

Kielellisesti tuettua opetusta vastasaapuneille maahanmuuttajaoppilaille

RAISA HARJU-AUTTI

Väitöksenalkajaisitelmä Tampereen yliopistossa 17. joulukuuta 2022

”Rakenna työtehtäväsi kuten parhaaksi näet.” Nämä saatesanat sain rehtoreilta syksyllä 2014, kun aloitin vastavalmistuneena englannin opettajana työssä, jossa tehtävänäni oli tukea perusopetukseen valmistavasta opetuksesta yleisopetuksen ryhmään siirtyneitä maahanmuuttajaoppilaita niin kutsuttuna nivelopettajana. Tein työtä käskettyä. Olin pitkään sitä mieltä, että työtehtäväni oli kuin lahja: loputtoman kiehtova ja monipuolinen. Yhteistyö sekä oppilaiden että opettajien kanssa alkoi hioutua toimivaksi. Edelleen olen vahvasti sitä mieltä, että tuo työtehtäväni oli monella tapaa erityinen ja tärkeä sekä myös yhteiskunnallisesti merkittävä, mutta työtehtävän tueksi oli Suomessa tuolloin kovin niukasti tietoa saatavilla. Siksi ryhdyin etsimään tietoa siitä, millaisin keinoin koulun opetuskieltä ja oppiainesisältöjä opettelevia oppilaita voisi parhaiten tukea.

Yhä edelleen maahanmuuttajaoppilaille suunnatut kielipedagogiset tukitoimenpiteet suunnitellaan ja toteutetaan jokaisessa kunnassa ja jokaisessa koulussa kunkin työyhteisön parhaan tietämyksen mukaan, ilman valtakunnallista ohjausta. Maahanmuuttajaopetukseen liittyviin työtehtäviin palkataan opettajia, joiden kelpoisuusehtoja ei valtakunnallisesti ole määritelty. Nämä seikat olivat pääsyitä tutkimusprosessini käynnistymiselle.

Maahanmuuttajaopetuksen parissa työskentelevien opettajien kelpoisuusehtojen määrittelemättömyys on kansallisella tasolla ratkaistava ongelma, sillä ilman yhtenäisiä kelpoisuusehtoja ei voida muodostaa koulutuspolkuja, jotka sisällöiltään vastaisivat perusopetukseen valmistavan opetuksen tai kielellisesti tuetun opetuksen työtehtäviä. Oman äidinkielen opettajien kelpoisuuskysymysten edistämisessä taas tulisi viipymättä ratkaista se, millä tavoin opettavien kielten opinnot voi suorittaa, vaikka kaikkia omana äidinkielenä opettavia kieliä ei voi suomalaisissa yliopistoissa opiskella pää- tai sivuaineina.

Esimerkiksi historian tai matematiikan opettaja päteviytyy omaan työhönsä pääaineopintojensa ja pedagogisten opintojen kautta kansallisen ja paikallisen opetus-suunnitelman ohjaamiin työtehtäviin, lukujärjestykseen merkittyjen oppiaineiden opettajaksi. Maahanmuuttajaopetuksen parissa työskenteleville tai kyseisiin tehtäviin haluaville opettajille soveltuvia räätälöityjä koulutusväyliä ei ole, eivätkä perusopetuksen olemassa olevat rakenteet kyseisiä opettajia edes varsinaisesti tunnista. Poikkeuksena kelpoisuusehtojen ja koulutuspolkujen määrittelemättömyydestä on suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärän opettajat, jotka päteviytyvät työtehtäviinsä suorittamalla suomen kielen ja kirjallisuuden opintokokonaisuudet sekä opettajan pedagogiset opinnot.

Lähtökohtaisesti S2-opettajan kelpoisuuden saa siis kouluttautumalla suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajaksi suomea äidinkielenään puhuville oppilaille; opintoihin ei kuitenkaan välttämättä sisälly lainkaan S2-opetuksen didaktiikkaa. Lisäksi luokanopettajien monialaiset opinnot päteviyttävät luokanopettajat opettamaan suomea toisena kielenä vuosiluokilla 1–6 riippumatta siitä, minkä verran S2-opetusta opintojen aikana käsitellään. Se, millä tavoin S2-didaktiikkaa suomalaisissa opettajaopinnoissa opetetaan, vaihtelee yliopistoittain.

Uuden kielen oppiminen on pitkä prosessi

Uuden kielen oppimiseen kuluu vuosia (esim. Cummins 1981). Kuvittele itsesi uuteen maahan, jonka kieltä olet opetellut vuoden verran. Selviät jo hienosti arkisista tilanteista: saat tilattua haluamasi kahvin päivällä, illemmalla ehkä oluen, ja näppärän sovelluksen avulla olet oppinut sanomaan lauseita, kuten ”Hän syö koko pitsan kerralla” ja ”Olen janoinen, haluaisin jotakin juotavaa” sekä ”Annilla ei ole mitään syötävää, koska kissa syö kaiken ruuan”. Ahkerasta harjoittelusta huolimatta huomaat kuitenkin hyvin pian, että sanomalehden ja kirjojen lukeminen uuden kotimaan kielellä on työlästä, jopa mahdotonta. Kenties huomaat, että mitä enemmän opit, sitä enemmän sinulla on opittavaa: arkinen kielitaito ei riitäkään asiantuntijatehtäviin eikä syvällisiin keskusteluihin illallispöydissä, ellei keskitytä puhumaan ainoastaan Annin kissasta, joka syö kaiken ruuan.

Perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissa kaikkien opettajien vastuualueeksi on määritelty kielitietoinen pedagogiikka: jokainen opettaja on oman oppiaineensa kielen opettaja ja kielellinen malli (Opetushallitus 2014). Tämä velvoite on tärkeä ja kansainvälisesti tarkasteltuna edistysellinen, mutta viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että käytännön tasolla, opetustyön arjessa, kielitietoinen pedagogiikka on vasta kehittyvässä vaiheessa (Harju-Autti, Alisaari & Yli-Jokipii 2022; Heikkola, Alisaari, Vigren & Cummins 2022).

Perusopetukseen valmistava opetus kestää noin yhden lukuvuoden, minkä jälkeen maahanmuuttajaoppilaat jatkavat opiskelua yleisopetuksessa. Perusopetukseen valmistava opetus ei kuitenkaan ole oppilaan subjektiivinen oikeus, mikä tarkoittaa sitä, että kunnilla ei ole velvoitetta järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta. Tuoreen tilaston mukaan Suomessa on tällä hetkellä yli 10 000 perusopetukseen valmistavaan

opetukseen osallistuvaa oppilasta (Vipunen 2022). Ensimmäisen Suomi-vuoden jälkeen he ovat vielä vastasaapuneita suomenoppijoita, mutta yleisopetuksessa heistä tulee useimmiten ”S2-oppilaita”, eli oppilaita, joiden kehittyvän kielitaidon huomioimiseksi suomen kieltä ja kirjallisuutta opetetaan toisena kielenä. S2-oppimäärän mukaan opiskelevien oppilaiden taustat kuitenkin vaihtelevat: Siinä missä osa S2-oppilaita on syntynyt Suomessa, osa on asunut Suomessa muutamia vuosia. Joidenkin S2-oppilaiden huoltajien suomen kielen taito on hyvä, kun taas osa huoltajista voi olla lukutaidottomia myös omalla äidinkielellään. Rakenteiden tasolla suomalainen perusopetus tunnistaa S2-opetuksen, joka ei kuitenkaan ole muiden oppiaineiden opetukseen käytettävä tukiresurssi vaan oppimäärä, jolla on sille määritellyt sisällöt, tavoitteet ja arviointikriteerit.

Noin vuosikymmen sitten, kun työskentelin luokanopettajana, syyllystyin huokaisemaan S2-opettajalle toiveen, että he kävisivät S2-tunneilla esimerkiksi historian oppiainesisältöjä läpi. Pyysin entiseltä kollegaltani tätä huokaisuani anteeksi viime vuonna, mutta minun anteeksipyyntöni ei taida kuitenkaan riittää: väitöstutkimukseni tuloksista nousee esiin se, että yleisellä tasolla tarkasteltuna oletus siitä, että S2-opettajan työnkuvaan kuuluu maahanmuuttajaoppilaiden tukeminen kaikissa oppiaineissa, on edelleen vahva. Hermeneuttis-fenomenologisella tutkimusotteella (Gadamer 2005; Smith, Flowers & Larkin 2009) toteutettu väitöstutkimukseni perustuu kielenopettajainopinnoissa, työelämässä ja vapaa-ajalla syntyneisiin kokemuksiini ja niissä muodostuneisiin käsityksiini siitä, miltä tuntuu olla kielenoppija uudessa kotimaassa. Liian usein olen kuullut tarinoita Ruotsiin lähteneistä, jotka kyllä pärjäsivät, vaikkei heitä mitenkään autettu. Kaikki eivät pärjänneet, mutta heidän tarinoitaan ei ehkä niin auliisti kerrota. Sankaritarinoina kerrotaan myös esimerkkejä suomalaisinsinööreistä, jotka vain lähtevät Saksaan, oppivat kielen ja menestyvät. Niiden tarinoiden yhteydessä haluaisin tuoda esiin suomalaisen koulutusjärjestelmän tärkeän piirteen: jokainen opiskelee toista kotimaista kieltä sekä vähintään yhtä vierasta kieltä, mikä antaa erinomaisen pohjan oppimaan oppimisen taidoille. Intersektionaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna Merikarvialta kotoisin olevan insinöörin on kenties helpompi löytää paikkansa Berliinissä kuin konfliktialueilta Suomeen tulleen Alin.

Systeminen näkökulma kielelliseen tukeen

Väitöstutkimuksessani tarkastelun kohteena on vastasaapuneille maahanmuuttajaoppilaille kohdennettu kielellinen tuki. Perehdyin aiheeseen sekä eri näkökulmista että erilaisten aineistojen avulla.

Tutkimuksessani jäsenyi kielellisesti tuetun opetuksen toimintamalli, jonka lähtökohtana on tavoite lasten ja nuorten kasvusta yhteiskunnan täysivaltaiseen jäsenyyteen kielitaustasta riippumatta. Koska ympäröivän yhteiskunnan kielen osaaminen on yksi osallisuutta tukevista tekijöistä, kielitaidon kehittymistä on tarkoituksenmukaisesti tuettava. Koulussa kielenoppimista voidaan tukea myös kielten oppituntien ulkopuolella yhdistämällä kielikasvatuksellisia lähestymistapoja kaikkien oppiaineiden opiskeluun. Kun luokassa käytettävän kielen aiheuttamat haasteet tunnistetaan ja tunnustetaan sekä hyödynnetään kielipedagogiikkaa eri oppiaineiden oppimisen tukena,

toimitaan kielellisesti vastuullisen pedagogiikan mukaisesti (Alisaari & Heikkola 2020; Lucas & Villegas 2011, 2013). Käytännön tasolla kielellisesti tuettu opetus, josta arjessa on helpompaa käyttää lyhennettä kietu-opetus, on opetusresurssi, kielipedagoginen tukimuoto, jonka avulla koulun opetuskieltä ja oppiainesisältöjä opiskellaan samanaikaisesti. Kielellinen tuki integroidaan osaksi koulupäivää sen sijaan, että kieltä opettelevat oppilaat jäisivät tukiopeutukseen oppituntien ulkopuolella. Toteutuakseen kietu-opetus tarvitsee siihen kohdennetut resurssit, tehtävään sopivia, kielikasvatukseen erikoistuneita opettajia, kollegiaalista yhteistyötä sekä esihenkilöiden tuen.

Ensimmäisen osatutkimuksen (Harju-Autti & Mäkinen 2022) osallistujilta kerätyn haastatteluaineiston avulla tarkastelin kielellistä tukea ja sen kehittämistarpeita systeemisestä näkökulmasta Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa (1979, 1992/2005) soveltaen. Tässä tutkimuksessa systeemiteorian sisimmälle kehälle asetuvat luokkahuonekäytännöt sekä oppilaat erilaisine taustoineen ja tuen tarpeineen. Koulun käytänteet, kuntatason päätöksenteko sekä kansallisen tason päätöksenteko asettuvat kukin omille kehilleen, ja uloimman tason muodostaa kulttuurinen muutos ajassa: kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevien oppilaiden määrän kasvu kuluneen vuosikymmenen aikana.

Tutkimuksen osallistujina toimivat kansallisen ja kunnallisen tason asiantuntijat sekä maahanmuuttajaopetuksen parissa työskentelevät opettajat. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi muun muassa se, että kielenoppijoille suunnatuissa tukimuodoissa on runsaasti kehitettävää. Kielellisen tuen järjestämisen edellytyksenä on pitkäjänteisyys eli tukimuotojen jatkuvuus, joka turvataan esimerkiksi pysyvällä ja riittävällä resursoinnilla ekologisen systeemin kaikilla tasoilla.

Tasoja ja niiden välistä vuorovaikutusta tarkastelleena olen hahmottanut haasteeksi sen, että uloimman tason muutos, siis kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevien oppilaiden määrä, näkyy systeemiteorian sisimmällä kehällä, luokkahuoneissa, mutta väliin jäävät tasot, koulut, kunnat ja valtio, eivät vielä ole ehtineet riittävissä määrin reagoida oppilaiden muuttuneisiin tuen tarpeisiin kielitaitokysymyksissä. Lisäksi tarvitaan kaikkia perusopetuksen systeemisiä tasoja koskevaa kokonaisvaltaista kielellistä vastuullisuutta, kuten ymmärrystä kielenoppijoiden tarvitsemasta laaja-alaisesta tuesta.

Toisessa osatutkimuksessa (Harju-Autti & Sinkkonen 2020) tarkastelun kohteena olivat yläkoulussa työskentelevien opettajien näkemykset koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille kohdennetusta tuesta ja sen toteuttamisesta yläkoulukontekstissa.

Tulosten mukaan yläkoulun aineenopettajajärjestelmässä työskentelevillä opettajilla on harvoin riittävästi tietoa koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden taustoista. Onkin tärkeä pohtia, voiko tukitoimien kohdentaminen onnistua, jos oppilaantuntemus on vajavaista. Opetusjärjestelyiden arvioitiin pääasiassa toteutuvan melko hyvin, joskaan osallistajat eivät tarkemmin kuvanneet opetusjärjestelyitä sinänsä. Ne osallistajat, joiden työyhteisössä oli käytössä kielellisesti tuetun opetuksen resurssi, kuvailivat sen hyödylliseksi. S2-opetuksen rooli näyttäytyi tulosten mukaan epäselvänä erityisesti sellaisissa kouluissa, joissa kielellisesti tuetun opetuksen resurssia ei ollut käytössä. Oman äidinkielen käyttämistä oppimisen tukena ei juurikaan tuotu esiin. Osallistajat näkivät koulun roolin sosiaalisten suhteiden syntymisessä merkitykselli-

senä, mutta he toivat esiin huomioitaan siitä, että vapaa-ajan kielenkäyttö ei vastaa opinnoissa tarvittavaa kieltä ja kielitaitoa.

Kolmannessa osatutkimuksessa (Harju-Autti, Mäkinen & Rättyä 2022) ääneen pääsivät koulun opetuskieltä opettelevat oppilaat, jotka olivat osallistuneet kielellisesti tuettuun opetukseen yläkoulussa. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että koulun opetuskielen oppimisen kannalta koulu on oppilaille tärkein paikka, jossa sitä voi oppia. Pedagogisen tuen dialogi, jolla tarkoitan opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa annettavaa oppimisen tukea, mahdollistui systemaattisimmin kielellisesti tuetussa opetuksissa pienissä erillisryhmissä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat pienen opetusryhmän turvallisen ilmapiirin oppimista tukevaksi ympäristöksi.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat tiedostivat, että koulussa tarvitaan erilaista kielitaitoa kuin vapaa-ajalla. Vapaa-ajan kielenoppimistilanteet kuitenkin kuvailtiin monipuolisemmiksi, koska koulussa keskitytään pääasiassa opiskeltaviin oppiainesisältöihin. Suomen kielen taidon he kokivat tarpeelliseksi harrastuksissa, kaverisuhteissa ja erityisesti Suomeen jäämisen ja Suomessa työllistymisen kannalta. Oppilaat kokivat monikielisyytensä vahvuutena, ja he olivat ylpeitä monipuolisesta kielitaidostaan. Englannin kielen vahva asema nousi esiin, sillä vain yksi neljästä tutkimukseen osallistuneesta oppilaasta ei pitänyt englannin roolia merkittävänä tulevaisuuden näkymien kannalta.

Kohti järjestelmätason kielellistä tukea

Tämä väitöskirjatutkimus osoittaa, että kielellisesti vastuullista päätöksentekoa on kehitettävä sekä kansallisella että kunnallisella tasolla. On aivan välttämätöntä kirkastaa S2-opetuksen rooli oppiaineen oppimääränä sekä vahvistaa kielitietoista pedagogiikkaa koko koulukulttuurin läpileikkaavana perustana. Tämän lisäksi oman äidinkielen opetuksen asemaa on vahvistettava merkittävästi.

Väitöstutkimukseni tukee käsitystä siitä, että opettajankoulutusta on tarpeen kehittää siten, että kielikasvatuksellisia teemoja sisällytetään kaikkien opettajien koulutusohjelmiin, olipa kyse sitten varhaiskasvatuksen opettajista, luokanopettajista, aineenopettajista tai yliopistopedagogisista opinnoista. Vaikka tämän väitöstutkimuksen konteksti rajautuu perusopetukseen ja erityisesti sen aineenopettajavetoiseen yläkouluun, tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää kielellisen tuen kehittämiseen koulutusjärjestelmämme kaikilla asteilla sekä työyhteisöissä. Uuden kotimaan kielen oppiminen on pitkä ja vaativa prosessi. Inklusiivisesta, osallistavasta näkökulmasta tarkasteltuna onkin korkea aika siirtää katse maahanmuuttajille suunnatuista vaatimuksista siihen, kuinka me valtakielen puhujat tuemme kielenoppijoita uuden kotimaan kielen haltuunotossa.

Tutkimukseni tulosten perusteella esitän, että kielellisesti tuetun opetuksen asema tulisi vakiinnuttaa osaksi perusopetusjärjestelmää kansallisen tason ohjauksessa. Väitän, että kielellisen tuen tutkimusperustainen kehittäminen edistää paitsi inklusiivista kasvatusta myös koulun opetuskieltä opettelevien oppilaiden sekä kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa kouluissa työskentelevien opettajien hyvinvointia, ja se puolestaan heijastuu myös ympäröivään yhteiskuntaan.

Lähteet

- ALISAARI, JENNI – HEIKKOLA, LEENA MARIA 2020: Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista. Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. – *Kasvatus* 51 (4) s. 395–408.
- BRONFENBRENNER, URIE 1979: *The ecology of human development*. Harvard: Harvard University Press.
- 1992/2005: Ecological systems theory. – Urie Bronfenbrenner (toim.), *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development* s. 106–173. Thousand Oaks: Sage.
- CUMMINS, JIM 1981: The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. – California State Department of Education (toim.), *Schooling and language minority students. A theoretical framework* s. 3–50. California State University.
- GADAMER, HANS-GEORG 2005: *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- HARJU-AUTTI, RAISA – ALISAARI, JENNI – YLI-JOKIPII, MAIJA 2022: Kielitietoisuus osana koulun arkea ja laaja-alaista osaamista. – Päivi Nilivaara, Ninja Hienonen, Milja Saarnio & Mari-Pauliina Vainikainen (toim.), *Laaja-alainen osaaminen koulussa. Ajattelijana ja oppijana kehittyminen* s. 144–156. Helsinki: Gaudeamus.
- HARJU-AUTTI, RAISA – MÄKINEN, MARITA 2022: Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2092626>.
- HARJU-AUTTI, RAISA – MÄKINEN, MARITA – RÄTTYÄ, KAISU 2022: ‘Things should be explained so that the students understand them’. Adolescent immigrant students’ perspectives on learning the language of schooling in Finland. – *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25 (8) s. 2949–2961. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995696>.
- HARJU-AUTTI, RAISA – SINKKONEN, HANNA-MAIJA 2020: Supporting Finnish language learners in basic education. Teachers’ views. – *International Journal of Multicultural Education* 22 (1) s. 53–75. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i1.2077>.
- HEIKKOLA, LEENA MARIA – ALISAARI, JENNI – VIGREN, HELI – COMMINS, NANCY L. 2022: Requirements meet reality. Finnish teachers’ practices in linguistically diverse classrooms. – *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>.
- LUCAS, TAMARA – VILLEGAS, ANA MARÍA 2011: A framework for preparing linguistically responsive teachers. – Tamara Lucas (toim.), *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms. A resource for teacher educators* s. 55–72. New York: Routledge.
- 2013: Preparing linguistically responsive teachers. Laying the foundation in pre-service teacher education. – *Theory into Practice* 52 (2) s. 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>.
- Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>.
- SMITH, JONATHAN A. – FLOWERS, PAUL – LARKIN, MICHAEL 2009: *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*. Thousand Oaks: Sage.
- VIPUNEN 2022: *Esi- ja perusopetuksen oppilaat lukuvuosittain*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20live%20-%20oppilaat%20-%20aikasarja.xlsb (15.12.2022)

Raisa Harju-Autti: *Kielellisesti tuettu opetus. Yläkouluikäiset maahanmuuttajaoppilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa.* Tampereen yliopiston väitöskirjat 711.
Väitöskirja on luettavissa osoitteessa <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>.

Kirjoittajan yhteystiedot:
etunimi.sukunimi@tuni.fi