

# **Luokanopettajaopiskelijoiden suomi toisena kielenä -opettamisen valmiuksien kehittyminen**

Roosa Kuusisto ja Noora Rantanen  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Joulukuu 2017

KUUSISTO, ROOSA & RANTANEN, NOORA:

Luokanopettajaopiskelijoiden suomi toisena kielenä -opettamisen valmiuksien kehittyminen

Pro gradu -tutkielma, 72 s., 10 liites.

Kasvatustiede

Joulukuu 2017

---

## Tiivistelmä

Suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen tarve on maahanmuuton vauhdittumisen ja PISA-tulosten heikentymisen myötä kasvanut, ja se on huomioitu entistä selkeämmin myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014). S2-opetuksen kehittäminen on asettanut uusia haasteita opettajankoulutukselle, sillä monikielisen luokan opettaminen edellyttää opettajilta yhä parempaa kielitietoisuutta. Vaikka virallisesti luokanopettaja on koulutukseltaan kelpoinen opettamaan S2-määrää omalle luokalleen, opettajaopiskelijat kokevat taitonsa opettaa monikielistä luokkaa riittämättömiksi. Jotta S2-oppijoiden tasa-arvoinen koulutus pystyttäisiin takaamaan tulevaisuudessakin, on monikulttuuristumisen asettamiin haasteisiin pyrittävä vastaamaan entistä paremmin. (Acquah 2015.)

Tutkimme pro gradu -tutkielmassamme kandidaatintutkintonsa loppuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden koettuja valmiuksia tukea S2-oppijoita. Tutkimuksessa on sekä poikittais- että pitkittäistutkimuksen piirteitä: keskityimme tarkastelemaan tilannetta alemman korkeakoulututkinnon lopussa, mutta huomioimme myös valmiuksien kehittymisen opintojen aikana. Lisäksi tutkimme koulutuksen kehitysmahdollisuuksia opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimusaineisto sisälsi sekä määrällistä että laadullista tietoa, jota käsiteltiin monimenetelmällisesti.

Tulokset tukivat aiempien tutkimusten havaintoja siitä, että opiskelijat kokivat vielä kandidaatintutkintonsa loppuvaiheessa epävarmuutta taidoistaan tukea S2-oppijoita. Valmiudet olivat kuitenkin kehittyneet tähänastisten opintojen aikana erityisesti käytännön opetusharjoitteluissa. Puutteita koettiin etenkin S2-opetukseen liittyvän teorian tiedon käytäntöön soveltamisessa. Jotta luokanopettajan koulutus pystyisi paremmin vastaamaan todellisen työn osaamisvaatimukseen, tulisi jo kandidaatintutkinnon opintoja kehittää niin, että myös luento- ja seminaarikursseilla käsiteltäisiin S2-pedagogiikkaa. Kaikissa Suomen luokanopettajan koulutuksissa ei tarjota kielitietoisuuteen tai monikulttuurisuuteen liittyviä kursseja pakollisina tutkintoon sisältyvinä suorituksina, minkä vuoksi tutkimuksemme käytäntöön soveltaminen onkin juuri nyt ajankohtaista.

Asiasanat:

suomi toisena kielenä -opetus, kielitietoinen opetus, luokanopettajankoulutus, monikulttuurisuus

# Sisällysluettelo

1 Johdanto .....	3
2 Tutkimuksen taustaa .....	6
2.1 Kielitietoisuus .....	6
2.2 Suomi toisena kielenä -opetus.....	13
2.3 Suomi toisena kielenä -opettajanpätevyys .....	15
2.4 Suomen luokanopettajan koulutusten tarjoamat kielitietoisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvät opinnot .....	16
2.5 Turun luokanopettajan koulutuksen tarjoamat kielitietoisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvät opinnot .....	19
2.6 S2-koulutuksen kehittäminen.....	21
3 Tutkimusongelmat .....	27
4.1 Tutkittavat .....	30
4.2 Tiedonkeruumenetelmä.....	31
4.3 Aineistonkäsittely .....	34
4.3.1 Kvantitatiivinen data .....	34
4.3.2 Kvalitatiivinen data .....	36
4.4 Menetelmän luotettavuus .....	37
5.1 Koetut S2-valmiudet kandidaatintutkinnon lopussa .....	40
5.2 Koettujen S2-valmiuksien kehittyminen kandidaatintutkinnon aikana .....	46
5.2.1 KTOT-mittarin avulla tehty vertailu .....	47
5.2.2 Koettujen valmiuksien kehittyminen luento- ja seminaarikursseilla sekä opetusharjoittelussa .....	49
5.3 Opiskelijoiden kehitysehdotukset .....	52
6 Pohdinta .....	57
6.1 S2-valmiuksissa haastavinta käytännön taidot.....	57
6.2 Kandidaattiopinnot ovat kehittäneet koettuja S2-valmiuksia .....	60
6.3 Koulutuksen kehitysehdotukset .....	62
6.4 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusaiheita .....	66
7 Lähteet .....	68
8 Liitteet .....	73
8.1 Erotusmuuttujataulukko .....	73
8.2 Kyselylomake 2017 .....	75
8.3 Kyselylomake 2014 .....	80

# 1 Johdanto

Maahanmuutto on viime vuosikymmeninä globalisaation sekä etenkin Euroopan pakolaistilanteen myötä muuttanut Suomen aiemmin verrattain homogeenistä väestörakennetta monikulttuurisemmaksi. (OECD 2015b, Talib, 2005, 15; Lehtinen 2002, 13). Tilastokeskuksen mukaan vuoden 2016 lopussa Suomessa ulkomaalaistaustaisten osuus väestöstä oli 6,6%. Vieraskielisten eli äidinkielenään muita kieliä kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvien osuus väestöstä oli vielä vuoteen 1992 asti alle prosentti, ja vuoden 2016 loppuun mennessä määrä oli noussut 6,4 prosenttiin väestöstä. (Tilastokeskus, 2017.) Vuonna 2003 peruskouluissa opiskeli yhteensä 8 547 suomi toisena kielenä -oppijaa, kun taas vuonna 2014 vastaava määrä oli 25 884 (Tilastokeskus, 2014). Kehityssuunta ei ole eurooppalaisittain ainutlaatuinen, mutta Suomessa muutos on ollut verrattain nopea (Lehtinen 2002, 13). Myönteisten turvapaikkapäätösten määrän kasvaessa myös suomi toisena kielenä -oppilaiden määrän voidaan olettaa jatkavan kasvuaan tulevina vuosina (Maahanmuuttovirasto 2017).

Koulutuksen kannalta monikulttuuristuva väestörakenne on keskeinen ilmiö. Suomi oli pitkään, 2000-luvulle asti PISA-tuloksissa koulutuksen mallimaa erityisesti oppilaiden välisten pienten tasoerojen johdosta (OECD and Unesco Institute for Statistics 2003, Jakku-Sihvonen & Niemi 2006, 12). 2010-luvun PISA-mittauksissa parhaiten ja heikoimmin suoriutuneet ovat alkaneet kuitenkin eriytyä. Etenkin maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestys on havaittu tutkimuksissa keskimääräistä heikommaksi (Acquah 2015, 21–22) Jotta koulutuksen tasa-arvoisuus pystytään takaamaan myös tulevaisuudessa, monikulttuuristumisen asettamiin haasteisiin onkin pyrittävä vastaamaan entistä paremmin (Acquah 2015, 16–22).

Yhä useampi opettaja työskentelee maahanmuuttajaoppilaiden tai monikulttuurisen taustan omaavien oppilaiden kanssa joustavin opetusjärjestelyin. Tämän takia valmiudet toimia monikielisessä ja -kulttuurisessa oppimisympäristössä ovat ajankohtaisia koulutustarpeita, joihin Opetushallitus onkin vastannut osoittamalla yhä enemmän resursseja täydennyskoulutukseen (Kumpulainen 2017, 155). On kuitenkin tärkeää pohtia, miten jo opettajien peruskoulutuksessa pystytään mahdollisimman nopeasti ja onnistuneesti vastaamaan kasvavaan tarpeeseen. Tässä

tutkimuksessa suomi toisena kielenä -opettamiseen (myöhemmin S2) liittyvillä valmiuksilla tarkoitetaan sellaisia tietoja ja taitoja, jotka auttavat opettajaa tukemaan S2-oppijoiden oppimista ja huomioimaan heidän erityistarpeensa. Näitä ovat esimerkiksi opettajan kielitietoisuus, suomi toisena kielenä -opetuksen pedagogiikan ja erilaisten tuen muotojen tunteminen sekä kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen. (ks. mm. Aalto, Kauppinen & Tarnanen 2014, Lehtinen, 2002.)

Suomen kielen oppiminen ja hyvän peruskielitaidon saavuttaminen tukee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Opetushallitus 2016, 6; Lehtinen 2002, Talib 2005). Koulu on yhteiskuntaan sosiaalistumisen kannalta yksi merkittävimmistä instituutioista (Lehtinen 2002), ja sen tärkeimpiin tehtäviin kuuluu tukea lapsen valmiuksia osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnassa. Avainasemassa tämän mahdollistumisessa on suomen kielen oppiminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, myöhemmin tässä tutkielmassa POPS 2014.) Kielenopetus toimii ikään kuin portinvartijana tietoon ja osallisuuteen paitsi koulussa, myös yhteiskunnassa laajemmin (Tarnanen ym. 2013, 164). Tarve koulun kielenopetuksen kehittämiseksi ja tulevien opettajien kielitietoisuuden tukemiselle onkin suuri niin koulutuksen itseisarvon kuin koko yhteiskunnankin kannalta.

Tutkimuksen ja koulutuksen alana suomi toisena kielenä on verrattain nuori. Vielä 2000-luvun alkuun mennessä S2-tutkimusta oli vain vähän, ja se oli jakautunut selkeästi lingvistiseen lähestymistapaan ja pedagogisesti orientoituneisiin julkaisuihin (Lehtinen 2002, 13). Kuitenkin viimeisten vuosien aikana S2-tutkimuksen määrä kuitenkin on lisääntynyt. Tutkimuksen myötä S2-opetuksen tarpeeseen alettiin vastata Suomessa 1990-luvulla siihen valmentavan koulutuksen puitteita rakentamalla. (Karasma 2012.) Opettajankoulutuslaitoksilla monikulttuurisuuskasvatusta ja toisen kielen pedagogiikkaa on lisätty opetussuunnitelmiin valinnaisina opintoina. Vielä on kuitenkin kehitettävää, jotta opettajankoulutus pystyisi tukemaan opiskelijoiden valmiuksia toimia kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa kouluympäristössä.

Huoli omista valmiuksistaan opettaa ja tukea suomi toisena kielenä -oppijoita luokanopettajan työssä on herättänyt keskustelua Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa.

Turun luokanopettajaopiskelijoiden suomi toisena kielenä -opettamisen valmiuksia on tutkittu aiemmin ainakin yhdessä kandidaatintutkielmassa. Tulosten perusteella jopa 68,4 % senhetkisistä kolmannen vuosikurssin opiskelijoista koki, että oma tietämys S2-opettamisesta oli heikolla tasolla. Suuri enemmistö (87 %) vastaajista arvioi saaneensa enemmän valmiuksia monikulttuurisessa ympäristössä suoritettujen opetusharjoitteluiden kuin luento- ja seminaariopetuksen kautta. (Karppinen & Heinonen 2015.)

Tutkimme pro gradu -työssämme luokanopettajaopiskelijoiden koettuja valmiuksia ohjata ja tukea oppijoita, joille suomi on toinen tai vieras kieli. Tarkastelemme S2-valmiuksien koettua tasoa opintojen alussa sekä kandidaatintutkinnon loppuvaiheessa, ja pyrimme selvittämään, millä tavoin koulutuksen tarjoamat kurssit ovat opiskelijoiden mielestä tukeneet valmiuksia. Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi koota opiskelijoiden kehitysehdotuksia koulutuksen parantamiseksi S2-opetuksen näkökulmasta. Seuraavaksi perehdymme tutkimuksemme empiirisen osan taustaksi S2-opetuksen viitekehykseen, johon kuuluvat kielitietoinen opetus, tieto toisen kielen oppimisesta ja opettamisesta sekä monikulttuurisesta kompetenssista. Esittelemme S2-oppimäärää ja S2-opettajanpätevyyttä. Kartoitamme S2-opetukseen liittyvää kurssitarjontaa Suomen yliopistojen luokanopettajan koulutusohjelmissa sekä esittelemme lyhyesti aiempien tutkimusten havaintoja siitä, miten opettajaopiskelijoiden S2-koulutusta olisi hyvä kehittää. Tämän jälkeen esittelemme tutkimusongelmat, menetelmät ja keskeiset tulokset. Lopuksi pohdimme tutkimuksen tulosten merkitystä opettajankoulutuksen sekä S2-opetuksen kehittämisen kannalta.

# 2 Tutkimuksen taustaa

## 2.1 Kielitietoisuus

Kielellisellä tietoisuudella, kielitietoisuudella (*language awareness*) tai metakielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan pragmaattisen kielen käyttötaidon lisäksi kykyä kiinnittää huomiota kieleen itseensä ja sen reflektointiin (Aalto ym. 2014, Lehtinen 2002, 32). Kieli ympäröi meitä kaikkialla, linkittyy kaikkeen oppimiseen ja vaikuttaa siihen, miten käsitteellistämme maailmaa. Kielitietoinen opettaja osaa havainnoida ympäröivää teksti- ja kielimaailmaa pedagogisesta näkökulmasta, tiedostaa omat kielikäsitteensä ja ymmärtää kielen merkityksen niin oppimisessa kuin muillakin elämänalueilla. (Tarnanen, Kauppinen & Aalto 2014.) Kielitietoisuus näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jonka mukaan ”koulun opetuskielillä annettavassa opetuksessa edellytetään opettajalta kielitietoista ja kielipedagogista otetta” (POPS 2014, 90).

Kielitietoinen opetus pyrkii sosiaalistamaan eri oppialojen kielellisiin ja viestinnällisiin konventioihin. Näin ollen jokainen opettaja on myös oman oppiaineensa kielen opettaja (Tarnanen & Aalto 2015, 74). Koska luokanopettaja opettaa alakoulussa suomen kielen lisäksi muitakin oppiaineita, hänen työssään kielen rooli sekä oppimisen kohteena että välineenä korostuu erityisen paljon. Heterogeeniset, maahanmuuttajataustaisista oppilaista koostuvat ryhmät lisäävät kieleen kiinnitettävän huomion tarvetta. (Tarnanen ym. 2013, 164–166.) Toisaalta Eija Aallon mukaan monikielisten oppilaiden läsnäolo hyödyttää myös muita koulun oppilaita, sillä se haastaa opettajan pohtimaan opetuskieltä sekä jäsentämään opetusta mahdollisimman selkeästi ja johdonmukaisesti. Tästä on parhaimmillaan hyötyä kaikille oppilaille. (Aalto 2013.) Aalto, Kauppinen & Tarnanen (2014) ovat tiivistäneet kielitietoisien opettajan valmiudet ja kielitietoisuuden opetuksen peruseräperiaatteet seuraavasti:

Taulukko 1. Aallon, Kauppinen & Tarnasen tiivistys: Kielitietoisien opettajan valmiuksia ja kielitietoisuuden opetuksen peruseräitä (Aalto ym. 2014).

Kielitietoisella opettajalla on...	Pedagogisesti tärkeää on...
kyky analysoida kielen tehtäviä, merkityksiä ja käyttötapoja	tietoisuus omista taidoista ja kyky reflektoida
kyky katsoa kieltä eri näkökulmista ja peilata sitä suhteessa tilanteisiin ja kuvata kielenkäytön lainalaisuuksia ja säännönmukaisuuksia (kieli systeemisinä)	ymmärrys kielen oppimisesta ja opetuksesta: kyky ohjata oppijoita tunnistamaan taitojaan ja kehittämään niitä havaintojensa ja tietojensa pohjalta
kyky käsitteellistää kielellisiä havaintoja	kyky havainnoida kieli- ja tekstimaailmaa ja kehittää sen pohjalta omia taitojaan ja opetustaan
ymmärrys kielen sopimus- ja normiluonteesta	kyky lähestyä pedagogisesti kielellisiä ilmiöitä (pelkistäminen)
tieto kielen variaatiosta ja muuttumisesta	kyky yhdistää kieli muuhun toimintaympäristöön ja neuvotella merkityksistä vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa

Taulukon 1 vasemmassa sarakkeessa selvennetään opettajalta vaadittuja kielen osa-alueisiin liittyviä kykyjä ja tietoja. Onnistuakseen kielellisenä välittäjänä opettajalla on oltava hyvin jäsentynyttä metalingvististä tietoa kielen ja kieliopin säännönmukaisuuksista. Hän ymmärtää, että kieli on sopimusluonteinen, varioiva ja muuttuva järjestelmä. On huomionarvoista, että opettajan käyttämä kieli sinänsä tai oppimateriaali eivät automaattisesti tee kielestä sisältöjen oppimisen resurssia. Tähän tarvitaan opettajan pedagogista välittäjän roolia, jonka mahdollistaa opettajan metalingvistisen tiedon yhdistyminen hänen kielipedagogisiin taitoihinsa. Pedagoginen soveltaminen näkyy taulukon oikeanpuoleisessa sarakkeessa: esimerkiksi opettajan kyky pelkittää kielellisiä ilmiöitä ja kyky neuvotella merkityksistä yhdessä oppijoiden kanssa edesauttavat tiedon välittämistä oppijalle. Kielitietoinen opettaja ohjaa oppilasta kehittämään ja jäsentämään omaa metalingvististä tietoaan tietotaidoksi, jota oppilas tarvitsee kasvaakseen aktiiviseksi kielelliseksi toimijaksi ja luodakseen kielen oppimista edistäviä oppimistrategioita. (Tarnanen, Aalto, Kauppinen & Neittaanmäki 2013, 167–168; Aalto, Tarnanen & Kauppinen 2014.) Kielitietoisesta opetuksesta käytetään tutkimuskirjallisuudessa useita eri nimiä näkökulmasta riippuen (Tarnanen & Aalto 2015, 76.) Tässä tutkimuksessa kielitietoisuudella



ensisijaisesti nimenomaan opettajan pedagogista kielitietoisuutta eli sitä, miten hän kykenee soveltamaan metalingvististä tietoaan käytännön opettamiseen.

Opettajan työssä korostuu tieto kielitaidon eri ulottuvuuksista. Tämä konkretisoituu erityisesti oppilaan taitotasoa arvioitaessa ja opetusta sen mukaan eriytettäessä. Huomionarvoista on muun muassa sosiaalisen eli arkikommunikaatiossa tarvittavan kielitaidon sekä akateemisen eli opiskelussa tarvittavan kielitaidon erottaminen toisistaan: molempia on tärkeää tukea, mutta joskus oppilaan hyvä sosiaalinen kielitaito saattaa osaltaan estää opettajaa huomaamasta akateemisen kielitaidon mahdollisia haasteita. (Lehtinen 2002, 214.) Toisaalta on myös yleisesti havaittu, että kielen tuottamistaidot kehittyvät hitaammin kuin ymmärtämistaidot (OPH 2016, 8). Tähän mielenkiintoisen lisän tuo Tarnasen ym. (2013) artikkeli, jossa tarkasteltiin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena. Tulosten perusteella suurin osa tutkituista opiskelijoista piti kielen kirjallisia taitoja suullisia tärkeämpinä. (Tarnanen ym. 2013, 178.) Tästä syystä on tärkeää osata arvioida oppilaan taitoja monipuolisesti mahdollisimman totuudenmukaisen kokonaiskuvan saamiseksi.

Kielitietoisuuden opetuksen moniulotteisuuden valossa on huomionarvoista, että edellä mainitussa artikkelissa suurin osa luokanopettajaopiskelijoista yhdisti kielen oppimisen ensisijaisesti kielen oppitunteihin ja kieliopin opiskeluun. (Tarnanen ym. 2013, 177.) Luokanopettajan olisi kuitenkin erityisesti S2-oppiloiden tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi hyvä osata huomioida kieli kaikissa oppiaineissa. Luokanopettajaopiskelijoiden kielioppikäsitysten on todettu etenkin opintojen alkuvaiheessa heijastelevan omilta kouluajoilta opittua kielikäsitystä, joka korostaa kielioppia staattisena, muuttumattomana järjestelmänä. (Tarnanen ym. 2013, 165-166.) Todellisuudessa kieli kuitenkin muuttuu jatkuvasti ja kielioppi pohjautuu nimenomaan kielen käyttöön, ja siksi kielitietoiselta opettajalta on perusteltua edellyttää käsitystä kielestä muuttuvana ja dynaamisena järjestelmänä (Aalto ym. 2014). Jos kielikäsitys on kovin jäykkä ja vain kieliopillista oikeakielisyyttä korostava, herää kysymys, miten opettajaopiskelija osaa suhtautua S2-oppiloiden kielen oppimisprosessin luonnolliseen vaihteellisuuteen ja variaatioon.

Aalto ja Tarnanen (2015) ovat tutkineet myös suomalaisten aineenopettajaopiskelijoiden koettuja kielitietoisuuden aineenopetuksen valmiuksia. Kyselytutkimuksen perusteella suhtautuminen

kielitietoisien opetuksen tarpeeseen oli pääosin positiivista, mutta omat valmiudet koettiin epävarmoiksi. Suurin osa aineenopettajopiskelijoista arvioi tuntevansa oman oppiaineensa kielelliset erityispiirteet kohtuullisen hyvin ja piti aineensa kielellisten käytänteiden opettamista tärkeänä, mutta toisaalta monet olivat epävarmoja kielitietoisuuden ja monikielisuuden merkityksestä sekä omista taidoistaan huomioida monikielisyyttä luokkatilanteessa. Enemmistö aineenopettajaopiskelijoista ymmärsi roolinsa oman oppiaineensa kielellisten käytänteiden opettajana, mutta koki vielä käytännön valmiutensa epävarmoiksi kielitietoisien opettamisen suhteen. Lähes kaikki pitivät oppilaan kielitaitotason tuntemista tärkeänä. (Aalto & Tarnanen 2015, 79–81.)

Toisinaan luokanopettajia verrataan suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajiin ja heitä kritisoidaan asiantuntemattomasta kielenopetuksesta. Työnkuvien erilaisuuden vuoksi luokanopettajilta ei ole kuitenkaan realistista vaatia samaa osaamistasoa. Siksi kielen opettamisen ydinaineuksen ja tavoiteltavan asiantuntijuuden määrittäminen vielä selkeämmin luokanopettajankoulutuksen kehittämisen kannalta olisikin tarpeellista. (Tarnanen ym. 2013, 179)

## **Toisen kielen oppiminen**

Toisen kielen (L2, *second language*) oppimisella tarkoitetaan oppimis- ja omaksumisprosessia, joka kohdistuu johonkin muuhun kieleen kuin oppijan äidinkieleen ja joka tapahtuu kyseistä kieltä kommunikointikielenä käyttävässä maassa. Juuri oppimisympäristö erottaakin toisen kielen opiskelun vieraan kielen opiskelusta. Toisen kielen oppimisprosessiin vaikuttavat aina monet eri tekijät. Näitä ovat niin oppijan oma äidinkieli ja lähtökulttuuri kuin erilaiset sosiaaliset ja psykologiset tekijätkin, kuten kotoutumisen vaihe, asenteet, motivaatio, kielen oppimisen herkkyys ja oppijan ikä. (Lehtinen 2002, 23; Suni 2008.) Monikulttuurisena kasvattajana onnistuakseen opettajan olisi hyvä olla tietoinen näiden tekijöiden vaikutuksesta oppimiseen.

Toisen kielen oppiminen on merkittävästi erilainen prosessi kuin ensimmäisen kielen – ensikielen tai äidinkielen (ks. äidinkielen käsitteen kompleksisuudesta Lehtinen 2002, 23.) – oppiminen. Sitä voidaan pitää ensikielellä hankitun kielellisen kompetenssin laajentamisena,

minkä vuoksi se etenee aina jossain määrin ensikielellä opittujen strategioiden kautta (Karasma 2012, 71). Ymmärrys oppilaiden oman äidinkielen merkityksestä toisen kielen oppimisessa onkin keskeinen osa kielitietoista opettajuutta (Suni 2008). Koska hyvä oman äidinkielen taito tukee kielellisten mallien muodostamista toisessa kielessä, koulun on tärkeää selvittää oppilaan oman äidinkielen taitotaso sekä tukea taidon ylläpitämistä ja kehittämistä suomen oppimisen takia (Aalto & Tarnanen 2015, 73). Opetussuunnitelmassa todetaan, että oppilaan oman äidinkielen opetusta “pyritään tarjoamaan” kuitenkin suoraan velvoittamatta kouluja tähän (POPS 2014, 87).

Oma äidinkieli, erityisesti kielen fonologia ja fonetiikka, vaikuttaa merkittävästi siihen, miten opimme toista tai vierasta kieltä (Abrahamsson 2004, 87–88). Siksi eri suomen kielen ominaispiirteet voivat tuntua vaikeilta eri äidinkielten puhujille. Kieliä voi vertailla tarkastelemalla niiden typologista etäisyyttä toisistaan. Suomi on rakenteeltaan synteettinen ja agglutinoiva kieli, eli siinä on runsaasti taivutusmuotoja ja sijapäätteitä. Tämän takia se eroaa typografisesti etenkin analyttisistä ja isoiloivista kielistä, joissa merkitykset ilmaistaan muilla keinoilla. Suomen kielen morfologia, kuten astevaihtelu ja sanavartaloiden muuttuminen, voivatkin siksi tuottaa enemmän haasteita esimerkiksi vietnaminkieliselle kuin vironkieliselle S2-oppijalle. (Suni 2008, 14, 38–39.)

Ensikielen vaikutus voi olla joko oppimista vaikeuttava, oppimista tukeva tai näitä molempia. Kun ensikielen mallin soveltaminen johtaa opeteltavassa kielessä hyväksyttävään tulokseen, on kyseessä lähdekielen positiivinen siirtovaikutus (*transfer*) kohdekieleen. Kun lähdekielen malli johtaa oppijan harhaan, puhutaan negatiivisesta siirtovaikutuksesta. (Lehtinen 2002, 26; Ringbom 1987, Sajavaara 2006, 392.) Nieminen (2000) suosittelee tutustumaan oppilaiden kielitaustoihin etenkin eriyttämisen kannalta, kun kyseessä on monikielinen luokka. Opettajan kielitietoisuuden merkitys korostuu tilanteissa, joissa hänellä ei ole käytettävissään muita opettamisen apukieliä kuin kohdekieli suomi ja opetuksen on alkeistasosta alkaen tapahduttava suomeksi. (Nieminen 2000, 55–57.)

Eri kielten opetus on pidetty perinteisesti koulussa erillään toisistaan. Aallon ja Kauppisen (2011) mukaan kielet eivät kuitenkaan varastoidu kognitioomme erillisinä vaan toisiinsa

limittyen. Siksi monikielisen luokan oppilaiden omien äidinkielen ja muiden kielten hyödyntäminen olisi hyvä mahdollisuus parantaa koko luokan kielitietoisuutta: kontrastiivisuus eli eri kielten rakenteiden vertailu auttaa äidinkieleltään suomenkielistäkin oppilasta tarkastelemaan äidinkieltään jäsentyneemmin ja parantamaan vieraan kielen opiskelun strategioita. (Aalto & Kauppinen 2011.) Myös Nieminen toteaa, että oppilaiden hallitsemien muiden kielten vaikutus on tärkeä huomioida ja mahdollisuuksien mukaan myös hyödyntää opetuksessa (Nieminen 2000, 55). Monikielisyys näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa: koulun tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kielellistä tietoisuutta ja metalingvistisiä taitoja ohjaamalla oppilaita arvostamaan eri kieliä ja kulttuureja sekä edistämällä kaksi- ja monikielisyttä (POPS 2014, 86). Kaikkia oppilaiden puhumia kieliä hyödyntämällä tuetaan sekä oman että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuuden tiedostamista (OPH 2016, 6).

Kauppila (2016) tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan työssä olevien luokanopettajien suhtautumista muiden kielten kuin suomen kielen käyttöön koulussa. Hän jakoi tutkimansa opettajat kolmeen ryhmään: vain suomen kielen käytön salliviin “suomalaiseen yhteiskuntaan sulauttajiin” (36 %), “suomen kieleen pyrkijöihin” (26 %) ja “oman äidinkielen kannattajiin” (38 %). Kauppila huomauttaa, että oman äidinkielen kannattajista “aidosti kielitietoisia” opettajia olisi vain 14 % vastaajista, jos kriteerinä pidetään kielitietoisuuden määritelmän mukaan niitä, jotka pyrkivät hyödyntämään kaikkia oppilaiden omia kieliä luokassa koko luokan kielitietoisuutta tukeakseen. (Kauppila 2016, 42–49, 54) Vaikka kapeahko tulkinta kielitietoisuudesta voidaan kyseenalaistaa, se perustuu kuitenkin opetussuunnitelman tavoitteisiin. (POPS 2014, 28.) Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että opettajien suhtautuminen suomen kielen käytön ja omien kielten hyödyntämisen välillä vaihtelee suuresti. Kauppilan mukaan tutkitut opettajat vaikuttavat käsittävän kielitietoisuuden yleisesti ottaen melko suppeasti. Kielitietoisuuden periaatteita olisi kyettävä soveltamaan S2-opetusta ja oman kielen opetusta laajemmin kaikkeen opetukseen. Olennaista tuloksissa on se, ettei valtaosa opettajista osannut tai kokenut tärkeäksi huomioida kyseistä kielitietoisuuden osa-aluetta opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisella tavalla ja että jopa kolmasosa opettajista ei pitänyt monikielisyttä lainkaan toivottavana ilmiönä luokassa. (Kauppila 2016, 54–55).

## Opettajan kulttuurinen kompetenssi

Monikulttuurisessa oppimis- ja opetusympäristössä kielen oppimiseen linkittyä olennaisesti kielitietoisuuden lisäksi opettajan kulttuurinen kompetenssi. Kulttuurisella kompetenssilla (*engl. intercultural competence*) tarkoitetaan tieto-, tunne- ja käytöstason kykyä tarkastella omaa ja muita kulttuureita, eritellä ja vertailla niiden erityispiirteitä sekä toimia joustavasti monikulttuurisissa konteksteissa. Sen avulla opettaja osaa tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita heidän oman kulttuurisen identiteettinsä muodostamisessa sekä kotoutumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan syrjäytymistä ehkäisten. (Lehtinen 2002, 45–46.) Luokanopettajan positiivista suhtautumista monikulttuurisuuteen ja sitä, että opettaja ilmaisee aidon kiinnostuksensa oppilaiden kulttuuritaustoihin, voidaan pitää jopa tärkeimpänä tekijänä oppilaan kielellisen kehityksen onnistuneessa ohjaamisessa. (Johansson 2000.)

Opettajan monikulttuurinen kompetenssi voidaan ymmärtää myös laajentuneeksi itseymmärrykseksi ja kriittiseksi suhtautumiseksi työhön. On olennaista ymmärtää, etteivät pelkkä suvaitsevaisuus tai kulttuuritieto riitä, vaan monikulttuurisuutta on aidosti arvostettava. Globaalin vastuunkannon ja yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittäminen eivät myöskään ole nykyajan koulumaailmassa opettajalle vaihtoehto vaan olennainen osa ammattitaitoa. (Talib 2005, 43–53; Gay 2010, Banks 2009.) Koska monikulttuurisuus on koko perusopetuksen läpäisevä periaate, tulisi sen huomioimisen näkyä myös kaikissa opettajankoulutuksen monialaisissa opinnoissa (Jokisalo & Simola, 2009).

Myös valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koulun kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena ja oppilaiden omien kulttuuristen identiteettien tukemista pidetään tärkeänä. Perusteissa korostetaan myös, että suomalainen kulttuuriperintö on aina ollut moninaista. Aito yhteisöllisyys edellyttää kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen ylittämistä, ja perusopetuksen tehtävä on kulttuurikasvatuksen avulla antaa oppilaille perusta ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen. (POPS 2014, 16.) Talibin (2005) mukaan opettajien suhtautuminen monikulttuurisuuteen onkin pääsääntöisesti positiivista. Työ monikulttuurisessa kouluympäristössä koetaan kuitenkin usein raskaaksi ja voimavarat riittämättömiksi. (Talib 2005, 10–13.)

Opettajan on tärkeää tiedostaa oma roolinsa yhteiskuntaan vaikuttajana. Toisaalta myös yhteiskunnan yleinen asenneilmapiiri heijastuu opettajan työhön. (Banks 2009.) Koulujen tasolla onnistuneeseen monikulttuurisuuskasvatukseen vaaditaan ennen kaikkea asenteiden reflektointia ja lisäksi opettajien yhteisöllisyyttä, koska omien arvojen jatkuva kyseenalaistaminen on raskasta tunnetyötä. Koska asenteiden kehittyminen on pitkä prosessi ja koulukohtaiset resurssierot usein suuria, on opettajien monikulttuurisen kompetenssin kehittäminen paljolti opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen varassa. (Talib 2005, 39–45.) Opettajankoulutuksen kehittäminen on siis tärkeää koko yhteiskunnan kehityksen kannalta (Räsänen 2009, 13).

Monikulttuurisuuteen kohdistuvia asenteita selvitettiin myös tämän tutkimuksen taustalla olleessa kyselylomakkeessa, mutta niihin erikseen painottuvat avoimet kysymykset ja kulttuurikompetenssia mittaavat väittämät jätettiin pois varsinaisesta aineistonkäsittelystä aiheen rajaamisen vuoksi. Kuitenkaan kielitietoisuudesta ja S2-opetuksesta ei voida koskaan puhua täysin irrallaan monikulttuurisuudesta ja eri kulttuurien ymmärtämisestä.

## 2.2 Suomi toisena kielenä -opetus

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) määritelty äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen alaluvussa omaksi kokonaisuudekseen, jolla on omat tavoitteensa ja arviointiperusteensa. Lähtökohtana oppimäärän valinnalle ja koko opetukselle on oppilaan kielellinen taitotaso ja oppimistarpeet. Oppimäärän tehtävänä on tukea oppilaan monikielisyyden sekä kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittymistä. Tavoitteena on tarjota mahdollisuudet paitsi akateemisen kielitaidon kehittymiseen jatko-opintoja varten, myös valmiudet kielen elinikäiseen oppimiseen. (POPS 2014, 117–118; OPH 2016, 6.) Didaktiikaltaan S2-oppimäärässä voidaan nähdä piirteitä sekä äidinkielenopetuksen että vieraiden kieltenkin didaktiikasta (POPS 2014), minkä johdosta myös sen kehittämisessä molempien alojen asiantuntemusta olisi hyvä hyödyntää (Nieminen 2000).

S2-opetuksen erityispiirteenä on etenkin sen kaksoisrooli: tehtävänä on sekä opettaa suomen *kieltä* että opettaa suomen *kielellä*. Huomio on siis vieraan kielen opetuksesta poiketen erityisesti opiskelukielessä, jota kehitetään pyrkien akateemisen kielitaidon saavuttamiseen. Hakala (2009) näkee S2-oppiaineen kaksoisroolissa tavoitteiden kannalta ajallisen ristiriidan: S2-oppijan tulisi

tavoitteiden mukaan samanaikaisesti sekä saavuttaa vaadittu akateemisen suomen kielen taso että opiskella täysipainotteisesti muita oppiaineita suomen kielellä. (Hakala 2009.) Jotta ajallisen ristiriidan aiheuttamaa ongelmaa saataisiin helpotettua, Hakala suosittelee, että S2-opetuksessa keskityttäisiin erityisesti kirjoitetun kielen ymmärtämiseen ja kielenoppija totutettaisiin vaikeisiin rakenteisiin jo oppimisprosessin alussa, sillä niitä tarvitsee äidinkieleltään suomenkielisille tarkoitettujen opetustekstien ymmärtämiseen. (Hakala 2009, 188–121.)

Pedagogisen haastavuuden takia eriyttämisen merkitys korostuu S2-opetuksessa. S2-opetuksen eriyttäminen tulee tarpeen etenkin silloin, kun se on integroitu äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteihin. Käytännössä eriyttäminen S2-pedagogiikassa edellyttää opettajalta oppilaan kielellisen tuen tarpeen huolellista havainnointia. Alkafri ja Hellberg (2013) suosittelevat erilaisia konkreettisia kielen havainnollistamisen keinoja, kuten elekielen, ilmeiden ja kuvien käyttämistä. Opettajan tulee kielitietoisena oppimisprosessin ohjaajana mukauttaa puhettaan ja käyttämiään oppimateriaaleja oppilaan taitotasoon sopivaksi. (Alkafri & Hellberg 2013.) Onnistunut eriyttäminen vaatii opettajalta paitsi oppilaan taitotason tuntemista, myös tietoa yleisistä kielen kehityksen vaiheista ja prosesseista. (OPH 2016, 7.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mahdollisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen saattaa olla haastavampaa kuin äidinkieleltään suomenkielisten kohdalla, ja opettajalla tulisi olla valmiuksia erottaa ne luonnollisista toisen kielen oppimiseen tai kotoutumiseen kuuluvista muista haasteista (Lehtinen 2002, 214).

Opetussuunnitelma korostaa akateemisen kielitaidon saavuttamisen lisäksi funktionaalista kielikäsitystä opetuksen lähtökohtana (POPS 2014, 160). Funktionaalinen kielikäsitys perustuu ajatukseen kielen viestinnällisestä tehtävästä, ja siinä edetään merkityksistä muotoihin kielen oppijan kielenkäyttötarpeiden ja kommunikatiivisuuden kautta (Aalto, Mustonen & Tukiainen 2009, 402.) Koulun kontekstissa oppijan kielenkäyttötarpeissa tulee huomioida hänen ikä- ja kehitystasonsa (POPS 2014, 160.) S2-opetuksessa onkin vieraan kielen opetusta helpompi toteuttaa funktionaalisia periaatteita, koska opittava kieli ympäröi oppilasta arjessa joka puolella; autenttisia esimerkkejä on siis tarjolla runsaasti. Toisaalta puhekielen ja yleiskielen eron hahmottaminen saattaa S2-opetuksessa nousta haasteeksi vieraiden kielen opetusta korostuneemmin. (Lehtinen 2002.) Rakenteiden kielioppilähtöinen nimeäminen suositellaan

lähtökohtaisesti aloitettavan vasta, kun ne ovat oppilaalle tuttuja arjen kontekstista. Kielen ilmiöitä ja oppisisältöjä kannattaa havainnollistaa tarkastelemalla erilaisia rakenteita rinnakkain. (OPH 2016, 7.) Kielen opetus tulisi funktionaalisen kielikäsitteilyn mukaan sitoa oppilaan omaan kokemusmaailmaan: opettajan tulee antaa oppilaalle mahdollisuus käyttää itselleen merkityksellistä kieltä ja oppia itsensä kannalta tärkeitä käsitteitä. Mahdollisuus tehokkaan kommunikoinnin oppimiseen on maahanmuuttajalle tärkeää yhteiskunnallisen osallisuuden kannalta, kuten myös kielen tiedostaminen vallankäytön muotona. (Axelsson 2004, 510.)

## **2.3 Suomi toisena kielenä -opettajanpätevyys**

Opetushallituksen määrittelemien pätevyysvaatimusten mukaan varsinaisen alakoulun S2-opettajan pätevyys vaaditaan ylemmän korkeakoulututkinnon ja opettajan pedagogisten opintojen lisäksi vähintään perus- ja aineopinnot sekä suomen kielestä että kirjallisuudesta. Kuitenkin myös luokanopettaja on pätevä opettamaan suomi toisena kielenä -oppiainetta omalle luokalleen sekä toisen opettajan luokalle luokanopettajan pätevyydellä ja virkanimikkeellä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että monen S2-oppijan suomen kielen opetus on luokanopettajien opetuksen vastuulla, koska on paikallisesti päätettävissä, miten S2-opetus järjestetään. (POPS 2014, OPH 2016.) Suomen kieleen erikoistuvien luokanopettajien tulee edelleenkin suorittaa myös kirjallisuuden perus- ja aineopinnot, jotta he saavat yläkoulun suomen kielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyyden. Tämä huomioon ottaen ylimääräisten S2-opintojen sisällyttäminen suomen kielen ja kirjallisuuden opettajaksi opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden jo valmiiksi muita kaksoispätevyksiä laajempiin opintoihin ei ole realistinen vaatimus, ja siksi suomi toisena kielenä -näkökulman olisikin hyvä olla keskeisemmin esillä jo luokanopettajan peruskoulutuksessa. (Nieminen 2000.)

Opetushallituksen “Opettajat ja rehtorit 2016” -raportin mukaan maahanmuuttajia opettavien, esimerkiksi valmistavien luokkien opettajien, joukossa on toiseksi eniten muodollisesti epäpäteviä kaikkiin opettajiin verrattuna. Muodollisesti kelpoisten opettajien osuus on kuitenkin kasvanut huomattavasti: vuonna 2008 muodollisesti kelpoisia oli 74 %, vuonna 2016 jo 85 % maahanmuuttajien opettajista. (Kumpulainen 2017, 39–40.) Tämä voi johtua osittain siitä, että maahanmuuton yleistyessä viime vuosina opettajia ei oltu aluksi ehditty kouluttaa riittävän nopeasti, ja alan käytänteet hakivat vielä paikkaansa.



## **2.4 Suomen luokanopettajan koulutusten tarjoamat kielitietoisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvät opinnot**

Taija Nieminen selvitti 2000-luvun alussa tilannetta Suomen yliopistojen suomi toisen kielenä -opetukseen liittyvien kurssien tarjonnasta. Vielä silloin koulutusta aiheesta järjestettiin yksittäisiä kokeiluja lukuun ottamatta suomen kielten laitosten, ei luokanopettajakoulutusten toimesta. Opetus painottui vahvasti vieraan kielen oppimiseen, ei niinkään monikielisyyden tai monikulttuurisuuden käsittelyyn. Niemisen raportista nousevat kootusti esiin S2-opetuksen yliopistotasoisien koulutuksen epäyhtenäisyys ja hajanaisuus. (Nieminen 2000.)

Suomen eri yliopistojen vuoden 2017 opetussuunnitelmista huomataan, että ainakin opettajankoulutuslaitosten järjestämää kurssitarjontaa on kehitetty ja lisätty. Monet kurseista ovat avoimia niin luokanopettajille kuin aineenopettajillekin. Kuitenkaan kansallisella tasolla määriteltyä yhteneväistä pätevyyttä opettaa S2-oppijoita tai toimia monikulttuurisessa kouluympäristössä luokanopettajakoulutukset eivät tarjoa.

Kaikissa Suomen yliopistojen luokanopettajan koulutusohjelmissa on pakollinen monialaisten opintojen äidinkielen ja kirjallisuuden opintokokonaisuus, joka koostuu kahdesta kurssista. Useimmissa toinen kurssi syventää ja soveltaa ensimmäisen sisältöjä ja oppimistavoitteita (esim. Turun yliopisto). Vaihtoehtoisesti äidinkielen ja kirjallisuuden kurssit on jaettu sisällön perusteella kielenopetukseen ja kirjallisuuskasvatukseen (esim. Helsingin yliopisto) tai lähestymistavan mukaan kielitietoa ja kulttuuria käsitteleviin kursseihin (Åbo Akademi). Suomen eri yliopistojen opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmista huomataan, että S2-opetukseen tai monikulttuurisuuteen liittyviä kursseja on hyvin vaihtelevasti. Yleensä tarjolla on vähintään yksi jollain tapaa kulttuurista moninaisuutta käsittelevä vapaavalintainen kurssi, jonka opiskelija voi halutessaan liittää osaksi monialaisia opintojaan.

Taulukkoon 2 on koottu tiivistetysti Suomen luokanopettajankoulutusten S2-opetukseen ja monikulttuurisuuteen liittyvä kurssitarjonta lukuvuonna 2017–2018 kandidaatintutkinnon osalta. Monialaisten opintojen pakollisten äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien tarkempi, mahdollisesti S2-opetukseen liittyvä, sisältö on tässä jätetty huomioimatta.

Taulukko 2. Suomen opettajankoulutuslaitosten tarjoamat S2-oppijoiden opettamiseen liittyvät kurssit osana luokanopettajan koulutuksen kandidaatintutkintoa

<b>Koulutuksen tarjoaja</b>	<b>S2-opetukseen ja monikulttuurisuuteen liittyvät kurssit</b>
Helsingin yliopisto	Ei aiheeseen liittyviä kursseja.
Itä-Suomen yliopisto (Joensuu)	Monialaisten opintojen valinnaisina kursseina tarjotaan "Kulttuurisesti moninainen ja kielitietoinen koulu" (2320461, 5op), "Rasismi, antirasismi ja monikulttuurisuus yhteiskunnassa ja koulussa" (2320469, 5op) sekä aihetta sivuva "TVT2: Kulttuurisia näkökulmia tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöön" (2321308, 5op).
Jyväskylän yliopisto	Ei varsinaisia aiheeseen liittyviä opintokokonaisuuksia, mutta monikulttuurisuutta käsitellään ilmiönä eri kursseilla sekä vapaavalintaisissa projekteissa.
Oulun yliopisto	Ei aiheeseen liittyviä kursseja.
Lapin yliopisto (Rovaniemi)	Valinnaisina kursseina on saamelaiskulttuuria kasvatuksen näkökulmasta käsitteleviä kursseja.
Tampereen yliopisto	Monialaisten pakollisena tarjotaan "Yksilö, yhteiskunta ja kulttuuri: Monikulttuurisuus koulussa" (KASLOM3, 1/5op) sekä "Kieli ja kielentäminen" (KASLOM2, 2op). Aineopintojen valinnaisena kurssina on tarjolla myös "Kulttuurinen monimuotoisuus koulussa ja työelämässä" (KASA9, 5op).
Turun yliopisto (Turku ja Rauma)	<b>TURKU:</b> Osana monialaisten opintojen pakollisia suorituksia tarjotaan "Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen" (MO12.1, 2op). Monialaisten opintojen valinnaisena kurssina tarjotaan "Monitaiteinen kulttuurikasvatus" (MO8.2, 3op). Lisäksi valinnaisena tutkintoon sisällytettävänä kurssina on "Maahanmuuttajaoppilas opetuksessa"-kurssi (VV1, 5op).  <b>RAUMA:</b> Monialaisten pakollisiin opintoihin sisältyy "Monikielinen pedagogiikka ja kielen oppiminen" (MO1.2, 2op). Monialaisten valinnaisissa vaihtoehtona "Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu" (MO13.2, 3op).
Åbo Akademi	Valinnaisena kurssina kaikille opettajaopiskelijoille toisen ja vieraan kielen oppimisen kurssin (Andraspråksinlärning och tvåspråkighet, 5op).

Taulukosta 2 nähdään, että monessa opettajankoulutuslaitoksessa järjestetään S2-opetukseen tai monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja vähintäänkin valinnaisina kursseina. Eri yliopistojen tarjoamat S2-opetukseen tai monikulttuurisuuteen liittyvät kurssit ovat keskeisten tavoitteidensa ja sisältöjensä perusteella hyvin samankaltaisia. Monet niistä korostavat keskeisinä tavoitteinaan opettajan valmiuksia kohdata monikulttuurinen kouluympäristö ja tukea erilaisista kulttuureista tulevia oppilaita opetuksessa. Näkökulma vaihtelee sen mukaan, onko kyseessä kielitietoisuuteen vai kulttuuritietämykseen keskittyvä kurssi. Esimerkkinä kielitietoisuutta käsittelevästä kurssista on Turun yliopiston tarjoama “Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen”, kun taas monikulttuurisuutta käsiteltävänä aiheena edustaa Itä-Suomen yliopiston tarjoama “Rasismi, antirasismi ja monikulttuurisuus yhteiskunnassa ja koulussa”.

On huomattava, ettei monikieliseen pedagogiikkaan tai monikulttuurisuuteen liittyviä kursseja ole valittavissa kaikissa Suomen luokanopettajakoulutuksissa osana kandidaatintutkintoa. Ainoastaan Tampereen yliopistossa ja Turun yliopistossa (sekä Turussa että Raumalla) tällaisia opintoja kuuluu pakollisena osana kandidaatintutkintoon. Helsingin yliopiston pakollinen monikulttuurisuutta käsittelevä kurssi “Kulttuurinen moninaisuus koulussa” (610401, 5op) on sisällytetty osaksi maisterivaiheen syventäviä opintoja. Jyväskylän opettajankoulutuksen koulutussuunnittelija taas kertoi, että monikulttuurisuus- ja S2-näkökulmat pyritään tuomaan ilmiöinä osaksi kaikkia monialaisia kursseja (sähköpostitiedonanto 30.6.2017).

Koska pakollisiin opintoihin sisältyvät kurssit ja valinnaisten kurssitarjonta vaihtelevat suuresti eri opettajankoulutuslaitoksissa, luokanopettajaopiskelijoille ei ole tarjolla yhtäläisiä mahdollisuuksia S2-opettamiseen tai monikulttuurisuuskasvatukseen perehtymiseen. Harjoittelukoulun mahdollisella monikulttuurisuudella on potentiaalia täydentää kurssitarjonnan puutteita käytännössä. Kuitenkin Suomen normaalikouluista ainoastaan Turun normaalikoulu on selkeästi monikulttuurinen koulu. Siinä missä Turun normaalikoulussa vuonna 2015 oppilaista jopa 62 % puhui äidinkielenään jotain muuta kuin suomea, muiden normaalikoulujen vieraskielisten oppilaiden määrä vaihteli 0–13 %:n tienoilla vuonna 2015 (Ali-Hokka ym. 2015). Erot eri kaupunkien ja alueiden yleisessä monikulttuurisuustilanteessa eivät voi olla perusta koulutuksen tarjonnalle eri yliopistoissa, koska valmistumisen jälkeen luokanopettajilla on mahdollisuus hakeutua opetustehtäviin mihin kuntaan tahansa koulutuspaikastaan riippumatta.

## **2.5 Turun luokanopettajan koulutuksen tarjoamat kielitietoisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvät opinnot**

Turun yliopiston luokanopettajan koulutuksessa kasvatustieteen kandidaatintutkintoon kuuluvat kaikille pakollisina kasvatustieteiden perus- ja aineopinnot, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, kieliopinnot ja lisäksi vapaavalintaisia sivuainekokonaisuuksia tai muita opintoja. Opiskelijan tehdessä koko tutkintonsa samassa koulutusohjelmassa opetusaikataulun mukaisesti hänen tulee osana kasvatustieteiden aineopinnot suorittaa hyväksytysti kaksi opetusharjoittelujaksoa Turun normaalikoulussa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2016–2018.) Taustaoletuksena tässä tutkimuksessa on, että suurin osa syksyllä 2014 aloittaneista luokanopettajaopiskelijoista on suorittanut kandidaatintutkintoon sisältyvät luento- ja seminaarikurssit sekä kaksi opetusharjoittelua syksyn 2014 ja kevään 2017 kyselytutkimusten välisenä aikana. Luento- ja seminaarikursseilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkia perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen kursseja, kasvatustieteen kandidaatintutkintoon kuuluvia perusopintoja ja aineopintoihin sisältyviä tutkimuspajakursseja.

Suomi toisena kielenä -oppijoiden opettaminen on mainittu Turun luokanopettajan koulutuksen kandidaatintutkinnon opinto-ohjelmassa ainoastaan monialaisten opintojen äidinkielen ja kirjallisuuden ensimmäisen kurssin sisältökuvauksessa. Esimerkiksi uskonnon, kuvataiteen tai maantieteen kurssien kuvauksissa ei ole mainintaa S2-oppijoista, heidän uskonnoistaan tai monikulttuurisuudesta. Vuonna 2016 voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa uutena kurssina osaksi monialaisia opintoja on lisätty kahden opintopisteen laajuinen “Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen” -kurssi (MO12.1). Tutkittavana oleva vuosikurssi on ensimmäinen, joka käy uuden S2-opetusta ja monikulttuurisuutta käsittelevän kurssin pakollisena osana kandidaattiopintojaan. Kurssi on pakollinen myös maisterikiintiön kautta koulutukseen tulleille luokanopettajaopiskelijoille. Opintojakson tavoitteet ja sisällöt on määritelty Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaassa seuraavasti:

## Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen (MO12.1, 2op)

### OSAAMISTAVOITTEET:

#### *Opiskelija*

- *hallitsee toisen kielen oppimiseen liittyviä keskeisiä teorioita sekä tuntee kielen oppimisen pedagogiikkaa*
- *hallitsee peruskoulun S2-opetuksen keskeiset sisällöt ja tavoitteet*
- *tuntee keinoja arvioida perusopetuksen oppilaan suomen kielen taitoa eri näkökulmista*
- *osaa ottaa S2-oppilaan kielitaidon huomioon eri oppiaineiden opetuksessa ja arvioida S2-oppilaan osaamista eri oppiaineissa.*

### SISÄLTÖ:

- *S2-opetukseen ja -oppilaisiin liittyviä tutkimustuloksia*
- *kielen oppimisen, opetuksen ja kielikasvatuksen periaatteet*
- *monikielinen pedagogiikka, toisen ja vieraan kielen opettamisen pedagogiikka, menetelmät ja työtavat*
- *S2-oppilaan ymmärtämis- ja tuottamistaitojen kehittäminen sekä osaamisen arviointi eri oppiaineiden tunneilla*

(LÄHDE: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2016–2018)

Kurssin tavoitteissa on huomioitu aiemmissa tutkimuksissa mainittuja teemoja: kielitietoiselta opettajalta vaadittava metalingvistinen tieto, kielen eri osa-alueet, S2-opetuksen teoreettisen taustan tuntemus sekä ymmärrys kielen liittymisestä kaikkiin oppiaineisiin (Aalto & Tarnanen 2013, Lehtinen 2002, Nieminen 2000). Tässä tutkielmassa tarkastellaan sitä, miten nämä tavoitteet ovat toteutuneet käytännössä.

Pakollisten kurssien lisäksi Turun luokanopettajan koulutuksessa voi suorittaa “Maahanmuuttajaoppilas opetuksessa” -nimisen opintojakson (VV1), jossa monikielisyttä ja -kulttuurisuutta tarkastellaan erityisesti oppilaan näkökulmasta. Kurssin tavoitteisiin kuuluu, että opiskelija ymmärtää maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen merkityksen oppimisprosessissa, tietää mitä opettamisessa ja arvioinnissa tulee ottaa huomioon sekä oppii tunnistamaan

maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksia. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2016–2018.)

Suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen erikoistuva luokanopettajaopiskelija valitsee tutkinnon sivuaineekseen kirjallisuustieteen lisäksi suomen kielen perus- ja aineopinnot, joihin kuuluu pakollisena yksi viiden opintopisteen laajuinen suomi toisena kielenä -kurssi (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2016–2018). Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi kouluttautuessaan hän saa siis käytännössä pätevyyden toimia myös suomi toisena kielenä - aineenopettajana ala- tai yläkoulussa, vaikka sivuaineenkaan pakollisissa opinnoissa toisen kielen opetusta ei käsitellä juuri tätä enempää.

Kandidaatintutkinnon jälkeen opiskelijat jatkavat luokanopettajan pätevyyden saadakseen kasvatustieteen maisterin tutkintoon. Maisterin tutkintoon sisältyy viimeinen Turun normaalikoulussa pakollisena suoritettava opetusharjoittelu, jossa aiemmin opittua teoriaa on tarkoitus soveltaa käytännössä. Sen lisäksi oppimista ja oppimisympäristöjä tarkastellaan kulttuurisesta näkökulmasta yhdellä syventävien opintojen kursseista (SO11); muutoin kieli- ja kulttuuritietoisuutta ei mainita erikseen maisterikurssien sisällössä (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2016–2018.)

## **2.6 S2-koulutuksen kehittäminen**

Opettajankoulutuksen perustehtävä on haastaa opiskelijoiden totuttuja käsityksiä siten, että kehitys ja muutos mahdollistuvat konkreettisesti toiminnassa (Borg 2011). Tutkimuskysymystemme kannalta tämä yhdistyy erityisesti kielikäsitteisiin ja osin myös kulttuurikäsitteisiin. Kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen valmentaminen on opettajankoulutuksessa kansainvälisesti tarkasteltunakin vielä jäsentymätöntä, vaikka opettajien tarvitsemia valmiuksia on tutkittu melko paljon (mm. Villegas & Lucas 2002, Gay 2010). Etenkin Suomessa opettajankoulutuksen kehittäminen monikulttuurisuuden tarpeisiin vastaavaksi on vasta aluillaan. (Aalto & Tarnanen 2015, 76.) Toisaalta uuden tutkimuksen tuottaminen ja opetusmateriaalin nopea lisääntyminen viime vuosina viestii siitä, että tarpeeseen on nyt herätty ja kehityssuunnan voidaan olettaa jatkuvan tulevaisuudessakin. Kehittämiseen

liittyvistä haasteista huolimatta opettajankoulutuslaitosten etuna voidaan pitää sitä, että niitä leimaa jo lähtökohtaisesti monitieteisyys. Sen kautta kompleksisiin ongelmiin voidaan helpommin etsiä monipuolisia ratkaisuja. Erityisesti tutkimusta opiskelijoiden kielitietoisuudesta sekä opettajankouluttajien tietoisuutta eri oppialojen kielellisistä käytännöistä tarvitaan Aallon ym. (2013) mukaan lisää. Saatua tutkimustietoa on myös popularisoitava ja pedagogisoitava sen käyttöönoton helpottamiseksi sekä uusien koulutusmallien kehittämiseksi. (Aalto ym. 2013, 4–5.)

Opettajankoulutuksen ehkä suurimpana haasteena on perinteisesti pidetty koulutuksen ja työelämän vaatimusten erillisyyttä, jossa opitun teorian yhteyttä käytäntöön on vaikea hahmottaa (mm. Rintanen 2008, 57; Naumanen & Silvennoinen 1996, 14). Blombergin mukaan voidaan puhua jopa todellisen työn ja koulutuksen välisestä kuilusta. Vastavalmistuneet opettajat kokevat valmiutensa riittämättömiksi kohdatessaan koulumaailman monimuotoiset haasteet. (Blomberg 2008, 206–207.) On kuitenkin huomioitava, että usein opettajien koulutukselle esittämät vaatimukset perustuvat vahvasti opettajien henkilökohtaisiin ammattikäsitteisiin ja tätä kautta yksilöllisiin arvomaailmoihin (Raivola 1990, 126–127). Tärkeimpinä yleisinä valmiuksina opettajan työssä on korostettu muun muassa vuorovaikutustaitoihin liittyviä ominaisuuksia, kuten sosiaalisia taitoja ja suvaitsevaisuutta sekä aineenhallintaa ja ongelmanratkaisutaitoja, joiden on koettu lisäävän merkittävästi opettajan ammatillista itsevarmuutta opetustilanteessa toimimisessa (Rintanen 2008, 40–42; Lenets & Tornberg 2011). Vaikka opettajan persoona, motivaatio, uskomukset ja monet muut sisäiset tekijät ovat yhteydessä hänen teknisiin valmiuksiinsa, voidaan opettajankoulutuksella katsoa olevan merkitystä työssä tarvittavien valmiuksien kehittäjänä ja opettajaksi kasvamisen suhteen (Korthagen 2004, 79–80). Suomalainen opettajankoulutus on opettajien kokemuksen mukaan parantunut työn kannalta tärkeiden valmiuksien, erityisesti didaktisten taitojen, kehittäjänä viime vuosikymmenien aikana (Lenets & Tornberg 2011, 44). Opettajat myös mieltävät saamansa koulutuksen tärkeäksi, vaikka yksittäiset arjessa tarvittavat valmiudet saatettaisiinkin oppia vasta työelämässä (Ruoholinna 2000, 26).

Suomi toisena kielenä -koulutuksen tilaa 2000-luvun alussa tutkinut Nieminen toteaa, että kyky kohdata erilaisia kulttuureita on yksi olennaisimmista nykyajan valmiuksista, jotka opettajan

tulee saada osana peruskoulutustaan. Taito työskennellä monikulttuurisessa ympäristössä kuuluu kaikille opettajille, ei ainoastaan S2-opettajille. Näin ollen monikulttuurisuuspedagogiikan opintoja tulisikin Niemisen mukaan järjestää kaikille opettajaksi opiskeleville. (Nieminen 2000, 81.) Vähäinen kulttuurikasvatus on yhteydessä opettajaopiskelijoiden puutteellisiin valmiuksiin soveltaa tietoa konkreettisesti oppimistilanteissa (mm. Bransford & Darling-Hammond 2005, Watkins, Leanb & Nobec 2015). Tukeakseen opettajaopiskelijoiden ymmärrystä oppimisen sekä kulttuuritaustan välisestä yhteydestä koulutuksen tulisi Bransfordin ja Darling-Hammondin (2005) mukaan tarjota opettajalle valmiuksia toimia kulttuureita yhdistävänä välittäjänä. Kyky tulkita erilaisia kulttuurisia symboleita on avain kulttuurien välisen kommunikaation edistämiseen. Opettaja ei saisi jäädä neuvottomaksi tilanteissa, joissa kulttuurien yhteensovittamattomuus aiheuttaa kommunikaation haasteita opettajan ja oppilaan välille tai oppilaiden keskuudessa. (Bransford & Darling-Hammond 2005, 243.) Tietoisuus kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta ja oppijoiden kulttuuritaustoista auttaa opettajaa valitsemaan tarkoituksenmukaisia oppimista ohjaavia strategioita (Nieminen 2000, Talib 2005). Näin ollen teoria ja käytännön soveltaminen kulkevat käsi kädessä myös monikulttuurisuuspedagogiikassa. Koulutuksen tulisi entistä vahvemmin liittää kieli- ja kulttuuriteorioita käytännön soveltamiseen ja ohjata opiskelijaa hyödyntämään tietämystään opetusharjoittelussa (Acquah 2015).

Mahdollisuus riittävään itsereflektioon koulutuksen puitteissa on olennainen osa opettajaopiskelijoiden kulttuurikasvatusta, sillä itsereflektion kautta teoria ja sen soveltaminen linkittyvät toisiinsa. Koulutuksen tulisi antaa riittävästi keinoja oman ajattelun havainnollistamiseen ja arviointiin, jotta tuleva opettaja hahmottaisi oman roolinsa kieli- ja kulttuuritietoisien kasvun edistäjänä. Omien asenteiden käsittelyn merkitys näkyy Bransfordin ja Darling-Hammondin mukaan erityisesti tilanteissa, joissa opettaja tukee oppijaa oppimisprosessin kriittisissä tasolta seuraavalle siirtymisen vaiheissa (*academic rigor*). (Bransford & Darling-Hammond 2005, 247.) Opetusharjoittelussa myös opettajaopiskelija itse tarvitsee vastaavanlaista tukea ohjaavalta mentorilta kyetäkseen edellä mainittuihin tavoitteisiin: teorian soveltamisessa käytäntöön ja rakentavaan reflektointiin (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006). Nieminen ehdottaa raportissaan opetusharjoittelussa tarjottua mahdollisuutta seurata kokeneiden opettajien työskentelyä, jonka avulla opiskelija pääsee tutustumaan erilaisiin opetuksellisiin ratkaisuihin sekä erilaisiin tilanteisiin sopiviin oppimateriaaleihin. (Nieminen 2000, 60.)



Emmanuel Acquah on tutkinut varsinaissuomalaisten työssä olevien opettajien ja opettajaopiskelijoiden kieli- ja kulttuuritietoisuutta pyrkien selvittämään opettajankoulutuksen kehittämismahdollisuuksia. (Acquah 2015; Acquah ym. 2015.) Yhtenä koulutuksen haasteena työryhmä näki opettajien ja oppilaiden erilaisten taustojen välisen kulttuurikulun. Koska opiskelijoilla ei voida olettaa olevan ennestään riittävästi kokemusta monikulttuurisessa kouluympäristössä toimimisesta, olisi koulutuksessa tärkeää kiinnittää huomiota monikulttuurisuuteen liittyviin teemoihin. (Acquah ym. 2015.) Lisäksi opettajan oman äidinkielen ja kulttuurin tarkastelun voi nähdä kieli- ja kulttuuritietoisuuden reflektointina. Kyetäkseen tukemaan S2-oppijaa tasapainoisen kulttuuri-identiteetin kehittämisessä opettajan on ymmärrettävä suomalaisen tapa- ja kasvatuskulttuurin suhdetta toisiin kulttuureihin sekä niiden välistä kommunikaatiota. (Nieminen 2000, Talib 2005.)

Howard työryhmineen (Howard, Levine & Moss 2014) on tiivistänyt tehokkaat toisen kielen opettamisen menetelmät luokanopettajakoulutuksessa. Opettajankoulutuksen tulisi työryhmän mukaan kehittää opiskelijoiden *ymmärrystä (understandings)*, *käytännön osaamista (practices)*, *asennetta (dispositions)* ja sekä edelliset yhdistävää *visiota (visions)*. Ymmärtämisen tavoitteissa tiivistyvät hyvä kieli- ja kulttuuritietoisuus, laaja pedagoginen ymmärrys sekä oppilaan tunteminen ja tämän tarpeiden kuunteleminen. Harjoittelulla taas viitataan taitoon soveltaa oikea-aikaisen tuen (*scaffolding*) ja eriyttämisen teorioita käytännön tilanteessa niin, että oppimista osataan tukea mahdollisimman tehokkaasti. Lisäksi koulutuksen tarkoituksena on vahvistaa opettajaopiskelijoiden positiivista suhtautumista ja aitoa kiinnostusta oppilaiden kulttuuritaustoja kohtaan sekä luottamista niin oppilaiden kykyihin kuin omiin taitoihin opettajana. Visio toimii Howardin ym. mallissa ymmärtämisen, harjoittelun ja asenteen lähtökohtana. Se on opettajankoulutuksen näkemys menetelmien realistisuudesta, mahdollisuuksista ja tavoitteista. (Howard ym. 2014, 19.)

Luokanopettajien heikot valmiudet ohjata ei-äidinkielellään opiskelevien ja erilaisista kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden oppimisprosessia vaativat toteutusmalleja siihen, miten aiheeseen liittyviä luento- ja seminaarikursseja tulisi järjestää käytännössä. Teoriaopinnot on koettu irrallisiksi, jos teoriaa ei ole havainnollistettu käytännön esimerkein tai sovellettu

käytännön harjoittelussa (Bransford & Darling-Hammond 2005, 391). Sen sijaan, että yliopistolla tapahtuva opetus keskittyisi ainoastaan teoriaan ja opetusharjoittelu ainoastaan käytännön soveltamiseen, Acquah ja Commins suosittelivat luento- ja seminaarikurssien opetusmetodien monipuolisuutta. Vuorovaikutteisiin opetusmetodeihin (*interactive teaching strategies*), esimerkiksi pienryhmätyöskentelyyn ja keskusteluun, pohjautuva opetus mahdollistaa myös kritiikin esittämisen sekä käytännön ideoiden jakamisen. Mahdollisuus monikulttuurisuuden kriittiseen tarkasteluun auttaa opettajia kehittymään oikeudenmukaisiksi ja kulttuurisesti vastaanottaviksi ammatinharjoittajiksi. (Acquah & Commins 2015.) Kyky kriittiseen reflektointiin on opettajan monikulttuurisen kompetenssin edellytys (Talib 2005, 43–45). Howardin tutkijaryhmän kehitysmallissa interaktiivisuutta tuodaan esille akateemisten lukupiirien ja aivoriihien muodossa. Näihin oppimistilanteisiin voisi myös yliopisto-opettaja osallistua toimien samalla opiskelijoiden mentorina organisoiden tiedon ja kokemusten jakamista tiedeyhteisössä. (Howard ym. 2014, 32.)

Tutkijat esittävät monia käytännön ehdotuksia, joiden avulla vertaisoppimista yhdessä toisen kielen opettamiseen erikoistuvien aineenopettajaopiskelijoiden kanssa voitaisiin soveltaa. Yhteistyön tavoitteena on moniammatillisen osaamisen molemminpuolinen hyödyntäminen (Aalto 2013). Yhteisten kurssien puitteissa voisi esimerkiksi järjestää erilaisia työpajoja, joiden tavoitteena olisi toisaalta kehittää luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuutta (Howard ym. 2014, 24), ja toisaalta tukea kielenopiskelijoiden pedagogista tietämystä (Nieminen 2000). Tiiviimpi yhteistyö luokanopettajaopiskelijoiden ja S2-opettajaksi erikoistuvien suomen kielen opiskelijoiden välillä on ollut toiveena Suomessa jo pitkään. Nieminen ehdotti jo 2000-luvun alussa, että opettajankoulutuslaitoksissa S2-opetukseen erikoistuvien luokanopettajien sivuainekokonaisuus voitaisiin toteuttaa yhteistyössä suomen kielen laitoksen kanssa. Tällöin erikoistumisopinnojen sisältöihin saataisiin helpommin yhdistettyä varsinaisia suomen kielen opintoja sekä S2-didaktiikan opintoja. S2-opetukseen erikoistuvien luokanopettajaopiskelijoiden ja S2-aineenopettajaopiskelijoiden välistä yhteistyötä voitaisiin lisäksi hyödyntää opetusharjoittelussa ja teemaseminaareissa. (Nieminen 2000.)

Howardin, Levinen ja Mossin (2014) mallissa ehdotetaan myös laajempaa yhteistyötä luokanopettajan koulutuksen ulkopuolisten tahojen kanssa. Tutkijaryhmä ehdottaa toisen kielen

oppimiseen ja opettamiseen perehtyneiden vierailijaluennointijoiden hyödyntämistä erityisesti sen näkökulmasta, minkälaisista taidoista kentällä työskentelyssä olisi tuleville opettajille hyötyä. (Howard ym. 2014, 23–24.) Lisäksi opettajankoulutuksen kansainvälisyydellä nähdään olevan merkittävä rooli opiskelijoiden kulttuuritietoisuutta edistävänä tekijänä. Aiempaa vahvemmalla opettajankoulutusten välisellä kansainvälisellä yhteistyöllä voidaan luoda mahdollisuuksia oppia sekä muista kulttuureista että omasta kulttuurista suhteessa globaalistuvaan kasvatustieteen ammattilaisten yhteisöön. (Acquah 2015, Shu-Fang 1996.)

Opettajankoulutus on keskeisessä asemassa opettajaopiskelijoiden kielitietoisuuden valmiuksien kehittämisessä ja heidän käsityksiinsä vaikuttamisessa (Aalto & Tarnanen 2015, 77). Kauppinen mukaan opettajaopiskelijoille on kuitenkin tyypillistä heijastaa ja uusintaa omilta kouluajoilta opittua, usein melko perinteistä ja kielioppikeskeistä kielikäsitteistä (Kauppinen ym. 2014). Jotta valmiuksien kehittymisestä saadaan monipuolisempi kuva ja koulutusta voidaan tulosten pohjalta rakentavasti kehittää, on syytä tarkastella opiskelijoiden käsityksiä sekä opintojen alussa että niiden kehittymistä opintojen aikana. Tämä on tärkeää siksi, että Borgin (2011) mukaan opettajankoulutus voi onnistuessaan ensinnäkin tarjota opiskelijoille uusia, opettajuuden kannalta rakentavia käsityksiä kielestä ja käsitteellistä heillä jo entuudestaan olemassa olleita uskomuksia hyödyntämiskelpoisiksi valmiuksiksi. Toisaalta vaarana on, että omien käsitysten reflektointi pelkäsi pohdinnaksi jäädessään lähinnä vahvistaa olemassa olleita käsityksiä. (Borg 2011, 378.)

Koulutuksen kannalta on myös relevanttia tarkastella, miten ja millaisissa opinnoissa opiskelijat kokevat valmiuksiensa mahdollisesti parantuneen. Borgin mukaan käsitykset kehittyvät parhaiten silloin, kun teoreettisia käsitteitä sovelletaan käytännön toiminnassa pelkän käsityksistä puhumisen sijaan (Borg, 2011) Myös Acquah korostaa teoretiedon sitomista käytäntöön (Acquah 2015). Aiempien tutkimusten perusteella voidaan siis olettaa, että luokanopettajan koulutuksella, etenkin siihen sisältyvillä kielitietoisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvillä kursseilla sekä opetusharjoituksilla, olisi S2-valmiuksien kehittymisen kannalta merkitystä.

# 3 Tutkimusongelmat

Tässä pro gradu –tutkielmassa selvitetään kandidaatintutkintonsa loppuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden koettuja valmiuksia tukea suomi toisena kielenä -oppijoita, koettujen valmiuksien kehittymistä opintojen aikana ja koulutuksen kehittämismahdollisuuksia opiskelijoiden näkökulmasta. Kolme pääongelmaa ja niiden alaongelmat ovat seuraavat:

1. Minkälaisiksi kandidaatintutkintonsa loppuvaiheessa olevat luokanopettajat kokevat valmiutensa opettaa S2-oppijoita?
  - 1.1 Mitä asioita opiskelijat pitävät tärkeinä suomi toisena kielenä -oppijoiden tukemisessa?
  - 1.2 Minkälaisia puutteita luokanopettajaopiskelijoiden koetuissa valmiuksissa opettaa suomi toisena kielenä -oppijoita on?
  
2. Miten kandidaatin tutkintonsa loppuvaiheessa olevien opiskelijoiden valmiudet opettaa suomi toisena kielenä -oppijoita ovat kehittyneet kahden vuoden luokanopettajaopintojen aikana?
  - 2.1 Miten luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiuksiensa opettaa suomi toisena kielenä -oppijoita kehittyneen yliopiston tarjoamalla kielen opettamiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvillä luento- ja seminaarikursseilla?
  - 2.2 Miten luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiuksiensa opettaa ja tukea suomi toisena kielenä -oppijoita kehittyneen opetusharjoitteluiden aikana?
  
3. Miten opiskelijat kehittäisivät luokanopettajaopintoja suomi toisena kielenä -opetukseen liittyen?

Tutkimuksen ensimmäisenä päätavoitteena on kartoittaa kandidaattitutkintonsa loppuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden S2-valmiuksia. Ensimmäisellä tutkimusongelmalla pyritään selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden koettuja valmiuksia opettaa ja tukea oppijoita, joiden äidinkieli ei ole suomi ja jotka opiskelevat suomi toisena kielenä -oppimäärää. Pääongelman alakysymyksessä 1.1 tarkastelua syvennetään niihin S2-opetuksen aihepiireihin, jotka

opettajaopiskelijoiden näkökulmasta ovat keskeisimpiä. Toinen alakysymys 1.2 taas pyrkii kokoamaan niitä aihepiirejä, joihin liittyvät tiedot ja taidot luokanopettajaopiskelijat kokevat vielä kandidaatintutkinnon lopussa puutteellisiksi.

Toisena päätavoitteena (tutkimusongelma 2) on tarkastella opiskelijoiden S2-valmiuksien kehittymistä luokanopettajaopintojen aikana. Tällöin tarkastelussa huomioidaan tätä tutkimusta varten kerätyn tuoreen aineiston lisäksi myös tutkittavien opiskelijoiden opintojen alussa kerätty tutkimusaineisto. Tutkimusongelmaan pyritään vastaamaan vertailemalla uuden ja vanhan kyselyn tuloksia ja tulkitsemalla havaittuja samankaltaisuuksia, eroavaisuuksia sekä muutoksia. Alakysymyksillä 2.1 ja 2.2 tarkennetaan opiskelijoiden kokemuksia toisaalta luento- ja seminaarikurssien, toisaalta opetusharjoitteluiden kautta saaduista S2-valmiuksista.

Kolmannessa pääkysymyksessä (tutkimusongelma 3) tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia siitä, miten opintojen sisältöä voitaisiin heidän mielestään jatkossa kehittää S2-valmiuksien tukemisen kannalta. Tällä pyritään laajentamaan tutkimuksen mahdollisuuksia luoda pohjaa myös aihetta tarkasteleville jatkotutkimuksille sekä opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmatyölle lähitulevaisuudessa.

## 4 Menetelmät

Tämän pro gradu -tutkielman toteutuksessa hyödynnettiin sekä pitkittäis- että poikittaistutkimuksen (Cohen, Manion & Morrison 2011) näkökulmia, sillä tavoitteena oli luoda monipuolinen katsaus tutkittavien luokanopettajaopiskelijoiden S2-valmiuksien kehittymiseen. Näkökulmaa syvennettiin aineistonkäsittelyssä monimenetelmällisesti soveltaen niin määrällisiä kuin laadullisiakin tutkimusmetodeja. Tutkimusaineiston kerääminen toteutettiin pitkittäistutkimukselle tyypilliseen tapaan kahdella aineistonkeruukerralla. Tässä tutkimuksessa taitojen kehittymisen seuranta (Cohen ym. 2011) toteutettiin aiempaan mittaukseen osallistuneesta otoksesta valikoidulle tutkimusjoukolle keväällä 2017, jolloin alkumittauksesta oli kulunut aikaa kaksi ja puoli vuotta.

Analyysin pääpaino oli tutkimuksen seurantakerran tuloksissa, joilla kartoitettiin erityisesti kandidaattitutkinnon loppuvaiheen tilannetta. Analyysin kautta tutkimus sai näin ollen myös poikittaistutkimukselle ominaisia piirteitä (Cohen ym. 2011). Valmiuksien lähtötilannetta opintojen alussa sekä niiden kehittymistä opintojen aikana tarkasteltiin tämänhetkisen tilanteen valossa. Pitkittäisnäkökulman avulla pyrittiin syventämään poikittaistutkimuksen tuloksia, jotta koettujen valmiuksien tasosta ja niitä selittävästä tekijöistä saataisiin mahdollisimman laaja kokonaiskuva. Lisäksi selvitettiin, miten opiskelijat itse kehittäisivät opintoja vastaamaan paremmin S2-opettamisen tarpeisiin.

Tiedonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin sekä kvantitatiivista eli määrällistä (Nummenmaa 2009, 39) että kvalitatiivista eli laadullista tietoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 160–161) keräävää kyselylomaketta. Määrällinen aineisto kerättiin opiskelijoiden kielitietoisuutta ja S2-didaktiikan tietämystä mittaavalla Likert-asteikolla, jota hyödynnettiin valmiuksien kehittymisen tarkastelussa. Kvalitatiivinen tiedonkeruu taas toteutettiin esittämällä tutkittaville avoimia kysymyksiä tutkittavien kokemuksista S2-opetukseen liittyen. Kvantitatiivista ja kvalitatiivista tietoa yhdistävällä monimenetelmällisellä tutkimuksella pyrittiin toisaalta mittaamaan numeerisia muuttujia ja analysoimaan tuloksia tilastollisesti, toisaalta

löytämään näille mittaustuloksille merkityksiä ja selittäviä tekijöitä. (Tashakkori, Teddlie & Johnson 2015.)

## 4.1 Tutkittavat

Tutkittavina olivat syksyllä 2014 Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajan koulutuksen Turussa opintonsa aloittaneet opiskelijat. Turun luokanopettajan koulutukseen hyväksyttiin vuonna 2014 opiskelemaan kaikkiaan 109 uutta opiskelijaa, joista 98 kirjoittautui yliopistoon (HAREK 2014). Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijarekisterin mukaan heistä 87 opiskelijaa aloitti kasvatustieteen kandidaatintutkintoon tähtäävät opintonsa syksyllä 2014 (sähköpostitiedonanto tiedekunnan kansliasta 29.3.2017.)

Alkumittaukseen osallistuneesta alkuperäisestä tutkimusjoukosta jätettiin tätä tutkimusta varten pois (silloin pedagogiset opintonsa aloittaneet) aineenopettajaopiskelijat, erityispedagogiikan pääaineopiskelijat sekä kasvatustieteiden erillistä maisteritutkintoa tekevät opiskelijat. Tutkimusjoukoksi rajattiin vuonna 2014 aloittaneet luokanopettajaopiskelijat, jotka osallistuivat kumpaankin mittaukseen täyttämällä tutkimuskyselyn. Keväällä 2017 kyselyyn vastasi 84 opiskelijaa. Heistä 63 oli osallistunut tutkimukseen myös syksyllä 2014. Näin ollen tutkimusjoukoksi rajautui 63 (N=63) kandidaattitutkintoaan viimeistelevää luokanopettajaopiskelijaa, joista kaikki osallistuivat keväällä 2017 ensimmäistä kertaa järjestetyille “Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen” -kurssille osana monialaisia opintojaan.

Pakollisten opintojen lisäksi muutama tutkittavista oli kyselylomakkeella selvitettyjen taustatietojen perusteella suorittanut muita opintoja, jotka liittyivät S2-opetukseen tai monikulttuurisuuteen. Kaksi tutkittavista oli aloittanut sivuaineenaan suomen kielen perusopinnot ja kaksi oli suorittanut Turun luokanopettajakoulutuksen vapaavalintaisena tarjoaman Maahanmuuttajaoppilas opetuksessa (VV1, 5op). Yksi tutkittavista kertoi saaneensa Kristillisen opiston koulunkäynnin ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan koulutuksessa valmiuksia monikulttuurisuuden kohtaamiseen sekä suomen kielen alkeita opiskelevien

maahanmuuttajien opetuksen seuraamiseen. Opettajankoulutuslaitoksen ulkopuolisten kurssien merkitystä tuloksiin ei kuitenkaan tarkasteltu tässä tutkimuksessa.

## 4.2 Tiedonkeruumenetelmä

Pitkittäistutkimuksen taustalla oli Emmanuel Acquahin tutkimusryhmän (Acquah, Commins & Alisaari 2015) syksyllä 2014 opettajaopiskelijoille teettämä kysely. Aineisto oli osa Acquahin väitöskirjan *Responding to Changing Student Demographics in Finland* tutkimuksia, joissa tarkasteltiin suomalaisen opettajankoulutuksen vastaamista kielellisesti ja kulttuurisesti rikkaan oppimisympäristön tarpeisiin. Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kahdella mittauskerralla käyttäen puolistrukturoitua kyselylomaketta, joka sisälsi sekä strukturoituja väitteitä että avoimia kysymyksiä. Ensimmäisellä kerralla kysely teetettiin paperisena versiona luennolla, joka oli pakollinen kaikille vuonna 2014 aloittaneille opettajaopiskelijoille (Acquah ym. 2014). Pitkittäistutkimuksen seurantakerralla kysely oli sähköisessä muodossa Webropol-kyselynä (ks. kyselylomake, liite 2) ja se kerättiin pakollisella Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen -kurssin luennolla, johon osallistui ainoastaan luokanopettajaopiskelijoita. Koska ihmisen itsemääräämisoikeuden sekä yksityisyyden kunnioittaminen ovat tutkimuksen eettisyyden kannalta keskeisiä periaatteita, tutkittavilla oli kummallakin aineistonkeruukerralla mahdollisuus olla osallistumatta kyselyyn. (Hirsjärvi ym. 2015, 25).

Taustatietoina vastaajia pyydettiin kertomaan nimensä ja ikänsä, jotta alkumittauksessa vastanneet pystyttiin yhdistämään seurantamittauksen vastauksiin. Alkumittauksen otoksen laajuudesta johtuen kyselyssä selvitettiin lisäksi tutkittavien äidinkieli sekä pääaine. Uudessa kyselyssä kaikki vastaajat olivat luokanopettajaopiskelijoita, mistä johtuen taustatietoja täsmennettiin vuosikurssitiedoilla ja mahdollisilla muilla S2-valmiuksiin liittyvillä koulutuksen ulkopuolisilla opinnoilla.

### Strukturoidut kysymykset

Vuoden 2014 aineistonkeruussa käytetty kyselylomake sisälsi kaksi strukturoitua osiota, joista ensimmäisessä (kyselylomake 2017, kohta 5.) oli listattu 14 kielitietoisuuteen ja S2-



opetustaitoihin liittyvää aihealuetta. Aiheet 1–3, 7 ja 9 mittasivat kielitietoisuutta, sillä niissä korostuivat kielitieteen käsitteiden hallinta sekä tietämys kielen ja oppimisen suhteesta. Loput aiheista liittyivät S2-didaktiikan hallintaan., kuten monikielisten oppilaiden huomioimiseen opetuksessa, kulttuuritietämykseen sekä S2-didaktiikan keinoihin tukea oppimista. Vastaajia pyydettiin arvioimaan, miten hyvin he ymmärtävät kyseiset aiheet ja kuinka hyvin he kokivat hallitsevansa niitä. Vastaamiseen käytettiin 5-portaista Likert-asteikkoa, jossa 1 oli “erittäin hyvin” ja 5 “erittäin vähän”. Toinen strukturoitu osio mittasi opiskelijoiden kulttuurista kompetenssia erilaisin monikulttuurisuuteen liittyvillä väitteillä. Kyseisen osion tarkastelu rajattiin kuitenkin kokonaan pois tämän tutkimuksen aineistonkäsittelystä, minkä vuoksi jatkossa strukturoidulla osiolla tullaan viittaamaan ainoastaan kyselylomakkeen ensimmäiseen Likert-asteikkoon ja sen aiheisiin.

Strukturoiduilla osioilla pyrittiin keräämään kvantitatiivista tietoa luokanopettajaopiskelijoiden koetuista valmiuksista opettaa ja tukea S2-oppijoita (ks. tutkimusongelma 1). Lisäksi tavoitteena oli verrata mittausajankohtien muutosta (ks. tutkimusongelma 2). Kielitietoisuutta ja S2-opetustaitoja mittaavat strukturoidut osiot olivat keskenään identtisiä alku- ja seurantamittausten kyselylomakkeissa. Kysely oli käännetty suomeksi alun perin englanninkielisestä kyselytutkimuksesta, mikä oli nähtävissä kysymysten kielellisessä muotoilussa. Mittausten vertailukelpoisuuden varmistamiseksi alkuperäistä muotoilua ei muokattu seurantamittausten lomaketta varten. Kyselyn ohjeistukset sekä väittämät säilytettiin siis alkuperäisinä.

### **Avoimet kysymykset**

Alkumittauksen kyselyssä oli strukturoitujen osioiden väliin sijoitettu avointen kysymysten sarja, jossa kartoitettiin vastaajien omia kulttuuritaustoja, kokemuksia monikulttuurisuuden kohtaamisesta sekä ajatuksia S2-oppijoiden opettamisesta ja tukemisesta. Koska koko vastaajajoukko rajattiin tässä tutkimuksessa käsittämään vain ne tutkittavat, jotka olivat vastanneet kummallakin kerralla, uudesta kyselylomakkeesta jätettiin pois tutkittavien taustoja koskevat kysymykset. Niiden sijaan uusilla avoimilla kysymyksillä keskityttiin selvittämään opiskelijoiden omia arvioita S2-valmiuksistaan strukturoituja kysymyksiä syvemmin. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten erityisesti yliopiston tarjoamat teoriakurssit sekä

käytännön opetusharjoittelut ovat kehittäneet S2-valmiuksia opiskelijoiden oman arvion mukaan ja miten opintoja voisi tulevaisuudessa kehittää.

Avoimilla kysymyksillä pyrittiin vastaamaan tutkimusongelmien 1 ja 2 alaongelmiin, jotka selvittivät opiskelijoiden tärkeäksi kokemia S2-opetuksen taitoja sekä niihin linkittyviä opetusta koskevia huolenaiheita (kysymykset 7 ja 8), mahdollisia puutteita ja huolia koetuissa S2-valmiuksissa (kysymykset 6 ja 12) sekä taustoittivat laajemmin sitä, miten ja minkäläisten kurssien avulla opiskelijat kokivat S2-valmiuksiensa kehittyneen kahden ja puolen vuoden aikana (kysymykset 9 ja 7). Kysymykset 14 ja 17 pyrkivät vastaamaan tutkimusongelmaan 3 kartoittamalla mahdollisia kehitysideoita siitä, miten opintoja tulisi opiskelijoiden mielestä kehittää parempaan suuntaan.

Vuoden 2017 kyselylomake perustui vuoden 2014 alkuperäiseen lomakkeeseen, mutta sitä muokattiin tämän tutkimuksen tarpeisiin ennen toista mittauskertaa. Kysymyksiä sekä poistettiin, säilytettiin että lisättiin. Strukturoidun osion tapaan samoina pysyneet avoimet kysymykset säilytettiin menetelmän luotettavuuden ja tulosten vertailukelpoisuuden varmistamiseksi molemmilla tutkimuskerroilla sanatarkasti alkuperäisen lomakkeen muodossa. Poistetut kysymykset selvittivät sellaisia taustatietoja, jotka oletettiin tässä tutkimuksessa pysyneen muuttumattomina mittauskertojen välillä. Nämä liittyivät esimerkiksi opiskelijoiden kohtaamaan monikulttuurisuuteen ennen luokanopettajan koulutuksen aloittamista. Vuoden 2017 kyselylomakkeeseen lisättiin viisi avointa kysymystä, jotka koskivat tutkittavien kokemuksia opinnoistaan sekä opintojen kehittämistä. Lisäksi vuoden 2017 kyselyyn lisättiin avoimet kysymykset “Miten hyödyntäisitte konkreettisesti maahanmuuttajaoppilaiden omia kotikieliä suomen kielen oppimisessa?” ja “Koetko maahanmuuttajataustaan perustuvan rasismien ja syrjinnän käsittelemisen liittyvän suomi toisena kielenä -oppiaineeseen? Miten aihetta voisi käsitellä koulussa?” Lopullisessa tutkielmassa näitä ei kuitenkaan käsitelty aihepiirin rajaamisen takia.

## 4.3 Aineistonkäsittely

### 4.3.1 Kvantitatiivinen data

Syksyllä 2014 kerätty aineisto oli saatavilla paperisilla lomakkeilla, joista kvantitatiivinen data oli koottu SPSS-matriisiin. Kevään 2017 aineisto ajettiin Webropol-sivustolta Excel-ohjelmaan, josta sen kvantitatiivinen data koottiin aiemman aineiston tapaan SPSS-havaintomatriisiksi. Tämän jälkeen tutkimusjoukko rajattiin käsittämään ainoastaan ne vastaajat, jotka löytyivät kummastakin aineistosta. Vastaajat yhdistettiin nimien avulla ja vastaajat koodattiin samoilla ID-numeroilla, joita oli käytetty ensimmäisessä kyselyssä. Edellisen aineiston kielitietoisuuden ja S2-opetustaitojen osiosta puuttui yhden vastaajan osalta arvo väitteestä “Luokassa jaettavien ohjeiden muokkaaminen monikielisille oppijoille”. Puuttuva arvo täydennettiin keskiarvokorvauksella suhteessa muihin vastaajiin. Eräs tutkittavista oli jättänyt kokonaan vastaamatta kulttuurista kompetenssia mittaavaan strukturoituun osioon, mikä ei kuitenkaan vaikuttanut luotettavuuteen, koska osiota ei käsitelty tässä tutkimuksessa.

Strukturoitu osio nimettiin otsikolla “kielitietoisuus ja S2-opetustaidot” (myöhemmin KTOT) ja vastauksista laskettiin summamuuttuja jokaiselle tutkittavalle. Summamuuttujien avulla strukturoidun osion väittämistä muodostettiin koettua kielitietoisuutta ja S2-opetustaitoja mittaava KTOT-mittari, jonka summamuuttujiin viitataan myöhemmin KTOT-pistemäärinä. Pisteiden avulla tutkittavat oli mahdollista asettaa järjestykseen sen perusteella, miten hyvin he kokivat omat valmiutensa opettaa S2-oppijoita.

Vastauksista saadut pistemäärät pyrittiin jakamaan mahdollisimman selkeisiin tasoryhmiin. Jaottelussa hyödynnettiin hierarkkista klusterianalyysia suuntaa antavana ryhmittelijänä. Klusterianalyysin tavoitteena on löytää havaintomatriisista enemmän tai vähemmän homogeenisiä ryhmiä, joihin havainnot voitaisiin jaotella. Klusterianalyysin jaottelu perustuu siis erityisesti samankaltaisten tutkittavien ryhmittelyyn. Hierarkkinen klusterianalyysi toteutettiin SPSS-ohjelmalla siten, että muuttujat standardoitiin ensin. Näin muuttujat saatiin suuruusluokaltaan samankaltaisiksi, jolloin myös ratkaisussa niiden vaikutus oli suhteutettua. (Nummenmaa 2009, 428–429.) Klusterianalyysin avulla saatiin näkyviin kolme toisistaan

eroavaa ryhmää. Ryhmät nimettiin pistemäärien edustaman KTOT-tason mukaisesti heikkoihin, neutraaleihin ja hyviin valmiuksiin.

Jotta mittari olisi johdonmukainen, heikkojen ja hyvien valmiuksien ryhmät haluttiin muokata pisteskaaloiltaan yhtä laajoiksi (1,70). Täten klusterianalyysin pohjalta laskettiin pistemäärien raja-arvot, jotka sekä antoivat skaalaltaan yhtä laajat ääriyhmät että perustuivat selviin aukkoihin rajapistemäärien välillä. Taitoryhmien välisissä pistemäärissä oli siis suurempi ero kuin kunkin ryhmän sisäisessä pistemäärien jakautumisessa. Esimerkiksi hyvien valmiuksien ryhmän heikoimmat pisteet saanut henkilö oli pistemäärältään kauempana neutraalien valmiuksien ryhmän korkeimmasta pistemäärästä kuin hyvien valmiuksien toiseksi heikommasta pistemäärästä. Klusterianalyysin pohjalta taitotasolle määriteltiin seuraavat pisterajat:

Taulukko 3. KTOT-tasot ja pisterajat

Ryhmä	KTOT-taso	Tason pisterajat
1	heikko	1,00-2,70
2	neutraali	2,71-3,29
3	hyvä	3,30-5,00

Klusterianalyysin mukaisissa ryhmäjaotteluissa tutkittavien määrä heikkojen ja hyvien ryhmissä olisi kuitenkin ollut lähestulkoon sama: heikoissa kymmenen (10) ja hyvissä yhdeksän (9). Tällöin S2-valmiutensa neutraaliksi kokevia olisi ollut enemmän (44) kuin muokattujen pisterajojen puitteissa. Heikkojen valmiuksien pisteraja jätettiin klusterianalyysin mukaiseksi eli koetut valmiudet määriteltiin heikoiksi, jos KTOT-pistemäärä osui välille 1–2,70. Hyvien valmiuksien tasoryhmälle klusterianalyysi kuitenkin määrittä merkittävästi kapeamman skaalan kuin heikkojen valmiuksien ryhmälle (3,50–5,00). Hyväksi koettujen valmiuksien alarajaa siis laskettiin 3,30:een, jolloin ääriyhmät olivat skaalaltaan yhteneväisiä ja tutkittavista viisi (5) siirtyi hyvien valmiuksien ryhmään. Suuntaa antava klusterianalyysi tehtiin ainoastaan uudella aineistolla, jotta saatiin muodostettua ryhmien pisterajat. Lopullisen mittarin pisterajoja käytettiin myös alkumittauksen summamuuttujien luokitteluun mittarin luotettavuuden vahvistamiseksi. Tasoryhmät olivat näin ollen vertailukelpoisia keskenään.

Koska tässä tutkimuksessa kyseessä oli saman ominaisuuden mittaaminen samoilta tutkittavilta, analyysi oli mahdollista toteuttaa kahden riippuvan muuttujan vertailulla eli parittaisella vertailulla. Aineiston otos oli suhteellisen suuri (N=63), ja kummankin mittauksen tulosten jakauma mukaili normaalijakaumaa (uudessa: vinous +0,387, huipukkuus +0,547 ja vanhassa: vinous -0,365, huipukkuus +0,049), joten aineiston käsittelyssä voitiin hyödyntää järjestysasteikollisille muuttujille sopivia parametrisia testejä. (Nummenmaa 2009, 155.) Vertailu vanhemman ja uudemman aineiston välillä toteutettiin näin ollen parittaisten mittausten t-testillä, joka laskee toistomittausasetelman ensimmäisen ja toisen vaiheen välillä tapahtuneen keskimääräisen muutoksen. (Nummenmaa 2009, 171–183.)

Parittaisen t-testin laskeman keskiarvovertailun lisäksi KTOT-pistemäärien kehitystä tutkittiin laskemalla erotusmuuttuja vanhan ja uuden mittauksen tuloksille. Taustalla oli parittaisen t-testin epäparametrisellä vastineella, Wilcoxonin merkkitestillä, laskettu vertailu, jonka huomattiin antavan tarkempaa tietoa valmiuksien kehittymisen suunnasta yksilötasolla. Wilcoxonin merkkitesti on järjestyslukuihin perustuva analyysi, jonka nollahypoteesi on, että kaksi järjestysjakaumaa ovat identtiset. Vaihtoehtoisena hypoteesina järjestysjakaumat voivat myös poiketa toisistaan. (Nummenmaa 2009, 264–266.) Ensimmäisen ja toisen mittauksen välinen erotusmuuttuja näytti kunkin tutkittavan kohdalla sen, arvioiko opiskelija omat S2-valmiutensa heikommiksi vai paremmiksi kandidaattiopintojen jälkeen lähtötilanteeseen verrattuna (ks. liite 1).

### **4.3.2 Kvalitatiivinen data**

Aineiston kvalitatiivinen data kerättiin avoimilla kysymyksillä, joita oli kummankin vuoden kyselylomakkeissa. Vuoden 2014 kyselyn avoimet vastaukset siirrettiin paperisilta lomakkeilta Word-tiedostoon. Vuoden 2017 Webropol-kyselyn vastaukset ajettiin ensin Excel-ohjelmaan, josta ne siirrettiin erilliseen Word-tiedostoon ryhmittelyä varten. Molempien vuosien vastaukset tulostettiin paperille kysymyksiin jaoteltuina aineiston tarkastelun helpottamiseksi. Tämän jälkeen vastaukset käytiin läpi kysymys kerrallaan ja ryhmiteltiin aineistolähtöisesti joko teemoittelun tai tyypittelyn avulla. Tyypittely ja teemoittelu ovat luokittelevia aineistonkäsittelytapoja, joilla pyritään löytämään laadullisesta aineistosta olennaisia

yhtäläisyyksiä ja pelkistämään niitä tulkintaa varten teemoihin ja tyyppeihin (Hirsjärvi ym. 2015, 224).

Kysymysten 6–8, 12, 14 ja 17 vastausten käsittelyyn valittiin metodiksi teemoittelu. Kysymyksen 6 vastaukset teemoiteltiin sitä edeltäneen strukturoidun osion (KTOT-mittari, kyselylomakkeen kohta 5) neljäntoista aiheen mukaan, sillä kysymyksen muotoilussa oli ohjattu tutkittavia hyödyntämään aiheita vastauksessaan. Suurin osa vastauksista oli suoria viittauksia strukturoidun osion aiheisiin, joko käyttäen aiheetta vastaavaa numeroa tai kirjoittaen aiheen omin sanoin vastaukseen. Myös muut kysymyksen 6 vastaukset olivat selkeästi yhdistettävissä mittarissa mainittujen aiheiden teemoihin. Kysymykset 7, 8, 12, 14 ja 17 sen sijaan teemoiteltiin aineistosta nousevien teemojen mukaisesti, joita käsittelemme tarkemmin tuloksissa.

Kyselylomakkeen avoimien kohtien 13 ja 15 vastaukset ryhmiteltiin tyypittelyn avulla. Tyypittelyssä etsittiin kolme erilaista vastaajatyyppeä sen perusteella, kuinka hyvin opiskelijat kokivat koulutuksen kehittäneen valmiuksia. Vastaukset luokiteltiin yhdistetyiksi tyypeiksi, joissa siis yhteen tyyppiin voi kuulua useampia kuin yhdenlaisia vastauksia. Tyypittelyllä pyrittiin yhtenäistämään kvalitatiivista aineistonkäsittelyä kvantitatiivisen aineistonkäsittelyn kanssa, jossa niin ikään etsittiin kolmeen eri valmiuksien tasoon perustuvia vastaajatyyppejä KTOT-mittarin avulla.

## **4.4 Menetelmän luotettavuus**

Tutkimuksessa hyödynnettiin jo aiemmin testattua kyselylomaketta. Sen avulla kerätty vuoden 2014 aineisto oli tämän tutkimuksen alkumittaus. Koska vuoden 2017 seurantamittauksen kvantitatiivinen aineisto kerättiin aiemmin käytetyn kyselylomakkeen Likert-asteikollisella strukturoidulla osiolla, voitiin koettujen valmiuksien mittaria pitää tältä osin validina. Pitkittäistutkimuksille tyypillinen aineistokato eli poistuma (Hirsjärvi ym. 2015, 195) näkyi tässä tutkimuksessa siten, ettei kaikkia vuonna 2014 aloittaneita luokanopettajaopiskelijoita tavoitettu seurantakerran mittauksessa. Kuitenkin lopullista otosta (N=63) voitiin pitää suhteellisen kattavana edustuksena ottaen huomioon, että 87:stä koulutusohjelmaan sisään kirjautuneesta opiskelijasta osa oli valittu maisterihaun kautta. Näin ollen he olivat ehtineet valmistumaan

ennen kevättä 2017. Luotettavuutta vahvisti tutkimusjoukon rajaaminen samaksi kummassakin aineistossa, sillä näin alku- ja seurantakerran tuloksia voitiin pitää keskenään vertailukelpoisina.

Koska aineistonkeruiden välillä oli kulunut suhteellisen pitkä aika (2,5 vuotta), oli tulosten analysoinnissa huomioitava myös tutkittavien itsearviointitavoissa ja -taidoissa mahdollisesti tapahtuneet muutokset. Yksi luokanopettajaopintojen opinto-oppaassa mainituista tavoitteista on kehittää opiskelijan kykyä reflektoida ja päivittää ammattiosaamistaan, minkä valossa voitaisiin olettaa, että tämän tutkimuksen mittausten välissä oli tapahtunut jonkinlaista kehitystä opiskelijoiden itsereflektiossa (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2016–2018). Toisekseen kyselytutkimuksen tulosten luotettavuuden kannalta on olennaista huomioida opiskelijoiden taipumus arvioida omia taitojaan todellisuutta paremmiksi (Lew & Schmidt 2012, 219–220). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin kuitenkin nimenomaan sitä, minkälaisiksi opiskelijat kokivat oman osaamisensa, ei koetun osaamisen suhdetta todellisiin valmiuksiin.

Tulosten tarkastelussa on lisäksi huomioitava vastaajien erilaiset tavat ymmärtää kysymysten asettelua (Cohen ym. 2011, 214). Vuonna 2014 käytetty kyselylomake oli alun perin laadittu englannin kielellä, josta se oli sittemmin käännetty suomeksi. Suora käänös toisesta kielestä saattoi aiheuttaa epätarkkuutta kysymysten tulkinnassa ja täten vaikuttaa tutkimuskyselyn ja sen pohjalta muodostetun mittarin validiteettiin. Myös avoimissa osioissa kysymysten muotoilu ja asettelu on voinut vaikuttaa tutkittavien tapaan vastata. Avointen kysymysten vastaukset saattavat esimerkiksi jäädä toivottua pinnallisemmiksi etenkin, jos avoimet kysymykset on sijoitettu kyselyn loppuun. (Hirsjärvi ym. 2015: 195, 203.) Tässä tutkimuksessa kyseistä ongelmaa pyrittiin vähentämään sijoittamalla puolet avoimista väitteistä kyselylomakkeen keskelle ja vain puolet lomakkeen loppuun. Toisaalta ongelmaksi saattoi tällöin tulla strukturoiduissa osioissa mainittujen aiheiden vaikuttaminen siihen, miten niiden jäljessä tuleviin avoimiin kysymyksiin vastattiin. Tämä kuitenkin huomioitiin avointen kysymysten teemoittelussa.

Kvalitatiivisen aineiston teemoittelu ja tyypittely on aina jossain määrin tulkinnanvaraista, ja tutkijan subjektiiviset näkemykset voivat vaikuttaa tällöin aineistonkäsittelyyn. Jotta subjektiivisuuden riski saatiin minimoitua, tekivät kaksi tutkijaa omat tulkintansa teemoitteluista

ja tyypittelyistä ensin itsenäisesti, minkä jälkeen tulkintoja verrattiin keskenään. Tämä niin kutsuttu tutkijatriangulaatio tukee tulosten luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2015, 233).

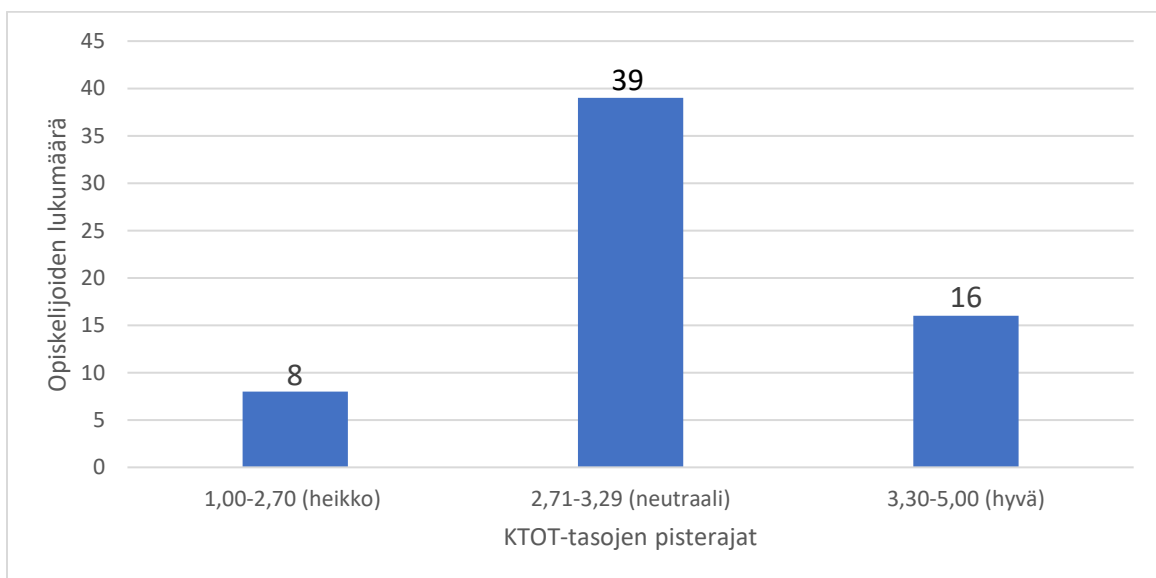


# 5 Tulokset

## 5.1 Koetut S2-valmiudet kandidaatintutkinnon lopussa

Ensimmäinen tutkimusongelma ja sen alakysymykset pyrkivät selvittämään poikittaistutkimukselle tyypilliseen tapaan tilannekatsauksen opiskelijoiden S2-valmiuksista kandidaatintutkinnon loppuvaiheessa. Ongelmaan etsittiin ratkaisua monimenetelmällisesti eli hyödyntäen sekä kvantitatiivista tutkimusdataa KTOT-mittarin tuloksista että kvalitatiivista tietoa kyselylomakkeen avoimien kysymysten vastauksista. Tavoitteena oli yhtäältä tarkastella keskimääräistä koettujen valmiuksien tasoa, toisaalta kuvailla, minkälaisina opiskelijat kokevat omat S2-valmiutensa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, minkälaiset valmiudet kandidaatintutkintonsa loppuvaiheessa olevilla luokanopettajaopiskelijoilla on opettaa oppilaita, joille suomi on toinen kieli. Tutkittavien luokanopettajaopiskelijoiden koetut S2-valmiudet havaittiin KTOT-pisteisiin perustuvassa mittauksessa keskimäärin neutraaleiksi. Keskiarvoksi kaikkien tutkittavien (N=63) KTOT-pistemäärille tuli mittauksessa 3,14, mikä on juuri ja juuri viisiportaisen Likert-asteikon keskiarvon paremmalla puolella. Tutkittavat jakaantuivat KTOT-pisteiltään seuraavasti:



Kuvio 1. Opiskelijoiden jakautuminen koettujen KTOT-pistemäärien suhteen vuoden 2017 aineistossa (N=63)

Lopullisilla pisterajoilla KTOT-mittarin tulokset näyttivät painottuvat hyviksi koettuihin valmiuksiin: S2-valmiutensa hyviksi koki kaksinkertaisesti suurempi osuus opiskelijoista (25,4 %) suhteessa valmiutensa heikoiksi kokeviin (12,7 %). Neutraaleiksi valmiutensa arvioi yli puolet opiskelijoista (61,9 %). Kuten taulukosta 4 nähdään, tulosten minimi- ja maksimiarvot rajaavat pisteskaalan painottuen lähemmäksi Likert-asteikon korkeinta pistemäärää. Heikoimmaksi S2-valmiutensa kokenut opiskelija sai vastaustensa pisteiden keskiarvoksi 2,14 ja parhaimmaksi valmiutensa kokenut 4,21. Tulosten jakauman keskihajonta osoittaa, ettei pistemäärien välillä ole ollut suurta vaihtelua (Nummenmaa 2009, 68).

Taulukko 4. KTOT-jakauman tunnuslukuja vuoden 2017 aineistossa

	<b>N</b>	<b>Minimi</b>	<b>Maksimi</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskihajonta</b>
KTOT2017	63	2,14	4,21	3,1395	0,42654
Validi N	63				

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymykset tarkensivat S2-valmiuksissa tärkeimpinä pidettyjä asioita sekä pyrkivät tuomaan esille opiskelijoiden S2-valmiuksissaan kokemia puutteita.

### **Tärkeät asiat S2-oppijoiden tukemisessa**

Kyselylomakkeen avointen kysymysten 7 ja 8 (ks. kyselylomake, liite 2.) vastaukset teemoiteltiin kolmen yläteeman alle: kielitietoisuuden osa-alueiden mukaisesti kieleen ja kulttuurin liittyviin mainintoihin sekä näiden ulkopuolelle jääviin muihin opettajuuteen liittyviin mainintoihin. Alla olevassa taulukossa 5. esitellään kuhunkin yläteemaan teemoitellut maininnat ja mainintojen määrät kysymyskohtaisesti.

Taulukko 5. Opiskelijoiden tärkeiksi kokemat asiat S2-valmiuksissa ja niihin liittyvät huolenaiheet

Kysymys	Kieleen liittyvät	Mainin- nat (lkm)	Kulttuuriin liittyvät	Mainin- nat (lkm)	Muu opettajuus	Mainin- nat (lkm)	Yht.
7: Tärkeät asiat	Eriyttäminen (huomioida oppilaan taitotasoa ja muokata opetusta sen mukaisesti)	30	Oppilaiden kulttuuritaustojen huomiointi ja hyödyntäminen	5	Monipuoliset opetusmenetelmät	13	
	Opettajan puheen selventäminen ja erilliset ohjeet	30			Myönteinen ja salliva ilmapiiri, opettajan läsnäolo	10	
	Oppilaan oman kielen arvioiminen ja hyödyntäminen opetuksessa	20			Positiivinen palaute (kannustaminen, itseluottamuksen vahvistaminen)	9	
	Kannustaminen kielen käyttöön (myös koulun ulkopuolella)	18			Kodin ja koulun välinen yhteistyö	8	
	Funktionaalisuus (arjen tilanteiden hyödyntäminen)	11			Tukiopetus, 3-portainen tuki	8	
	Kielitietoinen opetus	6			Yhteistyö muiden opettajien kanssa	3	
	Suullisen ja kirjallisen kieli- taidon ero	1			Heterogeeniset ryhmäjäot	1	
<b>Tärkeät asiat yht.</b>	<b>116</b>		<b>5</b>		<b>53</b>		<b>174</b>

8. Huolenaiheet	Eriyttäminen	25	Vuorovaikutus muun luokan kanssa, luokkailmapiiri	4	Oma osaamistaso ja ammattitaito	15	
	Akateemisten sisältöjen opettaminen	19	Kulttuurien väliset konfliktit	3	Yleinen oppimiseen motivointi	10	
	Suomen kielen käyttöön kannustaminen (myös koulun ulkopuolella)	18	Kulttuurin vaikutus oppimiseen	1	Yhteistyö kodin ja perheen tuki	10	
	Kommunikaatio-ongelmat	12			Ajan ja resurssien puute	6	
	Oman äidinkielen huomiointi	11					
	Tehokas suomen kielen opettaminen	9			Oppilaan itsetunnon tukeminen	4	
	Arviointi	6			Materiaalin löytäminen	3	
	Oppimisvaikeuksien ja kielellisten vaikeuksien erottaminen	5					
	Suullisen ja kirjallisen kielitaidon erottaminen	4					
	Kielitaito syrjäyttää ryhmästä	1					
<b>Huolenaiheet yht.</b>	<b>110</b>		<b>8</b>		<b>58</b>		<b>176</b>
<b>Tärkeät asiat ja huolenaiheet yht.</b>	<b>226</b>		<b>13</b>		<b>111</b>		<b>350</b>

Kuten taulukosta 5 näkyy, huolenaiheet ja tärkeimmät asiat ovat selkeästi yhteydessä toisiinsa: molempien kysymysten maininnat jakautuivat samansuuntaisesti kolmeen yläteemaan. Molemmissa kysymyksissä kieleen liittyviä aiheita mainittiin eniten, muuhun opettajuuteen liittyviä toiseksi eniten ja kulttuuriin liittyviä vähiten. Kieleen liittyvien mainintojen suuri määrä voi osittain johtua siitä, että niitä oli kyselylomakkeessa määrällisesti eniten, kun taas kulttuuriin liittyviä vain muutamia. Lisäksi avoimet kysymykset 7 ja 8 sijoittuivat lomakkeessa kielitietoisuutta ja S2-opetustaitoja mittaavan strukturoidun osion jälkeen, josta moni tutkittava oli poiminut aiheita vastaukseensa.

Eriyttäminen, joka tässä yhteydessä teemoiteltiin kieleen liittyväksi asiaksi, nousi selkeästi sekä tärkeimmäksi asiaksi (30 mainintaa) että huolenaiheeksi (25). Tämän lisäksi erilaiset opettajan ja oppilaan väliseen kommunikaatioon liittyvät asiat saivat paljon mainintoja: opettajan puheen selventäminen ja S2-oppijalle suunnattujen ohjeiden laatiminen (30) sekä kommunikaatio-ongelmat (12). Muita kieleen liittyviä tärkeitä mainintoja olivat esimerkiksi akateemisten sisältöjen opettaminen S2-oppijoille (19) ja suomen kielen käyttöön kannustaminen koulun ulkopuolella (18).

Muuhun opettajuuteen liittyen oma osaamistaso ja ammattitaito opettajana yleisesti (15) nousi mainituimmaksi huolenaiheeksi. Monipuolisten opetusmetodien hyödyntäminen opetuksessa nostettiin esiin tärkeänä keinona tukea S2-oppijoita (13). Myös myönteisen ja turvallisen ilmapiirin luominen (10) ja positiivisen palautteen antaminen (9) koettiin tärkeäksi. Sekä oppilaiden omien äidinkielten (20) että kulttuuritaustojen (5) arvostamista ja hyödyntämistä pidettiin tärkeänä. Muita kulttuuriin liittyviä huolenaiheita olivat vuorovaikutus muun luokan kanssa (4) ja kulttuurien väliset konfliktit (3).

### **Luokanopettajaopiskelijoiden kokemat puutteet S2-valmiuksissaan**

Tähän tutkimuskysymykseen vastasivat kyselylomakkeen kysymykset 6. “Mistä kolmesta aiheesta haluaisit oppia lisää, jotta voisit paremmin tukea oppilaita, joille suomen kieli on toinen tai ylimääräinen kieli?”, ja 12. ”Minkälaisia valmiuksia koet vielä tarvitsevasi suomi toisena

kielenä -opetukseen liittyen ennen valmistumistasi ja missä toivoisit niitä oppivasi? (Esim. opetusharjoitteluissa, kursseilla tms.)”

Taulukko 6. Viisi eniten mainintoja saanutta teemaa avoimen kysymyksen 6 vastauksissa

	<b>Aiheet, joista opiskelijat halusivat oppia lisää liittyen S2-valmiuksiin</b>	<b>Maininnat (kpl)</b>
1.	Kulttuuritaustojen oppimisstrategiat	23
2.	Oppijoiden äidinkielen ja kulttuurin hyödyntämisstrategioita akateemisen suomen kielen ja luokkatason opetussisällön sisäistämiseen	19
3.	Akateemisen sisällön oppimisstrategiat monikielisille oppilaille	18
4.	Monikielisten oppijoiden akateemisten kykyjen arvioiminen luokkaympäristössä	16
5.	Strategiat monikielisten oppijoiden vanhempien/huoltajien tavoittamiseen ja tehokkaaseen yhteistyötoimintaan	12
<b>Yht.</b>		<b>88</b>

Vaikka edellisessä alakysymyksessä kulttuuriteemat eivät saaneet juurikaan mainintoja, tämän kysymyksen tulokset toivat esiin kulttuuritietoisuuteen liittyvien valmiuksien puutteet. Erityisesti kulttuuritaustojen oppimisstrategiat (23 mainintaa) koettiin vieraaksi aiheeksi. Tämän lisäksi kaivattiin tietoa oppijoiden äidinkielen ja kulttuurin hyödyntämisstrategioista (19 mainintaa) sekä monikielisten oppijoiden akateemisen sisällön oppimisstrategioista (18 mainintaa). Molemmat mainittiin aiemmin myös tärkeiden asioiden kohdalla. Strategiat yhteistyötoimintaan monikielisten oppijoiden huoltajien kanssa (12 mainintaa) taas liittyvät kodin ja koulun yhteistyöhön, joka niin ikään nousi esille myös tutkimuskysymyksessä 1.1.

Lomakkeen kysymyksen 12 avulla saatiin lisätietoa edellisen kysymyksen 6 vastauksista. Sanatarkasti identtisiä mainintoja ei näiden kysymysten vastauksissa koettu tarpeelliseksi huomioida. Sen sijaan huomioitiin uudet, esille nousevat puutteet koetuissa valmiuksissa. Tällainen teema oli esimerkiksi “Tarvitsen lisää tietoa suomen kielen opettamisesta ja oppimisesta” (11 mainintaa): vastaajat kertoivat olevansa epävarmoja esimerkiksi sen suhteen,

mistä kielen opetuksessa voi lähteä liikkeelle aivan alussa ja mitkä suomen kielen erityispiirteet ovat oppijoille erityisen haastavia.

Kysymysten 12 vastaukset mukailivat tutkimuskysymyksen 1.1 tärkeäksi koettuja asioita ja huolenaiheita. Keskeisimmäksi teemaksi nousi “Tarvitsen lisää käytännön kokemusta ja lisää varmuutta opetukseeni” (17 mainintaa). Toiseksi mainituin “Tarvitsen lisää konkreettisia ideoita tai käytännön vinkkejä S2-opetukseen” (13 mainintaa) sisältää saman ajatuksen, mutta toisaalta myös huomion selkeästi konkreettisemmista opetuksen työkaluista. Valmiuksia kaivattiin myös tehtävien ja ohjeiden eriyttämiseen (12 mainintaa) ja S2-opetusmetodeihin (6 mainintaa). Nämä tukevat jo edellisen kysymysten kautta saatuja tuloksia. Vaikka konkreettisia vinkkejä erilaisista aiheista toivottiin paljon, valmiuksien kehittymisen pitkäjänteisyys tiedostettiin. Yksi vastaaja kiteytti asian näin:

“Mielestäni tämä on asia mitä on vaikea opettaa luennoilla. Tietenkin pohjan voi luoda yliopistolla, mutta vasta kokemuksen kautta mielestäni oppii kunnolla huomioimaan s2- oppilaat omassa opetuksessaan.”

Toisaalta, vaikka valmiuksien kehittyminen linkitettiin vahvasti käytäntöön opetusharjoitteluihin – osalla jo suoritettuihin, osalla tulossa oleviin – myös teoreettisen opiskelun tärkeys ymmärrettiin: “Monesti käytännön kokemus antaa lisää näkökulmia ja auttaa myös yhdistämään tietoa ns. teoriapohjaan.”

## **5.2 Koettujen S2-valmiuksien kehittyminen kandidaatin-tutkinnon aikana**

Toisen tutkimusongelman tavoitteena oli tarkastella nykytilanteeseen johtanutta kehitystä, jolloin näkökulmaa laajennettiin pitkittäistutkimukselle tyypillisillä menetelmillä. Pääkysymys pyrki selvittämään, miten tutkittavien kokemus omista S2-valmiuksistaan on kehittynyt kahden ja puolen vuoden luokanopettajan koulutuksen aikana. Alakysymyksillä pyrittiin erittelemään koettujen valmiuksien kehittymistä teoriapainotteisilla luento- ja seminaarikursseilla sekä käytännön opetusharjoitteluissa.

### 5.2.1 KTOT-mittarin avulla tehty vertailu

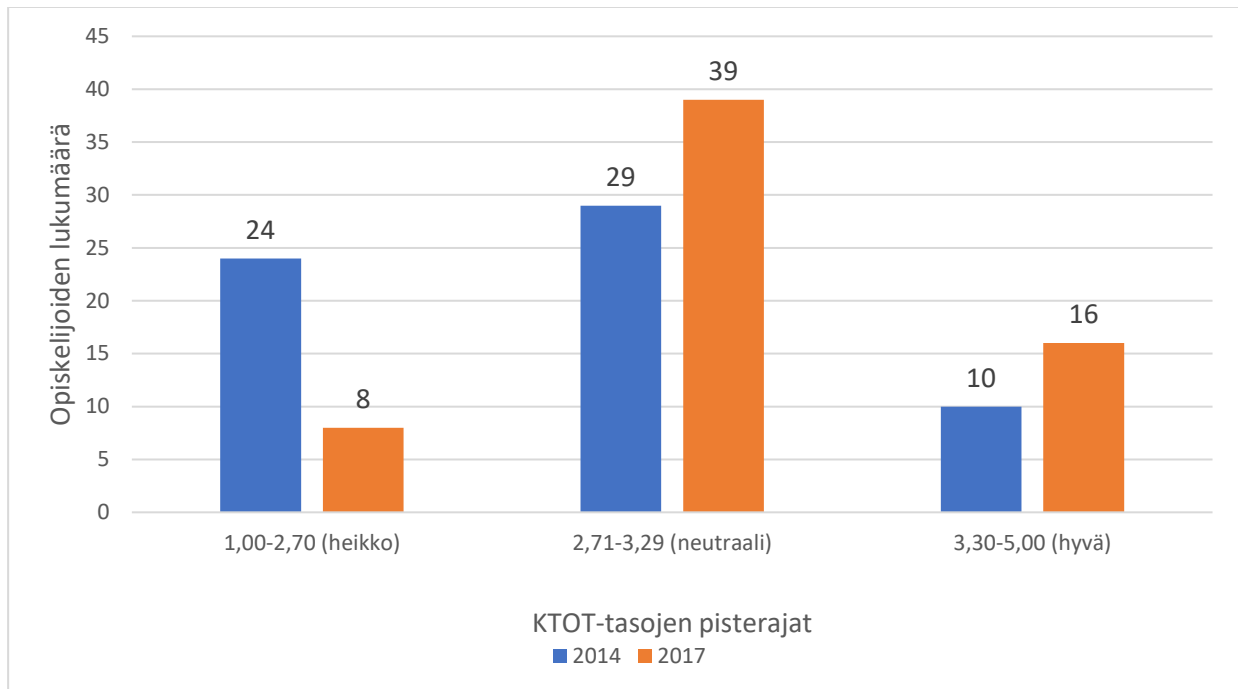
Pääkysymystä lähestyttiin vertailemalla vuoden 2014 ja 2017 KTOT-mittarin havaintoja keskenään parittaisen t-testin sekä erotusmuuttujataulukon avulla. Vuonna 2014 kerätyssä aineistossa KTOT-keskiarvoksi saatiin viisiportaisen Likert-asteikon mediaania 3 selvästi matalampi 2,82. Alkumittauksen keskiarvo oli täten 0,32 pistettä huonompi kuin tuoreemmassa, vuonna 2017 tehdyssä mittauksessa. Lisäksi tulosten minimi- ja maksimiarvojen välillä voidaan nähdä tapahtuneen suuria muutoksia (taulukko 7.). Vuonna 2017 heikoimmaksi valmiutensa kokeneen pisteet olivat jopa 0,71 pistettä paremmat kuin vuoden 2014 heikoimmalla. Parhaimmaksi valmiutensa kokeneen pisteet paranivat keskimäärin 0,42 pistettä mittauskertojen välissä. Loppumittauksen tulos oli parittaisen t-testin mukaan korkeampi kuin alkumittauksessa. Opintojen loppuvaiheessa opiskelijat kokivat S2-valmiutensa siis keskimäärin paremmiksi kuin tutkinnon alkuvaiheessa. Tulos oli tilastollisesti merkitsevä ( $t(62)=4.99$ ;  $p<0.001$ ).

Taulukko 7. KTOT-jakaumien tunnusluvut vuoden 2014 ja 2017 aineistossa

	<b>N</b>	<b>Minimi</b>	<b>Maksimi</b>	<b>Keksiarvo</b>	<b>Keskihajonta</b>
KTOT2014	63	1,43	3,79	2,8231	0,50228
KTOT2017	63	2,14	4,21	3,1395	0,42654
Validi N	63				

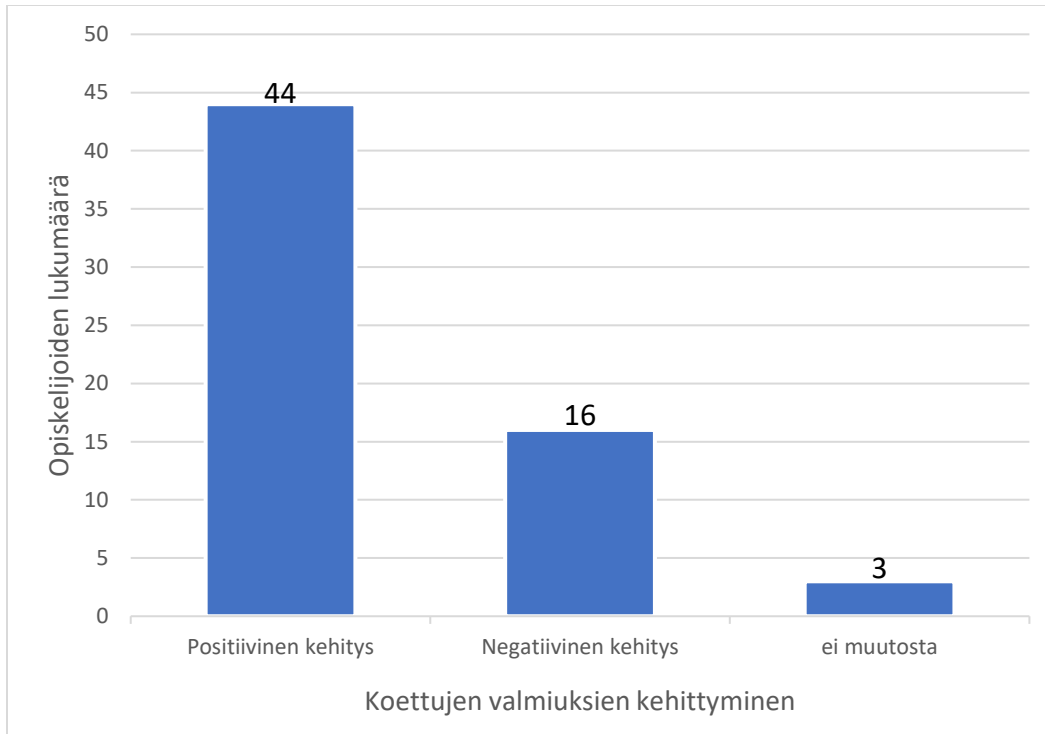
Myös tasoryhmien jaottelussa havaittiin merkittävä muutos, kun alkua- ja loppumittauksen KTOT-tulosten jakaumia tutkittiin tarkemmin. Samoja pisterajoja käytettäessä tulokset olivat keskenään vertailukelpoisia, joten ryhmittelyjä voitiin tarkastella rinnakkain. Kuviosta 2 huomataan, että suurin muutos on tapahtunut heikkojen valmiuksien ryhmässä. Vuonna 2014 omat S2-valmiutensa heikoiksi kokijoita oli jopa kolminkertainen määrä verrattuna opintojen loppuvaiheen mittaukseen vuonna 2017. Heikoiksi valmiutensa kokevien opiskelijoiden osuus koko tutkimusjoukosta väheni näin ollen 38,1 %:sta 12,7 %:iin kandidaatintutkinnon aikana. Neutraalien valmiuksien ryhmä oli opintojen aikana kasvanut kymmenellä (10) opiskelijalla ja hyvien ryhmään oli itsensä arvioinut kuuluvaksi kuusi (6) opiskelijaa enemmän kuin opintojen alussa.





Kuvio 2. Opiskelijoiden kokemien S2-valmiuksien kehittyminen vuosien 2014 ja 2017 välillä (N=63)

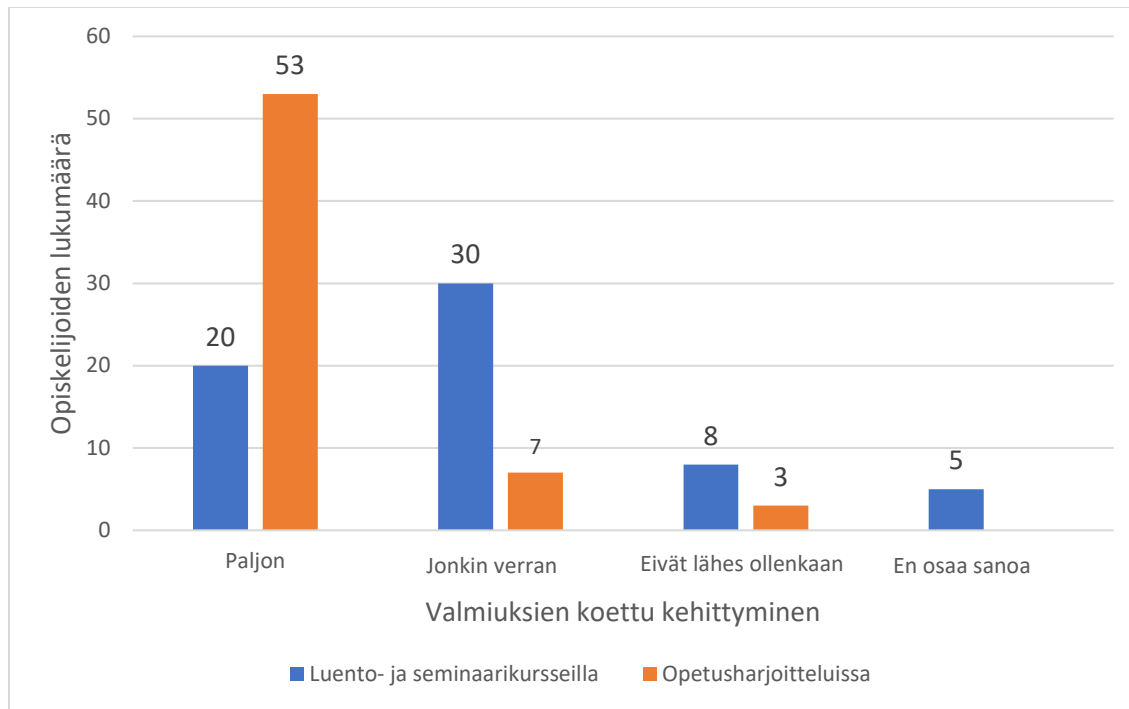
Pistemäärien syvempi tarkastelu alku- ja loppumittauksen välisellä erotusmuuttujalla (ks. liite 1.) paljasti, etteivät kaikkien tutkittavien koetut S2-valmiudet olleet suinkaan kehittyneet parempaan suuntaan, vaikka keskiarvovertailussa kehityksen suunta oli näyttänyt selvältä. Kuviosta 3 nähdään, että tutkittavista 16 (25,4 %) kokikin S2-valmiutensa loppumittauksessa heikommiksi kuin kaksi ja puoli vuotta aiemmin. Kolme (4,8 %) opiskelijaa arvioi S2-valmiutensa olevan kandidaattiopintojen loppuvaiheessa samalla tasolla kuin opintojen alussa. Kuitenkin suurin osa, 69,8 % opiskelijoista arvioi omat S2-valmiutensa paremmiksi vuonna 2017 kuin kaksi ja puoli vuotta aiemmin.



Kuvio 3. Koettujen S2-valmiuksien kehityksen suunta (N=63)

### 5.2.2 Koettujen valmiuksien kehittyminen luento- ja seminaarikursseilla sekä opetusharjoitteluissa

Opiskelijoiden koettujen valmiuksien kehittymistä selvitettiin kyselylomakkeen kysymyksillä 13 (luento- ja seminaarikurssit) sekä 15 (opetusharjoittelut). Tutkittavat tyypiteltiin vastausten perusteella kummankin kysymyksen kohdalla neljään ryhmään: ”Koen, että valmiuteni ovat kehittyneet paljon”, ”Koen, että valmiuteni ovat kehittyneet jonkin verran” ”Koen, että valmiuteni eivät ole kehittyneet lähes ollenkaan” ja ”En osaa sanoa”. Tutkittavien tyypittely vastausten perusteella on esitetty kuviossa 4.



Kuvio 4. Koettujen S2-valmiuksien kehittyminen luento- ja seminaarikursseilla sekä opetusharjoituksissa (N=63)

### Luento- ja seminaarikursseilla

Luento- ja seminaarikursseja arvioitaessa suurin osa (47,6 %) opiskelijoista koki valmiuksiensa kehittyneen jonkin verran. Samalla he kuitenkin korostivat saamiensa valmiuksien puutteellisuutta tai pinnallisuutta: vastaajat kokivat oppineensa, mutta “– – lähinnä perusasioita tai yksittäisiä asioita ” tai “– – lähinnä teoriaa, ei käytäntöä eikä konkretiaa”. Luento- ja seminaarikursseja kuvailtiin sisällöltään johdantona S2-aiheeseen:

“Herättänyt ainakin ajatuksia että aiheeseen tulisi paneutua. Joitain konkreettisia asioita kielen oppimisesta olen oppinut, mutten keinoja opetukseen.”

“[Kurssit ovat] Antaneet ensiaskelia, mutta paljon tarvittaisiin lisää.”

Seuraavaksi eniten oli vastaajia, jotka kokivat valmiuksiensa kehittyneen luento- ja seminaarikursseilla paljon (31,7 %). He kertoivat saaneensa kursseilla uutta tietoa muun muassa kielen op-

pimisen osa-alueista ja haasteista sekä arvioinnista. S2-opetuksen kokonaisvaltaisuus oli ymmärretty paremmin, ja omien itsereflektiotaitojen koettiin kehittyneen.

“Olen saanut paljon ajatuksia ja ideoita S2-opetukseen ja ennen kaikkea alkanut aktiivisesti pohdita ja kehittää omaa suhtautumistani ja omia käsityksiäni monikulttuuristen oppilaiden opettamisesta”.

12,7 % vastaajista ei kokenut valmiuksiensa kehittyneen kursseilla lainkaan tai lähes lainkaan. 7,9 % vastaajista ei osannut sanoa. Syynä oli useimmilla joko se, että kurssi oli vielä heidän osaltaan kesken tai että kurssin suorittamisesta oli kulunut pitkä aika.

### **Opetusharjoitteluissa**

Tutkittavista suurin osa (84,1 %) koki valmiuksiensa kehittyneen opetusharjoittelujen aikana paljon. Monet näistä vastaajista perustelivat, että opetusharjoittelut monikulttuurisessa ja -kielissä harjoittelukoulussa ovat paras paikka oppia S2-aiheesta. Harjoittelujen käytännönläheisyys havainnollistaa opittua teoriaa monien vastaajien mielestä: “paljon, käytännössä oppii asioita konkreettisesti, huomaa mikä toimii ja mikä ei”. Konkreettisia osa-alueita, joista opiskelijat kertoivat harjoitteluissa oppineensa, olivat muun muassa suullisen ja kirjallisen kielitaidon eron ymmärtäminen, selkeä kielenkäyttö ja oppilaiden taitotason arvioiminen.

“– pelkoni S2-opetuksen vaikeudesta kaikkosivat ja siten motivaationi aihealuetta kohtaan nousi. Kun näin, miten oppilaiden suullinen ja kirjallinen kielitaito erosivat, hahmotin paremmin kokonaiskuvan.”

Opiskelijat, jotka kokivat valmiuksiensa kehittyneen jonkin verran (11,1 %), kuvailivat harjoittelujaksoja hyviksi, mutta huomauttivat niiden jääneen ainakin toistaiseksi liian rajallisiksi tai pinnallisiksi: “Jonkun verran. Mutta aika pintaraapaisuna. Sanotaan vain, että yksinkertaiset ohjeet, mutta muuten ei annetaakaan sen enempää vinkkejä.”

Opetustuntien pienen määrän puitteissa he eivät olleet vielä ehtineet keskittyä mielestään riittävästi juuri S2-aiheeseen tai kokivat saamansa ohjeistuksen puutteellisiksi: “– –

Harjoittelujaksot ovat olleet jokseenkin havainnollistavia, mutta varsinaista opetusta on vielä ollut aika vähän”.

Tutkittavista kolme (4,8 %) koki, etteivät valmiudet olleet kehittyneet opetusharjoitteluissa juuri ollenkaan: “[Valmiuteni ovat kehittyneet] Toistaiseksi hyvin vähän, jos laisinkaan.” Heistä harjoittelut olivat toistaiseksi jääneet irrallisiksi tai sisällöllisesti puutteellisiksi.

Huomattavasti suurempi osa opiskelijoista koki saaneensa paljon S2-valmiuksia opetusharjoittelusta kuin luento- ja seminaarikursseilta. Yhteensä 79,3 % koki kuitenkin saaneensa vähintään jonkin verran valmiuksia myös luento- ja seminaarikursseilta. Opetusharjoittelujen kohdalla vain kolme tutkittavista ei kokenut valmiuksiensa kehittyneen lähes ollenkaan, kun luento- ja seminaarikurssien kohdalla vastaava osuus oli 12,7 %.

### **5.3 Opiskelijoiden kehitysehdotukset**

Luento- ja seminaarikurssien kehitysehdotukset kysymyksessä 14 teemoiteltiin ensin sen perusteella, minkälaisia suosituksia aiemmat tutkimukset olivat kurssien toteuttamiseen antaneet (ks. 2.6 S2-koulutuksen kehittäminen: Acquah & Commins 2015, Bransford & Darling-Hammond 2005, Howard, Levine & Moss 2014, Nieminen 2000). Näitä olivat teorian soveltaminen käytäntöön, vuorovaikutteisuutta opetusmenetelmät, yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä kulttuurikasvatus. Lisäksi aineistosta nousi muita teemoja, jotka on eritelty alla (taulukko 8.).

Koska yli puolet tutkittavista (37 vastaajaa) kertoi haluavansa kursseille “enemmän käytäntöä”, teemoiteltiin näin vastanneet lisäksi yhteen muuhun teemakategoriaan, jos he olivat esittäneet tämän yleisen huomion lisäksi myös jonkin konkreettisen kehitysehdotuksen. Enemmän käytännönläheisyyttä toivoneista 10 ei eritelty tarkemmin, mihin osa-alueeseen kehitystarve liittyi, jolloin vastaus tulkittiin yleisen tason huomioksi.

Taulukko 8. Opiskelijoiden antamat ehdotukset luento- ja seminaarikurssien kehittämiseksi S2-valmiuksien suhteen (N=63)

Teemoittelu	Tarkennus	Vastaa- jien lkm (%)
Käytännönläheisyys	Yleinen huomio käytännönläheisyydestä + jokin konkreettinen esimerkki	<b>Yht. 37 (58,7 %)</b>
Yleisesti konkreettisuus	"Käytännönläheisyys, esimerkkien kautta." "Enemmän konkreettisia keinoja, ei liian ympäröityä asioita."	10 (15,9 %)
Teorian soveltaminen: opetusmetodit ja toimintamallit	"Käytännön opetustilanteiden läpikäyntiä." "Videomateriaalia osaavan opettajan käytännön opetustyöstä."	25 (39,7 %)
Vuorovaikutteiset opetusmetodit	"Joihinkin pakollisista kurseista pitäisi sisällyttää ainakin yksi opintovierailu." " – – toiminnallisuus olisi parempi keino oppia kuin luennoilla istuminen"	7 (11,1 %)
Kulttuurikasvatus	"Otaa monikulttuurisuutta enemmän esille esim. demoissa." "Olisi hyvä tietää, miten heidän omaa kieltä ja kulttuuriaan voi hyödyntää – –"	7 (11,1 %)
Syvällisempi tietämys	"Pitäisi päästä vähän syvemmälle. Tuntuu kovin pintaraapaisulta."	6 (9,5 %)
Suomen kielen rakenne	"Kielen analysointi."	2 (3,2 %)
Ei osaa sanoa	-	6 (9,5 %)
		<b>Yht. 63 (100,0 %)</b>

Yleisen käytännönläheisyyden lisäksi opiskelijat toivoivat, että teoriaa sovellettaisiin enemmän käytäntöön (yhteensä 25 vastaajaa). Tämän teeman suurin alaryhmä oli tutustuminen käytännön opetusmetodeihin ja harjoitukseen (17 vastaajaa), joita voisi soveltaa suoraan omaan opetukseen: "Nimenomaan opettaa enemmän käytäntöä, että miten sitten oikeasti luokassa toimitaan ja miten

parhaiten eriytetään ja tuetaan s2-oppilaita.” Lisäksi opiskelijat nostivat esiin konkreettiset toimintamallit mm. kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja oppilaiden kohtaamiseen. Monet kaipaavat tietoa myös siitä, mistä ja millaista opetukseen sopivaa valmista materiaalia voi löytää: “S2-oppilaille tarkoitettuja tehtäviä voisi esimerkiksi kokeilla ja tehdä itse.”

Tuloksissa nousivat esiin myös Acquahin ja Commins (2015) suosittamat vuorovaikutteiset opetusmenetelmät (7 vastaajaa). Vastauksista välittyi toiminnallisen opetuksen ja vertaisoppimisen kokeminen luentomaista opetusta mieltämyksellisemmäksi. Opetuksen järjestämisen tapoihin liittyen ehdotettiin esimerkiksi vierailuja ja vierailijoita eli yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen, esimerkiksi suomen aikuisoppilaiden tai alan muiden asiantuntijoiden kanssa. Aito vuorovaikutus ja moniammatillinen yhteistyö liittyvät toki myös luontevasti opetuksen käytännönläheisyyteen.

Lisäksi luento- ja seminaarikurssien sisältöihin toivottiin enemmän kulttuurikasvatusta (7 vastaajaa). Tätä tarkennettiin eri kulttuureihin ja monikulttuurisuuden tutustumisella ja kulttuurin hyödyntämisellä opetuksessa. Myös monikulttuurisuutta käsittelevän valinnaiskurssin muuttamista kaikille pakolliseksi ehdotettiin: “Maahanmuuttajaoppilas opetuksessa kurssi on ollut erinomainen ja osia siitä voisi sisällyttää pakollisiin opintoihimme.”

Opetusharjoitteluihin oli S2-opettamisen osalta täysin tyytyväisiä huomattavasti suurempi osa tutkittavista kuin luento- ja seminaarikursseihin: 22 vastaajaa (34,9 %) ei kehittäisi opetusharjoittelua nykyisestä mitenkään. Luento- ja seminaarikurssien kohdalla täysin vastaavaa ryhmää ei esiintynyt, tosin 8 vastaajaa (12,7 %) ei esittänyt kehitysehdotuksia kyseisiin kursseihin. Opetusharjoitteluiden kehittämisehdotusten teemat näkyvät taulukossa 9.

Taulukko 9. Opiskelijoiden antamat ehdotukset opetusharjoitteluiden kehittämiseksi S2-valmiuksien suhteen (N=63)

Teemoittelu	Esimerkki	Vastaajien lkm (%)
Konkreettiset vinkit, mallit ja materiaalit	"Lisää konkreettisia opetustekniikoita. Vaikeaa varsinaisesti kehittää heidän kieltaitoaan muulla kuin sanatasolla. --"	13 (20,6 %)
Ennakkoperehdyttäminen S2-aiheeseen ja -oppilaisiin	"Voisi olla hyvä, jos ennen harjoittelua olisi kattavampi perehdytys erilaisiin keinoihin, joiden avulla voisi s2-oppilasta tukea."	11 (17,5 %)
Ohjaajien kokemukset ja S2-tuntien seuranta	"Ohjaajat voisivat kertoa enemmän käyttämistään metodeista --."	10 (15,9 %)
S2-tunnin pitäminen harjoittelussa	"Kaikilla tulisi olla mahdollisuus opettaa s2-oppilasta."	3 (4,8 %)
S2-aiheeseen keskittyminen opetuksessa tai palautteessa	"-- saisi keskittyä hetken vain ja ainoastaan S2-opetukseen."	4 (6,3 %)
Ei kehitysehdotuksia	"Mielestäni harjoittelussa on tämä näkökulma otettu jo todella hyvin huomioon, joten en keksi kehitysideoita."	22 (34,9 %)
		<b>Yht. 63 (100 %)</b>

Opetusharjoitteluihin liittyen eniten toivottiin enemmän konkreettisia vinkkejä, malleja ja materiaaleja (13 vastaajaa). Ohjaavien opettajien omista hyviksi havaituista käytännöistä kuuleminen tai kokeneiden opettajien S2-tuntien seuraaminen esiintyi kehitysehdotuksena 10 tutkittavan vastauksissa: "Ohjaajat voisivat kertoa enemmän käyttämistään metodeista ja selostaa paremmin kunkin oppilaan taitotason." Lisää ennakkoperehdytystä S2-aiheesta ja -oppilaista toivoi 11 vastaajaa: "Etukäteen käsittelyyn enemmän käytännön tapoja huomioida oppilaat opetuksessa." Toivottuja ennakkoperehdytyksen aiheita ovat vastausten perusteella niin oppilaan kielellisen taitotason kartoittaminen kuin kulttuurin huomioiminen opetuksessakin. Vastauksista välittyi ajatus siitä, ettei kaiken tarvittavan tietomäärän omaksuminen ole kaikkien mielestä realistisesti



mahdollista samaan aikaan omien opetustuntien suunnittelun kanssa, joten valmiuksia haluttaisiin lisää jo etukäteen.

Vastauksissa nousi esiin myös opetusharjoittelujen yleinen problematiikka sen suhteen, että harjoittelijan on pystyttävä alussa kiinnittämään huomiota suureen määrään uusia asioita yhtäaikaaisesti, joten tuntien suunnittelussa ja palautteen vastaanottamisessa S2-aihe saattaa jäädä muiden opetuksen osa-alueiden varjoon. Yhteensä 4 vastaajaa toivoi voivansa joskus keskittyä harjoitustunnilla nimenomaan S2-teemaan tai saavansa joskus palautetta enemmän kyseisestä osa-alueesta. Vastauksissa ilmeni myös huoli siitä, etteivät kaikki harjoittelijat pääse tai joudu opettamaan S2-oppitunteja välttämättä lainkaan (3 vastaajaa). Lisähuomioina muiden mainintojen yhteydessä toivottiin esimerkiksi selkeämpää linjaa siihen, saavatko oppilaat puhua koulussa muitakin kieliä kuin suomea sekä harjoittelijan selkeämpää roolia kodin ja koulun yhteistyössä.

# 6 Pohdinta

Tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajaopiskelijoiden koettuja valmiuksia opettaa suomi toisena kielenä -oppijoita opintojen alussa ja kandidaatintutkinnon lopussa. Lisäksi kartoitettiin opiskelijoiden ehdotuksia kehittää koulutusta S2-opetuksen tarpeisiin paremmin vastaavaksi.

S2-valmiudet koettiin keskimäärin neutraaleiksi, ja niiden koettiin kehittyneen opintojen aikana. Haastavaksi opetuksessa koettiin erityisesti eriyttäminen ja teorian soveltaminen käytäntöön. Opiskelijat halusivat tulosten perusteella oppia lisää oppilaiden kulttuuri- ja kielitaustoista sekä käytännön pedagogisista taidoista, kuten opetusmetodeista ja materiaaleista. Sekä luento- ja seminaarikurssien että opetusharjoitteluiden koettiin kehittäneen valmiuksia, joskin harjoittelujen merkitys korostui opiskelijoiden vastauksissa muita kursseja enemmän. Kurseilta toivottiin erityisesti konkreettisia esimerkkejä muun muassa opetusmetodeista sekä teoriasisältöjen sitomista käytännön oppimistilanteisiin.

Seuraavaksi pohditaan saatujen tulosten taustalla mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä sekä tapoja kehittää luokanopettajan koulutusta S2-opettamisen näkökulmasta. Pohdinnan ydintavoitteena on tuoda esille keskeisimmät kehitysehdotukset, joiden avulla koulutus vastaisi niin opiskelijoiden tarpeita kuin tutkimustaustaakin mahdollisimman hyvin.

## 6.1 S2-valmiuksissa haastavinta käytännön taidot

Tutkimustuloksista huomataan, että luokanopettajaopiskelijoiden koetut S2-valmiudet mukailevat jossain määrin aiempien tutkimusten (mm. Acquah ym. 2015, Tarnanen ym. 2013 ja Aalto & Tarnanen 2015) havaintoja. Keskimäärin neutraaleiksi koetuista S2-valmiuksista ei vielä voida sanoa, että kandidaattiopiskelijat kokisivat itseään varmoiksi kielitietoisuutensa ja S2-opetustaitojensa suhteen, sillä KTOT-mittarista saadut pistearvot olivat vain juuri ja juuri keskiluvun yläpuolella. Aiempien tutkimusten tapaan tuloksista voidaan kuitenkin todeta, että opiskelijoilla on jonkin verran tietämystä kielitietoiseen ja monikulttuurisuuden huomioivaan opettamiseen liittyvistä aiheista (Acquah 2015). Etenkin Turun luokanopettajan koulutuksen

kohdalla on syytä pohtia, tulisiko opiskelijoiden kokemien S2-valmiuksien olla paremmalla tasolla kandidaatintutkinnon lopussa. Syventävissä opinnoissa ei nimittäin enää tarjota S2-opetukseen liittyviä kursseja, lukuun ottamatta syventävää opetusharjoittelua ja teemaharjoittelua, jonka opiskelija voi halutessaan suorittaa S2-opetukseen painottuen (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2016-2018).

Laadullisen aineiston tarkastelu selitti KTOT-mittarin tuloksista havaittua epävarmuutta; opiskelijat kertoivat tarvitsevänsä lisää tietoa etenkin eriyttämisestä, johon voidaan liittää myös oman puheen selventäminen ja ohjeiden laatiminen S2-oppijalle sopivaksi. Eriyttämistä on käsitelty tutkittavien tähänastisissa teoriaopinnoissa paljon, mutta on huomioitava, että käytännön opetusharjoitteluita on luokanopettajan koulutuksen puitteissa ehditty suorittaa vasta kaksi (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2016–2018). Kandidaatintutkinnon jälkeen opinnot jatkuvat yleensä maisterivaiheen syventävään harjoitteluun, jossa tavoitteena on soveltaa opittua teoriaa. Keskittyminen saattaa näin ollen vielä kohdistua enemmän käytännön tilanteista selviytymiseen kuin opettamisen syvempään analyysiin, minkä johdosta omia valmiuksia arvioidaan erityisesti suhteessa opetusharjoitteluihin.

Kielitietoisessa opetuksessa yhdistyvät vahvasti kieli ja kulttuuri. Tutkimusongelman 1.1 tuloksissa korostuivat kieleen liittyvät huolenaiheet ja tärkeinä pidetyt asiat kulttuuriin liittyviä enemmän. Tämän perusteella voitaisiin ajatella, että kieli, erityisesti riittävä kommunikointikieli, koetaan opettajuuden alkuvaiheessa ensisijaiseksi edellytykseksi vuorovaikutussuhteen luomiselle ja opetuksen eriyttämiselle. Monikulttuurisuuden huomioimista voidaankin pitää syvemmän tason taitona, josta opiskelijoilla ei vielä ole tarpeeksi tietoa ja johon he saattavat ajatella panostavansa enemmän kokemuksen lisääntyessä. Kielinäkökulma on saattanut olla kulttuureja näkyvämmiin esillä kandidaattiopinnoissa. Tulokseen on myös voinut vaikuttaa kyselylomakkeen asettelu, mikä on huomioitava menetelmän validiteetissa. Kieleen liittyvät aiheet olivat esillä avoimia kysymyksiä edeltävässä strukturoidussa osiossa kulttuuria selkeämmin, minkä vuoksi tutkittavat ovat saattaneet ajatella, että heiltä odotetaan juuri kieliaiheisiin liittyviä vastauksia.

Kulttuuriin liittyvät seikat nousivat kuitenkin selkeästi esille tutkimusongelmassa 1.2 aiheena, josta haluttaisiin oppia lisää. Tätä voidaan pitää kielitietoisuuden opettajuuden kannalta tärkeänä

tuloksena. Kulttuuri liittyy erottamattomasti kielitietoiseen opetukseen ja opettajuuteen monikulttuurisessa kouluympäristössä. Lisäksi opettajan on oltava aidosti kiinnostunut oppilaiden kulttuuritaustoista sekä niiden vaikutuksesta oppimiseen. (Gay, 2010, Banks 2009, Talib, 2005.) Näin ollen vaikuttaisi siltä, että monikulttuurisuuden arvo tiedostetaan ja se mielletään osaksi opettajalta vaadittua ammattiosaamista. Kuitenkin eri kulttuuritaustoista tulevien oppijoiden kohtaaminen käytännössä sekä heidän opettamiseensa liittyvä didaktiikka ovat vielä monille luokanopettajaopiskelijoille vierasta. Heterogeenisten kulttuuritaustojen vieraus voi liittyä osin siihen, että isolla osalla tutkittavista ei ole vastaavanlaista kokemusta monikulttuurisesta kouluympäristöstä omilta kouluajoiltaan, mikä näkyy Acquahin työryhmän vuonna 2014 keräämän kyselyn taustatiedoista (ks. liite 3.). Acquah on aiemmin korostanut, että suomalaiset opettajaopiskelijat edustavat yleensä melko homogeenistä ryhmää, jossa väestön etniseen enemmistöön kuuluvat naiset ovat yliedustettuina oppilasaineksen heterogeenisuuteen verrattuna. (Acquah 2015.) Tämän kulttuurikuilun kaventamiseksi erilaisia kulttuuritaustoja ja monikulttuurisen koulun toimintamalleja olisikin hyvä käsitellä koulutuksessa enemmän.

Yleisesti tutkimusongelmien 1.1 ja 1.2 tulokset kuvastavat erilaisten tärkeinä pidettyjen asioiden, huolenaiheiden ja valmiuksien puutteiden laajaa kirjoa. Tämän voi nähdä heijastelevan S2-opetuksen moniulotteisuutta (mm. Lehtinen 2002) ja toisaalta sitä, että opettajuutensa alkutaipaleella olevat opiskelijat kokevat tarvitsevansa lisää valmiuksia hyvin monesta eri aiheesta. Monet vastaajista kommentoivatkin tarvitsevansa lisää valmiuksia kaikista S2-opetuksen osa-alueista, koska kaikki on heille vielä uutta. Tulos voi liittyä siihen, että suomi toisena kielenä on oppimäärä, jota äidinkieleltään suomalaiset opettajaopiskelijat eivät ole itse opiskelleet omina koulu-aikoinaan, mutta jota he saattavat tulevaisuuden työssään joutua opettamaan. Tätä mahdollista kuilua heijastelevat myös tutkimuskysymyksen 3 kehitysehdotuksissa esille nousseet toiveet kokeneiden opettajien tuntien seuraamisesta, opetuksen malleista ja valmiista materiaaleista. Muiden oppiaineiden opetuksesta opettajaopiskelijoilla voidaan ajatella olevan enemmän omilta kouluajoilta tuttuja konkreettisia malleja ja esimerkkejä, joiden pohjalta omia opetusmetodeita on mahdollista soveltaa, kun taas S2-opetuksen perusta on rakennettava usein pelkästään opettajankoulutuksen tarjoamien valmiuksien avulla.

## 6.2 Kandidaattiopinnot ovat kehittäneet koettuja S2-valmiuksia

Niin määrällisen kuin laadullisenkin aineiston tulosten perusteella valmiuksissa on tapahtunut merkittävää kehitystä kandidaatin tutkinnon aikana. Heikoiksi taitonsa kokevien määrä oli vuonna 2017 vain kolmasosa opintojen alun tilanteeseen verrattuna ja hyväksi valmiutensa kokevien ryhmä oli kasvanut. Opiskelijat olivat siis saaneet opintojen aikana varmuutta S2-osaamisestaan. Pieni osa opiskelijoista oli kuitenkin arvioinut valmiutensa heikommiksi kandidaattiopintojen lopussa lähtötilanteeseen verrattuna, mikä saattaa johtua esimerkiksi opiskelijoiden itsearviointitaitojen kehittymisestä. Opintojen alussa opiskelija ei ole välttämättä osannut arvioida taitojaan yhtä realistisesti, koska käytännön kokemusta opetustyöstä on ollut vähemmän. Myös opettajan pätevyyteen liittyvät vaatimukset sekä yleisesti käytännön työn kannalta hyödyllinen osaaminen on saattanut olla opintojen alkuvaiheessa vielä epäselvää opiskelijoille.

Kuten vuotta aikaisemmin aloittaneita opiskelijoita tutkineet Karppinen ja Heinonen havaitsivat, myös tässä tutkimuksessa huomattiin opetusharjoitteluiden suuri merkitys S2-valmiuksien kehittäjänä. Valtaosa vastaajista koki oppineensa opetusharjoitteluissa paljon S2-aiheesta ja moni piti harjoitteluja valmiuksiensa kehittymisen kannalta tärkeimpänä oppimisympäristönä. Kuten Acquahin tutkimuksessa todettiin, tehokkain menetelmä tukea tulevien luokanopettajien valmiuksia opettaa S2-oppijoita on teoretiedon soveltaminen monikielisessä ja -kulttuurisessa oppimisympäristössä (Acquah 2015). Toisaalta perustuen Tarnasen ym. (2013) kuvaukseen kieli-tietoiseksi opettajaksi kehittymisestä ja Borgin (2011) teoriasta opettajuuden kehittymisestä voidaan pohtia, ymmärtävätkö opiskelijat teoreettisen opiskelun merkityksen käytännön harjoittelujen onnistumisessa. Pelkkä käytännön pedagoginen osaaminen ei riitä, vaan taustalle tarvitaan vahvaa teoreettista osaamista sekä oman toiminnan ja opetuksen reflektiivistä pohdintaa (Borg 2011, Bransford & Darling-Hammond 2005, Tarnanen ym. 2013).

Opetusharjoitteluiden lisäksi luento- ja seminaarikursseilla, muun muassa uudella monikielisen pedagogiikan ja toisen kielen oppimisen kurssilla, voidaan nähdä olleen merkitystä opiskelijoiden kokemiin valmiuksiin. Suurin osa koki valmiuksiensa kehittyneen näillä kursseilla vähintään jonkin verran, joten myös luento- ja seminaariopetusta voidaan tulosten perusteella pitää merki-

tyksellisenä S2-valmiuksien kehittämisen kannalta. Vastaavanlaisesti kuin Bransford ja Darling-Hammond (2005) ovat aiemmin havainneet, myös tässä tutkimuksessa monet opiskelijat kokivat luento- ja seminaarikurssien sisällön jääneen käytännön opetustyöstä irralliseksi tai tarkastelun tasoltaan pinnalliseksi. Opiskelijoiden mainitsemista valmiuksien puutteista nousi kuitenkin esiin tarve perehtyä syvemmin erilaisiin opetusmetodeihin ja -strategioihin, minkä voidaan ajatella liittyvän nimenomaan luento- ja seminaarikurssien sisältöihin. Samanaikaisesti toivottiin näiden metodien monipuolista soveltamista käytäntöön. Kandidaatinopintojen ajalliset resurssit huomiioon ottaen erilaisten opetusmenetelmien soveltaminen suhteellisen lyhyiden opetusharjoitteluiden aikana on haasteellista. On myös huomioitava, että luento- ja seminaarikursseilla on opettajankoulutuksessa erilaiset tavoitteet ja tehtävät kuin opetusharjoitteluilla. Niiden onkin sisällöllisesti tarkoitus tukea, ei korvata toisiaan. Tämä korostaa jälleen laitoksen ja harjoittelukoulun välisen yhteistyön merkitystä (Acquah 2015).

Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että Turun luokanopettajan koulutuksessa on onnistuttu tukemaan opiskelijoiden S2-valmiuksia, etenkin opetusharjoitteluiden puitteissa. Turun normaalikoulun poikkeavuus monikulttuuriselta oppimisympäristöltään muihin Suomen harjoittelukouluihin nähden on kuitenkin syytä huomioida, mikäli tuloksia vertaillaan koko Suomen tasolla. Eri puolilla Suomea opiskelevien luokanopettajien valmiudet opettaa S2-oppijoita saattavat siis olla hyvinkin eritasoisia. Näin ollen luento- ja seminaarikurssien merkitys S2-valmiuksien kehittäjinä korostuu koko Suomen tasolla, mikäli luokanopettajien pätevyyttä opettaa suomi toisena kielenä -oppijoita halutaan tulevaisuudessa kehittää yhtenäisesti. Ensimmäinen askel voisi olla kielitietoisuuteen, toisen kielen oppimiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvien opintojen lisääminen kurssitarjontaan kaikissa Suomen luokanopettajan koulutusohjelmissä. Tällöin ainakin suomi toisena kielenä -opettamisesta kiinnostuneilla luokanopettajaopiskelijoilla olisi mahdollisuus saada tarvittavat perustiedot aiheesta. Tätä kautta heillä olisi myös tasa-arvoisemmat lähtökohdat työllistyä alueilla, joilla S2-osaamisesta on hyötyä. Maahanmuuton lisääntymisen myötä S2-pätevyyden tarpeellisuus kasvaa koko Suomessa, minkä vuoksi myös luokanopettajan koulutuksissa voitaisiin harkita Turun ja Tampereen yliopiston ratkaisuja sisällyttää kielitietoisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyviä kursseja pakollisina opintoina tutkintoon.

## 6.3 Koulutuksen kehitysehdotukset

Opiskelijoiden S2-opetukseen liittyvät kehitysehdotukset osoittivat opetusharjoittelujen sekä luento- ja seminaarikurssien osalta, että opiskelijat tiedostavat valmiuksiensa mahdolliset puutteet ja osaavat tarkastella kriittisesti paitsi omia taitojaan, myös opettajankoulutusta. Erilaisia kehitysehdotuksia esitettiin paljon, ja niistä voidaan löytää yhteyksiä aiheeseen liittyvään tutkimustaan. Seuraavaksi kiteytämme tutkimustietoon ja edellä esitettyihin tuloksiin nojaten kehitysehdotusten päälinjat, joiden avulla koulutusta voitaisiin kehittää kielitietoiseen opettajuuteen paremmin valmistavaksi ja vastaavaksi:

### LUENTO- JA SEMINAARIKURSSIEN KEHITTÄMINEN

- 1. Enemmän käytännön esimerkkejä S2-tutkimuksen soveltamisesta käytännön opetukseen esimerkiksi tiiviimmällä yhteistyöllä opetusharjoitteluiden kanssa*
- 2. Monipuolisia näkökulmia vuorovaikutteisilla opetusmetodeilla: vertaisoppimista ja yhteistyötä ulkopuolisten tahojen kanssa*
- 3. Kulttuurisen kompetenssin vahvistamista kulttuurikasvatuksella: tietoa eri kulttuureista, kulttuurin vaikutuksesta oppimiseen ja kulttuuritaustojen oppimisstrategioista*

### OPETUSHARJOITTELUIDEN KEHITTÄMINEN

- 1. Kattavampi materiaali- ja linkkiväestö S2-opetukseen konkreettisten vinkkien avulla*
- 2. Enemmän ennakkoperehdytystä S2-aiheeseen esimerkiksi tiiviimmällä yhteistyöllä luento- ja seminaarikurssien, myös monialaisten opintojen, kanssa*
- 3. S2-oppimäärä ja sen metodit tutummaksi kokeneiden ohjaajien vinkkien ja esimerkkituntien seuraamisen kautta*

Tutkitut opiskelijat toivovat luento- ja seminaarikursseja kehitettävän etenkin siten, että niistä saisi enemmän käytännön esimerkkejä ja että teoriaa sovellettaisiin enemmän käytäntöön. Opetusharjoitteluihin, joita voisi pitää yleisesti opintojen käytännönläheisimpinä opintokokonaisuuksina, toivotaan puolestaan lisää konkreettisia vinkkejä, malleja ja materiaaleja sekä ennakkoperehdytystä S2-aiheeseen. Näiden kolmen kehitysehdotuksen voidaan katsoa liittyvän teoreettisen ja käytännönläheisen opiskelun yhteyden hahmottamiseen. On luonnollista,

että S2-opetukseen liittyen kaivataan valmiita malleja ehkä muita oppiaineita enemmän, koska aihe on monille ennestään vieras. Opiskelija voisi konkreettisestikin kerätä ideat kielitietoista opetusta tukevista toimintamalleista, metodeista ja opetusmateriaaleista opetuksessa sovellettavaksi materiaalipankiksi.

Taustatutkimuksissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa S2-opetukseen liitetään vahvasti käsitys funktionaalisesta kielenopetuksesta. (POPS 2014, Aalto ym. 2009.) Myös opiskelijoiden tärkeäksi koetuissa aiheissa korostuivat opittavan kieliaineksen liittäminen oppilaan kokemusmaailmaan ja opetuksen funktionaalisuus. Kielioppilähtöinen, formaalinen kielenopetus voi monille olla omilta kouluajoilta tutumpi lähestymistapa äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksen kautta. Opiskelijoille on usein tyypillistä heijastaa omien kouluaikojensa oppimiskäsityksiä (Tarnanen ym. 2013). Toisen kielen oppimisprosessissa funktionaalisuudella on kuitenkin erityinen asema. Siksi funktionaalisen kielenopetuksen metodit ja periaatteet voisivat olla yksi niistä teoreettisista S2-opetuksen aihealueista, joihin olisi erityisen hyvä perehtyä ensin luento- ja seminaarikursseilla ja soveltaa sen jälkeen harjoitteluissa, mikä tarjoaa jälleen yhden yhtymäkohdan näiden eri opintojaksojen välille.

Yhteenvetona luento- ja seminaarikurssien sekä opetusharjoitteluiden kehittämisestä voidaan siis sanoa, että molemmilla on tärkeä tehtävänsä ja perustellut tavoitteensa koulutuksessa. Olennaista olisikin tehdä niiden välinen yhteys opiskelijoille mahdollisimman selkeästi hahmotettavaksi. Yksi tapa tehdä yhteys näkyvämmäksi on tiiviimpi yhteistyö eri opintokokonaisuuksien välillä. Teoriakursseja ja opetusharjoittelujaksoja voisi esimerkiksi järjestää samanaikaisesti, jolloin kielitietoisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvät oppimistehtävät sekä -sisällöt limittyisivät tiiviimmin toisiinsa ja tulisivat paremmin huomioituiksi oppiainerajat ylittävästi (mm. Tarnanen & Aalto 2015).

Harjoittelukoulun ja yliopiston välisen yhteistyön onnistumisessa on tärkeää, että kummallakin taholla ollaan tietoisia opintojen sisällöistä ja tavoitteista. Jotta teoriaopetukseen saataisiin enemmän toivottuja käytännön esimerkkejä, ja käytännön opetustyötä pystyttäisiin refleктоimaan analyttisemmin, voitaisiin opetustilanteita esimerkiksi videoida, kuten eräs tutkittavista ehdotti. Sekä opiskelijoiden että kokeneiden opettajien pitämiä oppitunteja voitaisiin tarkastella luento- ja seminaarikursseilla teoriatietoon peilaten. Samalla lisättäisiin vuorovaikutteisia opetusmetodeja:



teoreettisen tiedon luentomaisen opiskelun lisäksi oppimista tuettaisiin muun muassa lukupiireillä, pienryhmäkeskusteluilla ja vuorovaikutukseen perustuvalla opiskelulla (Acquah 2015, Howard ym. 2014).

Koska opettajankoulutuksen ajalliset resurssit ovat rajalliset niin luento- ja seminaarikurssien kuin opetusharjoitteluidenkin osalta, olisi yhteistyötä yliopiston ulkopuolisten tahojen kanssa syytä hyödyntää nykyistä enemmän. Yhteistyön merkitys nousi esille niin taustatutkimuksissa (Acquah 2015, Howard ym. 2014, Nieminen 2000) kuin opiskelijoiden kehitysehdotuksissakin: muun muassa kouluvierailujen ja asiantuntijavierailijoiden sekä vuorovaikutuksen toisen kielen oppijoiden ja maahanmuuttajayhteisöjen edustajien kanssa koetaan parhaimmillaan tuovan lisäarvoa ja konkretiaa opintoihin. Taustatutkimuksissa käsiteltiin kehitysehdotuksena myös yhteistyötä eri alojen opettajaopiskelijoiden välillä (Aalto & Tarnanen 2015, Nieminen 2000, Tarnanen ym. 2013). Tämän tutkimuksen tuloksissa ehdotus ei kuitenkaan noussut esille. Erityisesti systemaattisempi yhteistyö kieltenopettajaksi opiskelevien kanssa voisi tuoda luokanopettajaopiskelijoille uusia näkökulmia S2-opetukseen. Myös S2-oppijoille haastavat suomen kielen erityispiirteet ja toisen kielen opettamiseen liittyvät menetelmät voisivat tulla tutummiksi. Lisäksi yhteisesti järjestetyt opinnot kannustaisivat luontevampaan moniammatilliseen yhteistyöhön tulevassa työelämässä.

Tutkimuksen tulosten sekä taustatutkimusten (Acquah 2015, Nieminen 2000) perusteella koulutukseen tarvittaisiin myös lisää kulttuurikasvatusta eli tietoa eri kulttuureista ja erityisemmin kulttuuritaustojen oppimisstrategioista, koska ne voivat olla opettajaopiskelijoille vielä opintojen alkaessa vieraita aiheita. Kuten Nieminen huomauttaa, on kohtuutonta vaatia opettajia osaamaan kaikkia oppilaiden puhumia kieliä ja tuntemaan kaikkia kulttuureja. Kuitenkin työssä monikielisten ja -kulttuuristen oppilaiden kanssa olisi hyödyllistä tietää yleisellä tasolla muista kulttuureista ja olla tietoinen oman kulttuurinsa suhteesta niihin. Tiedostamalla kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ja ymmärtämällä siihen liittyviä tekijöitä opettaja pystyy paremmin kehittämään oppimisen kannalta tehokkainta monikulttuurisuuspedagogiikkaa, toimimaan kulttuureja yhdistävänä toimijana sekä kommunikaatiota edistävänä tekijänä. (Acquah 2015, Bransford & Darling-Hammond 2005, Nieminen 2000.) Kulttuurikasvatuksen voisi nähdä ensisijaisesti nimenomaan luento- ja seminaarikurssien tehtävänä osana ennakkoperehdytystä opetusharjoitteluihin. Yksittäisissä

vastauksissa ehdotettiin myös maahanmuuttajaoppilaan näkökulmaan perehtyvän valinnaiskurssin asettamista pakolliseksi kaikille luokanopettajaopiskelijoille. Olisikin tarpeellista pohtia, voisiko joitain tämän kurssin sisällöistä tuoda osaksi pakollista monikielisen pedagogiikan kurssia. Kulttuurikysymysten käsitteleminen oppilaiden näkökulmasta voisi auttaa opiskelijoita kokemaan itsensä varmemmiksi toimiessaan monikulttuurisessa kouluympäristössä ja ennaltaehkäistä kulttuurikuilun muodostumista heidän ja oppilaiden välille. Kieli- ja kulttuurinäkökulmaa olisi hyvä käsitellä monikulttuurisuuteen erikseen painottuvien kurssien lisäksi kaikilla opettajankoulutuksen monialaisten kursseilla, koska se kuuluu myös kaikkiin peruskoulun oppiaineisiin (Jokisalo & Simola 2009).

Opetusharjoitteluissa ohjaajien rooli opettajaksi kasvamisen kannalta on merkittävä. Ilman asiantuntevaa tukea opiskelijoiden toiminnan reflektointi saattaisi jäädä puutteelliseksi, mikä ei edistä toimintamallien kehittymistä. (Borg 2011, Jakku-Sihvonen & Niemi 2006.) Tutkittavien vastauksissa harjoittelun ohjaajilta toivottiin luokan käytäntöihin ja oppilaiden taustoihin perehdyttämisen lisäksi myös S2-opetusmetodien esittelyä ja omien S2-käytänteiden jakamista. Ohjaajat nähdään mentoreina, joiden kokemukseen ja ammattitaitoon luotetaan. Siksi onkin erityisen tärkeää, että myös normaalikoulujen opettajina toimivat ohjaajat täyttävät kielitietoisien opettajan edellytykset ja osaavat jatkuvasti kehittää osaamistaan monikielisten oppijoiden tukemisessa. Tämä nostaa esiin myös S2-täydennyskoulutuksen merkityksen. Kielitietoiset ja hyvän kulttuurisen kompetenssin omaavat ohjaajat edistävät ohjauksellaan opiskelijoiden kehittymistä monikielisten oppijoiden tarpeet sekä kulttuuriset näkökulmat huomioon ottaviksi luokanopettajiksi.

Tuloksissa nousi esiin huomio siitä, että S2-aihe jää opinnoissa helposti vain sivuhuomioksi. Kuitenkin monikielisessä luokassa S2-oppijat tarpeineen ovat läsnä pääsääntöisesti koko ajan ja kaikessa opetuksessa ja tarvitsevat jatkuvaa tukea. Olisi hyvä, että opetusharjoittelija voisi välillä keskittyä painotetusti juuri S2-oppijoihin ja -pedagogiikkaan. Tämä voitaisiin mahdollistaa esimerkiksi samanaikaisopettajuuden avulla niin, että minkä tahansa oppiaineen tunnilla toinen harjoittelija keskittyy nimenomaan S2-oppijoiden kielellisen kehityksen tukemiseen. Tämä voisi tehostaa aiheen sisäistämistä niin, että S2-näkökulma olisi ammattitaidon kehittyessä helpompi kytkeä osaksi kokonaisuuden hallintaa.

On myös mielenkiintoista pohtia aiemmissa tutkimuksissa esille nostettuja kehitysehdotuksia, jotka eivät näkyneet tämän tutkimuksen tuloksissa. Esimerkiksi Bransfordin ja Darling-Hammondin korostamaa itsereflektoinnin mahdollisuutta ei mainittu opiskelijoiden kehitysehdotuksissa. Tämä voi johtua muun muassa siitä, että itsereflektio koetaan yleisesti raskaaksi ja sitä vaaditaan muutenkin luokanopettajan opinnoissa (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2016–2018). Voi myös olla, että kandidaatintutkinnon loppuvaiheilla itsereflektoinnin merkitystä ei vielä täysin tiedosteta, kun opettajaksi kasvamisen prosessi on opintojen keston nähden kesken. Lisäksi mahdollisen epävarmuuden käsitteleminen reflektoinnin metatasolla saatetaan kokea raskaaksi tunnetyöksi (Talib 2005).

Opintoja toivottiin luonnollisesti kehitettävän nimenomaan koettuihin puutteisiin vastaaviksi, mikä näkyi siinä, että kehitysehdotuksissa nousi esiin paljon samoja teemoja kuin valmiuksien puutteita kartoittavassa tutkimuskysymyksessä 1.2. Tästä poiketen mielenkiintoinen huomio tuloksissa oli se, että lomakkeen kysymyksen 12 vastauksissa koettuna puutteena esiin nousut suomen kielen rakenteiden tunteminen tai sen erityispiirteet eivät esiintyneet kehitysehdotuksissa juuri lainkaan. Oman äidinkielen erityispiirteiden tunteminen on kuitenkin nähty tärkeänä osana kielitietoista opetusta, ja se tukee opettajan metalingvistisen tiedon kehittymistä (Tarnanen ym. 2013). Saattaa olla, että syvällisempi suomen kielen rakenteen analysointi mielletään ensisijaisesti S2-aineenopettajan, ei luokanopettajan tehtäväksi. Toisaalta tulos voi kertoa myös siitä, että luokanopettajaopiskelijat näkevät tärkeämmäksi valmiudet auttaa S2-oppijaa ylipäättään pärjäämään koulumaailmassa, ei vain oppimaan kieltä.

## **6.4 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusaiheita**

Tämän pro gradu -tutkielman ensisijaisena tavoitteena on ollut nostaa S2-opetukseen liittyviä valmiuksia entistä paremmin esille luokanopettajan koulutuksen näkökulmasta. Olemme halunneet korostaa nimenomaan opiskelijoiden kokemuksia saamistaan S2-valmiuksista sekä heidän mainitsemiaan kehitysehdotuksia koulutuksen parantamiseksi. Tuloksia voidaan pitää hyödyllisinä etenkin kandidaatintutkinnon monialaisten opintojen ja opetusharjoitteluiden sekä

näiden välisen yhteistyön kehittämisen kannalta. Koulutuksen kehittäminen paremmin työn tarpeita vastaavaksi on myös yhteiskunnan etu (Räsänen 2009); jos koulutusta pyritäisiin yhdenmukaistamaan valtakunnallisesti, voisi tulevaisuudessa eri puolilta Suomea valmistuvilla opiskelijoilla olla tasa-arvoisemmat valmiudet opettaa monikielisiä ja -kulttuurisia oppijoita kielitietoisesti.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista toteuttaa toinen seurantakerta samoille tutkittaville maisteriopintojen loppuvaiheessa ja tutkia heidän valmiuksiensa kehittymistä koko tutkinnon aikana. Tällöin voitaisiin saada kattavampi kuva siitä, miten luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisuus, asenteet sekä varmuus opettajana toimimisesta kehittyvät koko tutkinnon aikana ennen varsinaisen työuran aloittamista. Toisaalta olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin Monikielisen pedagogiikan ja toisen kielen oppimisen kurssia ja tarkastella, miten sillä ollaan onnistuttu tukemaan opiskelijoiden S2-valmiuksien kehittymistä. Tätä voitaisiin tutkia esimerkiksi teettämällä vastaavanlainen kyselytutkimus vuotta myöhemmin aloittaneille luokanopettajaopiskelijoille, jotka käyvät kyseisen kurssin toisena vuosikursseina. Myös syvällisempi perehtyminen muiden opettajankoulutuslaitosten vastaaviin kursseihin olisi mielenkiintoinen näkökulma aiheeseen.

# 7 Lähteet

Aalto, E. & Kauppinen, M. 2011. Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa: E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) AFinLa-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 3/2011. Jyväskylä.

Aalto, E. 2013. Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12/2013. Viitattu 11.4.2017: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42867>.

Aalto, E., Kauppinen, M., & Tarnanen, M. 2014. Kielellinen tietoisuus kieliopin opetuksen kulmakivenä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta (toukokuu)*. Viitattu 11.4.2017: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43570/kiellellinentietoisuuskieliopinopetuksenkulmakivena.pdf?sequence=1>.

Aalto, E. Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, 402–423. Viitattu 22.11.2017: <https://journal.fi/virittaja/article/view/4204/3921>.

Aalto, E., & Tarnanen, M. 2015. Kielitietoinen aineenopetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa: J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula. *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia*. AFinLa-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 8/2015, 72–90. Viitattu 13.10.2017: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/53773>.

Abrahamsson, N. 2004. Fonologiska aspekter på andraspråksinlärning och svenska som andraspråk. Teoksessa: K. Hyltenstam & I. Lindberg (toim.) *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur 2004.

Acquah, E., Commins, N. & Alisaari, J. 2014. Survey Finnish Prospective Teachers (Finnish version) – Autumn 2014 [tietoaineisto]. *Kasvatustieteiden tiedekunta*. Turku: Turun yliopisto.

Acquah, E. 2015. Responding to changing student demographics in Finland. A study of teachers' developing cultural competence. Väitöskirja. The Faculty of Education. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy. Viitattu 3.4.2017: <http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/117775/AnnalesB412Acquah.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Acquah, E. & Commins, L. 2015. Critical reflection as a key component in promoting pre-service teachers' awareness of cultural diversity. *Reflective Practice*. doi: 10.1080/14623943.2015.1095729.

Acquah, E., Commins, N. & Alisaari, J. 2015. Finnish Teachers' Knowledge about Linguistically and Culturally Responsive Teaching. Teoksessa: S. Hammer & K. Viesca (toim.). *Multilingual learners: What teachers should, do and will know*. An international comparison. Proposal submitted to Routledge Publishing.

Ali-Hokka, A., Hukkanen, V., Tebest, T. & Rissanen, J. 2015. Maahanmuuttajien lapset keskittyvät harvoihin kouluihin – katso koulusi tilanne. Yle Uutiset Kotimaa. Viitattu 1.10.2017: <https://yle.fi/uutiset/3-8494270>.

Alkafri, R. & Hellberg, J. 2013. Flerspråkighet i klassrum. Undersökning om lärares arbete med flerspråkiga elever. Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Viitattu 16.10.2017: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:725963/FULLTEXT01.pdf>.

Banks, J. E. 2009. Multicultural education. Dimensions and paradigms. Teoksessa J. E. Banks (toim.) The Routledge International Companion to Multicultural Education. London: Routledge, 9–32. Viitattu 25.11.2017: [https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=eIITbOA2jhQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=banks+2009&ots=8ze1UtSYN1&sig=NQ075t7aKK\\_rducZLHSTigQNz9k&redir\\_esc=y#v=onepage&q=banks%202009&f=false](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=eIITbOA2jhQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=banks+2009&ots=8ze1UtSYN1&sig=NQ075t7aKK_rducZLHSTigQNz9k&redir_esc=y#v=onepage&q=banks%202009&f=false).

Bransford, J. & Darling-Hammond, L. 2005. Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do. E-kirja. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Viitattu 3.9.2017: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=0fab09c2-5e5f-498d-a5d0-5241ea89bbc6%40sessionmgr103&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=nlebk&AN=470645&anchor=tocAnchor>.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopiston tutkimuksia 291. Viitattu: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf>.

Borg, S. 2011. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. System 39, 370–380. School of Education: University of Leeds.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. Research methods in education. 6. Painos. Lontoo: Routledge. Viitattu 25.11.2016: <https://dspace.utamu.ac.ug/bitstream/123456789/182/1/Research-Methods-in-Education-sixth-edition.pdf>.

Gay, G. 2010. Culturally responsive teaching: Theory, Research and Practice. 2. painos. New York, NY: Teachers College Press. E-kirja. Viitattu 25.11.2016: [https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=rYspC7C-zowC&oi=fnd&pg=PR7&dq=gay+&ots=Em5ohzf-DC&sig=A0LrPzrL6DSFtH47D0ud5Y9c-iY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=gay&f=false](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=rYspC7C-zowC&oi=fnd&pg=PR7&dq=gay+&ots=Em5ohzf-DC&sig=A0LrPzrL6DSFtH47D0ud5Y9c-iY&redir_esc=y#v=onepage&q=gay&f=false).

Hakala, K. 2009. S2-Opetuksen pulmakivi: suomenoppijasta koulusujuva. Teoksessa: A. Rekimies & K. Siitonen (toim.) Suunnaksi suomen kieli. 101–134. Turku: Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. 20. painos. Helsinki: Tammi.

Howard, E., Levine, T. & Moss, D. 2014. Preparing Classroom Teachers to Succeed with Second Language Learners. Lessons From a Faculty Learning Community. E-kirja. New York & Lontoo: Routledge. Taylor & Francis Group.

Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (toim.) 2006. Research-based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators. Turku: Finnish Education Research Association.

Johansson, C. 2000. Flerspråkighet i ett mångkulturellt klassrum. Några flerspråkiga elevers förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald i skolan. Uppsala: Institutionen för lärarutbildning.

Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.) 2009. Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa - monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Viitattu 27.11.2017: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-219-194-6/urn\\_isbn\\_978-952-219-194-6.pdf#page=28](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-194-6/urn_isbn_978-952-219-194-6.pdf#page=28).

Karppinen, J. & Heinonen, J. 2015. Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa ja tukea maahanmuuttajaoppilaita S2-opetuksessa. Julkaisematon kandidaattitutkielma. Turku: Turun yliopisto.

Kauppila, S. 2016. Luokanopettajien käsityksiä kielitietoisesta opetuksesta. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos.

Kauppinen, M., Tarnanen, M. & Aalto, E. 2014. "Voisin pyytää oppilaita alleviivaamaan kaikki adjektiivit". Luokanopettajaopiskelijoiden kielitietoisesta aineenoppimisen ohjaajana. AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 7/2014, 81–100. Viitattu 20.11.2017: <https://journal.fi/afinla/article/view/48161>.

Korthagen, F. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education 20:1, 77–80.

Kumpulainen, T. (toim.) 2017. Opettajat Suomessa 2016. Opetushallitus (Raportit ja selvitykset 2017: 2) Viitattu 29.10.2017: [http://www.oph.fi/download/185376\\_opettajat\\_ja\\_rehitorit\\_Suomessa\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehitorit_Suomessa_2016.pdf)

Lehtinen, Tuija. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 181.

Lenets, N. & Tornberg, S. 2011. Luokanopettajien näkemykset saamastaan luokanopettajakoulutuksesta ja omasta ammatillisesta kehittymisestään. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos.

Lew, M., Alwis, A. & Schmidt, H. 2010. Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. Assessment & Evaluation in Higher Education. 35 (2), 135–156.

Maahanmuuttovirasto. 2017. Maahanmuuttoviraston vuoden 2016 tilastot: päätöksiä tehtiin ennätysmäärä. Lehistötiedote. Viitattu 29.10.2017:

[http://www.migri.fi/medialle/tiedotteet/lehdistotiedotteet/lehdistotiedotteet/1/0/maahanmuuttoviraston\\_vuoden\\_2016\\_tilastot\\_paatoksia\\_tehtiin\\_ennatysmaara\\_71657](http://www.migri.fi/medialle/tiedotteet/lehdistotiedotteet/lehdistotiedotteet/1/0/maahanmuuttoviraston_vuoden_2016_tilastot_paatoksia_tehtiin_ennatysmaara_71657).

Nieminen, T. 2000. Suomi toisena kielenä -opettajien koulutuksen kehittäminen Helsingin yliopistossa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos.

Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Keuruu: Tammi.

Opetushallitus. 2014. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Tilastokeskus: Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. Viitattu 29.10.2017: [http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita\\_koulutustilastoja/maahanmuuttajien\\_koulutus](http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus).

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 4.4.2017: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2\\_014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2_014.pdf).

Opetushallitus 2016. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 16.10.2017: [http://www.oph.fi/download/179053\\_suomi\\_toisena\\_kielena\\_ja\\_kirjallisuus.pdf](http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf).

Raivola, R. 1990. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tutkimusraportti. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tampere.

Rintanen, Tuike. 2008. Opettajalle tärkeät valmiudet ja niiden kehittyminen opettajankoulutuksessa – Luokanopettajien ja koulunkäyntiavustajien näkemyksiä. Pro gradu –tutkielma. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku: Turun yliopisto.

Ruoholinna, T. 2000. Koulutus vai kokemus? Työtaitojen oppiminen opetuksen ja kaupan aloilla. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:192.

Räsänen, R. 2009. Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettaja haasteena. Teoksessa: Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.) 2009. Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa - monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, 1–20. Viitattu 27.11.2017: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-219-194-6/urn\\_isbn\\_978-952-219-194-6.pdf#page=28](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-194-6/urn_isbn_978-952-219-194-6.pdf#page=28).

Sajavaara, K. 2006. Kontrastiivinen analyysi, transfer ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa: A. Kaivapalu & K. Pruuli (toim.). Lähivertailuja 17, 43–60. Jyväskylä Studies in Humanities 53. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Shu-Fang, C. 1996. Learning Multiculturalism from the Experience of International Students: The Experience of International Students in a Teacher Training Program. New York: The Annual Meeting of the American Educational Research Association.



- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu: 29.11.2017 <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1>.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatusalan tutkimuksia. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tarnanen, M., Aalto, E. Kauppinen, M. & Neittaanmäki, R. 2013. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena. AFinLa-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 5/2013, 163–180. Viitattu 23.9.2017: <https://journal.fi/afinla/article/view/8745>.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. & Johnson, B. 2015. Mixed methods. Teoksessa: J. Wright (toim.). 2015. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 618–623.
- Turun yliopiston opinto-oppaat. 2017. Humanistinen tiedekunta 2016–2018. Viitattu 14.10.2017: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/index.htm>.
- Turun yliopiston opinto-oppaat. 2017. Kasvatustieteiden tiedekunta 2016–2018. Viitattu 14.10.2017: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/index.htm>.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. 2002. Preparing Culturally Responsive Teachers. Rethinking the Curriculum. Journal of Teacher Education. 53 (1). 20–32.
- Watkinsa, M., Leanb, G. & Nobec, G. 2015. Multicultural education: The State of Play from an Australian Perspective. Race Ethnicity and Education, 19:1, 46-66. Verkkojulkaisu. Viitattu 14.10.2017: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13613324.2015.1013929>

# 8 Liitteet

## 8.1 Erotusmuuttujataulukko

Liite 1. Erotusmuuttujataulukko opiskelijoiden S2-valmiuksien kehityksen suunnasta

KTOT 2014	KTOT 2017	Muutos
2.79	-2.86	-0.07
3	-2.14	0.86
3.07	-3	0.07
2.79	-3.14	-0.35
2.43	-2.64	-0.21
3.43	-3.36	0.07
3.64	-3.43	0.21
1.71	-2.43	-0.72
3.21	-2.93	0.28
2.57	-3	-0.43
3.07	-3.21	-0.14
3.07	-3.29	-0.22
2.07	-3.29	-1.22
2.79	-3	-0.21
3.5	-3	0.5
3.5	-2.86	0.64
3.21	-3.07	0.14
3.57	-3	0.57
2.07	-2.93	-0.86
2.57	-3.21	-0.64
3.29	-3.29	0
2.93	-4	-1.07
2.64	-3.21	-0.57
2.21	-3.07	-0.86
3.07	-2.71	0.36
2.71	-3.29	-0.58
2.71	-3	-0.29
3	-2.93	0.07
3.64	-4.14	-0.5
3.21	-3.57	-0.36
1.43	-2.36	-0.93

2.86	-3.36	-0.5
2.36	-3.71	-1.35
3.07	-3	0.07
1.93	-2.86	-0.93
2.43	-3.21	-0.78
2	-2.93	-0.93
3.57	-3.5	0.07
3	-3.43	-0.43
2.86	-2.57	0.29
2.43	-3.07	-0.64
2.86	-2.86	0
2.64	-2.71	-0.07
2.64	-3	-0.36
3	-3.21	-0.21
2.93	-3.14	-0.21
2.64	-3.29	-0.65
3.14	-4.21	-1.07
2.64	-3.64	-1
2.79	-2.43	0.36
2.07	-3.14	-1.07
3.43	-3	0.43
3.79	-4.07	-0.28
3.29	-3	0.29
2.14	-2.57	-0.43
2.5	-3.21	-0.71
2.64	-3.07	-0.43
3.57	-3.79	-0.22
2.79	-3.14	-0.35
2.86	-3.36	-0.5
3.07	-3.93	-0.86
2.5	-3.5	-1
2.5	-2.5	0

## 8.2 Kyselylomake 2017

Liite 2. Webropol-kyselylomake kevään 2017 seurantakerralla

### Luokanopettajaopiskelijoiden S2-valmiuksien kehittyminen

Tutkimuksessa jatketaan vuonna 2014 aloitettua kyselytutkimusta, jossa selvitettiin vasta-aloittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opettaa suomi toisena kielenä -oppijoita. Tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiuksiensa kehittyneen ensimmäisien opiskeluvuosien aikana.

#### 1. Taustatiedot \*

Etunimi

Sukunimi

Ikä

#### 2. Sukupuoli \*

Nainen

Mies

Muu

#### 3. Vuosikurssi \*

1. vsk

2. vsk

3. vsk

4. vsk

5. vsk

n. vsk

4. Oletko opiskellut jotain suomen kieleen, sen opettamiseen tai monikulttuurisuuteen liittyvää luokanopettajakoulutuksen ulkopuolella? Jos olet, mitä kursseja? \*

5. Käyttäen allaolevaa asteikkoa, ilmaise kuinka hyvin ymmärrät ja miten taitosi liittyvät seuraaviin aiheisiin: 1 = erittäin vähän, 2 = vähän, 3 = neutraali, 4 = hyvin ja 5 = erittäin hyvin. Huomio: Termi "monikielinen oppija" viittaa oppilaisiin, joille opinnoissa käytettävä suomen kieli on toinen tai ylimääräinen kieli. \*

	1	2	3	4	5	1	2
1. Kuinka ihmiset oppivat toisen kielen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
2. Kuinka kieli vaikuttaa oppimiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
3. Akateemisen suomen kielen piirteet ja sen asettamat haasteet monikielisille oppijoille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4. Kuinka kulttuuri vaikuttaa oppimiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
5. Monikielisten oppijoiden kulttuuritaustojen oppimisstrategiat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
6. Akateemisen sisällön opettamisstrategiat monikielisille oppijoille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
7. Kielivaihtelut ja murteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
8. Monikielisten oppijoiden akateemisten kykyjen arvioiminen luokkaympäristössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
9. Suullisen ja kirjallisen kielitaidon erot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
10. Luokassa jaettavien ohjeiden muokkaaminen monikielisille oppijoille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
11. Monikielisten oppijoiden aiemmin hankitun tiedon ja kokemusten arvioiminen ja niiden linkittäminen uusiin ideoihin ja taitoihin osana ohjeistamista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
12. Oppijoiden äidinkielen ja kulttuurin hyödyntämisstrategioita akateemisen suomen kielen ja luokkatason opetussisällön sisäistämiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
13. Monikielisille oppijoille suunnattujen erilaisten ohjelmien piirteet ja tarkoitusperät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

14. Strategiat monikielisten oppijoiden vanhempien/huoltajien tavoittamiseen ja tehokkaaseen yhteistyötoimintaan



6. Mistä kolmesta aiheesta haluaisit oppia lisää, jotta voisit paremmin tukea oppilaita, joille suomen kieli on toinen tai ylimääräinen kieli? \*

7. Mitkä ovat mielestäsi kolme tärkeintä asiaa mitä opettajat voivat tehdä tukeakseen oppilaita, joille suomen kieli on toinen tai ylimääräinen kieli? \*

8. Nimeä kolme huolenaiheitasi, jotka liittyvät oppilaiden, joille suomen kieli on toinen tai ylimääräinen kieli, opettamiseen? \*

9. Miten hyödyntäisit konkreettisesti maahanmuuttajaoppilaiden omia kotikieliä suomen kielen oppimisessa? \*

10. Koetko maahanmuuttajataustaan perustuvan rasismien ja syrjinnän käsittelemisen liittyvän suomi toisena kielenä oppiaineeseen? Miten aihetta voisi käsitellä koulussa? \*

11. Käyttäen asteikkoa, 1= Täysin samaa mieltä, 2= Samaa mieltä, 3= Epävarma, 4= Eri mieltä, 5= Täysin eri mieltä, vastaa seuraaviin väitteisiin jotka liittyvät omiin uskomuksiisi perus- ja toisen asteen koulutuksesta. \*

	1	2	3	4	5
1. Tärkeä osa opettajaksi oppimista on tutkia omia asenteita ja uskomuksia liittyen rotuun, luokkaan, sukupuoleen, vammaisuuteen ja seksuaaliseen suuntautumiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Rasismiin ja epätasa-arvoon liittyvistä aiheista pitäisi pystyä avoimesti keskustelemaan luokkahuoneessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Suurimmaksi osaksi, monikulttuuriset aiheet kuuluvat vain tiettyihin aihepiireihin, kuten yhteiskuntaoppiin ja kirjallisuuteen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Hyvä opettaminen sisällyttää erilaiset kulttuurit ja kokemukset osaksi oppitunteja ja keskustelua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Maahanmuuttajalapsien ja suomea opettelevien kanssa työskentelyssä tärkein tavoite on, että he sopeutuvat suomalaiseen yhteiskuntaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. On kohtuullista, että opettajat odottavat vähemmän oppilailta, joka puhuvat suomea toisena kielenä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Vaikka opettajien täytyy arvostaa erilaisuutta, heidän ei tarvitse muuttaa yhteiskuntaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Oppilaiden koulumenestys riippuu ensisijaisesti heidän ahkeruudestaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Maahanmuuttajavanhemmat arvostavat lapsiensä koulutusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. On tärkeää, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajille opetetaan erityisiä opettamismetodeja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Minkälaisia valmiuksia koet vielä tarvitsevasi suomi toisena kielenä -opetukseen liittyen ennen valmistumistasi ja missä toivoisit niitä oppivasi? (Esim. opetusharjoituksissa, kursseilla tms.) \*

↑  
↓

**13.** Miten monialaiset kurssit (pakolliset MO1.1 ja MO12.1 sekä valinnainen Maahanmuuttajaoppilas opetuksessa -kurssi) ovat kehittäneet valmiuksiasi opettaa suomi toisena kielenä -oppijoita? \*

**14.** Miten edellisessä kysymyksessä mainittujen kurssien sisältöä voisi tai pitäisi kehittää suomi toisena kielenä -opetuksen näkökulmasta? \*

**15.** Miten koet opetusharjoitteluiden kehittäneen valmiuksiasi opettaa suomi toisena kielenä -oppijoita? \*

**16.** Minkälaista ohjeistusta olet saanut suomi toisena kielenä -oppijoiden kohtaamiseen ja opettamiseen opetusharjoitteluihin liittyen? \*

**17.** Miten opetusharjoitteluita voisi tai pitäisi kehittää suomi toisena kielenä -opetuksen näkökulmasta? \*



## 8.3 Kyselylomake 2014

Liite 3. Paperinen kyselylomake syksyn 2014 alkumittauksessa (Acquah ym. 2014)

### Taustatiedot

Sukupuoli: mies  nainen  Ikä: \_\_\_\_\_ Nimi:

Mikä on äidinkieleni (esim., Suomi, Ruotsi, muu... mikä?) \_\_\_\_\_

Mikä on pääaineeni (esim., luokanopettaja, aineenopettaja)? \_\_\_\_\_ Jos  
aineenopettaja, mikä aine.....

**Käyttäen alla olevaa asteikkoa, ilmaise kuinka hyvin ymmärrät ja miten taitosi liittyvät seuraaviin aiheisiin:**

**1 = erittäin vähän 2 = vähän 3 = neutraali 4 = hyvin 5 = erittäin hyvin**

**Huomio: Termi "monikielinen oppija" viittaa oppilaisiin, joille opinnoissa käytettävä suomen kieli on toinen tai ylimääräinen kieli.**

Kuinka ihmiset oppivat toisen kielen	1	2	3	4	5
Kuinka kieli vaikuttaa oppimiseen	1	2	3	4	5
Akateemisen suomen kielen piirteet ja sen asettamat haasteet monikielisille oppijoille	1	2	3	4	5
Kuinka kulttuuri vaikuttaa oppimiseen	1	2	3	4	5
Monikielisten oppijoiden kulttuuritaustojen oppimisstrategiat	1	2	3	4	5
Akateemisen sisällön opettamisstrategiat monikielisille oppijoille	1	2	3	4	5
Kielivaihtelut ja murteet	1	2	3	4	5
Monikielisten oppijoiden akateemisten kykyjen arvioiminen luokkaympäristössä	1	2	3	4	5
Suullisen ja kirjallisen kielitaidon erot	1	2	3	4	5
Luokassa jaettavien ohjeiden muokkaaminen monikielisille oppijoille	1	2	3	4	5
Monikielisten oppijoiden aiemmin hankitun tiedon ja kokemusten arvioiminen ja niiden linkittäminen uusiin ideoihin ja taitoihin osana ohjeistamista	1	2	3	4	5
Oppijoiden äidinkielen ja kulttuurin hyödyntämisstrategioita akateemisen suomenkielen ja luokkatason opettamisstrategioiden sisäistämiseen	1	2	3	4	5
Monikielisille oppijoille suunnattujen erilaisten ohjelmien piirteet ja tarkoitukset	1	2	3	4	5
Strategiat monikielisten oppijoiden vanhempien/huoltajien tavoittamiseen ja tehokkaaseen yhteistyötoimintaan	1	2	3	4	5

**Seuraavat kysymykset liittyvät kokemuksiisi eri taustoista tulevien ihmisten kanssa**

Kuinka monta omaan taustaasi verrattuna erilaisista taustoista tulevaa oppilasta oli omalla alakoululuokallasi?.....

Kuinka monta omaan taustaasi verrattuna erilaisista taustoista tulevaa oppilasta oli omalla yläkoululuokallasi? .....

Kuinka monta omaan taustaasi verrattuna erilaisista taustoista tulevaa oppilasta oli omalla lukioluokallasi? .....

Kuinka monta omaan taustaasi verrattuna erilaisista taustoista tulevaa opettajaa oli koulussasi? .....

Jos oli, mitä aineita he opettivat (matematiikkaa, luonnontieteitä, liikuntaa. yms.) : .....

Onko sinulla kokemuksia omaan taustaasi verrattuna erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa muualla kuin koulussa (esim. kirkossa, töissä, vapaaehtoistoiminnassa yms.)? Jos on, niin kuvaile: .....

.....

Oletko koskaan keskustellut yhteiskuntaluokkaan perustuvasta rasismista tai syrjinnästä? Jos olet, kenen kanssa sinun on helppo keskustella asiasta? (Ystävien, perheenjäsenten, akateemisen luokan, kenen tahansa): .....

Oletko koskaan todistanut rasistista tai syrjivää käytöstä? Jos olet, kuvaile tilannetta: .....

.....

Oletko koskaan kokenut rasistista tai syrjivää käytöstä? Jos olet, kuvaile tilannetta: .....

.....

Mitkä ovat mielestäsi kolme tärkeintä asiaa mitä opettajat voivat tehdä tukeakseen oppilaita, joille suomenkieli on toinen tai ylimääräinen kieli?.....

.....

..... Nimeä kolme huolenaiheitasi, jotka liittyvät oppilaiden, joille suomenkieli on toinen tai ylimääräinen kieli, opettamiseen?.....

.....

Mistä kolmesta aiheesta haluaisit oppia lisää, jotta voisit paremmin tukea oppilaita, joille suomenkieli on toinen tai ylimääräinen kieli? .....

..... Millaiset taidot ja koulutus auttaisivat sinua parhaiten kohtaamaan ulkomaisista taustoista tulevien oppilaiden oppimistarpeet? .....

.....

Uskotko, että maahanmuuttajaoppilaat kokevat syrjintää suomalaisissa kouluissa? (Kyllä / Ei)

Jos vastasit kyllä, anna esimerkki: .....

.....

Käyttäen asteikkoa, 1= Täysin samaa mieltä, 2= Samaa mieltä, 3= Epävarma, 4= Eri mieltä, 5= Täysin eri mieltä, vastaa seuraaviin väitteisiin jotka liittyvät omiin uskomuksiisi perus- ja toisen asteen koulutuksesta.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Epävarma	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
1. Tärkeä osa opettajaksi oppimista on tutkia omia asenteita ja uskomuksia liittyen rotuun, luokkaan, sukupuoleen, vammaisuuteen ja seksuaaliseen suuntautumiseen.	1	2	3	4	5
2. Rasismiin ja epätasa-arvoon liittyvistä aiheista pitäisi pystyä avoimesti keskustelemaan luokkahuoneessa.	1	2	3	4	5
3. Suurimmaksi osaksi, monikulttuuriset aiheet kuuluvat vain tiettyihin aihepiireihin, kuten yhteiskuntaoppiin ja kirjallisuuteen.	1	2	3	4	5
4. Hyvä opettaminen sisällyttää erilaiset kulttuurit ja kokemukset osaksi oppitunteja ja keskustelua.	1	2	3	4	5
5. Maahanmuuttajalapsien ja suomea opettelevien kanssa työskentelyssä tärkein tavoite on että he sopeutuvat suomalaiseen yhteiskuntaan.	1	2	3	4	5
6. On kohtuullista, että opettajat odottavat vähemmän oppilailta, joka puhuvat suomea toisena kielenä.	1	2	3	4	5
7. Vaikka opettajien täytyy arvostaa erilaisuutta, heidän ei tarvitse muuttaa yhteiskuntaa.	1	2	3	4	5
8. Oppilaiden koulumenestys riippuu ensisijaisesti heidän ahkeruudestaan.	1	2	3	4	5
9. Maahanmuuttajavanhemmat arvostavat lapsiensa koulutusta.	1	2	3	4	5
10. On tärkeää, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajille opetetaan erityisiä opettamismetodeja.	1	2	3	4	5