

Sofianna Hämäläinen

**SYSTEMAATTINEN KIRJALLISUUSKATSAUS
OPETTAJIEN NÄKÖKULMISTA
MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN
OPPILAIKEN OPETTAMISEEN**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Toukokuu 2023

TIIVISTELMÄ

Sofianna Hämäläinen: Systemaattinen kirjallisuuskatsaus opettajien näkökulmista maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tutkinto-ohjelma
Toukokuu 2023

Maahanmuutto lisääntyy Suomessa jatkuvasti, ja Karvin (2020) tuoreen tutkimuksen mukaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa on vakavia puutteita. Tämän kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on tutkia tuoreita tutkimuksia opettajien näkökulmasta siitä, mitä huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyy sekä mitkä pedagogiset ratkaisut toimivat näiden oppilaiden opetuksessa hyvin.

Tutkimus on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tutkimus on toteutettu hakemalla kahdesta tietokannasta vertaisarvioituja ja tuoreita tutkimuksia, joissa on tutkittu opettajien näkökulmia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyen. Tutkimuksessa on keskitytty opettajien huoliin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyen sekä pedagogisiin ratkaisuihin, jotka opettajien mielestä toimivat hyvin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa.

Tutkimustulosten mukaan opettajia huolettavat maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa omat taidot, resurssit, muiden opettajien asenteet sekä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kotoutuminen ja hyvinvointi. Tulosten perusteella opettajia helpottaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa opetussuunnitelma (2014), monipuolisuus ja leikillisuus opetuksessa sekä kollegiaalinen yhteistyö. Katsauksen perusteella erityisesti vastavalmistuneiden ja S2 (suomi toisena kielenä) -opettajien kielitietoisuus on hyvällä pohjalla.

Avainsanat: maahanmuutto, maahanmuuttotaustainen, S2, suomi toisena kielenä, perusopetus, integraatio, kielellisesti tuettu opetus, kielikasvatus, kielitietoisuus, kulttuuritietoisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	3
3	MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN OPPILAIEN OPETTAMINEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA	4
4	KIELI- JA KULTTUURITIE TOINEN OPETUS	6
4.1	Kielitietoinen opetus	6
4.2	Kulttuuritietoinen opetus	7
5	KIELELLISESTI TUETTU OPETUS	9
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	11
6.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	11
6.2	Systemaattinen kirjallisuuskatsaus	12
6.3	Tutkimuksen toteutus	12
6.4	Tutkimusaineiston analyysi	15
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	18
7.1	Mitä huolia opettajilla on maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyen? 18	
7.1.1	<i>Omaan osaamiseen liittyvät huolet</i>	18
7.1.2	<i>Resursseihin liittyvät huolet</i>	19
7.1.3	<i>Muiden opettajien asenteisiin liittyvät huolet</i>	20
7.1.4	<i>Oppilaisiin liittyvät huolet</i>	21
7.2	Metodit, jotka toimivat hyvin S2-oppilaiden opetuksessa	22
7.2.1	<i>Opetussuunnitelma</i>	22
7.2.2	<i>Opettajien osaaminen</i>	23
7.2.3	<i>Metodit</i>	23
8	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	25
8.1	Pohdinta	25
8.2	Johtopäätökset.....	27
8.3	Luotettavuus.....	28
8.4	Yhteenveto ja jatkotutkimusmahdollisuudet.....	29
	LÄHTEET	30

1 JOHDANTO

Tutkin tässä työssä tuoreita tutkimuksia opettajien näkemyksistä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyen. Tutkin erityisesti sitä, mikä tuoreen tutkimuksen mukaan opettajien mielestä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa on haastavaa, ja mitkä pedagogiset ratkaisut toimivat hyvin. Aihe on ajankohtainen, sillä maahanmuutto lisääntyy Suomessa jatkuvasti, muun muassa viime aikoina erityisesti Ukrainan sodan vuoksi. Myös Karvin (2020) tuore tutkimus, jonka mukaan erityisesti S2-pojat jäävät muista oppilaista jälkeen, on nostanut maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen hyvin ajankohtaiseksi aiheeksi.

Aihe on merkittävä, sillä suomen kielen oppiminen on keskeisessä asemassa suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisessa (Niemi ym., 2019), ja Karvin (2020) tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, etteivät kaikki suomea opettelevat oppilaat saa tarvitsemaansa tukea. Tästä syystä heidän kohdallaan vaara syrjäytymisestä kasvaa. Aihetta ei ole vielä tutkittu kovinkaan laajasti, joten tutkimukselle olisi ehdottomasti tarvetta ongelman ratkaisemiseksi. Opettajat ovat ensisijaisesti vastuussa oppijan suomen kielen oppimisesta. Tästä syystä on olennaista selvittää juuri opettajien näkökulmasta tehdyistä tutkimuksista, mistä ongelmat maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa johtuvat.

Koska maahanmuuttotaustaisten oppiaineen ongelmia on jo jonkin verran tutkittu, haluan keskittyä myös positiiviseen: haluan haasteiden lisäksi selvittää, mitä heidän opetuksessaan tehdään jo nyt hyvin ja toimivasti. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa hyvin toimivia metodeja on myös hyvä koota ylös, jotta niistä olisi mahdollisimman paljon hyötyä näitä oppilaita opettaville opettajille. Käytän tutkimuksessani termiä maahanmuuttotaustainen oppilas, sillä haluan tutkia nimenomaan niiden oppilaiden opettamista, jotka eivät ole syntyneet Suomessa vaan muuttaneet tänne toisesta maasta. Nämä oppilaat puhuvat äidinkielenään lähes aina muuta kieltä kuin Suomea, ja tulevat usein myös toisesta kulttuuritaustasta.

Tutkimuksessani minua kiinnostaa erityisesti kielitaidon ja kulttuurin vaikutus Suomessa opiskeluun, ja tästä syystä tutkimus koskee ensisijaisesti maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Joissain valituissa tutkimuksissa näihin oppilaisiin viitataan myös suomea toisena kielenä opettelevina tai S2-oppilaisina sekä maahanmuuttajataustaisina oppilaina, mutta johdonmukaisuuden ja selvyiden vuoksi käytän itse termiä maahanmuuttotaustainen oppilas.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Opettajat näkevät maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa erilaisia haasteita kuin valtaväestöön kuuluvien oppilaiden opettamisessa (Marshall, 1996). Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntiin liittyykin hyvin omanlaisiaan haasteita. Koulun suorittaminen on maahanmuuttotaustaisille oppilaille keskimääräistä haastavampaa kuin kantaväestöön kuuluville oppilaille, ja puutteellinen kielitaito voi vaikeuttaa siirtymistä koulutusasteelta toiselle ja vaikeuttaa oppilaan muiden taitojen ja osaamisen havaitsemista (Kalalahti ym., 2019; Niemi ym., 2019).

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettajat ovat huolissaan siitä, osaavatko he kohdella näitä oppilaita tasa-arvoisesti (Marshall, 1996). Etenkin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tasa-arvoinen arviointi vaikuttaa olevan opettajille haaste: maahanmuuttotaustaiset oppilaat saivat Ouakrim-Soivion ja muiden (2017) tutkimuksessa osaamiseensa nähden parempia arvosanoja kuin kantaväestöön kuuluvat oppilaat. Opettajien arvosanojen antaminen vinoutui erityisesti niissä kouluissa, joissa maahanmuuttajien osuus oli suuri; opettaja saattaa laskea koko ryhmän vaatimustasoa, jos maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on vaikeuksia tavoitteiden saavuttamisessa (Ouakrim-Soivio, 2017).

Kansainvälisessä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat ylliedustettuja tehostetun ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden joukossa (Strand & Lindsay, 2009). Oppilas saa tehostettua tukea, kun yleisestä tuesta ei ole riittävästi apua. Tehostettu tuki on yleistä tukea pitkäjänteisempää ja vahvempaa (POPS, 2014). Tehostettua tukea toteutetaan muun opetuksen lomassa joustavasti (POPS, 2014). Erityisen tuen piiriin oppilas siirtyy, jos hänen kasvunsa, kehityksensä tai oppimisensa tavoitteet eivät toteudu muuten riittävästi (POPS, 2014). Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja muusta tuesta, joka annetaan oppilaalle perusopetuslain mukaisesti (POPS, 2014).

3 MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN OPPILAIEN OPETTAMINEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA

Koska maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ensikieli ei yleensä ole suomi, he opiskelevat lähes aina suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärän mukaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa [POPS] (2014) on määritetty, että oppilaan tulee opiskella S2-oppimäärän mukaan, jos hänen suomen kielen peruskielitaidossaan on sellaisia puutteita, joiden takia hänen osaamisensa ei riitä tasavertaiseen kouluyhteisön jäsenenä toimimiseen tai suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskelemiseen.

Maahanmuuttotaustaisen oppilaan opetusjärjestelyitä perusopetuksessa ovat valmistava opetus, oman äidinkielen opetus, tukioetus sekä muut tukimuodot (POPS, 2014). Vaikka opetussuunnitelma ohjeistaa, että oppilaille tulisi pyrkiä tarjoamaan oppilaan oman äidinkielen opetusta (POPS, 2014), jää käytännössä koulun päätettäväksi, toteutetaanko kyseisen kielen opetusta vai ei. Tästä syystä on hyvin koulukohtaista ja resursseista riippuvaa, tarjotaanko oppilaalle hänen äidinkielensä opetusta. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden mahdollisia erityistarpeita ei myöskään oteta perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) huomioon.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on asetettu tavoitteeksi tukea oppilaiden monikielisyttä. Opetussuunnitelma (2014) ohjaa huomioimaan S2-oppilaiden opetuksessa oppilaiden taustoja ja lähtökohtia, kuten äidinkieltä ja kulttuuria sekä sitä, kuinka kauan lapsi on ollut Suomessa. Opettajia ohjataan myös rohkaisemaan monikielisiä oppilaita käyttämään osaamiaan kieliä oppitunneilla ja muussa koulun toiminnassa (POPS, 2014). Kuitenkin opetuksen järjestäjän tulee itse päättää, kuinka monikielisten oppilaiden kieli ja kielelliset valmiudet sekä kulttuuri huomioidaan opetuksen järjestämisessä ja koulutyössä

sekä miten opetus käytännössä järjestetään (POPS, 2014). Tästä syystä suomen kielen oppijoiden tuen toteuttaminen riippuu monista tekijöistä, kuten perusopetukseen valmistavan opetuksen toteuttamisen tavoista, opettajaresursseista sekä oman äidinkielen opetuksen ja S2-opetuksen resursseista (Harju-Autti, 2022). Tämä johtaa siihen, että S2-oppilaiden saamassa tuessa on koulukohtaista vaihtelua, mikä taas luo eriarvoisuutta (Harju-Autti, 2022).

4 KIELI- JA KULTTUURITIE TOINEN OPETUS

4.1 Kielitietoinen opetus

Suomen kielen osaaminen on keskeisessä asemassa kaikkien muidenkin kouluaineiden oppimisessa. Opetuskielen osaaminen on yhteydessä oppilaiden kykyyn vastata tuottamista vaativiin tehtäviin, ja Ouakrim-Soivion (2017) tutkimuksessa käy ilmi, että kielitaito vaikuttaa myös siihen, kuinka hyvin oppilaat ymmärtävät ja hallitsevat historian oppiaineen osaamiselle asetettuja tavoitteita.

Suomea opettelevien oppilaiden suomen kielen oppimisen keskiössä on leksikaalinen tieto ja taito, eli tieto sanoista ja kyky käyttää niitä, sillä se on kaiken kielenkäytön ydin (Honko, 2013). Suomea opettelevien oppilaiden leksikko kehittyy arviolta muutamaa vuotta hitaammin kuin äidinkielenään suomea puhuvilla lapsilla, ja tämä näkyy muun muassa siten, että S2-oppilaat käyttävät vähemmän harvinaisia sanoja ja osoittavat merkittävästi kantaväestöä alhaisempaa osaamista sanastotehtävissä (Honko, 2013). Leksikon kehittymistä tukee positiivinen suhtautuminen kieleen ja kielen käytön monipuolinen harrastuneisuus (Honko, 2013). Leksikon tukemiseksi oppilaita tulisi Hongon (2013) mukaan ohjata ja innostaa havainnoimaan sanastoa ja käyttämään kieltä monipuolisesti. Myös erilaisten sanaston omaksumista helpottavien strategioiden opettelu auttaa leksikon oppimisessa (Honko, 2013).

Kielitietoiseen opetukseen kuuluu vahvasti myös oppilaan ensikielen hyödyntäminen opetuksessa. Useissa tutkimuksissa todetaan, että oppilaan ensikielen hyödyntäminen opetuksessa johtaa parempiin oppimistuloksiin ja tukee uuden kielen oppimista (mm. Thomas & Collier, 2002; Honko, 2013). Kielitietoinen pedagogiikka kuitenkin toteutuu yleisopetuksessa heikosti, sillä vaikka sitä edellytetään opetussuunnitelman (2014) mukaan kaikilta opettajilta, saattaa yleisopetuksen aineenopettajilta puuttua sen vaatima asiantuntemus

(Harju-Autti, 2022). Eri oppiaineiden opettajien välillä on myös eroja siinä, kuinka he näkevät kielen merkityksen oppimisessa (Harju-Autti, 2022).

4.2 Kulttuuritietoinen opetus

Kulttuuritietoisien opetuksen peruspilareita ovat oppilaiden yksilöllisyyden tukeminen ja arvostaminen, monipuolisten opetusmenetelmien käyttö ja oppilaskeskeisyys (Benediktsson ym., 2019; O’Keeffe ym., 2019). Kulttuuritietoisessa opetuksessa oppilailta odotetaan lähtökohtaisesti hyviä tuloksia, ja oppilaat saavat käyttää oppimisprosessissa aiempaa osaamistaan ja kokemuksiaan sekä mahdollisuuden vaikuttaa luokkahuoneessa (O’Keeffe ym., 2019; Byrd, 2016). aiempaa osaamistaan ja kokemuksiaan, jolloin he ovat motivoituneempia (O’Keeffe ym., 2019; Byrd, 2016).

Koulu on tärkeässä asemassa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden vuorovaikutuksellisessa kotoutumisessa eli sosiaalisten suhteiden rakentamisessa, sillä oppivelvollisuus koskee koko ikäluokkaa (Saarinen & Zacheus, 2019). Vuorovaikutuksellinen kotoutuminen voi parantaa kielitaitoa ja lisätä itseluottamusta vuorovaikutustilanteissa (Saarinen & Zacheus, 2019). Kulttuuritietoiselle opetukselle on tärkeää luoda muita kunnioittava ja huomioiva luokkailmapiiri, jossa oppilaat arvostavat ja ymmärtävät toistensa kulttuurisia taustoja (Byrd, 2016). Tällainen ilmapiiri voi tukea maahanmuuttotaustaisten oppilaiden vuorovaikutuksellista kotoutumista. Jotta opettaja voisi luoda luokkaan tällaisen ilmapiirin, hänen on myös itse ymmärrettävä oppilaidensa taustoja (Byrd, 2016). Erilaisia kulttuurisia taustoja voi tuoda tutuksi esimerkiksi käyttämällä oppimateriaalia, jossa on edustettuna ihmisiä monenlaisista taustoista (Byrd, 2016). Kulttuuritietoinen opettaja myös uskaltaa Byrdin (2016) mukaan käsitellä luokassa vaikeitakin aiheita, kuten rotusortoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta.

Kulttuuritietoinen opetus saa oppilaat kiinnostumaan koulunkäynnistä ja luo kuulumisen tunnetta koulua ja omaa luokkaa kohtaan (Byrd, 2016). Oppilaiden elämään liittyvien oikean elämän esimerkkien käyttäminen opetuksessa saa aikaan suurempaa aktiivisuutta oppilaiden keskuudessa (Byrd 2016). Kulttuuritietoinen opetus voi siis olla tärkeässä roolissa maahanmuuttotaustaisen oppilaan integroitumisprosessissa.

Vuorovaikutuksellinen kotoutuminen on ensisijaisesti sosiaalisten suhteiden rakentamista. Koulu on tässä tärkeässä roolissa, sillä oppivelvollisuuden piiriin kuuluu koko ikäluokka. Vuorovaikutuksellinen kotoutuminen voi myös tukea kielitaitoa ja lisätä vuorovaikutustilanteiden itseluottamusta (Saarinen & Zacheus, 2019).

5 KIELELLISESTI TUETTU OPETUS

Kielellisesti tuettu opetus eli KIETU-opetus on tehostetun tuen toimintamalli, joka on kehitetty yläkouluikäisille nuorille, jotka opettelevat suomen kieltä (Harju-Autti ym., 2018). KIETU-opetuksen tavoitteena on, että oppilaat omaksuisivat ennen toiselle asteelle siirtymistä hyvät opiskelustrategiat sekä riittävän akateemisen kielitaidon (Harju-Autti ym., 2018). KIETU-opetuksessa keskeistä on muodostaa pedagoginen suhde suomea opettelemaan oppilaaseen (Harju-Autti ym., 2018). KIETU-malli on käytössä ainakin viidessä koulussa (Harju-Autti ym., 2018).

Kolmiportaisen tuen mallin asiakirjoissa ei nimenomaisesti huomioida maahanmuuttotaustaisten oppilaiden haasteita, vaikka siihen olisi sekä kansallisen tason asiantuntijoiden että opettajien mukaan tarve (Harju-Autti, 2022). Yläkouluikäiset suomen kielen oppijat tarvitsevat kielitietoisen pedagogiikan lisäksi kielellistä tukea, sillä perusopetukseen valmistava opetus ei ole kestoaltaan riittävän pitkä, että siinä opittu kielitaito riittäisi yksin oppiaineiden sisältöjen hallintaan (Harju-Autti, 2022).

KIETU-opetuksessa aineenopettaja, oppilaanohjaaja ja erityisopettaja tekevät oppiainerajat ylittävää yhteistyötä KIETU-opettajan kanssa, ja tämä yhteistyö haastaa eri oppiaineiden opettajia vahvistamaan kollegiaalista yhdessä tekemistä. (Harju-Autti ym., 2018). Aineenopettajilla on suuri työ eriyttää opetusta sekä ylös että alaspäin. Työ vaikeutuu entisestään, kun on tämän lisäksi huomioitava oppilaat, jotka vasta opettelevat suomen kieltä. KIETU-opetus voi helpottaa aineenopettajien tehtävää, sillä KIETU-opettaja keskittyy auttamaan nimenomaan suomen kieltä opettelevia oppilaita (Harju-Autti ym., 2018). KIETU-opettaja on myös usein luokanohjaajan kanssa paikalla KIETU-oppilaiden huoltajatapaamisissa (Harju-Autti ym., 2018).

Aineenopettaja ja KIETU-opettaja hyödyntävät KIETU-mallissa yleensä yhteisopettajuutta, mutta jos oppilaalla on hyvin heikot perustaidot ja oppimisvalmiudet, voi KIETU-opettaja antaa myös yksilöllistä opetusta (Harju-

Autti ym., 2018). Opetus voidaan järjestää esimerkiksi oppiaineen kaksoistunnilla siten, että ensimmäisellä tunnilla koko luokka ja KIETU-opettaja ovat kaikki samassa luokkatilassa, ja toisella tunnilla KIETU-opettaja ottaa KIETU-oppilaat erilliseen tilaan, jossa he kertaavat edellisen tunnin tärkeimmät aiheet ja oppilaat voivat kysyä epäselviksi jääneistä asioista (Harju-Autti ym., 2018).

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on koota yhteen tietoa siitä, mitä haasteita peruskoulun opettajat ovat tuoneet esiin suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden opettamiseen liittyen. Tutkimuksen toinen tarkoitus on selvittää, mitkä asiat tutkittujen opettajien mukaan toimivat hyvin suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden opetuksessa. Tarkoituksena on siis kartoittaa opettajien näkökulmasta tutkittuja suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden opetuksen hyväksi todettuja keinoja sekä haasteita.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä ovat ajankohtaisen tutkimuksen perusteella opettajien suurimmat haasteet maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa?
2. Mitkä pedagogiset ratkaisut toimivat opettajien mielestä hyvin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa ajankohtaisen tutkimuksen perusteella?

Rajaan aiheen peruskoulussa tapahtuvaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen, sillä pelkässä alakoulussa toteutettua maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamista ei vielä ole tutkittu niin laajasti, että siitä saisi tehtyä kattavan tutkimuksen. Suomeen myös muuttaa jatkuvasti kaiken ikäisiä lapsia, jotka aloittavat suomen kielen opiskelun sen ikäisinä kuin mitä he ovat Suomeen muuttaessaan. Näin ollen maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen haasteet ovat todennäköisesti melko samanlaisia sekä ylä- että alakoulussa.

6.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Tutkimus on toteutettu systemaattisella kirjallisuuskatsauksella, sillä tutkimuksen tarkoituksena on kerätä yhteen ja arvioida tieteellisiä tutkimuksia samasta aihepiiristä. Tutkimuksen tarkoitus on kuvata peruskoulun opettajien eli luokanopettajien ja aineenopettajien ajatuksia suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden opettamiseen liittyen. Tutkimuksessa huomio kiinnittyy erityisesti siihen, mitä haasteita ja hyvin toimivia asioita opettajat ovat tutkimuksessa nimenneet maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyen.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan esimerkiksi selvittää, mitä tutkimusta on jo tehty, osoittaa samankaltaisista tutkimuksista löytyviä vastakkaisia tuloksia ja tarjota ”oikotie” tietyn tutkimusalueen tutkimuskirjallisuuteen (Harden & Thomas, 2010). Tässä systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tavoitteena on koota yhteen tietoa suomalaisten opettajien näkemyksistä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyen sekä mahdollisesti tarkastella vastakkaisia tuloksia, jos sellaisia ilmenee.

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus noudattaa tiettyjä vaiheita ja metodeja: se alkaa tutkimuskysymyksestä, jonka jälkeen etsitään tutkimuksia, valitaan tutkittavat tutkimukset ja analysoidaan data (Harden & Thomas, 2010).

6.3 Tutkimuksen toteutus

Suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden opettamisen toimivista käytänteistä ja haasteista ei ole tehty kirjallisuuskatsauksia, mutta siitä huolimatta halusin valita aineistooni mahdollisimman tuoreita tutkimuksia, jotta tutkimuksen tulokset kuvaisivat mahdollisimman hyvin nykyhetkeä. Kirjallisuuskatsaukseen valikoituneet tutkimukset on julkaistu vuosina 2015–2022, eli ne ovat hyvinkin tuoreita ja kuvaavat siis nykyhetkeä melko hyvin.

Systemaattinen tiedonhaku tapahtui ensin käyttämällä tietokantoja Andor ja Google Scholar. Hakusanoina käytin: opetus, opetta*, S2*, suomi toisena kielenä, suomea toisena kielenä, maahanmuuttaja*, maahanmuutto*, ulkomaalais*, peruskoulu*, ala-aste*, yläaste*, huoli*, näkökulm* ja ajatu*. Tein

hakusanoista monia hakulausekkeita, esimerkiksi (huoli* OR näkökulm* OR käsity*) AND (S2 OR "suomi toisena kielenä" OR "suomea toisena kielenä" OR ulkomaalaistaustai* OR maahanmuuttaja). Rajasin hakua niin, että hain vain vertaisarvioituja artikkeleita ja väitöskirjoja tutkimusten laadukkuuden takaamiseksi. Kun olin valinnut tällä tavalla muutaman artikkelin, etsin hyvin tutkimukseeni sopivien artikkelien lähdeluettelosta lisää tutkimuksia, jotka sopivat tutkimukseeni.

Otsikoiden ja tiivistelmien perusteella valitsin yhdeksän artikkelia lähempään tarkasteluun. Tarkemman tutkimisen jälkeen tiputin näistä kaksi pois tutkimuksestani, sillä niissä ei suoraan käsitelty opettajien mielipiteitä ja ajatuksia, joten ne eivät vastanneet tutkimuskysymyksiini. Aineistoon valikoitui näin ollen seitsemän artikkelia (taulukko 1.).

TAULUKKO 1. Kirjallisuuskatsaukseen valitut artikkelit

Kirjoittaja(t) ja ilmestymisvuosi	Artikkelin otsikko	Sijainti	Näkökulma	Aineisto
Alisaari, Kaukko & Heikkola (2022a)	Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotustausten oppilaiden opetuksessa	Suomi	Mitkä asiat huolettavat opettajia maahanmuuttotustaisten oppilaiden opettamisessa?	Laadullinen tutkimus. 596 opettajaa. Verkkopohjainen kysely (avoin kysymys)
Laine (2015)	Yrityksiä edistää S2-oppijan suomen kielen oppimista	Suomi	Miten S2-oppilaita kannattaa opettaa?	Kehittämistutkimus. Tutkija tutkii omaa toimintaansa

				a opettajana.
Vesaranta (2022)	Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus - oppimäärän arviointi opettajien käsityksissä	Suomi	Selvitetään opettajien käsityksiä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus - oppimäärän arvioinnista ja arviointiprosessiin liittyvistä tekijöistä	Kaksi teemahaastattelua (N = 10 & N = 9).
Harju-Autti ym. (2018)	Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttaj oppilaiden pedagogisena tukena	Suomi	Kielellisesti tuetun opetuksen (KIETU-opetus) mallin kuvaaminen ja sen hyötyjen esittely	KIETU-opetuksen toimintamallin esittely oppilaan koulunkäynnin liittyvässä kehitysympäristössä
Alisaari, Kaukko & Heikkola (2022b)	Kotoutuminen, kuulumus, kielitaito ja kaverit – Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotilasta oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista	Suomi	Mitkä asiat huolettavat opettajia eniten suomena toisena kielenä puhuvien oppilaiden kanssa työskentelyssä?	Laadullinen tutkimus. Verkkopohjainen kysely (N = 596 opettajaa)

Vigren ym. (2022)	Teaching immigrant students: Finnish teacher's understandings and attitudes	Suomi	Millaista ymmärrystä ja millaisia asenteita suomalaisilla opettajilla on maahanmuuttotilanteiden oppilaiden opettamiseen?	Verkkopohjainen kysely (N = 820 opettajaa), likertasteikko
Harju-Autti & Sinkkonen (2020)	Supporting Finnish language learners in basic education: teacher's views	Suomi	Miten hyvin opettajat kokevat tuntevansa monikulttuuriset oppilaansa, mitä tukea opettajat kaipaavat suomen oppijoiden opettamiseen liittyen, ja miten hyvin näihin tarpeisiin vastataan?	Laadullinen tutkimus. Verkkopohjainen kyselylomake, avoimet kysymykset (N = 39)

6.4 Tutkimusaineiston analyysi

Järjestin aineistoa sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi ei kirjallisuuskatsauksessa ole varsinainen analyysin väline, vaan sitä käytetään apuna aineiston järjestämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aluksi pelkistin eli redusoin valitun aineiston siten, että analysoin aineistoa tarkasti ja keräsin valituista artikkeleista vain sen informaation, joka oli oleellista tutkimuskysymyksen kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Redusointia seurasi teemoittelu, eli vaihe, jossa jaottelin materiaalia aihepiireihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ensin merkkasin värikoodeilla, kumpaan tutkimuskysymykseen aineistosta nostettu aines vastaa. Sitten lähdin tarkemmin tutkimaan ensin tutkimuskysymykseen 1 vastaavaa aineistoa. Loin aineistosta alaluokkia, jotka sitten yhdistin pääluokiksi. Tutkimuskysymykseen 1 liittyviä alaluokkia syntyi neljä kappaletta: omaan osaamiseen liittyvät huolet, resursseihin liittyvät huolet, muiden opettajien asenteisiin liittyvät huolet ja

oppilaisiin liittyvät huolet. Jokaisesta valitsemastani artikkelista löytyi vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Seuraavaksi toistin aineiston analysoinnin, tällä kertaa tutkimuskysymykseen 2 vastaavasta aineksesta. Valituista artikkeleista viidestä löytyi vastauksia tutkimuskysymykseen 2. Alaluokkia eli teemoja syntyi kolme kappaletta: opetussuunnitelma, opettajien osaaminen ja metodit. Taulukossa 2 annan esimerkin alaluokan muodostumisesta. Esittelen tutkimuksen tulokset järjestyksessä tutkimuskysymys kerrallaan luvussa 5.

TAULUKKO 2. Esimerkki alaluokan muodostumisesta

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
”-- opettajat olivat huolissaan siitä, osaavatko he opettaa tarpeeksi havainnollistavasti tai eriyttää opetustaan. Lisäksi opettajat kantoivat huolta taidostaan keskittyä olennaiseen mutta silti opettaa riittävästi asioita samalla, kun he tukevat ja motivoivat oppilaitaan arvostavasti ja rohkaisevasti.”	Oman osaamisen kyseenalaistaminen, riittämättömyys	Omaan osaamiseen liittyvät huolet
”Opettajat kantoivat huolta siitä, miten he kykenisivät parhaiten tukemaan oppilaita näiden omilla äidinkiellillä, kun	Epävarmuus oppilaiden ensikielten käytöstä opetuksessa	

opettajat eivät itse osanneet kyseisiä kieliä.”	
”-- oppimisvaikeuksien erottaminen opetuskielen oppimisesta, kertoi opettajien kokemasta riittämättömyyden tunteesta.”	Oppimisvaikeuksien erottaminen opetuskielen oppimiseen liittyvistä haasteista
”-- teachers were notably uncertain about whether the use of their students’ first languages would be beneficial or not...”	Epävarmuus oppilaiden ensikielten käytöstä opetuksessa
“The need for linguistic support in all subjects is mentioned in many answers --”	Kielellisen tuen tarve kaikissa oppiaineissa

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 *Mitä huolia opettajilla on maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyen?*

Jokaisesta aineistoon valikoituneesta artikkelista löytyi tuloksia, jotka kertovat siitä, mitkä asiat opettajia huolettavat suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden opettamisessa. Vaikka artikkeleiden tuloksissa oli päällekkäisyyksiä, niistä kävi ilmi myös paljon erilaisia näkökulmia. Kokosin opettajien huolet neljään kategoriaan, jotka ovat omaan osaamiseen liittyvät huolet, resursseihin liittyvät huolet, muiden opettajien asenteisiin ja toimintaan liittyvät huolet sekä oppilaisiin liittyvät huolet.

7.1.1 Omaan osaamiseen liittyvät huolet

Useista valituista artikkeleista kävi ilmi, että monilla opettajilla on epävarmuutta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyen. Opettajat kokivat riittämättömyyden tunnetta ja kyseenalaistivat omaa osaamistaan (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a).

Opettajilla oli epävarmuutta etenkin toisen kielen oppimiseen ja oppilaiden ensikielten hyödyntämiseen liittyen (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Vigren ym., 2022). Oppilaiden ensikieliä ja taustoja pidettiin arvokkaina, mutta niiden hyödyntäminen opetuksessa nähtiin vaikeana (Alisaari ym., 2022; Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a). Opettajista tuntui haastavalta hyödyntää oppilaiden ensikieliä opetuksessa ilman kyseisen kielen taitoa (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a). Osa opettajista oli myös epävarmoja siitä, onko oppilaiden ensikielten hyödyntäminen ylipäänsä hyödyllistä opetuksessa, vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelma kannustaa siihen (Alisaari ym., 2022). Opettajat kokivatkin, että heidän hallitsemansa kielten hyödyntämisen menetelmät olivat puutteellisia, ja monissa tutkimuksissa opettajat kaipasivat kielellistä tukea oppiaineiden

opettamiseen (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Vigren ym., 2022; Harju-Autti & Sinkkonen, 2020).

Vasta suomen kieltä opettelevien oppilaiden oikeudenmukainen arviointi koettiin myös tutkimuksissa vaikeaksi (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b). Taitotasoasteikon käyttö auttoi monipuolisessa kielen arvioinnissa, mutta sen haasteena nähtiin, ettei se ota huomioon oppilaan ahkeruutta (Vesaranta, 2022). Opettajat ilmaisivatkin kaipaavansa tukea parempien arviointimenetelmien kehittämisessä (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a).

Opettajat kokivat, että heidän oli vaikeaa erottaa, johtuvatko oppilaan vaikeudet siitä, että opetuskieli on vasta kehittymässä vai oppimisvaikeuksista (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b; Vesaranta, 2022). Lisäksi S2-opetukseen liittyvät järjestelyt aiheuttivat opettajille muutospaineita (Vesaranta, 2022).

7.1.2 Resursseihin liittyvät huolet

Aineistosta kävi selvästi ilmi, että opettajat kaipaivat maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen lisäresursseja.

Resursseihin liittyvistä huolista nousivat esiin etenkin materiaaleja koskevat huolet. Monet materiaalit eivät opettajien mukaan palvelleet suomea opettelevia oppilaita (Vesaranta, 2022; Laine, 2015; Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b). Esimerkiksi Laine (2015) mainitsi, että äidinkielen oppikirjat ja työkirjat sisältävät paljon vanhahtavaa sanastoa, mikä aiheuttaa maahanmuuttotaustaisille oppilaille ylitsepääsemättömiä ongelmia. Opettajien mukaan suomea opetteleville oppilaille sopivaa materiaalia oli myös hankalaa löytää (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a). Maahanmuuttotaustaisille suunniteltuja standardoituja testejä ei myöskään ole, vaan opettajat joutuvat arvioimaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamista suomea äidinkielenään puhuville tarkoitettuja testejä käyttäen (Vesaranta, 2022).

Materiaali- ja arviointimenetelmähaasteiden lisäksi aineistosta kävi ilmi useita koulun käytänteisiin liittyviä huolia. Opettajien mukaan resurssit eivät jakaudu tasaisesti, ja esimerkiksi koulujen välillä on isoja eroja siinä, kuinka lisäapua ja kotikielen opetusta on saatavilla (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020). Suuret ja heterogeeniset luokkaryhmät sekä ajan puute vaikeuttivat myös omalta

osaltaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamista ja verottivat opettajien jaksamista (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Vesaranta, 2022; Harju-Autti & Sinkkonen, 2020). Opettajat mainitsivat lisäksi koulunkäynninohjaajien, muun tukiresurssin sekä opettajien vähyyden (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Harju-Autti & Sinkkonen, 2020; Harju-Autti ym., 2018).

Resursseihin liittyviksi huoliksi mainittiin lisäksi opetustilojen puute, kolmiportaisen tuen mallin toimimattomuus maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla sekä valmistavan opetuksen liian lyhyt kesto (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Vesaranta, 2022; Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b). Opettajien mielestä kolmiportaisen tuen malli ei ollut toimiva maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla, sillä se ei ota suomea opettelevien oppilaiden monipuolisia tarpeita huomioon (Vesaranta, 2022). Valmistavan opetuksen ajan taas nähtiin olevan liian lyhyt, jotta oppilas ehtisi omaksua riittävästi sanastoa ja käsitteistöä (Vesaranta, 2022).

Kiinnostavaa on, että tästä huolimatta Harju-Autin ja Sinkkoson (2020) tutkimuksessa selvä enemmistö opettajista oli sitä mieltä, että S2-opetus sekä suomea opettelevien oppilaiden tuki- ja lisäopetus oli järjestetty melko hyvin. Osa opettajista myös pohti, miksi joidenkin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielitaito ei tunnu kehittyvän tuesta ja resursseista huolimatta (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b).

7.1.3 Muiden opettajien asenteisiin liittyvät huolet

Opettajat eivät olleet huolissaan vain omasta osaamisestaan, vaan useammassa artikkelissa nousi esiin se, että opettajia huolettavat myös kollegoiden asenteet ja kielitietoisuuden puuttuminen (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a). Opettajat kokivat, että erityisesti aineenopettajat saattavat olla haluttomia ottamaan vastuuta oppilaiden suomen kielen tukemisesta (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a). Myös kollegoiden piilorasismista oltiin huolissaan (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b). Tutkimuksessa mainittiin myös, että oppilaan sujuva suomen kielen puhetaito voi saada opettajat olettamaan, että oppilaan akateeminen kielitaito olisi saman veroinen (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b).

Opettajat olivat huolissaan siitä, että maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin saattaa kohdistua alhaisempia odotuksia kuin kantaväestöön kuuluviin oppilaisiin, ja tämä voi aiheuttaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden alisuoriutumista (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a). Vigrenin ja muiden (2022) tutkimuksessa 37 % haastatelluista opettajista olikin sitä mieltä, että on kohtuullista odottaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden saavan huonompia tuloksia kuin kantasuomalaisten oppilaiden. Huolet kollegoiden kielitiedottomuudesta eivät siis ole aiheettomia.

7.1.4 Oppilaisiin liittyvät huolet

Opettajat olivat huolissaan myös oppilaiden oppimisesta ja kotoutumisesta. Opettajia huoletti, oppivatko oppilaat opetuskieltä tarpeeksi kyetäkseen opiskelemaan kielellä (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b). Opettajat kokivat empatiaa maahanmuuttotaustaisia oppilaita kohtaan, sillä he näkivät, että oppiminen on heille työlästä (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b). Opettajien mukaan maahanmuuttotaustaiset oppilaat saattavat lisäksi peitellä ymmärtämättömyyttään, jolloin heitä on vaikeampi auttaa (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b).

Jotkut opettajat olivat huolissaan maahanmuuttotaustaisten heikosta opiskelumotivaatiosta (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b). Opettajat olivat sitä mieltä, että kun vaatimustaso kasvaa, oppilaiden motivaatio heikkenee ja oppilaat tyytyvät liian matalaan suomen kielen osaamisen tasoon, mitä voi lisätä se, että oppilaat ajattelevat arkisen, vertaisten kanssa tarvittavan keskustelutaidon riittävän heille (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b). Tutkimustiedon mukaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opiskelumotivaatio on kuitenkin usein korkeampi kuin kantasuomalaisten oppilaiden (Kalalahti ym., 2019). Opettajien huolissa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden motivaatiosta nähtiinkin opettajien asenteellisuutta maahanmuuttotaustaisia oppilaita kohtaan (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b).

Opettajat olivat huolissaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden jatko-opinnoista ja työllistymisestä. Koulutussiirtymät nähtiin liian joustamattomina (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b). Opettajia huoletti myös maahanmuuttotaustaisten oppilaiden mielenterveys ja sen riittävä tuki (Alisaari,

Kaukko & Heikkola, 2022b). Opettajia huoletti erityisesti mahdollisten traumojen, koulunkäynnin haasteiden sekä rasmin vaikutus maahanmuuttotaustaisten oppilaiden hyvinvointiin (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b).

Kotoutumiseen ja integraatioon liittyvät huolet koskivat erityisesti syrjäytymistä (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b). Opettajat olivat huomanneet, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattavat eristäytyä omaehtoisesti ja elää ”kielikuplassa”, jolloin suomen kielen oppiminen jää vähemmälle (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b). Opettajat toivoivatkin, että maahanmuuttotaustaiset oppilaat ja suomea äidinkielenään puhuvat oppilaat kommunikoisivat keskenään enemmän (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020).

7.2 Metodit, jotka toimivat hyvin S2-oppilaiden opetuksessa

Valitsemistani artikkeleista neljästä löytyi viittauksia asioihin tai metodeihin, jotka toimivat opettajien mielestä hyvin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa. Nämä on jaettu kolmeen kategoriaan: opetussuunnitelma, opettajien osaaminen ja konkreettiset metodit.

7.2.1 Opetussuunnitelma

Vesarannan (2022) tutkimuksen mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelmasta on ollut opettajille apua maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa, sillä suomen kielen opetuksella on opetussuunnitelmassa selkeät päämäärät ja tavoitteet. Opetussuunnitelmassa (2014) painottuvat monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat myös opettajien mukaan mahdollistaneet oppilaiden kielen osaamisen monipuolisen tarkastelun (Vesaranta, 2022).

Vesarannan (2022) tutkimuksessa opettajat kehuivat opetussuunnitelmaa (2014) erityisesti siitä, että se on helpottanut maahanmuuttotaustaisten oppilaiden arviointia. Arviointi on nykyisen opetussuunnitelman (2014) pohjalta avoimempaa ja keskustelelevampaa kuin aiemmin (Vesaranta, 2022). Arvioinnissa myös painottuu opettajien mukaan formatiivinen eli opetuksen lomassa tapahtuva arviointi, jolloin arvosana perustuu monipuoliseen osaamiseen ja arviointiin on selkeät perustelut (Vesaranta, 2022). Vuoden 2014

opetussuunnitelmassa on arvioinnin tukena taitotasoasteikko, jonka käyttö opettajien mukaan tekee arvioinnista ymmärrettävämpää ja vertailukelpoisempaa (Vesaranta, 2022). Opettajat huomauttivat kuitenkin, että taitotasoasteikon heikkous on, ettei se ota huomioon oppilaan työskentelyä ja ahkeruutta (Vesaranta, 2022).

7.2.2 Opettajien osaaminen

Vaikka opettajilla on paljon epävarmuutta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyen, opettajilla on myös paljon osaamista ja ymmärrystä kielitietoiseen opetukseen liittyen. Suurin osa opettajista tunnistaa oppilaan oman äidinkielen käytön merkityksen opetuksessa (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Vigren ym., 2022). Vigrenin ym. (2022) kartoituksessa selvisi, että paras ymmärrys uuden kielen oppimisesta ja opettamisesta oli S2-oppiaineen opettajilla sekä nuoremmilla ja vastavalmistuneilla opettajilla. Nuorempien ja vastavalmistuneiden opettajien paremmat valmiudet maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen selittynee sillä, että he omaavat päivittyneempää tietoa toisen kielen oppimisesta (Vigren ym. 2022). Kuitenkin myös kokemus kartuttaa osaamista: Vesarannan (2022) tutkimuksessa opettajat totesivat, että erityisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden arviointivalmiudet olivat kehittyneet ja luottamus omiin taitoihin kasvanut opetuskokemuksen myötä.

Tutkimusten mukaan kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääminen opettajien keskuudessa on tärkeää: erityisesti opettajat, jotka olivat saaneet koulutusta kulttuuritietoiseen opetukseen ja uuden kielen oppimiseen liittyen ymmärsivät kaikkein parhaiten kielitietoisuuden periaatteita (Alisaari ym., 2022). S2-opettajat, kielenopettajat ja erityisopettajat kokivat tuntevansa oppilaansa ja näiden taustat hyvin (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020). Nämä opettajaryhmät ovat juuri niitä, joiden työssä ja koulutuksessa kielitietoisuus korostuu.

7.2.3 Metodit

Opettajien mukaan monipuolinen toiminta, leikillisuus sekä oppiainerajat ylittävä opetus motivoivat maahanmuuttotaustaisia oppilaita (Laine, 2015;

Vesaranta, 2020). Laine (2015) mainitsi esimerkiksi alias-tyyppiset pelit, hirsipuun sekä "mitä tiedät ystävästäni?"-arvauspelin, jotka ovat hänen mukaansa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa hyvin toimivia ja motivoivia pelejä. Alias-tyyppisten pelien vahvuudeksi mainittiin, että niitä pelatessa oppilaat käyttivät huomaamattaan suomen kielen ilmauksia, oppivat uusia sanoja, vuorovaikutus mahdollistuu eikä virheistä välitetä (Laine, 2015). Laine (2015) mainitsi myös, että suomen kielen runsas suullinen käyttö tukee maahanmuuttotaustaisten oppilaiden suomen oppimista.

Vesarannan (2022) tutkimuksessa opettajat mainitsivat erityisesti arviointiyhteistyön olevan tärkeä voimavara maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa. Oppiainerajat ylittävä arviointiyhteistyö antoi opettajien mukaan kielitaidon riittävyydelle uusia merkityksiä, ja kollegoilta saatu tuki nähtiin arvokkaana (Vesaranta, 2022). Kollegiaalinen yhteistyö myös lisäsi yhteisöllisyyttä, vahvisti opettajien osaamista ja helpotti arviointityötä (Vesaranta, 2022). Arviointiyhteistyölle oli kuitenkin opettajien mukaan hankalaa löytää aikaa.

KIETU-opetus voi olla vastaamassa moniin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyviin ongelmiin. Se voi auttaa ennaltaehkäisemään ristiriitoja oppilaiden välillä ja tukea maahanmuuttotaustaisten oppilaiden integroitumista kouluuyhteisöön (Harju-Autti ym., 2018). KIETU-opetus hyödyntää myös yhteisopettajuutta, mikä voi helpottaa aineenopettajan työkuormaa (Harju-Autti ym., 2018). KIETU-opettajan ja aineenopettajien yhteistyö voi myös olla omalta osaltaan lisäämässä opettajien kielitietoisuutta (Harju-Autti ym., 2018).

8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Pohdinta

Tutkimustulosten perusteella maahanmuuttotaustaisten oppilaiden riittävä suomen kielen oppiminen huolettaa opettajia. Sekä opettajien osaaminen että koulun ja koulutuksen resurssit vaikuttavat siihen, kuinka maahanmuuttotaustaisten oppilaiden erityistarpeet voidaan ottaa kouluyhteisössä huomioon.

Tutkimuksen tulokset puhuvat sen puolesta, että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tasa-arvoinen arviointi on opettajille haaste. Arvioinnin hankaluuteen vaikuttavat suomea vasta opetteleville oppilaille huonosti soveltuvat materiaalit, kielitaidon ja oppimisvaikeuksien toisistaan erottamisen haasteet sekä sen määrittely, kuinka paljon oppilaan ahkeruus ja yritteliäisyys voi vaikuttaa arviointiin (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b; Vesaranta, 2022; Laine, 2015). Tulokset ovat linjassa Ouakrim-Soivion ym. (2017) tutkimuksen tulosten kanssa, joista ilmeni, että opettajilla on haasteita arvioida maahanmuuttotaustaisia oppilaita tasapuolisesti, jolloin maahanmuuttotaustaiset oppilaat saavat keskimäärin parempia arvosanoja kuin samaa osaamista osoittaneet kantaväestöön kuuluvat oppilaat.

Katsauksen perusteella opettajat kokevat, ettei maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen ole riittävästi resursseja. Kulttuuritietoisessa opetuksessa on tärkeää käyttää opetusmateriaaleja, joissa on edustettuina ihmisiä monenlaisista taustoista (Byrd, 2016). Kulttuuritietoinen opetus jää siis vajaaksi, jos tällaista opetusmateriaalia ei ole saatavilla. Kuitenkin materiaaliresursseissa katsauksen mukaan opettajien suurin huoli on se, että maahanmuuttotaustaisia oppilaita palvelevaa materiaalia on vaikeaa löytää, ja esimerkiksi suomea opetteleville tarkoitettuja standardoituja testejä ei ole lainkaan (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Vesaranta, 2022).

Useissa tutkimuksissa (mm. Thomas & Collier, 2002; Honko, 2013) todetaan, että muuta kuin opetuskieltä äidinkielenään puhuvan oppilaan oman äidinkielen hyödyntäminen opetuksessa johtaa parempiin oppimistuloksiin ja tukee uuden kielen oppimista. Katsauksen perusteella opettajat ovat tästä tietoisia, mutta epävarmoja siitä, kuinka oppilaiden ensikieliä voi käytännössä hyödyntää opetuksessa (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Vigren ym., 2022; Harju-Autti & Sinkkonen, 2020). Opettajien kielitietoisuuden lisääminen näyttäisikin katsauksen perusteella olevan tarpeen, ja opettajat itse toivoisivat tukea maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielitietoiseen opettamiseen (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Vigren ym., 2022; Harju-Autti & Sinkkonen, 2020).

Yksi katsauksessa esiin nousseista yläkategorioista oli muiden opettajien asenteisiin liittyvät huolet. Esiin nousi erityisesti huoli aineenopettajien kielitietoisuuden puutteesta (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a). Tämä tulos on linjassa Harju-Autin (2022) havaintojen kanssa siitä, että aineenopettajilta saattaa puuttua asiantuntemus, jota vaadittaisiin kielitietoisien opetuksen toteuttamiseksi. Katsauksessa nousi myös esiin opettajien asenteellisuutta maahanmuuttotaustaisia oppilaita kohtaan, mikä näkyi erityisesti siinä, että opettajien odotukset maahanmuuttotaustaisia oppilaita kohtaan olivat alhaisemmat, kuin odotukset kantasuomalaisten oppilaiden oppimisesta (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b; Vigren ym., 2022).

Katsauksen mukaan perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on helpottanut maahanmuuttotaustaisten oppilaiden arviointia, selkeyttänyt S2-oppiaineen tavoitteita sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta helpottanut kielen osaamisen monipuolista tarkastelua (Vesaranta, 2022). Opetussuunnitelmassa (2014) esiteltyä kolmiportaisen tuen mallia ei kuitenkaan nähty toimivana maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla (Vesaranta, 2022). Tästä kertoo myös se, että opettajien oli haastavaa erottaa kielen osaamattomuudesta johtuvat haasteet oppimisen haasteista (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022b; Vesaranta, 2022). Taitotasoasteikon käyttö auttoi monipuolisessa kielen arvioinnissa, mutta sen haasteena nähtiin, ettei se ota huomioon oppilaan ahkeruutta (Vesaranta, 2022). Opetussuunnitelmasta on siis katsauksen perusteella ollut opettajille hyötyä, mutta opettajat kaipaisivat lisää

tukiresursseja, ja kolmiportaisen tuen malli ei tällaisenaan ole riittävästi hyödyksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa.

Hyviksi metodeiksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen mainittiin muun muassa runsas suomen kielen suullinen käyttö, monipuolisuus sekä oppiainerajat ylittävä opetus (Laine, 2015; Vesaranta, 2020). Tätä tukee Hongon (2013) tutkimus, jonka mukaan monipuolinen kielen käyttö tukee kielen oppimista. Opettajien mukaan arviointiyhteistyö helpotti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden arviointia ja oli myös tärkeä voimavara, kun sille riitti aikaa (Vesaranta, 2022).

8.2 Johtopäätökset

Katsaukseen valikoitujen tutkimusten perusteella opettajien huolet S2-oppilaiden opettamisesta liittyvät opettajien itsensä sekä kollegoiden osaamiseen, resursseihin sekä oppilaiden oppimiseen, hyvinvointiin ja kotoutumiseen. Tulokset olivat osin ristiriidassa keskenään: vaikka opettajilla on paljon kielitietoisuuden opetuksen osaamista ja ymmärrystä, he ovat epävarmoja omasta osaamisestaan. (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Vigren ym., 2022). Opettajat kaipaavatkin tukea erityisesti kielitietoisuuden toteuttamiseen käytännössä (Alisaari, Kaukko & Heikkola, 2022a; Vigren ym., 2022; Harju-Autti & Sinkkonen, 2020). Kielitietoisuuden lisääminen esimerkiksi lisäkoulutuksen myötä voisikin olla opettajille hyödyksi.

Katsauksen perusteella KIETU-opetuksen laajempi käyttöönotto kouluissa voisi olla hyvä ratkaisu moneen katsauksessa esiin nousseeseen haasteeseen. KIETU-opetusta toteuttaa KIETU-opettaja yhteistyössä aineenopettajien kanssa, jolloin kielitietoisuus toteutuu ja aineenopettajat saavat tukea S2-oppilaiden opettamiseen. Opettajia huolettavat suuret luokkakoot ja ryhmien heterogeenisyyden tuottamat haasteet myös helpottuisivat ainakin osin, sillä KIETU-opetuksessa hyödynnetään pienryhmätoimintaa (Harju-Autti, 2018). KIETU-opetus tosin on suunniteltu yläkouluun, jolloin se ei vastaa alakoulun haasteisiin.

8.3 Luotettavuus

Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, joka tutkii sitä, mitä huolia ja hyviä metodeja opettajat mainitsevat viimeaikaisessa tutkimuksessa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyen. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisen erityispiirteitä ei ole vielä tutkittu Suomessa laajasti, vaikka maahanmuutto lisääntyy Suomessakin jatkuvasti. Olen itse luokanopettajaopiskelija ja opiskelen sivuaineena suomen kieltä. Minua kiinnostaisi tulevaisuudessa toimia S2-opettajana, joten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettaminen on itselleni tärkeä aihe. Aihe on tärkeä myös siitä syystä, että koulu on tärkeässä asemassa Suomeen muuttavan lapsen kotoutumisessa.

Tutkimusaineisto koostuu seitsemästä vertaisarvioidusta artikkelista, joita analysoin sisällönanalyysin avulla. Artikkelit on kaikki kirjoitettu vuosina 2015–2022. Valitut artikkelit ovat siis ajankohtaisia ja luotettavia.

Tutkimuksen tavoitteena oli koota tutkimustietoa siitä, mitkä seikat huolettavat opettajia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyen, sekä siitä, mitkä pedagogiset ratkaisut toimivat hyvin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa. Valituissa tutkimuksissa nousi esiin enemmän huolenaiheita kuin asioita, jotka toimivat hyvin, mutta molempiin kategorioihin löytyi tarpeeksi dataa, että kumpaakin tutkimuskysymystä oli järkevää tutkia. Tutkimus onnistui kokoamaan yhteen usean eri tutkimuksen tuloksia ja rakentamaan selvempää kuvaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisen haasteista ja hyvin toimivista pedagogisista ratkaisuista.

Vaikka maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyviä haasteita ja onnistumisia ei Suomessa ole tutkittu kovinkaan laajasti, olisi tutkimuskysymyksiä kenties ollut hyvä rajata enemmän. Jos olisin esimerkiksi keskittynyt tutkimaan vain maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyviä iloja ja opetusta tukevia asioita, olisin voinut perehtyä aiheeseen syvemmin. Laajan tutkimusaiheen takia myös tulokset ovat melko laajat, jolloin niiden käsittely jäi hieman pintapuoliseksi, jottei kandityö paisuisi liikaa.

8.4 Yhteenveto ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Vaikka maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen liittyy monia haasteita, tehdään näiden oppilaiden opetuksessa jo nyt paljon asioita hyvin. Erityisesti hyvin toimivia keinoja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen voisi ehdottomasti suomalaisessa kontekstissa tutkia lisää. On kuitenkin huomattava, että vaikka yksilöopettajat käyttäisivät maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa kaikkia mahdollisia hyviksi havaittuja keinoja, resurssipula on silti ilmeinen. Olisikin kenties tarvetta tutkia, millaisia vaikutuksia lisäresursseilla, kuten pienemmillä ryhmäkoilla, olisi. Koska kirjallisuuskatsauksesta kävi ilmi, etteivät käytössä olevat opetusmateriaalit palvele S2-oppilaita, olisi tärkeää tutkia myös, millainen materiaali soveltuu S2-oppilaiden opettamiseen parhaiten.

LÄHTEET

- Alisaari, J., Kaukko, M., & Heikkola, L. M. (2022a). Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa. *Kasvatus*, 53(3), 229–244.
<https://doi.org/10.33348/kvt.120241>
- Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L.M. (2022b). Kotoutuminen, kuuluvuus, kielitaito ja kaverit: Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika* (Verkkolehti), 16(2), 26–46
<https://doi.org/10.33350/ka.103434>
- Benediktsson, A. I., Wozniczka, A. K., Tran, A. D. K., & Ragnarsdóttir, H. (2019). Immigrant Students' Experiences of Higher Education in Iceland: Why Does Culturally Responsive Teaching Matter? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(2), 37–54.
<https://doi.org/10.7577/njcie.2850>
- Byrd, C. M. (2016). Does Culturally Relevant Teaching Work? An Examination From Student Perspectives. *SAGE Open*, 6(3). <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1177/2158244016660744>
- Harden, A. & Thomas, J. (2010). Mixed methods and systematic reviews: Examples and emerging issues. Teoksessa Tashakkori, A. & Teddle, C. (toim.), *The Sage Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. 2nd edition. Los Angeles:Sage, 749-774
- Harju-Autti, R. (2022). Kielellisesti tuettu opetus: Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa. Tampere University. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>
- Harju-Autti, R., Aine, T., Räihä, P., & Sinkkonen, H.-M. (2018). Kielellisesti tuettu opetus (KIETU-opetus) yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden pedagogisena tukena. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201909093202>

- Honko, M. (2013). Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki. Tampere University Press.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9251-8>
- Kalalahti, M., Laaksonen, L. M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2019). Miten koulu sujuu? Koulutusasenteet ja tavoiteorientaatiot peruskoulusta toiselle asteelle. Teoksessa Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 90–105
- Karvi. (2020). Kansallisen arviointitoiminnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta 2020. *Tiivistelmät* 19:2020 [Kehittävä arviointi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa \(karvi.fi\)](https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-202010012324) (luettu 26.4.2023).
- Laine, T. (2015). Yrityksiä edistää S2-oppijan suomen kielen oppimista. In Yrityksiä edistää S2-oppijan suomen kielen oppimista. Tampereen yliopiston normaalikoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201510012324>
- Marshall, P. (1996). Multicultural Teaching Concerns: New Dimensions in the Area of Teacher Concerns Research? *The Journal of Educational Research.*, 89(6), 371–379
- Niemi, A-M., Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2019). Neuvotteluja ja sovitteluja: kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus
- O’Keeffe, L., Paige, K., & Osborne, S. (2019). Getting started: exploring pre-service teachers’ confidence and knowledge of culturally responsive pedagogy in teaching mathematics and science. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(2), 152–175.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1531386>
- Ouakrim-Soivio, N., Rautopuro, J., Rantala, J., Saario, J. & van den Berg, M. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen historian oppiaineessa. Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden arvosanat, osaaminen ja asenteet perusopetuksen päättövaiheessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (6), 651–662. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2017121455845>

- POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
[perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.pdf \(oph.fi\)](#) (luettu 24.3.2023)
- Saarinen, M. & Zacheus, T. (2019). ”En mä oo samanlainen”:
Maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta.
Teoksessa Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus
- Strand, S., & Lindsay, G. (2009). Evidence of Ethnic Disproportionality in Special Education in an English Population. *The Journal of Special Education*, 43(3), 174–190. <https://doi.org/10.1177/0022466908320461>
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students’ long-term academic achievement. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz.
<https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>. (Luettu 30.3.2023.)
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Vesaranta, H. (2022). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän arviointi opettajien käsityksissä. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2449-0>
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers’ understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103689.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>