



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Arabian kielen opettajien opetuksen haasteet helsinkiläisissä peruskouluissa

Helsingin yliopisto
Humanistinen tiedekunta
Arabian kielen ja islamin tutkimus
Pro gradu tutkielma
Ali Khary
2020

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		
Tekijä – Författare – Author Ali Khary		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Arabian kielen opettajien opetuksen haasteet helsinkiläisissä peruskouluissa		
Oppiaine – Läroämne – Subject Arabian kielen ja islamin tutkimus		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year 05/2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 51 + liitteet
Tiivistelmä – Referat – Abstract		
<p>Arabiankielisten oppilaiden määrä on lisääntynyt ja edelleen lisääntyy Helsingin peruskouluissa. Äidinkieli on osa identiteettiä ja side omaan kieliyhteisöön. Oman äidinkielen osaamisella on todettu olevan suotuisa uuden kielen oppimiseen ja oppimistuloksiin. Uusi kieli on avain suomalaisen yhteiskunnan osallisuuteen. Laadukkaalla oman äidinkielen opetuksella on täten suotuisia vaikutuksia niin yksilö- kuin yhteiskuntatasolla. Peruskoulussa tapahtuva oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta ja siihen osallistuminen on vapaaehtoista.</p> <p>Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää oppilaan oman äidinkielen eli tässä tutkimuksessa arabian kielen opettajien kokemia haasteista arabian kielen opetuksessa Helsingin kaupungin peruskouluissa. Kartoittamalla opetuksen haasteet ja tämän jälkeen etsimällä niihin ratkaisuja, voidaan edistää laadukasta arabian kielen opetusta. Tutkimus suoritetaan opettajia haastatteleamalla, joten oppilaiden, kotien ja koulutuksen tuottajan näkemykset eivät tässä tutkimuksessa tule esille.</p> <p>Aiemmissa selvityksissä koskien oman äidinkielen opetusta on noussut esille haasteita opetuksen käytännön järjestelyihin liittyen. Arabian kielelle on ominaista kielen diglossia eli eri kielimuotojen vaihtelu eri käyttötilanteissa. Koulussa opetettu kielimuoto on standardiarabia. Kielessä on myös lukuisia eri murteita. Tämän kielimuotojen moninaisuuden voidaan olettaa aiheuttavan opetuksen haasteita. Ilmiötä voidaan tutkia vain tutkimalla juuri arabian kielen opettajien kohtaamia opetuksen haasteita.</p> <p>Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla haastatteleamalla kahta kolmesta Helsingin kaupungin peruskoulun arabian kielen opettajasta. Haastattelu oli yksilöhaastattelu ja tehtiin arabian kielellä. Aineisto analysoitiin teemoittelun ja tyypittelyn keinoin ja tulokset voitiin jaotella kolmeen eri kategoriaan.</p> <p>Suurimmat haasteet liittyvät itse arabian kielen opetukseen ja opetusjärjestelyihin. Opetusryhmät ovat heterogeenisiä niin oppilaiden iän, oppimisvalmiuksien, taitotason ja kielen osaamisen suhteen. Oppitunnit järjestetään koulupäivän jälkeen ja oppilaat joutuvat usein siirtymään tunnille toiseen kouluun. Valmistu opetusmateriaalia ei ole. Arabian kielelle leimallisena haasteena tuli esille kielen diglossia. Opetuskieli on standardiarabia, joka on eri kielimuoto kuin kotona puhuttu jokin arabian puhekielen murteista.</p> <p>Toisena kategoriana olivat työsuhteisiin liittyvät haasteet kuten työsuhteiden määräaikaisuus. Kolmantena kategoriana nousivat muut rakenteelliset haasteet, etenkin miten päteviä arabian kielen opettajaksi Suomessa.</p> <p>Esille tulleet heterogeenisten ryhmien sekä opetusjärjestelyjen aiheuttamat käytännön haasteet ovat nousseet esille jo aiemmissa selvityksissä, joten niiden uskoisi olevan jo ratkaistavissa. Ratkaistavaksi jäisi arabian kielen suhteen vielä syvät kielelliset haasteet.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Oma äidinkieli, diglossia, arabian kieli, vieraskieliset		

Sisällys

1 JOHDANTO.....	3
2 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	4
3 VIERASKIELISET SUOMESSA	5
4. ARABIAN KIELI JA KIELEN DIGLOSSIA	8
5 OPETUSSUUNNITELMA JA PERUSOPETUSTA TÄYDENTÄVÄ OPPILAAN OMAN ÄIDINKIELEN OPETUS	12
6 ARABIAN KIELEN OPETUS HELSINGIN PERUSKOULUISSA	16
6.1 ARABIAN KIELEN OPETUKSEN LÄHDÖKOHDAT, KIELEN RYHMÄKOOT SEKÄ AJANOHDAT	16
7 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS	19
7.1 TEEMAHAASTATTELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ.....	19
7.2 TUTKIMUSHENKILÖT, AINOSTON KERUU JA ANALYYSI.....	22
8 TUTKIMUKSEN LUOTTETAVUS JA TUTKIMUSEETTISET KYSYMYKSET.....	25
9 TUTKIMUSTULOKSET	27
9.1 KATEGORIA I.....	29
ARABIAN OPETUKSEN HAASTEET.....	29
9.1.1 DIGLOSSIA.....	29
9.1.2 OPETUSRYHMÄT JA OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN.....	31
9.1.3 OPPIMISYMPÄRISTÖ JA OPETUSMATERIAALI	33
9.1.4 OPETUKSEN AIKATAULU	34
9.2 KATEGORIA II	36
TYÖSUHTEIDEN HAASTEET	36
9.2.1 MÄÄRÄAIKAISUUS	36
9.2.2 OSANA TYÖYHTEISÖÄ.....	36
9.3 KATEGORIA III	38
MUUT HAASTEET.....	38
9.3.1. PÄTEVÖITYMINEN	38
9.3.2. YHTEYDENOTOT	39
9.3.3 TASA-ARVOISUUS.....	40
10 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	42
LÄHTEET	45
LIITEET	52

1 JOHDANTO

Tässä Pro gradu –tutkielmassa tarkastelen oman äidinkielen eli tässä arabian kielen opetusta Helsingin peruskouluissa ja arabian kielen opettajien näkemyksiä ja etenkin opettajien kokemia haasteita arabian kielen opetuksessa. Arabiankielisten oppilaiden osuus on kasvanut ja kasvaa Suomen, etenkin pääkaupunkiseudun ja suurten kaupunkien, peruskouluissa. Tutkimuksen aihe nousee oman äidinkielen merkittävydestä oppilaiden identiteetin vahvistamisessa sekä koulumenestyksessä. Tutkimusten mukaan äidinkielen hyvä osaaminen vaikuttaa myönteisesti uuden kielen oppimiseen (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco 2001, 136-137). Suomen kielen osaaminen on taasen avain yhteiskunnallisen osallisuuteen ja osallistumiseen. Arabia on yksi maailman valtakielistä, sen kielitaidosta on hyötyä myös alati kansainvälistyvillä työmarkkinoilla. Täten on monia niin yksilöön kuin yhteiskuntaan liittyviä asioita, joiden vuoksi olisi järkevää, että arabiankieliset saisivat laadukasta ja tarkoituksenmukaista oman äidinkielen opetusta.

Olen suorittanut pedagogiset opinnot vuonna 2019 Tampereen yliopistossa. Tätä kautta havahduin kuinka niin opetusjärjestelyt kuin opettajan osaaminen vaikuttavat oppimistuloksiin. Olen myös kolmen kaksikielisen (suomi ja arabia) lapsen vanhempi, joiden kautta olen voinut vuosia seurata arabian opetusta Helsingin peruskouluissa. Niin koulujärjestelmästä kuin oppilaiden huoltajilta ja oppilailta sekä arabian kielen opettajilta kantautuu tietoja, ettei arabiankielen opetus suju aina välttämättä kuin muut koulun oppiaineiden tunnit.

Tutkielmassa käsittelen arabian kieltä, arabian kielen opetusta Helsingin peruskouluissa ja taustalla olevaa opetussuunnitelmaa sekä arabian oman äidinkielen opettajien kokemia haasteita. Tutkielman viitekehyksessä käsittelen aihetta käsitteleviä aiempia tutkimuksia. Lähestyn tutkittavaa aihetta kvalitatiivisella arabian kielen opettajien haastattelulla. Haastattelumenetelmänä hyödynnän teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelurunkoa. Teemahaastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa ja tuo tutkittavan äänen kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Tutkimus suoritetaan opettajia haastattelemalla, joten oppilaiden, kotien ja koulutuksen tuottajan näkemykset eivät tässä tutkimuksessa tule esille.

2 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Oman äidinkielen opetusta ei ole aiemmin tutkittu Suomessa paljon. Väitöskirjatasoisia töitä on vain yksi. Käsitelen tässä luvussa tämän väitöskirjan pohjalta tehtyä artikkelia, koska itse väitöskirja on portugalinkielinen. Väitöskirja tarkastelee espanjan ja portugalin oman äidinkielen opetusta Helsingin seudun perusopetuksessa. Tutkimuskohdetta lähestytään eri näkökulmista virallisten asiakirjojen, väestötietojen sekä kyselyin kerättyjen aineistojen perusteella.

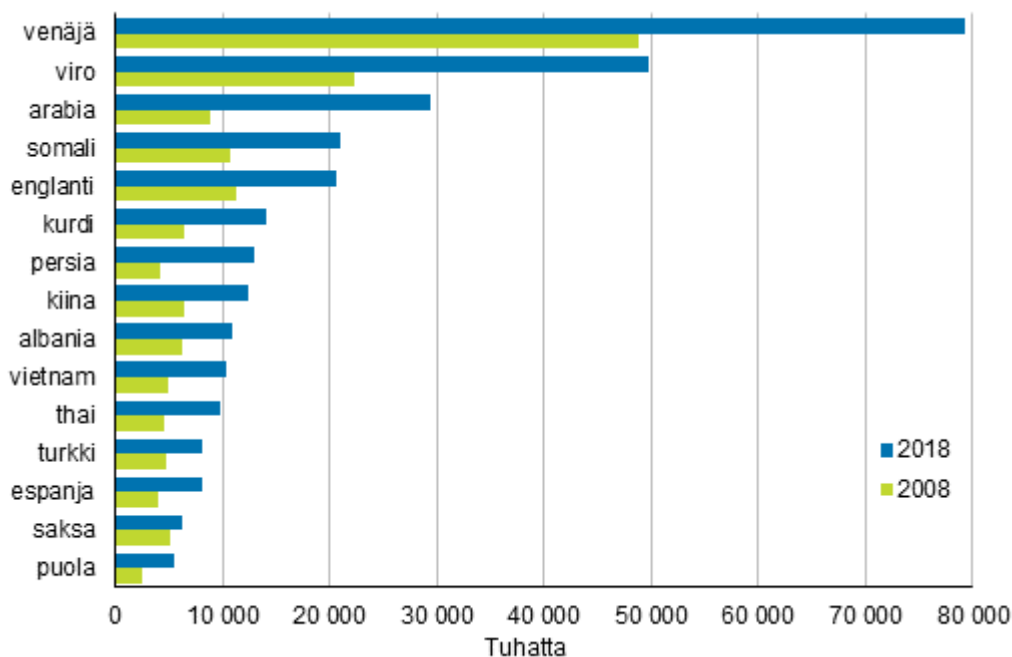
Piippo (2017) tarkastelee väitöstyöhönsä pohjautuvassa Kieliverkoston artikkelissaan espanjan ja portugalin oman äidinkielen opetuksen tilaa Helsingin seudulla. Olen myös keskustellut Piipon kanssa henkilökohtaisesti Oma Äidinkieli Ry:n vuosikokouksessa vuonna 2019. Artikkelissaan Piippo (2017) kuvaa opettajien osuutta ja miten he ovat toteuttaneet ja arvioineet omaa opetustaan ja oppilaiden huoltajien näkemyksiä opetuksesta. Piippo (2017) tuo esille haasteita, jotka liittyvät oman äidinkielen opetuksen käytännön järjestelyihin, organisaation tukeen, struktuurien puutteeseen, opettajien pätevyyteen, opetuksen tavoitteisiin, opetusvälineisiin ja oppijoihin. Piippo (2017) totesi tutkimustulostensa perusteella, että opettajille haasteita ovat ikärakenteeltaan ja taitotasoltaan epäyhtenäiset ryhmät, oman työsuhteen epävarmuus sekä ulkopuolisuus muusta koulu yhteisöstä. Opetus ei ole suunnitelmallista. Opetusta vaivaa materiaalipula tai opettajien tietotaito on riittämätöntä sen hyödyntämiseen. Piippo (2017) toteaa, että tutkimustulokset hyödyttävät espanjan ja portugalin lisäksi muidenkin kielten opetusta. Tärkeimmiksi kehityskohteiksi Piipon (2017) mukaan nousivat kuntatason käytänteiden järjeistäminen, konkreettisten kielikohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen ja käyttöönotto, opettajien täydennyskoulutus sekä perheiden sitouttaminen. Kaikki tämä onnistuisi parhaiten, jos oma äidinkieli nostettaisiin muiden oppiaineiden rinnalle.

Piippo (2017) toteaa, että vaikka työnsä oli tapaustutkimus espanjasta ja portugalista, sen tulokset heijastanevat oman äidinkielen opetuksen tilaa Suomessa yleisemminkin. Ei ole siis lähtökohtaisesti syytä olettaa, etteivätkö nämä samat asiat päde myös arabian kielen opetuksessa. Arabian kielen opetukseen tuo kuitenkin vielä oman haastavan lisänsä arabian kielen diglossia. Diglossia ilmiönä vaikeuttaa arabian kielen opetusta, etenkin heterogeenisissä kieliryhmissä, huomioiden vielä asetelmat ja lähtökohdat, jossa arabian kieltä opetetaan peruskouluissa.

3 VIERASKIELISET SUOMESSA

Vieraskieliseksi katsotaan henkilö, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Tilastokeskuksen mukaan vuoden 2018 lopussa Suomessa asui lähes 392 000 vieraskielistä. Vuoden 2019 lopussa vieraskielisiä oli noin 413 000 ja vieraskielisten osuus koko väestöstä oli seitsemän prosenttia. Uudenmaan väestöstä vieraskielisiä oli vuonna 2019 neljätoista prosenttia. Suurimmat vieraskieliset ryhmät vuonna 2019 olivat äidinkieleltään venäjää puhuvat, 81 606 henkilöä, viroa puhuvat, 49 427 ja arabiaa puhuvat, 31 920 henkilöä. Tämän jälkeen tulevat somalin ja englannin puhujat. (ks. Kuvio 1). (Tilastokeskus 2020.)

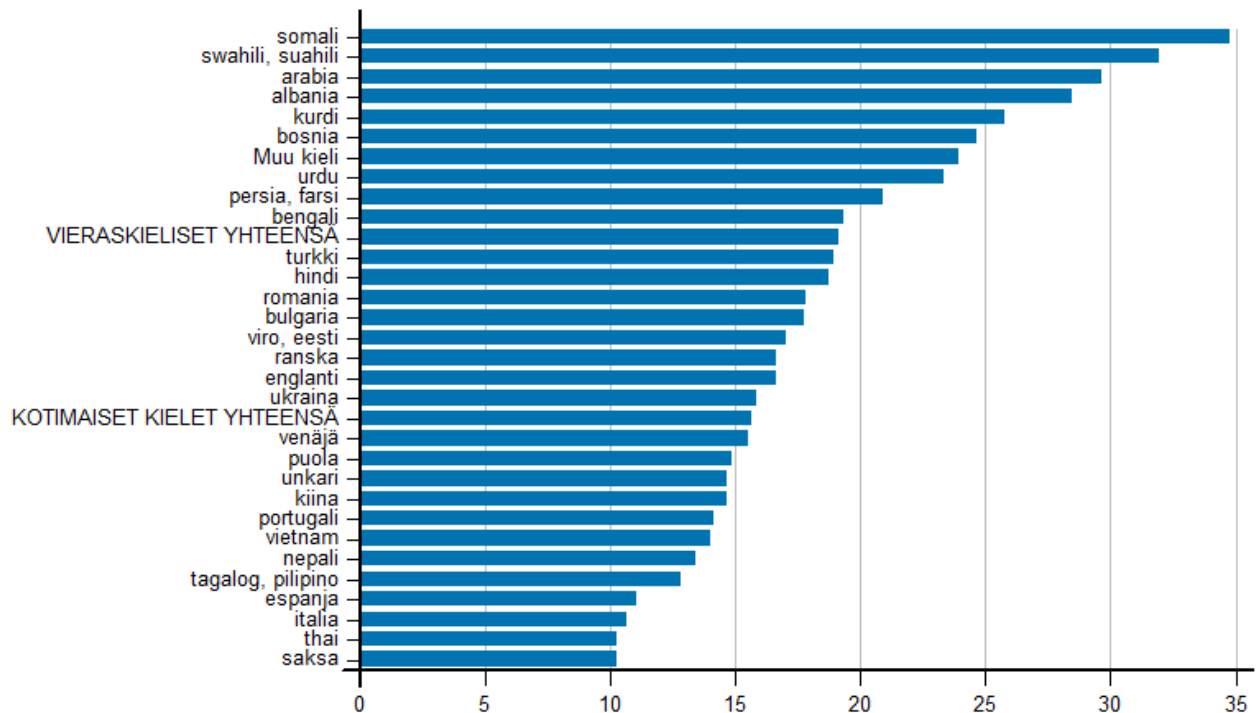
Kuvio 1. Suurimmat vieraskieliset ryhmät 2008 ja 2018



Lähde: Väestörakenne 2018, Tilastokeskus

Ulkomaalaistaustaiset ovat ikärakenteeltaan suomalaistaustaisia nuorempia. Lasten suhteellinen osuus on suurin niissä taustamaaryhmissä, joissa on myös suhteellisen paljon pakolaisia. (Tilastokeskus, 2020.)

Kuvio 2. Lasten (0-14-vuotiaat) osuus (%) eri kieliryhmissä 2018



Lähde: Väestörakenne 2018, Tilastokeskus

Kielien ja kulttuurien moninaisuus on täten Suomessakin jo arkipäivää. Tämä monikielinen ja -kulttuurinen ilmiö näkyy selvästi myös suomalaisessa koulumaailmassa, etenkin pääkaupunkiseudulla ja suurissa kaupungeissa. Talib, Löfström & Meri (2004, 13) mukaan vieraskielisten oppilaiden määrä Suomen perusopetuksessa alkoi kasvaa 1990-luvulta lähtien. Suurinta kasvu on ollut Helsingin kaupungin kouluissa ja vieraskielisten osuus ylitti 40% kahdessatoista Helsingin kaupungin koulussa vuonna 2019. Peruskouluikäisistä lähes joka viides oli vieraskielinen vuoden 2018 alussa, mutta vuonna 2035 lähes joka kolmannen 7–15-vuotiaan helsinkiläisen arvioidaan olevan vieraskielinen. Vuoden 2019 alussa helsinkiläisistä 7–15-vuotiaista vieraskielisistä 44 prosenttia oli syntynyt vanhempineen ulkomailla ja 50 prosenttia kuului maahanmuuton toiseen sukupolveen eli lapsi itse oli syntynyt Suomessa.

Lopuilla kuudella prosentilla ainakin toinen vanhempi oli syntynyt Suomessa. (Helsingin kaupunki, kaupunkitutkimus ja -tilastot 2019.)

Kuten yllä kuvioista 1. näemme, on arabian kielestä tullut kolmanneksi yleisimmin puhuttu vieras kieli Suomessa. Arabiaa puhuvien määrä on ohittanut somalin ja englannin puhujat. Vuonna 2015 Suomeen tuli turvapaikanhakijoita arabiankielisistä maista, etenkin Irakista ja Syyriasta. Vuosina 2016-2018 turvapaikanhakijoille ko. maista myönnettiin yli 7000 kansainvälisen suojelun oleskelulupaa ja samana ajanjaksona irakilaisille ja syyrialaisille myönnettiin noin 3000 ensimmäistä oleskelulupaa muista syistä. (Maahanmuuttovirasto, tilastot 2020.) Arabiankielisten osuus lisääntyi siis selvästi.

Suomessa arabian äidinkielekseen on ilmoittanut Tilastokeskuksen vuoden 2018 tilaston mukaan lähes 30 000 henkilöä ja 1.1.2019 Helsingissä oli 7465 arabiaa äidinkielenään puhuvia eli 1.2% Helsingin väestöstä. Lisäksi on huomioitava, että kaksikielisissä perheissä on voitu ilmoittaa lapsen äidinkieleksi suomi / toinen perheessä puhuttu kieli. Arabiankielisten osuus Helsingin väestöstä on kasvamassa voimakkaasti myös tulevaisuudessa. Vuonna 2030 Helsingissä arvioidaan asuvan noin 32 000 ihmistä, jotka puhuvat äidinkielenään arabiaa tai muuta Lähi-idän kieltä. Ennusteen mukaan vuonna 2035 Helsingin suurin vieraskielisten ryhmä on Lähi-idän ja Pohjois-Afrikan kieliryhmä ja Lähi-idän ja Pohjois-Afrikan kieliä puhuvia 7-15 vuotiaita lapsia ja nuoria olisi tuolloin Helsingissä 12 000. (Helsingin kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot 2019.)

Vieraskielisten määrä on siis kasvanut ja kasvaa edelleen Helsingin peruskouluissa. Tämä koskee mitä suuremmissa määrin arabian kieltä. Oma äidinkieli mahdollistaa lapsen kommunikaation vanhempiensa kanssa; tämän puuttuminen voi johtaa merkittäviinkin sosiopsykologisiin seurauksiin. Kieli vahvistaa identiteettiä ja on side omaan kulttuuri- ja kieliyhteisöön. Tutkimusten mukaan lapset, joiden omaa äidinkieltä tuetaan, menestyvät paremmin muissa koulun oppiaineissa. Tämä kaikki on todettu myös Opetushallituksen julkaisussa (Ikonen 2007). Elinkeinoelämän keskusliiton mukaan taasen kielitaito on kilpailuetu (Elinkeinoelämän keskusliitto 2014).

4. ARABIAN KIELI JA KIELEN DIGLOSSIA

Arabian kieli kuuluu seemiläisiin kieliin ja se on eniten puhuttu seemiläinen kieli. Seemiläisiin kieliin kuuluvat myös mm heprea ja amhara. Arabiaa puhuu maailmalla äidinkielenään yli 300 miljoonaa ihmistä Arabian nimimaalla ja muualla Lähi-Idässä sekä Pohjois-Afrikassa. Arabia on maailman viidenneksi puhutuin kieli ja se on yksi Yhdistyneiden kansakuntien virallisista kielistä. Lisäksi arabiaa on noin 1.5 miljardin muslimin uskonnon kieli. Arabian kielessä on kieleen liittyviä sekä kielen käyttöön liittyviä erityispiirteitä, jotka on syytä tietää, jotta voidaan ymmärtää niitä haasteita, joita arabian kielen opetuksessa voidaan kohdata.

Arabian kieli jakautuu erilaisiin variantteihin, joista arvostetuin on al-lughat al-‘Arabīyat al-fuṣḥa eli Koraanin kieli eli klassinen arabia. Sen nykyaikainen ja kieliopiltaan hiukan muunneltu variantti on standardiarabia, jota käytetään koko arabimaailmassa yhteisenä kirjoitettuna kielenä, opetuskielenä ja tiedotusvälineiden kielenä. Standardiarabiaa ei käytettä arjen tilanteissa puhekielenä, puhuttuna kielenä kuulostaisi lähinnä hienostelevalta ja sitä saatetaan käyttää lähinnä esimerkiksi ns. sivistyneistön piireissä ja kirjallisuuspiireissä. Oppineet arabit käyttävät lisäksi yhteisenä puhekielenään oppineiden puhekieltä, joka on al-fuṣḥa-arabian ja tavallisen puhekielen sekoitusta.

Tavallinen kansa eri maissa käyttää puhekielenään arabian eri murteita, jotka eroavat toisistaan merkittävästi niin kieliopiltaan, sanastoltaan kuin ääntämykseltäänkin. Jos henkilöt ovat kotoisin hyvin erilaisilta arabian kielen alueilta on heillä huomattavia vaikeuksia ymmärtää toisiaan tai se on jopa mahdotonta, jos henkilöt eivät ole käyneet lainkaan kouluja eivätkä näin pysty muuntamaan puhettaan standardiarabian suuntaan. Ilmiö tulee esille myös Suomessa arabiankielisissä perheissä, joissa lapset oppivat vain tietyn murteen ja ainakin kaksikielisissä perheissä senkin usein heikosti. Standardiarabian ja puhekielen ero johtaa siihen, että kaikki arabiankieliset elävät diglossiassa.

Diglossialla tarkoitetaan tilannetta, jossa yhteisössä ja/tai yhteiskunnassa puhutaan samanaikaisesti kahta eri kieltä tai puhutaan samanaikaisesti yhden kielen kahdella muodolla ja näillä eri muodoilla on erilaiset käyttötilanteensa. Yleensä toinen kielistä tai kielimuodoista on arvostetumpi ja sitä käytetään virallisissa yhteyksissä, kun taas toista käytetään arkikielenä. Näin on esimerkiksi useimmissa arabiankielisissä maissa, joissa standardiarabian ja paikallisten murteiden käyttötilanteet eroavat selkeästi toisistaan. (Alshamarani 2012; Al-Zghoul 2017.)

Charles A Ferguson on amerikkalainen kielitieteilijä, joka oli yksi sosiolingvistiikan uranuurtajista ja hänen tunnetaan parhaiten juuri diglossiaa käsittelevistä töistään. Ferguson (1959) julkaisi diglossiaa käsittelevän urauurtavan artikkelinsa vuonna 1959. Artikkelissaan Ferguson kuvaa diglossiaa ja artikkelia on sittemmin siteerattu tuhansia kertoja. Artikkelissaan Ferguson määrittelee diglossiaa: diglossia on suhteellisen vakiintunut kielellinen ilmiö, joka pitää sisällään ensisijaisen kielen dialektiikan (joka voi sisältää standardeja tai alueellisia standardeja) ohella myös hyvin eriyvän ja koodatun (usein kieliopillisesti monimutkaisemman) päällekkäisen valikoiman laajaa ja arvostettua kirjallisuuden perintöä. Tällä tarkoitetaan joko aiempaa ajanjaksoa tai yhteisöä, jossa kieli on opittu laajasti muodollisen koulutuksen myötä ja jota käytetään yleisesti ottaen sekä kirjoitetussa kielessä että formaalissa puhekielessä. Mikään yhteisö ei kuitenkaan käytä sitä tavanomaisessa puhekielessä. (Charles A Ferguson 1959.)

Fergusonin mukaan toista kielivariaatiota (highly valued H) opitaan koulussa eikä sitä käytetä arjen tavanomaisissa keskusteluissa. Tätä kielivariaatiota käytetään opetuksessa, uskonnollisissa seremonioissa, virallisissa poliittisissa keskusteluissa, tiedotusvälineissä ja runoudessa. Tästä seuraa, että tämä muoto ei ole se, joka opitaan lapsena kotona. Toinen variaatio (low valued L) on arjen puhekieli.

Arabian kielen sosiolingvistinen tutkimus on sittemmin keskittynyt myös paljon kysymyksiin, jotka liittyvät arabian kieleen ja siihen vaikuttaviin sosiodemografisiin tekijöihin kuten koulutus, ikä, sukupuoli ja esille on noussut myös identiteetti, etnisyys ja nationalismi (Suleiman 2003). Lisäksi tutkitaan myös median vaikutusta arabian kieleen, kielen kehitykseen ja sen muovautumiseen (Bassiouney 2010, 2).

Diglossian tärkein ominaisuus on saman kielen sisällä olevaan kahden kielimuodon toiminnallinen erikoistuminen. Arabian kieli jakautuu ylä- ja alavariaatioon ja se erottuu selvästi kaksikielisyydestä. Alavariaatiokieli opitaan kotona ja ylävariaatio koulussa. Diglossiassa yhteiskunnan jäsenet käyttävät kahta kielimuotoa eri tarkoituksiin. Arabiaa kuvataan makrokieleksi, sillä se pitää sisällään monta eri kielimuotoa (Akar 2018). Kun puhutaan kielestä arabia, niin voidaan kysyä mihin sillä viitataan? Koraanin arabiaan? Lehdistön standardiarabiaan? Egyptin tai Saudi-Arabian puhuttuun arabiaan? Kielitieteilijöille on ainakin kolmea eri arabian variaatiota joka arabiankielisessä maassa, puhutaan jopa viidestä, eikä tässä lasketa mukaan murteita. (Bassiouney 2009, 1.) On perinteinen klassinen arabia,

standardiarabia, sivistyneistön puhekieli, valistuneiden puhekieli ja kansan puhekieli ja sen eri variaatiot. Kielitasot ovat moninaisia ja usein limittäisiäkin. (AL-Suwayan 2018; Baker 2011.) Ihmiset puhuvat yhtä kielimuotoa kotona, oppivat toista koulussa, kirjoittavat tietyllä tavalla, ilmaisevat tunteensa toisella, lukevat runoja yhdellä kielivariaatiolla ja laulavat toisella (Bassiouney 2009, 9).

Kotona puhutaan alueen puhekieltä, joskus puhekielikin voi vaihdella hyvinkin pienen alueen sisällä. Koulussa opetus tapahtuu standardiarabiaksi. Ennen koulua lapset ovat kuulleet standardiarabiaa lähinnä tiedotusvälineistä ja esimerkiksi uskonnollisissa tilaisuuksissa. Lapsilla, joilla ei ole pääsyä tiedotusvälineisiin, esimerkiksi maaseudulla asuvat, jää yhteys standardiarabiaan erittäin ohueksi tai olemattomaksi. Onkin esitetty, että arabiakielisessäkin maailmassa tulisi kiinnittää huomiota, että lapset kohtaavat standardiarabiaa ennen koulua alkua esimerkiksi esikoulussa, muuten heillä on lähinnä uusi kieli eli standardiarabia opeteltavanaan koulun alettua (Ayari 1996). Sama pätee myös Suomessa. Standardiarabian oppiminen tuottaa vaikeuksia, sillä kaikki aikaisempi oppiminen on tapahtunut puhekielen kautta. Standardiarabia voikin näyttäytyä tuntemattomana ja saavuttamattomana ja pyrkiessään oppimaan sitä lapset saattavat turhautua prosessin vaikeuteen.

Suomessa arabiaa omana äidinkielenään opiskelevat tulevat hyvin erilaisista taustoista. Joku on elänyt vuosia jossain arabiankielisessä suurkaupungissa kosketuksissa mediaan ja opiskellut koulussa vuosia standardiarabialla. Toinen on asunut elämänsä pakolaisleirillä kuullen lähinnä oman perheensä arabian kieltä. Kolmas on syntynyt Suomessa ja kuulee vain toisen vanhempansa kautta jotain arabian kielen paikallista murretta ja kosketusta standardiarabiaan ei ole. Näin oppilaan arabian osaamisen taso jää usein hyvin heikoksi tai lähes olemattomaksi ja sitä karakterisoivat voimakkaasti juuri kyseisen kielialueen piirteet. Kaikki ovat kuitenkin helsinkiläisessä peruskoulussa samassa opetusryhmässä ja heille opetetaan standardiarabiaa, joka näyttäytyy usealle lähinnä uutena kielenä. Opettaja on käytännössä tilanteessa, jossa opettaa uutta vierasta kieltä eikä omaa äidinkieltä. Toisaalta kääntäen, standardiarabian osaaminen ei taas välttämättä mahdollista normaalielämän kanssakäymisessä tarvittavaa kielitaitoa (Alshamarani 2012). Tästä voi seurata, että esimerkiksi vanhempien mielestä oppilaan kielitaito ei vaikuta kotona arjen puhetilanteissa juuri lisääntyneen, vaikka hän on osallistunut arabian kielen opetukseen. Arabian kielen opetuksesta täysin vieraana kielenä on tehty myös kattavia opetuskirjoja (Rydin, K & Allen, L 2013).

Diglossilla on arabimaissa myös laaja-alainen yhteiskunnallinen merkitys ja sitä pidetään myös selkeänä uhkana. Kuilu kirjoitetun ja puhutun kielen välillä aiheuttaa ristiriitoja niin yksilötasolla kuin yhteiskunnallisestikin. Diglossia edesauttaa konfliktien syntymistä sosiaalisten luokkien välille. Arabian kielen hajanaisuuden ja kielen lukuisten eri muotojen on todettu mahdollistaneen älyllisen ja sivistyksellisen takaperoisuuden, mikä on hidastanut taloudellista, tieteellistä ja kasvatuksellista kehitystä. (Attar 2019; Al-Misri & Abu-Hasan 2014, 55-58.) Arabimaailmassa on todettu, että pyrkimys poistaa ja vähentää diglossian kielteisiä vaikutuksia on välttämätöntä. Yksi keino siihen on kehittää tiedotusvälineiden kieltä ja vahvistaa niiden asemaa. Diglossian eliminoinnin on todettu olevan monimutkainen ja vaikea prosessi. (Al-Misri & Abu-Hasan 2014, 75-76.)

5 OPETUSSUUNNITELMA JA PERUSOPETUSTA TÄYDENTÄVÄ OPPILAAK OMAN ÄIDINKIELEN OPETUS

Opetushallitus on laatinut opetussuunnitelman, joka on yhteinen linja kaikelle koulussa tapahtuvalle opetukselle. Opetussuunnitelman perusteet sisältävät tavoitteita ja sisältöjä koskevien määräysten lisäksi niiden ymmärtämistä avaavaa tekstiä. Suomalainen opetussuunnitelma on nuori, ensimmäinen valtakunnallinen opetussuunnitelma eli OPS tuli voimaan 1925 ja sitä seuraava vuonna 1952. Ennen peruskoulua koko valtakunnan yhteiset opetussuunnitelmat koskivat vain kansakoulua (luokat 1-6). Opetussuunnitelma perustuu vallitsevaan oppimiskäsitykseen ja heijastaa ja tukee yhteiskunnan arvopohjaa. (Yli-Jokipii 2019.) Koulun tehtävänä on valmistaa oppilaita työelämää varten ja tämän vuoksi otetaan opetussuunnitelmaa laatiessa huomioon myös elinkeinoelämän edustajien intressejä (Lahdes 1997, 21). Opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan.

Vuonna 2014 saatiin valmiiksi viimeisimmän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016. Vuosiluokkien 7–9 osalta uuden opetussuunnitelman käyttöönotto tapahtui porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019. Opetussuunnitelmaa on opetuksen peruste ja mahdollistaa tasa-arvoisen ja tasalaatuisen opetuksen. Opetussuunnitelma on koko koulun toimintaa ohjaava dokumentti ja se toimii pohjana kaikelle sille, mitä koulussa tehdään (Autio & Ropo 2004). Jokaisen opettajan, myös oman äidinkielen opettajan, on siksi tunnettava ja sisäistettävä se.

Suomen perustuslain mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (Suomen perustuslaki §17). Opetussuunnitelmassa (2014, 87) on kirjattu, että monikielisten oppilaiden opetuksessa erityisenä tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyttä sekä identiteetin ja itsetunnon kehittymistä. Siten oppilaat saavat valmiudet tasapainoiseen ja aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten äidinkieli ja kulttuuri sekä maassaoloaika.

Oppilaan oman äidinkielen opetuksella halutaan tukea oppilaan ajattelun, kielenkäyttötaitojen ja viestinnän kehittymistä sekä persoonallisuuden kasvua ja kehitystä. Oppilaan oman äidinkielen opetus luo osaltaan perustaa kaksikielisuudelle ja sen avulla oppilas säilyttää

kontaktin kielellisen kulttuurinsa. Lisäksi oman äidinkielen riittävä hallinta tukee eri oppiaineiden opiskelua. Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, jota säätelee Opetushallituksen suositus. Opetussuunnitelman mukaan opetuksen lähtökohtina ovat oppilaan ikä, aikaisempi opetus sekä kodin ja muun ympäristön tarjoama tuki kielen kehittymiselle. (POPS 2014.)

Erillisrahoitettuna oppilaan omaa äidinkieltä voivat opiskella kaikki ne oppilaat, joiden äidinkieli tai jokin perheen kielistä on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Lisäksi oppilaan oman äidinkielen oppimäärän mukaan voivat opiskella ne suomen-, ruotsin- tai saamenkieliset oppilaat, jotka osallistuvat ulkomailla hankitun kielitaidon ylläpito-opetukseen. (POPS 2014, 463.) Oppilaan oman äidinkielen opetus järjestetään oppilaiden ilmoittautumisten perusteella eli sen opiskeleminen on vapaaehtoista.

Opetukseen myönnetään valtionavustusta valtionavustuksen perusteista annetun asetuksen perusteella. Valtionavustusta myönnetään enintään kahdesta viikkotunnista, jokaista neljän oppilaan laskennallista ryhmää kohden. (Opetusministeriön asetus 1777/2009.)

Oman äidinkielen opetuksessa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) olevia liitteen 3 mukaisia tavoitteita ja sisältöjä. Nämä opetussuunnitelman perusteet on laadittu yhteisenä kaikille niille kielille, joita opetetaan oppilaan omana äidinkielenä. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet ja sisällöt on määritelty koko perusopetuksen ajan annettavaa kahden vuosiviikkotunnin laajuista oppilaan oman äidinkielen opetusta varten. Opetuksen järjestäjä laatii perusteiden pohjalta paikallisen opetussuunnitelman. Opetuksen järjestäjän opetussuunnitelma voi olla myös kielikohtainen. (POPS 2014, 538.) Kielikohtaisessa opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteet määritellään, sisällöt valitaan ja arviointikriteerit asetetaan huomioiden opetettavan kielen erityispiirteet, muun muassa kirjoitusjärjestelmä. (POPS 2014, 463.) Helsingin kaupungin laatimassa paikallisessa opetussuunnitelmassa on liitteenä yhteinen opetussuunnitelma kaikille niille kielille, joita opetetaan perusopetusta täydentävänä oppilaan omana äidinkielenä (Helsingin opetussuunnitelma). Arabian kielelle ei ole laadittu omaa kielikohtaista opetussuunnitelmaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 liitteessä 3 on määritelty erikseen perusopetusta täydentävän oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteet vuosiluokille 1-2, vuosiluokille 3-6 ja vuosiluokille 7-9. Tavoitteissa vuosiluokille 1-2 mainitaan tutustuminen

kirjoitusjärjestelmän erityispiirteisiin ja erilaisiin teksteihin kuten satuihin, kertomuksiin, runoihin sekä yksinkertaisiin tietoteksteihin tutustuminen. Oppilasta tulee innostaa peruslukutaidon sekä tekstien ymmärtämisen oppimiseen. 3-6 vuosiluokilla tulee peruslukutaitoa ja kirjoittamista sujuvoittaa. 7-9 vuosiluokkien tavoitteissa mainitaan mm erilaisten tekstien tuottaminen ja tekstien tulkinta, omien ilmaisujen käyttö teksteissä, tekstilajien tulkinnan syventäminen, monipuolinen lukuharrastus sekä oman äidinkielen käyttö tiedonhaussa ja tiedonkäsittelyssä eri oppiaineissa ja ympäristöissä. Oppilaan tulee harjoitella erilaisten tekstien tuottamista sekä pohtia eri sanojen ja ilmaisujen vaikutusta tekstin sävyyn. Oppilas osaa kirjoittaa sujuvasti ja selkeästi käsien ja oppilas on myös omaksunut tarvittavia näppäintaitoja. Kun tarkastellaan vuosiluokkien 7-9 tavoitteita, tarkoittaa tavoitetaso jo hyvää, laajaa ja vivahteikasta kielitaitoa mukaan lukien lukeminen ja kirjallinen ilmaisu.

Opetuksen järjestämisestä, suunnitelmasta sekä arvioinnista on annettavaa tietoa huoltajille. Opetuksen arviointi perustuu opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin sekä oppilaan henkilökohtaisiin oppimistavoitteisiin. Oppilalle annetaan lukuvuoden päättyessä osallistumistodistus perusopetusta täydentävän oppilaan oman äidinkielen opiskelusta. Todistukseen merkitään opetettava kieli, opetuksen laajuus ja sanallinen arvio tai numeroarvosana opetuksen järjestäjän päättämällä tavalla. (POPS 2014, 472.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan, että oman äidinkielen opetuksessa tehdään yhteistyötä suomen kieli ja kirjallisuus -opetuksen ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen kanssa sekä muiden aineiden opetuksen kanssa (POPS 2014, 537).

Oman äidinkielen opetus käynnistyi Suomessa, kun Chilen pakolaisten lapsille alettiin opettaa espanjaa 1970-luvun alkupuolella (Piippo 2017). Koulujen monet kielet ja uskonnot selvityksen perusteella arabiaa opetetaan omana äidinkielenä koko Suomessa lukuunottamatta Lappia ja Ahvenanmaata (Tainio, L 2019); kyseinen selvitys oli tehty vuonna 2017. Syksyllä 2017 oman äidinkielen opetuksessa oli Helsingin kaupungin ylläpitämässä peruskouluissa 4250 oppilasta (Kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot 2020). Helsingin kaupungin opetuslautakunnan 11/27.10. 2015 päätöksen mukaan opetusryhmän koko on yleensä 8-12 oppilasta ja uuden kielen opetus voidaan käynnistää, jos neljän oppilaan huoltaja sitä pyytää. Suurimmissa kieliryhmissä opetus voi olla omassa koulussa, mutta useimmiten oppilaat joutuvat siirtymään toiseen kouluun oppitunneille. Eniten oman äidinkielen opetusta annetaan

venäjän, somalin ja viron kielillä. Seuraavaksi suurimmat ryhmät olivat arabiaa, englantia ja kurdia opiskelevat. Lukujärjestyksen saa oppilaan omalta koululta. (Pasanen 2019-20.)

Vähemmistökielten opettajien kelpoisuus ja pätevyys eivät tehtyjen tutkimusten mukaan ole vieläkään riittävää vähemmistöäidinkiellisä. Kelpoisten opettajien puute nousikin Koulujen monet kielet ja uskonnot –selvityksessä suureksi huolenaiheeksi. Koulujen monet kielet ja uskonnot -selvitys toteutettiin osana valtioneuvoston vuoden 2017 selvitys- ja tutkimussuunnitelmaa. Selvitys tehtiin Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Selvityksen mukaan yleisesti ottaen kielet, joihin oli kuntien mukaan vaikea löytää opettajaa, olivat samoja kieliä, joissa oli kyselyn mukaan eniten epäkelpoisia opettajia, esimerkkinä arabia. Selvitys oli valtakunnallinen. Tainio & Kallioniemi (2017, 82-84) ovat peruskoulun kieliä koskevassa kyselyssä ovat tuoneet esille, että Helsingin kaupungin perusopetus tarvitsee tulevaisuudessa lisää kelpoisia vähemmistökielten opettajia. Kuten yllä todettiin, Helsingissä lisääntyy arabiaa äidinkielenään puhuvien määrä ja kelpoisten vähemmistökielten opettajien alati lisääntyvä tarve tulee koskemaan mitä suuremmassa määrin arabian kielen opettajia.

Ylläolevassa selvityksessä todettiin myös, että oman äidinkielen opetuksen keskeiset ongelmat ovat opetuksen käytännön järjestelyt ja opettajien pätevyys. Tunnit järjestetään koulupäivän ulkopuolella ja usein muussa kuin oppilaan omassa koulussa. Tällainen tilanne ei näyttäydä oman äidinkielen opettajillekaan houkuttelevana. Selvityksessä todettiin, että nämä ongelmat ovat olleet pitkään tiedossa, mutta niihin ei ole löydetty ratkaisuja. Selvitys suosittaa, että omasta äidinkielestä tulisi tehdä tasaveroinen oppiaine muiden oppiaineiden kanssa. (Tainio, L 2019.)

6 ARABIAN KIELEN OPETUS HELSINGIN PERUSKOULUISSA

Helsingin kaupungin peruskouluissa ei voi opiskella vieraana valinnaisena kielenä lainkaan arabiaa. Peruskoulujen kielivalikoima on Helsingissä muuten laaja. Vaikkapa kiinaa voi opiskella jo ensimmäiseltä luokalta lähtien esimerkiksi Meilahden ala-asteen koulussa. Helsingin opetustoimen johtajan mukaan arabiaa voi opiskella omana äidinkielenä kaksi tuntia viikossa, mutta kieliohjelmassa vieraana kielenä sitä ei peruskoulussa ole (Nikkilä 2016). Suomen ensimmäinen arabian kielen opetus alkoi Helsingin peruskoulussa 1990-luvun alkuvaiheessa. Helsingin yliopiston arabian kielen yliopistonlehtorin Sylvia Akarin (Kieliverkosto 2018) mukaan syksystä 2019 alkaen on tarkoitus tehdä arabiasta lukion valinnainen B2-kieli. Tämä ei ole toteutunut. Helsingin kielilukiassa on voinut syksystä 2019 alkaen opiskella arabiaa B3 kielenä. Yliopistollisena aineena arabian kieltä voi Suomessa opiskella Helsingin yliopistossa.

Koulujen monet kielet ja uskonnot –selvityksessä pohdittiin, että opetuksen järjestäjällä ei välttämättä ole tietoa oppilaiden oman äidinkielen järjestämisestä yhtä paljon kuin katsomusaineiden järjestelyistä ja käytännöistä. Mahdollisena syynä pidettiin, että katsomusaineet kuuluvat opetussuunnitelmassa pakollisiin aineisiin, oppilaiden omat äidinkielet taas eivät. (Tainio & Kallioniemi 2019, 72).

6.1 ARABIAN KIELEN OPETUKSEN LÄHDÖKOHDAT, KIELEN RYHMÄKOOT SEKÄ AJANOHDAT

Oman äidinkielen opetusta järjestetään vain kaupungin ylläpitämien koulujen oppilaille (opetuslautakunnan päätös §258, 16.10.2007). Oppilaan oman äidinkielen opetus järjestetään Helsingissä oppilaiden ilmoittautumisten perusteella. Oppilas ilmoittautuu oman äidinkielen opetukseen samalla kun hän ilmoittautuu kouluun tai 7. luokalle. Ilmoittautumisen voi tehdä myös muina aikoina. Oman äidinkielen opetukseen hakeutuminen on vapaaehtoista. (Helsingin kaupunki: kasvatuksen ja koulutuksen toimiala.)

Opetustoimen oman äidinkielen koordinaattorin suullisen tiedonannon mukaan Helsingin peruskouluissa on kolme kokopäiväistä arabian kielen opettajaa. Helsingin peruskoulun arabian kielen opettajan arvion mukaan arabian kieltä omana äidinkielenään opiskelee Helsingissä tällä

hetkellä noin 400-600 oppilasta. Arabian kielen tunteja ei ole joka koulussa, vaan opetusryhmän oppilaat tulevat usein paikalle eri kouluista. Tämän vuoksi tunnit ovat usein iltapäivästä ja opettajat joutuvat liikkumaan päivän aikana useinkin koulun välillä. Arabian kielen opettajien kertoman mukaan, osa oppilaista lopettaa opinnot kesken lukuvuoden, koska koulu, jossa kieltä opetetaan, on haastavasti saavutettavissa. Toisaalta on myös oppilaita, jotka haluaisivat opiskella arabian kieltä omana äidinkielenään, mutta eivät edes aloita kielen opiskelua, koska sitä ei opeteta lähikouluissa.

Alla taulukossa (Taulukko 1.) on yhden opettajan työjärjestys, joka vastaa muiden opettajien työjärjestystä.

Taulukko 1: Opettaja 1, työjärjestys 2019-2020

	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
8 - 9					Koulu 9 8.00-10.00
13 - 14	Koulu 1	Koulu 3	Koulu 6		
	13.15-14.45	13.00-14.30	13.00-14.30		14.00-15.30
14 - 15				Koulu 7	Koulu 10
	Koulu 1		YS	14.15-15.45	
15 - 16	14.45-16.15	Koulu 4		TÄYNNÄ: EI LISÄÄ OPPILAITA	
		14.45-16.15		Koulu 8	
16-17	Koulu 2			15.45-17.15	Koulu 11
	16.30-18.00	Koulu 5		TÄYNNÄ: EI LISÄÄ OPPILAITA	16.00-17.30
17-18		16.30-18.00			

Helsingin kaupungin julkaisussa ” Oman äidinkielen, kotikielen ja ylläpitokielen opetus – opas kouluille” sanotaan, että opetus järjestetään pääsääntöisesti ilta-aikana klo 13-17, mutta mahdollisesti myös aamuksi ennen muun opetuksen alkamista. Opettajan lukujärjestyksestä näemme, että tunnit ovat hyvin ilta-aikana painotteisia ja jopa myöhäiseen ilta-aikaan painottuvia. Mikä merkitys tällä opettajalle liittyyneen opettajan muuhun elämäntilanteeseen. Ajatellen

oppilaita niin vaikutelmaksi tulee, että arabian kieltä opiskellaan koulupäivän päätteeksi. Usein varmaan jo väsyneenä ja kun muut jo lähtevät kotiin; lähtökohta ei liene oppimiselle paras mahdollinen, mikä tuli esille myös Piipon (2017) väitöskirjassa. Kouluissa on viime aikoina otettu myös käyttöön ns. harrastepäiviä, jolloin harrastustoimintaa on koulupäivän jälkeen, mikä tuo vielä lisähaastetta opetuksen toteutumiseen huomioiden, kuinka se nyt järjestetty eli koulupäivän jälkeen. Opettajaa ajatellen työjärjestyksessä silmiinpistävää ovat hyppytunnit ja hyvin lyhyt siirtymäaika koulusta toiseen.

7 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

Tämä luku kertoo tutkimuksen toteutuksesta: tutkimuksen toteutus sekä tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Lisäksi perehdytään aineiston keruumenetelmiin sekä analyysimenetelmiin.

7.1 TEEMAHAASTATTELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ

Tutkimuksessa on tarkoitus tutkia arabian kielen opettajien kokemia haasteita opetustyössään. Jotta opettajien ajatukset saadaan kuuluville, tulee heiltä kysyä niitä eli haastatella. Haastattelutyyppjä on jaoteltu eri tavoin. Merkittävin jakoperuste on, kuinka kiinteä, ennalta strukturoitu ja jäsenelty haastattelu on, kuinka tarkasti haastattelukysymykset esitetään ja kuinka paljon taas vapautta annetaan haastateltavalle.

Hirsjärvi & Hurme (2000, 43-48) ovat jakaneet tutkimushaastattelutyyppit kolmeen tyyppiin: strukturoitu eli lomakehaastattelu, teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu ja strukturoimaton eli avoin haastattelu. Strukturoitu haastattelu antaa haastattelijalle ja haastateltavalle vähiten liikkumatilaa ja perustuu lomakkeeseen, joka teetetään kaikille haastateltaville samanlaisena. Haastattelu etenee lomakkeen kysymysten pohjalta. Avoimessa haastattelussa etsitään tutkimusongelmaan vastauksia avoimessa keskustelussa, jossa ei ole ennalta määrättyä kysymysrunkoa. Tätä haastattelumuotoa pidetään haastattelijalle haasteellisena. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumuoto, jossa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niitä täsmentävien kysymysten mukaan. Kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei ole määritelty. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77; Hirsjärvi & Hurme 2000, 44-49; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201-202.) Teemahaastatteluilla ja avoimilla haastatteluilla voidaan kerätä pääasiassa kvalitatiivista tietoa (Hirsjärvi, Rems & Sajavaara 1997, 201). Puolistrukturoiduille haastatteluille on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.)

Haastattelu on yksi parhaimmista tutkimusmenetelmistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Haastattelun ja kyselyn ajatus on yksinkertainen. Hirsjärvi & Hurme (2000) ovat todenneet, että haastattelun kautta saada kuulla haastateltavien käsityksiä, ymmärtää heidän ajatuksiansa

sekä käsityksiänsä. Saadaksemme selvää mitä joku ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, on viisainta kysyä sitä häneltä suoraan. Haastattelussa haastateltava voi kertoa ajatuksiaan, kokemuksiaan ja niiden merkityksiä vapaasti. Sadakseni selvitettyä arabiankielen opettajien näkemyksiä arabiankielen opetuksesta tulee asiaa siis kysyä heiltä ja tarkastelun kohteena on merkitykset, joita haastateltavat antavat tutkittavalle aiheelle. (Denzin & Lincoln 2005, 10; Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 10.)

Haastattelulla tarkoitetaan vuoropuhelua, joissa kysymykset esitetään suoraan ja henkilökohtaisesti ja vastaukset äänitetään tai merkitään muistiin. Lomakkeeseen verrattuna haastattelun etu on joustavuus. Kysymyksiä voi esittää joustavasti haluamassaan järjestyksessä. Haastattelija voi tarvittaessa toistaa kysymyksen uudestaan ja havainnoida mahdollisia väärinymmärryksiä sekä korjata niitä. Haastattelun tavoitteina ja päämääränä on kerätä paljon tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastattelukysymykset olisi hyvä antaa etukäteen haasteltavalle, jotta hän voi tutustua niihin. Haastattelu on kyselyyn verrattuna raskaampi ja hitaampi tiedonkeruumuoto. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75-76.)

Haastattelun haittoina voidaan nähdä, että haastattelu vie aikaa, haastattelijan kokemus vaikuttaa lopputulokseen, haastattelu sisältää virhelähteitä ja haastattelusta aiheutuu myös kustannuksia. Lisäksi äänitallenteen puhtaaksikirjoittaminen tekstimuotoon on hidasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Haastateltavat voivat antaa vastauksia, jotka he olettavat olevan toivottuja ja hyviä, mutta ne eivät liity tutkittavan aiheeseen eikä ilmiöön eivätkä ehkä edes edusta näkemystään. Toisaalta haastatteluun liittyy paljon etuja. Suurena etuna voidaan pitää vuorovaikutustilannetta tutkijan ja haasteltavien välillä (Eskola & Vastamäki 2010, 32).

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan, haastattelua voidaan luonnehtia kahden ihmisen väliseksi viestinnäksi, joka perustuu kielen käyttöön. Haastattelussa vuorovaikutus koostuu sanoista ja niiden kielellisestä merkityksestä ja tulkinnasta. Koska kielen ja vuorovaikutuksen keskeisyys haastattelussa on suuri, niin näen, että mahdollisuuksien mukaan on hyvä, jos sekä haastattelija että haastateltava voivat puhua omalla äidinkielellään. Ihminen ilmaisee itseään parhaiten äidinkielellään, kuuntelija tunnistaa kielen vivahteet sekä äidinkieli on aina myös tunnekieli.

Haastattelu on tutkimuksen keskeisin ja merkittävin vaihe. Sen toteuttamista tulee pohtia huolellisesti ja tarkasti. Tulee miettiä, mikä on tutkimuksen tarkoitus ja päämäärä ja mitä tutkimuksella halutaan selvittää. Tulee pohtia, miten ja millä haastattelumenetelmillä ja

haastattelukysymyksillä saadaan parhaiten vastauksia. Lisäksi haastateltavat pitäisi valita huolellisesti tutkimuspäämäärien mukaisesti.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Helsingin peruskoulujen arabian kielen opettajien näkemyksiä ja haasteita. Opettajia ei ole montaa, joten aikaa vievä haastattelu sopii hyvin metodiksi. Strukturoitu haastattelu sopii mielestäni kvantitatiivisen tiedon keruuseen suuremmalta haastateltavien joukolta, joten en pidä sitä hyvänä vaihtoehtona tässä tutkimuksessa. Puolistrukturoidulla haastattelulla saadaan kvalitatiivista tietoa, jota tässä tutkimuksessa tavoitellaan. Teemahaastattelussa tutkija etenee etukäteen valitsemansa teemojen mukaisesti, joka tässä tutkimuksessa on opettajien kokemat haasteet opetustyössä. Teemoilla koitetaan löytää vastauksia tähän kysymyksenasetteluun. Teemahaastelussa tutkijan on pysyttävä etukäteen sovitussa suunnitelmassa ja pidettävä tilanne keskustelunomaisena. Lisäksi tutkija voi esittää täsmentäviä kysymyksiä. Haastateltavat saavat tuoda esille näkemyksiään heille merkityksellisistä asioista. Tutkimuksen kohde on opettajien kokemat haasteet, niin puolistrukturoitu haastattelu sopii mielestäni parhaiten tarkoitukseen. Teemahaastattelu sopii mielestäni tutkimusasetelmaan paremmin kuin avoin haastattelu, koska tutkimuksen aihe on fokusoitu. Lisäksi avoin haastattelu on tutkijalle haastavin, joten näen, että sen käyttö vaatii pidempää tutkijakokemusta.

Jotta tutkija voi suunnitella haastattelunrunгон, on tutkijan itsensäkin tunnettava tutkittavaa aihetta. Lisäksi täytyy miettiä tutkimusasetelmaa ja tutkimuksen tavoitteita. Itselläni tähän taustan antaa äidinkieleni arabia, joka on ollut myös koulukieleni aina lukion päättymiseen asti, arabian kielen opintoni Helsingin yliopistossa sekä Tampereen yliopistossa suorittamani pedagogiset opinnot. Olen kolmen kaksikielisen lapseni kautta seurannut myös vanhempana arabian kielen opetusta Helsingin peruskouluissa vuosikausia. Laadittu haastattelurunko on myös tutkijan muistilista. Haastattelurungon valmistuttua vuorossa on haastattelujen suorittaminen. Haastattelujen nauhoittaminen helpottaa haastattelujen suorittamista.

Haastattelujen litteroiminen on esimerkiksi nauhoitetun äänimuotoisen tallenteen tai tutkimukseen osallistuneiden omalla käsialallaan kirjoittamien tekstien puhtaaksi kirjoittamista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Mikäli tutkija käyttää apunaan tekstianalyysiohjelmia, on niihin tutustuttava etukäteen. Aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole yksiselitteistä ohjetta, se riippuu tutkimustehtävästä ja tutkimusotteesta. Litterointityö vie paljon aikaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 139-140).

Litteroinnin jälkeen tutkija voi aloittaa analysoimaan ja tiivistämään puhtaaksi kirjoittamiensa haastatteluiden tuloksia. Tutkijan on käytettävä aina johdonmukaisesti samoja analyysimenetelmiä. Analysoinnin funktio on pilkkoa, koota yhteen sekä tiivistää haastatteluiden tuloksia eheäksi kokonaisuudeksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tavoitteena on löytää tutkimuksen kannalta olennaiset asiat ja vastata alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin.

7.2 TUTKIMUSHENKILÖT, AINOSTON KERUU JA ANALYYSI

Jotta saadaan esille mahdollisimman hyvin tietoa, on haastateltaviksi otettava sellaisia henkilöitä, joilta arvellaan parhaiten saatavan aineistoa kiinnostuksen kohteena olevista asioista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Helsingin kaupungin peruskoulujen arabian äidinkielen opettajat ovat mielestäni ne, jotka parhaiten tuntevat opetuksen nykytilanteen ja haasteet, koska ovat päivittäin työn arjessa läsnä ja tuntevat opetettavan kielen. Organisatorisista haasteista voitaisiin saada tietoa myös opetuksen järjestäjältä. Toisaalta nämä organisatoriset haasteet näkyvät myös arjen opetustyössä eli myös opettajilla on niistä havaintoja. Tämä tutkimus käsittelee vain opettajien kokemia haasteita. Haasteita kokevat varmasti myös itse opetukseen osallistuvat oppilaat ja perheensäkin, mutta heidän näkökulmansa ei tule tässä tutkimuksessa esille.

Aineiston keruuta varten anoin tutkimuslupaa Helsingin kaupungin Kasvatuksen ja opetuksen toimialalta. Hakemuksessa tulee ilmetä, mitä ja miten aiotaan tutkia, kysymysrunko, saatekirje haastateltaville sekä suostumuslomake. Sain tutkimuslupa-anomukseeni myöntävän vastauksen. Kun tutkimuslupa oli saatu, sain arabien kielen opettajien yhteystietoja Helsingin kaupungin Kasvatuksen ja opetuksen toimialalta. Arabian kielen opettajia on Helsingin kaupungin peruskouluissa lukuvuonna 2019-20 Kasvatuksen ja opetuksen toimialalta saamani tiedon mukaan kolme. Yhteystiedot saatuani otin yhteyttä näihin kolmeen Helsingin peruskoulujen arabian kielen opettajiin ja kaksi opettajaa vastasi myönteisesti koskien tutkimukseen osallistumista.

Sovimme erilliset haastatteluajat kummallekin opettajalle. Haastattelut tehtiin arabian kielellä loppupalvesta 2020. Keräsin aineiston teemahaastattelujen avulla. Teemahaastattelussa voi

irrottautua omasta näkökulmasta ja antaa haastateltavien äänen tulla kuuluviin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201-202). Laadin haastatteluille kirjallisen haastattelurungon. Haastattelurunko helpotti suuresti haastattelua. Laatiessani teemahaastattelurunkoa perehdyin mm Onniselän tutkimukseen islamin opetuksesta kouluissa (Onniselkä 2011, 122-138).

Tutkimushaastattelun ihanteena pidetään haastattelun keskustelunomaisuutta (Eskola & Vastamäki 2010, 38). Haastattelijan tulee pitää yllä luontevaa vuorovaikutusta ja saada toisaalta mahdollisimman paljon tarvittavaa tietoa haastateltavalta. Mielestäni täten haastattelu oli hyvä tehdä opettajien omalla äidinkielellä, koska tällöin voidaan olettaa, että haastateltava pystyy ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan parhaiten. Haastattelut tehtiin siis arabiaksi, joka on myös oma äidinkieleni. Teknisesti suoritin haastattelut niin, että nauhoitin haastattelut kokonaisuudessaan. Haastattelin toista opettajaa kaksi kertaa; kerran opetustunnin jälkeen ja kerran erillisenä aikana. Molemmat haastattelut kestivät noin tunnin. Toista opettajaa haastattelin kerran, haastattelu kesti noin puolitoista tuntia. Aikaa puhelimesta sopiessamme kävimme myös vapaamuotoisia keskusteluja arabian kielen opetuksesta ja opetuksen tilanteesta.

Litteroin haastattelunauhoitukset arabiaksi välittömästi haastattelun jälkeen. Litteroineen tarkkuus on riippuvainen tutkimuskysymyksistä sekä analyysitavasta. Litteroinnin avulla aineisto on helpompi hallita analyysin suorittamiseen varten (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13). Varsinaisen haastattelujen analyysin tein litteroinen yhteydessä ja etenkin sen jälkeen. Alla otteet litteroinneista on käännetty toimestani suomeksi.

Tutkimusaineiston analyysitapoja on monta. Tämän Pro gradu tutkimuksen tarkoituksena on selvittää arabian kielen opettajien näkemyksiä arabian kielen opetuksesta, joten tämän vuoksi haastattelujen sisältö on keskiössä. Tämän vuoksi litteroin haastattelujen sisällön täysin täsmällisesti. Kuuntelin nauhoitteet useamman kerran ja tein tarvittaessa korjauksia litterointiin. Näin varmistin, että haastattelu ja litteroitu teksti vastasivat täysin toisiaan. Huomioin Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 185) ajatukset koskien haastattelurungon tarkastusta ja litteroinnin suorittamista mahdollisimman pian haastattelujen toteutumisen jälkeen. Kun sain haastattelut tekstimuotoon, niin haastattelujen sisältöön on helpompi perehtyä syvällisemmin ja tarkemmin. Tutkimushaastatteluista saatu aineisto ei sinänsä ole vielä tutkimuksen tulos vaan haastatteluaineisto tulee analysoida. Aineistosta ei voida tehdä heti ensilukemalla johtopäätöksiä, vaan analyysivaiheessa on tärkeää lukea haastattelut läpi moneen kertaan

huolellisesti syventyen (Eskola & Suoranta 1998, 151-152). Vähitellen aineistosta muodostuu useiden lukukertojen jälkeen kategoriat, jotka kuvaavat tutkimuksesta saatuja tuloksia (Niikko 2003, 32-35, 39). Tutkijan tulee esittää aineistolle uusia, analyttisiä kysymyksiä, jotta hän saa vastauksia tutkimuksen kannalta tärkeisiin kysymyksiin (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 9-10).

8 TUTKIMUKSEN LUOTTETAVUS JA TUTKIMUSEETTISET KYSYMYKSET

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston koko voi vaihdella eikä se välttämättä ole iso. Aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 61-62.)

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Haastattelu ei ole neutraali tapa kerätä aineistoa (Fontana & Frey 2005, 698). Haastattelu on vuorovaikutustilanne ja haastattelujen tulokseen vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminta. Haastattelututkimuksessa luotettavuus koskee ennen kaikkea tutkijan omaa toimintaa, ei niinkään haastateltavan vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189.)

Tutkimus on tehtävä parhaalla mahdollisella tavalla. Tarpeeton, huonosti suunniteltu, huonosti toteutettu tai julkaisematta jäänyt tutkimus ovat kaikki esimerkkejä epäeettisestä toiminnasta. Aiheen pitää olla relevantti ja tutkimuksen pitää tuottaa uutta tietoa. Tutkimuksen hyvä laatu on jo eettisistä syistä välttämätöntä. (Hernberg 1998, 237.) Eettiset kysymykset ovat tutkimuskohtaisia ja tutkijalla tulee olla herkkyys tunnistaa ne (Eskola & Suoranta 2001, 59). Tässä tutkimuksessa nousee esille tietoisuus mihin tutkimushaastatteluun opettajat osallistuvat ja mikä on vastausten käyttötarkoitus, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen ja tietojen luottamuksellinen käsittely. Opettajan saivat itse päättää vastaavatko he haastattelupyyntöön. Haastattelutilanteessa kysyin luvan nauhoittaa haastattelun ja kerroin vielä uudestaan, että tutkimuksen voi keskeyttää milloin tahansa. Otin uudestaan esille myös haastattelujen käyttötarkoituksen. Yksi suurimmista haasteista oli, että arabian kielen opettajia on Helsingin peruskouluissa vain kolme. Huomioiden arabiankielisten kasvava määrä Helsingin peruskouluissa näen, että aiheesta on tärkeä kuitenkin saada tutkimustietoa. Haastateltavat opettajat tiedostivat ja ymmärsivät anonymiteettiin liittyvät haasteet huomioiden opettajien pieni määrä.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani jokaisessa vaiheessa noudattamaan Helsingin yliopiston ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä sekä eettisiä periaatteita (Helsingin yliopisto, tutkimusetiikka 2019). Olen noudattanut hyvän tieteellisen tavan lähtökohtia ja käytäntöjä. Olen kysynyt Opetustoimesta tutkimuslupaa haastatella arabian kielen opettajia ja samalla kertoa heille mistä tutkimuksesta on kyse. Kerroin heille, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää ilman syytä koska tahansa. Tutkimuslupa on Pro gradu tutkielmaani varten, jotta voin haastatella Helsingin kaupungin peruskoulujen arabian kielen opettajia. Liitteissä on saatekirje ja suostumuslomake tutkimukseen sekä tutkimuskysymysrunko.

9 TUTKIMUSTULOKSET

Haastatteluaineistoihin perustuvissa tutkimuksissa ja erityisesti kvalitatiivisesti suuntautuneissa analyyseissa tutkijan pyrkimyksenä on päätyä onnistuneisiin tulkintoihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151). Vaikka tutkimushaastateltavia oli vain kaksi, niin esille nousi paljon tutkimusaiheeseen liittyvää merkittävää tietoa. Tässä saattoi olla taustatekijöinä näkemykseni mukaan esimerkiksi opettajien pitkä kokemus ja täten näkemys alallaan sekä haastattelun tekeminen haastattelijan ja haastateltavien omalla äidinkielellä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 135) näkemyksenkin mukaan teemahaastattelun avulla saatu aineisto on usein runsas.

Analyysivaiheessa tuli ilmi, että saatu tieto on hyvin yhteneväistä alussa mainittuun väitöskirjatyöhön. Esille nousi kuitenkin lisäksi vahvana ja ehkä arabian kielelle omaleimaisena opetusryhmien suuri heterogeenisyys sekä arabian kielen diglossia. Tutkimukseni osalta tutkimus on juuri haastateltavien henkilöiden vastausten tutkimista. Tutkimuksessani tutkin arabian kielen opettajien näkemyksiä ja heidän kokemiaan haasteita eli tässä eivät mahdolliset hyvät ja toimivat käytännöt tule esille. Lisäksi katsontakanta on vain opettajien näkökulma; ei oppilaiden, perheiden tai koulutuksen tuottajan näkökulma.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 95-97) ovat esittäneet tutkimusaineiston järjestämiselle kolmea eri vaihtoehtoa:

1. Luokittelu
2. Tyypittely
3. Teemoittelu

Temmottelun ja tyypittelyn avulla olen saanut kolme kategoriaa. Teemoittelussa havainnoin aineistosta toistuvasti nousevia asioita, joita molemmat opettajat toivat esille. Opettajat eivät välttämättä nostaneet asiaa esille täysin samoin sanoin, mutta sanoma yli yhteinen. Lopullisen teemojen analyysin ja tulkinnan tein itse.

Haastatteluissa nousi esille eniten opetukseen liittyviä haasteita. Nämä liittyivät itse opetettavaan kieleen että opetuksen käytännön järjestelyihin. Yhtenä ryhmänä oli työsuhteisiin liittyvät haasteet, jotka peilautuvat myös opetuksen suunnitteluun ja opetuksen pitkäjänteisyyteen ja kehittämiseen. Lisäksi nousi esille muita haasteita, jotka eivät selkeästi

liittyneet edellä mainittuihin. Jokaisen yläkategorian alle muodostui alakategorioita, jotka kuvaavat tutkimukseeni tuloksia. (Taulukko 2.)

Nämä kategoriat kuvaavat tutkimuksessani arabiankielen opettajien kokemia haasteita:

1. Arabian kielen opetuksen haasteet
2. Työsuhteiden haasteet
3. Muut haasteet

Taulukko 2: Opettajien kokemat haasteet arabian kielen opetuksessa

KATEGORIA I Arabian kielen opetuksen haasteet	<ul style="list-style-type: none">• Diglossia• Epäyhtenäiset ryhmät ja opetuksen eriyttäminen• Oppimisympäristö ja opetusmateriaali• Opetuksen aikataulu
KATEGORIA II Työsuhteiden haasteet	<ul style="list-style-type: none">• Määräaikaisuus• Osana työyhteisöä
KATEGORIA III Muut haasteet	<ul style="list-style-type: none">• Pätevöityminen• Yhteydenotot• Tasa-arvoisuus

9.1 KATEGORIA I

ARABIAN OPETUKSEN HAASTEET

9.1.1 DIGLOSSIA

Helsingin kaupungin Kasvatuksen ja koulutuksen toimialalta saadun suullisen tiedon mukaan (Pasanen 2019), Helsingin kaupungin peruskouluissa käytetään arabian oman äidinkielen opetuksessa standardiarabiaa. Standardiarabia on käytössä opetuskielenä myös arabiankielisissä maissa. Standardiarabia on myös muualla ei-arabiankielisessä maailmassa yleisimmin opetuksessa käytetty arabian kielen variantti.

Monikielisten oppilaiden opetuksessa erityisenä tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä sekä identiteetin ja itsetunnon kehittymistä. Siten oppilaat saavat valmiudet tasapainoiseen ja aktiiviseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten äidinkieli ja kulttuuri sekä maassaoloaika. (POPS 2014, 87.)

A: ”Kaikki arabiankieliset oppilaat eivät halua puhua standardiarabiaa. He haluavat käyttää koko ajan heidän kotona puhumaansa kieltä. Kyse ei välttämättä ole edes murteesta vain vielä suppeammasta kieliyasiasta, yhden perheen kotonaan käyttämästä tavasta puhua kieltä. Paikalliset murteet voivat arabimaissa vaihdella jopa saman kaupungin sisällä. Opetuksessa käytämme standardiarabiaa, joka on käytännössä vieras kieli hyvin monelle oppilaalle. Joskus jos katsomme vaikka videoita, joissa puhutaan standardiarabiaa, niin käy ilmi, että oppilaat eivät ole juuri ymmärtäneet videon kielestä mitään. Jos on kysytty ”mitä kuuluu” eli ”kayfa haluka” niin oppilaat ihmettelevät ja sanovat, että sanomme ”shlonk”.

B: ”Diglossia on erittäin pulmallinen haaste. Minulla on paljon oppilaita, joilla on haaste ymmärtää, että opetuskieli on heidän äidinkieltensä (ts. oppilas ei hahmota, että ollaan opettamassa arabian kieltä). Pari esimerkkiä. Toinen oppilas on syntynyt ja kasvanut kokonaan arabiankielisessä perheessä ja

vanhempien koulutustaso on matala, ovat voineet asua pakolaisleirillä ja eläneet hyvin eristyksissä muuten arabiankielisestä maailmasta, esimerkiksi mediasta. Oppilas ei ole koskaan kuullutkaan standardiarabiaa. Oppilaalle tilanne on hämmentävä. Toinen oppilas on asunut aina Suomessa perheessä, jossa toinen vanhemmista on arabiankielinen ja toinen puhuu jotain muuta Suomessa vierasta kieltä. Kotona voi olla kädenvääntöä kumpaa kieltä käytetään. Arabiankielen taitotaso on usein hyvin matala ja pinnallinen. Tällaiselle lapselle nimetään äidinkieleksi arabia, vaikka tilanne ei ole näin. On hyvin haastavaa opettaa tällaiselle oppilaalle äidinkieltä, joka on hänelle oikeasti lähes tuntematon kieli ja kun opetus on vielä standardiarabiaa niin oikeasti opetetaan tuntematonta kieltä.”

Vaikkakin oppilas siis tulee täysin arabiankielisestä taustasta, tuovat molemmat opettajat esille valtavia eroja liittyen diglossiaan, johon vaikuttaa myös perheen tausta ja tilanne. Molemmat opettajat pitivät diglossiaa suurena haasteena opettamisessa ja opetetun ymmärtämisessä.

A: ”Haastava ryhmä ovat oppilaat, joiden äiti on suomenkielinen ja isä arabiankielinen. Vanhemmat ovat eronneet ja lapsi kuulee arabiaa ajoittain ja vähän. Kielitaito jää erittäin suppeaksi ja tuo erittäin suppea kielitaitokin on vaan jonkun alueen puhetyylin satunnaisia sanoja. Nostan hattua äideille, että he haluavat, että lapsi oppii arabiaa, mutta tilanne on varsin vaikea, kun kosketus arabian kieleen on mitätön.”

B: ”Joskus suomenkielinen äiti ei näe arabian kielen oppimista niin tärkeänä, mutta arabiankieliselle isälle asia on erittäin tärkeä. Lapsi haluaa miellyttää kumpaankin vanhempaansa. Tästä seuraa luokassa heijastuksia koko luokan ryhmädynamiikkaan ja opettajaankin. Vanhemmilla on iso rooli lapsen koulunkäynnissä. Isä ei välttämättä osaa standardiarabiaa eikä tietystikään myöskään suomenkielinen äiti. Oppimisen tukea ei kotoa voi siten saada. Joskus taas lapsi osaa ja on motivoitunut oppimaan standardiarabiaa, mutta kotoa taasen voi arabiankieliseltä vanhemmalta tulla viestiä, että mikä tuo kieli on, ei se ole arabiaa, meidän murre on se arabia, jota tulee osata.”

Opetusryhmät ovat erittäin heterogeenisiä jo oppilaiden iän, tason sekä opiskeluvalmiuksien suhteen. Tähän lisätään erilaiset kielivariaatiot. Joku osaa tiettyä arabian murretta jonkun sanan eikä muuta. Toinen puhuu sujuvasti jotain murretta ja ehkä kirjoittaakin vähän. Joku osaa opetuskieltä standardiarabiaa. Päädytään suuriin haasteisiin ja nykytilanteessa oikeastaan jokaisen oppilaan ryhmässä tulisi saada omaa eriytettyä opetusta. Diglossia aiheuttaa oppilaiden välillä myös skismaa: he kummastelevat ja jopa kyseenalistavat toistensa sanomisia ja puhetta. Tämä aiheuttaa levottomuutta tunneilla. Opettajat kertoivat, että osa yläasteen oppilaista ei tunne edes arabian kielen kirjaimia. Osa lukee mekaanisesti varsin hyvin, mutta eivät ymmärrä lukemaansa. Osa on käynyt koulua pitkäänkin arabiankielisessä maassa ja kielitaito on hyvä myös standardiarabissa. Nämä oppilaat hämmästelevät missä ovat, kun moni ei edes osaa opetettavaa kieltä. Näitä oppilaita ei tässä heterogeenisuudessa pysty riittävästi huomiomaan eikä heidän kielitaitonsa kehity tunneilla eteenpäin. Oppilailla voi tästä syystä keskittyminen herpaantua haasteiden puutteessa ja voi tulla tunnin häiritsemistä. Joissakin opetusryhmissä voi olla paljon oppilaita tietyltä murrealueelta ja ko. puhetapa alkaa dominoimaan koko oppituntia eikä tilaa standardiarabialle jää. Toisaalta vähemmistö, joka tulee toiselta murrealueelta on ihmeissään ja heidän uskonsa oppitunnin hyödyllisyydestä on koetuksella.

9.1.2 OPETUSRYHMÄT JA OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN

Jokaisella oppilaalla on koulussa oikeus saada tasolleen sopivaa opetusta ja edetä opinnoissaan tarvittaessa yksilöllisesti. Tämä edellyttää opetuksen eriyttämistä, jota myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostavat. Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. (POPS 2014.) Tutkimukset osoittavat, että eriyttämisen avulla voidaan ehkäistä oppimisvaikeuksia (Baker, Gresten & Lee 2002) ja parantaa oppilaiden oppimistuloksia (Reis, McCoach, Little, Muller & Kaniskan 2011).

A: ”Kun luokassa on paljon oppilaita, mutta oppilaiden taso on suurinpiirtein sama, niin ongelmia ei ole. Kun opetusryhmässä on eri-ikäisiä oppilaita, on se haasteellista. Kuvittele, että samassa luokassa on juuri koulunsa aloittaneita sekä jopa yläasteikäisiä oppilaita, joiden arabian kielen taito lisäksi vaihtelee suuresti.

Samasta perheestä voi olla useampi sisarus samassa ryhmässä ja tällä on suuri vaikutus ryhmädynamiikkaan”

B: ”Eräissä koulussa minulla on 25 oppilasta. Jokaisen tuli saada tasonsa mukaista opetusta. Joudun ponnistelemaan kovasti tämän haasteen kanssa. Haastetta lisää, että välille tunnille ilmestyy oppilaita, jotka eivät ole alkuperäisellä listalla.”

Opettajien vastauksissa tuli selkeästi esille, että ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Ryhmissä on eri-ikäisiä ja oppimisvalmiuksiltaan hyvin erilaisia oppilaita. Oppilaat tulevat eri puolilta arabiankielistä maailmaa tai eivät ole koskaan arabiankielisessä maailmassa käyneetkään. Oppilaiden arabian kielen taso on hyvin vaihteleva. Joku on käynyt koulua monta vuotta arabiankielisessä maassa ja toinen puhuu arabiaa kotikielenä toisen vanhempansa kanssa ja sanavarasto rajoittuu muutama sanaan kyseisen alueen arabian murretta. Lopulta vielä opetuskieli on standardiarabia, jota kaikki eivät ole edes koskaan kuulleet. Kun puhutaan opetuksen eriyttämisestä, niin opettajien haastattelujen perusteella tuli jopa vaikutelma, että eriyttäminen pitäisi olla ihan jokaisen oppilaan kohdalla huomioiden yllä mainitut seikat. Seurauksena on myös, että edistyneemmät turhautuvat ja toisaalta joutuvat helposti jopa apuopettajan tehtävään. Oppilaiden lähtökohdat ovat liian kaukana toisistaan. Toiselle tulisi opettaa arabiaa omana äidinkielenä, toiselle lähinnä uuden vieraan kielen perusteita.

Opettajat toivat esille, että oman lisänsä tuovat vielä erityisoppilaat omine haasteineen. Opettajat kertoivat, että avustajia ei tunnilla juuri ole ollut. Oppituntien sijainti on koulupäivän jälkeen eli muuta kouluhenkilökuntaakin on usein oppituntien aikaan jo vähän paikalla ja opettaja jää tilanteiden kanssa yksin. Opettajat nostivat esille myös opetusta toistuvasti häiritsevät oppilaat. Välillä joudutaan ottamaan jopa oppilaan äiti oppitunnille, mutta lapsi on silti aggressiivinen muita kohtaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa opetuksen eriyttämistä. Tilanteet luokassa kuulostavat haastavilta eriyttämistä ajatellen. Opettajat pohtivat, mitä asialle voisi tehdä. Opettaja pohti voisiko tästä saada lisäkoulutusta työnantajan taholta ja auttaisiko se? Viiden O:n mallille kielten eriyttämiseen eli opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaali, oppimisen arviointi (Roiha & Polso 2018) ei näytä olevan mahdollisuuksia tässä opetusasetelmassa. Oppilaiden oikeus tasavertaiseen oppimiseen ei tässä asetelmassa toteutune.

9.1.3 OPPIMISYMPÄRISTÖ JA OPETUSMATERIAALI

Oppimisympäristöt käsitteenä on laajempi kuin tila, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöt ovat kokonaisvaltaisia toimintaympäristöjä ja ne muodostuvat monista erilaisesta tekijöistä. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Oppimisympäristön ajanmukaisella varustuksella tuetaan oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi sekä mahdollistetaan digitaalisuuden ja tietoteknologian hyödyntäminen edistäen oppilaan aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta. Oppimista edistävä oppimisympäristö on pedagogisesti esteetön ja saavutettava. (Helsingin kaupungin kasvatuksen ja opetuksen toimiala.)

Opettajien haastatteluissa nousi esille, että arabian kieltä opetetaan luokassa, joka ei ole ns. arabian kielen kotiluokka eikä oppilaidenkaan kotiluokka; oppilaat ovat vieraana luokassa. Opetusta on pidetty jopa hylätyssä luokassa, jossa ei ole apuvälineitä eikä edes roskakoria. Helsingin kaupungin julkaisussa ”Oman äidinkielen, kotikielen ja ylläpitokielen opetus – opas kouluille” opastetaan opettajaa korostamaan, että luokassa ja pulpeteissa oleviin tavaroihin ei saa koskea. Opettaja ei voi tehdä luokasta kotipesää, jossa arabian kieli ja eri kulttuurit eläisivät vrt. muiden aineiden aineluokat. Mitään materiaalia ei voi jättää odottamaan seuraavaa tuntia. Oppilaille välittyi vierailijan tunne eikä ole paikkaa, johon kiintyä.

Suomalaisessa peruskoulussa opetusmateriaali pohjautuu opetussuunnitelmaan ja noudattaa sen sisältöä. Opetussuunnitelma perustuu vallitsevaan oppimiskäsitykseen ja se heijastaa ja tukee yhteiskunnan arvopohjaa. Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Opetus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta. (POPS 2014, 15-16.)

A: ”Opetusmateriaali ei ole se suurin ongelma – suurin haaste on kaikenlainen resurssien niukkuus. Oman äidinkielen opetus vaikuttaa saavan vähemmän resursseja kuin esimerkiksi englannin tai ruotsin opetus. Toki se on sikäli ymmärrettävää, että oman äidinkielen opetus on vapaaehtoista ja täydentävää.

Toivoisin, että oman äidinkielen opetukselle olisi kielistudion tapainen luokka. Nyt olemme muiden luokissa ja olemme saaneet kritiikkiä opettajilta, kun välineitä ja materiaalia käytetty ja pulpetteja siirretty. ”

B: ”Opetusmateriaalin puute on suuri taakka. Joudun tekemään opetusmateriaalia jopa viikonloppuisin saadakseni jotakin materiaalia. ”

Opettajat kertoivat, että valmista materiaalia ei ole. Opettajat kokevat, että valmis materiaali helpottaisi heidän työtään. Lisäksi etsiessään opetusmateriaalia opettajat joutuvat ehkä olemaan ns harmaalla alueella huomioiden tekijänoikeudet. Toinen opettaja toi esille, että muualta hankittu materiaali ei myöskään aina välttämättä noudata Suomen opetussuunnitelman arvoja eikä ota huomioon oppilaiden monimuotoisuutta opetusryhmässä. Monien arabimaiden opetusmateriaali voi olla usein uskonnollisesti tai poliittisesti painottunutta. Opettaja kertoi, että sopivan opetusmateriaalin löytäminen on hankalaa ja voi johtaa siihen, että opettaja käyttää synnyinmaansa opetusmateriaalia, joka voi olla esimerkiksi poliittisesti väritynyttä.

Opettajat toivat esille, että taloudelliset resurssit materiaalin hankintaan ovat niukat huomioiden, että mitään valmista materiaalia ei ole. Toinen opettaja nosti esille, että etäopetuksen toteuttaminen teknisesti arabian kielellä on myös erittäin haastavaa. Oppilaillakin tulisi olla arabiankielinen näppäimistö, taito käyttää sitä sekä muut vaadittavat arabiankieliset etätyöhön soveltuvat laitteet. Opetussuunnitelman mukainen tasa-arvo ei täten toteudu; arabian kieli vs esimerkiksi eurooppalaiset kielet.

9.1.4 OPETUKSEN AIKATAULU

Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta, jota säätelee Opetushallituksen suositus. Oman äidinkielen opiskelu on vapaaehtoista ja perustuu oppilaan ilmoittautumiseen kieliryhmän opetukseen. Opetusta järjestetään eri kouluissa ja oppilas joutuu usein siirtymään toiseen kouluun arabian kielen tunnille. Tunnit ajoittuvat pääsääntöisesti iltapäivään muiden oppituntien jälkeen. Opettajat kiertävät opettamassa eri kouluissa samankin päivän aikana. Siirtymisen väli ovat usein tiukat, toisaalta taas tulee hyppytunteja.

A: ”Henkilökohtaisesti kiertävä työ ei ole minulle ongelma, se tekee työstä monipuolista ja motivoivaa. Opetuksen myöhäinen aikataulu on minusta suuri haaste oppilaille. Oppilaat ovat nälkäisiä ja väsyneitä ja muut ovat päässeet jo kotiin. Koulupäivän jälkeen arabian opetuksen aloittaminen vaatii oppilaalta myös paljon, aina lähtien siitä, että kirjoitus kääntyy oikealta vasemmalle ja kirjaimetkin ovat aivan erilaisia. Kestää aina hetken, että kuin oppilaat vaihtavat koodia.”

B: ”Aikataulu on suuri ongelma ja se on erilainen kuin muilla opettajilla. Opetan useassa eri koulussa ja oppilaita on 100-150. Opetus on usein iltapäivällä varsinaisen koulupäivän päätyttyä. Opetuksen ajankohta tuntuu näyttävän oppilaiden silmissä siten, että opetusaine ei ole niin tärkeä ja arvostettu.”

Opettajien vastauksissa nousi selkeästi esille, että tuntein ajankohta on oppilaiden kannalta erittäin haastava. Haastetta lisää, että tunnille osallistuminen tarvitsee usein siirtymisen toiseen kouluun koulupäivän päätteeksi. Helsingin kaupungin julkaisussa ” Oman äidinkielen, kotikielen ja ylläpitokielen opetus – opas kouluille” sanotaan, että opetus järjestetään pääsääntöisesti iltapäivisin klo 13-17, mutta mahdollisesti myös aamuisin ennen muun opetuksen alkamista. Toinen opettajista toi esille, että koulut haluavat usein tunnit samaan aikaan eikä oman äidinkielen tuntia voi myöskään järjestää muun opetuksen päälle. Ratkaistava yhtälö on haastava ja johtaa oppilaiden kannalta ajankohtiin ja käytäntöihin, joiden ei voida katsoa tukevan oppimista.

B: ”Aikataulu on hyvin tiukka. Olen kuin kiertävä kaupustelija. Jos myöhästyn bussista tai bussi ei tule ajoissa, niin koko päivän opetusaikataulu sekoaa ja joskus jopa koulun ovet ovat olleet kiinni. Päivästä toiseen ja viikosta toiseen kannat mukana kaikki työkalusi; kannettava tietokone ja kaikki opetusmateriaali. Se on raskasta.”

Koulujen monet kielet ja uskonnot -selvityksessä suositellaan, että oman äidinkielen opetus järjestetään oppilaan koulupäivän aikana mieluiten hänen omassa koulussaan, jossa opettajana toimii kelpoinen opettaja (Tainio & Kallioniemi 2019, 9).

9.2 KATEGORIA II

TYÖSUHTEIDEN HAASTEET

9.2.1 MÄÄRÄAIKAISUUS

A: ” Työsuhteen määräaikaisuus hankaloittaa elämää. Ei pysty suunnittelemaan omaa tulevaisuuttaan. Työsuhteista päätetään viime tingassa, ei voi koskaan olla varma jatkuuko työsuhde eikä pysty valmistautmaan ajoissa tulevaan lukuvuoteen ”.

B: ”Kuvittele, että vuodesta toiseen joudut hakemaan omaa työtäsi. Olen ymmärtänyt, että jos työsuhde on jatkunut tietyn ajan toistuvasti määräaikaisena, niin siitä tulisi lopulta toistaiseksi voimassa oleva. Meidän osalta ei valitettavasti näin ole käynyt. Työsuhteen jatkosta kuulemme juuri ennen lukuvuoden alkua. On vaikea suunnitella ja valmistella lukuvuotta ajoissa. Mutta olen tottunut tilanteeseen.”

Molemmat opettajat toivat esille myös tilanteen vaikutuksen omaan henkilökohtaiseen elämään ja vaikka talouden suunnitteluun. Työssäoloaika on pitkä, mutta määräaikaisuus jatkuu, ikään kuin olisi uusi työntekijä. Tämä vaikeuttaa myös urasuunnittelua ja uralla etenemistä. Molemmat opettajat toivat esille, että elämäkatsomukseensa ja kulttuurinsa pohjaten ovat hyväksyneet asian, vaikkakin se aiheuttaa jatkuvaa epävarmuutta ja stressiä elämään. Määräaikaisuus vaikeuttaa opettajien mielestä myös työn pitkäjänteistä suunnittelua ja kehittämistä, koska voi mennä vain lukuvuosi kerrallaan.

9.2.2 OSANA TYÖYHTEISÖÄ

Huhtinen-Hildén (2012, s. 51 & 130) kirjoittaa ammatti-identiteetin rakentumisen lähtevän kysymyksestä: millaiseksi opettajaksi haluan tulla ja miksi nämä juuri arvot ja niitä kohti ponnistelu on tärkeää. Hän huomauttaa, että ammatti-identiteetin kehittyminen on muutakin,

kuin yksilön ominaisuuksien kehittymistä. Se on myös itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii.

A: ”Työyhteisöistä minulla on vain positiivista sanottavaa. Aina kun olen tarvinnut apua, niin on autettu hyvin. Mutta meidän emme juuri työyhteisömme näe. Me arabian kielen opettajat pidämme yhteyttä, kysymme toistemme mielipiteitä asioista ja vaihdamme ajatuksia ja kokemuksia.”

B: ”Kun olemme opettamassa, on usein muiden työyhteisön työntekijöiden työaika päättynyt emmekä näe heitä. Meillä on kuitenkin yhteisiä pilottiprojekteja, esimerkiksi miten autetaan vieraskielisten oppilaiden integroitumista koulumaailmaan. Kun on ollut kontaktia työyhteisöön, niin se on ollut useimmiten positiivinen. Toki kielteisiä kokemuksiakin on, mutta ne ovat normaaleja työelämän tuomia haasteita.”

Opettajat toivat esille, että koska arabian opetus on useimmiten koulupäivän päätyttyä, on vaikea päästä työyhteisön jäseneksi ja yhteistyö muiden oppiainaisen opettajien kanssa jää vähäiseksi. Opettajat kokivat, että oppilaat hyötyisivät, jos arabian kielen opettajat voisivat olla tiiviimmin ja aktiivisemmin työyhteisön jäseniä. Opettajat pohtivat, miten tämä asia ratkaistaan, kun arabian kielen opiskelu on vapaaehtoista ja jo kaupungin ohjeiden mukaan järjestetään useimmiten koulupäivän päätteeksi.

Opettajat nostivat esille opetustoimen järjestämät arabian kielen opettajien ja oman äidinkielen koordinaattorin yhteiset tilaisuudet. Tapaamisissa suunnitellaan yhdessä opetuksen toteutumista, vaihdetaan ajatuksia, kokemuksia ja hyviä käytäntöjä. Opettajat kokivat tilaisuudet hyvin hyödyllisinä, mutta niiden määrä on liian pieni ja niitä tulisi lisätä. Myös opetustoimen järjestämät koulutustilaisuudet koettiin hyvinä. Toiveena oli kaksikielisiin oppilaisiin liittyvää koulutusta.

9.3 KATEGORIA III

MUUT HAASTEET

9.3.1. PÄTEVÖITYMINEN

Suomessa ei opettajien käsityksen mukaan voi päteväytyä arabian kielen opettajaksi. Opettajien oletetaan kouluttavan itseään, mutta perustat koulutukselle ovat epäselvät, koska ei edes tiedetä mitä päteväytyminen on ja vaatii.

A: ”Olen yrittänyt hakea yliopistolta opiskelupaikkaa, mutta sain vastauksen, että minun tulisi opiskella arabian kieltä aivan alusta. Henkilö, joka on opiskellut arabian kieltä ja opettanut useita vuosia, joutuu aloittamaan aakkosista. Tämä tuntuu turhautavalta. Olisi hyvä, jos olisi jonkunlainen systeemi, miten osaamisemme tunnustetaan. Olen ymmärtänyt, että vaikka lääketieteessä ja muillakin aloilla on tehty väylä, miten osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan”

B: ”Osaltani tutkinnon rinnastaminen on haasteellista, koska en ole saanut synnyinmaani tilanteen vuoksi sieltä vaadittavia papereita. Uskon, että tulevaisuus voi olla valoisampi, jos saan nämä asiat hoidettua.”

Opettajat miettivät, että työsuhteet ovat määräaikaista, koska heillä ei ole opettajan pätevyyttä. Opettajia askarrutti, miten pätevyys on mahdollista saada, koska Suomessa ei voi päteväytyä. Koulujen monet kielet ja uskonnot -selvitys toteutettiin vuonna 2017. Siinä todetaan, että valtakunnallisesti 80% arabian kielen opettajista ei ollut suorittanut kelpoisuusvaatimusten mukaisia opintoja (Tainio & Kallioniemi 2019). Helsingin yliopisto yliopistolehtorilta S. Akarilta saamani suullisen tiedon mukaan Suomessa ei voi päteväytyä arabian kielen opettajaksi, sillä arabian kieli ei ole noussut vielä peruskoulussa opetettavan B1-kielen asemaan. Määräaikaaisuudesta huolimatta opettajien haastatteluissa tuli esille, että he olivat kiitollisia työstä, sitoutuneita opetukseen ja heillä oli halu kehittää omaa osaamistaan ja oman äidinkielen opetusta.

9.3.2. YHTEYDENOTOT

Tutkimuksissa on todettu, että kodin ja koulun yhtistyö sujumisella on huomattu olevan suuri merkitys oppilaiden koulumenestyksessä. Opettajat toivat esille erilaisia yhteydenottoja vanhempien taholta.

A: ”Osa vanhemmista hermostuu, kun lapsi osallistuu arabian kielen opetukseen ja loppujen lopuksi hän ei osaa kirjoittaa omaa nimeänsä, vaikka sitä on aina harjoiteltu. Vanhemmat unohtavat, että standardiarabian ja puhekielen ero on erittäin iso. Jos isä on arabiankielinen, joka puhuu omaa murretaan lapsensa kanssa ja äiti on suomenkielinen, niin suomenkielisessä ympäristössä lapsi puhuu käytännössä vain suomea. Isät kuitenkin odottavat, että koulussa lapsi yhtäkkisesti oppii puhumaan arabiaa heidän murteellaan. Vanhemmat eivät joskus hyväksy kun heidän lapsiaan ohjataan ja ohjeistetaan ja ottavat sen kritiikkinä – vanhemmat ajattelevat, että heidän lapsensa on parempi kuin muut lapset eivätkä heidän lapsensa häiritse. Ohjeistukset liittyvät usein luokassa häiritsemiseen. On tietysti myös paljon hyvin yhteistyökykyisiä vanhempia. ”

B: ”Vanhempien rooli oppimisessa on tärkeä. Jos vanhemmilla on keskenään eri kielet (ei kumpikaan suomi), niin vanhemmat saattavat panostaa juuri oman äidinkieltensä opetukseen. Tämä tuo lapselle haastavan tilanteen. Taakka voi olla liian haastava ja motivaatio lopahtaa. Valitukset voivat kohdistua kuitenkin opettajaan ”

Opettaja toi esille, että vanhemmat valittavat, miksi heidän lapsensa ei ole osallistunut arabian kielen opetukseen, vaikka lain mukaan kyseinen oppilas ei ole oikeutettu osallistumaan opetukseen ts. oppilaan äidinkieli tai kotikieli ei ole arabia eikä muualta hankittuakaan kielitaitoa ole. Lisäksi vanhemmat valittavat, että lapselle ei ole kerrottu arabian kielen opetuksesta. Osa oppilaista saapuu tunnille vasta kun opetusta on mennyt jo kuukausia ja vanhemmat olettavat, että oppilaan kanssa käydään erikseen läpi kaikki jo opetettu.

Opettaja painotti, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää, mutta mahdollisesti haastavaa. Suurin osa vanhemmista on tullut konfliktialueilta ja yhteistyö voi olla haastavaa

samalta alueelta tulleen opettajan kanssa. Opettaja kokee, että kyse voi toisaalta ehkä olla lopulta vaan vanhempien vastuunoton pakenemisestä. Usein myös identiteettikysymykset nousevat esille; kaikki arabiaa puhuvat eivät ole arabeja.

Suomalaisissa peruskouluissa pohjataan enenevästi sähköisiin työvälineisiin. Opettaja kertoi, että hän näkee vain emokoulunsa Wilman eikä näe muista kouluista tulleiden oppilaiden tietoja. Perussyy tähän on opettajan mukaan ymmärrettävä, mutta tilanne vaikuttaa tietojen saamista ja yhteydenpitoa perheisiin.

A: ”Toivon, että arabian kielen opetus otetaan tosissaan Suomen kouluissa. Arabian kielen opetuksen laatu on riippuvainen opetusjärjestelyistä ja opettajan osaamisesta. Toivon, että aktiivisesti opetukseen osallistuville, opetukseen osallistuminen näkyisi jossain myös virallisena merkintänä. Tiedän, että opetus ei ole pakollista, mutta että opetukseen osallistumisesta ja oppimisesta saisi virallisen merkinnän, lisääisi se opetuksen arvoa ja motivoisi oppimista”.

B: ”Omalla äidinkielellä on suuri merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle. Tätä vasen olisi toivottavaa, että annetaan enemmän resursseja liittyen opetuksen järjestämiseen, opettajien ammattitaidon kehittämiseen ja materiaaleihin ja muihin resursseihin. Kielen oppimista tutkitaan eri tiedekunnissa. En ole nähnyt tutkimuksia arabian kielen opettamisesta. Arabian kieli on kuitenkin hyvin eri. Toivoisin tutkimustietoa, joka hyödyntää juuri arabian kielen opettajia.”

9.3.3 TASA-ARVOISUUS

Helsingin kaupungin maahanmuuttajien kasvatuksen ja koulutuksen kehittämissuunnitelmaohjelmassa on neljä päätavoitetta:

1. Kaikilla helsinkiläisillä on yhdenvertaiset ja saavutettavat mahdollisuudet kasvatukseen ja koulutukseen.
2. Oppimisympäristöt, pedagogiset ratkaisut ja ohjaus edistävät ulkomaalaistaustaisten oppimistuloksien paranemista vastaamaan kantäväestön oppimistuloksia

3. Toimintakulttuuri on osallistavaa ja se perustuu jokaisen arvostukseen, tasavertaisuuteen, luottamukseen sekä oppijan omiin vaikutusmahdollisuuksiin
4. Henkilöstön osaaminen on kielitietoista ja ottaa huomioon asiakkaan monimuotoiset tarpeet

Opettajat olivat huolissaan tasa-arvon toteutumisesta. Ryhmät ovat niin heterogeenisiä, että tasa-arvo opetuksessa ei välttämättä toteudu. Oppitunnit pidetään koulupäivän päätteeksi. Tunnit eivät ole omassa koulussa eli saavutettavuus ei välttämättä toteudu esimerkiksi nuorille ala-asteen oppilaille. Materiaalia ei ole ja luokassa ollaan vieraina eikä saa koskea mihinkään eli oppimisympäristö ei tue oppimista. Saatu numero ei näy virallisessa todistuksessa. Vapaaehtoisuus ei tarkoita epätasa-arvoista.

10 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Oppilaan oman äidinkielen osaamisella on todettu olevan vaikutusta oppilaan identiteetin kehittymiselle. Oman äidinkielen osaamisella on tutkitusti vaikutusta myös uuden kielen oppimiseen ja tätä kautta muuhun koulumenestykseen, joka tekee pohjaa menestymiselle ja osallisuudelle yhteiskunnassa. Pisa-tutkimuksissa eivät vieraskieliset ole yltäneet kantaväestön tuloksiin (Pisa18). Arabia on yksi maailman isoista kielistä, joten sen osaamisella on myös yhteiskunnallista ja taloudellista merkitystä. Arabiankielisen väestön osuus on lisääntynyt ja lisääntyy jatkuvasti Helsingissä. Helsingin arabiankielisestä väestöstä on lapsia ja nuoria iso osa (Tilastokeskus, 2020).

Helsingin kaupungilla on paikallinen oman äidinkielen opetussuunnitelma, mutta erillistä paikallista kielikohtaista arabian oman äidinkielen opetussuunnitelmaa ei ole. Arabian kieli poikkeaa jo kirjoitusasultaan suomen kielestä ja arabiaa omana äidinkielenä opiskellaan hyvin erilaisista lähtökohdista käsin. Opetusta varmaankin helpottaisi, jos arabian kielelle olisi laadittu oma kielikohtainen opetussuunnitelmansa tavoitteineen. Väkisinkin kysymykseksi kuitenkin nousee, että tavoitteet eivät voine olla kaikille oppilaille samat johtuen eri lähtökohdista ja kielen taitotasosta. Opetusryhmän kooksi on Helsingin ohjeessa mainittu 8-12 oppilasta. Onko oikea lähtökohta ajatellen laadukasta ja tarkoituksenmukaisesta opetusta, aloittaa se määrittelemällä opetusryhmän koko? Opettajien kokemista haasteista peilaten, on ilmiselvää, että tarkoituksenmukainen opetusryhmä tulisi määritellä muilla tavoin.

Kaupungin ohjeessa opetuksen järjestämisestä on mainittu, että arabian kielen opetuksen tulee olla standardiarabialla. Myös arabiankielisessä maailmassa koulu kieli on standardiarabia. Tässä tutkimuksessa tuli selkeänä haasteena esille, että arabian kielessä vallitseva diglossia on merkittävä haaste sekä oppilaille että opettajille. Miten vastata tähän haasteeseen, sitä ei tämä tutkimus kattanut. Näen kuitenkin, että arabian kielen opettajat ovat tässä avainasemassa; he tuntevat sekä kielen että oppilaat. Ilman syvällistä tuntemusta arabian kielestä ei diglossiaa ja sen merkitystä opetukselle voi arvioida. Diglossian haasteeseen vastaamisesta Helsingin peruskouluissa tarvitaan ehdottomasti lisää kielitieteellistä tutkimustietoa. Diglossian osalta arabian kielen opetus ja kielen opetuksen haasteet eroavat monen muun kielen opetuksesta, mikä tulisi huomioida opetuksen käytännön järjestelyissä ja opettajien täydennyskoulutuksessa. Tutkielmani alussa otettiin esille mitä tarkoitetaan kun sanotaan arabian kieli? Jos ajattelemme, että arabian kielen opetus tarkoittaa yhtä ja yhtenäistä, niin emme ole hahmottaneet

kokonaisuutta. Väittäisin, että olemme paljon suurempien haasteiden edessä kuin esim italiaa tai englantia omana äidinkielenä opettaessa. Koulutuksen järjestäjätahon olisi myös oltava tietoinen tästä haasteesta ja sen vaikutuksesta opetukseen ja opeutusjärjestelyihin.

Merkittävä haasteena tuli esille opetusryhmien heterogeenisuus. Heterogeenisuus koski niin oppilaiden ikää, oppimisvalmiuksia, erityisiä haasteita sekä kielitaidon tasoa. Huomioiden opetusryhmien suuri heterogeenisuus sekä opetusjärjestelyt ja materiaalipula, vaikutti opeuksen eriyttäminen hyvin haastavalta. Tutkijana minulle tuli vaikutelma, että nykytoimintaympäristössä huomioiden kielen diglossia, opetusryhmien suuri heterogeenisuus ja opetuksen käytännön järjestelyt, asetetaan arabian kielen opettajat erittäin haastavan, jollei jopa mahdottoman, haasteen eteen. Tätä kaikkea tehdään lisäksi määräaikaisissa työsuhteissa.

Mieleen nousi kysymys, kuinka oppilaan oikeus tasa-arvoiseen ja tarkoituksenmukaiseen opetukseen toteutuu. Jos tarkastelee perusopetusta täydentävän oppilaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteita koskien peruskoulunsa päättävää oppilasta, on kielitaidon oltava jo erittäinkin hyvä. Herää kysymys, saavutetaanko nämä päämäärät? Näiden päämäärien saavuttamiseksi oletusarvoisesti käytännön järjestelyt ja sopivan materiaalin pula pitäisi olla helpommin ratkaistavissa kuin syvät kielelliset haasteet.

Opettajien määräaikaiset työsuhteet vaikeuttavat pitkäjänteistä opetuksen kehittämistä ja jättävät mahdollisesti opettajat ulkopuolisemmaksi työyhteisöstä. Kielitietoista opetusta on nostettu viime aikoina vahvasti esille ja tässä, kuten monessa muussakin koulun vuorovaikutustilanteessa, oman äidinkielen opettajista olisi varmaankin hyötyä. Lisäksi työajat ennen tai jälkeen varsinaisten oppituntien ja useat opetuskoulut eivät antane sijaa perusopetuksen opetussuunnitelman toteamukselle, että oman äidinkielen opetuksessa tehdään yhteistyötä suomen kieli ja kirjallisuus -opetuksen ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen kanssa sekä muiden aineiden opetuksen kanssa. Tähän kaikkeen olisi vastaus, että opettaja voisi olla enemmän samalla koululla. Tämän mahdollistaisi pienemmät ja samalla tarkoituksenmukaisemmat opetusryhmät. Arabiankielisten oppilaiden määrä kasvaa tulevaisuudessakin Helsingin peruskouluissa. Tämä voi osaltaan jopa helpottaakin tilannetta: saadaan enemmän opetusryhmiä useampaan kouluun sekä samaankin kouluun. Toisaalta tällä ei ole vaikutusta, jos tuntien sijoittelu säilyy samana eli koulupäivän alkua ennen tai oppituntien jälkeen. Tästä ongelmasta päästäisiin nostamalla oma äidinkieli muiden oppiaineiden rinnalle.

Haasteena on todettu nyt ja tulevaisuudessa olevan kelpoisten opettajien saanti, tämän on katsottu koskevan erityisesti arabian kieltä. Suomessa ei ole mahdollista pätevöityä arabian kielen opettajaksi eikä tämän tutkimuksen perusteella tullut vaikutelmaa siitäkään, miten muualla suoritettu opettajan koulutus tunnustetaan täällä. Helsingin yliopistossa voi suorittaa maisterin tutkinnon arabian kielessä ja islamin tutkimuksessa sekä tehdä myös pedagogiset opinnot. Islamin opettajaksi voi pätevöityä, mutta arabian opettajaksi ei.

Haastateltavia oli vain kaksi henkilöä; kuitenkin kyseisen ammatin edustajia ei koko Helsingissä ole kuin kolme. Tätä pientä aineistoa vasten voitaisi ehkä sanoa, että tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä. Toisaalta tutkimustulokset olivat täysin linjassa aiemman tutkimustiedon ja aiempien selvitysten kanssa. Piippo (2017) totesi väitöskirjassaan tutkimustulostensa perusteella, että opettajille haasteita ovat ikärakenteeltaan ja taitotasoltaan epäyhtenäiset ryhmät, oman työsuhteen epävarmuus sekä ulkopuolisuus muusta koulu yhteisöstä. Opetusta vaivaa materiaalipula tai opettajien tietotaito on riittämätöntä sen hyödyntämiseen. Tärkeimmiksi kehityskohteiksi Piipon (2017) mukaan nousivat kuntatason käytänteiden järjeistäminen, konkreettisten kielikohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen ja käyttöönotto, opettajien täydennyskoulutus sekä perheiden sitouttaminen. Kaikki tämä onnistuisi parhaiten, jos oma äidinkieli nostettaisiin muiden oppiaineiden rinnalle. (Piippo 2017.)

Kuten yllä, tässä Pro gardu tutkielmassa nousivat myös samat haasteet esille. Lisänä syvällisenä kielellisenä haasteena arabian kielen diglossia, jota ei ole lainkaan huomioitu esim. aiemmissa opetushallinnon laatimissa katsauksissa. Diglossia on haasteena myös arabiankielisessä maailmassa, niin koulumaailmassa kuin yhteyskunnallisella tasolla ja on todettu, että haasteet siihen vastaamiseksi ovat isoja. Helsinkiläisessä koulumaailmassa tarkoituksenmukaisten ja riittävän homogeenisten opetusryhmien muodostaminen helpottaa osaltaan haastetta, mutta ei ole yksistään riittävä ratkaisu.

LÄHTEET

Akar, S. 2018. Kansoja yhdistävä ja erottava arabia. Teoksessa Kieliverkosto, Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kieliverkosto. Haettu:

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59814/Kansoja%20yhdist%C3%A4v%C3%A4%20ja%20erottava%20arabia%20%E2%80%94%20Suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Al-Masry, A & Abu-Hasan, I. 2014. Arabiankielisessä teoksessa: الازدواجية اللغوية في اللغة العربية: Haettu: <https://books-library.online/a-7059-download>

Alsahafi, M. 2016. Diglossia: an overview of the Arabic situation. International journal of English Language and Linguistics Research. Vol.4, No 4, pp 1-11.

Alshamarani, H. 2012. Diglossia in Arabic TV Stations. Lehdessä Journal og King Saud University – Languages and Translation vol 24, Issue 1. Haettu: [https://doi.org/10,1016/j.ksult.2011.04.002](https://doi.org/10.1016/j.ksult.2011.04.002)

AL-Suwayan, L.A. 2018. Diglossia in Arabic language. International Journal of Language and Linguistics. Vol 5, No 3.

Al-Zghoul, M.R. 2017. Arabiankielisessä teoksessa: ازدواجية اللغة طبيعتها ومشكلاتها في سياق التعليم Haettu: <http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=26632>

Attar, A.A.G. 2019. ازدواجية اللغة أو الانفصام اللغوي Haettu: <https://www.alwatan.com.sa/article/1023241/>

Autio, T & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R.Jaatinen, P.Kaikkonen & J- Lehtovaara (toim). Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere. Tampereen yliopistopaino.

Ayari, S. 1996. Diglossia and illiteracy in the Arab world. Language, Culture and Curriculum, Volume 9, No 3. Published Online: 14 Sep 2009

Baker, C. 2011. Foundation on Bilingual Education and Bilingualism. 3 Edition.

Baker, S., Gresten, R. & Lee, D-S. 2002. A Synthesis of Empirical Research on Teaching Mathematics to Low-Achieving Students. *The Elementary School Journal* 103 (1).

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. 2005. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N.K.Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *The Sage Handbook of Quantitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bassiouney, R. 2009. *Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh University Press

Bassiouney, R (toim). 2010. *Arabic and the media. Studies in Semitic Languages and Linguistics*. Leiden. Boston 2010.

Elinkeinoelämän keskusliitto. 2014. Kielitaito on kilpailuetu. EK:N henkilöstö- ja koulutustiedustelu. Elinkeinoelämän keskusliitto EK. Haettu: <http://ek.fi/wpcontent/uploads/Henko-2014.pdf>

Eskola, J & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Osuuskunta Vastapaino. 1. painos.

Eskola, J & Vastamäki, J. 2010. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa R.Valli & J.Aaltola (toim). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uud. ja täydennetty painos. Juva: PS-Kustannus.

Ferguson, C. 1959. Diglossia. Haettu: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1959.11659702>

Fontana, A., Frey, J.H. 2005. The interview: From neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Quantitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications

Helsingin opetussuunnitelma. 2019. Haettu: <https://ops.edu.hel.fi/wp-content/uploads/2016/06/oma-aidinkieli.pdf>

Helsingin kaupunki, Kasko. 2019. Kasvatuksen ja koulutuksen toimiala. Haettu:
https://www.hel.fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/fi._Sivut luettu viimeksi 13.2.2020

Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia: Ulkomaalaistaustaiset Helsingissä, Tilastoja Helsingin ulkomaalaistaustaisten, vieraskielisten ja ulkomaan kansalaisten väestörakenteesta. Haettu 5.2.2020 osoitteesta: <https://ulkomaalaistaustaisethelsingissa.fi/fi/opetusjakoulutus>

Helsingin kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot 2019. Haettu:
https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_03_14_Tilastoja_3_Vuori.pdf

Helsingin kaupunki: kasvatuksen ja koulutuksen toimiala. 04. 10 2017. Oman äidinkielen ja kotikielen opetus peruskoulussa. Haettu:
<https://www.hel.fi/maahanmuuttajat/fi/kasvatus-ja-koulutus/koululaiset/oman-aidinkielen-ja-kotikielen-opetus/>

Helsingin kaupungin ja kasvatuksen ja koulutuksen kehittämissuunnitelma, Haettu:
https://www.hel.fi/static/liitteet/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/maahanmuuttajien_kehittamissuunnitelma.pdf

Helsingin yliopiston, tutkimusetiikka, Päivitetty: 13.3.2019, Haettu:
<https://www.helsinki.fi/fi/tutkimus/tutkimusymparisto/tutkimusetiikka>

Hernberg, S. 1998. Epidemiologia ja työterveys. Toinen painos. Työterveyslaitos. Helsinki.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudist. painos. Keuruu: Tammi

Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Maahanmuuttovirasto. Tilastot. 2020. Haettu: <https://tilastot.migri.fi/#decisions>

Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvustutieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvustutieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nikkilä, A-R. 2016. Helsingin uutiset. Haettu: <https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/352761-yli-miljardi-ihmista-osaa-arabiaa-ei-viela-opeteta-helsingin-peruskouluissa>.

Onniselkä, S. 2011. Islamin opetus kouluissa. Teoksessa: Martikainen, T. & Sakaranaho, T. (toim). Savukeidas Kustannus. Turku.

Ikonen, K. (toim). 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Oma kieli kullaan kallis. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Opetuslautakunnan päätös §258, 16.10.2007

Opetusministeriön asetus 1777/2009

Pasanen, M. 2019-20. Suunnittelija: Perusopetus, kieli- ja kulttuuriryhmien opetus. Helsingin kaupunki, Kasvatuksen ja koulutuksen toimiala. Puhelinkeskustelu.

Piippo, J. 2017. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Haettu: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2017/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet>

PISA 18 ensituloksia. Valtioneuvoston julkaisuja Valto.

POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M. & Kaniskan, R. B. 2011. The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal* 48 (2).

Roiha, A & Polso J. 2018. Haettu: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2018/viiden-o-n-malli-vieraiden-kielten-eriyttamiseen>

Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J.Ruusuvuori, P.Nikander & M.Hyvärinen (toim). Haastattelun. Tampere; Vastapaino.

Rydin, K & Allen, L. 2013. Teaching and learning Arabic as a foreign language: a guide for teachers. Georgetown University Press Washington, DC.

Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]*. (T. Y. tuottaja), Tuottaja) Haettu 24.1 2020 osoitteesta <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>

Suomen perustuslaki

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkójulkaisu].
ISSN=1797-5379. 2018, Liitekuvio 2. Suurimmat vieraskieliset ryhmät 2008 ja 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 5.3.2020].
Haettu: http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/vaerak_2018_2019-03-29_kuv_002_fi.htm

Tainio, L & Kallioniemi, A. Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019.

Tainio, L. 2019. Toinen kieli ja oma äidinkieli perusopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(3). Haettu: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/toinen-kieli-ja-oma-aidinkieli-perusopetuksessa>

Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M.M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Suleiman, Y. 2003. *The Arabic language and national identity: A study in ideology*, Edinburgh: Edinburgh University Press

Tainio, L & Kallioniemi, A. Toim. 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistökielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -oetuksen tilanteesta eri koulutustasoilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019.

Tainio, L & Kallioniemi, A. 2017. *Omien äidinkielten ja uskontojen opetus osaaviin käsiin*. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Haettu: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf>

Talib, M, Löfström, J & Meri, M. 2004. *Kulttuurit ja koulu - avaimia opettajalle*. 1.painos. Helsinki: WSOY.

Tilastokeskus. 2018. Suomen virallinen tilasto (SVT): Muuttoliike [verkkajulkaisu]. ISSN=1797-6766. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 12.4.2020].
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/muutl/2018/index.html>

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. *laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. (24. 1 2017). *Selvitys: Omien äidinkielten ja uskontojen opetus osaaviin käsiin*. Opetus- ja kulttuuriministeriö/Valtioneuvoston viestintäosasto(34/2019). Haettu 29. 1 2020 osoitteesta https://tietokayttoon.fi/artikkeli/-/asset_publisher/10616/selvitys-omien-aidinkielten-ja-uskontojen-opetus-osaaviin-kasiin

Yli-Jokipii, M. 2019. *Yliopisto lehtori*. Opetussuunnitelman perusteet kasvatuksen ja opetuksen

lähtökohtana aineenopettajan työssä. Luento, Kuulumisia. Pedagogisetopinnit. Tampereen yliopisto

LIITEET

Liite 1. Saatekirje

Arvoisa vastaanottaja,

Tämän Pro gradu –tutkielman aiheena on arabiankielen opettajien näkemykset ja haasteet helsinkiläisissä peruskouluissa. Tutkielmassani tulen tarkastelemaan Helsingin peruskoulujen arabian kielen opettajien näkemyksiä arabiankielen opetuksesta ja heidän kokemiaan haasteita opetuksessa. Tavoitteenani on myös löytää ratkaisuja mahdollisiin haasteisiin. Aineisto kerätään teemahaastattelun avulla haastattelemalla viittä Helsingin kaupungin peruskouluissa toimivaa arabian kielen opettajaa. Tarkoituksena on haastatella opettajia, joista osalla on opettajan pätevyys ja/tai pedagogiset opinnot ja osalla ei ole pätevyyttä. Tutkielman taustana käsittelen arabian kielen opetusta Helsingin peruskouluissa; kuinka se on järjestetty, erilaisia käytäntöjä ja taustalla olevaa opetussuunnitelmaa. Tutkielman viitekehyksessä käsittelen aihetta käsitteleviä aiempia tutkimustuloksia. Tutkimustulokset, pohdinta ja yhteenveto ovat tutkielmani viimeiset luvut.

Tässä Pro gradussa haluan tutkia; minkälaisia näkemyksiä opettajilla on arabian kielen opetuksen tilasta, mitä haasteita opettajat kohtaavat ja etenkin mihin haasteet liittyvät ja miten niitä mahdollisesti voidaan poistaa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on myös tuoda päättäjille ja vaikuttajille tietoa siitä, mitä arabian kielen opetus toteutuu, mitkä ovat sen haasteet ja voivatko ko. tahot toimillaan vaikuttaa haasteiden vähentämiseksi. Tarkoitukseni haastatella teemahaastatteluun osallistuvia opettajia, joten oppilaiden ja kotien näkemykset ja heidän kokemansa haasteet eivät tässä tutkimuksessa tule esille. Olen sähköpostitse tai puhelimitse yhteydessä haastateltaviin, jolloin sovitaan yhdessä kaikille sopivista haastatteluajoista. Haastattelut toteutetaan teemahaastatteluina maaliskuu –toukokuun 2019 aikana. Haastattelut nauhoitetaan ja haastatteluiden jälkeen nauhoitettu aineisto litteroidaan eli puretaan tekstiksi sanatarkkuudella. Nauhat tuhoetaan asianmukaisesti aineiston analysoinnin jälkeen.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistuminen on mahdollista keskeyttää koska tahansa ilmoittamalla siitä tutkimuksen tekijälle. Haastattelutietoja käsitellään anonymisti ja luottamuksellisesti eikä yksilöllisiä vastauksia tai tunnistetietoja voida tutkimuksesta erottaa.

Teillä on mahdollisuus halutessanne saada tutkimussuunnitelma luettavaksenne ennen haastattelua. Mikäli teillä ilmenee kysyttävää tai haluatte keskustella tutkimuksesta kanssani, voitte ottaa yhteyttä minuun joko puhelimitse tai sähköpostitse.

Kiitos osallistumisestasi!

Ystävällisin terveisin, Ali Khary

Puh: +358400262963 / ali.khary@hel.fi

Liite 2. Suostumuslomake

Annan suostumukseni siihen, että opiskelija Ali Khary haastattelee minua ja nauhoittaa haastattelun. Ali Kharylla on lupa käyttää tätä aineistoa tutkimuksessaan.

Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen, mikäli koen tämän tarpeelliseksi.

Allekirjoituksellani vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen ja suostun siihen, että haastattelutallennettani voidaan käyttää kyseisen tutkimuksen aineistona. Minulle on luvattu, että nauhoite hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Paikka ja aika _____

Allekirjoitus _____

Nimenselvennys _____

Toivon, että tutkimusraportti lähetetään minulle sähköpostitse tutkimuksen valmistuttua:

_____ Kyllä _____ Ei

Sähköpostiosoitteeni _____

Liite 3. Haastattelurunko

1. Koulutustausta? Ulkomalilla / Suomessa

- Työtä ohjaavia / Kehittäviä koulututtuuksia / Seminaareja Suomessa?

2. Monessa koulussa opetat?

- Työkokemus vuosina?

3. Pätevöitymisen suomessa? Ongelmallista? Miksi

4. Onko sinulla 60 op-laajuiset pedagogiset opinnot suomesta tai täydennyskoulutus, joka korvaa ne?

5. Onko sinulla aineopinnot ja, jos on mistä aineesta olet saanut pätevyyden? Arabian opintojen suorittaminen Suomalaisilla yliopistolla?

- Onko sinulla suomessa rinnastettu ylempi korkeakoulututkinto?

6. Työsuhteen laatu? Päätoiminen, sivutoiminen, kuinka monta tuntia opetusvelvollisuus?

7. Opetussuunnitelma? Millä perustein? Omia käsityksiä / kokemuksia opetussuunnitelmasta?

8. Jos opetat sekä ala- että yläkoulussa, maksetaanko sinulle tunneista eri palkka?

9. Opettajan ja kodin välinen yhteistyö? huoltajan valituksia opettajan toimista?

10. Käytännön haasteet.

Vihjeet:

- oppilaiden tietojen väliset erot,
- opetuskieli,
- ryhmäkokoo,
- erityisoppilas
- aikataulu, oppimisympäristö, luokka,
- opetusmateriaalit,
- kiertävä työ, fyysiset ja psyykkiset haasteet,
- integroituminen kouluyhteisöön,
- arabiakielenopetuksen tulevaisuus?

12. Mitkä ovat mielestäsi isommat haasteet ja ongelmat arabiankielen opettajien asemassa?

- Ehdotuksia+ Toiveitä?
- Mitä jäi kysymättä?