

**Maahanmuuttaja käsitöissä:
Perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden
kohtaama sosiaalinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla**

Kaskinen Mira
Kojola Veera
Käsityökasvatus
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Rauman kampus
Marraskuu 2017

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

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

KASKINEN, MIRA
KOJOLA, VEERA

Maahanmuuttaja käsitöissä:
Perusopetukseen valmistavan opetuksen
oppilaiden kohtaama sosiaalinen tuki

Pro gradu -tutkielma, 84 s., 15 liites.
Käsityökasvatus
Marraskuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada ymmärrystä siitä, mitä sosiaalista tukea valmistavan opetuksen oppilaat kohtaavat ollessaan integroituna perusopetuksen käsityötunneille. Perusopetukseen valmistavaa opetusta voidaan järjestää maahanmuuttajalapsille ja -nuorille, mikäli heidän kieli- ja koulutaitonsa sitä edellyttävät. Sosiaalinen tuki on prosessi, jossa yksilö tuntee, huolehtii ja yhdistyy ihmisryhmään. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen tuki jaetaan kolmeen muotoon: emotionaaliseen, informatiiviseen ja instrumentaaliseen tukeen (Helgeson 2003; House 1981, Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini 2017).

Tutkimusta lähestyttiin laadullisella monitapaustutkimuksella ja fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella. Nämä lähestymistavat auttoivat ymmärtämään syvällisesti sosiaalisen tuen ilmenemistä. Tutkimus perustuu seitsemän perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaan puolistrukturoituihin teemahaastatteluihin sekä heidän 25 käsityötunnin tarkkailevaan havainnointiin. Kyseiset oppilaat oli integroitu kolmelle eri vuosiluokalle. Heihin tutustuttiin ennen aineistonkeruuta osallistuvan havainnoinnin keinoin perusopetukseen valmistavan opetuksen toiminnan mukana.

Sekä havainnot että puolistrukturoidut teemahaastattelut analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Lisäksi puolistrukturoituja teemahaastatteluja analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysin perusteella pääluokiksi muodostuivat Ymmärrys käsitöistä, Emotionaalinen tuki, Informatiivinen tuki sekä Instrumentaalinen tuki.

Tuloksien mukaan perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaat kohtasivat sosiaalista tukea perusopetuksen käsityötunneilla sekä sen antajina että saajina. Jokaisessa tuen muodossa oli kuitenkin kehitettävää, jotta heidän integroitinsa perusopetuksen käsityötunneille täyttäisi sille asetetut tavoitteet onnistuneesti. Kehitettävää ilmeni enemmän opetuksessa kuin perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden omassa toiminnassa. Perusopetuksen käsityöopettajien tueksi laadittiin huoneentaulu, joka neuvoo opettajia perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden huomioimisessa.

Asiasanat: perusopetukseen valmistava opetus, maahanmuuttajaoppilas, sosiaalinen tuki, integrointi, perusopetuksen käsityö

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	3
2.1 Maahanmuuttajalasten koulutus Suomessa	3
2.1.1 Maahanmuuttaja	3
2.1.2 Maahanmuuttaja perusopetuksessa	5
2.1.3 Perusopetukseen valmistava opetus	7
2.2 Sosiaalinen tuki	10
2.3 Perusopetuksen käsityö	13
3 TEOREETTINEN VIITEKEHYSMALLI JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ	15
3.1 Teoreettinen viitekehysmalli	15
3.2 Tutkimustehtävä	17
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
4.1 Tutkimusasetelma	18
4.2 Tutkimuksen kohdejoukko	21
4.2.1 Kohdejoukon kuvaus	21
4.2.2 Kohdejoukkoon tutustuminen.....	23
4.3 Tutkimuksen aineistonkeruu	24
4.3.1 Tarkkaileva havainnointi	24
4.3.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu.....	27
4.4 Tutkimuksen aineiston analysointi	29
4.4.1 Aineiston jäsentäminen.....	29
4.4.2 Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi	32
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	36
5.1 Valmistavan opetuksen oppilaiden ymmärrys käsitöistä.....	36
5.2 Emotionaalinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla	40
5.3 Informatiivinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla.....	46
5.4 Instrumentaalinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla.....	53
6 POHDINTA	57
6.1 Johtopäätökset	57
6.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	62
6.3 Tutkimuksen eettinen tarkastelu.....	67
6.4 Jatkotutkimusaiheet.....	68
LÄHTEET	70
LIITTEET	
LIITE 1. Tutkimuslupa-anomus	
LIITE 2. Tarkkaileva havainnointi	
LIITE 3. Haastattelurunko	
LIITE 4. Haastattelun apukuvat	
LIITE 5. Esimerkki haastatteluaineistosta	
LIITE 6. Esimerkki tutkimusaineiston koontitaulukosta	
LIITE 7. Esimerkki koodatusta tutkimusaineistosta	
LIITE 8. Luokiteltu tutkimusaineisto	
LIITE 9. Käsityönopettajan huoneentaulu	

1 JOHDANTO

Yhteiskunnan jatkuva kansainvälistyminen on lisännyt eri kieli- ja kulttuuritaustaisten henkilöiden määrää myös Suomessa. Kansainvälistymisen saa aikaan valtioiden välillä tapahtuva liikkuvuus sekä töiden tai opiskelujen että pakolaisuuden vuoksi. Viime vuosina Suomeen on tullut etenkin pakolaisia. Esimerkiksi vuonna 2015 Suomeen saapui yli 32 000 pakolaista. (Gothóni & Siirto 2016, 9, 14.) Kansainvälistyminen näkyy myös kouluissa ja opettajan työssä. Maahanmuuttajaoppilaat voivat saada Suomessa perusopetukseen valmistavaa opetusta.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaamasta sosiaalisesta tuesta perusopetuksen käsityötunneilla. Aiemmat empiiriset tutkimukset ovat selvittäneet sosiaalisen tuen merkitystä opiskelijoiden hyvinvoinnissa (Väisänen ym. 2017) ja oppilaiden käsityksiä sosiaalisesta tuesta (Pavri & Monda-Amaya 2001) sekä tuen lähteistä (Cirik, Oktay & Fer 2014; Martínez, Tolga Aricak, Graves, Peters-Myszak & Nellis 2011; Rosenfield, Richman & Bowen 2000). Tutkimukset ja kehittämishankkeet maahanmuuttajien tukemisesta käsityöopetukseen liittyvissä yhteyksissä ovat keskittyneet aikuisiin (esim. Lappalainen 2005). Aiempaan tutkimuskirjallisuuteen tutustuttaessa syntyi tulkinta siitä, että sosiaalista tukea on tutkittu niukasti oppilaiden näkökulmasta, erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden, perusopetukseen valmistavan opetuksen sekä käsityön opetuksen konteksteissa.

Opettajien keskuudessa vaikuttaa elävän vahva uskomus käsityön erinomaisuudesta maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisen tukemisessa ja suomen kielen harjaannuttamisessa. Tämän taustalla saattaa olla muun muassa tieto käsityöllisen toiminnan edistäneen kielenoppimista aikuisten maahanmuuttajien keskuudessa (Lappalainen 2005). Toisaalta tuoreen väitöstutkimuksen (Kärkkäinen 2017) mukaan kieli- ja kulttuuritaustalle annetaan maahanmuuttajien koulutuksessa monesti liian suuri rooli eikä huomiota

kiinnitetä riittävästi esimerkiksi erilaisiin oppimistapoihin. Tämän lisäksi oppiminen ja opettaminen moninaisessa ympäristössä vaatii epäselvyyksien ratkaisemista esimerkiksi opetettavien asioiden ymmärtämisen varmistamisena ja oppilaiden tarpeiden huomioimisena (vrt. Kärkkäinen 2017). Näin ollen on tärkeää tutkia sosiaalisen tukea oppilaiden näkökulmasta. Tätä tutkimusta motivoi myös aiemmin proseminaarityössä tehty havainto siitä, että maahanmuuttajaoppilaat eivät olleet aktiivisia käsityöryhmän jäseniä (Kaskinen & Kojola 2015).

Opetustyön käytännön näkökulmasta tämän tutkimuksen aihe on tärkeä, koska perusopetukseen valmistavasta opetuksesta integroidaan oppilaita perusopetuksen oppiaineisiin tai aihekokonaisuuksiin. Tällöin myös perusopetuksen opettajat toimivat perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden opettajina ja samalla myös suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajina oppiaineesta tai aihekokonaisuudesta riippumatta. (Lahtinen & Lankinen 2015, 227; Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 16; Opetushallitus 2015, 5; 2017, 9–10; Päivärinta 2010, 30.)

Tämän tutkimuksen tulokset auttavat opettajia pohtimaan, millaista sosiaalista tukea perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaat tarvitsevat perusopetuksen käsitöissä. Tutkimuksessa on havainnoitu ja haastateltu perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaita.

Tutkimuksen alussa esitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys, jossa syvennyttään tutkimuksen pääkäsitteisiin. Tämän jälkeen esitetään, miten nämä pääkäsitteet suhteutuvat toisiinsa tässä tutkimuksessa. Sen jälkeen esitellään tutkimustehtävä ja tutkimuksen tarkoitus. Tutkimuksen toteutuksessa esitetään, miten tutkimuksen toteutus eteni. Tutkimustulokset on esitetty alakysymyskohtaisesti, minkä jälkeen pohditaan tutkimuksen johtopäätöksiä, luotettavuutta, eettistä toteutusta sekä jatkotutkimusaiheita.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa käsitellään tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehysten muodostavia pääkäsitteitä. Ne ovat perusopetukseen valmistava opetus ja sen oppilas, sosiaalinen tuki sekä perusopetuksen käsityö. Perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaat ovat maahanmuuttajia. Maahanmuuttaja on käsitteenä hyvin laaja ja monella tavalla ymmärretty. Siksi sen avaaminen on tutkimuksessa tarpeellista.

2.1 Maahanmuuttajalasten koulutus Suomessa

2.1.1 Maahanmuuttaja

Käsitteenä maahanmuuttaja on vakiintunut tarkoittamaan ulkomaalaista henkilöä, joka on jättänyt entisen kotimaansa ja muuttanut uuteen maahan pysyvästi asumaan. Maahanmuuttajat tulevat Suomeen erilaisista elämäntilanteista, koulutustaustoista sekä maahantulosityistä. He edustavat erilaisia kansallisuuksia sekä ammatteja. Maahanmuuttajat ovat voineet tulla Suomeen töiden, opiskelun tai avioliiton vuoksi sekä paluumuuttajana tai pakolaisena. (Korkiasaari & Söderling 2007, 263; Miettinen 2001, 12; Rätty 2002, 11; Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, 11.) Lisäksi Tuitun ym. (2011, 11) mukaan Suomessa maahanmuuttajaperheisiin syntyneitä lapsia kutsutaan toisen sukupolven maahanmuuttajiksi.

Pakolaisiksi kutsutaan kiintiöpakolaisina, turvapaikanhakijoina sekä perheen yhdistämishajelman kautta Suomeen tulleita henkilöitä. Turvapaikanhakijasta tulee pakolainen vasta, kun hän on saanut oleskeluluvan kohdemaassa. Pakolainen on henkilö, joka on joutunut lähtemään kotimaastaan

sotatilanteen, nälänhädän, ympäristöongelmien tai poliittisen epävakauden takia. Kiintiöpakolaiset ovat saaneet nimityksensä Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisjärjestö UNHCR:ltä (United Nations High Commissioner for Refugees), joka toimii välikätenä pakolaisten ja vastaanottavien maiden välillä. (Gothóni & Siirto 2016, 11–13; Mäkelä 2016, 77–84; Rätty 2002, 11–20.) Kiintiöpakolaiset sijoitetaan suoraan kuntaan, joka on päättänyt vastaanottaa pakolaisia. He eivät siis asu vastaanottokeskuksissa. Perheenyhdistämishjelmassa pyritään takaamaan perheelle mahdollisuus asua yhdessä. Tällöin Suomesta oleskeluluvan saanut pakolainen saa oleskeluluvan myös aviopuolisolleen ja alaikäisille lapsilleen. Vastaavasti oleskeluluvan saanut alaikäinen lapsi saa oleskeluluvat vanhemmilleen ja alaikäisille sisaruksilleen. Lisäksi elatusvelvollisuudessa oleville iäkkäämmille sukulaisille voidaan hakea perheenyhdistämistä. Paluumuuttaja on ihminen, joka on ollut aikaisemmin suomalainen tai jonka sukujuuret ovat Suomessa. Maahanmuuttaja voi hakea Suomen kansalaisuutta, vasta kun hän on asunut Suomessa viisi vuotta pääsääntöisesti. (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 25–26; Rätty 2002, 11–20; Siirto & Laihia 2016, 129–130.)

Maahanmuuttajat voidaan luokitella myös lähtömaan perusteella länsimaista, entisen Neuvostoliiton ja Itä-Euroopan maista sekä muista maista muuttaneisiin. Länsimaista ja entisen Neuvostoliiton sekä Itä-Euroopan maista tulleet maahanmuuttajat ovat lähinnä paluumuuttajia, avioliiton, opiskelun tai työn vuoksi Suomeen muuttaneita. Muista maista tulleiden ryhmän muodostavat pääasiassa pakolaiset, turvapaikanhakijat sekä perheenyhdistämisen myötä Suomeen tulleet maahanmuuttajat. Toki näidenkin joukossa on myös opiskelun ja työn vuoksi Suomeen muuttaneita. Tämän ryhmän edustajat ovat kotoisin lähinnä Lähi-idästä, Pohjois-Afrikasta, Somaliasta ja Aasiasta. Maahanmuuttokeskustelussa viitataan yleensä näistä maista muuttaneiden ryhmään. (Forsander & Ekholm 2001, 108–112; Halme & Vataja 2011, 7; Martikainen ym. 2006, 31; Tuittu ym. 2011, 11–12.)

Suomessa maahanmuuttajat ovat keskittyneet pääasiassa tiettyihin kaupunkeihin ja alueisiin. Maahanmuuttajia asuu eniten pääkaupunkiseudulla (Helsinki, Espoo ja Vantaa), seuraavaksi eniten heitä on Turussa, Tampereella

ja Oulussa. (Halme & Vataja 2011, 7; Tilastokeskus 2017; Tuittu ym. 2011, 13.) Maahanmuuttajien keskittymät näkyvät myös suomalaisissa peruskouluissa, joissa osassa monikulttuurisuus ja -kansallisuus ovat arkipäivää, kun taas toisissa kouluissa se voi olla vähäisempää tai olematonta. Suomessa maahanmuuttajien keskittymät ovat kuitenkin huomattavasti pienempiä kuin monissa muissa maissa. (Martikainen ym. 2006, 34; Tuittu ym. 2011, 13.)

2.1.2 Maahanmuuttaja perusopetuksessa

Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien julistuksen (1959) periaatteen seitsemän (7) mukaan kaikilla lapsilla on oikeus koulutukseen, joka edistää hänen yleissivistystään, kehittää hänen kykyjään sekä kasvattaa hänestä vastuuntuntoisen yhteiskunnan jäsenen (YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus 2011, 82–83). Suomessa maahanmuuttajalapsilla on yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet yleissivistävään koulutukseen kuin kantaväestönkin lapsilla (Nissilä ym. 2006, 18).

Maahanmuuttaja on käsitteenä vakiintunut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita määrittäviin säädöksiin. Näitä säädöksiä ovat muun muassa perusopetusasetus ja -laki sekä valtioneuvoston asetus perusopetuksen tuntijaosta ja valtakunnallisista tavoitteista. Oppilaina maahanmuuttajat voivat olla sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria. (Ikonen 2005, 10; Lahtinen & Lankinen 2015; Tuittu ym. 2011, 21.)

Maahanmuuttajalapsen opetus perustuu perusopetuksen opetussuunnitelmaan ottaen huomioon yksilöllisesti oppilaiden taustat ja lähtökohdat (Ikonen 2005, 12; Opetushallitus 2016, 87–88; Tuittu ym. 2011, 24). Maahanmuuttajaoppilaiden voi olla vaikea sopeutua suomalaiseen koulunkäyntiin, sillä he tulevat erilaisista koulukulttuureista. Mitä kaukaisemmasta koulukulttuurista maahanmuuttajaoppilas tulee, sitä suuremmalla todennäköisyydellä se eroaa

suomalaisista koulunkäyntitavoista. Lähtömaahan verrattuna erilaisten opiskelutapojen ja epävarmuuden sietämisen opetteluun lisäksi maahanmuuttajaa rasittaa vieraalla kielellä opiskellessa muistin kuormittuminen, sillä äidinkielellä tiedon prosessointi on huomattavasti kevyempää. (Moilanen 2015; Soilamo 2008, 29.)

Maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena on antaa valmiudet toimia tasavertaisena ja aktiivisena kansalaisena suomalaisessa yhteiskunnassa sekä tukea oppilaiden monikielisyyden lisäksi identiteetin ja itsetunnon kehittymistä (Eurooppalainen viitekehys 2013, 19–20; Nissilä 2014, 6, 9; Opetushallitus 2016, 87). Maahanmuuttajaoppilaille voidaan laatia oma oppimissuunnitelma perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, mihin sisällytetään kotoutumista tukevia oppimisjärjestelyjä. Yleisimpiä näistä järjestelyistä ovat suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetus, valmistava opetusjakso sekä oman äidinkielen ja uskonnon opetus. (Hansen & Holm 2016, 180; Opetushallitus 2016, 88.) Oppilaiden erilaiset koulunkäyntitaustat ja kielelliset valmiudet sekä maassaoloaika on otettava huomioon opetuksen suunnittelussa (Nissilä ym. 2006, 16; Opetushallitus 2016, 87).

Pääsääntöisesti maahanmuuttajaoppilaat opiskelevat perusopetuksessa samoja oppiaineita kuin kaikki muutkin oppilaat. Maahanmuuttajaoppilaat voivat olla eriarvoisessa asemassa suomen tai ruotsin kielen takia muihin ikätovereihin verrattuna. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen tai ruotsin kieltä olisi hyvä vahvistaa myös muiden oppiaineiden lomassa, mistä onkin tehty ohjeistuksia opettajille. Parhaimmillaan hyvin järjestetty eri oppiaineiden opetus toimii erinomaisena kielenopetuksena. Oppilaan pitäisi olla ymmärtänyt kuulemansa ja lukemansa, muutoin kielen opetuksesta ei ole hyötyä. Uusien sanojen ja asioiden opiskelussa kannattaakin hyödyntää maahanmuuttajan omaa äidinkieltä, sillä siten tiedon käsittely ja muistaminen ovat helpompia kuin vieraalla kielellä ja sanasto herää aidosti eloon. Lukemista auttaa ydinsisällön kirjoittaminen selkeään ja tiiviiseen muotoon esimerkiksi otsikoimalla, kursivoimalla, lihavoimalla tai tiivistämällä. Sisällön ymmärtämistä vahvistavat äidinkielisten oppilaiden tavoin myös maahanmuuttajaoppilailta erilaiset kielitietoiset työtavat, kuvat, videot ja piirroukset. Keskusteluissa sisältöä voi selkiyttää esimerkiksi elein

tai mimiikalla. Keskusteluissa tulisi aina varmistaa oppilaan ymmärtäneen, mistä on puhuttu. (Moilanen 2015; Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2014, 36–60; Opetushallitus 2011, 4–5, 21–25; 2016; 87–88; 2017, 10; Pollari & Koppinen 2010, 61; Vaarala 2010, 48–49.)

Luvussa 2.1.1 määriteltiin maahanmuuttajan muuttaneen uuteen maahan pysyvästi. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajalapsen käsite on laajennettu koskemaan myös niitä lapsia, jotka eivät asu Suomessa vielä vakituisesti, mutta saavat osallistua suomalaiseen koulunkäyntiin ja siten perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Tällaisia ovat ne lapset, jotka odottavat turvapaikkapäätöstä ja saattavat kielteisen päätöksen saadessaan joutua lähtemään maasta sekä lapset, jotka ovat vanhempiensa työkomennuksen vuoksi saapuneet Suomeen ja saattavat vielä palata kotimaahansa.

2.1.3 Perusopetukseen valmistava opetus

Suomeen muuttaneet ja Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset oppivelvollisuusikäiset (7–17-vuotiaat) sekä esiopetusikäiset maahanmuuttajat voivat saada perusopetukseen valmistavaa opetusta, mikäli heidän kieli- ja koulutaitonsa eivät riitä perusopetukseen osallistumiseen. Oleskelulupa ei ole edellytys opetukseen osallistumiselle. (Lahtinen & Lankinen 2015, 227; Opetushallitus 2015, 5; 2017, 3.) Perusopetuslain 5§:n mukaan perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista (Hansen & Holm 2016, 180; Lahtinen & Lankinen 2015, 91, 228). Tässä tutkimuksessa perusopetukseen valmistavasta opetuksesta käytetään jatkossa lyhyemmin nimitystä *valmistava opetus*.

Valmistavan opetuksen tavoitteina on antaa maahanmuuttajaoppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielellä opiskeluun ja perusopetukseen siirtymiseen. Lisäksi valmistavan opetuksen tarkoituksena on kehittää oppilasta tasapainoisesti ja kotouttaa suomalaiseen yhteiskuntaan sekä tukea ja edistää

oppilaan omaa äidinkieltä ja oman kulttuurinsa tuntemista. Opetuksessa myös edistetään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä keskitytään monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin, jotka ohjaavat opitun tiedon soveltamiseen. (Ikonen 2005, 13; Lahtinen & Lankinen 2015, 115, 227; Miettinen 2001, 16–17; Nissilä 2014, 6; Opetushallitus 2015, 6–9.)

Valmistavalle opetukselle ei ole säädetty valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää, vaan jokaiselle oppilaalle räätälöidään opetus tarpeiden mukaan. Yleensä maahanmuuttajaoppilaat ovat valmistavassa opetuksessa vuoden ajan. Valmistavan opetuksen jälkeen, niin kielen kuin muiden tietojen ja taitojen, kehittyminen jatkuu. Tämän takia valmistavan opetuksen tulisi olla mahdollisimman tiiviissä yhteydessä yleisopetuksen kanssa. (Lahtinen & Lankinen 2015, 227; Nissilä ym. 2006, 16; Opetushallitus 2015, 5, 9.) Opetuksen järjestäjä nimittää valmistavan opetuksen opetushenkilöstön, jolle ei ole perusopetuslaissa säädetty erityisiä kelpoisuusvaatimuksia (Lahtinen & Lankinen 2015, 228).

Valmistavassa opetuksessa arvioidaan maahanmuuttajaoppilas ensimmäisen kerran, minkä tarkoituksena on selvittää millaisia tietoja ja taitoja oppilaalla on jo entuudestaan eri oppiaineista. Kaikille perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oleville oppilaille tehdään henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (HOPS). Näihin opintosuunnitelmiin on kirjattu perustiedot oppilaiden aiemmista koulunkäynneistä. Oppilaan aiemmat arvioinnit muunnetaan vastaamaan suomalaisen peruskoulun arviointeja. Lisäksi valmistavassa opetuksessa arvioidaan oppilaan tuleva luokka-aste ja tarvittavat tukitoimet. Kaikki tiedot oppilaasta kulkeutuvat myöhemmin suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajalle. (Ikonen 2005, 14–15; Nissilä ym. 2006, 16–17; Opetushallitus 2015, 9.)

Valmistavan opetuksen oppilasta tulee integroida esi- tai perusopetukseen oppilaan ikätasoa vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin opetusryhmiin. Tässä tutkimuksessa integroimisella tarkoitetaan sitä toimenpidettä, jossa valmistavan opetuksen oppilas sijoitetaan perusopetuksen oppiaineeseen. Integroinnissa valmistavan opetuksen oppilas saa kokemusta perusopetuksessa opiskelusta ja sen opettajista. Valmistavan opetuksen opettaja on vastuussa integroinnista,

mutta sen suunnitteluun ja arviointiin osallistuvat kaikki valmistavan opetuksen oppilaan opettajat. Integroimalla perusopetuksen opetusryhmiin edistetään maahanmuuttajalapsen kotoutumista sekä opiskeluvalmiuksien ja suomen tai ruotsin kielen taitojen kehittymistä autenttisissa oppimisen kieliympäristöissä. Lisäksi tavoitteena on maahanmuuttajanuoren laaja-alainen osaaminen ja erilaisten oppiaineiden omaksuminen. Kielitietoiset opiskelutavat eri oppiaineissa ovatkin valmistavan opetuksen aikana tärkeitä sekä kielen että oppiaineiden oppimisen kannalta. Mikäli integrointia ei pystytä toteuttamaan opetusryhmässä, johon oppilas siirtyy opiskelemaan valmistavan opetuksen jälkeen, tulee oppilaalle järjestää tutustumisjakso tai -käynti vastaanottavaan kouluun ennen perusopetukseen siirtymistä. Näin valmistavan opetuksen oppilas, vastaanottava perusopetuksen opettaja ja hänen oppilaansa voivat tutustua toisiinsa sekä valmistautua muutokseen. (Lahtinen & Lankinen 2015, 227; Nissilä ym. 2006, 16; Opetushallitus 2015, 5; 2017, 9–10; Päivärinta 2010, 30-31.)

Integroinnin aloittamiseen vaikuttavat valmistavan opetuksen oppilaan oppiainekohtaiset tiedot, taidot ja sanavarasto sekä muu opetuskielen hallinta ja oppilaan kiinnostuksen kohteet (Päivärinta 2010, 30–31). Oppilaiden integroinnit aloitetaan usein oppiaineista tai aihekokonaisuuksista, joissa opetettava asia voidaan esittää kuvina tai oppilas voi noudattaa muiden mallia eli pärjää pienemmällä suomen kielen taidoilla. Valmistavan opetuksen oppilaita integroidaankin varhain yleisopetuksen ryhmiin taito- ja taideaineissa, mikä mahdollistaa realistisia kielellisiä tilanteita. Osalle oppilaista nämä tilanteet voivat olla haastavia, etenkin itseohjautuvuutta edellyttävissä oppiaineissa. Integroinneissa tulee muistaa oppilaan kulttuuritausta, sillä etenkin liikuntaan, musiikkiin ja kuvataideopetukseen osallistumiseen ja niiden sisältöjen perusteluihin voi joutua kiinnittämään huomiota. Myös käsitöissä tarvittavat kädentaidot, työvälineet ja niiden käyttö saattavat olla valmistavan opetuksen oppilaille outoja. (Hansen & Holm 2016, 180–181; Nissilä ym. 2006, 17; Päivärinta 2010, 31–32.) Valmistavan opetuksen oppilaat voidaan integroida myös vieraan kielen opintoihin, mikäli heidän kielellisten valmiuksiensa ja tarpeidensa perusteella niin päätetään. Monesti vieraan kielen, kuten englannin, tunneilla on mahdollista oppia myös somea. (Opetushallitus 2017, 6.) Valmistavan opetuksen oppilailla on mahdollisuus suorittaa erillisen tutkinnon

perusteella perusopetuksen oppimäärää vastaavia opintoja eri oppiaineissa jonkin vuosiluokan tai koko perusopetuksen oppimäärän mukaisesti (Opetushallitus 2015, 13).

2.2 Sosiaalinen tuki

Sosiaaliselle tuelle (*social support*) ei ole yhtä selkeää määritelmää (Ellonen 2008, 48–49; Williams, Barclay & Schmied 2004, 942). Williamsin ym. (2004, 947) tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan sosiaaliselle tuelle oli 2000-luvun alussa 30 erilaista määritelmää, joista 25 oli käytössä eri tieteen- ja tutkimusaloilla. Kirjallisuuskatsauksen käsiteanalyysissä määritelmiä luokiteltiin yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien mukaan ryhmiin. Näitä käsiteryhmiä ovat esimerkiksi suhteet ja sosiaaliset siteet (rakenne, lujuus, tyyppi, luonne), tukea antavat resurssit (emotionaalinen, materiaallinen, taito tai työ, aika, kognitiivinen, informaatio, palaute) ja tuen vaikutus (positiivinen / negatiivinen). (Williams ym. 2004, 947.)

Sosiaalista tukea ja sosiaalista verkostoa käytetään joskus virheellisesti synonyymeinä. Ero on siinä, että sosiaalinen verkosto tarkoittaa sosiaalisten suhteiden rakennetta. Yleisesti sosiaalinen tuki voidaan ajatella prosessiksi, jolla yksilö tuntee, huolehtii ja yhdistyy ihmisryhmään. Tärkeitä sosiaalisen tuen lähteitä ovat muun muassa henkilön perheenjäsenet, naapurit, ystävät, yhteisön jäsenet sekä oppilaitokset ja opettajat. (Lee & Lee 2015, 2; Martínez ym. 2010, 520; Parvi & Monda-Amaya 2001, 391–392; Rosenfield ym. 2000, 205.) Sosiaalinen tuki on luonteeltaan kaksipuolista. Jokainen henkilö voi toimia sekä tuen antajana että vastaanottajana. Vastavuoroisuus on välttämätöntä jokaisen sosiaalisen tuen muodon jatkuvuudelle. Sosiaalisen tuen toteutumiseen vaikuttavat ihmissuhteiden moninaisuus ja vivahteet sekä tuen ajoitus ja muoto. (Hinson Langford, Bowsher, Maloney & Lillis 1997, 96; Williams ym. 2004, 957–958.) Eräissä tutkimuksissa opettajien on havaittu pitävän sosiaalista tukea

tottelemattomien ja käytöshäiriöisten oppilaiden tukimuotona, eikä yleisen luokkahuoneyhteisön kehittämisen välineenä (Parvi & Monda-Amaya 2001, 407).

Tässä tutkimuksessa sosiaalinen tuki jaetaan samoin kuin Väisänen ym. (2017, 42) sekä Helgeson (2003, 25). He jakavat sosiaalisen tuen kolmeen muotoon, jotka ovat emotionaalinen tuki (*emotional support*), informatiivinen tuki (*informational support*) ja instrumentaalinen tuki (*instrumental support*). Osa tutkijoista näkee sosiaalisen tuen muodostuvan edellä mainittujen tuen muotojen lisäksi neljänneestä osa-alueesta eli palautteesta ja arvioinnista (*appraisal*) (House 1981, 39; Martínez ym. 2010, 520). Palaute on informaatiota, joka auttaa yksilöä itsearvioinnissa (House 1981, 25). Tässä tutkimuksessa arviointi ja palaute ohjaus- ja opetuskäytössä sisällytetään informatiiviseen tukeen (Väisänen ym. 2017, 42).

Emotionaalisen tuen arvellaan olevan tärkein sosiaalisen tuen muodoista (House 1981, 24, 39; Hinson Langford ym. 1997, 96). Emotionaalinen tuki on toisen kuuntelua, luottamista, arvostamista, välittämistä, rakastamista ja empatiaa (Cohen & Wills 1985, 313; House 1981, 23–24; Hinson Langford ym. 1997, 96; Martínez ym. 2010, 520; Väisänen ym. 2017, 42). Lisäksi emotionaalinen tuki ilmenee toisen hyväksymisenä omana itsenään, toisten rohkaisemisena sekä ilojen ja surujen jakamisena. Nämä kiintymyssuhdetta kuvaavat asiat liittyvät ihmisen kokemaan turvallisuuden tunteeseen, sillä emotionaalinen turvallisuus parantaa esimerkiksi kouluissa viihtyvyyttä ja hyvinvointia. (Cohen & Wills 1985, 313; Chuah & Singh 2016, 136, 313; Somerkoski 2013, 134, 141.) Emotionaalinen tuki vaikuttaa muiden sosiaalisen tuen muotojen (informatiivisen ja instrumentaalisen) tehokkuuteen, sillä emotionaalinen huomioiminen on ihmisten välillä jatkuvaa. Esimerkiksi informatiivisessa tuessa voi olla emotionaalisia merkityksiä. (House 1981, 25–26.)

Informatiivinen tuki on sosiaalisen tuen muodoista vaikein määritellä ja erottaa muista (House 1981, 25). Tämä tuen muoto tarkoittaa tietoja ja neuvoja, joilla henkilö selviytyy sekä henkilökohtaisista että ympäristön ongelmista. Tällaiset tiedot ja neuvot eivät ole itsessään hyödyllisiä, vaan ne auttavat henkilöä itseään. (Cohen & Wills 1985, 313; House 1981, 25; Martínez ym. 2010, 520; Väisänen

ym. 2017, 42.) Toimintatavoista ja säännöistä tiedottaminen ovat esimerkkejä informatiivisesta tuesta, joka auttaa henkilöä selviämään arjessa. (Chuah & Singh 2016, 137). Informatiivista tukea halutaan yleensä asiantuntijoilta, eikä niinkään epäpäteviltä läheisiltä (Helgeson 2003, 26). Aiempien tutkimuksien mukaan opettajat tarjoavat lähinnä informatiivista tukea, joka ilmenee konkreettisena opetuksena ja neuvoina. Arviointi ohjaavassa tarkoituksessa, kuten rakentava palaute opetusharjoittelussa, luetaan myös informatiiviseksi tueksi. (Cirik ym. 2014, 177; Väisänen ym. 2017, 42–43, 51).

Instrumentaalinen tuki on palveluita, apuvälineitä ja konkreettista apua, kuten rahallinen avustaminen (Cohen & Wills 1985, 313; House 1981, 25; Hinson Langford ym. 1997, 96–97; Martínez ym. 2010, 520). Konkreettinen apu voi olla lisäksi aikaa, työvoimaa sekä lisämateriaaleja (Väisänen ym. 2017, 43). Chuah ja Singh (2016, 133) mainitsevat käytännöllisenä tukena muun muassa kieliongelmissa auttamisen ja kuljetuksen tarjoamisen. Tällaisia instrumentaalisen tuen muotoja ovat esimerkiksi tulkkipalvelut sekä koulutaksi ja pyörätuoli. Instrumentaalisessa tuessa on monesti kyse siis resursseista; koulumaailmassa rahallinen resurssi voi näyttäytyä koulunkäyntiohjaajan palkkaamisena ja ajallinen resurssi lisääjän antamisena koulusuorituksiin. Lisäksi oppimista helpottavat materiaalit, kuten äänikirjat, kuvat ja kirjalliset toimintaohjeet, ovat instrumentaalista tukea.

Wentzelin (1998, 202) mukaan ikätovereilta saatu tuki edistää opiskelutavoitteita. Hänen mukaansa vanhemmilta, opettajilta ja ikätovereilta saatu sosiaalinen tuki ja kannustava suhtautuminen vaikuttavat monella tapaa koulumotivaatioon. Etenkin opettajilta saatu sosiaalinen tuki edesauttaa merkittävästi opetuksesta kiinnostumiseen sekä sitoutumiseen luokan ja koulun sääntöihin sekä käytäntöihin. (Martínez ym. 2010, 526; Rosenfield ym. 2000, 205; Wentzel 1998, 206–207.) Liebkind, Jasinskaja-Lahti ja Haaramo (2000, 143–144) toteavat tutkimuksensa perusteella, että maahanmuuttajaoppilaiden koulusopeutumiseen vaikutti opettajien antama huomio ja palaute. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat opettajien uskovan heidän mahdollisuuksiinsa koulumenestyksessä enemmän kuin suomalaiset ikätoverit (Liebkind ym. 2000, 143–144). Lindforsin ja Somerkosken (2016, 337–339) mukaan sosiaaliset tekijät, kuten

vuorovaikutustaidot, ovat opettajalle tärkeä lähtökohta opetustilanteissa, kun hän luo luokkaan hyvää oppimisilmapiiriä sekä ennaltaehkäisee kiusaamis- ja syrjäytymistapauksia. Kokemukset luottamuksellisista oppilas-opettajasuhteista vaikuttavat mahdollisesti kouluun sopeutumiseen lisäksi myönteisesti myös aikuisiän ihmissuhteisiin ja sopeutumistilanteisiin (Lopez 1997, 279–280).

2.3 Perusopetuksen käsityö

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan (Opetushallitus 2016, 270) käsityön tehtävä oppiaineena on ohjata oppilaita hallitsemaan kokonaisen käsityön prosessia ja kasvamaan sekä eettisesti tiedostaviksi että osallistuviksi kansalaisiksi. Käsityön merkitys on vahvistaa pitkäjänteisyyttä ja innovatiivista työskentelyprosessia sekä tuottaa mielihyvää ja kohottaa itsetuntoa. (Hilmola & Lindfors 2017, 29; Lepistö & Lindfors 2015, 15–16; Opetushallitus 2016, 270.)

Oppiaineena käsityö on monimateriaalinen, mikä edellyttää muun muassa erilaisten materiaalien ja teknisten ratkaisuiden käyttämistä valmistusmenetelmissä. Robotiikka ja ohjelmointi täydentävät teknologian opiskelua perinteisten tekstiilityön ja teknisen työn sovellusten ohella. Tekstiilitöissä on monesti käytetty vain pehmeiksi materiaaleiksi kutsuttuja materiaaleja, kuten kankaita ja lankoja. Teknisessä työssä on vastaavasti työstetty muun muassa puuta ja elektroniikkaa, joita voi kutsua koviksi materiaaleiksi. Tunteamalla ympäröivää materiaalista maailmaa luodaan perusta kestäväälle kehitykselle ja elämäntavalle. (Lepistö & Lindfors 2015, 6; Opetushallitus 2016, 270.)

Käsityöstä oppiaineena käytetään myös käsitettä koulukäsityö, joka on kokonaisvaltainen toimintajärjestelmä, missä käsityöllistä toimintaa ohjataan kasvatuksellisessa yhteydessä (Lepistö 2004, 72). Koulukäsityö on parhaimmillaan kokonaista käsityötä, jossa käsityön tekijä toteuttaa omia

ideoitaan, suunnitellen ja valmistaen sekä ratkaisten toteutukseen liittyviä ongelmia. Lisäksi tekijä arvioi omaa toimintaansa kriittisesti koko prosessin ajan. Mikäli jokin prosessin vaihe ei toteudu, puhutaan ositetusta käsityöstä. Tullakseen hyväksi käsityön tekijäksi, on kuitenkin perusteltua harjoitella tekniikoita valmiilla suunnitelmilla ja ohjeilla. (Hilmola & Kallio 2016, 71; Kojonkoski-Rännäli 2014, 76; Lepistö 2004, 39, 110.)

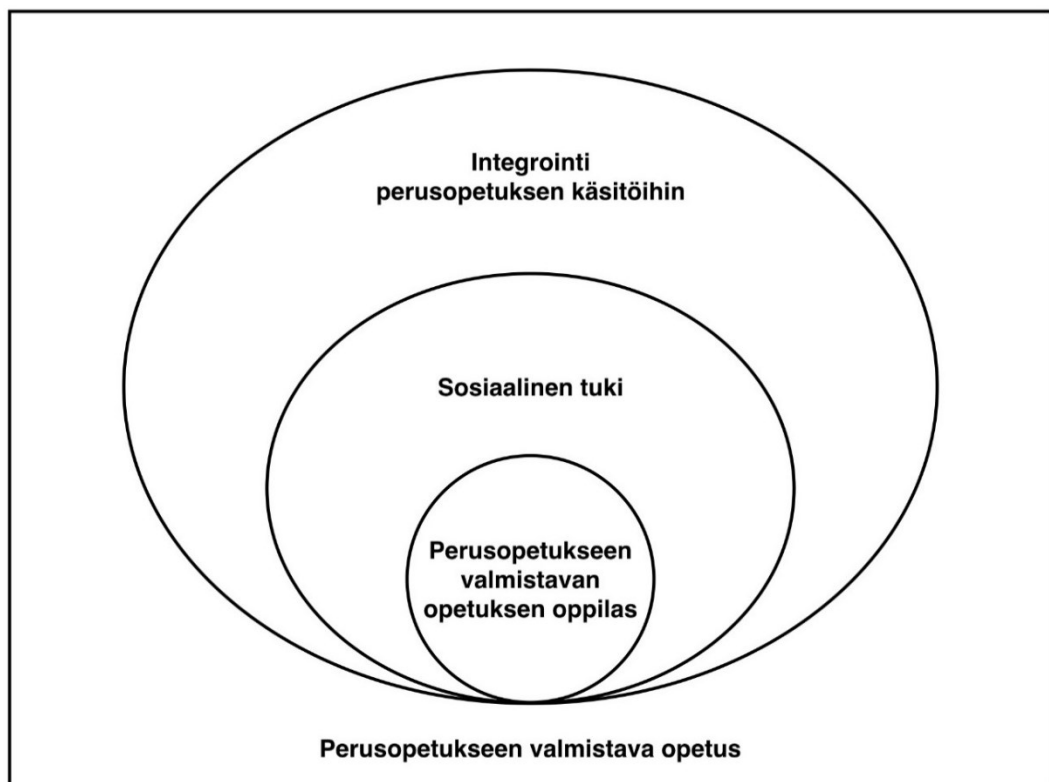
Pelkonen (2007, 25-26) on viitannut Turun yliopiston julkaisussa *Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden toteuttaminen käsityön opetuksessa* vuonna 2005 ilmestyneeseen Tekstiilopettaja-lehteen, jossa Pitkänen oli kirjoittanut artikkelin *Kohti monikulttuurista käsityönopetusta*. Pelkosen mukaan Pitkänen pitää käsityötä työkaluna maahanmuuttajien kotouttamisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. Esimerkkinä Pitkänen oli käyttänyt Kansalais- ja työväenopistojen liiton *Monikulttuurinen käsityö* -hanketta. Siinä käsityö loi pohjaa maahanmuuttajien kieliopinnoille, rohkaisi vuorovaikutukseen sekä korosti maahanmuuttajien käsityötaitojen rikastuttavan suomalaista kulttuuria. Käsitöissä pystyi työskentelemään ilman yhteistä puhuttua kieltä sekä samalla opiskelemaan toiminnallisesti uusia taitoja, kuten suomen kieltä. (Hautala & Viitanen 2008, 4, 24; Pelkonen 2007, 25–26.)

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYSMALLI JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen keskeisten käsitteiden suhde toisiinsa viitekehysmallin muodossa. Tämän jälkeen esitellään tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys.

3.1 Teoreettinen viitekehysmalli

Perusopetukseen valmistavan opetuksen kontekstissa toteutetun tutkimuksen teoreettisen viitekehysmallin pääkäsitteet ovat perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilas, sosiaalinen tuki sekä integrointi perusopetuksen käsitöihin. Kuviossa 1 esitetään, miten tämän tutkimuksen pääkäsitteet suhteutuvat toisiinsa.



KUVIO 1. Tutkimuksen pääkäsitteiden suhde toisiinsa perusopetukseen valmistavan opetuksen kontekstissa

Tämän tutkimuksen keskiössä on kuvion 1 mukaisesti perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilas, joka on integroituna valmistavasta opetuksesta perusopetuksen käsitöihin. Tutkimuksessa keskitytään valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaamaan sosiaalisen tukeen perusopetuksen käsitöissä. Sosiaalinen tuki nähdään merkittävänä edistäjänä valmistavan opetuksen oppilaiden opiskelulle ja siksi se on asetettu kuviossa oppilaan ja perusopetuksen käsitöiden väliin. Mikäli sosiaalinen tuki ei ole riittävää tai oppilaan tarpeita huomioivaa, oppilaan saattaa olla vaikea sopeutua perusopetusryhmään. Tämä voi johtaa integroinnin tavoitteiden heikkoon saavuttamiseen.

3.2 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada ymmärrystä siitä, mitä sosiaalista tukea valmistavan opetuksen oppilaat kohtaavat ollessaan integroituna perusopetuksen käsityötunneille. Valmistavan opetuksen oppilaat saattavat tulla perusopetuksen käsitöihin hyvin erilaisista koulu- ja käsityökulttuureista. Jotta voidaan tarkastella luotettavasti valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaamaa sosiaalista tukea, pitää ensin olla käsitys siitä, miten he ymmärtävät käsityön. Valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaamaa sosiaalista tukea tai sen puutetta tarkastellaan sen kolmessa muodossa: emotionaalisessa, informatiivisessa sekä instrumentaalisessa tuessa.

Tutkimuskysymys:

Mitä sosiaalista tukea valmistavan opetuksen oppilaat kohtaavat perusopetuksen käsityötunneilla?

Alakysymykset:

1. Mikä on valmistavan opetuksen oppilaiden ymmärrys käsitöistä?
2. Miten valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama emotionaalinen tuki tai sen puute ilmenee perusopetuksen käsityötunneilla?
3. Miten valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama informatiivinen tuki tai sen puute ilmenee perusopetuksen käsityötunneilla?
4. Miten valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama instrumentaalinen tuki tai sen puute ilmenee perusopetuksen käsityötunneilla?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

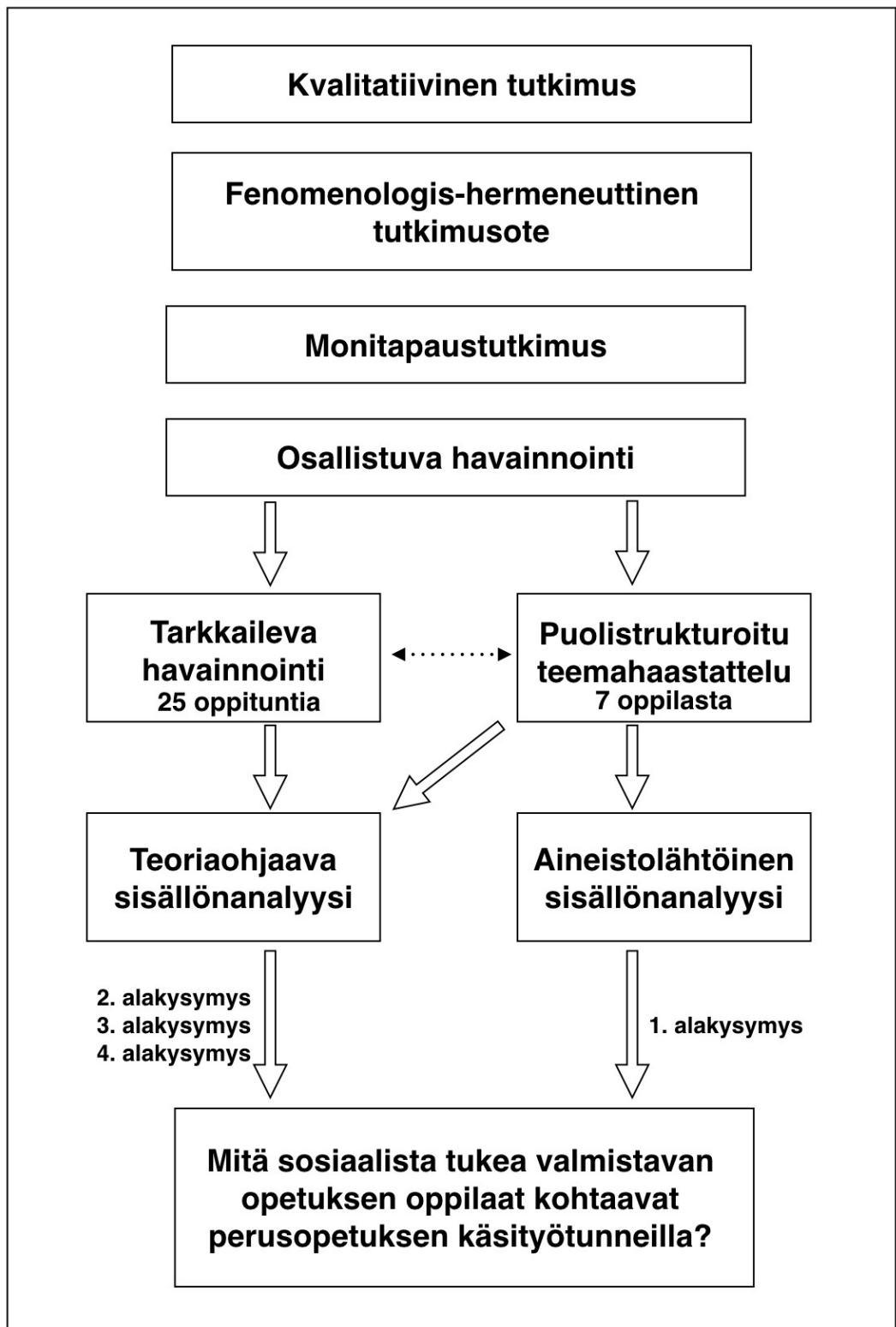
Tässä luvussa esitetään tutkimuksen toteutus. Ensimmäiseksi esitellään tutkimusasetelma, minkä jälkeen kuvataan tutkimuksen kohdejoukko ja siihen tutustuminen. Tämän jälkeen esitellään tutkimuksen aineistonkeruu ja aineiston analyysi.

4.1 Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelman muodostavat tutkimuksen lähestymistavat ja tutkimusmenetelmät. Ne on valittu siten, että ne sopivat ratkaisemaan tutkimustehtävän teoriaan tukeutuen.

Tutkimuksen lähestymistavaksi valittiin laadullinen monitapaustutkimus fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella, sillä tutkittavia oli vähän ja haluttiin saada syvällistä ymmärrystä monimutkaisesta ilmiöstä (Cohen, Manion & Morrison 2009, 22; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10; Yin 1984, 13, 45–46). Tämän tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama sosiaalinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla (Hammond, Howarth & Keat 1991, 1; Pulkkinen 2010, 67; Vilkkä 2015, 118, 161). Williams ym. (2004, 957) ovat suositelleet sosiaalisen tuen tutkimiseen nimenomaan laadullisen tutkimuksen menetelmiä.

Lasten kokemusten tutkimiseen soveltuu parhaiten fenomenologia, sillä lapsi itse on autenttinen kertomaan omista kokemuksistaan (Aarnos 2015, 172–173; Eskola & Vastamäki 2015, 27; Tuomi & Sarajärvi 2013, 72). Tavoitteena oli tarkastella oppilaiden kokemuksia syvällisesti ja erilaisten sosiaalisen tuen muotojen näkökulmista luonnollisessa kontekstissa. Lisäksi pyrkimyksenä oli kuvailla ja ymmärtää ilmiötä sekä tehdä siitä yksityiskohtaisia havaintoja. (Cohen ym. 2009, 22; Miettinen ym. 2010, 10; Yin 1984, 13, 45–46.)



KUVIO 2. Tutkimusasetelma tutkittaessa valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaamaa sosiaalista tukea perusopetuksen käsityöissä

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa (Kuvio 2) ei olla kiinnostuneita yksittäisistä sanoista tai äänenpainoista, vaan merkityksistä, joita tutkittavat tuottavat sanoin ja elein. Tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään tutkimuskohteiden merkityksiä mahdollisimman tarkasti ja tulkitsemaan sekä haastattelu- että havainnointiaineistoa hermeneuttisena kehänä, jossa esiymmärrys ohjasi ja kehitti tulkintaa. (Bruner 1996, 137; Husu 2004, 26; Kansanen 2004, 13; Syrjälä 1996, 13; Vilka 2015, 120.) Hermeneuttisen tulkinnan avulla tapahtuvassa ymmärtämisessä kieli on keskeisessä osassa (Gadamer 2013, 421, 431–432; Husu 2004, 26; Kansanen 2004, 13). Monitapaustutkimuksessa on enemmän tapauksia kuin yksittäisessä tapaustutkimuksessa. Useamman tapauksen antamat tiedot vahvistavat tutkittavaa ilmiötä. (Metsämuuronen 2003, 169–171; Yin 1984, 13, 45–46.)

Kuviossa 2 esitetään tämän tutkimuksen tutkimusasetelma. Kuvion yläosassa mainitaan tutkimuksen lähestymistavat ja niiden alapuolella kuvataan tutkimuksen etenemistä. Tutkimuskohteisiin tutustuttiin osallistuvan havainnoinnin keinoin. Tutustumisen kokemuksia hyödynnettiin varsinaisessa aineistonkeruussa. Tutkimuksen aineisto kerättiin laadulliselle tutkimukselle ominaisia haastattelua ja havainnointia käyttäen (Grönfors 2015, 90, 146; Metsämuuronen 2003, 167; Vilka 2006, 38). Aineisto kerättiin valmistavan opetuksen oppilailta käyttäen tarkkailevaa havainnointia ja puolistrukturoitua teemahaastattelua. Näin saatiin rikasta aineistoa. Aineistonkeruumenetelmiä yhdistää kuviossa 2 katkonuoli, sillä havainnoinnit sekä haastattelut toteutettiin rinnakkain ja niissä hyödynnettiin kummastakin saatuja kokemuksia. Haastatteluissa voitiin siis keskustella käsityötunneilla havaituista tapahtumista ja vastaavasti havainnoidessa tarkastella haastatteluissa ilmenneiden asioiden toteutumista. Kerätyn aineiston tulkitsemiseen käytettiin sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysia että sosiaaliseen tukeen keskittyvää teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tällä tavalla aineistoa pystyttiin analysoimaan kokonaisvaltaisesti.

4.2 Tutkimuksen kohdejoukko

4.2.1 Kohdejoukon kuvaus

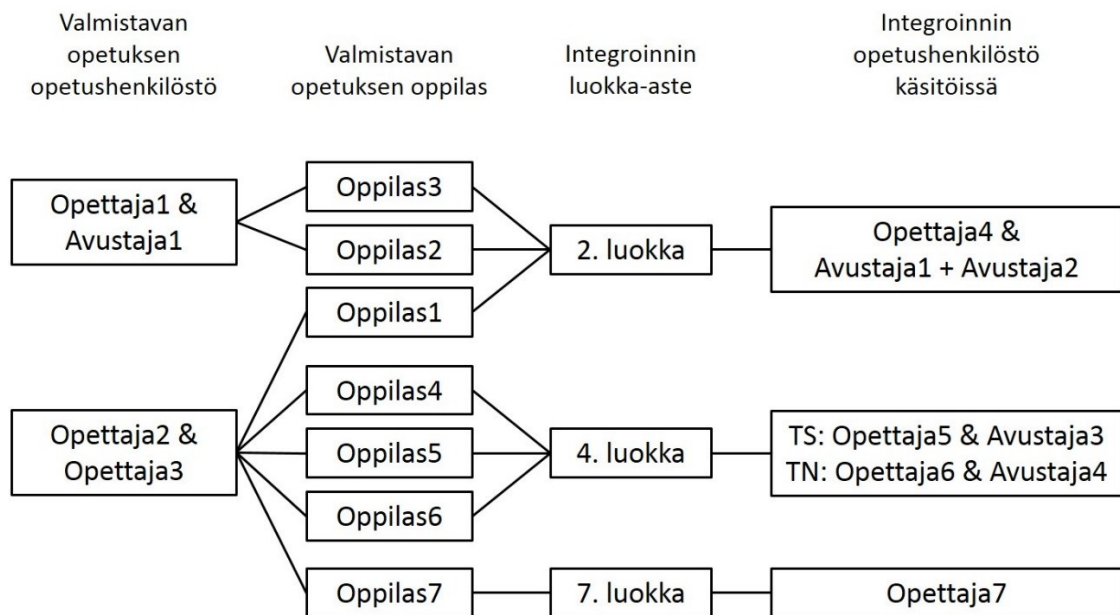
Tutkimus toteutettiin harkinnanvaraisesti valitussa Länsi-Suomen yhtenäiskoulussa, jossa on järjestetty maahanmuuttajalapsille tarkoitettua perusopetukseen valmistavaa opetusta syksystä 2011 alkaen. Täten koulussa oli totuttu valmistavan opetuksen oppilaiden integrointiin ja tutkimuksen kohdejoukkoon oli mahdollista saada perusopetuksen käsitöihin integroituja oppilaita eri luokka-asteilta. (Eskola & Suoranta 2005, 18; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 121–122; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85–86.) Tutkimuksen toteutusaikana koulussa toimi kaksi valmistavan opetuksen ryhmää. Vanhempien oppilaiden ryhmässä oppilaat kuuluivat ikänsä puolesta luokille 2–8 ja he olivat osanneet lukea valmiiksi jo omalla kielellään. Nuorempien ryhmässä oli ensimmäiselle ja toiselle vuosiluokille kuuluvia oppilaita, jotka eivät olleet kouluun tullessaan osanneet lukea edes omalla äidinkielellään.

Rehtoreilta ja opettajilta saatujen ennakkotietojen perusteella tutkimuslupanomus käännettiin käännöstoimistossa niille kielille, joita tutkimukseen kaavailuissa kouluissa valmistavan opetuksen oppilaat eniten puhuivat: arabia, farsi ja turkki (ks. liite 1). Oppilaat valitsivat sen kielisen tutkimuslupan huoltajille vietäväksi, mikä oli heidän mielestään huoltajien kielitaidolle paras. Tutkimuslupaa pyydettiin yhteensä kahdentoista valmistavan opetuksen oppilaan huoltajilta. Lupa saatiin yhdelletoista oppilaalle. Kohdejoukko jäi kuitenkin pienemmäksi, sillä myönteisen tutkimuslupan palauttaneista oppilaista vain seitsemän (N = 7) oli integroituna perusopetuksen käsityöryhmiin aineistonkeruun aikana: kaksi poikaa ja viisi tyttöä.

Kaikki tutkimuksen kohdejoukon oppilaat olivat aloittaneet koulunkäynnin Suomessa viimeistään keväällä 2016, osa mahdollisesti jo syksyllä 2015. Lähes kaikki olivat osallistuneet käsityön opetukseen syksystä 2016 alkaen. Vain Oppilas7:ksi nimetty oppilas integroitiin käsitöihin vasta tammikuussa 2017

kouluvaihdoksen myötä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat pitivät kotimaanaan jotakin Lähi-idän valtiota, vaikka sitä ei asetettu kohdejoukon valinnan kriteeriksi. Valmistavassa opetuksessa opiskelu ja sieltä perusopetuksen käsitöihin integroituna oleminen olivat ainoat vaatimukset.

Kuviossa 3 havainnollistetaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden integrointi perusopetuksen käsityöryhmiin sekä valmistavan opetuksen ja käsitöiden opetushenkilöstö, joka tutkimuksessa esiintyy. Tutkimuksen aineistossa käytetään koulunkäyntiohjaajasta nimitystä avustaja. Tutkimuksen kohdejoukko, heidän opettajansa ja koulunkäyntiohjaajansa anonymisoitiin ja heistä käytetään henkilöstä riippuen tutkimuksessa nimitystä Oppilas(1–7), Opettaja(1–7) ja Avustaja(1–4). Tutkimusaineistossa nimitykset on lyhennetty muotoon O(1–7), Ope(1–7) ja A(1–4).



KUVIO 3. Kohdejoukon integrointi perusopetuksen käsityöryhmiin sekä heidän opetushenkilöstönsä

Nuorempien oppilaiden valmistavan opetuksen ryhmästä tutkimukseen osallistuivat Oppilas2 ja Oppilas3. Heidän koulunkäyntiohjaajansa, Avustaja1, osallistui lähes jokaiselle toisen vuosiluokan käsityötunnille ja lisäksi toisen vuosiluokan oma koulunkäyntiohjaaja, Avustaja2 oli kaikilla tunneilla paikalla.

Vanhempien oppilaiden valmistavan opetuksen ryhmästä toiselle vuosiluokalle oli integroitu Oppilas1. Yhteensä toisen vuosiluokan käsityöryhmässä oli 21 oppilasta. Osa heidän käsityötunneistaan järjestettiin jakotunteina. Vanhempien oppilaiden ryhmästä kolme oppilasta oli integroitu neljännelle vuosiluokalle ja yksi seitsemännelle vuosiluokalle. Heidän valmistavan opetuksen ryhmässään työskenteli kaksi opettajaa, joista Opettaja2 osallistui satunnaisesti neljännen vuosiluokan käsityötunneille kovien materiaalien työskentelytilassa. Neljännen vuosiluokan käsityöryhmässä oli kaksi rinnakkaisluokkaa, jolloin oppilaita oli yhteensä 32. Heidän monimateriaalista käsityötään toteutettiin yhtäaikaaisesti sekä pehmeiden että kovien materiaalien työskentelytiloissa; tutkimusaineistossa nämä on nimetty tekstiilityöksi (TS) ja tekniseksi työksi (TN). Kummassakin työskentelytilassa oli paikalla aina myös koulunkäyntiohjaaja. Seitsemännen vuosiluokan käsityöissä oli 10 oppilasta. Heidän opetuksestaan Opettaja7 vastasi yksin.

4.2.2 Kohdejoukkoon tutustuminen

Ennen tutkimuksen aineistonkeruuta tutustuttiin tutkimuksen kohdejoukkoon osallistuvalla havainnoinnilla. Tutustumista toteutettiin tässä tutkimuksessa viikon ajan valmistavan opetuksen päivärytmin mukana. Sen tarkoituksena oli kerätä riittävästi tietoa tutkimuksen kohdejoukon toimintatavoista, jotta osattiin kiinnittää huomiota tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin. Lisäksi tutkimusta valmisteltaessa oli otettava selvää lapsen kokemusmaailmasta, kielellisestä ilmaisukyvyistä ja taidosta kohdata vieraita ihmisiä. (Aarnos 2015, 165–167; Vilka 2006, 40–41.)

Aarnos (2015, 165) mainitsee, että etenkin lasten on annettava tutustua tutkijaan tarkkaillen ja tottua hänen läsnäolonsa. Osallistuvaan havainnointiin kuului tässä tutkimuksessa hiljaisen läsnäolon lisäksi yhteisiä luku- ja pelituokioita sekä koulutehtävissä avustamista (Grönfors 1985, 94–95). Osallistuva havainnointi oli luonteeltaan vuorovaikutteista, mutta siinä ei pyritty vaikuttamaan tapahtumiin.

Kaikki vuorovaikutus tapahtui tutkimuskohteiden ehdoilla. (Aarnos 2015, 165, 167; Eskola & Suoranta 2005, 98, 100; Grönfors 1985, 93; 2015, 146–147, 152; Vilka 2006, 44.)

Osallistuvan havainnoinnin tavoin luotiin tutkimuksen kohdejoukkoon luottamussuhde, jotta haastattelutilanteet olisivat mahdollisimman luontevia. Lisäksi osallistuvalla havainnoinnilla totutettiin tutkimuksen kohdejoukko siihen, että heitä seurataan oppitunneilla. Samalla selvitettiin tutkimuksen kohdejoukon ymmärtämiä ja käyttämiä sanoja. (Aarnos 2015, 165; Vilka 2006, 40–41.)

4.3 Tutkimuksen aineistonkeruu

Tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin tammi–maaliskuussa 2017, koska silloin suurin osa valmistavan opetuksen integroinneista oli saatu käyntiin ja oppilaiden suomen kielen taito oli ehtinyt kehittyä. Aineistonkeruumenetelmiksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu ja tarkkaileva havainnointi, joilla on mahdollista tunnistaa, miten sosiaalinen tuki ilmenee juuri perusopetuksen käsitöissä (Williams ym. 2004, 957–958). Seuraavissa alaluvuissa esitellään tämän tutkimuksen aineistonkeruu.

4.3.1 Tarkkaileva havainnointi

Tarkkailevaa havainnointia käytettiin tässä tutkimuksessa, koska se mahdollistaa valmistavan opetuksen oppilaiden toiminnan ja vuorovaikutuksen tarkastelun perusopetuksen käsityötunneilla (Grönfors 2015, 146; Vilka 2006, 38.) Martti Grönforsin (1985, 87) nimitys tälle havainnoinnin osallistumisasteelle on *havainnointi ilman varsinaista osallistumista*.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen havainnointikerrat ja niiden toteutuminen

PVM	KLO	T1		T2		2. luokka			4. luokka			7. luokka		
		Havainnointi-kerran nro	Oppitunteja	O1	O2	O3	Havainnointi-kerran nro	Oppitunteja	O4	O5	O6	Havainnointi-kerran nro	Oppitunteja	O7
17.1.	11-12	1	1											
	12-13	1	1											
25.1.	8-9	1		H2	1		1							
	13-14	1		H3	1	1								
27.1.	12-13	1	1	H4	1	1	1	1						
31.1.	11-12	1	1											
	12-13	1	1											
1.2.	8-9	1	1	H6	1		1	1						1
	9-10	1	1										H7	3
	10-11	1	1											1
	12-13	1	1	H8	1	1								
3.2.	12-13	1	1	H9	1	1	1	1						
10.2.	12-13	1		H10	1	1	1	1						
14.2.	11-12	1	1											
	12-13	1	1											
15.2.	8-9	1	1	H12	1		1							1
	9-10	1	1										H13	3
	10-11	1	1											1
28.2.	11-12		1											
	12-13		1											
1.3.	8-9	1												1
	9-10	1											H15	2
10.3.	12-13	1		H16	1	1	1	1						1
		21	17		9	6	7	5		8	8	8	8	8

Havainnointikertojen kuvaus

- H1 Teknisen työn luokassa, työn kasaaminen ei edistynyt
- H2 Uuden työn suunnittelu
- H3 Uuden työn suunnittelu
- H4 Ryhmätyö, luovan ideoinnin harjoittelu
- H5 Ope5:lla sijainen, tunti suunnittelematta, osa piirsi
- H6 Sahaus teknisen työn luokassa, O3 suunnitteli
- H7 O7:n toinen neulontakerta
- H8 Sahaus kakkosten omassa luokassa
- H9 Hionta ja maalaus
- H10 Kuvan maalaaminen
- H11 Ystävänpäivätapahtuma, tekstiililuokassa työskentely
- H12 Ope4:lla sijainen, maalaus
- H13 Joustinneuleharjoitus
- H14 Ope6 poissa, tekstiiliosien viimeistely
- H15 O7 aloitti säärystimien tekemisen
- H16 Töiden loppuun saattaminen (naulaus ja langan pujottelu)

Tarkkailevassa havainnoinnissa ei osallistuttu tutkimuskohteiden opetukseen eikä toimintaan. Tilanteessa toimittiin ulkopuolisina tarkkailijoina ja kerättiin tietoa sekä katsomalla että kuuntelemalla. Jotta oltiin luonnollinen osa käsityöryhmää, keskusteltiin hieman oppilaiden kanssa ja liikuttiin luokkatiloissa vapaasti. Kohdejoukon oppilaille, jotka lähestyivät tutkijoita pyytäen neuvoa, vastattiin mahdollisimman sensitiivisesti ja ohjattiin oppilas toimimaan, kuten niilläkin

käsityötunneilla, joilla tutkijat eivät ole läsnä. (Grönfors 1985, 89–92; 2015, 152; Vilka 2006, 43.)

Havaintojen avuksi laadittiin havainnointilomake (Liite 2), johon kirjattiin huomiot ennalta laadittujen kysymyksien perusteella. Kysymykset jaettiin kolmeen ryhmään: Vuorovaikutustaidot, Tuntityöskentely ja Tukitoimet. Havainnointilomake testattiin havainnoinnin esitestauksessa ennen varsinaista aineistonkeruun aloittamista. Esitestaus suoritettiin yhdessä perusopetuksen käsityöryhmässä, johon osallistui kolme kohdejoukon oppilasta. Esitestauksen perusteella osaa havainnointikysymyksistä muokattiin siten, että niillä pystyttiin vahvistamaan ja arvioimaan haastatteluvastausten informaation toteutuvuutta. Oppilaskohtaiset havainnot tehtiin molempien tutkijoiden osalta itsenäisesti. Käsityötunneilla oli havainnoinnin apuna oppilaskohtaiset havainnointilomakkeet. Pääasiassa muistiinpanot kirjattiin vasta välitunneilla havainnointilomakkeille tai suoraan sähköiseen koontitaulukkoon, sillä jatkuva kirjoittaminen häiritsi sekä havainnointia että oppilaiden keskittymistä tuntityöskentelyyn.

Taulukossa 1 on esitetty käsityötuntien havainnointikerrat ja niiden kestot sekä paikalla olleet tutkijat ja kohdejoukon oppilaat. Tutkijat on anonymisoitu ja havainnointikerrat numeroitu. Niistä käytetään tutkimuksessa tutkijasta ja kerrasta-riippuen nimitystä Tutkija(1–2) ja Havainnointikerta(1–16); lyhyemmin tämä ilmaistaan aineistossa T(1–2) ja H(1–16). Havainnointikertojen kesto vaihteli yhdestä kolmeen oppituntiin ja niiden lyhyt kuvaus on liitetty taulukon 1 yhteyteen. Havainnointikertoja kertyi yhteensä 16 kappaletta, jotka muodostuivat 25 oppitunnista. Toisen vuosiluokan käsitöitä havainnoitiin yhdeksän oppituntia sekä neljännen ja seitsemännen vuosiluokan käsitöitä kumpiakin kahdeksan tuntia. Kerrallaan havainnoitavana oli yhdestä kolmeen kohdejoukon oppilasta. Oppilas3 oli poissa kahdelta käsityötuntien havainnointikerralta ja siksi häntä on havainnoitu muita vähemmän.

4.3.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Oppilashaastattelut nähtiin tässä tutkimuksessa välttämättöminä, jotta kuultaisiin kohdejoukon omia kokemuksia sosiaalisesta tuesta perusopetuksen käsityötunneilla (Grönfors 2015, 90, 146; Hirsjärvi & Hurme 2009, 103; Vilka 2006, 38). Lisäksi haastattelun käyttöä tuki tässä tutkimuksessa Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 36) keräämät seuraavat asiat: kohdejoukon kielitaito ei riittänyt kyselylomakkeen täyttämiseen, menetelmä oli joustava ja kysymyksiä pystyttiin täsmentämään, kohdejoukkoa oli mahdollista motivoida vastaamaan vaikealtakin kuulostaviin kysymyksiin sekä kartoittavilla kysymyksillä voitiin löytää ilmiöitä yhdistäviä asioita.

Haastatteluissa otettiin huomioon kohdejoukon kielellisyys ja elämänpiiri. Lisäksi otettiin huomioon, että haastattelijan sanavalinnat ja valta-asema saattoivat vaikuttaa kohdejoukon vastauksiin. Siksi osoitettiin kiinnostusta kohdejoukon kerrontaan, eikä keskeytetty ohi aiheen menneitä vastauksia. Samalla otettiin huomioon, että valmistavassa opetuksessa saattoi olla turvapaikanhakijoita. Tällöin tuli luoda kohdejoukolle luottamuksellinen tilanne ja antaa heille mahdollisuus kertoa itselleen merkityksellisistä asioista. (Alasuutari 2009, 152–162; Puumala & Kynsilehto 2017, 365; Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 321–323.)

Tutkimuksen haastattelutyypiksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastattelutyypin vahvuuksia oli kaksi. Ensinnäkin haastattelujen aihepiirit ja kysymykset olivat kohdejoukolle samat, mutta keskustelua pystyttiin mukauttamaan tilanteen, kohdejoukon oppilaiden kielitaidon ja kokemustaan perusteella. Toiseksi haastateltavien oma-aloitteisesti kertomia asioita pystyttiin hyödyntämään tutkimuksen tuloksissa. (Eskola & Suoranta 2005, 86; Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48; Tiittula & Ruusuvoori 2009, 11.) Täysin strukturoidun haastattelun käyttöä välteltiin myös siksi, että valmistavaan opetukseen saattaa osallistua myös oleskeluluvottomia turvapaikanhakijoita, jotka voivat pitää suoraviivaista haastattelua vastenmielisenä (Puumala & Kynsilehto 2017, 357–360).

Tässä tutkimuksessa oppilaiden haastatteluja testattiin esitestauksella samalla kertaa, kun suoritettiin havainnoinnin esitestaus. Haastattelun esitestauksella kokeiltiin käytäntöjä ja puhettavan toimivuutta yhden oppilaan kanssa. (Eskola & Vastamäki 2015, 34, 40.) Siinä nousi huomioksi, ettei haastattelua voinut suorittaa käsityötunneilla työskentelyn lomassa kontekstuaalisena haastatteluna, sillä oppilas ei pystynyt keskittymään yhtäaikaisesti työskentelyyn ja haastattelukysymyksiin vastaamiseen. Esitestauksessa havaittiin myös haastattelukysymyksiä olevan muodoltaan liikaa sellaisia, joihin oli mahdollista vastata vain lyhyesti; kyllä tai ei. Esitestauksen perusteella haastattelukysymyksiä muokattiin, jotta oppilas ymmärtäisi kysymykset paremmin ja vastaukset tuottaisivat mahdollisimman syvällistä informaatiota. Lopulliset haastattelukysymykset jaettiin haastattelurungossa (Liite 3) neljään ryhmään: Aiemmat käsityökokemukset, Vuorovaikutustaidot, Tuntityöskentely ja Tukitoimet.

Varsinaiset haastattelut suoritettiin havainnoitujen käsityötuntien yhteydessä olevilla välitunneilla, jolloin oppilailla oli vielä käsityötunnit hyvässä muistissa. Näin haastatteluissa oli mahdollista keskustella tuntien tapahtumista siten, että tutkija tiesi, mistä puhutaan. Haastattelut toteutettiin jokaisen oppilaan osalta pienemmissä osissa, useamman käsityötunnin yhteydessä. Haastattelut nauhoitettiin tutkijoiden omilla puhelimilla, sillä puhelin oli oppilaille arkipäiväinen asia, eivätkä he erikseen jännittäneet sitä. Kahdessa haastattelutuokiossa kumpikin tutkija oli läsnä. Yhdessä suoritettiin ensimmäinen haastattelu sekä kontrollikerta haastatteluiden puolivälissä. Kontrollikerta oli tarpeellinen, koska haastattelut toteutettiin kahden kuukauden aikana. Haastatteluissa rohkaistiin oppilaita apukysymyksillä ja molemminpuolista ymmärtämistä varmistettiin toistoilla. Molemminpuolista viestintää tehostettiin elein, piirroksin ja haastattelutilan havainnoinnein. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 109, 120, 130.) Seitsemän oppilaan haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 278 minuuttia eli keskimäärin kutakin oppilasta haastateltiin 40 minuuttia.

Kohdejoukon ymmärrystä käsitöistä selvitettiin kysymällä muun muassa kahdeksan peruskäsityövälineen tuntemusta. Työvälineistä neljä soveltui

pehmeiden (TS) ja neljä kovien (TN) materiaalien työstämiseen. Työvälineistä keskusteltaessa käytettiin apukuvia (Liite 4), jotka oli tulostettu Papunetin kuvapankista (Papunet 2017). Apukuvista keskusteltiin kunkin kohdejoukon jäsenen valitsemassa järjestyksessä, eikä työvälineiden suomenkielisiä nimiä paljastettu ennen kuin kaikki työvälineet oli käyty läpi.

4.4 Tutkimuksen aineiston analysointi

4.4.1 Aineiston jäsentäminen

Tässä tutkimuksessa havainnot kerättiin suoraan tutkimusaineiston koontitaulukkoon, johon liitettiin myöhemmin myös haastatteluvastaukset. Jokaisen havainnon perään kirjattiin sulkeisiin, millä havainnointikerralla ja kumman tutkijan toimesta havainto oli tehty. (Grönfors 1985, 155–156.) Mikäli havainto oli useammalla kerralla täsmälleen sama, liitettiin ensimmäisen havainnon perään seuraavienkin havainnointikertojen tunnuksot. Esimerkiksi Tutkija1 on vastannut havainnointikysymykseen “Ottaako oppilas ryhmän muut oppilaat huomioon?” Oppilas7:n kohdalle kolmella havainnointikerralla “Juttelevat toisen valmo-oppilaan kanssa häiritsemättä muita (H7/13/15-T1)”. Havainnointihuomioissa tutkijat ovat käyttäneet valmistavasta opetuksesta paikkakunnalla vallitsevan tavan mukaisesti lyhyempää ilmausta “valmo” ja koulunkäyntihjaajista nimitystä avustaja. Koontitaulukkoon kerättiin kaikki havainnot riippumatta siitä, oliko kumpikin tutkija tehnyt täsmälleen saman havainnon, vai löytyikö se vain toiselta. Havaintojen eroavaisuudet tarkistettiin ja hyväksyttiin tutkijoiden yhteisellä lukemisella ja keskusteluilla.

Haastatteluaineiston jäsentäminen alkoi äänitteiden litteroimisella, joka suoritettiin keskimäärin kahden päivän aikana haastattelusta. Kumpikin tutkija litteroi omat haastattelunsa, sillä heidän oli helpompi ymmärtää, mistä haastattelussa oli puhuttu ja he pystyivät lisäämään litteroituun keskusteluun

myös haastateltavan non-verbaalisia eli sanattomia viestejä. Litteroinnin apuna jouduttiin osittain käyttämään haastatteluäänitteiden hidastamista, jotta kaikista vastauksista saatiin selvää. Haastattelut litteroitiin sana sanalta; vain keskustelupätkät, jotka eivät liittyneet mitenkään tutkimushaastatteluun, jätettiin litteroimatta ja merkittiin litterointiaineistoon sulkeisiin esimerkiksi seuraavasti: (keskustelua muovailuvahan värisekoituksista ja niiden luvallisuudesta, kun oppilas alkoi sotkea värejä). Myös jokainen oppilaan lausuma lyhytkin ilmaus, kuten e ja ee kirjattiin ylös, sillä ne todennäköisesti kuvastivat suomenkielisten sanojen etsimisen lisäksi vastausten pohtimista. Liitteessä 5 on esimerkkinä ote Oppilas2:n litteroidusta haastatteluaineistosta. (Eskola 2015, 185–186; Eskola & Suoranta 2005, 149–150; Grönfors 1985, 156–157; Hirsjärvi & Hurme 2009, 138–143; Tuomi & Sarajärvi 2013, 109.)

Litteroinnin yhteydessä haastatteluaineisto anonymisoitiin eli kaikki keskusteluissa mainitut nimet ja kotimaat vaihdettiin tunnistamattomaan muotoon (Kuula 2014, 112, 214–216; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419–421, 423). Kaikki anonymisoidut sanat taivutettiin samalla tavoin kuin alkuperäinen sana oli lausuttu ja kursivoitiin, jotta ne erottuisivat alkuperäisistä ilmaisuista. Tutkimuksen kohdejoukon yhteydessä esitellyistä henkilöistä käytettiin litteroinnissa samoja nimityksiä lyhyessä muodossa. Mikäli haastatteluissa oli mainittu muita nimiä, merkittiin ne koodinimillä, jotka muodostettiin nimen pituudesta riippumatta neljästä alkukirjaimen mukaisesta kirjaimesta. Poikkeuksena useammat samalla kirjaimella alkaneet nimet erotettiin toisistaan vaihtamalla nelikirjaimisen koodinimen loppuun erottamiseen riittävä määrä alkuperäisen nimen loppukirjaimia. Mikäli haastateltava selvästi lausui nimen väärin, koodattiin sekin näkymään aineistossa (Liite 7). Seuraavassa on esitetty koodinimien luominen esimerkkinimillä Hanna ja Henri:

Hanna	Tutkimus: <i>Hhha</i>
Henri	Tutkimus: <i>Hhhi</i>
Hannan	Tutkimus: <i>Hhha:n</i>
Fanna (tarkoittanut Hanna)	Tutkimus: <i>Fhha</i>
Hana (tarkoittanut Hanna)	Tutkimus: <i>Hha</i>

Haastateltavien mainitsemat kotimaat anonymisoitiin kursivoidulla Kotimaa-sanalla. Mikäli haastateltava mainitsi itselleen useamman kotimaan, lisättiin kotimaan perään esiintymisjärjestyksen mukainen numero. Seuraavassa on esimerkki litteroidusta ja muokatusta haastatteluaineistosta, jossa Oppilas6 olisi voinut vastata esimerkiksi "On. Ruotsissa, Norjaa.":

T1: Oletko kotona käyttänyt?

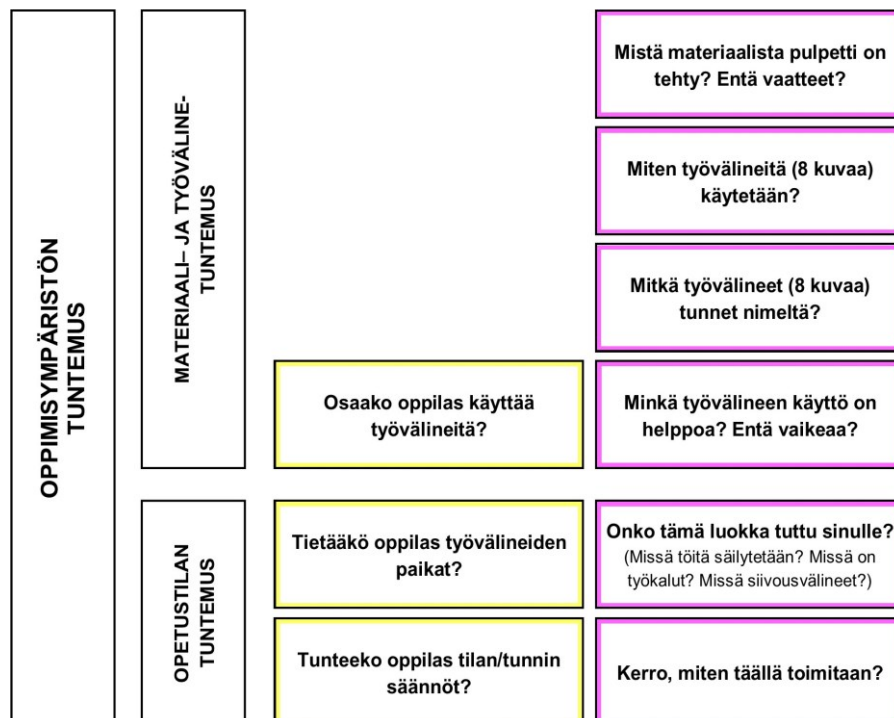
O6: On. *Kotimaassa1, Kotimaata2.*

Litteroidut haastatteluaineistot luettiin läpi ja tutkijoiden kesken päädyttiin siihen, että vastausten tulkitsemiseen tarvitaan myös tieto haastateltavalle esitetystä kysymyksestä (Hirsjärvi & Hurme 2009, 143). Haastatteluaineistosta siis kopioitiin haastateltavien vastaukset tutkimusaineiston koontitaulukkoon, jossa jokaisella kohdejoukon jäsenellä oli oma sarake ja haastattelurungon sekä havainnointilomakkeen kysymyksillä omat rivinsä. Esimerkki koontitaulukosta on nähtävissä liitteessä 6. Litteroitua aineistoa pelkistettiin liittämällä kaikki haastatellun useammassa osassa kertomat vastaukset alkuperäisen kysymyksen yhteyteen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109). Poimitut vastaukset värjättiin haastatteluaineistoon selvästi erottuvalla värillä, jotta pystyttiin tarkistamaan, että kaikki tutkimuksen kannalta informaatiota antavat vastaukset oli huomioitu tutkimusaineistoon. Mikäli haastateltavan vastauksen luotettava tulkinta edellytti edelleen tutkijan esittämän kysymyksen liittämistä vastauksen yhteyteen, kirjattiin se sulkuihin. Täsmällisesti sanotussa muodossa kirjattujen kysymyksien perään laitettiin = -merkki. Tiivistetyt kysymykset laitettiin vain sulkuihin. Työvälinekeskustelut (Liite 6) järjestettiin analysoinnin helpottamiseksi jokaiselle oppilaalle samaan järjestykseen ja vastauksen eteen kirjattiin kursivoituna kyseisen työvälineen nimi.

4.4.2 Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi

Aineiston analysointi toteutettiin tämän tutkimuksen lähestymistavoille ominaisilla aineistolähtöisellä ja teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä voidaan käyttää myös nimitystä teoriasidonnainen sisällönanalyysi (Eskola 2015, 188; Tuomi & Sarajärvi 2013, 91, 101.)

Varsinainen tutkimusaineiston analysoiminen alkoi havainnointi- ja haastattelukysymyksiä teemoittelulla, jotta samasta asiasta tai ilmiöstä tietoa antavat vastaukset saatiin kerättyä yhteen. Teemoittelussa havainnointi- ja haastattelurungon alkuperäiset ryhmät purettiin ja kysymykset järjestettiin uudelleen. Teemoitteluvaiheessa tiedettiin karkeasti, minkälaisia vastauksia kysymyksiin oli saatu, mikä helpotti teemoittelua. Joitakin moniosaisia kysymyksiä pelkistettiin eli pilkottiin pienempiin kysymyksiin, jotta ne voitiin teemoitella omiin teemoihinsa. (Eskola 2015, 187–192; Eskola & Suoranta 2005, 150–154, 174–81; Grönfors 1985, 145, 154, 157; Hirsjärvi & Hurme 2009, 141–146; Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–110.)



KUVIO 4. Esimerkki haastattelu- ja havainnointikysymyksiä teemoittelusta

Kysymyksien teemoittelu suoritettiin palapelityyppisesti eli jokainen kysymys oli tulostettu omalle paperilleen sekä värikoodattu havainnointi- (keltainen) ja haastattelukysymykset (violetti) eri värisiksi. Saman tyyppisestä asiasta tietoa antavat kysymykset kerättiin teemoittelussa yhteen ja teemoille annettiin alustavat pääluokkaa vastaavat nimet: *Käsityötausta*, *Oppimisympäristön tuntemus*, *Ryhmään kuuluminen*, *Oppilaan ohjaaminen*, *Tukitoimet* ja *Käsityön oppimiskokemus*. Syntyneille teemoille mietittiin myös tarkentava rakenne yläluokkien avulla. (Grönfors 1985, 145; Eskola & Suoranta 2005, 137.)

Kuviossa 4 on esimerkki haastattelu- ja havainnointikysymysten teemoittelun tuottamasta Oppimisympäristön tuntemus -teemasta, jossa kysymykset on jaettu yläluokkiin Materiaali- ja työvälineetuntemus sekä Opetustilan tuntemus. Esimerkiksi alkuperäinen haastattelurungon kysymys *Mitä työvälineitä tunnet? Miten sitä käytetään? Oliko kotimaassasi sellaista?* on pelkistetty kysymyksiksi: *Mitä työvälineitä (8 kuvaa) tunnet nimeltä?* ja *Miten työvälineitä (8 kuvaa) käytetään?* sekä *Mitä työvälineitä kotimaassasi on käytetty? Kuka käytti?*, joista jälkimmäinen teemoiteltiin *Käsityötaustaan* kuuluvaksi. Teemoittelun jälkeen tutkimusaineiston koontitaulukko järjestettiin uudelleen syntyneiden teemojen mukaan ja tulostettiin jatkoanalyysia varten.

Haastattelu- ja havainnointikysymyksien teemoittelun jälkeen samankaltaisista ilmiöistä kertovat maininnat värikoodattiin tutkimusaineistosta. Koodatessa kävi ilmi, ettei haastatteluvastauksissa ollut riittävästi näkyvissä tutkijoiden esittämiä kysymyksiä, joten niitä lisättiin tutkimusaineistoon. Joitain havaintoja jouduttiin täydentämään havainnoidun kohteen maininnalla, sillä osaan kysymyksistä oli kirjattu vastaukseksi vain ei tai kyllä. Koodatut alkuperäisilmaukset ryhmiteltiin tarkistaen, mistä kaikista alustavista pääluokista löytyi saman tyyppisiä ilmauksia. Käytännössä kysymyksien teemoittelussa luoduista alustavista pääluokista oli ainoastaan se hyöty, että samaa ilmiötä kuvaavat vastaukset olivat pääosin samassa taulukossa. Alustavasta luokittelusta kuitenkin luovuttiin ja ryhmitellyille vastauksille kirjattiin alaluokkaa vastaava sanallinen kuvaus. (Eskola & Suoranta 2005, 137, 154–158; Grönfors 1985, 145–160; Hirsjärvi & Hurme 2009, 147–150; Tuomi & Sarajärvi 2013, 110–117.) Liitteessä 7 on esimerkki koodatusta tutkimusaineistosta sekä muodostuneista alaluokista.

TAULUKKO 2. Emotionaalisen tuen muodostamat ala- ja yläluokat sekä luokkia kuvaavia alkuperäisilmauksia

Alkuperäisilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p>"Antoi muiden suunnitella työtä ja osallistui itse työskentelyyn..." (H4-T1: O1)</p> <p>"Odotti vuoroaan ja jakoi sahaustyön." (H8-T2: O1)</p> <p>"Odotti vuoroaan teippirullalle." (H1-T2: O4)</p> <p>"Tarjoaa teipin eteen päin, kun ei tarvitse" (H1-T2: O5)</p> <p>"Osallistuu muiden tavaroiden siivoukseen ja tuolien nostoon hieman ohjeistettuna." (H14-T2: O6)</p> <p>"Juttelevat toisen valmo-oppilaan kanssa häiritsemättä muita." (H7/13/15-T1: O7)</p>	Käsityöryhmän oppilaiden kunnioitus	Ryhmäytymistä tukevat asiat	Emotionaalinen tuki
<p>"Minä haluan mennä ee kakkosluokka, tosi hyvä. Meidän luokka vain huutaa ja tappelee ja sanoo rumia. Haluan mennä Ope4:n luokkaa." (O1)</p> <p>"Rauhallista. (Onko Ope2:n luokassa rauhallista?) Ei. Paljon puhuu. (Kumpi on kivempi?) O6. Tämä." (O7)</p> <p>"Ssss ei auttaa mulle arabiaks, koska minä tiedän, minä Kotimaasta olen kolmosluokka. Ja mä menen neljäsluokka, joten suomen mä tulen neljäsluokka." (O5)</p>	Halu päästä perusopetukseen		
<p>"Joo pal.. Viisi viisi suomalaiset mulle se heidän nimi on yks Ssna:a Ssna ja Hhhh ja Aaaa ja Ssia, Eiku neljänellä." (O3)</p> <p>"Aaaa jaa yks tyttö hän housut vaaleanpunainen ja hänelle takki on musta ja vaaleanpunainen. Ja sitten vielä yksi." (O1)</p> <p>(...nä Ope6:n ja Ope5:n oppilaat, onko ne sun kavereita siellä tunnilla?)" "Joo." (O4)</p>	Tunne suomenkielisten kavereiden omaamisesta		
<p>"Aaaa jaa yks tyttö hän housut vaaleanpunainen ja hänelle takki on musta ja vaaleanpunainen. Ja sitten vielä yksi. En mä tiedä hänen nimeään." (O1)</p> <p>"Ei kaikkia nimiä." (O2)</p> <p>"En. Emmää muista niitä." (O4)</p>	Käsityöryhmän oppilaiden nimien hallitsemattomuus		
<p>"...Mut mä en voi kysy oppila.. Koska mä en tykkä sanomaan, koska yks kerta mä sano. Yks tyttöä Ope4:n oppilas, hän tulee vihainen minulle. Mä sano: "Mitä tänään tehään" Hän sano: "Ei, ei minulle kysymään, pitää olla kysyy meidän opettaja, ei tallainen sinä sanot." Sit mä en kysy kukaan, vain Ope4." (O2)</p> <p>"Perusopetusryhmän oppilas käy opettajan käskemänä auttamassa, mutta kumpikaan ei yritä keskustella." (H1-T2: O5)</p> <p>"Puhuu ja avustaa aktiivisesti käsityöryhmän oppilasta, joka puhuu arabiaa." (H5-T2: O5)</p> <p>"Ei puhu muille oppilaille." (H14-T2: O6)</p> <p>"Kommunikoi O6:n kanssa omalla kielellä. Ei havaita kommunikointia muiden oppilaiden kanssa.." (H1-T1: O4)</p> <p>"Suomea opettajalle. Arabiaa toiselle oppilaalle, suomenkieliselle oppilaalle ei puhunut mitään" (H1/H5/H11-T1: O5)</p> <p>"Suomea opettajalle ja hyvin varovaisesti arabiaa valmo-kaverille" (H7-T2: O7)</p> <p>"Oppilas on hyvin hiljainen ja varovainen, jännittyneen näköinen tunnin alussa, lopputunnista innostuu hieman kommunikoidaan ryhmätyöhön liittyen." (H4-T1: O3)</p> <p>"Ryhmätyöskentelyssä O1 oli alkuun hyvin hiljainen ja enemmänkin sivusta seuraaja. Lopputunnista O1 uskaltautui jo hieman kommunikoidaan toisten ryhmäläisten kanssa ryhmän työstä." (H4-T1: O1)</p> <p>"Nelosloukan oppilas kuulee O6:lle annetun käskyn hakea nuppineuloja ja kertoo vieressään olevan ylimääräisen tyynyn. O6 hakee ne, mutta ei selvästi kiitä." (H11-T2: O6)</p>	Vähäinen kommunikointi muiden oppilaiden kanssa	Ryhmäytymisen haasteet	
<p>"Vain yks kerta minä en puhu O3:n kanssa. Joo minä en puhu hänen kanssa." (O1)</p> <p>"...Mut tämä luokka heerjitteli. Mä en tiedä vielä, et..." (O2)</p> <p>"Ei ole kukaan. Ei me tappele yhtään. Me koulussa ei tappele." (O3)</p> <p>"...O4 ja ei ystävä minun. Minä ei ystävä. Minä ei puhu O4:n kanssa. Hän tyhmä. Ei hyvä. Ei hyvä. Jaa hän sanoo vittuu, fuck you." (O6)</p> <p>(Onko riitaa muiden oppilaiden kanssa?) "O6:n kanssa." (O4)</p> <p>"Riitä välitunnilla valmo-kaverin kanssa heijastui tunnille välttelyä ja häiriintymisenä." (H5-T2: O4)</p>	Valmistavan opetuksen oppilaiden keskinäiset riidat		
<p>"Lähestyy tutkijoita ja yrittää kysyä apua, muuten odottaa paikoillaan tekemättä mitään." (H11-T1: O6)</p> <p>"Etsii väliä katseellaan hyväksyntää tutkijoilta." (H11-T2: O4)</p> <p>"Minä haluat, vain he (Ope2/Ope3) ei tule käsityö. (Sinä haluaisit että he tulisivat?)" "Joo." (O1)</p> <p>"Joo minä haluan Ope1. Joo! (naurahtaa) A1 ja Ope1!" (O3)</p>	Luottamus tutkijoihin ja omaan valmistavan opetuksen opettajaan		
<p>(Voiko A2:ita kysyä apua?) "Mut vähä. Koska mä mää, koska mä en ollenkaa sano hänelle, mut yks kerta mä sano hänelle, mä en tiää, hän ei kuuntele. Mut mä en kuuntele hänelle, koska mä sano "Heei, hei", hän ei kuuntele." (O2)</p> <p>"72:n kannustamana sekä opettajalta että avustajalta; A3." (H14-T2: O6)</p> <p>"Pyyttää arasti opettajalta tai opettaja käy varmistamassa omatoimisesti tilanteen." (H13-T2: O7)</p> <p>"Kysyy opettajalta, kun opettaja on lähellä/kohalla." (H1-T1: O5)</p>	Heikko luottamus käsityöopettajaan ja koulunkäynti-ohjaajaan	Luottamussuhde aikuisiin	

Ryhmittelyn jälkeen kustakin alaluokasta poimittiin käsitteellistämisvaiheeseen mukaan alaluokan nimen lisäksi kuvaavimmat ja merkittävimmät alkuperäisilmaukset. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin perusteella pääluokiksi valittiin tutkimustehtävän alakysymyksiä vastaava jako. (Eskola & Suoranta 2005, 180; Tuomi 2013, 117.) Syntyneet pääluokat (Liite 8) olivat lopulta: *Ymmärrys käsitöistä*, *Emotionaalinen tuki* (Taulukko 2), *Informatiivinen tuki* ja *Instrumentaalinen tuki*. Alaluokat luokiteltiin sopiviin pääluokkiin. Muutama alaluokka yhdistettiin keskenään ja pari alaluokaksi suunniteltua vastauskokonaisuutta siirrettiin mainittavaksi vain tuloksissa muita alaluokkia kuvailtaessa, sillä niissä ei ollut itsessään riittävästi uutta informaatiota. Ala- ja pääluokkien väliin muodostettiin yläluokat jäsentämään tulokset loogisiksi kokonaisuuksiksi. Lopuksi kaikkien luokkien nimet tarkistettiin ja yhtenäistettiin siten, että ne sopivat kuvaamaan teorian mukaisia pääluokkia. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 151–152.)

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset alakysymyksiä mukaisessa järjestyksessä. Ensin esitellään valmistavan opetuksen oppilaiden ymmärrystä käsitöistä. Tämän jälkeen kuvataan, miten valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama emotionaalinen, informatiivinen ja instrumentaalinen tuki tai niiden puute ilmenevät perusopetuksen käsityötunneilla. Jokaisen alaluvun lopussa on yhteenveto alakysymyksen tuloksista.

5.1 Valmistavan opetuksen oppilaiden ymmärrys käsitöistä

Tässä alaluvussa vastataan tutkimuksen ensimmäiseen alakysymykseen: mikä on valmistavan opetuksen oppilaiden ymmärrys käsitöistä. Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisista lähtökohdista valmistavan opetuksen oppilaat osallistuivat perusopetuksen käsityötunneille. Valmistavan opetuksen oppilaiden ymmärrys käsitöistä jäsenyi sisällönanalyyseissä kahteen yläluokkaan: *Käsitys käsitöistä* ja *Tuntemus käsityömateriaaleista*. Analyysin perusteella valmistavan opetuksen oppilailla oli ymmärrys käsityön luonteesta, mutta ei laajempaa tietoutta sen mahdollisuuksista tai osa-alueista. Valmistavan opetuksen oppilaiden *käsitystä käsitöistä* kuvastavia asioita olivat alaluokkien perusteella (Taulukko 3) käsityön toiminnallisuuden ymmärtäminen, käsityön mahdollisuuksien tietämättömyys ja perhepiiristä peräisin olevat käsityövälineiden käyttömallit sekä sukupuolen korostumattomuus oppilaiden perusteluissa käsityövälineiden käytölle.

TAULUKKO 3. Valmistavan opetuksen oppilaiden ymmärrys käsitöistä

Alaluokka	Yläluokka	Päälukka
Ymmärrys käsityön toiminnallisuudesta	Käsitys käsitöistä	Ymmärrys käsitöistä
Tietämättömyys käsityön mahdollisuuksista		
Tieto käsityövälineiden käyttäjistä vain perhepiiristä		
Sukupuolen korostumattomuus		
Tietämättömyys materiaalikäsitteistä	Tuntemus käsityömateriaaleista	
Pehmeät materiaalit vaatetuksessa		
Kovat materiaalit remontoinnissa		

Ymmärrys käsityön toiminnallisuudesta ja Tietämättömyys käsityön mahdollisuuksista

Kysyttäessä valmistavan opetuksen oppilailta, mitä käsityöt ovat, vastauksena oli poikkeuksetta vahva ymmärrys siitä, että käsityötunneilla tehdään jotain. Oppilaat eivät osanneet vastauksissaan yhdistää käsitöitä muuhun tekemiseen kuin koulun oppiaineeseen. He eivät myöskään osanneet tässä vaiheessa kertoa, mitä tuotteita käsityönä voi tehdä. Nekin oppilaat, jotka yrittivät kuvata käsityön mahdollisuuksia, selittivät vain, mitä tuotetta olivat juuri sillä hetkellä työstämässä. Monimateriaalista käsityöprojektia työstävät oppilaat saattoivat myös unohtaa esimerkiksi tekstiilityön mahdollisuudet, mikäli olivat haastattelua edeltävät viikot työskennelleet teknisen työn tiloissa.

“Tekemistä.” (Oppilas2)

“Mitä ne käsityöt on?” (Tutkija2)

“En mä tiedä.” (Oppilas5)

Tieto käsityövälineiden käyttäjistä vain perhepiiristä

Valmistavan opetuksen oppilaiden käsitys käsityövälineiden käyttäjistä rajoittui lähinnä perhepiiriin, jossa työvälineiden käyttäjät jakautuivat pitkälti sukupuolen mukaan. Esimerkiksi isät ja veljet saattoivat käyttää porakonetta, kun taas äiti ja sisko olivat yleisimpiä ompelukoneen käyttäjiä. Valmistavan opetuksen oppilaat pystyivät kertomaan myös joistain sukulaisistaan, jotka käyttivät käsityövälineitä

ja siten työskentelivät käsitöiden parissa. Haastatellut oppilaat eivät kuitenkaan osanneet määritellä, millaiset ihmiset heidän kotimaassaan yleisesti tekevät käsitöitä. Valmistavan opetuksen oppilailla ei siis ollut tietoa kotimaansa käsityöperinteestä, vaan osasivat nimetä lähes poikkeuksetta vain lähisukulaisiaan, jotka ovat käyttäneet käsityövälineitä.

"Minun äiti ja siskoo. Ei minä ei minä. Ei isä. (paita/ompelu)" (Oppilas3)

"Minun isän isä. Minun veli tekee tämä tiedä tämä. Paljon. Tämä tekee (paidan)." (Oppilas6)

"Siellä Kotimaassa, kuka teki käsitöitä?" (Tutkija2)

"Minun isä. Ja äiti. Ja minä ei teki, koska minä vauva." (Oppilas5)

Sukupuolen korostumattomuus

Huolimatta siitä, että valmistavan opetuksen oppilaiden tuntemat käsityövälineiden käyttäjät jakautuivat selityksissä vahvasti sukupuolen mukaan, sukupuolijako ei kuitenkaan korostunut oppilaiden omissa perusteluissa työvälineiden käyttömahdollisuuksille. Sen sijaan he saattoivat perustella jonkin työvälineen käyttämättömyyttä sillä, että olivat liian pieniä käyttämään kyseistä käsityövälinettä. He myös mainitsivat työvälineiden vaarallisuuden viitaten muun muassa riskiin saada haavoja.

"Mä oon saha vähä, koska koska he ei paljon tykkää sahaamaan työllä. Koska he, meidän äiti pelka, että jos ei saha tule meidän käsi, koska me minä olen ihan pikkuinen." (Oppilas2)

"Minun äiti tietää. Minä en tiedä. Tekee tämä (äiti käyttää neulaa). Joo minä sanon. Minä sanoo minä haluan tekee hän sanoo sinä pieni eiei." (Oppilas6)

Valmistavan opetuksen oppilaiden *käsityömateriaalien tuntemus* muodostui alaluokkien perusteella (Taulukko 3) materiaalikäsitteen tietämättömyydestä, pehmeiden materiaalien tuntemisesta vaatetuksen kautta ja kovien materiaalien

liittymisestä kertomuksien perusteella remontointiin. Seuraavaksi näitä alaluokkia käsitellään tarkemmin.

Tietämättömyys materiaalikäsitteistä

Käsityömateriaalien tuntemusta selvitetessä ilmeni, että valmistavan opetuksen oppilaat eivät osanneet nimetä materiaaleja suomen kielellä, eivätkä juuri omallakaan kielellä. Oppilaiden haastatteluvastauksien tulkinnan perusteella he eivät ymmärtäneet materiaalikäsitettä lainkaan siinä tarkoituksessa, jossa sitä tutkimuksessa yritettiin selvittää. Haastattelukysymys oli suhteutettu valtakunnallisen opetussuunnitelman määrittelemään käsityön tehtävään rakentaa pohjaa kestäväälle elämäntavalle materiaalsen maailman tuntemuksen kautta. Esimerkiksi tutkijan osoittaessa puusta valmistettua tuotetta oppilas ei vaikuttanut ajattelevan ulkona kasvavia puita, vaan mietti ainoastaan teknisen työn luokassa työstettyä lautta tai vastasi vaatteiden tulevan kaupasta.

“Niin tiedätkö, mistä tämä pulpetti on tehty?” (Tutkija2)

“Joo. Se mm lautalla.” (Oppilas3)

“Mistä lauta tulee?” (Tutkija2)

“Se ää yksi yksi mies, hän tehä taulla (tuolla tn-luokassa)” (Oppilas3)

Pehmeät materiaalit vaatetuksessa ja Kovat materiaalit remontoinnissa

Käsityövälineiden käyttökohteiden selityksistä oli poimittavissa, että valmistavan opetuksen oppilaat tunsivat pehmeiden materiaalien työvälineet vaatetuksen kautta. Tutuimpia heille olivat vaatehuoltoon liittyvät käsityömenetelmät, kuten sillittäminen ja rikkoutuneen vaateen korjaaminen. Valmistavan opetuksen oppilaat ja heidän vanhempansa olivat haastatteluvastausten perusteella oppineet lankatekniikoita, kuten virkkaamista ja neulomista, vasta Suomessa. Vaatteiden valmistaminen ompelukoneella oli osalle oppilaista tuttua sukulaisten tekemänä jo kotimaasta. Kovien materiaalien työvälineiden käyttökohteita ja -tapoja kertoessaan valmistavan opetuksen oppilaat antoivat esimerkeiksi lähes poikkeuksetta remontointiin liittyviä selityksiä. Oppilailla ei siis ollut käsitystä mahdollisuudesta rakentaa uutta tai nikkarointikulttuurista, jolle on tyypillistä esimerkiksi huonekalujen tekeminen harrastuspohjalta.

"Tämä tuli noin rikki ja sinä käytät noin." (esittää, miten paidan reikä korjattaisiin neulalla) (Oppilas4)

"Tämä jos mitä rikkeä, tai mitä, sitten." (kertoo, mihin porakonetta käytetään) (Oppilas3)

Ymmärrys käsityöstä -päälukon perusteella valmistavan opetuksen oppilaiden ymmärrys käsitöistä muodostui käsityksestä käsitöihin ja tuntemuksesta käsityömateriaaleihin. Oppilaat olivat ymmärtäneet, että käsitöissä on kyse jonkin tekemisestä, mutta eivät vielä hahmottaneet, mitä kaikkea käsitöinä voisi tehdä. Valmistavan opetuksen oppilaat olivat saaneet mallia käsityövälineiden käyttämisestä lähisukulaisilta. Oppilaat eivät osanneet yhdistää koulun oppiainetta esimerkiksi kotona valmistettaviin tai huollettaviin käsityötuotteisiin. Sukupuoli ei perustellut työvälineen käyttämistä tai käyttämättömyyttä, vaan oppilaan ikä. Materiaalikäsité ja materiaalien alkuperä ei ollut valmistavan opetuksen oppilaille tuttu. Kaikki oppilaat tunsivat pehmeät materiaalit vaatehuollon kautta ja osalle myös uusien vaatteiden tekeminen oli tuttua. Kovia materiaaleja valmistavan opetuksen oppilaat tiesivät työstettävän lähinnä vain remontoitaessa jotakin.

5.2 Emotionaalinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla

Tässä alaluvussa vastataan tutkimuksen toiseen alakysymykseen: miten valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama emotionaalinen tuki tai sen puute ilmenee perusopetuksen käsityötunneilla. Emotionaalinen tuki jäsenyi teoriaohjaavassa sisällönanalysissä kolmeen yläluokkaan: *Ryhmäytymistä tukevat asiat, Ryhmäytymisen haasteet ja Luottamussuhde aikuisiin*. Analyysin perusteella emotionaalinen tuki ilmeni perusopetuksen käsityötunneilla valmistavan opetuksen oppilaiden osalta hyvin kaksijakoisesti. Toisaalta heillä oli pyrkimys ja jopa hyvältä vaikuttavat edellytykset ryhmäytyä käsityöryhmän kanssa. Samalla ryhmäytymisessä oli kuitenkin haasteita sekä koko

perusopetusryhmän kanssa että valmistavan opetuksen oppilaiden kesken. Myös oppilaiden luottamus aikuisiin jakautui selvästi kahtia. *Ryhmäytymistä tukevista asioista* kertovia emotionaalisen tuen ilmenemismuotoja olivat alaluokkien perusteella (Taulukko 4) käsityöryhmän oppilaiden kunnioitus, halu päästä pysyvästi perusopetukseen ja tunne kavereiden omaamisesta perusopetusryhmässä.

TAULUKKO 4. Valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama emotionaalinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Käsityöryhmän oppilaiden kunnioitus	Ryhmäytymistä tukevat asiat	Emotionaalinen tuki
Halu päästä perusopetukseen		
Tunne suomenkielisten kavereiden omaamisesta		
Käsityöryhmän oppilaiden nimien hallitsemattomuus	Ryhmäytymisen haasteet	
Vähäinen kommunikointi muiden oppilaiden kanssa		
Valmistavan opetuksen oppilaiden keskinäiset riidat		
Pyrkimys hakeutua vuorovaikutukseen aikuisen kanssa	Luottamussuhde aikuisiin	
Heikko luottamus käsityönopeettajaan ja koulunkäyntiohjaajaan		

Käsityöryhmän oppilaiden kunnioitus

Valmistavan opetuksen oppilaat suhtautuivat käsityöryhmän muihin oppilaisiin kunnioittavasti. Se näyttäytyi työskentelyn lomassa perusopetusryhmän oppilaiden positiivisena huomioimisena. Esimerkkejä positiivisesta huomioimisesta tästä olivat muun muassa oman vuoron odottaminen, työvälineiden tarjoaminen eteenpäin sekä osallistuminen myös muiden tavaroiden siivoamiseen ohjeistettuna. Lisäksi valmistavan opetuksen oppilaat osasivat jutella keskenään häiritsemättä opetusta tai muiden oppilaiden työskentelyä.

“Odotti vuoroaan teippirullalle.” (H1-T2: Oppilas4)

*“Juttelevat toisen valmo-oppilaan kanssa häiritsemättä muita
(H7/13/15-T1: Oppilas7)*

Halu päästä perusopetukseen

Osa valmistavan opetuksen oppilaista toi oma-aloitteisesti esille halun siirtyä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. Halun perusteluna oli esimerkiksi valmistavan opetuksen luokan rauhattomuus. Pyrkimyksestä perusopetukseen pääsyyn kertoi myös yhden oppilaan perustelu valmistautua neljännelle luokalle siirtymiseen suomenkielisellä vertaisohjauksella. Kyseisessä tapauksessa käsityöryhmän oppilas puhui avustaessaan suomea, vaikka olisi osannut myös valmistavan opetuksen oppilaan äidinkieltä.

*“Minä haluan mennä ee kakkosluokka, tosi hyvä. Meidän luokka vain huutaa ja tappelee ja sanoo rumia. Haluan mennä Ope4:n luokkaa.”
(Oppilas 1)*

Tunne suomenkielisten kavereiden omaamisesta

Valmistavan opetuksen oppilailla oli omien sanojensa mukaan käsityöryhmissä suomenkielisiä kavereita. Näiden kavereiden kanssa he saattoivat kertomansa mukaan myös pelata esimerkiksi välitunnilla. Tutkijoiden ei, ulkopuolisina havainnoijina, ollut luonnollisestikaan mahdollista arvioida valmistavan opetuksen oppilaiden tunnetta suomenkielisistä kavereista. Havaintojen perusteella oppilaiden kavereuden ilmenemisessä oli kuitenkin epäkohtia, jotka on luokiteltu emotionaalisessa tuessa ilmeneviin haasteisiin.

“Joo pal.. Viisi viisi suomalaiset mulle se heidän nimi on yks Ssna:a Ssna ja Hhhh ja Aaaa ja Ssia, Eiku neljäneljä.” (Oppilas3)

“...nääh Ope6:n ja Ope5:n oppilaat, onko ne sun kavereita siellä tunnilla?” (Tutkija2)

“Joo.” (Oppilas4)

“No, tiedäksää niitten nimiä?” (Tutkija2)

“En. Emmää muista niitä.” (Oppilas4)

Ryhmäytymisen haasteet kuvastivat emotionaalisen tuen puutteita. Näitä haasteita (Taulukko 4) olivat valmistavan opetuksen oppilailla esiintyneet käsityöryhmän oppilaiden nimien hallitsemattomuus, vähäinen kommunikointi heidän kanssaan ja valmistavan opetuksen oppilaiden keskinäiset riidat. Seuraavaksi ryhmäytymisen haasteita avataan tarkemmin.

Käsityöryhmän oppilaiden nimien hallitsemattomuus

Huolimatta siitä, että valmistavan opetuksen oppilailla oli tunne suomenkielisistä kavereista käsityöissä, vain kolme oppilasta seitsemästä osasi nimetä edes yhden oppilaan perusopetuksen käsityöryhmästä. Silti nämä kolme oppilasta eivät välttämättä pitäneet nimeämiään oppilaita ystävinään. Valmistavan opetuksen oppilailla ei ollut siis tietoa samassa käsityöryhmässä opiskelevien etunimistä, vaikka suurin osa heistä oli ollut integroituna samaan käsityöryhmään jo monta kuukautta.

Vähäinen kommunikointi käsityöryhmän oppilaiden kanssa

Havainnot valmistavan opetuksen oppilaiden ja muun käsityöryhmän välisestä kommunikoinnista osoittivat, että valmistavan opetuksen oppilaat eivät puhuneet suomenkielisten oppilaiden kanssa juuri lainkaan. Toteutunutkin kommunikointi oli hyvin varauksellista ja pidättäytyvää myös ryhmätyötä ideoitaessa ja tehdessä. Yleisimmin kanssakäymistä suomalaisten oppilaiden kanssa saattoi syntyä sanattomasti töitä vertaillessa tai kommentoitaessa esimerkiksi maalausjälkeä vieressä työskentelevälle oppilaalle parilla sanalla *Kato! Oo!* (H10-T1: Oppilas2). Pääsääntöisesti aloite kommunikoinnille tuli valmistavan opetuksen oppilaiden puolelta. Neuvoja he eivät kysyneet perusopetusryhmän suomenkielisiltä oppilailta kuitenkaan kertaakaan. Haastatteluvastausten perusteella syynä kysymyksien osoittamisessa pelkästään opettajille oli esimerkiksi aikaisempi kokemus torjutuksi tulemisesta. Valmistavan opetuksen oppilaat keskustelivat käsityötunneilla kuitenkin vilkkaammin omalla kielellään sekä keskenään että käsityöryhmän oppilaalle, joka osasi samaa kieltä. Tällöin keskustelua saatettiin käydä osittain myös suomeksi.

“Käsityöryhmän oppilas käy opettajan käskemänä auttamassa, mutta kumpikaan ei yritä keskustella.” (H1-T2: Oppilas5)

“Mut mä en voi kysy oppila.. Koska mä en tykkä sanomaan, koska yks kerta mä sano. Yks tyttölä Ope4:n oppilas, hän tulee vihainen minulle. Mä sano: “Mitä tänään tehään” Hän sano: “Ei, ei minulle kysymään, pitää olla kysyy meidän opettaja, ei tällainen sinä sanot.” Sit mä en kysy kukalle, vain Ope4.” (Oppilas2)

“Oppilas on hyvin hiljainen ja varovainen, jännittyneen näköinen tunnin alussa, lopputunnista innostuu hieman kommunikoimaan työhön liittyen.” (H4-T1: Oppilas3)

Valmistavan opetuksen oppilaiden keskinäiset riidat

Aineistosta nousi esiin valmistavan opetuksen oppilaiden keskinäiset riidat. Välitunnilla ja muilla oppitunneilla alkaneet riidat heijastuivat havaintojen perusteella myös käsityötunneille. Riidat ilmenivät käsitöissä valmistavan opetuksen oppilaiden keskinäisenä kommunikoimattomuutena ja etäisemmälle työpisteelle hakeutumisenä. Riitojen lisäksi oppilaiden välillä näytti olevan myös suomen kielen käyttämisestä ja osaamiseroista seuraavia jännitteitä. Valmistavan opetuksen oppilailla ei esiintynyt kuitenkaan mitään riitaa käsityöryhmän muiden oppilaiden kanssa, eivätkä riidat johtuneet aineiston perusteella käsityötunnille sopeutumattomuudesta. Keskinäisten riitojen aiheuttamat kommunikoimattomuus, etäisyyden ottaminen sekä jännitteiden syntyminen passivoivat oppilaita riitojen ajaksi, mikä heikensi käsityötunneille ryhmäytymistä.

“On O4 ja ei ystävä minun. Minä ei ystävä. Minä ei puhu O4:n kanssa. Hän tyhmä. Ei hyvä. Ei hyvä. Jaa hän sanoo vittuu, fuck you.” (Oppilas6)

“Riita välitunnilla valmo-kaverin kanssa heijastui tunnille välttelynä ja häiriintymisenä” (H5-T2: Oppilas4)

Luottamussuhde aikuisiin jakautui kahteen alaluokkaan (Taulukko 4). Ensimmäinen kuvasti valmistavan opetuksen oppilaiden pyrkimystä hakeutua vuorovaikutukseen aikuisen kanssa. Toinen alaluokka muodostui valmistavan

opetuksen oppilaiden heikosta luottamuksesta käsitöiden opettajiin ja koulunkäyntiohjaajiin.

Pyrkimys hakeutua vuorovaikutukseen aikuisen kanssa

Valmistavan opetuksen oppilaat pyrkivät hakeutumaan vuorovaikutukseen aikuisten kanssa. Vuorovaikutukseen kuului tuen ja huomion hakemista. Valmistavan opetuksen oppilaiden hyvä luottamussuhde tutkijoihin ilmeni siten, että oppilaat lähestyivät ensisijaisesti tutkijoita kaivatessaan apua ja hyväksyntää. Oppilaat toivoivat vuorovaikutusta oman valmistavan opetuksen opettajan kanssa myös perusopetuksen käsityötunneilla.

“Lähestyy tutkijoita ja yrittää kysyä apua, muuten odottaa paikoillaan tekemättä mitään.” (H11-T1: Oppilas6)

“Joo, minä haluan Ope1. Joo! (naurahtaa) A1 ja Ope1!” (Oppilas3)

Heikko luottamus käsityöopettajaan ja koulunkäyntiohjaajaan

Huolimatta siitä, että lähes jokainen valmistavan opetuksen oppilas oli ollut integroituna perusopetuksen käsityötunneille jo useamman kuukauden, heillä vaikutti olevan heikko luottamussuhde käsityöopettajiin ja koulunkäyntiohjaajiin. Tämä ilmeni siten, että valmistavan opetuksen oppilaat pyysivät apua perusopetuksen käsityöopettajilta ja koulunkäyntiohjaajilta hyvin arasti tai eivät kysyneet sitä lainkaan. He saattoivat myös odottaa hiljaa paikallaan, kunnes opettaja oli lähistöllä. Ensisijaisesti valmistavan opetuksen oppilaat hakivat neuvoja, aiemmin mainitulla tavalla, tutkijoilta ja avun pyytäminen opettajalta tai koulunkäyntiohjaajalta oli tutkijoiden kehotuksenkin jälkeen varovaista.

“Mut vähän. Koska mä mää, koska mä en ollenkaa sano hänelle (Avustaja2), mut yks kerta mä sanoi hänelle, mä en tiiä, hän ei kuuntele. Mut mä en kuuntele hänelle, koska mä sano “Heei, hei”, hän ei kuuntele.” (Oppilas2)

“Kysyy opettajalta, kun opettaja on lähellä/kohalla.” (H1-T1: Oppilas5)

Emotionaalinen tuki -pääluokan perusteella valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama emotionaalinen tuki tai sen puutteet ilmenivät ryhmäytymisenä ja luottamussuhteena aikuisiin sekä näiden haasteina. Ryhmäytymistä tuki oppilaiden pyrkimys kuulua ryhmään, mitä osoitti kunnioitus perusopetusryhmän oppilaita kohtaan. Tällöin valmistavan opetuksen oppilaat olivat emotionaalisen tuen antajia muille. Ryhmäytymiseen viittasi myös oppilaiden halu päästä osaksi perusopetusryhmää ja tunne suomenkielisistä kavereista perusopetuksen käsityötunneilla. Ryhmäytymisen haasteita ilmensi käsityöryhmän oppilaiden nimien hallitsemattomuus sekä vähäinen kommunikointi heidän kanssaan. Lisäksi ryhmäytymiseen toi haastetta valmistavan opetuksen oppilaiden keskinäiset riidat. Toinen emotionaalisen tuen puutteita ilmentänyt asia oli valmistavan opetuksen oppilaiden heikko luottamus käsityönopeettajiin ja koulunkäyntiohjaajiin. Valmistavan opetuksen oppilailla oli kuitenkin kyky hyvään luottamussuhteeseen ja he pyrkivät vuorovaikutukseen aikuisen kanssa.

5.3 Informatiivinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla

Tässä alaluvussa vastataan tutkimuksen kolmanteen alakysymykseen: miten valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama informatiivinen tuki tai sen puute näyttäytyy perusopetuksen käsityötunneilla. Informatiivinen tuki jäsenyi teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä neljään yläluokkaan: *Kielen hallinta*, *Toimintakulttuurin hallinta*, *Oppilaan ohjaaminen* sekä *Oppimiskokemus*. Informatiivinen tuki tai sen puute ilmeni perusopetuksen käsityötunneilla tiedollisina vahvuuksina, opetukseen ja ohjaamiseen liittyvinä haasteina sekä oppilaan toiminnasta saamana palautteena. Valmistavan opetuksen oppilaiden *kielen hallinta* käsityötunneilla jakautui kahteen alaluokkaan (Taulukko 5), jotka kuvastivat, että opettajien ja oppilaiden välinen kommunikointi oli ymmärrettävää, vaikka oppilaat eivät hallinneetkaan työvälineiden suomenkielisiä käsitteitä.

TAULUKKO 5. Valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama informatiivinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Opettajan ja oppilaan välinen ymmärrettävä kommunikointi	Kielen hallinta	Informatiivinen tuki
Osaamattomuus nimetä työvälineitä suomen kielellä		
Tilan / tunnin rakenteen tunteminen (työvälineiden sijainti, tunnin kulku)	Toimintakulttuurin hallinta	
Perustyövälineiden käyttötavan ja kohteen tietäminen		
Työvälineiden käytön hallitseminen		
Tuen ja huomion hakeminen tutkijoilta	Oppilaan ohjaaminen	
Ohjauksen hakeminen käsityöopettajalta tai koulunkäyntiohjaajalta		
Arkuus pyytää apua		
Ohjauksen puute		
Toive oman valmistavan opetuksen opettajan ohjauksesta käsitöissä		
Toiminnallisuuden palkitsevuus	Oppimiskokemus	
Oman työn arvostaminen		
Sopivan tasoiset oppimistehtävät		
Uuden sanan / taidon oppiminen		

Opettajan ja oppilaan välinen ymmärrettävä kommunikointi

Tutkijoiden havaintojen sekä valmistavan opetuksen oppilaiden haastatteluiden perusteella vaikutti yhteneväisesti siltä, että valmistavan opetuksen oppilaiden ja käsityöopettajien välinen kommunikointi oli ymmärrettävää. Esimerkiksi ymmärtämishaasteisiin viittaavaa turhautumista ei havaittu; tosin oppilaiden ja opettajien välinen kommunikointi oli ylipäättään vähäistä. Valmistavan opetuksen oppilaat kokivat, että käsityöopettajat ymmärsivät heitä, kun oppilaat kysyivät apua. Valmistavan opetuksen oppilaat kokivat myös itse ymmärtävänsä opettajien ohjeita. Havaintojen perusteella kommunikointia käytiin pääasiassa suullisesti ja siihen liittyi harvoin konkreettista näyttämistä, eikä kertaakaan piirtämistä tai muita visuaalisia keinoja.

“Joo. He ymmärtä. Jos mää sanon jos mä puhun Ope4:n kanssa hän sanoo joo hän sanoo minulle mitä mää sanon hänelle anna sakset ja

hän antaa minulle ja hän sanoo jos minä missä sakset hän näyttää minulle. Ja hän ymmärrä.” (Oppilas3)

“Keskustelu vähäistä, mutta toimivaa.” (H9-T2: Oppilas2)

Osaamattomuus nimetä työvälineitä suomen kielellä

Valmistavan opetuksen oppilaat eivät osanneet nimetä suomen kielellä kuvista näytettyjä kahdeksaa käsityön perustyövälineitä. Oppilaat kuitenkin tunnistivat, mihin työvälineitä saattoi käyttää ja olivat jopa itse kokeilleet niistä suurinta osaa viimeistään suomalaisessa koulussa. Vaikka työvälineiden suomenkieliset käsitteet olivatkin valmistavan opetuksen oppilaille vielä liian vaikeita nimettäväksi, olivat käsityötunneilla käytetyt nimitykset jääneet heidän mieleensä. Tästä kertoi se, että valmistavan opetuksen oppilaat osasivat osoittaa oikean työvälineen kuvaa kuullessaan sen nimen suomen kielellä. Esimerkiksi oppilaat, jotka sanoivat, että eivät osaa nimetä työvälineitä suomeksi tai muistivat kahdeksasta työvälinekuvasta ja niiden ohessa olleista lankakeristä vain langan, osasivat parhaimmillaan näyttää seitsemän kuvaa oikein ja korjasivat lopuksi myös väärin menneen työvälineen oikeaan, kun kyseistä työvälinettä kysyttiin uudestaan.

Toimintakulttuurin hallintaa kuvaavia alaluokkia (Taulukko 5) olivat analyysin perusteella valmistavan opetuksen oppilaiden tuntemus tilan ja tunnin rakenteesta, perustyövälineiden käyttötavan ja kohteen tietäminen sekä niiden käytön hallitseminen. Seuraavaksi näiden alaluokkien ilmenemistä selvitetään tarkemmin.

Tilan / tunnin rakenteen tunteminen (työvälineiden sijainti, tunnin kulku)

Valmistavan opetuksen oppilaat osasivat kertoa, miten käsityötunneilla toimitaan. Tunnin kulkua he kuvailivat kertomalla, että alussa odotetaan opettajan saapumista luokkaan. Haastattelujen perusteella opettajat kertovat ensin, mitä käsityötunnilla sillä kerralla tehdään ja miten oppilaat mahdollisesti jakautuvat eri luokkatiloihin, minkä jälkeen aloitetaan työskentely. Valmistavan opetuksen oppilaat tiesivät, että käsityötunnin lopuksi luokka siivotaan ennen välitunnille tai

kotiin lähtemistä. He myös tiesivät pääpiirteittäin, mistä siivousvälineet löytyvät ja minne keskeneräiset työt sekä käytetyt työvälineet viedään oppitunnin loputtua.

“Kun käsityötunti alkaa, mitä tehdään?” (Tutkija2)

“Tule tänne, tämä luokka tai puuluokka. Joo. Ei, ei. Ope5:n luokkaan. Ja sit Ope6 ja Ope5 puhuu meidän kanssa ja sitten hän hän sanoi, ketä on tekstiililuoka – hän viittaa, ja sit ketä on puuluokka.” (Oppilas5)

“No, tarviiks täällä siivota jotain?” (Tutkija2)

“Tarvii laittaa tuoli paikkalleen ja sit laittaa ompelukone kiinni ja sit laitetan tämä kankas... Joo, huppu. Sit ketä on valmis, hän voi lähtee. Menee välituntii tai kotii.” (Oppilas5)

Perustyövälineiden käyttötavan ja kohteen tietäminen ja Työvälineiden käytön hallitseminen

Valmistavan opetuksen oppilaat osasivat kertoa äännellen ja elehtien perustyövälineiden käyttötavan sekä sen mihin niitä saattoi käyttää. Ainoastaan kahdeksasta valitusta työvälineestä suorakulma oli oppilaille outo ja he pitivät sitä lähes poikkeuksetta mittana. Havaintojen perusteella voidaan myös todeta, että valmistavan opetuksen oppilaat osasivat käyttää työvälineitä ohjeistuksen jälkeen odotusten mukaisella tavalla. Haastatteluaineistosta nousi esiin, että vaikeimmaksi työstötekniikaksi koettiin sahaaminen, mutta siinäkään valmistavan opetuksen oppilaat eivät havaintojen mukaan suoriutuneet perusopetuksen oppilaita heikommin.

“Vasaran käyttö sujui.” (H16-T1: Oppilas3)

“Joo, oon sahan, mut se on vaikeaa.” (Oppilas2)

Oppilaan ohjaamisesta kertovia alaluokkia (Taulukko 5) olivat analyysin perusteella valmistavan opetuksen oppilaiden hakema tuki ja huomio tutkijoilta, ohjauksen hakeminen käsityönopeettajalta tai koulunkäyntiohjaajalta, oppilaiden arkuus pyytää apua ja ohjauksen puute sekä oppilaiden toive oman valmistavan opetuksen opettajan ohjauksesta käsitöissä. Nämä keskittyvät kuvaamaan informatiivista tukea ohjauksen ja neuvojen muodossa.

Tuen ja huomion hakeminen tutkijoilta

Tutkimusaineistosta oli havaittavissa, että valmistavan opetuksen oppilaat hakivat käsityötunneilla huomiota ensisijaisesti tutkijoilta. Huomion hakeminen ilmeni etsimällä hyväksyntää sekä kysymällä käsityötehtävään liittyviä neuvoja tutkijoilta. Esimerkiksi hyväksyntää valmistavan opetuksen oppilaat hakivat katsekontaktin muodossa, kun aloittivat naulaamisen tai ompelukoneella työskentelyn.

"Kysyi ensin T1:lta..." (H3-T1: Oppilas1)

"Etsii välillä katseellaan hyväksyntää tutkijoilta." (H11-T2: Oppilas4)

Ohjauksen hakeminen käsityöopettajalta tai koulunkäyntiohjaajalta ja Arkuus pyytää apua

Valmistavan opetuksen oppilaat hakivat tutkijoiden jälkeen ohjausta opettajilta tai koulunkäyntiohjaajilta, mutta eivät käsityöryhmän muilta oppilailta. Ohjauksen hakeminen opettajilta ja koulunkäyntiohjaajilta oli arkaa ja varovaista. Osa valmistavan opetuksen oppilaista kysyi opettajalta neuvoja vain silloin, kun opettaja oli lähellä. Jotkut valmistavan opetuksen oppilaista olivat jopa niin arkoja pyytämään apua, että odottivat opettajan ohjausta hiljaa paikoillaan tekemättä mitään.

Ohjauksen puute ja Toive oman valmistavan opetuksen opettajan ohjauksesta käsitöissä

Tutkimusaineistosta ilmeni, että valmistavan opetuksen oppilaiden saamassa ohjauksessa oli puutteita. Joillakin käsityötunneilla opettaja ei käynyt ohjaamassa valmistavan opetuksen oppilasta koko oppitunnin aikana. Lisäksi koulunkäyntiohjaajat keskittyivät perusopetusryhmän oppilaiden ohjaamiseen. Esimerkiksi Oppilas6 oli yrittänyt laittaa nuppineuloja työhönsä useamman oppitunnin ajan, kunnes Tutkija2 kävi opettamassa sen kädestä pitäen ja oppilaan toiminta parani heti selvästi. Valmistavan opetuksen oppilaille ei opetettu myöskään ompelukoneen käyttämistä, vaikka oppilaiden toiminta näytti siltä, etteivät he tienneet miten ompelukone toimii. Oppilaiden erityistarpeita ei

otettu ohjauksessa huomioon, sillä muun muassa yhden valmistavan opetuksen oppilaan heikkoa näköä ei huomioitu opetuksessa. Haastatteluaineiston mukaan valmistavan opetuksen oppilaat toivoivatkin, että oma valmistavan opetuksen opettaja olisi mukana käsityötunneilla ja osallistuisi heidän opetukseensa.

"...opettaja (Ope5 ja Ope6) katselee vierestä, mutta ei reagoi tilanteeseen, jossa oppilaalla on vaikeuksia oppimistehtävänsä kanssa." (H1/H11-T2: Oppilas6)

"Minä haluat, vain he (Ope2/Ope3) ei tule käsityö. (Sinä haluaisit että he tulisivat?-) Joo." (Oppilas1)

"A3 opasti myös valmolaisia, jotka selvästi hakivat apua." (H14-T2: Oppilas4)

Valmistavan opetuksen oppilaiden *oppimiskokemusta* kuvasivat alaluokkien (Taulukko 5) perusteella toiminnallisuuden palkitsevuus, oman työn arvostaminen, oppimistehtävien sopiva taitotaso ja uuden asian oppiminen. Tässä yläluokassa oli arviointi- ja palautetyyppisiä asioita, mutta käytännössä ne olivat lähtöisin vain valmistavan opetuksen oppilaiden omista kokemuksista. Seuraavaksi näitä alaluokkia avataan tarkemmin.

Toiminnallisuuden palkitsevuus ja Oman työn arvostaminen

Valmistavan opetuksen oppilaat vaikuttivat nauttivan käsityötuntien toiminnallisuudesta. He olivat ahkeria, eivätkä olisi tahtoneet aina lopettaa työskentelyä oppitunnin loppuessa. Työskennellessään valmistavan opetuksen oppilaat olivat usein iloisia ja hyväntuulisia. Etenkin käsityötuntien toiminnallisuus oli valmistavan opetuksen oppilaiden mieleen ja aikaansaannoksista oltiin ylpeitä. Oma tuotetta arvostettiin ja esiteltiin muille valmistavan opetuksen oppilaille sekä tutkijoille. Oma työ myös saatettiin nostaa höyläpenkin päälle vain esille, vaikka sitä ei juuri sillä oppitunnilla työsty.

"Ei olisi tahtonut lopettaa maalaamista kesken (tunti päättyi), vaan olisi tahtonut jäädä maalaamaan loppuun." (H10-T1: Oppilas1)

“Haluaa viedä työn kotiin ja kulkee työn kanssa tunnilla” (H14-T2: Oppilas4)

Sopivan tasoiset oppimistehtävät

Oppimistehtävät olivat valmistavan opetuksen oppilaiden mukaan sopivan tasoisia. Oppilaat saattoivat pitää tehtäviä tai joitakin niiden työvaiheita hieman vaikeina, mutta eivät toivoneet helpompaa oppimistehtävää. Tutkimusaineistosta nousi jopa esiin, että jotkut oppilaat osasivat kertoa, miksi opettajat antavat oppilaille haastavia tehtäviä.

“Minä tiedä, miks hän laitta meillä vaikee tai koska hän haluaa, että me opit sitä.” (Oppilas5)

Uuden sanan / taidon oppiminen

Valmistavan opetuksen oppilaat kokivat oppineensa käsityötunneilla sekä uusia taitoja että sanoja. Oppilaat kertoivat, että olivat oppineet käsityötunneilla esimerkiksi sahaamaan ja neulomaan. Opetut sanat liittyivät pääasiassa oppitunneilla opeteltuihin työstötekniikoihin. Lisäksi valmistavan opetuksen oppilaat kokivat oppineensa esimerkiksi tervehtimiseen liittyviä sanoja.

“Minä oppi nämä saha. Joo! Sahaa.” (Oppilas1)

“Mitä sanoja olet oppinut käsítőissä?” (Tutkija1)

“Moi sanoo. Moi, Hei... Sano moi ja menee.” (Oppilas6)

Informatiivinen tuki -pääluokan perusteella valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama informatiivinen tuki tai sen puutteet ilmenivät kielen ja toimintakulttuurin hallinnassa, oppilaan ohjaamisessa ja oppilaille syntyneissä oppimiskokemuksissa sekä näiden haasteina. Käsityön opetushenkilöstön ja valmistavan opetuksen oppilaiden välinen kommunikointi oli ymmärrettävää, vaikka oppilaat eivät hallinneet suomenkielisiä käsitteitä kuten työvälineiden nimiä. Valmistavan opetuksen oppilaat osasivat toimia käsityötunneilla, sillä he tiesivät, miten perustyövälineitä käytetään ja tunneilla käyttäydytään. Ensisijaisesti oppilaat hakivat tukea tutkijoilta, minkä jälkeen he hakivat ohjausta

arasti käsityönopettajilta tai koulunkäyntiohjaajilta. Valmistavan opetuksen oppilaat eivät saaneet kaikissa tilanteissa tarpeeksi ohjausta, minkä vuoksi he toivoivatkin oman valmistavan opetuksen opettajan läsnäoloa käsityötunneilla. Oppilaiden oppimiskokemus oli myönteinen, sillä he pitivät toiminnallisuudesta ja arvostivat töitään. Valmistavan opetuksen oppilaat kokivat oppineensa jotain uutta ja kuvailivat oppimistehtäviä sopivan tasoisiksi.

5.4 Instrumentaalinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla

Tässä aluvuossa vastataan tutkimuksen neljänteen alakysymykseen: miten valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama instrumentaalinen tuki tai sen puute ilmenee perusopetuksen käsityötunneilla. Instrumentaalinen tuki jäsenyi teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä kahteen yläluokkaan: *Ohjaustapa* ja *Tukimateriaali*. Analyysin perusteella instrumentaalisessa tuessa ilmeni käsityötunneilla puutteita. Valmistavan opetuksen oppilaat kohtasivat instrumentaalisen tuen käsityönopettajien toteuttamana ohjaustapana sekä tukimateriaalien tarpeena. *Ohjaustapa* muodostui perusopetuksen käsityötunneilla valmistavan opetuksen oppilaiden kannalta alaluokista (Taulukko 6) suomi ohjauskielenä ja opetuksen reaktiivinen eriyttäminen.

TAULUKKO 6. Valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama instrumentaalinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Suomi ohjauskielenä	Ohjaustapa	Instrumentaalinen tuki
Reaktiivinen eriyttäminen		
Toive mallioppimisesta	Tukimateriaali	
Tarve työvälineiden ja niiden paikkojen suomenkieliselle nimeämiselle		
Halu saada työohjeet		

Suomi ohjauskielenä

Sekä havainnoista että haastatteluvastauksista kävi ilmi, että käsityötuntien ohjauskielenä käytettiin vain suomen kieltä, eikä tunneilla ollut merkkejä valmistavan opetuksen oppilaiden omakielisestä opetuksesta. Vanhemmat valmistavan opetuksen oppilaat olisivat kaivanneet myös omaa äidinkieltään ymmärtämistä tukevaksi ohjauskieleksi, mutta kaikki oppilaat hyväksyivät myös suomenkielisen opetuksen. Yksi oppilaista olisi halunnut käsityötunneilla käytettävän myös englantia, koska hän halusi oppia sitä enemmän.

Reaktiivinen eriyttäminen

Tutkimusaineistosta nousi esille, että valmistavan opetuksen oppilaita eriytettiin käsityötunneilla ennalta mietityn suunnitelman sijasta reaktiivisesti. Tämä ilmeni etenkin silloin, kun valmistavan opetuksen oppilas oli hieman jäljessä suurinta osaa perusopetusryhmästä. Esimerkiksi valmistavan opetuksen oppilaille ei opetettu ompelukoneen käyttöä, vaikka he eivät hallinneet sitä. Samaan aikaan perusopetusryhmän oppilas suoritti silti ompelukoneen ajokorttia.

"Oppilas oli hieman muita oppilaita jäljessä, minkä takia hänelle etsittiin valmis laudan pätkä, jota ei tarvinnut sahata, vaikka muut kakkosluokkalaiset aloittivat vielä sahauksen." (H9-T1: Oppilas3)

"Ei opeteta käyttämään ompelukonetta." "A3 määrättiin ompelemaan O6:n kanssa tarvittavat ompeleet, oppilas painoi itse kaasua, mutta ei tehnyt muuta." (H14-T2: Oppilas6)

Tukimateriaalista kertovia alaluokkia (Taulukko 6) olivat analyysin perusteella toive mallioppimisesta tarve työvälineiden ja niiden paikkojen suomenkielisellem nimeämislle sekä halu saada työohjeet. Seuraavaksi näitä alaluokkia avataan tarkemmin.

Toive mallioppimisesta

Valmistavan opetuksen oppilaat toivoivat, että opettajat kertovat, mitä töitä käsityötunneilla tehdään. Havaintojen perusteella vaikutti siltä, että oppilailla oli haasteita töiden suunnittelussa, eikä sitä mahdollisesti tuettu opettajan tai

koulunkäyntiohjaajan toimesta tarpeeksi. Joidenkin valmistavan opetuksen oppilaiden suunnitelmat vastasivat täysin opettajan näyttämiä esimerkkejä. Oppilas saattoi suunnitella opettajan esimerkin kaltaisen työn, mutta sai harmikseen kuulla, että sellaista tuotetta ei saanutkaan tehdä. Hän joutui valitsemaan uuden esimerkkityön ja aloittamaan suunnittelun alusta. Uusikin suunnitelma vastasi täysin toista esimerkkiä. Osa valmistavan opetuksen oppilaista vaikutti suunnitelmaa tehdessään enemmänkin vain piirtelevän mitä sattuu kuin tietoisesti suunnittelevansa käsityötuotetta.

Tarve työvälineiden ja niiden paikkojen suomenkieliselle nimeämiselle ja Halu saada työohjeet

Käsityötunneilla ei ollut mitään kirjallista tai kuvallista tukimateriaalia. Tutkimusaineiston mukaan valmistavan opetuksen oppilaat halusivat, että työvälineissä lukisi niiden nimet suomeksi ja mahdollisesti myös englanniksi. Käsityöluokissa luki vähemmän käytössä olevien työvälineiden nimet niiden säilytyspaikoilla kaapissa tai laatikoston etupaneelissa vaikeasti luettavissa. Nimiä ei kuitenkaan ollut työvälineissä itsessään tai kuva-sana-pareina seinällä. Valmistavan opetuksen oppilaat toivoivat kirjallista tukimateriaalia myös työohjeiden muodossa. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että silloin ei tarvitsisi käyttää aikaa ohjeiden odottamiseen. Kirjallisia työohjeita toivottiin saatavan suomen lisäksi myös oppilaiden omalla äidinkielellä.

“Minä halua paperisit. Tämä helppo mulle, että jos hän hän mennä toinen oppilas, minä sanon hänelle ja Ope5 mitä minä tehdä tai Ope6 mitä minä tehdä, hän se oli vaikee, koska kauhee odottaa.” (Oppilas5)

“Minä halua et paperii ja Ope4 kirjoittaa siellä.” (Oppilas1)

Instrumentaalinen tuki -pääluokan perusteella valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama instrumentaalinen tuki tai sen puutteet ilmenivät ohjaustavassa ja tukimateriaalissa sekä näiden haasteissa. Perusopetuksen käsityötuntien opetus järjestettiin suomen kielellä myös valmistavan opetuksen oppilaille. Käsityönopeettajat olivat valmistautuneet ohjaamaan työvaiheissa tai taidoissa perässä olevia perusopetuksen oppilaita yksilöllisesti, mutta tekivät valmistavan

opetuksen oppilaiden kohdalla vastaavat ratkaisut vasta oppitunnilla. Näissä ratkaisuissa työvaiheita ja oppimistilanteita jätettiin suorittamatta. Oppilailla oli haasteita töiden suunnittelussa ja he toivoivatkin instrumentaalista tukea opettajan päättämänä työnä. Oppilaat halusivat käsitöiden opetuksen järjestämistä mallioppimisena. Selvä instrumentaalisen tuen puute ilmeni kirjallisissa työhjeissa ja työvälineiden sekä niiden paikkojen nimeämisessä, sillä opetuksessa ei ollut käytössä kumpikaan. Valmistavan opetuksen oppilaat toivoivat molempien hyödyntämistä käsityötunneilla.

6 POHDINTA

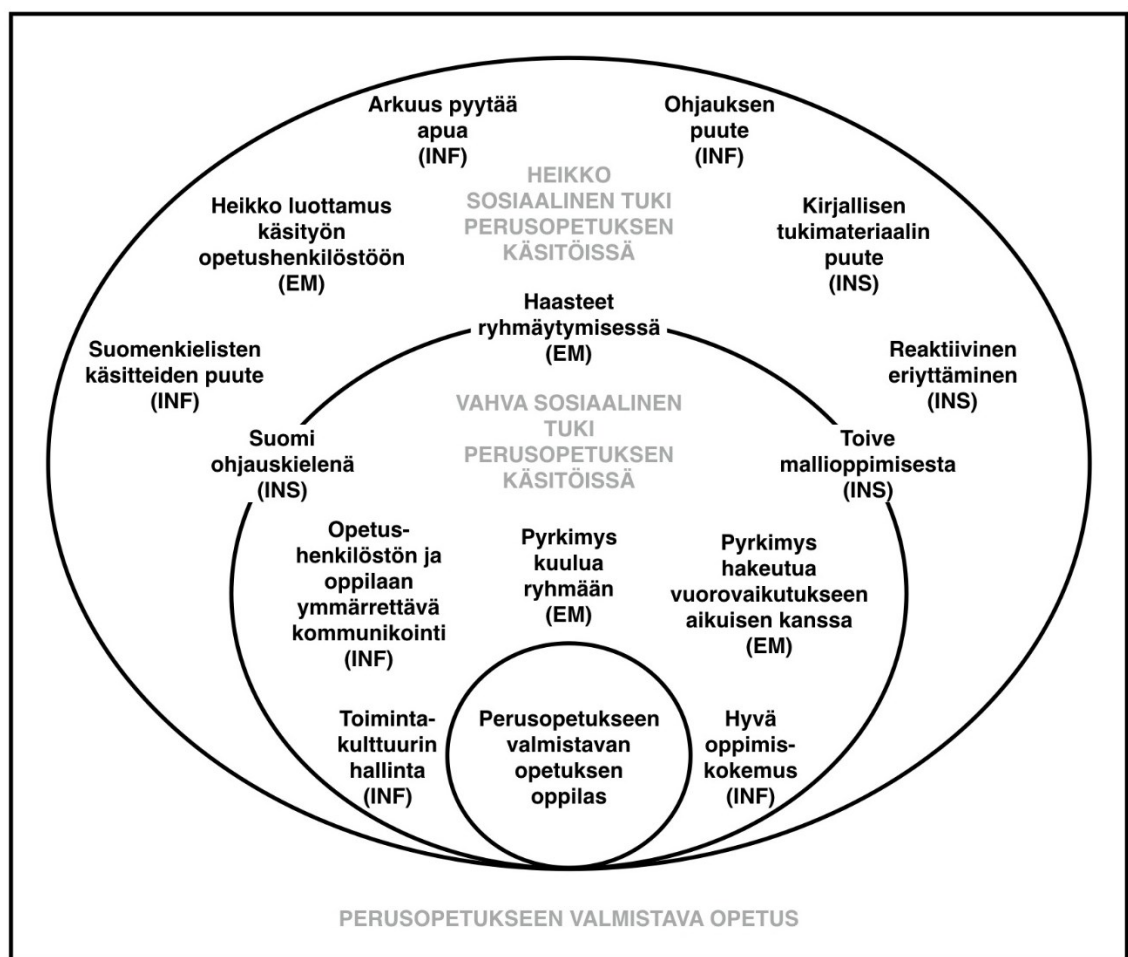
Tässä luvussa esitetään tutkimuksen johtopäätökset, minkä jälkeen pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja sen eettisiä näkökulmia. Niiden jälkeen esitellään tutkimuksen jatkotutkimusideoita.

6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli saada ymmärrystä siitä, mitä sosiaalista tukea valmistavan opetuksen oppilaat kohtaavat perusopetuksen käsityötunneilla. Tulokset osoittavat, että valmistavan opetuksen oppilaat sekä kohtasivat sosiaalista tukea että sen puutetta käsítőissä. Tutkimuksen tulokset on esitetty alakysymysten mukaisesti erikseen valmistavan opetuksen oppilaiden käsityöymmärryksestä ja kustakin sosiaalisen tuen muodosta. Sosiaalisen tuen muotojen ilmenemistavat liittyvät kuitenkin vahvasti toisiinsa. Johtopäätökset esitellään sosiaalisen tuen muotojen ilmenemistavoista muodostuvina kokonaisuuksina. Kun johtopäätöksiä perustellaan tutkimustuloksilla, mainitaan sosiaalisen tuen ilmenemistavan perässä suluissa tuen muoto: emotionaalinen tuki (EM), informatiivinen tuki (INF) ja instrumentaalinen tuki (INS).

Kuviossa 5 esitetään yhteenveto valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaamasta sosiaalisesta tuesta perusopetuksen käsityötunneilla. Vahvana esiin nousseet sosiaalisen tuen ilmenemistavat on sijoitettu kuviossa lähelle valmistavan opetuksen oppilasta. Heikkona esiintyneet sosiaalisen tuen ilmenemistavat ovat kuviossa kaukana oppilaasta. Näiden välissä olevissa sosiaalisen tuen ilmenemistavoissa on valmistavan opetuksen oppilaan kannalta sekä hyviä että heikkoja piirteitä. Valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaama sosiaalinen tuki ilmeni vahvana oppilaiden hallitsemassa käsityötuntien toimintakulttuurissa (INF), opetushenkilöstön ja oppilaan välisessä ymmärrettävässä

kommunikoinnissa (INF), oppilaan pyrkimyksessä kuulua ryhmään (EM) ja hakeutua vuorovaikutukseen aikuisen kanssa (EM) sekä oppilaan hyvässä oppimiskokemuksessa (INF). Heikko sosiaalinen tuki ilmeni valmistavan opetuksen oppilailla suomenkielisten käsitteiden puutteena (INF), heikkona luottamuksena käsityön opetushenkilöstöön (EM), arkuutena pyytää apua (INF), ohjauksen (INF) ja kirjallisen tukimateriaalin (INS) puutteena sekä oppilaiden reaktiivisena eriyttämisenä (INS) ja toiveena mallioppimisesta (INS). Nämä havainnot ovat merkityksellisiä valmistavan opetuksen oppilaita opettaville perusopetuksen käsityönopettajille ja koulunkäyntiohjaajille, sillä aiempien tutkimuksien mukaan opettajilla on tärkeä rooli sosiaalisen tuen antajina lapsille ja nuorille (Martínez ym. 2010, 520, 526; Rosenfield ym. 2000, 219; Wang & Eccles 2012, 890).



KUVIO 5. Valmistavan opetuksen oppilaan perusopetuksen käsitöissä kohtaama sosiaalinen tuki: emotionaalinen (EM), informatiivinen (INF) ja instrumentaalinen (INS)

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin perusopetuksen toisen, neljännen ja seitsemännen vuosiluokan käsityöryhmissä, joissa oli käsityötunneille osallistuneet oppilaat sekä kyseisten tuntien opetushenkilöstö eli käsityönopeettajat ja koulunkäyntiohjaajat. Tutkimuksessa ilmeni, että valmistavan opetuksen oppilaat eivät tieneet käsityöryhmän oppilaiden nimiä (EM), kommunikoivat oppilaiden kanssa vähän (EM) ja heillä oli heikko luottamus opetushenkilöstöön (EM). Nämä vaikuttivat valmistavan opetuksen oppilaiden yhteisölliseen toimintaan. Vähäinen vuorovaikutus sekä oppilaiden että opetushenkilöstön kanssa ei edistänyt turvallisen kouluyhteisön muodostumista. Turvattomuutta kuvasti arkuus pyytää apua (INF) oppimistehtävien suorittamisessa. Johtopäätöksenä näiden tutkimustuloksien pohjalta voidaan todeta, että käsityöryhmät eivät olleet ryhmäytyneet tarpeeksi. Sekä Nikkolan ja Löppösen (2014, 15–28) että Salovaaran ja Honkosen (2011, 42–45) mukaan opettajan rooli osana ryhmäänsä on johtaa sen ryhmäytymistä. Opettajan tehtävänä onkin edistää ryhmänsä yhteisöllisyyttä ja turvallisuuden tunnetta. Vuorovaikutuksella voidaan edistää emotionaalista turvallisuutta kouluissa. (Cirik ym. 2014, 177; Lindfors & Somerkoski 2016, 337–339 Nikkola & Löppönen 2014, 15–28; Salovaara & Honkonen 2011, 42–45; Somerkoski 2013, 134, 141.) Lisäksi aiemmassa tutkimuksessa on osoitettu, että oppilaiden keskinäisellä vuorovaikutuksella voidaan vaikuttaa oppilaiden itsetuntoon, mikä edistää erilaisista taustoista tulleiden oppilaiden vastaanottamista kouluyhteisöön omana itsenään (Lee & Lee 2015, 1, 4).

Valmistavan opetuksen oppilaat eivät hakeneet eivätkä saaneet sosiaalista tukea käsityöryhmän muilta oppilailta, vaikka kertoivatkin omaavansa suomenkielisiä kavereita perusopetuksen käsityöryhmässä (EM). Tutkimuksen tulos eroaa tutkimuksista, joissa korkeakouluopiskelijoiden on havaittu sekä odottaneen että saaneen sosiaalista tukea muilta ryhmän opiskelijoilta myös monikansallisissa opetusryhmissä (Chuah & Singh 2016, 136–137; Väisänen ym. 2017, 47–50). Käsityöryhmän muilta oppilailta saadun tuen puute on vakavasti pohdittava havainto, sillä turkkilaisen tutkimuksen mukaan 5.–8. vuosiluokkien oppilaat pitivät luokkakavereilta saamaansa emotionaalista tukea tärkeimpänä sosiaalisen tuen muotona (Cirik ym. 2014, 177).

Tutkimustuloksien pohjalta voidaan pohtia, vaikuttiko ohjauksen puute (INF) valmistavan opetuksen oppilaiden arkuuteen pyytää apua (INF) tai päinvastoin. Vähintäänkin ohjauksen puute (INF) aiheutti oppilaiden turhautumista. Aiemmissä tutkimuksissa on osoitettu, että opettajalta saatu tuki vähentää lasten ja nuorten epävarmuutta sekä koulunkäynnin keskenjättämistä ja edistää koulumenestystä (Martínez ym. 2010, 526; Rosenfield ym. 2000, 219–220; Wang & Eccles 2012, 890). Kun valmistavan opetuksen oppilaat jäivät ilman opetushenkilöstön rohkaisua, he hakivat huomiota ja hyväksyntää ensisijaisesti tutkijoilta (INF). Tämä osoittaa, että oppilaat kykenivät luomaan hyvän luottamussuhteen ainakin johonkin aikuiseen ja pyrkivät vuorovaikutukseen aikuisten kanssa (EM). Ohjauksen puute (INF) saattoi johtua myös resurssi- ja aikapulasta, minkä on aiemmin todettu aiheuttavan etenkin maahanmuuttajaoppilaiden eriarvoista ohjausta (Miettinen 2001, 55).

Valmistavan opetuksen oppilaat eivät tienneet käsityön opetukseen liittyviä suomenkielisiä käsitteitä (INF). Niiden oppimista ja aktiivista käyttöä helpottaisivat tukimateriaalit, joita voisivat olla esimerkiksi työvälineiden nimeäminen. Lisäksi se tukisi ohjaustilanteissa kommunikointia ja opetuskielen oppimista sekä hallintaa. Tässä tutkimuksessa suomen kieltä käytettiin johdonmukaisesti ohjauskielenä (INS), mutta siinä ei huomioitu valmistavan opetuksen oppilaiden kielitaitoa tai sen tavoitteellista kehittämistä. (vrt. Lappalainen 2005.) Valmistavan opetuksen oppilaiden ja käsityönopettajien välinen kommunikointi toteutui kuitenkin kehittämistarpeista huolimatta ymmärrettävänä (INF).

Ohjauksen puutteen (INF) ohella myös tutkimuksessa havaittu reaktiivinen eriyttäminen (INS) saattoi johtua opetuksen resurssien puutteesta. Näitä puutteita voivat olla esimerkiksi opettajan aikapula suunnittelussa tai puutteelliset tiedot ja taidot valmistavan opetuksen oppilaiden opettamisesta. Miettisen (2001, 55, 160) mukaan opettajat ovatkin kokeneet eriyttämisen erityisenä haasteena, sillä opetettävien asioiden konkretisoiminen heikosti suomea osaaville oppilaille vaatii piirtämistä, eleitä, kuvia ja yksinkertaistettuja työhjeita. Tässä tutkimuksessa ilmeni samansuuntaisesti kuin Väisäsen ym. (2017, 50) tuloksissa, että oppimista helpottavia tukimateriaaleja tarjottiin vähän. Tulos eroaa

oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita käsitelleestä tutkimuksesta, jossa sekä yleis- että erityisopettajat tarjosivat 3.–5. vuosiluokkien oppilaille instrumentaalista tukea vastanneita tukimateriaaleja enemmän kuin muita sosiaalisen tuen muotoja (Pavri & Monda-Amaya 2001, 391, 406). Johtopäätöksenä kirjallisen tukimateriaalin puutteesta (INS) ja valmistavan opetuksen oppilaiden toiveista (INS) voidaan todeta, että heidän oppimistaan tulisi tukea erilaisilla työohjeilla ja apusanoilla, mihin myös Vaarala (2010, 48–49) viittaa.

Valmistavan opetuksen oppilailla ilmenneiden suomenkielisten käsityökäsitteiden puutteen (INF) ja mallioppimisen toiveen (INS) taustalla saattoi vaikuttaa oppilaiden käsityöymmärryksessä ilmenneet puutteet, joita olivat sekä materiaalien että käsityön mahdollisuuksien tietämättömyys. Myös valmistavan opetuksen oppilaiden käsityöprosessissa ilmenneet vaikeudet saattoivat johtua käsityön mahdollisuuksien tietämättömyydestä. Johtopäätöksenä oppilailla käsityön tekemiseen liittyneistä haasteista todetaan, että käsityöopettajan tulee tukea valmistavan opetuksen oppilaiden ymmärrystä käsitöistä ja käsityöprosessista, kuten myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus 2016, 270) määrittävät.

Sosiaalisessa tuessa ilmenneistä haasteista huolimatta valmistavan opetuksen oppilaat pärjäsivät perusopetuksen käsityötunneilla (INF) ja kokivat oppimisen mielekkääksi (INF). Oppilaiden saama palaute oppimiskokemuksista (INF) liittyi heidän omiin tuntemuksiinsa, sillä käsityön opetushenkilöstön havaittiin antavan palautetta vähäisesti. Toisaalta Cirik ym. (2014, 177) ovat todenneet, että opettajien tulisi antaa oppilailleen positiivista ja rakentavaa palautetta, sillä oppilaat eivät halua saada negatiivista palautetta. Johtopäätöksenä oppilaiden saamasta vähäisestä palautteesta ja aiemman tutkimuksen perusteella todetaan, että valmistavan opetuksen oppilaille tulee antaa selkeää, positiivista ja rakentavaa palautetta heidän työskentelystään ja oppimisestaan.

Oppilaan kokeman sosiaalisen tuen näkökulmasta olisi tärkeää, että opetusmenetelmät kohtaisivat oppilaiden oppimistapoja. Tätä ajatusta tukee Kärkkäisen (2017, 210, 212, 235) tutkimus, jonka perusteella jokainen oppilas

tulisi kohdata omana yksilönään kulttuuri- ja kielitaustoistaan huolimatta. Aiemmin maahanmuuttajaoppilaiden negatiivisten käyttäytymismallien on katsottu johtuvan heidän kulttuureistaan eikä henkilökohtaisista syistä (Miettinen 2001, 92–94). Kun oppilaat kohdataan opetuksessa omina yksilöinä, käsityön asema on olla lähinnä konteksti, jossa toteutetaan perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden kotoutumista ja sopeutumista edistäviä opetusmetodeja. Näiden metodien käyttäminen vaatii opettajalta suunnitelmallista työtä (esim. Lappalainen 2005, 137, 162–166).

Yhteenvetona tämän tutkimuksen johtopäätöksistä voidaan todeta, että perusopetuksen käsityöryhmiä, joissa opiskelee myös valmistavan opetuksen oppilaita, tulee ryhmäyttää. Lisäksi valmistavan opetuksen oppilaiden oppimista tulee tukea kirjallisilla työohjeilla ja tukisanoilla sekä käsityöymmärryksen vahvistamisella ja palautteen antamisella. Tämän tutkimuksen tulosten soveltamiseksi opettajan arkityöhön laadittiin ja esitetään käsityöopettajille huoneentaulu (Liite 9), joka tiivistää ohjeet valmistavasta opetuksesta perusopetuksen käsitöihin integroidun maahanmuuttajaoppilaan oppimisen tukemiseen.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan Lincolnin ja Guban luotettavuuden osaluokkien mukaan. Lincoln ja Guba (1985, 290) esittävät, että laadullisen tutkimuksen luotettavuus koostuu totuusarvosta (*Truth value*), sovellettavuudesta (*Applicability*), pysyvyydestä (*Consistency*) ja neutraalisuudesta (*Neutrality*).

Totuusarvolla arvioidaan tutkijan kokemusten tulkinnan vastaamista tutkittavan alkuperäisiä kokemuksia. Tällöin kriteerinä toimii siis vastaavuus. Totuusarvosta käytetään myös nimitystä uskottavuus tai vastaavuus. (Eskola & Suoranta 2005,

211; Lincoln & Guba 1985, 294–301; Metsämuuronen 2006, 200; Perttula 1995, 100.)

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat eri-ikäisiä valmistavan opetuksen oppilaita, jotka olivat integroituina kolmen eri vuosiluokan käsityöryhmiin. Näitä oppilaita opettivat myös eri opettajat. Käsityönopeettajien koulutustaustaa tai oppilaiden ja opettajien sukupuolta ei pidetty tässä ensivaiheen tutkimuksessa merkityksellisinä, joten näitä ei ole huomioitu aineistonkeruussa tai tuloksissa. Tutkimuksen tulos koskee valmistavan opetuksen oppilaita, ei erikseen tyttöjä tai poikia. (Jääskeläinen ym. 2016; Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 19.)

Tutkimuksen alussa toteutettu osallistuva havainnointi auttoi hahmottamaan valmistavan opetuksen oppilaiden suomen kielen taitoja. Näin saatiin käsitys, millä suomen kielen sanoilla haastatteluja voitiin toteuttaa. Osallistuvan havainnoinnin aikana pystyttiin luomaan luottamussuhde oppilaiden ja tutkijoiden välille. Tällä todennäköisesti vaikutettiin siihen, että oppilaat uskalsivat vastata haastatteluissa keskustelunomaisesti. Lisäksi vahva luottamussuhde vaikutti myös havainnointien toteuttamiseen. Valmistavan opetuksen oppilaat eivät jännittäneet tutkijoiden läsnäoloa käsityötunneilla, jolloin tutkijoiden oli mahdollista seurata oppilaiden toimintaa läheltä. Tutkimuksessa ei osattu ottaa huomioon oppilaiden leimautuvan tutkijoihin osallistuvan havainnoinnin aikana niin vahvasti, että he alkoivat hakea tukea ensisijaisesti tutkijoilta. Sensitiivisellä ohjauksella oppilaita kehoitettiin kuitenkin toimimaan samalla tavalla kuin niilläkin käsityötunneilla, joilla tutkijat eivät ole läsnä.

Haastatteluaineisto litteroitiin mahdollisimman tarkasti huomioiden samalla oppilaiden eleet. Analyysissa ja tuloksien muodostamisessa (ks. taulukko 2) käytettiin koko ajan litteroituja alkuperäisilmauksia. Tällä tavalla pyrittiin tulkitsemaan ilmiötä haastatteluaineiston alkuperäisilmauksien pohjalta ilman vastausten ennenaikaista pelkistämistä.

Havainnointiaineistolla sekä vahvistettiin haastatteluaineistoa että arvioitiin, miten haastattelussa ilmenneet asiat näyttäytyivät todellisessa luokkatilanteessa

(Grönfors 1985, 90; Vilkka 2006, 37). Kahden havainnoitsijan johdonmukaiset muistiinpanot toivat aineistolle enemmän uskottavuutta (Aarnos 2015, 166). Seuraavaksi on esimerkki havaintojen johdonmukaisuudesta Oppilas5:n kohdalta, kun on havainnoitu valmistavan opetuksen oppilaan kommunikointia käsityöryhmän muiden oppilaiden kanssa.

“Toinen oppilas kävi O5:sta auttamassa, mutta he eivät puhuneet keskenään, toinen oppilas teki työvaiheen O5 puolesta” (H1-T1)

“Perusopetusryhmän oppilas käy opettajan käskemänä auttamassa, mutta kumpikaan ei yritä keskustella” (H1-T2)

“Oppilas auttoi kaksoistunnista toisen tunnin toista oppilasta ja keskusteli tämän kanssa (arabiaksi)” (H5-T1)

“Puhuu ja avustaa aktiivisesti käsityöryhmän oppilasta, joka puhuu arabiaa” (H5-T2)

Sovellettavuuden kriteerinä on siirrettävyys, jota käytetään vaihtoehtoisena nimityksenä sovellettavuudesta. Tällöin arvioidaan tutkimustuloksien soveltamista vastaavanlaisessa ilmiössä eri olosuhteissa. (Eskola & Suoranta 2005, 211; Lincoln & Guba 1985, 296–298; Metsämuuronen 2006, 201; Perttula 1995, 100.)

Tässä tutkimuksessa käsitellyt sosiaalisen tuen ilmenemismuodot ovat tarpeellisia sekä opetus- että harrastustoiminnassa viihtymiselle ja pärjäämiselle riippumatta siitä, onko ryhmä iso vai pieni tai pitkään samana pysynyt vai muuttunut. Tutkimuksen tuloksia pystytään todennäköisesti soveltamaan koulukontekstissa, kun valmistavan opetuksen oppilaita integroidaan muihinkin perusopetuksen oppiaineisiin tai aihekokonaisuuksiin kuin käsitöihin. Lisäksi tutkimustuloksia voi mahdollisesti soveltaa muidenkin oppijaryhmien tukemisessa ja huomioidinnassa, kun he liittyvät uuteen opetusryhmään. Tuloksista esiin noussut ryhmäytymisen tarve on ajankohtainen jokaisessa kouluryhmässä. Jokaisella ryhmän jäsenellä on oma roolinsa osana ryhmädynamiikkaa. Aina kun luokalle tulee uusi oppilas tai lähtee joku pois, ryhmädynamiikka muuttuu. Tällöin

opettajan on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota ja tukea ryhädynamiikan muodostumista uudelleen (ks. taulukko 4). (Salovaara & Honkonen 2011, 43–45.)

Valmistavan opetuksen oppilailla voi ilmetä suomen kielen osaamisen haasteita muissakin perusopetuksen oppiaineissa kuin käsitöissä. Tällöin he todennäköisesti tarvitsevat tukimateriaaleja, kuten työvälaineiden nimeämistä ja kirjallisia työohjeita, sekä ryhmäyttämistä muihinkin oppiaineisiin integroitaessa. Valmistavan opetuksen oppilaiden tukeminen erilaisilla havainnollistamiskeinoilla hyödyttää myös koko oppilasryhmän opiskelua ja oppimista (Vaarala 2010, 48–49).

Tutkimustuloksien *pysyvyyttä* arvioidaan pohtimalla analyysitavan soveltuvuutta erilaisissa tutkimuksen tilanteissa. Kriteerinä pysyvyydelle toimii arviointi tai käyttövarmuus. Pysyvyydestä käytetäänkin myös nimitystä varmuus. (Eskola & Suoranta 2005, 212; Lincoln & Guba 1985, 298–299; Metsämuuronen 2006, 201; Perttula 1995, 100.) Fenomenologisella tutkimusotteella toteutetussa tutkimuksessa muodostetaan aineistolähtöisesti käsitteellinen ja teoreettinen malli, jolloin kohteena toimii subjektiivinen kokemus (Metsämuuronen 2006, 201; Perttula 1995, 101).

Haastatteluaineiston litterointivaiheessa haastatteluiden sanatarkkaa kirjoittamista helpotettiin äänitteiden hidastamisella. Aineistoa tulkitessa havaittiin, että alustavat tulokset liittyivät sosiaaliseen tukeen. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin rinnalle otettiin käyttöön teoriaohjaava sisällönanalyysi. Tämän myötä tutkimustehtävä tarkentui kuvaamaan valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaamaa sosiaalista tukea perusopetuksen käsityötunneilla. (Kiviniemi 2015, 74–75.) Teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä pystyttiin kiinnittämään huomiota myös sellaisiin asioihin, joihin ei aineisto- tai teorialähtöisillä sisällönanalyysillä olisi kyetty.

Neutraalisuuden kriteerinä pidetään vahvistettavuutta tai vahvistuvuutta, joita käytetään vaihtoehtoisina nimityksinä. Neutraalisuudella arvioidaan mahdollisuutta päätyä erilaisilla analyysikeinoilla samanlaisiin tuloksiin.

Arvioinnissa kuvataan vääristävätkö käytetyt analyysikeinot tutkittavaa ilmiötä ja kuinka paljon. (Eskola & Suoranta 2005, 212; Lincoln & Guba 1985, 298–300; Metsämuuronen 2006, 201; Perttula 1995, 101)

Laadullisen tutkimuksen muilla analyysikeinoilla ei olisi välttämättä päästy samanlaisiin tutkimustuloksiin. Esimerkiksi keskustelunanalyysillä ei olisi voitu tutkia sosiaalisen tuen ilmenemistä, koska siinä olisi keskitytty haastateltavan kielen käyttöön. Sisällönanalyysin kvantifiointi olisi voinut tarjota erilaisen näkökulman tuloksiin. (Eskola & Suoranta 2005, 164–167, 188–193; Tuomi & Sarajärvi 2013, 120–121.)

Eskolan ja Suorannan (2005, 212) mukaan muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista saadaan tukea tulkinnoille. Väisäsen ym. (2017) tutkimuksessa nousi esiin korkeakouluopiskelijoita kuormittaneen instrumentaalisen tuen puute. Heidän tuloksensa tukevat tämän tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan instrumentaalisisessa tuessa ilmeni kehitettävää. Chuahin ja Shinghin (2016) tutkimuksen mukaan kansainväliset opiskelijat odottivat myönteisiä kanssakäymisiä paikallisten opiskelijoiden kanssa. Samaan tapaan tässä tutkimuksessa valmistavan opetuksen oppilaat suhtautuivat perusopetuksen käsityöryhmän oppilaisiin myönteisesti.

Laadullisen tutkimuksen menetelmillä toteutettuja tutkimuksia ei voida yleistää laajasti. Tutkimuksen tuloksia voidaan kuitenkin yleistää esittämällä esimerkiksi ohjeet, jotka on laadittu tutkimuksen perusteella. (Vilka 2015, 195.) Liitteessä 9 on tämän tutkimuksen tulkintojen pohjalta laadittu toimintaohje käsityönopeettajille, mikä esitetään huoneentauluna.

Tutkimukseen onnistuttiin saamaan tämän tutkimuksen kannalta riittävä määrä perusopetuksen käsitöihin integroitua valmistavan opetuksen oppilaita. Tämä oli todennäköisesti oppilaiden äidinkielle käännettyjen tutkimuslupa-anomuksien ansiota, sillä huoltajilta palautui vain yksi kielteinen tutkimuslupa. Tutkimuksessa onnistuttiin luomaan hyvä luottamussuhde valmistavan opetuksen oppilaisiin. Se mahdollisti keskustelunomaiset haastattelut sekä sen, että tutkijat olivat luonteva osa käsityöryhmää. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä tutustuttiin aineistoon

todella tarkasti, mikä pohjusti ja edisti teoriaohjaavan sisällönanalyysin onnistumista. Työkalukuvien (Liite 4) tunnisteissa olisi ollut parannettavaa, sillä litteroidessa äänitteeltä oli vaikea tunnistaa, mistä työvälineestä kulloinkin keskusteltiin. Analyysi perustui molempien tutkijoiden tekemiin havaintoihin. Havainnoista sekä niistä muodostetuista tuloksista keskusteltiin kriittisesti tutkijoiden välillä. Eriävistä tulkinnoista neuvoteltiin, kunnes päästiin yhteisymmärrykseen.

6.3 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Tutkimusaineisto koostui osaksi lasten haastatteluista. Lapsia koskevassa tutkimuksessa on perusteltua haastatella itse lapsia, sillä heillä on oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi omilla ehdoillaan YK:n yleissopimuksen lasten oikeuksien mukaan (Alasuutari 2009, 145; Kuula 2014, 147). Haastatellut lapset olivat valmistavan opetuksen oppilaita, jolloin heidän kielitaitonsa asetti haasteita sekä keskusteluissa että vastausten tulkitsemisessä. Erilaiset maahanmuuttosyyt asettivat tutkimukselle haasteen, sillä esimerkiksi turvapaikanhakijat saattavat haluta pysyä näkymättöminä (Puumala & Kynsilehto 2017, 357).

Tutkimusta varten pyydettiin valmistavan opetuksen oppilaiden huoltajilta tai muilta laillisilta edustajilta lupa oppilaille osallistua tutkimukseen, koska tutkimukseen osallistuneet lapset olivat alaikäisiä. Tutkimuslupa kirjoitettiin ensin suomeksi, ja siinä pyrittiin kertomaan mahdollisimman tarkasti ja sensitiivisesti tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Tutkimusluvassa painotettiin, ettei tutkimukseen osallistuvista lapsista oteta kuvia tai kysyä perheen tietoja. Tässä tutkimuksessa huomioitiin lupaa pyydetessä huoltajien tai muiden laillisten edustajien mahdollinen heikko suomen kielen taito, joten tutkimusluvut käännettiin rehtoreilta ja opettajilta ennakkotietoina saaduille kielille käännöstoimistossa. Lopullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta antoi lapsi itse. (Alasuutari 2009, 147; Kuula 2014, 147–148; Puumala & Kynsilehto 2017, 357, 370; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 415–419.) Lapsille

selvitettiin, että tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten valmistavan opetuksen oppilaiden opiskelua voitaisiin tukea tulevaisuudessa paremmin. Heille korostettiin myös sitä, ettei haastattelujen sisällöstä kerrota esimerkiksi heidän opettajilleen, jolloin vastaukset eivät voineet vaikuttaa oppilaiden arviointiin. (Alasuutari 2009, 148; Kuula 2014, 99, 105; Puumala & Kynsilehto 2017, 370.)

Tutkimusaineistot on säilötty tutkijoiden käyttäjätunnusten ja salasanojen taakse, jolloin niihin ei pääse kukaan muu käsiksi (Kuula 2014, 114). Tutkimusaineistoja säilytetään kaksi vuotta, mistä mainittiin tutkimusluvassa. Tutkimuksen anonymisoinnilla poistettiin suorat ja epäsuorat tunnisteet, jolloin yksittäisiä tutkittavia ei voi tunnistaa aineistosta. Haastatteluaineistoa litteroitaessa anonymisoitiin lasten ja opetushenkilökunnan nimet sekä valmistavan opetuksen oppilaiden kotimaat. Lisäksi lasten asuinpaikkaan ja kouluun viitataan länsi-suomalaisella koululla. Myöskään valmistavan opetuksen oppilaiden maahanmuuttosyitä ei ole eritelty tutkimuksessa. Tällä tavoin pystyttiin suojelemaan tutkimukseen osallistuneita lapsia. (Kuula 2014, 112, 214–216; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419–421.)

6.4 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa keskityttiin valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaamaan sosiaaliseen tukeen perusopetuksen käsityötunneilla. Tutkimusaihe on uusi perusopetuksen käsityökontekstissa, jolloin tutkimusta voisi jatkaa selvittämällä opettajien näkökulmaa sosiaalisesta tuesta. Tällöin keskityttäisiin siihen, miten opettaja kokee sosiaalisen tuen ilmenevän opetuksessaan. Määrällisillä tutkimusmenetelmillä voisi selvittää, kohtaako opettajien antama sosiaalinen tuki oppilaiden kokemaa tukea. Lisäksi voisi selvittää, millaisia erilaisia sosiaalisen tuen antajia opettajien keskuudessa on. Näiden tuloksien avulla opettajat voisivat miettiä, millaisia sosiaalisen tuen antajia itse ovat. Vastaavasti sosiaalista tukea olisi tarpeen tutkia opettajien keskuudessa selvittäen, millaista sosiaalista tukea he saavat toisiltaan esimerkiksi vaikeissa oppilaan ohjaamistapauksissa.

Tutkimusta olisi tarpeen laajentaa esimerkiksi vertailututkimukseksi. Tällöin voitaisiin vertailla, vastaako valmistavan opetuksen oppilaiden ja perusopetusryhmän oppilaiden kohtaama sosiaalinen tuki samalla tavalla heidän tarpeitaan. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, ilmeneekö sosiaalista tukea kaikissa oppiaineissa yhtä paljon ja liittyykö sen määrä varsinaisesti oppiaineen ominaisuuksiin vai opetustapoihin. Näiden tuloksien pohjalta opettajat voisivat pohtia omia opetusmenetelmiään ja niiden kehittämistä.

Vertailututkimusta sosiaalisesta tuesta voisi toteuttaa myös eri koulujen ja kuntien välillä. Tällöin voitaisiin selvittää, onko koulujen tai kuntien välillä eroa sosiaalisen tuen antamisessa. Laadullisten tutkimuksien avulla olisi tarpeen laatia sosiaalista tukea kvantitatiivisesti tarkasteleva tutkimuskonsepti. Tutkimuksella olisi mahdollista löytää valtakunnallisestikin hyödynnettäviä hyviä käytäntöjä, joita voitaisiin jakaa laajemmin opetuskäyttöön.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uusittu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.

Alasuutari, M. 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Bruner, J. 1996. The culture of education. Cambridge: Harvard University Press.

Chuah, J.S.C. & Singh, M.K.M. 2016. International Student' Perspectives on the Importance of Obtaining Social Support from Host National Students. *International Education Studies* 9 (4), 132–140. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n4p132>. (Luettu 3.10.2017.)

Cirik, İ., Oktay, A. & Fer, S. 2014. Perceived social support levels of elementary school students. *Education and Science* 39 (173), 170–181. <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/1521719102>. (Luettu 23.11.2017.)

Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. 2009. Research methods in education. Sixth edition. New York: Routledge.

Cohen, S. & Wills, T. A. 1985. Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin* 98 (2), 310–357. http://ovidsp.tx.ovid.com.ezproxy.utu.fi/sp-3.27.0b/ovidweb.cgi?&S=LGELFPDLHNDDPABINCGKDEJCKKCEAA00&Link+Set=S.sh.22|29|sl_10. (Luettu 5.10.2017.)

Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Akateeminen väitöskirja.

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uusittu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uusittu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.

Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2013. Council of Europe. Suom. I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Forsander, A. & Ekholm, E. 2001. Etniset ryhmät Suomessa. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm, P. Hautaniemi, A. Abdullahi, A. Alitolppa-Niittamo, E. Kyntäjä & N.Q. Cuong (toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Oppimateriaaleja 90. Helsingin yliopisto Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Helsinki: Palmenia-kustannus, 83–112.

Gadamer, H.-G. 2013. Truth and method. London: Bloomsbury Academic.

Gothóni, R. & Siirto, U. 2016. Johdanto: Pakolaisuus muuttuvassa maailmassa. Teoksessa R. Gothóni & U. Siirto (toim.) Pakolaisuudesta kotiin. Helsinki: Gaudeamus, 9–18.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien

valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uusittu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–161.

Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.

Hammond, M., Howarth, J. & Keat, R. 1991. Understanding phenomenology. Oxford: Basil Blackwell.

Hansen, S. & Holm, H. 2016. Kun kuntaan tulee pakolaisia. Teoksessa R. Gothóni & U. Siirto (toim.) Pakolaisuudesta kotiin. Helsinki: Gaudeamus, 159–187.

Hautala, A. & Viitanen, H. 2008. Verkkoon vihtomaan. Opettajankoulutuksen kehittämishanke. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tampereen ammattikorkeakoulu.

https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8147/Hautala.Anja_Viitanen.Heli.pdf?sequence=2. (Luettu 19.10.2017.)

Helgeson, V. S. 2003. Social support and quality of life. *Quality of Life Research* 12 (1), 25–31. DOI: 10.1023/A:1023509117524. (Luettu 3.10.2017.)

Hilmola, A. & Kallio, M. 2016. Validity of the school assessment in the craft subject. *Techne Series A: 23 (2)*, 69–79. <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/1470/1561>. (Luettu 18.10.2017.)

Hilmola, A. & Lindfors, E. 2017. Pupils' performance in managing the holistic craft process. *Techne Series A: 24 (1)*, 29–41. <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/1808/1967>. (Luettu 18.10.2017.)

Hinson Langford, C. P., Bowsher, J., Maloney J. P. & Lillis P. P. 1997. Social support: a conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing* 25 (1), 95–100. DOI: 10.1046/j.1365-2648.1997.1997025095.x. (Luettu 3.10.2017.)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

House, J. S. 1981. Work stress and social support. Reading, MA: Addison-Wesley.

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015071886035;view=2up;seq=4;size=125>. (Luettu 3.10.2017.)

Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus. 23–32.

Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.

Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. 2016 Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. 2. muutettu painos. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf. (Luettu 14.6.2017.)

Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus. 9–21.

Kaskinen, M. & Kojola, V. 2015. Maahanmuuttajaoppilaiden eriyttäminen käsityön opetuksessa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikkö. Proseminaaritutkielma.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle

tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uusittu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 74–88.

Korkiasaari, J. & Söderling, I. 2007. Muuttoliike. Teoksessa S. Koskinen, T. Martelin, I-E Notkola, V. Notkola, K. Pitkänen, M. Jalovaara, E. Mäenpää, A. Ruokolainen, M. Rynänen & I. Söderling (toim.) Suomen väestö. Helsinki: Gaudeamus, 239–270.

Kärkkäinen, K. 2017. Learning, teaching and integration of adult migrants in Finland. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 594. Akateeminen väitöskirja. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/55745/978-951-39-7212-7_v%C3%A4it%C3%B6s10112017.pdf?sequence=1. (Luettu 12.11.2017.)

Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2015. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Lappalainen, E.-M. 2005. Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan elektronisia julkaisuja 10. Akateeminen väitöskirja. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526204437.pdf>. (Luettu 12.11.2017.)

Lee, Y. H. & Lee, C. S. 2015. Mediating effects of self-esteem and peer support in relationship between racial diversity and social distance of elementary school students. *Indian Journal of Science and Technology* 8 (20), 1–5. DOI:10.17485/ijst/2015/v8i20/78371. (Luettu 23.11.2017.)

Lepistö, J. 2004. Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turun yliopisto julkaisuja, sarja C: 219.

Lepistö, J. & Lindfors, E. 2015. From gender-segregated subjects to multi-material craft: Craft student teachers' views on the future of the craft subject.

Form Akademisk 8 (3) Art 4, 1–20. DOI: 10.7577/formakademisk.1313. (Luettu 23.10.2017.)

Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. 2000. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 138–148.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Lindfors, E. & Somerkoski, B. 2016. Turvallisuusosaaminen luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 11. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 328–343. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/174336/AD11-v2.pdf?sequence=3>. (Luettu 23.11.2017.)

Lopez, F. G. 1997. Student-professor relationship styles, childhood attachment bonds and current academic orientations. *Journal of Social and Personal Relationships* 14 (2), 271–282. DOI: 10.1177/0265407597142008. (Luettu 28.9.2017.)

Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–41.

Martínez, R. S., Tolga Aricak, O., Graves, M. N., Peters-Myszak, J. & Nellis, L. 2010. Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence* 40 (5), 519–530. DOI 10.1007/s10964-010-9572-z. (Luettu 23.11.2017.)

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

Miettinen, M. 2001. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 67. Akateeminen väitöskirja.

Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Moilanen, K. 2015. Kielitietoisuus ja opiskelutekniikat – työvälaineitä erityisesti aikuisten maahanmuuttajien kielenopetukseen. Teoksessa A.-K. Mustaparta (toim.) Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen. Oppaat ja käsikirjat 2015:15. Helsinki: Opetushallitus. <http://live.grano.fi/tuotanto/o/opetushallitus/kielitietoisuus-ja-opiskelutekniikat/>. (Luettu 2.11.2017.)

Mäkelä, M. 2016. Kiintiöpakolaisten valinta. Teoksessa R. Gothóni & U. Siirto (toim.) Pakolaisuudesta kotiin. Helsinki: Gaudeamus, 77–88.

Nikkola, T. & Löppönen, P. 2014. Oivalluksia ryhmästä – pintaa syvemmmälle koulun ryhmäilmiöihin. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo.

Nissilä, L. 2014. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. 3. painos. Helsinki: Opetushallitus, 6–18.

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

Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K., & Dufva, M. 2014. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. 3. painos. Helsinki: Opetushallitus, 36–61.

Opetushallitus. 2011. Maahanmuuttaja opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/138123_Maahanmuuttaja_opetusryhmassani.pdf.
(Luettu 26.9.2017.)

Opetushallitus. 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:49. Helsinki: Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. (Luettu 26.9.2017.)

Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. uudistettu painos. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 26.9.2017.)

Opetushallitus. 2017. Perusopetukseen valmistava opetus. Helsinki: Opetushallitus. http://www.edu.fi/download/186997_PEVA_verkko.pdf. (Luettu 2.11.2017.)

Papunet. Materiaalia kommunikoinnin tukemiseen. Kuvapankki. <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki>. (Tulostettu 11.1.2017.)

Pavri, S. & Monda-Amaya, L. 2001. Social Support in Inclusive Schools: Student and Teacher Perspectives. *Exceptional Children* 67 (3), 391–411. DOI: 10.1177/001440290106700307. (Luettu 3.10.2017.)

Pelkonen, M.-L. 2007. Monikulttuurisuuden toteuttaminen käsityön opetuksessa. Teoksessa M.-L. Pelkonen & S. Kullas (toim.) *Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden toteuttaminen käsityön opetuksessa*. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos / Sat@oppi. 25–26.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Pollari, J. & Koppinen M.-L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus.

Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Oy. 25–44.

Puumala, E. & Kynsilehto, A. 2017. Turvapaikanhakijoiden ja paperittomien haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 357–377.

Päivärinta, M. 2010. Oppilaan oma opinto-ohjelma ja integrointi esi- ja perusopetukseen. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Oppaat ja käsikirjat 2010:7. Helsinki: Opetushallitus, 29–32.

Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 312–335.

Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.

Rosenfield, L. B., Richman, J. M. & Bowen, G. L. 2000. Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal* 17 (3), 205–226. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1007535930286.pdf>. (Luettu 23.11.2017.)

Räty, M. 2002 Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.

Siirto, U. & Laihia, M.-L. 2016 Turvapaikanhakijoiden vastaanotto – toteutuvatko ihmisoikeudet? Teoksessa R. Gothóni & U. Siirto (toim.) Pakolaisuudesta kotiin. Helsinki: Gaudeamus, 113–136.

Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:267.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Somerkoski, B. 2013. Turvallisuus yläkoululaisen kokemana. Teoksessa J. Mäkinen (toim.) Asevelvollisuuden tulevaisuus. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 2, artikkelikokoelmat 9. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. 133–143. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/88837/Asevelvollisuuden_tulevaisuus_verkko.pdf?sequence=3&isAllowed=y. (Luettu 22.11.2017.)

Syrjälä, L. 1996. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 9–66.

Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. 2010. Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2009. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Tilastokeskus. 2017. Maahanmuuttajat väestössä. http://pxnet2.stat.fi/explorer/Maahanmuuttajat_2017/kuntakartta.html. (Luettu 7.11.2017.)

Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden vanhempien,

opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:211, 9–34.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Vaarala, H. 2010. Ostokassit pullollaan. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen kouluuyhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Helsinki: Opetushallitus, 45–54.
http://www.oph.fi/download/126666_Monikulttuurinen_kouluuyhteiso.pdf. (Luettu 18.9.2017.)

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väisänen S., Pietarinen J., Pyhältö K., Toom A. & Soini T. 2017 Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education* 32 (1), 41–55. DOI: 10.1080/02671522.2015.1129643. (Luettu 3.10.2017.)

Wang, M.-T. & Eccles, J. S. 2012. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development* 83 (3), 877–895.
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.utu.fi/doi/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x/epdf>. (Luettu 23.11.2017.)

Wentzel, K. R. 1998. Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Education Psychology* 90 (2), 202–209.
http://ovidsp.tx.ovid.com.ezproxy.utu.fi/sp-3.27.0b/ovidweb.cgi?&S=PIGCFPCILBDDPANMNCGKKFIBNFOMAA00&Link+Set=S.sh.22|3|sl_10. (Luettu 5.10.2017.)

Williams, P., Barclay, L. & Schmied, V. 2004. Defining social support in context: a necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative health research* 14 (7), 942–960. DOI: 10.1177/1049732304266997. (Luettu 3.10.2017.)

Yin, R. K. 1984. *Case study research. Design and Methods*. 2. painos. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. Lontoo: Sage Publications.

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus. 2011. Suomen YK-liitto. Helsinki. http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/lapsen_oikeudet_paino.pdf. (Luettu 25.9.2017.)

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuslupa-anomus

1/4

(suomi)

15.12.2016

Tutkimuslupa-anomus oppilaiden huoltajille

Hei!

Opiskelemme Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä käsityön aineenopettajiksi ja teemme pro gradu -tutkimusta. Tutkimusta ohjaa professori Eila Lindfors, joka antaa tarvittaessa lisätietoja. Tutkimuksemme on tärkeä, jotta Suomeen muuttaneita lapsia osattaisiin jatkossa opettaa entistä paremmin.

Osallistumme oppitunneille ja keskustelemme oppilaiden kanssa käsityön oppimisesta koulussa. Tutkimus suoritetaan tammi-helmikuussa 2017. Keskustelut nauhoitetaan. Tutkijat säilyttävät nauhoitetta siten, että kukaan muu ei pysty sitä kuuntelemaan. Nauhoitus tuhoetaan, kun sitä ei enää tarvita tähän tutkimukseen.

Tutkimuksessa EI:

- käytetä lasten nimiä,
- kysytä perheen tietoja
- oteta kuvia

Tutkimuksemme on koulusta lupa, mutta Suomessa kysytään aina myös lapsen huoltajalta lupa. Pyydämme että lapsenne saa osallistua tutkimukseemme.

Ystävällisin terveisin:

Mira Kaskinen & Veera Kojola
xxxxxxx@utu.fi xxxxxxx@utu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

Eila Lindfors, PhD

Professor in Craft, Design and Technology Education

University of Turku, Department of Teacher Education / Rauma Unit

(+358 xx xxxx xxx)

Palauta tutkimuslupa opettajalle viimeistään perjantaina 13.1.2017

Lapsen nimi: _____

Lapseni saa osallistua tutkimukseen ()

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen ()

Huoltajan allekirjoitus: _____

LIITE 1 Tutkimuslupa-anomus

2/4

(arabia)

2016/12/15

طلب رخصة من أولياء أمور التلاميذ للقيام بالبحث

مرحباً!

نحن ندرس في جامعة توركو في مؤسسة دار المعلمين في وحدة راوما ونتعلم كمعلمين للأشغال اليدوية ونقوم ببحث ما قبل التخرج. المرشدة للبحث هي البروفيسورة إيلا ليندفورس (Eila Lindfors)، وهي تقدم معلومات إضافية عند اللزوم. بحثنا يعتبر مهماً، من أجل أن نتمكن من مواصلة تعليم الأطفال الذين انتقلوا إلى فنلندا بشكل أفضل.

سوف نشارك في الحصص الدراسية ونتحدث مع التلاميذ بشأن تعليم الأشغال اليدوية في المدرسة. سوف يتم إجراء البحث في الفترة من شهر يناير - فبراير 2017. سوف يتم تسجيل المحادثات. سوف يقوم الباحثون بالاحتفاظ بالتسجيلات، بحيث لا يتمكن أي شخص من الاستماع إليها. سوف يتم التخلص من التسجيلات بعد أن لا تكون حاجة لها لهذا البحث.

في البحث لا يتم:

- استعمال أسماء الأطفال،
- السؤال عن معلومات عن العائلة،
- التصوير.

بحثنا لديه ترخيص من قبل المدرسة، ولكن في فنلندا دائماً نطلب الإذن من ولي أمر الطفل. نطلب منكم بأن يكون بإمكان طفلكم المشاركة في بحثنا.

مع أطيب التحيات:

ميرا كاسكينين (Mira Kaskinen) فييرا كويولا (Veera Kojola)
xxxxxxx@utu.fi xxxxxxxx@utu.fi

موجهة البحث:

إيلا ليندفورس (Eila Lindfors)، حاصلة على درجة الدكتوراه
Professor in Craft, Design and Technology Education
University of Turku, Department of Teacher Education / Rauma Unit
(+358 xx xxxx xxx)

أرجع الرخصة بالبحث إلى المعلم في موعد أقصاه يوم الجمعة 2017/1/13

اسم الطفل: _____

يجوز لطفلي المشاركة في البحث ()

لا يجوز لطفلي المشاركة في البحث ()

توقيع ولي الأمر: _____

LIITE 1 Tutkimuslupa-anomus

3/4

(farsi)

2016/12/15

تقاضای اجازه پژوهش از سرپرستان دانش آموزان

با سلام

ما در دپارتمان تربیت معلم دانشگاه تورکو (Turku) در واحد رائوما (Rauma) در رشته معلمی کارهای دستی تحصیل می کنیم و در حال انجام پژوهش فوق لیسانس خود هستیم. مدیریت و راهنمایی این پژوهش بر عهده پروفسور ایلا لیندفورس (Eila Lindfors) است که در صورت لزوم اطلاعات بیشتری در این مورد در اختیار می گذارد. پژوهش ما از این نظر مهم است که بتوان کودکانی که به فنلاند مهاجرت کرده اند را بهتر از گذشته تعلیم و آموزش داد.

ما در کلاس درس دانش آموزان شرکت خواهیم کرد و با آنها در مورد یادگیری کارهای دستی در مدرسه صحبت خواهیم نمود. این پژوهش در ماه های ژانویه و فوریه سال 2017 انجام خواهد شد. صحبت ها با دانش آموزان ضبط می شود. پژوهشگران این صحبت های ضبط شده را طوری نگهداری می کنند که هیچ فرد دیگری نمی تواند آنها را گوش کند. هنگامی که دیگر به این صحبت های ضبط شده در این پژوهش نیازی نداشته باشیم، آنها را از بین خواهیم برد.

در این پژوهش

- از نام کودکان استفاده نمی شود

- در مورد اطلاعات خانواده سوالی نمی شود

- عکسی گرفته نمی شود

ما برای پژوهش خود اجازه دانشگاه را گرفته ایم، ولی در فنلاند همیشه اجازه سرپرست هم باید گرفت. تقاضا می کنیم اجازه دهید که فرزند شما بتواند در پژوهش ما شرکت کند.

با احترامات:

میرا کاسکینن (Mira Kaskinen) و ورا کویولا (Veera Kojola)
xxxxxxx@utu.fi xxxxxxxx@utu.fi

مدیر و راهنمای پژوهش:

ایلا لیندفورس (Eila Lindfors)، PhD

پروفسور در تحصیلات کارهای دستی، طراحی و فن آوری

دانشگاه تورکو، دپارتمان تربیت معلم / واحد رائوما (Rauma)

(+358 xx xxxx xxx)

اجازه پژوهش را حداکثر تا روز جمعه تاریخ 2017/1/13 به معلم تحویل دهید

نام کودک:

فرزند من می تواند در پژوهش شرکت کند ()

فرزند من نمی تواند در پژوهش شرکت کند ()

امضای سرپرست کودک:

LIITE 1 Tutkimuslupa-anomus

4/4

(turkki)

15.12.2016

Öğrencilerin velilerine araştırma izni başvurusu

Merhaba!

Turku Üniversitesi'nin Öğretmenlik Eğitimi Bölümünde Rauma biriminde elişi öğretmenliği okuyoruz ve tez araştırması yapıyoruz. Araştırmayı Profesör Eila Lindfors yönetmekte olup, kendisi gerektiğinde daha çok bilgi verebilir. Araştırmamız Finlandiya'ya taşınan çocuklara bundan sonra daha iyi eğitim verilebilmesi için önemlidir.

Derslere gireceğiz ve öğrencilerle okulda elişi öğrenme konusunda sohbet edeceğiz. Araştırma 2017 ocak-şubat aylarında yapılacaktır. Sohbetler kaydedilecektir. Araştırmacılar kayıtları başka hiç kimsenin dinleyemeyeceği biçimde muhafaza edeceklerdir. Kayıt bu araştırma için gereksiz kaldığında imha edilecektir.

Araştırmada:

- çocukların adları kullanılmayacaktır
- aile bilgileri kullanılmayacaktır
- resim çekilmeyecektir

Araştırmamız için okulumuzun izni vardır, ancak Finlandiya'da her zaman çocukların velilerinin izni de sorulur. Çocuğunuzun araştırmamıza katılabilmesini rica ediyoruz.

Saygılarımızla

Mira Kaskinen & Veera Kojola
xxxxxxx@utu.fi xxxxxxj@utu.fi

Araştırma yöneticisi:

Eila Lindfors, PhD

Elişi, Tasarım ve Teknoloji Profesörü

Turku Üniveritesi, Öğretmenlik Eğitimi Bölümü / Rauma birimi

(+358 xx xxxx xxx)

Araştırma iznini öğretmene en geç 13.1.2017'de iade ediniz

Çocuğun adı: _____

Çocuğum araştırmaya katılabilir ()

Çocuğum araştırmaya katılamaz ()

Velinin imzası: _____

LIITE 2. Tarkkaileva havainnointi

Vuorovaikutustaidot	Havainnot
Kommunikoiko oppilas ryhmän muiden oppilaiden kanssa? Työhön liittyen vai muuten?	
Ottaako oppilas ryhmän muut oppilaat huomioon?	
Onko oppilaan ja muiden oppilaiden välillä havaittavissa riitelyä, nimittelyä tai muuta kahnausta?	
Mitä kieliä oppilas puhuu tunnilla? Kenen kanssa ja millaisissa tilanteissa?	
Millä kielillä opettaja ohjaa oppilasta?	
Miten oppilas toimii tarvitessaan apua?	

Tuntityöskentely	
Näyttääkö oppilas pitävän käsitöistä?	
Näyttääkö oppilas viihtyvän tunnilla?	
Vaikuttaako oppilas olevan tyytyväinen työhönsä?	
Vaikuttaako oppilas arvostavan työtänsä?	
Tietääkö oppilas työvälineiden paikat?	
Tunteeko oppilas tilan/tunnin säännöt?	
Osaako oppilas käyttää työvälineitä?	
Näyttääkö oppilas ymmärtävän ohjeita? Miten toimii ohjeen saatuaan?	
Ymmärtääkö opettaja oppilasta?	

Tukitoimet	
Onko tunnilla tukisanoja ja -kuvia?	
Onko työkalut nimetty tunnilla?	
Onko töihin kirjalliset/kuvalliset ohjeet?	
Onko tunneilla valmo-ryhmän oma opettaja/avustaja/tulkki mukana?	
Antaako opettaja oppilaalle eri tehtäviä kuin muille?	
Tekeekö opettaja työvaiheita oppilaan puolesta?	
Suunnitteleeko ja vaikuttaako oppilas itse työhönsä?	
Keneltä oppilas kysyy apua?	

LIITE 3. Haastattelurunko

Aiemmat käsityökokemukset

- Mitä käsitöissä tehdään?
- Missä olet tehnyt käsitöitä ennen tänne kouluun tuloa? Ennen Suomeen tuloa kotimaassasi?
- Mitä käsitöitä olet tehnyt?
- "Mistä materiaalista pulpetti on tehty? Entä vaatteet?"
- Oletko käyttänyt sitä kotimaassasi? Missä/miten?"
- "Mitä työvälineitä tunnet? (apuna papunet-kuvat: saha, vasara, porakone, höylä, ompelukone, neula, neulepuikot, silitysrauta)"
- Miten sitä käytetään?
- Oliko kotimaassasi sellaista? "
- "Kuka tekee käsitöitä kotimaassasi?"
- Tekeekö nainen? Mies? Vanhat ihmiset (ikä)?
- Rikkaat? Köyhät?
- Mitä käsitöitä kotimaassasi tehdään?"

Vuorovaikutustaidot

- Ovatko nämä muut oppilaat sinun kavereita? Tiedätkö heidän nimiä? Kerro minulle?
- Mitä teet kavereiden kanssa käsitöissä? Mitä teet kavereiden kanssa välituntisin? Puhut? Leikit?
- Onko sinulla riitaa muiden oppilaiden kanssa käsityötunneilla?
- Mitä kieliä puhut käsityötunnilla? Kenen kanssa ja miksi? Työssä auttaminen? Muut asiat?
- Mitä kieltä opettaja käyttää sinulle puhuessaan?
- Mitä uusia sanoja olet oppinut suomeksi käsityötunneilla?

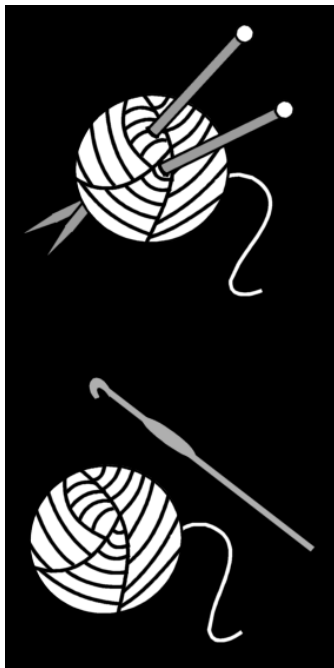
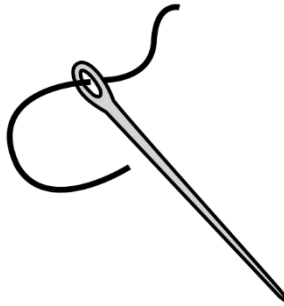
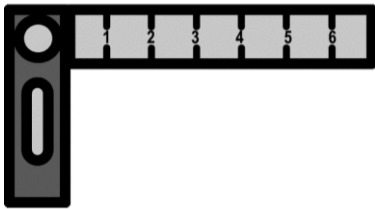
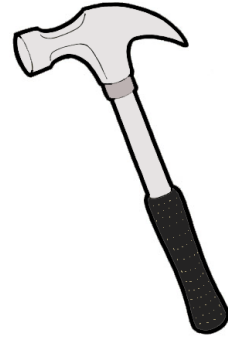
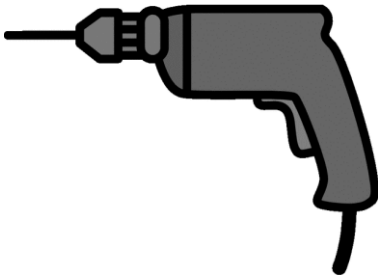
Tuntityöskentely

- Mikä täällä on ollut kivaa?
- Mitä olet oppinut?
- Oletko tyytyväinen työhösi? Mistä pidät työssäsi? Onko siinä jotain mitä haluaisit muuttaa? Mitä?
- Minkä työvälineen käyttö on helppoa? Entä vaikeaa?
- Onko tämä luokka tuttu sinulle? Missä töitä säilytetään? Missä on työkalut? Missä siivousvälineet?
- Kerro, miten täällä toimitaan?
- Ymmärrätkö opettajan ohjeita?
- Ymmärtääkö opettaja, mitä sinä puhut hänelle?

Tukitoimet

- Haluaisitko että työvälineissä lukisi niiden nimet?
- Kumpi on parempi? a) opettaja kertoo, mitä teet seuraavaksi? b) sinulla on paperilla työohjeet?
- Kummasta pidät enemmän? a) opettaja määrää työn b) saat itse suunnitella ja päättää mitä teet?
- Onko tekemäsi työ sinulle vaikeudeltaan ok vai haluaisitko helpomman tehtävän?
- Keneltä kysyt apua?
- Kuka osaa parhaiten neuvoa/auttaa sinua? Opettaja/oppilas/avustaja?
- Keneltä haluat apua käsitöissä? Toivoisitko että oma valmo-opettajasi olisi auttamassa tunneilla? Tai joku muu?
- Millä kielellä haluat ohjeet käsitöissä? Suomeksi? Omalla kielelläsi?

LIITE 4. Haastattelun apukuvat



Lähde: <http://papunet.net/materiaalia/kuvapankki>

LIITE 5. Esimerkki haastatteluaineistosta

T2 = Tutkija2 O2 = Oppilas2

T2: No, sit siel käsityötunnilla, jos sä tarttet apua, ni keneltä sä kysyt?

O2: *Ope4*:lla.

T2: *Ope4*:ilta?

O2: Jo.

T2: Voitko sä kysyä, jos *A1* (valmo-luokan avustaja) on siellä.

O2: Niin. Mä voin kysyy kaikkilla. Mut mä en voi kysy oppila..

T2: Oppilailta et uskalla?

O2: Ni, mitä tehdä.

T2: Miksi et?

O2: Koska mä en tykkä sanomaan, koska yks kerta mä sano. Yks tyttöla *Ope4*:n oppilas, hän tulee vihainen minulle.

T2: Olikohan se niin, että hän ei ymmärtänyt sinua?

O2: Ni. Mä sano: "Mitä tänään tehään" Hän sano: "Ei, ei minulle kysymään, pitää olla kysyy meidän opettaja, ei tällainen sinä sanot."

T2: No, voi harmi.

O2: Sit mä en kysy kukalle, vain *Ope4*.

T2: Okei. Toivottavasti jatkossa voit kysyä muiltakin oppilailta, mut *Ope4*:lta kysyt yleensä. (oppilas nyökkää) Osaako *Ope4* sit auttaa ja neuvookki parhaiten?

O2: Jo.

T2: Et oppilaat ei aina tiiä?

O2: Ni.

T2: Osaakos, onks se *A2* se, *Ope4*:n luokan avustaja tai se kakkosluokan avustaja?

O2: Jo.

T2: Osaako hän auttaa?

O2: Ni. Mut vähä. Koska mä mää, koska mä en ollenkaa sano hänelle, mut yks kerta mä sano hänelle, mä en tiiä, hän ei kuuntele.

T2: Okei, mut hän ei niinku auta sua, vaikka sä olisit tarvinnu apua? Oliko semmonen olo?

O2: Mut mä en kuuntele hänelle, koska mä sano "Heei, hei", hän ei kuuntele.

T2: No, voi harmi.

(keskustelua muovailuvahalla tehtävästä s-kirjaimesta)

T2: No, haluaisiks sää, et *A1* on siellä tunnilla aina auttamassa?

O2: No, joo. Koska opettaja-*A1*, hän ei huutaa kukaalle ja hän, hän on sama *Ope4*. He ei huutaa ja he he tosi paljon, he tosi paljon, he sanomaan meille, mitä tehdä, mitä ei tehdä.

LIITE 6. Esimerkki tutkimusaineiston koontitaulukosta

	Oppilas5	Oppilas6	Oppilas7
<p>Tietäkö oppilas työväliteiden paikat?</p> <p>Hav.</p>	<p>- oli hakenut itsenäisesti työnsä ja mitan (H1-T2)</p> <p>- tietää homopaperit (H5-T2)</p> <p>- tietää hiomapaperin ja sahan paikat (H5-T1)</p> <p>- Osasi haakea kangasta ja sakset (H11-T1)</p> <p>- tietää kangasvaraston (H11-T2)</p>	<p>- osasi haakea työnsä tai kaveri huolehti (H1-T2)</p> <p>- Ei tunnu tietävän (H1/5/11-T1)</p> <p>- ei vaikuta tietävän tekstiililuokasta muuta kuin oman työnsä paikan (H11-T2)</p> <p>- muistaa sakset (H14-T2)</p>	<p>- tietää, missä työtä säilytetään ja missä on sakset (H7-T2)</p> <p>- Tietää missä säilytetään keskeneräisiä töitä, tietää työvälineiden paikkoja (H7/13/15-T1)</p>
<p>Miten työväliteitä käytetään? (8 kuva)</p> <p>Haast.</p>	<p>Saha; Tällä voi tehdä tämä. Zik-zik... tämä valmis. (näyttää sahausliikettä ja tietää isän käyttäneen)</p> <p>Vasara; Tämä on vasara tai vesuru... Ja tekee näin... (taputtaa kädellä pöytää matkien liikettä)</p> <p>Porakone; Tämä on bora ja tä pora ja vielä tämä tsrrr... (matkii porakoneen ääntä) lämmönen.</p> <p>Suorakulma; Tämä...mut sinä haluat kans mitata mikä tämä on (esittää mitattavaa malkaa).</p> <p>Neula ja lanka; Tällä tehdään kaggas... Ja vaatteet, jos vaatteet zinggg... (esittää vaateen nikkoutuneen) Lanka ja neula. Sitteen sillä zikzikzikzik... Minä tehdä paljon vaatteit barbellie sama tämä.</p> <p>Ompelukone; Tämä ompelukone. Käytetään vaatteille myös. Jos vaatteet barbillie. (Vaatteita aikuisille ja lapsille?)=) Joo.</p> <p>Neulepuikot, virkkuukoukku ja lankakerät; Joo, minulla on kolona! Minulla on tämä kaikki. Tämä voi käyttää pipoo, ves ves... mitä? Houstit ja paita ja mitä sinä halua, huuvii pipoo...</p> <p>Siitysrauta; Tämä käytetään v ee ää vaatteisille. Joo, ja peilille. Tämä käytetään. Siellä yks peili, nimi hama... tätä käytetään. Tämä vaatteet tehdää, tämä, tämä ei näin, ei näin, ei näin. (ryppää vaatteitaan) Jo (käytetään kotimaassa). Minun isällä, hameilla on paljon tämä (esittää lineisesti pukua), mutta pojattilla ja äiti tekee zzz... (esittää kai höyryä)</p>	<p>Saha; (osaa näyttää edestäkas-liikettä).</p> <p>Vasara; On kolona.</p> <p>Porakone; Olen, koulussa (käyttänyt).</p> <p>Suorakulma; Tämä katso. Tekee tämän jaa sahaa yksii. Ei yksi metriä, kaksi metriä ja kolme metriä.</p> <p>Neula ja lanka; On tämä... On. Oo. AAA! Joo. Eii! En tiedä. Äiti. Minun äiti tietää. Minä en tiedä... Tekee tämä (äiti käyttää).</p> <p>Ompelukone; Outo tämä.. Aa. Minä on koulussa. En tiedä. Farsiksi ja suomeksi ja turkiksi tiedä. En tiedä minä. Hän tekee tämän. Mikä. Tämän. PSSTSS. Tiedä (naurahtaa) Minä ei katsota. (Ei tiedä mitä ompelukoneella tehdään, mutta selittää myöhemmin veljen tai isoisän tekävän sillä vaatteita).</p> <p>Neulepuikot, virkkuukoukku ja lankakerät; Oo mikä tämä. Oo. Aa tämä. Tehdään.. Mitä. Tehdään.. Öö mitä. (osoittaa päätä) Pipoo. Jaa tehdään hanskat. Jaa tehdään sukut. Jaa tehdään mitä tämä trhh. (näyttää kaulahuivia) Joo joo. Sinulla on kaulahuivi. Jaa tehdään tämä. Ja ei. (O6 näyttää ilmassa, kuinka virkkuukoukku käytetään)</p> <p>Siitysrauta; Tämä tekee. Tekee tämä joo. Joo minä teen. Ja tulee PST. Ja tulee vettä (naurahtaa) Kuumaa vettä.</p>	<p>Saha; Joo, tiedän. Tämä on ee puu... XXX (minsar? arabiaa)</p> <p>Vasara; Öö... XXX (mutraka? arabiaa) Suomessa ja Kotimaassa. On kotina ("kämpillä").</p> <p>Porakone; Joo, ilima. Ei. (arabiaksi?)=) Ei.</p> <p>Suorakulma; Joo tämä on.. En tiedä.</p> <p>Neula; Neula. Vat... Joo, kotimaassa.</p> <p>Ompelukone; tämä on... Sama kuin tämä mutta... (osoittaa neulaa) (oletko käyttänyt?)=) Ei!</p> <p>Neulepuikot, virkkuukoukku, lanka; Tämä... (näyttää sukkapuikkoa neuletyössään) Joo, tämä. (näyttää lankakerätensä, osaa nimetä arabiaksi?)</p> <p>Siitysrauta; Joo ee siitys öö siitysrauta. (käytännyt Suomessa?)=) Joo. Ja Kotimaassa.</p>
<p>Minkä työväliteiden käyttö on helppoa? Entä vaikeaa?</p> <p>Haast.</p>	<p>(Helppoa?) Ompella.</p> <p>(Onks joku vaikeeta?)=) Sahata. (kertoo myös miten puuosuuden kasaamisessa oli ongelmia ja Ope2 auttoi sinä)</p>	<p>Porakone; Joo vaikea. (toisaalla "Helppo.")</p> <p>Saha; Joo. (Helppo)</p> <p>Vasara; Helppo on. Suorakulma; Joo. (vaikea)</p> <p>Ompelukone; Vaikea.</p> <p>Neula; Vaikea.</p> <p>Siitysrauta; Helppo</p>	<p>Siitysrauta; Joo (helppoa siittää). Neula; Joo vähän (helppoa). (onko vaikeaa?)=) Joo. (Vaikeaa laittaa lanka siihen?)=) Joo! (itse ompelu helppoa?)=) Joo helppoa. Vasara; Vaikea. Sukkapuikot; Vaikea. Joo mutta ensinmäinen vaikea.</p>
<p>Osaako oppilas käyttää työväliteitä?</p> <p>Hav.</p>	<p>- ei mittaa (H1-T2)</p> <p>- teki kaverille esim. sahausken aloituksen (H5-T2)</p> <p>- Auttoi toista oppilasta mitaamaan ja sahaamaan, teki jopa sahausten aloitukset toiselle (H5-T1)</p> <p>- ei pakittaa ompelukoneella (H14-T2)</p>	<p>- ei porakoneita (H1-T2)</p> <p>- Toinen valmoinen porasi hänen puolestaan (H1-T1)</p> <p>- ei kunnolla nupuneuloja, mutta ei sitä opetettukaan (H11-T2)</p> <p>- Nupuneuloja ei osannut laittaa (H11-T1)</p> <p>- ei ompelukonetta (H14-T2)</p>	<p>- Viime tunnilla oppilaalle oli kädestä pitäen opetettu neulepuikkojen käyttö (H7-T1)</p> <p>- neulepuikkojen käyttö sujuu, vaikka vasta toinen kerta (H13-T2)</p>

LIITE 7. Esimerkki koodatusta tutkimusaineistosta?

	Oppilas1	Oppilas2	Oppilas3	Oppilas4	Oppilas5	Oppilas6	Oppilas7	Yhteenveto
Miten oppilas toimii tarvitessaan apua?	<p>- Kysyi ensin T1:ta, lopulta pyysi opettajalta /avustajalta (H9-T1)</p> <p>- Kysyi heiken kuluttua jollakin aikuisella (H10-T1)</p> <p>- Kysyi apua ujusti aikuiselta (H8-T2)</p>	<p>- Kävi kysymässä opettajalta (kun suunnitelma väärtetty, jäi istumaan hiljaa paikalleen hetkeksi, vei värt pois, meni näyttämään oppilaalle) (H2-T1)</p> <p>- kulkee suunnitelman/työn kanssa opettajan tai T2:n luo (H6-T2)</p> <p>- tunnilta vieras sijainen ja heiken maalaamossa kakkosluokan avustaja, O2</p> <p>hakee tukea ja vastauksia T2:ta ja ohjattuna kysyy opettajalta tai avustajalta hyvin arasti (H9-T2)</p>	<p>- esittelee jälleen uuden suunnitelmansa valmon avustajalle, A1, opettaja ei ole puuttunut toimintaan koko tunnilla (H6-T2)</p> <p>- kysyy valmon avustajalta, A1 (H9-T2)</p> <p>- Kysyy A1:ita (H9-T1)</p>	<p>- hakee opettajan paikalle tai odottaa (H1-T2)</p> <p>- Odottaa, jos opettaja tulisi autamaan häntä, mutta ei nauti pyytele apua. Pöleilee porakoneen kanssa (H1-T1)</p> <p>- etsii väliä katseellaan hyväksyttäväksi (H11-T2)</p> <p>- menee opettajan luo, odottaa vuoroaan ja saa ohjeen mennä odottamaan</p> <p>- hakee opettajalta apua, siltyisraudalle -> A3 tulee lopulta autamaan, kun oppilas seisoo niin onnana (H11-T2)</p>	<p>- odottaa pitkään ja kysyy opettajan ollessa lähellä (H1-T2)</p> <p>- Kysyy opettajalta, kun opettaja on lähellä/kohalla (H1-T1)</p> <p>- hakee itsenäisesti kangasta ja kantaa sen opettajan luo hyväksyttäväksi (H11-T2)</p> <p>- odottaa paikkalaan tai hakee huomiota tutkijoilta (H11-T2)</p> <p>- hakee opettajalta apua, kun T2 kehottaa (H14-T2)</p>	<p>- ei havaitse avun tarvetta tai ei tee mitään (H1-T2)</p> <p>- Läheskyy tutkijoita ja yrittää kysyä apua, muuten odottaa paikallaan tekemättä mitään (H11-T1)</p> <p>- odottaa paikkalaan tai opettajalta tai opettaja käy varmistamassa onnatoimisesti tilanteen (H13-T2)</p>	<p>- Ei tunnuta tarvitsevan apua, opettaja käy aika ajoin näyttämässä mitä seuraavaksi (H7/13/15-T1)</p> <p>- pyytää arasti opettajalta tai opettaja käy varmistamassa onnatoimisesti tilanteen (H13-T2)</p>	<p>TUNNE SUOMEN KIELISTÄ KAVEREISTA</p> <p>EIPUHU KIELISTEN OPPILAIDEN KANSSA</p> <p>TOISTEN OPPILAIDEN POSITIVINEN HUOMIOI- MINEN</p> <p>HAKEE TUKEA / HUOMIOTA TUTKIOILTA</p> <p>PYYTÄÄ OHJAUSTA VAIN OPETTAJALTA JA AVUSTAJALTA EI OPPIAILTA</p> <p>ARKUUS PYYTÄÄ APUA OPETTAJALTA / AVUSTAJALTA</p> <p>VAIKEUKSIA TYÖN SUUNNITTE- LUSSA</p> <p>OHJAAKSEN RIITTÄMÄT- TÖMYYS</p> <p>HEIKKO LUOTTAMUS KASITOIDEN OPETUSHEN- KILÖSTÖÖN</p> <p>TOIVE OMAN OPETTAJAN LÄSNÄOLOSTA</p>
Keneltä kysyt apua?	<p>Joo minä sanoo hänelle että mitä sitten minä minä tiedä mitä hän puhuu.</p> <p>Ope4:ita ja A2 jos minä haluat apua minä sanon hänelle viittaa jos minä en viittaa. Sanon hänelle Ope4-tule apuun mulle hän tulee apuun.</p>	<p>Ope4:lla. Niin. Mä voin kysyä kaikilla. Mut mä en voi kysyä oppila. Koska mä en tykkä sanomaan, koska yks kerta mä sano. Yks tyttöä ... Sit mä en kysy kullei vain Ope4.</p>	<p>Opettajalle. Avustaja2 joo!</p>	<p>Ope6:lla. Ööm kaverilla. Kaikilla. (Mämitsee myös A4:n olevan luokassa)</p>	<p>Ope5:1, opettajat ("Voitko kysyä A3:ita?") Joo. Tai Ope5 tai Ope6:lle tai tai emmä tiedä mitä opettaja tällä nimi. (etsii A4:n nimeä)</p>	<p>Mmm. ("Ope6:ita?") (nyökkää)</p>	<p>Opettajalta.</p>	
Keneltä oppilas kysyy apua?	<p>- Opettajalta ja avustajalta (H3-T1)</p> <p>- luntui vähtelevän avustajalta kysymistä, vaikka myös valmon avustajat; A1 paikalla (H9-T2)</p>	<p>- Ei kyselly. - Opettajalle kävi näyttämässä/kertomassa "olen valmis" (H2-T1)</p> <p>- opettajalta (H6-T2)</p> <p>- opettajalta tai T2:ita (H9-T2)</p> <p>- Paikalla olevalla aikuisella (H10-T1)</p>	<p>- Valmon avustajalta (H9-T1)</p> <p>- valmon avustajalta; A1 (H9-T2)</p> <p>- Paikalla olevalla aikuisella; Ope4, A2, T1 (H16-T1)</p>	<p>- opettajalta, ei avustajalta; A4 (H5-T2)</p> <p>- Opettajalta (H1/5/11-T1)</p> <p>- opettajan ollessa varattu kysyy avustajalta; A3 (H14-T2)</p>	<p>- odottaa avun tulevan luokseen (H1-T2)</p> <p>- Ei keneltäkään, odottaa että opettaja tulee luokseen (H1-T1)</p> <p>- opettajalta, ei avustajalta (H11-T1)</p> <p>- avustajalta (H14-T2)</p> <p>- tarvittaessa myös avustajia; A3 (H14-T2)</p>	<p>- ei kysy apua, antaa kaverin yrittää kasata hänenkin työlään (H1-T2)</p> <p>- Ei kysele apua (H1-T1)</p> <p>- Tutkijoilta, jotka ohjaavat kysymään opettajalta, mutta oppilas ei tunnuta uskaltavan kysyä opettajalta (H11-T1)</p> <p>- tutkijoilta, ei avustajalta; A3 ja vain kerran opettajalta (H11-T2)</p> <p>- T2:n kannustamana sekä opettajalta että avustajalta; A3 (H14-T2)</p> <p>- oivaltaa, efee työstä tulutkaan tuoli ja kysyy T2:ita, mikä se on. (H14-T2)</p>	<p>- Opettajalta (H7-T1)</p> <p>- opettajalta (H7-T2)</p>	
Kuka osaa parhaiten neuvoa / auttaa sinua?	<p>Ope4. Minä tykkää hänelle.</p>	<p>Jo. (Ope4 (A2, 2. ik:n avustaja?) Mut vähä Koska mä mää, koska mä olenkin sano hänelle, mut yks kerta mä sanol hänelle, mä en tiä, hän ei kuuntele. Mut mä en kuuntele hänelle, koska mä sano "Heei, hei", hän ei kuuntele.</p>	<p>Mm. Suomalainen oppilas. Joo. Ja myös minun ystävävä hän ei paljon pajon puhu minun kanssa mutta hän puhuu auttaa minulle.</p>	<p>En mä tiedä. Kaikki on paras. ("Vai oppilas?") Opettaja.</p>	<p>Kaikki. Opetajat (O4?) Joo, vähän ("Oliko O4 hyvä auttamaan?") Joo.</p>	<p>Opettaja</p>		

Ymmärrys käsitöistä

Alkuperäisilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
"Minä jos tulee käsityö minä tekee ee. Nämä. (viittaa työhönsä)" (O1) "Tekemistä." (O2) "Joo käsityö. Aa. Me tehdämme tämä." (O3) "Joo ee tarkoittaa tekee tämä tai (neuletta).. Tai tämä (vasaralla).." (O7)	Ymmärrys käsityön toiminnallisuudesta	Käsitys käsitöistä	Ymmärrys käsitöistä
(Mitä käsityöt ovat?) "Jotain." (O2) (Tiedätkö sinä mitä on käsityöt?="Ei (tiedä)." (O4) (Mitä ne käsityöt on?="En mä tiedä." (O5)	Tietämättömyys käsityön mahdollisuuksista		
"Minun äiti osaa tekee nämä. Lankaa ja käsityö. Hän osaa tekee." (O1) "Äiti tehä Suomessa tehä, mut tuolla <i>Kotimaassa</i> ei tehä." (O2) "Minun äiti ja siskoo. Ei minä ei minä. Ei isä. (paita/ompelu)" (O3) "Minun isä. Ja äiti. Ja minä ei teki, koska minä vauva." (O5) "Minun isän isä. Minun veli tekee tämä tiedä tämä. Paljon. Tämä tekee (paidan)." (O6)	Tieto käsityövälineiden käyttäjistä vain perhepiiristä		
"(Voiko O1 sahata?="Vain tässä Suomessa. Yks kerta. Tässä yks kerta minä tekee. Ei kotona. Koska jos minä tekee sitten minä tulee minun käsi noin. Ja sitten tulee hyvä. (Haava?="Joo." (O1) "Mä oon saha vähä, koska koska he ei paljon tykkää sahaamaan työllä. Koska he, meidän äiti pelka, että jos ei saha tule meidän käsi, koska me minä olen ihan pikkuinen." (O2) "Minun äiti tietää. Minä en tiedä. Tekee tämä (äiti käyttää neulaa). Joo minä sanon. Minä sanoo minä haluan tekee hän sanoo sinä pieni ei." (O6)	Sukupuolen korostumattomuus		
"(puuosat="E. En tie. (vaatteet voi tehdä="Lankalle." (O2) "(Mistä pulpetti tehty?) Joo. Se mm lautalla. (Mistä lauta tulee?="Se ää yksi mies, hän tehä taulilla (<i>tuolla?</i>) (vaikuttaa selittävän, että mies tn-luokassa tekee)" (O3) "Tämä on. en tiedä." (O6)	Tietämättömyys materiaali-käsitteistä		
"(Ompelukone;) "Jos sulla on jos se sama jos sulla on paita rikki ja sitten sinä tekee noin ja sitten sinä laittaa lanka siellä (osoittaa lankakerän paikkaa ompelukoneessa) ja sitten sinä tekee. Ja sitten tulee hyvä." (O1) "Tämä ompelukone. Käytetään vaatteille myös. Jos vaatteet barbille. (Vaatteita aikuisille ja lapsille?="Joo." (O5) "Tämä tuli noin rikki ja sinä käytät noin (esittää, miten paidan reikä korjattaisiin neulalla)." (O4) " <i>Kotimaasta</i> , sit tämä, me tänne se oli ihan näin ja mitä, se ei hyvä. Ja sitten sinä otat, sitten tekee näin, sit tule hyvä. (esittää, miten rypyinen vaate silitetään...)" (O3)	Pehmeät materiaalit vaatetuksessa		
(Porakone;) "Minä nähty minun kämpin minun isä tekee minun pyörää. En mä tiedä mikä hänen nimi on." (O1) "(Saha;) Tällä, tämä työtä. Hän tee kotii, hän tee kaikki sitä. Ja hän tee työtä. (<i>Vasara</i>) ..mut tehdään kotona, jos tulee tollai.. (esittää jonkin korjaamista) (<i>Porakone</i>) Tämä jos mitä rikkeä, tai mitä, sitten." (O3)	Kovat materiaalit remontoinnissa		

Informatiivinen tuki 1/2

Alkuperäisilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p>Ymmärtää opettajan ohjeet, mitä tulee tehdä seuraavaksi työhön, tai kannattaako ottaa pienempi sivellin tai sivellin kannattaa pestä ennen värinvaihtoa. (H10-T1: O1)</p> <p>(Ymmärrätkö opettajan puhetta?) "Joo. Ymmärrän." (O4)</p> <p>"Kädestä pitäen opetus ja osaa jatkaa sen perusteella." (H7-T2: O7)</p> <p>"Joo. He ymmärtä. Jos mää sanon jos mä puhun Ope4:n kanssa hän sanoo joo hän sanoo minulle mitä mää sanon hänelle anna sakset ja hän antaa minulle ja hän sanoo jos minä missä sakset hän näyttää minulle. Ja hän ymmärrä." (O3)</p> <p>(Ymmärtävätkö opettaja ja avustaja sinua?) "Joo, hän ymmärrä." (O5)</p> <p>"Keskustelu vähäistä, mutta toimivaa." (H9-T2: O2)</p>	<p>Opettajan ja oppilaan välinen ymmärrettävä kommunikointi</p>	<p>Kielen hallinta</p>	<p>Informatiivinen tuki 1/2</p>
<p>(Neulepuikot, virkkuukoukku ja lankakerät;) "Nämä on käsityö nämä on lankaa." (O1)</p> <p>(Tunnetko työvälineiden nimet suomeksi?) "Ei, ei oikein tiedä." (O3)</p> <p>(Suorakulma;) "Sinä haluat, en mä tiedä, mitä suomeks.." (Neula ja lanka;) "Lanka ja... En mä tiedä." (O5)</p> <p>(Vasara;) "... Savva.." (O6)</p>	<p>Osaamattomuus nimetä työvälineitä suomen kielellä</p>		
<p>"Jos Ope4 ei ole minä istuu ja odota hänelle tulee. Minä menen väliintii ja. Minä menen Ope2:n luokkaan. (O1:n oma luokka)" (O1)</p> <p>(Mitä opettaja tekee, jos hänellä on asiaa?) "Puhuu. Hän sanoo. (Kertoo, miten opettaja sanoo "Ei", jos hän hölmöilee työkaluilla ja "Hyvä", jos hän tekee töitä.)" (Mitä tehdään, kun tunti loppuu?) "Siivomaan. Kaikki oppilaat." (O4)</p> <p>"(Kun käsityötunti alkaa, mitä tehdään?) Tule tänne, tämä luokka tai puuluokka. Joo. Ei, ei. Ope5:n luokkaan. Ja sit Ope6 ja Ope5 puhuu meidän kanssa ja sitten hän hän sanoi, ketä on tekstiiliiluoka – hän viittaa, ja sit ketä on puuluokka. (Tarviiko täällä siivota jotain?) Joo. Tarvii laittaa tuoli paikkalleen ja sit laittaa ompelukone kiinni ja sit laitetaan tämä kangas... Joo, huppu. Sit ketä on valmis, hän voi lähtee. Menee väliintii tai kotii." (O5)</p> <p>"Ensin menee tässä tämä on mitä.. (Ope6:n vai Ope5:n luokka?) Ei, Ope6:n. Ee, Ope6 kysyy ja sanoo kuuntelee. Ja sanoo katso. Sanoo menee tässä menee tässä." (O6)</p> <p>"(Minne oma työ?)= Laita tonne. (Roskat?)= Öö. Roskiin. (Tunnin lopussa)= Menen luokkaan. Laita kekengät jajalaa, ja sitten menen luokkaan." (O7)</p>	<p>Tilan / tunnin rakenteen tunteminen (työvälineiden sijainti, tunnin kulku)</p>		
<p>(Saha;) "Tällä voi tehdä tämä. Zik zik... tämä valmis. (näyttää sahausliikettä...)" (O5)</p> <p>(Vasara;) "Jos sulla on sama samaa nämä (näyttää kuvaa neulasta). Sama lanka vain ei lankaa. Sinä laitat noin ja sitten sinä tekee noin (näyttää ilmassa, kuinka käyttäisi vasaraa). Taputat." (O1)</p> <p>(Porakone;) "Tehdään tämä (osoittaa tuolin selkänöjan niittä ja pitää surrausääntä)." (O4)</p> <p>(Neula ja lanka;) "Mm.. tehdään noilla, tehhä... (naurahtaa ja vaikuttaa, ettei osaa kertoa tietoaan) Vaattesille. Vai tämänle, toi.. (Lanka?)= Joo, laitetaan lanka ja myös ota toi yks paita näi ja myös tähän näin viäl yksi voi tehä nalle ja tai piirtestä, leikkata ja sitte tehä näi." (O3)</p> <p>(Ompelukone;) "Jos sulla on jos se sama jos sulla on paita rikki ja sitten sinä tekee noin ja sitten sinä laittaa lanka siellä (osoittaa lankakerän paikkaa ompelukoneessa) ja sitten sinä tekee. Ja sitten tulee hyvä." O1</p> <p>(Neulepuikot, virkkuukoukku ja lankakerät;) "Oo mikä tämä. Oo. Aa tämä. Tehdään.. Mitä. Tehdään.. Öö mitä. (osoittaa päätä) Pipo. Jaa tehdään hanskat. Ja tehdään sukat. Jaa tehdään mitä tämä thhh. (näyttää kaulahuivia) Joo joo. Sinulla on kaulahuivi. Jaa tehdään tämä. Ja ei. (O6 näyttää ilmassa, kuinka virkkuukoukku käytetään)" (O6)</p> <p>(Silitysrauta;) "Tämä tekee. Tekee tämä joo. Joo minä teen. Ja tulee PST. Ja tulee vettä. (naurahtaa) Kuumaa vettä." (O6)</p>	<p>Perustyövälineiden käyttötavan ja kohteen tietäminen</p>	<p>Toimintakulttuurin hallinta</p>	
<p>"Osasi käyttää sivuleikkureita, leikkasi niillä toisen oppilaan puolesta piipunrassia." (H4-T1: O1)</p> <p>"Hiominen ja maalaaminen onnistuivat (myös välineiden puhdistaminen/siivoaminen)" (H9/10-T1: O2)</p> <p>"Vasaran käyttö sujui" (H16-T1: O3)</p> <p>"Auttii toista oppilasta mittaamaan ja sahaamaan, teki jopa sahausten aloitukset toiselle." (H5-T1: O5)</p> <p>"Neulepuikkojen käyttö sujui, vaikka vasta toinen kerta." (H13-T2: O7)</p>	<p>Työvälineiden käytön hallitseminen</p>		

Informatiivinen tuki 2/2

Alkuperäisilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
"Kysyi ensin T1:ita..." (H3-T1: O1) "Etsii välillä katseellaan hyväksyntää tutkijoilta." (H11-T2: O4) "Lähestyy tutkijoita ja yrittää kysyä apua, muuten odottaa paikoillaan tekemättä mitään." (H11-T1: O6) "Tunnilla vieras sijainen ja hetken maalaamossa kakkosluokan avustaja, O2 hakee tukea ja vastauksia T2:ita ja ohjattuna kysyy opettajalta tai avustajalta hyvin arasti." (H9-T2: O2)	Tuen ja huomion hakeminen tutkijoilta		
(Kuka osaa parhaiten auttaa?) "Ope4. Minä tykkää hänelle." (O1) (Keneltä sinä kysyt apua?) "Opettajalle. Avustaja2 joo!" (O3) "Ope5:1, opettajal. (Voitko kysyä A3:ita?) Joo. Tai Ope5 tai Ope6:lle tai emmä tiedä mitä opettaja täällä nimi. (etsii A4:n nimeä)" (O5) "T2:n kannustamana sekä opettajalta että avustajalta; A3." (H14-T2: O6) (Keneltä kysyt apua?) "Opettajalta." (O7)	Ohjauksen hakeminen käsityöopettajalta tai koulunkäynti-ohjaajalta		
"Kysyy apua ujusti aikuiselta." (H8-T2: O1) "...ohjattuna kysyy opettajalta tai avustajalta hyvin arasti." (H9-T2: O2) "Kysyy opettajalta, kun opettaja on lähellä/kohalla." (H1-T1: O5) "...oppilas ei tunnu uskaltavan kysyä opettajalta." (H11-T1: O6) "Pyyttää arasti opettajalta tai opettaja käy varmistamassa omatoimisesti tilanteen." (H13-T2:O7)	Arkuus pyytää apua	Oppilaan ohjaaminen	
"Opettaja ei ole puuttunut toimintaan koko tunnilla." (H6-T2: O3) "...opettaja (Ope5 ja Ope6) katselee vierestä, mutta ei reagoi tilanteeseen, jossa oppilaalla on vaikeuksia oppimistehtävänsä kanssa." (H1/H11-T2: O6) "Ompelukoneen käyttöä ei opetettu, oppilas ei tuntunut täysin ymmärtävän, miten ompelukone toimii" (H11-T1: O4) "Ope5: Niukka erityistarpeiden huomiointi." (H11-T2: O6) (Voiko A2:ita kysyä apua?) "Mut vähä. Koska mä mää, koska mä en ollenkaa sano hänelle, mut yks kerta mä sanoi hänelle, mä en tiä, hän ei kuuntele. Mut mä en kuuntele hänelle, koska mä sano "Heei, hei", hän ei kuuntele." (O2) "Niukasti yksilöllistä aktiivista ohjausta avustajalta A4." (H1-T1: O5) "Avustaja; A3 ei osallistunut valmojen opetukseen" (H11-T2: O6) "A3 opasti myös valmolaisia, jotka selvästi hakivat apua." (H14-T2: O4)	Ohjauksen riittämättömyys		
"Minä haluat, vain he (Ope2/Ope3) ei tule käsityö. (Sinä haluaisit että he tulisivat?) Joo." (O1) "Joo minä haluan Ope1. Joo! (naurahtaa) A1 ja Ope1!" (O3) (Toivotko, että Ope2 olisi aina samalla tunnilla?) "Joo. (Tai Ope3?) Ope2." (O5) (Haluaisitko että Ope2 olisi joka kerta koko ajan? Sinun kanssa käsitöissä?) "Oj. Joo." (O6)	Toive oman valmistavan opetuksen opettajan ohjauksesta käsitöissä		Informatiivinen tuki 2/2
"Ei olisi tahtonut lopettaa maalaamista kesken (tunti päättyi), vaan olisi tahtonut jäädä maalaamaan loppuun." (H10-T1: O1) "On työskennellessään hyväntuulinen." (H5-T2: O4) "Lähtee heti suunnittelemaan työtään ja saa muut tunnin aikana kiinni." (H6-T2: O2) "Minä pidän kaikki, koska minä olen iloinen ja minä laita kaikki valmis ja minä en tehä mitään väärin ja tämä." (O5) "On iloinen" (H13-T2: O7) "Täällä kivaa, että saan.. me teemme käsityö ja me tykkää tämmönen, pöllöjä. Kaikki minä tykkään." (O2) (Mikä täällä on kivaa?) "Tekee töitä." (O4) "Minä tekee ja kivaa. Tosi." (O6)	Toiminnallisuuden palkitsevuus		
"Esittelee innoissaan hiottua lautaa." (H8-T2: O2) "Kyllä, oppilas käsittelee työtänsä sitä arvostaen." (H16-T1: O3) "Haluaa viedä työn kotiin ja kulkee työn kanssa tunnilla." (H14-T2: O4) "Lähes valmis työ koko ajan esillä." (H5-T2: O5) "Ylpeä valmiista kankaasta ja sen paikalleen asetelusta." (H14-T2: O6)	Oman työn arvostaminen	Oppimiskokemus	
(Onko työ vaikeudeltaan ok, vai haluaisitko helpomman työn?) "Se on ihan ok." (O2) (Onko työ vaikeudeltaan ok?) "Joo." (O4) (Onks ton työn tekeminen ollu vaikeeta vai helppoo vai sillee ok?) "Ok. Minä tiedän, miks hän laitta meillä vaikee tai koska hän haluaa, että me opit sitä." (O5)	Sopivan tasoiset oppimistehtävät		
"Minä oppi nämä saha. Joo! Saha." (O1) "Mä oppi kaikki." (O2) (Oletko oppinut niiden työvälineiden nimiä?) "Joo työ ja.. Monta rivii monta rivii mä halun sanoo mitä monta rivii.. ja lautaa." (O3) (Mitä sanoja olet oppinut käsitöissä?) "Moi sanoo. Moi, Hei... Sano moi ja menee." (O6) "Minä opin naulakko... Neulomaan. Neulomaan. Joo." (O7)	Uuden sanan/taidon oppiminen		

Instrumentaalinen tuki

Alkuperäisilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
(Mitä kieltä opettaja puhuu sinulle?) "Hän puhuu minun kanssa suomea. A2 puhuu minun kanssa suomea." (O1) (Millä kielellä opettaja ohjaa oppilasta? =) "Suomeksi, mahdollisimman selkeästi ja lyhyesti." (H1-T1: O4) (Millä kielellä opettaja puhuu sinulle? =) "Suomia." (O7) (Millä kielellä opettaja ohjaa oppilasta? =) "Suomeksi ja kädestä pitäen näyttäen." (H7-T2: O7)	Suomi ohjauksikielenä	Ohjaustapa	Instrumentaalinen tuki
(Itse vai opettajan päättämä työ?) "Ope4 sanoo mulle että mitä sinä haluat tekee Ope4 sanoo mulle että piirtätkö ja minä sanon joo. Haluun Ope4 sanoo mulle." (O1) (Itse vai opettajan päättämä työ?) "Ööm Ope6 kertoo." (O4) (Itse vai opettajan päättämä työ?) "Opettaja opettaja sanoo minä tekee." (O6) (Itse vai opettajan päättämä työ?) "Opettaja." (O7)	Toive mallioppimisesta		
"Oppilas oli hieman muita oppilaita jäljessä, minkä takia hänelle etsittiin valmis laudan pätkä, jota ei tarvinnut sahata. Muut kakkosluokkalaiset aloittivat vielä sahausken." (H9-T1: O3) "Opettaja jättää oppilaalta ompelukoneharjoitukset väliin. Samaan aikaan suomenkielinen suomenkielinen oppilas suorittaa ompelukoneen ajokorttia." (H14-T2: O4) "Ei opeteta käyttämään ompelukonetta." "A3 määrättiin ompелеmaan O6:n kanssa tarvittavat ompeleet, oppilas painoi itse kaasua, mutta ei tehnyt muuta." (H14-T2: O6)	Reaktiivinen eriyttäminen		
(Itse vai opettajan päättämä työ?) "Ope4 sanoo mulle että mitä sinä haluat tekee Ope4 sanoo mulle että piirtätkö ja minä sanon joo. Haluun Ope4 sanoo mulle." (O1) (Itse vai opettajan päättämä työ?) "Ööm Ope6 kertoo." (O4) (Itse vai opettajan päättämä työ?) "Opettaja opettaja sanoo minä tekee." (O6) (Itse vai opettajan päättämä työ?) "Opettaja." (O7)	Toive mallioppimisesta		
"Teknisen työn luokassa joidenkin työkalujen (vähemmän käytöllä olevien) paikat nimetty kaapissa." (H9-T1: O1) "Pöytälaatikoiden etupaneeleissa havaittavissa nimilappuja, mutta ei muualla." (H1/H11-T2: O5) "Työvälineissä ei lue mitään." (H1/5/11-T1: O6) (Haluaisitko, että työvälineissä lukisi nimet?) "Joo. (suomeksi vai muulla kielellä?) Ei, minä haluan oppii suomi ja englantia." (O1) (Haluaisitko, että työvälineissä lukisi nimet?) "Joo. (Millä kielellä?) Suomalainen." (O3)	Tarve työvälineiden ja niiden paikkojen suomenkieliselle nimeämiselle		
"Minä halua et paperi ja Ope4 kirjoittaa siellä." "(Haluatko lukea ohjeita?) Joo. Suomeksi." (O1) (Ohjeet vai niin, että opettaja kertoo?) "Opettaja kertoo." (O2) (Kirjalliset ohjeet vai opettaja kertoo?) "Minä haluan että sanoo." (O3) "Minä halua paperisit. Tämä helppo mulle, että jos hän hän mennä toinen oppilas, minä sanon hänelle ja Ope5 mitä minä tehdä tai Ope6 mitä minä tehdä, hän se oli vaikea, koska kauhee odottaa." (O5) (Haluatko, että Ope6 kertoo sinulle vai sinä luet mitä sinä teet?) "Tämä. (Haluat lukea?) Joo. (Ope6 kertoo ohjeita?) Haluaa vaan vähän." (O6) (Millä kielellä haluaisit ohjeet käsitoissa, arabiaksi?) "Ee minä haluan oppii vain englantia." (O1) (Millä kielellä haluaisit, että siellä käsityötunnilla sua opetetaan?) "Suomeksi." (O2) (Millä kielellä sä haluaisit, et tääl opetetaan ja on ne ohjeet?) "Suomek. Minä halua omalla kielellä, mutta minä halua suomee myös." (O5) (Millä kielellä haluat ohjeet?) "Arabiaksi.. Lukea arabia." (O7)	Halu saada työohjeet		

LIITE 9. Käsityönopettajan huoneentaulu

Maahanmuuttaja käsitöissä

Arvoisa käsityönopettaja, kun opetusryhmääsi tulee perusopetukseen valmistavasta opetuksesta oppilas, ota seuraavat asiat huomioon:

◆ **RYHMÄYTÄ:**

- Puhuttele oppilaita nimillä.
- Ryhmäytä myös perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilas osaksi opetusryhmää. Muista, että opettajakin on osa ryhmää.
- Luo opetusryhmään keskusteleva ilmapiiri. Rohkaise ryhmän oppilaita keskusteluun heidän omilla ehtoillaan, mutta älä kuitenkaan painosta.

◆ **TUTUSTUTA KÄSITÖIHIN:**

- Kerro käsitöiden mahdollisuuksista perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaalle. Älä oleta hänen tuntevan käsityöprosessia.

◆ **OHJAA TASAVERTAISESTI:**

- Suunnittele opetusta ja oppimistehtäviä oppilaiden tieto- ja taitotasojen mukaan. Suunnittele, miten eriytät oppilaita tasavertaisesti.
- Varmista, että oppilas on ymmärtänyt ohjeet.

◆ **HYÖDYNNÄ TUKIMATERIAALEJA:**

- Tee yhteistyötä kollegoiden kanssa. Esimerkiksi perusopetukseen valmistavan opetuksen opettaja voi tutustuttaa oppilaansa työohjeisiin ja asiasanoihin jo ennen käsityötunteja.
- Käytä opetuksen apuna kirjallisia ja kuvallisia ohjeita. Ne helpottavat myös äidinkielistä oppilaita muistamaan ja hahmottamaan. Työohjeet helpottavat lisäksi omaa työtäsi.

◆ **TUE KIELEN KEHITYSTÄ:**

- Nimeä työvälineet ja niiden paikat. Tällöin edistät suomen kielen oppimista ja hallintaa sekä lukutaidon kehittymistä.
- Muista, että olet perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaille myös suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettaja.