

PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS

- Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia suomi toisena kielenä -opetuksesta
ja opetustoiminnan eriyttämisestä monikulttuurisessa ryhmässä

Josefiina Eronen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Rauman kampus
Lokakuu 2017

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun
alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -järjestelmällä.

ERONEN, JOSEFIINA:

Perusopetukseen valmistava opetus – Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia suomi toisena kielenä -opetuksesta ja opetustoiminnan eriyttämisestä monikulttuurisessa ryhmässä

Pro-gradu -tutkielma, 87 s., 3 liites.

Kasvatustiede

Lokakuu 2017

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa selvitettiin perusopetukseen valmistavan luokan opettajien kokemuksia aloittaa suomi toisena kielenä (S2) -opetus heterogeeniselle, monikulttuuriselle ryhmälle. Suomi toisena kielenä -opetuksesta selvitettiin, millaisia opetusmenetelmiä, työtapoja, opetusmateriaaleja sekä oppimisympäristöjä käytettiin valmistavassa opetuksessa. Lisäksi tarkasteltiin opettajien näkemyksiä ja kokemuksia opetuksen eriyttämisestä. Lopuksi pyrittiin luomaan käsityksiä valmistavaan opetukseen liittyvistä mahdollisista kehittämistarpeista.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen. Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua haastattelutapaa. Aineisto koottiin kevään 2016 aikana. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kuutta Länsi-Suomen läänin alueen peruskoulujen valmistavien luokkien opettajia, jotka opettivat 7-15 -vuotiaita lapsia. Haastatteluaineisto analysoitiin teoriaohjaavan aineistolähtöisen analyysin keinoin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että valmistavan opetuksen pääpainona oli opettaa suomen kieltä kaikessa toiminnassa sekä opettaa suomalaisen koulukulttuurin käytäntöjä ja tapoja. Suomen kieltä lähdettiin opettamaan puhumalla sitä selkeästi käyttäen samalla tukena kuvia, ilmeitä, esineitä, eleitä ja viittomia. Tutkimus osoitti, että opitun toistaminen ja rutiinit koettiin oppimisen kannalta oleellisiksi opetuksessa. Lisäksi toiminnalliset harjoitteet kuten laulut, pelit ja leikit koettiin oppilaita motivoiviksi tavoiksi opettaa suomen kieltä.

Tutkimuksen mukaan opetusmenetelmiä käytettiin vaihtelevasti, mutta haastatteluissa korostui yksilöllisen opetuksen tarjoaminen. Opetuksen eriyttäminen koettiin olevan oleellinen osa opetusta ja eriyttämisen kautta voitiin tarjota oppilaan omalle taitotasolle sopivia harjoitteita. Valmistavan opetuksen haasteiksi koettiin oppilaiden opiskelumotivaation ylläpitäminen. Lisäksi haastateltavat kokivat, että toisen kielen oppiminen oli sitä haastavampaa mitä vanhempi oppilas oli. Tutkimuksen tuloksista voitiin todeta, että vanhempien valmistavien luokkien oppilaiden oppimisen tukemiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota sekä olisi tärkeää, että jokainen opettaja pystyisi opettamaan kielitietoisesti. Tutkimusta voitaisiin jatkaa selvittämällä yläkouluikäisten valmistavien luokkien opettajien näkemyksiä ja kokemuksia suomen kielen opettamisesta.

Asiasanat: kaksikielisyys, monikielisyys, toinen kieli, toisen kielen oppiminen, opetuksen eriyttäminen, monikulttuurisuus, S2-opetus, perusopetukseen valmistava opetus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 KIELEN KEHITYS JA KÄSITYKSIÄ KIELEN OPPIMISESTA	8
2.1 Kielellisen kehittymisen lähtökohdat ja edellytykset kielen oppimiselle	8
2.2 Kielellinen tietoisuus ja kielitaidon osa-alueet.....	10
2.3 Sujuvuus, tarkkuus ja kompleksisuus kielitaidon kehittämisessä.....	11
2.4 Näkemyksiä toisen kielen oppimisesta.....	13
3 TOISEN KIELEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN	15
3.1 Kaksikielisyys ja monikielisyys	15
3.2 Toisen kielen oppiminen	16
3.2.1 Kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä.....	17
3.2.2 Toisen kielen oppimisprosessi	18
3.3 Toisen kielen opettaminen.....	19
3.4 Oppimisympäristö toisen kielen oppimisen tukena.....	24
4 OPETTAJANA MONIKULTTUURISESSA LUOKASSA	28
4.1 Monikulttuurisuus ja uuteen kulttuuriin sopeutuminen.....	28
4.2 Monikieliset oppilaat koulussa.....	31
4.3 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi.....	32
4.4 Kielitietoinen koulu.....	34
4.5 Monikulttuurisuuden tuomat haasteet luokassa	35
5 VALMISTAVAN OPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	38
5.1 Suomi toisena kielenä -opetus valmistavassa luokassa.....	40
5.2 Opetuksen eriyttäminen.....	42
6 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	44
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	45
7.1 Tutkimustyyppi	45
7.2 Tutkimuskohde.....	46
7.3 Tutkimusmenetelmät	46

7.4 Aineiston analyysi	47
7.5 Menetelmien valinta	48
8 TUTKIMUKSEN TULOKSET	49
8.1 Valmistavien luokkien opettajien ja ryhmien taustaa.....	49
8.2 Suomen kielen opettamisen lähtökohdat	50
8.3 Opetuksen eriyttäminen monikulttuurisessa, heterogeenisessä luokassa.....	59
8.4 Valmistavan opetuksen haasteet ja opetuksen kehittäminen.....	63
9 TULOSTEN YHTEENVETO JA NIIDEN TARKASTELU	72
9.1 Miten suomea toisena kielenä opetetaan monikulttuuriselle ryhmälle?.....	72
9.2 Miten valmistavan luokan opetustoimintaa eriytetään?	74
9.3 Kuinka valmistavaa opetusta voitaisiin kehittää?	75
10 POHDINTA	78
10.1 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset.....	78
10.2 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja kriittinen arviointi	80
10.3 Lopuksi.....	82
LÄHTEET.....	83
LIITTEET (2kpl)	
KUVIO	
Kuvio1. Kielitaidon kämmenmalli.....	11

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut viime vuosina suuresti. Sisäministeriön mukaan Suomeen saapui pakolaiskriisin seurauksena vuonna 2015 ennätysmäärä turvapaikanhakijoita. (Sisäministeriö 2017.) Turvapaikanhakijamäärän lisääntyminen vaikuttaa välittömästi muun muassa esi- ja perusopetuksen sekä varhaiskasvatuksen tarpeeseen. On arvioitu, että turvapaikanhakijoista noin 35 prosenttia saa oleskeluluvan sekä yksin maahan saapuneista lapsista jopa 90 prosenttia. Tällöin on oleellista, että on varauduttu maahanmuuttajien koulutuspolkujen tukemiseen ja siihen, että heille on käytettävissä riittävästi eritasoista kielenopetusta ja muita kotoutumista tukevia palveluja. Lisääntyvä maahanmuutto kasvattaa muun muassa tarvetta maahanmuuttajien valmistaviin ja valmentaviin koulutuksiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016.)

Pakolaiskriisin myötä turvapaikanhakijoita sijoitettiin vastaanottokeskuksiin eri puolille Suomea, jonka seurauksena maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on kasvanut myös pienempien paikkakuntien kouluissa. Suurimmissa Suomen kaupungeissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja valmistava opetus saattavat olla jo tuttua, mutta pienempien kuntien kouluille ja opettajille nämä voivat olla suhteellisen uusia asioita. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin antaa tietoa ja näkökulmaa perusopetukseen valmistavasta opetuksesta.

Maahanmuuttaja on henkilö, joka elää tilapäisesti tai pysyvästi maassa, jossa hän ei ole syntynyt (Paavola & Talib 2010, 30). *Pakolainen* on ulkomaalainen henkilö, jolla on perusteltu syy pelätä joutuvansa vainotuksi uskonnon, kansallisuuden, alkuperän, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen kantansa vuoksi. *Turvapaikanhakija* on henkilö, joka hakee vieraasta maasta suojelua ja oleskeluoikeutta. Turvapaikanhakija saa pakolaisaseman, jos hänelle sallitaan turvapaikka. *Vastaanottokeskuksiin* majoitetaan kansainvälistä suojelua hakevat sekä väliaikaista suojelua saavat ja se järjestää heidän vastaanottopalvelunsa. (Maahanmuuttovirasto 2016.)

Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja sekä keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. Opetushallitus korostaa kulttuurisen moninaisuuden arvostamista ja kielitietoisuutta koulun toimintakulttuurissa. Kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: POPS 2014, 21; 28.)

Tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Tavoitteena on selvittää valmistavan luokan opettajien haastatteluiden kautta sitä, miten suomen kieltä aletaan opettamaan monikulttuuriselle ryhmälle ilman yhteistä puhuttua kieltä. Lisäksi tarkastellaan, mitä opetustapoja, -menetelmiä, oppimateriaaleja ja oppimisympäristöjä valmistavan opetuksen opettajat hyödyntävät.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet (Valmo OPS 2015, 9) korostavat opetuksen eriyttämisen tärkeyttä. Valmistavan opetuksen oppilaat eroavat toisistaan kielitaidoiltaan, oppimis- ja opiskelunvalmiuksiltaan, kiinnostuksen kohteiltaan ja motivaatioltaan sekä oppimistarpeiltaan. Valmistava opetus pyritään järjestämään niin, että nämä oppilaiden väliset erot otetaan huomioon. (Valmo OPS 2015, 9.) Tämän takia tutkimuksessa selvitetään myös sitä, miten opettajat eriyttävät opetustaan ja minkä mukaan he eriyttävät.

Lopuksi tutkimuksessa selvitetään valmistavien opettajien näkemyksiä siitä, pystyykö valmistava opetus antamaan tarvittavat valmiudet pärjätä perusopetuksessa. Opetusta kehitetään jatkuvasti ja tutkimuksen kautta halutaan tuoda esille kentällä toimivien valmistavien opettajien näkemyksiä siitä, miten valmistavan opetuksen toimintaa tai siihen liittyviä asioita voitaisiin kehittää.

Tutkimuksen teoriaosuuden tarkoituksena on antaa mahdollisimman monipuolinen kuva toisen kielen oppimisesta ja opettamisesta monikulttuurisessa luokkaympäristössä sekä erityisesti valmistavaan opetukseen liittyvistä säädöksistä ja opetushallituksen asettamista tavoitteista. Tutkimuksen teoriaosuuksessa lähdetään liikkeelle kielen ja kielitaidon kehityksestä, sillä ne luovat pohjan toisen kielen oppimisen käsittelylle.

Ensimmäisessä osuudessa kerrotaan kielen kehittymisen edellytyksistä sekä kielitaidosta ja käsityksistä oppia toista kieltä. Seuraavaksi siirrytään käsittelemään toisen kielen oppimista ja opettamista. Tämän jälkeen käsitellään monikulttuurisen luokan opettamista ja opettajan interkulttuurista kompetenssia sekä lopuksi syvennytään perusopetukseen valmistavan opetuksen lähtökohtiin ja erityisesti paneudutaan suomi toisena kielenä -opetukseen ja opetuksen eriyttämiseen.

Suomalaisten koulujen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvamisen myötä opettajankoulutuksessa on lisätty hieman monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajiin liittyvää koulutusta, mutta sisällöt ovat kuitenkin vielä vähäisiä. Lisäksi valmistavan luokan opettajille ei ole valtakunnallisesti määriteltyä kelpoisuutta, jolloin opetuksen järjestäjät saavat määritellä vapaasti minkälaista koulutustaustaa valmistavien luokkien opettajilta vaaditaan. (Opetushallituksen verkkosivut, 2017.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja valmistavien luokkien lisääntymisen seurauksena opettajat ja kasvattajat tulevat kohtaamaan oppilaita, joilla on monikulttuurinen tausta. Tällöin niin tulevat kuin kokeneetkin opettajat ja kasvattajat tarvitsevat tietotaitoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen tukemiseen ja kielitietoiseen opettamiseen, jotta heillä olisi yhtäläiset mahdollisuudet oppia koulussa erilaisista kielitaidoista ja taustoista huolimatta.

Tutkimuksen tarkoituksena on antaa kaikille niin kasvatusalan ihmisille kuin muillekin tietoa ja näkemystä perusopetukseen valmistavan luokan suomi toisena kielenä -opetuksen käytännöistä. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille valmistavan opetuksen mahdollisia haasteita sekä kehitysehdotuksia ja saada ihmiset hyödyntämään tätä tietoa omassa opetuksessaan, ajattelutavoissaan sekä mahdollisesti kehittäessään valmistavaa opetusta, kielitietoista opettamista tai omaa interkulttuurista kompetenssiaan eteenpäin.

2 KIELEN KEHITYS JA KÄSITYKSIÄ KIELEN OPPIMISESTA

Kieli on kommunikointikeino ja sen avulla ilmaisemme muun muassa toimintaa, ajatuksia ja tunteita. Kieli on tehokas apuväline, jonka avulla pienetkin lapset oppivat ilmaisemaan muun muassa tarpeitaan, ajatuksiaan, halujaan sekä ottamaan vastaan että tuottamaan tietoa ja viestejä. Kielen ja puheen kehittyminen ovat pohjana myöhemmin tapahtuvalle lukemisen ja kirjoittamisen kehittymiselle. (Gordon Biddle ym. 2014, 319.) *Kielitaidon kehittyminen* on merkityksellistä lapselle, koska kielen avulla hän oppii uusia asioita, jäsentää havaintojaan, tutustuu ympäristöönsä ja ymmärtää paremmin siellä tapahtuvia asioita (Lyytinen 2014, 51). Kielenkäyttö sekä laajentaa lapsen kielellisiä taitoja että edistää käsitteellisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Riley & Reedy 2007, 67). Kieli on yhteydessä lapsen koko kehitykseen (Nurmilaakso 2011, 31).

Piippo ja Vaattovaara (2016, 207) huomauttavat, että kielitaitoa tarkasteltaessa kielen sosiaalistumisen näkökulmasta, kielitaito määrittyy taidoksi käyttää kieltä kontekstin edellyttämällä tavalla. Tällöin kielitaito ymmärretään osana laajempaa sosiaalisten taitojen kirjoa, joka mahdollistaa toimimisen tietyissä kulttuurisissa tai sosiokulttuurisissa konteksteissa. Kielitaito kehittyy sitä mukaan, kun kokemukset erilaisista toimintaympäristöistä ja sosiaalisista rooleista karttavat sosiaalistuessamme erilaisiin paikallisiin käytänteisiin. (Piippo & Vaattovaara 2016, 207 – 208.)

2.1 Kielellisen kehittymisen lähtökohdat ja edellytykset kielen oppimiselle

Alivuotilan (2010, 193) mukaan ihmisellä on synnynnäinen taipumus omaksua kieltä. Lyytinen (2014, 51) kertoo, että lapsi omaksuu kielen hänen aivotoimintansa kehittymisen ja ympäristönsä tiiviin vuorovaikutuksen tuloksena. Nykypäivänä ajatellaan, että kieli, kommunikaatio ja keskushermosto kehittyvät vuorovaikutuksessa keskenään sekä lisäksi lapsen varhaisvaiheet ovat yhteydessä myöhempään oppimiseen. Kielen kehitys edellyttää useita kognitiivisia, hermostollisia ja kielellisiä prosesseja, jotka kehittyvät erikseen, mutta joiltakin osilta samanaikaisesti, vaikuttaen toinen

toisiinsa. Synnynnäiset hermostolliset valmiudet ja perinnölliset tekijät luovat perustan kielen kehitykselle, mutta myös lapsen saamat ympäristön virikkeet mahdollistavat hermoston kehittymisen ja muotoutumisen vähitellen vaativampiin kielellisiin suorituksiin. (Jansson-Verkasalon & Guttorm 2010, 182 – 187.)

Kielen oppiminen on pitkä elinikäinen prosessi, joka alkaa kohdusta jatkuen lapsuuden ja nuoruuden läpi aikuisuuteen (Jansson-Verkasalo & Guttorm 2010, 182). Kielen kehitys alkaa oman äidinkielen oppimisella ja omaksumisella, jonka jälkeen voidaan oppia toinen kieli (Loewen & Reinders 2011, 65, 152). Henkilön oman äidinkielen luonnollisiin piirteisiin kuuluu yhteisön kielen välittyminen sukupolvelta toiselle sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kielen omaksumisen mahdollistavat jaetun huomion herääminen, toisen ihmisen tarkoituksellisen suuntautumisen tajuaminen ja sen kautta tarkkaavaisuuden suuntaaminen ympärillä oleviin kielellisiin asioihin ja niiden antamiin merkityksiin. Kielen omaksuminen ja suuri osa sen käytöstä tapahtuu muiden ihmisten tuella. (Nieminen & Suni 2009, 121.) Aktiivinen vuorovaikutus ympäristön kanssa on edellytyksenä kielen omaksumiselle (Alivuotila 2010, 189).

Aistien kehittyminen ja niiden riittävän hyvä toiminta ovat oleellinen edellytys kielen kehittymiselle ja sujuvalle vuorovaikutukselle. Kuullun puheen havaitsemisen kehityksessä lapsen aivot käsittelevät kieltä puheen melodian, rytmin, lauserakenteiden, äänteiden, tavujen ja sanojen avulla. Niistä rakentuu lapsen äidinkieli, jota lapsi alkaa ymmärtää vähitellen erilaisten kokemusten kautta. (Jansson-Verkasalo & Guttorm 2010, 182 - 183.)

Lapsen on ensin opittava puhumaan, jotta hän oppii kielen (Aaltonen 2006, 337). Jansson-Verkasalon ja Guttormin (2010, 182) mukaan lapsen kyky tuottaa puhetta kehittyy samaan aikaan kuin kuullun puheen havaitsemisen taito. Alivuotila (2010, 193) kertoo, että lapsi oppii puhumaan niin, että hän jäljittelee ja matkii ympäristönsä kieltä. Puheen tuottaminen ja ymmärtäminen pohjautuvat lapsen ymmärrykseen siitä, että aikuisten tuottamilla sanoilla on jokin tarkoitus ympäristössä. Tästä ymmärryksestä alkaa jatkuva uusien sanojen ja niiden merkitysten oppiminen. Lapsen kyky tuottaa sanoja edellyttää sekä niiden merkityksen ymmärtämistä että taitoa ääntää sana ja käyttää sitä viestinnän välineenä. (Nurmilaakso 2011, 33.)

2.2 Kielellinen tietoisuus ja kielitaidon osa-alueet

Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan käsitystä kielen ulkopuolisesta tarkastelusta. Aluksi lapset pohtivat sanojen merkityksiä, mutta vähitellen he pystyvät käsittelemään kielen rakennetta ja muotoja. Lapsen kielellinen tietoisuus edellyttää oman ajattelun hallintaa. (Nurmilaakso 2011, 31 – 32.) Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen on hyvin yksilöllistä (Hakamo 2011, 54 – 58). Kielellinen tietoisuus jakautuu fonologiseen, morfologiseen, semanttiseen, syntaktiseen ja pragmaattiseen tietoisuuteen. Nämä kielellisen tietoisuuden tasot alkavat kehittyä siitä lähtien, kun lapsi on vuorovaikutuksessa ympäristönsä muiden ihmisten kanssa. (Gordon Biddle ym. 2014, 322.) Kielellisen tietoisuuden kehittymisellä on merkitystä lapsen myöhemmälle kielelliselle kehitykselle kuten toisen kielen oppimiselle (Nurmilaakso 2011, 33).

Fonologinen tietoisuus kehittyy, kun lapsi alkaa sekä ymmärtämään kielen äännerakennetta että hajottamaan sanoja osiin ja tunnistamaan erilaisia äänteitä. *Morfologinen tietoisuus* tarkoittaa tietoisuutta sanojen rakenteesta ja taipumisesta. (Hakamo 2011, 55.) *Semanttisella tietoisuudella* käsitetään sanojen merkityksen ja sanayhdistelmien ymmärtämistä. Sanojen merkitys opitaan kokemalla erilaisissa asiayhteyksissä. (Essa 2011, 363.) *Syntaktinen tietoisuus* sisältää puheen rytmin ja melodian sekä viittaa sanan järjestykseen tai kielioppiin, jotka säätelevät sitä, miten sanoista muodostetaan lauseita. Kielen kehittyessä lapsi alkaa oppia, että sanojen oikea järjestys on tärkeää, kun halutaan tuottaa merkityksiä. (Nurmilaakso 2011, 35; Gordon Biddle ym. 2014, 321.) *Pragmaattinen tietoisuus* tarkoittaa ymmärrystä siitä, miten kieltä käytetään tarkoituksenmukaisesti eri viestintätilanteissa (Gordon Biddle ym. 2014, 323).

Kielitaito voidaan määritellä monin eri tavoin. Yleisimmin kielitaito jaetaan neljäksi osataidoksi, jotka ovat puhuminen, puheen ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Näiden lisäksi rakenteet eli kieliopin ja sanaston osaaminen kuuluvat oleellisesti kielitaitoon. Käytännön opetuksen ja arvioinnin perustaksi sopii *kielitaidon kämmenmalli* (Kuvio 1). Kämmenmallissa kielitaito määritellään kokonaisuudeksi, jossa sormet edustavat puhumista, puheen ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista. Peukalo edustaa rakenteita ja sanastoa, jotka liittyvät kaikkiin sormiin. Sanasto ja kieliopin rakenteet ovat siis yhteydessä minkä tahansa osataidon kanssa. Kämmen

edustaa kielitaidon yhteistä osaa., joka liikuttaa muita kielitaidon osia luiden ja lihasten avulla. (Nissilä ym. 2006, 40 - 41.)



Kuvio 1. *Kielitaidon kämmenmalli* (alkup. kuvio ks. Nissilä ym. 2006, 41)

Sanaston ja rakenteiden hallitseminen vaikuttaa oleellisesti puhumisen, lukemisen, ymmärtämisen ja kirjoittamisen taitoihin. Kielitaidon osa-alueet kehittyvät eri tahdissa. Kielitaito on vuorovaikutustaito, joten kielitaitoon liittyy kyky soveltaa opittuja asioita käytännössä ja kommunikoida muiden ihmisten kanssa. (Nissilä ym. 2006, 41 – 43.)

2.3 Sujuvuus, tarkkuus ja kompleksisuus kielitaidon kehittämisessä

Kielitaito voidaan jakaa sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden alueisiin. Niitä voidaan ajatella kielitaidon kehityksen jäsenysperiaatteina, jotka ovat erityisen tärkeitä opettajille, joiden tehtävänä on seurata ja arvioida oppijoiden kielen kehittymistä. Kielitaitoa on kehitettävä kaikilla näillä alueilla ja kaikilla kielen eri osa-alueilla. Valitsemalla sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden kielitaidon kehityksen keskeisiksi kriteereiksi, voidaan tavoitella kielitaidon monipuolista kasvattamista ja toiminnallista kaksikielisyttä. Suomessa asuvan maahanmuuttajataustaisen oppilaan on pyrittävä oppimaan suomea mahdollisimman monipuolisesti, jotta hän voi pärjätä

koulussa ja tulevassa työelämässä. Siksi on tärkeää, että oppilasta autetaan kehittämään kielitaitoaan sujuvaksi, tarkaksi ja riittävän monipuoliseksi opiskelutavoitteisiinsa katsottuna. (Nissilä 2006, 46 – 47.)

Yleensä virheettömyys on ollut kielenopetuksen keskeisin tavoite. Kielitaidon tarkkuutta voidaan tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka tarkasti eli ”oikein” kieltä tuotetaan. Kielen *tarkkuudessa* otetaan huomioon lapsen kieliopilliset taidot, ääntäminen ja ymmärrettävyys. Opettajan tulee miettiä myös, miten oppilaan virheisiin suhtaudutaan. (Vaarala 2016.) Tärkeintä on kannustaa oppilasta vuorovaikutukseen jatkuvan virheistä huomauttamisen sijasta (Nissilä 2006, 47). Kielitaidon *kompleksisuudessa* asioita on kyettävä ilmaisemaan monipuolisesti ja luovasti, eikä vain yksinkertaisten ilmaisutapojen kautta. Opettajan tulee havaita oppilaan kielitaidon pysähtyminen ja tukea monipuolisen sanaston, muotojen, merkitysten ja lauserakenteiden käyttämistä kielessä. (Nissilä 2006, 48.)

Kielitaidon *sujuvuuden* mittareita ovat puhenopeus, tauot, toistot, ja uudelleenaloitukset. Kielellisten taitojen sujuvuuteen tulee kiinnittää huomiota ja sitä tulisi seurata kaikilla osa-alueilla. (Nissilä 2006, 47.) Puheen sujuvuutta voidaan tarkastella, kuinka ymmärrettävästi ja vaivattomasti lapsi ilmaisee itseään. Kirjoittamisen sujuvuutta voidaan tarkastella siten, saako lapsi tuotettua tekstin kohtuullisessa ajassa ja kohtuullisella vaivalla. (Vaarala ym. 2016.) Koulu- tai työarjessa ei selviä, jos puhuminen, lukeminen tai kirjoittaminen vie kohtuuttoman paljon aikaa. Kielitaidon kehittyminen sujuvaksi vaatii aina harjoittelua. (Nissilä 2006, 47.)

Niemi (2006, 71) jakaa kielenkäytön joko ulkoiseen tai sisäiseen käyttöön, kun taas Halme (2011, 91) jaottelee kielenkäytön pintasujuvuuteen ja ajattelukieleen. Ulkoisella eli pintasujuvalla kielenkäytön vaiheella tarkoitetaan, että lapsi selviytyy kielen avulla arjen vuorovaikutustilanteista. Sisäisellä eli ajattelukielellä tarkoitetaan akateemista kieltä, jota tarvitaan esimerkiksi koulussa opetuspuheen seuraamiseen. (Niemi 2006, 71; Halme 2011, 91.)

Halmeen ja Vatajan (2011, 22) sekä Halmeen (2011, 91) mukaan pintasujuva kieli opitaan yleensä 1-2 vuodessa. Halme ja Vataja (2011, 22) kertovat, että ajattelukieli opitaan 3 - 8 vuodessa, kun taas Halme (2011, 91) kertoo ajattelukielen opittavan 5 - 10

vuodessa. Ajattelukielen oppimiseen vaikuttavat lapsen ikä, yksilöllinen kielen oppimisen kyky sekä lähtökielen ominaispiirteet. Ajattelukielen oppiminen vaatii aikaa ja harjoittelua. Lapsille on tyypillistä, että toisen kielen kielitaidon osa-alueet eivät kehity yhtä vahvoina kuin äidinkieli kehittyi. Lapsen ääntäminen ja puhuminen voivat olla melko virheetöntä, mikä saattaa hämätä kasvattajaa luulemaan, että lapsi ymmärtää kieltä paremmin kuin sitä oikeasti osaa. (Halme 2011, 91; 93.)

2.4 Näkemyksiä toisen kielen oppimisesta

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 17) perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Oppimista pidetään merkittävänä osana yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Kieli koetaan ajattelun ja oppimisen kannalta tärkeänä kuin myös kehollisuus ja aistien käyttö. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. (POPS 2014, 17.)

Eurooppalainen viitekehys (2011, 19) käsittelee vieraiden kielten oppimista, opettamista ja arviointia. Viitekehys tarjoaa Euroopan maille yhteisen pohjan kielten opetussuunnitelmien perusteiden, tutkintojen, oppikirjojen ym. laadintaan. Se kuvaa kattavasti, mitä oppijoiden olisi opittava kielellä tekemään kyetäkseen käyttämään sitä viestintään ja mitä tietoja ja taitoja heidän tulisi kehittää, jotta viestintä olisi tehokasta. Viitekehys määrittelee ne kielitaidon tasot, joiden avulla oppijoiden kehitystä voidaan mitata oppimisen eri vaiheissa. (Eurooppalainen viitekehys 2011, 19 – 28.)

Eurooppalaisessa viitekehyksessä käytetään toiminnallista näkemystä kielen käytöstä ja oppimisesta, koska kielenoppijat nähdään sosiaalisina toimijoina. Kielenoppijoilla katsotaan olevan tietyissä olosuhteissa suoritettavia tehtäviä, jotka eivät pelkästään ole kielellisiä. Tehtävillä tarkoitetaan sellaisia, joita suorittaessaan yksilöt käyttävät taitojaan tarkoituksenmukaisesti saavuttaakseen tiettyjä tavoitteita. Toiminnallinen lähestymistapa huomioi ihmisen kognitiiviset, emotionaaliset ja tahtotoimintaan kuuluvat voimavarat sekä koko sen erityiskykyjen kirjon, jota yksilö sosiaalisena toimijana soveltaa. Eurooppalainen viitekehys näkee kielenkäyttötaidon yksilön ja

yhteisön monikielisyytensä. Kielen oppiminen nähdään elinikäisenä tehtävänä ja sen tavoitteena on laaja kielellinen repertuaari. (Eurooppalainen viitekehys 2011, 19 – 28.)

Eri sosiaalisilla ryhmillä ja yksilöillä on erilaisia tarpeita, kykyjä ja tavoitteita. Toisen kielen oppimisen käsite on omaksunut erilaisia käsitelmalleja eri aikoina ja erilaisissa paikoissa. Perinteisesti *toisen kielen oppimisen käsitysmalleina* on pidetty *vähenevää ja lisääntyvää* toisen kielen oppimista. Kuitenkin näiden lisäksi on yleistynyt ajattelutapa, jossa kaksikielisyys nähdään itseään *toistavana ja dynaamisena*. (García 2009, 51 – 55.)

Vähenevässä toisen kielen mallissa oppilaita rohkaistaan käyttämään toista kieltä ja jättämään äidinkielen puhuminen vähemmälle. Tässä mallissa toinen kieli lisääntyy samalla kun äidinkieli vähenee. Tämä malli ei ota huomioon oppilaan oman äidinkielen kehittymistä vaan korostaa sen poisjättämistä, jotta toinen kieli opittaisiin paremmin. *Lisääntyvän toisen kielen mallissa* taas toinen kieli liitetään lapsen elämään, jolloin molempia kieliä pidetään yllä. Kuitenkin vähenevää ja lisäävää kielen oppimismalleja on pidetty 2000-luvulla sopimattomina, koska yhä enemmän tapahtuu kanssakäymisiä kouluissa erilaisten puhujien kanssa, joilla on erilaiset alkuperät, kokemukset, luonteet ja menneisyydet. Toisen kielen opettaminen ei voi olla pelkästään vähenevää tai lisääntyvää, koska ei ole homogeenisiä eli ei ole samanlaisia ryhmiä, jotka käyttäisivät samanlaisia kielen oppimistapoja. (García 2009, 51 – 55.)

García (2009, 52 - 53) esittää kaksi toisen kielen oppimisen tapaa: *itseään toistavan ja dynaamisen toisen kielen oppimisen*. Itseään toistava kielen oppiminen viittaa toisen kielen monimutkaiseen luonteeseen. Dynaamisuudella tarkoitetaan toisen kielen oppimista erilaisissa konteksteissa, joissa se muotoutuu ja kehittyy. Globalisoituvaa maailmaa rohkaisee meitä yhä enemmän olemaan vuorovaikutuksessa toistemme kanssa monimuotoisilla tavoilla. Kielellisesti monimuotoisessa nyky-yhteiskunnassa toinen kieli on osallisena suurempaan dynaamiseen kiertoon, jossa kielen opetus on moninaista ja koko ajan mukautuvaa monikieliseen, ja kommunikatiiviseen toimintaan. Dynaamisessa kielen oppimistavassa kielitaito nähdään monikielisyytensä ja eri tilanteisiin mukautuvana tapana kommunikoida eri kielillä ja erilaisilla tavoilla. Kasvattajien ja opettajien tulee käsitellä ja tiedostaa nämä neljä toisen kielen oppimisen mallia, kun he opettavat toista kieltä koulussa. (García 2009, 51 – 55.)

3 TOISEN KIELEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Kieltä voidaan omaksua ja oppia. Oppimisella tarkoitetaan tiedostettua toimintaa, esimerkiksi luokkahuoneessa oppimista. Omaksumisella taas tarkoitetaan kielen oppimista äidinkielen tavoin luonnollisissa tilanteissa. (Pietilä & Lintunen, 2014, 13 – 14.) *Äidinkielen* lapsi oppii ensimmäisenä ja johon hän samastuu. Äidinkielen lisäksi puhuttavaa kieltä kutsutaan *toiseksi kieleksi*, vaikka se olisikin yksilön kolmas tai viides kieli, jota hän oppii ja opiskelee. Opittavaa kieltä voidaan kutsua myös *kohdekieleksi*, joka tarkoittaa sitä kyseistä kieltä, joka on tavoitteena oppia. (Saville-Troike 2006, 12.) Toinen kieli opitaan ja omaksutaan kyseistä kieltä luonnollisesti puhuvassa ympäristössä. *Vieraalla kielellä* tarkoitetaan kieltä, joka opitaan koulussa tai muualla, mutta ei kielen luonnollisessa ympäristössä. (Nissilä ym. 2006, 12.)

3.1 Kaksikielisyys ja monikielisyys

Kaksikielisyydelle on monia erilaisia määritelmiä ja muotoja, sillä jatkumosta yksikielisydestä kohti kaksi- ja monikielisyyttä voidaan erottaa muun muassa ajallisesti (onko toinen kieli opittu lapsuudessa vai myöhemmin, koulussa vai muussa yhteisössä?), käytön kannalta (kenen kanssa kieltä puhutaan?), tilanteiden tai valtasuhteiden mukaan ym. Esimerkiksi poliittisessa kaksikielisyudessa vähemmistö pakotetaan opettelemaan enemmistön kieltä. Primaari kaksikielisyys taas tarkoittaa sitä, että kielet opitaan luonnollisesti vanhemmilta lapsuudessa, jossa toinen puhuu toista ja toinen toista kieltä. (Karasma 2012, 27 – 28.)

Sosiologia luokittelee kaksikielisuuden alkuperän mukaan: henkilö on kaksikielinen, kun hän on oppinut kielet kotonaan syntyperäisiltä kielen puhujilta tai opetellut kahta kieltä alusta asti rinnakkain. Kielitiede luokittelee kaksikielisuuden kielen käytön mukaan. Henkilö on kaksikielinen, kun hän hallitsee kaksi kieltä alkuperäisen kielenpuhujan tavoin. (Halme & Vataja 2011, 13.) Lehtosen (2010, 152) mukaan taas kaksikielisuuden määritelmä kattaa henkilöt, jotka ovat oppineet kaksi kieltä rinnakkain sekä eritasoiset vieraan kielen oppijat ja käyttäjät. Lapsi on monikielinen, jos hän osaa enemmän kuin kaksi kieltä (Loewen & Reinders 2011, 121).

Eurooppalainen viitekehys (2011, 23) käsittelee yksilön *monikielisyttä*, joka painottaa sitä, että yksilön kokemus kielestä laajenee äidinkielestä koko yhteiskunnan kieleen ja sen jälkeen muiden kansojen kieliin, joita yksilö oppii koulussa tai omaksuu välittömän kokemuksen avulla. Näistä rakentuu yksilön kielellinen viestintätaito eli hänen kommunikatiivinen kompetenssinsa. Siihen vaikuttavat yksilön koko kielitaito ja kokemus kielistä, jossa elävät kaikki nämä kielet suhteessa toisiinsa ja ne ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Eri keskustelutilanteissa, yksilö voi turvautua tämän viestintätaidon eri alueisiin. Esimerkiksi keskustelukumppanit voivat siirtyä yhdestä kielestä tai murteesta toiseen ja hyödyntää taitoaan ilmaista itseään yhdellä kielellä ja ymmärtää toisella. Joku saattaa turvautua useiden kielten taitoonsa ymmärtääkseen aikaisemmin tuntemattomalla kielellä ilmaistua puhetta tai tekstiä. (Eurooppalainen viitekehys 2011, 23.)

Karasma (2012, 30) korostaa maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena olevan *toiminnallinen kaksikielisyys*, joka tarkoittaa yksilön taitoa käyttää kahta tai useampaa kieltä niin sanotusti koulutuksen välineenä ja työelämässä. Toiminnallinen kaksikielisyys käsitetään tietynlaisena kielellisenä pohjana, jonka avulla yksilö voi kehittää uusien taitojen hankkimisen ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen. Se ei siis tarkoita täydellistä kaksikielisyttä, vaan kielitaitotaso riippuu yksilön elämäntilanteesta sekä omista tavoitteista ja tarpeista. (Karasma 2012, 30.)

3.2 Toisen kielen oppiminen

Joidenkin teoreetikoiden mukaan ihmiset oppivat käyttämään toista kieltä olemalla alttiina riittävälle määrälle ymmärrettävää kieltä. Toiset teoreetikot ovat sitä mieltä, että toinen kieli opitaan ymmärrettävälle kieliaineikselle alttiina olemisen lisäksi osallistumalla aktiivisesti vuorovaikutukseen. (Eurooppalainen viitekehys, 2011, 193.) Lapsen hallitessa kaksi kieltä syntymästään asti, oppimisprosessia kutsutaan simultaaniksi, samanaikaiseksi oppimiseksi. Toisen kielen oppimista, joka opitaan oman äidinkielen oppimisen jälkeen, kutsutaan peräkkäiseksi oppimiseksi. Peräkkäisen kaksikielisyuden kautta lapsi oppii kaksi kieltä peräkkäin ennen kuin hän on oppinut toisen kielistä. (Gordon Biddle ym. 2014, 325 – 326; Halme & Vataja 2011, 15.)

Toisen kielen oppiminen sisältää epämuodollista toisen kielen oppimista, jota opitaan luonnollisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Muodollinen toisen kielen oppiminen taas tapahtuu luokkahuoneissa. Lisäksi on toisen kielen oppimista, joka sisältää sekä epämuodollisia että muodollisia ympäristöjä ja tilanteita. Esimerkiksi samanaikaista muodollista ja epämuodollista toisen kielen oppimista tapahtuu, kun Israelissa asuva Etiopialainen maahanmuuttaja oppii hepreaa sekä koulussa että olemalla vuorovaikutuksessa koulukaverien ja muiden kaupungin asukkaiden kanssa hepreaksi. (Saville-Troike 2006, 12.)

3.2.1 Kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

Maailmassa on yli 7000 elävää kieltä (Gary & Fennig 2017). Kaikilla kielillä on omanlaisensa rakenteet ja säännöt (Halme & Vataja 2011, 16). Kielelliset rakenteet eivät ole olemassa biologisesti valmiina. Jokainen yksilö oppii henkilökohtaisesti lähiympäristönsä ja kulttuurinsa tavan viestiä. Lapsi oppii erilaisia viestimisperinteitä ja -tapoja havainnoimalla ihmisten välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja osallistumalla siihen aktiivisesti. Lisäksi turvallisen tunteen syntyminen aikuisen ja lapsen välille on merkittävä tekijä, joka säätelee inhimillistä kehitystä. Lapsen perustarpeiden laiminlyönti ja suuret puutteet elinolosuhteissa vaikuttavat merkittävästi lapsen kielelliseen kehitykseen. (Laakso 2014, 27.)

Ensimmäisen kielen hallinta, sosiaaliset sekä psykologiset tekijät vaikuttavat toisen kielen oppimiseen (Niemi 2006, 71). Lapsi pystyy omaksumaan monia kieliä, mutta lapsen lähipiirin tulee olla sitoutunut kielen oppimisen tukemiseen. Kaksikieliseksi tulemisen paras tulos saadaan, kun sekä vanhemmat että kasvattajat ja opettajat tekevät yhteistyötä. (Halme & Vataja 2011, 15.)

Äidinkielen ja toisen kielen erilaisuudet ja samankaltaisuudet vaikuttavat toisen kielen oppimiseen. Esimerkiksi ranska ja espanja kuuluvat samaan kieliperheeseen, joten niitä puhuvien on helpompi oppia puhumaan toistensa kieltä. Espanjan ja kiinan tai suomen ja arabian kielet kuuluvat taas eri kieliperheisiin, ja heidän on vaikeampi oppia toistensa kieltä, koska kirjoitusjärjestelmä sekä kielioppisäännöt ovat täysin erilaiset. (Gordon Biddle ym. 2014, 325.)

Ihmiset kykenevät oppimaan toisen kielen minkä ikäisenä tahansa, mutta myöhäisessä teini-iässä on vaikeampi omaksua alkuperäisen kielenpuhujan kaltaista ääntämistä kuin lapsuudessa, jolloin lapsi on vastaanottavaisin uudelle kielelle. (Karasman 2012, 28; Gordon Biddle ym. 2014, 325 – 326.) Lisäksi aksentin ja kieliopin omaksuminen on helpompaa nuoremmille lapsille (Gordon Biddle ym. 2014, 325 – 326). Kielen ääntäminen on kuitenkin vain yksi osa kielitaitoa, eikä ääntämys välttämättä kerro mitään kielitaidon muista osa-alueista. Yksilöllä voi olla erittäin hyvä kielitaito voimakkaasta aksentista huolimatta (Piippo ja Vaattovaara 2016, 238). Karasma (2012, 28) peräänkuuluttaa, että uuden kielen oppiminen on mahdollista iästä riippumatta, jos siihen on riittävä motivaatio sekä yksilö kokee tarvitsevansa ja pystyvänsä myös käyttämään vierasta kieltä.

Saville-Troike sekä Piippo ja Vaattovaara kyseenalaistavat ajatuksen siitä, että nuoremmat olisivat vanhempia nopeampia kielen oppijoita. Tutkimukset ovat osittaneet, että murrosikäiset nuoret ja aikuiset oppivat nopeammin vieraan kielen alkuvaiheita kuin lapset. (Saville-Troike 2012, 94; Piippo & Vaattovaara 2016, 238.)

Uuden kielen oppiminen vaatii vahvaa motivaatiota, joka liitetään nykyään yksilön identiteettiin. Motivaatio opiskella uutta kieltä rakentuu siihen, kuinka kyseisen kielen osaaminen jäsentää omaa henkilökohtaista suhdettamme maailmaan ja auttaa meitä kokemaan osallisuutta yhteisöissä, joissa toimimme. Nykyisin kielellinen identiteetti nähdään hyvin monitahoisena kokonaisuutena, joka muuttuu ja muovautuu ajan myötä ja joka voi rakentua useamman kielen varaan. Eri kieliä käytetään erikseen ja yhdessä tilanteen ja tarpeen mukaan. (Piippo & Vaattovaara 2016, 239)

3.2.2 Toisen kielen oppimisprosessi

On olemassa paljon yhdenmukaisuutta siitä, että toisen kielen oppimisen prosessi on samanlainen kuin ensimmäisen kielen oppiminen. Toisen kielen oppiminen on kuitenkin huomattavasti haastavampaa kuin ensimmäisen kielen oppiminen, sillä se vaatii enemmän ponnisteluja. (Gordon Biddle ym. 2014, 325.)

Alkuvaiheessa on tyypillistä, että kielet sekoittuvat, koska lapsi ei tiedä toisella kielellä sanaa tai hän on kokenut tapahtuman vain toisella kielellä (Halme 2011, 90). Englannin

kielessä tästä käytetään sanaa “*code-switching*”, joka on suomennettu “*koodinvaihdoksi*”. Silloin lapsi voi sanoa muutamia sanoja tai lauseita eri kielellä kuin millä hän kommunikoi. (Halme & Vataja 2011, 15.) Koodinvaihto ei kuitenkaan tarkoita, että lapsella olisi kielen kehityksen ongelmia, vaan se on monimutkainen, sääntöihin perustuva ilmiö, joka liittyy kieliopillisten sääntöjen noudattamiseen (Gordon Biddle 2014, 326). Koodinvaihdossa kielen vaihtamisessa toiseen kieleen liittyy kuormitusvaikutus, jolloin heti vaihdon jälkeen asioiden nimeäminen on heikompa (Lehtonen 2010, 158).

Toisen kielen oppiminen ei aina etene suoraviivaisesti, ja oppimisprosessiin kuuluvat erilaiset taantumavaiheet. (Halme 2011, 91). Toisen kielen oppimisessa on riski, että lapsi unohtaa äidinkieltänsä sitä mukaa kuin toisen kielen omaksuminen etenee. Lapsen tulisi kuulla äidinkieltään ja opittavaa toista kieltä tasapuolisesti. Lisäksi molempien kielten tulee olla riittävän monipuolisia, jotta lapsi oppii käyttämään rikasta kieltä. (Halme & Vataja 2011, 15.) Vanhempien ja opettajien tulee tukea ja rohkaista lapsia, jotta heidän äidinkieltänsä taidot säilyvät ja toisen kielen suulliset taidot kehittyvät (Gordon Biddle, 2014, 338).

3.3 Toisen kielen opettaminen

Kaksikielinen kasvatusta on tapa tuottaa merkityksellisiä ja oikeudenmukaista kasvatusta. Lisäksi se on kasvatusta, joka rakentaa suvaitsevaisuutta muita kielellisiä ja kulttuurisia ryhmiä kohtaan sekä edistää erilaisuuden arvostamista. Toisen kielen opettamisessa ei keskitytä vain toisen kielen oppimiseen, vaan autetaan oppilaita kasvamaan vastuullisiksi maailmankansalaisiksi, jossa he oppivat toimimaan eri kulttuurien ja maailmojen välillä. Lisäksi koulutuksen tarkoituksena on pyrkiä tekemään koulunkäynnistä merkityksellistä ja ymmärrettävää niille lapsille, joiden äidinkieli on erilainen koulun ja yhteiskunnan valtakielestä. (García 2009, 6 – 7.)

Opettaminen on opettajan tiedostamaa käyttäytymistä, joka tukee lapsen kehitystä (Stenchuk, Burns & Yandian, 2006, 12). Ensin aikuisen tulee luoda käsitys lapsen ymmärtämisen ja osaamisen tasosta, jonka jälkeen hän havaintojen, arviointien ja suunnitelmien avulla ymmärtää, mitä lapselle pitää opettaa, jotta hänen kielen kehitys

edistyy. Aikuinen käyttää opettamisen lähtökohtana lapsen mielenkiinnonkohteita ja vahvuuksia motivoidakseen lapsen oppimista. Tehokkain keino toisen kielen opettamisessa on kielen oppimisen tukemisen integroiminen merkitykselliseen ja aktiiviseen toimintaan. (Riley & Reedy 2007, 77.)

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2011, 197) korostetaan Euroopan neuvoston perustavia, menetelmiä koskevaa periaatetta, jossa kielten oppimisessa, opetuksessa ja tutkimuksessa on käytettävä sellaisia menetelmiä, joiden ajatellaan olevan tehokkaimpia sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi, kun huomioidaan yksittäisten kielenoppijoiden tarpeet heidän sosiaalisessa ympäristössään. Menetelmien tehokkuus on kuitenkin riippuvainen oppijoiden motivaatiosta ja luonteenpiirteistä sekä niistä inhimillisistä ja materiaalisista voimavaroista, jotka ovat käytettävissä. Tämän Euroopan neuvoston periaatteen noudattaminen johtaa väistämättäkin tavoitteiden moninaisuuteen ja suureen eri menettelytapojen ja materiaalien kirjoon. (Eurooppalainen viitekehys 2011, 197.)

Kieltä opetetaan monin eri tavoin ja Eurooppalainen viitekehys painottaakin, ettei sen tehtävä ole suosia vain yhtä kielenopeuksen menetelmää vaan esittää vaihtoehtoja, joista soveltaa. Tällöin on tärkeää, että vaihtoehtoisista menetelmistä kokemuksia saaneet opettajat ja kasvattajat jakaisivat tietoa toisilleen ja sitä kautta ymmärtäisivät kielikasvatuksen monitahoisuutta. Kielen opettajien tulisi pohtia, kuinka he ajattelevat oppijoiden oppivan toisen kielen ja mitä menettelytapoja he yleensä seuraavat opetuksessaan. Kieltä voidaan opettaa altistamalla oppija suoraan aidolle kielenkäytölle, esimerkiksi olemalla vuorovaikutuksessa syntyperäisten puhujien kanssa tai kuuntelemalla radiota. Kieltä voidaan opettaa myös altistamalla oppija suoraan valikoiduille, esimerkiksi muokatuille teksteille. Kieltä voidaan opettaa niin, että oppilas osallistuu suoraan aitoon kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen toisella kielellä. Lisäksi oppilas voidaan osallistuttaa suoraan erityisesti tiettyä tarkoitusta varten suunniteltuihin tehtäviin. (Eurooppalainen viitekehys 2011, 197 – 198.)

Työtapojen valinta perustuu opetukselle ja oppimiselle asetetuille tavoitteille, oppilaiden tarpeille ja mielenkiinnonkohteille. Opetuksessa käytetään eri ikäkausille ja oppimistilanteille sopivia työtapoja. Työtapojen valintaa ohjaa opetuksen eriyttämien. Työtapojen vaihtelevuus tukee ja ohjaa koko luokan oppilaiden oppimista. Työtapojen monipuolisuus tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan eri tavoin.

Kokemuksellisten ja *toiminnallisten työtapojen* sekä *aistien käyttö* että liikkuminen nousevat tärkeiksi mielekkäässä oppimisessa ja motivaation ylläpitämisessä. Tutkiva ja ongelmalähtöinen opiskelu, leikki, mielikuvituksen käyttäminen ja taiteellinen toiminta edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista sekä kriittistä ja luovaa ajattelua. Työtapojen valinnassa tulee hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa sekä pelien ja pelillisyyden tarjoamia mahdollisuuksia. (POPS 2014, 31.)

Kielen opetuksessa erityistä huomiota tulee kiinnittää myös lasten *yksilölliseen huomioimiseen*. Toisen kielen opettamisessa aikuisen tulisi käyttää mahdollisimman paljon *havainnollistamista* ja *visuaalisia keinoja* sekä tekemällä oppimista. Aikuisen tulee tarvittaessa *selkokielintää* omaa puhettaan, jotta lapsi ymmärtää, mitä aikuinen tarkoittaa. (Halme 2011, 92 – 95.) Piippo ja Vaattovaara (2016, 239) toteavat, että tekemällä oppiminen on tehokkaampaa kuin oppiminen, jossa painotetaan kielen rakenteiden ja kielioppisääntöjen opiskelua.

Motorinen ja kielellinen kehitys liittyvät läheisesti toisiinsa, joten *monipuolinen liikunta* lisää lasten kielellisten taitojen kehitystä. Liikuntaan voidaan sisällyttää kognitiivisia tehtäviä, jotka kehittävät sanavarastoa ja käsitteitä. Esimerkiksi *soittamista, laulamista* ja *kuuntelemista* voidaan käyttää kielellisen kehittymisen tukena päivän eri toiminnoissa. *Musiikin* avulla voidaan tukea lapsen toisen kielen kehittymistä. Sitä voidaan hyödyntää päivän eri toiminnoissa, ja sen avulla voidaan luoda erilaisia elämyksiä, yksilöllisiä kokemuksia ja tunnetiloja. Musiikkituokioiden jakaminen yhdessä ryhmän kanssa on sosiaalisesti merkittävä kokemus. (Halme & Vataja 2011, 33.)

Coyle ja Gómez Garcia (2014) tekivät tutkimuksen 25 esikoululaiselle, jossa he tutkivat, kuinka laulut vaikuttavat toisen kielen sanaston oppimiseen. He pitivät kolme musiikkituokiota viikossa, jotka perustuivat "*Wheels on the bus*" -lauluun. Lasten sanastoa tutkittiin tutkimuksen alussa, lopussa ja sen aikana. Lapsille näytettiin sarjakuvaa, jossa oli lauluun liittyviä avainsanoja (esim. wheel, horn, wipers) selkeästi esillä, ja lasten tuli osata nimetä ne. Tämän jälkeen tutkijat luettelivat sanoja, joita lasten tuli osata osoittaa linja-auton -kuvasta. Tutkimuksen alussa lapset osasivat nimetä sarjakuvasta yhteensä kaksi sanaa. Tutkimuksen lopussa he osasivat nimetä yhteensä yhdeksän sanaa. Lapset tunnistivat aluksi tutkijan sanomista sanoista neljä,

Tutkimuksen lopussa taas he osasivat osoittaa yhteensä 43 kuvassa olevaa linja-auton osaa. Tutkimus osoitti, että laulut vaikuttivat tehokkaasti toisen kielen sanaston oppimiseen. (Coyle & Garcia 2014.)

Lastenkirjallisuutta voidaan hyödyntää monipuolisesti toisen kielen opettamisessa. Lukemisen avulla voidaan lapsilähtöisesti käydä läpi eri teemoja ja lapsen elämään liittyviä asioita. Aluksi voidaan käyttää kirjoja, joissa on kuvallinen tuki sanoille. Kirjoista voidaan yhdessä nimetä asioita ja hiljalleen siirrytään niiden lukemiseen. Lukeminen tulee aloittaa lyhyistä kirjoista, mutta usein toistuvissa jaksoissa. Kirjojen ja kuvien avulla sanavarastoa saadaan laajennettua. Kirjojen tulee olla yksilön tasolle sopivia, jotta mielenkiinto pysyy yllä ja hän jaksaa keskittyä kuuntelemiseen. Erilaiset *pelit* soveltuvat myös hyvin sanavaraston laajentamiseen. Niiden avulla voidaan harjoitella uusia sanoja ja käsitteitä. Esimerkiksi *muistipelit* ovat hyviä tähän tarkoitukseen. Kun lapset pelaavat toistensa kanssa, he edistävät samalla keskustelu- ja vuorovaikutustaitoja. (Halme & Vataja 2011, 29.)

Sadutus on hyvä kielenopettamiskeino. Sadutus sopii hyvin kaksikielisille lapsille, sillä siinä lapset tuottavat ajatuksia ja kertomuksia. Sadutus on Monika Riihelän 1980-luvulla kehittämä menetelmä, jonka avulla lapsi aktivoidaan tarinankertojaksi. Se rohkaisee lasta kielen tutkimiseen sekä monipuoliseen kommunikaatioon ja ilmaisuun. Aluksi kaksikielisen lapsen sadutukset voivat olla yhden sanan mittaisia, joita täydennetään lapsen piirtämin kuvin. Sadutuksen tulee olla säännöllistä, jolloin sen avulla voidaan seurata lapsen kielen kehittymistä. (Halme & Vataja 2011, 29.)

Cele-Murcia (2008, 51) kyseenalaistaa kielen opetuksessa käytettyjä tapoja opettaa kieltä ulkoa muistettavien sanalistojen avulla sekä lausemallien opettelua merkityksettömien harjoitusten ja tehtävien kautta. Hän korostaa sellaisten materiaalien käyttämistä, jotka ovat tärkeitä oppijalle ja ne liittyvät oppijan elämään. Lisäksi tavoitteiden pitäisi perustua tietynlaisiin todellisen elämän keskusteluihin kuten esimerkiksi dialogiin, radio-ohjelmaan, videopätkään, sähköpostiviestiin tai reseptiin. Oppilaiden tavoitteena olisi tulkita ja tuottaa merkityksellisiä keskusteluita sekä harjoitella fonologisia osia, muotoja, sanoja ja kieliopillisiä rakennelmia, jotka ovat keskeisiä keskustelun sisällön tuottajia. Kielen oppimisella on mahdollisuus tulla aidoksi harjoitukseksi kommunikoinnissa. (Cele-Murcia 2008, 51 - 52.)

Cele-Murcia (2008, 52) kritisoi sitä, ettei perinteinen opettajajohtoinen opetus auta oppijoita harjoittelemaan kohdekielensä aidon vuorovaikutuksen kehittyvää luonnetta. Rythmi, intonaatio, kehonkieli, silmien liikkeet sekä muut vaikuttajat kasvotusten kommunikoinnissa tulisi harjoitella pareittain tai pienissä ryhmissä. Oppijoilla pitää olla mahdollisuus katsoa videoklippejä, jotka todenmukaisesti esittelevät keskustelutoverin kokonaiskäytöstä suullisen kommunikoinnin aikana. Videoiden avulla oppilaat voivat tarkastella muun muassa puhujan ei-kielellistä viestintää, keskittyä kuuntelemaan puhetta puheen rytmin, intonaation, äänenkorkeuden, ajoituksen, äänen voimakkuuden, sanaston ja kieliopin kannalta. Videopätkien katselun lisäksi opettaja voi kuvata oppijoiden esiintymistä videolle ja sen avulla opettaja sekä ikätoverit voivat antaa palautetta sekä kehittämissuhteita. (Cele-Murcia 2008, 52 - 53.)

Griva ja Semoglou (2012, 33) toteuttivat tutkimusprojektin englantia vieraana kielenä opiskeleville lapsille, minkä tavoitteena oli kehittää lasten vieraan kielen oppimista käyttäen kielenopetuksessa osallistavia fyysisiä toiminta-aktiviteetteja ja roolileikki -peleihin pohjautuvia harjoitteita rennossa ja luovassa ympäristössä. Projektissa tutkittiin lasten toisen kielen kehittymistä ensimmäiseltä luokalta toiselle. Aktiviteeteissa lapset rohkaistiin harjoittelemaan aitoa kohdekielen käyttöä. (Griva ja Semoglou 2012, 33.)

Grivan ja Semgloun (2012) tutkimusprojekti osoitti, että fyysisten aktiviteettien ja pelien käyttämisellä vieraan kielen opetuksessa oli kokonaisvaltaisia positiivisia vaikutuksia lasten vieraan kielen kehittymiseen. Projekti kannusti oppilaat käyttämään kieltä ilmaisemalla erilaisia tunteita, ratkaisemalla ongelmia ja kommunikoimalla muiden kanssa. Pelien ja erilaisten fyysisten aktiviteettien kautta lapset oppivat jakamaan ja tekemään yhteistyötä ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä. Suurin osa projektin toiminnoista tuotti lapsille mahdollisuuksia käyttää opittavaa kieltä ”todellisissa” tilanteissa. Osallistuminen aktiiviseen toimintaan ja roolileikki -peleihin tuotti mielekkäitä syitä lapsille käyttää opittavaa kieltä viestinnällisissä tarkoituksissa. Lisäksi ujommat ja heikommat kielenoppijat rohkaistuivat toiminnan kautta osallistumaan ja kommunikoimaan muiden kanssa. (Griva & Semoglou 2012, 42.)

Toista kieltä voi oppia myös *itseopiskellen*, pyrkimällä ohjatun itseopiskelun kautta sovittuihin, itse asetettuihin tavoitteisiin ja hyödyntämällä itsenäisesti tarjolla olevia opetusvälineitä. Kielenopetuksessa voidaan yhdistää esittävää opetusta, selityksiä,

harjoituksia ja kohdekielenkäyttöä edellyttäviä toimintoja äidinkieltä käyttäen luokassa tai käyttäen opiskeltavaa kieltä. Kieltä voi opettaa käyttämällä monipuolisia menettelytapoja vähentämällä asteittain äidinkielen käyttöä ja lisäämällä viestintä tehtäviä ja autenttista materiaalia sekä itsenäisen opiskelun osuutta. Kieltä voi opettaa yhdistämällä kaikkia edellä mainittuja tapoja sellaiseksi opiskeluksi, jonka oppilaat ryhmissä ja yksilöinä opettajan tukemina itse suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat. (Eurooppalainen viitekehys 2011, 198.)

Järvinen (2014, 89) on sitä mieltä, että vieraiden kielten oppimiseen ei ole yhtä yksiselitteistä tietä, vaan siihen sisältyy laajasti erilaisia lähestymistapoja, menetelmiä, tekniikoita ja työtapoja, joita sovelletaan kielenoppijiin eri aikoina ja eri tilanteissa.

3.4 Oppimisympäristö toisen kielen oppimisen tukena

Ympäristöllä tarkoitetaan sekä siellä olevia fyysisiä tekijöitä, kuten tiloja ja materiaaleja, että ympärillä olevia ihmisiä ja heidän vuorovaikutusta lapseen (Stechuk ym. 2006, 11). Manninen ym. (2007, 27) mukaan *oppimisympäristöjä* voidaan ajatella viidestä näkökulmasta: fyysisestä, paikallisesta, sosiaalisesta, teknologisesta ja didaktisesta. *Fyysisestä näkökulmasta* tarkastellaan koulun ja koululaitoksen opetustilojen käyttöä, rakennetta sekä voidaan arvioida oppimistilojen suunnittelua siitä näkökulmasta, kuinka erilaiset tilaratkaisut edistävät tai estävät oppimista. *Sosiaalisesta näkökulmasta* oppimisympäristöä käsitellään vuorovaikutuksena eli pohditaan minkälainen henkinen ja psykologinen ilmapiiri tukee oppimista. Merkittävää oppimisen kannalta ovat oppimisympäristön mahdollistamat ja tukemat ryhmäprosessit, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus ja kommunikaatio. (Manninen ym. 2007, 36 – 39.)

Teknisestä näkökulmasta oppimisympäristöä katsotaan opetusteknologian näkökulmasta eli siitä, miten tieto- ja viestintätekniikkaa hyödynnetään opettamisessa ja oppimisessa. *Paikallisesta näkökulmasta* oppimisympäristöjä tarkastellaan paikkoina ja alueina eli kuinka erilaisia koulun ulkopuolisia paikkoja hyödynnetään opetuksessa (esim. luonto, kaupunki, museot, kaupat ja kahvilat). *Didaktisesta näkökulmasta* oppimisympäristöä käsitellään oppimista tukevan ympäristön perspektiivistä eli siitä millaiset opiskelutilanteissa käytettävät ärsykkeet tukevat oppimista. Painotetaan opettajan roolia

oppimisympäristön kehittäjänä. Tarkastellaan siis, miten opettajan valitsemat työtavat, didaktiset käytänteet, oppimateriaalit soveltuvat parhaiten oppilaan oppimiseen ja oppimisen tukemiseen. (Manninen ym. 2007, 40 – 41.)

Toisen kielen oppiminen tulee nähdä vuorovaikutuksena lasten ja ympäristön välillä (Halme & Vataja 2011, 23). Lapsen ympäristössä kommunikointi sisältää kaikki lapsen ja aikuisen välillä tapahtuvan epäsuoran ja suoran vuorovaikutuksen. Suoraa vuorovaikutusta tapahtuu, kun aikuinen esimerkiksi puhuu lapselle välittömästi. Epäsuoraa vuorovaikutusta on se, kun muut lapset havainnoivat tätä aikuisen ja lapsen välistä keskustelua. Lapsen ympäristössä keskustelutilanteet sisältävät kaikenlaista vuorovaikutusta lapsen ja aikuisen välillä. Opettajat ja muut aikuiset voivat käyttää sekä kielellisiä että ei-kielellisiä keinoja edistämään mahdollisimman hyvää kommunikointia lapsen kanssa. (Stechuk ym. 2006, 33 – 35.) Aikuisten tulee huomioida lapsen pienetkin aloitteet kommunikaation (Halme & Vataja 2011, 23).

Lapsi voi kuulua yhteen tai useampaan erilaiseen sosiaaliseen ja kielelliseen ympäristöön. Aikuisten tulisi tunnistaa ympäristössä olevat kielelliset mahdollisuudet ja hyödyntää niitä toimiessaan lapsen kanssa kehittäen hänen kielellistä ja sosiaalista kehitystään. Kielelliset ja sosiaaliset ympäristöt ovat tärkeitä vaikuttajia lapsen kehitykselle. Lapset hyödyntävät sekä tarkoituksellisia että luonnollisia vuorovaikutustilanteita ja kokemuksiaan kehittäessään kykyä käyttää ja ymmärtää kieltä sekä laajentaessaan tietoisuuttaan kulttuurista. Kielellisen ja sosiaalisen ympäristön tarkoitukselliset vuorovaikutustilanteet ovat sellaisia, joissa aikuisen kommunikoinnilla on jokin päämäärä. Luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa lapset tulevat spontaanisti mukaan keskusteluihin ja sosiaalisiin tapahtumiin sekä ovat alttiita kuulemaan ja kokemaan muiden ihmisten viestinnällisiä tapoja. (Stechuk ym. 2006, 33 – 35.)

Runsaasti kieltä tarjoavassa ympäristössä tulisi olla *materiaaleja*, jotka on valittu lasten kehitystason mukaisesti (Gordon Biddle 2014, 330). Lapset oppivat toista kieltä omaan tahtiin, joten lapselle tulee tarjota oman tasoista materiaalia oppimiseen (Halme 2011, 93). Opettajan tulisi antaa lapsille merkityksellisiä kirjoitettuja materiaaleja, jotka edistävät kielen kehitystä. Materiaalit, joilla luodaan kielen kehitystä tukeva ympäristö, ovat muun muassa erilaiset luettavat materiaalit ympäristössä, kuten kirjat ja nimikyltit sekä kirjoittamisen mahdollistavat materiaalit ja välineet. Opetustiloissa olisi hyvä olla

lasten tekemiä kirjoitettuja tuotoksia. Ympäristössä olevia kirjoitettuja luettavia materiaaleja tulisi käyttää osana päivän rutiineja. (Gordon Biddle ym. 2014, 330 – 331.)

Lapsen mahdollisuus tutkivaan toimintaan ympäristössään rohkaisee lasta itsenäiseen työskentelyyn, tutkiskeluun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Aikuiset suunnittelevat tutkivan toiminnan mahdollistavat paikat, mutta lapset saavat vapaasti toimia siellä. Kielen tavoitteiden tulisi painottaa sitä, että lapsia tuettaisiin käyttämään kieltä ongelmien ratkaisemisessa, itsenäisessä tutkimisessa ja erilaisten toimintojen kuvaamisessa. (Gordon Biddle 2014, 332 – 333.)

Tietoteknisiä laitteita voidaan käyttää kielen opettamisen välineenä. Internetillä ja tietokoneohjelmilla on todettu olevan positiivinen vaikutus lasten lukutaidon kehitykselle. (Gordon Biddlen ym. 2014, 333.) Jarvisin ja Krashenin (2014) tutkimuksessa todettiin, että vieraan kielen omaksuminen vapaamuotoisessa tietokoneen käytössä oli joissain tapauksissa jopa tehokkaampaa kuin pedagogisten sovellusten avulla tapahtuvan tietokoneen käytön.

Ympäristöolosuhteet vaikuttavat kielen kehityksen nopeuteen ja sanavarastoon. Se on luonnollista, että kieltä oppii nopeammin, jos sitä kuulee joka puolella. Esimerkiksi koulussa opitaan nopeasti kouluun liittyvää sanastoa. (Nissilä 2010, 69.) Nykymaailman monimediaistuminen on luonut kielenoppimiselle ja -opetukselle moninaisesti uuden ympäristön. Yhä enemmän kieltä käytetään ja opitaan erilaisissa koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. Opetuksen tehtävänä olisikin tukea oppijaa jäsentämään koulun ulkopuolella koettua ja opittua. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että koulun ja vapaa-ajan teksti- ja mediamaailmat ovat kuitenkin vielä jonkin verran etäällä toisistaan, eivätkä vallitsevat opetuksen käytänteet juuri luo yhtenevyyttä erilaisten toimintaympäristöjen välille. (Vaarala ym. 2016, 11.)

Opetustilanteella on tietyt tavoitteet ja sitä määrittävät myös käytettävissä oleva *aika* ja *paikka*. Esimerkiksi pienen ryhmän opettaminen suuressa tilassa runsaalla tuntimäärällä on aivan eri asia, kuin opettaisi suurta ryhmää pienessä tilassa ja lyhyellä aikavälillä. (Vaarala ym. 2016, 13 – 14.) Lisäksi lapsi voi kuulla meluisassa ympäristössä kieltä väärin. Tämän vuoksi pienemmissä ryhmissä toimiminen mahdollistaa oppimisen tehokkaammin ja lapset voivat käyttää oppimaansa kieltään aktiivisemmin kuin isossa

ryhmässä. (Halme 2011, 93.) Pienryhmissä toimiminen sopii paremmin nuoremmille lapsille, koska niissä aikuiset pystyvät muodostamaan läheisemmän suhteen lasten kanssa. Lisäksi pienissä ryhmissä on paremmat mahdollisuudet keskusteluun kuin isommissa ryhmissä. (Gordon Biddle ym. 2014, 333.)

Opetustilanteissa voi olla mukana yksi tai useampi *opettaja* tai *avustaja* sekä oppijoita. Jokaisella on oma tapansa toimia ja oppia. Lisäksi jokaisella on yksilöllinen tausta, johon sisältyy erilaiset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja arvot, joihin liittyy erilaiset kielet ja kulttuurit. Nykytutkimuksissa pedagogiikka nähdäänkin opettajien, oppijoiden sekä sosiaalisten (esim. kaverit ja vanhemmat) että materiaalistien resurssien (esim. oppikirjat, tekniset välineet) välisenä vuorovaikutuksena. (Vaarala 2016, 13 – 14.)

Oppimisympäristöjen tulisi muodostaa pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus, jossa huomioidaan oppilaiden erityistarpeet (POPS 2014, 29). Erityisesti koulun oppimisympäristöjen tulee olla turvallisia, terveellisiä ja niiden tulee tukea yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 4§). Oppimisympäristöjen tulisi antaa mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä erilaisiin tarkastelunäkökulmiin. Koulun ulkopuolella sijaitsevat ympäristöt ovat myös hyviä paikkoja oppia uusia tietoja ja taitoja. Koulun sisä- ja ulkotilojen lisäksi eri oppiaineiden opetuksessa käytetään hyväksi luontoa ja rakennettua ympäristöä. Muun muassa kirjastot, taide- ja luontokeskukset, museot ja muut yhteistyötahot tarjoavat monipuolisia oppimisympäristöjä. Lisäksi erityisesti tieto- ja viestintäteknologiaa pidetään keskeisenä osana monipuolisia oppimisympäristöjä. (POPS 2014, 29 – 30.)

4 OPETTAJANA MONIKULTTUURISESSA LUOKASSA

Maahanmuuttajien koulutuksen päämääränä on tarjota Suomeen muuttaville valmiuksia toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa ja osallistua eriasteisiin koulutuksiin. *Maahanmuuttajilla* tarkoitetaan pakolaisia, siirtolaisia, paluumuuttajia ja muita ulkomaalaisia sekä turvapaikanhakijoita tietyissä yhteyksissä. *Maahanmuuttajataustaisilla oppilaille* tarkoitetaan Suomeen muuttaneita tai Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria. (Opetushallitus 2017, www-sivut.)

Maahanmuuttajien määrä perusopetuksen oppilaista on kasvussa. Suomessa vakinaisesti asuvilla oppivelvollisuusikäisillä eli 7-17-vuotiailla maahanmuuttajilla on oikeus samaan perusopetukseen kuin suomalaisillakin. Jokaiselle eri-ikäiselle maahanmuuttajille järjestetään suomen tai ruotsin kielen opetusta. Lisäksi heitä tuetaan oman äidinkielen ja kulttuuri-identiteettinsä säilyttämisessä. (Opetushallitus 2017, www-sivut.) Perustuslaissa (17§) on säädetty jokaisen oikeudesta ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen (Perustuslaki: sivistykselliset oikeudet § 16).

4.1 Monikulttuurisuus ja uuteen kulttuuriin sopeutuminen

Monikulttuurisuus on käsitteenä laaja ja monimerkityksellinen. Monikulttuurisuudella voidaan kuvata yhteiskunnan tai yhteisön tilannetta tai voidaan kertoa, että tietyssä maassa asuu useisiin erilaisiin kansoihin ja yhteisöihin kuuluvia ihmisiä. Monikulttuurisuudella viitataan myös epäsuorasti ryhmien välisiin suhteisiin, jolloin käsitettä määrittäessä pitäisi puhua sekä valta- ja vähemmistöryhmien välisistä suhteista että myös vähemmistöjen keskinäisistä suhteista. Monikulttuurisuuskäsitteen ohella voidaan käyttää myös termiä *interkulttuurisuus*, joka tarkoittaa aktiivista molemminpuolista kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja mahdollista kulttuurien keskinäistä sulautumista. (Paavola & Talib 2010, 26.) Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuus tarkoittaa luokassa ilmenevää kulttuurista moninaisuutta. Tutkimuksessa keskitytään perusopetukseen valmistaviin luokkiin, jotka ovat

heterogeenisiä ja monikulttuurisia, koska oppilaita on eri maista, kulttuureista ja yhteisöistä.

Kulttuuri on laaja käsite ja se sisältää kaikki inhimillisen toiminnan osa-alueet: tavat, moraalikäsitteet, talouselämän, kasvatuksen, politiikan, tieteet, taiteet ja uskonnot. Se on tapa ajatella, tuntea ja toimia. Jokainen ihminen on osa kulttuuria. Monesti vieraan kulttuurin normien ymmärtäminen koetaan hankalaksi, koska ihminen toimii oman kulttuurinsa arvojen ja sääntöjen mukaan, jolloin vieraassa kulttuurissa hän voi joutua väärin ymmärretyksi kulttuuristen erojen vuoksi. Uuden kulttuurin omaksuminen on lapselle helpompaa kuin aikuiselle. Aikuinen ei pysty sisäistämään samalla tavalla uuden kulttuurin asioita kuin lapsi. Lapsella ei ole yhtä vahva kulttuuripohja entisestä kotimaasta kuin aikuisella, joten uuteen kulttuuriin sopeutuminen on lapselle helpompaa. (Pollari & Koppinen 2011, 17 – 19.)

Suomessa kohtaa erilaisia kulttuureja edustavia ihmisiä. Tänne saapuneet voivat olla turvapaikanhakijoita, pakolaisia, paluumuuttajia tai adoptoituja sekä työn, opiskelun että rakkauden perässä tulleita. Eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaaminen edellyttää sekä tulijoilta että vastaanottavilta sopeutumiskykyä ja interkulttuuristen taitojen hankkimista. Interkulttuuristen taitojen omaksumisessa on tärkeintä ihmisen ja hänen kulttuurinsa kohtaaminen, aito kunnioitus ja eroavuuksia korostavien kärjistettyjen luokittelujen murtaminen. Erilaisuuden ymmärtäminen edesauttaa turvallisuudentunteen muodostumista ryhmässä. Interkulttuurinen ajattelutapa antaa mahdollisuuden olla uskon vahvistajana etenkin niille, jotka ovat paenneet toivottomia olosuhteita. Usko tulevaisuuteen on koettu olevan oppimismotivaation ja kaiken järkevän toiminnan perusta. (Pollari & Koppinen 2011, 9 – 10.)

Uuteen kulttuuriin sopeutuminen alkaa siitä, kun ihminen saapuu uuteen maahan ja se jatkuu niin kauan kuin muuttaja on suorassa vuorovaikutuksessa uuden kotimaansa kanssa. Sopeutuminen alkaa usein uuden kielen oppimisesta, jotta arkipäivän tilanteista voi selviytyä. Lisäksi muuttaja tutustuu yhteiskunnan erilaisiin instituutioihin ja niiden toimintaan sekä lähettää lapset kouluun tai alkaa itse koulun. Vähitellen hän oppii toimimaan uudessa yhteiskunnassa. Sopeutumiseen vaikuttavat muuttajan luonteenpiirteet, asenteet, ikä, koulutustausta ja oman kulttuurin yhtenevyys uuteen kulttuuriin. (Pollari & Koppinen 2011, 20.)

Kieli kertoo puhujansa kulttuurista sekä ilmentää kulttuurin taustalla olevaa katsomusta. Kielen oppiminen on samalla myös kulttuurin oppimista. Väärinkäsityksiä voi aiheutua siis yhtä lailla puutteellisen kulttuurintuntemuksen kuin puutteellisen kielitaidon takia. Kielenopetukseen on oleellista liittää kulttuurin opetusta, jolloin se auttaa ymmärtämään kielen ja kulttuurin suhdetta konkreettisemmin. Kielen merkitysten ymmärtäminen vaatii myös kulttuurin ja sen taustalla olevien näkemysten tuntemista. Mielenkiinto kulttuuria kohtaan saattaa lisätä motivaatiota kielenopiskeluun sekä kulttuurin tunteminen voi auttaa välttämään väärin stereotyyppien muodostumista. Käytännön kielenopetuksessa pohditaan erityisesti sitä, miten eri kulttuureissa kommunikoidaan. (Pyykkö 2014, 189; 202.)

Kohdekulttuurin ymmärtäminen vaatii kielitaidon ohella myös maan historian tuntemusta ja kronologian eli aikajärjestyksen tajua. Maan historiaan tutustuminen auttaa oppijaa näkemään kulttuurin jatkuvuuden ja muutoksen sekä sen, että tämän hetken arvot ja aatteet eivät ole syntyneet tyhjästä. (Pyykkö 2014, 189; 202.)

Uuteen kotimaahansa sopeutumisvaiheessa maahanmuuttaja vertaa oman ja uuden kulttuurin eroja, jolloin se koettelee hänen identiteettiään ja tapojaan toimia. Maahanmuuttajan on ainakin vähän omaksuttava uuden maan kulttuuria sopeutuakseen siihen. Parhaimmassa tapauksessa muuttajat saavuttavat *kaksikulttuurisuuden* eli integroituvat uuteen kotimaahan. Muuttaja on tällöin hyväksynyt uuden maan kulttuurin niin, että hän kykenee elämään siinä ilman suuria ongelmia sekä hän on myös säilyttänyt omasta kulttuuristaan tärkeitä asioita, joita hän arvostaa ja välittää muille. Koulu pystyy tukemaan tätä prosessia merkittäväällä tavalla. (Pollari & Koppinen 2011, 20 – 21.)

Kuukka (2009, 12 - 13) ajattelee koulun pystyvän vastaamaan haasteeseen, jonka sekä suomea äidinkielenään puhuvat että kaksi- ja monikieliset, moni-identiteettiset lapset ja nuoret heille antavat. Jatkuvuuden ja pysyvyyden kokemuksia tarvitaan ja niitä tulee tarjota koulussa, jotta muualta tullut lapsi tai nuori pärjäisi muutosten ja moninaisuuden keskuudessa. (Kuukka 2009, 12 – 13.)

4.2 Monikieliset oppilaat koulussa

Ulkomaalaisten määrä Suomessa on lyhyellä aikavälillä kasvanut nopeasti ja se vaikuttaa sekä näkyvästi että näkymättömästi suomalaiseen kieli- ja koulutuspolitiikkaan. Monikielisten oppilaiden määrän kasvu on muuttanut opiskelua jokaisella koulutusasteella ja kaikissa koulutusmuodoissa. Opettajien on otettava huomioon entistä tarkemmin se, että opetustoiminta ja asioiden esittäminen ovat ymmärrettäviä. (Vaarala ym. 2016, 15.)

Yksi monikulttuurisuuden ilmentymä on monikielisyys. Monikielisten oppilaiden opetuksessa erityisenä tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä sekä identiteetin ja itsetunnon kehittymistä. Tällöin oppilaat saavat valmiudet tasapainoiseen ja aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten oppilaan äidinkieli, kulttuuri ja maassaoloaika. Monikielisiä oppilaita kannustetaan käyttämään kielitaitoaan monipuolisesti eri oppiaineiden tunneilla ja muussa koulun toiminnassa. Näin oman äidinkielen oppiminen ja käyttö tukevat eri oppiaineiden sisällön oppimista ja lisäksi oppilas oppii viestimään koulun oppiainesisällöistä myös omalla äidinkielellään. Oppilaille pyritään mahdollisuuksien mukaan tarjoamaan oman äidinkielen opetusta. (POPS 2014, 28; 87.)

Jokaisen ihmisen niin muusta kulttuurista tulleen kuin kantaväestönkin lapsen tai nuoren perustarve on päästä erillisyydestä vuorovaikutukseen muiden kanssa. Koulun puitteet kuten hienot modernit tilat ja tai uudet opetusjärjestelyt eivät välttämättä innosta maahanmuuttajaoppilasta. Pikemminkin uuden oppilaan sekä koulussa olevien oppilaiden ja muiden ihmisten tunteiden huomioon ottaminen on erityisen oleellista. Kaikessa suunnittelussa on erityisen tärkeää ottaa huomioon kaikkien osapuolten tunteet, sillä tunteet osoittavat suhtautumisemme asioihin ja ihmisiin. Pitääkin olla hyvin selvää, että myönteisen tunneilmapiirin rakentaminen on alkutilanteessa tiedollisten tavoitteiden asettamista merkityksellisempää. (Pollari & Koppinen 2011, 28 – 29.)

Jos kielen opetuksen tavoitteena on kommunikatiivinen kompetenssi, niin kielen opettamiseen täytyisi sisältyä kulttuurista ja monikulttuurista opetusta. Yleinen tietämys kirjallisuudesta ja muista humanistisista tieteistä, jotka ovat olennaisia

kohdekulttuurilla, pitäisi olla osana kielen opetusta kuin myös historian ja maantiedon perustieto, jotka liittyvät kohdekielen yhteisöön. Lisäksi kulttuurin yhteiskuntarakenne pitäisi suojata, kuten esimerkiksi perhe, sukulaissuhteet, seurustelu, sukupuoliroolit etenkin silloin, jos kohdekulttuuri eroaa monella tavalla oppijan kulttuurista. (Cele-Murcia 2008, 51.)

Uuteen maahan tulleita tulisi tutustuttaa poliittisiin ja kasvatuksellisiin järjestelmiin kuin myös suurimpiin uskontoihin, juhlapyhiin, loma-aikoihin sekä tärkeimpiin tapoihin. Nämä kaikki aiheet voivat toimia sisältönä kielen opetukselle, jossa keskitytään erityisesti kulttuurisiin ja vuorovaikutuksellisiin eroavaisuuksiin alueisiin. Tutkijat ovat osoittaneet (Brinton ym. 2003), että kielen opettaminen sisällön kautta on yksi tehokkaimmista käytettävissä olevista keinoista, joilla voidaan saavuttaa kommunikatiivinen kompetenssi toisessa tai vieraassa kielessä. (Cele-Murcia 2008, 51.)

4.3 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

Opettajan monikulttuurinen osaaminen kuuluu tänä päivänä tärkeäksi osaksi opettajan ammattitaitoon. *Monikulttuurinen tai interkulttuurinen kompetenssi* tarkoittaa opettajan taitoa toimia joustavasti kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa, ja siihen kuuluvat tietoisuus, toiminta, asenteet ja taidot. (Virta & Tuittu 2013, 119.) Interkulttuurinen kompetenssi tai toisin sanoen monikulttuurinen ammatillisuus tarkoittaa opettajan halua ja kykyä toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä (Talib & Lipponen 2008, 234). Opettajan valmiuteen toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta sisältyy oleellisesti myös opettajan oman taustan ja etnisen identiteetin tiedostaminen ja kriittinen ammatillinen reflektointi. Opettajan omat asenteet ja ajattelumaailma nousevat tässä merkitykselliseksi, kuten esimerkiksi moninaisuuden kunnioittaminen, oikeudenmukaisuus ja sitoutuminen tasa-arvon edistämiseen. (Virta & Tuittu 2013, 119.)

Vahvan interkulttuurisen kompetenssin kehittäneelle opettajalle oppilaan tuntemus on merkittävä voimavara, jotta säästyttäisiin väärinymmärryksiltä ja konflikteilta. Interkulttuurisen opettajan opetus sisältää suvaitsevaisuuteen kasvattamista, kriittistä itsetutkiskelua ja oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistamista. Opettaja on

kiinnostunut muualta tulleista oppilaista ja haluaa saada tietoa heistä ja heidän kulttuureistaan. Lisäksi opettaja käsittelee kriittisesti omaa tapaansa opettaa ja kehittää sitä koko ajan saamansa kokemuksen ja tiedon varassa. (Pollari & Koppinen 2011, 71.)

Virta ja Tuittu (2013, 119) korostavat opettajien olevan oleellisessa asemassa maahanmuuttajalapsen sosiaalistumisessa uuteen yhteiskuntaan, jolloin opettajien suhtautuminen heidän opetukseen sekä kulttuuriseen ja etniseen moninaisuuteen nousee tärkeäksi kysymykseksi. Opettaja voi olla ensimmäinen läheinen enemmistökulttuurin aikuinen maahanmuuttajataustaisen lapsen elämässä. Opettajan velvollisuus onkin tukea kaikkien oppilaidensa tasapainoista kehitystä ja identiteetin rakentumista. Identiteetin rakentamisessa on oleellista, että oppilaan yhteys omaan kulttuuriin ja etniseen ryhmään pysyy vahvana. (Virta & Tuittu 2013, 119.)

Opettajat ovat olleet epävarmoja siitä, miten toimia, jos vähemmistökulttuureja edustavia lapsia on nopealla aikavälillä saapunut paljon kouluihin. Mikäli opettaja ei ole valmistautunut tai hän ei ole saanut valmennusta kulttuuriseen monimuotoisuuteen aiemmin, niin silloin alkutilanne on voinut olla hyvinkin hankala sekä opettajille että lapsille. (Paavola & Talib 2010, 74.) Opettajan monikulttuurinen osaaminen edellyttää sitä, että opettajien tulisi tiedostaa etnisyyteen liittyvät erot ja yhteiskunnallinen eriarvoisuus. Tällöin opettajat voivat tukea oppilaita näiden ongelmissa ja luoda edellytyksiä tasa-arvoiseen kansalaisuuteen. (Virta & Tuittu 2013, 119; Kincheloe & Steinberg 2001; Giroux 1997.)

Interkulttuurinen osaaminen luo mahdollisuuden uudenlaisiin vastauksiin ja toimintamalleihin monikulttuurisissa tilanteissa. Lisäksi sen avulla opettaja voi omalta osaltaan ehkäistä vähemmistöoppilaiden syrjäytymistä. Merkityksellisintä on opettajan myönteinen asenne lapsen edustamaa kulttuuria ja maailmankuvaa kohtaan. (Paavola & Talib 2010, 75.) Aito keskusteleminen ja usko oppilaan ja hänen perheensä asiantuntijuuteen siihen, mikä on hänen kulttuurinsa ja uskontonsa, luovat luottamusta. Jokainen lapsi ja nuori tarvitsee arvostuksen ja kunnioituksen kokemuksia, jotka antavat identiteetille pystyvyyden tunnetta samoin kuin läheisyyden kokemukset. (Kuukka 2009, 14.)

4.4 Kielitietoinen koulu

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 28) painotetaan yhtenä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena olevan kulttuurinen moninaisuus ja *kielitietoisuus*. Koulu nähdään osana kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Koulu yhteisön tulee arvostaa ja hyödyntää tätä moninaisuutta. Lisäksi koulu yhteisössä ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa, vuorovaikutuksessa sekä identiteettien rakentumisessa että yhteiskuntaan sopeutumisessa. Kielitietoisessa koulussa on tiedostettava se, että jokaisella oppiaineella on oma kielensä, tekstikäytäntönsä ja käsitteistönsä. Jokainen koulun aikuinen on kielellinen malli sekä opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (POPS 2014, 28.)

Lucas, Villegas ja Freedson-Gonzalez (2008) esittävät huomiota kielitietoisesta opettamisesta yleisopetuksen luokissa. Opettajien tulee tiedostaa se, että keskustelukieli eroaa akateemisesta kielestä. On huomattava, että kieli vaihtuu kontekstin mukaan eli oppiaineet ja tilanteet sisältävät omanlaistansa kieltä ja sanastoa. Toisen kielen oppijoille on tärkeää tehdä oppiaineen sisällöt ymmärrettäväksi. Kielitietoisessa opetuksessa on myös tärkeää huomioida opetuskielen tärkeimmät ja käytetyimmät käsitteet, niiden merkitykset ja opettavien asioiden syy-seuraussuhteet. Opettajan on tärkeää kiinnittää huomiota oman puheensa, vuorovaikutuksensa, käyttämiensä opetusmateriaalien ja tehtävien kielellisiin muotoihin ja merkityksiin. (Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez 2008.)

Toisen kielen oppijalle tulee tarjota sellaista kielisyötettä, joka on vähän yli sen hetkisen kielitaidon tason, jolloin hänen kielitaitonsa pystyy kehittymään. Opettajan tulee huomioida sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys, johon toisen kielen oppija tulisi aktiivisesti osallistua. Oppijoille tulee tarjota mahdollisuuksia kommunikoida natiivin kielen puhujan kanssa, jolloin toisen kielen oppija voi kehittää taitojaan hänen avulla. Opettajien täytyy luoda mahdollisimman turvallinen ja jännitys vapaa luokkailmapiiri, jossa oppilas voi tuntea itsensä tervetulleeksi. (Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez 2008)

4.5 Monikulttuurisuuden tuomat haasteet luokassa

Maahanmuuttajataustaisia oppilaita on epätasaisesti eri kouluissa. Suomessa on kouluja, joiden oppilaista on enemmistö maahanmuuttajataustaisia sekä toisaalta on kouluja, joissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on vain muutama tai ei ollenkaan. Oppilaiden epäyhtenäisyys äidinkielen, etnisen taustan ja suomen kielen osaamisen kannalta on kouluille haaste. (Virta ja Tuittu 2013, 116.) Suomeen saapui vuoden 2015 aikana 32 400 turvapaikanhakijaa, joista alaikäisiä oli noin 8500. Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa opiskeli 20.9.2015 noin 3480 oppilasta. Tämän jälkeen eri kuntiin on perustettu vuoden 2015 syksyn aikana noin 50 uutta perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmää turvapaikanhakijatilanteen vuoksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016, 7; 13 – 14.)

Koulun kansalaiskasvatustehtävä on kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden lisääntyessä laajentunut ja saanut uusia piirteitä. Kansalaiskasvatustehtävällä on kaksi puolta. Oleellista on keskittyä siihen, millaiset valmiudet koululla ja opettajilla on suoriutua haasteesta ja tarjota maahanmuuttajataustaisille oppilaille valmiudet jatkokoulutukseen ja yhteiskunnan aktiiviseen jäsenyyteen. Lisäksi yhtä tärkeäksi kansalaiskasvatustehtävässä nousee kysymys, miten kaikille oppilaille, myös suomalaistaustaisille, rakennetaan edellytykset kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. (Virta & Tuittu 2013, 116 – 117.)

Koulujen ja opettajien tulisi pohtia ja selvittää, että miten eri aineiden opetuksessa ja arkipäivän vuorovaikutuksessa huomioidaan moninaisuus, joka liittyy eri kulttuurien erilaisiin arvoihin ja oppilaiden erilaisiin kokemuksiin. Lisäksi he kertovat monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeänä ulottuvuutena olevan edelleen rasististen asenteiden torjuminen kasvatuksen keinoin ja myönteisiin etnisiin aseisiin pyrkiminen. Opettajien tulisi luoda oppilaille tasaveroiset mahdollisuudet onnistua riippumatta oppilaan etnisestä ryhmästä, sosiaaliluokasta tai sukupolvesta. Onkin kysymys siitä, että koulun toimintakulttuurissa ja opetuksessa pyritään tosissaan tarjoamaan oppilaille tasa-arvoiset edellytykset riippumatta oppilaiden etnisestä tai sosiaalisesta taustasta. (Virta & Tuittu 2013, 117 - 118.)

Virta ja Tuittu (2013, 128) korostavat monikielisyyden tukemisen ja omien kielten opettamisen tärkeyttä, koska ne kääntyvät aikanaan suomalaisen kulttuurin ja elinkeinoelämän eduksi. Oppilaan oman äidinkielen tukemisella vaikutetaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan integroitumiseen yhteiskuntaan sekä siihen, miten oppilaan identiteetti rakentuu ja opiskelumotivaatio kehittyy (Virta & Tuittu 2013, 128). Kauppila peräänkuuluttaa, että on hyvä muistaa, että meidän hyvinvointiyhteiskunta ei menesty ilman monikulttuuristen ihmisen tukea (Kauppila 2010, 178).

Kaksi- ja monikieliset oppilaat haastavat koko koulun toimimaan kielitietoisuuden, opetuksen eriyttämisen ja eheyttämisen suuntaan. Haasteet vaativat opettajilta epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietokykyä. Haasteisiin vastaamiseen tarvitaan aikaa, tarpeeksi kokemusta ja uutta tutkimusta, jotta kyettäisiin paremmin jäsentämään S2-opetuksen ja eri aineiden opetuksen mielekkäitä toteuttamistapoja. Opettajien välinen yhteistyö, keskustelut ja ongelmien ratkaiseminen antavat mahdollisuuden kokemusten jakamiseen ja sen kautta keventävät opettajan kuormitusta sekä pitävät vaatimukset omaa opetustyötään kohtaan kohtuullisina. (Kuukka & Rapatti 2009, 9.)

Phillips ja Soltis (2009, 63 - 64) nostavat esille sen, että kulttuurisesti erilaisten oppilaiden taidot ja asenteet voidaan ymmärtää väärin johtuen siitä, etteivät opettajat ole ymmärtäneet tai osanneet huomioida oppilaan erilaisia kulttuurisia käsityksiä, normeja ja tapoja, jotka eroavat koulun valtakulttuurista. Oppilaan tuntemisen ja kulttuuristen aspektien tiedostamisen avulla opettaja pystyy lähestymään omaa opetustoimintaansa huomioiden oppilaiden tarpeita ja näin mahdollisesti ehkäisemään kulttuuristen erojen aiheuttamia pulmia opetus- ja oppimistilanteissa. (Phillips & Soltis 2009, 63 – 65.)

Yhtenä haasteena monikulttuurisessa koulussa saattaa olla koulun opettajien ennakkoluulot ja asenteet maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan. Oppilaiden suomen kielen oppimista ja sopeutumista koulu yhteisöön voi vaikeuttaa esimerkiksi aikuisen kyyninen asenne oppilaan huonoon käytökseen maahanmuuttajataustan takia tai aikuisen välinpitämättömyys huomioida S2-oppilaiden tarpeita omassa opetuksessaan. Olisi muistettava, että kaikki oppilaat niin valmistavan kuin kielikylpy- ja musiikkipainotteisen luokan oppilaat ovat koulun oppilaita ja sen opettajan vastuulla, joka heitä kulloinkin opettaa tai valvoo välitunnilla tai ruokalassa. Lisäksi yhteinen vastuu helpottaa opettajan työtä ja luo aikuisten välille luottamusta. (Kuukka 2009, 17.)

Turussa totutettu Maahanmuuttajataustainen oppilas perusopetuksessa *Monikko* - tutkimushanke selvitti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja opiskelun edellytyksiä sekä oppilaiden vanhemmilta tiedusteltiin heidän kokemuksiään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden pyrkiminen toisen asteen koulutukseen ja koulumenestys ei yllä vielä suomalaistaustaisten tasolle. Opetuksessa olisi kiinnitettävä huomiota maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opiskeluvalmiuksiin, oppimisvaikeuksiin ja oppimateriaaleihin. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua ja opiskelumahdollisuuksia on tuettava koko ajan, jotta he sopeutuisivat yhteiskuntaan ja löytäisivät paikkansa työelämässä. (Virta & Tuittu 2013, 128.)

Kouluihin heijastuu laajat yhteiskunnalliset muutokset kuten myös kulttuurisen, etnisen ja kielellisen moninaisuuden lisääntyminen. Yhteiskunnalliset muutokset ilmenevät koulussa oppilaiden ja heidän perheidensä erilaisten taustojen kautta ja myös koulun oman työyhteisön moninaistumisena. Muutos on otettava haltuun ja käsitettävä, millä tavalla se voi kehittää kulttuuria ja yhteiskuntaa. (Virta ja Tuittu 2013, 116)

Yhteiskunnassa ilmenevät maahanmuuttaja-asenteet sekä maahanmuuttajien heikkoon työllistymiseen ja asuinalueiden eristäytymiseen liittyvät yhteiskunnalliset haasteet heijastuvat kouluihin. Tämän takia koulun monikulttuuristumista ei voi erottaa muusta yhteiskunnallisesta muutoksesta. Se ei riitä, että koulu reagoi muutoksiin, vaan se pystyy parhaimmillaan myös vaikuttamaan positiivisesti muutoksen luonteeseen ja aidosti monikulttuurisen yhteiskunnan rakentumiseen. Kulttuurisen moninaisuuden kohtaaminen vaatii sen, että koulun opettajilla ja johdolla tulisi olla entistä parempi kulttuurinen kompetenssi. Tällöin myös valmius toteuttaa pedagogiikkaa, joka ottaa huomioon moninaisuuden toteutuu. (Virta & Tuittu 2013, 116 - 117.)

Kuukka (2009, 15) kritisoi monikulttuurisen koulun käsitettä ja puhuu sen sijaan ihmistä kunnioittavasta koulusta, johon mahtuu erilaisia oppijoita, jotka elävät samanaikaisesti erilaisten kulttuurien vaikutuspiirissä. Kunnioitus on erilaisuuden sallimista sekä tilan antamista ja ne tukevat oppilaan omaa kulttuuria. (Kuukka 2009, 16)

5 VALMISTAVAN OPETUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Perusopetuslaissa (1 §, 19.12.2003/1136) säädetään maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetuksen valmistavasta opetuksesta. Perusopetuslain mukaan kunta voi järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta (5§, 29.12.2009/1707). Opetuksen järjestäjä päättää perusopetukseen valmistavan opetuksen muodostamisesta (Perusopetusasetus 2§, 21.10.2010/893). Maahanmuuttajille tarkoitetun perusopetuksen valmistavan opetuksen laajuus vastaa yhden vuoden oppimäärää (9§, 19.12.2008/1037).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteet (2015) tulivat noudatettavaksi 1.8.2016 lähtien. Maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen päämääränä on antaa oppilaille tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä sekä myös antaa tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten. (Valmo OPS 2015, 5.) Tavoitteena on edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Valmistavan opetuksen tavoitteena on tukea ja edistää oppilaiden oman äidinkielen kehittymistä ja oman kulttuurin tuntemusta. (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 5§.)

Kasvatuksessa, opetuksessa ja ohjauksessa sekä kaikessa koulun toiminnassa pitää aktiivisesti vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Kasvatus ja opetus tulee järjestää yhteistyössä huoltajien ja kotien kanssa niin, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus saada oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista ohjausta ja tukea niin, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. (Valtioneuvoston asetus 4§, 422/2012.)

Perusopetusasetuksissa (20.11.1998/852) on säädetty, että perusopetukseen valmistavaa opetusta tulee tarjota vähintään 900 tuntia 6-10 -vuotiaille ja tätä vanhemmille oppilaille vähintään 1000 tuntia. Valmistavaan opetukseen osallistuvalla on oikeus siirtyä perusopetukseen tai esiopetukseen jo ennen edellä kerrottujen tuntimäärien täyttymistä sillä ehdolla, että hän kykenee seuraamaan perus- tai esiopetusta (3§, 9.4.2015/363). Perusopetuslaki (30§) määrää, että opetukseen osallistuvilla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea välittömästi, kun tuen tarvetta ilmenee (30§ 24.6.2010/642).

Valmistavassa opetuksessa tulee kehittää oppilaan laaja-alaista osaamista sekä tarjota opetusta perusopetuksen oppiaineissa. Oppilaiden iät, opiskeluvalmiudet ja taustat otetaan huomioon opetuksen tavoitteiden määrittelyssä, sisältöjen valinnassa ja opetusjärjestelyissä. Oppilaiden kielelliset valmiudet sekä kulttuuritaustat huomioidaan sekä jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä vahvistetaan monipuolisesti. (Valmo OPS 2015, 6.)

Perusopetukseen valmistava opetus keskittyy suurimmaksi osaksi *suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus – opintoihin*. Näiden opintojen tavoitteena on antaa oppilaalle kehittyvä alkeiskielitaito. Opetuksessa noudatetaan soveltuvin osin perusopetuksen suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetussuunnitelman perusteita. Opinnot ovat alustana kaikille muille opinnoille ja niiden tavoitteena on antaa oppilaille tarvittavat valmiudet siirtyä perusopetukseen. (Valmo OPS 2015, 7.) Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opintojen tehtävänä on tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus ja antaa välineitä kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen. Yhteistyössä kotien, oman äidinkielen opetuksen sekä muiden oppiaineiden kanssa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus auttaa oppilasta kehittämään kielellistä ja kulttuurista identiteettiään kulttuurisesti monimuotoisessa ja monimediaisessa yhteiskunnassa. (POPS 2014, 117)

Valmistavassa opetuksessa huomioidaan oppilaan koulu- ja opiskelutausta sekä hänen jo mahdollisesti hallitsemansa suomen tai ruotsin kielen taito sekä oppilaan aiempi koulunkäyntihistoria. Oppilaan taito- ja ikätason mukaiset suomen tai ruotsin kielen opetuksen tavoitteet ja sisällöt määritellään hänen omassa opinto-ohjelmassa. (Valmo OPS 2015, 5.) Lisäksi oppilaalle voidaan järjestää hänen oman äidinkielen opetusta mahdollisuuksien mukaan. Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea ja kehittää äidinkielen hallintaa, kulttuuritaustan tuntemusta sekä edistää kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Valmistavan opetuksen aikana oppilaalla on myös mahdollisuus saada muuta vieraan kielen opetusta. Oppilaan kielelliset valmiudet ratkaisevat, voidaanko hänen omaan opinto-ohjelmaansa sisällyttää vieraiden kielten opiskelua. (Valmo OPS 2015, 7.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteissa (2015, 8) painotetaan kokemuksellisten ja toiminnallisten oppimisympäristöjen sekä monipuolisten

opetusmenetelmien ja työtapojen hyödyntämistä opetuksessa. Koska valmistava opetus valmistaa oppilaita perusopetukseen, niin oppilaiden on harjaannuttava sen aikana perusopetuksen työtapoihin. Työtapojen tulisi olla monipuolisia, oppilasta aktivoivia ja eriyttäviä. Lisäksi oppilaiden tulisi harjoitella itsenäistä työskentelyä, tiimityöskentelyä, tieto- ja viestintäteknisiä taitoja ja tiedonhakutaitoja. (Valmo OPS 2015, 8.)

Eri oppiaineet ja niiden tavat käyttää kieltä ovat oleellisia valmistavassa opetuksessa, jolloin opetukseen on sisällyttävä kielitietoisia työtapoja kaikissa oppiaineissa. Lisäksi opetuksen eheyttäminen katsotaan tärkeäksi osaksi valmistavan opetuksen toimintakulttuuria. Eheyttämisen tavoitteena on auttaa oppilaita yhdistämään suomen tai ruotsin kielen sekä eri oppiaineiden tietoja ja taitoja sekä jäsentämään niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Valmo OPS 2015, 8 – 9.)

5.1 Suomi toisena kielenä -opetus valmistavassa luokassa

Perusopetukseen valmistavan opetuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on edistää oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa (Valmo OPS 2015, 7). Kauppila (2010, 160) listaa suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteiksi: oppia perustaidot eri oppiaineista, ymmärtää yhtäläisyydet ja erot oman äidinkielen, kulttuurin sekä suomalaisen kulttuurin ja kielen välillä, kehittyä omassa äidinkielessä sekä integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan. Oppilaat aloittavat perusasioista kuten aakkosista, lukemisesta, kirjoittamisesta, kuuntelemisesta ja puhumisesta. Jokainen oppilas kehittyy suomen kielen oppimisessa yksilöllisesti. Opettajien tulee rohkaista monikulttuurisia oppilaita käyttämään suomen kieltä jokapäiväisessä elämässään. (Kauppila 2010, 160.)

Valmistavassa opetuksessa läpikäytävät teemat liittyvät ihmiseen ja hänen lähipiiriinsä, kuten esimerkiksi minä, koti, perhe, asuminen, ruoka ja vaatteet. Yleiset keskustelufraasit ovat tärkeitä kuten tervehtiminen, kiittäminen ja pyytäminen. Lisäksi alkuvaiheessa opetetaan aakkosia ja lukusanoja. Suomalaisessa yhteiskunnassa liikkuminen ja asiointi ovat oleellisia asioita arkipäivässä, joten kulkuvälineisiin, kaupassa käyntiin, puhelinkeskusteluihin sekä määrään, aikaan ja hintaan liittyvät asiat ovat tärkeitä opettaa. Viikot, kuukaudet, kello, värit, sairaudet, ruumiinosat ja perusadjektiivit ovat hyödyllisiä teemoja alkuvaiheen opetuksessa. Lisäksi on oleellista

perehdyttää oppilaat suomalaiseen kulttuuriin esimerkiksi tutustumalla luontoon, tapoihin ja juhlapyyhiin. (Nissilä 2010, 62 - 63.)

Valmistavan opetuksen keskeisenä sisältönä suomen kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa on suomen kielen ääntämisen harjoittelu, kysymysten ja vastausten harjoittelu, perussanaston harjoittaminen ja suullisen ilmaisun harjoittelu. Lisäksi syvennyttään lukemaan arkielämän ja koulun kannalta keskeisiä sanoja, lauseita ja lyhyitä tekstejä, joiden aihealueet tulevat oppilaille nopeasti tutuksi. Lisäksi opetellaan suomen kielen isot ja pienet kirjaimet, kirjain-äännevastaavuuden periaate, äänteiden yhdistäminen toisiinsa ja tavujen rakentuminen. Erityisesti ääntämiseen ja puuttuvien äänteiden harjoitteluun ja opettamiseen tulisi kiinnittää huomiota. (Nissilä 2010, 63.)

Oppilaiden luetun ymmärtämistä kehitetään harjoittelemalla oikea lukusuunta sekä opettelemalla suomen kielen sanojen ja lauseiden lukemista äänne- ja tavutasolta edeten kohti sana-, lause- ja tekstitasoa. Kirjoittamisen opiskelussa oleellisinta on isojen ja pienten kirjainten kirjoittamisen opettelu sekä suomen kielen keskeisten äännepiirteiden kirjoittamisen harjoittelu. Lisäksi on tärkeää harjoitella motorisia taitoja silloin, jos hienomotoriset taidot ovat kehittymättömiä. Esimerkiksi tietokoneella kirjoittaminen saattaa auttaa motoriikan kehittämisessä. (Nissilä 2010, 63.)

Suomen kielen oppijoiden näkökulmasta suomen kieli koetaan yleensä vaikeana. Kokemukset helpoista ja vaikeista asioista eroaa kuitenkin eri oppijoilla. Eroihin on syynä osittain oppijan ominaisuudet, oppimiskokemukset sekä etenkin oma äidinkieli ja kulttuuri. Lisäksi oppimiseen vaikuttavat koulutustaso, kielellinen lahjakkuus, motivaatio, persoonallisuus ja muisti. Oppimistilanne vaikuttaa myös oppijan oppimiseen, sillä opettaja vaikuttaa merkittävästi, onko ryhmä, välineet ja opetus oppimiselle suotuisaa. Mitä kauempaa oppilas tulee, sitä enemmän hänellä on opittavaa ja sitä enemmän hän tarvitsee aikaa oppimiseen. (Nissilä 2010, 70.) Kuukka (2009, 16) huomauttaa, että kielenoppiminen jatkuu valmistavan opetuksen jälkeen tai silloin se vasta oikeastaan alkaa.

5.2 Opetuksen eriyttäminen

Opetuksen eriyttämisen lähtökohtana on oppilaantuntemus, joka on myös kaiken opetuksen pedagoginen edellytys. Eriyttäminen pohjautuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille valita erilaisia työtapoja ja kehittyä yksilöllisesti. Eriyttäminen koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä, etenemistä ja oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa, motivaatiota ja varjellaan oppimisen rauhaa sekä ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. Eriyttäminen ohjaa työskentelytapojen valintaa ja siinä otetaan huomioon oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. (POPS 2014, 30.) Opetusta eriyttävissä luokissa opettajat hyväksyvät ja toimivat edellytysten mukaisesti, jossa heidän pitää olla valmiita kohtaamaan oppilaat opetuksessa erilaisten oppitapojen kautta vetoamalla erilaisiin kiinnostuksen kohteisiin ja käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä eri vaikeusasteiseen ja oppimisen tukemisen tapoineen (Tomlinsonin 2014, 4 - 5).

Valmistavassa opetuksessa olevat oppilaat eroavat toisistaan kielitaidoltaan, oppimis- ja opiskeluvälisiltään, kiinnostuksen kohteiltaan ja motivaatioltaan sekä oppimistarpeiltaan. Valmistava opetus pyritään järjestämään niin, että nämä oppilaiden väliset erot otetaan huomioon. Esimerkiksi eri-ikäiset ja kielitaidoltaan eritasoiset oppilaat voidaan jakaa omiksi ryhmikseen. (Valmo OPS 2015, 9 – 10.) Oppilas tarvitsee opetuksen eheyttämistä ja eriyttämistä, sillä oppilaan kielitaito, opiskelutaidot tai tiedonhankintataidot eivät välttämättä riitä tehokkaaseen tai mielekkääseen opiskeluun. Eriyttämällä ja eheyttämällä tarkoitetaan oppimisen tukemista ja sen kautta oppilaan oppimiskokemuksen eheyttämistä. Eriyttämiskeinoina ovat tässä oppimissisältöjen, opetusmenetelmien ja opiskelumateriaalin muokkaaminen sellaiseksi, että se edistäisi oppilaan oppimista mahdollisimman hyvin ja mielekkäästi. (Kuukka & Rapatti 2009, 8.)

Saloviitan (2013, 109) mukaan taitavaa opetuksen eriyttämistä on sellainen toiminta, missä opettajat ovat pystyneet huomioimaan mahdollisimman paljon kaikkien oppilaiden tarpeita. Niinpä on oleellista selvittää mm. oppilaiden opiskelutottumukset, asenteet suomen kieltä kohtaan sekä käsitykset suomen kielen taidon tärkeydestä ja vaikeudesta sekä oppilaiden lähtötaso eri kielitaidon osa-alueiden osalta. Tämän pohjatiedon varassa opettaja voi tarpeen mukaan eriyttää muun muassa eri oppiaineiden opetukseen käytettävää aikaa, oppiaineen syvyyttä tai laajuutta, menetelmiä, työtapoja

tai materiaaleja. On tärkeää, että jokainen oppilas saa oman taitotasonsa mukaisia ja sopivan haastavia tehtäviä. Myös mahdolliset oppimisvaikeudet ovat tärkeitä selvittää, jotta tuen tarve voidaan ottaa huomioon. (Valmo OPS 2015, 9 – 10.)

Saloviita (2013, 110) korostaa esteettömän opetuksen päätehtävinä olevan hyväksyvä suhtautuminen jokaiseen oppilaaseen, koko luokan toiminnan eriyttäminen, samanaikaisopetus sekä yhteistoiminnallinen ryhmätyö ja työrauhan ylläpito että yhteistyö perheiden, avustajien ja ammattilaisten kanssa. Opettaja, joka eriyttää opetustaan tarjoaa tiettyjä vaihtoehtoja yksilöille, oppiakseen mahdollisimman syvällisesti ja nopeasti. Siinä ei oleteta, että yhden oppilaan oppimispolku olisi samanlainen kuin kaikkien muiden. Opettajat ymmärtävät, että oppilaat ovat yksilöitä ja he tarvitsevat henkilökohtaista ohjausta. Tavoitteena on, että oppilas oppii ja hän pystyy nauttimaan oppimisesta. (Tomlinson 2014, 4 – 5.)

Opetuksen eriyttämisessä opettajat lähtevät liikkeelle siitä, että heillä on selkeä käsitys tehokkaasta opetuksesta ja opetukseen sitoutumisesta. Opettajien tulee miettiä, millä keinoilla he muokkaavat opetusta, jotta jokainen oppija saa tietoa, ymmärrystä ja tarvittavia taitoja kehittyäkseen oppimisessaan eteenpäin. Laadukas opetus edellyttää selkeitä ja mukaansa tempaavia oppimistavoitteita, jotka ovat mielekkäitä ja johtavat ymmärtämiseen. Luokanhallinnan täytyy huomioida ennakoitavuutta ja joustavuutta, jotta oppilaat saavuttaisivat keskeisimmät tavoitteet. (Tomlinson 2014, 4 – 5.) Kuukka ja Rapatti (2009, 8) toteavat, että eriyttämisen ei tarvitse olla suurtoista tai monivaiheista suunnittelua edellyttävää työtä, vaan jokapäiväisiin oivalluksiin perustuvia ratkaisuja käytännön tilanteissa.

6 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuskysymykset viittaavat edellä esitettyyn teoriaan ja tämän tutkimuksen viitekehykseen, joka perustuu toisen kielen oppimiseen eli tässä tapauksessa suomen kielen oppimiseen sekä sen opettamisen keinoihin että lähestymistapoihin perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Lisäksi viitekehys pohjautuu monikulttuurisen ryhmän opettamiseen ja opetuksen eriyttämiseen valmistavassa luokassa.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää perusopetukseen valmistavan luokan opettajien kokemuksia aloittaa suomi toisena kielenä (S2) -opetus heterogeeniselle, monikulttuuriselle ryhmälle. Tutkimuksessa halutaan selvittää, millaisia opetusmenetelmiä, työtapoja, opetusmateriaaleja sekä oppimisympäristöjä käytetään suomen kielen opettamisessa. Lisäksi selvitetään opettajien näkemyksiä ja kokemuksia opetuksen eriyttämisestä. Lopuksi pyrin opettajien haastattelujen kautta muodostamaan käsitystä valmistavaan opetukseen liittyvistä mahdollisista kehittämistarpeista perusopetuksen kontekstissa.

Tutkimusta määrittelevät seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten ja millä keinoilla suomea toisena kielenä opetetaan monikulttuuriselle ryhmälle?

(opetustavat, ja -menetelmät, oppimateriaalit, oppimisympäristöt, oman kielen ja kulttuurin tukeminen)

2. Miten valmistavan luokan opetustoimintaa eriytetään?

3. Kuinka valmistavaa opetusta voitaisiin kehittää?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kasvatustieteellinen pro gradu -tutkielma toteutettiin keräämällä haastatteluaineisto Länsi-Suomen lääniin kuuluvien koulujen perusopetukseen valmistavien luokkien opettajilta. Haastatteluaineisto kerättiin kevään 2016 aikana. Tutkimuksessa selvitetään valmistavan luokan opettajien haastatteluvastauksien pohjalta, miten he sekä alkavat opettaa suomea toisena kielenä että eriyttävät opetustoimintaa käytännössä maahanmuuttajataustaiselle heterogeeniselle oppilasryhmälle. Lisäksi haastatteluiden avulla kerättiin tietoa opettajien ajatuksista kehittää valmistavan opetuksen toimintaa.

Tutkimuksen toteutuksen alkuvaiheessa selvitettiin mahdollisimman monta Länsi-Suomen lääniin kuuluvaa koulua, jossa oli perusopetukseen valmistava luokka. Tämän jälkeen anottiin tutkimuslupaa kaupungin sivistystoimelta ja koulujen rehtoreilta riippuen kuntien määräyksistä tutkimusluvan saamiseen. Myöntävän luvan saatua koulujen valmistavan luokan opettajiin otettiin yhteyttä sähköpostitse. Opettajille esiteltiin tutkimussuunnitelma ja pyydettiin lupaa osallistumisesta haastatteluun. Tutkimukseen osallistui lopulta seitsemän perusopetukseen valmistavan luokan opettajaa, joista kuuden opettajan haastatteluja käytettiin tutkimuksessa.

7.1 Tutkimustyyppi

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, joka pohjautuu teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla kerätyllä aineistolla. Tutkimuksen strategia ei noudata tarkkaan mitään tiettyä tieteenfilosofista suuntausta. Laadullinen tutkimustyyppi valikoitui siksi, koska haluttiin perehtyä haastateltavien kokemuksiin ja näkemyksiin sekä saada tietoa valmistavan opetuksen toiminnasta. Laadullinen tutkimus voidaan ymmärtää aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi (Eskola & Suoranta 2001, 13).

Kvalitatiiviselle aineistolle on tyypillistä aineistonkeruumenetelmä, joka koostuu tekstiaineistoista. Laadullinen aineisto on kerätty esimerkiksi haastatteluista, joissa tutkittavien näkökulma nousee esille. (Eskola & Suoranta 2001, 15.) Tutkimuksella ei

ollut määriteltyjä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista sen prosessiluonne, jossa tutkimuksen vaiheet: aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat yhteen, jolloin tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 2001, 15 – 19.)

7.2 Tutkimuskohde

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla Länsi-Suomen läänin alueeseen kuuluvien peruskoulujen valmistavien luokkien opettajia. Tutkimuksen kohteena oli yhteensä kuusi peruskouluun valmistavan luokan opettajaa, jotka opettivat 7-15 -vuotiaita lapsia. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston harkinnanvaraisesta näytteestä, jolloin tutkimus perustuu suhteellisen pieneen tapausmäärään. Pieni tapausmäärä on pätevä tutkimuksen kannalta, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tavoitteena on kuvata jotakin tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2001, 61.)

7.3 Tutkimusmenetelmät

Aineisto kerättiin haastattelemalla perusopetukseen valmistavan luokkien opettajia Länsi-Suomen läänin alueelta. Haastatteluissa pyrittiin saamaan selville haastateltavien näkemyksiä ja kokemuksia siitä, miten he alkoivat opettaa suomen kieltä monikulttuuriselle, heterogeeniselle ryhmälle ja millä tavoin he eriyttivät opetustoimintaa. Lisäksi selvitettiin opettajien näkemyksiä siitä, miten valmistavan opetuksen suomi toisena kielenä opetusta voitaisiin kehittää.

Haastattelutyypinä käytettiin puolistrukturoitua haastattelua, jossa kysymysten muotoilu sekä järjestys olivat kaikille samat ja haastateltavat saivat vastata vapaasti esitettyihin kysymyksiin (Eskola & Suoranta 2001, 86). Puolistrukturoidussa haastattelutavassa haastattelijan vastuulla on informaation kulku, mutta hän antaa haastateltavan vastata vapaasti. Haastattelijan tulee tehdä kysymyslista ennen

haastatteluja, minkä mukaan hän etenee haastattelussa. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 137 – 138.)

Haastattelukysymykset testattiin ennen varsinaisia haastatteluja, jotta kysymykset saatiin toimiviksi ja selkeiksi. Ennen varsinaista haastattelua haastateltaville lähetettiin tutkimuskysymykset. Koettiin että haastateltavat pystyisivät paremmin valmistautumaan haastatteluun ja miettimään kysymyksiä etukäteen, jonka kautta he saattoivat vastata monipuolisemmin kuin silloin, jos kysymykset esitettäisiin ensimmäistä kertaa suoraan haastateltavalle haastattelutilanteessa. Puolistrukturoitu haastattelumenetelmä valittiin, koska se antoi tietoa selkeästi ja järjestelmällisesti tutkimuskysymyksiin. Lisäksi vapaa kysymyksiin vastaaminen antoi tilaa opettajien omille subjektiivisille käsityksille ja kokemuksille.

7.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa käytettiin aineistolähtöistä analyysiä, joka tarkoittaa teorian rakentumista empiirisestä aineistosta lähtien (Eskola & Suoranta 2001, 19). Aineistolähtöisen analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, sekä järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 106 – 108.) Aineiston keräämisen jälkeen haastattelut käytiin läpi. Eskolan ja Suorannan (2001, 151) mukaan on tärkeää tuntea aineisto hyvin ja lukea se aluksi useampaan kertaan, jotta se avautuu alustavasti.

Aineistonanalyysi aloitettiin litteroimalla nauhoitetut haastattelut. Sen jälkeen haastattelut luettiin läpi ja syvennyttiin niiden sisältöön. Haastatteluiden sisällöistä etsittiin tutkimuskysymyksiin perustuvia keskeisiä sisältöjä ja ne alleviivattiin. Haastatteluista esiin tulleita sisältöjä ryhmiteltiin teemoiksi, ja ne jaettiin tutkimuskysymyksien alle aiheittain. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109 – 110.) Aineistosta voidaan teemoittelun avulla nostaa esiin tutkimuskysymyksiä valaisevia aiheita. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen ilmenemistä aineistossa (Eskola & Suoranta 2001, 174).

Aineiston teemoittelussa kriteerinä oli samanlaisten vastausten toistuvuus ja tiettyjen asioiden painottaminen vastauksissa. Lisäksi analyysissä saatuja tuloksia verrattiin teoriaan, josta etsittiin yhtenevyyksiä, jotka tukisivat saatuja tuloksia. Teoria ohjaa tutkijaa uuden tiedon etsinnässä ja samalla se jäsentää ja systematisoi kerättyä tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa teoriaa ja aineistoa tarkastellaan toisiaan vasten. Tutkimuksen raportointi on pääosin teorian ja empirian vuoropuhelua. (Eskola & Suoranta 2001, 174; 80 – 82.)

Tutkimustulosten analysoinnissa pyrittiin jättämään ennakkokäsitykset sivuun ja analysoimaan aineistoa avoimin mielin fakthanäkökulmasta. Litteroituja haastattelumateriaaleja lähestytään fakthanäkökulmasta, jossa tutkija on kiinnostunut haastateltavien todellisesta käyttäytymisestä, mielipiteistä tai siitä, mitä on tapahtunut (Alasuutari 2014, 90 – 91).

7.5 Menetelmien valinta

Tutkimukseen valikoitui puolistrukturoitu haastattelu, koska ei haluttu johdatella haastateltavien vastauksia. Haastattelussa haluttiin edetä keskustelunomaisesti ennalta laadittujen kysymysten pohjalta (Soininen & Merisuo-Storm, 2009 137 - 138). Metsämuurosen (2009, 245) mukaan haastattelu on sopiva tutkimusmenetelmäksi, kun halutaan tutkia kysymyksiä ja täsmentää vastauksia.

Puolistrukturoitu haastattelu valittiin siksi, koska sen avulla kaikki haastateltavat vastasivat samoihin kysymyksiin, jolloin eri haastateltavien vastauksia oli helppo vertailla toisiinsa. Lisäksi oli tärkeää, että haastateltavat saivat vastata vapaasti kysymyksiin, jolloin voitiin saada mahdollisesti todenmukaisemmat ja syvemmät vastaukset kuin silloin, jos olisi annettu valmiit vastausvaihtoehdot. Strukturoitu haastattelu olisi voinut tuottaa pintapuolisia vastauksia tutkimuskysymyksien kannalta (Soininen & Merisuo-Storm, 2009, 136 – 138). Syvähaastattelun avulla olisi voinut saada paljon tietoa valmistavien opettajien kokemuksista ja näkemyksistä, mutta haastattelu olisi ollut täysin strukturoimaton, jolloin vastausten teemoittelu olisi ollut haastavaa. Syvähaastattelussa käytetään avoimia kysymyksiä, ja vain ilmiö, josta keskustellaan, on määritelty. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 75 – 76.)

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa analysoidaan ja raportoidaan tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää perusopetukseen valmistavan luokan opettajien kokemuksia aloittaa suomi toisena kielenä (S2) -opetus monikulttuuriselle oppilasryhmälle. Ryhmien oppilaat olivat iältään 7-15 -vuotiaita. S2 -opettamisesta haluttiin selvittää, millaisia opetusmenetelmiä, työtapoja, oppimateriaaleja sekä oppimisympäristöjä käytettiin valmistavassa opetuksessa. Lisäksi selvitettiin opettajien näkemyksiä ja kokemuksia opetuksen eriyttämisestä. Lopuksi pyrittiin muodostamaan käsitystä valmistavaan opetukseen liittyvistä mahdollisista kehittämistarpeista valmistavan luokan ja koulun kontekstissa.

8.1 Valmistavien luokkien opettajien ja ryhmien taustaa

Tässä tutkimuksessa haastateltavat on nimetty omilla koodeilla: H1 (Haastateltava 1), H2 (*haastateltava 2*), H3 (*haastateltava 4*), H5 (*Haastateltava 5*) ja H6 (*Haastateltava 6*). Tutkimuksessa mukana olleiden haastateltavien anonyminä pysymisen vuoksi en esittelen haastateltavien taustatietoja ja heidän ryhmiensä tietoja eritellysti, vaan esittelen tiedot yleisesti kokonaisuuksina.

Tutkimukseen osallistui kuusi perusopetukseen valmistavan luokan opettajaa Länsi-Suomen läänin alueelta. Haastateltavien ikäjakauma oli noin 29-58 -vuotta. Puolet haastateltavista olivat ensimmäistä kertaa valmistavan ryhmän opettajina ja heidän valmistava luokka oli perustettu uutena vuoden 2016 alussa. Kolmen muun haastateltavan valmistava ryhmä oli ollut koulussa jo aiemmin ja työkokemusta valmistavasta oli kertynyt heille puolitoista vuotta, kolme vuotta ja kuusi vuotta. Kaikki haastateltavat olivat luokanopettajia. Kuudesta haastateltavasta kaksi oli suorittanut kieli- ja kulttuuriopinnot. Haastateltavista yksi oli suorittanut suomi toisena kielenä -opinnot ja myös äidinkielen ja kirjallisuuden opinnot.

Haastateltavien valmistavan opetuksen ryhmät olivat oppilaiden iän, sukupuolen, kotimaan ja äidinkielen näkökulmasta hyvin heterogeenisiä eli vaihtelevia. Ainoastaan

yhden ryhmän kaikki oppilaat olivat samanikäisiä, mutta muuten sukupuolen, kotimaan ja äidinkielen perusteella oppilaat olivat erilaisia. Ryhmien oppilasmäärät vaihtelivat 7-13:sta oppilaaseen sekä enemmistö haastateltavista mainitsi ryhmien oppilaiden vaihtuvuuden olevan yleistä eli ryhmistä oli useasti lähtenyt oppilaita pois tai tullut lisää lukuvuoden aikana. Ryhmien oppilaiden ikäjakauma kahdella haastateltavalla oli 8-15 -vuotiaita ja kolmella muulla oli noin 7-12 -vuotiaita oppilaita sekä yhdellä luokalla kaikki oppilaat olivat 8 -vuotiaita.

Tarkasteltaessa jokaisen opettajan ryhmän oppilaita kokonaisuutena, niin enemmistö kaikkien ryhmien oppilaista oli turvapaikanhakijoita. Katsoen ryhmiä yksittäin, niin kahdessa haastateltavan ryhmässä oli pelkästään turvapaikanhakijoita. Neljän muun haastateltavan ryhmässä oli turvapaikanhakijoiden lisäksi vanhemman työn tai rakkauden kautta tulleita lapsia, maahanmuuttajia, kiintiöpakolaisia ja erityisoppilaita.

Jokaisen haastateltavan ryhmän oppilaan kotimaa ja äidinkieli vaihtelivat ryhmän sisällä. Kokonaisuudessaan suurin osa kaikkien ryhmien oppilaista olivat tulleet Lähi-Idästä, erityisesti Irakista, Iranista ja Afganistanista tulleita mainittiin eniten. Lisäksi oppilaita oli kotoisin muun muassa Itä-Euroopan ja Baltian maista, Intiasta, Afrikan valtioista ja Etelä-Amerikasta. Oppilaiden äidinkielet vaihtelivat ryhmien sisällä. Ryhmissä puhuttiin muun muassa arabiaa, paštua (afgaania), daria, persiaa (farsia), viroa, portugalia, turkkia, latviaa, liettuaa, puolaa, bulgariaa ja azeria.

8.2 Suomen kielen opettamisen lähtökohdat

Tutkimuksessa selvitettiin valmistavan luokan opettajien näkemyksiä ja kokemuksia suomi toisena kielenä -opetuksesta. Haastattelussa kysyttiin opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja -tapoja aloittaa S2 -opetus valmistavan luokan oppilaille.

Suomen kieltä opetetaan kaikessa toiminnassa

Haastatteluista nousi esille se, että suomea opitaan sekä systemaattisessa opetuksessa S2 -tunneilla että yleisesti koko ajan kaikessa toiminnassa, koska opettaja puhuu oppitunneilla suomea koko ajan. Systemaattisella opetuksella tarkoitetaan suunniteltua

ja tiedostettua opetusta, jossa opettaja tietoisesti opettaa esimerkiksi kielioppia, ääntämistä tai sanastoa.

“Suomea opetellaan matikkaa, ympäristötietoo, luonnontietoo, sit ihan lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen, kuvataiteet, käsityöt kaikki musiikit, siis ihan nää perinteiset ni, et, ei voi sillain erottaa, et mikä nyt on S2: sta ja mikä, että siis, ko se kokonaisuus on sitä... (naurahdus) koko ajan...” (H2)

Suomalaisen koulukulttuurin käytäntöjen ja opiskelutaitojen opettaminen

Opettajien vastauksissa toistui se, että suomen kielen opettamisen rinnalla opetetaan paljon pelkästään suomalaista koulukulttuuria eli koulunkäyntiin ja arjen rutiineihin liittyviä perusasioita kuten esimerkiksi kouluun tuleminen, välitunnit ja ruokailu. Lisäksi haastateltavat kertoivat opettavansa paljon koulunkäyntiin liittyvien opiskelutaitojen ja motoristen taitojen harjoittelemista. Esimerkiksi oppilaat harjoittelivat kynäkäyttö-, leikkaus- ja liimaustaitoja sekä erilaisia lukutekniikoita.

“...arjen käytännöt, mitä kouluun liittyy, ni opittais tässä valmistavassa ja sit tietenkä sitä suomen kieltä siinä samalla. --- Sellasii niinku käytännön asioita opeteltiin heti aluksi. --- Ku tää on enemmän sellast, et me vast harjotellaan sitä niinku koulutyötä yleensäkki. --- Mut nii kaikki välitunnin menot ja se, miten siel välitunnilla ollaan ja ruokailut (...) --- Mä annan melkee joka päivä kotiläksyä, mut mä en anna sitä siks, et se olis niinku et no nyt pitää niinku oppii tää asia, et enemmänki just siks et opitaan niinku siihen, et koulus tulee läksyy ja ne pitää tehdä et siin vaihees ku ne menis (.) perusopetukseen ni sit sen opettajan ei tarvis enää niinku opettaa sitä, et koulusta tulee läksyä...” (H6)

Kuvat, esineet, ilmeet, eleet ja viittomat opettamisen tukena

Kaikkien haastateltavien vastauksissa toistui erityisesti visuaalisten keinojen käyttö suomen kielen opettamisen tukena. Haastateltavat kertoivat käyttäneensä jatkuvasti puheen rinnalla niin sanottua universaalista kieltä eli kuvia, ilmeitä, eleitä, esineitä ja viittomia, joita pystyi ymmärtämään ilman yhteistä kieltä.

*“...nii paljon pyritään käyttämään **tukiviittomia** ja **kuvallista kommunikointia** siinä sit tukena aluksi vielä enemmän...” (H2)*

*“Mä osoitan heille hyvin **elehtien** sen, että mikä on sinun paikka, sitten kun he istuu jossakin niin sen jälkeen alkaa **viittomakieli plus suomen kieli**, että mä osoittelen itteeni ja sanon: ”Xxxx”, ja jatkan: ”Minä olen Xxxx” (.) --- Minä olen Xxxx, kuka sinä olet?” ja olen sen näköinen et nyt mä haluun tietää susta jotain ja*

sieltä yleensä tulee se oma nimi. Ensimmäiseksi uhrikseni tai kohteeksi mä valkkaan sen, joka on ottanut selkeimmän kontaktin muhun siinä niinkun alussa, että me saadaan joku juttu pyörimään ja sitten kun se yhden kanssa onnistuu niin muut yleensä seuraa ja osaavat (...) sitten he tajuaa, että sanotaan nimiä, niin saadaan suomen kieli jollain (...) sitten seuraava kohta on se, että me käydään tossa vessojen edessä ihmettelemässä suomen kieltä, että ”pojat”, ”tytöt” kumpaan menet? Se sana opitaan tosi nopeesti sitten siinä (...) se lähtee laajentumaan siitä sitten niinkun eteenpäin ympäri siitä missä oppilas on. Katotaan, mitä sulla siinä nokkas edessä on: pulpetti, kynä, kumi, kirja, kaveri, lattia, katto (...) elikkä pikkuhiljaa laajenee.” (H1)

Monipuolisuus, toiminnallisuus, pelit, leikit ja laulut motivoivat oppilasta

Haastateltavat kertoivat useaan otteeseen toiminnallisten harjoitteiden käyttämisestä kielen opetuksessa. Toiminnallisiin opetustapoihin kuului erityisesti erilaiset pelit, leikit ja laulut. Niitä pidettiin oppilaita motivoivina harjoitteina sekä tehokkaina keinoina oppia suomen kieltä, kuten esimerkiksi sanastoa ja fraaseja.

*”...On hyvin motivoituneita just, kun tulee näitten **pelien** ja muitten kautta. --- Vapaamuotosempaa pelejä ja semmosia, niin sitte ryhmissä, niinku just tossa äsken näitä, **niitä muistipelejä** --- ja sit on jotain **projekteja**, mis on sitte vähän vapaampaa (...) --- He on vähän sen verran pieniä, et kaikki pelit ja leikit (...) et niistä se sanasto tuntuu tosi tosi paljon laulut, et mistä he niinku oppii, oppii niinku niitä sano-, sanastoo tosi nopeesti, et ne on ehkä **ne pelit, leikit, laulut, Kahootti** niinko heille ne kaikista miellyttävimmät (naurahdus). --- Opetus pitää tulla niinku monelta eri kanavalta eli, et kai- kaikkeja **aisteja hyväksikäyttäen**, että sitä näköaistia, kuuloaistia kaikki (.) --- se sama asia tulee esittää niinko, monella eri tavalla, että siellä niinku jokainen sen sitten niikun tajuais jostakin niistä jutuksista ja kuvasta tai siitä puhutusta tai kirjoitetusta tai mistä tahansa niinkun jutusta.” (H4)*

Alkeiden oppiminen: aakkoset, fraasit, kirjain-äännevastaavuus, arkisanasto ja toistot mukana koko ajan

Haastateltavat kertoivat siitä, mitä sisältöjä he alkavat opettaa ensimmäiseksi suomen kielestä oppilaille, jotka eivät osanneet vielä melkein lainkaan suomen kieltä. Haastateltavien vastauksissa korostui arkisanaston opetteleminen, johon kuului muun muassa kouluun liittyviä ja arjen toiminnoissa käytettäviä sanoja sekä ajan ilmaisuihin liittyviä sanoja. Lisäksi erilaisten arkeen liittyvien fraasien opettaminen sekä kirjaimien ja kirjain-äännevastaavuuden harjoittelu olivat yleisiä. Vastauksissa korostui erityisesti erilaisten harjoitteiden toistaminen useaan kertaan ja rutiininomaisesti joka päivä. Kertaamista ja opitun toistamista pidettiin merkityksellisenä oppimisen kannalta.

”No, ihan, ihan ensiks lähtettiin siitä liikkeelle et **esiteltiin ittemme** et oltii aina, joka aamu aina alotettiin, että oltiin piirissä ja sitten vaan minä näytin itseäni että minä olen Xxxx ja sitten kysyin: ”Kuka sinä olet”, ja sit he toisti perässä, **eli ihan tällästä fraasioppimisen toistamista** et sillä lähetii liikkelle sitte. Sitte tuli, et ”montako vuotta minä olen ja minkä maalainen minä olen, mistä minä tulen...”, ja ihan sillä vaan, että näytetään ja kerron ja sitte he toistaa perässä ja sitte kyseltiin aina päivästä toiseen (naurahdus), aamusta toiseen samaa piiriä, samat kysymykset ja sama sitte meillä oli **tommonen kalenteri ja sää** ja tommone akvaario tuolla seinällä, ni sitä myös sitte joka joka aamu aina, että he he tota, kyseltiin et mikä päivä tänään on, mikä huomenna, mikä eilen ja millainen sää ja (...)näin et sillä **toistolla toistolla koko ajan...**” (H4)

”Tämmönen niinku alkeiden se semmonen miten se saadaan niinku **se puheen rytmin sanavälien erottaminen**. --- Sitten siinä mul on siin alussa lista sanoja, jotka on samalta tai tutulta kuulostavia sanoja niinkun joku shamppoo tai suklaa (...) niin sitä kautta (.) radio, televisio, tennis, niin, niin muodostuu se et: ”aaa, ”suomen kieli on mahdollista oppia!”, tulee semmonen kokemus siihen alkuun, että tähän nyt ei ihan ensimmäisenä päivinä kuole.” (H1)

” --- **aakkosist** lähetii et he heiän niiku arabian aakkoset on ihan täysin eri asia, kun nää meiän länsimaiset aakkoset **ja kirjoitussuunta** on eri ja **numerot** on eri-, erinäköset ja et tosi, tosi niikun alkeellisii juttuj ---.” (H6)

Eteneminen laajentaen oppisisältöjä hiljalleen oppilaiden osaamista mukailleen

Toistojen ja kertausten jälkeen opettajat sanoivat laajentavansa ja vaihtavansa harjoitteita vähitellen vaativimmiksi oppilaiden osaamisen ja taitojen mukaisesti. Opettajat kokivat, että liian usein vaihtuvat harjoitteet tai aiheet saattoivat luoda ahdistusta, jolloin toistaminen ja hiljalleen eteneminen koettiin tärkeänä opetuksessa oppilaiden kokemuksi huomioiden.

” --- Mä oon koittanu rajata sillä tavalla, että en ota kovin usein jotain uutta leikkii tai pelimekanismia siihen, että sitte ku ollaan otettu alkuun sitä kim-leikkiiä ni sit otettiin sitä, mut vaihdettiin vaan aihepiiriä ja niitä sanoja ja sit vaan lisättiin sitä tota sanastoo, et jos oli kynä ja kumi ja viivotin alkuun, niin sitte koht onki kuus (...) Tavallaan laajentaa sit sitä vaan eikä vaihda äkkiä, et otetaanki bingoa tai jonain muuna (...) Toki on tarvinnu sitä rajottaa, että ehkä ei niin toiminnallisesti, mitä mä muuten tekisin, koska heidän elämä on ollut yhtä muutosta, niin sitten semmonen **rutinit ja tuttu ja turvallinen tehdään, sillä samalla kaavalla**, niin auttaa heitä hirveesti pysymään, että niinku, menee jotenki yli se, että jos on kauheesti monta tota muuttuvaa tekijää (...)hiljalleen oon lisänny sitte.” (H3)

Oppilaiden integroiminen perusopetuksen taito- ja taideaineiden tunneille

Integroititunteja kuului haastateltavien valmistavan luokkien oppilaiden lukujärjestykseen tai niitä oltiin juuri aloittamassa sisällyttämään niihin hiljalleen. Jos oppilaiden lukujärjestyksiin ei ollut vielä aloitettu integroititunteja, niin syynä oli se, että oppilaat olivat vielä niin lähtökijöissä, että heidän tuli ensin oppia koulunkäyntiin liittyviä perusasioita sekä tottua kouluarkeen. Suurin osa oppilaista integroitui yleisopetuksen taito- ja taideaineiden tunneille kuten esimerkiksi musiikin, liikunnan, käsityön ja kuvataiteen tunneille. Valmistavien luokkien oppilaat menivät vaihtelevasti eri perusopetuksen luokkien tunnille, jolloin oppilaiden lukujärjestykset olivat hyvin vaihtelevia ja yksilöllisiä. Yhden opettajan ryhmä ei ollut vielä toteuttanut integrointia, mutta oli tehnyt yhteistyötä muutaman kerran perusopetusluokkien kanssa.

”Työjärjestys nyt on aika vapaamuotoinen, et heillä on sitte integroititunteja niinku musiikkia ja käsityötä ja liikuntaa, et he menee sitte perusopetuksen luokkaan et ne vähä niinku rytmittää niitä päiviä ja kuka millonki sitte on sitten jossain toisessa luokassa --- ” (H4)

Ryhmäytyminen, järjestys ja turvallisen ilmapiirin ylläpitäminen tärkeää

Haastateltavilta kysyttiin, mistä he lähtivät liikkeelle valmistavan opetuksen alussa ja mikä oli erityisen tärkeää huomioida siinä kohtaa. Opettajien vastauksista nousi esille oppilaiden tutustuttaminen toinen toisiinsa, ryhmäyttäminen sekä luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin ja ympäristön luominen.

” --- Hyvä meininki, niin sillä pääsee pitkälle!” (H2)

*”--- Et kyl niinku se ensimmäinen ajatus mul oli tästä nyt kun alotetaan, et heillä olisi **täällä turvallinen olo** ja niinku täällä pysyis se järjestys (...) varsinki, kun ottaa huomioon heidän niinku lähtötilanteen, että mistä he on tullu ja mitä he on kokenu (...)” et tääl on niinku asiat järjestykses ja täällä on niinku päivärutiini, mikä heil on jo tuttu ja he voi luottaa meihin aikuisiin ja he luottaa siihen, et me pidetään heistä huolta ja selvitetään heidän ongelmia ja heidän riitoja ja niinku lohdutetaan, kun sattuu ja ollaan niinku heille sillai niinku täsä näin, tämän koulupäivän ajan, niin turvana ja tukena, et kyl mä jotenkin ajattelin, et se on tässä kuitenkin se kaikkeista tärkein juttu, et opitaan sitten yhteenlaskut tai muut, mut et he olis niinku turvassa täällä.” (H6)*

Opettajan selkeä puhe ja oppilaiden käytöksen huomioiminen

Haastateltavat kertoivat, että oppilaille puhuttaessa olisi suotuisaa artikuloida selkeästi, edetä rauhallisesti ja käyttää kieltä monipuolisesti. Äänenpainottamista pidettiin tärkeänä. Lisäksi haastateltavat korostivat, sitä että oppilaiden käytös tulisi ottaa huomioon ja se, miten toimii erilaisissa tilanteissa.

*”--- sitä **rikkaampaa kieltä** yrittää käyttää sitä paremmin lapsi sit taas (.) osaa sitä suomen kieltä, mut sit ku siin ryhmäs on niin samaan aikaan ne kaikki eritasoset niin käytännös sen täytyy ol tosi semmosta **simppeliä suomen kieltä ja ohjausta** ja sit hyökätä niillä tunneilla kun sit taas porukka on jossain integroituneen ja onkin, vaikka vaan ne paikalla, jotka on niinku on ollu pidempään, niin sit taas niinku siinä vaihees käy heiän kanssa semmosia asioita, mitkä just palvelee heitä siinä paremmin.”(H2)*

*”--- alus just se varsinki huomaa se, et ku he ei ymmärtäny, mitä takottaa niinko et, älä juokse! ni sitten se piti vaan huutaa (.) (naurahdus). Että se auttaa sitten ku korottaa ääntä ni, vaikkei oliskaan edes vihanen, mut se, että korottaa ääntä, ni se niinku saa heidät huomaamaan, että jos puhuu tällasel äänel, ni ei se niinku kiinnitä huomioo välttämättä (...) kyl täs täytyy niinku **olla teatraalisempi**, mitä noissa suomalaisissa luokissa ---” (H6)*

Yksilöllistä opetusta sekä opettajajohtoista ja pienryhmä opetusta

Haastateltavilta kysyttiin sitä, että toteuttavatko he opetusta opettajajohtoisesti niin, että opettaja kertoo kaikille ohjeet ja kertoo opetettavasta asiasta vai onko opetus yksilöllistä yksilöllisine tehtävänantoineen vai opitaanko jotain asiaa pienryhmissä. Haastateltavien vastaukset vaihtelivat jonkin verran, mutta vastauksissa korostui yksilöllisen opetuksen ja yksilöllisten materiaalien käyttäminen. Opetustavat vaihtelivat kuitenkin yksilöllisestä opetuksesta opettajajohtoiseen opetukseen ja pienryhmätyöskentelyyn. Opetustavat vaihtelivat myös tilanteittain siten, mikä tuntui opettajien mielestä toimivimmalta tavalta.

*”Kaikille sitten **yksilöllisesti ja yksilöllistä materiaaliä käyttäen** ja ylipäättään siin ryhmäs eli kaikilla hyvin yksilöllistä sillain iha henkilökohtasta (naurhadus) opetusta, et aika vähän pystytään tekeen niin sanotust semmost koko luokan kans, et sää kaikille jonkun yhden ja saman asian kerrot...” (H2)*

*”He on ilmeisesti tottunu kyllä aika paljon siellä kotimaassaan siihen, että se on sitä, että opettaja syöttää tietoa ja minä sitten teen tähän näin, et heiltä puuttuu aika paljon vielä sellanen omatoimisuus siitä oppimisesta, että kaikki tärkeet kieliopit ja muut ni me tehdään niinku **opettajajohtosesti** ja yhdessä sitte aina avustaja kiertää ja tarkistaa sitte samalla, että tekee oikein, mut sitte, jos jotain*

*vapaamuotosempaa pelejä ja semmosia niin sitte **ryhmissä** niinku just tossa äsken näitä muistipelejä ja muita tosin niistäkin kyllä pitää sitten olla koko ajan selän takana kattomassa, koska he sitten helposti taas suuttuu toisilleen ja sit on taas tappelu pystyssä, mutta (...) paljon on myös sitä sitten, et jos katotaan joku kielioppi tai joku aapisesta (...) he on saanu sitten niinku ihan **omaa tahtiin tehä** sitte sitä Aapisen työkirjaa tai muuta et sit aina kierrellään ja autetaan sitte sitä mukaa.” (H4)*

Opetuksessa hyödynnetyt oppimisympäristöt ja opetusmateriaalit

Tutkimuksessa selvitettiin valmistavien opettajien käyttämiä erilaisten oppimisympäristöjen ja oppimateriaalien hyödyntämistä suomen kielen opetuksessa. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä koulun tiloja, koulun ulkopuolisia tiloja sekä muiden aikuisten läsnäoloa oppilaiden oppimisen edistämisen tarkoituksissa. Lisäksi materiaaleilla tarkoitetaan opettajan opetukseen käyttämiä erilaisia opetusvälineitä tai muita materiaaleja.

Muiden aikuisten apu on tärkeää opetuksessa

Jokaisella haastateltavalla oli ryhmässään joko koulunkäynninohjaaja tai avustaja. Kolmella opettajalla oli vielä lisäksi toinen avustaja tai harjoittelija. Suurin osa haastateltavista mainitsi avustajien tai ohjaajien olevan hyvä apu opetuksessa esimerkiksi siten, että avustajalla ja opettajalla on mahdollisuus olla omat pienryhmät, joiden kanssa heidän on helpompi auttaa ja opettaa oppilaita.

”--- siit on paljon apua, että sitten, jos joku ei oo ymmärtäny ohjeita, niin sit meit on aikuisia, jotka siihen menee...” (H3)

Kuvat, pelit, kirjat, monisteet, tekniset laitteet ja ohjelmat opetuksen apuna

Haastateltavien vastauksissa toistui moneen kertaan erilaisissa opetustilanteissa ja kouluarjen toiminnoissa hyödynnettävien kuvien käyttäminen. Lisäksi pelejä pelattiin paljon. Haastateltavat kertoivat käyttävänsä paljon erilaisia tehtävämonisteita opetuksessaan ja erilaisia aapisia, oppikirjoja, kuva- ja satukirjoja. Opetuksessa hyödynnettiin tietoteknisiä laitteita kuten tablettien ja tietokoneiden erilaisia opetusohjelmia ja internettiä.

*”Sit tietysti paljon jotain **sanastokortteja** käytetään, et niillä voi **sitte pelata muistipeliä ja dominoo** ja mitä millenki sitte, et ne on monikäyttöisiä...” (H4)*

“--- kyl me ollaan Pikkukakkosen **ohjelmiiki katottu**, et siel on niinko hyvii semmosii selkokielisii ja just, -ko he on pienii vielä ni he kyl he tykkää tosi paljon (...) Nalle, apina ja anka -ohjelmasta ja niinku **musiikki** (.) tammesist jostai Frööbelin palikoista ja mitä näit nyt on, et välil sit tänäänki luettiin **satua** niin, niin sit ku niit kuvii mä näytän kirjasta --- mut seki oli semmonen satu, et se oli myös arabiaksi ja farsin kielellä tuttu heille, et se oli niinkun tämmenen kansainvälinen satu.” (H6)

Haastateltavat kertoivat käyttävänsä erilaisia kirjoja opetuksessaan vaihtelevasti. Yhdelläkään opettajalla ei ollut vain tiettyä kirjaa, jota käytti opetuksessaan, vaan niitä oli useampia sekä niitä käytettiin monipuolisesti. Kirjoina käytettiin perusopetuksen kirjoja sekä S2-oppilaille tarkoitettuja oppikirjoja ja materiaaleja. Opettajat kertoivat myös käyttävänsä tehtävävihkoja, johon oppilaat kirjoittivat ja liimasivat monisteita. Lisäksi opettajat sanoivat itse hankkivansa ja tekevänsä paljon lukemis- ja kirjoittamismateriaaleja sekä tehtäviä.

”Noo meil on käytössä vaikka mitä, mut et ”**Aamu**” -kirjasarja on yks ja ”**Eka Suomi**” ja ”**Kielikarhu**” ja ”**Lukumatka jatkuu**”, ”**Aasta se alkaa**” (...) mut niit on vaik mitä: ”**Moi**” ja ”**Päivää**” ja kaikkee ja sit, nii meil on ihan testausmielessäkin monenlaisii uusii matskuja että, et kun ei löydy niinku yhtä sellasta, mitä pystyy käyttään, vaan pitää olla ihan ristiin, mitä käyttää tosi tosi laajasti käyttää niit materiaaleja.” (H2)

Yllä mainittujen oppikirjojen ja kirjasarjojen lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä: ”**Seikkailujen aapista**” ja sen S2 -työkirjaa, ”**Summamutikan**” eskarikirjaa, ”**Oppi ja ilo**” -sarjaa, S2 -opettajan oppaita, matematiikan oppikirjoja (1-3lk) ja muita perusopetuksen oppikirjoja.

Kaikki haastateltavat kertoivat käyttäneensä **tietoteknisiä laitteita** opetuksen apuna. Suurimmalla osalla haasteltavien luokalla oli omat laitteet käytettävissä, kuten tabletteja, minikannettavia tietokoneita tai oppilaat käyttivät kiinteitä tietokoneita tietokoneiluokassa. Haastateltavien vastauksista ilmeni, että osa käytti koneita paljon erilaisissa suomen kielen oppimisen harjoitteissa ja osa taas vähemmän. *Ekapelin* käyttäminen mainittiin muutamaan kertaan sekä *Kahoot!* ja *Quizlet*. Lisäksi dokumenttikamera oli käytettävissä kaikilla haastateltavilla paitsi yhdellä. Opettajalla, jolla ei ollut dokumenttikameraa, korosti sen tarpeellisuutta opetustyön helpottajana ja sitä, että sellainen olisi ehdoton olla luokassa.

”--- Tietokoneympäristöt on täs tietenkäin hyvä ottaa esille, että siinä missä opettaja ei jaksaa sadatta kertaa toistaa tavua ”A”, niin tietokone jaksaa, eli **Ekapeli** on ollut kovassa käytössä eri versioinaan, joko tätä maahanmuuttajaversiota tai eskaria ykköstä tai sujuvuuttakin jopa lukemista (...) --- Se jaksaa tehdä niitä asioita niin toisella tavalla, miten opettaja ei pysty ja he pystyy tekemään sitä samaan aikaan ja sitten he lakkaa kiinnostumasta siitä pelistä siinä vaiheessa, kun siin tulee sanoja, joita he ei oikeen ymmärrä, mut sillon me ollaankin monesti jo siinä pisteessä, et okei, no nyt me päästään niitä sanoja harjoittelemaan täällä, ihan oikeessa ympäristössä, kun on saatu mukaan niitä konsonantit kohalleen, et se auttaa siinä alussa (...)” (H1)

”...Heil on miniläppärit, millä sitten just, just pelataan **Ekapeliä ja Kahoottia ja Quizlettiä** ja niist on kyl tosi, tosi iso apu ollu, et saa sit vähän erilaistakin, kun vaan sit sitä kynä ja kirja tai kynä-paperijuttua tehtyä (...) **Netistä** tehään tietysti paljon **S2-juttuja** ---” (H4)

Koulun ulkopuolinen toiminta ja koulun tilojen käyttö

Suurin osa haastateltavista kertoi käyttävänä paljon koulun ulkopuolisia opetusympäristöjä. Haastateltavat olivat tehneet retkiä koulun lähiympäristöön kuten metsään, puistoon tai puutarhaan. Lisäksi vierailuja oli tehty kirjastoon, uimahalliin, kauppoihin, torille ja teatteriin sekä yhden opettajan luokka oli tehnyt kalastusretken. Aidoissa ympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa oppiminen koettiin tärkeäksi. Kaksi haastateltavaa kertoi koulun ulkopuolisissa ympäristöissä vierailemisen olevan melko haastavaa turvallisuusriskin kannalta, jolloin retket koulun ulkopuolelle olivat jääneet vähemmälle.

”...sillain toiminnallisien harjottein, et viedään paljon lähiympäristös niihin paikkoihin, mitä kautta sitä kieltä sit opitaan, miten niinku ihan siinä aidossa elämässä, ni mitä siis kielen käyttötilanteis tarvitaan, --- tehdään vierailuja ja ollaan paljon pois sieltä luokasta: museot, kirjastot uimahallit, torit, kirkot, kaikki semmoseet keskeiset ja sit tehdään yhteistyöt näitte vapaa-ajan harrastusjärjestöjen kanssa, että he on mukana, et nää oppilaat on (...) pääsee niinku just kokeileen erilaisii harrastuksia, et yritetään sitä koko kotoutumista siin samalla hoitaa (.) et lähiseutu tutuks monella tapaa.” (H2)

”Me aika vähän itseasias käydään, ku siin on semmonen ehkä vähän liikenneturvallisuuteen liittyvä juttu. Koulun sisällä hyvinkin paljon yritetään olla, mutta aika usein se on se, että moni työ onnistuu tässä paremmin, että et semmonen sen tietyn ympäristön luominen sellaseks, että tässä työskennellään, niin on jollain lailla ehkä mun näkökulmasta parempi kuin sitte tietenkä se, että kieltä tulee käytännössä tuolla kun pelataan välillä ja kaikkee muuta et siinä oppimisympäristö on mut, että mul on ollut nyt sen ikäsiä oppilaista et me ei olla kauheesti käyty tutustumassa kauppoihin eikä muuta, koska siin on taas se että, että kun ei oo ihan takeita siit, että mikä se, jos jotain sattuu, et miten toimitaan (...) ei

auta huutaa perään. (...) Joku päättää lähtee johonki päin (.) mä huudan, et ”ihan totta hei tuu tänne hei”, ni (.) ni ei tule.” (H1)

8.3 Opetuksen eriyttäminen monikulttuurisessa, heterogeenisessä luokassa

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää valmistavien luokkien opettajien näkemyksiä ja kokemuksia opetuksen eriyttämisestä ja sen hyödyllisyydestä oppimisen kannalta. Luokkia voitiin pitää heterogeenisinä ja monikulttuurisina, koska oppilaat olivat kieli- ja kulttuuritaustoiltaan ja taidoiltaan erilaisia tai he olivat eri ikäisiä. Haastatteluissa opettajilta kysyttiin eriyttävätkö he opetustaan, miten he eriyttävät ja miten he kokevat eriyttämisen hyödyt tai haitat.

Eriyttäminen on osa opetusta

Suurin osa haastateltavista koki, että eriyttäminen on oleellista heidän opetuksessaan valmistavassa luokassa, jossa on useita eritasoisia oppilaita. Vain yksi haastateltava ei kokenut eriyttämistä niinkään tarpeelliseksi, koska hän koki oppilaiden olevan melko samantasoisia. Kaikki opettajat kokivat opetuksen henkilökohtaisen eriyttämisen olevan tärkeää oppilaan taitojen ja opetustarjonnan kohtaamisessa ja sitä kautta opiskelumotivaation pysymisessä. Haastateltavat mainitsivat, että jos opetettava asia on liian helppo tai liian vaikea, niin oppiminen ei etene ja tämän takia oppilaille on tarjottava heidän osaamiselleen sopivia opetuskeinoja.

”...sit eriytetään koko ajan kaikessa sekä fyysisesti (.) fyysisesti eri tiloihin vähä ripotellaan --- Sehän on kaikki kaikessa, eihän tos pysty tekemään ilman eriyttämistä, eihän oppilas opi silloin yhtään mitää että (...)” (H2)

”No, mä koen, et se eriyttäminen on sitä, että kaikkien ei tarvi tehdä sitä samaa materiaalia samaan aikaan välttämättä samassa paikassa tai samassa järjestyksessä (...) ja eikä välttämättä samalla tavalla (...) ja jokainen on erilainen ja oppii eri tavoin ja on erilaisilla motivoitunu ja erilaiset lähtökohdat, niin se on hyvin hyödyllistä (...) se, että kenenkään ei tarvii turhautua liian helpoista tai liian vaikeista tehtävistä tai liian nopeesta tai liian hitaasta tahdista.” (H3)

Haastateltavat olivat samaa mieltä siitä, että opetusta eriytetään oppilaiden taitotasojen ja osaamisen mukaan. Eriävyyttä ilmeni oppilaiden iän mukaan eriyttämisessä. Osa haastateltavista koki ikäryhmittäin eriyttämisen olevan kyseenalaista, koska oppilaat

olivat taidoiltaan hyvin erilaisia samasta iästä huolimatta. Osa koki ikäryhmittäin eriyttämisen hyödylliseksi tavaksi helpottaa opetusta, koska samanikäiset oppilaat sattuvat olemaan taidoiltaan melko samanlaisia. Lisäksi kerrottiin, että opetusta eriytetään tilanteiden ja koulutustaustan mukaan sekä opetuksessa huomioitiin oppilaan rankat kokemukset.

”(eriytän) tilanteen, taidon, hetken (.) onko satanut lunta vaiko ei, onko housut märät, onko nälkä (.) siin on kaikkee elikkä kaikki mahdollinen, joka mun silmään pistää et tuntuis sellaselta, että, että nyt tarvii tehdä...” (H1)

”--- mulla on ne iät tuolla kyllä, syntymävuodet, mutta mä tahallaan vähän unohdan ne, et mä en halua lukee niitä ja, ja laittaa niitä ryhmiin sen perusteella, että kuka on syntyny minäkin vuonna vaan, et mä koitan ryhmät laittaa (.) toisinaan sillä tavalla että, ketkä on samalla taitotasolla ja välillä se on tuolta toi eskarilainen, joka lukee yhtä hyvin ja paremmin kun muut, et hän voi olla tuolla vitosluokkalaisten joukos välillä (...) ja sitten taas vitosluokkalainen voi olla, et lukee yhtä huonosti kuin eskarilainen, ni et (...) mä vähän yritän häivyttää sitä, että en niin kauheesti sillain jaottele.” (H3)

”Taitotason ja iän mukaan, nyt täs ryhmäs on ollu hirvittävän helppoa, koska mul on tavallaan niinku siin selkeesti kaks ryhmää, et on selkeesti pienemmät ja sit on ne isot, ja taitotasot ei vaihtele ihan hirveesti kuitenkaan --- Riippuu niinku hirveen paljon siitä ryhmästä, et viime vuonna oli ryhmä, mis mä olisin voinu joka ikiselle oppilaalle laatii ihan joka tunnille omat jutut, mut et eihän kukaan pysty siihen, eikä jaksa sit semmosta, et aika paljon mennään niinku ykköset ja sit nää kolmos-nelöset ja sitten mul on joku määrätty tukitunti varattu sitten niille jotka on vaikka tullu huomattavasti myöhemmin alottamaan sitä koulua ku toiset.”(H5)

Yksölliset, oppilaan tarpeita palvelevat tehtävät ja pienryhmätyöskentely

Tärkeimmäksi eriyttämisen perusteeksi koettiin oppilaan lähtökohdista käsin eriyttäminen, jolloin korostui oppilaan tuntemus eli hänen taitojen ja vahvuuksien tiedostaminen sekä koulutustaustan ja aiempien kokemusten kuten traumojen huomioiminen. Haastateltavat kertoivat opetuksen eriyttämisen tapoina olevan pienryhmätyöskentely taitotasojen, iän tai tilanteen mukaan sekä jokaisen oppilaan osaamistasolle sopivien tehtävien ja oppimismallien tarjoaminen. Haastatteluissa mainittiin myös oppilaiden olevan toinen toisillensa hyviä opettajia, kun hieman kehittyneempi oppilas auttoi toista. Lisäksi joustavuus ajateltiin olevan oleellista opetustoiminnassa, sillä jos jokin ryhmä ei toiminut tai oppilas ei millään ymmärtänyt asiaa, niin silloin oli tärkeää muuttaa toimintaa ja kokeilla toimimista muilla tavoilla.

”No mun opetuksessa kyl kaikkein tärkeintä on aika **tarkkaa ottaa selvää siitä, et mitä oppilaat osaa**, koska kyl mm (.) jo muutaman kuukauden opetuksen jälkeen yleensä on mielessä niinku joku, joku, luokka-aste tai joku asia joku (.) **semmonen päämäärä oppilaalle**, et jaaha et tämä oppilas varmaan alottaa ensi vuonna siinä ja siinä koulussa kolmannella luokalla et mitä, mitä, **mitkä on ne niinku ne keskeisimmät opiskelutaidot tai asiat mitkä hänen pitäisi osata kun hän menee sin** (.) et kyl mä vähän, niinku, vähän otan huomioon paitsi tietysti kaikkein tärkein on se suomen kielen oppiminen mut, et, et mä otan just huomioon sitä, et mitkä on niitä asioita ja jos matematiikassa, mitkä niinku joitten osaaminen helpottais niinku hänen tulevaa sitä koulupolkua, et et tietää, mikä on yhteenlasku, vähennyslasku kertolasku, tietää matematiikan käsitteet ja osaa luetella (.) osaa, osaa ne suomeks ja geometrian käsitteitä ja muuta et mä vähän sillai (...)” (H5)

” Mun yks tehtävä on tarjota paljon **erilaisia malleja ja mahdollisuuksia**, miten kieltä opiskellaan ja sitten, että mihin ne tarttuu ja mikä milloinkin kiinnostaa, niin öö, sit selvä hän tykkää kirjoittaa sanalistoja ja toinen ei (.) ja siitä tulee sit taas tän porukan heterogeenisuus, et vaiko ois sama ikäryhmää mut heil on ihan erilaiset oppimistyyliä ja sitten kuitenkin sitä täytyy noudatta. --- Termi **affordanssi** lyhyesti meinaa sitä, että kun tää kieli on tarjolla koko ajan, niin tällasessa ryhmässä kukin oppilaista poimii aina juuri sen, joka on heille sillä hetkellä mahdollista, jos joku miettii sitä, et, että tota kuinka sanotaan: ”Eilen minä menin kauppaan, ” ja sitten hän otti käyttöön ilmaisun: ”Kun kauppa valmis, minä menin uimahalliin, kun uimahalli valmis, öö (.) minä menin kotiin. Niin sitte mä katoin, että tossa kohtaa on oikea hetki opettaa aikamuoto, joka käytetään tuolla (...) elikkä, miten kerrotaan menneisyyden tapahtumissa, kun joku on kuitenkin vielä tapahtunu siellä menneisyydessä tai kuinka joku asia, ”kun olin uinut (.) menin kotiin.” Eli se oli se affordanssi tai sen paikan **näkeminen vaatii tietoa kielestä** ja sitten **se vaatii tietoa siitä oppijasta** sen takia ryhmäkoko pitää olla pieni ja tota se oikeestaan kattaa ton eriyttämisen mun mielestä niin kokonaisuudessaan ton asian ympärillä pyöriminen.” (H1)

” --- mut kyl mä koitan pitää ne sillä tavalla et tällä tunnilla tai tämä osa tunnista me kaikki kirjoitetaan ja sitten siinä kirjoittamisen sisällä on sitä eriyttämistä tai sen lukemisen sisällä on sitä eriyttämistä. --- Me tehdään usein niin, kun on kymmenen lasta, kaks istuu edessä ja seuraavas risvissä on kolme, niin mä teen tässä kahden ja kolmen pulpetin välillä lenkkiä ja mä käyn jokaiselle sanomassa, kuiskaamassa erikseen: ”le”, ”la” ja joillekin se on kirjaimia, joillekin se on sanoja ja sit ne kaikki muut kirjottaa sillä välil, kun mä teen sen kierroksen ja sitten tuolla käy sitten toinen, ja voi olla, et joku on pelaamas Ekapeliä (.)” (H3)

Aito kiinnostus oppilaiden taustoja kohtaan

Haastatteluissa opettajilta kysyttiin, tukevatko he oppilaiden kulttuuri-identiteettiä ja millä tavoin. Opettajat kertoivat keskustelewansa mielellään oppilaiden kanssa heidän taustoistaan, tavoistaan ja äidinkielestään. Opettajan aito kiinnostus oppilaita ja heidän kulttuuriaan kohtaan tuli esille tavoissa tukea tai huomioida oppilaiden kulttuuri-identiteettiä. Oppilaat saivat kertoa luokassa käsiteltäviä suomen kielisiä sanoja omalla

kielellään ja kirjoittaa niitä taululle. Luokan seinälle kirjoitettiin suomen kielen lisäksi myös oppilaiden äidinkiellillä sääntöjä tai muita sanoja ja lauseita. Eräs koulu piti myös teemapäivän liittyen valmistavan luokan oppilaiden kotimaihin. Yhdessä luokassa katsottiin kartasta oppilaiden oma kotimaa sekä keskusteltiin kotimaan kivoista asioista. Ruoka oli suosittu puheenaihe tunneilla sekä oman maan musiikin kuunteleminen ja netissä surffailu oman kotimaan ylläpitämässä sivuistoissa. Lisäksi oman kulttuurin tapoja vertailtiin Suomen tapoihin ja niistä heränneistä ajatuksista keskusteltiin yhdessä.

Tärkeimpänä asiana osa haastateltavista toi esille kunnioituksen ja arvostuksen oppilaiden tapoja, kulttuureja ja taustoja kohtaan. Huomion arvoisena nousi esille se, että keskusteluissa piti olla pieni varaus. Yksi opettaja kertoi, ettei käsitellyt koulussa oppilaiden taustoja ja menneisyyttä, koska halusi jättää oppilaiden huolet koulun ulkopuolelle.

” --- Mul on oikeesta se, et mä en halua kauheesti myöskään kaivaa niitten taustoja esille, koska siel on todennäköisesti hyvin paljon niitä rankkoja juttuja, --- samallailla kun sen iän, ni mä koitan unohtaa sen, mikä niiden tausta on ja mikä niiden kansalaisuus on --- mutta tavallaan, että kohtais sen lapsen sellaisena lapsena, kun se on (...) jotenkin ajattelen, et heiän tarvii varmaan paljon kantaa murhetta niinku myöskin siitä, et näkee sitten, kun on kotona tai vastaanottokeskuksessa (.) kodiks ne nyt sitä sanoo, niin tota et siellä varmaan kuitenkin vanhemmilla on sitä stressiä ja huolta, et mitä tapahtuu saadaanko me turvapaikka ja mihin, missä me ollaan seuraavaks puolen vuoden päästä (...) niin, et heiän ei täällä tarvis käsitellä sitä asiaa eikä kantaa sitä murhetta, eikä niinku muistuttaa siitä. --- Mä oon jotenki aatellu et koulu saa olla niinku vähän lepoo siitä, et koulu saa olla vaan niinku sitä normaalia tylsää toistuvaa arkee, millon he saa olla niinku ihan lapsia täällä.” (H3)

”--- Muutenki kiinnostaa ihan hirveesti kaikki, et mitä he on tota (.) (naurua) siellä kotimaassaan tehny, että puhutaan kyllä todella usein. Mä aina kyselen, että no miten Irakissa tämä juttu, että koulunkäynnistä ja asumisesta ja kaikesta tällasesta (.) --- koulussa on sit kans tuolla aulassa, nii on semmonen kartta tehty, et mihin on kerätty kaikki meidän koulun kielet sinne sit aina semmonen vaihtuva teema, et siel on nyt tervetuloa on eri maitten kielillä kans ja vähän tällastä, et, et heille tulis vähän niinku, et heidän omaa kieltä myös täällä niinku arvostetaan täällä koulussa.” (H4)

” Ensinnäkin mä kauheen paljon kyselen alkuun et miten sinun kielelläsi sanotaan tämä kiitos tai näkemiin tai opetellaan laskemaan kaikilla kielillä vaikka kymmeneen ja, ja tota sen verran koitan ottaa sit kielistä selvää, jos en yhtään tiedä, et tota koitan ottaa selvää et millaisiin kirjaimiin kirjoitetaan ja pyydän niinku lapsia usein kirjottamaan, et käy kirjottamassa se vaikka portugaliksi tai käy kirjottamassa somaliaksi (...) olen hankkinu myöskin suomi-somalia seuran kustantaman satukirjan. Et sillon kun me ollaan tutustuttu satuun tekstityyppinä, niin sit ois vähän muitakin, on suomalaisia eläinsatuja mut on myöskin sit

somalialaisia ja muitakin ja (.) heti kun tullaan niin, niin tota merkitään maailmankarttaan vähän nuppineuloilla, et mistäs päin on tultu ja kyl me puhutaan niist asioista ja uskontoasioista myöskin aika paljon miksi, joku ei syö sian lihaa ja miksi (.) joku muslimi saa tehdä jotain ja joku toinen ei saa tehdä jotain ja itseasias aika paljon keskustellaan lasten kans tämmösistä asioista.” (H5)

” ---Googlemapsistä he katsoo omaa kotimaata tai seikkailevat missä seikkailevat ja löytävät sieltä ja Mäpsissä --- että siel on maisemia, siel on ehjiä rakennuksia, siel on joku ihan tavallinen kauppa. Niinkun yksikin tossa oli, et: mejjän kauppa, et sattu löytymää tai sit se oli vaan saman merkkinen ja hyvin saman näköinen. Mut se tunne siitä, et toi oli mun --- Se semmonen tuntuman pitäminen (...) siinä mistä on tultu, mutta ei kuitenkaan niin, että emmä tässä ketään niinku tavallaan pakottele siihen, että kertoo minkälainen sinun kotimaa oli (.) mistä sinä tulit ja mistä sinä tykkäsit ja kaikkee tällasta että ---” (H1)

8.4 Valmistavan opetuksen haasteet ja opetuksen kehittäminen

Valmistavien luokkien S2 -opetuksen ja muun opetuksen ja eriyttämismenetelmien kartoittamisen jälkeen viimeisenä tutkimuskysymyksenä oli: ”Miten valmistavaa opetusta voitaisiin kehittää?” Tähän vastaamiseen haastattelussa selvitettiin ensin opettajien näkemyksiä valmistavassa opetuksessa koetuista haasteista. Lisäksi kysyttiin, pystyykö opettajien mielestä nykymuotoinen valmistava opetus antamaan tarvittavat suomen kielen taidot, jolla oppilas pystyy pärjäämään perusopetuksessa. Opettajilta siis kysyttiin valmistavan opetuksen opetussuunnitelmien 2009 ja 2015 tavoitteiden toteutumisen mahdollisuutta, jossa oppilaalla olisi valmistavan opetuksen jälkeen kielitaitotaso A1.3 – A2.1 välillä (Valmo OPS 2009, 6 - 7) tai kehittyvä alkeiskielitaito (Valmo OPS 2015, 7). Lopuksi haastateltavat esittivät kehittämissuunnitelmia valmistavan opetuksen ja koulun kontekstissa.

Opetuksen haasteina oppilaiden motivointi ja tilanteiden vaihtuvuus

Haasteiksi koettiin oppilaiden jatkuva motivaation ylläpitäminen ja jokaisen oppilaan lähtökohtien huomioimisen tarve. Lisäksi haastatteluissa opetuksen haasteiksi mainittiin suunnitelmien muuttuminen, niiden sietäminen ja muutoksiin mukautuminen.

*” Haastavaa itselle on se, että kuinka **motivoidaan** sellaista, joka ei välttämättä oo tippakaan kiinnostunu, niinku tämmeset perusmotivointikeinot (...) ja sitten taas toisaalta siinä on koko ajan se asenne, ilmapiiri, et millä tavalla niinkun, kun ei saa tehdä liian tylyä, että ei voi tulla semmosta hetkeä tässä, että he ei haluisi*

tulla tänne (...) --- Tämä on tämmönen **jatkuva kehitystyömaa** siinä mielessä, että niinkun tänä vuonna ei toimi sellaset asiat, sellaset jutut, mitä viime vuonna toimi ja taas viime vuonna meni ihan eri lailla, mitä aikasempana vuonna, että niinku joka vuonna, että täs tavallaan kertyy sellasta työkalupakkia tai sellasta tehtäviä, mitä niinkun voi tehdä sitten, kun tulee tietty tilanne vastaan tai tulkitsee, että nyt ei tää mee ollenkaan sillain, kun mä aattelin.” (H1)

”On se kyl se mun mielestä (haastavaa). Siinä pitää ajatella sillain ihan eri tavalla ja toisaalta ei saa ottaa liikaa paineita siitä, että jos joskus nyt ei muista, että jaa kävipä, et teinks mä nyt ton kaa viimeksi ton vai ton, et siis semmonen sopivan iloinen ja rento meininki siinä toisaalta, kun sitä eriyttämistä on niin hirveesti et hullukshan siinä tulisi, jos sä jokaikisen lauseen muistasit, missä kohtaa sä nyt kenenkin kanssa taas olet ja mitä teet, mutta vaatii paljon enemmän **suunnittelua** ja sit myös sitä, että **täytyy sietää se, ettei mene niitten suunnitelmien mukaan**, et heillä on hirveen paljon semmosia, tulee monenlaisia asioita niinku sen kielitaidottomuuden vuoksikin, et paljon **päivän aikana joutuu selvittelee erilaisia juttuja** ja sitten just näitä, lapset, joilla on paljon traumoja, niin sitten saattaa olla, että huomaakin, että tämä ei oo ehkä hyvä päivä tehdä tällaisia asioita nytten tämän lapsen kanssa, et siinä niinkun **täytyy huomioida kauheen monta asiaa, et ne päivän filikset ja se että millä tavalla sä saat motivoituu** (...) yleisesti heillä on hirveen kova motivaatio, että sillain se on hyvin palkitsevaa ja he on innokkaita opiskelijoita.” (H2)

Haasteina oppilaiden välisten konfliktitilanteiden käsittely ja käytös

Haastatteluissa korostui se, että opettajat eivät kokeneet haasteeksi niinkään oppilaiden suomen kielen oppimista tai muuta opetusta, vaan vastauksissa toistui suomalaisten tapojen opettamisen, käytökseen liittyvien ongelmatilanteiden selvittämisen haasteet.

”--- jos aatellaan tämmestä ihan erityistä haastetta tähän tekee se, että nää vastaanottokeskuksessa olevat on niinkun yhtä suurta perhettä, jotka ei oikeen tunne toinen toisiaan. “One big disfunctional family” (heh), et niin kun, he näkee koko ajan toinen toisiaan: viikonloput, lomat, kaikki. Ja sit ne kantaa niitä riitoja samalla tavalla kun yhdysluokassa veljekset, niin ne saattaa tapella asioita, jotka on tapahtunut kotona. Et kun yleisesti ottaen koulussa tapellaan niitä asioita, jotka on tapahtunu niinku joko pihalla tai jossakin, mut ei siellä niinkun omassa huoneessa, niin se on (.) ja huomaa sen, et heil on jännitteitä keskenään --- jos he on ärsyttäviä toinen toisilleen, niin ne on monesti ärsyttäviä ihan samoista syistä, kuin suomalaisessakin ryhmässä, että toi höpisee ja mä en voi tehdä, et se ei oo enää sitä niinkun kansakuntaan tai kansallisuuteen tai streotypiaan niinku perustuvaa, että toi on ärsyttävä vaan se on ärsyttävä ehkä siks just, kun se on ärsyttävä, niinku ei oo sen syvempää syytä” (H1)

”No oikeestaan nyt tän ryhmän kanssa ei oo niinku mitenkään siinä oppimisessa niinkään niitä haasteita, vaan enemmän sitten tuolla **käyttäytymispuolella**, että on aika semmosta aggressiivista käyttäytymistä ollut, et se on ollut sit kans sellanen, mitä on niinku tosi paljon pitäny tässä koko kevät harjoitella, että miten minä olen

tässä ryhmässä, että tota minä en esimerkiksi voi mennä lyömään ketään, et jos tulee jostakin erimielisyys, et se on ehkä päällimmäisenä se haastavuus, ---” (H4)

”Et se on tietysti haaste, et saa siihen ens alkuun niinku lapset ymmärtämään, et kouluun tullaan säännöllisesti ja saa ittensä ymmärretyksi niin, et vanhemmat osaa lukee lukujärjestyksiä. ---” (H5)

Opetussuunnitelman tavoitteen toteutuminen käytännössä

Haastattelussa kysyttiin opettajien mielipidettä siihen, että pystyykö opetussuunnitelmissa laaditut suomen kielen oppimiseen liittyvät tavoitteet saavuttamaan. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (2009 ja 2015) Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on, että valmistavan opetuksen aikana oppilaalle kehittyy kehittyvä alkeiskielitaito (2015, 7), joka tulisi olla kielitaitotasojen A1.2 ja A2.1 välillä. Haastateltavilta kysyttiin, että pystyykö nykymuotoinen valmistava opetus tarjoamaan tarvittavat opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiset suomen kielen taidot, joilla oppilas kykenee pärjäämään yleisopetuksessa valmistavan opetuksen jälkeen.

Haastateltavien vastauksista nousi esille se, että opettajien mielestä tavoite on saavutettavissa ainakin silloin, jos oppilas on vielä alakouluikäinen, eikä hänellä ole erityisiä fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia ongelmia. Tavoitteiden saavuttaminen todettiin olevan helpompaa alkuopetusikäisillä ja sitä hankalampaa mitä vanhempi oppilas oli. Erityisesti yläkouluikäisten kielen oppimisen tavoitteiden saavuttamisen ajateltiin olevan vaikeampaa ja haasteellisempaa, koska opetussisällöt ja eri oppiaineisiin sisältyvä kieliaines ovat vaikeampia sekä opetustahti nopeampaa, mitä alakoulun luokilla. Kuitenkin mainittiin, että tavoitteiden saavuttaminen riippuu paljon myös yksilöstä, iästä tai koulutustaustasta riippumatta. Joku oppilas saattaa saavuttaa tavoitteet nopeammin kuin toiset, vaikka he olisivat lähtötilanteessa samantasoisia.

”...Ja tietenki haasteellisemmat kaverit on sit nää myöhään maahantulleet siis yläkouluikäiset luku- ja kirjoitustaidottomat, niin se vuosi on niinkun heille, voi olla ihan liian lyhyt et voi olla, että menee vieläkin toinenkin vuosi, mut että osa, niin saavuttaa ihan puoles vuodessaki jo tollasen taidon ja paljon paremmankin, että aika niillä on sit sen vuoden jälkeen paljon parempikin kielitaito, kun edes se ns. ”minimitavote”, et kauheen iso variaatio siinä on.” (H2)

”Mä ajattelisin, että alkuopetuksen luokissa se on helpompi saavuttaa semmonen taso, mutta yläkoulun puolella (.) kolmasluokasta lähtien on jo ne kirjat, vaikka ympäristötiedon ja vitosella historian kirjat, niin on tutkittu, että just on S2 -koulutuksessa, että ne on jo suomalaiselle lapselle, jolle ei oo kehittyny

sanavarastoa, niin ne on jo ihan todella haastavia. Että ykkösen ja kakkosen mä näkisin, että menee niinku oikeen helposti ja hyvin, mutta mitä vanhempi on, niin sitä haastavampaa siihen on sujahtaa sit mukaan, et se vaatii ihan hirveesti sitten kyllä töitä. Et toki riippuu monesta tekijästä, mutta tota pääsääntöisesti, et jos on ykkös-kakkonen niin kyllä, kyllä se on sit niinkun riittävä. Et säälistää jotkut kasiluokkalaiset tai no ihan jo kutosluokkalaiset.” (H3)

Oppilaan aiempi koulutustausta vaikuttaa oppimiseen

Haastateltavien mielestä tavoitteiden saavuttaminen riippuu oppilaan aiemmasta koulutustaustasta. Jos oppilas ei ole ollut aiemmin koulussa, niin oli haasteellisempaa silloin lähteä opettamaan koulunkäyntiä ja suomen kieltä alusta alkaen kuin sellaiselle, jolla oli koulukokemusta.

”Mun mielestäni riippuu kyl tosi paljon sen lapsen menneisyydestä, riippuu tosi paljon siitä, et missä hän on käyny kouluu ja kuinka paljon, että jos ihan kaikki alotetaan ihan alusta ylipäätään koko tää tämmönen koulusysteemi, se et miten koulus ollaan ja ”ahaa” täällä voi syödä, täällä on välitunnit ja, jos lapsi tulee 6-7 -vuotiaana tänne, vaikka valmistavaan opetukseen, eikä oo koskaan pitänyt saksii kädessä, eikä oo koskaan piirtäny mitään, niin silloin mä kyl vähän epäilen, et aina ihan ei onnistus siinä vuodessa, eikä vähän yli vuodessa. Mut sitten, sitte taas, jos on kaikki niinku, jos koulunkäynti on selvä et, jos ainoo ongelma on se suomen kielen taitamattomuus, niin silloin mun mielestäni ihan mainiosti.” (H5)

Oppimisvaikeudet tai motivaatio määrittävät tavoitteiden saavuttamista

Haastatteluissa kerrottiin, että oppimistavoitteiden saavuttamista voivat hidastaa erilaiset oppimisvaikeudet ja erityisesti alhainen motivaatio koulunkäyntiin ja suomen kielen opiskeluun. Lisäksi vanhempien antama tuki ja apu oppilaan oppimiseen koettiin merkitykselliseksi oppimistavoitteiden toteutumisen kannalta.

”Sillon kun ei tarvitsisi taistella sellaisten asioiden äärellä, jotka niinkun vaikeuttaa oppimista. On se sitten niinkun semmonen mun varovaisen arvion mukaan oleva joku oppimisvaikeuteen tai johonkin kielelliseen kehitykseen tai johonkin tällaseen liittyvä ongelma, mutta sitä ei voi tässä alkuvaiheessa sanoa, että onko siitä kyse vai onko se vaan tämä kieli. Kaikki persoonallisuus, kaikki työskentelytavat, jotka siihen vaikuttaa, et niitä täytyy niinkun katsoa ja semmoseen kohdalla se ei mene vuodessa. Jos oikeesti on oppimisen, oppimisen esteitä, niin silloin saattaa mennä monta monta vuotta (.)” (H1)

” ...se riippuu sitte myös niin oppilaasta, että mikä on se motivaatiotaso oppia sitte ja sitte mitkä on perheen resurssit antaa tukea (...)” (H4)

Oppiaineiden sisältöjen vaikeus on haaste perusopetukseen siirtyessä

Haastateltavat kokivat alkuopetuksen jälkeisten luokkien oppiaineiden sisältöjen vaikeutuvan ja monimutkaistuvan, mikä haastaa vanhempien oppilaiden suomen kielen oppimista. Oppiaineiden sisältöjä pidettiin haastavina, koska jokaiseen oppiaineeseen on omanalaisensa kieli ja käsitteistö sekä runsaasti synonyymeja tai kielikuvia, joita oppilaan tulisi oppia lyhyessä ajassa.

*”--- kun oppiaineissa on niinkun kielellisiä eroja ja siinä missä matematiikka saattaa sujuakkin (...) kun sen oppii niin se ei muutu. (.) mutta jos haetaan perustaitoja, niin se sujuu tosi hyvinkin, mut et sitte joku historia, jossa ei haluta käyttää sanaa hyökätä niinkun kahatakytäkölme kertaa, niin sitte käytetään valloittaa, tunkeutua ja kaikkia tämmesiä niinkun synonyymeja ja sitten kun ne ei niinku, ei pysy mukana (...) On kielikuvia täynnä, Suomen leijona (.) siis se on sellasta niinkun hyvin vaikeestikin seurattavaa tekstiä eli oppiaineitten sisällä on eroja siinä, kuinka siellä pärjätään, mutta jos ihan vaan kielitaitotasoa katsoo, niin se ei ole taso, jolla vielä pärjää ja siin on tota, se on jännä ero, että tavoitetaso on tällanen, kun mutta sitten se todellinen taso millä pärjätään, on jotain muuta (.) ja sen takia (...) **niinku se seuraava vuosi valmistavan opetuksen jälkeen on monille paljon paljon vaikeampi kuin tämä valmistavan opetuksen vuosi.** Täs on toisella tavalla aikaa ja mahdollisuuksia seurata ja kattoo, miten homma etenee, mitä tässä tehdään. Sitten seuraavana vuonna ollaankin jo tietysssä muotissa, vaikkei sinällään ollakkaan, mut kuitenkin se, että niinkun se **kiireen tuntu** ja semmonen niinku **työn määrä on ihan toisenlainen.**” (H1)*

*”Ei se vuosi opeta tietenkään mitään niinkun oppiaineiden kieltä, et sä vuodessa opi jotain biologian kieltä tai maantiedon tai mitään tällasta kieltä. **Se opettaa sut, että sä niinku suurin päirtein ymmärrät, että nää on, että (.), mikä se pääaihe niinku tässä on ja sä pystyt kavereitten kans olemaan tuolla välitunnilla ja juttelemaan siitä, mitä sä oot tehnyt eilen, vaikka ja näin.** Mutta, että tota eihän se mitenkään voi olla niinku tarkoituskaan, että sä pystyisit sen kaiken opettamaan siinä valmistavassa opetuksessa, et tota **kyl se oppiminen tavallaan vasta alkaa siitä, kun se oppilas siirtyy sit sinne perusopetukseen, että tää on niinkun se pohja, että he tajuaa, että no okei, millä tavalla nyt tässä maassa ollaan koulussa. He oppii ne käytännöt, että kaikissa, miten ollaan liikuntatunnilla, miten ruokalassa ja mitä sulta odotetaan, mitä opettajat odottaa, että miten sä esimerkiks käyttäydyt, kaikki tällanen on niinku se tärkeintä siinä, et totta kai just se että sen kielitason niinku sais sen taitotason niinku, et sä pärjää, jos sä lähet tonne kaupungille, niin osaat kysyä, vaikka missä on vessa ja tällaset perusjutut, mut että se **varsinainen koulun oppiaineiden kielenoppiminen alkaa kyllä vasta sitten sen valmistavan opetuksen jälkeen mun mielestä**” (H4)***

Kehitysehdotuksia valmistavan opetuksen ja koulun kontekstissa

Tutkimukseen liitettiin lopuksi valmistavan opetuksen tulevaisuuteen suuntaavaa perspektiiviä. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien ajatuksia siitä, miten valmistavan opetuksen opetustoimintaa voitaisiin kehittää paremmaksi ja toimivammaksi S2-opetuksen, muun opetuksen tai koulun kontekstin näkökulmasta. Haastateltavien kehitysehdotukset olivat vaihtelevia, mutta niistä nousi esiin neljä teemaa: Kaikkien opettajien perehdyttäminen kielitietoiseen opetukseen, avoimeen yhteistyöhön kannustaminen, opetusmateriaalien kehittäminen oppilaiden tarpeita vastaaviksi sekä joustavampi raja valmistavan ja yleisopetuksen välillä.

1. Opettajien perehdytys kielitietoiseen opetukseen

Haastateltavat ottivat esille kaikkien koulun opettajien kielitietoisesta opettamisen osaamisen kehittämisen. Jokaisen opettajan olisi huomioitava, että luokalla saattaa olla valmistavan luokan tai S2 -oppilaita, jolloin opettajan tulisi osata muokata opetustaan ja puhettaan niin, että heillä olisi paremmat mahdollisuudet ymmärtää oppitunnin sisältöä ja opetettavaa asiaa. Haastateltavat halusivat, että uuden opetussuunnitelman tavoite kielitietoisesta opetuksesta pystyttäisiin toteuttamaan käytännössä. Yksi haastateltava sanoi, että opettajankoulutus, jatkokoulutus ja täydennyskoulutus ovat yksi keino kehittää opettajien kielitietoisesta opetuksen osaamista. Lisäksi kehitysehdotuksena oli, että S2-tunteja S2-opettajan pitäminä olisi käytännössä enemmän.

*”Siis ongelmana on yläkouluikäiset, --- Heidät pitäisi nopeesti saada perusopetuksesta eteen päin. Yläkoulun reaaliaineitten käsitteistö ja kaikki on niin vaikeita, et käytännössä he on niinkun ihan hukassa sitten, kun he menee sinne perusopetukseen. Siinä tarvis olla niinku **hirveen vahva kielitietoisuus niillä aineenopettajilla**. Se, että niinku ne osaa avata niitä käsitteitä ja tehdä heille omaa materiaalia ja kaikkee, mikä sit tukee monia muitakin oppijoita. Mutta, et se niin kun iso ongelma, et kun uusi OPS:ki korostaa **sitä kielitietoisuutta** kaikessa, niin tota se, et miten se saadaan oikeesti siinä käytäntöön, että heki saavat sieltä niinku irti ne asiat, mitä pitäisi.” (H2)*

*”Parantamisehdotuksia on ehdottomasti se, että tota S2-opetusta tarjotaan tällä hetkellä sen verran kun sitä voi minimissään tarjota, mutta niinkun todellisuus on se, että kun oppilailla on esimerkiksi viisi tuntia suomen kieltä tai äidinkieltä suomalaisilla oppilailla, niin **kaikki viisi tuntia pitäisi olla suomi toisena kielenä** ja tällä hetkellä siihen ei päästä, et siel saattaa olla yks tunti niinkun suomi toisena kielenä -opettajan opetusta ja sitten saattaa olla et se neljä tuntia on luokanopettajat tai aineenopettajat on unohtanut ihan täysin, että ainii sul oli se (...) **eikä edes ymmärretä, eikä tiedetä, mitä tarkoittaa suomi toisena kielenä**, että se on näkökulma, jota ei meillä syntyperäisesti ole, koska tää on meille*

*ykköskieli. Ei me koskaan nähdä suomea toisena kielenä, et se vaatii oikeesti semmoseen herätyksen siihen, että suomessa on kuusi verbityyppiä tai enemmän riippuu, miten niitä halutaan sitten ruveta niinkun näkemään, --- Se on opettajankoulutusasia, jatkokoulutus, täydennyskoulutusjuttu, että tota, mutta se on **myös tämmenen uuden opetussuunnitelman käytäntöön viennin niinkun näkökulma**, että oikeesti tajutaan ne muutama lause ja ne asiat, mitä siellä kunkin oppaineen kohdalla lukee siitä, että tähän kuuluu se kieli, että ei meil oo mitään äidinkielen tai suomen kielen opettajaa, jolle sitten heitetään, että hei viittiks sä tehdä tota että kun, se ei nyt oikeen ymmärtänyt näitä, vaan se on sun tehtäväs siellä tunnilla (.) on sitten historian tai fysiikan opettaja, niin avata ne asiat, et koska se on se kieli, mitä siellä tarvitaan. Yksinkertaiset käsitteet on erilaisia eri oppiaineissa, historian aika, fysiikan aika, ja suomen kielen aika, sama sana, mutta kolme erilaista sisältöä, niin näitten avaaminen on se, joka niinkun kehittäisi.” (H1)*

2. Ennakkoluulojen muuttaminen avoimeksi ja joustavaksi yhteistyöksi

Opettajien opetuksen kielitietoisuuden lisäämisen lisäksi haastateltavat puhuivat siitä, että kaikki koulun opettajat olisivat avoimia valmistavan luokan oppilaita ja integrointia kohtaan sekä pystyisivät tekemään joustavaa yhteistyötä perusopetuksen luokkien ja valmistavan luokkien välillä. Yksi haastateltava totesi pienen koulun olevan suuri etu tiiviin ja joustavan yhteistyön toimivuudessa. Lisäksi yksi haastateltava totesi verkostoitumisen S2- ja valmistavan luokkien opettajagollegoiden kanssa olevan tärkeää tiedon ja ajatusten vaihdon näkökulmasta. Lisäksi yksi opettaja korosti sitä, että suomalaiset eivät välttämättä ole vielä tottuneet muun kielisiin oppilaisiin, jotka opiskelevat suomea, vaan he kokevat heidät erilaisina, eivätkä osaa vielä nähdä vieraskielisyyttä vahvuutena.

*”Vois olla ihan järkevää, et miten sitte, ku tulee niinku valmistavan opetuksen luokka niinku johonki uuteen kouluun, niin ehkä siitä sitten joku tietynlainen niinku **infopläjäys sitten koko koululle** ois ihan järkevää pitää sitten (.) Että miten se tulee vaikuttamaan ja mitä siinä voi olla niinku ongelmia ja mitä, --- mitä hyviä juttuja se tuo koululle ja näin.” (H4)*

3. Joustavampi raja valmistavan ja yleisopetuksen välillä

Haastateltavat kertoivat, että perusopetuksen luokalle meneminen valmistavasta luokasta on suuri hyppäys todelliseen koulutyöhön, jolloin olisi hyvä antaa tukea erityisesti myös perusopetuksen puolella. Haastateltavat kokivat, että ensimmäiset vuodet perusopetuksessa ovat oppilaille raskaimmat. Tällöin olisi hyvä, että valmistavan opetuksen ja perusopetuksen nivelvaihe olisi joustavampi. Perusopetuksen puolella

kannustettaisiin oppilaita kehittymään ja huolehdittaisiin heidän kehityksestään etenkin alkuvaiheessa, ettei oppilaiden kehitys hidastuisi valtavan työmäärän ja uusien asioiden painostamana. Riittävän tuen tarjoaminen valmistavan opetuksen jälkeen perusopetuksen luokissa koettiin tärkeäksi, mutta oltiin huolissaan siitä, onko koululla resursseja sen antamiseen.

*”Nykyaikana koulujen kehittämisen niinku yksi tärkeimpiä kohtia onkin nimenomaan just tämä, et mitä siinä seuraavan kahden vuoden aikana tehdään, kun tulee kielitaidoltaan niinkun heikompi oppilas. --- Että **siinä on niinkun joustavuuden paikka siinä seuraavana vuonna ja sitten ehkä sitäkin seuraavana (...)** A2.1:n aktiivisella oppijalla on sellanen, että tota se menee hyvinkin vauhdilla ainakin tämmesessä niinkun arkipärjääminen niinkun pitäisi tolla tasolla jo aika hyvin mennä ja sitten siinä niinku tuottaa lisää mutta, että jos on semmonen niinkun perässä laahaava ja sellanen, että siin on niinkun hikeä vuodatettu, että on saatu tiettyyn tilanteeseen ja käytetty kaikkea lain sallivaa niinkun keinoa siinä, että ”tee nyt nuo, että sinä opit” ja sitte kun tapahtuu se, että siirrytään perusopetuksen puolelle, niin onko sitten enää siihen aikaa ja mahdollisuuksia ja nähdäänkö sitä tilannetta, että tää tarvii tämmestä niinku persauksille potkimista tai perässä vetämistä tai edessä työntämistä tai mikä ikinä se onkin.” (H1)*

4. Oppimateriaalien kehittäminen oppilaiden kielitaitotasoa huomioiden

Opettajat kertoivat käyttävänsä monipuolisesti erilaisia materiaaleja niin netistä ja kirjoista kuin myös kertoivat itse tekevänsä materiaaleja. Opettajat toivoivatkin yksinkertaista kirjaa tai työvihkoa, johon olisi koottuna erityisesti valmistavan opetuksen tarpeisiin tarkoitettuja tehtäviä, sanastoa ja lukukappaleita. Yksi opettaja mainitsi nykyisistä materiaaleista puuttuvan juuri vasta-alkajien yläkouluikäisten S2-oppilaiden tasoiset tehtävät, joissa pitäisi olla vielä perusasioiden kertaamista.

*”Yläasteikäisille (...) semmosta uutta oppimateriaalia tarvittaisiin just sen ikäluokan, että aika paljon aikuisille maahanmuuttajille suunnattuja ja sitten toisaalta sit ihan niille pienille, että ehkä semmonen semivaihe vähän siinä jää ja sitten toisaalta sitä ihan simppeleä ja helppoo materiaalia, mutta sit se loikkaa siitä tosi vaikeeksi, että semmosta **keskitien materiaalia**. Semmosta missä **kerrataan vielä niitä perusasioita, mutta ei mennä semmosii vaikeisii kielio pillisiin asioihin** (.) siinä on kyl iso aukko...” (H2)*

*“--- no kyllä niitä varmaan onki sellasii niinkun **yksinkertasii kirjasarjoja** (.) mutta ehkä sellasta niinku **nykyaikasta ns. tehtäväkirjaa** kaipaisi (.) että kuitenkin sitä niinku oppii siinä, kun toistaa jotain erilaisia tehtäviä (...) just ku täs nyt tää kertaus on opintojen äiti ja niitä samoja asioita jankutetaan monta kertaa, että olis joku sellanen, **mihin olis koottu näitä tärkeitä aihepiirejä.**” (H6)*

*”No ehkä suurin ongelma on just se, että kun sitä materiaalia alkaa kuitenkin olla niinkun just verkossa ja kirjoja ja muuta, niin sit siitä semmosen niinku just se **kokonaiskuvan luominen** on niinku aika haasteellista, että jos mä aattelen itteeni opettajana niinkun, että minkälaisen, mikä olis niinkun se **järkevä paketti, minkä niistä ite leipoisi**, (naurahdus), et siitä tartteis just semmosen. Sais tehdä tätä hommaa muutaman vuoden, että sä näkisit niinku itekki sitä, että mikä niille oppilaille on haastavaa siinä suomen kielelessä, mitkä materiaalit nyt vois olla niinku just tähän hommaan järkevämmät...” (H4)*

Muita kehitysehdotuksia valmistavaan opetukseen

Haastatteluista nousseiden neljän kehitysteeman lisäksi mainittiin useita yksittäisiä asioita, joita ajateltiin voitavan kehittää. Yksi haastateltava kertoi opetussuunnitelman antavan melko vapaat kädet toteuttaa opetusta valmistavassa luokassa. Hän koki sen olevan ristiriitaista siitä osin, että osa opettajista panostaa opettamiseen kunnolla ja osa saattaa toteuttaa opetustaan löyhemmin, jolloin oppilaat saavat eriarvoisempaa ja -laatusempaa opetusta riippuen opettajan motivaatiosta toteuttaa tavoitteita. Haastateltava pohtikin, tulisiko opetussuunnitelman tavoitteita ja opetussisältöjä tiukentaa, jotta oppilailla olisi tasavertaisempaa opetusta valmistavilla luokilla.

Yksi haastateltava sanoi, että kouluihin tarvittaisiin enemmän oppilaiden oman kielisiä opettajia ja avustajia, jotta oppilaat voisivat osoittaa osaamistaan ensin äidinkielellään ja suomen kielen kehittyessä oppilas pystyisi osoittamaan taitojaan paremmin. Lisäksi eräs opettaja korosti, että valmistavan luokkien ryhmäkokojen tulisi pysyä melko pieninä sekä luokilla pitäisi aina olla avustaja. Haastateltava koki, että ryhmäkoon tulisi olla maksimissaan 8-10 oppilasta, jolloin opetuksen taso ei kärsi ja opettaja pystyy vielä tarjoamaan yksilöllistä opetusta oppilaiden tarpeiden ja tavoitteiden mukaan.

9 TULOSTEN YHTEENVETO JA NIIDEN TARKASTELU

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää valmistavan luokan opettajien kokemuksia aloittaa suomi toisena kielenä (S2) -opetus heterogeeniselle, monikulttuuriselle ryhmälle. S2-opetuksesta selvitettiin, millaisia opetusmenetelmiä, työtapoja, opetusmateriaaleja sekä oppimisympäristöjä käytettiin valmistavassa luokassa. Lisäksi selvitettiin opettajien näkemyksiä ja kokemuksia opetuksen eriyttämisestä. Lopuksi pyrittiin muodostamaan käsitystä valmistavaan opetukseen liittyvistä haasteista sekä mahdollisista kehittämistarpeista.

9.1 Miten suomea toisena kielenä opetetaan monikulttuuriselle ryhmälle?

Tutkimuksen osoitti, että suomea opittiin valmistavassa luokassa yleisesti kaikessa toiminnassa, koska suomea puhuttiin kaikilla tunneilla koko ajan. Suomea opetettiin S2-tunneilla ja kaikessa muussa toiminnassa. Alivuotila (2010, 189) painottaa, että aktiivinen vuorovaikutus ympäristön kanssa on edellytyksenä kielen oppimiselle. Haastateltavien vastauksissa korostui erityisesti se, että valmistavassa opetuksessa oli suomen kielen opettamisen lisäksi keskeistä opettaa oppilaille suomalaista koulukulttuuria ja opiskelutaitoja. Cele-Murcia (2008, 51) korostaa, että uuteen maahan tulleita tulisi tutustuttaa kohdemaan tärkeimpiin tapoihin ja toimintakulttuuriin sekä niihin liittyvät aiheet voivat toimia sisältönä kielen opetukselle.

Suomen kieltä lähdettiin opettamaan puhumalla oppilaille selvästi artikuloiden ja rauhallisesti. Tutkimuksen mukaan opettajat käyttivät paljon erilaisia visuaalisia keinoja suomen kielen oppimisen ja ymmärtämisen apuna. Opetuksessa käytettiin apuna kuvia, ilmeitä, eleitä ja viittomia puheen rinnalla. Toisen kielen opettamisessa aikuisen tulee käyttää mahdollisimman paljon havainnollistamista ja visuaalisia keinoja sekä tekemällä oppimista (Halme & Vataja 2011, 92 – 95; 29).

Opettajille oli tärkeää ensin tutustuttaa ja ryhmäyttää oppilaita sekä luoda turvallinen ja rento ilmapiiri luokkaan. Oppilaille ajateltiin olevan parempi motivaatio oppia, kun he kokivat, että kouluun on mukava tulla ja siellä on turvallista olla. Pollari ja Koppinen

(2011, 28 - 29) korostavat erityisesti sitä, että myönteisen tunneilmapiirin rakentaminen on alkuvaiheessa tiedollisten tavoitteiden asettamista tärkeämpää. Suomen kielen opettamisessa opettajat lähtivät liikkeelle arkisanaston ja yleisten fraasien opettamisesta. Luokissa opetettiin kirjaimia, numeroita ja harjoiteltiin kirjain-äännevastaavuutta ja kirjoitussuuntaa. Oppilaille opetettiin ulkoisen eli pintasujuvan kielenkäytön perusteita eli harjoiteltiin sellaista kielenkäyttöä, jonka avulla oppilas pystyy selviytymään arjen vuorovaikutustilanteissa (Niemi 2006, 71; Halme 2011, 91).

Suomen alkeita opettaessa opettajat korostivat käyttävänsä toiminnallisia harjoitteita kirja- ja monistetettävien rinnalla. Toiminnallisia harjoitteita olivat pelit, leikit, laulut ja projektit, joiden kautta oppilaat oppivat suomea. Opettajat kokivat niiden olevan hyviä tapoja oppia suomen sanastoa ja kieltä sekä ne motivoivat oppilaita paremmin kuin monistetettävät. Grivan ja Semgloun (2012, 42) tutkimusprojektin tulokset puoltavat tämän tutkimuksen tuloksia, sillä projekti osoitti, että toiminnallisten aktiviteettien, pelien ja leikkien käyttämisellä vieraan kielen opetuksessa oli kokonaisvaltaisia myönteisiä vaikutuksia lasten vieraan kielen oppimisen kehittymiseen.

Tutkimus osoitti, että opettajat korostivat erityisesti opitun toistamisen ja kertaamisen merkitystä valmistavan opetuksen opetustoiminnassa. Lisäksi voidaan todeta, että opettajat etenivät opetuksessa hiljalleen oppilaiden osaamista mukailleen ja luoden tietynlaisen rutiinin koulupäiviin. Toistolla on suuri merkitys, kun lapsi opettelee uutta kieltä. Päivittäiset toimintarutiinit opettavat eri tilanteissa käytettävää kieltä, ja aikuisen tehtävä on tarjota lapsille tällaisia kielenkäyttötilanteita. (Halme 2011, 93 – 97.)

Tutkimus osoitti, että opetusmenetelmiä käytettiin vaihtelevasti, mutta eniten korostettiin yksilöllistä opetusta, jossa oppilaille tarjotaan harjoitteita, tehtäviä ja oppimismalleja omien taitotasojen mukaisesti. Opetuksessa käytettiin opettajajohtoista sekä yksilöllistä opetusta että pienryhmäopetusta rinnakkain vaihdellen tuntien mukaan. Lisäksi pienryhmätyöskentelyä toteutettiin erityisesti peli- ja leikkihetkissä sekä opetuksen eriyttämisessä. Tutkimuksessa todettiin, että kaikkien opettajien luokat tekivät yhteistyötä yleisopetuksen luokkien kanssa. Kaikkien haastateltavien luokat yhtä lukuun ottamatta olivat aloittaneet tai olivat juuri aloittamassa oppilaiden integroimisen yleisopetuksen taito- ja taideaineiden tunneille.

Erilaisia oppimisympäristöjä käytettiin tutkimuksen mukaan melko vaihtelevasti. Osa haastateltavista käytti paljon koulun erilaisia tiloja ja kävi useasti tutustumassa koulun ulkopuolisiin paikkoihin kuten puistoon, kirjastoon tai kauppaan ja osa hieman harvemmin. Haastateltavien mukaan koulun ulkopuolisten paikkojen käyttäminen oppimisympäristönä tarjosi autenttisempia vuorovaikutustilanteita kuin luokassa opittuna. Manninen ym. (2007, 36 – 39) toteavatkin, että merkittävää oppimisen kannalta on oppimisympäristön mahdollistamat ja tukemat ryhmäprosessit, vuorovaikutus, kommunikaatio ja vuoropuhelu. Kaksi haastateltavaa eivät turvallisuussyiden takia käyneet paljoa koulun ulkopuolella. Kaikilla valmistavilla luokilla oli ainakin yksi avustaja, jonka opettajat kokivat hyväksi opetuksessa.

Lisäksi erilaisina oppimateriaaleina käytettiin kirjoja, monisteita, tietoteknisiä laitteita, pelejä, kuva- ja sanakortteja. Kaikki haastateltavat käyttivät teknisiä laitteita hyväksi opetuksessa kuten tietokoneita, tabletteja ja minikannettavia. Osa käytti laitteita enemmän ja osa vähemmän. Haastatteluissa tuli esille ”*Ekapelin*”, ”*Kahoot!*” :in, ”*Quizlet*” :in, ”*Googlen*”, netin S2-oppimateriaalien, musiikin ja tv-ohjelmien käyttäminen opetuksen tukena. Gordon Biddlen ym. (2014, 333) mukaan Internetillä ja tietokoneohjelmilla on myönteinen vaikutus lasten lukutaidon kehitykselle.

Haastateltavat kertoivat käyttävänsä useiden erilaisten oppikirjojen ja nettimateriaalien harjoituksia ja tehtäviä sekä tehden itse erilaisia tehtäviä. Tehtävät valittiin oppilaiden taitotasojen mukaan. Suurin osa käytti yleisopetuksen kirjoja ja aapisia vaihdellen niitä opetuksen mukaan. Lisäksi oppilailta oli oma tehtävä- tai sanavihko, johon he kirjoittivat ja liimasivat erilaisia tehtäviä. Runsaasti kieltä tarjoavassa ympäristössä tulisi olla materiaaleja, jotka on valittu oppilaiden kehitystason mukaisesti (Gordon Biddle 2014, 330 – 331).

9.2 Miten valmistavan luokan opetustoimintaa eriytetään?

Tutkimuksen mukaan haastateltavat kokivat opetuksen eriyttämisen olevan tärkeää ja oppimisen kannalta hyödyllistä valmistavassa luokassa. Eriyttäminen koettiin olevan oleellinen osa opetusta, koska melkein kaikki oppilaat olivat taitotasoiltaan erilaisia ja tarvitsivat tällöin oman tasoista opetusta, tehtäviä ja harjoitteita. Opettajat kokivat, että

eriyttämisen kautta voidaan tarjota oppilaille omalle taitotasolle sopivia harjoitteita ja tehtäviä, jolloin oppilaat voivat kokea ne mielekkäiksi eikä liian helpoiksi tai vaikeiksi.

Saloviita (2013, 109) korostaa, että taitavaa opetuksen eriyttämistä on sellainen toiminta, missä opettajat ovat pystyneet huomioimaan mahdollisimman paljon kaikkien oppilaiden tarpeita. Tutkimus osoitti, että opetusta eriytettiin eniten oppilaiden lähtökohdista käsin. Erityisesti opetusta eriytettiin oppilaiden osaamisen ja taitotasojen mukaan sekä huomioiden myös heidän koulutustaustan ja taustalla olevat rankat kokemukset. Opetusta eriytettiin myös iän mukaan, mutta se koettiin myös ristiriitaisena tapana, jos samanikäiset oppilaat olivat hyvin eritasoisia. Lisäksi opetusta eriytettiin niin, että oppilaille annettiin samasta opittavasta aiheesta eri vaikeustasoisia tehtäviä.

Opettajan interkulttuurisessa osaamisessa merkityksellisintä on hänen myönteinen asenne lapsen edustamaa kulttuuria ja maailmankuvaa kohtaan (Paavola & Talib 2010, 75). Tutkimus osoitti, että opettajille oli tärkeää, että opettajat ja koulu arvostavat jokaista oppilasta ja hänen kulttuuriaan. Haastatteluissa nousi esille opettajan aito kiinnostus oppilaita ja heidän taustojaan kohtaan. Oppilaiden kanssa keskusteltiin heidän äidinkielestään, tavoista ja kulttuureista. Tutkimuksen mukaan Haastatteluista nousi esille myös se, ettei oppilaiden menneisyyttä ja taustoja haluttu ottaa esille liikaa, jolloin ikävät asiat eivät stressaisi heitä koulussa. Opettajan velvollisuus on tukea kaikkien oppilaidensa identiteetin rakentumista, jossa oppilaan yhteys omaan kulttuuriin ja etniseen ryhmään pysyy vahvana (Virta & Tuittu 2013, 119).

9.3 Kuinka valmistavaa opetusta voitaisiin kehittää?

Tutkimuksen mukaan valmistavan opetuksen haasteiksi koettiin oppilaiden motivaation ylläpitäminen suomen kielen ja muiden asioiden opiskelussa. Itse opetustoimintaa ja suomen kielen opettamista ei pidetty niinkään erityisenä haasteena. Eurooppalainen viitekehys (2011, 197) perään kuuluttaa, että opetusmenetelmien tehokkuus on riippuvainen oppijoiden motivaatiosta ja luonteenpiirteistä sekä niistä inhimillisistä ja materiaalisista voimavaroista, jotka ovat käytettävissä.

Tutkimuksessa haasteeksi koettiin luokan heterogeenisuus. Ajateltiin, että valmistava opetus edellyttää paljon yksilöllistä opetusta ja yksilöllisten opetusmateriaalien tarjoamista, jolloin opettajan on osattava ja jaksettava antaa sellaista opetusta ja tehtäviä, jotka olisivat oppilaille mielekkäitä, oman tasoisia ja oppimiseen innostavia. Lisäksi haasteeksi koettiin se, että vuosiryhmät olivat hyvin erilaisia, jolloin opettajan piti kehittyä ja mukautua opetustaan ryhmien ja oppilaiden mukaan, mitkä asiat toimivat parhaiten eri oppilaiden kanssa ja mitkä eivät. Tutkimuksessa haasteiksi opettajat kokivat myös käytöstapojen opettamisen sekä käytökseen liittyvien ongelmatilanteiden selvittämisen.

Tutkimuksessa kysyttiin, pystyykö valmistava opetus tarjoamaan tarpeeksi opetusta, jolla oppilas kykenee pärjäämään perusopetuksessa valmistavan opetuksen jälkeen. Haastatteluiden perusteella voidaan sanoa, että mitä nuorempi valmistavan luokan oppilas oli, sitä paremmat mahdollisuudet koettiin hänellä olevan saavuttamaan opetussuunnitelman tavoitteet ja pärjätä valmistavan opetuksen jälkeen perusopetuksessa. Nuoremmilla oppilaille ajateltiin olevan helpommat oppisisällöt ja hitaampi tahti oppia kieli 1 -3 luokilla, kun taas sitä korkeammilla luokilla, etenkin yläkoulukäisillä oppilaille oli haastavampaa pysyä mukana eri oppiaineissa, koska opetussisällöt ja eri oppiaineisiin sisältyvä kieliaines olivat vaikeita ja opetustahti oli nopeampaa kuin alaluokilla. Gordon Biddle ym. (2014, 325 - 326) toteaa, että kieliopin omaksuminen on helpompaa nuoremmille lapsille kuin sitä vanhemmille.

Tavoitteiden saavuttaminen riippuu myös oppilaan koulutustaustasta. Oppilaille koettiin olevan paremmat mahdollisuudet pärjätä koulussa, jos hänellä oli jo ennestään kokemusta opiskelusta koulussa, jolloin oppiminen keskittyi kielen oppimiseen eikä koulunkäynnin oppimiseen. Lisäksi tavoitteiden saavuttamisessa koettiin olevan haasteita, jos oppilaalla oli erityisiä oppimisvaikeuksia tai hänellä ei ollut motivaatiota opiskelua ja oppimista kohtaan. Tutkimuksessa opettajat totesivat kuitenkin, että oppimistavoitteiden saavuttaminen ja pärjääminen perusopetuksessa ovat kiinni paljon yksilöstä, riippumatta iästä tai koulutustaustasta. Koppinen (2011, 20) perään kuuluttaa, että uuteen kulttuuriin ja kouluun sopeutumiseen vaikuttavat muuttajan luonteenpiirteet, asenteet, ikä, koulutustausta ja oman kulttuurin yhtenevyys uuteen kulttuuriin.

Haastateltavat antoivat ehdotuksia siitä, miten opetusta voidaan kehittää valmistavaan opetukseen kohdentuen. Haastatteluista nousi esille neljä teemaa. Kahdeksi ensimmäiseksi teemaksi nousivat opettajien perehdyttäminen kielitietoiseen opetukseen ja ennakkoluulojen muuttaminen avoimeksi yhteistyöksi valmistavan opetuksen sekä yleisopetuksen opettajien ja luokkien välillä. Kulttuurisen moninaisuuden kohtaaminen vaatii sen, että koulun opettajilla ja johdolla tulisi olla entistä parempi kulttuurinen pätevyys, jolloin valmius toteuttaa moninaisuuden huomioon ottavaa pedagogiikkaa voi toteutua (Virta ja Tuittu 2013, 117).

Kolmanneksi kehitysteemaksi muodostui opetuksen kehittäminen joustavammaksi yleisopetuksen ja valmistavan luokan välillä sekä oppimateriaalien kehittäminen valmistavaa opetusta varten. Ryhmäkoon pitäminen alle kymmenessä koettiin myös tärkeäksi oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta. Virta ja Tuittu (2013, 128) korostavat sitä, että opetuksessa olisi kiinnitettävä huomiota maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opiskeluvalmiuksiin, oppimisvaikeuksiin ja oppimateriaaleihin. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua ja opiskelumahdollisuuksia on tuettava koko ajan, jotta he sopeutuisivat yhteiskuntaan ja löytäisivät paikkansa työelämässä.

10 POHDINTA

Tutkimuksen lopussa kootaan keskeisimmät tulokset ja niistä muodostetut johtopäätökset yhteen. Lisäksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä lopuksi pohditaan tutkimuksen jatkamisen mahdollisuuksia ja perusopetukseen valmistavan opetuksen tulevaisuuden näkökulmaa.

10.1 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset

Valmistavan opetuksen pääpainona oli opettaa suomen kieltä kaikessa toiminnassa sekä opettaa suomalaisen koulukulttuurin käytäntöjä sekä opiskelutekniikoita. Opettajat opettivat suomen kieltä toiminnallisista, vuorovaikutteisista menetelmistä erilaisia visuaalisia kuvia, esineitä ja asioita hyödyntämällä. Opittavat asiasisällöt olivat perusalkeiden oppimista kuten fraasien, kirjain-äännevastaavuuden ja sanaston, opettelua, jotka liittyivät oppilaan ympäristöön, kouluun ja arkeen. Huomioitavaa oli se, ettei opetus alkanut kieliopin opiskelulla, vaan sitä lähdettiin opettamaan vuorovaikutteisesti sekä toiminnallisesti puhuen ja käyttäen apuna visuaalisia kommunikointikeinoja. On järkevää saada oppilas ensin tuottamaan puhetta ja uskaltamaan ilmaisemaan itseään, eikä pönttämään kielioppisääntöjä.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opetusmenetelmiä käytettiin vaihtelevasti, mutta haastatteluissa korostui yksilöllisen opetuksen tarjoaminen. Opettajat kokivat eriyttämisen olevan oleellinen osa opetusta ja, että eriyttämisen kautta voitiin tarjota oppilaan omalle taitotasolle sopivaa opetusta. Oppilaat olivat taidoiltaan ja taustoiltaan erilaisia, joten eriyttäminen oli oleellinen tapa edistää oppilaiden lähtökohtia huomioivaa opetusta. Lisäksi valmistavan opetuksen haasteiksi koettiin oppilaiden opiskelumotivaation ylläpitäminen. Jotta opettaja pystyy huomaamaan ja huomioimaan oppilaiden tarpeita opetuksessaan, niin olisi tärkeää, että ryhmäkoko pysyisi melko pienenä ja luokassa olisi yksi tai useampi ohjaaja tai avustaja.

Teoria ja tutkimustulokset puolsivat ajatusta siitä, että kielen oppiminen oli sitä haastavampaa mitä vanhempi oppilas oli. Kolmannesta luokasta alkaen oppilaille on

vastassa suurempi määrä oppiaineita sekä niissä käytettävää oppiainekieltä, jota pitäisi osata ymmärtääkseen tuntien sisältöä. Tämän takia on tärkeää, että luokanopettajat ja aineenopettajat tiedostaisivat erityisesti oppilaiden kielellisiä tarpeita ja he osaisivat toteuttaa kielitietoista opetusta oppiainetta opettaessaan. Lisäksi oppiminen koettiin haasteeksi, jos oppilailla ei ollut aiempaa koulunkäyntitaustaa. Olisikin tärkeää, huomata oppilaat joiden kielen ja muun oppimisen kehittyminen on haastavaa. Tuolloin oppilaille tulisi tarjota lisätukea ja apua oppimiseen oli hän valmistavassa opetuksessa tai perusopetuksessa. Merkittävää olisi tarjota tukea mahdollisimman pian, jotta oppilas ei pääsisi putoamaan opetuksesta liian paljon.

Valmistavan opetuksen kehittämistarpeita olivat kaikkien opettajien kielitietoisuuden lisääminen ja ennakkoluulojen muuttaminen avoimeksi yhteistyöksi valmistavan opetuksen sekä perusopetuksen opettajien ja luokkien välillä. Lisäksi opetuksen kehittäminen joustavammaksi perusopetuksen ja valmistavan luokan välillä sekä oppimateriaalien kehittäminen valmistaa opetusta varten koettiin kehittämistarpeina.

Opettajien kielitietoisuus tarkoitti sitä, että opettajat osaavat arvostaa ja huomioida oppilaiden erilaista kielitaitoa ja pystyvät muokkaamaan opetustaan, niin että jokainen oppilas pystyisi ymmärtämään opetusta. Miten opettajien kielitietoisuutta voitaisiin siis edistää? Kaikkien koulun aikuisten tulisi olla yhteistyökykyisiä ja avoimia valmistavan opetuksen oppilaita kohtaan sekä pystyä omassa opetuksessaan huomioimaan kielitietoisesti heidän tarpeitaan. Niin lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajat sekä alan opiskelijat tarvitsevat koulutusta kielitietoisesta opetuksesta ja erityisesti opettajien tulisi saada tietoa S2-oppilaiden integroimisesta omaan luokkaan ja siihen, miten oppilaan kielellisiä tarpeita voitaisiin huomioida mahdollisimman hyvin.

Kehittämistarpeista voidaan huomata, että opettajat tarvitsevat koulutusta maahanmuuttajataustaisten S2-oppilaiden tarpeiden huomioimiseen. Lisäksi tarvitaan resursseja valmistavan ja perusopetuksen nivelvaiheeseen. Mahdollisesti voidaan tarvita lisää joustavaa perusopetusta alakoulun puolelle tai tukiresursseja valmistavan luokan oppilaille perusopetukseen siirtymisen jälkeen. Opetusmateriaaleja tulisi myös kehittää niin, että ne kohdentuvat valmistavan opetuksen tarpeille. Lisäksi olisi tärkeää, että kouluissa olisi pätevät S2-opettajat sekä oppilailla olisi mahdollisuus saada omankielistä opetusta.

10.2 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja kriittinen arviointi

Tutkimuksen luotettavuus perustuu arviointiin, jossa tarkastellaan, onko tutkimus eettisesti korkeatasoinen ja onko tutkimusraportti luotettava. Lisäksi luotettavuuden arviointi perustuu tarkkaan kuvaukseen ja selostukseen tutkimuksen eri vaiheiden toteuttamisesta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 141.)

Koko tutkimusprosessin ajan on huolehdittu eettisten vaatimusten täyttymisestä, jotka tässä tutkimuksessa keskittyvät erityisesti tutkittaviin ja heidän informointiin sekä aineistonkeruu-, analysointi- ja raportointivaiheisiin. Tutkimuslupaan liittyvät velvoitteet selvitettiin ennen kuin otettiin yhteyttä mahdollisiin tutkittaviin. Tutkimuslupaan liittyviä velvoitteita oli kaupunkikohtaisesti. Lisäksi tutkittavat saivat tarvittavat tiedot tutkimuksesta ja sen toteutuksesta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta.

Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin säilymisestä huolehdittiin tarkasti koko tutkimuksen ajan. Haastateltavien tunnistamattomuuteen kiinnitettiin erityistä huomiota, sillä perusopetukseen valmistavan luokan opettajia ei tutkimuksen aineistonkeräyksen ajankohtana ollut kovinkaan montaa Suomen maakunnissa. Tutkittavien otos rajautui tällöin laajana alueena kohdistuen Länsi-Suomen lääniin kuuluvien kaupunkien koulujen valmistavien opettajien haastatteluihin.

Tutkimuksen tulokset on analysoitu ja raportoitu huolellisesti ja todenmukaisesti, niin ettei haastateltavien vastausten sisältöä ole muutettu. Raportoitaessa haastateltavien ja heidän luokkansa taustoja pyrittiin tunnistettavuus minimoimaan niin, ettei opettajien ja ryhmien taustoja kerrottu erikseen, vaan kaikkien opettajien ja ryhmien tietoja esiteltiin kokonaisuutena. Lisäksi tutkimuksen tuloksia on vertailtu tutkimuksen teoriaosuudessa käsiteltyihin aiempiin tutkimuksiin ja teorian tietoon, jolloin tarkoituksena oli luoda kokonaiskuva tutkimuksen viitekehuksesta, jossa teoria ja tutkimustieto nivoutuvat yhteen. Tutkimuksessa käytetyt tieteelliset lähteet on viitattu asianmukaisella tavalla.

Keräsin tutkimusaineiston kuuden perusopetukseen valmistavan luokan opettajan haastatteluista. Tutkimuksen tuloksia ei kuitenkaan voida yleistää, koska kuuden opettajan kokemukset ja näkemykset eivät riitä antamaan kattavaa ja luotettavaa kuvaa

valmistavien luokkien opetuksesta, eriyttämisestä ja kehitysajatuksista. Haastattelut olivat pitkiä ja haastattelijoiden vastauksissa sekä teoriassa esiintyi yhteneväisyyksiä, jotka parantavat tutkimuksen tulosten luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu (Eskola & Suoranta, 1998, 18). Kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä saadaan huonosti yleistettävää, mutta syvällistä tietoa (Alasuutari 2014, 250).

Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt haastateltavien suurempi määrä. Tavoitteena oli saada tutkimukseen mukaan vähintään kymmenen haastateltavaa. Haastattelupyynnöjä lähetettiin 29:lle valmistavan luokan opettajalle. Seitsemän heistä suostui haastatteluun. Yksi haastattelu jouduttiin jättämään tutkimuksen ulkopuolelle, koska haastateltavan luokka oli yläkouluikäisten ryhmä, johon kuului 16–17 -vuotiaita poikia. Haastattelu oli erittäin mielenkiintoinen, mutta tutkimuksen kohdejoukko oli rajattu erityisesti alakoulujen valmistavien luokkien opettajiin. Tutkimuksen edustettavuuden kannalta tutkimusjoukon tulee edustaa tutkittavaa ilmiötä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 168). Alakoulun ja yläkoulun opetus eroaa toisistaan melko paljon, jolloin olisi ollut kyseenalaista yhdistää kyseinen haastattelu alakoulun valmistavien luokkien opetukseen. Ala- ja yläkouluikäisten valmistavaa opetusta olisi ollut mielenkiintoista vertailla, mutta olisi ollut eettisesti väärin verrata yhden yläkoulun ja kuuden alakoulun valmistavan opettajan vastauksia.

Tutkimusmenetelmänä käytetty puolistrukturoitu haastattelu oli toimiva tutkimuksen toteutuksen kannalta. Haastattelujen avulla sain selkeitä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Puolistrukturoidun haastattelumenetelmän avulla haastateltavat pystyivät vastaamaan kysymyksiin omien käsitystensä kautta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73). Tutkimuksessa kunnioitin opettajien anonymisyyttä, joten esitin aineistoa ja tuloksia niin, ettei opettajia pysty tunnistamaan. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu parantaa havainnoinnin avulla. Opettajien opetustoimintaa olisi voitu observoida päivän ajan valmistavilla luokilla. Tällöin havainnointien avulla oltaisiin saatu tukea tai ristiriitoja opettajien vastauksiin. Aineiston analysoiminen eteni teoriaohjaavan aineistoanalyysin mukaisesti. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi tutkimuksen tulkinnan ja analysoinnin vaiheessa tämän tutkimuksen samanlaiset vastaukset teoriaosuuden tieteellisten tutkimusten tuloksiin verrattaessa.

10.3 Lopuksi

Tutkimuksessa todettiin, että kielen oppiminen koettiin sitä haastavampana mitä vanhempi oppilas oli. Tästä johtuen olisi hyvä tutkia myös yläkouluikäisten valmistavien luokkien S2-opetusta ja muuta opetustoimintaa. Tutkimuksen avulla voitaisiin saada näkökulmaa siihen, miten aloitetaan suomen kielen ja koulukulttuurin opettaminen yläkouluikäisille nuorille. Olisi hyödyllistä selvittää valmistavassa opetuksessa koettuja haasteita. Voitaisiin tutkia, mitä olisi hyvä ottaa huomioon opetuksessa tai mitä asioita pitäisi kehittää, jotta oppilaille olisi paremmat mahdollisuudet pärjätä perusopetuksessa ja sen jälkeisissä opinnoissa, arjen tilanteissa ja työelämässä.

Perusopetukseen valmistava opetus on Suomessa vielä kehittyvä ilmiö. Valmistavia luokkia on lisätty viimeisten vuosien aikana turvapaikanhakijamäärien kasvettua Suomessa. Siksi onkin tärkeää tutkia valmistavien luokkien suomen kielen opetusta ja muuta opetustoimintaa sekä kouluyhteisön kokemuksia niistä. Tämän tutkimuksen motiivina oli, että kaikki koulun opettajat ja valmistavien luokkien opettajat saisivat tietoa siitä, millaisia erilaisia käytäntöjä valmistavilla luokilla on ja mitä asioita on hyvä ottaa huomioon moninaista, monikulttuurista luokkaa opettaessa. Lisäksi tutkimus antaa näkökulmia oman interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseksi.

LÄHTEET

Aaltonen, O. 2006. Puhe ja kieli. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen, & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Gummerus, 333 – 341.

Alasuutari, P. 2014. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Riika: InPrint.

Alivuotila, L. 2010. Matkiminen kielen omaksumisen lähtökohtana. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Helsinki: Art-Print, 189 – 194.

Cele-Murcia, M. 2008. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. Teoksessa E., A. Soler, M. P.S. Jordà. *Intercultural Language Use and Language Learning*. UK: Springer, 41 – 57.

Coyle, Y. & Gómez Garcia, R. 2014. Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschoolchildren. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*. 68 (3), 279 – 285. <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/68/3/276.full.pdf+html>> (Viitattu 14.1.2015)

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Gummerus.

Essa, E. L. 2011. *Introduction to Early Childhood Education. Annotated Student's Edition*. 6. painos. Belmont: Wadsworth, Cengage learning.

Eurooppalainen Viitekehys. 2011. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. 1.-4. painos. Helsinki: WSOY.

García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.

Gary, S. & Fennig, C. 2017. *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth edition*. Dallas, Texas: SIL International.

Gordon Biddle, K. A. Garcia-Nevarez, A. Roundtree Henderson, W.J. Valero Kerrick, A. 2014. *Early Childhood Education: Becoming a Professional*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Griva, E & Semoglou, K. 2012. Estimating the Effectiveness of a Gama-based Project for Early Foreign Language Learning. *English Language Teaching*. 5 (9), 33 – 44. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080010.pdf>> (Viitattu 4.10.2016).

Hakamo, M-L. 2011. *Puhekplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Saarijärvi: Lasten Keskus.

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaako & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 90 – 102.

Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Hämeenlinna: Karisto.

Jansson-Verkasalo, E. & Guttorm, T. 2010. Varhainen kielen kehitys ja sen ennusmerkit. Teoksessa P. Korpilahti O. Aaltonen & M. Laine (toim.) Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Helsinki: Art-Print, 182 – 188.

Jarvis, H. & Krashen, S. 2014. Is CALL Absolute? Language Acquisition and Language Learning Revisited in a Digital Age. The Electronic Journal for English as Second Language 17 (4). <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024104.pdf>> (Viitattu 14.1.2015).

Järvinen, H-M. 2014. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Tallinna: Gaudeamus, 89 – 113.

Karasma, K. 2012. Suomi toisena kielenä. Opetustieteen perusteet. Helsinki: Finn Lectura.

Kauppila, J. 2010. An immigrant student and his or her family – a challenge for schools. Teoksessa M. Soininen, & T. Merisuo-Storm (toim.) Looking at Diversity in different ways. Turku: Uniprint, 149 – 180.

Kuukka, I. 2009. Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtaamispaikkana. Teoksessa I. Kuukka, & K. Rapatti. Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Tampere: Juvenes Print, 12 – 18.

Kuukka, I. & Rapatti, K. 2009. Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Tampere: Opetushallitus.

Laakso, M-L. 2014. Esikielellinen vuorovaikutus ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa.4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 22 – 50.

Lehtonen, M. 2010. Kaksi kieltä yksissä aivoissa – kaksikielisyyden hermostollinen perusta. Teoksessa P. Korpilahti, K. Aaltonen & M. Laine. (toim.) Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Helsinki: Art-Print, 152 – 161.

Loewen, S. & Reinders, H. 2011. Key concepts in second language acquisition. Houndmills: Palgrave Key Concepts.

Lucas, T., Villegas, A.M., & Freedson-Gonzalez, M. 2008. Linguistically Responsive Teacher Education. Preparing Classroom Teachers to Teach English Language Learners. Journal of Teacher Education 59 (4), 361 – 373. Sage Publications. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487108322110> (Viitattu 12.10.2017).

Lyytinen, P. 2014. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*.4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51 – 71.

Maahanmuuttovirasto. 2016. <http://www.migri.fi/> (Viitattu 6.9.2016)

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

Meschyan, G. & Hernandez, A.E. 2006. *Cognitive Factors in Second-Language Acquisition and Literacy Learning. A Theoretical Proposal and Call for Research*. Teoksessa C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, & K. Apel. *Handbook of Language and Literacy. Development and Disorders*. New York: The Guilford Press, 73 - 81.

Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Niemi, T. 2006. *Bilingualism and second language learning - Immigrant children on their way to competent language users*. Teoksessa T. Merisuo-Storm. & M. Soininen, (toim.). *Cultural diversity and its impact on education*. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Painosalama, 69 – 84.

Nieminen, L. & Suni, M. 2009. *Vuorovaikutus kompleksisuuden kasvualustana ensikielessä ja toisessa kielessä*. Teoksessa J. Kalliokoski, T. Nikko, S. Pyhäniemi & S. Shore (toim.) *Puheen ja kirjoituksen moninaisuus. Variationsrikedom i tal och skrift. The Diversity of speech and writing*. Jyväskylä: AFinLAN vuosikirja, 119 – 138.

Nissilä, L. 2010. *Suomi toisena kielenä valmistavassa opetuksessa*. Teoksessa M. Päivärinta, L. Nissilä (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Sastamala: Opetushallitus, Vammalan kirjapaino, 62 – 78.

Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H., & Kuukka, I. 2006. *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus. Saarijärven Offset: Saarijärvi.

Nurmilaakso, M. 2011. *Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä*. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia, 31 – 41.

Opetushallitus. 2017. Verkkosivusto: <http://www.oph.fi/> (Viitattu 30.8.2017)

Opetushallitus. 2015. *Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2015. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Viitattu 11.4.2016).

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 4.1.2016)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi -kipupisteet ja toimenpide-esitykset. Verkkojulkaisu: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/64983/MaahanmuuttajienKoulutuspolut.pdf> (Viitattu 8.9.2017)

Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: Ps-Kustannus.

Perusopetusasetus. 20.11.1998/852.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetusasetus> (Viitattu 11.4.2016).

Perusopetuslaki.

21.8.1998/.<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=19.12.2003%2F1136> (Viitattu 11.4.2016).

Phillips, D. & Soltis, J. 2009. Perspectives on learning. New York: Teachers College Press.

Pietilä, P. & Lintunen, P. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä. & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Tallinna: Gaudeamus, 11 – 25.

Piippo, I. & Vaattovaara, J. 2016. Oppia ikä kaikki. Teoksessa I. Piippo, J. Vaattovaara, E. Voutilainen. (toim.) Kielen taju. Vuorovaikutus, asenteet ja ideologiat. Tallinna: Art House, 204 – 240.

Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pyykkö, R. 2014. Kulttuuri kielenopetuksessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Tallinna: Gaudeamus, 188 – 203.

Riley, J. & Reedy, D. 2007. Communication, language and literacy: learning through speaking and listening, reading and writing. Teoksessa J. Riley (toim.) Learning in the Early Years 3-7. 2.painos. London: SAGE, 65 – 99.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saville-Troike, M. 2006. Introducing Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Sisäministeriön www-sivut. 2016.

<http://intermin.fi/maahanmuutto/maahanmuuttopolitiikka> (Viitattu 29.8.2017).

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Uniprint.

Stechuk, R. A. Burns, M. S. & Yandian, S. E. 2006. Bilingual Infant/Toddler Environments: Supporting language & Learning In Our Youngest Children. A guide for migrant & seasonal head start programs. Academic for Educational Development. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520113.pdf>> (Viitattu 13.1.2015).

Talib, M-T. & Lipponen, P. Uuden kynnyksellä -Kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari. & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa -Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 231 – 245.

Tomlinson, C.A. 2014. The Differentiated Classroom. Rasponding to the Needs of All Learners.2nd Edition. Alexandria: ASCD. https://books.google.fi/books?id=CLigAWAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_ViewAPI#v=onepage&q&f=false (Viitattu 14.4.2016).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.

Vaarala, H. Reiman, N, Jalkanen, J. & Nissilä, L. 2016. Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen. Opetushallitus. Helsinki: Next Print Oy.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (Viitattu 14.4.2016).

Virta, A & Tuittu, A. 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen, & K. Nyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print/ Tampereen yliopistopaino, 116 – 131.

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuslupapyyntö

Hyvä koulun rehtori,

Opiskelen Raumalla luokanopettajaksi ja teen tällä hetkellä pro gradu – työtäni aiheesta **Suomi toisena kielenä -opetus perusopetukseen valmistavassa luokassa. Opettajien näkemykset opettaa S2 -kieltä heterogeeniselle ryhmälle.** Tutkimuksen tarkoituksena olisi haastatella valmistavassa luokassa toimivia opettajia ja saada näkemyksiä siitä, miten opettajat lähtevät opettamaan hyvinkin erilaisista lähtökohdista, kulttuureista sekä ikätasoista tuleville oppilaille suomen kieltä.

Haastattelujen kautta haluaisin saada selville muun muassa, miten ja millä keinoilla opettajat eriyttävät ja tukevat sekä mahdollistavat erilaisten oppilaiden suomen kielen oppimista ja sen kehittymistä. Lisäksi tutkimuksessa haluan selvittää, mikä on haastavinta kielenopetuksessa sekä erilaisten oppilaiden tarpeiden tukemisessa ja huomioimisessa.

Tavoitteenani on saada mahdollisimman monta valmistavan opetuksen opettajaa (jotka opettavat noin 6-13- vuotiaille oppilaille) tutkimukseeni mukaan.

Tarkoitus olisi kerätä aineisto jo kevään 2016 aikana ennen koulujen kesälomia. Tiedän, että loppukevät on kiireistä aikaa opettajille, mutta toivoisin tutkimukseni onnistumisen ja etenemisen kannalta, että mahdollisimman moni tulisi tutkimukseeni mukaan. Haastattelut käsitellään täysin luottamuksellisesti, eikä vastaajan nimi tai koulu tule missään vaiheessa tutkimusta esille.

Haastatteluun pitäisi varata aikaa noin tunnin verran. Tarkoituksena olisi, että tulisin koululle tekemään haastattelua haastateltavalle sopivana ajankohtana. Haastateltava voi ehdottaa itselleen parhaiten sopivia ajankohtia haastatteluun. 28.4-31.5.2016 välisenä aikana (myös vapaa-ajalla koulun ulkopuolella käy). Lisäksi puhelinhaastattelun suorittaminen on mahdollista.

Pyydän ystävällisesti lupaa tehdä tutkimusta ja haastatella koulunne valmistavan luokan opettajaa (edellyttäen heidän suostumustaan).

Ystävällisin terveisin,

Josefiina Eronen
Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

LIITE 2. Valmistavan luokan opettajien haastatteluissa käytetyt kysymykset

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Haastattelu on täysin luottamuksellinen. Haastattelu äänitetään, analysoidaan ja raportoidaan luottamuksellisesti niin, ettei haastateltavan tai koulun nimeä mainita missään tutkimuksen vaiheessa eikä henkilöitä pystytä yhdistämään.

1 TAUSTATIEDOT

1.1 Henkilötiedot:

- Sukupuoli, ikä, koulutus

1.2 Ammatillinen tausta:

- Koulutuspolku?
- Kuinka kauan olet toiminut yleisesti opettajana?
 - Kuinka kauan olet toiminut valmistavan luokan opettajana?
 - Oletko alkanut opettaa Valmo -ryhmiä alusta asti vai kesken lukuvuoden?
 - Miten päädyit valmistavan luokan opettajaksi?
 - Kuinka paljon työkokemusta maahanmuuttajataustaisten opetuksesta/ S2-opetuksesta?

1.3 Opettajan valmistava ryhmän taustatiedot:

- Kuinka monta oppilasta ryhmässä on?
 - Onko ryhmään tullut oppilaita kesken lukuvuoden?
- Tyttöjä/poikia?
- Ikäjakauma?
- Maahanmuuttaja/ vanhemman työn kautta tms.?
- Mistä oppilaat ovat tulleet Suomeen?
- Kielitaustat (oma kieli, muut kielet)?
- Koulutustaustat? (käyneet koulua aiemmin/ ei koskaan)
- Kerro lyhyesti ryhmän työjärjestyksestä?
- Saavatko oppilaat muuta kieliopetusta (oma äidinkieli/ vieraskieli)?

2 SUOMEN KIELEN OPETTAMINEN VALMISTAVASSA LUOKASSA

*Kysymykset keskittyvät valmistavan luokan suomi toisena kielenä -opetukseen. Näkökulmaksi suomen kielen opettaminen on rajattu erityisesti **puhumaan oppimisen, kuullun ymmärtämisen ja käsitteiden opettamisen** kannalta*

2.1 Millainen kokemus on aloittaa S2-opetus oppilaille, jotka eivät välttämättä osaa suomea lainkaan sekä he ovat yksilöllisesti hyvin erilaisia (ikäerot, koulutus, taitotasot):

Jos koko ryhmä aloittaa samaan aikaan valmistavan opetuksen? / Jos tulit opettamaan ryhmää kesken lukuvuotta?

- **Mistä lähdit aivan ensin liikkeelle suomen kielen opettamisessa?**
- **Mitä alussa tuli erityisesti ottaa huomioon tai mikä oli erityisen haastavaa itselle tai oppilaille?**
- (Miten huomioit oppilaat, jotka tulivat kesken lukuvuoden valmistavaan opetukseen?)

2.2 Millaisia opetusmenetelmiä olet käyttänyt S2-opetuksessa?
(opettajajohtoinen/ryhmässä/ yksilön mukaan)

2.3 Millaisia työskentelytapoja olet käyttänyt S2 – opetuksessa?
Mitkä työtavat tai käytännöt olet kokenut erityisen toimiviksi?

2.4 Millaisia opetusmateriaaleja tai -välineitä käytät opetuksen apuna?
Mitkä olet kokenut erityisen toimiviksi opettaessa suomea?

2.5 Minkälainen oppimisympäristö ryhmällä on?
(Luokkatilat/ muut opetuksessa hyödynnetyt tilat, ympäristöt/ muita aikuisia apuna?)

3 S2-OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN

3.1 Mitä eriyttäminen mielestäsi tarkoittaa?

3.2 Missä määrin koet eriyttämisen tarpeelliseksi suomen kieltä opettaessa?

- Perustelee, miksi?
- Miten oppilaat hyötyvät siitä?

3.3 Missä määrin olet käyttänyt eriyttämistä S2 – opetuksessa?

- Miten/ millä tavoilla olet eriyttänyt opetustoimintaa?
- Ovatko käyttämäsi eriyttämistavat toimineet?

3.4 Miten tuet tai otat huomioon oppilaiden omat kieli- ja kulttuuri-identiteetit/taustat?

4 LOPUKSI

Pystyykö mielestäsi nykyuotoinen yleensä vuoden mittainen valmistava opetus antamaan tarvittavat suomen kielen taidot, joilla oppilas pystyy pärjäämään peruskoulun yleisopetuksessa?

(Opetushallitus 2009 & 2015, tavoitteena tasojen A1.3-A2.1 välillä, alkeiskielitaito)

- Perustelee, miksi pystyy / ei pysty?
- Miten tai mihin suuntaan S2 -opetusta kannattaisi mielestäsi kehittää valmistavassa opetuksessa? (parantamishdotuksia)