

## **Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa**

Alisaari, Jenni – Kaukko, Mervi – Heikkola, Leena Maria. 2022. RIITÄNKÖ MINÄ? OSAANKO AUTTAA? OPETTAJIEN HUOLIA MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN OPPILAIKEN OPETUKSESSA. *Kasvatus* 53 (3), XXX–XXX.

Tässä artikkelissa tarkastelemme opettajien (n = 596) maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen liittyviä huolia. Keskitymme erityisesti opettajien pohdintoihin omasta opettajuudestaan ja yleisesti kouluun liittyviin tekijöihin. Suurimpina huolina opettajien riittämättömyyden tunteessa olivat opettajan oma osaaminen ja opetustaidot, mutta myös arviointi, sopivan oppimateriaalin puute ja opettajien jaksaminen nousivat isoiksi huolenaiheiksi. Kouluun liittyvistä tekijöistä opettajia huolettivat koulun puutteelliset resurssit ja toimimattomat käytänteet sekä oppilaisiin kohdistuvat matalat odotukset ja toisten opettajien negatiiviset asenteet. Opettajat mainitsivat yleisesti vastauksissaan, ettei koulu tavalla tai toisella vastaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tarpeisiin. He myös tunnistivat samoja haasteita, joita viimeaikainen tutkimus on osoittanut: resurssien ja opettajien osaamisen riittämättömyys sekä rakenteiden joustamattomuus. Opettajien työssä jaksamisen ja oppilaiden parempien oppimistulosten kannalta olisi syytä lähteä etsimään ratkaisuja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetusta ympäröiviin haasteisiin. Opettajien kokemat haasteet ovat sellaisia, joihin ei pelkällä opettajankoulutuksella juuri pystytä vaikuttamaan, vaan niihin vaaditaan poliittisia toimia ja rakenteellisia uudistuksia.

Asiasanat: koulu, käytänteet, opettajat, osaaminen, resurssit, maahanmuuttotausta, oppilaat

### **Johdanto**

Viime vuosien PISA-tulokset (Leino ym. 2019) osoittavat, että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimistulokset eroavat valtaväestön oppilaiden oppimistuloksista merkitsevästi, eikä suomi toisena kielenä -oppimistulosten arvioinnin (Kuukka & Metsämuuronen 2016) mukaan

perusopetuksen aikana saavuteta sellaista kielitaitoa, jolla toisen asteen koulutukseen osallistuminen olisi mutkatonta. Lisäksi joillakin opettajilla on matalat odotukset maahanmuuttotaustaisia oppilaita kohtaan (ks. Vigren, Alisaari, Heikkola, Acquah & Commins 2022). Tämän on tiedetty jo vuosikymmeniä johtavan heikompiin suorituksiin (Rosenthal & Jakobson 1968; ks. myös Jussim & Harber 2005).

Opettajilla on tärkeä rooli oppilaiden oppimistulosten tukemisessa (Kaukko & Wilkinson 2020; Peguero & Bondy 2011; Sanders, Wright & Horn 1997), ja opettajien edellytetäänkin jatkuvasti mukauttavan opetustapojaan oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016). Opettajiin kohdistuvat kasvavat vaatimukset ja sirpaloituva työnkuva voivat kuitenkin johtaa työssä uupumiseen (ks. esim. Heikonen 2020). Tämä koskee kaikkia opettajia, mutta opettajat kokevat erityisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kokonaisvaltaisen tukemisen ja kielitietoisien opetuksen toteuttamisen haastavana ajan puutteen sekä niukkojen materiaalien ja joskus myös taidollisten resurssien takia (Kaukko, Kielinen & Alasuutari 2019; Owlgroup 2022; Peguero & Bondy 2011; de Wal Pastoor 2016). Aiemmissä tutkimuksissa ei kuitenkaan ole eksplisiittisesti tarkasteltu opettajien maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen liittyviä huolia.

Opettajien työssään kokemat huolet vaikuttavat siihen, miten he toimivat kouluissa sekä siihen, miten he vaikuttavat oppilaiden oppimiskokemuksiin (Marshall 1996). Tässä artikkelissa tarkastelemme näitä haasteita keskittyen erityisesti opettajien omaan opettajuuteen liittyviin pohdintoihin ja yleisesti kouluun liittyviin tekijöihin. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettaminen ei suinkaan tuo opettajille pelkkiä huolia, sillä työhön liittyy paljon iloa, merkityksellisyyden tunnetta ja onnistumisia, esimerkiksi siitä, että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa työskenteleminen kehittää opettajia sekä ammatillisesti että persoonana (Alisaari, Kaukko & Heikkola 2021).

Tässä artikkelissa maahanmuuttotaustaisilla oppilailla tarkoitetaan oppilaita, jotka ovat itse tai joiden vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen ja joiden ensikieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Maahanmuuttotaustaisia oppilaita ei kuitenkaan voida pitää yhtenäisenä ryhmänä: oppilaiden taustat, kielet, oppimistulokset, maahanmuuttosyyt ja maahanmuuttosukupolvi

vaihtelevat (ks. esim. Harju-Luukkainen, Tarnanen & Nissinen 2016; Heath & Brinbaum 2014; Jahnukainen, Kivirauma, Laaksonen, Niemi & Varjo 2019). Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden, kuten kaikkien muidenkin oppilaiden, ominaisuudet, taidot ja haasteet ovat siis yksilöllisiä (Hayward 2017), ja kaikenlaisten ryhmien opetukseen saattaa kuulua riittämättömyyden tunteita. Tässä artikkelissa huomio keskittyy kuitenkin maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin, koska heidän opetukseensa voi kielen, kulttuurin tai koulutaustan vuoksi liittyä erityisiä haasteita. Vaikka maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin keskittyminen voi johtaa haitallisiin yleistyksiin, heidän opetukseensa ja opetusjärjestelyihin liittyviä haasteita on tärkeä nostaa esiin tutkimuksen keinoin. Silloin niihin voidaan tarttua myös käytännön tasolla.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opettajien huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen liittyen. Analysoimme huolia seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia omaan opettajuuteensa kytkeytyviä huolia opettajilla on?
2. Millaisia huolia opettajilla on yleisesti kouluun liittyvistä tekijöistä?

## **Pedagogiikan merkitys**

Opettajan pedagogisilla teoilla voi olla vaikutusta hänen oppilaisiinsa koko heidän loppuelämänsä ajan – niin hyvässä kuin pahassakin (van Manen 2015). Pedagogiikalla ja erityisesti sen onnistumisella on yhteys myös opettajan omaan hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006; Martela & Pessi 2018; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010). Opettajan työssään tekemillä pedagogisilla ratkaisuilla on näin ollen merkitystä. Opettajan pedagoginen toiminta on ennen kaikkea tavoitteellista: tavoitteet sitoutuvat opetussuunnitelmiin sekä opettajan käsityksiin hyvästä ja eettisestä kasvatuksesta (van Manen 1994; Tella & Harjanne 2004). Pedagogiset ratkaisut pohjautuvat opettajien käsityksiin ja tietoihin erilaisista oppimiseen liittyvistä teorioista, opetussuunnitelman edellyttämiin tavoitteisiin mutta myös opettajan arvoihin. Teorioiden ja opetussuunnitelmien esittämät ajatukset onkin sisäistettävä ennen kuin ne tulevat osaksi opettajan toimintaa. (Kansanen 1995.)

Pedagogiseen ajatteluun kuuluu olennaisesti oman toiminnan reflektointi ja erilaisten toimintatapojen sekä moraalisten valintojen sopivuuden pohdinta (van Manen 2015). Reflektiivinen pohdinta on erityisen tärkeää kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa (Kimanen & Innanen 2020). Opettajan oman toiminnan reflektointi lisää myös maahanmuuttotaustaisten oppilaiden voimaantumista (Molin-Karakoc 2020). Parhaimmillaan harkittu, reflektiivinen pedagogiikka voimaannuttaa siis sekä oppilaita että opettajia (hooks 1994). Usein pedagogisia ratkaisuja tehdään kuitenkin tiedostamatta, tilanteisiin nopeasti reagoiden (van Manen 2015), ja erityisesti kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä toiminta on usein nopeitempotaista sekä yllätyksellistä (Wilkinson & Kauko 2021). Tällaisissa tilanteissa opettajien reflektointi jää usein pinnalliseksi (hooks 1994), eikä nykytutkimuksen valossakaan asia ole viimeisten vuosikymmenten aikana juuri muuttunut (Kimanen & Innanen 2020).

Voimassa olevat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2014, 2015) edellyttävät opettajilta kielitietoisuutta, monikielisuuden käyttöä oppimisen resurssina, oppilaiden moninaisen identiteetin rakentumisen tukemista sekä erilaisten lähtökohtien huomioimista opetuksessa ja arvioinnissa. Opettajan pedagogiset taidot ovat näihin vaatimuksiin vastaamisessa keskeisiä, ja niillä on olennainen rooli myös kielen oppimisen tukemisessa (Kieffer & Lessaux 2012). Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppimistulokset paranevat, kun monikieliset oppilaat saavat hyödyntää ensikieliään oppimisessa (Ramírez, Yuen & Ramey 1991; Thomas & Collier 2002) tai kun heidän oppimistaan tuetaan kielellisesti (Harju-Autti & Sinkkonen 2020; Lucas & Villegas 2011).

Viimeaikaiset tutkimukset Suomesta ja esimerkiksi muista Pohjoismaista ovat osoittaneet, että opettajat ja opettajiksi opiskelevat suhtautuvat pääasiassa positiivisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ensikielten hyödyntämiseen opetuksessa, mutta käytännössä kielet jäävät kuitenkin hyödyntämättä (Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019; Iversen 2019; Lundberg 2019; Owlgroup 2022). Opettajat eivät myöskään raportoi käyttävänsä kielellisesti vastuullisia käytänteitä laajasti opetuksessaan, vaikka suuri osa tiedostaa esimerkiksi monikanavaisuuden tukevan oppilaita (Heikkola, Alisaari, Vigren & Commins 2022). Oppilaiden kielellisessä tukemisessa opettajat kaipaisivat myös lisää käytännön apukeinoja (Harju-Autti & Sinkkonen 2020), ja apua tarvitaan erityisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden arviointiin (Owlgroup

2022). Aiempi tutkimus on osoittanut, että opettajien on vaikea arvioida maahanmuuttotaustaisia oppilaita niin, ettei heidän kehittyvä kielitaitonsa vaikuttaisi arviointiin. Erityisen vaikeasti arvioitavia ovat niin sanotut lukuaineet, esimerkiksi historia (Ouakrim-Soivio, Rautopuro, Rantala, Saario & van den Berg 2017). Opetussuunnitelmien ohjeistukseen onkin kehitetty tarkempi kriteeristö päättöarvioinnille tukemaan opettajia kaikessa arviointityössä (Opetushallitus 2020a).

Aiemman tutkimuksen mukaan opettajat toivovat lisää tukea maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kokonaisvaltaiseen tukemiseen (ks. myös Owalgroupp 2022). Lisäksi aiemmassa tutkimuksessa (Aalto, Mustonen & Tukia 2009; Satokangas 2020; Satokangas & Suuriniemi 2020) on todettu, ettei esimerkiksi kielitietoista tai oppilaan suomen kielen taitoa optimaalisesti tukevaa oppimateriaalia ole juuri saatavilla. Tämä voi aiheuttaa opettajissa riittämättömyyden tunnetta ja painetta oman, sopivan oppimateriaalin kehittämiseen.

### **Opettajien työn tuki, resurssit ja huolet**

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetusta tuetaan Suomessa monin erityisjärjestelyin ja -rahoituksin. Valtionavustusta voi saada esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetukseen, oman äidinkielen opetukseen ja maahanmuuttotaustaisille tarkoitettuun tuettuun opetukseen (Opetushallitus 2020b). Tukimuotoja on kehitetty alueellisesti, ja esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten tuettu opetus on saanut monenlaisia muotoja eri puolilla Suomea (Pyykkö 2017). Tampereella järjestetään kielellisesti tuettua opetusta erityisesti yläkouluikäisille, valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyneille oppilaille suomen kielellä eri oppiaineiden opetuksen yhteydessä (ks. tarkemmin Harju-Autti & Sinkkonen 2020). Turussa tarjotaan tukea eri oppiaineiden oppimiseen oppilaiden omilla äidinkiellillä (Turun kaupunki 2020). Opetuskielen oppiminen vaatii aikaa noin viidestä seitsemään vuotta, minkä vuoksi kielen oppimisen ja oppiaineiden sisältöjen oppimisen tukeminen on tärkeää niin vasta maahan muuttaneiden kuin muidenkin kielitaidon alkuvaiheessa olevien oppilaiden opetuksessa (Cummins 2021). Resurssien saatavuus ja käytössä olevat tukimuodot kuitenkin vaihtelevat suuresti, ja alueellisten sekä jopa koulukohtaisten erojen takia maahanmuuttotaustaiset oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa opinnoissa menestymisen suhteen (Heikkilä & Yeasmin 2017).

Opettajille tarjottu tuki ja resurssit vaikuttavat opettajien työssä jaksamiseen ja koettuun stressiin. Opettajien kokemalla stressillä on todettu olevan negatiivinen yhteys oppilaiden oppimistuloksiin (Klusmann, Richter & Lüdtke 2016). Opettajien tunne omasta riittämättömyydestään ja oman osaamisen kyseenalaistaminen voivat olla myös merkittävä riski opettajien uupumiselle tai johtaa jopa ammatinvaihtoon (Heikonen 2020). Työuupumukseen voi johtaa myös se, että opettajien tunne omista mahdollisuuksistaan hallita toimintaansa on heikko (Soini ym. 2016). Toisaalta opettajien kokemus oman työnsä aiheuttamasta tyytyväisyydestä, kuten onnistumisesta opetuksessaan, on tutkitusti yhteydessä opettajien hyvinvointiin (Soini ym. 2010). Mahdollisuudet kehittyä ja toteuttaa itseään työssä vaikuttavat myös siihen, miten hyvin opettajat sitoutuvat työhönsä ja miten merkitykselliseksi he työnsä kokevat (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006; Martela & Pessi 2018). Opettajan ammatissa pysymiseen vaikuttavat myös kokemukset omasta kehittymisestä ja pystyvyydestä (Aho 2011; Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa & Hernández 2016; Heikonen 2020). Opettajien pystyvyyden ja toisaalta riittämättömyyden tunteisiin voitaisiin todennäköisesti vaikuttaa tarjoamalla lisää tukea koulun arkeen.

Opettajien omaan työhön liittyviä huolia on tutkittu jo useita vuosikymmeniä (ks. esim. Fuller 1969). Runsaasti siteeratuissa Fullerin (1969) ja Fuller ja Bownin (1975) tutkimuksissa on määritelty tietynlainen kehityskulku koskien opettajien kokemia huolia: tulevien ja vasta valmistuneiden opettajien huolet kytkeytyvät aluksi opettajiin itseensä ja heidän kompetenssiinsa, mutta muuttuvat vähitellen koskemaan myös opetukseen liittyviä tehtäviä ja lopulta oppilaita sekä opetuksen vaikutusta heihin. Viimeisessä vaiheessa korostuu opettajien halu kohdata oppilaidensa emotionaaliset ja sosiaaliset tarpeet. Näin ollen Fullerin (1969) ja Fuller ja Bownin (1975) mukaan huolet laajenevat kattamaan ulkoisia asioita opettajan työssään kehittymisen myötä (ks. myös Conway & Clark 2003). Toisaalta oppilaita koskevat huolet ovat myös huolia siitä, miten opettaja itse onnistuu työssään suhteessa oppilaiden oppimistuloksiin (Fuller 1969).

Conway ja Clarkin (2003) mukaan kehityskulku ei kuitenkaan ole näin lineaarinen. Opettajien huolien kehitys ei suuntaudu opetuskokemuksen kasvaessa pelkästään opettajista pois päin, vaan opettajat tulevat samalla tietoisemmiksi itsestään ja pyrkivät kehittämään omaa osaamistaan, jolloin lisääntyneen itsereflektion myötä huolet kohdistuvat myös opettajaan itseensä. Opettajien tavoite tarjota hyviä oppimismahdollisuuksia oppilailleen saa heidät refleктоimaan omaa kykyään

näiden mahdollisuuksien tarjoamiseen, jolloin saattaa syntyä huolia omasta osaamisesta. (Conway & Clark 2003.) Reflektiivinen toiminta vaatii opettajan tietoisuutta omasta kehittämisestään (Conway & Clark 2003) ja omista kulttuurisista lähtökohdistaan toimintatapojensa määrittäjinä. Vain tällöin vuorovaikutus moninaisten oppilaiden kanssa voi olla pedagogisesti optimaalista.

Marshall (1996) on tarkastellut opettajien huolia liittyen nimenomaan kulttuurisesti moninaisten oppilaiden opettamiseen ja todennut, että kulttuurisesti moninaisten oppilaiden kanssa työskentelevien opettajien huolet eroavat valtaväestöön kuuluvia oppilaita opettavien huolista. Kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä huolet jakaantuvat Marshallin (1996) mukaan neljään kategoriaan: kulttuurienväliseen kompetenssiin, strategioihin ja menetelmiin, kouluun yleisesti liittyviin tekijöihin ja oppilaiden perheisiin liittyviin huoliin.

Kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvät huolet ilmenevät esimerkiksi ajatuksina siitä, pitävätkö eri kulttuurisista taustoista tulevat oppilaat opettajaa puolueellisena tämän erilaisen taustan vuoksi tai osaako opettaja kohdella oppilaita oikeudenmukaisesti riippumatta erilaisista kulttuurisista taustoista. Kulttuurisesta kompetenssista huolissaan olevat opettajat saattavat tahtomattaan ylläpitää assimiloivia käytänteitä ja pyrkiä kohtelemaan kaikkia oppilaita yhteneväisistä taustoista tulevina, mikä voi johtaa pahimmillaan kulttuurisen moninaisuuden olemassaolon alitajuiseen kieltämiseen koulussa ja jopa värisokeuteen. Strategioihin ja menetelmiin kytkeytyvät huolet ilmentävät huolta kulttuurisesti relevanttien sisältöjen ja oppimiseen positiivisesti vaikuttavien menetelmien valitsemisesta. Kouluun yleisesti liittyvät huolet sisältävät erityisesti huolia kollegoiden syrjivistä asenteista ja siitä, tulisiko koulun pystyä korjaamaan laajempia yhteiskunnallisia ongelmia. Oppilaiden perheisiin nivELYvät huolet ilmentävät ajatuksia siitä, saavatko oppilaat riittävän mallin akateemiselle opiskelulle kotiympäristöstään tai vaikuttavatko perheiden kulttuurit oppilaiden suoriutumiseen koulussa. (Marshall 1996.)

Marshallin (1996) kategoriat ovat osin päällekkäisiä Fuller ja Bownin (1975) kategorioiden kanssa: kulttuurienvälisen kompetenssin huolet ovat verrattavissa huoliin opettajasta itsestään, kun taas strategioihin ja menetelmiin liittyvät huolet vertautuvat toisaalta opetukseen liittyviin

tehtäviin, toisaalta opetuksen vaikutukseen oppilaisiin. Marshallin (1996) sekä Fuller ja Bownin (1975) kategoriat kuvaavat opettajien arkea eri kontekstissa ja ajassa suhteessa tähän tutkimukseen. Kuitenkin tuoreimmatkin havainnot opettajien huolista liittyen toimiviin strategioihin ja menetelmiin tai opetuksen vaikutukseen oppilaisiin ovat relevantteja.

## **Aineisto ja sen analyysi**

Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto kerättiin keväällä 2016 verkkopohjaisella kyselyllä, jota mainostettiin saman vuoden EDUCA-messuilla, Opettaja-liiton ja Suomenopettajien yhdistyksen internetsivuilla sekä sosiaalisessa mediassa. Lisäksi tiedote ja linkki kyselyyn lähetettiin kaikkiin Suomen koulupiireihin toivoen, että koulupiirit jakaisivat kyselyn kaikille opettajille. Tiedotteessa kerrottiin tutkimuksesta ja siihen liittyvistä tietoturva-asioista. Opettajat antoivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen täyttämällä kyselyn.

Kirjoittaja 1 (Alisaari) muokkasi kyselyn kollegansa kanssa alustavasta englanninkielisestä kyselystä (Milbourn, Viesca & Leech 2017). Koko kyselyssä kartoitetaan opettajien tietoja, asenteita ja käytänteitä kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisesta opetuksesta. Opetushallituksen ja Kieliverkoston asiantuntijat kommentoivat kyselyn suomenkielistä versiota, ja näiden kommenttien pohjalta luotiin lopullinen suomenkielinen kysely. Kyselyssä oli sekä Likert-asteikollisia väittämiä että avoimia kysymyksiä. Likert-asteikko oli viisiportainen, ja siinä kysyttiin vastaajan samanmielisyyttä väittämän kanssa [(täysin) samaa mieltä, (täysin) eri mieltä), en osaa sanoa]. Kyselyn validiteetti ja reliabiliteetti varmistettiin analyyseilla tilastotieteilijän kanssa. Tässä artikkelissa tarkastellaan yhtä kyselyn avointa kysymystä: mitkä kolme asiaa huolestuttavat sinua työskentelyssä suomea toisena kielenään puhuvien oppilaiden kanssa?

Koko kyselyyn osallistui 820 opettajaa, mutta tässä osatutkimuksessa tarkastelemme vain tutkimuksen kohteena olevaan avoimeen kysymykseen vastanneita (n = 596), joiden keski-ikä oli noin 43 vuotta ja joista 77,9 % oli naisia. Osallistujat olivat luokanopettajia (24,7 %), aineenopettajia (48,1 %), erityisopettajia (15,5 %), oppilaanohjaajia (3,9 %), rehtoreita (4,2 %) ja muita (esimerkiksi sijaisia ja koulunkäynninohjaajia), jotka eivät välttämättä olleet päteviä opettajia mutta toimivat opettajan töissä (3,5 %). Noin kolmasosalla opettajista oli alle 10 vuotta



opetuskokemusta, toisella kolmanneksella 11–20 vuotta ja 40 prosentilla yli 20 vuotta kokemusta opettamisesta. 13,2 prosentilla opettajista ei ollut lainkaan kokemusta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisesta. Myös maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrä opettajien kouluissa erotteli opettajia: suurimmalla osalla vastanneiden opettajien kouluista oli alle 10 % maahanmuuttotaustaisia oppilaita ja viidesosalla yli 10 %. Tutkimukseen osallistuneiden taustat vertautuvat Suomessa toimivien opettajien ikä- ja sukupuolijakaumiin (ks. esim. Honkala & Komppa 2020), joten tutkimuksen tulosten voidaan olettaa heijastavan yleisemminkin suomalaisten opettajien käsityksiä.

Opettajien vastaukset analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä (ks. esim. Krippendorf 1980). Kaikki kirjoittajat analysoivat ensimmäiset 100 vastausta yksittäin ensimmäisen kirjoittajan (Alisaari) laatimien aineistolähtöisten alustavien kategorioiden pohjalta. Tämän jälkeen kolme kirjoittajaa määritteli lopulliset pää- ja alakategoriat, joiden pohjalta kirjoittaja 1 (Alisaari) ja kirjoittaja 2 (Kaukko) analysoivat kaikki 596 vastausta. Koko aineiston kategorisoinnin arvioijien välinen reliabiliteetti oli 96 %.

Analyysi tehtiin aineistolähtöisesti, ja opettajien vastaukset kategorisoitiin aineistosta nouseviin pää- ja alaluokkiin. Pääkategoriat olivat kielitaito ja oppiminen yleisesti (24,1 %), integraatio (15,4 %), opettajien osaaminen (10,5 %), yleiset kouluun liittyvät tekijät (9,6 %), oppilaiden taustasta aiheutuvat huolet (6 %) sekä heidän identiteettinsä tasapainoinen kehittyminen (2,9 %) tai oppilaasta itsestään johtuvat tekijät (0,6 %). Pieni osa opettajista (0,7 %) ilmoitti, että maahanmuuttotaustaisia oppilaita koskivat samat huolet kuin kantasuomalaisiakin oppilaita. Osa opettajista (7,1 %) mainitsi, ettei heillä ole kokemusta asiasta, ja yksi prosentti opettajista esitti vastauksissaan asenteellisia, ennakkoluuloisia tai jopa rasistia huolia maahanmuuttotaustaisista oppilaista.

Vastauksista 2,3 % oli sellaisia, ettei niitä voitu sisällöllisesti tai ylitulkinnan mahdollisuuden vuoksi luokitella mihinkään pääkategoriaan. Tällaisia vastauksia olivat esimerkiksi “usko tulevaisuuteen” (vastaaja 723) ja “Tuki ja riittävä turva jokapäiväisessä elämässä” (vastaaja 775). Opettajilta kysyttiin kolmea huolenaihetta, mutta koska kaikki eivät antaneet kolmea vastausta, tällaiset vastaukset laskettiin puuttuviksi. Puuttuvia vastauksia oli 16,4 %. Tässä

osatutkimuksessa keskitytään analyysistä nousseeseen kahteen pääkategoriaan: opettajien omaan osaamiseen ja yleisesti kouluun liittyviin tekijöihin sekä näiden alakategorioihin. Jäljelle jäävät kategoriat oppilaiden kielitaito ja oppiminen yleisesti sekä integraatio esitellään toisessa artikkelissa (Alisaari, Kaukko & Heikkola painossa). Opettajien vastauksia tarkasteltiin ensin frekvensseinä: kuinka monen opettajan huolet asettuivat opettajuuteen liittyvään kategoriaan? Tilastollinen tarkastelu tehtiin multiple response set -toiminnolla, koska opettajilta pyydettiin kysymykseen kolmea vastausta. Kategorioiden frekvenssejä tarkastellaan ilman puuttuvia vastauksia. Tilastollinen tarkastelu tehtiin IBM SPSS versiolla 25.

## **Tulokset ja pohdinta**

Opettajien omaan osaamiseen ja pedagogiikkaan liittyvät huolet muodostivat 10,5 prosenttia koko kyselyaineiston vastauksista. Kouluun liittyvät tekijät nousivat esiin 9,6 prosentissa vastauksista. Esittelemme näiden pääkategorioiden alakategoriat tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Kuvaamme vastauskategorioita myös aineistoesimerkein. Esimerkeistä on korjattu kirjoitusvirheet.

### *Opettajien huolet omasta osaamisesta ja pedagogiikasta*

Tämän kategorian vastauksista heijastuu opettajien tunne omasta riittämättömyydestä ja osaamisen kyseenalaistamisesta. Aiempi tutkimus on osoittanut, että nämä voivat olla merkittävä uupumisriski tai riski ammatinvaihtoon (Heikonen 2020). Opettajien hyvinvointia taas lisäisi kokemus pedagogisista onnistumisista omassa työssä (Soini ym. 2010), ja pystyvyyden kokemukset saivat opettajat todennäköisemmin pysymään ammatissaan (Aho 2011; Bermejo-Toro ym. 2016; Heikonen 2020). Opettajien omaan osaamiseen liittyvien huolten jakautuminen alakategorioihin on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Opettajien vastausten jakaantuminen alakategorioihin koskien opettajien omaa osaamista

Suurimpana huolena opettajien riittämättömyyden tunteissa ilmeni opettajan oma osaaminen ja opetustaidot (63,9 %). Tätä huolta sanoitettiin useassa vastauksessa artikkelin pääotsikon tyyliin (Riitänkö minä? Osaanko auttaa?), eli opettajat olivat huolissaan siitä, osaavatko he opettaa tarpeeksi havainnollistavasti tai eriyttää opetustaan. Lisäksi opettajat kantoivat huolta taidostaan keskittyä olennaiseen mutta silti opettaa riittävästi asioita samalla, kun he tukevat ja motivoivat oppilaitaan arvostavasti ja rohkaisevasti. Osa opettajista toi ilmi huolensa siitä, että voisivat omalla toiminnallaan, esimerkiksi kiinnittämällä liikaa huomiota oikeakielisyyteen, aiheuttaa oppilaissa turhaa kommunikoinnin pelkoa. Opettajat kertoivat haluavansa osata kuunnella oppilaidensa “tarpeita tarpeeksi herkällä korvalla” (vastaaja 37) ja osoittaa arvostusta näiden kykyjä kohtaan. Opettajien tietoisuus oman roolinsa tärkeydestä oppimistulosten kannalta (ks. esim. Kieffer & Lessaux 2012; Sanders ym. 1997) voi herättää opettajissa kysymyksiä omien pedagogisten taitojen riittävydestä. Suuri vastuu ja mahdollisesti puutteelliset resurssit voivat myös korostaa riittämättömyyden tunnetta ja stressiä, mikä taas voi olla negatiivisesti yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin (Klusmann ym. 2016).

Lisäksi opettajat kantoivat huolta siitä, miten he kykenisivät parhaiten tukemaan oppilaita näiden omilla äidinkiellillä, kun opettajat eivät itse osanneet kyseisiä kieliä. Opettajat tunnistivat oppilaan oman äidinkielen käytön merkityksen oppimisen tukemisessa (ks. esim. Cummins 2021), mutta kokivat hallitsemansa menetelmät kielten hyödyntämiseksi puutteellisiksi (ks. myös Alisaari ym. 2019). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa pohjoismaisissa tutkimuksissa (Iversen 2019; Lundberg 2019): opettajat ja opettajaopiskelijat suhtautuvat positiivisesti oppilaiden äidinkieliin mutta eivät hyödynnä niitä oppimisen resursseina.

Opettajan oma osaaminen ja opetustaidot -kategoria on osin yhteneväinen aiemmissa tutkimuksissa havaittujen opettajien huolien kategorisointien kanssa ja vastaa Fullerin (1969) ja Fuller ja Bownin (1975) kategoriaa opettajan itseensä ja omaan kompetenssiinsa kohdistuvista huolista ja toisaalta Marshallin (1996) kulttuurienvälinen kompetenssi -kategoriaa. Lisäksi tässä tutkimuksessa opettajien omaan osaamiseen liittyvät huolenaiheet menevät osin päällekkäin aiempien tutkimusten kanssa liittyen kategorioihin opetukseen liittyvistä tehtävistä (Fuller &

Bown 1975) tai strategioista ja menetelmistä (Marshall 1996). Tulkintamme perusteella aineistomme osoittaa kuitenkin, että opetusmenetelmien valintaan ja osuvuuteen nivELYVÄT vastaukset kertoivat enemmän opettajan omaan osaamiseen liittyvistä huolista kuin pelkästään menetelmien teknisestä sopivuudesta, minkä vuoksi olemme luokitelleet nämä vastaukset Opettajan oma osaaminen ja opetustaidot -kategoriaan. Lisäksi tutkimuksessamme opettajien itseensä kohdistuva huoli ja huoli opetuksen vaikutuksesta oppilaisiin kietoutuivat vahvemmin yhteen kuin aiemmissa tutkimuksissa (vrt. Conway & Clark 2003). Voidaankin todeta, että opettajien huolet ovat pysyneet pääpiirteissään samoina (ks. Fuller & Bown 1975; Marshall 1996), vaikka ne edelleen tarkentuvatkin tässä tutkimuksessa.

Toiseksi suurimpana huolena (22,3 %) opettajien omassa osaamisessa (ks. Taulukko 1) oli heidän taitonsa arvioida oppijoita, joilla koulun opetuskieli oli vasta kehitymässä. Lisäksi arviointiin saatavilla olevat ohjeet koettiin ylimalkaisiksi, ja opettajat toivoivat tukea parempien arviointimenetelmien kehittämisessä (ks. myös OwalgrouP 2022). Osassa vastauksista korostui huoli siitä, että oppilaat voivat kokea arviointikäytänteet epäreiluiksi ja toisaalta siitä, ettei erilaisia arviointitapoja yleisesti käytetä riittävästi. Eräs opettaja (vastaaja 235) sanoitti tätä näin: “Toteutuuko oppilaiden oikeusturva monipuolisesta arvioinnista.”

Arvioinnin todettiin myös eksplisiittisesti olevan vaikeaa, ja oppilaiden todellisen oppimisen sekä osaamisen tason todentaminen koettiin haastavaksi kielitaidon ollessa vasta kehitymässä. Nämä kokemukset vahvistavat tutkimushavaintoa opettajien arviointikäytänteiden horjuvuudesta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tuotoksia arvioitaessa esimerkiksi historian oppiaineessa (Ouakrim-Soivio ym. 2017).

Opettajien osaamiseen ja opettamiseen liittyvistä huolista kolmanneksi suurimmaksi (9 %) nousi oppimateriaaliin liittyvät huolet (ks. Taulukko 1). Sopivan oppimateriaalin löytäminen tuntui opettajista työläältä, ja osa opettajista totesikin, ettei sopivaa, kielen oppimista tukevaa materiaalia ole saatavilla. Puutteellinen oppimateriaali aiheutti monessa opettajassa turhautumista: “Miten repeän jatkuvaan S2-materiaalin tekoon ja monistelemaan silppua sieltä ja täältä kielitaidon mukaisesti? Mistä löydän tarpeeksi selkosuomenkielistä tekstiä reaaliaineopetukseen vai teenkö taas itse.... (vastaaja 14).”

Oppikirjojen kielen todettiin olevan oppilaille liian vaikeaa, minkä vuoksi opettajat olisivat kaivanneet selkokielistä materiaalia opetuksensa tueksi. Tätä havaintoa tukevat aiemmat tutkimustulokset (Satokangas 2020; Satokangas & Suuriniemi 2020), joiden mukaan kielitietoista oppimateriaalia ei ole juuri saatavilla. Opettajat toivat esiin yksittäisiä huolia myös sanakirjojen huonosta tasosta ja Google-kääntäjästä ainoana vaihtoehtona kielen kääntämiseen.

Neljänneksi huoleksi (ks. Taulukko 1) nousi opettajien oma jaksaminen (4,8 %). Tässä alakategoriassa nousi vahvasti esiin resurssien ja ajan puute (ks. myös Owalgroup 2022) sekä näiden heijastuminen omaan työhyvinvointiin. Opettajat kokivat, etteivät heidän mahdollisuutensa tukea maahanmuuttotaustaisia oppilaita olleet riittäviä. Opettajat kokivat työmääränsä lisääntyvän erityisesti siksi, että heidän oli panostettava oppilaiden kehittyvän kielitaidon tukemiseen. Ristiriitaisia tunteita herätti myös heterogeenisten ryhmien opettaminen: oma jaksaminen oli koetuksella, kun opettajat kokivat, että maahanmuuttotaustaisille oppilaille kohdennettu, havainnollistettu ja yksinkertaistettu opetus oli liian hidasta muulle luokalle. Kokemus oman osaamisen riittämättömyydestä toistui vastauksissa, joissa viitattiin jaksamisen kokemuksiin. Pedagogiikan onnistumisella onkin todettu olevan yhteys opettajan omaan työssä jaksamiseen (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006; Martela & Pessi 2018; Soini ym. 2010).

### *Kouluun liittyvät huolet*

Toisena pääkategoriana tarkasteltiin opettajien huolia kouluun liittyvistä tekijöistä: 9,6 %:ssa (n = 171) vastauksista tuotiin esiin, ettei koulu tavalla tai toisella vastaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tarpeisiin. Tämän pääkategorian alakategoriat esitetään taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Opettajien vastausten jakaantuminen Yleiset kouluun liittyvät tekijät - kategoriassa

- **TAULUKKO 2 tähän** -

Kouluun liittyvistä huolista suurimmaksi huolenaiheeksi (87,2 %) mainittiin resurssit ja koulun käytänteet (ks. Taulukko 2). Opettajissa aiheutti huolta esimerkiksi resurssien jakautuminen epätasaisesti tai koulunkäynninohjaajien tai muun tukiresurssin vähyys. Toisaalta opettajia huolestuttivat hyvin konkreettiset asiat, kuten opetustilojen puute. Aiempi tutkimus on osoittanut, että valtion erityisavustuksista huolimatta saatuja resursseja ei haluta kohdentaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen, vaan ne käytetään muun koulutyön järjestämiseen (Kaukko ym. 2019). Tämä voi näkyä esimerkiksi siinä, että opetustilat on kouluissa varattu muuhun opetukseen, mikä heijastaa usein erilaisia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen järjestelyjä leimaavaa arvostuksen puutetta ja väliaikaisuuden tuntua. Tämä näkyy myös siinä, että paikalliset opetuksenjärjestäjät päättävät itse maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen liittyvistä ohjeistuksista ja käytänteistä (Opetushallitus 2014), kuten esimerkiksi valmistavan opetuksen tarjoamisesta tai opettajien pätevyyksistä, suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestelyistä tai kielellisesti tuetun opetuksen tarjoamisesta. Alueelliset erot ovatkin Suomessa hyvin suuria (Owalgroup 2022; Pyykkö 2017).

Tutkimuksemme vastauksissa ilmeni, että resursseja olisi kaivattu enemmän suomen kielen opetukseen, tukiovetustunteihin, erityisopetukseen tai ylipäänsä oppimiseen ja arviointiin, kuten suullisten kokeiden pitämiseen. Suuri osa vastauksista koski opetusta yleensä, mutta joissakin vastauksissa otettiin kantaa erityisesti valmistavaan opetukseen, jossa esimerkiksi lyhytkestoisuus ja opetuksen saatavuus huolestuttivat opettajia. Ajan riittämättömyys ylipäänsä, ja tarkemmin sen riittämättömyys oppilaiden kunnolliseen tukemiseen tai koulun opetuskielen täysipainoiseen oppimiseen, tuli esiin useissa vastauksissa. Huoli resurssien niukkuudesta ja erityisesti ajan puutteesta laadukkaaseen opetuksen toteuttamiseksi on noussut vahvasti esiin myös suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arvioinnissa (Owalgroup 2022). Lisäksi ryhmien heterogeenisyys aiheutti tutkimuksemme opettajissa tunteen siitä, etteivät resurssit riitä kaikkien oppilaiden tukemiseen, kuten seuraava aineistoesimerkki (vastaaja 573) osoittaa: ”Ei ole resursseja laadukkaaseen opettamiseen. Päivät menevät enimmäkseen järjestykseen pitoon. Työ on toisinaan mahdotonta, koska tasoerot ovat hirvittäviä ja luokassa voi olla niin monta eri kansallisuutta eikä kenelläkään yhteistä kieltä. Vaikea oppia ja opettaa. Tämä turhauttaa molempia osapuolia.” Huolta kannettiin erityisesti yläkoulun resurssien vähyden vaikutuksesta oppilaiden mahdollisuuksiin selvittää opinnoistaan. Toisaalta oltiin huolissaan valmistavasta

opetuksesta perusopetukseen siirtyvien oppilaiden koulunkäynnin ja oppimisen tukemisesta. Tähän voisi olla ratkaisuna kielellisesti tuettu opetus (Harju-Autti & Sinkkonen 2020), jolle olisi tärkeää osoittaa resursseja erityisesti yläkoulussa.

Toiseksi eniten (8,2 %) kouluun liittyvissä asioissa opettajat olivat huolissaan siitä, että maahanmuuttotilaisiin oppilaisiin ei aina kohdistu tarpeeksi korkeita odotuksia (ks. Taulukko 2). Opettajat kokivat, että matalien odotusten vuoksi jotkut oppilaat voivat alisuoriutua koulussa. Opettajia huoletti opetuksen tiedollinen taso ja se, että vastasiko opetus suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden saaman opetuksen tasoa. Positiiviset ja korkeat odotukset johtavat usein parempiin oppimistuloksiin kuin matalat odotukset (Nieto & Bode 2008; Rosenthal & Jacobson 1968): jokaiseen oppilaaseen tulisi kohdistua mahdollisimman korkeat odotukset. Opettajat pohtivat myös sitä, oliko suomi toisena kielenä -oppilaille annettu mahdollisuus siirtyä suomen kielen ja kirjallisuuden opetukseen, mikäli heidän suomen kielen taitonsa olisi siihen riittänyt. Tämä huoli heijastelee viimeaikojen kritiikkiä siitä, miten S2-opetukseen on saatettu ohjata oppilaita pelkän maahanmuuttotilastun tai ulkonäön perusteella riippumatta todellisesta kielitaidosta (Niemonen 2020).

Muiden opettajien asenteet (4,7 %) huolettivat opettajia muutenkin kuin matalien odotusten osalta (ks. Taulukko 2). Vastauksissa tuotiin esiin huoli kielitietoisuuden puutteesta tai muiden opettajien ja oppilaiden suhtautumisesta maahanmuuttotilaisiin oppilaisiin ja heidän oppimiseensa. Erityisesti kannettiin huolta siitä, etteivät kaikki aineenopettajat vastaajien mielestä halunneet tai osanneet ottaa vastuuta oppilaiden suomen kielen tukemisesta, vaikka sen tulisi olla jokaisen opettajan tehtävänä (ks. Opetushallitus 2014). Tämä näkyy esimerkiksi seuraavassa vastauksessa: “Opettajien asenteet sekä yleisesti maahanmuuttotilaisia oppilaita että kielen opettamista kohtaan. Opettajille on siis hyvin vieras ajatus, että heidän tulisi opettaa myös kieltä eikä vain oppiaineen sisältöjä (vastaaja 488).” Tämä alakategoria on pääpiirteissään yhteneväinen Marshallin (1996) kouluun yleisesti liittyvät haasteet -kategorian kanssa. Huoli matalien odotusten itseään toteuttavasta profetiasta on vanha (ks. Rosenthal & Jacobson 1968) mutta edelleen relevantti.

## **Kokoavaa yhteenvedoa**

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat tunsivat maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa samoja haasteita, joita viimeaikainen tutkimus on osoittanut: resurssit ja opettajien osaaminen ovat riittämättömiä ja rakenteet joustamattomia (Alisaari & Heikkola 2020; Jahnukainen ym. 2019; Lahti, Harju-Autti & Yli-Jokipii 2020; Owalgroup 2022; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013; Varjo, Holmberg & Kalalahti 2019). Opettajien kokema huoli omasta riittämättömyydestä on ymmärrettävä useasta syystä. Ensinnäkin monet opettajat ovat uuden tilanteen edessä opettaessaan entistä moninaisempia luokkia (ks. myös hooks 1994). Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan rooli oppilaiden oppimisen, oppimiseen sitoutumisen ja voimaantumisen suhteen on merkittävä (Molin-Karakoc 2020; Molin-Karakoc & Ikola 2019; Yeasmin & Uusiautti 2018) – paljon merkittävämpi kuin esimerkiksi luokkakoon vaikutus (Sanders ym. 1997). Oppimisen kannalta erityisen merkityksellistä on opetuksen yksilöllistäminen (Molin-Karakoc 2020). Erilaisissa pedagogisissa asiakirjoissa on kuitenkin vain vähän ohjeita siitä, miten maahanmuuttotaustaisia oppilaita pitäisi tukea ja ohjata (Jahnukainen ym. 2019).

Tutkimuksessamme esiin nousseet kategoriat ovat osin yhteneväisiä aiemmissa tutkimuksissa ilmenneiden kategorioiden kanssa, mutta tämän tutkimuksen analyysi kirkasti kuvaa: kategoriamme ovat aiempia tutkimuksia yksityiskohtaisempia, ja ne tuovat tarkemmin esiin huoliin liittyviä nyansseja. Pääasiassa aiempien tutkimusten kanssa yhteneväisiksi huoliksi nousivat opettajien omaan osaamiseen tai kollegoihin liittyvät tekijät. Tässä tutkimuksessa opettajien itseensä kohdistuvat huolet olivat verrattavissa Fuller ja Bownin (1975) opettaja itse ja hänen oma kompetenssinsa -kategoriaan sekä Marshallin (1996) kulttuurienvälinen kompetenssi -kategoriaan. Toisaalta opettajien itseensä kohdistuviksi huoliksi luokitellut vastaukset olivat osin päällekkäisiä myös aiempien tutkimusten opetukseen liittyvät tehtävät - (Fuller & Bown 1975) sekä strategiat ja menetelmät -kategorioiden (Marshall 1996) kanssa. Lisäksi kouluun liittyvien huolten matalat odotukset ja negatiiviset asenteet -alakatégoriamme oli samankaltainen Marshallin (1996) kouluun yleisesti liittyvät huolet -kategorian kanssa. Tutkimuksemme osoittaa siis, että opettajien huolet ovat säilyneet osin muuttumattomina vuosikymmenestä ja kontekstista toiseen.



Suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvana periaatteena on tasa-arvoisuus, jolloin jokaisella oppilaalla tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen (Teräs & Kilpi-Jakonen 2013). Peruskoulun alusta asti on ilmennyt kuitenkin huolta siitä, miten tämä tasa-arvoisuus toteutuu (Simola 2015). Myös tutkimuksemme opettajat olivat huolissaan koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumisesta. Jo vuonna 2012 todettiin, että ”kotouttamiseen käytettävissä olevat resurssit eivät ole vastanneet todellisia tarpeita” (Saukkonen 2012, 96). Resursseja lisäämällä ja opettajien täydennyskoulutuksen saavutettavuutta parantamalla (ks. Owalgroup 2022) voitaisiin tukea niin oppilaiden oppimistuloksia kuin opettajien kokemusta omasta osaamisestaan ja riittävydestään.

Opettajien kokema riittämättömyyden tunne ja kokemus puutteellisista resursseista on otettava vakavasti. Riittämättömyyden tunne on yhteydessä vakavaan työuupumukseen (Heikonen 2020; Soini ym. 2016). Opettajien ammattiin liittyvä arvostus ja houkuttavuus ovat laskeneet viime vuosina (Björk, Stengård, Söderberg, Andersson & Wastensson 2019). Jotta ammatin houkuttavuus pysyisi ennallaan, opettajien kokemuksia on kuunneltava ja niihin on tarjottava ratkaisuja (ks. myös Heikonen 2020). Opettajille on tarjottava resursseja, tukea ja koulutusta, jotta he jaksavat työssään. Opettajien koulutuksen olisi myös uudistuttava (Lahti ym. 2020): opettajien tutkinto- tai täydennyskoulutukseen ei sisälly tällä hetkellä riittävästi opintoja, joissa huomioitaisiin koulun ja yhteiskunnan moninaisuus, eikä täydennyskoulutusta ole tarjolla kattavasti ja pitkäjänteisesti, vaan se on alueellisesti keskittynyttä ja hankerahoitukseen sidottua (Kyckling, Vaarala, Ennser-Kananen, Saarinen & Suur-Askola 2019). Esimerkiksi kaikki oppiaineet läpäisevä kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka (ks. Alisaari & Heikkola 2020; Ladson-Billings 1995) ja opettajien vahvempi osaaminen näiden toteuttamisessa voisi lisätä koulutuksen saavutettavuutta ja oppimisen mahdollisuuksia (Kyckling ym. 2019; Molin-Karakoc & Ikola 2019). Tämä olisi erityisen tärkeää aineenopettajien koulutuksessa, sillä tutkimuksen mukaan aineenopettajaopiskelijoiden kielitietoisuus sekä heidän kielididaktinen osaamisensa ovat puutteellisia ja aineryhmien väliset erot suuria (Heikkola, Kekki & Repo 2021; Lahti ym. 2020).

On otettava myös huomioon, että opettajat tarvitsevat riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia reflektointiin, jotta pedagogisia muutoksia voisi tapahtua (ks. myös Repo 2020). Pedagogiikka on

sidoksissa opettajan persoonallisuuteen (van Manen 2015), minkä vuoksi perusteelliset muutokset pedagogiikassa vaativat opettajalta myös identiteetin muutosta (Kyckling ym. 2019). Tämä ei ole helppoa eikä välttämättä kivutonta (hooks 1994). Jotta opettajat kykenevät muuttamaan pedagogiikkaansa, heidän on lisäksi uskottava omiin kykyihinsä sekä saatava siihen riittävästi tukea, ja tähän tarvitaan täydennyskoulutusta ja kouluttautumista tukevaa kulttuuria (Soini ym. 2016).

Tutkimuksemme heikkoutena voidaan pitää sitä, että tarkastellut vastaukset ovat vain kurkistusikkuna opettajien ajatuksiin. Tarkempaa tietoa saataisiin esimerkiksi haastatteluista ja pitkittäistutkimuksesta. Tällä otoksella ja tutkimusasetelmalla onnistuttiin kuitenkin saamaan alueellisesti ja opetusaloittain kattava käsitys suomalaisten opettajien huolista maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen liittyen. Jatkossa aihetta voisi syventää tuomalla opettajat ja päätöksentekijät saman pöydän ääreen keskustelemaan toimenpiteistä, joita maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen tulee suunnata. Lisäksi olisi hyvä tarkastella samaa aihetta oppilaiden näkökulmasta.

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen ympärillä olevat haasteelliset tekijät on otettava huomioon, jos halutaan parantaa opettajien työssä jaksamista tai kaikkien oppilaiden oppimistuloksia. Oikeudenmukaisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen kaikille oppilaille ja uupumusta ehkäisevän työn mielekkyyden ja onnistumismahdollisuuksien tarjoaminen opettajille ovat tavoitteita, joita kohden suomalaisessa koulutuksen kentässä olisi kuljettava. Opettajien kokemat haasteet ovat todellisia, ja niihin tulee puuttua. Samaan aikaan näihin haasteisiin ei pelkällä opettajankoulutuksella juuri pystytä vaikuttamaan (opettajan pedagogisia keinoja lukuun ottamatta), vaan niihin vastaamiseen tarvitaan poliittisia toimia ja rakenteellisia uudistuksia (ks. myös Karvi 2020).

Koulutuspoliittisessa selonteossa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021) ehdotetaan, että vuosien 2021–2040 koulutuspoliittisissa toimissa turvataan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisedellytykset ja tarvittaessa tarkennetaan myös resursointia. Lisäksi luonnoksessa ehdotetaan opettajien koulutuksen ja osaamisen systemaattista kehittämistä sekä kieli- ja kulttuuritietoisuuden vahvistamista. Samat kehittämishaasteet nousevat kuitenkin edelleen

hyvin vahvasti esiin vuoden 2022 Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arvioinnissa (Owalgroupp 2022). Hyvä pedagogiikka vaatii toteutuakseen riittävästi resursseja ja osaamista, mutta toteutuessaan se tukee sekä opettajaa jaksamaan että oppilaita oppimaan (Soini ym. 2016). Lisäksi Valtiontalouden tarkastusvirasto (2015) suositti opetus- ja kulttuuriministeriölle jo vuosia sitten, että se varmistaisi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tarvitsema tuen kielen ja muiden oppiaineiden oppimiseen riittävä tasolle.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että opettajilla on huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamisessa, ja nämä huolet ovat samoja kuin aiemmissakin tutkimuksissa. On siis tärkeää, että yhteiskunnassamme tehdään poliittisia ja rakenteellisia uudistuksia ja kohdistetaan riittävästi resursseja esimerkiksi valmistaviin koulutuksiin, suomi toisena kielenä -opetukseen ja kielellisesti tuettuun opetukseen. Lisäksi opettajankoulutusta on uudistettava siten, että opettajat saavat kunnan valmiudet työhönsä kulttuurisesti moninaisissa kouluissa. Tätä artikkelia kirjoitettaessa keväällä 2022 opettajien lakko on juuri päättynyt. Lakossa vaadittiin lisää resursseja opetuksen laadun takaamiseksi: aika näyttää, onko yhteiskunnassamme tarpeeksi tahtoa ja keinoja puuttua tähän ja muihinkin tutkimuksessamme esiin nousseisiin haasteisiin.

## **Lähteet**

Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3, 402–423.

Aho I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 905. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7893-2>

Alisaari, J. & Heikkola, L.M. 2020. Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51 (4), 395–408.

Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>

Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L. M. 2021. The joys of teaching: Working with language learners in Finnish classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research* 66 (4), 566–579. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1897877>

Alisaari, J., Kaukko, M. & Heikkola, L. M. painossa. “Oppilaat sulkeutuvat omaan kieleensä” - Integraatio ja kielen oppiminen opettajien huolena. *Kasvatus & Aika*.

Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. 2016. Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology* 36 (3), 481–501. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>

Björk, L., Stengård, J., Söderberg, M., Andersson, E., & Wastensson, G. 2019. Beginning teachers' work satisfaction, self-efficacy and willingness to stay in the profession: A question of job demands-resources balance? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 25 (8), 955–971. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688288>

Conway, P. F. & Clark, C. M. 2003. The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education* 19 (5), 465–482. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00046-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00046-5)

Cummins, J. 2021. Rethinking the education of multilingual learners. A critical analysis of theoretical concepts. *Linguistic diversity and language rights* 19. Bristol: Multilingual Matters.

Fuller, F. F. 1969. Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal* 6 (2), 207–226. <https://doi.org/10.3102%2F00028312006002207>

Fuller, F. F. & Bown, O. H. 1975. *Becoming a teacher*. Teoksessa K. Ryan (toim.) *Teacher education: 74th yearbook of the national society for the study of education II*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 25–52.

Hakanen J. J., Bakker A. B. & Schaufeli W. B 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of Social Psychology* 43 (6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Harju-Autti, R. & Sinkkonen, H-M. 2020. Supporting Finnish language learners in basic education: Teachers' views. *International Journal of Multicultural Education* 22 (1), 53–75. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i1.2077>

Harju-Luukkainen, H., Tarnanen, M. & Nissinen, K. 2016. Monikieliset oppilaat koulussa: Eri kieliryhmien sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä sen yhteys matematiikan osaamiseen PISA 2012 -arvioinnissa. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) 2016. Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. *AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 9, 167–183. <https://journal.fi/afinla/issue/view/4267>. (Luettu 19.5.2022.)

Hayward, M. 2017. Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education* (28) 2, 165–181. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1294391>

Heath, A. F. & Brinbaum, Y. (toim.) 2014. *Unequal attainments: Ethnic educational inequalities in ten western countries*. *Proceedings of the British Academy* 196. Oxford: Oxford University Press.

Heikkilä, E. & Yeasmin, N. 2017. Haasteena saavuttaa onnistunut koulupolku. Teoksessa M. Körkkö, M. Paksuniemi, S. Niemisalo & R. Rahko-Ravanti (toim.) *Opintie sujuvaksi Lapissa*. Turku: Siirtolaisuusinstituutti, 133–147.

Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H. & Commins, N. 2022. Requirements meet reality: Finnish teachers' practices in linguistically diverse classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>

Heikkola, L. M., Kekki, N. & Repo, E. 2021. Kielen rooli oppimisessa – aineenopettajien käsityksiä. Teoksessa L. M. Heikkola, G. Paulsen, K. Wojciechowicz & J. Rosenberg (toim.)

Språkets funktion: Juhlakirja Urpo Nikanteen 60-vuotispäivän kunniaksi. Turku: Åbo Akademis Förlag, 330–351. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4062-1>

Heikonen, L. 2020. Early-career teachers' professional agency in the classroom. Helsinki studies in education 95. Helsinki: University of Helsinki.

Honkala, S. & Komppa, T. 2020. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opettajat. Raportit ja selvitykset 2020:11. Helsinki: Opetushallitus .

hooks, b. 1994. Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York, NY: Routledge.

Iversen, J. Y. 2019. Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism* 18 (3), 421–434. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903>

Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen, L. M., Niemi, A-M. & Varjo, J. 2019. Opotunteja ja erityistä tukea: Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti. & J. Kivirauma (toim.). *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotataustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 29–48.

Jussim, L. & Harber, K. D. 2005. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review* 9 (2), 131–155. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3)

Kansanen, P. 1995. Teachers' pedagogical thinking – what is it about? Teoksessa C. Stensmo & L. Isberg (toim.) *Omsorg och engagemang*. Uppsala: Uppsala universitetet, 32–45.

Karvi. 2020. Kansallisen arviointitoiminnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta 2020. Tiivistelmät 19:2020. [https://karvi.fi/app/uploads/2020/11/KARVI\\_1920.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2020/11/KARVI_1920.pdf). (Luettu 2.2.2020.)

Kaukko, M. & Wilkinson J. 2020. 'Learning how to go on': Refugee students and informal learning practices. *International Journal of Inclusive Education* 24 (11), 1175–1193.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514080>

Kaukko, M., Kielinen, M. & Alasuutari, H. 2019. Linnunpesästä lentoon: Valmistavan opetuksen praksis opettajien kertomana. *Kasvatus* 50 (5), 474–488.

Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. 2012. Effects of academic language instruction on relational and syntactic aspects of morphological awareness for sixth graders from linguistically diverse backgrounds. *The Elementary School Journal* 112 (3), 519–545. <https://doi.org/10.1086/663299>

Kimanen, A. & Innanen, T. 2020. A case-based tool promoting teacher's reflection on intercultural encounters. *Australian Journal of Teacher Education* 45 (6).  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n6.1>

Klusmann, U., Richter, D. & Lüdtke, O. 2016. Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology* 108 (8), 1193–1203.

Krippendorff, K. 1980. *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. <https://karvi.fi/publication/perusopetuksen-paattovaiheen-suomi-toisena-kielena-s2-oppimaaran-oppimistulosten-arviointi-2015/>. (Luettu 12.5.2017.)

Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L-M. 2019. *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7817-4>

Ladson-Billings, G. 1995. But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice* 34 (3), 159–165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>

Lahti, L., Harju-Autti, R. & Yli-Jokipii, M. 2020. Kielitietoisempää aineenopettajuutta etsimässä: Kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 17. Helsinki: Helsingin yliopisto, 31–57.

Leino, K., Ahonen, A.K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2018. PISA 18: Ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2019:40. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-678-2>

Lucas, T. & Villegas, A-M. 2011. A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teoksessa T. Lucas (toim.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. New York, NY: Routledge, 55–72.

Lundberg, A. 2019. Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning* 20 (3), 266–283. <https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373>

van Manen, M. 1994. Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry* 24 (2), 135–170. <https://doi.org/10.1080/03626784.1994.11076157>

van Manen, M. 2015. *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Lontoo: Routledge.

Marshall, P. L. 1996. Multicultural teaching concerns: New dimensions in the area of teacher concerns research? *The Journal of Educational Research* 89 (6), 371–379. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941341>



Martela, F. & Pessi, A. B. 2018. Significant work is about self-realization and broader Purpose: Defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers in Psychology* 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>

Milbourn, T., Viesca, K. M. & Leech, N. 2017. Measuring linguistically responsive teaching: First results. *Esitys American Educational Research Association annual meeting -konferenssissa 28. huhtikuuta 2017. San Antonio TX, Yhdysvallat.*

Molin-Karakoc, L. 2020. Maahanmuuttajaoppilaiden voimaantuminen opetuksen avulla – oppimisen ja onnistumisen kokemusten avaintekijät. *Kasvatus* 51 (5), 592–605.

Molin-Karakoc, L. & Ikola, M. 2019. Learning engagement as a target for interventions: A qualitative study of first-generation migrant adolescents in Finnish secondary education. *British Journal of Guidance & Counselling* 47 (1), 109–122. <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1545995>

Niemonen, R. 2020. Ministeriö selvittää suomi toisena kielenä -opetusta, ongelmat heijastuvat urapolkuihin: ”En odottanut, että järjestelmä syrjii hakijoita”. *YLE-uutiset* 10.7.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11439087>. (Luettu 11.7.2020.)

Nieto, S. & Bode, P. 2008. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. 5. painos. Boston, MA: Pearson / Allyn & Bacon.

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2020a. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Opetushallituksen määräys OPH-5042-2020*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/>

Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020.pdf.  
(Luettu 2.2.2021.)

Opetushallitus. 2020b. Valtionavustus vieraskielisten sekä saamen- ja romanikielisten oppilaiden ja opiskelijoiden esi- ja perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen järjestämiseen vuonna 2020.  
<https://www.oph.fi/fi/avustukset/valtionavustus-vieraskielisten-seka-saamen-ja-romanikielisten-oppilaiden-ja#998d0b15>. (Luettu 2.2.2021.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. Koulutuspoliittinen selonteko. <https://okm.fi/koulutusselonteko>. (Luettu 10.5.2022.)

Ouakrim-Soivio, N., Rautopuro, J., Rantala, J., Saario, J. & van den Berg, M. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen historian oppiaineessa. Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden arvosanat, osaaminen ja asenteet perusopetuksen päättövaiheessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (6), 651–662. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2017121455845>

Owalgroup 2022. Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi.  
[https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen\\_arviointi\\_170322.pdf](https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf). (Luettu 18.3.2022.)

Peguero, A. A. & Bondy, J. M. 2011. Immigration and students' relationship with teachers. *Education and Urban Society* 43 (2), 165–183. <https://doi.org/10.1177%2F0013124510380233>

Pyökkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaroannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>

Ramírez, J. D., Yuen, S.D. & Ramey, D.R 1991. Executive summary of the final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-Exit transitional bilingual education program for language-minority Children.  
[https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE017748/Longitudinal\\_Study\\_Executive\\_Summary.pdf](https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE017748/Longitudinal_Study_Executive_Summary.pdf). (Luettu 19.5.2022.)

Repo, Elisa 2020. Discourses on encountering multilingual learners in Finnish schools. *Linguistics and Education* 60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100864>

Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1968. Pygmalion in the classroom. *The Urban Review* 3 (1), 16–20.

Sanders, W. L., Wright, S. P. & Horn, S. P. 1997. Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 11, 57–67. <https://doi.org/10.1023/A:1007999204543>

Satokangas, H. 2020. Tiedonaloja ja käsitteitä – kielitietoisuus oppimateriaaleissa. Teoksessa K. Rapatti (toim.) *Kaikkien koulu(ksi): Kielitietoisuus koulun kehittämisen kulmakivenä*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 139–156.

Satokangas, H. & Suuriniemi, S.-M. 2020. Miten oppikirjat tukevat oppijan kielitietoista toimintaa? – kielitietoisuus KUPERAn arviointi- ja tutkimushankkeen oppikirja-aineistossa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11 (3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/miten-oppikirjat-tukevat-oppijan-kielitietoista-toimintaa-kielitietoisuus-kuperan-arviointi-ja-tutkimushankkeen-oppikirja-aineistossa>. (Luettu 19.5.2022.)

Saukkonen, P. 2012. Suomi: Euroopan multikulturalistisin maa? *Oikeus* 41 (2), 226–243. <https://www.edilex.fi/oikeus/89080003.pdf>. (Luettu 19.5.2022.)

Simola, H. 2015. *The Finnish education mystery: Historical and sociological essays on schooling in Finland*. Lontoo: Routledge.

Soini T., Pietarinen J. & Pyhältö K. 2016. What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development* 20 (3), 380–397. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149511>

Soini T., Pyhältö K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: Reflecting learning and wellbeing in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 16 (6), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>

Tella, S. & Harjanne, P. 2004. Kielididaktiikan nykypainotuksia. *Didacta Varia* 9 (2), 25–52. <http://hdl.handle.net/10224/3673>. (Luettu 19.5.2022.)

Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säälävä (toim.) *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 184–202.

Thomas, W. P., & Collier, V. P. 2002. A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz. <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt>. (Luettu 7.11.2019.)

Turun kaupunki. 2020. Omakielinen opetus (OMO). Monikulttuurinen opetus. <https://blog.edu.turku.fi/monikulttuurinenopetus/omakielinen-opetus-omo-2/> (Luettu 2.2.2021.)

Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2015. Tuloksellisuustarkastuskertomus: Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf>. (Luettu 2.2.2021.)

Varjo, J., Holmberg, L. & Kalalahti, M. 2019. Maata näkyvissä? Maahanmuuttotustaisten nuorten toimintahorisontit. Teoksessa M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.) *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotustaistiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus, 225–253.

Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L.M., Acquah E. O. & Commins, N. L. 2022. Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education* 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>

de Wal Pastoor, L. 2016. Rethinking refugee education: Principles, policies and practice from a European perspective. Teoksessa A.W. Wiseman (toim.) *Annual review of comparative and*

international research. *International perspectives on education and society* 30. Bingley: Emerald Publishing, 107–116. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000030009>

Wilkinson, J. & Kaukko, M. 2021. How to support students of refugee backgrounds in your school. Teoksessa J. S. Brooks (toim.) *The school leadership survival guide: What to do when things go wrong, how to learn from mistakes, and why you should prepare for the worst*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 215–230.

Yeasmin, N. & Uusiautti, S. 2018. Finland and Singapore, two different top countries of PISA and the challenge of providing equal opportunities to immigrant students. *Journal for Critical Education Policy Studies* 16 (1), 207–237.

*Saapunut toimitukseen: 10.2.2021*

*Hyväksytty julkaistavaksi: 22.4.2022*

### **Am I enough? Can I help? Teachers' worries in relation to teaching students with migration background**

This article discusses teachers' ( $n = 596$ ) worries in relation to teaching students with migration background. We focus on the teachers' concerns about their own teacher identity and about schoolwork in general. The teachers' greatest concern was that they regarded their own skills as inadequate. Additionally, challenges related to evaluation, choosing teaching material and overall coping at work were mentioned. Concerns about schoolwork in general were about the lack of resources and the unsuitability of current practices. Other teachers' low expectations and negative attitudes towards students were also mentioned. The teachers often noted that schools fail to address the needs of students with migration background. The findings are in line with previous research on the topic: Lack of resources, lack of teachers' competences and lack of flexibility in the structures. New solutions in teaching students with migration background are needed in order to improve teachers' ability to cope in their work, as well as to improve students' learning results. The challenges experienced by teachers cannot be addressed by mere changes in teacher education. Political action and structural changes are needed.

*Descriptors:* capabilities, migrant background, practices, resources, school, students, teachers