

Maahanmuuttaja käsitöissä – sosiaalinen tuki perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaan kohtaamana

VEERA KOJOLA, EILA LINDFORS JA MIRA KASKINEN

veeramako@gmail.com

Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on saada käsitys perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden kohtaamasta sosiaalisesta tuesta, kun he ovat integroituna perusopetuksen käsityötunneille. Tutkimuksen aineisto koostuu seitsemän oppilaan haastatteluista (n=7) ja 25 käsityön oppitunnin havainnoinnista (n=25). Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla ja aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tulosten mukaan perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaat saavat käsityön oppitunneilla emotionaalista, informatiivista ja instrumentaalista tukea. Oppilaat kohtaavat myös emotionaalisen, informatiivisen ja instrumentaalisen tuen puutetta käsityön oppitunneilla. Vahvana ilmenevä sosiaalinen tuki näyttyy oppilaiden oppimistavoissa. Eniten kehitettävää on oppilaita tukevissa opetuskäytännöissä. Tutkimuksen tulosten perusteella käsityönopettajia voidaan ohjata tukemaan perusopetuksen käsitöihin integroitujen maahanmuuttajaoppilaiden oppimista.

Avainsanat

Sosiaalinen tuki, maahanmuuttajaoppilas, käsityö, perusopetus

Johdanto

Suomessa maahanmuuttajille voidaan tarjota perusopetukseen valmistavaa opetusta (PVO) (Lahtinen & Lankinen 2015; Opetushallitus 2015, 2017). Oppilaita integroidaan valmistavasta opetuksesta mahdollisimman nopeasti perusopetukseen, alkuvaiheessa etenkin taide- ja taitoaineiden oppitunneille (Hansen & Holm 2016; Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006). Opettajat ja muut oppilaat ovat PVO-oppilaille keskeisiä sosiaalisen tuen lähteitä (vrt. Pavri & Monda-Amaya, 2001). Aiempia tutkimuksia on tehty sosiaalisen tuen myötävaikutuksesta opettajaopiskelijoiden hyvinvointiin (Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini 2017), oppilaiden käsityksistä sosiaalisesta tuesta inklusiivisissa kouluissa (Pavri & Monda-Amaya, 2001) ja oppilaiden sosiaalisen tuen lähteistä (Lee & Lee 2015; Martínez, Tolga Aricak, Graves, Peters-Myszak & Nellis 2010; Pavri & Monda-Amaya 2001). Varhaiskasvatukseen keskittyneen tutkimuksen (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017) mukaan monikulttuurisessa kasvatuksessa tulee kiinnittää huomiota lasten kanssa yhdessä tuotettujen kasvatuskäytäntöjen luomiseen ja tukemiseen sekä tiedostaa kasvattajan tärkeä merkitys vuorovaikutussuhteissa. Tutkimus- ja kehittämishankkeet maahanmuuttajien tukemisesta käsityöopetuksessa ovat keskittyneet aikuisiin (esim. Lappalainen, 2005). Näyttää siltä, että tiedämme yllättävän vähän PVO-oppilaiden kokemasta sosiaalisesta tuesta käsityöopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on saada ymmärrys siitä, mitä sosiaalista tukea PVO-oppilaat kohtaavat ollessaan integroituna perusopetuksen käsityötunneille.

PVO-oppilaat ja käsityön opetus peruskoulussa

Maahanmuuttaja on henkilö, joka on muuttanut uuteen maahan pysyvästi asumaan ja jättänyt entisen kotimaansa. Maahantulosityt ovat töiden, opiskelun tai avioliiton vuoksi muuttaminen sekä paluumuuttajana tai pakolaisena maahan tuleminen. (Miettinen 2001; Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011.)

Suomessa voidaan tarjota maahan muuttaneille ja Suomessa syntyneille maahanmuuttajataustaisille esiopetus- ja oppivelvollisuusikäisille lapsille ja nuorille perusopetukseen valmistavaa opetusta, minkä tarkoituksena on kehittää heidän kieli- ja koulutaitojaan perusopetukseen riittäviksi (Lahtinen & Lankinen 2015; Opetushallitus 2015, 2017). Valmistavasta opetuksesta oppilaita integroidaan esi- tai perusopetukseen ikätasoa vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin opetusryhmiin. Tässä tutkimuksessa integroiminen on se toimenpide, jolla PVO-oppilas sijoitetaan perusopetuksen oppiaineiden oppitunneille. (Lahtinen & Lankinen 2015; Nissilä ym. 2006; Opetushallitus 2015, 2017.)

Perusopetuksen käsityöoppiaineen tehtävä on ohjata oppilaita hallitsemaan kokonaista käsityöprosessia ja kasvamaan sekä eettisesti tiedostaviksi että osallistuviksi kansalaisiksi. Käsityöoppiaine on monimateriaalinen, mikä edellyttää oppilaalta erilaisia materiaalisia ja teknisiä ratkaisuja tuotteen valmistuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Käsityön opiskelulla vahvistetaan pitkäjänteisyyttä ja innovatiivista työskentelyprosessia sekä tuotetaan mielihyvää ja kohotetaan itsetuntoa. (Hilmola & Lindfors 2017; Lepistö & Lindfors 2015; Opetushallitus 2016.)

Sosiaalinen tuki oppilaan näkökulmasta

Sosiaaliselle tuelle (social support) ei ole yhtä selkeää määritelmää (Ellonen 2008; Williams, Barclay & Schmied 2004). Williamsin ym. (2004) tekemän kirjallisuuskatsauksen mukaan sosiaaliselle tuelle oli 2000-luvun alussa 30 erilaista määritelmää, joista 25 oli käytössä eri tieteen- ja tutkimusaloilla. Yleisesti sosiaalinen tuki voidaan ajatella prosessiksi, jolla yksilö tuntee, huolehtii ja yhdistyy ihmisryhmään. Tärkeitä sosiaalisen tuen lähteitä ovat muun muassa henkilön perheenjäsenet, naapurit, ystävät, yhteisön jäsenet sekä oppilaitokset ja opettajat. (Lee & Lee 2015; Martínez ym. 2010; Pavri & Monda-Amaya 2001; Rosenfield ym. 2000.) Sosiaalinen tuki on luonteeltaan kaksisuuntaista. Jokainen henkilö voi toimia sekä tuen antajana että vastaanottajana. (Hinson Langford, Bowsher, Maloney & Lillis 1997; Williams ym. 2004.)

Sosiaalinen tuki tarkoittaa tässä tutkimuksessa emotionaalisia, informatiivisia ja instrumentaalisia tuen muotoja. Emotionaalinen tuki on toisen kuuntelua, luottamista, arvostamista, välittämistä, rakastamista ja empatiaa (House 1981; Väisänen ym. 2017). Emotionaalisella tuella on vaikutusta muiden sosiaalisen tuen muotojen tehokkuuteen, sillä ihmisten välillä tapahtuu jatkuvaa emotionaalista huomioimista (House 1981). Koulussa emotionaalinen tuki ilmenee esimerkiksi toisen hyväksymisenä omana itsenään, toisen rohkaisemisena sekä luottamuksena. Emotionaalisen tuen puute voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että opettaja ei ole oppilaan mielestä luotettava. Informatiivinen tuki on niitä tietoja sekä neuvoja, joilla henkilö selviytyy sekä henkilökohtaisista että ympäristön ongelmista (House 1981; Martínez ym. 2010; Väisänen ym. 2017). Informatiivinen tuki ilmenee koulussa esimerkiksi opettajan antamina ohjeina ja neuvoina. Instrumentaalinen tuki tarkoittaa palveluita, apuvälineitä sekä konkreettista apua (House 1981; Martínez ym. 2010). Esimerkiksi yksityiskohtaisten teknisten työvaiheiden tekeminen oppilaan kanssa tai jopa oppilaan puolesta ovat instrumentaalista tukea.

Tutkimuksen tarkoituksena on saada käsitys PVO-oppilaiden kohtaamasta sosiaalisesta tuesta, kun he ovat integroituina perusopetuksen käsityötunneille. Lisäksi tutkimuksessa pyritään ymmärtämään käsityöoppiaineen merkitystä PVO-oppilaille. Tämä on relevanttia sosiaalisen tuen ymmärtämisen näkökulmasta. Tutkimustehtävän ratkaisemiseksi PVO-oppilaiden kohtaamaa sosiaalista tukea tai sen puutetta tarkastellaan suhteessa emotionaaliseen, informatiiviseen ja instrumentaaliseen ulottuvuuteen.

Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymys:

Mitä sosiaalista tukea valmistavan opetuksen oppilaat kohtaavat perusopetuksen käsityötunneilla?

Alakysymykset:

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

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena fenomenologis-hermeneuttisella tutkimusotteella, koska tutkittavia oli vähän ja haluttiin saada syvällistä ymmärrystä monimutkaisesta ilmiöstä (Cohen, Manion & Morrison 2009).

Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen aineisto muodostui PVO-oppilaiden (n=7) haastatteluista ja käsityöoppituntien havainnoinneista (n=25) länsi-suomalaisessa yhtenäiskoulussa syksyllä 2017. Oppilaiden haastattelu sopi tämän tutkimuksen menetelmäksi, koska se mahdollisti kysymisen sosiaalisesta tuesta oppilaalta itseltään (Aarnos 2015; Eskola & Vastamäki 2015; Tuomi & Sarajärvi 2013).

Aineisto kerättiin harkinnanvaraisesti valitussa koulussa, jossa on järjestetty maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettua perusopetukseen valmistavaa opetusta syksystä 2011 alkaen. Koulussa oli totuttu PVO-oppilaiden integrointeihin ja tutkimuksen kohdejoukkoon oli mahdollista saada perusopetuksen käsitöihin integroituja oppilaita eri luokka-asteilta. (Eskola & Suoranta 2005; Soininen & Merisuo-Storm 2009; Tuomi & Sarajärvi 2013.)

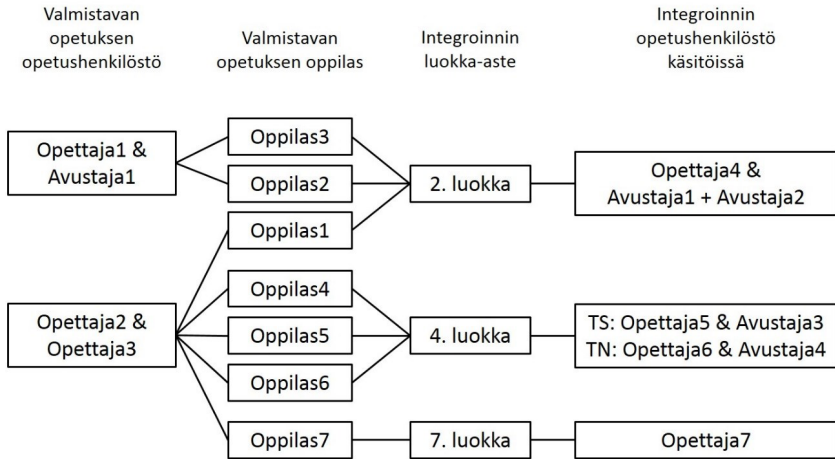
Oppilaiden huoltajilta pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen. Rehtorilta ja opettajilta saatujen ennakkotietojen perusteella tutkimuslupa-anomus käännettiin käännöstoimistossa niille kielille, joita tutkimukseen osallistuvat PVO-oppilaat eniten puhuivat: arabia, farsi ja turkki. PVO-oppilaat valitsivat sen kielisen tutkimuslupa-anomuksen huoltajille vietäväksi, mikä oli heidän mielestään huoltajien kielitaidolle paras. Kohdejoukkoon haluttiin sellaisia oppilaita, jotka ovat perusopetukseen valmistavassa opetuksessa ja ovat integroituna perusopetuksen käsitöihin. Tutkimuslupaa pyydettiin yhteensä kahdenoista PVO-oppilaan huoltajilta. Lupa saatiin yhdelletoista oppilaalle. Kohdejoukko jäi kuitenkin pienemmäksi, sillä myönteisen tutkimusluvun palauttaneista oppilaisista vain seitsemän (N=7) oli integroituna perusopetuksen käsityöryhmiin aineistonkeruun aikana: kaksi poikaa ja viisi tyttöä.

Kaikki tutkimuksen kohdejoukon oppilaat olivat aloittaneet koulunkäynnin Suomessa viimeistään keväällä 2016, osa mahdollisesti jo syksyllä 2015. Kaikki muut oppilaat olivat osallistuneet käsityön opetukseen syksystä 2016 alkaen paitsi Oppilas7:ksi nimetty oppilas, joka integroitiin käsitöihin vasta tammikuussa 2017 kouluvaihdoksen myötä. Kaikki tutkimuksen kohdejoukon oppilaat pitivät kotimaanaan jotakin Lähi-idän valtiota, vaikka sitä ei asetettu kohdejoukon kriteeriksi.

Ennen aineiston hankintaa oppilaisiin tutustuttiin osallistuvan havainnoinnin keinoin viikon ajan. Tällöin opittiin ymmärtämään PVO-oppilaiden suomen kielen tasoa ja heidän tapansa käyttää kieltä, mikä oli oleellista sekä aineiston hankinnan että analyysin kannalta. Samalla pyrittiin rakentamaan luottamusta PVO-oppilaiden ja tutkijoiden/tutkijan välillä haastattelutilannetta varten. Lisäksi tutustumisjakson aikana PVO-oppilaat totutettiin siihen, että heitä havainnoidaan oppitunneilla. (Aarnos 2015.)

Kuviossa 1 havainnollistetaan tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden integrointi perusopetuksen käsityöryhmiin sekä valmistavan opetuksen ja käsitöiden opetushenkilöstö, joka tutkimuksessa esiintyy. Tutkimuksen aineistossa käytetään koulunkäyntiohjaajasta nimitystä avustaja. Tutkimuksen kohdejoukko, heidän opettajansa ja koulunkäyntiohjaajansa anonymisoitiin ja heistä käytetään

henkilöstä riippuen nimitystä Oppilas (1-7), Opettaja (1-7) ja Avustaja (1-4). Tutkimusaineistossa nimitykset on lyhennetty muotoon O (1-7), Ope (1-7) ja A (1-4).



Kuvio 1. Kohdejoukon integrointi perusopetuksen käsityöryhmiin sekä heidän opetushenkilöstönsä.

Nuorempien oppilaiden PVO-ryhmästä tutkimukseen osallistuivat Oppilas 2 ja Oppilas 3. Heidän koulunkäyntiohjaajansa, Avustaja 1, osallistui lähes jokaiselle toisen vuosiluokan käsityötunnille ja lisäksi toisen vuosiluokan oma koulunkäyntiohjaaja, Avustaja 2 oli kaikilla tunneilla paikalla. Vanhempien oppilaiden PVO-ryhmästä toiselle vuosiluokalle oli integroitu Oppilas 1. Yhteensä toisen vuosiluokan käsityöryhmässä oli 21 oppilasta. Osa heidän käsityötunneistaan järjestettiin jakotunteina. Vanhempien oppilaiden ryhmästä kolme oppilasta oli integroitu neljännelle vuosiluokalle ja yksi seitsemännelle vuosiluokalle. Heidän PVO-ryhmässään työskenteli kaksi opettajaa, joista Opettaja 2 osallistui satunnaisesti neljännän vuosiluokan käsityötunneille koviin materiaalien työskentelytilassa. Neljännän vuosiluokan käsityöryhmässä oli kaksi rinnakkaisluokkaa, jolloin oppilaita oli yhteensä 32. Heidän monimateriaalista käsityötään toteutettiin yhtäaikaaisesti sekä pehmeiden että koviin materiaalien työskentelytiloissa; tutkimusaineistossa nämä on nimitetty tekstiilityöksi (TS) ja tekniseksi työksi (TN). Kummassakin työskentelytilassa oli paikalla aina myös koulunkäyntiohjaaja. Seitsemännän vuosiluokan käsitöissä oli 10 oppilasta. Opettaja 7 vastasi yksin heidän opetuksestaan.

Tarkkaileva havainnointi

Tässä tutkimuksessa käytettiin tarkkailevaa havainnointia, koska se mahdollisti PVO-oppilaiden toiminnan ja vuorovaikutuksen tarkastelun oppituntitilanteessa (Grönfors 2015; Vilka 2006.) Tarkkailevassa havainnoinnissa ei osallistuttu tutkimuskohteiden opetukseen eikä toimintaan. Tilanteessa toimittiin ulkopuolisina tarkkailijoina ja kerättiin tietoa sekä katsomalla että kuuntelemalla. Jotta tutkijat olivat luonnollinen osa käsityöryhmää, oppilaiden kanssa keskusteltiin hieman ja liikuttiin luokkatiloissa vapaasti. Kohdejoukon oppilaille, jotka lähestyivät tutkijoita pyytäen neuvoa, vastattiin mahdollisimman sensitiivisesti ja ohjattiin toimimaan, kuten niilläkin käsityötunneilla, joilla tutkijat eivät ole läsnä. (Grönfors 2015; Vilka 2006.)

Havaintojen avuksi laadittiin havainnointilomake, johon kirjattiin huomiot ennalta laadittujen kysymyksien perusteella. Kysymykset jaettiin kolmeen ryhmään: Vuorovaikutustaidot, Tuntityöskentely ja Tukitoimet. Havainnointilomake esiteltiin. Esitestaus suoritettiin perusopetuksen käsityöryhmässä, johon osallistui kolme kohdejoukon oppilasta. Esitestauksen perusteella osaa havainnointikysymyksistä muokattiin siten, että niillä pystyttiin vahvistamaan ja arvioimaan haastatteluvastausten antamaa informaatiota. Kaksi tutkijaa osallistui empiirisen aineiston keräämiseen ja teki havainnointia itsenäisesti apunaan oppilaskohtaiset havainnointilomakkeet.

Oppilashaastattelut

Oppilashaastattelut nähtiin tässä tutkimuksessa välttämättöminä, jotta saataisiin ymmärrys kohdejoukon omista kokemuksista (Grönfors 2015; Hirsjärvi & Hurme 2009; Vilka 2006). Puolistrukturoitu teemahaastattelu valittiin siksi, koska kohdejoukon kielitaito ei riittänyt kyselylomakkeen täyttämiseen. Lisäksi haastattelu oli joustava ja mahdollisti kysymysten täsmentämisen. Kohdejoukkoa oli mahdollista motivoida vastaamaan vaikealtakin kuulostaviin kysymyksiin. Kartoittavilla kysymyksillä voitiin löytää ilmiöitä yhdistäviä asioita. (Hirsjärvi & Hurme 2009.)

Haastatteluissa otettiin huomioon kohdejoukon kielitaito ja elämänpiiri. Lisäksi otettiin huomioon, että haastattelijan sanavalinnat ja aikuisen rooli saattoivat vaikuttaa kohdejoukon vastauksiin. Siksi osoitettiin kiinnostusta kohdejoukon kerrontaan, eikä keskeytetty ohi aiheen menneitä vastauksia. Samalla otettiin huomioon, että PVO-oppilaissa saattoi olla turvapaikanhakijoita. Tällöin tuli luoda kohdejoukolle luottamuksellinen tilanne ja antaa heille mahdollisuus kertoa itselleen merkityksellisistä asioista. (Alasuutari 2009; Puumala & Kynsilehto 2017; Raitila, Vuorisalo & Rutanen 2017.)

Haastattelut esitettiin, jolloin kokeiltiin käytäntöjä ja puhettavan toimivuutta yhden oppilaan kanssa. (Eskola & Vastamäki 2015.) Esitestauksessa huomattiin, ettei haastattelua voi suorittaa käsityötunneilla työskentelyn lomassa kontekstuaalisena haastatteluna, sillä oppilas ei pysty keskittymään yhtäaikaisesti työskentelyyn ja haastattelukysymyksiin vastaamiseen. Haastattelukysymysten havaittiin olevan muodoltaan liikaa sellaisia, joihin oli mahdollista vastata vain lyhyesti; kyllä tai ei. Haastattelukysymyksiä muokattiin, jotta oppilas ymmärtäisi kysymykset paremmin ja vastaukset tuottaisivat mahdollisimman syvällistä informaatiota.

Lopulliset haastattelut toteutettiin käsityötuntien jälkeen välituntisin, koska tällöin PVO-oppilaille oli käsityötunti vielä hyvin mielessä. Näin haastatteluissa oli mahdollista keskustella tuntien tapahtumista siten, että tutkija tiesi, mistä puhutaan. Haastattelut toteutettiin jokaisen oppilaan osalta pienemmissä osissa, useamman käsityötuntin yhteydessä. Haastattelut nauhoitettiin. Tutkijat tekivät yhdessä ensimmäisen haastattelun sekä kontrollikerran haastatteluiden puolivälissä. Kontrollikerta oli tarpeellinen, koska haastattelut toteutettiin kahden kauden aikana. Haastatteluissa oppilaita rohkaistiin tarkentavilla kysymyksillä ja molemminpuolista ymmärtämistä varmistettiin kysymysten toistoilla. Molemminpuolista viestintää tehostettiin elein, piirroksin ja haastattelutilan havainnoinnin. (Hirsjärvi & Hurme 2009.) Seitsemän oppilaan haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 278 minuuttia eli kutakin oppilasta haastateltiin keskimäärin 40 minuuttia.

Litteroitu havainnointi- ja haastatteluaineisto tulkittiin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin (esim. Tuomi & Sarajarvi, 2013) yhdistelmänä. Analyysi koostui neljästä toisiaan täydentävästä vaiheesta: (1) syvällisestä perehtymisestä aineistoon useilla lukukerroilla, (2) alustavien aineistolähtöisten alaluokkien muodostamisesta, (3) alaluokkien kehittämistä teoriaohjaaviksi yläluokiksi ja (4) yläluokkien tiivistämisestä sosiaalisen tuen teoreettisiin pääluokkiin: emotionaaliseen, informatiiviseen ja instrumentaaliseen tukeen.

Tulokset

PVO-oppilaiden ymmärrys käsitöistä

PVO-oppilaiden ymmärrys käsitöistä jäsenyi sisällönanalysissa kahteen yläluokkaan: *käsitys käsitöistä* ja tuntemus käsityömateriaaleista (Taulukko 1). Analyysin perusteella PVO-oppilailla oli ymmärrys käsityön luonteesta, mutta ei laajempaa tietoutta sen mahdollisuuksista tai osa-alueista.

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

Taulukko 1. PVO-oppilaiden ymmärrys käsitöistä

PVO-oppilaiden käsitystä *käsitöistä* kuvastavia asioita olivat alaluokkien perusteella käsityön toiminnallisuuden ymmärtäminen, käsityön mahdollisuuksien tietämättömyys sekä sukupuolen korostumattomuus oppilaiden perusteluissa käsityövälineiden käytölle.

Ymmärrys käsityöstä -pääloukan perusteella PVO-oppilaiden ymmärrys käsitöistä muodostui käsityksestä käsitöihin ja tuntemuksesta käsityömateriaaleihin. Oppilaat olivat ymmärtäneet, että käsitöissä on kyse jonkin tekemisestä, mutta eivät vielä hahmottaneet, mitä kaikkea käsitöinä voisi tehdä. PVO-oppilaat olivat saaneet mallia käsityövälineiden käyttämisestä lähisukulaisilta.

Mä oon saha vähä, koska koska he ei paljon tykkää sahaamaan tytöllä. Koska he, meidän äiti pelka, että jos ei saha tule meidän käsi, koska me minä olen ihan pikkuinen. (Oppilas 2)

PVO-oppilaat eivät osanneet yhdistää koulun oppiainetta esimerkiksi kotona valmistettaviin tai huollettaviin käsityötuotteisiin. Sukupuoli ei perustellut työvälineen käyttämistä tai käyttämättömyyttä, vaan oppilaan ikä. Materiaalikäsite ja materiaalien alkuperä ei ollut PVO-oppilaille tuttu. Kaikki oppilaat tunsivat

pehmeät materiaalit vaatehuollon kautta ja osalle myös uusien vaatteiden tekeminen oli tuttua. Kovia materiaaleja PVO-oppilaat tiesivät työstettävän lähinnä vain remontoinnin yhteydessä.

Emotionaalinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla

Emotionaalinen tuki jäsenyi teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä kolmeen yläluokkaan: ryhmäytymistä tukevat asiat, ryhmäytymisen haasteet ja luottamussuhde aikuisiin (Taulukko 2). Analyysin perusteella emotionaalinen tuki ilmeni perusopetuksen käsityötunneilla PVO-oppilaiden osalta hyvin kaksijakoisesti. Toisaalta heillä oli pyrkimys ja jopa hyvältä vaikuttavat edellytykset ryhmäytyä käsityöryhmän kanssa. Samalla ryhmäytymisessä oli kuitenkin haasteita sekä koko perusopetusryhmän kanssa että PVO-oppilaiden kesken. PVO-oppilaiden luottamus aikuisiin jakautui selvästi kahtia. Ryhmäytymistä tukevia asioita olivat käsityöryhmän oppilaiden kunnioitus, halu päästä pysyvästi perusopetukseen ja tunne kavereiden omaamisesta perusopetusryhmässä.

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

Taulukko 2. PVO-oppilaiden kohtaama emotionaalinen tuki

PVO-oppilaiden kohtaama emotionaalinen tuki muodostui ryhmäytymisestä ja luottamussuhteesta opettajiin. Ryhmäytyminen rakentui hyväksynnän saamiseen muilta käsityöryhmän oppilailta. Kokemus saadusta hyväksynnästä sai oppilaat tuntemaan itsensä osaksi käsityöopetusryhmää. PVO-oppilaat myös antoivat emotionaalista tukea, esimerkiksi kunnioitusta, muille ryhmän oppilaille. Tämä saattoi osaltaan edistää ryhmäytymistä. Luottamussuhde opettajiin tarkoitti sitä, että oppilaat kokivat opettajien auttavan heitä aina kun on tarpeen.

Minä haluan mennä ee kakkosluokka, tosi hyvä. Meidän luokka vain huutaa ja tappelee ja sanoo rumia. Haluan mennä Ope 4:n luokkaa. (Oppilas 1)

Emotionaalisen tuen puute muodostui ryhmäytymisen haasteista ja luottamuksen puutteesta opettajia kohtaan. Ryhmäytymisen haaste tarkoitti tyypillisesti sitä, että muut käsityöryhmän oppilaat eivät kommunikoineet PVO-oppilaiden kanssa. Tämä sai PVO-oppilaat tuntemaan itsensä ulkopuolisiksi. PVO-oppilaiden väliset riidat myös häiritsivät emotionaalisesti tukevaa ilmapiiriä.

Mut mä en voi kysy oppila. Koska mä en tykkä sanomaan, koska yks kerta mä sano. Yks tyttölä Ope 4:n oppilas, hän tulee vihainen minulle. Mä sano: "Mitä tänään tehdään" Hän sano: "Ei, ei minulle kysymään, pitää olla kysy meidän opettaja, ei tällainen sinä sanot." Sit mä en kysy kukalle, vain Ope 4. (Oppilas 2)

On O4 ja ei ystävä minun. Minä ei ystävä. Minä ei puhu O4:n kanssa. Hän tyhmä. Ei hyvä. Ei hyvä. Jaa hän sanoo vittuu, fuck you. (Oppilas 6)

Riita välitunnilla valmo-kaverin kanssa heijastui tunnille välttelynä ja häiriintymisenä. (H5-T2: Oppilas 4)

Luottamuksen puute opettajia ja koulunkäyntiohjaajia kohtaan näyttäytyi arastelevana vuorovaikutuksena aikuisten kanssa. PVO-oppilaat kuitenkin pyrkivät vuorovaikutukseen aikuisen kanssa.

Informatiivinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla

Informatiivinen tuki jäsenyi teoriaohjaavassa sisällönanalysissa neljään yläluokkaan: kielen hallinta, toimintakulttuurin hallinta, oppilaan ohjaaminen sekä oppimiskokemus (Taulukko 3). Informatiivinen tuki tai sen puute ilmeni perusopetuksen käsityötunneilla tiedollisina vahvuuksina, opetukseen ja ohjaamiseen liittyvinä haasteina sekä oppilaan toiminnasta saamana palautteena.

PVO-oppilaiden kielen hallinta käsityötunneilla jakautui kahteen alaluokkaan, jotka kuvastivat tukea ja sen puutetta: opettajien ja oppilaiden välistä ymmärrettävää kommunikointia ja työvälineiden suomenkielisten käsitteiden hallitsemattomuutta.

PVO-oppilaat osasivat toimia käsityötunneilla, sillä he tiesivät, kuinka perustyövälineitä käytetään ja miten tunneilla käyttäydytään. Ensisijaisesti oppilaat hakivat tukea oppimiseensa tutkijoilta, minkä jälkeen he hakivat ohjausta arasti käsityöopettajilta tai koulunkäyntiohjaajilta. PVO-oppilaat eivät saaneet kaikissa tilanteissa tarpeeksi ohjausta, minkä vuoksi he toivoivatkin oman perusopetuksen valmistavan opetuksen opettajan läsnäoloa käsityötunneilla.

...opettaja (Ope 5 ja Ope 6) katselee vierestä, mutta ei reagoi tilanteeseen, jossa oppilaalla on vaikeuksia oppimistehtävänsä kanssa. (H1/H11-T2: Oppilas6)

Minä tiedä, miks hän laitta meillä vaikee tai koska hän haluaa, että me opit sitä. (Oppilas 5)

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

Taulukko 3. PVO-oppilaan kohtaama informatiivinen tuki

Oppilaiden oppimiskokemus oli myönteinen, sillä he pitivät toiminnallisuudesta ja arvostivat töitään. PVO-oppilaat kokivat oppineensa jotain uutta ja kuvailivat oppimistehtäviä sopivan tasoisiksi.

Minä oppi nämä saha. Joo! Saha. (Oppilas 1)

Instrumentaalinen tuki perusopetuksen käsityötunneilla

Instrumentaalinen tuki jäsenyi teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa kahteen yläluokkaan: ohjaustapa ja tukimateriaali (Taulukko 4). Analyysin perusteella käsityötunneilla ilmeni instrumentaalisen tuen puutetta.

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

Taulukko 4. PVO-oppilaan kohtaama instrumentaalinen tuki

PVO-oppilaat kohtasivat instrumentaalisen tuen käsityönopettajien toteuttamana ohjaustapana sekä tukimateriaalien tarpeena. Ohjaustapa muodostui PVO-oppilaiden kannalta alaluokista suomi ohjauskielenä ja opetuksen reaktiivinen eriyttäminen.

Perusopetuksen käsityötuntien opetus järjestettiin suomen kielellä myös PVO-oppilaille, mikä kehitti heidän suomen kieltään. Käsityönopettajat olivat valmistautuneet ohjaamaan työvaiheissa tai taidoissa perässä olevia perusopetuksen oppilaita yksilöllisesti, mutta tekivät PVO-oppilaiden kohdalla vastaavat ratkaisut vasta oppitunnilla. Näissä ratkaisuissa työvaiheita ja oppimistilanteita jätettiin suorittamatta.

Oppilas oli hieman muita oppilaita jäljessä, minkä takia hänelle etsittiin valmis laudan pätkä, jota ei tarvinnut sahata, vaikka muut kakkosluokkalaiset aloittivat vielä sahauksen. (H9-T1: Oppilas 3)

Ei opeteta käyttämään ompelukonetta.” ”A3 määrättiin ompelamaan O6:n kanssa tarvittavat ompeleet, oppilas painoi itse kaasua, mutta ei tehnyt muuta. (H14-T2: Oppilas 6)

Oppilailla oli haasteita töiden suunnittelussa ja he toivoivat instrumentaalista tukea opettajan päättämänä työnä. Oppilaat halusivat käsitöiden opetuksen jär-

jestämistä mallioppimisena. Instrumentaalisen tuen puute ilmeni kirjallisissa työohjeissa ja työvälineiden sekä niiden paikkojen nimeämisessä, sillä opetuksessa ei ollut käytössä kumpiakaan. PVO-oppilaat toivoivat molempien hyödyntämistä käsityötunneilla.

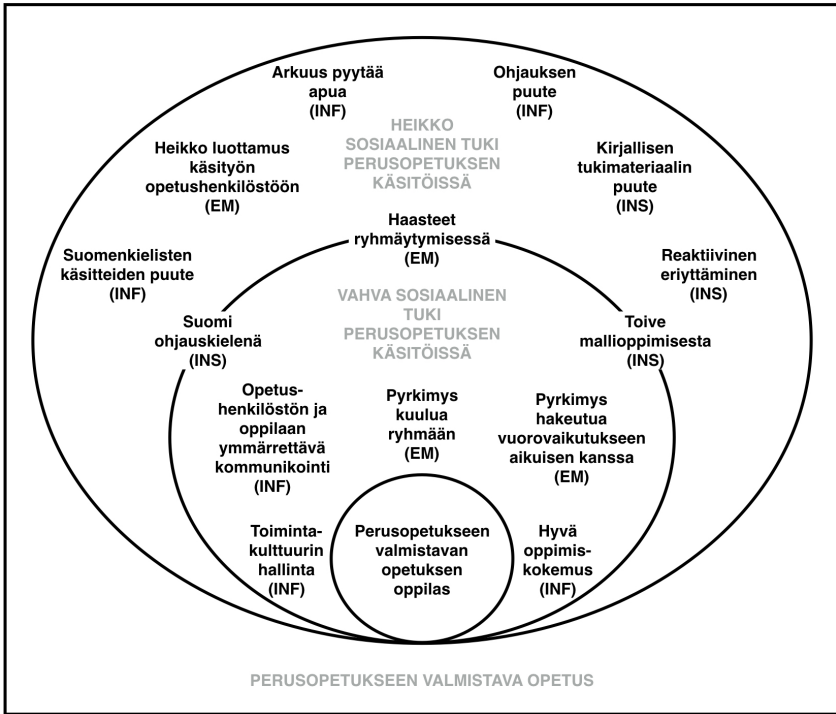
Minä halua paperisit. Tämä helppo mulle, että jos hän hän mennä toinen oppilas, minä sanon hänelle ja Ope5 mitä minä tehdä tai Ope6 mitä minä tehdä, hän se oli vaikee, koska kauhee odottaa. (Oppilas 5)

Pohdinta

Kuviossa 2 esitetään yhteenveto PVO-oppilaiden kohtaamasta sosiaalisesta tuesta perusopetuksen käsityötunneilla. Vahvana kohdattu sosiaalinen tuki on sijoitettu kuviossa lähelle PVO-oppilasta. Heikkona esiintyneet sosiaalisen tuen puutteet ovat kuviossa kaukana oppilaasta. Näiden välissä olevissa sosiaalisen tuen ilmenemistavoissa on PVO-oppilaan kannalta sekä hyviä että heikkoja piirteitä. PVO-oppilaiden kohtaama sosiaalinen tuki ilmeni vahvana käsityötuntien toimintakulttuurissa, joka oli jo tullut oppilaille tutuksi ja jonka he siten hallitsivat. Opetushenkilöstön ja oppilaiden välinen kommunikointi oli ymmärrettävää. Oppilaat myös kokivat, että heidän oppimiskokemuksensa olivat hyviä. Nämä kaikki kertovat oppilaan kohtaamasta informatiivisesta tuesta (kuvio 2, INF). Oppilaat halusivat kovasti kuulua osaksi perusopetuksen oppilaiden opetusryhmää ja olisivat halunneet hakeutua vuorovaikutukseen aikuisten kanssa, mitkä voitiin tulkita emotionaalisen tuen (EM) tarpeeksi.

Heikko informatiivinen tuki (INF) ilmeni PVO-oppilailla suomenkielisten, käsityön oppimisessa keskeisten käsitteiden puutteena. Oppilaat tiesivät esimerkiksi mitä työkalua tarkoitetaan, mutta eivät osanneet nimetä sitä. Oppilaat eivät näyttäneet luottavan käsityön opetushenkilöstöön, sillä he eivät mielellään hakeutuneet tilanteisiin, jossa olisivat joutuneet pyytämään apua. Tämä voi tarkoittaa emotionaalisen tuen (EM) puutetta. Oppilaat olivat arkoja pyytämään apua myös toisilta oppilailta. Oppilailla oli siten opettajan ohjauksen ja vertaistuen ja sitä myötä informatiivisen tuen (INF) puutetta.

Heikko instrumentaalinen tuki (INS) ilmeni siinä, että luokissa ei ollut oppilaille kirjallista ja kuvallista tukimateriaalia käsitteiden oppimisen tueksi. Oppilaiden eriyttäminen näyttäytyi reaktiivisena, mikä saattaa kertoa siitä, että opettajat eivät olleet ennakoineet eriyttämistä. Oppilaat toivoivat, että heille näytettäisiin kädestä pitäen, mitä pitää tehdä. Heillä oli toive mallioppimisesta (INS).



Kuvio 2. Perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaan perusopetuksen käsitöissä kohtaama sosiaalinen tuki: emotionaalinen (EM), informatiivinen (INF) ja instrumentaalinen (INS).

Tutkimuksessa tehdyt havainnot ovat merkityksellisiä PVO-oppilaita opettaville perusopetuksen käsityönopettajille ja koulunkäyntiohjaajille. Tätä tukevat aiemmat tutkimukset, joiden mukaan opettajilla on tärkeä rooli sosiaalisen tuen antajina lapsille ja nuorille (Martínez ym. 2010, 520, 526; Rosenfield ym. 2000, 219; Wang & Eccles 2012, 890). Kokoavasti voidaan todeta, että PVO-oppilaat kohtasivat käsityön oppitunneilla kolmea sosiaalisen tuen muotoa ja niiden puutetta. Vaikka PVO-oppilaat kertoivat emotionaaliseen tukeen liittyen, että he tuntevat kuuluvansa osaksi käsityöryhmää, emotionaalisen tuen puutteet kuitenkin vihaavat, että käsityöryhmiä tulisi ryhmyttää enemmän. Tämä voisi tukea PVO-oppilaiden pääsyä paremmin osaksi ryhmää. Aiempien tutkimusten mukaan emotionaalista turvallisuutta kouluissa voidaan edistää vuorovaikutuksella. (Cirik, Oktay & Fer 2014; Lindfors & Somerkoski 2016; Somerkoski 2013.) Lisäksi oppilaiden keskinäisellä vuorovaikutuksella on todettu olevan vaikutusta muun muassa oppilaiden itsetuntoon (Lee & Lee 2015).

PVO-oppilaat näyttäisivät tarvitsevan enemmän informatiivista tukea suomenkielisten käsityökäsitteiden käyttöön. Instrumentaaliseen tukeen liittyi lähinnä sen puutteita. Tulosten pohjalta voidaan ehdottaa, että PVO-oppilaiden käsityönopetukseen tulisi lisätä konkreettisia tukitoimenpiteitä. PVO-oppilaille annetun instrumentaalisen tuen ongelmakohta näyttää olevan myös se, että ope-tushenkilöstö teki oppimistehtäviä tai sen osia oppilaan puolesta. PVO-oppilaille tarjottavan informatiivisen ja instrumentaalisen tuen laatuun tulisi kiinnittää huomiota. Yksi tukimuoto olisi proaktiivinen eriyttäminen.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta vahvuus on se, että ilmiötä tutkittiin kahdesta eri näkökulmasta. PVO-oppilaiden kohtaamaa sosiaalista tukea havainnoitiin sellaisena, miltä se käsityön oppitunneilla tutkijan silmin näytti sekä oppilaiden omasta näkökulmasta haastattelujen avulla. Haastatteluita oli useita ja 25 oppitunnin seuraaminen tuottaa kohtuullisen laajan aineiston. Tulosten uskottavuutta parantaa myös se, että tutkijat tutustuivat oppilaisiin viikon verran ennen varsinaisen aineiston keruun aloittamista. Aineiston analyysivaiheessa litteroitujen tekstien tulkinta oli luotettavampaa, koska tutkijoilla oli tutustumisjakson pohjalta ymmärrys oppilaiden tavasta käyttää kieltä ja käsitteitä. Tutkimustulosten yleistettävyyttä rajoittaa verrattain pieni haastatteluaineisto (N=7), vaikka seurattuja oppitunteja olikin 25. Jatkossa tutkimus voitaisiin toteuttaa yhden koulun sijasta useammassa koulussa ja laajemmalla otannalla.

Tutkimus lisää ymmärrystä PVO-oppilaiden kohtaamasta sosiaalisesta tuesta ja sen puutteista käsityön opetuksessa. Tulokset auttavat opettajia kehittämään maahanmuuttajaoppilaan tukemista käsityön oppitunneilla, joilla on tarkoitus oppia toiminnallisesti – ei odottaa tietämättömänä, mitä tehdä tai pelätä avun pyytämistä. Tuloksia voidaan hyödyntää opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Sosiaalista tukea voidaan tarkastella myös muissa oppiaineissa, erityisesti taide- ja taitoaineissa. Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän lisääntyessä ja oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustan laajentuessa entisestään jokainen opettaja tarvitsee osaamista heidän oppimisensa tukemisessa. Vaikka sosiaalista tukea on tässä tutkittu käsityöoppiaineen kontekstissa, ilmiö on läsnä sekä kantasuomalaisia että maahanmuuttajaoppilaita opetettaessa kaikissa oppiaineissa.

Lähteet

- Aarnos, E. (2015). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uusittu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.
- Alasuutari, M. (2009). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvaori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa: Kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus* 3/2017, 161–173.
- Cirik, I., Oktay, A. & Fer, S. (2014). Perceived social support levels of elementary school students. *Education and Science* 39 (173), 170–181. <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/1521719102>. [Luettu 23.11.2017.]
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2009). *Research methods in education*. Sixth edition. New York: Routledge.
- Ellonen, N. (2008). *Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen*. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uusittu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Grönfors, M. (2015). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uusittu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–161.
- Hansen, S. & Holm, H. (2016). Kun kuntaan tulee pakolaisia. Teoksessa R. Gothóni & U. Siirto (toim.) *Pakolaisuudesta kotiin*. Helsinki: Gaudeamus, 159–187.

- Hilmola, A. & Lindfors, E. (2017). Pupils' performance in managing the holistic craft process. *Techne Series A*: 24 (1), 29–41. <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/1808/1967>. [Luettu 18.10.2017.]
- Hinson Langford, C. P., Bowsher, J., Maloney J. P. & Lillis P. P. (1997). Social support: a conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing* 25 (1), 95–100. DOI 10.1046/j.1365-2648.1997.1997025095.x. [Luettu 3.10.2017.]
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison- Wesley. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015071886035;view=2up;seq=4;size=125>. [Luettu 3.10.2017.]
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2015). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Lappalainen, E.-M. (2005). Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Oulun yliopisto. *Oulun yliopiston kasvatusteollisen tiedekunnan elektronisia julkaisuja* 10. Akateeminen väitöskirja. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526204437.pdf>. [Luettu 12.11.2017.]
- Lee, Y. H. & Lee, C. S. (2015). Mediating effects of self-esteem and peer support in relationship between racial diversity and social distance of elementary school students. *Indian Journal of Science and Technology* 8 (20), 1–5. DOI 10.17485/ijst/2015/v8i20/78371. [Luettu 23.11.2017.]
- Lepistö, J. & Lindfors, E. (2015). From gender-segregated subjects to multi-material craft: Craft student teachers' views on the future of the craft subject. *Form Akademisk* 8 (3) Art 4, 1–20. DOI 10.7577/formakademisk.1313. [Luettu 23.10.2017.]
- Lindfors, E. & Somerkoski, B. (2016). Turvallisuusosaaminen luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula (toim.) *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 11. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 328–343. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/174336/AD11-v2.pdf?sequence=3>. [Luettu 23.11.2017.]

- Martínez, R. S., Tolga Aricak, O., Graves, M. N., Peters-Myszak, J. & Nellis, L. (2010). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence* 40 (5), 519–530. DOI 10.1007/s10964-010-9572-z. [Luettu 23.11.2017.]
- Miettinen, M. (2001). “Kun pittää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopisto. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 67. Akateeminen väitöskirja.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. *Määräykset ja ohjeet 2015:49*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. [Luettu 26.9.2017.]
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. uudistettu painos. *Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus. http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. [Luettu 26.9.2017.]
- Opetushallitus. (2017). *Perusopetukseen valmistava opetus*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.edu.fi/download/186997_PEVA_verkko.pdf. [Luettu 2.11.2017.]
- Pavri, S. & Monda-Amaya, L. (2001). Social Support in Inclusive Schools: Student and Teacher Perspectives. *Exceptional Children* 67 (3), 391–411. DOI: 10.1177/001440290106700307. [Luettu 3.10.2017.]
- Puumala, E. & Kynsilehto, A. (2017). Turvapaikanhakijoiden ja paperittomien haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 357–377.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 312–335.

- Rosenfield, L. B., Richman, J. M. & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal* 17 (3), 205–226. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1007535930286.pdf>. [Luettu 23.11.2017.]
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Somerkoski, B. (2013). Turvallisuus yläkoululaisen kokemana. Teoksessa J. Mäkinen (toim.) *Asevelvollisuuden tulevaisuus*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 2, artikkelikokoelmat 9. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. 133–143. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/88837/Asevelvollisuuden_tulevaisuus_verkko.pdf?sequence=3&isAllowed=y. [Luettu 22.11.2017.]
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211, 9–34.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vilkkä, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.
- Väisänen S., Pietarinen J., Pyhältö K., Toom A. & Soini T. (2017). Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education* 32 (1), 41–55. DOI: 10.1080/02671522.2015.1129643. [Luettu 3.10.2017.]
- Williams, P., Barclay, L. & Schmied, V. (2004). Defining social support in context: a necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative health research* 14 (7), 942–960. DOI 10.1177/1049732304266997. [Luettu 3.10.2017.]

Abstract

Immigrant pupils and experienced social support during craft, design and technology education lessons

In the study the research task was to consider what kind of social support immigrant pupils (N=7) meet at school as they are integrated to ordinary Finnish classes during craft, design and technology education lessons. Social support is considered through emotional, instrumental and informative support. The data consists of 7 interviews and observation data from 25 lesson hours. On the basis of the content analysis pupils experienced social support during craft, design and technology lessons. However there was recognized shortage of emotional, instrumental and informative support. On the basis of the results teachers can consider social support during their lessons and develop it. Most important would be developing instrumental support.

Keywords

Social support, immigrant pupils, craft design and technology education, basic education