* – *enemmän* kertoo myös kokemuksesta, että oppilaalla on vastuu omasta oppimisesta (K2). Kommentti kertoo oppijan motivaatiosta sekä uuden jatkuvan opetteluun tärkeydestä (K2). Vaikka opettajan vaatiminen liittyykin ulkoiseen motivaatioon, taustalla on silti ajatus siitä, että tulevaisuuden kannalta ei kannata aina mennä siitä, mistä pääsee helpoimmalla. Nesessiiviverbi *pitää* ilmaisee velvollisuutta tai pakkoa (ISK § 457), mikä kertoo myös oppilaan omasta vastuusta.

Esimerkki 28.

H: Miten paljon pitää vaatia?

N22: Aika paljon. No pitää ainakin tehdä läksyt. Ja tehdä ne mitä sulle sanotaan ja ehkä vähän töitä enemmän kotonakin.

Aineistoesimerkissä 29., jossa spontaanisti tiedustelen, millaisia S2-opettajien pitäisi S2-oppilaiden mielestä olla, ja annan vaihtoehdoksi adjektiivin *Rentoja?*, N21 myötäilee, että opettajien tulisi olla rentoja *mutta vähän tiukkojakin*. Itse esille nostettu mielipide ja adjektiivi-ilmaus *vähän tiukka* kertoo vastaajalla olleesta kokemuksesta, että opettajan tulee myös vaatia oppilailtaan tiettyä tasoa, mikä sijoittaa kommentin kokemuskategorioihin vastuu omasta oppimisesta (K2), paine on hyvästä (K2) sekä siihen, että opettajan pitää vaatia oppilailtaan paljon (K2). Samoihin kategorioihin esimerkissä 29. sijoittuu myös N22:n lisäys, että hyvä opettaja *Ei mitenkään niitten anna olla silleen...*, jolla vastaaja viittaa siihen, kuinka opettajan tulee vaatia oppilailtaan tietynlaista tavoitteellisuutta ja kunnianhimoa sekä tietysti myös kouluun sopivaa käytöstä, mikä on tulkittavissa myös haastattelutilanteessa ilmenneestä non-verbaliikasta. Permissiivirakenne *ei – anna olla* kuvaa opettajan aktiivista roolia tilanteessa. N21 lisää vielä, kuinka opettajan ei kuitenkaan tule olla *silleen kunnan tiukka*, millä hän osoittaa myös neutraalia kokemustaan, jonka nimesin kokemukseksi, että opettajan pitää olla vähän tiukka (K2). Esimerkin 29 lopussa N22 antaa vielä ikään kuin ohjeita tuoreelle opettajalle: *Se tulee kokemuksesta. Kun oot ollu pari vuotta, tiedät miten pitää olla. Kun tunnet oppilaat, tiedät, millasia ne on*. Puheenvuorosta välittyy kokemus, että opettajan täytyy oppia ikään kuin säätelemään kullekin oppilaalle suuntaamaansa painetta, mikä liittyy ilahduttavasti myös scaffoldingin ja osaamisen ylärajoilla toimimisen periaatteisiin. Tämän voi katsoa edustavan myös kategoriaa Paine on hyvästä (K2) ajatellen, että hyvä opettaja osaa säädellä kulloinkin sopivan paineen määrää. Harmillisesti tämä kysymys jäi esittämättä toiselle haastatteluryhmälle, koska se ei valitettavasti kuulunut varsinaiseen haastattelurunkooni.

Esimerkki 29.

H: Haluaisittekste sanoo vielä, mi-mi-minkäläistä... Jos meistä tulee S2-opeja, millasia meidän pitäis olla? Rentoja?

N21: Rentoja mut vähän tiukkojakin.

H: Rento mutta tiukka?

N22: Ei mitenkään niitten anna olla silleen...

N21: Mut ei silleen kunnan tiukka natsaa...

N22: Se tulee kokemuksesta. Kun oot ollu pari vuotta, tiedät miten pitää olla. Kun tunnet oppilaat, tiedät, millasia ne on.

Tässä tarkastelujaksossa oppilaiden ja opettajien kokemuksia ei ole syytä tarkastella yhtenä kokonaisuutena, vaikka ne samanarvoisia ovatkin. Oppilailta kokemus on aina omakohtainen, ensi käden kokemus ja usein myös melko viimeaikainen, johon on helppo palata. Opettajien kokemukset aiheesta taas ovat kertyneet pidemmältä ajalta ja useiden eri oppijoiden oppimista tarkastellessa. Opettajat usein ikään kuin selittävät oppilaiden kokemuksia. Toki ne ovat hyvin

uskottavan kuuloisia, eikä ole syytä epäillä, etteivätkö opettajat tuntisi oppilaitaan. Tarkastelen opettajien kokemuksia tässä yhteydessä kuitenkin erillään oppilaiden kokemuksista enkä suoraan niihin vertaillen. Olen sijoittanut opettajien kokemukset samoihin yläkategorioihin oppilaiden kanssa, vaikkakin tietyissä alakategorioissa opettajilla on selvä yliedustus. Tämä liittyy toki myös luvun alussa esille tulleeseen havaintoon siitä, kuinka oppilailla on hankaluuksia reflektoida omaa oppimistaan ja omia tavoitteitaan.

Lähikehityksen vyöhykkeelle pyrkimiseen vaaditaan hieman ponnistelua, ”stressiä” ja myös omalta osaamisalueelta poistumista. Jos stressi koetaan pahaksi, ei kehitystä välttämättä tapahdu. Toisaalta liiallinen stressi, jännitys tai henkinen paine minkä tahansa asian opiskelussa voi estää oppijaa keskittymään ja oppimaan uutta. Koska oppituntien tarkoituksena oli, että vaatimustaso tunneilla pidetään melko korkeana, se vaati etenkin heikoimmilta oppilailta jonkin verran henkistä ponnistelua. Molemmat opettajat näkivät, että nuorille oppilaille ponnistelu kielitaidon ääri rajoilla on usein niin vaativaa, että moni heistä pysyttelee mieluummin omalla mukavuusalueellaan, eli siellä, missä kokee taitonsa olevan varmasti riittävät. Tällaiset kokemukset, kuten turvallisuuteen (K2) tai mukavuusalueella pyrkiminen (K2), sekä kokemus siitä, että riskien otto ei kannata (K2), nousivat esille myös oppilaiden vastauksissa.

Esimerkissä 30. toinen opettajista tosin muistuttaa, että se, mikä äidinkieliselle voi olla mukavuusalueella olemista, voikin näyttäytyä maahanmuuttajaoppilaille täytenä työnä, jolloin he ovat *tavallaan – – koko ajan – – poissa mukavuusalueelta*. Tällä hän tarkoittaa, kuinka toista kieltä vasta opettelemassa olevat S2-oppilaat joutuvat pinnistelemaan kognitiivisesti kouluarjessaan jatkuvasti. O1 perustelee, kuinka *aina tulee uus oppiaine ja uus teksti*, jolloin koulu tarjoaa *koko ajan sellaista syötöstä, mikä on uutta ja outoa*. Esimerkissä 30 opettaja epäilee myös joidenkin oppilaiden motivaatiokokemusta (K2) sekä sen puutetta vaikeiden asioiden ratkaisemisessa. Tämä aiheuttaa opettajalle myös varovaisuuden (K2) kokemuksen.

Esimerkki 30.

– – tavallaan he ovat koko ajan vähän niinku poissa mukavuusalueelta. Jos aattelee, et aina tulee uus oppiaine ja uus teksti – – Et onko mikään mukavuusaluetta, et kyllähän koulu tarjoaa koko ajan sellaista syötöstä, mikä on uutta ja outoa. Et se voi olla heille aika arkipäivääkin toisaalta se. Mutta sitten taas se et kuinka tietoisia he ovat, tai motivoituneita he ovat siihen, nii se on sit toinen kysymys. (O1)

Esimerkissä 31. toinen opettajista muistuttaa, kuinka kullekin oppilaille vaikeiden asioiden kanssa pinnistely onnistuu harvoin yksin (*jos se tehtävä menee siellä ylärajalla, sitte siinä pitää olla oikeesti opettajan tai ohjaajan tukea*). Tällöin opettajan täytyy olla tukemassa oppilasta tälle asetetuissa tavoitteissa, mikä liittyy kokemuksen kategorioihin tavoitteiden asettamisen tärkeys

(K2) sekä opettajan pitää vaatia oppilailtaan paljon (K2). Tämä on tietysti koko sosiokulttuurisen ajattelun ydin, ja kuvaa hienosti scaffoldingin läsnäoloa oppituntitilanteessa. Opettaja kuvaa tarvittavaa tukea *rinnalla kulkemiseksi ja sanoittamiseksi*, jolloin opettaja ei tee mitään oppilaan puolesta vaan selittää ja tukee oppilasta tämän omassa päättelyssään. Esimerkissä 31. opettaja 2 ottaa esille myös vertaisten tarjoaman avun mahdollisuuden (*toki se voi olla myös luokkakaveri*). Tärkeä asia, minkä O2 myös mainitsee, on se, että tehtävässä pinnistely ja varsinkin siinä epäonnistuminen voivat olla myös turhauttava (K2) kokemus sekä oppilaalle että opettajalle. Havainto on tärkeä, sillä vaikka oppiminen nähdään yleisesti positiivisena asiana, aina polku ei ole vaivatton, ja erilaiset temperamentit reagoivat haasteisiin eri tavoin. Tukea tarvitaan, *ettei lennä seinään kone tai ope*. Tukeminen voi siis myös vaatia opettajalta paljon (K2) sekä aiheuttaa opettajalle myös varovaisuuden (K2) kokemusta. Myös O2 käyttää nesessiiviverbiä *vaatia*, jolla kuvataan pakkoa, joka aiheutuu fyysisistä tai psyykkisistä olosuhteista (VISK § 1573).

Esimerkki 31.

– – jos se tehtävä menee siellä ylärajalla, sitte siinä pitää olla oikeesti opettajan tai ohjaajan tukea. Et se on enemmän sellaista rinnalla kulkemista, semmosta sanoittamista, riippuu minkälainen tehtävätyyppi on, miten tuetaan. – – toki se voi olla myös luokkakaveri, jos aattelee näin, et tehtäis integroituna monen tasoisten oppilaitten kanssa, mut S2-ryhmän sisällä vaatii paljon opettajan tai ohjaajan tukea, ettei lennä seinään kone tai ope. (O2)

Esimerkissä 32. toinen opettaja (O2) muistuttaa, kuinka S2-oppilaiden taustalla voi olla henkisesti kuormittavia asioita, mikä vaatii tietynlaista tilannetajua ja varovaisuutta (K2) myös opettajalta. Opettaja kuvaa hienosti kunkin oppilaan herkkyyalueen ja lähikehityksen vyöhykkeen tunnistamista sekä siellä liikkumista, joka kuvaa kokemusta tavoitteiden asettamisen tärkeydestä (K2). Hän kuvailee etenemistä 'varovaiseksi' (KS 2018 s.v. *tunnustella*) *tunnustelemiseksi* ja toisaalta hieman 'pakonomaiseksi' (KS 2018 s.v. *puskea*) *puskemiseksi*, mistä kuvastuu myös opettajan työn henkinen paine ja emotionaalisen herkkyyden vaatimus. Hän kuvaa oppijan paineenkestävyyttä termillä *kivunsietokyky*, joka opettajan mukaan etenäkään koulun kontekstissa ei ole aina kovin suuri. Scaffoldingiin kuuluva osaamisen ylärajalla toimiminen ja seuraavalle tasolle siirtyminen on opettajan mukaan *haastavaa*, mikä kertoo kokemuksesta, että se vaatii myös opettajalta paljon (K2).

Esimerkki 32.

Jotenkin musta tuntuu, et tietynlainen tuskastuminen tai turhautuminen tulee aika helposti. – – Kun mä mietin, et meidänkin mamut on kaikki pakolaisia tai turvapaikanhakijoita – – et onko niin, et kun on haastetta ja psykologista stressiä jotenkin, et sit se semmonen kivunsietokyky semmoisen oppimistehtävän kohdalla on aika pieni... Et se johtaa semmoseen keskittymisen herpaantumiseen aika helposti. Et jotenkin aika tunnustelevaa se aina on, et voiko puskea – – et on haastavaa mennä siinä rajalla, et oppilas jaksaa ja ei luovuta mut pystyis kehittämään – –. (O2)

Molemmat opettajista mainitsevat yhdeksi ongelmaksi myös oppilaan heikon motivaation, joka heikentää oppimistuloksia. Tämä oli havaittavissa myös joissain oppilaiden kanssa käydyissä keskusteluissa; mikäli tavoitteena ei ole esimerkiksi opiskella peruskoulua pidemmälle, kielitaidon hyötyjä ei välttämättä nähdä siinä tilanteessa kovin perusteltuina tai merkityksellisinä. Tämä aiheuttaa opettajalle myös lievää turhautumisen (K2) kokemusta. Esimerkissä 33. opettaja 1 muistuttaa, että motivaation puute voi näkyä myös siinä, että oppija ei ymmärrä, mikä merkitys oppimisen ylärajoille pinnistelyllä (*et heittäytyy jonnekin uudelle alueelle*) voisi olla. Epäonnistumisen pelon yhteydessä (*he pelkäävät sitä epäonnistumista*) esille nousee taas oppilailla oleva turvallisuuteen pyrkimisen kokemus (K2) sekä kokemus siitä, että yrittämisestä voidaan rangaista (K2), jos epäonnistumisen yhteydessä pelätään, *mitä palautetta tulee*. Nollapersoonamuotoinen *tulee* jättää kertomatta, keneltä tulee, mutta asiayhteydestä on pääteltävissä, että opettaja tarkoittaa vertaisilta sekä opettajalta tulevaa, mahdollisesti korjaavaa palautetta. *Heittäytymisellä* tarkoitetaan sananmukaisesti 'jättäytymistä jonkin valtaan, omistautumista, antautumista tai eläytymistä' (KS 2018 s.v. *heittäytyminen*). Se vaatii oppilaalta uskallusta sekä luottamusta siihen, että kaikki sujuu hyvin, mikä on turvallisuuteen pyrkimistä (K2). Turvallinen tilanne taas on Kielitoimiston sanakirjan (KS 2018 s.v. *turvallinen*) määritelmän mukaan 'suojainen sekä sellainen, jossa ei ole vaaraa'. Toisaalta turvallisuus voi olla myös 'varmuutta' siitä, että 'mitään vaarallista ei tapahdu'. Oppilaan kokemaa vaaraa ei ole syytä väheksyä, sillä sosiaalisesti oppimistilanteet voivat olla heille haastavia.

Esimerkki 33.

– – toiset ei ajattele mikä on se vaikutus kielitaitoon sillä, et heittäytyy jonnekin uudelle alueelle, ja sit kolmansilla on varmaan se, et he pelkäävät sitä epäonnistumista ja sitä mitä palautetta tulee. (O1)

Esimerkissä 34. opettaja 1 kokee, että turvallisuuden kokemuksen kautta oppilaan on helpompi astua pois mukavuusalueeltaan ja ottaa pieniä riskejäkin; kun oppilaalla on *olo, että tää on riittävän turvallista*, silloin hän pystyy *astumaan sieltä ylöspäin*. Tässä hän tarkoittaa sellaista oppimistilannetta, jossa kukaan ei suhtaudu kriittisesti esimerkiksi oppijan tekemiin kielivirheisiin. Tämä kertoo kokemuksesta, että tavoitteellisuus vaatii opettajalta paljon (K2), ainakin aikaa.

Esimerkki 34.

– – kun heillä on olo, et tää on riittävän turvallista, sit kykenee motivoitumaan ja astumaan sieltä ylöspäin. (O1)

Tässä luvussa korostuvat vahvasti oppilaiden kokemukset halusta pysytellä osaamisalueella. Tässä yhteydessä katson, että kokemukset liittyvät vastaajien ikään ja

kehityskauteen sekä toisaalta myös siihen, että oman oppimisen tavoitteita ei osata vielä täysin hahmottaa. Monilla viisitoistavuotiailla ei ole vielä kehittynyt sellaista ymmärrystä, joka näkisi yhteyden pitkäjänteisen työn ja halutun lopputuloksen välillä. Opettajien kuvaukset oppilaiden vähäisestä tavoitteellisuudesta tukevat hyvin väitettä. Opettajien äänet korostuivat luonnollisesti tässä luvussa, koska osalle oppilaista omista tavoitteista puhuminen oli hankalaa, jolloin aineistoa oppilaiden kokemuksista oli käsillä melko vähän. Opettajien kokemusten suhdetta oppilaiden kokemuksiin käsittelemme tarkemmin vielä luvussa 5.4.

#### 4.5 Kokemukset osallisuudesta

Yksi tutkimuskysymyksistäni oli selvittää, millaisia osallisuuden kokemuksia S2-oppilaat saavat integroidussa ryhmäopetuksessa. Peruslähtökohtana suomi toisena kielenä -opetuksessahan on, että kielen oppimisen avulla päästäisiin ympäröivän yhteiskunnan täysivaltaiseksi sekä aktiiviseksi jäseneksi, ja voitaisiin vahvistaa oppijan osallisuuden kokemuksia (ks. esim. OPH 2016: 6). Osallisuuden lisäämisen tavoite liittyy keskeisesti myös tarkastelemaani I & A -malliin sekä mainstreamingiin (ks. luvut 2.3 ja 2.4). Tässä luvussa käsittelemme siis vain kokemuksia, joita oppilailla oli osallisuudesta, koska opettajien osallisuuden selvittäminen ei kuulunut tutkimustavoitteisiini ja opettajien osallisuuden kokemukset perustuvat niin eri lähtökohtiin kuin oppilailla. Näin ollen opettajien kommentit ovat tässä kappaleessa vain lähinnä tukemassa oppilaiden kertomaa. Oppilaiden kokemukset osallisuudesta liittyvät osittain myös opetuskokeilumme ulkopuolisiin tilanteisiin, mutta katson, että kokemukset ovat osa samaa kokemusmaailmaa, sillä osallisuus koulussa ja muussa elämässä kuuluvat luontevasti yhteen.

Tutkimassamme koulussa S2-opiskelijat opiskelivat oman luokkansa kanssa kaikilla muilla paitsi äidinkielen tunneilla. Osa haastateltavista kuului äidinkielen ryhmän kanssa samaan luokkaan, osa eri luokkaan, jolloin kaikki tutkittavat eivät olleet tuttuja äidinkielen ryhmäläisten kanssa. Vaikka S2-oppilaat olivat kantasuomalaisten kanssa koulussa melko paljonkin tekemisissä, silti monien haastattelemieni kokemus oli, että S2-opiskelijat jäivät usein omaan porukkaansa, ja ryhmätyöt natiivien kanssa ovat hankalia. Seuraavassa vastaajien kertomat kokemukset liittyvät myös osittain oppilaiden kokemuksiin toisesta kielestä (ks. luku 4.3). Tässä yhteydessä fokus on kuitenkin siinä, millä tavoin vastaajat kokevat, että heihin ja heidän kieliongelmiinsa suhtaudutaan.

Olen muodostanut osallisuuden kokemuksista kolme yläkategoriaa, jotka nimesin yhtäläisyyden (K1), erilaisuuden (K1) sekä neutraaliksi kokemukseksi osallisuudesta (K1). Yhtenäisyyttä kokevat (K1) suhtautuivat natiiveihin ja suomalaiseen yhteiskuntaan avoimesti ja

hyväksyvästi. Heidän mielestään kantasuomalaisten kanssa oli helppo ja mukava olla, eivätkä he tarkastelleet itseään ensisijaisesti maahanmuuttajaidentiteetin kautta, vaan näkivät itsensä tasavertaisina jäseninä osana kaveriporukkaa. Erilaisuutta kokevat (K1) suhtautuivat sekä natiiveihin että suomalaiseen yhteiskuntaan varautuneesti. Varautuneisuus saattoi kummuta joko koetusta erilaisuudesta tai esimerkiksi oman integraation vähäisyydestä. He kuvailivat kokemuksiaan suomalaisten kanssa pelottaviksi, jännittäviksi tai oman erilaisuuden tunnetta korostaviksi ja lisääviksi. He näkivät itsensä lähes aina maahanmuuttajaidentiteetin kautta. Heillä oli myös käsitys, että heistä ei pidetä suomalaisten keskuudessa tai että he ovat vaivaksi suomalaisille, mikäli he joutuvat esimerkiksi kysymään apua asioiden hoitamiseen. He viihtyivät useimmiten muiden maahanmuuttajien kanssa, eivätkä olisi koulussakaan halunneet ottaa kontaktia muihin kuin maahanmuuttajaystäviinsä. Erilaisuutta kokevilla oli myös tunne, että he eivät ole samalla aaltopituudella kantasuomalaisten teini-ikäisten kanssa. Heille oli muodostunut suomalaisista niin etäinen ja epämiellyttävä kuva, etteivät he halunneet edes tulla osaksi heidän yhteisöään. Neutraaliin kokemukseen osallisuudesta (K1) kuuluivat muun muassa kokemukset siitä, että suomalaisten kanssa oleminen on ”ihan ok”, jolloin mukana oleminen ei herätä erityisen voimakkaita tunteita puolesta eikä vastaan. Vaikka osa koki pärjäävänsä heidän kanssaan, tarvetta vuorovaikutuksen syventämiseen tai oman roolin vahvistamiseen ryhmässä tai yhteisössä ei ollut.

Yläkategorioihin kuuluvista kokemuksista olen muodostanut alakategorioita, jotka olen merkinnyt otsakkeen perään tulevalla sulkulausekkeella (K2). Yhtenäisyyden kokemukseen (K1) liittyi kokemus, että suomalaiset ovat kavereita (K2), integraation tarve (K2), luonteva kanssakäyminen (K2), rentous (K2) sekä yhteiskunnallinen tavoitteellisuus (K2). Erilaisuuden (K1) kokemukseen kuului puolestaan kokemus, että on erilainen kuin kantasuomalaiset (K2), rasismien kokemus (K2), nöyryyttävyys (K2), syrjäytyminen (K2), ulkopuolisuus (K2), segregatio (K2), epäluulo (K2), motivaation puute (K2), turhautuminen (K2), kanssakäymisen vaikeus (K2), epävarmuus (K2) ja pelko (K2) sekä yhteiskunnallisten tavoitteiden pitäminen ei-tärkeänä (K2). Neutraaliin kokemukseen osallisuudesta (K1) kuului tunne, että kantasuomalaisten kanssa pärjää (K2) mutta vastaajalla ei kuitenkaan ole tarvetta syvempään kanssakäymiseen (K2).

Osalla vastaajista oli voimakas kokemus ulkopuolisuudesta (K2). Tähän liittyi usein myös koettu erilaisuus (K2) sekä koettu rasismi (K2). Heillä oli henkilökohtaisia kokemuksia melko törkeästäkin rasisisesta kohtelusta, eikä luottamus vastapuoleen ollut vielä palautunut. Esimerkissä 33. vastaaja N11 kertoo aistivansa (*Sen näkee*), että *ihmiset ei halua olla meidän kanssa*. Tällöin hän kokee myös avun pyytämisen tai ymmärtämisen vahvistamisen äidinkielen ryhmäläisiltä hyvin kiusalliseksi. Esimerkissä 35. vastaaja N11 kuvailee kokemustaan avun pyytämisestä (*Mä oon kysynykin, et ai mitä*) alkavassa merkitysneuvottelutilanteessa hyvin nöyryyttäväksi (K2). Sitaatit *Ne*

*on vaan, et ymmärsitkö?* ja *ne on vaan, et joo joo joo* kuvaavat N11:n kokemusta siitä, että äidinkielen ryhmäläisiä eivät kiinnosta hänen ymmärtämisingelmansa tai että he suhtautuvat niihin yliolkaisesti, mikä kertoo ulkopuolisuuden (K2), epäluulon (K2) ja turhautumisen (K2) kokemuksista. Etäännyttävä pronomini *ne* ja konjunktio *vaan* lisäävät vastaajan kokemusta vastapuolen välinpitämättömyydestä. Hän kokee myös, että moni olettaa hänen ymmärtävän asioita, joista hän ei ole koskaan kuullutkaan, mikä on saanut aikaan myös vaikeuden (K2) ja nöyryytyksen (K2) kokemuksia. Tämä on aiheuttanut N11:ssä selvää turhautumista (K2) ja suuttumusta (– – *kun mä en tiitä!*).

Esimerkki 35.

N11: Mä oon kysynyt, et ai mitä. Mut ne on vaan et joo joo joo. Ja kun mä en tiitä! Ne on vaan, et ymmärsitkö? Se näkyy. Mä nään, kun ihmiset ei halua olla meidän kanssa. Sen näkee. Ja mä nään, kun ihmiset haluaa.

H: Onko se joillain tunteilla helpompaa kuin toisilla?

N11: Noup.

Esimerkissä 36. käy ilmi, kuinka N13 pelkää (K2), että tulee ilmaiseeksi itseään väärin, mikäli puhuu luokkalaisilleen *vääriä juttuja*. Seurauksena olisi, että tämä lisäisi luokkatovereiden epäluuloisuutta häntä kohtaan: *Ne kattois oudosti*, N13 uskoo, eikä pidä sellaista toivottavana tuloksena. Tästä hänellä oli vahva kokemus (*Ne kattoo, mä tiedän!*). On täysin ymmärrettävää, että tällainen ei kannusta oppijaa ottamaan riskejä oppitunneilla eteen tulevissa kielenkäyttötilanteissa.

Esimerkki 36.

N13: Mä en voi puhua niille, mä en osaa niin hyvin suomea. Mä voin puhua niinku mä tiään, mä voin puhua niinku vääriä juttuja. Ne kattois niin oudosti, jos puhuisi jotain.

H: En mä usko, että ne kattois.

N13: Ne kattoo, mä tiedän!

Moni vastaajista koki selvästi kiusalliseksi tilanteet, joissa osapuolet eivät ymmärtäneet heti toisiaan. Vaikka merkitysneuvottelut kuuluvat olennaisena osana toisen kielen opetteluun, tällaisen koettiin turhauttavan molempia osapuolia, sillä aikaa vievä ja paikallaan ”jankkaava” tilanne ei kokemuksen mukaan välttämättä johda mihinkään, mikä kertoo turhautumisen (K2) kokemuksesta. Esimerkissä 37. vastaaja N11 kokee, että *saman asian* toistaminen koettelee vastapuolen jaksamista. Esimerkissä 37. vastaaja N13 käyttää myös adjektiivia *ärsyttävä* kuvaamaan sitä, että hän kysyisi jatkuvasti apua opiskelutovereiltaan. Katkelma ei erittele sitä, kenelle tilanne aiheuttaa ärsyyntymistä, mutta tulkittavissa on, että N13 katsoo sen ärsyttävän *niitä* eli kantasuomalaisia, mikä kertoo epäluulon (K2) kokemuksesta. Toki vastauksesta on luettavissa myös hänen itsensä ärsyyntymistä tai ainakin turhautumista (K2).



Esimerkki 37.

N11: Jos ne sanoo jotain ja mä en ymmärrä. Mä sanon taas ja ne ei taas ymmärrä. Kuka jaksaa kuunnella noin paljon juttua samasta asiasta.

N13: Vielä jos sanoo: "anteeksi mitä, anteeksi mitä"... Tuo on niin ärsyttävää.

Kaikille oppilaille kielellisen tuen pyytäminen ei ollut sosiaalisesti hankalaa. Esimerkistä 38. käy ilmi, kuinka vastaajat N21, N22 ja N23 pitivät avun pyytämistä ikätovereilta luonnollisena. Tilannetta ei koettu laisinkaan "ärsyttävänä" (vrt. esimerkki 37.) eikä muullakaan tapaa ongelmallisena. Toisaalta se, että esimerkissä 38. vastaaja N21 ilmoittaa olevansa hiljaa, mikäli ei ymmärrä jotain, kertoo pienestä epävarmuudesta (K2) kielenkäyttötilanteessa. Ymmärtämättömyyteen voi liittyä myös lievää häpeää. Toisaalta litteraatin ulkopuolelta voi tehdä huomion vastaajan huolettomasta äänensävyistä, jolloin tilanne ei kuulosta vastaajan sanomana millään tavoin ikävältä tai ahdistavalta. Sävyartikkeli *vaan* (VISK § 792) lisää tällaista huolettomuuden vaikutelmaa. Esimerkistä 38. käy ilmi, kuinka hiljaa oleminen tai itselle nauraminenkaan (*Nauretaa*) ei tuntunut heistä kiusalliselta, minkä voi katsoa edustavan kokemuksia luontevasta kanssakäymisestä (K2) sekä siitä, että suomalaiset ovat kavereita (K2), mikä kertoo kavaruussuhteiden ainakin jonkin tasoisesta luottamuksen (K2) kokemuksesta. Myös ymmärtämisen vahvistaminen vertaiselta (*Joskus tulee outoja sanoja. Niistä mä kysyn.*) tuli N22:n tapauksessa kyseeseen.

Esimerkki 38.

H: Jos tulee tilanne, että ette ymmärrä, mitä teette?

N21: Ollaan vaan hiljaa sitten.

N22: Nauretaa.

N23: Mut mun mielestä ei tuu ongelmia.

N22: Ei tuu mitään ongelmia, yleensä. Joskus tulee outoja sanoja. Niistä mä kysyn.

Ymmärtämättömyys voi kuitenkin aiheuttaa myös osallisuuden ja vuorovaikutuksen ongelmia; väärinkäsityksiä, vuorovaikutussuhteen tulehtumista ja pahaa mieltä. Havainnointini vahvistaa, kuinka tutkimusjaksomme aikana eräässä pienryhmässä, jossa N11 oli mukana, yksi ryhmäläisistä oli harmissaan siitä, että N11 ei tehnyt mitään yhteisen työn eteen. Tuntitilanteessa ja haastattelussa N11 kertoi, että kun hän sai ryhmän toiselta jäseneltä ohjeita, ne olivat ihan "kauhean pitkät" ja hän ei ymmärtänyt niistä "yhtään mitään". Hänellä oli aiempaa kokemusta siitä, että kun hän kysyy selvennystä asiaan, toinen ei välttämättä ymmärrä koko kysymystä, jolloin tilanteesta tulee molemmille osapuolille hyvin kiusallinen. Tämän takia hän ei uskaltanut kysyä lisää ohjeita. Lopulta hän päätyi ignooraamaan koko tilanteen sekä huvittelemaan puhelimensa viihdesovelluksilla toisen S2-oppilaan kanssa, mikä näyttäytyi muun ryhmän silmään siltä, ettei N11:ta kiinnostanut koko työ, mikä aiheutti närkästystä muussa ryhmässä. N11:ta työ olisi ehkä kiinnostanut, mutta se olisi vaatinut

häneltä liian paljon riskinottoa sekä ponnisteluja osaamisen ääri rajoilla. Esimerkissä 39. vastaaja N11 kertoo itse tilanteesta. Kun hän kysyi hänelle osoitetusta tehtävästä, vastapuoli (*se*) sanoi hänelle *niin pitkän jutun ja isoja sanoja*. Pronominilla *se* hän viittaa oman ryhmänsä kantasuomalaiseen jäseneseen ja *isoilla sanoilla* hänelle vaikeisiin ilmauksiin. Kysyn häneltä suoraan: *Sanoitko sä, et sä et ymmärrä?*, johon hän vastaa kieltävästi (*Ei*). Ymmärtämättömydestään huolimatta hän oletti, ettei vastapuoli halunnut kuulla lisäkysymyksiä. Hän pohtii konditionaalissa, mitä siitä olisi voinut seurata (*ne ois voinu sanoo että yyyh*) ja jätti ne siksi kysymättä. Hän päätti olla hiljaa, keskittyä muihin asioihin – ja päätyi aiheuttamaan tällä pienen konfliktin tunnilla. Tämä oli harmillista, sillä tilanteeseen liittyi kaksinkertaisen väärinymmärryksen kehä, joka huononsi oppilaiden ennestään melko viileitä välejä.

Esimerkki 39.

N11: Ne anto mulle jonkun jutun jota mun piti tehdä. Mä kysyin mikä tää on, se sano mulle niin pitkän jutun ja niin isoja sanoja. Mä en ymmärtäny mitä mun piti tehdä.

H: Sanoitko sä, et sä et ymmärrä?

N11: Ei, koska ne ois voinu sanoo että yyyh...

Muutama vastaajista koki, että kielitaidon vaillinaisuus voi hankaloittaa päivittäistä kanssakäymistä luokkatovereiden kanssa, minkä voi katsoa kuuluvan epävarmuuden kokemukseen (K2). Esimerkissä 40. vastaajat N12 ja N11 mainitsevat erikseen tilanteet, joissa *pitää tehdä jotain luokan kanssa ja me vaan jäädään*, sekä luokassa vitsailun (*kun joku tekee jonkun vitsin*) – joka on usein niin nopeatempoista, että siihen ei aina ehdi mukaan (*Me ollaan vaan silleen niinku että...*). Toisaalta N11 mainitsi myös kysymyksen *Millä tavalla olette erilaisia?* yhteydessä (ks. Esimerkki 45.), kuinka suomalaisteinien huumori on erilaista kuin heidän, jolloin siihen ei pääse mukaan, vaikka sitä kielen puolesta ymmärtäisikin. Tämä kertoo oppilaiden erilaisuuden (K2) kokemuksesta. *Me-* ja *ne-*pronominien käyttö lisää tunnetta vastakkainasettelusta kahden ryhmän välillä.

Esimerkki 40.

N12: Jos pitää tehdä jotain luokan kanssa. Ne kaikki suomalaiset tekee isona ryhmänä. Sitte me vaan jäädään.

N11: Sit kun joku tekee jonkun vitsin, ne kaikki nauraa. Me ollaan vaan silleen niinku että...

Esimerkissä 41. haastateltavien N11, N13, N14 ja N15 keskinäinen keskustelu etenee kysymyksestäni *Millaista S2-opetuksen tulisi olla?* (jota käsittelin osin jo esimerkin 25. yhteydessä) siihen, millainen on hyvä opettaja. Osa vastaajista mainitsi, kuinka osa opettajistakin turhautuu, jos yksi oppilas toistuvasti pyytää apua tunnilla. Vastaajilla N15 ja N11 oli asiasta myös omakohtaista kokemusta. Se koettiin kiusallisena, ja se aiheutti myös turhautumisen (K2) kokemuksia. Vahvistavat adverbit *oikeesti* ja *varmasti* painottavat kokemuksen voimakkuutta. On mielenkiintoista, että N11

näkisi tilanteen olevan pahin, mikäli ikävä (*ilkeä*, johon kuuluu myös tietynlainen tuottamuksellisuus) opettaja sattuisi juuri S2-opettajaksi (*Mieti jos se ois ollu S2-opettaja, aaaa...*). Tämän katson kertovan siitä, että oppilaat kokevat S2-opettajan olevan heille hyvin tärkeä ja läheinen – sekä myös sellainen, jolta on uskallettava kysyä apua. Keskustelussa esille noussut kokemus opetustilanteesta, jossa opettaja on osoittanut oppilaalle toiminnallaan että *mä en jaksa*, jos oppilas kysyy asiaa monta kertaa, ei varmasti innosta oppilasta kysymään enempää, vaan on omiaan lisäämään oppilaan pelkoa (K2), passivoimaan häntä ja vaikka esittämään ymmärtävää, vaikka tilanne ei näin olisikaan. Tämä ei varmasti helpota tulevaa opiskelua.

Esimerkki 41.

H: Minkälaista te haluaisitte että S2-opetus olis?

N13: Että olis mun mielestä vaan mamuja.

H: Olis pelkkiä mamuja?

N12: Ei ole ryhmäjuttuja.

N14: Mahdollisimman silleen rentoa et kenellekään ei tule silleen paineita. Et jos ei osaa jotain niin ei tuu tiätsä paha mieli.

N11: Ja joku hyvä opettaja. Ei ilkeä.

N13: Jos joku kysyy monta kertaa, et ei oo silleen, et mä en jaksa.

H: Onko sellasia opettajia olemassa?

N14: Ei, NN ei oo sellainen.

H: Mut onko muissa aineissa sellaisia?

N15: On ollu oikeesti.

N11: Ihan varmasti on! Meidän entinen (xxxx) oli sellainen. Mieti jos se ois ollu S2-opettaja, aaaa

Joillakin vastaajilla osallisuuden kokemus omassa luokassa oli hyvin ohut. Tämä hankaloitti myös heidän suhtautumistaan opetuskokeiluun ja käytännössä lähes kaikkiin kielenkäyttötilanteisiin. Osa taas oli kokonaan sitä mieltä, että opetuskokeilu äidinkielen ryhmän kanssa oli ihan hyväksyttävä, eikä kielenkäyttöön sen enempää koulussa kuin vapaa-ajalla liittynyt erityisiä paineita. Toisaalta osa oli sitä mieltä, että heille tulee joskus tunne, että he ovat ulkopuolisia (K2) omassa luokassaan, koska he opiskelevat osan ajasta eri ryhmässä kuin muu luokka. He tavallaan itse kokivat segregaaion (K2) arjessaan. Toisaalta asia ei tuntunut heitä juuri vaivaavan, ja esimerkistä 42. käy ilmi, kuinka N21 onkin sitä mieltä, että jos hän saisi päättää, kummassako ryhmässä (äidinkieli vai S2) hän opiskelee, valinta olisi kuitenkin S2-ryhmä, koska on parempi, että hän on *siellä*, *missä* hän *ymmärtää paremmin*, mikä liittyy myös kysymykseen oppijan tavoitteellisuudesta (luku 4.1.3). Mutta vaikka N21 kertoo suhtautuvansa suomeen ja suomalaisiin melko rennosti, esimerkin 42. lausuma kertoo kuitenkin taustalla olevasta kokemuksesta, että suomi on hieman vaikeaa (K2) tai ymmärtämättömyyteen liittyy pelon (K2) ja epävarmuuden (K2) kokemusta.

Esimerkki 42.

H: Oisko parempi, et oisit äikän ryhmässä?

N21: Ei olis varmaan. Parempi et oon siellä, missä ymmärrän paremmin.

Esimerkistä 43 ilmenee, että myös oppilas N12, joka pärjäsi isossa ryhmässä hyvin niin kielellisesti kuin sosiaalisesti, kertoi kuitenkin motiivikseen pakon (*Yritin tehdä jotain, koska mun oli pakko tehdä*). Tämä liittyy kokemukseen pärjäämisestä (K2) ja tavan vuoksi mukana olemisesta (K2). Toisaalta etenkin suomalaisten sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyy joskus tilanteita, jossa hyvin tehtävästä suoriutunut onnistuja vaatimattomuuttaan vähättelee omaa osuuttaan sillä, että ”yritin tehdä jotain, kun oli pakko”. Mukana N12:n kommentissa voi olla myös hieman tällaista, opittua selittelyä.

Esimerkki 43.

H: Musta näytti siltä, että sä pärjäsit hyvin siellä sen ryhmän kanssa.

N12: Yritin tehdä jotain, koska mun oli pakko tehdä.

Oman S2-ryhmän suosio vastaajien keskuudessa saattoi johtua myös muusta kuin sen tarjoamasta kielellisestä tuesta. Esimerkistä 44. ilmenee, kuinka omaa pienryhmää suosittiin myös mukavan opettajan (*on hyvä opettaja*), isoa ryhmää parempien resurssien (*opettaja puhuu henkilökohtaisesti*) sekä positiivisen ryhmähengen vuoksi (*meillä on hyvä henki*). Sinänsä tällaiset asiat puoltaisivat missä tahansa ryhmässä viihtymistä, eli puutteellinen kielitaito ei välttämättä ole ainoa syy S2-opetukseen mieltymiseen (Ks. myös kokemukset muutoksesta, luku 4.2). N21 käyttää heidän pienryhmästään myös ilmausta *joukkue*. Urheilumaailmasta tuttu vertaus viittaa yhteiseen tavoitteeseen sekä samalla puolella olemiseen, jolloin kantasuomalaiset näyttäytyvät vastapuolena, mistä maahanmuuttajalle muodostuu lievä kokemus ulkopuolisuudesta (K2) tai vetäytymisen tarpeesta (K2), joista jälkimmäiseen kuuluu enemmän oma aktiivisuus asian suhteen.

Esimerkki 44.

N22: Tää on tälleen hauska, oppii paremmin kun on pieni ryhmä, opettaja puhuu henkilökohtaisesti. Mut siellä... ei se kerkee kaikille tulla neuvoo sitä.

N21: Kiva ryhmä. Meillä on hyvä henki, joukkue, jotenki, on kiva opiskella noiden kanssa. Ja on hyvä opettaja.

Vertaistuen tarve opiskelussa on osalle maahanmuuttajista tärkeää. Esimerkistä 45. ilmenee, kuinka vastaajilla N11, N13, N14 ja N12 oli hyvin voimakas tunne siitä, että he ovat erilaisia (K2) kuin kantasuomalaiset ikätoverinsa (*Ei olla vaan yhtään samanlaisia*). Ikävistä vuorovaikutuskokemuksista pystyi päättämään, että tämä oli heille negatiivinen seikka, ja se esti tai hidasti myös syvemmän vuorovaikutuksen syntymistä heidän sekä heidän kantasuomalaisten

luokkatovereittensa kanssa (*Ne ei ymmärrä meitä, me ei ymmärretä niitä*), mikä kertoo heidän epäluulon (K2) ja turhautumisen (K2) kokemuksista. Jatkokysymyksellä *Millä tavalla olette erilaisia?* halusin saada selville, millaista erilaisuutta vastaajat tarkoittivat. Vastaajien N14, N11 ja N12 mainitsemilla *kulttuurilla, huumorilla ja käyttäytymisellä* voidaan tarkoittaa hyvin montaa eri asiaa. Kulttuuri voi tarkoittaa esimerkiksi 'yhteisön henkisten ja aineellisten saavutusten kokonaisuutta tai sivistystä sekä ajattelu- tai toimintatapojen kehittyneisyyttä tai vakiintuneita toimintatapoja' (KS 2018 s.v. *kulttuuri*). Koska vastaajat ovat kotoisin Lähi-idästä ja Pohjois-Afrikasta, kulttuuri on tässä yhteydessä ymmärrettävissä länsi- ja pohjoismaiseksi tapakulttuuriksi ja kulttuuriympäristöksi – sekä mahdollisesti myös uskonnoksi, joka poikkeaa heidän omastaan. Kulttuuriin voivat liittyä myös arvot, jotka ilmenevät heidän luokkatoveriensä käyttäytymisestä. Se poikkeaa maahanmuuttajien kokemasta omasta käyttäytymisestä, mikä kertoo erilaisuuden (K2) kokemuksesta.

Esimerkki 45.

H: Minkä takia et tule toimeen?

N11: Ei olla vaan yhtään samanlaisia.

H: Millä tavalla olette erilaisia?

N11: En tiedä. Ne ei ymmärrä meitä, me ei ymmärretä niitä.

H: – – entäs muut?

N13: Sama.

N11: Kaikki tavalla.

N14: Niiden kulttuuri...

N11: Niitten huumori...

N12: Käyttäytyminen.

Yläkouluikäisille tärkeä yhteinen huumori nousee esille myös esimerkissä 46, jossa mainittua tilannetta analysoin osittain jo esimerkin 40. yhteydessä. Kun luokkatoverit vitsailevat, S2-oppilaat kokevat tilanteessa ulkopuolisuutta (K2). Pidempi keskustelukatkelma kertoo, kuinka haastattelijan oppilaalle tarjoama ”säälä” (*Voi ei! – – se on inhottava*) ei kelpaa haastateltavalle. Hän korjaa napakasti tilanteen kertomalla, että hän kyllä pärjää huumorissa, mikäli kohderyhmä (yhteisöllisyyden tunnetta korostava, lähentävä demonstratiivipronomini *nää*, jolla hän viittaa vieressään istuviin ystäviinsä) vain on oikea. Se, että maahanmuuttajaoppilaat eivät pääse kiinni kantasuomalaisten huumoriin, ei välttämättä liity aina kielitaitoon, vaan myös erilaisiin käsityksiin huumorista. Tämä kertoo jälleen vastaajien kokemasta erilaisuudesta (K2).

Esimerkki 46.

N11: – – kun kaikki tekee jonkun vitsi. Ne kaikki nauraa, me ollaan vaan silleen niinku että...

H: Voi ei! Niin ja se on inhottava, jos haluais sanoo jotain hauskaa ja...

N11: Ei, kyllä mä sanon kaikkea hauskaa ja nää nauraa!

Osalla vastaajista oli vakaa näkemys siitä, että heistä (maahanmuuttajista) ei pidetä koulussa. Kokemus rasismista (K2) on tässä yhteydessä jo itsessään tosi, eikä liity siihen, mitä vastapuoli on kulloinkin tilanteessa tarkoittanut. Eräs heistä oli tosin kuullut asian yhdeltä oppilaalta henkilökohtaisestikin, ja piti tätä koko luokan mielipiteenä. Ikävät kokemukset vahvistivat heidän epäluuloaan (K2), kokemustaan luokkaan kuulumattomuudesta (K2) sekä estivät myös kontaktin ottamista kantasuomalaisiin. Tämä lisäsi heidän mielissään myös vastakkainasettelua kantasuomalaisien ja heidän välille, ja ryhmien koettu erilaisuus vahvisti vielä tunnetta. Esimerkissä 47. vastaajat N14 ja N12 sanovat suoraan, etteivät koe olevansa osa heidän luokkaansa. Etäännyttävällä demonstratiivipronominilla *ne* N14 luo mielikuvan ryhmästä, joka on muualla kuin he itse.

Esimerkki 47.

H: Tuntuuko teistä, että kuitenkin te olette niinku osa teidän luokkaa?

N14: Suoraan sanottuna ei.

N12: Ei.

N14: Ne on vaan niin erilaisia.

Tässä yhteydessä vastaajien kokemukset erosivat toisistaan ehkä kaikkein eniten. Joillakin vastaajilla tunne siitä, että heidän kanssaan ei haluta olla, oli hyvin vahva. Osa taas koki olevansa niin samaa joukkoa muiden kanssa, ettei asiaa juuri ollut tarvetta edes pohtia. Esimerkissä 48. vastaajat N23, N22 ja N21 kertovat yhtä yksiselitteisesti, että he kokevat olevansa osa heidän luokkaansa. Vastaaja N21 lieventää kuitenkin vastaustaan adverbilla *ehkä*. Jatkokysymykselläni pyydän tarkennusta asiaan. Paljastuu, että asia, joka hänelle tuottaa erilaisuuden tai erillisyyden tunnetta, on joidenkin oppituntien segregatiivisuus. Tässä yhteydessä voi aiheellisesti kysyä, palveleeko S2-opetus oppilaiden integraatiota vai tuottaako se oppilaille syrjäytymisen kokemuksia (ks. esim. Latomaa & Aalto 2009: 444). Toisaalta moni maahanmuuttajaoppilas suorittaa myös esimerkiksi englannin, ruotsin ja historian tunteja muusta luokasta erillisessä opetuksessa, jossa toki voi olla mukana myös kantasuomalaisia oppilaita, joilla on vaikeuksia pysytellä mukana muun luokan opetustahdissa.

Esimerkki 48.

H: Tuntuuko että olette osa teidän luokkaa?

N23: Joo.

N22: *(nyökyttelyä)*

H: Entä N21?

N21: Ehkä joo.

H: Ehkä?

N21: Kun mä en oo jotkut tunnit niitten kaa.

Esimerkki 49. kertoo, että vaikka yksi vastaajista (N14) opiskeli jatkuvasti äidinkielen ryhmässä ja pärjäsi siellä hyvin, silti hänellä oli tunne, että tunneilla hän vain tekee *omaa juttua* eikä *välitä muista*. Yksilöllisyyttä korostava kokemus on melko neutraali ja edustaa kategorioita mukana kulkeminen (K2) ja ei tarvetta syvempään kanssakäymiseen (K2). Kieltoverbillä *en välitä* vastaaja kuvastaa tilanteen yksinäisyyttä; hän ei kiinnitä huomiota (KS 2018 s.v. *välittää*) muihin. Esimerkissä 50. vastaaja N14 niin ikään kokee, että muu ryhmä ei erityisemmin halua olla hänen kanssaan ja ignooraa hänet työskentelyssä. Vaikka tätäkin kokemusta voisi ensi näkemältä pitää melko neutraalina, vastaaja kokee tilanteessa kuitenkin vahvaa ulkopuolisuutta (K2), minkä hän ilmaisee kirjaimellisesti: *Mä oon siinä niinku ulkopuolinen*.

Esimerkki 49.

H: Mites N kun sä olet aina äikän ryhmässä, miltä susta tuntuu siellä opiskelu?

H: Mä en tiä, mulle on ihan sama. Mä teen mun omaa juttua, mä en välitä muista.

Esimerkki 50.

N14: Jotenkin näkee joka kerta, kun on joku ryhmätyö, ja mä meen niiden kanssa. Me niinku vaan mennään siihen ja ne vaan puhuu keskenänsä. Mä oon siinä niinku ulkopuolinen.

Vaikka fenomenografiassa erilaisia ilmiöitä ei ole tarvetta selittää, omassa tutkimuksessani tiettyjä taustatekijöitä on oleellista ottaa esille. Merkittävämpänä erona ryhmien kielenkäytön välillä oli se, että kaikki vastaajat, jotka eivät kokeneet olevansa osa heidän luokkaansa, kertoivat käyttävänsä suomea vain koulussa. Oli yllättävää kuulla, että he eivät kertomansa mukaan edes kuule suomea koulun ulkopuolisissa konteksteissa. Ainoat suomenkieliset kontaktit olivat haastattelun mukaan muut maahanmuuttajat. He kokivatkin, ettei heidän kielitaitonsa juuri ole viime aikoina kehittynyt. Esimerkissä 51. vastaajat N11, N13, N12 ja N14 kertovat, kuinka heidän saamansa suomen kielen syötös jää heidän vapaa-ajallaan vähäiseksi. Se, että N11 kertoo, ettei kuule ('aistia ääntä'; KS 2018 s.v. *kuulla*) suomea vapaa-ajallaan, voi kertoa myös siitä, että esimerkiksi hänen seuraamansa mediat ovat muun kuin suomenkielisiä. Tämä voi olla myös vastaajan oma valinta. Toisaalta se, että jatkokysymyksessäni *Eli te ette vapaa-ajalla käytä suomea?* valitsen verbin *käyttää* ('pitää jtk välinettä, apuneuvoa, menettelytapaa tms. apuna määrätarkoituksessa, soveltaa, hyödyntää'; KS 2018 s.v. *käyttää*), voi assosioitua vastaajan mielessä kielen aktiiviseen käyttöön, kuten puhumiseen tai kirjoittamiseen. Tällöin hän ei ajattele suomen kielen käyttämiseksi esimerkiksi sellaista tilannetta, jossa hänen seuraamallaan sosiaalisen median tilillä käytetään suomea.

Esimerkki 51.

H: Mites sitten, oppiiko paremmin koulussa vai vaikka harrastuksissa?

N11: Koulu on ainoa paikka missä mä kuulen suomea.

N13: Nii.

N12: Niin se on mullakin.

H: Eli te ette vapaa-ajalla käytä suomea?

N14: Ehkä joskus sekoitetaan arabian kanssa mut suurimmaks osaks varmaan.

N11: Kun me nähdään toisia tai chattaillaan, silloin puhutaan suomea. Mut ei muuten ikinä.

Toisen ryhmän kaikki vastaajat ilmoittivat käyttävänsä suomea päivittäin myös kavereiden kanssa, harrastuksissa ja joskus jopa perheen kanssa keskustellessa. Esimerkistä 52. käy ilmi, että tämä ei tuntunut olevan heille mikään erityinen valinta, vaan pikemminkin luonnollinen osa ystävien välistä kanssakäymistä, jolloin he kokevat suomalaiset kaverina (K2) siinä missä muutkin. Nämä liittyvät voimakkaasti myös kokemuksiin toisesta kielestä, joita käsittelen luvussa 4.3.2. Suomea vastaajat kertovat käyttävänsä *koulussa, ulkona, kavereitten kanssa, reeneissä ja harkoissa* ja jopa *kotonakin joskus*.

Esimerkki 52.

H: Miten paljon käytätte suomea muualla kuin koulussa?

N22: No ulkona jos mennään kavereitten kanssa ja reeneissä ja harkoissa.

H: Entäs N21?

N21: Mä käytän koulussa... ja kotonakin joskus puhutaan. Kavereiden kanssakin puhun suomea.

Tässä yhteydessä on tuotava esiin havainto myös siitä, kuinka ero kahden haastatteluryhmän välillä – jotka oli jaettu sukupuolen perusteella – oli hyvin selkeä. Näin ollen erot kokemuksissa eriytyivät sukupuolittain. Suomen kielen omaehtoisella vapaa-ajan käytöllä oli hyvin selkeä yhteys siihen, kuinka vapautuneesti he käyttivät kieltä koulun ja vapaa-ajan kontekstissa. Karkeasti jaettuna ryhmä 1, joka koostui naispuolisista vastaajista, koki kantasuomalaisille puhumisen jännittäväksi ja pelkäsi jatkuvasti tekemiään virheitä. Ryhmä 2, joka koostui miespuolisista vastaajista, koki, että he voivat tehdä virheitä, mutta se ei haittaa. Tällä oli luonnollisesti iso vaikutus myös siihen, kuinka ryhmät suhtautuivat opetukseen äidinkielen ryhmän kanssa; poikia yhdistäminen ei juuri haitannut, kun taas tytöistä vain kolmannes piti kokeilua ”ihan ok”:na.

Esimerkistä 53. näkyy, kuinka vapaa-ajan viettäminen vertaisten kanssa koettiin hyvänä kielenoppimistilanteena. Kaksi poikaryhmän kolmesta jäsenestä nosti ensimmäisenä esille tilanteet, joissa he ovat *kavereitten kanssa*. N23 mainitsee myös kirjojen lukemisen, mutta sen jälkeen tulevan suunnittelupartikkeli-ilmauksen (VISK § 792) *Tai tota joo* voi tulkita myös lieväksi epävarmuudeksi. Haastattelutilanteessa odotin hetken perusteluja ja jatkoin vielä vaihtoehtoja tarjoavalla jatkokysymyksellä *Koulussa ja myös muualla kuin koulussa?*, mutta N23 ei enää kommentoi asiaa. N22 vahvistaa kuitenkin, että myös koulussa voi oppia suomea.



Esimerkki 53.

H: Jos miettii kielen oppimista, millaisissa tilanteissa te yleensä opitte parhaiten suomea?

N21: Ai missä opitaan?

N22: Kavereitten kanssa.

N23: Kavereiden kanssa, tai kun luetaan kirjoja. Tai tota joo.

H: Koulussa ja myös muualla kuin koulussa?

N22: Joo

Esimerkissä 54. puolestaan näkyy, kuinka tytöistä koostuvalle ryhmälle (ryhmä 2) sama kysymys oli vaikeampi – tai sitten heitä ei vain kiinnostanut vastata siihen. N11:n hieman epävarma vastaus *Kun ymmärtää toista* kertoo jälleen vastaajan turvallisuuden tarpeesta (ks. luku 4.4). Toki nuoren voi olla vaikea arvioida omia oppimistilanteitaan, eikä kysymykseen saanut oikein kunnan vastauksia ilman vaihtoehtoja tarjoavaa jatkokysymystä (– – *koulussa vai vaikkapa harrastuksissa?*). Tällöin N11 paljastaa, että *Koulu on ainoa paikka missä mä kuulen suomea*, ja N13 ja N12 vahvistavat, että tilanne on sama myös heillä.

Esimerkki 54.

Minkälaisissa tilanteissa yleensä oppii kieltä hyvin?

N11: Kun ymmärtää toisia.

H: Mmm.

N11: Joo.

H: Onko mitään muuta?

N14: Mä en tiedä, ei oo mitään kommentoitavaa.

Mites sitten oppiiko paremmin koulussa vai vaikka harrastuksissa?

N11: Koulu on ainoa paikka missä mä kuulen suomea.

N13: Nii.

N12: Niin se on mullakin.

Samojen ajatusten, kokemusten ja huumorin jakaminen voi olla maahanmuuttajaoppilaille tärkeää, jolloin omaksi viiteryhmäksi muodostuu mieluummin muut maahanmuuttajaoppilaat kuin kantasuomalaiset nuoret. Opettajat pohtivat haastattelussa myös syitä S2-oppilaiden vähäiselle osallisuudelle ryhmässä. Esimerkissä 55. toinen opettaja (O1) miettii, onko epävarmojen murrosikäisten hankala lähestyä toisiaan, jos he kokevat itsensä erilaiseksi (vrt. oppilaiden erilaisuuden (K1) kokemukset) kuin vastapuoli. Opettajakin nostaa esille paitsi vertaistuen (*kun ne muistelevat jotain afrikkalaista koulua; kun nauravat suomalaiselle ruoalle*), myös sukupuolen merkityksen. Hänen kokemuksensa mukaan usein juuri maahanmuuttajatyttöjen on hankala ryhtyä keskinäiseen vuorovaikutukseen kantasuomalaisten ikätovereittensa kanssa, jolloin matka *kantasuomalaisen teinin luo* on tytöillä *yllättävän pitkä*. O2:n mukaan pojilla yhdessä oleminen on usein fyysisempää (*tekeminen, pallon pompottelu*), jolloin kielelliset haasteet eivät

välttämättä ole ystävyysuhteiden esteenä. Tyttöjen kohdalla voi tietysti pohtia, mikä on syy ja mikä on seuraus kielenkäyttötilanteiden jännittämisessä ja *omissa porukoissaan* pysymisessä.

Esimerkki 55.

– – onko suomalainen teini jotenkin niin... niin vaikea lähestyä et – –, onko siinä kokemusmaailmassa... on helpompi olla ihmisten kanssa, jotka jakavat sen saman...jotenkin kokemuksen. Kun kuuntelee niitä, kun ne muistelevat jotain afrikkalaista koulua tai kun nauravat suomalaiselle ruoalle, onko siinä jotain sellaista, et on helpompi olla samankaltaisen ihmisen seurassa, et se kynnyks sinne niinku oman luokan niinku kantasuomalaisen teinin luo on yllättävän pitkä. Ja usein tuntuu et se on tytöillä yllättävän pitkä, et pojilla jotenkin sen tekemisen ja pallon pompottelun kanssa syntyy kaverisuhteita – – tytöt on tosi paljon omista porukoissaan. (O2)

Osallisuuden kokemukset nousivat tutkimuksessani varsin suureen rooliin. Huomattavaa oli myös, kuinka paljon vastaajien kokemukset osallisuudesta vaihtelivat. Aluksi tuntui, että negatiiviset kokemukset nousivat aineistossani korostettuun rooliin. Katsoin, että oppilaat saattoivat innostua kertomaan ikään kuin kotoutumisensa epäkohdista, kun heille tuli siihen kerrankin mahdollisuus. Kun analysoin kokemuksia vielä tarkemmin ja sijoitin ne esimerkiksi janalle niiden voimakkuuden mukaan, vastauksista alkoi hahmottua myös jonkinlainen neutraalien kokemusten joukko. Osallisuus tuntui olevan myös seikka, joka tuntui liittyvän kaikkiin muihin osa-alueisiin, selittävän ja taustoittavan niitä sekä olevan myös monien kokemusten seuraus. Erityisen paljon osallisuuden kokemukset kietoutuivat kokemuksiin toisesta kielestä. Osallisuus-teema oli kaikkiaan sellainen osa-alue, joka herätti paljon kysymyksiä ja pohtimisen aihetta. Käyn näitä ajatuksia enemmän läpi luvuissa 5.2 ja 5.5.

## 5 POHDINTAA

Tässä luvussa arvioin vielä luvussa 4 käsittelemiäni tutkimustuloksia, vertailen niitä aiemmista tutkimuksista saatuihin havaintoihin, pohdin tutkimukseni luotettavuutta sekä sen tulosten merkitystä suomi toisena kielenä -opetuksen ja maahanmuuttajatyön kentälle. Koska tutkimukseni kohde on vielä melko vähän tutkittu, esitän myös muutamia mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joita itselleni nousi tutkimusprosessini aikana.

### 5.1 Tutkimustulosten arviointia

Tutkimustuloksistani kävi ilmi, kuinka suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden suhtautuminen opiskeluympäristön fyysiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen muutokseen oli melko varautunutta. Osa oppilaista toki suhtautui muutokseen neutraalisti, jolloin sitä kohtaan ei ollut suuria tunteita. Opettajat näkivät mainstreamingissa paljon mahdollisuuksia mutta kokivat, että sen käyttöön ottaminen vaatii esimerkiksi paljon aikaa sekä ilmapiirityötä, kuten ryhmäyttämistä. Opettajat myös uskoivat, että oppilaiden vähäinen innostus vuorovaikutukseen kantasuomalaisten kanssa johtui enemmän tottumuksen puutteesta kuin kielellisen kompetenssin vähäisyydestä. Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että kokemuksia muutoksesta värittivät heillä myös aiemmat ikävät kokemukset oman luokan kanssa olemisesta.

Myös oppilaiden kokemuksia toisen kielen käytöstä väritti usein pelko, kiusaantuneisuus ja jännitys saatavasta palautteesta. Tämä vähensi heidän aloitteellisuuttaan kielenkäyttötilanteissa. Vaikeutta toisen kielen käyttöön aiheuttivat hankalat sanat, nopea puhe sekä monen asian yhtäaikainen prosessointi, mikä vaikeutti asiaan keskittymistä. Omassa puheessa keskeinen haaste oli aikapaine. Kävi ilmi, että monet oppilaat eivät ongelmatilanteessa lähteneet merkitysneuvotteluihin varsinkaan ikäistensä kanssa, sillä he pelkäsivät, että ne eivät johda mihinkään, jolloin tilanteesta tulee molemmille osapuolille kiusallinen. S2-oppilaat eivät myöskään välttämättä kokeneet, että oman ikäiset oppilaat osaisivat tukea heitä kielellisesti siten, että heille olisi siitä apua. Vastaavia epäilyjä oli myös oppilaiden opettajilla.

Oppilaiden kielellisen osaamisen ylärajoille pyrkimistä vaikeutti usein monessa yhteydessä esiin noussut turvattomuuden tunne: riskejä ei uskallettu ottaa, koska pelättiin niiden seurauksia. Myös oman osaamisen rajojen etsimiseen vaadittava paine koettiin negatiivisena seikkana. Moni kertoi avoimesti, kuinka toimii mieluiten omalla turvallisella osaamisalueellaan (yleensä juuri S2-ryhmässä), jossa ei tarvitse pelätä, jos ei osaa kaikkea. Muutamat oppilaista

kuitenkin kokivat, että opettajan tulee vaatia oppilailtaan tiettyä osaamistasoa, ja oppilaiden täytyy itsekin ponnistella lopputuloksen eteen. Myös opettajat näkivät, että oppimisen ylärajoille pyrkiminen on hyvä tavoite, mutta siihen pääsemiseen vaaditaan intensiivistä tukemista sekä tilannetajua esimerkiksi sen suhteen, milloin ja kenen kanssa siihen on kannattavaa ryhtyä.

Osallisuuden kokemuksia tarkastellessa aineistoni jakautui kahtia. Osa oppilaista koki olevansa osa omaa luokkaa, jolloin kielellisiä vuorovaikutustilanteita ei nähty ongelmallisina. Ne, jotka eivät kokeneet osallisuutta, näkivät kantasuomalaiset usein erilaisina kuin he itse. Myös vapaa-ajan viettotavoilla oli vaikutusta osallisuuden ja kielenkäytön kokemuksiin. Omaehtoinen hakeutuminen kielenkäyttötilanteisiin lisäsi positiivisia kokemuksia kielenkäytöstä myös muodollisemmissa tilanteissa, kuten koulussa.

Tutkimuksessani eri osa-alueilta saamani tulokset olivat hyvin monin tavoin vaikutussuhteessa toisiinsa. Esimerkiksi kokemukseen vähäisestä osallisuudesta liittyivät usein koetut ongelmat toisen kielen kanssa, jotka taas liittyivät vähäiseen tavoitteellisuuteen kielenopiskelussa. Tällainen oli omiaan lisäämään vastustusta myös toisen kielen opiskeluympäristöissä tapahtuviin muutoksiin. Eri osa-alueiden syy-seuraussuhteet olivat hankalammin todennettavissa, sillä käytössäni ei ollut sellaista tietoa, jolla olisin voinut selvittää esimerkiksi oppilailla olleiden kokemusten syntymekanismia tai ajankohtaa. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa, kuinka toisen kielen oppimiseen liittyy paljon sellaisia yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia seikkoja, jotka kannattaa ottaa huomioon myös toisen kielen opettamisessa.

## **5.2 Tulosten suhde aiempaan tutkimukseen**

Omat tutkimustulokseni vahvistavat jossain määrin aiemmin saatuja tutkimustuloksia suomalaisista toisen kielen oppijoista. Esimerkiksi virheiden pelko maahanmuuttajien kielenoppimisessa on aiemminkin tunnistettu ilmiö, ja tällaista esiintyi myös Elli Kulmalan (2011: 104) haastatteleminen naisten keskuudessa. Eräs Kulmalan haastateltava tosin koki, että epävarmuus omassa kielenkäytössä väheni tilanteissa, joissa he pääsivät keskustelemaan rauhallisesti ja vapaamuotoisesti itselleen tuttujen ja tasavertaisten puhujien kanssa, esimerkiksi maahanmuuttajien keskusteluryhmässä tai muiden lasten vanhempien kanssa. (Kulmala 2011: 104). Omassa tutkimuksessani esimerkiksi oppilaiden kokema rasistinen kohtelu tai suoranaisen kiusaamisen kohteeksi joutuminen ovat omiaan lisäämään koululuokan sosiaalisten suhteiden epätasa-arvoa, mikä myös lisäsi pelkoa kielivirheitä kohtaan. Kulmalan tutkimuksessa haastateltujen mukaan suomalaisilla ei ole aina aikaa ja halua olla tukena kielenoppimisessa. Tämä nousi esille myös omassa tutkimuksessani sekä oppilaiden toisen

kielen oppimisen että osallisuuden kokemuksia käsitellessäni. Ajan ja halun puutteen lisäksi kolmanneksi puutteeksi nähtiin *taito* olla tukena kielen oppimisessa. Havainto liittyi etenkin yläkouluikäisiin, joilla ei välttämättä nähty olevan esimerkiksi sellaista sanastoa tai toisin selittämisen kykyä, jolla he olisivat selvinneet toisen kielen oppijoiden kanssa käydyistä merkitysneuvotteluista.

Sunin tutkimilla maahanmuuttajilla (2008: 181) lähikehityksen vyöhykkeen olemassaolo todentui kielenoppimistilanteissa, joissa oppija pystyi aluksi ilmaisemaan ajatuksiaan saamansa välittömän tuen, palautteen ja muokkausten avulla – ja hieman myöhemmin vastaavan asian selittäminen alkoi onnistua häneltä myös itsenäisesti. Omassa tutkimuksessani kävi ilmi, että osa oppijoista lähti hyvin haluttomasti mukaan sellaisiin merkitysneuvotteluihin, jotka olisivat voineet viedä heidän kielitaitoaan eteenpäin. Niitä pidettiin kiusallisina ja toista osapuolta ärsyttävänä. Oppilaat olivat henkilökohtaisesti kokeneet, kuinka tällaisista ärsyyntyvät paitsi omanikäiset nuoret, myös osa peruskoulun opettajista.

Aiemmissä tutkimuksissa (Partanen 2012: 102–103; Kulmala 2011: 103–104) on käynyt ilmi, kuinka maahanmuuttajilla oli myös vaikeuksia päästä sellaisiin kielenkäyttötilanteisiin, jossa he pääsisivät vuorovaikutukseen kantasuomalaisten kanssa. Vaikka oma tutkimusjoukkoni poikkesi ikänsä ja opiskelustatuksensa osalta Partasen ja Kulmalan tutkimista maahanmuuttajista, osalla tutkimistani oppilaista oli myös kokemusta vähäisestä tai lähes olemattomasta suomen kielen syötöksestä heidän vapaa-aikanaan. Käsittelen asiaa vielä enemmän luvussa 5.4.

Nuoret maahanmuuttajat pääsevät tyypillisesti aikuisia useammin oppimaan suomen kieltä epäformaaleissa ympäristöissä, kuten kaveriporukoissa, mikä osaltaan tukee suomen kielen oppimista. Tämä kävi ilmi myös Sanna Mustosen (2015: 73–74) laajasta maahanmuuttaja-aineistosta. Mikäli oppijalla itsellään ei ole halukkuutta tällaiseen, hän voi menettää tärkeän oppimisen mahdollisuuden. Kaikkien käsitysten takana on lopulta sosiaalinen selitys, joka tuntuu pätevän omisakin tutkimustuloksissani. Jos opiskelua ei pidä tärkeänä, opiskeluun ei ole halua paneutua. Kun opiskeluun ei paneudu, opiskelu on vaikeaa. Kun opiskelu on vaikeaa, kielitaitokaan ei edisty. Kun kielitaito on heikko, kanssakäyminen natiivien kanssa voi jäädä olemattomaksi. Oppimalla tietyn maan kieli sosiaalistutaan samalla myös kielen edustamaan kulttuuriin. Ajatus noudattaa kielen oppimista sosiokulttuurisesti lähestyvää ajattelutapaa. Lisäksi siinä mahdollistuu myös ikävä noidankehä: jos opiskelua ei pidä tärkeänä, integroituminen voi jäädä vähäiseksi – ja toisin päin.

Tutkimuksissa oppimisen on myös osoitettu olevan tehokkainta, kun oppija näkee opittavan asian mielekkäänä itselleen ja ymmärtää siitä saatavan hyödyn arjessaan (Aalto, Mustonen & Tuki 2009: 411–412.) Ilman tällaista tunnetta oppijalla ei ole välttämättä oppimisen edellytyksiä. Omassa aineistossanikin oli havaittavissa ainakin jonkinlaista syy-yhteyttä esimerkiksi oppijan omien yhteiskunnallisten tavoitteiden ja kielitaidon tärkeänä kokemisen välillä. Mikäli yläkoululaisella ei

ole esimerkiksi jatko-opinto- tai urasuunnitelmia, peruskielitaitoa vaativampien kielen rakenteiden tai kielenkäyttötapojen opiskelua ei välttämättä nähdä hyödyllisenä.

Oppimisympäristön suhteen Titta Väkevän (2009: 61) haastattelemat ulkomaalaistaustaiset opiskelijat halusivat integroitua fyysisesti yleisopetuksen luokkaan, eivät muodostaa omia ryhmittymiään. Roosa Laaksosen haastattelemat ammattiin opiskelevat maahanmuuttajat taas näkivät, että eriyttäminen toimii parhaiten, kun S2-opiskelijat ja äidinkielistet jaetaan omiin ryhmiinsä. Myös oma aineistoni jakautui tässä suhteessa kahtia, jolloin osallisuutta positiivisten kokemusten valossa kokeneet vastaajat ajattelivat Väkevän haastattelemien opiskelijoiden kanssa samalla tavalla, kun taas negatiivisesti osallisuuteen suhtautuneet vetäytyivät sekä luokassa että sen ulkopuolella mieluummin omiin ryhmiinsä, kuten Laaksosen tutkimuksessa.

Väkevän tutkimuksessa (2009, 62) kävi myös ilmi, kuinka luokassa vallitseva ilmapiiri oli merkittävä oppimiseen vaikuttava tekijä, koska nuori on hyvin herkkä kaikelle ikäisiltään tulevalle palautteelle. Tämä nousee hyvin korostetusti esille myös omissa tutkimustuloksissani. Monilla oppilailla oli vahva tarve tuntea turvallisuutta, ja sitä he pystyivät kokemaan vain, mikäli luokan ilmapiiri koettiin hyväksi ja kannustavaksi. Esimerkiksi rohkeus käyttää toista kieltä liittyi hyvin vahvasti siihen, millaiseksi oppilas koki luokassa vallitsevan tunnelman; kannustiko se esimerkiksi yrittämään vai lannistiko se oppilaan vähäisenkin yritteliäisyyden. Ilmapiirin merkityksen opetukseen nostivat esille myös molemmat opettajat etenkin osaamisen ylärajoille pyrkimisen kokemusten yhteydessä. Huonon ilmapiirin koettiin haittaavan myös kantasuomalaisten oppilaiden opiskelua.

### **5.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia**

Tutkimukseni on edennyt välillä nopeammin, välillä hitaammin ja muutamaan otteeseen olen joutunut ottamaan muutamia askelia taaksepäinkin. Etenkin fenomenografisen kategorisointi on vaatinut paikoin oman työskentelyn kriittistä tarkastelua. Siihen käytetty aika on kuitenkin hyödyttänyt koko tutkimusprosessiani. Etenkin viimeisissä vaiheissa palaset ovat tuntuneet loksahdavan paikoilleen loogisesti ja tutkimuksen struktuurin kannalta tarkoituksenmukaisesti.

Fenomenografisessa analyysissä tutkija huomioi niitä merkityksiä, jotka nousevat esiin ilmauksista – vaikka merkitykset olisivat peräisin samaltakin tutkittavalta. (Niikko 2003: 33) Tällä menetelmällä voi olla, että tiettyjen, äänekkäimpien tai esimerkiksi negatiivisia kokemuksiaan hyvin monisanaisesti kuvailevien tutkittavien kokemukset aineistossa korostuvat. Niikon mukaan (2003: 33) tämä ei haittaa, sillä fenomenografisessa analyysissä tärkeämpää ovat merkitysten laadullinen erilaisuus kuin niiden lukumäärä tai edustavuus aineistosta.

Myös omassa tutkimuksessani tiettyjen haastateltavien äänet ja kokemukset painoutuivat. Verratessa objektiivisesti esimerkiksi tutkimuksessani ilmi tulleita positiivisia ja negatiivisia kokemuskategorioita, negatiivisten kokemusten määrä on positiivisia suurempi. Tämä selittyy sillä, että negatiivisia kokemuksia kuvailtiin usein monisanaisemmin, jolloin niistä oli löydettävissä myös paljon erilaisia vivahteita. Esimerkiksi luonteva suhtautuminen toisen kielen käyttöön saattoi ilmetä siinä, ettei oppilas vastannut kuin että kielen kanssa ”ei ole ongelmia”, kun taas jos ongelmia oli, niitä osattiin nimetä hyvin yksityiskohtaisesti. Negatiivisimmin tutkimiini ilmiöihin suhtautuneet osallistujat olivat ehkä haastattelutilanteessa myös eniten äänessä. Tämä vaikuttaa tietenkin myös aineiston kokonaiskoostumukseen.

Fenomenografiassa pyritään selvittämään, kuinka eri ihmiset näkevät tai kokevat maailman (Marton 2015, 113), ja jokainen näkee maailman omalla tavallaan (Marton 2015, 108). On selvää, että maailma näyttää erilaiselta myös opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Koska haastateltavieni ja itseni välillä voi olla myös kulttuurisia eroja, voimme nähdä monet asiat aivan eri tavalla. Tämä asettaa toki haasteita aineistoni analyysille. Tutkimuksessani olen pyrkinyt näkemään haastateltavieni kommenttien implisiittisiä merkityksiä ja ymmärtämään sillä tavoin heidän näkökulmiaan. Vaikka en voi mitenkään saada kartoitettua kaikkien informanttien täyttä henkilöhistoriaa sekä heidän ajatuksiaan, oppilaiden kanssa pidempään oleminen ja heidän tunteminen on ollut analyysissa hyödyksi.

Opettajien haastatteluvastauksissa pyrittiin usein selittämään oppilaiden kokemuksia, ja analyysissäni olen niitä yhdistänytkin, kun olen katsonut, että kyseessä on sama kokemus. Mutta tietenkin pääpaino opettajien haastattelussa on heidän omissa kokemuksissaan. Opettajien kokemusten analysoinnissa jouduin usein pohtimaan vastauksen perimmäistä kokemusta. Esiin nousi myös seikkoja, jotka eivät ole mukana analyysissäni, kuten esimerkiksi se, missä määrin opetuskokeilun edustama muutos oli rutiiniin tottuneille opettajillekin mukavuusalueelta poistumista. Vaikka opetusmenetelmien muutoksessa nähtäisiin potentiaaliakin, ja vaikka opettajat haluaisivat ajatella oppilaidensa parasta, niin ei pidä vähätellä sitä työn määrää, mitä kokonaisvaltainen menetelmien muutos aiheuttaa opettajalle. Kiireisessä arjessa tämä voi heikentää kiinnostusta uusien menetelmien käyttöönottoon.

Haastattelemini oppilaiden kokemukset tuen pyytamisestä jakaantuivat hyvin voimakkaasti sen suhteen, millaista heidän kokemansa osallisuus koulussa ja vapaa-aikana oli: mikäli koettu osallisuus oli korkea, se lisäsi uskallusta tuen pyytämiseen. Mikäli koettu osallisuus oli matala, muita ei haluttu vaivata tuen kysymisellä. Katson, että tuen kysyminen saattaisi joissain tapauksissa rikkoa myös teini-ikäisten keskuudessa toisinaan ilmenevää tarvetta olla ”cool”. Tuen pyytäminen

voitaisiin tulkita epävarmuudeksi, joka heikentäisi oppilaan ympäristölleen luomaa mielikuvaa itsestään.

Kielellisen tuen pyytämisen ja osallisuuden yhteydessä tutkimuskysymykseni kietoutuvat läheisesti toisiinsa ja myös selittävät osaksi toisiaan. Yksi haastatteluissa ehkä hieman yllättäenkin esille noussut asia oli, kuinka eri tavoin tutkittavat kokivat suomalaisen yhteiskunnan sekä esimerkiksi natiivioppilaat, joiden kanssa he koulussa työskentelevät. Tässä kysymyksessä kokemuskategoriat myös eriytyivät toisistaan hyvin paljon. Tutkimuskysymysteni yhteydessä esille nousivat myös oppilaiden jokseenkin suuret erot akateemisissa taidoissa sekä opiskelu- ja uratavoitteissa yleisemminkin. Mikäli tavoitteena oli kotiäidin ura, ei kielen ja sen vivahteiden opiskelu ymmärrettävästi motivoinut. Siinä missä osaamisalueella pysyttelevät eivät ymmärtäneet, miksi kaikkea koulussa opetettavaa täytyy edes opiskella, tavoitteelliset ymmärsivät sen hyvin, ja kokivat, että opettajien tulee vaatia oppilailtaan paljon. Haastattelutilanteessa tavoitteelliset kertoivat esimerkiksi hyvän opettajan ominaisuuksiksi sen, että opettaja ei päästä oppilaitaan aina sieltä, mistä helpoimmalla pääsee, koska muuten nämä eivät opi mitään. Tässä yhteydessä täytyy kuitenkin muistaa, että tarkastelemani oppilaat ovat teini-ikäisiä, eikä koulun eteen ponnistelu ole välttämättä prioriteettilistalla ensimmäisenä – ja vaikka olisikin, niin kaikenlaisissa sosiaalisissa tilanteissa sen myöntäminen ei ole itsestäänselvää.

Niikko (2003: 35) muistuttaa, kuinka fenomenografiassa, kuten tietysti kaikessa tutkimuksessa, tutkimuskysymykset, jotka ovat tutkijalle tärkeitä, eivät ole sitä välttämättä tutkittaville. Tutkittavat eivät välttämättä ole myöskään halukkaita refleктоimaan tai pohtimaan omaa kokemustaan. Omassa tutkimuksessani oli joitain kysymyksiä, joista en kokenut saaneeni ”riittävästi” informaatiota. Päätin hyväksyä tämän, sillä katsoin, että nämä kysymykset eivät joko olleet vastaajille merkityksellisiä, tai sitten heillä ei ollut kompetenssia vastata niihin. Molemmat syyt ovat tutkimuksessani hyviä perusteita jättää tietyt ilmiöt vähemmälle tarkastelulle.

Vaikka fenomenografisessa analyysissä keskitytään ”ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin tutkittaviin” (Niikko 2003: 33), havainto haastateltujen kahden oppilasryhmän välillä olevista poikkeavista kokemuksista on otettava vakavasti. Vaikka en tutkijana pystynytäkään lähestymään aiheitani ilman ennakko-odotuksia, esimerkiksi sukupuolten väliset erot kieleen suhtautumisessa yllättivät silti. Vaikka olisi väärin selittää kaikkea pelkällä kulttuurilla, vaikuttaisi vahvasti siltä, että kulttuurisilla tekijöillä olisi merkitystä haastattelemini tyttöjen ja poikien kokemusten välillä. Heidän edustamassaan kulttuurissa tyttöjen vapaa-ajan elämä voi rajoittua poikia enemmän oman kodin ja perheen piiriin, mikä voi vähentää tyttöjen omaehtoisia toisen kielen käyttötilanteita. On oletettavaa, että tämä lisää paineita kielenkäyttökokemuksia kohtaan niin koulussa kuin vapaa-aikana. On kuitenkin mainittava, että vaikka muutamassa kohtaa analyysissäni käsittelen kahta



ryhmää (”tytöt vs. pojat”) ikään kuin ne olisivat homogeenisiä, samanlaisuus on nimenomaan heidän vastauksissaan, ei heidän persoonassaan tai tekemisissään. Sillä vaikken tilastollista tutkimusta teekään, näyttäisi, että tietyt muuttujat, kuten vapaa-ajan viettotavat ja suomalaiseen yhteiskuntaan suhtautuminen, korreloivat keskenään.

Koska tutkija ei voi koskaan lähestyä aihettaan ilman ennakko-oletuksia, hänen täytyy osata reflektoida omaa toimintaansa myös kriittisesti (Huusko & Paloniemi 2006: 166). Koska olin itse suunnittelemassa ja toteuttamassa opetuskokeilujaksoamme, luonnollisesti toivoin, että se sujuisi hyvin ja siitä saataisiin hyviä kokemuksia. Tutkimusta varten jouduin kuitenkin ottamaan hieman etäisyyttä aiheeseen ja tarkastelemaan sitä puhtaan tieteellisesti, ilman ideaaleja. Haastattelutilanteissa painotin myös jokaiselle haastateltavalle, kuinka tutkimuksen taustalla olevat pedagogiset periaatteet tai ”ihanteet” eivät ole henkilökohtaisia ihanteitani, vaan tarkastelen niitä täysin objektiivisesti. Tällä halusin saada vastaajat kertomaan myös negatiiviset kokemuksensa aiheesta. Tässä myös mielestäni onnistuin, eikä kaksoispositioni päässyt vaikuttamaan tutkimustuloksiin.

Oppilaiden ryhmähaastattelun tuottamaan informaatioon on syytä suhtautua pienellä varauksella, koska kahden eri ryhmän mielipiteet jakautuivat monissa kysymyksissä jossain määrin voimakkaasti. Jonkin verran tuloksia voi selittää osallistujien sukupuoli. Koska haastattelut toteutettiin siten, että tytöt olivat omassa ryhmässään (ryhmä 1) ja pojat omassaan (ryhmä 2), on täysin mahdollista, että tietyt kokemukset (vaikkapa vapaa-ajalla tapahtuvasta kielen oppimisesta) ovat erilaisia eri sukupuolilla esimerkiksi heidän sukupuolirooleja korostavan kulttuuritaustansa vuoksi. Kuitenkin voi olettaa, että ryhmäpaine vaikutti etenkin poikien ryhmässä (ryhmä 2), sillä kun osallistujia oli vain kolme, niin varsinkin viimeisen vastaajan oli helppo myötäillä kahden ensimmäisen vastaajan näkemyksiä – varsinkin, jos ne olivat hyvin samankaltaisia. Tyttöjen ryhmässä (joka oli myös isompi) mielipiteiden hajontaa oli selvästi enemmän. Toki on mahdollista, että joidenkin oppilaiden oli helpompi kierrättää toisten, mahdollisesti taitavampien kielenkäyttäjien käyttämiä ilmauksia, jos ei itse keksinyt parempaa ilmausta asian toteamiseksi. Tämä ei tietystikään aina tarkoita sitä, etteikö ilmausten kierrättäjä ihan oikeastikin voisi olla samaa mieltä kuin alkuperäinen ilmauksen käyttäjä.

Tässä yhteydessä on kuitenkin rehellisesti arvioitava, onko ryhmähaastattelu paras metodi saada tietoa haluamastani aiheesta. Perustelin käyttöä paitsi siitä saatavalla sosiaalisella, myös kielellisellä tuella. Voi hyvin olla, että olisin saanut yksilöhaastatteluista monipuolisempaa ja -äänisempää informaatiota. Mutta voi olla myös, että osalla informanteista sitä ei olisi tullut juuri nimeksikään, koska osalla haastattelemistani nuorista ei välttämättä ole olemassa sellaista kielivarantoa, jolla he pystyisivät ilmaisemaan itseään kovin monisanaisesti. Ja koska vastaajien

turvallisuudenkaipuu korostui niin tunti- kuin haastattelutilanteissa, myös heidän suostumisensa mahdollisesti jännittävämpään yksilöhaastatteluun olisi voinut olla epävarmaa.

Vaikka tutkijana tutkimusaineistoni tuntui laadullisesti riittävältä, objektiivisesti tarkasteltuna kahdeksan oppilaan ja kahden opettajan tuottama haastatteluaineisto ei ole kovin laaja. Kaikki neljä haastattelutilannetta (kestot 30–45 minuuttia) olivat tutkimushaastatteluiksi lisäksi melko lyhyitä. Muutamat haastateltavista olivat haastattelutilanteessa myös melko vähäsanaisia, minkä tosin katsoin oman kokemukseni perusteella kuuluvan heidän normaaliin vuorovaikutukseensa. Kahdeksan hengen oppilasotosta voi pitää toisaalta niukkana, mutta toisaalta se edustaa suurehkon suomalaiskaupungin suurehkon peruskoulun koko yhdeksännen luokka-asteen S2-opiskelijajoukkoa. Jälkeenpäin on helppo nähdä myös, kuinka kysymyksenasettelua olisi voinut terävöittää jo aineiston hankintavaiheessa. Erityisesti opettajien omista kokemuksista olisi voinut mahdollisesti saada haastattelutilanteessa enemmän irti hieman subjektiivisemmalla lähestymistavalla.

Kokemusten tarkastelu fenomenografisen kategorioinnin avulla tuntui hyvältä ratkaisulta. Sen sijaan aineiston kielellisten aineiden analyysi osoittautui paikoin haastavammaksi. Erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty fenomenografinen analyysimetodi ei rehellisesti tarkasteltuna välttämättä ole omiaan kielellisten erityispiirteiden havainnointiin. Aineistosta nousseet kokemukset tuntuivat kuitenkin sijoittuvan eri kokemuskategorioiden alle melko vaivattomasti. Pientä päällekkäisyyttä kategorioinnissa tuli siinä vaiheessa, kun oppilaiden ja opettajien kokemuksia piti tarkastella rinta rinnan. Opettajien vastaukset monesti kuvasivat oppilaiden kokemuksia tutkittavista ilmiöistä, jolloin opettajan kokemus asiasta ei tietystikään ollut saman tason kokemus kuin oppilailta itseltään saatu informaatio asiasta. Monesti opettajat kertoivat kokemuksistaan passiivimaisessa yleistävän kolmannen persoonan muodossa (esim. ”äikän ryhmässäkin vois ihmetellä”), jolloin kokija jäi tuntemattomaksi, mutta oli oletettavaa, että he tarkoittivat vastauksensa kokijoilla oppilaita. Opettajien kertoessa omista kokemuksistaan täytyi käyttää hetki siihen, että kuulosteli, mikä kokemus tässä yhteydessä todella oli kyseessä. Se, että opettaja kuvaili aluksi sitä, millainen kokemus oppilaalla jossain tilanteessa oli, ei kertonut vielä hänen omaa kokemustaan asiasta. Näin ollen kokemus oli usein jotain, mitä vastaaja ei eksplisiittisesti sanonut. Oppilaalla oleva kokemus tai tuntemus herätti opettajassa jonkin kokemuksen; esimerkiksi oppilaan kokema turhautuminen aiheutti opettajassa varovaisuutta (K2).

Kokemusten voimakkuutta luomissani kategorioissa on myös syytä pohtia vielä. Esimerkiksi muutokseen suhtautumisen kokemuksia tarkastelemaan luomassani uhka–mahdollisuus-jatkumossa, jossa uhka ja mahdollisuus – klassinen vastinpari – kuulostavat jatkumon ääripäiltä, voi tietysti pohtia, ovatko ne edes käsillä olevien kokemusten ääripäitä. Mahdollisuus-kategoriaa voisi

tarkastella myös neutraalina ilmauksena, jolloin ääripään kokemukseksi muodostuisi vaikkapa ”muutos on aina hyvästä” -tyyppinen kokemus. Luomallani neutraalilla kategorialla siirsin osan mahdollisuus-kategorian lievimmistä kokemuksen ilmauksista neutraalin otsikon alle.

Fenomenografiassa ajatellaan, että kustakin ilmiöstä on olemassa vain rajallinen määrä erilaisia käsityksiä. Huusko ja Paloniemi (2006: 170) muistuttavat, että käsitykset voivat muuttua esimerkiksi historian saatossa, jolloin rajallisuudella tarkoitetaan tietyssä kulttuurissa tietynä ajankohtana tapahtuvaa asiaa. Niikko (2003: 27) lisää, kuinka fenomenografisessa haastattelussa yksilö harvoin ilmaisee käsityksiään niiden täydellisessä muodossaan, jolloin hänen käsityksessään voi korostua jokin yksi tai kaikkia osat ja ulottuvuudet käsityksistä (Niikko 2003: 27). Tämä aiheuttaa tietysti haastetta analyysille. On selvää, että tietyt kokemukset ovat voineet korostua haastattelutilanteissa, jolloin osa tutkittavilla olevista kokemuksista on jäänyt myös tulematta ilmi. En väitäkään, että oma aineistoni kattaisi kaikki tutkimuskohteisiini liittyvät käsitykset. Mutta se voi valottaa joitain käsityksiä, joita S2-oppilailta ja heidän opettajillaan on aiheesta.

Niikko (2003: 33–34) muistuttaa, kuinka fenomenografisessa analyysissä ilmausten kontekstin merkitys korostuu, eikä toisiinsa liittyvien merkityksellisten ilmausten yhteyksiä toisiinsa tule katkaista. Sitä, että tutkimani kysymykset ja muodostamani kategoriat tuntuivat kietoutuvan välillä hyvin tiiviisti toisiinsa, on hyvin luonnollista. Ilmiöitä objektiivisesti tarkastellessa ne piti pitää selkeästi toisistaan erillään, jotta välttäisin päällekkäisyydet esimerkiksi kategoriointivaiheessa. Loppujen lopuksi pidän kategorioiden toisiinsa kietoutumista kuitenkin positiivisena asiana. Tämä kertoo ehkä siitä, kuinka tarkastelemassani pedagogiikassa eri muuttujat ovat aina vaikutussuhteessa keskenään. Vaikeinta opetustilanteessa on varmasti kääntää vaikutuskulku positiiviselle uralle, jolloin yksi positiivinen asia (esimerkiksi kielitaidon koheneminen) johtaa toiseen (osallisuuden kokemus) ja päin vastoin.

Aineiston analyysia tehdessäni jouduin välillä myös miettimään, kuuluuko kulloinkin käsillä oleva kokemus ja ilmiö esimerkiksi kielenkäyttötilanteisiin vai osallisuuteen. Sosiokulttuurisessa toisen kielen tutkimuksessa kielenoppimisen nähdään olevan jo itsessään osallisuutta sosiaalisessa toiminnassa (Suni 2008: 193), jolloin voi täysin perustellusti pohtia, missä määrin kieli on irrotettavissa tai edes mielekästä irrottaa kulttuurista ja toisin päin. Myös oppilaat voivat pitää kieltä osana suomalaista kulttuuria, ja tietysti myös toisin päin. Tällaisissa tilanteissa jaoin kokemukset siten, että kielenkäyttötilanteet kattoivat selkeästi sellaiset tilanteet, joissa oppilaat joutuivat ponnistelemaan kielellisesti. Osallisuuden kokemus taas saattoi syntyä myös ilman kielenkäyttötilannetta.

## 5.4 Tutkimuksen merkitys S2-kentälle

I & A -pedagogiikassa toisen kielen oppijoiden olisi tarkoitus oppia ja saada tukea ryhmän natiivioppilailta. Vuorovaikutus on kuitenkin kaksisuuntainen prosessi. Tuen pyytäminen voi olla toisen kielen oppijalle kiusallista tai pelottavaa (ks. kategoria toinen kieli paineisena tekijänä), mutta yhtä lailla tilanne voi olla haastava myös natiivioppilaille. Opettajien haastattelussa kävi ilmi, kuinka monet kantasuomalaiset yhdeksäsluokkalaiset eivät välttämättä vielä osaa tukea toisen kielen oppijaa, jos siihen ei ole tottunut. Esimerkiksi jonkin tunnilla käsiteltävän ilmiön selittäminen omin sanoin voi vaatia yläkoululaiselta niin hyvää sanavarastoa, että kognitiiviset taidot eivät siihen riitä. Tämä oli tärkeä käytännön havainto. Mikäli ”vastuuta” toisen kielen oppijoiden kielen oppimisesta siirretään natiivioppilaille, myös heillä tulisi olla työkaluja auttaa oppijaa eteen tulevissa ongelmatilanteissa.

Oppilaiden kahdessa ryhmähaastatteluissa nousi esille hyvän ryhmähengen merkitys opiskelussa. Ryhmässä 1, jossa oli jokseenkin paljon kokemusta rasismista, keskimääräinen suhtautuminen kokeilua kohtaan oli melko varautunutta. Ryhmässä 2, jossa tällaista kokemusta ei juuri ilmennyt, kokemukset kokeilusta olivat keskimäärin huomattavasti miellyttävämmät. Kokeilun tarkoituksena oli hieman nostaa S2-oppilaiden opetuksen vaikeustasoa ja tarjota heille heidän osaamisensa ääri rajoilla olevaa kielialainesta. Taitavimmille oppilaille tämä ei ollut ongelma, mutta heikommille tai itsestään epävarmemmille oppilaille kokemus näyttäytyi stressaavana ja hieman pelottavana. Muutama haastatelluista koki, etteivät he uskaltaneet avata suutaan esimerkiksi ryhmätilanteissa, jos eivät olleet täysin varmoja siitä, miten jokin asia ilmaistaan. He kokivat myös, että jatkuva avun pyytäminen oli kiusallista. Apua he pyysivät opettajilta sekä muilta S2-oppilailta, muttei koskaan äidinkielen ryhmäläisiltä, joilta vastauksen olisi voinut saada yhtä lailla. Sekä oppilaiden opettajat että myös itse tutkijana näimme, ettei vuorovaikutusta kahden eri oppilasryhmän kesken ollut ehkä sittenkään tarpeeksi. Toki taustalla oli myös ikäviä kokemuksia, jotka vaikeuttivat vuorovaikutuksen välittömyyttä. Haastattelemani opettajat osasivat suhtautua kokeiluun ja sen tulevaisuuden sovelluksiin jo melko realistisen varovaisesti. Tätä havaintoa selittää se, että opettajilla oli tietoa kokeilumme aikaisista, joidenkin ryhmien jäsenten välisistä ristiriidoista, mikä vaikutti vastauksiin. Opettajat kokivat kuitenkin, että onnistunut integraatio ei vaadi kaikilta akateemisia opiskelutaitoja, mutta sitäkin enemmän ymmärrystä toisia kohtaan sekä halua yhteiseen työskentelyyn.

Onnistuakseen mainstreaming-opetus vaatisi toimivaa ja tasa-arvoista ryhmää, jossa jokaisella on turvallinen olo. Tutkimusjaksollamme, jossa integroituna oltiin vain väliaikaisesti, kaksi

eri ryhmää eivät riittävästi sekoittuneet. Kokeilu olisi vaatinut onnistuakseen aikaa ja ryhmäyttämistä. Tämä tuli esille myös molempien opettajien haastatteluvastauksissa. Oppilaiden kohdalla ensimmäisten tuntien hämmennys olisi ollut kenties vältettävissä, jos heille olisi ehditty kertoa, millainen viikko heillä on tulossa sekä erityisesti perusteltu, miksi näin tehdään. Käytännössä tein perustelutyötä monen oppilaan kanssa epämuodollisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten käytäväkeskusteluissa, mutta toki asiaa olisi kannattanut käsitellä myös ”virallisesti” osana oppituntia ja nimenomaan koko ryhmän kanssa yhdessä, jolloin myös natiivioppilaat olisivat ehkä ymmärtäneet paremmin roolinsa toisen kielen oppijoiden tukena.

Toive turvallisesta oppimisilmapiiristä tuli esille molemmissa ryhmähaastatteluissa. Psykkisen, fyysisen ja sosiaalisen turvallisuuden tunne on optimaalisen oppimisen kannalta tärkeä. Isossa ja itselleen vieraassa ryhmässä oppilaat ehkä kokivat olevansa turvattomampia, koska he esimerkiksi pelkäsivät, että joku voi nauraa heidän kielivirheilleen tai muille tekemisilleen – tai jopa kyseenalaistaa heidän olemassaolonsa luokassa ja koko maassa. Se, että S2-oppilaat eivät pyytäneet tukea opiskeluunsa vertaisiltaan, herättää monenlaisia ajatuksia. Jos oppija ei koe tilannetta turvalliseksi, tilanteen vaatima riski voi olla hänelle liian suuri kantaa. Tärkeä havainto oli myös se, että joissain tapauksissa toisen kielen oppijat itse kokivat, että heidän ikätoverinsa eivät edes osaa auttaa heitä, jolloin he eivät kokeneet avun pyytämistä vertaisilta hyödyllisenä tai kannattavana. Oppimistilanteessa ihanteellista olisi, että oppilaiden ryhmätyötilanteessa jokainen voisi sanoa välittömästi, mikäli jokin asia askarruttaa, jolloin muut voisivat pohtia asiaa yhdessä ja keksiä siihen ratkaisun, ennen kuin ongelma kasvaa liian suureksi. Tämä palvelisi kaikenlaisia – myös äidinkieliisiä – kielenoppijoita.

Käsitykset tutkimieni toisen kielen oppijoiden oppimispotentiaalista eivät olleet tutkimukseni mukaan kovin optimistisia. Opettajien varauksellisuus S2-oppilaidensa opiskelutaitoja kohtaan oli havaittavissa molemmissa haastatteluissa. Sinänsä havainnot ovat ymmärrettäviä, sillä tutkittavina olivat yläkoululaiset teini-ikäiset, joista monilla on traumaattisia kokemuksia lapsuudessaan ja nuoruudessaan. Monen koulupolku on rikkonainen, ja opiskelun taitoja on päästy kunnolla opettelemaan vasta suomalaisessa peruskoulussa. Myös halu integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan on ollut joidenkin tutkittavien kohdalla vaillinaista. Opettajat kokivat, että integroiduista tunteista voisi olla apua S2-oppilaiden kielitaidon kehittymiseen. He myös näkivät, että siirtyminen joustavasti äidinkielen ryhmään olisi helpompaa, mikäli oppilaille olisi välillä tarjolla haastavampaakin kielen syötöstä; oppilaiden päästäminen liian helpolla ei lopulta palvele heidän parastaan. Tuen tarve nousee vastauksissa esille usein, ja sitä tulisi olla saatavilla niin opettajalta kuin vertaisiltakin.

Helsingin Sanomissa oli 3. kesäkuuta 2018 juttu, jossa käsiteltiin suomalaisiksi hyväksymistä muussa kuin viranomaisyhteydessä. Tutkimusten mukaan Suomessa suomalaisuuden vaatimukseen kuuluu ihmisten mielikuvissa esimerkiksi vaalea iho ja hyvin samankaltainen kulttuuritausta kuin kantasuomalaisilla. Käsitys suomalaisuudesta on hyvin paljon kapeampi kuin esimerkiksi Ruotsissa ruotsalaisuudesta, jossa siirtolaisia on vanhastaan ollut paljon Suomea enemmän. Lehden haastattelussa monet maahanmuuttajataustaiset suomalaiset kertoivat, kuinka heillä on edelleen tunne ulkupuolisuudesta, vaikka heillä oli Suomen kansalaisuus ja vaikka osa oli jopa syntynyt Suomessa. Tutkimastamme ryhmästä välittyi samanlainen kokemus. Vaikka esimerkiksi yksi tutkittavistani oli syntynyt Suomessa, silti hänellä oli hyvin voimakas kokemus siitä, että hän on erilainen kuin muut, ja hän ei kuulu suomalaisten joukkoon. Osallisuuden kokemus oli jäänyt jostain syystä syntymättä, ja kuulosti siltä, ettei hänellä itselläänkään ollut suurta halua saavuttaa sellaista, koska hän koki, että hänellä ja hänen ikätovereillaan ei ole juuri yhteistä.

Kanadassa ESL-kehitystyötä tehnyt Mohan (2001: 108) korostaa kielen oppimisen merkitystä osana sisältöjä. Tehokkaassa oppimisessa kieli on siis sekä väline että sen oppimisen kohde. Tämä on Mohanin mukaan tärkeää, sillä muiden akateemisten taitojen oppimista ei ole hyvä lykätä niin kauan, kunnes oppija osaa täysin toisen kielen. Suomessakin maahanmuuttajien nopea kielenoppiminen olisi tärkeää paitsi sosiaalisesti, myös taloudellisesti. Asian yhteydessä voi myös pohtia, mikä on oppijan oma vastuu oppimisestaan. S2-opettajan näkökulmasta ihanneoppija, jolle sosiokulttuurinen mainstreaming-opetus sopisi, olisi rohkeasti ja sinnikkäästi osaamisen ylärajoille pyrkivä sekä rento oppija, jota ei pelkää kielivirheitään eikä haastavia kielenkäyttötilanteita. Toisaalta voi ajatella, että itsevarmuus ja osaaminen tuovat mukanaan myös rentoutta ja uskaltamista, jolloin kyseessä on itseään ruokkiva positiivisuuden kehä.

Sosiokulttuurisessa oppimismallissa tarjolla olevan oppimateriaalin tulee olla oppijalle kognitiivisesti riittävän haastavaa; sellaista, joista hän ei selviydy yksin, mutta tuettuna kylläkin. Mikäli oppilas kokee, että hän ei saa tukea edes opettajalta, ei scaffoldingin tavoite toteudu, eikä oppimisessa pysty menemään eteenpäin. Tutkimuksessani omalla osaamisalueellaan pysyttelevien keskeinen oppimisen hankaluutta lisäävä tekijä oli myös keskittymiskyvyn herpaantuminen. Tässä yhteydessä voi toki puhua teini-ikään liittyvistä keskittymisen ja toiminnan ohjauksen haasteista, mutta tärkeämpänä haastattelemieni oppilaiden tapauksessa on kielen ymmärtämiseen liittyvä keskittymisen riittämättömyys. Moni haastateltava koki, että esimerkiksi reaaliaineiden oppitunneilla vaadittava asian kuunteleminen ja muistiinpanojen tekeminen oli suomeksi hyvin haastavaa, sillä kognitiivinen kapasiteetti tuntui riittävän vain yhteen asiaan kerrallaan, kuullun ymmärtämisen tai kirjoittamisen prosessointiin. Joissain tapauksissa yksikin hankala sana tai äänne tuntui katkaisevan ajatuksen, jolloin keskittyminen herpaantui. Tällöin oman osaamisen ja taitotason ylärajaa voi olla

hankala tavoittaa, vaikka se muutoin olisi saavutettavissakin. Tässä yhteydessä I & A -pedagogiikalla voisi olla tarjottavaa oppimiseen. Oppija voisi edetä ymmärtämisprosessissaan yleisestä yksityiseen, jolloin yksityiskohtia voisi ymmärtää, kunhan ymmärtää ensin, mihin suurempaan kokonaisuuteen ne liittyvät. Toki tämä vaatii oppilaalta pitkäjänteisyyttä, hieman aloitteellisuutta ja myös oman päättelykyvyn käyttöä. Eteenpäin pyrkiville tämä ei ole ongelma.

Reaalitilanteissa moniin tutkimani mallin menetelmiin olisi mahdollista päästä tottumuksen kautta. Esimerkiksi Round Robin -tyyppisessä keskustelunaloituksessa voisi ottaa tavaksi, että jokainen sanoo aiheesta jokaisella kerralla jotain, jolloin paine aloittamista kohtaan ehkä vähentyisi. Ensimmäisen kierroksen tulisi ehkä olla jopa korostetun helppo, jotta aloittaja ei joutuisi kiusalliseen tilanteeseen odottamalla muita. I & A -pedagogiikan lukustrategioissa on taas ideana, että kun tekstiä on paljon ja se pitää käydä läpi melko nopeasti, jokaisen hankalan sanan kohdalla ei ehdi jäädä miettimään sen merkitystä. Tarjoamassamme lukutehtävässä kunkin oppilaan tuli etsiä erilaisia artikkeleja valitsemistaan henkilöistä. Tarkoituksena oli, että kun teksti on pitkä, se on pakko silmäillä (vs. sanatarkka lukeminen) melko nopeasti läpi, jotta saa selville, mistä se suurin piirtein kertoo. Tämä oli lähes kaikille S2-oppilaille helpohkoa. Kun tiedonhaun kohteet olivat heille pääosin tuttuja, niistä oli myös helpompi etsiä tietoa. Myös hankalat sanat oli helpompi ohittaa, kun lukemisella oli selkeä tavoite. Tässä lähes jokainen koki onnistuneensa, mitä voi pitää huomionarvoisena seikkana. Tehtävää toki helpotti se, että tekstien aihepiirit (julkisuuden henkilöt) olivat oppilaille ainakin jossain määrin ennestään tuttuja. Tietenkään oppilaiden kiinnostuksen herättäminen ei ole aina helppoa. Mutta sellaista voi toki yrittää esimerkiksi tuomalla kulloinkin käsiteltävää asiaa lähemmäs oppijoiden omaa arkea.

Opettajilta tuli myös uusia ehdotuksia vuorovaikutuksen ja keskinäisen ymmärryksen lisäämiseen. O2 arveli, että vuorovaikutusta voisi parantaa esimerkiksi parityöskentelyllä, jossa pari koostuisi aina S2-opiskelijasta ja natiivista. Parina oleminen pakottaisi osapuolet vuorovaikutukseen, ja pitkäaikainen vuorovaikutus tekisi siitä kullekin osapuolelle normaalia, jolloin asiaan ei tarvitsisi enää erikseen kiinnittää huomiota. Haastattelussa opettaja muistutti, kuinka aina rutiineista poiketessa oppilailla voi nousta pintaan tiettyjä tunteita ja reaktioita. Vaikka oppilaiden ensimmäinen tunne kokeilujaksosta olisikin ollut yllätys tai kauhistus, tunteen käsittelemisellä ja esimerkiksi keskustelemalla siitä tilanne olisi voinut olla helpompi hyväksyä. Yhtä lailla kokeilun pedagogisia tavoitteita aukaisemalla oppilaat olisivat voineet itsekin arvioida tilanteen kehittymistä ja siinä esille nousevia kysymyksiä.

Jos oppilaan kielitaitotaso ei yllä äidinkielen tasolle, tuntijakoasetuksen ja opetus suunnitelman perusteiden mukaan oppilalle voidaan tarjota suomi tai ruotsi toisena kielenä - opetusta joko kokonaan tai osittain äidinkielen opetuksen sijasta (Kangaspunta ym. 2016: 14). Vaikka

tutkimuskysymyksiini ei suoranaisesti kuulunutkaan sen selvittäminen, millaisissa olosuhteissa ja millaisin käytännön järjestelyin S2-opetusta voisi mainstreamingin avulla opettaa, haastatteluissa tämä nousi kuitenkin esille. Molemmat opettajat näkivät, että mikäli esimerkiksi nyt tarkastellun tasoiset S2-oppilaat integroitaisiin äidinkielen ryhmään, äidinkielenopettajalla tulisi olla ehdottomasti työpari. Mieluiten työparin tulisi olla S2-opettaja, jotta tarvittavaa kielellistä tukea olisi tarjolla. Toinen opettajista kertoi haaveilevansa mallista, jossa äidinkieltä ja suomen kieltä voitaisiin opettaa joustavassa ryhmäjoissa. Silloin oppilaat voisivat opiskella osan ajasta omiin tavoitteisiinsa sopivassa, joustavan liikkumisen mahdollistavissa ”tasoryhmässä” (vaikka opettaja välttikin käyttämästä tätä termiä). Malli ei olisi sidottu äidinkieli-S2-jakoon, vaan S2-ryhmäläisetkin voisivat sijoittua eri ryhmiin omien tavoitteidensa ja osaamisensa mukaan. Samalla äidinkielen ryhmäläisistäkin kunkin tasoinen oppilas voisi saada itselleen sopivia haasteita. Opettaja korosti, kuinka erot sekä äidinkielen että suomi toisena kielenä -ryhmissä ovat hyvin suuria, ja kuinka nykyisen kaltaisessa mallissa yksi opettaja ei ehdi huomioimaan kaikkia tukea tarvitsevia eikä toisaalta myöskään niitä, jotka kaipaisivat eriyttämistä ylöspäin. Tällainen malli mahdollistaisi opettajien yhteisten resurssien tehokkaamman käytön, eikä jättäisi toista opettajaa toimeettomaksi, mikä ymmärrettävästi voi joskus olla myös opettajilla syy vastustaa integraatiotavoitteita. Tällaisessa mallissa ryhmäkoot eivät myöskään pääsisi kasvamaan luvattoman suuriksi.

S2-oppilaiden tarvitsemaa tukea kielenopiskelussa opettajat pohtivat pitkään. Tärkeänä he pitivät pitkäjänteistä apua, tehtävien sanoittamista, motivaation herättelemistä sekä tilanteen harjoittelua turvallisessa ilmapiirissä. Pitkäjänteisessä työssä opettaja oppii tuntemaan oppilaansa sekä heidän tasonsa ja tavoitteensa, ja tällöin myös esimerkiksi oppilaan toisinaan tarvitsemalle levolle jää aikaa. Pitkällä aikavälillä opettajan ja oppilaan välille voi syntyä myös luottamusta, mikä helpottaa haastavienkin tehtävien eteenpäin viemisessä. Tehtävien sanoittaminen on monesti ongelman purkamista pienempiin osiin sekä siitä keskustelemista, jolloin oppilas voi aikaisempien tietojensa avulla itsekin keksiä vastauksen siihen. Motivaatio voi nimenomaan yläkoulussa olla haastava löydettävä, ja yläkoululaisista melko moni herääkin koulun tärkeyteen vasta yhdeksännen luokan loppupuolella. Yläkoululaiset voivat olla hyvin herkkiä myös ulkopuoliselle palautteelle, mikä vaikuttaa itsetuntoon ja esiintymishalukkuuteen, muistuttaa toinen opettajista.

S2-opetus on kasvanut Suomessa hurjaa vauhtia, ja sen kehittämiseen on havahduttu kunnolla vasta tällä vuosituhannella. Uudenlaiset näkemykset ovat alalle varmasti tervetulleita, sillä maahanmuuttajien oppimistulokset ovat olleet monellakin mittarilla mitattuna melko heikkoja. Segregoitua S2-opetusta on haukuttu joskus jopa diskriminoivaksi (Latomaa & Aalto 2009: 444), mitä se voi tietysti huonossa tapauksessa ollakin. Toisaalta myös mainstreamingia on pidetty kulttuurisen alistamisen mahdollistavana välineenä (Davison 2001: 25). Diskriminaatiokriitikot



voivat omien tutkimustuloksieni valossa olla osin oikeassakin. Haastattelutilanteessa, jossa tiedustelin oppilaiden osallisuuden ja luokkaan kuulumisen kokemuksia, paljastui, että eräälle oppilaalle asia, joka hänelle tuottaa erilaisuuden tai erillisyyden tunnetta, on nimenomaan joidenkin oppituntien segregatiivisuus. Tässä yhteydessä voi aiheellisesti kysyä, palveleeko S2-opetus oppilaiden integraatiota vai tuottaako se oppilaille syrjäytymisen kokemuksia (ks. esim. Latomaa & Aalto 2009: 444). Osa maahanmuuttajaoppilaista suorittaa myös esimerkiksi englannin, ruotsin ja historian opintoja muusta luokasta erillisessä opetuksessa, jossa toki voi olla mukana myös kantasuomalaisia oppilaita, joilla on vaikeuksia pysytellä mukana muun luokan opetustahdissa. Uskoisin, että järjestely on kaikkien etu, mutta mikäli S2-oppilaiden erilaisuutta alleviivataan jatkuvasti, heille voi helposti tulla tunne, että he todella ovat erilaisia. Tämä ei kuitenkaan poista heidän tuen ja osallisuuden tarvettaan toisen kielen opiskelussa.

Tutkijan ja opettajan näkökulmasta oli harmillista, että tutkimusjaksollamme S2-oppilaiden osallisuus ryhmässä jäi ohueksi oletettavasti muista kuin kielellisistä syistä. Jännityksen tai pelon takia he eivät kaikki uskaltaneet kunnolla ottaa kontaktia luokkatovereihinsa, ja vuorovaikutusta ei päässyt syntymään niin paljon kuin siihen olisi ollut potentiaalia. Oppijoiden tavoitteena oleva riskien välttely ja kokemus siitä, että riskien otto ei kannata, oli läsnä monissa vastauksissa. Heillä oli jo ennakkoon negatiivinen käsitys siitä, mihin tilanne voisi johtaa. Ulkopuolisen näkökulmasta voi pohtia, millainen riski tilanteeseen toisen kielen oppijan näkökulmasta liittyy: Mihin tilanne voisi pahimmillaan johtaa? Mitä kaikkea vastapuoli voisi tilanteessa pahimmillaankin tehdä? Olla ymmärtämättä? Ihmetellä? Uskon kuitenkin vahvasti, että I & A -malli on sovellettavissa monilta osin myös suomalaisiin olosuhteisiin, työskentelevähän kantasuomalaiset ja maahanmuuttajat yhdessä jo nykyisellään esimerkiksi peruskoulussa suurimman osan ajasta, jolloin toisen kielen oppijoille tarjoutuu jatkuvasti haastavaa kielisyötöstä. Puhtaasti sellaisenaan mallia on testattu Suomessa toistaiseksi vasta hyvin vähän, ja suomenkielisiä opetusmateriaalejakin on vasta tekeillä. Kaikkien oppituntien muokkaaminen sitä ajatellen ei välttämättä ole mahdollista tai edes perusteltua. Mallista voi hyödyntää kuitenkin ajatuksia tai osia alueita lähes kaikenlaisiin opetustilanteisiin ja esimerkiksi eriyttämisen suhteen se voi hyödyttää myös monia natiivioppilaita.

## **5.5 Mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia**

Varsinaisten kokemuskategorioiden ohella tutkimuksestani nousi esille muutamia tärkeitä oheishavaintoja kielenoppimisesta. Yksi oli havainto siitä, kuinka suomea toisena kielenä opiskelevat

oppilaat eivät välttämättä pyydä apua opiskelutovereiltaan, koska he eivät koe, että heidän ikätoverinsa osaisivat auttaa heitä. Tämä on toki hyvä ottaa huomioon kaikenlaisten integraatio-, inkluusio- ja mainstreaming-pyrkimysten toteuttamisessa. Millaista tukea oppilaat kokisivat tarvitsevansa? Voisiko esimerkiksi yläkoululaisia totuttaa enemmän siihen, että nämä tarjoaisivat myös kielellistä apua toisilleen? Kasvatustieteessä tunnetaan myös termi konservatiivinen oppija (ks. esim. Aittola & Malinen 2008; Tarnanen 2012), joka vastustaa kaikkea muutosta. Monesti kyseessä katsotaan olevan aikuisoppilas, mutta omien havaintojeni mukaan tällaista ilmiötä on havaittavissa myös nuorten oppijoiden keskuudessa. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka luokkien vuorovaikutusta olisi mahdollista ”möyhentää” siten, että tuen pyytäminen ja sen antaminen olisi kaikille luontevaa ja siihen syntyisi tottumus. Omassakin tutkimuksessani nousi esille aavistus, että mikäli integroidun opetuksen tai minkä tahansa muutoksen koetaan rasittavan S2-oppijoita, niin sen korjaaminen vaatisi nimenomaan tottumusta ja toistoa. Tässä on ehkä koko tutkimuksen paradoksi, jota olisi hyvä käsitellä jatkossakin.

Se, että sukupuolen vaikutus kielennäkötilanteisiin nousi tutkimuksessani esille, oli hieman yllättävää. Havainnon perusteella ei voi tietenkään yleistää, että oppimistilanteet olisivat kaikilla suomi toisena kielenä -oppijoilla samanlaisia tai että pojat olisivat keskimäärin rohkeampia kielenkäyttäjiä kuin tytöt. Tämä on kuitenkin seikka, joka täytyy ottaa Suomenkin maahanmuuttajaopetuksessa huomioon. Sukupuoli- ja kulttuurisyyden on tutkittu vaikuttavan esimerkiksi siihen, että maahanmuuttajanaiset oppivat suomen kielen ja sitä kautta työllistyvät usein miehiä huonommin (ks. esim. Kristo 2012: 42, Martikainen & Tiilikainen 2017: 29, STM 2016: 63–64). Tämä selittyy sillä, että he viettävät miehiä enemmän aikaa kotona lasten kanssa, jolloin heidän kielikontaktinsa suomenkielisten kanssa jäävät vähäisiksi. Erityisessä syrjäytymisvaarassa ovat muslimitaustaiset naiset (Martikainen & Tiilikainen 2017: 403). Siinä mielessä havaintojeni voi katsoa noudattavan myös aiempia tutkimustuloksia aiheesta.

Tavoitteellisuus ja varsinkin siihen pyrkimisen keinot voivat näyttäytyä maahanmuuttajille hyvin erilaisina. Maailmanlaajuisesti tarkasteltuna kulttuuriset erot esimerkiksi opettajan roolissa, muodollisuuden tasossa ja kanssakäymisen tavassa ovat suuria. Suomalainen rento ja välitön opettamisen ja kanssakäymisen tapa voi välittyä joillekin oppijoille myös kokemuksena siitä, että suomalaisessa koulussa ei vaadita riittävän painokkaasti vaikkapa haluttuja oppimistuloksia tai tietynlaista käytöstä. Kokemukseni mukaan moni esimerkiksi Lähi-idästä Suomeen saapuva maahanmuuttaja kokee suomalaisen koulukurin jopa liian lepuksi. Näin ei pidä tietenkään yleistää, mutta ilmiö on hyvä tiedostaa.

Turvallisuuden tunne on ymmärrettävästi tärkeä kenelle tahansa ja missä tahansa tilanteessa. Tässä yhteydessä on muistettava, että pakolaistaustaisille oppilaille fyysinen

turvallisuuskään ei ole välttämättä aina ollut itsestäänselvyys. Henkinen turvallisuus syntyy esimerkiksi siitä, että kukin uskaltaa olla luokassa oma itsensä ja kokeilla uusiakin asioita ilman epäonnistumisen pelkoa. Toisinaan oma turvallinen alue voi viitata myös niin kutsuttuun mukavuusalueeseen (vrt. myös kategoria tavoitteet), josta eteenpäin ponnistelu ei aina onnistu. Turvallisuuden opettajat kokivat kuitenkin syntyvän myös esimerkiksi siitä, että tilanteita on harjoiteltu etukäteen. Kokeilu oli monille oppilaille ensimmäinen, joten se saattoi näyttäytyä heille myös hieman turvattomana. Toisaalta haastatteleman opettaja muistuttaa, että turvattomuutta voivat kokea myös muut kuin S2-oppilaat, jos esimerkiksi luokan ilmapiiri on huono.

## 5.6 Lopuksi

Opetuskokeilumme herätti jo tuoreeltaan runsaasti mielenkiintoa muun muassa Jyväskylän yliopiston Opettajakoulutuslaitoksella sekä S2-opettajien ammattilehdissä. Tästä voi toivottavasti päätellä, että asian kehittämiseksi on tilausta. Tutkimuksellani olen toivottavasti pystynyt raottamaan tai valottamaan sitä kokemusten avaruutta, mitä mainstreaming-opetukseen äidinkielen ja S2-opetuksen yhteydessä liittyy. Vaikka saamani kokemukset edustavat vain rajattua joukkoa, ne edustavat myös osaa kokemuseravaruudesta, jonka moni muukin S2-oppilaja ja hänen opettajansa edustaa ja jakaa. Kokemukset on syytä ottaa huomioon, jos haluaa soveltaa mainstreamingin periaatteita omassa opetuksessaan.

Suomalaisen peruskoulun tavoitteena on tarjota maahanmuuttajille kantasuomalaisten kanssa tasavertaiset valmiudet toimia yhteiskuntamme jäseninä (Kangaspunta ym. 2016, 12). Haastattelemieni opettajien pelkona oli, että nykyisellään joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden peruskoulun jälkeinen kielitaito on niin tilanteinen, ettei sillä selviä esimerkiksi viranomaisten kanssa asioissa, eivätkä kaikkien maahanmuuttajien valmiudet toimia yhteiskunnassa ole näin tasavertaisia kantasuomalaisten kanssa. Myös perheeltä saatava tuki saattoi olla heikon kielitaidon vuoksi vähäistä. Include & Accelerate -mallin tavoitteena on, että oppilaat saavuttaisivat opiskelussaan itsenäisen toimijuuden, jonka avulla he voisivat selvitä paremmin arjessaan ja elämässään. Itsenäinen toimijuus on tällä tavoin yhteydessä osallisuuteen. Tietenkään ei ollut oletettavissa, että yhdeksäsluokkalaiset olisivat lyhyen kokeilumme aikana saavuttaneet minkäänlaista itsenäisyyttä, eikä heillä välttämättä ole käsitystä siitä, mitä sellainen edes tarkoittaa. Tarvetta sellaisen kehittämiseen on kuitenkin opettajien mukaan paljon. Molemmat opettajista myönsivät olevansa jopa hieman huolissaan joistain yhdeksäsluokkalaisista, jotka peruskoulun jälkeen jäävät ilman päivittäistä perään katsojaa.

Minna Suni (2008: 206) muistuttaa, kuinka maahanmuuttaja voi rakentaa suomalaisen kieliyhteisön ja yhteiskunnan jäsenyyttään osallistumalla vuorovaikutukseen valtaväestön kanssa, jolloin jäsenyys rakentuu samoissa ympäristöissä ja tilanteissa kuin kielen oppiminenkin. Suomeen tulevien maahanmuuttajien opetus mainstream-mallilla palvelisi samalla sekä maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta että kielitaitoa – kunhan oppimisen ja kanssakäymisen esteistä päästäisiin vain yli. Suni lisää vielä (2008: 210), kuinka kieliyhteisöön pääseminen ei onnistu oppijalta yksin, vaan prosessi edellyttää vastavuoroisuutta ja vastuuta myös jokaiselta hänen äidinkieliseltä keskustelukumppaniltaan. Segregoidun ja integroidun S2-opetuksen sosiaalisia vaikutuksia on hyvä pohtia avoimesti. Malli, jossa S2-oppijat ovat lähtökohtaisesti samassa ryhmässä äidinkielen opiskelijoiden kanssa, voi lisätä heidän osallisuutensa kokemuksia, mikäli heille tarjotaan riittävästi tukea ja onnistumisen kokemuksia. Mikäli riittävää tukea ei ole saatavilla, erillinen S2-ryhmä voi olla parempi vaihtoehto. Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja yhteiskuntarauhan nimissä on kuitenkin kaikkien etu, että sen kaikki jäsenet saavat korkealaatuista opetusta, jolla on arvoa myös jatko-opintojen ja työelämän kannalta sekä kokevat kuuluvansa yhteiskuntaan. Tämä on myös Cleggin (1996: 5–9) mielestä mainstreamingin tärkeimpiä tavoitteita.

Suomen kielen opetuksen tavoitteena ei ole muokata S2-oppijasta suomalaista. Enemmäkin kyse on siitä, että oppilas saa välineitä jäsenyyksien saavuttamiseen haluamissaan suomenkielisissä yhteisöissä. Silloin se tarkoittaa pääsyä yhteisön resursseihin, minkä kautta hän voi saavuttaa tekijyyden ja omistajuuden yhteisön toteuttamissa toiminnoissa ja tuotoksissa. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009: 404.) Aalto ja Latomaa muistuttavat (2009: 445), kuinka yhteiskunnan monikielistyessä ja -kulttuuristuessa sopeutumisen vaatimus koskee kaikkia, ei vain tänne tulevia. Suomessa vieraskielisten oppilaiden määrässä on suurta alueellista vaihtelua. Maassamme on olemassa paikkakuntia, joilla useissa kouluissa yli puolet oppilaista saattaa olla vieraskielisiä (Kangaspunta ym. 2016: 11). Tämän vuoksi tavoitteeksi voisi asettaa, että koko koululaitos olisi epäsuorasti toisen kielen opetuksen tukena tarjoamalla esimerkiksi keskustelevaa ja kielitietoista opetusta. Kielestä tietoinen opetus palvelee yhtä lailla myös kantasuomalaisia oppijoita.

## LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- Aalto, Eija & Taalas, Peppi 2005: Tavoitteelliseksi opiskelijaksi monimuotoisella ja -mediaisella kurssilla. – Leena Kuure, Elise Kärkkäinen & Maarit Saarenkunnas (toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta* s. 349–362. AFinLAn vuosikirja 63.
- Aalto, Eija, Tallavaara, Riitta & Veijola, Anna 2017: Tehtäväpaketti siirtolaisuudesta. Pilottiversio. – [https://peda.net/jyu/okl/ainepeda/ai/a/ol2skjk/kotiryhmät/kielik/tdjm/s:file/download/7f0002358aacb63c55ffe4c7663b69e7cab4faf4/Tehtäväpaketti\\_siirtolaisuus.pdf](https://peda.net/jyu/okl/ainepeda/ai/a/ol2skjk/kotiryhmät/kielik/tdjm/s:file/download/7f0002358aacb63c55ffe4c7663b69e7cab4faf4/Tehtäväpaketti_siirtolaisuus.pdf) 12.1.2018
- Aittola, Tapio ja Malinen, Anita: *Oppimisen erilaisuus. Aikuiset ja oppimistyyli*. (<http://appro.mit.jyu.fi/essikurssi/oppimistyyli/t2/#TOC7>) Jyväskylän yliopisto 2008. Viitattu 11.11.2018
- Alasuutari, Maarit 2005: Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. – Ruusuvoori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 2. p.
- Antikainen, Maire, Paavola, Heini, Pirinen, Tuula, Salonen, Mika, Tiusanen, Minna ja Wiman, Sirkka 2015: Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu oppimisen tuki. – Pirinen, Tuula (toim.): *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisut 17: 2015 s. 131–177. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. – [https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI\\_1715.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf) 3.2.2018
- Arvonen, Anu, Katva, Liisa & Nurminen Anne 2010: *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Biklen, Douglas 2001: Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. – Murto, Pentti, Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bogdanoff, Minna 2016: *Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatilliset identiteetit ja kielikäsitteet*. Kasvatustieteen ja suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos ja kielten laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50321/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201606153085.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 15.6.2018
- Bunch, George C. 2012: *Guidelines for ELA Instructional Materials Development*. Stanford Graduate School of Education. – <http://ell.stanford.edu/sites/default/files/Guidelines%20for%20ELA%20Instructional%20Materials%20Development.pdf> 4.2.2018
- Bunch, G., Kibler, A., & Pimentel, S, 2012: *Realizing opportunities for ELLs in the Common Core English Language Arts and Disciplinary Literacy Standards*. Esitetty Understanding Language -konferenssissa tammikuussa 2012. Stanford University, Graduate School of Education. – [http://ell.stanford.edu/sites/default/files/pdf/academic-papers/01\\_Bunch\\_Kibler\\_Pimentel\\_RealizingOpp%20in%20ELA\\_FINAL\\_0.pdf](http://ell.stanford.edu/sites/default/files/pdf/academic-papers/01_Bunch_Kibler_Pimentel_RealizingOpp%20in%20ELA_FINAL_0.pdf) 4.2.2018
- Bunch, G., & Kibler, A. 2015. Integrating linguistic and academic development: Promising practices for US-educated language minority students – *Community College Journal of Research and Practice*, 39 (1), 20–33. – <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.755483> 4.2.2018
- Clegg, John 1996: *Mainstreaming ESL: case-studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davison, Chris 2008: Collaboration between ESL and content teachers: How do we know when we are doing it right? – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9 (4) s. 454–475.
- Davison, Chris 2001: ESL in Australian schools: from the margins to the mainstream. – Mohan, Bernard; Leung, Constant; Davison, Chris (toim.): *English as a second language in the mainstream*. Teaching, learning and identity. Applied Linguistics and language study. London: Pearson.

Davison, Chris & Williams, Alan 2001: Integrating language and content: unresolved issues. – Mohan, Bernard; Leung, Constant; Davison, Chris (toim.): *English as a second language in the mainstream*. Teaching, learning and identity. Applied Linguistics and language study. Pearson: London 2001.

Eronen, Riitta: Akateemiset taidot. *Ajan sana*, *Hiidenkivi* 2/2008.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino 1998.

Gibbons, Pauline 2015: *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth NH: Heinemann.

Harju-Luukkainen, H., K. Nissinen, S. Sulkunen, M. Suni & J. Vettenranta 2014. *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen*. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 - tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. – [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131968/YP1701\\_Kalalahti\\_ym.pdf?sequence=4](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131968/YP1701_Kalalahti_ym.pdf?sequence=4) 3.4.2018

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008: Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006: Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. – *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (2006): 2, 4. artikkeli, s. 162–173.

Häkkinen, Kirsti 1996: *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika 2018: *Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet*. – Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika (toim.): *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry. 2. painos.

Ikkela, Veera 2013: *Käsityksiä inklusiosta ja avaimia kaikkien yhteisen koulun rakentamiseen*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. – <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84962/gradu07023.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 26.6.2018

Jokela, Ella 2018: *Äikkähän on oppiaine, joka syleilee maailmaa – äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta ja sen toteuttamisesta*. Suomen kielen kandidaatintutkielma, Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57820/URN:NBN:fi:jyu-201805022433.pdf?sequence=1> 4.6.2018

Kakkori, Leena & Huttunen, Rauno 2014: Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. – Saari, Antti; Jokisaari Olli-Jukka & Väri, Veli-Matti (toim.), *Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä* s. 367–400. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kangaspunta, Kirsi; Huttula Tapani; Lempinen, Petri; Airas, Maija; Nuolijärvi, Pirkko; Lyhykäinen, Päivi; Kauppinen, Jorma; Lindberg, Minna; Markkula, Heli; Seitamaa, Antti; Savola, Pauliina; Ikonen, Antti; Pirjatanniemi, Elina; Rantanen, Esa; Kojonsaari, Tapani; Ketola, Karoliina; Ijäs, Jyrki 2016. *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. – <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/64983/MaahanmuuttajienKoulutuspolut.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 17.4.2018

Kibler, A., Walqui, A., & Bunch, G. 2015: Transformational opportunities: Language and literacy instruction for English language learners in the Common Core Era. *TESOL Journal*, 6 (1), 9–35. <https://doi.org/10.1002/tesj.133> 28.1.2018

KS = *Kielitoimiston sanakirja verkossa*. Kotimaisten kielten keskus 2018. – <https://www.kielitoimistonanakirja.fi> 22.9.2018

Korpela, Helena, Pardo, Lucas, Immonen-Oikkonen, Pirjo ja Nissilä, Leena 2013: *Suomi ja ruotsi toisena kielenä - opetuksen sekä perusopetuksen loppuvaiheessa suomeen muuttaneiden opetuksen järjestäminen*. Raportit ja selvitykset 2013:15. Opetushallituksen julkaisuja. Helsinki: Opetushallitus.

Kristo, Päivi 2012: *Kotiäitinä Vantaalla. Maahanmuuttajanaisten kotoutuminen*. (<http://www.theseus.fi/handle/10024/46439>). Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma. 7.11.2018

Kulmala, Elli 2011: *Toisen kielen oppijan identiteetti ja arkielämän vuorovaikutustilanteet: tapaustutkimus viiden maahanmuuttajanaisen suomen kielen oppimisesta*. Maisterintutkielma. Helsingin yliopiston kielten laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201106031695> 8.8.2018.

Kuukka, Katri & Metsämuuronen, Jari 2016: *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisut 13:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. – [http://omalinja.fi/wp-content/uploads/2016/03/KARVI\\_1316.pdf](http://omalinja.fi/wp-content/uploads/2016/03/KARVI_1316.pdf) 5.5.2018

Kuukka, Katri; Ouakrim-Soivio, Najat; Pirinen, Tuula; Tarnanen, Mirja ja Tiusanen, Minna 2015: *Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki*. – Pirinen Tuula (toim.): *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä – koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kuukka, Katri; Najat, Ouakrim-Soivio; Paavola, Heini & Tarnanen, Mirja 2015: *Kulttuurisen monimuotoisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet*. – Pirinen, Tuula (toim.) *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä – koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Laaksonen, Roosa 2015: *Suomi toisena kielenä -opetus ammatillisessa koulutuksessa: opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia eriyttämisestä ja tavalliseen opiskeluryhmään integroimisesta*. Suomen kielen kandidaatintutkielma. Kielten laitos, Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46005/URN:NBN:fi:jyu-201505231967.pdf?sequence=1> 26.6.2018

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007: *Taustoja, avauksia ja lähtökohtia kouluetnografiaan*. – Lappalainen, Sirpa; Hynninen, Pirkko; Kankkunen, Tarja; Lahelma, Elina; Tolonen, Tarja; Gordon, Tuula; Metso, Tuija; Palmu, Tarja; Mietola, Reetta; Hakala, Katariina; Salo, Ulla-Maija: *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino 2007.

Laine, Eija: *Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kokemuksia joukkoon kuulumisen tunteesta kahdessa erilaisessa koulukontekstissa*. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos Jyväskylän yliopisto 2016. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49364/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201604182238.pdf> 16.6.2018

Lappalainen, Hanna: *Uudenlaista kahvilakulttuuria: tässä ois Kertulle espressoa*. Kotimaisten kielten keskus 16.5.2012. – [https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/blogiarkisto/hanna\\_lappalainen/uudenlaista\\_kahvilakulttuuria\\_tassa\\_ois\\_kertulle\\_espressoa.9599.blog](https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/blogiarkisto/hanna_lappalainen/uudenlaista_kahvilakulttuuria_tassa_ois_kertulle_espressoa.9599.blog) 22.9.2018

Lappalainen, Sirpa; Hynninen, Pirkko; Kankkunen, Tarja; Lahelma, Elina; Tolonen, Tarja; Gordon, Tuula; Metso, Tuija; Palmu, Tarja; Mietola, Reetta; Hakala, Katariina; Salo, Ulla-Maija: *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino 2007.

Latomaa, Sirkku & Aalto, Eija 2009: *Suomi toisena kielenä -opetuksen ”ideologiat” ja käytänteet*. – *Virittäjä* 113 (3) s. 444–448. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4212> 26.3.2018

Leung, Constant & Franson, Charlotte 2001: *Mainstreaming: ESL as a diffused curriculum concern*. – Mohan, Bernard; Leung, Constant; Davison, Chris (toim.): *English as a second language in the mainstream. Teaching, learning and identity*. Applied Linguistics and language study. London: Pearson.

Luukka, Minna-Riitta 2013: *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, joulukuu 2013. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42865/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi.pdf?sequence=1> 26.3.2018

Martikainen, Tuomas ja Tiilikainen, Marja (toim.): *Maahanmuuttajanaiset. Kotoutuminen, perhe ja työ*. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 46/2007

Marton, Ference 2015: *Necessary conditions of learning*. New York: Routledge.

Metsämuuronen, Jari 2005: *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.

- Moberg, Sakari 2001: Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. – Murto, Pentti, Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. s. 125–138. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mohan, B., C. Leung, and C. Davison, eds. 2001. *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. New York: Longman.
- Murto, Pentti 2001: Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. – Murto, Pentti, Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mustonen, Sanna 2015: *Käytössä kehittyvä kieli: paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in humanities 255. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/45976> 18.3.2018
- Niikko, Anneli 2003: *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikula, Tarja 2010: Kielikäsitteen ja kielenopetuksen kytköksistä. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, maaliskuu 2010. – <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikasitteen-ja-kielenopetuksen-kytkoksista/> 4.4.2018
- Nissilä, Leena: *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus*. Opetushallitus 2010. – [http://www.oph.fi/download/121510\\_Nissila\\_Maahanmuuttajataustaisen\\_oppilaiden\\_opetus\\_tuntijakotyryhmalle\\_3.3.2010.pdf](http://www.oph.fi/download/121510_Nissila_Maahanmuuttajataustaisen_oppilaiden_opetus_tuntijakotyryhmalle_3.3.2010.pdf) 17.4.2018
- Opetushallitus 2018a: Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. [edu.fi](http://www.edu.fi) – *Opettajan verkkopalvelu*. [https://www.edu.fi/download/119698\\_taitotasot.pdf](https://www.edu.fi/download/119698_taitotasot.pdf) 5.7.2018
- Opetushallitus 2014: Suomea toisen kielenä opiskelleet perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa vuosina 2003–2014. – [http://www.oph.fi/download/138716\\_Suomi\\_toisena\\_kielena\\_opiskelleet\\_2003-2010.pdf](http://www.oph.fi/download/138716_Suomi_toisena_kielena_opiskelleet_2003-2010.pdf) 8.1.2018
- Opetushallitus 2016: *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. – [https://www.oph.fi/download/179053\\_suomi\\_toisena\\_kielena\\_ja\\_kirjallisuus.pdf](https://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf) 15.10.2018
- Opetushallitus (OPH) 2018b: *Usein kysytyt: Perusopetuksen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä*. – [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja\\_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset\\_oppilaat/perusopetuksen\\_s2\\_oppimaara](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetuksen_s2_oppimaara) 20.2.2018.
- Partanen, Maiju 2012: *Matkalla sairaalaan: maahanmuuttajien käsityksiä suomen kielen oppimisesta sisäntuloammattissa*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201206271974> 7.8.2018
- Portin, Marianne (toim.): *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. Raportit ja selvitykset 2017:10. Opetushallitus (OPH) 2017. – [http://www.oph.fi/julkaisut/2017/vieraskieliset\\_perusopetuksessa\\_ja\\_toisen\\_asteen\\_koulutuksessa\\_2010-luvulla](http://www.oph.fi/julkaisut/2017/vieraskieliset_perusopetuksessa_ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla) 19.1.2018
- Ranta, Milla & Tallbacka, Miia 2001: *Eriyttämiskö kaikille yhteiseen kouluun? Yleisopetuksen luokanopettajien näkökulmia oppimisen ohjaamisen eriyttämisestä, koulun muutoksesta ja inklusiosta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/7764> 20.4.2018.
- Rastas, Anna 2005: Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. – Ruusu vuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 2. p.
- Ruusu vuori, Johanna & Tiittula 2005: *Johdanto*. – Liisa Ruusu vuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 2. p. – <https://www-ellibslibrary-com.ezproxy.jyu.fi/book/951-768-290-9> 19.4.2018
- Selvitys maahanmuuttajanaisten ja -miesten asemasta ja sukupuolten tasa-arvosta*. Raportteja ja muistioita 2016: 53. Sosiaali- ja terveysministeriö 5.9.2016.



Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities: Jyväskylän yliopisto.

Taalas, Peppi 2007: Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 413–429. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Tarnanen, Mirja: *Aikuinen maahanmuuttaja oppijana ja opetussuunnitelman taustalla oleva oppimiskäsitys*. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto 2012. Opetushallituksen 12.3.2012 pidetyn koulutustilaisuuden aineisto.– [https://www.oph.fi/download/139999\\_Aikuinen\\_maahanmuuttaja\\_oppijana\\_OPS\\_koulutus\\_Mirja\\_Tarnanen.pdf](https://www.oph.fi/download/139999_Aikuinen_maahanmuuttaja_oppijana_OPS_koulutus_Mirja_Tarnanen.pdf) 1.11.2018

Urbaani sanakirja. <https://urbanisanakirja.com> 1.11.2018

Valtonen, Anu 2005: Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? – Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 2. p. – <https://www-ellibslibrary-com.ezproxy.jyu.fi/book/951-768-290-9> 4.6.2018

Vatja, Iida 2017. *Suomi toisena kielenä -opettaja yhteisopetuksen toteuttajana*. Maisterintutkielma, suomen kieli. Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/56619/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201801051069.pdf?sequence=1> 11.6.2018

VISK = Hakulinen, Auli, Vilkuna, Maria, Korhonen, Riitta, Koivisto, Vesa, Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk> 14.11.2018.

Vygotsky, Lev Semenovich: *Thought and language*. The MIT Press, Cambridge 1962.

Väkevä, Titta 2009: ”Joka päivä mä opin suomen kieli silloin, kun mä puhun heidän kanssa” – Uussuomalaisten nuorten kokemuksia suomalaiseen peruskouluun integroitumisesta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. – <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23335/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201005051628?sequence=1&isAllowed=y> 11.6.2018

Walqui, Aida; Koelsch, Nanette & Schmida, Mary 2012: Persuasion Across Time and Space: Analyzing and Producing Complex Texts. *Understanding Language, Language, Literacy, and Learning in the Content Areas*. Stanford Graduate School of Education. – [https://ell.stanford.edu/sites/default/files/ela\\_archives/understanding\\_language\\_materials\\_Jan2013.pdf](https://ell.stanford.edu/sites/default/files/ela_archives/understanding_language_materials_Jan2013.pdf) 26.6.2018

Walqui, Aida 2006. Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Vol. 9, No. 2, 2006. – <https://pdfs.semanticscholar.org/eeaf/a59d9a254ac843f9d8fb94aebd017dae6b76.pdf> 14.4.2018

## **LIITE 1: Haastattelurungot**

### KYSYMYKSET OPETTAJILLE:

Yleisesti:

Millainen tunne sinulle jäi parin viikon kokeilujaksosta?

Miten S2-oppilaat näyttivät sinun silmääsi pärjäävän yhdistetyssä ryhmässä?

Oliko pärjäämisessä mitään muutoksia ensimmäisten ja viimeisten päivien välillä?

Ryhmätyöstä:

Siinä heidän piti yhdessä päättää esitelmän aihe ja etsiä siitä sitten tietoa. Miltä tehtävässä suoriutuminen vaikutti S2-oppilaiden näkökulmasta?

Mikä näytti onnistuvan?

Millaisia ongelmia heillä oli?

Millaista tukea he olisivat tilanteessa tarvinneet?

Parityöstä:

Siinä heidän piti kirjoittaa yhdessä pohtiva teksti. Miltä S2-oppilaiden suoriutuminen tässä tehtävässä näytti?

Mikä näytti onnistuvan?

Millaisia ongelmia heillä oli?

Millaista tukea he olisivat tilanteessa tarvinneet?

Lähikehityksen vyöhykkeestä:

Kokeilunhan oli tietysti tarkoituskin olla vähän vaikea. Oliko sun mielestä liian vaikea S2-opiskelijoille?

Jos, niin mikä oli liian vaikeaa?

Tässä stanfordilaisessa mallissa kielen oppijan on tarkoitus pyrkiä koko ajan haastavammalle tasolle. Mikä sinun käsityksesi on, kuinka helppo S2-oppilaan on yleensä päästä irti omalta mukavuusalueeltaan?

Tavoitteena on itsenäinen toimijuus. Kuinka helppo S2-opiskelijan on saavuttaa sellaista?

Millaisella tuella (scaffolding) tällainen voisi onnistua?

S-pedagogiikasta:

Minkälaisena näkisit stanfordilaisen S2-pedagogiikan mahdollisuudet opetuksessasi?

Millaisia etuja/haittoja näet mallissa?

Millaisissa tilanteissa se voisi toimia?

Millaisissa ei?

Kuinka paljon oppilaiden toiveet vaikuttavat siihen, miten opetus järjestetään?

Mitkä työskentelytavat tuntuivat "kokeilujaksolla" sopivilta oppilaille? Missä olisi varaa kehittää?

Jos tekisitte tällaista enemmänkin, millaiset opettajaresurssit siihen tarvittaisiin?

Osallisuudesta:

Mitä voisi tehdä, että oppilaat kokisivat enemmän osallisuutta heidän omassa luokassaan?

### KYSYMYKSET OPPILAILLE:

Kokeilusta:

Kun kokeilu alkoi, miltä se silloin aluksi tuntui?

- Alussa muutama teistä ei tykännyt yhtään kokeilusta. Miksi?
- Osa oli sitä mieltä, että omalla luokalla esiintyy rasismia. Onko oikeasti?

Pari viikkoa myöhemmin, kun kokeilu jatkui, muuttuiko fiilis?

Minusta tuntui, että lopussa kukaan ei enää valittanut kokeilusta. Mistähän se johtui?

Ymmärsittekö aina, mitä piti tehdä?

Kuinka selviät tilanteesta, jos et ymmärrä jotain tunnilla?

Miltä tunnilla käytetty kieli (opettajien ja muiden oppilaiden kieli) tuntui? Oliko helppoa? Oliko vaikeaa? Miksi?

Vaikuttaako muun luokan kanssa yhdessä työskentely siihen, kuinka kaikki suhtautuvat toisiinsa?

Kysymys N14:lle: Sinä opiskelet äikän ryhmässä aina. Onko sinulla erilaisia kokemuksia asiasta?

Ryhmätöistä:

Kokeilun aikana tehtiin töitä neljän hengen ryhmissä, joissa oli S2-opiskelijoita ja äikän opiskelijoita. Millaiselta ryhmätyöskentely tuntui?

Miten helppo tai vaikea teidän oli tehdä yhteistyötä äikän ryhmäläisten kanssa?

Miten helppo teidän oli puhua heidän kanssa?

Mikä siitä teki helppoa tai vaikeaa?

Minkälaiset asiat olisivat auttaneet tässä tilanteessa?

Saitteko te siellä suunvuoroa?

Miten hyvin te opitte kieltä tällaisessa tilanteessa, jossa on mukana myös äikän ryhmäläisiä?

Kun teidän piti etsiä tietoa julkkiksista ja oli paljon tekstiä luettavana, kuinka helppo sieltä oli löytää tärkeitä tietoja?

Parityöskentelystä:

Ryhmätyön jälkeen te työskentelitte pareina. Melkein teillä kaikilla taisi olla parina S2-kaveri?

Millaista opiskelu oli tälleen kahdestaan?

Mikä teki siitä mukavampaa/ikävämpää?

Miten hyvin te opitte kieltä, kun työskentelitte parin kanssa?

Oppimisesta:

Minkälaisissa tilanteissa te itse yleensä opitte parhaiten suomea?

Miten koulussa voisi oppia paremmin suomea?

Opiteko te itse paremmin, kun kuuntelette puhetta, vai kun luette tekstiä?

Kerro jokin tilanne kokeiluvuikoilta, jossa opit jotain hyvin.

Kerro jokin tilanne, jossa et ymmärtänyt jotain asiaa.

Osallisuudesta:

Tuntuuko, että te olette osa teidän luokkaa?

Miksi tuntuu/ei tunnu siltä?

Minkälaisissa tilanteissa siitä on haittaa, että ei osaa suomea niin hyvin kuin monet muut (joiden äidinkieli on suomi)?

Voiko siitä olla jotain hyötyä?

Kummassako ryhmässä (äidinkielen vai S2-ryhmässä) opiskelisitte mieluummin?

Kuinka paljon teillä on suomalaisia ystäviä?