



Turun yliopisto
University of Turku

**MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIDEN
KIELELLISTEN TAITOJEN TUKEMINEN
PERUSKOULUSSA**

Arlinda Mustafa
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteet
Rauman opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2023

Opettajankoulutuslaitos

MUSTAFA, ARLINDA:

Maahanmuuttajataustaisten kielellisten taitojen tukeminen peruskoulussa

Tutkielma, 68 s., 8 liites.

Ohjaaja: Tarja-Riitta Hurme

Kasvatustiede

Toukokuu 2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin opettajat tukevat maahanmuuttajataustaisten kielellisiä taitoja ja miten opettajat huomioivat kielelliset haasteet opetuksessa. Tutkielmassa kartoitettiin opettajien käyttämien tukimenetelmien lisäksi maahanmuuttajataustaisilla oppilailla ilmeneviä kielellisiä haasteita.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla peruskoulussa työskenteleviä opettajia, joilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jonka teemoja olivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen, kielelliset haasteet ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen. Haastatteluista muodostunut laadullinen aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyttisin menetelmin luokittelemalla aineistoa.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat käyttävät moninaisia tukikeinoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen kehittämiseen ja tukemiseen. He mukauttavat käyttämiään tukimenetelmiä oppilaiden kielitaidon tason ja kielen oppimisessa koettujen haasteiden mukaan.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat huomioivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset haasteet niin opetuksen suunnittelussa, kuin sen toteutuksessa. Opettajat rajaavat oppituntien asiasisällöt oppilaiden kielitaidon tason mukaan ja käyttävät opetuksessaan riittävän yksinkertaista materiaalia. Opettajat kiinnittävät huomiota etenkin omaan puhetyyliinsä -selkeään ja rauhalliseen puheeseen, oppituntien aikana, jotta heikomman kielitaidon omaava oppilas saa selvää opettajan puheesta oppituntien aikana. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat tukevat maahanmuuttajataustaisia oppilaitaan kielellisten taitojen kehittämisessä kaikin tavoin koko peruskoulun ajan.

Asiasanat: maahanmuuttajataustainen oppilas, kielen oppiminen, kielelliset taidot, maahanmuuttajataustaisen oppilaan tukeminen

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO
2. MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET OPPILAAT PERUSKOULUSSA
 - 2.1 Maahanmuuttajataustainen, ulkomaalaistaustainen vai vieraskielinen?
 - 2.2 Maahanmuuttajataustainen oppilas
 - 2.3 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus
 - 2.3.1 Suomi toisena kielenä - oppimäärä
 - 2.3.2 Valmistava opetus
 - 2.3.3 Oman äidinkielen opetus
3. KIELI KOULUYHTEISÖSSÄ
 - 3.1 Kielen oppiminen
 - 3.2 Kielitaito
 - 3.2.1 Ensikieli, äidinkieli ja toinen kieli
 - 3.2.2 Arkikieli, akateeminen kieli ja eri tiedonalojen kielet
 - 3.3 Kielelliset vaikeudet
4. MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN SUOMEN KIELEN OPPIMINEN
 - 4.1 Maahanmuuttajataustaisten kielelliset haasteet
 - 4.2 Kielellisten taitojen tukeminen
5. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET
6. MENETELMÄ
 - 6.1 Osallistujat
 - 6.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu
 - 6.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu
 - 6.2.2 Haastattelujen toteuttaminen
 - 6.2.3 Aineiston käsittely ja analyysi
7. TULOKSET
 - 7.1 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukeminen
 - 7.1.1 Opettajien tukikeinot maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemiseksi
 - 7.1.2 Opettajien yhteistyötahot maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemisessa
 - 7.1.3 Opettajien kokemat haasteet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemisessa

7.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen huomiointi opetuksessa

6.1 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset haasteet

6.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen huomiointi opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa

8. LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

9. POHDINTA

9.1 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen kielellisten taitojen kehittämisessä

9.2 Maahanmuuttajataustaisten kielellisten haasteiden huomiointi opetuksessa

9.3 Jatkotutkimusaiheita

Lähteet

Liitteet

1 JOHDANTO

Maailma kansainvälistyy jatkuvasti ja ihmiset eri puolelta maailmaa ovat yhtenäisempiä kuin koskaan aiemmin. Valtiota asuttavat oman maan kansalaisien lisäksi eri maiden kansalaiset eri puolelta maailmaa. Ihmiset, jotka edustavat eri kulttuureja, ovat osa suomalaista yhteiskuntaa yhä enenevässä määrin. Nykyisen maahanmuuton historia on alkanut 1990-luvun ensimmäisistä vuosista pakolaisten vastaanottamisen ja Euroopan monikulttuuristumisen myötä (Korpela, 2005). Vuosien mittaan maahanmuuttajat ovat sukupolvistuneet, jolloin maahanmuuttajataustaisten osuus väestöstä on jatkanut kasvuaan. Lisäksi maahanmuuttajien määrä on vuosien mittaan jatkanut kasvuaan etenkin työperäisen maahanmuuton vuoksi. Näistä syistä maahanmuuttajataustaisten lapsiperheiden määrä on jatkuvasti lisääntynyt, minkä vaikutukset ovat nähtävissä kouluissakin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvamisena. (Tilastokeskus, 2019). Vuonna 2022 perusopetuksen oppilaista 70 104 olivat maahanmuuttajataustaisia (Vipunen, 2023).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynti Suomessa on ollut mutkikasta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikoista oppimistuloksista ja kielitaidosta on uutisoitu tiheään tahtiin mediassa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena on antaa samanvertaiset valmiudet, mukaan lukien kielelliset valmiudet, toimia yhdenvertaisena jäsenenä suomalaisessa yhteiskunnassa ja antaa tasavertaiset edellytykset elämään kuin kantaväestölle (Opetushallitus, 2014). Niin tutkimustulokset kuin perusopetuksen tuloksellisuuden katsauskin tukevat väitettä siitä, että tavoite ei ole optimaalisesti toteutunut. (Kirjavainen & Pulkkinen, 2015; OECD; 2010, 2019).

Maahanmuuttajataustainen oppilas ei ole tasavertaisessa asemassa kantaväestön oppilaaseen verrattuna. Kantaväestön oppilas opiskelee koulussa opittavan sisällön omalla äidinkielellään, jonka hallitsee hyvin kouluun tullessaan. Maahanmuuttajataustainen oppilas usein opiskelee suomen kieltä samanaikaisesti, kun opiskelee suomen kielellä koulussa opittavat sisällöt. (Halonen, 2009; Laine, 2015; Muuri, 2015). Lisäksi maahanmuuttajataustaiset itsessään ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. He eroavat toisistaan äidinkieleltään, kulttuuriltaan, maahantulosyyltään ja

koulutaustaltaan. Nämä kaikki vaikuttavat olennaisesti suomen kielen oppimiseen ja sen hallitsemiseen. (Mela, 2008; Kalliokoski, 2009).

Maahanmuuttajataustaisten heterogeenisyys on vaikuttanut myös maahanmuuttajataustaisen termin määrittelemiseen. Jo olemassa olevan tutkimustiedon teksteissä käytetään eri käsitteitä, joka hämmentää ja vaikuttaa tutkimuksien antaman tiedon arviointiin. Lisäksi tutkimuksissa on tutkittu pääosin maahan tulleita maahanmuuttajataustaisia ja heidän suomen kielen oppimistaan. Riittävää tietoa toisen polven ja kolmannen polven maahanmuuttajataustaisista, heidän suomen kielen oppimisestaan ja kielitaidon tasostaan, ei ole vielä tarjolla. Jotta kaikkien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä taitoja voidaan tulevaisuudessa tukea paremmin, on tärkeää saada ajantasaista tietoa siitä, että miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaidon kehittymistä tuetaan parhaillaan peruskoulussa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia tarkemmin, miten opettajat tukevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen kehittymistä peruskoulussa. Tämän lisäksi tutkimuksessa selvitetään myös, että miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset haasteet otetaan huomioon opetuksen aikana opettajien toimesta.

2 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET OPPILAAT PERUSKOULUSSA

2.1 Maahanmuuttaja, ulkomaalaistaustainen vai vieraskielinen?

Maahanmuuttajiin liittyvä käsitteistö on erittäin laaja, -liittyen suomalaiseen maahanmuuttoon, sen historiaan ja maahanmuuttajataustaisten tulosyhyhyn. Tutkijat käyttävät tutkimuksissaan eri termejä koskien maahanmuuttajataustaisia, minkä vuoksi nämä termit määritellään seuraavaksi.

Maahanmuuttaja (*immigrant*) on yleiskäsite henkilölle, joka on muuttanut maasta toiseen. Käsitteellä viitataan yleensä henkilöön, joka on syntynyt ulkomailla. Maahanmuuttaja -käsitteen rinnalla käytetään myös synonyyminä käsitteitä ulkomaalaistaustainen tai ulkomaista syntyperää oleva. Näillä käsitteillä viitataan henkilöön, joka on syntynyt ulkomailla tai joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. (Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos, 2021).

Ensimmäisen polven maahanmuuttaja -käsitteellä viitataan henkilöön, joka on syntynyt toisessa maassa ja muuttanut jossain vaiheessa elämässään toiseen maahan asumaan. Toisen polven maahanmuuttaja -käsitteellä viitataan henkilöön, jonka toinen vanhemmista tai molemmat vanhemmat ovat syntyneet muualla kuin Suomessa. Toisen polven maahanmuuttajista käytetään myös käsitteitä suomalaistaustainen ja suomalaista syntyperää oleva. (Terveyden – ja hyvinvoinninlaitos, 2021). Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisella henkilöllä tarkoitetaan sekä ensimmäisen, että toisen polven maahanmuuttajia.

Vieraskielinen -käsitteellä viitataan henkilöön, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Vieraskielisiin henkilöihin katsotaan lukeutuvan ensimmäisen- ja toisen polven maahanmuuttajat sekä kaikki sellaiset henkilöt, jotka eivät puhu suomea pääsääntöisenä kielenä. Vieraskielisen käsitteen rinnalla käytetään usein myös käsitettä muunkielinen. (Rapo, 2011).

2.2 Maahanmuuttajataustainen oppilas

Maahanmuuttajaoppilaan (*immigrant pupil*) määritelmään lukeutuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sellainen oppilas, joka on muuttanut asumaan Suomeen sekä oppilas, joka on syntynyt Suomessa, mutta hänen jompikumpi vanhemmistaan on maahanmuuttaja (Opetushallitus, 2014). Maahanmuuttajaoppilas termiä käytetään myös opetussuunnitelman perusteita säätelevissä säädöksissä sekä valtioneuvoston asetuksessa perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Valtioneuvoston asetuksessa maahanmuuttajaoppilaan käsitteen lisäksi käytetään käsitettä vieraskielinen oppilas. Oppilas määritellään vieraskieliseksi oppilaaksi hänen väestörekisteriin merkityn äidinkiellensä perusteella. (Ikonen, 2005).

Ensimmäisen- ja toisen polven maahanmuuttajan niputtaminen yhteen ja samaan määritelmään on ongelmallinen oppilaan tukemisen näkökulman kannalta. Maahanmuuttajataustainen ja maahanmuuttaja eroavat toisistaan siinä, kuinka paljon hän on ehtinyt oppimaan kieltä ja kuinka kauan saanut kasvatusta ja koulutusta Suomessa. (Korpela, 2005). Maahanmuuttajataustainen ei ole maahan muuttanut. Hän on Suomessa syntynyt, kielen oppinut sekä saanut kasvatusta ja koulutusta Suomessa. Maahan muuttaneella on hyvin erilaiset lähtökohdat verrattuna henkilöön, joka on syntynyt ja asunut Suomessa syntymästään saakka. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus kouluissa on kasvanut vuosien mittaan. Vuonna 2022 perusopetuksen luokilla 1–9 oli kaiken kaikkiaan 563 100 oppilasta, joista vieraskielisten oppilaiden osuus oli 70 104 oppilasta (Vipunen, 2023). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrässä on vaihtelua eri kaupunkien välillä. Maahanmuuttajataustaiset asuttavat pääasiassa isompia kaupunkeja, jolloin eniten maahanmuuttajataustaisia oppilaita on suurempien kaupunkien kouluissa. Määrällisesti eniten vieraskielisiä oppilaita on pääkaupunkiseudulla Helsingissä, Espoossa ja Vantaalla. Suhteellisia osuuksia tarkastellessa selviää, että vieraskielisiä oppilaita on eniten Vantaalla (16,8%), Helsingissä (16,6%) ja Turussa (14,2%). (Tilastokeskus, 2019.)

2.3 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena on antaa valmiudet, erityisesti kielelliset valmiudet, toimia yhdenvertaisena jäsenenä suomalaisessa yhteiskunnassa sekä antaa tasavertaiset edellytykset jatko-opiskeluun ja työllistymiseen myöhemmin elämässä. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat osallistuvat samaan kasvatukseen ja opetukseen kuin kantaväestö.

Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa noudatetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) oppilaan tausta ja lähtökohdat huomioon ottaen. (Opetushallitus, 2014).

Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien oppilaiden opetus omana osionaan. Kunnan opetussuunnitelmaan kirjataan, miten saamelaisten, romanien, viittomakielisten ja maahanmuuttajien opetus järjestetään heidän vähäisestäkin lukumäärästään huolimatta. Valtion ja kuntien viranomaisilla, mukaan lukien opetuksen järjestäjillä, on yhdenvertaisuuslakiin perustuva velvollisuus laatia yhdenvertaisuussuunnitelma etnisen yhdenvertaisuuden edistämiseksi toiminnassaan. (Ikonen 2005; Opetushallitus, 2014).

Maahanmuuttajataustaisten opetuksen tulee tukea oppilaiden kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön, että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi. Tämän tavoitteen toteutumista tuetaan oppilaiden suomen kielen ja oman äidinkielen opetuksella. Tavoitteen toteutumista tuetaan myös eri oppiaineiden opetuksessa, jossa otetaan huomioon maahanmuuttajaoppilaiden eri kielitaidon taso ja tuetaan heidän oppimistaan huomioiden heidän yksilölliset kielelliset valmiutensa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseksi koulut tekevät tiivistä yhteistyötä oppilaiden huoltajien kanssa. Yhteistyössä otetaan huomioon ja hyödynnetään perheiden kulttuurinen tausta ja tietämys. (Ikonen, 2005; Opetushallitus, 2014).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perusopetuksen tuloksellisuudesta on todettu, että perusopetus ei tarjoa kaikille maahanmuuttajataustaisille oppilaille tasavertaisia mahdollisuuksia. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys eroaa kantaväestöön kuuluviin oppilaisiin nähden, mutta myös maahanmuuttajataustaisten

sukupolvien kesken. Toisen polven maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestys on heikompi, kuin ensimmäisen polven maahanmuuttajaoppilaiden. Erot matematiikassa, lukutaidossa ja luonnontieteissä vastaavat jopa yhden vuoden opintoja. (Kirjavainen & Pulkkinen, 2015). Yhä useampi ensimmäisen polven maahanmuuttajataustainen oppilas opiskelee omaa ikäluokkaansa alemmalla luokka-asteella. Kaikista vuoden alemmalla luokka-asteella opiskelevista 60 prosenttia ovat ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaisia, 24 prosenttia toisen polven maahanmuuttajataustaisia ja 14 prosenttia kantaväestöön kuuluvia oppilaita. Ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaisten suhteellisen suurta osuutta selittää osittain se, että useampi käy ensin vuoden kestävän perusopetukseen valmistavan opetuksen, jonka jälkeen siirtyy osaksi peruskoulun opetusta. (Kirjavainen & Pulkkinen, 2015.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2015) selonteon mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikommat oppimistulokset kantaväestön oppilaisiin verrattuna selittyvät erityisesti maahanmuuttoikäällä ja siitä johtuvalla heikolla kielitaidolla peruskoulun päättymisvaiheessa. Opintojen etenemisen kannalta perustaidot ja kielitaito ovat tärkeitä, ja niiden oppimisessa on kaikin keinoin tuettava maahanmuuttajataustaisia niin koulussa, kuin koulun ulkopuolella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015). Tämän kappaleen alaluvuissa on esitelty koulun järjestämät maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatut oppimäärät, joiden avulla maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaitoa pyritään kehittämään ja parantamaan.

2.3.1 Suomi toisena kielenä – oppimäärä

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, tunnettu myös termillä S2-opetus, on osa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärää. Se eroaa äidinkielen, toisen kotimaisen kielen ja vieraan kielen opetuksesta sisällöltään, tavoitteiltaan ja arviointikriteereiltään eikä se myöskään ole suomen kielen tuki- tai erityisopetusta. Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostusta ja tarjota välineitä oman kielitaidon kehittämiseen. Opetuksen avulla kehitetään oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja sekä ohjataan oppilaita kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja kulttuurista. Oppilaiden tietoisuutta omasta viestimisestään

ja kielenkäytöstään kehitetään sekä arjen kieli- ja tekstitaitoja laajennetaan opetuksen myötä niin, että jokainen oppilas saa valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajattelunsa kielentämiseen ja luovuutensa kehittämiseen. (Opetushallitus, 2014).

Oppilas opiskelee suomi toisena kielenä -oppimäärää, jos hänen äidinkiелensä on jokin muu kieli- kuin suomi, ruotsi tai saame, tai hänellä on muutoin monikielinen tausta. Suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskellaan myös silloin, kun oppilaan suomen kielen peruskielitaidossa on puutteita jollakin tai joillakin kielitaidon osa-alueilla sekä silloin, kun oppilaan osaaminen ei anna edellytyksiä yhdenvertaiseen kouluyhteisön jäsenenä toimimiseen päivittäisessä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskellaan myös, kun oppilaan suomen kielen taito ei anna edellytyksiä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun. (Opetushallitus, 2014). Tilastopalvelu Vipusen mukaan suomi toisena kielenä -oppimäärää lukuvuonna 2021/2022 opiskeli peruskoulussa 38 175 oppilasta, joista Uudellamaalla opiskeli lähes 62% kaikista suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevista oppilaista (Vipunen, 2022; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022).

Opetuksesta vastuussa olevat opettajat määrittelevät oppilaalle parhaiten soveltuvan oppimäärän, mutta oppilaan huoltajilla on lopullinen päätösvalta oppimääriä koskevista valinnoista. (Opetushallitus, 2014). Suomi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arvioinnin selvityksessä selvitettiin tarkemmin, millä perusteilla oppilaita ohjataan opiskelemaan suomi toisena kielenä -oppimäärää opetuksen järjestäjien näkökulmasta. Selvityksen mukaan painavin syy, miksi oppilas ohjataan opiskelemaan suomi toisena kielenä -oppimäärää, on opetuskielen taidon taso. Muita syitä, jotka vaikuttavat opetuksen järjestäjien kehoitukseen opiskella suomi toisena kielenä -oppimäärää ovat väestörekisteriin merkitty äidinkieli, siirtyminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen, aiempi kouluhistoria, esiopetuksen tai aiemman koulun suosittelu asiasta tai huoltajan oma päätös. Vastausten tarkennuksissa väestörekisteriin merkityllä äidinkielellä suomi toisena kielenä opiskelun päätöksessä on enemmän painoarvoa. Oppilaan arviointia suomi toisena kielenä -oppimäärän opiskelusta tehdään pelkästään sen perusteella eikä ilmoitetun äidinkielen korrelaatiota suomen kielen osaamisen kanssa huomioida tarpeeksi. (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2022, 63-72)

Niin suomi toisena kielenä opetukseen ohjaaminen, kuin oppimäärän toteutus ja opetus eivät ole sujuneet ongelmitta. Suomi toisena kielenä oppimäärää opiskelevien oppilaiden joukko on hyvin heterogeeninen. Luokissa on samaan aikaan montaa eri äidinkieltä puhuvaa ja taidoiltaan varsin eri tasolla olevaa oppilasta, joiden kielitaitoa pyritään oppimäärän mukaisesti parantamaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kouluissa vaihtelee, jolloin pienemmissä paikkakunnissa suomi toisena kielenä - oppimäärää ei järjestetä ollenkaan oppilaiden vähäisen määrän vuoksi. (Mela, 2008). Niiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osalta, jotka ovat syntyneet Suomessa tai muuttaneet pieninä lapsina Suomeen asumaan, luokittelu suomi toisena kielenä oppimäärän opiskelusta suoraan äidinkielen perusteella on ongelmallinen. Tämä ryhmä ei opettele suomea toisena kielenä vaan astuu suomalaiseen koulujärjestelmään valtaväestön oppilaiden kanssa tasavertaisesti. Monikielinen tausta on moninainen ja oppilaan oman äidinkielen määrittely on hankalaa, vaikka vanhempien äidinkieli tai kielet ovat tiedossa. (Kalliokoski, 2009).

2.3.2 Valmistava opetus

Perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu kaikille esi- ja perusopetusikäisille maahanmuuttajataustaisille, joilla ei ole vielä tarvittavia kielellisiä valmiuksia esi- tai peruskoulussa opiskeluun. Opetukseen voivat osallistua sekä vasta maahan muuttaneet, että Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset. Valmistavan opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden suomen kielen taitoa sekä antaa tarvittavia tietoja ja taitoja esi- ja peruskoulussa toimimiseen. Valmistavassa opetuksessa jokainen oppilas opiskelee oman tilanteen mukaan laaditun opinto-ohjelman mukaisesti, jossa on määritelty oppilaan oppimisen tavoitteet, opiskeltavat oppiaineet, tuntimäärät ja sisällöt, oppilaan integroiminen ikätasoa vastaaviin esi- ja perusopetuksen opetusryhmiin sekä tarvittavan ohjauksen ja tukitoimien järjestäminen. Opetuksen laajuus vastaa yhden lukuvuoden oppimäärää. (Opetushallitus, 2015, 5-6).

Valmistavan opetuksen suomen kielen opetuksen tavoitteena on kehittyvä alkeiskielitaito. Opetuksessa sovelletaan perusopetuksen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus oppimäärän perusteita. Oppilaat opiskelevat pääosin perusviestintää; sanastoa, käsitteitä ja fraaseja arkipäivän tilanteisiin ja koulussa toimimiseen liittyen. Kuullun ymmärtämisessä ja puhumisessa keskitytään ääntämisen harjoitteluun,

kysymysten ja vastausten harjoitteluun, perussanaston kartuttamiseen sekä suullisen ilmaisun harjoittamiseen. Lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä harjoitellaan arkielämän ja koulun kannalta keskeistä sanastoa, lauseita ja lyhyitä tekstejä. Tärkeitä opiskeltavia asioita ovat oikea lukusuunta, kirjain-äännevastaavuuden periaate sekä äänteiden yhdistäminen toisiinsa ja tavujen rakentuminen. Lukemisen sujuvoittamiseksi harjoitellaan myös sanojen ja lauseiden lukemista äänne- ja tavutasolta edeten kohti sana-, lause- ja tekstitasoa. Kirjoittamisen opiskelussa tärkeitä opiskeltavia taitoja ovat isojen ja pienten kirjainten kirjoittamisen opettelu ja kielen keskeisten äännepiirteiden kirjoittamisen harjoittelu (Opetushallitus, 2015, 6-7).

Valmistavaa opetusta tuetaan mahdollisuuksien mukaan oppilaan äidinkielellä, jos esimerkiksi äidinkielen resurssiopettaja tai koulunkäynninavustaja on käytettävissä. Opetusta tai avustusta oppilaan omalla äidinkielellä annetaan mahdollisuuksien mukaan oppilaan omassa opinto-ohjelmassa määritellyllä tavalla. Valmistavassa opetuksessa oppilaita rohkaistaan käyttämään osaamiaan kieliä monipuolisesti eri oppiaineiden tunneilla ja muussa koulun toiminnassa. Oppilaan oman äidinkielen oppiminen ja käyttö tukevat eri oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen omaksumista. (Opetushallitus, 2015, 7-8).

Naukkarinen ja Tiermas (2019) selvittivät kehittämishankkeessaan opettajien näkemyksiä valmistavan opetuksen hyvistä käytänteistä ja toimintatavoista suomen kielen oppimisen näkökulmasta. Näkemyksiä selvitettiin opettajille suunnatun kyselyn avulla. Opettajien näkemyksien mukaan järjestely, jossa tuetaan suomen kielen oppimista parhaiten, on sellainen, jossa yhdistellään pienemmän ryhmäkoon valmistavan opetuksen oppitunteja ja integraatiotunteja perusopetuksen luokissa oppilaan lähtökohdat ja oppimisvalmiudet huomioiden. Tällöin valmistavassa opetuksessa voi omaan tahtiin virheitä pelkäämättä harjoitella suomen kielen alkeita, ja integraatiotunneilla olla vuorovaikutuksessa muiden ikäistensä kanssa ja saada koulunkäynnin mallia. (Naukkarinen & Tiermas, 2019).

Opettajan tarjoama tuki suomen kielen oppimisessa, etenkin valmistavassa opetuksessa, on oppilaan kielitaidon kehittymisen kannalta tärkeää. Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajat kuitenkin kokevat, että heillä ei ole riittäviä mahdollisuuksia tukea maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen oppimista parhaalla mahdollisella tavalla

(Naukkarinen & Tiermas, 2019). Valmistavan opetuksen opettaja on valmistavassa opetuksessa niin suomen toisena kielenä-opettaja, luokanopettaja kuin aineenopettajakin. Hän opettaa oppilailleen keskeisiä asioita muistakin oppiaineista suomen kielen lisäksi. Valmistavan opetuksen opettajalla tulee olla luokanopettajan osaamisen ohella perustiedot toisen kielen oppimisen prosessista sekä ymmärrystä monikielisydestä ja siitä, miten oppilaan puhumat muut kielet voidaan ottaa osaksi suomen kielen oppimista. Opettajankoulutuksen harjoittelukoulut eivät tarjoa kaikkialla Suomessa mahdollisuutta suorittaa harjoitteluja valmistavan opetuksen luokissa. Valmistuvan opettajan valmiudet kohdata vastasaapuneita oppilaita riippuvat paljon omasta aktiivisuudesta ja myöhemmin saatavasta täydennyskoulutuksesta. (Lankinen, 2019).

2.3.3 Oman äidinkielen opetus

Oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on tukea maahanmuuttajataustaisen oppilaan kehittymistä monikieliseksi, herättää kiinnostus oman kielitaidon elinikäiselle kehittämiselle ja tukea kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Oman äidinkielen opetus auttaa ja kannustaa oppilasta arvostamaan omaa kieltä ja muita kieliä, rakentamaan omaa identiteettiään ja lisää ymmärrystä kieli- ja kulttuuritaustan merkityksestä yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle. Oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on kehittää ajattelu- ja vuorovaikutustaitoja ja ohjata oppilasta oppimaan tiedonhankintataitoja erilaisissa oppimisympäristöissä. Opetuksella tuetaan ja rohkaistaan oppilasta monipuoliseen kielenkäyttöön eri oppiaineiden oppitunneilla ja muussa koulun toiminnassa. Oman äidinkielen oppimisella ja sen käytöllä tuetaan eri oppiaineiden sisällön omaksumista, jonka myötä oppilas oppii viestimään koulun oppiainesisällöstä myös omalla äidinkielellään. (Opetushallitus, 2014, 463-470).

Oppilas oppii oman äidinkielen opetuksessa käyttämään omaa äidinkieltä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Oppilas oppii kuuntelemaan, kysymään, vastaamaan ja kertomaan omalla äidinkielellään, joka luo pohjaa samojen taitojen omaksumiseen toisilla kielillä. Hän oppii lukemaan ja kirjoittamaan, tutustuu erilaisiin teksteihin, ikätasoaan vastaavaan kirjallisuuteen, kertomus- ja kulttuuriperinteeseen sekä oppii monilukutaitoa. Opittujen taitojen avulla oppilas oppii tulkitsemaan ja tuottamaan erilaisia viestejä, käyttämään kieltä erilaisissa oppimisympäristöissä ja hankkimaan tietoa äidinkiellensä avulla. Tiedostaessaan oman äidinkiellensä merkityksen ja

luodessaan positiivisen suhteen omaan kieleensä oppilas oppii arvioimaan ja ohjaamaan paremmin omaa oppimistaan. (Opetushallitus, 2014, 463-470).

Oman äidinkielen opetuksen toteutus ja siihen osallistuminen on kuitenkin mutkikasta. Oman äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta. Sen järjestäminen ja siihen osallistuminen on vapaaehtoista, jolloin oppilailla ei ole velvoitetta osallistua oman äidinkielen opetukseen. Opetussuunnitelmassa ei määritellä oman kielen opetuksen tavoitteita, vaan opetus pohjautuu pitkälti perusopetuksen opetussuunnitelman liitteen 3 mukaisesti. (Opetushallitus, 2014, 463-470). Oppitunnit sijoittuvat normaalin lukujärjestyksen ulkopuolelle iltapäiviin ja iltoihin, mahdollisesti myös kokonaan toiseen kouluun. Kaikissa kunnissa ei synny oman äidinkielen opetuksen opetusryhmiä. Oman äidinkielen opetusryhmä syntyy kunnasta riippuen silloin, jos opetukseen on ilmoittautunut useampi oppilas ja kielen opetukseen löytyy pätevä opettaja. Samassa opetusryhmässä on eri-ikäisiä oppilaita, eikä ikätasoisien opetuksen järjestämiseen ole mahdollisuuksia resurssien puutteen vuoksi. (Hakala, 2009).

Halonen (2009) on tutkinut maahanmuuttajataustaisten monikielisyttä päiväkodista yhdeksännelle luokalle. Tutkimuksessa on selvitetty oppilaiden oman äidinkielen opiskelun tilannetta. Tutkimuksessa on havaittu, että etenkin yläasteikäiseksi tultaessa oppilaan voimat oman äidinkielen opiskeluun hiipuvat. Oman äidinkielen opetusta saatetaan toteuttaa erityisjärjestelyin toisessa koulussa myöhään iltapäivisin, joka myös hankaloittaa sen opiskelua. Oman äidinkielen opetukseen osallistutaan enemmän, jos opetusta on saatavilla omassa koulussa. Opetukseen osallistumiseen ja sen mielekkyyteen vaikuttavat kuitenkin ikätason tuottamat haasteet ja opetuksen laatu. Aikaisempien tutkimusten mukaan koululla tarjottavan oman äidinkielen opetuksen oppitunnit koetaan tylsinä ja ajanhukkana, ja oppilaat opiskelevat koulullaan oman äidinkielen opetusryhmissä pääosin omien vanhempiensa toiveesta. (Halonen, 2009).

3 KIELI KOULUYHTEISÖSSÄ

Kieli on erottamaton osa kouluyhteisöä. Kieli toimii niin opetuksen kuin oppimisen välineenä. Sitä opetetaan ja sillä opiskellaan jokaisessa oppiaineessa. Siksi jokainen opettaja koulussa toimii jokaisella oppitunnilla kielenopettajana ja jokainen oppilas on jokaisella oppitunnilla myös kielenoppija. (Opetushallitus, 2014, 26). Kieli varmistaa jokaisen oppilaan koulunkäynnin sujuvuuden. Se toimii opetuksessa ajattelun, vaikuttamisen, tunteiden ilmaisun, kielellisen luomisen, käyttäytymisen säätelemisen, tiedonhankinnan ja hankitun tiedon välittämisen välineenä. (Pollari & Koppinen, 2011). Sillä on keskeinen merkitys kaikessa oppimisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä sekä identiteetin rakentumisessa ja yhteiskuntaan myönteisellä tavalla sosiaalistumisessa. (Opetushallitus, 2014; Rapatti, 2015).

Kielen opiskelu koulukontekstissa pitää sisällään kielen ja kielestä oppimisen sekä sisältöjen kielellistämisen. Kielen oppimisessa oppilas oppii kielen sanastoa, erilaisia ilmaisukeinoja, kieliopin välittämää tietoa kielestä sekä kielen vastaanottamisen ja tuottamisen taitoja. Kielestä oppimisessa puolestaan oppilas laajentaa ja syventää tietoa maailmasta. Se toimii oppilaalle maailmasta oppimisen ja kanssakäymisen välineenä. Sisältö ja kieli kulkevat rinnakkain kouluopetuksessa niin, että sisältöjä luodaan kielellä ja sisällöistä luodaan kieltä. Oppiaineissa, jossa opiskellaan pelkästään jotakin kieltä, hyödynnetään kielen ohella tietoa tiedonalojen kielen rakentumisesta. Tämä auttaa oppilaita hahmottamaan kielen ja ajattelun toiseensa linkittymisen, ja toimii oppilaiden oman ajattelun kehittämisen pohjana. (Rapatti, 2015).

Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla kielen merkitys koulussa on erilainen, kuin valtaväestön oppilailla. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät opiskele koulussa omalla äidinkielellään, vaan joutuvat opiskelemaan ja oppimaan samaan aikaan muiden koulussa opittavien taitojen ohella suomen kieltä. Oppilaat opiskelevat suomen kielen lisäksi myös oppiainekohtaiset kielet saavuttaakseen akateemisen kielitaidon ja pärjätäkseen kouluopinnoissa. (Muuri, 2015). Tavoitteena on, että maahanmuuttajataustainen oppilas kasvaa suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön tasavertaiseksi jäseneksi. (OPS, 2014; Muuri, 2015). Tämän tavoitteen ymmärtämiseksi on tärkeää perehtyä tarkemmin kielen oppimisen teoriaan, kielitaidon rakentumiseen ja

eri kielimuotoihin, joita oppilas koulussa oppii ja jotka vaikuttavat suomen kielen oppimiseen. Näitä jokaista käsitellään omina kappaleinaan seuraavissa alaluvuissa.

3.1 Kielen oppiminen

Tarkasteltaessa kielen oppimiseen liittyviä teorioita törmää termeihin oppiminen ja omaksuminen. Nämä erilaiset termit, joita usein myös sekoitetaan toisiinsa, johtavat eri selityksiin toisen kielen oppimisesta. Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kannalta on tärkeää määritellä kummankin termin ero. Omaksuminen terminä viittaa oppimisprosessin tiedostamattomaan puoleen. Kielen omaksunut ei pysty kertomaan läheskään kaikkea oppimastaan, miten hän on sen oppinut. Kieltä osaava on omaksunut kielen esimerkiksi niin, että se on elänyt ympärillä ympäristössä, leikkitoveritkin ovat sitä käyttäneet ja kuullun kautta hän on sen omaksunut ikään kuin huomaamatta. Kielen oppiminen taas viittaa tietoiseen prosessiin. Äärimuodossaan se tarkoittaa sääntöjen ja sanojen opettelua sekä harjoittelua niiden käyttämiseksi vieraskielisessä keskustelussa. (Laurén, 2008).

Kielen oppiminen alkaa alkeista ja on pitkä, loppuelämän kestävä prosessi. Kielen oppimisen tahti on yksilöllistä ja siihen vaikuttaa etenkin se, että kuinka hyvin kielen oppija käyttää hyväkseen kielenkäyttötilanteiden tarjoumia. Eroja on oppijoiden välillä: toiset oppijat käyttävät ahkerammin kohdekieltä, eli opittavaa kieltä, kuin toiset ja toisilla oppijoilla on enemmän mahdollisuuksia käyttää kohdekieltä kuin toisilla. (Pietlilä & Lintunen, 2014). Kielen oppiminen koulu yhteisössä määrittyy mieleen painamisen ja tiedon sisäistämisen sijasta toiminnallisena ja toiminnassa syntyvänä oppimisena. Kieltä opitaan yksilön ja ympäristön välisessä järjestelmässä. Sen oppimista tukevat oppimateriaalit, kirjat, tehtävät, ohjeet, välineet, media ja vuorovaikutustoiminta. (Dufva, 2013).

Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin kehittämisen lähtökohtana käytetään Euroopan Unionin yhteistä viitekehystä. Viitekehyksessä kuvataan kattavasti, mitä kielen oppijan pitää oppia pystyäkseen käyttämään kieltä kommunikoimiseen ja mitä tietoja ja taitoja oppijan pitää kehittää pystyäkseen toimimaan opittavalla kielellä tehokkaasti eri tilanteissa. Siinä kuvataan myös erilaisia kielenkäyttötilanteita ja

määritellään tarkasti taitotasot, joilla osaamisen astetta voidaan kuvata. (Euroopan neuvosto, 2001).

3.2 Kielitaito

Kielen oppimisen tavoitteena on kielitaito, joka ei ole yksinkertaisesti määriteltävä ominaisuus. Näkemys siitä, mitä kaikkea kielitaitoon kuuluu, on vaihdellut eri aikoina vallitsevien oppimisenäkemyksien mukaan. Nykyajatuksen mukaan kielitaito koostuu neljästä osataidosta: lukemisesta, kirjoittamisesta, puhumisesta ja kuuntelemisesta. Näistä lukeminen ja kirjoittaminen liittyvät kirjoitettuun kieleen, kun taas puhuminen ja kuunteleminen puhuttuun kieleen. (Pietilä & Lintunen, 2014).

Eurooppalainen viitekehys määrittelee ja kuvaa kielitaidon kuutta taitotasoa perustason kielikäyttäjistä taitavan kielenkäyttäjätasolle asteikolla A1-C2. Perustason kielenkäyttäjä A1-A2 kielen puhuja kykenee kommunikoimaan perustarpeensa ja hyvin tutut aiheet yksinkertaisin ilmauksin sekä kommunikoimaan muiden kieltä puhuvien kanssa. Itsenäisen kielenkäyttäjän B1-B2 tasolla kielen puhuja on itsenäinen kielenkäyttäjä, ja omaa kielitaidon, jolla selviytyy itsenäisesti arkielämän moninaisissa tilanteissa, kuten koulussa, vapaa-ajalla ja formaaleissa tilanteissa. Taitavan kielenkäyttäjän C1-C2 taitotasolla kielen puhuja kykenee monipuoliseen ja tehokkaaseen kielelliseen ilmaisuun ja virheettömään, täsmälliseen ja sopivaan kielenkäyttöön vaativissakin tilanteissa. Valmistavassa opetuksessa pyritään saavuttamaan perustason kielenkäyttäjän A2-taso. Peruskoulussa tavoitetasona on itsenäisen kielenkäyttäjän B1-taso. (Euroopan neuvosto, 2001; Aalto, 2008).

Kielitaidon pohjana toimii jokin kieli, jota ihminen on oppinut tai omaksunut ensimmäisenä. Tämän kielen osattuaan ihminen voi oppia muita, toista tai useampaakin kieltä. (Kaivapalu, 2007). Tälle kielelle, jota opitaan ensimmäisenä, on olemassa useita eri termejä, joista tunnetuimmat termit ovat ensikieli ja äidinkieli. Koen tarpeelliseksi esitellä nämä molemmat, sillä tutkijat käyttävät tutkimuksissaan näitä molempia ihmisjoukkojen kuvaamiseksi, kuin myös kielitaidon kehittymisen selittämiseksi. Lisäksi maahanmuuttajia luokitellaan äidinkielen tai ensikielen mukaan kuuluviksi tiettyihin ihmisryhmiin, kuten vieraskielisiin, ja tämän perusteella päätetään suomi toisena kielenä -oppimäärän opiskelusta.

3.2.1 *Ensikieli, äidinkieli ja toinen kieli*

Kotimaisten kielten keskus on määritellyt ensikieleksi (*first language proficiency*) kielen, johon yksilö sosiaalistuu ensimmäisenä (Kotimaisten kielten keskus, 2021). Se omaksutaan luonnollisesti kanssakäymisissä samaa kieltä puhuvien ihmisten kanssa alitajuisesti ilman ohjausta ja muihin kieliseikkoihin, kuten kielen rakenteisiin tai virheisiin, keskittymättä. (Kaivapalu, 2007; Tieteen termipankki, 2014). Tämän vuoksi ensikielen puhuja ei osaa nimetä kielen sääntöjä tarkasti ja puhuja punnitsee kieliopilliset rakenteet sen mukaan, mikä tuntuu oikealta hänestä itsestään. (Pietilä & Lintunen, 2014). Ensikieli pysyy puhujan ensikielenä eikä vaihdu, vaikka se unohtuisi esimerkiksi kielen käytön vähentymisen myötä elinympäristön vaihduttua (Tieteen termipankki, 2014).

Ensikieleksi määritellään paitsi kieleksi, johon yksilö sosiaalistuu ensimmäisenä, myös kieleksi, jonka puhuja kokee eniten omakseen, eli johon hän eniten identifioituu ja jota hän käyttää eniten (Halonen, 2010). Tämän määrittelytavan mukaan samalla henkilöllä voi olla useampia ensikieliä ja kielet voivat olla tasa-arvoisia keskenään identifioitumisen ja käytettävyyden osalta (Cummins, ym., 2005). Tätä määrittelytapaa käyttäessä on otettava huomioon, että useampi henkilö toimii monikielisessä ympäristössä ja oppii useamman kielen, jolloin ei aina pystytä osoittamaan kielten oppimisen tarkkaa kronologista järjestystä. (Pietilä & Lintunen, 2014).

Ensikielen ohella käytetään usein myös rinnakkain, samaa tarkoittavana terminä, termiä äidinkieli (*native language*). Äidinkielen määrittely terminä on hankalaa, koska sen määrittelemiseen voidaan käyttää ainakin neljää eri kriteeriä; ihmisen alkuperää eli sitä, mistä hän tai hänen vanhempansa ovat kotoisin, kielen käytön laaja-alaisuutta eli sitä, mitä kieltä käytetään eniten, kielitaitoa eli sitä, minkä kielen ihminen osaa parhaiten ja sitä, mihin kieleen ihminen samaistuu vahvimmin kielitaidostaan riippumatta. Tämän takia äidinkieli voidaan määritellä ensikielen tapaan ensimmäisenä opittavana kielenä eli kielenä, jota ihminen hallitsee parhaiten ja käyttää eniten, mutta myös kielenä, jolla ihminen on omaksunut kieltä puhuvien säännöt, normit ja arvot ja johon hän katsoo kuuluvansa, samaistumisen kautta. Äidinkielen ei siis tarvitse olla ihmisen ensimmäinen tai eniten käyttämä kieli. (Halonen, 2010).

Äidinkielen termin määrittely ei ole niin suoraviivaista. Vanhempien puhuessa useampia eri kieliä on vaikeaa päätellä, mitä kieltä oppilas on oppinut ensimmäisenä ja sitä kautta mikä on oppilaan äidinkieli. Jos äidinkieleksi määritellään se kieli, jota oppilas hallitsee parhaiten, äidinkieleksi muodostuu se kieli, jota hän käyttää eniten koulussa. Kielelliset vähemmistöt joutuvat usein käyttämään jotakin muuta kieltä, kuin ensimmäiseksi oppimaansa kieltä, jolloin äidinkielen määrittely kielenä, jota oppilas käyttää eniten on myös hankalaa. (Halonen, 2010).

Äidinkieli ja ensikieli ovat kielten oppimisen kannalta tärkeitä, koska ne luovat pohjaa toisen kielen opiskeluun. Äidinkielen ja ensikielen avulla opitaan keskeiset kielioppiin liittyvät käsitteet ja termistö, ja sen varaan rakentuvat kaikki myöhemmät koodit. (Kaivapalu, 2007). Toisen kielen oppimiseen (*second language learning*) viitataan kielen oppimiseen siinä maassa, jossa kieltä käytetään luonnollisissa tilanteissa. Toiseksi kieleksi voi lukeutua maan virallinen kieli tai maassa ympäristössä laajasti käytetty kieli. Suomesta toisena kielenä voidaan puhua tilanteessa, jossa maahanmuuttajataustainen opiskelee Suomessa suomen kieltä. Toisen kielen oppiminen on tiedostettua toimintaa ja sen seurauksena opittuja sääntöjä kielen käytössä. Toisen kielen oppinut pystyy toista kieltä käyttäessään perustelemaan käyttämiään kieliopillisia ratkaisuja näiden opittujen sääntöjen avulla. (Pietilä & Lintuja, 2014).

Kielentutkimuksessa puhutaan toisen kielen oppimisesta silloin, kun kieltä opitaan kohdekielisessä ympäristössä, ja vieraiden kielten oppimisesta silloin, kun sitä opitaan kouluissa ja oppilaitoksissa. (Ullakonoja & Dufva, 2016). Toisen kielen oppimisen tavoitteena pidetään kommunikatiivista kompetenssia, joka tarkoittaa sitä, että kielen rakenteiden hallitsemisen lisäksi kieltä oppiva on omaksunut taidon kommunikoida toisella kielellä ja käyttää sitä erilaisten tilanteiden vaatimissa tarkoituksissa. (Pietilä & Lintunen, 2014). Tässä tutkimuksessa toisen kielen oppimisella viitataan suomen kielen oppimiseen Suomessa uutena kielenä.

Kielen oppiminen kokonaisuudessaan riippuu oppijasta itsestään ja olosuhteista, jossa kieltä opitaan. (Pietilä & Lintunen, 2014). Ensikieltä ja toista kieltä opitaan täysin erilaisissa oppimisympäristöissä. Ensikieltä opitaan pääasiassa lapsen ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa, yleensä kouluinstituution ulkopuolella. Toista kieltä opitaan uuteen ympäristöön siirryttäessä, kuten maahanmuuttajataustaiset uuteen

maahan muuttaessa tai järjestetyssä opetustilanteessa, kuten kielikylvyn tai kouluoppimisen mukana. Tällöin lapsi kehittyy kaksi- tai monikieliseksi. (Karasma, 2012). Niin ensikieli, kuin äidinkieli vaikuttavat toisen kielen oppimiseen sekä myönteisesti että kielteisesti, riippuen siitä, ovatko kielet yhtäläiset vai eroavatko ne paljon toisistaan. Kielten erotessa paljon toisistaan kielen oppijalle tuottavat vaikeuksia toisen kielen osa-alueet, joita omassa ensi- tai äidinkielessä ei ole tai tilanteet, jolloin ensi- tai äidinkielen yhtä ilmiötä vastaa toisessa kielessä monta. Mitä lähempänä oma äidinkieli ja toinen kieli ovat toisiaan, sitä nopeammin toinen kieli opitaan, ainakin oppimisen alkuvaiheessa. Mitä parempi oman äidinkielen taito, sitä parempi pohja toisen kielen oppimiselle. (Kaivapalu, 2007; Karasma, 2012).

3.2.2 Arkikieli, akateeminen kieli ja eri tiedonalojen kielet

Kielellä itsessään on monta eri tasoa. Se jakautuu kirjakieleen, johon liittyvät erikoiskielet ja arkikieleen, johon liittyvät esimerkiksi murteet, slangi, yleiskieli ja puhekieli. (Pollari & Koppinen, 2011). Kielen ensitasona pidetään arkikieltä (*colloquial language*), joka pitää sisällään kielen kaikki muodot, mitä kieltä puhuvan kieliyhteisössä käytetään. Arkikieli määritellään kieleksi, jota ihmiset käyttävät päivittäin lähipiirissään (Karlsson, 2009). Se on termi, jolla kuvataan epämuodollisia ja epävirallisia kielenkäyttöön kuuluvia sanoja (Grönros, 2006). Arkikieltä puhuvien tavat puhua kieltä määrittävät sen, miten kieltä puhutaan ja miten sillä kommunikoidaan (Karlsson, 2009).

Jotta maahanmuuttajataustaiset tulisivat toimeen jokapäiväisissä viestintätilanteissa ja saisivat hyvät mahdollisuudet integroitua suomalaiseen kulttuuriin, he tarvitsevat tottumusta arkikieleen, etenkin puhekieleen (Karasma, 2012). Suomessa ei kuitenkaan ole yhtenäistä puhekieltä, jota kaikki suomalaiset käyttävät. Sen sijaan on useita alueellisesti, sosiaalisesti ja tilanteisesti vaihtelevia puhekielen muotoja. (Mela, 2008; Pollari & Koppinen, 2011; Karasma, 2012). Maahanmuuttajataustaisille puhekielen omaksuminen on haastavaa puhekielen ja kirjakielen suurten eroavaisuuksien vuoksi (Mela, 2008).

Vaikka maahanmuuttajataustainen oppilas kykenee keskustelemaan hyvin sujuvasti arkikielitaidollaan, hänellä saattaa olla vaikeuksia ymmärtää eri oppiaineiden tunneilla

käytettyä kieltä tai tuottaa itse vastauksia oppitunneilla. Tämä johtuu siitä, että suullisessa epämuodollisessa keskustelussa käytetään arkista kieltä, joka on sanastoltaan ja rakenteeltaan yksinkertaisempaa ja usein oppilaalle jo tutumpaa kuin monimutkaisempi opiskelukieli. (Opetushallitus, 2014). Arkikieli ei siis ole samanlaista kieltä joka kontekstissa. Koulussa puhutaan koulukieltä, joka pitää sisällään eri tiedonalojen kieliä. Koulussa käytetään paljon käsitteitä, joita käytetään ainoastaan koulussa tai joilla on eri merkitys koulun ulkopuolella. Oppikirjat ja koekysymykset sisältävät oppiaineiden käsitteiden lisäksi sanoja ja ilmauksia, joita oppilaat kohtaavat harvemmin koulun ulkopuolella. (Kuukka & Rapatti, 2009). Koulussa käytettävä koulukieli koostuu opiskelukielitaidosta, jonka piirteitä ovat abstraktit ilmaisut ja rakenteet. Oppilaita on ohjattava opetuksen kautta näiden ilmauksien ja rakenteiden oppimiseen koko koulunkäynnin ajan. (Opetushallitus, 2014).

Kullakin oppiaineellakin on omat tapansa käyttää kieltä ja tekstejä. Fysiikan oppiaineen oppitunneilla voidaan keskustella siitä, että arkikielessä puhutaan jonkin esineen tai ihmisen painosta eri termeillä, jolloin samasta asiasta fysiikan oppiaineessa käytetään termiä massa. Opetuksessa on tärkeää painottaa, että kyse on samasta asiasta tai ilmiöstä, mutta eri yhteyksissä sama asia ilmaistaan eri tavoin. Massa on fysiikan oppiaineen kieltä, paino taas arkikieltä. (Sulkunen & Saario, 2020). Oppiaineiden omalle tavalle käyttää kieltä ja tekstejä kutsutaan akateemiseksi kielitaidoksi (*academic language proficiency*). Koulun tehtävänä on kehittää akateemista kielitaitoa kaikille oppilailleen. Akateeminen kielitaito on kielitaitoa, jota oppilas tarvitsee sisältöjen oppimiseen ja jota opitaan aineenopetuksessa. Sen saavuttaminen on aikaa vievä prosessi ja sen saavuttaakseen myös kantaväestöön kuuluva oppilas tarvitsee ohjausta ja tukea. (Rapatti, 2011).

Eri oppiaineet ja niissä käytettävä kieli ovat keskeistä opittavaa etenkin valmistavan opetuksen aikana, jolloin kielitietoiset työtavat ovat välttämättömiä kaikkien oppiaineiden opetuksessa. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena edellyttää sekä kielitietoista aineenopetusta, että ainetietoista kielenopetusta kaikilla luokka-asteilla. Kielitietoiset työtavat puolestaan edellyttävät opettajilta sekä yhteistyötä, että yhteistä ymmärrystä kielen merkityksestä oppimisessa. (Opetushallitus, 2015).

Eri tiedonalojen kielellä opiskelun onnistuminen vaatii onnistunutta siirtymää arkikielestä eri tieteenalojen kieleen. Tämä tapahtuu tyypillisesti kolmen eri vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa opettaja *tiedostaa* omalle oppiaineelle tyypilliset tekstit ja kielenkäyttötavat. Toisessa vaiheessa opettaja *osaa tehdä näkyväksi* oppilaille näitä oppiaineen kielen ja tekstin käyttötapoja. Kolmannessa vaiheessa tiedonalan kieli ja tekstit voidaan ottaa asteittain *osaksi opetusta*. Opetuksessa tehdään siirtymiä arkikielen ja oppiaineen kielen välillä osana oppiaineen sisältöjen oppimista, josta vähitellen siirrytään kohti oppiaineen käsitteellisimpiä kielenkäyttötapoja. Opiskeltava asia on selitettävä oppilaille tutulla arkikielellä, jolloin ymmärrys opiskeltavasta asiasta syntyy tutulla kielellä. Oppilas liittyy myöhemmin opiskelemaansa asian oppiaineen tarkoituksenmukaisen termin alle. (Sulkunen & Saario, 2020).

Maahanmuuttajataustainen on kaikkien näiden eri kielten, niin koulukielen kuin eri tiedonalojen kielten keskellä, lähes aina suomea toisena kielenään opiskeleva oppilas kaikilla oppitunneilla. Oppilas joutuu opiskelemaan uusia käsitteellisiä asioita kielellä, jota hän ei välttämättä täysin vielä hallitse. Hän joutuu omaksumaan kielen rakenteita ja yleiskielen tavallista sanastoa samanaikaisesti kognitiivisesti vaativien sisältöjen ja niihin liittyvän abstraktin sanaston kanssa. Tämä aiheuttaa maahanmuuttajataustaisille oppilaille moninkertaista kuormitusta kantaväestön oppilaisiin verrattuna (Laine, 2015).

Saario (2012) on väitöskirjassaan tutkinut yhteiskuntaopin oppiaineen käsitteiden opiskeluun liittyviä haasteita suomea toisena kielenään käyttävien oppilaiden näkökulmasta. Yhteiskuntaopin opiskeluun liittyy monenlaisia haasteita oppitunneilla käytettyjen oppikirjatekstien sisältämän erikoistuneen sanaston vuoksi. Niissä selitetään abstrakteja käsitteitä usein vain sanallisesti, mikä johtaa siihen, että opiskeltavien käsitteiden merkitys ei linkity oppilaiden omaan kokemusmaailmaan. Yhteiskuntaopin käsitteiden opiskelussa aiheuttaa haasteita myös se, että suomea toisena kielenään puhuvilla opiskelijoilla ei tarjoudu riittävästi mahdollisuuksia osallistua luokkahuonepuheeseen. (Saario, 2012).

Tietoaineiden opiskeluun vaaditaan itsenäisen ja toimivan kielitaidon B2-taitotason saavuttamista. Tällöin abstraktien aiheiden käsittely on mahdollista ja oppilas hallitsee eri oppiaineissa tarvittavia rakenteita ja sanastoa. Peruskoulun tavoitetaso jää kuitenkin hieman tietoaineiden opiskelussa vaaditun taitotason alle, joka tarkoittaa sitä, että

maahanmuuttajataustainen oppilas suorittaa peruskoulunsa sellaisella suomen kielen taidolla, joka ei riitä tarpeeksi tietoaaineiden opiskeluun. Oppilaan pitää puutteellisella kielitaidolla selviytyä ja oppia oppiaineen vaatima oppiaines sisältö. (Aalto, 2008).

3.3 Kielelliset vaikeudet

Oppilailla esiintyy moninaisia vaikeuksia toista kieltä oppiessaan. Näitä kielen oppimisen aikana ilmeneviä vaikeuksia nimetään kielellisiksi vaikeuksiksi. Kielellisistä vaikeuksista puhuttaessa viitataan joko erilaisiin erityisvaikeuksiin ja häiriöihin tai haasteisiin, jotka esiintyvät toisen kielen oppimisessa. Esittelen aluksi käsitteen selventämiseksi kielellisen erityisvaikeuden käsitteen ja siihen liittyvät häiriöt, jonka jälkeen esittelen vielä yleisesti, miten kielelliset vaikeudet ilmenevät kouluikäisillä nuorilla.

Kielellinen erityisvaikeus on kielellisen kehityksen häiriö, joka ei selity aistitoimintojen, neurologisen vamman, tunne-elämän tai ympäristötekijöiden poikkeavuuksilla tai älyllisellä kehitysvammaisuudella. (Ukkola, Leppänen, Paavo & Kunnari, 2016). Kielellisen kehityksen häiriöt jaetaan kolmeen kategoriaan: puheen ja kielen kehityshäiriöihin, puheen tuottamisen häiriöön ja puheen ymmärtämisen häiriöön. Puheen ja kielen kehityshäiriössä kielen omaksuminen on häiriytynyt kehityksen alkuvaiheista asti. Tällöin häiriöitä ei voida selittää neurologisella poikkeavuudella, puhemekanismin häiriöllä, aistivammalla, älyllisellä kehitysvammaisuudella eikä ympäristötekijöillä. Kommunikointi ja kielen ymmärtäminen on helpompaa tutuissa tilanteissa, mutta yleistasolla kielelliset kyvyt ovat heikot. Puheen ja kielen kehityshäiriöistä seuraa muita häiriöitä, kuten luku- ja kirjoitushäiriöitä, ihmissuhdehäiriöitä tai tunne- ja käytöshäiriöitä. (Ahonen & Rautakoski, 2007).

Puheen tuottamisen häiriöt pitävät sisällään rajoittuneen sanaston kehityksen, liiallisen muutaman yleisen sanan käytön, sopivien sanojen löytämisen vaikeuden, sanojen korvaamisen, ilmaisujen liiallisen lyhyden ja kypsymättömät lauseenrakenteet. Lisäksi lauseopilliset virheet, kuten esimerkiksi sanojen lopun tai etuliitteiden poisjättäminen, kielioppivirheet pronomiinien käytössä tai verbien tai substantiivien taivutuksessa, ovat asioita, jotka ovat yleisiä puheen tuottamisen häiriössä. Vaikeudet kaverisuhteissa,

tunnehäiriöt, käytöshäiriöt, yliaktiivisuus ja tarkkaamattomuus ovat merkkejä puheen tuottamisen häiriöstä kouluikäisillä. (Ahonen & Rautakoski, 2007).

Puheen ymmärtämisen häiriössä kyky ymmärtää kieltä on älykkyyssikää huonompi. Lisäksi kielellinen ilmaisukyky on häiriintynyt ja sanojen ja äänteiden tuottamisessa esiintyy poikkeavuuksia. Kieliopillisten rakenteiden, kuten vastakohtien, kysymysten ja vertailujen ja kielen tarkemmat vivahteet, kuten äänensävy, ymmärtämisessä on puutteita. Hyperaktiivisuus, tarkkaamattomuus, puutteelliset sosiaaliset taidot, kavereista eristäytyminen, ahdistus, sensitiivisyys ja liiallinen ujous ovat yleisiä puheen ymmärtämisen häiriön oireita. (Ahonen & Rautakoski, 2007).

Kielelliset erityisvaikeudet nähdään ensisijaisesti kielellisten taitojen ongelmana, vaikka niiden taustalla piilee muitakin, kuin pelkästään kieleen liittyviä ongelmia. Useammalla kielellisiä vaikeuksia omaavalla henkilöllä ilmenee muitakin kieleen liittymättömiä haasteita, kuten työmuistin, tarkkaavuuden ja prosessointinopeuden toimintaan liittyviä haasteita. (Ukkola ym., 2016). Kielelliset vaikeudet ilmenevät kouluikäisillä nuorilla kielen ymmärtämisessä, kielellisessä päättelyssä ja käsitteiden ymmärtämisessä. Pulmia esiintyy niin vieraiden kielten opiskelussa kuin matematiikassa, liikunnallisissa taidoissa, keskittymiskyvyssä ja havaintotoiminnoissa. Nuoruusiässä nämä helposti peittyvät tunne-elämän vaikeuksien taakse tai vaihtoehtoisesti kietoutuvat toisiinsa niin, että kielelliset vaikeudet ovat aiheuttamassa tunne-elämän vaikeuksia ja käytösongelmia. Opettaja on tärkeässä roolissa kielellisten vaikeuksien ja tunne-elämän vaikeuksien erojen tunnistamisessa ja oppilaan oikeanlaisessa tukemisessa. (Pärkö, 2015).

Tässä tutkimuksessa kielellisillä vaikeuksilla tarkoitetaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen oppimiseen liittyviä haasteita, joiden taustalla ei ole synnynnäisiä kielellisiä erityisvaikeuksia tai häiriöitä. Kuvaan tarkemmin maahanmuuttajataustaisten suomen kielen oppimista ja tällä ihmisryhmällä ilmeneviä kielellisiä haasteita suomen kielessä osiossa *4. Maahanmuuttajataustaisten suomen kielen oppiminen*.

4 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN SUOMEN KIELEN OPPIMINEN

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat aloittavat suomen kielen oppimisensa hyvin erilaisista lähtökohdista. Suomessa syntyneet tai Suomeen lapsena muuttaneet maahanmuuttajataustaiset ehtivät parhaimmassa tapauksessa käymään päiväkodin ja esikoulun Suomessa, jossa tapahtuu heidän ensikosketuksensa suomen kieleen ja josta alkaa heidän suomen kielen oppimisen polkunsä. Tapauksissa, jossa maahan on muutettu myöhemmin, kuin päiväkoti- tai esikouluikäisenä, suomen kieltä opitaan valmistavassa opetuksessa. Niin alkuopetuksesta kuin valmistavasta opetuksestakin seuraava askel on kohti peruskoulua. (Halonen, 2009).

Peruskoulu on ensimmäinen paikka, jossa Suomessa asuva maahanmuuttajataustainen lapsi kohtaa varmasti suomalaisen kouluinstituution. Kouluun tullessaan nämä oppilaat ovat äidinkielestään riippumatta lähes samalla viivalla. Jokaisella on edessään uusi vieras kieli: suomen kieli. (Halonen, 2009). Suomessa varhaiskasvatusta ja esiopetusta saaneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat kuitenkin paremmassa asemassa kuin ne, jotka ovat aloittaneet tai aloittavat koulunkäyntinsä Suomessa vasta myöhemmällä iällä etenkin siksi, koska he ovat jo ehtineet saamaan ensikosketuksensa suomen kieleen ja ovat jo ehtineet oppia jonkin verran suomen kieltä. (Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016).

Laineen (2015) toteuttamassa tutkimuksessa selvitettiin 4.-6. luokkalaisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden omia kokemuksia suomen kielen oppimisesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden kielen vastaanottamisen ja tuottamisen taitoja sekä niiden kehittymistä kahden lukuvuoden ajan. Tutkimustulosten mukaan oppilaat kokevat suomen kielen oppimisen toivottavana ja hyvänä asiana. Omia virheitä ja suomen kielen rakennetta pystytään analysoimaan, samoin ympäristön käyttämää ja omaa kieltä. Tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajataustaisuus näkyy suomen kielen hallinnassa, vaikka oppilas olisikin syntynyt Suomessa. Suomen kielen oppimiseen liittyy jännitteitä ja psyykkistä kuormaa, jota opettaja ei välttämättä havaitse oppilaillaan ja joka vaikuttaa hyvinkin paljon suomen kielen oppimiseen. Oppilaat eivät uskalla tehdä virheitä luokassa, koska pelkäävät muiden nauravan ja pilkkaavan oppilasta oman suomen kielen taidostaan. (Laine, 2015).

Suomessa varhaiskasvatusta ja esiopetusta saaneet oppilaat ovat paremmassa asemassa suomen kielen oppimisen prosessissa myöhemminkin koulupolullaan. Koko perusopetuksen Suomessa käyneiden oppilaiden keskimääräinen osaaminen vastaa itsenäisen kielitaidon perustasoa peruskoulun loputtua. Niiden oppilaiden kielitaito, joiden koulunkäyntiaika on lyhyempi, 3-5 tai 6-8 vuotta, vastaa sujuvaa peruskielitaitotasoa peruskoulun loputtua. Kaikista heikoimmassa asemassa ovat peruskoulun päättövaiheessa kouluun tulevat oppilaat, joiden taitotaso peruskoulun loputtua vastaa vain toimivaa peruskielitasoa. (Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016).

Muurin (2015) toteuttamassa tutkimuksessa selvitettiin kuudesluokkalaisten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taitoa. Tutkimuksessa kielitaitoa selvitettiin kielitestien, opettajien arvioiden suomen kielen puhutun ja kirjoitetun kielen tason avulla eurooppalaisen viitekehyksen kielitasokriteereihin pohjautuen, suomi toisena kielenä-todistusarvosanaa vertaillen ja oppilaiden omista arvioista suomen- ja oman äidinkielen taidon tasosta. Tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taso on luultua parempi; yli puolella oppilaista on tyydyttävä suomen kielen taito. Suomen kielen taidolla on selvä yhteys Suomessa olon kanssa; mitä kauemmin oppilas on asunut Suomessa, ja mitä nuorempana hän on tullut asumaan Suomeen, sitä parempi suomen kielen taito oppilaalla on. (Muuri, 2015).

Suomen kieltä opitaan koulussa jatkuvasti eri oppiaineiden opiskelussa ja henkilökohtaisissa kohtaamisissa opettajien ja vertaisryhmän kanssa. Siitä tulee sekä oppimisen kohde, että sen väline koko kouluajan. (Laine, 2015). Opiskelu kielellä, jota ei täysin hallitse, vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opiskeluun ja sitä kautta myös oppimiseen. Riittämätön kielitaito ja vähäinen koulunkäyntiaika tuottavat vaikeuksia eri oppiaineiden opiskelussa ja vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arviointiin näillä oppiaineilla saavutetuista tiedoista ja taidoista. Oppimisen tuen tarpeen tunnistaminen ja riittävän tuen tarjoaminen ovat yhteydessä niin suomen kielen oppimiseen kuin laajemminkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimistuloksiin jokaisessa oppiaineessa, ja tätä kautta heidän jatko-opintomahdollisuuksiinsa. (Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016).

Suomen kielen oppimisessa korostuu maahanmuuttajataustaisten heterogeenisuus. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät ole yhtenäinen ryhmä ja samoin menetelmin ohjattava ryhmä. Tähän vaikuttavat erilaiset kieli-, kulttuuri- ja perhetausta. Heidät on siksi nähtävä yksilöllisinä oppijoina, joiden lähtötilanne, oppimiskyky ja -taidot sekä kielihistoria vaihtelevat. Suomen kielen oppiminen itsessään ei ole helppo prosessi. Se vaatii oppijalta vaivannäköä ja ponnisteluja sekä tahtoa, koska oppiminen vie parhaimmillaan tyydyttävään lopputulokseen pääsemiseksi useita vuosia. (Laine, 2015; Muuri, 2015). Vuosi valmistavassa opetuksessa ei riitä maahan muuttaneelle suomen kielen riittävään oppimiseen. (Laine, 2015).

4.1 Maahanmuuttajataustaisten kielelliset haasteet

Maahanmuuttajataustaisilla oppilailta esiintyy moninaisia haasteita niin suomen kielen oppimisessa, kuin sen ymmärtämisessä, hallitsemisessa ja käytössä. Tässä kappaleessa perehdytään tarkemmin maahanmuuttajataustaisten kielellisiin haasteisiin suomen kielessä, jotka eivät johdu synnynnäisestä kielellisestä vaikeudesta.

Halosen (2009) toteuttamassa tutkimuksessa on selvitetty 6. luokkalaisten maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomen kielen taitoa KIKE- eli kielellisen kehityksen diagnosoivan tehtäväsarjan avulla. Tehtäväsarja mittaa kuuden eri kielitaidon osa-alueen; kielitiedon, sanaston, luetun ymmärtämisen, kirjoittamisen, kuullun ymmärtämisen ja puhumisen taitotasoa. Tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajataustaiset jäävät jokaisessa osa-alueessa noin 20 prosenttiyksikköä jälkeen kantaväestöstä. Maahanmuuttajataustaisten vahvin osa-alue suomen kielessä on sanaston hallinta, jossa maahanmuuttajataustaiset oppilaat saavuttivat korkeimmat keskiarvotulokset. Toiseksi vahvin osa-alue on kuullun ymmärtäminen, jossa maahanmuuttajataustaiset ymmärtävät lähes kantaväestön tasoisesti kuulemaansa. Sen sijaan heikoimmaksi osa-alueeksi osoittautuu suomen kielen kirjoittaminen, jossa hankaluuksia ilmenee niin maahanmuuttajataustaisilla, kuin kantaväestön oppilailakin. (Halonen, 2009).

Honko on tutkinut väitöskirjassaan (2013) Suomessa syntyneiden ja Suomessa pitkään asuneiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sanavaraston hallintaa verrattuna

suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden sanavaraston hallintaan. Yksittäisten oppilaiden väliset taitoerot suomenkielisessä sanastossa ovat kaikilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailla suuremmat, kuin suomea äidinkielenään puhuvien oppilailla. Tutkimustulosten mukaan niin Suomessa syntyneillä maahanmuuttajataustaisilla oppilailla kuin Suomessa pitkään asuneilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on puutteita suomen kielen sanaston hallinnassa alakoulun päätösvaiheessa suomea äidinkielenään puhuvien oppilaisiin verrattuna. (Honko, 2013).

Sanaston hallinnassa ja sen käytössä esiintyy omanlaiset haasteensa. Maahanmuuttajataustaiset kokevat yhdyssanat ja synonyymien ymmärtämisen ja keksimisen vaikeana asiana. He saattavat hallita ja ymmärtää sanan perusmuodossaan, mutta sen taivuttaminen omassa kielenkäytössä koetaan ongelmallisena ja sen ymmärtäminen taivutetussa muodossaan koetaan vaikeana. Suomen kielessä on ilmiänsä samantyyppisiä, mutta eri sanaluokkien sanoja. kuten kuusi tai tuuli, tai sanoja, joita taivuttamalla tai liittämällä pääte syntyy toisen sanaluokan sana, esimerkiksi substantiivista verbi tai adjektiivi. Tämä hämmentää maahanmuuttajataustaisia. (Laine, 2015).

Vuoden 2018 PISA-tutkimuksissa on tutkittu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukutaitoa. Tutkimuksessa on mitattu oppilaiden osaamista kolmella eri osa-alueella: tiedonhaussa, luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa sekä luetun pohdinnassa ja arvioinnissa. Maahanmuuttajataustaisten sukupolvien välillä on eroa lukutaidossa. Ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaisilla oppilailla heikoin osa-alue lukutaidossa on luetun ymmärtäminen ja tulkinta. Toisen polven maahanmuuttajataustaisilla oppilailla eniten vaikeuksia ilmenee luetun pohdinnassa ja arvioinnissa. (PISA, 2018).

Sanaston hyvä hallinta on vahvan luku- ja kirjoitustaidon edellytys (PISA, 2018). Sukukielten toisiaan muistuttavat sanat auttavat luetun ymmärtämisessä. Sellaisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan, jonka äidinkieli on lähellä suomen kieltä, on helpompi muodostaa yhteyksiä oman äidinkielen ja suomen kielen sanojen välille, kuin sellaisen, jonka oman äidinkielen sanasto poikkeaa hyvinkin paljon suomenkielisestä. (Karasma, 2012; Muikku-Werner, 2013). Luetunymmärtämisessä

maahanmuuttajataustaisille oppilaille tuottaa hankaluuksia suomen kielen sanaston vaikeus ja sanojen merkityksen ymmärtäminen, joka näyttäytyy luetun tekstin sisällön ymmärtämättömyytenä. (Laine, 2015).

Puhutussa kielessä ääntäminen on tärkeä osa kielitaitoa. Ääntämisen kehittymiseen vaikuttavat tekijät jaetaan oppijaan itseensä liittyviin tekijöihin, kielikohtaisiin tekijöihin ja oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin. Oppijaan liittyviä tekijöitä ovat ikä, yksilölliset kognitiiviset ominaisuudet, persoonallisuustekijät sekä oppijan omat kyvyt, taipumukset ja asennoituminen opittavaa kieltä kohtaan. Kielikohtaisia tekijöitä ovat oppijan oma äidinkieli, opittava kieli ja näiden kielten keskinäiset erot ja yhtäläisyydet. Niin oppijaan liittyvät tekijät, kuin kielikohtaiset tekijätäkään eivät yksinään selitä ääntämisen oppimisessa ja kehityksessä ilmeneviä haasteita yksilötasolla. Sen sijaan oppimisen ympäristö vaikuttaa keskeisesti ääntämisen oppimiseen. Missä kieltä opitaan, kuinka kauan kieltä opiskellaan kyseisessä ympäristössä, millainen opiskeluympäristö on, kuinka sosiaalinen oppija on ja miten oppijaan suhtaudutaan siinä ympäristössä, missä hän kieltä oppii, ovat kaikki tärkeitä asioita, jotka vaikuttavat oppijan ääntämisen oppimiseen ja kehitykseen. Kielenkäytön määrä ja laatu ovat myös tekijöitä, jotka edesauttavat tai heikentävät ääntämisen kehitystä. (Ullakonoja & Dufva, 2016).

Ääntäminen jaetaan segmentaaliseen ja prosodiseen tasoon. Segmentaalinen taso keskittyy ääntämisen segmentteihin eli foneemeihin, jotka ovat pieniä kielen yksiköitä, jotka voivat muuttaa sanojen merkityksiä. Esimerkiksi kirjaimet l ja r ovat suomen kielessä eri foneemeja, koska sanat ero ja elo tarkoittavat eri asioita. Prosodinen taso taas koostuu yhtä äännesegmenttiä laajemmista yksiköistä, kuten puherytmistä, intonaatiosta tai sana- ja lausepainosta. Esiintyvät vaikeudet molemmilla tasoilla muuttavat sanojen merkitystä, joka taas vaikuttaa koko puheen ymmärrettävyyteen. Ääntämisvirheet johtavat väärinymmärryksiin. (Lintunen, 2014).

Suomen kirjoitetun kielen äänteellinen vastaavuus puhutun kielen kanssa on johtanut näkemykseen, että suomea kirjoitetaan niin kuin puhutaan. Tämä on heijastunut vuosikymmeniä pedagogisessa kuvauksessakin. Puhuttua suomea on kuitenkin monenlaista, jolloin sääntö ei pidä aina paikkansa. Puhutun kielen vaihtelu on runsasta ja kieli vaihtelee yleiskielestä kirjakieleen huomaamattakin. (Halonen, 2008; Karasma,

2012). Niin puhutussa, kuin kirjoitetussakin kielessä maahanmuuttajataustaisille kielikuvat, murre sanat ja lyhenteet ovat käsittämättömiä ja arvaamattomia (Laine, 2015). Muodollisessa kirjoitetussa kielessä esiintyy virheitä niin maahanmuuttajataustaisilla, kuin kantaväestölläkin. Yleisimpiä virheitä ovat verbien väärä muoto ja kongruenssin puute. (Halonen, 2008).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset haasteet korostuvat oppiaineelle ja kouluympäristölle ominaisen kielen, akateemisen kielen, käytössä. Vaikeudet hahmottaa kokonaisuuksia, käsitellä tietoa sekä ymmärtää käsitteitä ja syy-seuraussuhteita näyttäytyvät puutteina suomen kielen taidossa. (Muukkonen, 2018). Käsitteiden oppimisessa haasteena on kokonainen ajatusrakennelma, joka piilee niiden taustalla. Oppilas oppii käsitteen silloin, kun hän on ymmärtänyt kaikki käsitteeseen liittyvät ajatukset. (Aalto, 2008). Oppikirjojen sisältämä vanhahtava sanasto ei omalta osaltaan helpota oppiaineiden sisältöjen, kuin käsitteidenkään omaksumista. (Laine, 2015).

Vaikeudet suomen kielessä heijastuvat muiden oppiaineiden oppimiseen koulussa. Klemelä, ym. (2011) toteuttamassa Vieraina koulussa? -tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on pyydetty nimeämään vaikeiksi kokemiaan oppiaineita koulussa. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat pitävät vaikeampina oppiaineina matematiikkaa, biologiaa, maantietoa ja ympäristöoppia. Tutkimustulosten mukaan tämä kertoo suomen kielen osaamisen yhteydestä kyseisten oppiaineiden oppimiseen, sillä biologian, maantiedon ja ympäristön oppiaineet sisältävät paljon erikoissanastoa ja näiden oppiaineiden opiskelu vaatii varsin taitavaa suomen kielen hallitsemista. (Klemelä, Tuittu, Virta & Rinne, 2011)

4.2 Kielellisten taitojen tukeminen

Oppilaiden suomen kielen kielitaidon taso kehittyy eri tahtia. Kielen oppiminen ja kielitaidon kehittyminen vaativat aikaa ja tukea. Samanaikaisesti maahanmuuttajataustaisen oppilaan tulee saavuttaa lyhyessäkin ajassa muutkin luokkalaisensa niin kielessä, kuin oppiaineen sisällössä. Tämä on niin maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle, kuin maahanmuuttajataustaista oppilasta

opettavalle opettajalle ajoittain hyvin vaativa ja kuormittava prosessi kokonaisuudessaan. (Muuri, 2015).

Suomen kielen opettamisen haasteena nähdään maahanmuuttajataustaisen oppilaan erilainen kielellinen tausta ja sitä kautta yhteisen kielen puuttumisen opettajan ja oppilaan välillä. Erilainen kulttuuritausta, samoin kuin aiemmat koulukokemukset ja kodin rooli oppilaan oppimisessa ovat myös asioita, joihin opettaja kiinnittää huomiota suomen kieltä opettaessaan. (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014). Suomen kielen oppiminen rakentuu oman äidinkielen perustalle. Tämä edellyttää oppilaan äidinkielen arvostamista niin kotona kuin koulussa. Suomen kielen oppimista edistää se, että vanhemmat kokevat lastensa opettajien ja muun ympäristön arvostavan omaa kulttuuriaan ja kieltään. Elleivät vanhemmat ja lapsi ole voineet valita vapaaehtoisesti kaksikielistä ympäristöä, on tärkeää, että vanhemmat ja lapsi kokevat saavansa riittävästi tukea niin opettajilta kuin muilta tahoilta uuteen ympäristöön sopeutumisessa. (Pollari & Koppinen, 2011). Jos lapsi ja vanhemmat kokevat tulevansa hyväksytyksi, he sopeutuvat paremmin uuteen asuinpaikkaansa ja kokevat uuden asuinpaikkansa käytännöt, kielen ja sen oppimisen mukaan lukien, mielekkäimmiksi. (Hakala, 2009).

Oppilaan oman äidinkielen oppimisen tukeminen ja omalla äidinkielellä saatava opetus muissakin oppiaineissa tukee toisen kielen, eli maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohdalla suomen kielen, oppimista. Toisen kielen oppimista edistää se, että oppilaalla on hallussaan monipuolisesti oman äidinkielen avulla hankittu peruskäsitteistö ja sanasto (Pollari & Korppinen, 2011). Maahanmuuttajataustaisen oppilaan toisen kielen oppimis- ja opettamisprosessissa on huomioonotettava äidinkielen liittyminen oppilaan identiteettiin. Suhtautuminen omaan äidinkieleen on emotionaalista ja vaikuttaa tunnevaltaisesti siihen, miltä toinen kieli tuntuu ja sitä kautta myös kielen oppimiseen. Asenne ja suhtautuminen äidinkielen ja toisen kielen välisiin eroavaisuuksiin vaikuttavat ratkaisevasti kokonaisvaltaiseen opiskelumotivaation kehittymiseen ja oppilaan oppimistuloksiin. (Kaivapalu, 2007).

Koulussa, niin suomen kielen opetuksessa, kuin kaikkien muidenkin oppiaineiden opetuksessa, avainasemassa ovat opettajat, joiden tulee osata moninaisia taitoja maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessa. (Muuri, 2015). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa puhutaan opettajan

monikulttuurisesta kompetenssista, jolla tarkoitetaan opettajan asiantuntijuutta, kulttuurista herkkyyttä, vastuullisuutta ja herkkyyttä toimia ympäristössä, jossa toimijat edustavat eri etnisiä kulttuureja ja ryhmiä. Esimerkiksi aineenopettajan työssä monikulttuuriseen kompetenssiin kuuluu taito muokata opetusta monikulttuurisen opetusryhmän opetukseen sopivaksi ymmärtäen sekä oppilaiden erilaisten kulttuurien, että erilaisten kielellisten valmiuksien vaikutusta opetukseen. Vieraana koulussa? - tutkimushankkeessa on haastateltu suomi toisena kielenä opettajia. Suomi toisena kielenä -opettajien mukaan aineenopettajat eivät osaa opetuksessaan huomioida riittävästi kieleltään heikompia maahanmuuttajataustaisia oppilaita etenkin reaaliaineiden, kuten biologian ja historian, opetuksessa. (Klemelä, ym., 2011).

Opetuksen varmistamiseksi tilanteessa, jossa luokassa on heikosti opetuksessa käytettävää kieltä osaavia oppilaita, opettajan tulee kehittää ja soveltaa sellaisia opetuskäytäntöjä, joita hän soveltaa opetuksessaan nimenomaan silloin, kun luokassa on heikosti opetuksessa käytettävää kieltä osaavia oppilaita. Opettajat mukauttavat toimintaansa luokassa ja opetustaan esimerkiksi puhumalla selvemmin, yksinkertaisemmin ja hitaammin, selittämällä käsitteitä ja opetettavia asioita useaan kertaan tai varmistamalla moneen kertaan, että maahanmuuttajataustainen on ymmärtänyt uuden asian. (Muukkonen, 2018). Opettajat myös mukauttavat omaa kieltään opiskelijoiden taitotason mukaan. Alkeisopiskelijoille opettajat puhuvat mukautetummin, kun taas edistyneemmille mukautusten määrä vähenee. Opetuspuheen piirteet vaihtelevat opetettavan ryhmän taitotason mukaan. Vasta-alkajille puhutaan hyvin yksinkertaistetulla kielellä ja hidastempoisella puheella. Tarvittaessa opettajat käyttävät muutakin apukieltä, kuten englantia, opetettavan asian selittämiseksi alkeisopiskelijoille. (Karasma, 2012).

Monikielisyydestä luokahuoneessa on etuja niin maahanmuuttajataustaiselle suomen kieltä oppiessaan, kuin kantaväestön oppilaillekin. Monikielinen luokkaympäristö tarjoaa oppilaille turvallisen tilaisuuden käyttää erilaisia kielellisiä repertuaareja, joiden avulla oppilas kehittää ja kokeilee monikielistä identiteettiä. Kun oppilaiden monikielisille repertuaareille annetaan tilaa ja mahdollisuuksia, oppilaan luovuus kehittyy ja syntyy uusia merkityksellisiä käytänteitä. (Pitkänen & Huhta, 2014).

Opettajat käyttävät moninaisia konkreettisia, yksinkertaisia keinoja kielellisten haasteiden ylipääsemiseksi ja suomen kielen oppimisen tukemiseksi opetuksessaan. Opettajat selviävät mahdollisista kielellisistä haasteista esimerkiksi henkilökohtaisella oppilaan opastamisella, kuvien hyödyntämisellä oppituntiansa aikana ja näyttelemällä. (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014). Suomen kielen oppimista edistetään toiminnallisten harjoitusten avulla ja kielen käyttämisellä muun toiminnan ohessa, kuten ajankohtaisten kuulumisten kyselyn, eri asioista keskustelun, kyselevän opetuksen ja erilaisten peli- ja leikkituokioiden avulla. Tällöin kieltä käytetään ikään kuin huomaamatta; oppilaat puhuvat suomen kielellä, käyttävät erilaisia suomen kielen ilmauksia ja vertaisoppivat vuorovaikutuksen avulla. Tällä tavoin oppilaat eivät pelkää tehdä virheitä ja mahdolliset epäselvien sanojen merkitykset selvitetään yhdessä, joka taas lisää oppilaiden sisäistä motivaatiota. (Laine, 2015). Oppilaiden ymmärrystä opetettavaan asiaan tuetaan hyvin yksinkertaisin keinoin, kuten esimerkiksi kirjoittamalla keskeiset käsitteet tunnin alussa taululle näkyville. (Klemelä, ym., 2011).

Opettajat ovat kielellisten haasteiden takia karsineet joitakin kielellisesti vaikeiksi koettuja opetettavia sisältöjä (Muukkonen, 2018). Opetettavien sisältöjen karsimisen sijaan opettajien tulee kiinnittää enemmän huomiota opetuskielen ja -materiaalin selkeyteen. Jotta opettajat voivat tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen kehittymistä, tulee heidän tiedostaa oppilaiden kieliongelmat ja niiden vaikutuksen kaikkeen oppimiseen. Tämän pohjalta opettaja voi mukauttaa ja selkeyttää opetustaan sekä käyttämiään oppimateriaalejaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti. (Tuittu & Klemelä, 2012, 167-169).

Opettajan mahdollisuudet tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista käytännössä riippuu oppilaiden taitotason heterogeenisyydestä, heikon kielitaidon omaavien oppilaiden määrästä, oppilaiden kielellisistä edellytyksistä seurata opetusta sekä koulun resursseista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukitoimiin, kuten omakielisiin opettajiin ja avustajiin. (Muukkonen, 2018). Näiden lisäksi opettajan oma kokemus ja koulutus vaikuttavat paljon opettajien kykyyn opettaa ja tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita suomen kielen opetuksessa ja oppimisessa. Tutkimusten mukaan opettajat kokevat, etteivät ole saaneet koulutusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen ja opetukseen niin opettajankoulutuksessa kuin täydennyskoulutuksestaan. Myöskään erillistä koulutusta

monikulttuuristen oppilaiden opettamisesta, kielen opettamisesta kuin kielitietoisesta opettamisestakaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille ei ole ollut saatavilla missään vaiheessa opettajankoulutusta eikä opettajanuraa. (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014; Muuri, 2015). Opettajien täydennyskoulutus ja riittävät resurssit maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukitoimiin edistävät oppimisvaikeuksien ja kielellisten vaikeuksien erottamista toisistaan sekä riittävän ja oikeanlaisen tuen saantia (Tuittu & Klemelä, 2012, 167-169).

Kaikissa koulutusratkaisuissa on otettava huomioon se, että oppilaan äidinkieli ei ole sama kuin opetuskieli ja se, että miten tämä itsessään vaikuttaa oppilaan kaikkeen oppimiseen. (Tuittu & Klemelä, 2012; Muuri, 2015). Sanaston riittävä opettaminen sekä oppilaiden ohjaaminen sujuvaan ja oikeakieliseen suomen kielen käyttöön niin kirjallisesti kuin suullisesti on opettajan tärkeämpiä vastuita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa eri oppiaineiden opetuksessa. Jokaisen oppilaan kohtaaminen yksilönä taustasta huolimatta ja oppilaan yksilöllisen oppimisen polun huomiointi ovat avainasemassa oppilaalle sopivien tukitoimien löytämiseksi. Tukitoimien yleistäminen ja toimivaksi todetun ratkaisun käyttäminen kaikille oppilaille ei välttämättä ole oppilaan omakohtaisen tilanteen kannalta paras ratkaisu. Oppilaat tarvitsevat ennen kaikkea yksilöllistettyä tukea kielellisten taitojen kehittymiseksi. (Muuri, 2015).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemisessa yhteistyö oppilasta opettavien eri opettajien kanssa on hyvin tärkeää. Yhteistyö suomi toisena kielenä opettajan, omakielisen opettajan ja oman äidinkielen opettajan kanssa on tärkeää kaikissa nivelvaiheissa, jotta oppilaan siirtyminen tasolta toiselle saa mahdollisimman hyvän jatkumon. Jos oppilaan kehitys takkuu suomen kielen opiskelussa, hänelle todennäköisimmin ilmenee vaikeuksia muidenkin oppiaineiden opiskelussa. (Muuri, 2015). Oppimisen tukemisessa tarvitaan luokan- ja aineenopettajien tiivistä yhteistyötä niin suomi toisena kielenä -opettajien, oman äidinkielen opettajan kuin omakielistenkin opettajien kanssa. (Tuittu & Klemelä, 2012, 167-169).

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada lisää tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisistä taidoista ja niiden nykytilanteesta opettajien näkökulmasta. Pysin tutkimuksessani selvittämään tarkemmin, miten opettajat tukevat maahanmuuttajataustaisia oppilaita kielellisten taitojen kehittämisessä peruskoulussa ja miten opettaja huomioi tämän ryhmän kielelliset haasteet opetuksessaan. Lisäksi kartoitan opettajien yhteistyötä eri tahojen kanssa maahanmuuttajataustaisten kielellisten taitojen tukemisessa.

Tässä tutkimuksessa pyrin vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Miten opettajat tukevat maahanmuuttajataustaisia oppilaita kielellisten taitojen kehittämisessä?
2. Miten opettaja huomioi maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielelliset haasteet opetuksessa?

Pysin vastaamaan edellä mainittuihin tutkimuskysymyksiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä, hyödyntäen haastattelujen muodossa kerättyä tietoa opettajien menetelmistä ja kyvyistä tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä taitoja peruskoulussa. Tavoitteena on tuottaa ajankohtaista tietoa siitä, mitä menetelmiä opettajat käyttävät kielellisten taitojen tukemiseen ja vahvistamiseen, sekä miten hyvin opettajat kokevat pystyvänsä tukemaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä taitoja.

6 MENETELMÄ

Tämä tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimus on tutkimusote, jossa pyritään ymmärtämään kohteen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti. Sen aineisto kerätään mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa. Tiedonkeruun välineenä toimii ihminen, jolloin tiedonkeruussa suositaan metodeja, joissa tutkittavien omat kokemukset ja näkökulmat pääsevät esille. (Hitsjärvi, Remes & Sajavaara, 2012; Hennink, Hutter & Bailey, 2020; Juuti & Puusa, 2020; Flick, 2022). Valitsin tutkimukseen kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän, koska pyrin saamaan esille opettajien todelliset kokemukset ja tuntemuksen tutkimusaiheesta.

Laadullinen tutkimus on tutkimustyyppiltään empiiristä ja siinä on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella kerättyä tutkimusaineistoa ja argumentoida. -Se soveltuu tajuntaan, ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sitä jäsentävän kielen ilmiöiden tutkimiseen. Laadullinen tutkimusmenetelmä korostaa todellisuuden ja sitä kautta saatavaa tiedon luonnetta ja sen tehtävänä on antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Juuti & Puusa, 2020).

Koska laadullinen tutkimus korostaa todellisuuden kautta saatavaa tiedon luonnetta, on laadullisen tutkimuksen tutkimustulokset ja niiden raportointi erittäin kuvailevaa. Tutkija keskittyy raportoimaan tutkimusaiheesta oppimaansa sanoin numeroiden sijasta. Lukijan ymmärtämisen varmistamiseksi tutkimusraportissa on lainauksia tutkimusaineistosta, jotta lukijallekin tulee selväksi, miten tutkija on päätenyt juuri kyseiseen lopputulokseen tutkimuksessaan. (Merriam & Grenier, 2019).

Tutkimuksen toteutus alkaa tutkijaa kiinnostavan tutkimusaiheen valinnasta. Tutkija perehtyy tutkimusaiheeseensa kauan aikaa, joten tutkimusaiheen tutkimisen kannalta on tärkeää, että tutkija on aidosti kiinnostunut tutkimusaiheestaan eikä pitkästy aihetta kauan käsitellessään. Tutkimusaiheen valinnan jälkeen tutkija perehtyy tutkimusaiheeseen liittyvään teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin, joiden pohjalta hän kirjoittaa teoreettisen viitekehyksen tutkimuksensa pohjatiedoksi. Tutkimusaiheen valinnan ja teoreettisen viitekehyksen kirjoittamisen jälkeen tutkija valitsee tutkimukselleen sopivan tutkimusmenetelmän. Tutkimusmenetelmän avulla tutkija toteuttaa tutkimuksensa: määrittää aineistonkeruutavan, toteuttaa aineistonkeruun,

määrittää aineiston analysointitavan ja analysoidun aineiston esittämisen sekä tutkimustulosten raportoinnin. (Flick, 2022).

6.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan kuusi opettajaa. Heistä koottiin taulukko (taulukko 1), josta näkee haastateltavan lyhenteen tutkimuksessa, haastattelun keston, tämänhetkisen työtehtävän ja työkokemuksen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistujat.

<u>Lyhenne</u>	<u>Haastattelun kesto</u>	<u>Työtehtävä</u>	<u>Työkokemus maahanmuuttajataustaisten parissa</u>
<u>H1</u>	33min	Aineenopettaja	25 vuotta
<u>H2</u>	35min	Aineenopettaja	11 vuotta
<u>H3</u>	1h 10min	Valmistavan opetuksen opettaja	20 vuotta
<u>H4</u>	32min	Aineenopettaja	4 vuotta
<u>H5</u>	1h 5min	Suomi toisena kielenä -opettaja	10 vuotta
<u>H6</u>	1h 30min	Suomi toisena kielenä -opettaja	25 vuotta

6.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Laadullisen tutkimuksen tutkimusaineisto koostuu pienestä määrästä osallistujia (Hennink, ym., 2020). Tutkimusaineistoni koostuu kuudesta haastattelusta. Kaikki haastattelut toteutettiin marras-joulukuussa 2022. Haastatteluiden toteutuksen ajankohta

vaikutti opettajien kykyyn osallistua tutkimukseen. Kolme opettaja perui haastattelunsa ajankohdan kiireisiin vedoten. Tämän takia haastatteluaineisto jäi odotettua pienemmäksi.

6.2.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Laadullisessa tutkimuksessa erilaiset haastattelutyypit ovat eniten käytettyjä tutkimusaineiston keruumenetelminä. Haastattelu voidaan mieltää keskusteluksi, jolla on etukäteen asetettu tavoite. Se on keskustelua, joka tapahtuu tutkijan ja tutkittavan välillä tutkijan aloitteesta. Tutkimusmenetelmänä haastattelu kohdistuu tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin ja sen tavoitteena on kerätä aineisto, jonka avulla on mahdollista tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. Haastattelun metodinen etu on, että haastateltaviksi voidaan valita henkilöitä, joilla tiedetään jo etukäteen olevan kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai tietoa aiheesta. Se on menetelmänä joustava ja antaa tutkijalle mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa tutkimuskysymyksien kannalta olennaiseen suuntaan sekä tarvittaessa mahdollisuus pyytää haastateltavaa selittämään tai tarkentamaan sanomaansa. (Juuti & Puusa, 2020).

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimii puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Siinä korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioilleen antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelutyyppi, jonka etuna on se, että haastattelun aikana voidaan tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavien vastauksiin perustuen. Teemahaastattelussa ei ole merkitystä, esitetäänkö kaikille haastateltaville samat kysymykset tietyssä järjestyksessä, kunhan pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän kannalta. (Sarajärvi & Tuomi, 2017).

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusin tutkittavien pystyvän kertomaan omista todellisista kokemuksistaan ja ajatuksistaan vapaasti ja avoimesti. Haastattelu on yleisimmin käytetty aineistonkeruumenetelmä kvalitatiivisessa tutkimuksessa, minkä vuoksi päädyin suorittamaan tiedonkeruun tällä metodilla. Haastattelun kautta pyrin keräämään aineistoa, josta voi muodostaa tutkittavaa aihetta

koskevia päätöksiä. Toteutin haastattelut puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, joka on usein käytetty haastattelumuoto kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti keskustelun syntymisen tutkittavan aiheen tiimoilta sekä lisäkysymyksiä kysymisen ja vastauksiin reagoimisen tarvittaessa.

Tämän tutkimuksen haastattelut perustuivat haastattelurunkoon, joka tarkentui kolmen teeman ympärille. Haastattelurungon teemoina toimivat 1) maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen, 2) kielelliset haasteet ja 3) maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen. Haastattelua ohjasivat valmiit, eri teemoihin liittyvät kysymykset, jotka perustuivat lähdekirjallisuuteen ja tutkimuskysymyksiin. Jokaisessa haastattelussa käytiin kaikki teemat läpi ja kysyttiin niihin liittyvät kysymykset. Tarvittaessa esitin tarkentavia kysymyksiä haastateltaville.

6.2.2 Haastattelujen toteuttaminen

Haastattelin Pro gradu -tutkielmaa varten opettajia, joilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Haastateltaviksi valikoituivat eri työtehtävissä peruskoulussa toimineita opettajia koko peruskoulun ajalta, niin ala-aste kuin yläasteellakin opettaneita opettajia. Tavoitteenani oli saada kattavasti tietoa koko peruskoulun ajalta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisistä vaikeuksista ja niiden tukemismenetelmistä eri vuosiluokilla.

Haastateltavat tavoiteltiin lähettämällä infokirje peruskoulujen rehtoreille, jotka välittivät infokirjeen eteenpäin opettajille. Lähetin omien resurssieni vuoksi infokirjeet Varsinais-Suomen koulujen rehtoreille. Halukkaat tutkimukseen osallistujat ottivat yhteyttä sähköpostitse, jonka jälkeen sovittiin haastateltavan aikataulujen mukaisesti etäyhteyksin toteutettava haastattelu-aika. Etäyhteyksin toteutetut haastattelut helpottivat haastatteluiden toteutumista joustavasti ja paikkaan sitoutumattomina tutkittavien toimesta.

Ennen haastatteluja osallistujille lähetettiin infokirje (liite 1) ja haastattelurungon kysymykset (liite 2), jotta osallistujat saisivat tutustua rauhassa haastattelussa käsiteltäviin teemoihin ja kysymyksiin ennen varsinaista haastattelua. Pysin tällä

minimoimaan kaikki mahdolliset epäselvyydet haastattelun teemoja ja kysymyksiä koskien.

Kaikki haastattelut toteutettiin etähaastatteluina Zoom-palvelun välityksellä. Ennen haastattelun alkua kerroin jokaiselle haastateltavalle oikeudestaan kysyä, selventää tai kieltää vastausten käyttö tutkimustarkoituksissa missä vaiheessa tahansa tutkimusprosessissa. Tutkimushaastattelut kestivät 30-1h 30min haastateltavasta riippuen. Aineistoa säilytettiin koko tutkimuksen ajan Turun Yliopiston sähköisessä synkronointi- ja jakamispalvelussa Seafilessä.

6.2.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Haastatteluaineiston kerättyä aineisto litteroidaan eli puretaan tekstiksi ja valmistellaan teknisesti käytettävään muotoon. (Eskola & Suoranta, 2014). Jokainen haastattelu on litteroitu eli nauhoitettu puhemuotoinen aineisto on kirjoitettu puhtaaksi Wordin tekstinkäsittelyohjelmalla. Haastateltavien vastaukset on litteroitu sana sanalta. Poistin litterointivaiheessa jokaisen haastateltavan tunnistetiedot tutkittavien pseudonymiteetin suojelemiseksi. Jokaiselle haastateltavalle annettiin oma nimimerkki H1, H2, H3, H4, H5 ja H6.

Litteroitu aineisto on analysoitava, jotta päästään tutkimustuloksiin. Aineiston analyysin tavoitteena on kuvailla, tulkita ja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. (Juuti & Puusa, 2020). Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa tällä tavalla uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Analyysillä aineisto pyritään tiivistämään ja selkeyttämään, säilyttäen aineiston sisältämä informaatio tutkittavasta aiheesta. (Eskola & Suoranta, 2014). Analyysivaiheessa aineistoa voidaan eritellä, tiivistää ja luokitella (Juuti & Puusa, 2020).

Sisällönanalyysi on sovellettu metodi laadullisen aineiston analyysissä. Sisällönanalyysissä tutkija tutustuu ensin keräämänsä aineistoon, jonka jälkeen saattaa sen pelkistettyyn muotoon eli järjestää aineistonsa uudelleen tiiviiseen ja selkeään muotoon. (Juuti & Puusa, 2020). Sisällönanalyysissä keskitytään siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto kertoo. (Vuori, 2021). Yksi tapa edetä sisällönanalyysissä on koodata se eli pelkistää tutkimusaihetta koskevia asioita ja asioita ilmeneviä lauseita

yksittäisiksi ilmauksiksi ja ryhmitellä ne samaa tarkoittavien tai yhtenäisiä merkityksiä sisältävien lauseiden koodien alle. (Sarajärvi & Tuomi, 2017; Juuti & Puusa, 2020). Aineistolähtöisessä koodauksessa tutkija lähtee avoimin mielin etsimään sellaisia kohtia aineistosta, jotka kertovat tutkittavasta asiasta jotakin tutkijaa kiinnostavaa. Tutkija kiinnittää huomiota niin aineistoyksiköiden välisiin yhtäläisyyksiin, kuin niiden eroavaisuuksiin. (Vuori, 2021).

Tämän tutkimuksen aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto ohjaa koko ajan analyysin tekoa. Aineistosta nostetaan esiin sen keskeisimmät asiat niin, että tutkija analysoi pelkästään omasta aineistostaan ilmenevät asiat suhteuttamatta niitä aiempiin tutkimuksiin ja teoriatietoon. (Sarajärvi & Tuomi, 2017). Aineistolähtöisessä analyysissä tutkija kategorisoi ja teemoittelee aineistonsa, jonka jälkeen hän tulkitsee, miten hänen keräämänsä aineisto vastaa tutkimuskysymyksiin. Teemoittelussa tutkija yhdistää samaa tarkoittavat ja samankaltaiset ilmaisut samaan kategoriaan tai luokkaan, minkä jälkeen se nimetään tutkittavan ilmiön ominaisuuden tai sen perusteella, mikä on ilmiön ominaisuuden suhde muihin ilmiöitä määrittäviin tekijöihin. Samankaltaiset alakategoriat tai teemat yhdistetään ja niistä muodostetaan yläkategoria, jonka tutkija nimeää kategorian sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Juuti & Puusa, 2020;). Analyysin loppuvaiheessa kaikki kategoriat yhdistetään yhdeksi kaikkia kuvaavaksi kategoriaksi. Alakategorioiden, yläkategorioiden, pääkategorioiden ja yhdistävien kategorioiden avulla vastataan tutkimuskysymyksiin. (Sarajärvi & Tuomi, 2017).

Taulukko 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alakäsite	Yläkäsite
<p>Esimerkki 1</p> <p><i>”Minun mielestäni suomen kieli ei ole koskaan se asia, joka aiheuttaa sitä tuskastumista, että ”Apua! Miten selviän!?” vaan se on ennemminkin se, että kun rupeaa miettimään, että onko tässä jotain muuta kuin se kieli, niin sellaisten oppilaiden kanssa mulla tulee joskus, että ”Apua!” vaikka mä kuinka tekisin mitä, vaikka kuinka taipuisin semmoiselle mutkalle tai selitykselle, niin se vain ei mene. Sitten alkaa olemaan lähellä se, että ruvetaan miettimään, että onko tässä muistin tai jonkun muun kognitiivisten vaikeuksien haastetta. Ne, joilla on se kieli, niin siitä me tavallaan päästään yli jollain tavalla aina.”</i></p>	<p>Kielelliset haasteet eivät tuota opettajalle niin paljon haasteita.</p> <p>Oppilailla esiintyy ymmärtämisen vaikeuksia.</p> <p>Oppimisvaikeuksien tai kielellisen vaikeuden mahdollisuus.</p> <p>Opettajalla on selviytymiskeinoja kielellisiä haasteita kohdatessaan.</p>	<p>Kielellisistä haasteista selviytyminen</p> <p>Maahanmuuttaja taustaisten oppilaiden kielelliset haasteet</p> <p>Kielellisten haasteiden erottaminen oppimisvaikeuksista ja kielellisistä vaikeuksista</p> <p>Kielellisistä haasteista selviytyminen</p>	<p>Opettajan kokemat haasteet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemisessa</p>

<p>Esimerkki 2</p> <p><i>”Silloin, kun suunnittelen opetusta, niin mietin, että mikä olisi heidän tasolle sopivaa ja en ota sinne mitään liian monimutkaisia juttuja. Jos musiikissa mietitään, niin mietin esimerkiksi terminologiaa, että siellä voi olla aika hankalaa sanastoa. Sitten, se semmoinen teoriapohjainen opetus saattaa olla aika hankalaa ihan kaikille. Sitten yritän miettiä aina, kun suunnittelen, yritän miettiä, että tulee sille ryhmälle sopivan tasoista materiaalia ja riittävän yksinkertaista.</i></p>	<p>Opettaja huomioi maahanmuuttajataustaiset oppilaansa opetuksen suunnittelussa.</p> <p>Kielitaidon huomiointi</p> <p>Monimutkaisen sisällön välttäminen</p> <p>Terminologian ja sanaston ymmärtäminen</p> <p>Tunnilla käytetyn materiaalin huomiointi</p>	<p>Maahanmuuttaja taustaisten oppilaiden huomiointi opetuksen suunnittelussa</p> <p>Kielelliset taidot</p> <p>Maahanmuuttaja taustaisten oppilaiden huomiointi opetuksen toteutuksessa</p> <p>Kielelliset taidot</p> <p>Maahanmuuttaja taustaisten oppilaiden kielellisten taitojen huomiointi opetuksen suunnittelussa</p>	<p>Maahanmuuttaja taustaisten oppilaiden kielellisten taitojen huomiointi opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa</p>
---	---	---	---

7 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat tukevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen kehittymistä ja miten opettaja huomioi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset haasteet opetuksessaan. Pysin haastattelujen avulla saamaan tietoa, miten opettajat huomioivat maahanmuuttajataustaiset oppilaat opetuksessaan, mitä kielellisiä haasteita opettajat ovat havainneet maahanmuuttajataustaisilla oppilaillaan ja millaisilla keinoilla he tukevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä taitoja. Kuvaan tulokset tutkimuskysymyksittäin. Perustelen tutkimustuloksia haastattelulitteraattien suorilla lainauksilla. Tämä auttaa lukijaa ymmärtämään tutkimustuloksia laajemmin.

7.1 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukeminen

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemista peruskoulussa tarkasteltiin opettajien omien näkemyksien ja kokemusten kautta. Ensimmäiseksi esittelen opettajien käyttämiä tukikeinoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemiseksi. Toiseksi käsitellään opettajien yhteistyötahoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemisessä. Kolmanneksi kuvaan opettajien kokemia haasteita kielellisten taitojen tukemisessä.

7.1.1 *Opettajien tukikeinot maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemiseksi*

Opettajilla on hyvin moninaisia, toisistaan eriäviä ja yksilöllisiä keinoja tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä taitoja. Käytettävät tukikeinot riippuvat opetettavasta oppiaineesta ja opetettavasta asiasisällöstä. Ne myös riippuvat oppilaiden kielitaidon tasosta, kielellisistä haasteista ja siitä, että miten oppilaat ottavat vastaan opettajien tarjoamaa tukea. Opettajat oppivat jatkuvasti kokemuksen kautta, miten voivat tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita kielellisten taitojen kehittämisessä ja mitkä tukikeinoista osoittautuvat toimiviksi kielellisten taitojen edistämiseksi. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessa huomiota kiinnitetään

etenkin oman puheen selkeyteen ja opetettavien käsitteiden selkeään selittämiseen. Näitä asioita kuvaavatkin hyvin seuraavat aineistoesimerkit:

”Näitten kirjoissa on siellä takana sellainen hakemisto, missä on se käsite selitettynä ja sitten siellä käsitteen selityksessä on sanoja, jotka on vaikeita niin on, että: ”Hei! Sä ymmärsit, kun mä selitin tämän näillä sanoilla!” , niin sitten ottaa sen muistiin. Että okei, mä selitän tämän tällä tavalla ensi kerralla myös muillekin ja semmoisia. Kun on huomannut, että se on mennyt perille, että millaisia sanoja ja millaisia asioita on just spesifisti käyttänyt siinä asiassa, siinä käsitteen läpikäymisessä, niin niitä on sitten ottanut ylös ja sellaiset asiat on ainakin näitä mitä mä olen huomannut, että auttaa.”
(H2)

”Aika paljon juurikin se omiin kokemuksiin peilaaminen, että muistelee sitä, että okei joskus ennenkin oli jokin tämän tapainen juttu, että miten sitä silloin selvitettiin. Mieltii niitä omia kokemuksia.” (H4)

Tehokkaampana tukikeinona maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen kehittymiseksi opettajat pitävät opiskeltavan sisällön rajaamista niin, että opetettava asia käsitellään ikään kuin pala kerrallaan, jolloin oppilaalle ei tule liikaa asiaa kerralla. Opettajat uskovat yksinkertaisempien materiaalien auttavan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista. Yksinkertaisemmassa materiaalissa on vähemmän kielellistä kuormitusta, jolloin etenkin heikomman kielitaidon omaava oppilas ymmärtää paremmin opiskeltavan asiasisällön ydinasiat. Opettajat yrittävät omalta osaltaan helpottaa ydinasioiden omaksumista korostamalla tärkeitä asioita, sanoja ja käsitteitä, joita oppilaan tulee osata ja selittämällä ne selkeämmin itse auki oppilaille. Tällä tapaa oppilaan oppiminen ei jää pelkästään oppikirjan varaan. Opettajien keinoja rajata opiskeltavaa sisältöä kuvaavat seuraavat aineistoesimerkit:

”Tavallaan se, että rajaa sitä opetettavaa asiasisältöä, että kertoo niille oppilaille tarkasti, että tässä kappaleessa tärkeitä on tämä ja ne on nyt niin kuin nämä käsitteet ja sanat, mitkä sun täytyisi opetella. Mä käytän sitä yhtäläisesti myös ei maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa, että mä kerron: ”Nyt nämä ovat ne asiat ja nyt nämä pitää oppia”. Se on minusta tosi tärkeitä, koska ne tekstit on kuitenkin aika, tosi pitkiä ja jos niitä vaan lukee eikä yhtään ymmärrä eikä tavallaan tiedä, että

mitä niistä pitäisi oppia niin se on ihan turhaa. Se on paljon tärkeämpää oppia vähän asioita hyvin, kuin lukea kaikkea eikä muistaa mitään.” (H2)

”Materiaali ja se, mitä me tehdään, niin on riittävän yksinkertaista. Ei liikaa kerralla asioita, ainakaan mitään monimutkaista.” (H4)

Muutama opettaja kertoi ryhmittelevänsä oppilaita omiksi ryhmiksi kielitaidon tason perusteella. Opettajat uskovat, että oppilaat oppivat paremmin vertaistensa ryhmissä. Opettajat voivat suunnata opetustaan vastaamaan paremmin juuri näiden oppilaiden tarpeita ja kykenevät tukemaan heidän kielellisiä taitojaan tällä tavalla paremmin, kuin silloin, kun eritasoiset oppilaat ovat samassa ryhmässä. Opettajien tavasta niputella oppilaita kuvaavat seuraavat aineistoesimerkit:

”Mä niputan, ryhmittelen oppilaita. Koen sen tärkeämmäksi, että voidaan porukalla oppia, kuin sitten sen, että jokainen oppilas menee just pilkullensa omaa raidetta pitkin ja saa taas tänään 2 senttiä vaikeamman jutun. Hän voi oppia myös sillä tavalla, että hän tukee sitä, joka ei osaa vielä niin paljon. Ei tietenkään niin, että ne isommat tai pitemmällä (kielen oppimisessa) olevat koko ajan auttavat niitä varhaisemmassa vaiheessa olevia.” (H3)

”Meillä on nyt tehty niin, että ollaan äidinkielen opetuksessa jaettu 2 luokkaa kolmeen pienempään ryhmään taitotason mukaan. Heikompiin ja heihin, jotka ovat just tulleet, keskiverto-ryhmä ja paremman kielitaidon omaavien ryhmä, jossa on myös suomi toisena kielenään olevia oppilaita. Ollaan tarkennettu jakoa ajan mittaan ja oppilaat on vaihtanut ryhmiä, jos ovat edistyneet tehtävissä paremmin, kuin olimme alun perin arvioineet. Heterogeeninen ryhmä on omalla tavalla hyvä juttu, vaikei homogeeninen ryhmä ole myöskään paha juttu. Ryhmäjaolla saadaan paljon aikaiseksi.” (H6)

Opettajien kykyyn tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä taitoja vaikuttaa ryhmätasoa enemmän ryhmäkoko. Ryhmäkoon ollessa pienempi opettajat kykenevät tukemaan jokaista oppilasta yksilöllisesti. Yksilöllinen tuki on parempi tukimuoto etenkin silloin, kun oppilas omaa heikomman kielitaidon. Kasvavien ryhmäkokojen myötä opettajat eivät ole kyenneet oppilaiden yksilölliseen tukemiseen riittävästi. Yksi opettajista kertoi tämän tilanteen aiheuttaneen hänelle

riittämättömyyden tunnetta. Riittämättömyyden tunteet ja ryhmäkokojen tuottamat haasteet nousevatkin esiin seuraavissa aineistoesimerkeissä:

”Siellä on haasteena isot ryhmät. Ei pysty yksilöllisesti auttamaan ja tukemaan. Oppilaille olisi tarvetta paljon enemmän sellaiseen henkilökohtaiseen opastukseen. Tietenkin erityisesti, jos siellä on kielellistä hankaluutta tai tilanne, että suomen kieli ei ole niin vahva, niin totta kai se vaikuttaa erityisesti siinä kohdassa. Riittämättömyys on se, mikä nousee itsellä aina pinnalle. Koen, että onnistun monessa jutussa, mutta sitten en pysty riittävästi antamaan yksilötasolla oppilaille.” (H4)

”Tehokkainta oli se, kun ei ollut paljon oppilaita samassa ryhmässä. Mulla on nytkin pienemmän ryhmäkoot, mutta ne on koko ajan kasvaneet, niin mietin, että mulla oli parempi kontakti silloin, kun heitä oli vähemmän ja pystyin silloin paremmin yksilöllisesti tukemaan. Se on katastrofi, jos pistetään isot opetusryhmät.” (H6)

Muutama opettaja korosti vertaistuen tärkeyttä niin opettajilla kuin oppilailakin. Oppilaat voivat oppia toinen toisiltaan ja auttaa toisiaan kohtaamissa haasteissaan. Opettajat itsekin hyötyvät vertaistuesta. He saavat muilta kollegoilta tukea kohtaamissa haasteissaan, ja saavat omien kokemusten jakamisesta muiden opettajakollegoiden kanssa itsellensä tukikeinoja, joita voi jatkossa hyödyntää samantyyppisen tilanteen sattua omalle kohdalle. Kokemusten jakamisen opettajakollegoiden kanssa nousee esille seuraavassa aineistoesimerkissä:

”Toki, että jakaa myös niiden opettajakavereiden kanssa asioita. Siellä kollegoiden kanssa käydään joskus niitä hankalampia asioita läpi, että saa semmoista tukea sieltä ja kuulee ehkä, että miten joku toinen on ratkaissut jonkin ongelman.” (H4)

Opettajilla on moninaisia näkemyksiä siitä, että miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä taitoja voidaan parantaa ja miten heidän kielellisiä haasteita voidaan ennaltaehkäistä. Kaikki opettajat ovat kuitenkin yksimielisiä siitä, että suomen kielen käytön ei saa rajoittaa pelkästään kouluun ja sen monipuolista käyttöä tulee lisätä kaikin keinoin vapaa-ajallekin. Taulukossa 2 on koottu opettajien näkemyksiä siitä, että millaisilla toimilla maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä haasteita voidaan ennaltaehkäistä.

Taulukko 3. Opettajien näkemykset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten haasteiden ennaltaehkäisemiseksi

Keinot maahanmuuttajataustaisten kielellisten haasteiden ennaltaehkäisemiseksi	Haastatteluissa esiin nousseet keinot
1. Äidinkielen taitotason parantaminen	<ul style="list-style-type: none"> • oman äidinkielen taidon parantaminen • oman äidinkielen opetuksen tehostaminen
2. Suomen kielen käytön lisääminen	<ul style="list-style-type: none"> • suomenkielisten televisio-ohjelmien ja uutisten katselu • äänikirjojen ja musiikin kuuntelu • sosiaalistuminen hyvää suomen kieltä puhuvien kanssa
3. Varhaiskasvatus ja esiopetus	<ul style="list-style-type: none"> • varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistuminen • esiopetuksessa sanaston opettamisen tehostaminen
4. Valmistava opetus	<ul style="list-style-type: none"> • valmistavan opetuksen opetusmäärän pidentäminen
5. Koulun tukikeinot	<ul style="list-style-type: none"> • kohtuulliset ryhmäkoot • oppilasryhmien sekoittaminen • aikuismäärän kasvattaminen • sopivat materiaalit ja haasteet • onnistumisen kokemukset
6. Vanhempien tuki	<ul style="list-style-type: none"> • omakielisten kirjojen lukeminen lapsille • läksyissä auttaminen

6.1.2 Opettajien yhteistyötahot maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemisessa

Opettajat tekevät koulutyössään jatkuvasti yhteistyötä kouluhenkilökunnan ja oppilaiden huoltajien kanssa. Yhteistyötä tehdään omakielisten opettajien ja ohjaajien, erityisopettajien ja suomi toisena kielenä -opettajien, muiden opettajakollegoiden ja koulunkäynninohjaajien, oppilashuollon kaikkien toimijoiden; terveydenhoitajan, koulukuraattorin ja koulupsykologin kanssa sekä tarvittaessa tulkkien kanssa. Yhteistyötä määrittävät ja rajoittavat käytettävissä olevat yhteistyötahot ja resurssit.

Opettajien lähimmät yhteistyötahot maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemisessa ovat omankieliset opettajat ja ohjaajat. Opettajien opettamissa kouluissa on ollut käytettävissä omankielisiä ohjaajia, jotka ovat auttaneet oppilaiden haasteissa, haastavien tilanteiden selvittelyssä ja vanhempien kanssa kommunikoinnissa. Heitä on mahdollisuuksien mukaan hyödynnetty oppituntien aikana, jolloin he ovat saaneet selittää tärkeitä sanoja ja käsitteitä omalla kielellä ja suomeksi. Oppilaalle kehittyy ymmärrys samasta asiasta molemmilla kielillä, joka auttaa opiskeltavan asian omaksumista ja edistää oppilaan kielellisiä taitoja. Opettajien ja omakielisten opettajien ja ohjaajien välistä yhteistyötä kuvaavat seuraavat aineistoesimerkit:

”Viime vuonna mulla oli semmoinen tosi kiva tilanne. Mulla oli pienryhmä ja vaikka siinä oli erikielisiä oppilaita, niin se silti onnistui niin, että mulla oli albanian kielinen ohjaaja yhden tunnin viikossa ja hän istui näiden oppilaiden lähellä ja kun käytiin esimerkiksi historian asioita läpi, niin annoin välillä hänelle tilaa sanoa sitä asiaa albaniaksi. Hän oli tosi ammattilainen tässä, että hän ei kääntänyt aivan kaikkea, mikä ei olekaan tarkoitus. Hän sanoitti keskeisiä kohtia ja kysyi välillä samalla, että onko selvää. Tämä oli todella hyvä yhteistyötä, todella hyvä yhteistyökuvio ja uskon myös, että oppilaat hyötyi tosi paljon tästä.” (H5)

”Mulla on joitakin omakielisiä opettajia tai ohjaajia. He eivät tule joka viikko. Mulla on ollut erikielisiä. Sitten on tosi kiva, kun mun oppilaat käy ahkerasti omankielisillä tunneilla niin sitten löytyy se kontakti myös heidän omakielisen opettajan kanssa. Sitten voi pyytää, että meillä on ollut tällainen kiusaamiskysely, että mä en ole ihan varma, että meneekö tämä perille ja voitko käydä tämän sun oppilaiden kanssa vielä omalla

kielellä läpi. He katsovat ja kysyvät, että onko sinua kiusattu, oletko sinä kiusannut tai oletko nähnyt, että jotakuta kiusataan. Tulee varmistus sitten siitäkin.” (H3)

”Sitten kun se lapsi osaa sitä omaa kieltä ja käy oman kielen tunneilla, niin sitten siihen tulee sellainen luonteva yhteistyö sen omankielen opettajan kanssa. Yleensä lapsi menee mielellään oppimaan omaa kieltä. Mun mielestä sieltä saa sellaista iloa ja vertaistukea. Sitten, kun se ymmärtää sitä omaa kieltä paremmin, niin sitten on mahdollisuus ymmärtää sitä suomen kieltäkin paremmin, kun on joku pohja mihin voi verrata. Olen puhunut joskus erikielisten opettajien kanssa ja sanonut, että hirveän vaikeaa on joskus sellaisen lapsen rakentaa sitä ymmärrystä ja niitä käsitteitä suomeksi, jos ei ole ollenkaan sitä käsitettä käyty omalla kielellä läpi.” (H6)

Omakielisten opettajien hyödyntämiseen vaikuttavat heidän rajalliset resurssinsa ja kyky tukea kaikkia tukea tarvitsevia maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Rajallisten resurssien vuoksi sellaiset oppilaat, jotka eniten tarvitsevat tukea, eivät saa tukea riittävästi. Opettajat mainitsevat resurssien puutteen osasyysksi myös erityisopettajien ja suomi toisena kielenä -opettajien käytettävyyteen. Jos heillä olisi ollut enemmän resursseja käytettävissään, heidän apuaan voitaisiin hyödyntää nykyistä enemmän muidenkin oppituntien aikana.

Kaikilla opettajilla ei ole ollut tarvetta käyttää tulkkia oppilaiden kielellisten taitojen tukemisessa. Opettajat hyödyntävät tulkkien tarjoamia palveluita silloin, kun heillä ei ole yhteistä kieltä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien kanssa, eikä ketään muuta samaa kieltä puhuvaa henkilöä ole koululla paikalla. Tulkki tulee tarpeeseen vanhempaintapaamisissa ja pedagogisiin papereihin liittyvien asioiden selvittelyssä, joissa tarvitaan molemminpuolista ja tarkkaa ymmärrystä oppilaan tilanteesta.

Opettajien ja huoltajien välisestä yhteistyön toimivuudesta opettajilla on vaihtelevia näkemyksiä ja kokemuksia. Pääasiassa opettajat kokevat yhteistyön oppilaiden huoltajien kanssa sujuneen hyvin. Opettajien ja oppilaiden huoltajien välistä yhteistyötä varjostavat kuitenkin kielelliset haasteet ja kulttuurierot. Näiden haasteiden takia opettajan viesti ei aina mene perille vanhemmille halutulla tavalla tai lainkaan. Opettajien ja huoltajien yhteistyön haasteita kuvataan seuraavissa aineistoesimerkeissä:

”Yhteistyö kodin kanssa on isolta osin toiminut kauhean hyvin. Toki siinä on se kielellinen haaste, kun he eivät pysty puhumaan niin kuin suomalainen suomalaiselle, niin onhan se vaativampaa se yhteistyö silloin.” (H3)

”Haasteellisesti on sujunut yhteistyö kodin kanssa. Se on välillä hankalaa, kun ei ole vaikka yhteistä kieltä tai se ymmärrys ei ole sillä tasolla, mitä normaalisti, kun puhun suomalaisen tai suomenkielisen kanssa olisi. Se on välillä tosi haastavaa saada se tieto koteihin, ylipäätensä se tieto, että mitä on koulussa, vaikka tapahtunut. Se vaatii hieman erityisjärjestelyjä välillä. Usein siellä ollaan oltu kuitenkin kiinnostuneita, että mitä koulussa on tapahtunut. On kyselty perään, että miksi tästä ei ole aikaisemmin kerrottu ja sitten yritän sanoa, että olen yrittänyt kertoa siitä, mutta se tieto ei ole oikein mennyt perille. Joko ei olla saatu ollenkaan kiinni tai se tieto on tullut jollain tavalla puutteellisesti. Se on vähän sellainen rikkinäinen puhelin.” (H4)

Vanhemmat kertovat opettajille yrittävänsä tukea oppilaita kotonakin suomen kielen oppimisessa, mutta opettajilla ei ole täyttä varmuutta tämän toteutumisesta todellisuudessa. Muutama opettajista toi esille vanhempien suomen kielen osaamattomuuden vaikutuksen oppilaiden kielellisiin haasteisiin ja suomen kielen osaamattomuuteen. Vanhemmat puhuvat lapsilleen enimmäkseen omaa kieltään ja altistavat heidät vapaa-ajallaan pelkästään omalle kielelle. Näin lapsi on vapaa-ajallaan vähemmän tekemisissä suomen kielen kanssa ja suomen kielen käyttö ja sillä kommunikointi jää pelkästään kouluun. Tähän asiaan opettajat toivovat muutosta.

7.1.2 Opettajan kokemat haasteet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemisessa

Pitkä kokemus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta on etu heidän kohtaamisessa, opettamisessa ja sitä kautta myös kielellisten taitojen tukemisessa. Kokemuksen myötä opettajat kokevat haasteisiin reagoinnin helpommaksi, kun heidän taitonsa ajan myötä kehittyvät, heillä on kokemuksensa myötä enemmän tukikeinoja käytettävissään ja samalla kulttuurituntemus paranee. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen ei myöskään liity ajan myötä minkäänlaisia erityisiä tuntemuksia, kuten jännitystä, niin kuin uran alkuvaiheessa. Opettajien tuntemuksia ja

kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta ja tukemisesta kuvaavat seuraavat aineistoesimerkit:

”Mun mielestä se on tullut helpommaksi koko ajan, koska olen oppinut jo somalian kieltäkin. Osaan sanoa esimerkiksi ulos somalian kieleksi. Sitten mulla on tällaiset käskysanat. Mä olen hämmentänyt hyvin paljon oppilaita. Mulla sattui kerran tossa niin, että he chattasivat tuolla käytävällä ja mä huusin ”Ulos!” somaliaksi ja sitten yksi huusi ”Poliisi tulee!” ja mä huusin, että ”Nopeasti! Nopeasti!” somaliaksi ja sitten yksi meinasi kaatua rappusissa ja huusin ”Rauhallisesti!” somaliaksi ja sitten he oikeasti luulivat, että mä osaan tosi hyvin somalian kieltä ja sitten he varoivat jatkossa, koska tuo opettaja osaakin somaliaa. Se auttaa, kun erilaiset kulttuurit tulee tutummaksi ja musta tuntuu, että se on niin normaalia, että sitä ei millään tavalla jännitä. Muistan ihan aluksi, että tavallaan jännitti niitä ensimmäisiä maahanmuuttajaoppilaita ja jännitti, että osaanko sanoa niitten nimen ja jotain, mutta sitten kun ne on silloin harjoitellut hyvin niin osaa jatkossakin. Niin sitten, kun altistaa itseään tällaiseen kaikelle niin se tulee tutummaksi ja sitten se muuttuu helpommaksi.” (H1)

”Tietysti omat taidot ovat kehittyneet vuosien kuluessa. On huomannut, että ”Hei! Tää auttaa ja tää auttaa!” ja kun kollega on huomannut saman ja on kertonut siitä eteenpäin. Omat taidot on kasvanut ihan tässä opettaessa.” (H2)

”Jos miettii sitä omaa kykyä, niin olen mielestäni kehittynyt siinä. Toki opettajuus kehittyi muutenkin sitten, kun sitä kokemusta tulee. Kun tuntee oppilaiden kulttuureja paremmin, niin osaa esimerkiksi suhtautua joihinkin asioihin myös sitä kautta, että ”Ahaa! Tää liittyykin siihen asiaan.”. Osaan kokonaisvaltaisemmin tuntea oppilaita, sitä oppilasmateriaalia ja niitä kulttuureja, niin on helpommin myös toimia kaikin puolin heidän opettajana.” (H3)

”Kai se on tärkeä, että yrittää kohdata sitä nuorta normaalisti, eikä mitenkään spesiaalisti, kun hän on maahanmuuttaja. Mulla ei ole enää mitään sellaista eksoottista ajatusta niin kuin alussa, kun oli alussa niin sekaisin, kun tuli monta oppilasta, joiden kanssa toimimisesta ei ollut mitään tietoa. Nyt se on niin arkipäiväistynyt. Koen, että olen voinut tukea heitä hyvin.” (H6)

Opettajien kykyyn tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita kielellisten taitojen kehittymisessä vaikuttavat kielelliset haasteet, jotka ilmenevät heidän opettamallaan maahanmuuttajataustaisilla oppilailla. Kaikilla oppilailla ei ole samanlaisia kielellisiä haasteita, jolloin heidän tukemiseensa tarvitaan yksilöllisiä tukimuotoja. Osa opettajista eivät koe kielellisissä haasteissa tukemisen itsessään haasteena, koska niistä useimmiten selvittää. Heidän kohdallaan haasteita tuottaa tilanne, jossa oppilaan muut haasteet tai vaikeudet piiloutuvat kielellisiin haasteisiin. Tällöin opettajat kokevat, etteivät he selviydy enää yksin, vaan tarvitsevat muidenkin apua oppilaan tukemisessa. Yksi opettajista toi esille kohtaamansa haasteen, jossa paremman kielitaidon omaava oppilas väärinkäyttää asemaansa, kääntäen tahallaan samaa kieltä puhuvalle oppilaalle väärin muiden puhumia asioita. Tämä on koettu vaikeana tilanteena opettajan toimesta. Opettajien kykyyn tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaitaan kielellisten haasteiden ilmetessä kuvaavat seuraavat aineistoesimerkit:

”Jos joku on sillä tavalla kielellisesti taitava, että osaa kahta kieltä, mutta käyttää sitä niin, että sekoittaa luokan sosiaalisia kuvioita ja haluaa saada pakettiin koko ajan sekaisin, niin ne ovat olleet tosi vaikeita tilanteita.” (H3)

”Meillä oli juuri tilanne, jossa oppilas teki tehtävää, jossa pyydettiin selittämään, mikä on säästäminen ja tuhlaaminen eikä oppilas muistanut näitä sanoja, että mitä säästäminen ja tuhlaaminen tarkoittaa, niin enhän mä voinut, kun yleensä jos on jotain vaikeita sanoja suomen kokeessa niin totta kai yritän selittää, koska se ei ole nimenomaan suomen kielen koe vaan jonkun reaaliaineen; ympäristöopin, historian tai jonkun muun aineen koe. Kerroin, että näitä en voi selittää, koska tässä tehtävässä pyydetäänkin juuri sitä, että selitetään itse. Sitten yritin Google-kääntäjällä kääntää niitä sanoja oppilaan omalle kielelle. Sieltä ei tullut täsmällisiä käännöksiä. Olin kuitenkin laittanut pelkän toisen sanoista, säästäminen, tässä kohtaa. Sitten laitoin siihen koko tehtävännannon, jolloin tuli koherentti lause, josta oppilas ymmärsi, että mistä on kyse. Oppilas sai sitten ihan hyvät pisteet siitä tehtävästä, kun hän sai selvää, että mistä tehtävänannossa oli kyse ja vastauksesta tuli ilmi, että oppilas oli ymmärtänyt ne asiat, mutta tässä oli kyse selvästi kielellisestä haasteesta. Aikamoisesta selvittää monellakin tavalla.” (H5)

”Minun mielestäni suomen kieli ei ole koskaan se asia, joka aiheuttaa sitä tuskastumista, että ”Apua! Miten selviän!?” vaan se on ennemminkin se, että kun rupeaa miettimään, että onko tässä jotain muuta kuin se kieli, niin sellaisten oppilaiden kanssa mulla tulee joskus, että ”Apua!” vaikka mä kuinka tekisin mitä, vaikka kuinka taipuisin semmoiselle mutkalle tai selitykselle, niin se vain ei mene. Sitten alkaa olemaan lähellä se, että ruvetaan miettimään, että onko tässä muistin tai jonkun muun kognitiivisten vaikeuksien haastetta. Ne, joilla on se kieli, niin siitä me tavallaan päästään yli jollain tavalla aina.” (H5)

Opettajat kokevat voivansa tunnistaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset haasteet ja erottaa, milloin taustalla piilee jotain muuta erityisvaikeutta hyvin vaihtelevasti. Parhaiten opettaja huomaa oppilaan kielellisen kehityksen silloin, kun hän opettaa useamman vuoden samaa oppilasta ja seuraa arvioinnin kautta hänen oppimistaan. Jos kielitaidon kehittyminen ja oppiminenkin takkuu, tämä on opettajalle yleensä hälytysmerkki siitä, että taustalla saattaa olla jotain muutakin. Osa opettajista teettää erityyppisiä tehtäviä oppilailleen, joista ilmenee, jos taustalla piilee jotain muuta kuin kielellisiä haasteita. Yksi opettajista kertoi tehneensä näitä tehtäväpaketteja joskus, mutta on lopettanut kasvavien ryhmäkokojen ja ajan riittämättömyyden vuoksi. Osa opettajista kiinnittää erityishuomiota oppilaiden käyttäytymiseen koulupäivän aikana. Oppilaan käyttäytyminen voi viestiä turhautumista kielellisten haasteiden takia tai sosiaalisten taitojen kehittymättömyyttä.

Osa opettajista kertoi kokevansa hankalaksi muiden erityisvaikeuksien erottamisen kielellisistä haasteista. Näissä tilanteissa koulussa toimivilla suomi toisena kielenä -opettajilla ja erityisopettajilla on enemmän selvittelykeinoja käytettävissään. Yksi opettajista pohti erityisvaikeuksien tunnistamiseen käytettäviä testejä ja niistä suoriutumiseen tarvittavaa kielitaitoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla. Testit ovat kieli- ja kulttuurisidonnaisia, jolloin testitulokset eivät välttämättä onnistu kertomaan tarpeeksi hyvin, johtuvatko maahanmuuttajataustaisten vaikeudet pelkästään kielellisistä haasteista vai piilekö niissä jotain muuta, mitä testikään eivät onnistu saamaan esille.

Opettajat arvioivat onnistuvansa hyvin tukemaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita kielellisten taitojen kehittämisessä. Tietyissä oppiaineissa, joissa ei vaadita kielellisesti

paljon, kuten matematiikassa ja musiikissa, opettaminen ja oppilaan ohjaaminen kohti oppimista on helpompaa. Näiden oppiaineiden opetuksessa opettaja huomaa lähes heti oppilaan ymmärtävän opetuksestaan jotakin. Opettaja huomaa oppilaan kielellisten taitojen kehittymisen parhaiten silloin, kun hän on opettanut samaa oppilasta useamman vuoden peräkkäin. Oppilaan kielellinen kehitys näyttäytyy oppilaan arvosanojen nousuna ja näkyy puhutun ja kirjoitetun oppiaineen kielen paranemisena. Näitä asioita kuvaavat seuraavat aineistoesimerkit:

”Tässä me pyritään siihen, että sama opettaja on aina ryhmän kanssa seiskalta, kasille ja ysille niin kyllä huomaa, että asiat menee perille ja, että se kielioppi kehittyy. Seiskalla en juurikaan kiinnitä huomiota siihen, että jos vaikka kokeessa vastaa, että minkälainen se kielioppi on siinä, että mikä se sanajärjestys tai muu on ja jos en ymmärrä, niin sitten kysyn oppilaalta mitä olet tarkoittanut tässä ja voitko selittää mulle. Niin sitten jo ysillä on selkeästi se, miten kirjoitetaan ja puhutaan fysiikan kieltä niin näkyy, että se on kehittynyt oppilaalla siinä kolmen vuoden aikana tosi paljon. Semmoista onnistumista huomaa, että tämä käytettävä fysiikan kieli on parantunut siinä kolmessa vuodessa seiskasta ysiin.” (H1)

”Vaikka se alku on, hyvin sellainen energiasyöppö, kun tulee niitä uusia oppilaita aina yhä uudelleen ja uudelleen ja uudelleen tulee oppilas, joka osaa sanoa moi ja kiitos eikä osaa sanoa mitään muuta ja katsoo suloisilla silmillään. Mutta sitten kun se suloisilla silmillään katsoo ja katsoo edelleenkin vuoden päästä suloisilla silmillä ja juttelee suloisella suulla vaikka mitä löpöttelee, niin sitten tietää, että oon mä varmaan jossain kohtaa onnistunut.” (H3)

”Täytyy sanoa, että kyllä koen, että olen onnistunut hyvin oppilaiden tukemisessa kielellisten haasteiden ilmetessä. Jos miettii sitä, just kun on kielelliset haasteet, niin silloin siinä mennään tosiaan eteenpäin, arvosanat alkaa paranemaan ja koko oppilaan identiteettikin vahvistuu. Kun vahvistuu oppijan identiteetti ja kokee osaavansa, niin kyllä koen, että onnistun näissä.” (H5)

7.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen huomiointi opetuksessa

Tässä seuraavassa osiossa tarkastelen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen huomiointia opettajien toimesta opetuksessaan. Kuvaan ensimmäiseksi millaisia kielellisiä haasteita opettajat ovat huomanneet maahanmuuttajataustaisilla oppilaillaan. Tämän jälkeen keskityn opettajien keinoihin huomioida maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset taidot opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

7.2.1 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset haasteet

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat eroavat kielelliseltä taidoltaan hyvinkin paljon. Heillä ilmenee erilaisia kielellisiä haasteita johtuen heidän kielitaidon tasostaan. Osa ei ymmärrä kieltä siksi, koska ei ole ehtinyt oppimaan kieltä kauan. Osalla on haasteita ymmärtää asioita, vaikka on opiskellut kieltä kauan. Tästä huolimatta nämä eri kielitaitoiset oppilaat opiskelevat samassa luokkahuoneessa ja opettajan on huolehdittava, että nämäkin oppilaat oppivat ja heidän kielellisiä taitojansa kehitetään.

Heikomman kielitaidon omaavilla maahanmuuttajataustaisilla oppilailla esiintyy ymmärtämisen ongelmia arjen perusasioissa. Oppilaiden on vaikeaa ymmärtää opettajan perusohjeita, kuten kirjojen esille ottamista, koska he eivät ole vielä oppineet ohjeen tarkoitusta. Kaikkien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset haasteet, kielitaidon tasosta riippumatta, liittyvät opettajien mukaan suomen kielen sanaston hallintaan. Maahanmuuttajataustaisilla ei ole vakiintunutta, laajaa suomen kielen sanavarastoa, mikä näyttäytyy kielellisinä haasteina. He eivät ole oppineet tarpeeksi käsitteitä eivätkä ymmärrä näitten merkityksiä. Etenkin samat sanat, joilla on eri merkitys, hämäävät maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielitaito perustuu pitkälti arkikielen osaamiseen. Koulussa käytetty koulukieli on harvemmin sellaista kieltä, jota oppilas kuulee arjessaan. Saman syyn takia maahanmuuttajataustaiset kokevat hankalaksi myös oppiainekohtaisen kielen. Kielelliset haasteet korostuvat opettajien mukaan eniten reaaliaineiden opetuksessa, joissa opiskellaan oppiainekohtaisella kielellä. Reaaliaineiden lisäksi kielelliset haasteet korostuvat vieraiden kielten opiskelussa, joissa

maahanmuuttajataustaisten oppilaiden on osattava ensiksi suomen kieltä riittävän hyvin ymmärtääkseen sanojen merkitystä toisella, vieraalla kielellä.

Kielelliset haasteet näyttäytyvät reaaliaineiden opetuksessa sanojen ja käsitteiden ymmärtämättömyytenä, joka saattaa näyttäytyä opettajalle koko opiskeltavan asiasisällön ymmärtämättömyytenä. Reaaliaineissa hankaluuksia tuottavat sanasto ja käsitteet, joita oppilas ei kuule muuten koulussa eikä vapaa-ajallaan. Opiskeltavia käsitteitä ei olla kuultu aikaisemmin eikä käsitteisiin osata liittää siihen vaativaa ajattelua, jonka takia niitä ei osata. Haasteita tuottavat vaikeasti muotoillut tekstit ja tehtävänannot. Näissä saattaa esiintyä sanoja ja käsitteitä, jotka ovat muuten oppilaille tuttuja, mutta he eivät tunnista niitä tutuiksi sanoiksi taivutetusta muodostaan. Reaaliaineissa korostuvat kielelliset haasteet kuvataan seuraavissa aineistoesimerkeissä:

”Fysiikassa ja kemiassa korostuvat kielelliset haasteet tosi paljon. On asioita, mitkä on helppo opettaa maahanmuuttajataustaiselle esimerkiksi seiskaluokan kemiassa, kun aloitetaan ja harjoitellaan työvälineitä. Ne työvälineet on yhtä vieraita suomalaisille lapsille kuin maahanmuuttajataustaisille, jos mietitään, tämä on mittalasi ja tämä on mittapullo ja niin poispäin. Yleensä semmoiset motivoituneet maahanmuuttajataustaiset heikollakin kielitaidolla pärjäävät tosi hyvin alussa, koska siinä harjoitellaan tavallaan yksittäisiä sanoja vähän niin kuin kielissä harjoitellaan sanoja. Jos harjoitellaan vaikka alkuaineiden kemiallisia merkkejä niin se on sellaista ulkoa opettelua joka tapauksessa. Semmoisissa tilanteissa menee hyvin, mutta kemiassa on muutenkin aika paljon sellaista, mitä tarvitsee tavallaan ymmärtää. Jos opettaja on selittänyt, vaikka jaksollisesta järjestelmästä tiettyjä asioita niin siinä pärjää heikollakin kielitaidolla, mutta sitten jos on joku sellainen, että harjoitellaan jotain käsitteitä, että mitä on emäksisyys ja mitä on happamuus ja niin poispäin niin se on tosi hankalaa.” (H1)

”Kyllä korostuvat erityisesti niissä reaaliaineissa; ympäristöpissa, yhteiskuntaopissa ja historiassa. Jos ajattelee, että historian kirjassa per kappale on neljä sivua tekstiä ja se on semmoista historian tekstiä, joka on aika haastavaa, niin siinä tulee niin paljon niitä semmoisia kielen rakenteita, esimerkiksi tai lauseenvastikkeita tai muita sen tyyppisiä, mitkä eivät ole ihan siinä arkikielen systeemissä vaan kirjoitetaan tavallaan lyhentäen, tavallaan tieteellistä kieltä. Tossa oli just jumalaksi julistetun keisari, semmoinen jumalaksi julistetun, niin mitä se tarkoittaa tavallaan. Se on semmoinen

muoto eli se on semmoinen, joka on julistettu jumalaksi, joka on tietysti se pitkä sanamuoto, että tämä tyyppi on julistettu jumalaksi. Mutta kun sanotaan, että jumalaksi julistetun keisarin, niin se on tosi haastava kielen muoto ja saada siitä kiinni, että mikä tämä nyt on. Siellä (historian oppiaineessa) on paljon semmoista sanastoa.” (H5)

”Mulla oli sellainen, jossa luki, että aateliset huolehtivat lain noudattamisesta ja sitten kysyin, että mistä aateliset huolehtivat enkä saanut minkäänlaista vastausta. Näytin vielä virkkeestä kohtaa, että mistä aateliset huolehtivat. Seuraavaksi kysyin oppilaalta, että onko tässä jokin sana, mitä sinä et ymmärrä ja oppilas vastaa sana lain. Sitten me mentiin siihen, että laki → lakia → laista → laille → lain, että miten erilainen muoto se on yhtäkkiä kun se, että me oltiin yhteiskuntaopissa puhuttu vaikka että mikä on ja mitä tarkoittaa laki. Me oltiin laista puhuttu, mutta kun se muutti ihan muotoaan siinä, niin oli vaikeaa sitten ymmärtää, että mikä se oli mistä ne huolehtii.” (H5)

Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla ilmenee haasteita niin puhutussa kuin kirjoitetussa suomen kielessä. Opettajat kiinnittävät eri tavalla huomiota puhutussa ja kirjoitetussa kielessä ilmeneviin eroavaisuuksiin. Osa opettajista sakottaa esimerkiksi tehtävien vastauksissa sitä, että jokin sana on taivutettu väärin. Osa ei taas kiinnitä kirjoittamiseen niin paljon huomiota, jos oppilas kuitenkin osaa selittää opettajalle kirjoittamansa asian hyvin. Lähes kaikki opettajat ajattelevat, että suomen kielessä kirjoittamisen taito on kielen haastavin osa-alue. He kokevat, että maahanmuuttajataustaiset oppilaansa oppivat paljon helpommin tuottamaan ymmärrettävää puhetta. Muutama opettaja kertoi antavansa tämän takia maahanmuuttajataustaisille oppilailleen mahdollisuuden selittää kirjoittamansa, jos opettaja ei ole ymmärtänyt oppilaan kirjoitettua kieltä. Näitä asioita kuvataan seuraavissa aineistoesimerkeissä:

”Tottakai sitä, että sitten saa antaa sitä näyttöä myöskin selittäen ja puhuen. Voi olla oppilaalle helpompaa kertoa siitä opitusta asiasta kuin kirjoittaa se. Voi olla, että hän oikeasti osaa sen, mutta hän ei osaa kirjoittaa sitä paperille sitten. Oppilas on saanut mahdollisuuden puhua siitä opettajalle.” (H1)

”Kielitaidossa ensin tulee kuuntelu ja puhuminen. Ne ovat helpompia ensin. Vasta viimeisenä kaikkein haastavin on sitten oman tekstin tuottaminen eli ilman muuta se on

erilaista kirjoitettu ja puhuttu kieli. On eri asia sitten, että miten kehitän sitä kieltä eteenpäin ja miten he voivat näyttää oman osaamisensa. Kokeessa esimerkiksi joskus, kun heillä takkuilee se, että he eivät saa siihen mitään, niin sitten, kun menen siihen keskustelemaan oppilaan kanssa niin hän voi kertoa mulle sen, mitä hän ajattelee siitä, joskus kirjoitan sitä oppilaan sanomaa asiaa samalla siihen koepaperiin, joskus mä vaan kuuntelen ja jos se asia on todella hyvin kerrottu, niin merkkään, että suullisesti kerrottu ja merkkään pisteetkin tehtävästä heti, jotta en unohda.” (H5)

Yksi opettajista kertoi oman kokemuksensa oppilaista, joiden kohdalla kirjoitettu kieli on ollut helpompi ja sujuvampi kielen osa-alue, kuin puhuminen. Tämä on tuottanut opettajalle haasteita oppilaan ymmärtämisessä. Toinen opettajista pohti hahmottamisen vaikeuden ilmenemisen kirjoitetun ja puhutun kielen eroavaisuuksissa kielellisten haasteiden sijaan. Oppilas on saattanut ymmärtää opettajan selittämää asiaa väärin ja on sen takia myös kirjoittanut asian väärin vastauksessaan.

Opettajat ovat jonkin verran hyödyntäneet oppilaiden muuta kielitaitoa kielellisten haasteiden ratkaisemiseksi. Jos oppilas ei onnistu ilmaisemaan hyvin haluamaansa asiaa tai jos hänen kirjoitettu vastaus takkuilee kielellisten ilmauksien puuttumisen vuoksi, opettajat ovat antaneet mahdollisuuden vastata oman kielen kautta opettajalle. Opettajat ovat antaneet oppilaalle mahdollisuuden vastata omalla kielellään tehtäviin, kertoa haluamansa asian samaa kieltä puhuvalle luokkakaverille tai paikalla olevalle omakieliselle ohjaajalle tai opettajalle, joka kertoo oppilaan omalla kielellä sanoman asian opettajalle. Tämä auttaa oppilaita saamaan haluamansa viestin perille opettajalle. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan muun kielitaidon hyödyntämistapoja kuvataan seuraavissa aineistoesimerkeissä:

”Mulla oli yksi sellainen oppilas, joka ei oikeasti silloin aluksi osannut juuri yhtään suomea ja sitten joskus, jos ei ollut näitä omakielisiä opettajia tai ohjaajia paikalla, niin kyllä sitten toinen oppilas toimii apuna. Pyysin, että hän kääntää jonkun tietyn asian.” (H1)

”He voi vastata aika monessa kielessä, myös omalla kielellä eli ensikielellään, jos tuntuu, että sillä saa jotenkin sen kysytyt asian jotenkin kerrottua. Koska meillä on niin

paljon erikielisiä opettajia, joilta voin kysyä apua siihen, ellen saa Google kääntäjällä tarpeeksi tietoa. Sekin onnistuu aika hyvin.” (H3)

”Mun tunneilla kaikessa saa hyödyntää ensikieltä. Mulla on esimerkiksi sellaisia oppilaita, että toinen on tullut valmistavasta opetuksesta vuosi sitten ja nyt on tullut toinen saman kielinen, niin kyllä he paljon tukevat nimenomaan omalla kielellä siinä sitten, että missä mennään. He saavatkin nopeammin kiinni siitä asiasta sitten, kun heillä on se omankielinen tuki siinä. Tosiaan se, joka on käynyt jo vuoden tätä yleisopetuksen puolta, niin pystyy tosi hyvin tukemaan sitä toista ja huomaa, että pääsee paljon nopeammin mukaan kuin se, joka tuli ja oli yksin, että kun on se kielellinen tuki sillä tavalla.” (H5)

Osa opettajista kertoi oppilaan kielitaidon hyödyntämisessä olevan haasteita etenkin siksi, että oppilaalla ei useimmiten ole oppiainekohtaista sanastoa eikä akateemista kielitaitoa omalla kielellään. Tällöin opettajat kokevat, että oman kielen hyödyntämisestä kielellisissä haasteissa ei ole välttämättä oppilaalle mitään hyötyä. He korostavat oman kielen hyvän taidon olevan tärkeä osa suomen kielen oppimista, ja he toivoisivat oppiainekohtaisen kielen ja akateemisen kielitaidon opettamisen osaksi oman kielen opetusta, jotta oppilaalle rakentuu hyvä pohja oppiainekohtaisen kielen oppimiselle suomeksi. Opettajat kokevat haasteelliseksi oppilaan muun kielitaidon hyödyntämisen kielellisissä haasteissa myös siksi, että heillä ei ole varmuutta siitä, että mitä oppilaat todellisuudessa puhuvat keskenään. Osa opettajista uskoo heidän puhuvan opetukseen liittyvistä asioista. Osa taas ajattelevat, että omaa kieltä puhuessaan he puhuvat kaikesta muusta, kuin opetukseen liittyvästä. Näitä asioita kuvaavat seuraavat aineistoesimerkit:

”Ongelma on usein se, että niiltä oppilailta puuttuu matematiikan sanat tai fysiikan ja kemian sanat omalla kielellä, että silloin omasta kielestä ei ole tavallaan mitään hyötyä, kun heillä ei ole niitä sanoja. Sitten se on tavallaan niin hauskuuloista, kun he puhuvat somaliaa ja sitten välillä kilahtaa sanoja, kuten itseisarvo ja muuttuja ja ymmärtää sieltä sitten just, että kyllä he ehkä puhuvat sitä asiaa, mitä pitäisi, kun välillä on aina suomen kielen termejä siellä joukossa.” (H1)

”Sitten jos on sitä ongelmaa, että hän osaisi sillä omalla kielellään ja sitten on tosi vaikeaa sanoa sitä suomen kielellä suomen kieleksi niin on aika vaikeaa sitä hyödyntää. Tosin meillä on ehkä joitakin sellaisia oppilaita, jotka en tiedä, hirveän vaikeata sanoa,

mikä hänen taitotasonsa on, mutta sitten, kun häneltä kysyy jotain, hän on just sellainen, joka on tullut Valmo-luokasta, niin kun häneltä kysyy jotain hän vähän aikaa miettii, ja sitten sen jälkeen hän alkaa selittämään kaverille, joka puhuu samaa kieltä ja suomen kieltä ja selittää sille ja käyttää sitä tulkkina niin se ei paljon myöskään hyödytä ehkä siinä opetuksessa, että puhuuko se nyt oikeasti sitä mitä se sanoo.” (H2)

”Kaikki on ok ja hyväksyttyä. Meitäkin viimeisimmän tiedon mukaan, kun puhutaan monikielisyydestä ja kaikki kielet ovat samanarvoisia, kaikkia pitää käyttää ja hyväksyä. Ongelma on käytännön tasolla tämä, että jos on paljon samaa kieltä puhuvia paljon ryhmässä, ja he kaikki huutaa omalla kielellään jotain suomen kielen tunnilla, niin se ei enää mitenkään liity siihen opetukseen. Heillä on sellainen tyyli, että kaiken, mitä he haluaa salata opettajalta, niin he huutaa sen omalla kielellään.” (H6)

7.2.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen huomiointi opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa

Maahanmuuttajataustaisuus itsessään ei tarvitse erityishuomioita opetuksessa. Sen sijaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa on otettava kaikin puolin huomioon heidän suomen kielen taitotasonsa ja siitä ilmenevät kielelliset haasteet. Opettajat pyrkivät ottamaan maahanmuuttajataustaisten oppilaittensa kielen taitotason ja heillä ilmenevät kielelliset haasteet huomioon jo opetuksen suunnitteluvaiheessa miettimällä etukäteen oppitunnilla käsiteltävät vaikeat käsitteet ja niiden selitykset niin, että maahanmuuttajataustainen oppilas myös ymmärtää ne. Opettajat pyrkivät suunnittelemaan oppituntien asiasisältöjen läpikäymisen mahdollisimman yksinkertaisiksi, jotta oppilaille ei tule liikaa vaikeaa asiaa kerrallaan. He pyrkivät valitsemaan asiasisältöjen läpikäymiseksi tarvittavat materiaalit oppilaiden taitotason mukaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen huomiointia opetuksen suunnitteluvaiheessa kuvataan seuraavissa aineistoesimerkeissä:

”Oppituntien suunnittelussa en erityisesti ole kokenut, että tarvitsen ottaa maahanmuuttajataustaiset oppilaat mitenkään erityisesti huomioon. Miettii etukäteen vaan ne käsitteet, miten ne saa mahdollisimman, sellaisen arkikielen mukaan selitettyä auki.” (H2)

”Ehkä siten, että ottaa erilaiset lähtökohdat huomioon, että siellä ei ole välttämättä niin paljon kielellistä osaamista. Voi olla, että se vaikuttaa sitten siihen, että se tuntuu välillä hankalalta, semmoinen normaalitasoinen oppiminen. Sitten on joutunut miettimään sen kautta, että ei ole ainakaan liian hankalaa.” (H5)

”Silloin, kun suunnittelen opetusta, niin mietin, että mikä olisi heidän tasolle sopivaa ja en ota sinne mitään liian monimutkaisia juttuja. Jos musiikissa mietitään, niin mietin esimerkiksi terminologiaa, että siellä voi olla aika hankalaa sanastoa. Sitten, se semmoinen teoriapohjainen opetus saattaa olla aika hankalaa ihan kaikille. Sitten yritän miettiä aina, kun suunnittelen, yritän miettiä, että tulee sille ryhmälle sopivan tasoista materiaalia ja riittävän yksinkertaista.” (H4)

Reaaliaineiden opetuksessa käytettävät materiaalit sisältävät usein vaikeasti ymmärrettävää tekstiä ja vaikeaa sanastoa ja käsitteitä maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Suurin osa opettajista ovat hyödyntäneet etenkin reaaliaineita opettaessaan selkokielistä materiaalia, joissa samat asiat on selitetty arkikielisillä ilmauksilla, jolloin ne ovat helpommin ymmärrettävissä heikomman kielitaidon omaavankin toimesta. Suurin osa selkokielistä kirjoja ja materiaalia käyttäneistä opettajista mieltää selkokielisten materiaalin hyväksi ja toimivaksi ratkaisuksi normaalikirjojen käyttöön verrattuna. Muutama opettajista koki selkokielisten materiaalin sekoittavana, kun kaikki oppilaat eivät työskentele samalla materiaalilla. Heidän mielestään selkokielisten materiaalin täytyy olla vielä selkeämpi ja helpompi, jotta sen käytöstä hyötyisi heikomman kielitaidon omaava oppilas.

Opettajat toivat esille koulutason merkityksen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Kaikki oppilaat eivät ole tulleet samoista lähtökohdista heidän opetettavakseen. Osa oppilaista ovat ehtineet käymään koulua Suomessa, osa taas on tullut yhden vuoden valmistavan opetuksen jälkeen heidän opetusryhmäänsä. Tämä vaikuttaa heidän suomen kielen taitotasoonsa, mutta myös opiskeltavien asiasisältöjen ymmärtämiseen. Kielen myötä ajattelukin kehittyy. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutason merkitystä ja sen vaikutusta oppimiseen kuvataan seuraavassa aineistoesimerkissä:

”Oppilaiden taustat ovat niin erilaisia, että on tullut sellaisia oppilaita, jotka me oletetaan, että ne asiat, jotka on alakoulun opetussuunnitelmassa, niin ne on mennyt perille, mutta sitten, kun on oppilas, joka on tullut Valmo-luokasta ja joka ei ole niitä asioita käynyt ja on siellä Valmo-luokassa keskittynyt tähän suomen kieleen niin voi olla, että kun aloitetaan käymään avaruusasioita läpi niin heillä on ihan täysin niin kuin ”Mikä on planeetta? Mikä on kuu? Mitä ne tarkoittavat?”. Just tämä, että kun pitäisi uusia käsitteitä opetella, niin ne sanat, mitä siinä käsitteessä on, niin on suurimmaksi osaksi täysin uusia, että on niin abstrakteja ne jotkut asiat.” (H6)

Kaikki opettajat huomioivat omaa opetustyyliään ja puhettaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessa. He yrittävät puhua rauhallisemmin, selkeämmin ja käyttää sellaisia sanoja, joita he uskovat kaikkien oppilaiden ymmärtävän. He selittävät useamman kerran oppilailleen vaikeaksi koettuja sanoja. Opettajat yrittävät jollain tapaa havainnollistaa selitystään, esimerkiksi kuvien avulla, jotta vaikeaksi koettu sana konkretisoituu oppilaalle ja oppilas oppii tämän merkityksen. Opettajien huomioimia asioita maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessa kuvaavat seuraavat aineistoesimerkit:

”Musta tuntuu, että teen sitä nytenkin se on jäänyt mulla aina päälle se, että puhun nytenkin hyper huolellisesti. Se muuttui varmaan silloin, kun jotkut mun kaveritkin sanoi mikä suhun on tullut, kun puhuu super huolellisesti vapaa-ajallakin ja selittää kaiken tarkkaan.” (H6)

”Ne käsitteet ovat vieraita ja niitä pitää joka tapauksessa selittää aika paljon. Mä olen käyttänyt sellaistaikin, että esimerkiksi viime viikolla, kun me puhuttiin valuraudasta, niin mä äkkiä googlesta vaan etsin kuvia ja näytän valuraitaisia esineitä, koska ei ne oppilaat tiedä, mikä on valurauta tai ei ne tiedä, miltä näyttää messinki tai jotain. Jos ei ole semmoista konkreettista, mitä pystyy näyttämään, niin sitten nopeasti näyttää kuvan siitä asiasta, niin se konkretisoituu.” (H1)

”Havainnollistan tosi paljon: käytän kuvia ja selkeätä puheilmaisua. Elehdin runsaasti ja näytän kädestä pitäenkin asioita ja käytän kaikennäköisiä esineitä ja näyttölemistä.” (H3)

”Haetaan Googlesta tai kysytään omankieliseltä opettajalta tai piirretään tai esitetään pantomiimina tai jotain. Oppilaita huvittaa, kun opettaja esittää kaikenlaisia omituisia juttuja ja naurattaakin, mutta ne jää mieleenkin.” (H5)

Tutkimustuloksien perusteella voidaan todeta, että opettajilla on moninaisia keinoja tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä taitoja. Opettajat huomioivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset taidot niin opetuksen suunnittelussa, kuin sen toteutuksessakin, jotta jokaisen oppilaan oppiminen varmistetaan heidän kielitaidostaan riippumatta ja jokainen saa tarvitsemansa tuen oppituntien aikana.

8 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tieteellisen tutkimuksen toteuttamisessa tulee tarkastella sen eettisyyttä ja luotettavuutta. Laadin tämän pro gradu -tutkielman TENKin eli tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaisesti. (TENK, 2019). Tutkimusta varten haastatellut opettajat osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen. Jokaiselta haastateltavalta on haastattelun alussa kysytty suostumusta tutkimukseen osallistumiselle, ja on kerrottu heidän mahdollisuutensa keskeyttää tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa tutkimusta. Infokirjeen yhteydessä jokainen haastattelija on saanut luettavakseen tietosuojailmoituksen ja heille on kerrottu tutkimusaineiston säilyttämisestä ja sen käsittelystä. Jokainen haastateltava on saanut esittää mahdollisia tutkimukseen liittyviä kysymyksiä ennen haastattelun alkua.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien anonymiteetti on turvattu TENKin (2019) ohjeistuksen mukaisesti. Litteroinnit on tehty ilman suoria tunnistetietoja, eli niistä on poistettu henkilöiden, koulujen ja paikkakuntien nimiä haastateltavien anonymiteetin takaamiseksi. Kaikki äänitallenteet on tuhottu litteroinnin jälkeen. Tutkimusaineisto on tallennettu ilman suoria tunnistetietoja. Haastateltavat on koodattu merkein H1-H6.

Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta tulee huomioida haastattelijan ja haastateltavien välinen yhteys. Osa haastateltavista oli minulle tuttuja, ja toiset vieraita. On erittäin haastavaa arvioida, miten tuttavuudella on merkitystä haastatteluaineistoon. Toisaalta on haastavaa arvioida, miten tuntemattomuudella on merkitystä haastatteluaineistoon. Haastateltavat saattavat puhua haastattelutilanteissa eri tavalla ja arkailta vastauksissaan. Haastateltavat ovat voineet jättää asioita sanomatta ja omia kokemuksia ei ehkä ole jaettu niin avoimesti.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tulee kiinnittää huomiota osallistujiin. Tutkimukseen osallistui hyvin vähäinen määrä opettajia. Tästä syystä tarkoituksenani ei ole yleistää tässä tutkimuksessa saatuja opettajien ajatuksia ja kokemuksia koskemaan kaikkia maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettajia peruskoulun opettajia. Opettajien näkemykset, kokemukset ja käytettävät tutkimenetelmät voivat erota tähän tutkimukseen

osallistuneiden opettajien näkemyksistä, kokemuksista ja käytettävistä tukimenetelmistä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden pääkriteerinä pidetään tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia (Eskola & Suoranta, 2014). Lähtökohtani tämän tutkimuksen tekemiseen olivat aito kiinnostus sekä halu auttaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja heitä opettavia opettajia tulevaisuudessa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisistä haasteista ja kielitaidon riittämättömyydestä on uutisoitu tiheään tahtiin mediassa viimeisten vuosien aikana. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on kasvanut peruskoulussa ja nykyisenlaisen maahanmuuton myötä heidän määränsä tulee yhä kasvamaan tulevaisuudessa. Halusin selvittää, miten opettajat parhaillaan tukevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen kehittymisessä ja miten he huomioivat kielelliset haasteet opetuksensa aikana, jotta voidaan luoda pohjaa kielellisten taitojen kehittämiseksi tulevaisuudessa.

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan käsitteiden merkitykset ovat neuvotteluvaraisia kysymyksiä, jonka takia on tarkoin pohdittava mitä milläkin käsitteellä tarkoitetaan. Maahanmuuttajataustaisen käsitteen moninaisuus on vaikuttanut tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostumiseen. Tutkimuksissa käytetään erilaisia käsitteitä kuvaamaan maahanmuuttajataustaisia ja saman käsitteen alle mahdutetaan eri tutkimuksissa eri maahanmuuttajataustaiset sukupolvet. Jossain tutkimuksissa maahanmuuttajataustainen on pelkästään maahan muuttanut henkilö, jossain tutkimuksissa maahanmuuttajataustainen on henkilö, jonka vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen asumaan. Käsitteen yhdenlainen määrittelemättömyys johtaa erilaisiin tulkintoihin tutkimustulosten yleistettävyydestä eri maahanmuuttajataustaisten kohdalla. On hankalaa sanoa, milloin tutkimustulokset liittyvät pelkästään maahan muuttaneisiin ja milloin sellaisiin, jotka eivät ole muuttaneet maahan, mutta heillä on maahanmuuttajataustaa vanhempiensa kautta.

Tutkimuksen varmuutta ja uskottavuutta lisää se, että tutkija varmistaa omien käsitteellistysten ja tulkintojen vastaavan tutkittavien käsitteellistystä ja tulkintoja (Eskola & Suoranta, 2014). Olen täsmentänyt käsitteiden tarkoitettavuutta haastateltaville kysymyksien esittämisen yhteydessä. Puolistrukturoitu teemahaastattelu osoittautui omien tulkintojen ja tutkittavien tulkintojen kannalta sopivaksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska tutkittaville on tarvittaessa pystytty esittämään

tarkentavia lisäkysymyksiä heidän vastauksiensa oikein tulkitsemiseksi. Tällä tavalla heidän äänensä on saatu asianmukaisesti kuuluviin.

Aineiston keruu kokonaisuudessaan sujui hyvin. Etäyhteyksin suoritettut haastattelut antoivat sekä minulle tutkijana, että haastateltaville mahdollisuuden haastattelujen joustavampaan aikatauluttamiseen. Haastattelujen toteutusaikataulu kuitenkin vaikutti aineiston laajuuteen. Suoritin haastattelut marras-joulukuussa, joka on opettajille kiireistä aikaa arviointiin liittyvien kiireiden vuoksi. Aineiston laajuuden takaamiseksi haastatteluiden toteutusajankohdan on parempi sijoittaa sellaiseen aikaan, jolloin opettajat ovat vapaampia. Isompi aineisto olisi tuonut tutkimukselle enemmän näkökulmia aiheeseen liittyen, jotka mahdollisesti nyt jäivät puuttumaan. Tämä vaikuttaa siirrettävyyteen eli tutkimustulosten käytettävyyteen toisessa kontekstissa (Eskola & Suoranta, 2014). Suppean tutkimusaineiston vuoksi tässä tutkimuksessa kerrottuja ajatuksia ja kokemuksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia maahanmuuttajataustaisia opettavia opettajia.

Tutkimuksen vahvistettavuus perustuu tutkimustulosten ja aineiston yhteyteen (Eskola & Suoranta, 2014). Tämän tutkimuksen tutkimustulokset ovat nousseet kokonaisuudessaan tutkimusaineistosta. Tutkimusaineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja ne on raportoitu pelkästään aineistoon pohjautuen. Tutkimukseen on osallistunut opettajia, joilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Tällä tavalla on varmistettu, että tutkimustulokset vastaavat tutkimusaihetta. Tämä lisää tutkimustulosten uskottavuutta.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tutkimustuloksista hyötyvät tulevat luokanopettajat, jotka tulevat työskentelemään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa kuin myös opettajaksi opiskelevat opettajankoulutuksessa. Tulevien opettajien tulee tukea kaikkien oppilaiden kielellistä osaamista oppilaan taustasta riippumatta. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat heterogeeninen joukko kielen oppimisen prosessissa, jolloin kantaväestölle käytetyt menetelmät ja tukimuodot eivät yksinään riitä. Tutkimukseni antaa tärkeää, kokemukseen perustuvaa tietoa tuleville opettajille siitä, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä taitoja voi tukea ja miten oppilaan kielellisiä taitoja voi ottaa huomioon opetuksen aikana.

9 POHDINTA

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa on puhuttu opettajan monikulttuurisesta kompetenssista, johon on katsottu kuuluvan myös taito muokata opetusta monikulttuurisen opetusryhmän opetukseen sopivaksi ymmärtäen sekä oppilaiden erilaisten kulttuurien, että erilaisten kielellisten valmiuksien vaikutuksen opetukseen (Klemelä, ym., 2011). Tämän tutkimuksen tutkimuskohteena olivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen huomiointi opetuksessa ja näiden taitojen tukeminen peruskoulussa. Tutkimuskohdetta tarkasteltiin opettajien näkökulmasta. Tässä luvussa on esitelty tutkimuksen tuloksista tehdyt johtopäätökset, jotka on tehty tarkastelemalla tämän tutkimuksen keskeisimpiä tuloksien suhdetta aiempaan teoriaan.

9.1 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen kielellisten taitojen kehittämisessä

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, miten opettajat tukevat maahanmuuttajataustaisia oppilaita kielellisten taitojen kehittämisessä. Tutkimustulosten mukaan opettajilla on moninaisia, toisistaan eriäviä ja yksilöllisiä keinoja tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä taitoja. Tehokkaampana tukikeinona opettajat pitävät opiskeltavan sisällön rajaamista oppilaiden kielellisen taitotason mukaan ja riittävän yksinkertaisen materiaalin käyttöä, jotta kielellinen kuormitus pysyy maltillisena. Tämä tulos on samansuuntainen Muukkosen (2018) tutkimuksen tulosten mukaan. Muukkonen toteaa sisältöjen rajaamisen ja kielellisesti vaikeiden sisältöjen karsimisen opetuksesta olevan opettajien yleinen toimintatapa opettaessaan heikomman kielitaidon omaavia maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Tukitoimien yleistäminen ja toimivaksi todetun ratkaisun käyttäminen kaikille oppilaille ei ole kuitenkaan oppilaan omakohtaisen kielitaidon kehittymisen kannalta paras ratkaisu. Jokaisen oppilaan kohtaaminen yksilönä ja tämän yksilöllisen oppimisen polun huomiointi ovat avainasemassa oppilaalle sopivien tukitoimien löytämiseksi ja kielellisten taitojen kehittämiseksi. Sopivien tukitoimien löytäminen näyttäytyy ajoittain vaativana ja kuormittavana prosessina maahanmuuttajataustaista opettavalle opettajalle (Muuri, 2015). Samalla tavalla tässä tutkimuksessa opettajat kokivat onnistuneensa

tukemaan maahanmuuttajataustaisia oppilaitaan kielellisten taitojen kehittämisessä hyvin, vaikkakin he kokivat myös riittämättömyyden tunnetta. Haastatteluissa opettajat kertoivat ryhmäkoon olevan merkittävin tukemiskykyä rajoittava syy. Opettajat kokevat kykenevänsä tukemaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen kehittymistä paremmin silloin, kun ryhmäkoko on pienempi. Ryhmäkoon ollessa pienempi opettajat voivat antaa oppilaille kaipaamaansa yksilöllistä tukea ja perehtyä paremmin kunkin oppilaan omiin tarpeisiin. Näin opettajalle jää enemmän aikaa tukea ja kehittää jokaisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielitaitoa yksilöllisesti yleisesti käytettyjen tukitoimien sijaan.

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille haasteita tuottaa suomen kielen sanaston heikko hallinta (Honko, 2013). Sanaston heikko hallinta näyttäytyy luetun ymmärtämisessä luetun tekstin sisällön ymmärtämättömyytenä (Laine, 2015) sekä akateemisen kielen ja eri oppiaineissa opiskeltavien käsitteiden ymmärtämättömyytenä (Muukkonen, 2018). Samantyyppisiin tuloksiin päästiin myös tämän tutkimuksen tutkimustuloksissa. Opettajat kertoivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikon sanaston hallinnan vaikeuttavan perusasioiden ymmärtämisestä ja aiheuttavan väärinkäsityksiä eri oppimistilanteissa. Tämän tutkimuksen tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset haasteet liittyvät suomen kielen sanaston hallintaan. Sanaston riittävän hyvän hallinnan tarve korostuu erityisesti reaaliaineiden opetuksessa. Reaaliaineiden opiskelu vaatii maahanmuuttajataustaisilta oppilailta varsin taitavaa suomen kielen taitoa, jotta oppilas ymmärtää oppiaineen sisältämää erikoissanastoa (Klemelä, ym., 2011).

9.2 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten haasteiden huomioiminen opetuksessa

Toisessa tutkimiskysymyksessä selvitettiin, miten opettajat huomioivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset haasteet opetuksessa. Opettajat ottavat huomioon maahanmuuttajataustaisten oppilaitensa kielitaidon ja kielessä ilmenevät haasteet niin opetuksen suunnittelussa kuin sen toteutuksessa. Opettajat miettivät etukäteen oppitunnilla käsiteltävät käsitteet ja niiden selitykset, toteutustavan ja opetettavan asiasisällön opetustavan. Oppikirjat sisältävät usein vanhahtavaa sanastoa, joka vaikeuttaa opiskeltavan sisällön ja käsitteiden omaksumista (Laine, 2015). Siksi

opettajat pyrkivät valitsemaan itse oppilailleen kielellisesti sopivan, riittävän helpon ja selkeän materiaalin, jotta heikomman kielitaidonkin omaava oppilas ymmärtää jotakin opetettavasta asiasisällöstä.

Opettajat kiinnittävät huomiota maahanmuuttajataustaisen oppilaiden lähtökohtiin; erilaiseen kielelliseen taustaan, kulttuuritaustaan, aiempiin koulukokemuksiin ja kodin rooliin oppilaan oppimisessa suomen kieltä opettaessaan (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014). Suomessa varhaiskasvatusta ja esiopetusta saaneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat suomen kielen oppimisen kannalta paremmassa asemassa, kuin ne, jotka aloittavan koulunkäyntinsä myöhemmällä iällä (Ouakrim-Soivio & Hietala, 2016). Opettajat kertoivat kiinnittävänsä huomiota maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lähtökohtiin myös tämän tutkimuksen tutkimustuloksissa. Opettajat uskoivat, että suomessa varhaiskasvatusta ja esiopetusta saaneilla on paremmat edellytykset oppia suomen kieltä, kuin niillä, jotka eivät ole saaneet lainkaan varhaiskasvatusta tai esiopetusta.

Opettajat mukauttavat toimintaansa luokassa ja opetustaan oppilasaineksen mukaan. Opettajien puhetyyli vaihtelee maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessa. Opetuksen aikana opettajat kiinnittävät erityistä huomiota omaan puhetyyliin, puheensa selkeyteen ja käsitteiden selkeään selittämiseen riittävän usein oppilailleen. Käsitteen oppimiseksi oppilaalle on selitettävä opittava asia tutulla arkikielellä, jotta oppilas osaa yhdistää itselleen tutut asiat opittavaan käsitteeseen (Sulkunen & Saario, 2020). Puheensa tueksi opettajat usein myös havainnollistavat jollain tapaa opetettavaa asiaa, joko kuvin tai näytellen. (Karasma, 2012; Tuittu & Klemelä, 2012; Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014; Muukkonen, 2018). Myös tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat kiinnittävänsä huomiota puhetyyliinsä maahanmuuttajataustaisia opettaessaan ja havainnollistavan opetustaan. Havainnollistamalla opetettava asia konkretisoituu oppilaille, jolloin se jää paremmin mieleen. Havainnollistuksen avulla opettajat ovat selvinneet mahdollisista kielellisistä haasteista. Jos oppilaat eivät ymmärrä opettajan puhetta, he ymmärtävät kuvan avulla, mitä opettaja heille yrittää viestiä.

Kielellisten haasteiden ratkaisemiseksi opettajat ovat hyödyntäneet oppilaiden muuta kielitaitoa. Etenkin tilanteissa, jossa oppilas ei onnistu ilmaisemaan hyvin haluamaansa asiaa, opettajat ovat antaneet mahdollisuuden vastata opettajalle oman äidinkielen

kautta. Opettajat kertoivat haastatteluissa tämän olevan ajoittain haasteellista siksi, koska oppilas ei välttämättä osaa opiskeltavia käsitteitä tai asiasisältöjä omalla äidinkielelläkään. Suomen kielen oppiminen rakentuu oman äidinkielen perustalle. Oman äidinkielen peruskäsitteistön ja sanaston hallinta edistää suomen kielen oppimista (Pollari & Korppinen, 2011). Jotta oppilas oppii suomen kieltä ja osaa hyödyntää sitä eri käyttötarkoituksissa, oppilaan on osattava omaa äidinkieltään riittävän monipuolisesti ja hallita oman äidinkielen sanastoa riittävän hyvin.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä taitoja huomioidaan ja tuetaan kaikin puolin peruskoulussa. Opettajat oppivat oman kokemuksensa kautta jatkuvasti ja kehittävät toimintaansa omiin kokemuksiin peilaten. He tekevät yhteistyötä muiden opettajakollegoiden kanssa ja hyödyntävät muita opetusalan ammattilaisia niin paljon, kuin he resurssien puitteissa kykenevät auttamaan. Kielellisten taitojen parantamiseksi kokonaisvaltaisesti niin opettajien, kuin koulun toimet yksinään eivät kuitenkaan ole riittäviä. Niin tämän tutkimuksen tutkimustulosten, kuin teorian mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsevat tukitoimia koulun ulkopuoleltakin. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisiä haasteita voidaan tukea oman äidinkielen taitotason parantamisella, suomen kielen käytön lisäämisellä vapaa-ajalla, varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen osallistumalla, valmistavan opetuksen tehostamisella ja vanhempien tuella kotona. Näillä toimilla koululta saatava tuki tehoaa nykyistä paremmin ja oppilaan tukiverkosto laajenee.

9.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemista selvitettiin opettajien näkökulmasta. Jatkotutkimuksena maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemista voi tutkia oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksessa voidaan selvittää tarkemmin heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan siitä, millaisina he kokevat kielelliset taitonsa, mikä vaikeuttaa suomen kielen oppimista ja miten heidän mielestään heitä voidaan tukea näissä vaikeuksissa kaikista parhaiten. Tätä aihetta on mielestäni tärkeää tutkia oppilaidenkin näkökulmasta, jotta opettajat voivat mukauttaa toimintaansa vastaamaan enemmän heidän tarpeitaan. Lisäksi aihetta on tärkeää tutkia myös siksi, koska maahanmuuttajataustaiset oppilaat sukupolvistuvat. Jossain paikkakunnissa puhutaan jo

kolmannen polven maahanmuuttajataustaisista. Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla, millaisia kielellisiä haasteita esiintyy kolmannen polven maahanmuuttajataustaisilla oppilailta.

Jatkotutkimusaiheina voisi olla myös oman äidinkielen oppimisen tason selvittäminen äidinkieltä opettavien oppilaiden näkökulmasta. Oppilaan oman äidinkielen oppiminen liittyy vahvasti suomen kielen oppimiseen niin teoreettisen viitekehyksen kuin tämänkin tutkimuksen tutkimustulosten mukaan. Tutkimuksia, josta tulee ilmi, miten omankieliset opettajat noudattavat omankielisen opetuksen viitekehyksiä ja tavoitteita ei kuitenkaan olla tehty riittävästi viime vuosina. Olisi tärkeää selvittää oman äidinkielen osaamisen ja opetuksen tason yhteyden suomen kielen oppimiseen koulussa, koska oma äidinkieli toimii usein suomen kielen oppimisen pohjana. Mitä paremmin oppilas hallitsee oman äidinkieltensä, sitä paremmin hän kykenee oppimaan toistakin kieltä.

Aloitin tutkimuksen kuvaamalla, miten maailma on kansainvälistynyt ja miten Suomi yhteiskuntana on muuttunut maahanmuuton myötä. Tämä on aiheuttanut ja aiheuttaa edelleen väistämättä muutoksia koulumaailmaan. Maahanmuuttajataustaisten määrä on lisääntynyt vuosien mittaan ja jatkaa kasvuaan nykyisenlaisen maahanmuuton tahtiin. Koulussa toimiminen perustuu vahvasti kommunikointiin, johon tarvitsemme yhteistä kieltä. Kaikki koulussa tapahtuva toiminta rakentuu yhteisen kielen ympärille. Koulun tehtävänä on taata, että jokaiselle koulussa opiskelevan oppilaan taustastaan riippumatta on mahdollista oppia tämä yhteinen kieli tai käyttää omia kieliresurssejaan oppimisessa (Cummins, ym., 2005).

10 LÄHTEET

Aalto, E. (2008). Mihin koulun tekstit sosiaalistavat?: S2-oppijan haasteita. *AFinLAN vuosikirja*.

Ahonen, T., & Rautakoski, P. (2007). Kielelliset vaikeudet ja niiden pitkäaikaisvaikutukset. Teoksessa T. Aro, T. Siiskonen & T. Ahonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein*, 18-34.

Arvonen A., Katva L. & Nurminen A. (2009). Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet–näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa Nissilä L., & Sarlin H. (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 64–93). Helsinki: Opetushallitus.

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., ... & Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational leadership*, 63(1), 38.

Dufva, H. (2013). Kognitio, kieli ja oppiminen: hajautettu näkökulma. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, (5), 57-73.

Euroopan neuvosto. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. Saatavilla: <https://rm.coe.int/1680459f97>

Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. sage.

Halonen, M. (2008). Ensikielenä» muu»–maahanmuuttajataustaisten koululaisten suomi.

Halonen, M. (2009). Oppitaipelella: katsaus monikielisyyteen päiväkodista yhdeksännelle. *Kasvatusalan tutkimuksia*.

Hakala, K. 2009. S2-Opetuksen pulmakivi: suomenoppijasta koulusujuva. Teoksess Rekimies, A. & Siitonen, K. (toim.) Suunnaksi suomen kieli. Turku: Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos, 101–134.

Halonen, M. (2010). Äidinkieli, ensikieli, oma kieli. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*.

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.

Honko, M. (2013). Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito: toisen sukupolven suomi ja S1-verrokkit.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2012). Tutki ja kirjoita. 18. painos. *Helsinki: Tammi. Jabe, M, 2012.*Kaivapalu, A. (2007). Äidinkieli vieraiden kielten opiskelussa-etu vai haitta?: oppijoiden käsityksiä lähdekielen vaikutuksesta kohdekielen oppimiseen teorioiden ja tutkimustulosten valossa. *AFinLAn vuosikirja*.

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.

Kalliokoski, J. (2009). Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä*, (3).

Karasma, K. (2012). *Suomi toisena kielenä: opetustieteen perusteet*. Finn Lectura.

Karlsson, F. (2009). Puhe normien järjestelmänä. In *Puhuva ihminen: puhetieteiden perusteet* (pp. 68-75). Otava.

Kirjavainen K. & Pulkkinen J. (2015). Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksentuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus, 12, 2015.

Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (2011) (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta

Korpela H. (2005). Lasten ja nuorten kotoutuminen. Teoksessa Kristiina Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön(s. 26–38).Opetushallitus.

Kotimaisten kielten keskus. (2021). Luettu 2.5.2023
https://www.kotus.fi/julkaisut/kielipolitiikkajulkaisut/kielen_asemaan_liittyvat_termit_hallinnossamme_sanasto/ensikieli

Kuukka, I., & Rapatti, K. (2009). Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni.

Laine, T. (2015). Yrityksiä edistää S2-oppijan suomen kielen oppimista. *Monilukutaito kaikki kaikessa*.

Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., ... & Vettenranta, J. (2019). PISA 18: Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*.

Lankinen, N. (2019). Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari – Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*,10(3).

Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajan-tyonkuva-ja-patevyys>

Mela, M. (2008). Suomi toisena kielenä ja äidinkielen opetus. *Virittäjä*, 112(1), 128-128.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.

Muukkonen, P. (2018). Maantieteen opettajien opetuskäytännöt kielellisesti moninaisessa luokassa. *Eriarvoistuva maailma–tasa-arvoistava koulu?*.

Muuri, A. Maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taito on kielestä kiinni. *Kevättervehdys!*, 25.

Naukkarinen, H. & Tiermas, A. (2019). Integraatiota ja inklusiota – valmistavan opetuksen hyvät käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(7). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2019/integraatiota-ja-inklusiota-valmistavan-opetuksen-hyvat-kaytanteet>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. Saatavilla: https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf

<https://okm.fi/koulutusselonteko/maahanmuuttajataustaiset>

OECD. Publishing. (2010). Closing the gap for immigrant students – policies, practice and performance. Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. Publishing. (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Ouakrim-Soivio, N., & Hietala, R. (2016). Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?. *Kasvatus & Aika*, 10(4).

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

Pitkänen-Huhta, A., & Mäntylä, K. (2014). Maahanmuuttajat vieraan kielen oppijoina: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. *AFinLAn vuosikirja*, 89-108.

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

POVS. (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus

Pollari, J., & Koppinen, M. L. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. PS-kustannus.

Portin M. (2017). Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Opetushallitus.

Pärkö, K. Tuki ja oppimateriaalit yläkoululaisen kielellisten vaikeuksien yhteydessä. *Kevättervehdys!*, 21.

Rapatti, K. (2011). Kielitietoisuudesta koulun menestystekijä. *Kielikello - Kielihuollon tiedostuslehti*.

Saantitapa: <https://www.kielikello.fi/-/kielitietoisuudesta-koulun-menestystekija>

Rapatti, K. (2015). Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa. *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*, 55.

Rapo, M. (2011). Kuka on maahanmuuttaja? *Tieto&Trendit* 1/2011.

Saantitapa: https://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html?s=0

Saario, J. (2012). Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet. Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet. *Jyväskylä Studies in Humanities* 172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sarajärvi, A., & Tuomi, J. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Tammi.

Sulkunen, S., & Saario, J. (2020). Monilukutaito eri oppiaineissa. *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogikkaa yläkouluun*.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkojulkaisu]. ISSN=1797–5379. vuosikatsaus 2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 3.5.2023].

Saantitapa: http://www.stat.fi/til/vaerak/2019/02/vaerak_2019_02_2020-05-29_tie_001.fi.html

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2022). Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus – käsitteet [verkkójulkaisu]. Viitattu 2.5.2023. Haettu osoitteesta:

<https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet>

Tieteen termipankki 6.2.2023: Kielitiede:äidinkieli. (Tarkka osoite:

<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:äidinkieli.>)

Tuittu, A., & Klemelä, K. Tuottaako heikko suomenkielen taito poikkeavuutta?. *Rajankäyntejä*, 153.

Ullakonoja, R., & Dufva, H. (2008). Perception of L2 fluency in study abroad context. *Academic Exchange Quarterly*.

Ullakonoja, R., & Dufva, H. (2016). Toisen ja vieraan kielen ääntämisen oppimisen haasteet. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26(2).

Vipunen. Opetushallinnon tietopalvelu. Luettu 2.5.2023 https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20alakoulu.xlsb

Vipunen. Opetushallinnon tietopalvelu. Luettu 2.5.2023 https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20oppilaat%20-%20aidinkieli%20-%20aikasarja.xlsb

Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

WERNER, P. M. (2013). Vironkielisen tekstin ymmärtäminen suomen kielen pohjalta.

11 LIITTEET

LIITE 1 Infokirje

Hei!

Oletko peruskoulun opettaja, joka omaa kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta?

Olen Arlinda Mustafa ja opiskelen luokanopettajaksi Turun yliopistossa Rauman kampuksella. Teen tällä hetkellä Pro gradu -tutkielmaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemisesta peruskoulussa. Etsin tutkielmaani liittyen haastateltavia, joilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta.

Kyselen haastattelussa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen liittyvistä kokemuksista ja mahdollisten kielellisten häiriöiden vaikutuksesta opettamiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien kykyä tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita mahdollisissa kielellisissä haasteissa. Aikaa haastattelulle tulee varata vähintään 30 minuuttia. Haastattelu toteutetaan haastateltavan aikataulujen mukaan etäyhteyksin.

Haastattelut nauhoitetaan ja ne litteroidaan. Aineistoa hyödynnetään ainoastaan Pro gradu -tutkielman teossa. Haastattelun äänitallenteet tuhoetaan litteroinnin yhteydessä ja litteroitu aineisto tutkimuksen valmistuttua. Aineistoa säilytetään yliopiston Seafire -pilvipalvelussa. Vastauksia käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti, eikä haastateltavia voi tunnistaa valmiista aineistosta. Haastateltavalla on oikeus keskeyttää haastattelu ja kieltää aineiston käyttö, mikäli ei halua sitä käytettävän tähän tutkimukseen. Tietosuojailmoitus löytyy liitteenä.

Osallistuminen tutkimukseeni mahdollistaa tutkielmani etenemisen ja uuden tiedon välittämisen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen tukemisesta. Kiitän etukäteen ajastanne!

Ystävällisin terveisin,
Arlinda Mustafa

LIITE 2 Haastattelurunko

TAUSTAKYSYMYKSET

1. Opetustausta?
2. Kuinka pitkään olet toiminut opettajana? Kuinka pitkään olet opettanut maahanmuuttajataustaisia oppilaita?
3. Kerro lyhyesti koulun maahanmuuttajataustaisista oppilaista.

HAASTATTELU

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen

1. Oletko saanut koulutusta maahanmuuttajataustaisten oppilaitten opettamiseen? Kuinka paljon?
2. Miltä maahanmuuttajataustaisten oppilaitten opettaminen on sinusta tuntunut työurasi aikana? Miten tuntemukset ovat muuttuneet vuosien mittaan?
3. Miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat vaikuttavat opetuksesi suunnitteluun ja toteutukseen?
4. Millaisia asioita huomioit maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa? Mitä asioita pidät erityisen tärkeänä ja huomioonotettavina heitä opettaessa?

Kielelliset haasteet

5. Millaisia kielellisiä haasteita olet huomannut maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessa?
6. Korostuvatko kielelliset vaikeudet tietyissä oppiaineissa (esimerkiksi reaaliaineissa)? Miten kielelliset vaikeudet ilmenevät näissä oppiaineissa?
7. Miten tunnistat kielelliset haasteet? Miten erotat, onko kyseessä kielellinen vaikeus vai piilekö taustalla jotain muuta?
8. Miten paljon olet käyttänyt selkokielistä materiaalia opetuksessa?
9. Oletko havainnut eroa maahanmuuttajataustaisen oppilaan kirjoitetun ja puhutun kielen välillä? Millä tavoin olet lähestynyt tätä asiaa?
10. Miten paljon hyödynnät oppilaan muuta kielitaitoa opetuksen aikana? Missä on hyväksyttyä puhua muutakin kieltä kuin suomen kieltä?
11. Millä keinoin maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielen vaikeuksia voitaisiin ennaltaehkäistä?
12. Miten oppilaan arki kotona vaikuttaa kielen oppimiseen? Entä oman kielen opettaminen ja opettelu?

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen

13. Kenen kanssa teet yhteistyötä maahanmuuttajataustaisen oppilaan tukemisessa? Hyödynnätkö tulkkia tai omankielistä opettajaa opetuksen aikana?
14. Miten kohtaamasi haasteet ovat vaikuttaneet sinuun opettajana?
15. Millaisia tukikeinoja olet käyttänyt kohtaamissasi haasteissa? Miten hyvin koet onnistuneesi opettajana oppilaiden tukemisessa kielellisten vaikeuksien ilmetessä?
16. Mitkä tukimuodot ovat olleet tehokkaimpia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielellisten taitojen edistämiseksi?
17. Miten yhteistyö oppilaan kodin kanssa on sujunut? Miten hyvin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielen oppimista kotona edistetään?
18. Muuta kommentoitavaa? Haluatko lisätä vielä jotakin koko haastatteluun liittyen?