



Parviainen Lotta

Luokanopettajien kokemuksia koulun mukautumisesta maahanmuuttajataustaisten
oppilaiden erilaisiin tarpeisiin

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan kokemuksia koulun mukautumisesta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erilaisiin tarpeisiin (Lotta Parviainen)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 51 sivua

Toukokuu 2022

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelin luokanopettajien kokemuksia koulun mukautumisesta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Tarkoitukseni oli selvittää luokanopettajilta, miten ja millaisissa käytännön tilanteissa he mukauttavat toimintaansa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeiden mukaisiksi. Lisäksi otin luokanopettajilta selvää, millaiset koulun rakenteet ja käytänteet tukevat ja haastavat heidän mielestään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua. Tutkielmani tavoitteena oli syventää tutkimusaiheeseen liittyvää tietoa sekä lisätä ymmärrystä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Pyrin tutkielmallani saamaan myös opettajien äänen kuuluviin tuomalla esiin heidän kertomiin asioita. Lisäksi tavoitteenani oli tarkastella tutkielmassani esiin nousevia asioita myös kriittisessä valossa.

Toteutin tutkielmani laadullisena tutkimuksena. Aineisto on kerätty haastattelemalla kuutta luokanopettajaa etäyhteyksin marraskuussa 2021 – tammikuussa 2022. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu tarjosi mahdollisuuden paitsi syvällisiin keskusteluihin haastateltavien kanssa, myös tarkentavien kysymysten esittämiseen puolin ja toisin. Analysoin aineiston litteroinnin jälkeen sisällönanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat, että kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen kouluissa on tärkeää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolun tukemisen kannalta. Opettajien hyödyntämissä konkreettisissa keinoissa korostuivat yksinkertaisuus, selkeys ja struktuuri, ja perusasioihin keskittyminen koettiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolun kannalta tärkeäksi. Myös moniammatillisen yhteistyön tärkeyttä painotettiin haastatteluissa. Kulttuurien kunnioittamattomuus, oppilaiden eriarvoistava kohtelu sekä asenneongelmat nähtiin tutkimuksessa puolestaan koulupolkua haastavina tekijöinä. Lisäksi haastatteluissa nostettiin esiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheisiin liittyvä näkökulma sekä tukevana että haastavana tekijänä.

Tutkielmani aihe on hyvin sensitiivinen, ja aiheesta kirjoittaessa oli syytä olla erityisen tarkkana. Tarkoitukseni ei ollut missään tutkielmani vaiheessa toiseuttaa tai stereotypisoida maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Aiheeni on tärkeä, sillä tämän päivän koulumaailmassa yhä useampi oppilas on maahanmuuttajataustainen. Käyttämäni lähdekirjallisuuden ja hankkimani haastatteluaineiston perusteella opettajilla ei kuitenkaan ole riittävästi tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioimisesta koulussa. Tutkielmaani voisi jatkaa tai kehittää esimerkiksi tutkimalla oppilaiden koulupolussaan hyväksi kokemia keinoja, sillä ne voisivat olla täysin päinvastaiset opettajien nimeämiin tekijöihin verrattuna.

Avainsanat: maahanmuuttajataustainen oppilas, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, interkulttuurisuus, interkulttuurinen kompetenssi, toiseus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Maahanmuuttajuus	7
2.1	Maahanmuuttajataustaiset oppilaat koulussa	8
3	Interkulttuurisuus	10
3.1	Interkulttuurinen kompetenssi	10
3.2	Bennett ja Bennettin kulttuurisen herkkyyden kehitysmalli	12
3.3	Toiseus interkulttuurisuuden haasteena	13
4	Interkulttuurisesti kompetentti opettaja	16
4.1	Kohtaamisen merkitys	17
4.2	Identiteetin ja kulttuurin merkitys.....	17
4.3	Toimivan vuorovaikutuksen ja ilmapiirin merkitys.....	18
5	Tutkimuksen toteutus	20
5.1	Tutkimuksen aineisto ja aineistonkeruu.....	21
5.2	Aineiston analyysi	23
5.2.1	<i>Redusointi</i>	25
5.2.2	<i>Klusterointi</i>	26
5.2.3	<i>Abstrahointi</i>	27
6	Tutkimuksen tulokset	29
6.1	Luokanopettajien toiminnan mukauttaminen.....	29
6.2	Koulupolkua tukevat rakenteet ja käytänteet	32
6.3	Koulupolkua haastavat rakenteet ja käytänteet.....	34
7	Johtopäätökset	37
8	Pohdinta	40
8.1	Eettinen pohdinta ja tutkimuksen luotettavuus	43
8.2	Tutkimuksen jatko- ja kehittämismahdollisuudet	45
	Lähteet	46

1 Johdanto

”-- opettajan ois hyvä ite mieltii, et miltä se tuntuu, jos opetetaan jotain asiaa ja sitten suurin osa niistä sanoista menee vaan ohi. Et kuvittelee vaikka itsensä jonnekin Saudi-Arabiaan ja sit mieltii, et siel pitäis jotain tehdä kynän ja paperin kanssa eikä osaa kirjoittaa niitä heidän kirjaimia tai sanoja siellä ja sit ei ymmärrä sanaakaan mitä se nyt sanoo, et miten lamaannuttava kokemus se voi olla oppilaille.” (H3)

Lisääntynyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on muuttanut suomalaista koulua ja opettajan työtä erityisesti 1990-luvulta lähtien, sillä tällöin kouluihin tuli yhä enemmän oppilaita, joilla ei ollut juurikaan kosketuspintaa suomen kieleen (Kalliokoski, 2009; Virta, Räsänen & Tuittu, 2011). Kalliokosken (2009) mukaan maahanmuuttajataustaisia kutsuttiin pakolaisiksi tai jopa ”mamuiksi” riippumatta siitä, millä perusteilla he olivat Suomeen tulleet. Kulttuurisen moninaisuuden seurauksena kouluista on tullut kotouttamisen sekä eri kulttuuritaustaisten ihmisten kohtaamisen keskeisiä instituutioita, joihin heijastuvat laajemmat yhteiskunnalliset muutokset (Souto, 2011, s. 14). Kulttuurisesti moninaistuvassa yhteiskunnassa myös opettajilla tulee olla valmiuksia omien asenteidensa ja arvojensa kehittämiseen (Dervin & Keihäs, 2013, s. 22; Talib & Lipponen, 2008).

Oppilaiden tasavertaisuus vaatii institutionaalisen tasa-arvoisuuden lisäksi myös kulttuurista ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta (Souto, 2011, s. 15). Tässä tutkielmassa tarkoitan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitteellä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huomioimista täysivaltaisina yhteisön jäseninä eri taustoista tai kulttuureista riippumatta. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsite on tutkielmassani yhteydessä koulumaailmaan, jossa moninainen oppilasaines tulisi ottaa huomioon eri kulttuureita arvostaen. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erilaiset tarpeet tulee ottaa huomioon sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteuttamiseksi. Jotta yhdenvertainen osallisuus ja toimiminen olisi kouluissa mahdollista, eriarvoisuutta ylläpitäviä rakenteita, diskursseja ja valta-asetelmia tulee haastaa ja purkaa (Robinson & Diaz, 2006, s. 9).

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kohtaamia tilanteita, joissa he ovat joutuneet mukauttamaan toimintaansa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeiden mukaisiksi. Lisäksi tarkoitukseni on ottaa luokanopettajilta selvää, millaiset koulun rakenteet ja käytännöt paitsi tukevat, myös haastavat heidän mielestään maahanmuuttajataus-

taisten oppilaiden koulupolkua. Aineisto on kerätty haastattelemalla kuutta luokanopettajaa, jotka ovat työskennelleet tutkimushetkellä vähintään vuoden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu oli tutkimukseni kannalta relevantin tapa kerätä aineistoa, sillä se antoi syvällistä tietoa tutkimusaiheesta. Tutkimusaiheeseeni liittyvässä keskustelussa ja käsitteiden käytössä tulee olla erityisen tarkkana, sillä tutkimukseen osallistuja voi ymmärtää tutkijan käyttämää kieltä monella tapaa. Tästä voisi aiheutua väärintäksityksiä tutkijan ja haastateltavan välillä. Tämä oli toinen syy sille, miksi koin haastattelun luontevimmilta aineistonkeruun vaihtoehdolta; haastattelu mahdollistaa tarkentavien kysymysten esittämisen ja itsensä ilmaisun paremmin kuin esimerkiksi kyselylomake.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuun liittyvää tutkimusta ovat tehneet aiemmin esimerkiksi Kyttälä, Sinkkonen ja Ylinampa (2013). Heidän tutkimuksensa liittyi oppilaiden omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin koulupolkinsa kannalta merkityksellisistä teijöistä (Kyttälä ym., 2013). Soilamo (2008, s. 4) on puolestaan tutkinut opettajien käsityksiä monikulttuurisesta työstään. Tähän liittyen Jokikokko (2002; 2005a; 2005b) on käsitellyt tutkimuksissaan opettajan interkulttuurista kompetenssia, jota avaan tutkimuksessani myöhemmin. Vaikka opettajien kokemuksiin liittyvää tutkimusta on tehty aiemmin, koin tuoreelle lisätutkimukselle tarvetta, sillä kulttuurisesti moninainen oppilasaines näkyy tänä päivänä koulumaailmassa enenevässä määrin.

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä myös omaa ymmärrystäni maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan. Koen, että luokanopettajakoulutus ei ole antanut tarpeeksi eväitä kulttuurisesti moninaistuvassa yhteiskunnassa työskentelyyn. Jokikokon (2002) mukaan opettajankoulutuksella tulisi pyrkiä siihen, että opiskelijan tulisi valmistuttuaan ymmärtää ja kunnioittaa moninaisuutta sekä tunnistaa epäoikeudenmukaisuutta. Näin ei kuitenkaan omalla kohdallani ole täysin ollut. Puutteellinen opettajankoulutus on puhututtanut myös monissa tutkimuksissa (Soilamo, 2008, s. 100, s. 103; Talib, 2005, s. 112–113; Virta ym., 2011). Tutkimuksista nousee esiin esimerkiksi lisäkoulutuksen tarve, jolla mahdollistettaisiin paremmat valmiudet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen (Soilamo, 2008, s. 100, s. 103; Talib, 2005, s. 114; Virta ym., 2011), maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mukanaan tuoma lisätyö (Soilamo, 2008, s. 99; Virta ym., 2011) sekä opettajien heikko koulutuksellinen valmius ja opettajien heikot kulttuuriset taidot (Soilamo, 2008, s. 99). Pahimmillaan koulutuksen puute on voinut aiheuttaa työhön sitoutumattomuutta ja välinpitämättömyyttä (Talib, 2005, s. 112–113). Interkulttuurisen osaamisen tulisikin olla keskeinen osa opettajankoulutusta (Cushner & Mahon, 2009), jos halutaan kouluttaa opettajia, joilla on valmiuksia kohdata eri kulttuureista

tulevia oppilaita (Jokikokko, 2002). Puutteellinen koulutus ja oman osaamisen riittämättömyys tulevat nousemaan myöhemmin esiin myös omassa aineistossani.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1. Miten ja millaisissa käytännön tilanteissa opettajat mukauttavat toimintaansa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeiden mukaisiksi?*
- 2. Millaiset koulun käytänteet ja rakenteet tukevat ja haastavat opettajien mielestä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua?*

2 Maahanmuuttajuus

Tilastokeskuksen (2022) mukaan suomalaisessa historiassa maastamuutto on ollut voimakasta. Erityisesti 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun siirtolaisuus Pohjois-Amerikkaan sekä muutto Ruotsiin 1960- ja 1970-luvulla ovat olleet Suomen historian suurimpia muuttoaaltoja (Tilastokeskus, 2022). Suomalaiset muuttivat Ruotsiin kauppaja- ja valtioyhteyksien vuoksi, kun taas Pohjois-Amerikkaan muutolla suomalaiset ottivat osaa sinne kohdistuneeseen muuttoliikkeeseen (Martikainen, Saari & Korkiakoski, 2013).

Muutto Suomeen on lisääntynyt, ja Suomeen muuttaneilla ulkomaalaisilla on ollut merkittävä rooli maan kehityksen kannalta (Martikainen ym., 2013; Tilastokeskus, 2022). Syyt muuttamisen taustalla ovat yhä moninaisempia; Sisäministeriön (2021) mukaan esimerkiksi vuonna 2020 yleisimpiä syitä Suomen maahanmuutolle olivat työ, perhe ja opiskelu. Työn perässä muuttaminen kattoi näiden tietojen perusteella lähes 50 prosenttia maahanmuutosta. Myös maahanmuutto on Suomessa tämänhetkisessä laajuudessaan vielä melko uusi ilmiö, vaikkakin se on sisäministeriön mukaan kannatellut Suomen väestönkasvua viime vuosina. Samoista tiedoista voi tulkita, että ulkomaalaistaustaiset ovat valtaväestöön verrattuna nuorempia, mikä tasapainottaa Suomen väestön ikärakennetta (Sisäministeriö, 2021). Lisäksi Martikaisen ja kollegoiden (2013) mukaan maahanmuuttajataustaisten lasten osuus väestöstä on merkittävä.

Maahanmuuttajan määritelmänä voidaan pitää ulkomailla syntyntä henkilöä, joka on muuttanut maasta toiseen esimerkiksi työn, opiskelun tai perhesyiden vuoksi. Määritelmän mukaan muuton perusteena on voinut olla myös esimerkiksi lähtömaan tilanteesta johtuva pakolaisuus (Karasma, 2012, s. 15, s. 17; Talib, Löfström & Meri, 2004, s. 20; Terveystieteiden tutkimuskeskus [THL], 2021). Maahanmuuttajalla voi olla sekä sosiaalisia siteitä muuttomaahansa (Paavola & Talib, 2010, s. 30) että kulttuurista sidosta muuttomaahansa ulkopuolelle (Muukkonen, 2018). Niin Karasma (2012, s. 19) kuin myös Tuittu, Klemelä, Rinne ja Räsänen (2011) korostavat, että on tärkeää nähdä maahanmuuttajataustaiset yksilöinä homogeenisen ryhmän sijaan.

Käytän tutkielmassani käsitettä maahanmuuttajataustainen oppilas. Tarkoitan käsitteellä paitsi Suomeen muuttaneita lapsia ja nuoria, myös niitä lapsia ja nuoria, joilla vähintään toinen vanhempi on syntynyt muualla kuin Suomessa. Maahanmuuton syyt eivät kuitenkaan ole käyttämäni käsitteen ja tutkielmani kannalta oleellisia, ja siksi olen jättänyt ne avaamatta tutkielmassani. Maahanmuuttajataustainen-käsite mahdollistaa henkilöiden moninaiset tarinat ja

taustat (Muukkonen, 2018). Lisäksi oleellista käsitteeni kannalta on, että maahanmuuttajataustainen oppilas suorittaa oppivelvollisuuttaan suomalaisessa alakoulussa.

Maahanmuuttoon liittyvään kirjallisuuteen, uutisointiin ja puheeseen on kuitenkin syytä suhtautua kriittisesti. Olen pyrkinyt pitämään tämän mielessä läpi tutkielmaprosessini. Tarkoituksenani ei ole missään tutkielmani vaiheessa stereotypisoida tai toiseuttaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita tai maahanmuuttajuutta. Käyttämäni käsitteet ovat kuitenkin tutkielmani kannalta oleellisia, sillä maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja heidän erilaisten tarpeiden huomioonottaminen ovat avainasemassa tutkielmassani. Tästä syystä sekä tutkielmaa selkiyttääkseni näitä käsitteitä on mielestäni perusteltua avata lukijalle. Toiseuden käsitettä avaan myöhemmin tutkielmassani.

2.1 Maahanmuuttajataustaiset oppilaat koulussa

Suomalaista opetusta ja koulutusjärjestelmää on pyritty kehittämään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeiden mukaiseksi jo pitkään (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013). Perusopetuksen tulee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan edistää yhdenvertaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Myös syrjäytymisen ja eriarvoistumisen ehkäisy korostuvat Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Tavoitteet pyritään saavuttamaan kiinnittämällä perusopetuksessa huomiota ihmisoikeuksien kunnioittamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen sekä tukemalla paitsi oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä, myös vahvistamalla kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014, s. 15–16, s. 18).

Paitsi itse opetuksessa, myös koulujen toimintakulttuurissa tulee kiinnittää huomiota kulttuuriseen moninaisuuteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 28) mukaan toimintakulttuurissa oppilaiden erilaiset identiteetit, kielet, katsomukset ja uskonnot tuodaan näkyväksi, niitä arvostetaan ja niiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa. Jokainen yhteisön jäsen tulee toimintakulttuurin mukaan kohdata samanarvoisina, ja jokaisella on mahdollisuus osallisuuteen sekä yksilöllisten tarpeiden huomioonottamiseen (POPS, 2014, s. 28).

Perusopetuksessa tulee ottaa huomioon myös oppilaiden kielelliset valmiudet (POPS, 2014, s. 86). Maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle kielellä on erittäin tärkeä rooli oppimisen kannalta; se on paitsi oppimisen kohde, myös sen väline (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa, 2013). Kieli voidaan nähdä myös oppimisen tärkeimpänä voimavarana (Opetushallitus [OPH],

2017a, s. 4). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taitoon liittyvää tutkimusta on tehty aiemmin. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan puutteellinen kielitaito tuottaa haasteita paitsi oppilaalle itselleen (Kyttälä ym., 2013), myös opettajien opetukseen (Virta ym., 2011). Tämän on huomannut myös Muukkonen (2018) tutkimuksessaan.

Niemistö (2002) toteaa, että maahanmuuttajille tulee lähes aina järjestää erityisiä opetusjärjestelyjä. Näitä ovat esimerkiksi perusopetukseen valmistava opetus ja suomi toisena kielenä -opetus (Niemistö, 2002). Perusopetuksen valmistava opetus on tarkoitettu niille esi- ja perusopetusikäisille maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille, joiden suomen kielen taito ei ole vielä riittävä esi- tai perusopetuksessa opiskeluun (Opetushallitus [OPH], 2017b, s. 3, s. 5). Valmistavaan opetukseen kuuluu lisäksi olennaisena osana integrointi oppilaan ikätasoa vastaaviin opetusryhmiin (OPH, 2017a, s. 10). Opetushallituksen (2019) mukaan suomi, ruotsi tai saame toisena kielenä -opetus on puolestaan yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä. Sitä tarjotaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, tai jos oppilaalla on muutoin monikielinen tausta (Opetushallitus [OPH], 2019, s. 3–5). Oppimäärää voi toteuttaa monin eri tavoin kokonaisuudesta oppimäärästä osittaiseen, ja riittävän kielitaidon saavutettuaan maahanmuuttajataustainen oppilas voi siirtyä opiskelemaan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän mukaisesti (POPS, 2014, s.118).

Nissilän ja Mustaparran (2005) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomen kielen oppiminen on edellytys paitsi muissa opinnoissa menestymiseen, myös myöhempään koulupolkuun sekä yhteiskuntaan integroitumiseen. Integroitumisen merkitystä korostavat myös Kalliokoski (2009) ja Karasma (2012, s. 29). Vaikka suomen kielen oppiminen on maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle tärkeää, yhtä tärkeää on myös oman äidinkielen säilyminen. Monimuotoisuuden ja äidinkielten määrän kasvun tuomaa muutosta ei usein nähdä yhteiskunnan voimavarana (Yli-Jokipii, Aksinovits, Salin & Hautakoski, 2020) eikä se siten ole itsestäänselvyys. Sekä Yli-Jokipii ja kollegat (2020) että Youssef (2005) sanovat oman äidinkielen olevan ajattelun ja tunteen kieli. Yli-Jokipii ja kollegat (2020) korostavat myös jokaisen oppilaan perusoikeutta omaan äidinkieleen. Lisäksi oman äidinkielen hyödyntäminen helpottaa oppiaineiden sisältöjen omaksumista (POPS, 2014, s. 86–87).

3 Interkulttuurisuus

Dervinin ja Keihäksen (2013) mukaan englanninkielisellä kielialueella käsitteen *intercultural* luojaksi nimetään usein yhdysvaltalainen antropologi Edward T. Hall, joka perehtyi vuosina 1959 ja 1966 julkaistuissa teoksissaan kulttuurienväliseen kommunikaatioon. He kertovat, että kulttuurienvälisyys miellettiin aluksi konkreettisiin käytännön tarpeisiin, mutta toisen maailmansodan päätyttyä ihmiset halusivat rauhaa. Yhdysvalloissa tämä näkyi heidän mukaansa diplomaattien kulttuurienvälisten taitojen kehittämisenä, jotta kulttuurien kohtaaminen olisi helpompaa. Ranskassa tavoitteena oli puolestaan siirtolaisten integroiminen yhteiskuntaan (Dervin & Keihäs, 2013, s. 30).

Interkulttuurisuuteen ja kulttuurienvälisyyteen on perehdytty jo pitkään niin mediassa, politiikassa, tutkimuksissa kuin koulutuksissakin. Hartikainen ja Mattila (2011) puhuvat interkulttuurisuudesta, jonka he määrittelevät kulttuurienväliseksi vuorovaikutukseksi. Vuorovaikutuksessa on olennaista molemminpuolinen oppiminen sekä yksilöiden erilaisuus kohtaamisen lähtökohtana (Hartikainen & Mattila, 2011). Tämä on myös tutkielmani kannalta olennaista; yhdenvertaisen opetuksen ja koulutuksen saavuttamiseksi jokaiselle oppilaalle tulisi antaa mahdollisuus tulla kuulluksi ja nähdyksi.

Käytän tutkielmassani käsitettä interkulttuurisuus. Lyhyesti määrittelen interkulttuurisuuden kulttuurienväliseksi vuorovaikutukseksi, jossa osapuolet ovat samanarvoisia keskenään riippumatta mistään heihin liittyvästä tekijästä. Osapuolina tarkoitan tutkielmani kannalta joko oppilaiden välisiä tilanteita tai opettaja-oppilassuhteita. Korostan määritelmässäni myös ihmisten yksilöllisyyttä ja mahdollisuutta olla oma itsensä. Näitä asioita myös Pollari ja Koppiainen (2010, s. 107) korostavat.

3.1 Interkulttuurinen kompetenssi

Kulttuurienväliseen kohtaamiseen liittyvään osaamiseen voidaan liittää monia erilaisia määritelmiä (Jokikokko 2005a). Jokikokko (2002; 2005a) käyttää termiä interkulttuurinen kompetenssi, jolla hän korostaa paitsi tietoisuutta ja herkkyyttä, myös halua ja taitoja toimia moninaisissa kulttuurien kohtaamisissa. Interkulttuurinen kompetenssi on myös edellytys toimivaan vuorovaikutukseen eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten välillä, ja sitä edellytetään myös opettajilta (Jokikokko 2002). Interkulttuurisesta kompetenssista puhuvat myös esimerkiksi Virta ja kollegat (2011) sekä Talib ja Lipponen (2008). Talib ja Lipponen (2008) koros-

tavat opettajan interkulttuurisessa kompetenssissa laajentunutta itseymmärrystä, kykyä suhtautua kriittisesti työhön, empatiaa sekä erilaisten elämänmuotojen ja todellisuuksien hahmottamista. Virta ja kollegat (2011) pitävät interkulttuurista kompetenssia keskeisenä opettajan ammattitaidon osana. He kuvaavat interkulttuurista kompetenssia kyvyksi toimia eri kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa. Interkulttuuriseen kompetenssiin Virta ja kollegat (2011) nimeävät tietoisuuden, asenteen, toiminnan ja taitojen osa-alueet; aivan kuten Jokikokkin (2002, 2005a), jonka interkulttuurisen kompetenssin määritelmää avaan laajemmin seuraavaksi.

Interkulttuurisen kompetenssin osa-alueet – tietoisuus, taidot, asenteet ja toiminta – liittyvät Jokikokon (2002; 2005a) mukaan vahvasti toisiinsa ja kehittyvät rinnakkain, mikä tulee ottaa huomioon interkulttuurisen pätevyyden saavuttamiseksi. Interkulttuurisen kompetenssin pyrkimyksenä on paitsi tiedostaa, ymmärtää ja kunnioittaa moninaisuutta, myös kannustaa oikeudenmukaisuutta tukevaan toimintaan ja ajatteluun (Jokikokko, 2002). Prosessinomaisuuteen viittaavat myös Talib ja Lipponen (2008). Seuraavaksi käsittelen lyhyesti Jokikokon (2002; 2005a) interkulttuurisen kompetenssin osa-alueet.

Tietoisuuden osa-alueeseen liittyy Jokikokon (2002; 2005a) mukaan oman itsensä ja oman kulttuuritaustan tunteminen. Hänen mukaansa on tärkeää kiinnittää huomioita paitsi omia ajatuksia ohjaaviin ja rajoittaviin tekijöihin, myös toisen kulttuurin arvoihin ja normeihin. Tällöin kulttuurienvälinen vuorovaikutus olisi hänen mukaansa mahdollista. Jokikokon mukaan taitoihin kuuluu puolestaan kriittisyys, empatia sekä kyky tarkastella asioita monesta eri näkökulmasta. Olennainen osa tätä on asenne, joka on tasa-arvoisen toiminnan edellytys; kun henkilö pyrkii mielessään oikeudenmukaisuuteen, hän voi alkaa tarttua myös konkreettisesti toimeen tasa-arvoisuuden edistämiseksi (Jokikokko, 2002; Jokikokko, 2005a).

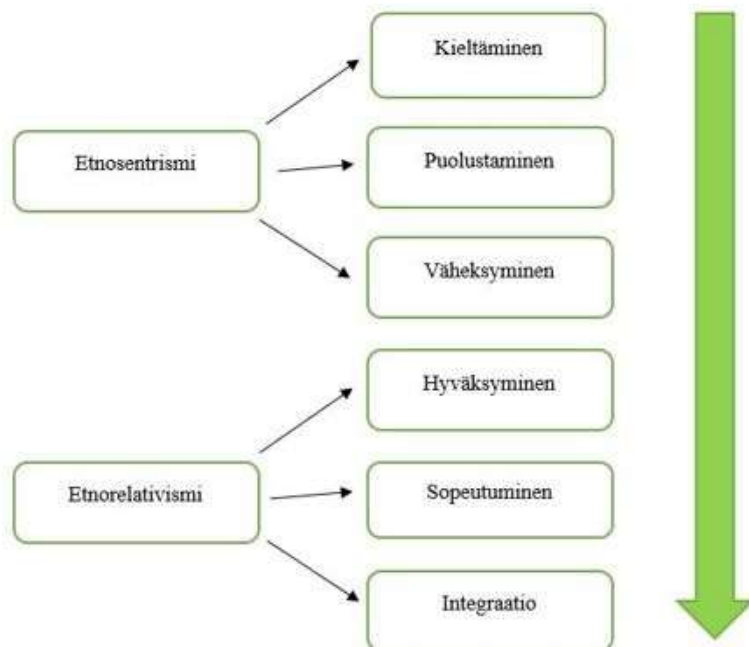


Kuvio 1. *Interkulttuurinen kompetenssin ulottuvuudet* (Parviainen, 2021, mukailen Jokikokko, 2002; 2005a).

Jokikokko (2002) tuo ilmi, että interkulttuurisen kompetenssin toteutuminen saattaa kuulostaa haastavalta etenkin opettajasta, jolla on jo muutenkin haasteita esimerkiksi resurssien vuoksi. Lisäksi kollegoiden asenteet sekä koulun rakenteet ja käytänteet saattavat hänen mukaansa vaikuttaa opettajan voimavaroihin taistella vanhoja käytänteitä ja ajatuksia vastaan, vaikka haaveissaan opettaja kehittäisi koulua kulttuurista moninaisuutta huomioivampaan suuntaan. Lisäksi Jokikokko korostaa, että opettajan on syytä tiedostaa, että hänen tulisi osata kehittää myös oppilaidensa interkulttuurista kompetenssia. Interkulttuurisessa oppimisessa päämääränä nähdään kohtaamistilanne, josta kaikki osapuolet saavat ammennettua itselleen jotain (Jokikokko, 2002).

3.2 Bennett ja Bennettin kulttuurisen herkkyyden kehitysmalli

Bennettin ja Bennettin (2004) kulttuurisen herkkyyden kehitysmalli sisältää kaksi herkkyyden kehitystasoa, jotka ovat etnosentrismi ja etnorelativismi. Etnosentrismin tasolla kulttuurien välisiä eroja ei heidän mukaansa huomata laisinkaan. Toisaalta heidän mukaansa tällä tasolla voi myös olla, että oma kulttuuri nähdään keskeisessä asemassa muihin kulttuureihin verrattuna. Etnorelativistisella tasolla erilaisuus puolestaan tiedostetaan, hyväksytään ja integroidaan osaksi omaa kulttuuria (Bennett & Bennett, 2004).



Kuvio 2. Kulttuurisen herkkyyden kehitysmalli (Parviainen, 2022, mukailten Bennett & Bennett, 2004)

Bennetin ja Bennetin (2004) mukaan etnosentrisellä tasolla kieltämisvaiheessa muiden kulttuurien huomioimista vältellään, jolloin oma kulttuuri nähdään ainoana mahdollisena. Myös puolustusvaiheessa he korostavat muiden kulttuurierojen ja kulttuurien välttelyä, mutta oma kulttuuri nähdään tässä vaiheessa ainoana hyvänä. Väheksymisen vaiheessa kulttuurit nähdään pohjimmiltaan keskenään samanlaisina, mutta oma kulttuuri nähdään tästä huolimatta yleismaailmallisena (Bennett & Bennett, 2004).

Siirryttäessä etnorelativismiin tasolle, hyväksymisen vaiheessa kulttuurierot Bennetin ja Bennetin (2004) mukaan hyväksytään, mutta ne nähdään erilaisina todellisuuden rakenteina omaan kulttuuriin nähden. Sopeutumisen tasolla ajattelu eri kulttuurien näkökulmasta on jo heidän mukaansa mahdollista. Kulttuurinen sensitiivisyys on interkulttuurisesti laajin ja moniulotteisin vaihe, jossa ihmisen kokemus laajenee entisestään koskettamaan myös muita kulttuureja (Bennett & Bennett, 2004).

Käytännössä Bennetin ja Bennetin (2004) kulttuurisen herkkyyden kehitysmalli näkyy opettajissa ja opettajan työssä monin eri tavoin riippuen siitä, mille tasolle opettajat mallin perusteella sijoittuvat. Paavola ja Talib (2010) kuvaavat, että esimerkiksi etnosentrismin tasolla opettaja voi kokea eri kulttuurista tulevat oppilaat uhkana omalle arvomaailmalleen, mistä voi seurata ennakkoluuloista käyttäytymistä maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan. Etnorelativismiin tasoa lähestyessään opettaja alkaa heidän mukaansa vähitellen huomioimaan omassa ajattelussaan myös muita kulttuureja ja muista kulttuureista tulevia oppilaitaan. Paavola ja Talib toteavat, että integraatiovaiheessa opettaja kykenee jo täysin soveltamaan erilaisia ajatusmalleja kulttuuriin tilanteisiin. Ymmärtääkseen kulttuurista moninaisuutta opettajien tulee kyetä joustavaan ajatteluun itsekeskeisen ajatusmaailman sijaan (Paavola & Talib, 2010, s. 79–80).

3.3 Toiseus interkulttuurisuuden haasteena

Toiseus on käsitteenä erittäin tärkeä ja ajankohtainen. Jako meikäläisiin ja muukalaisiin on ollut esillä jo kauan (Karasma, 2012, s. 41) ja yhä edelleen suomalaisuutta tavallistetaan esimerkiksi koulumaailmassa (Souto, 2011, s. 112). Souto (2011) kuvailee, että koulussa niin sanotut erilaisuudet ja poikkeavuudet nousevat helposti esiin, jolloin suomalaiseen tavallisuuteen pyrkiminen tuntuu turvalliselta vaihtoehdolta. Niin sanottuna tavallisena suomalaisena ihminen saattaa kokea oikeutetuksi suhtautua passiivisesti kulttuurista moninaisuutta kohtaan (Souto, 2011, s. 112–113). Aiempien tutkimuksien mukaan maahanmuuttajataustaisia oppilai-

ta on voitu pitää ”normaalin valkoihoisen suomalaisoppilaan” vastakohtina (Riitaoja, 2013, s. 194, s. 197) tai jopa painostaa oman etnisen tai kansallisen identiteetin hylkäämiseen päästäkseen koulujen täysivaltaisiksi jäseniksi (Juva, 2020, s. 76). Kouluilla onkin tärkeä rooli normaaliuden ylläpitämisessä ja tuottamisessa (Juva, 2020, s. 26). Soudon (2011) mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat kohtaavat helposti jakoa meihin ja muihin, mitä on vaikea ohittaa jokapäiväisessä kouluelämässä. Luokittelun vuoksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tasa-arvoisuuden kokemukset jäävät vähäisiksi tai olemattomiksi (Souto, 2011, s. 139).

Toiseus määritellään Lamminmäki-Kärkkäisen (2002) mukaan ilmiöksi, jossa toisen henkilön kohtaaminen on vaikeaa joko itselle tai toiselle tuotetun identiteetin seurauksena. Hän kuvaillee, että kohdatessamme itseemme verraten erilaisen ihmisen, määrittelemme toiseuden mukaan ihmisen olemuksen kuulematta häntä itseään. Toiseuteen liittyy voimakas emotionaalinen suhtautuminen, mikä tekee siitä haastavan muuttaa (Lamminmäki-Kärkkäinen, 2002). Hyvärinen, Riitaoja ja Särkelä (2014) viittaavat toiseuden käsitteeseen samankaltaisesti. He näkevät toiseuden epämääräisenä suhteena johonkin, joka määritellään ensimmäisyydeksi. Toiseuden tuottaminen tapahtuu heidän mukaansa usein monien samanaikaisten ja toisiinsa kietoutuvien hierarkioiden ja erojen avulla (Hyvärinen ym., 2014). Dervin ja Keihäs (2013) jakavat toiseuden puolestaan ulkoiseen ja sisäiseen toiseuteen. Ulkoinen toiseus kattaa heidän mukaansa jotain vierasta, kun taas sisäinen toiseus käsittää esimerkiksi maan rajojen sisällä olevat seksuaaliset, uskonnolliset ja muut vähemmistöt (Dervin & Keihäs, 2013, s. 96).

Kun puhutaan toiseudesta maahanmuuttajataustaisten ihmisten näkökulmasta, tarkoitetaan Löytyn (2005) mukaan maahanmuuttajataustaisten erilaisuutta ja vähempiarvoisuutta kantasuomalaisiin verrattuna. Tyypillistä tällaiselle toiseuden kokemukselle on hänen mukaansa yhden eroavaisuuden paisuminen joukoksi muita eroavaisuuksia, joista paistaa maahanmuuttajataustaisiin liittyvät stereotyyppiset käsitykset. Käytännössä tämä voi tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajataustaisten ihonväri liitetään esimerkiksi käsitykseen siitä, että tummaihoiset ihmiset olisivat laiskoja (Löytty, 2005). Opettajalta kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä ammatillisuus edellyttää Talibin (2005, s. 48) mukaan tietoisuutta erilaisesta ihmisestä eli toisesta, joka muokkaa yksilön sosiaalista todellisuutta.

Löytyn (2005) toiseuden määritelmä mukailee tutkielmassani käyttämäni toiseuden määritelmää. Tarkoitan toiseudella maahanmuuttajataustaisen oppilaan kokemusta erilaisuudesta suhteessa valtaväestöön eli kantasuomalaisiin. Toiseuden käsitteen käyttö on kuitenkin Löytyn mukaan ongelmallista liiallisen yleistettävyyden ja eroavaisuuksien korostamisen vuoksi.

Toiseuden käsitteen sijaan olisikin syytä puhua erilaisuudesta, jolloin välttyään ihmisten vastakkainasettelulta (Löytty, 2005). Haluankin edelleen painottaa, ettei tarkoitukseni ole luokitella maahanmuuttajataustaisia oppilaita millään tavalla vähempiarvoisiksi tai huonommiksi verrattuna valtaväestöön. Käytän toiseuden käsitettä vain nostaakseni esiin tämän maahanmuuttoon mahdollisesti, maahanmuuttajien kannalta, liittyvän ongelmakohdan. Kuten Karas-
makin (2012, s. 41) korostaa, oman kansallisuuden arvostamisen lisäksi meidän täytyy olla ymmärtäväisiä myös muita kulttuureita kohtaan. Tämä ajatus on myös itselläni mielessä koko tutkielmaproessin ajan.

4 Interkulttuurisesti kompetentti opettaja

Kulttuurisesti moninaisessa koulumaailmassa toimiva opettaja tarvitsee tiettyjä taitoja, jotta hän olisi interkulttuurisesti pätevä. Jokikokko (2002) esittelee artikkelissaan interkulttuurisen opettajan pedagogista kompetenssia. Alla on laadittuna listaus näistä asioista, joita Jokikokon (2002) mukaan interkulttuurinen pätevyys edellyttää.

<u>Interkulttuurisesti kompetentti opettaja</u>
Opettaja ymmärtää interkulttuurisuuskasvatuksen arvot ja tavoitteet ja toteuttaa näitä oman opettajuutensa mukaisesti. Tämä on edellytys interkulttuurisuuskasvatuksen toteutumiselle.
Opettajan tulee olla tietoinen vähemmistökulttuurien opettamiseen liittyvistä oletuksista sekä taustatekijöiden vaikutuksista vähemmistökulttuurista tulevan oppilaan koulumenestykseen.
Opettaja pyrkii vaikuttamaan koulun rakenteisiin ja käytänteisiin puuttamalla epätasa-arvoon koulussa. Epätasa-arvoon liittyviin ongelmiin on syytä kiinnittää huomiota myös koulun ulkopuolella.
Opettajan tulee olla tietoinen jokaisen oppilaan kulttuurista, kielestä ja ympäristöstä.
Opettajan tulee osata suhtautua kriittisesti olemassa oleviin opetussisältöihin ja materiaaleihin ja tarvittaessa laatia itse opetusmateriaalia.
Opettajan tulee omalla käyttäytymisellään ja toiminnallaan pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden välisiin ennakkoluuloihin sekä kannustaa oppilaita suvaitsevaisuuteen. Opettajan tulee hyödyntää opetuksessaan monenlaisia työtapoja sekä oppilaiden ajatuksia.
Opettajalla tulee olla hyvät vuorovaikutustaidot ja hän osaa ottaa huomioon eri kulttuurien väliseen kommunikointiin liittyvät ongelmat. Erityisesti nonverbaalinen viestintä on tärkeää etenkin tilanteissa, joissa suullinen kielitaito on vielä haasteellista.

Taulukko 1. *Interkulttuurisesti kompetentti opettaja.* (Parviainen, 2022, mukailen Jokikokko, 2002).

Seuraavaksi paneudun interkulttuurisesti kompetenttin opettajan piirteisiin syvällisemmin. Koen tämän tärkeäksi, sillä keräämästäni aineistosta, josta kerron tarkemmin myöhemmin, nousee esiin samoja asioita, joita myös kirjallisuudessa pidetään merkityksellisinä.

4.1 Kohtaamisen merkitys

Kun maahanmuuttajataustainen oppilas tulee luokkaan, kuvailee Soilamo (2008) muutosprosessin käynnistyvän välittömästi. Kaikki lähtee liikkeelle kohtaamisesta, mikä koskettaa sekä maahanmuuttajataustaista oppilasta itseään, opettajaa että luokan muita oppilaita (Soilamo, 2008, s. 64). Kun ihminen kohtaa toisen ihmisen ja tulee samalla myös itse kohdatuksi, hän kokee tullessa kuulluksi ja nähdyksi (Pollari & Koppinen, 2011, s. 126). Toisen kuunteleminen ja tämän tilan ymmärtäminen ovat Pollarin ja Koppisen (2010) mukaan ehtoja aidolle kohtaamiselle. He kuvaavat oppilaan ja opettajan välisen kohtaamisen olevan parhaimmillaan kahden ainutkertaisen ainutkertaista kohtaamista. Se on samalla tehokkainta syrjäytymisen, turhautumisen ja vieraantumisen ehkäisemistä (Pollari & Koppinen, 2010, s. 15, s. 196–197), mikä on tärkeää myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla.

Suomalaisessa kulttuurissa katsekontaktilla on Pollarin ja Koppisen (2011) mukaan suuri merkitys kohtaamistilanteissa. Heidän mukaansa on kuitenkin syytä muistaa, että tämä ei päde kaikkiin kulttuureihin; joissain kulttuureissa silmiin katsominen voi olla sopimatonta. He korostavat, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohdatessa kohtaamistilanteet on hyvä aloittaa kulttuurin mukaisilla tervehdyksillä. Myös kiinnostus toista ihmistä kohtaan sekä positiivinen asenne ovat avainasemassa maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohdatessa (Pollari & Koppinen, 2011, s. 126).

Kohtaamistilanteet voivat olla rikastuttavia kokemuksia, mutta niihin voi liittyä myös haasteita (Soilamo, 2008, s. 64), eikä kohtaaminen siten ole aina helppoa (Pollari & Koppinen, 2011, s. 9). Aidolle kohtaamiselle voi olla todellisuudessa vaikea antaa aikaa, sillä kiire kouluarjessa voi estää aidon kohtaamisen mahdollisuuden (Talib, 1999, s. 244). Tämä on harmillista, sillä maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsisivat aikaa uuteen maahan ja kouluun sopeutumiseen; ajan ja kärsivällisyyden puute sekä vihapuheen yleistyminen voivat viedä voimia kohdata eri kulttuuritaustoista tulevia ihmisiä (Talib, 1999, s. 244; Pollari & Koppinen, 2010, s. 196–197; 2011, s. 9–10).

4.2 Identiteetin ja kulttuurin merkitys

Matinheikki-Kokon (2002) mukaan ihminen voi yhtä aikaa kokea kuuluvansa useampaan eri kulttuuriin. Koulu vaikuttaa oppilaan identiteetin muodostumiseen vahvistamalla kansallista identiteettiä, kieltä ja elämäntapaa, mutta myös toisaalta kaventamalla etnisiä ja kulttuurisia

eroja (Matinheikki-Kokko, 2002). Opettajalla on merkittävä rooli maahanmuuttajataustaisen oppilaan identiteetin rakentumisessa ja tasapainoisessa kehityksessä (Koskela & Tuomi, 2020, s. 159; Talib & Lipponen, 2008; Virta ym., 2011). Interkulttuurisesti kompetentin opettajan tehtävänä on muun muassa ohjata oppilaitaan aitoon eri kulttuureiden väliseen kohtaamiseen, puuttua eriarvoistavaan kohteluun sekä tukea maahanmuuttajataustaisen oppilaan kasvua ja identiteettiä (Pollari & Koppinen, 2011, s. 72). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kannalta erilaisten arvomaailmojen molemminpuolinen arvostaminen ja kunnioittaminen sekä myönteinen suhtautuminen oppilaan edustamaa kulttuuria kohtaan on ensiarvoisen tärkeää (Paavola & Talib, 2010, s. 75).

Koskela ja Tuomi (2020) nimeävät kolme eri tapaa oppilaan identiteetin tukemiseen. Kaikki lähtee heidän mukaansa liikkeelle *keskustelusta*; on tärkeää, että opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden tulla kuulluksi ja nähdyksi suunnittelemalla opetusta yhdessä heidän kanssaan. Toisessa kategoriassa he korostavat *kyseenalaistamista*. Koskela ja Tuomi painottavat, että opettajan tulee tarkastella oppimateriaaleja kriittisessä valossa. Suomessa asuvat vähemmistöt on heidän mukaansa syytä ottaa huomioon niin oppimateriaalien valinnoissa, merkkipäivien vietoissa kuin muussa opetuksessa. Koskela ja Tuomi muistuttavat, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tehtävänä ei ole toimia opettajan opettajana. Opettajaa kehoitetaankin *Googlen käyttöön* sekä asioiden selvittämiseen paitsi itsenäisesti, myös yhdessä kollegoiden kanssa (Koskela & Tuomi, 2020, s. 159–160).

Pollari ja Koppinen (2011) toteavat, että koulussa tulisi olla mahdollisuus oman kulttuurin esiintuomiseen. Kouluissa tulisi olla heidän mukaansa eri kulttuurien juhlapyhät ja muut kulttuureihin liittyvät tiedot kaikkien nähtävillä, jolloin ne voitaisiin tehdä myös konkreettisesti näkyviksi koulun arjessa. Myös luokahuoneissa luokan oppilaiden eri kielet voisivat heidän mielestään olla näkyvillä esimerkiksi luokan seinillä. On myös tiettyihin kulttuureihin liittyviä asioita, kuten paastoaminen, jotka vaikuttavat Pollarin ja Koppisen mukaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan elämään koulussa. Kulttuurien huomioimisella eri kulttuuritaustasta tulevat ihmiset koettaisiin helpommin koulua rikastuttavina ja monipuolistavina yhteisön jäseninä (Pollari & Koppinen, 2011, s. 56, s. 64–65, s. 102).

4.3 Toimivan vuorovaikutuksen ja ilmapiirin merkitys

Kahden eri kulttuurista tulevan ihmisen välinen vuorovaikutus syntyy Pollarin ja Koppisen (2011, s. 126) mukaan merkitysten vaihtamisesta ja yhteisten merkitysten löytämisestä. Jotta

oppimista tapahtuu, tarvitaan vuorovaikutusta paitsi toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten kesken, myös eri oppimisympäristöjen ja yhteisöjen kanssa (POPS, 2014, s. 15). Toimiva vuorovaikutus ei kuitenkaan ole aina helppoa (Talib ym., 2004, s. 130). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa kommunikoidessa sanattoman viestinnän merkitys korostuu (Pollari & Koppinen, 2011, s. 96–97). Sanatonta viestintää hyödynnetään Talibin (1999) mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa erityisesti tilanteissa, joissa yhteistä kieltä ei välttämättä ole tai maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomen kielen taito on vielä heikkoa. Hänen mukaansa kehollisen viestinnän avulla maahanmuuttajataustainen oppilas kokee tulevansa kuulluksi. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat aistivat opettajan viestinnästä enemmän kuin osaamme aavistaakaan, ja siksi opettajan on tärkeää olla tietoinen mahdollisista piiloviesteistä, joita oma toiminta voi maahanmuuttajataustaisessa oppilaassa saada aikaan (Talib, 1999, s. 139–140).

Maahanmuuttajataustainen oppilas voi kokea Pollarin ja Koppisen (2011) mukaan paljon epävarmuutta. He kertovat, että maahanmuuttajataustainen oppilas saattaa esimerkiksi miettiä, miten luokkatoverit ja opettaja suhtautuvat häneen tai tuleeko hän varmasti ymmärretyksi. Lisäksi opettajan tulee heidän mukaansa järjestää maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle riittävästi onnistumisen kokemuksia. Pollari ja Koppinen painottavat, että onnistumisen kokemusten lisäksi on tärkeää myös tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita pettymyksen ja epäonnistumisen hetkinä. He painottavat, että opettajan tulee tukeakseen maahanmuuttajataustaista oppilasta tarttua niihin asioihin, jotka ovat oppilaalle sillä hetkellä tärkeimpiä ja joissa tämä kokee tulevansa autetuksi. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, että liiallinen tukeminen ja asioiden puolesta tekeminen voivat olla haitallisia oppilaan identiteetin kehitykselle (Pollari & Koppinen, 2011, s. 91, s. 102).

Oppilaan tukemisen ja kannustamisen lisäksi myös avoimella ilmapiirillä on suuri merkitys maahanmuuttajataustaisen oppilaan kouluviihtyvyyteen ja oppimiseen (Pollari & Koppinen, 2011, s. 102; Talib, 1999, s. 140). Myös Jokikokon (2005b) tutkimuksen mukaan turvallinen oppimisympäristö ja avoin keskustelu ovat avainasemassa kulttuurienvälisessä oppimisessä. Pollarin ja Koppisen (2011, s. 102) mukaan negatiivinen ilmapiiri ja kulttuurierojen huomioidattomuus ovat maahanmuuttajataustaisen oppilaan hyvän oppimisen esteenä. Avoimet, oppilaiden tarpeita kuuntelevat keskustelutilanteet sekä turvallisuuden tunteen kokemukset ovat puolestaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan hyvän oppimisen edellytyksiä (Pollari & Koppinen, 2011, s. 102).

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on koulujen muuttamisesta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erilaisiin tarpeisiin. Tutkielman tarkoituksena on kehittää paitsi omaa, myös muiden luokanopettajien ammattitaitoa ja tietämystä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamisesta ja opettamisesta. Tutkimuskysymyksiäni ovat seuraavat:

- 1. Miten ja millaisissa käytännön tilanteissa opettajat mukauttavat toimintaansa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeiden mukaisiksi?*
- 2. Millaiset koulun käytänteet ja rakenteet tukevat ja haastavat opettajien mielestä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua?*

Haastattelukysymykset pohjautuvat suoraan tutkimuskysymyksiini. Alla haastattelukysymyksiäni.

- 1. Millaisia tilanteita olet kohdannut, joissa olet joutunut mukauttamaan omaa toimintaasi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeiden mukaisiksi?*
- 2. Millaiset koulun rakenteet ja käytänteet tukevat mielestäsi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua?*
- 3. Millaiset koulun rakenteet ja käytänteet haastavat mielestäsi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua?*

Toteutan tutkielmani laadullisena tutkimuksena. Creswellin ja Creswellin (2018, s. 179) mukaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä aineistoja ovat esimerkiksi erilaiset teksti- ja kuviot. Aineistoa voidaan kerätä Vilkan (2021, s. 122) mukaan muun muassa haastattelujen ja tutkittavien tarkkailun avulla. Laadullisen tutkimuksen voidaankin sanoa perustuvan erilaisiin aineistoihin ja niiden analyysiin (Günther & Hasanen, 2021, luku ”Tutkimuksen suunnittelu”). Aineisto on laadullisessa tutkimuksessa tutkijan itse keräämää ja tulkittavaa, vaikkakin tutkittavien kokemukset ja käsitykset on syytä ottaa huomioon tutkimusta tehdessä (Creswell J. W. & Creswell J. D., 2018, s. 181–182). Myös Juuti ja Puusa (2020, luku ”Laadullisen tutkimuksen luotettavuus”) sekä Vilka (2021, s. 118) korostavat ilmiön ymmärtämistä tutkittavien näkökulmasta sekä niiden merkitysten selvittämistä, joiden kautta tutkittavat näkevät ja kokevat maailmaa.

Kiviniemi (2018, luku ”Laadullinen tutkimus prosessina”) näkee laadullisen tutkimuksen prosessina ja oppimistapahtumana. Hänen mukaansa laadullista tutkimusta tehdessä tutkimustehävää, -ongelmaa ja aineistoa koskevat päätökset voivat muokkautua joustavasti tutkimuksen aikana (Kiviniemi, 2018, luku ”Laadullinen tutkimus prosessina”). Prosessinomaisen laadullisesta tutkimuksesta tekee myös se, ettei tutkimus etene välttämättä loogisesti, vaan prosessin eri vaiheet ovat keskenään vuorovaikutuksessa (Günther & Hasanen, 2021, luku ”Tutkimuksen suunnittelu”; Juuti & Puusa, 2020, luku ”Laadullisen tutkimuksen luotettavuus”; Kiviniemi, 2018, luku ”Laadullinen tutkimus prosessina”). Tästä huolimatta tutkijan on tutkimuksen edetessä syytä löytää ne ideat, joiden pohjalta tutkimuksellisia päätöksiä tehdään (Kiviniemi, 2018, luku ”Laadullinen tutkimus prosessina”).

5.1 Tutkimuksen aineisto ja aineistonkeruu

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelulla on monia etuja. Haastatteluun voidaan heidän mukaansa valita henkilöt, joilla on haastattelun aiheeseen liittyvää kokemusta ja tietoa. Haastattelu on myös joustava aineistonkeruumenetelmä; haastattelijalla on mahdollisuus kysymysten toistoon, asioiden selventämiseen ja mahdollisten väärinkäsitysten oikaisuun (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85–86). Nämä perustelut olivat itselleni tutkijana merkityksellisiä aineistonkeruumenetelmää valitessani. Tutkimusaiheeni vuoksi koin tärkeäksi, että saan keskustella haastateltavien kanssa suullisesti. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, haastatteluissa on tärkeää saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimusaiheesta. Tästä syystä haastateltaville on syytä antaa haastattelukysymykset etukäteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Näin tein itsekin; lähetin haastattelukysymykset jokaiselle haastateltavalle etukäteen luettavaksi, jotta he saivat halutessaan orientoitua niihin ennen haastattelua. Mitään kirjallista tuotosta en heiltä kuitenkaan vaatinut.

Teemahaastattelu on yleinen haastattelun muoto (Vilkka, 2021, s. 124), jota hyödynsin myös itse aineistonkeruussa. Teemahaastattelussa tutkijan tarkoituksena on poimia tutkimusongelmastaan tutkimuksen kannalta merkityksellisiä teemoja (Vilkka, 2021, s. 124). Teemahaastattelun valinta tuntui tutkimukseni kannalta luontevalta, sillä tutkielmani tavoitteena on ymmärryksen lisääminen maahanmuuttajuudesta luokanopettajien ajatusten ja näkökulmien kautta. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 88) mainitsevat, ihmisten asioille antamat merkitykset ja tulkinnat korostuvat teemahaastattelussa.

Teemahaastattelussa tutkijan etukäteen valitut teemat toimivat haastattelun runkona, ja niiden ympärille voi tarvittaessa esittää tarkentavia tai syventäviä kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87–88). Aiemmin mainitsemani haastattelukysymykset toimivat jokaisen haastattelun pohjana. Haastateltavien vastauksista riippuen esitin väliin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Myös haastateltavat saattoivat esittää välikysymyksiä kesken haastattelun. Tarkoituksenaani ei ollut kuitenkaan kysymysten avulla ohjata haastattelua tiettyyn suuntaan. Tärkeintä Creswellin ja Creswellin (2018, s. 187) mukaan on, että tutkija saa selville tutkimukseen osallistuvien näkemyksiä tutkimusaiheesta ja löytää tutkimuksensa kannalta merkityksellisiä vastauksia. Vapaamuotoisuus ja joustavuus ovat Puusan (2020, luku ” Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet”) mukaan teemahaastattelulle tyypillisiä piirteitä.

Tutkimusaineistoni koostuu kuudesta haastattelusta, jotka toteutettiin marraskuussa 2021 – tammikuussa 2022. Haastattelut toteutettiin COVID-19 -pandemian vuoksi etäyhteyksin Zoomin välityksellä. Tutkimuksen kohderyhmä on rajattu tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteiden vuoksi luokanopettajiin, joilla oli vähintään yhden vuoden kokemus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Vilkka (2021, s. 135) pitää hyvänä haastateltavien kriteerinä haastateltavien omakohtaista kokemusta tutkittavasta aiheesta, minkä koin myös itse merkitykselliseksi haastateltavia etsiessä. Haastatteluja oli yhteensä viisi, jotka olivat yhtä lukuun ottamatta yksilöhaastatteluja. Yhteen haastatteluun osallistui kaksi opettajaa, jotka toteuttivat yhdessä yhteisopettajuutta. Tästä huolimatta käytän tutkielmassani haastateltavista lyhenteitä H1 – H6. Tutkimukseen osallistujat rekrytoitiin Facebookin *Alakoulun aarreaitta – Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi* -ryhmän kautta, valtakunnallisesti eri koulujen rehtoreille lähetettyjen sähköpostiviestien välityksellä sekä omien henkilökohtaisten yhteyksien kautta. Kuten aiemmin mainitsin, lähetin haastatteluista kiinnostuneille etukäteen haastattelukysymykseni, joihin he saivat halutessaan orientoitua ennen haastattelua.

Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista kysyin jokaiselta haastateltavalta taustatiedot. Kerroin haastateltaville, että sukupuolikysymykseen saa halutessaan jättää vastaamatta. Kaikki haastateltavat kuitenkin vastasivat siihen. Heistä viisi oli naista ja yksi mies. Haastateltavat työskentelivät hyvin eri puolilla Suomea; etähaastattelut mahdollistivat laajemman aineiston haastateltavien työskentelysijainnin osalta. Olen jättänyt paikkakunnat mainitsematta tutkielmassani haastateltavien anonymiteetin säilymisen vuoksi. Ne eivät myöskään olleet tutkielmani kannalta oleellisia, joten paikkakuntien poisjäänti ei ollut merkityksellistä. Työskentelysijainnin lisäksi haastateltavien työvuodet luokanopettajana sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa työskentelyn suhteen vaihtelivat. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta kaikki

haastateltavat työskentelivät haastatteluhetkellä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa. Alla on yhteenveto haastateltavien taustatiedoista.

Aineisto	Sukupuoli (saa jättää vastaamatta)	Kuinka monta vuotta olet ollut luokanopettajana työelämässä?	Kuinka monta vuotta olet työskennellyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa?	Työskenteletkö tällä hetkellä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa?
Haastateltava 1	Nainen	Noin 15 vuotta	12 vuotta	En
Haastateltava 2	Nainen	5–6 vuotta	5–6 vuotta	Kyllä
Haastateltava 3	Mies	15 vuotta	15 vuotta	Kyllä
Haastateltava 4	Nainen	1,5 vuotta	1,5 vuotta	Kyllä
Haastateltava 5	Nainen	15 vuotta	15 vuotta	Kyllä
Haastateltava 6	Nainen	Noin 9 vuotta	Noin 5 vuotta	Kyllä

Taulukko 2. Haastateltavien taustatietojen yhteenveto.

Haastattelujen aluksi kävin läpi tutkimusaiheeni sekä haastattelukysymykseni. Kävin läpi myös anonymiteettiin, nauhoitukseen ja litterointiin liittyvät eettiset asiat. Kerroin haastateltaville, että tutkimuksesta saa vetäytyä pois missä vaiheessa tahansa ja että haastattelut voidaan tarvittaessa keskeyttää. Kerroin myös, että haastattelujen litteroinnit saa halutessaan luettavaksi. Kuitenkaan kukaan haastateltavista ei toivonut litterointeja itselleen.

Nauhoitin haastattelut sekä Zoomin omalla äänitysominaisuudella että omalla puhelimellani. Aineistonkeruun jälkeen litteroin eli puhtaaksikirjoitin haastattelut sanasta sanaan. Oikoluin litteroidut haastattelut moneen kertaan ja korjasin niitä nauhoituksien avulla tarvittaessa. Poistin myös jo tässä vaiheessa haastatteluista täytesanoja, kuten ”niinku” tai ”no”. Alla on yhteenveto haastattelujen kestoista ja litteroiduista sivumääristä.

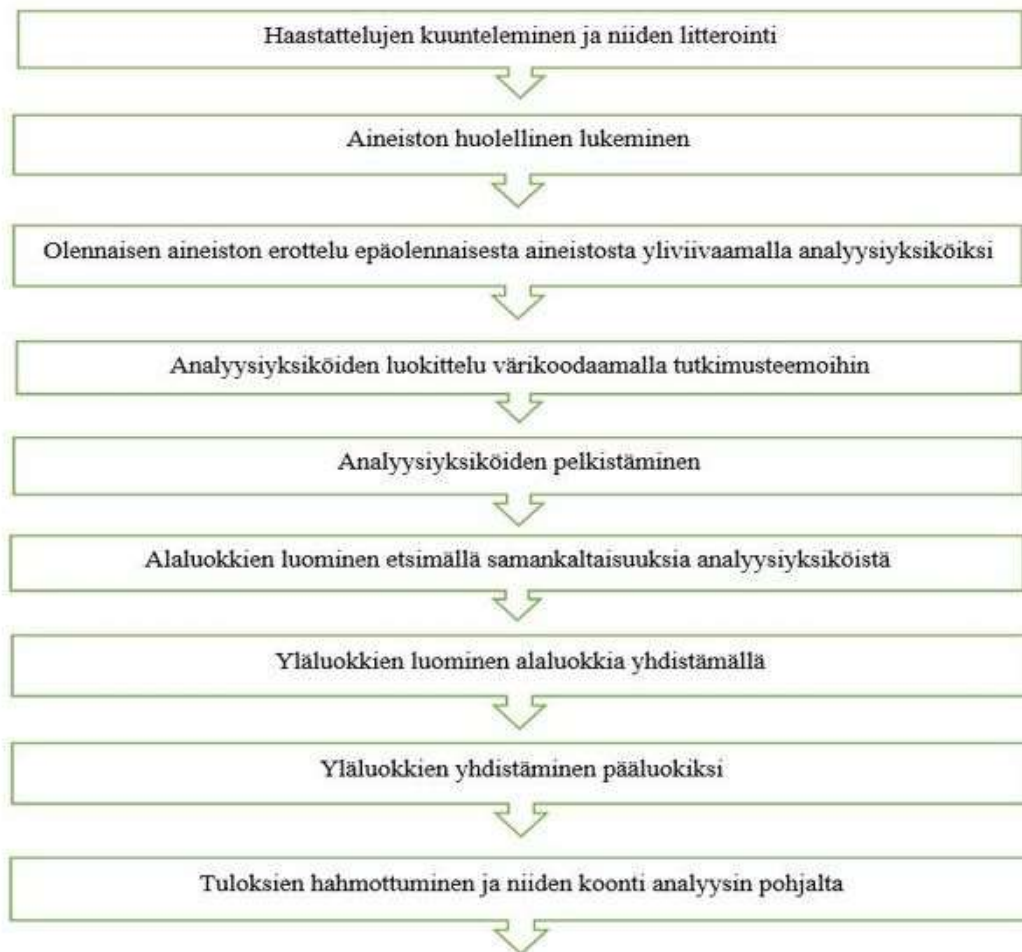
Aineisto	Haastattelun kesto	Litteroitu sivumäärä
Haastattelu 1	16 min 18 s	4 ½ sivua
Haastattelu 2: yhteishaastattelu (haastateltava 2 ja haastateltava 3)	15 min 17 s	4 ½ sivua
Haastattelu 3	14 min 46 s	4 sivua
Haastattelu 4	17 min 1 s	6 sivua
Haastattelu 5	16 min 45 s	5 ½ sivua

Taulukko 3. Yhteenveto haastatteluista.

5.2 Aineiston analyysi

Analysoin aineistoa sisällönanalyysin avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat sisällönanalyysia perusanalyysimenetelmäksi, jota voi hyödyntää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä. Heidän mukaansa sisällönanalyysin tavoitteena on luoda tiivis ja

selkeä katsaus aineistoon. Analyysin tehtyä aineistosta tulisi pystyä tekemään selkeitä ja luotettavia päätelmiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117).



Taulukko 4. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen tutkimuksessani (Parviainen 2022, mukaillen Tuomi & Sarajärvi 2018)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esiin Milesin ja Hubermanin vuonna 1994 ilmestyneessä teoksessa *Qualitative data analysis* esittämän aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysin. Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen: redusointiin, klusterointiin ja abstrahointiin. Redusoinnissa aineisto pelkistetään, klusteroinnissa ryhmitellään ja abstrahoinnissa käsitteellistetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Seuraavaksi kuvaan jokaista vaihetta ja niiden tuottamaa analyysia yksityiskohtaisemmin keräämäni aineiston pohjalta.

5.2.1 Redusointi

Ensimmäinen sisällönanalyysin vaihe on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan redusointi eli alkuperäisen datan pelkistämisvaihe. Redusoinnissa aineistosta rajataan heidän mukaansa epäolennainen tieto pois dataa tiivistämällä tai pilkkomalla pienempiin osiin. Käytännössä tämä voidaan tehdä esimerkiksi etsimällä auki kirjoitetusta aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Litteroituani aineistoni sanasta sanaan poistin lainauksista niin sanotut täytesanat, kuten ”öö” sekä muut toistot. Korostin samalla aineistosta lainauksia, jotka vastasivat haastattelukysymyksiini. Näiden pohjalta lähdin muodostamaan teemoja, joiden ympärille aloin kokoamaan aineistosta löytämiäni yhtäläisyyksiä. Teemoja löytyi yhteensä seitsemän kappaletta. Hahmottamista helpottaakseni värikoodasin teemat omiksi väreikseen ja korostin lainaukset aina tietyllä värillä tekemäni värikoodin mukaisesti. Alla esimerkki keräämästäni aineistosta, johon olen merkinnyt teemoihin sopivat yhtäläisyydet.

1. Opettajan konkreettiset keinot
2. Opettajan kielen käyttöön ja kommunikointiin liittyvät keinot
3. Yhteistyön ja resurssien merkitys
4. Oman äidinkielen merkitys
5. Kulttuurin ja identiteetin merkitys
6. Kodin ja koulun välinen yhteistyö
7. Vertaisten merkitys

”Mutta ajattelin nyt keskeisintä on se, että voi tehdä joustavasti erilaisia ryhmiä ja sitten, että siinä on muitakin aikuisia kun itse, eli tavallaan semmonen yhteistyöhän siinä on sitten kauheen isossa roolissa mun mielestä.” (H1)

”Eli skaala on tosi laaja ja se tekee esimerkiksi sen, että kieltä, jota minä käytän luokassa, niin minä puhun nykyisin oppilaille hirvittävän sellaista murteetonta, toki minun savolaismurre kuuluu aina läpi, mutta semmosta yltiöpäisen selkeää kieltä. Ja se johtuu siitä, että ei viitsi yrittää selittää asioita montaa kertaa ja ois hirveen kiva, että kaikki ymmärtäis ohjeet kerralla, mutta mun mielestä mä käytän paljon köyhempää kieltä kuin mitä minä käytin uran alussa, jolloinka minulla ei ollut kuin yksi venäläistaustanen oppilas.” (H5)

” -- nii ihan kaiken, mä aattelin, et semmosen koululaisen, nii se riittävä kuvallinen tuki, et se on mun mielest tärkeet, et sä tuut ymmärretyksi, et sitä jonkunlainen vihkonen, kynä, paperi, pädi, millä sä pystyt havainnollistaa ja keskustella nii kauan, et hän ymmärtää. Se on ihan ykkösest alkaen. Sit meidän koulu on yritetty ja kovasti yritetään edelleen, et se vanhempien osallistaminen siihen koulun arkeen, elikkä ne vanhemmat tulis tutuks sinne kouluun, ku osa niist vetäytyy sinne koteihinsa ja me ei saada sieltä mitään kontaktia kouluun, et me saatais niit vanhempia tulemaan käymään koululla ja oltais yhteydessä, ne vastailis ja me tiedettäis poissaoloista ja semmonen osallistaminen.” (H6)

5.2.2 Klusterointi

Redusoinnin jälkeen aineisto Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan klusteroidaan eli ryhmitellään eri luokiksi. Tutkija käy läpi aineistosta koodatut alkuperäiset ilmaukset ja etsii samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Omassa klusterointivaiheessani lähdin erottelemaan kunkin aiemmin värikoodaamani teeman sisältä nousevia yläteemoja. Tässä vaiheessa käytin hyvin paljon ”leikkaa ja liimaa” - tekniikkaa yhdistelemällä sopivat lainaukset yhdeksi kokonaisuudeksi. Jatkoisin lainauksien tarkkaa lukemista ja pohdin, mikä teema tiettyjä lainauksia voisi yhdistää. Tässä vaiheessa myös pelkistin lainauksia alla olevan esimerkin mukaisesti. Alla on myös taulukko, josta näkee hyvin, millä tavalla toteutin klusterointivaihetta omassa analyysissäni.

Alkuperäinen nosto aineistosta: *”Sit ehkä semmonen, et perusasioihin keskittyminen, semmosen ylimääräsen karsiminen, et jos muutenkin on kulttuurissa, Suomessa, kaikkes kieles oppimista, nii ei siin kauheesti ylimääräst tarvii laittaa. Ei tarvii osallistua kaikkeen maailman ilmiöihin ja kaikkeen, et yritetään oikeesti saada joku lukemaan, kirjottamaan, laskemaan, kaikki ne perustaitojen harjottelu.” (H6)*

Pelkistetty analyysiyksikkö: *”Sit ehkä semmonen, et perusasioihin keskittyminen, semmosen ylimääräsen karsiminen, et jos muutenkin on kulttuurissa, Suomessa, kaikkes kieles oppimista, nii ei siin kauheesti ylimääräst tarvii laittaa --” (H6)*

Aineistosta nostetut sitaatit	Yläteema
<p><i>"Ja sit tietenkkin kulttuurierot -- et kyl meillä on tilaa ja mihin on järjestetty vaikka rukoilumahdollisuuksia -- "</i> (H3)</p> <p><i>" -- se toimintakulttuuri on tietynlainen, semmonen just mikä tukee niitä maahanmuuttajataustasia."</i> (H2)</p>	Kulttuurin kunnioittaminen

Taulukko 5. Opettajan konkreettiset keinot 1.

5.2.3 Abstrahointi

Viimeisessä analyysivaiheessa aineisto Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Tässä vaiheessa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan heidän mukaansa muusta tiedosta, minkä perusteella lähdetään muodostamaan teoreettisia käsitteitä. Alkuperäisen datan käyttämistä kielellisistä ilmauksista edetään Tuomen ja Sarajärven mukaan teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Todellisuudessa klusteroinnin katsotaan kuuluvan osaksi abstrahointiprosessia, vaikka ne näyttäytyvätkin erillisinä analyysivaiheina (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125).

Omassa abstrahointivaiheessani palasin tutkimuskysymyksiini ja palautin mieleen, mitä halusin tällä tutkimuksella todellisuudessa selvittää. Tämän tehtyäni poistin tutkimuskysymysten kannalta turhat lainaukset pois analyysistäni ja jätin jäljelle ne lainaukset, jotka vastasivat siihen, mitä tutkimuksellani hain. Jälleen luin useampaan kertaan aineistoani ja pohdin, mitä alateemoja luomistani yläteemoista voisi muodostua. Näin olin saanut analyysini valmiiksi. Alla on esimerkki abstrahointivaiheestani.

Aineistosta nostetut sitaatit	Yläteema	Alateema
<p><i>"Sitä on tehny paljon, et ettii ihan netistä kuvia jostain --"</i> (H2)</p> <p><i>" -- et välillä on kuvatukea -- "</i> (H3)</p> <p><i>" -- meillä on joka päivä semmonen päiväjärjestys, mistä me katsotaan, että mitä tänään tapahtuu. Siinä ei yleensä lue hirveesti mitään, et siinä on lähinnä oppikirjojen kannesta kuvia tai sit joku käsityö tunnin kuva tai jonkun muun tunnin kuva -- "</i> (H4)</p> <p><i>" -- ihan niinku päivittäises työssäni, nii määhän käytän jatkuvasti kuvallisia ohjeita -- "</i> (H6)</p>	Havainnollistaminen	Kuvatuki

Taulukko 6. Opettajan konkreettiset keinot 2.

6 Tutkimuksen tulokset

Tutkimustuloksissa käsittelen kolmea eri teemaa, jotka nousevat niin tutkimus- kuin haastattelukysymyksistäni. Nostan tutkimustuloksissa esiin haastatteluaineiston suoria lainauksia, joiden mukana kuljetan myös omia tulkintojani. Tulkintani ja aineiston lainaukset kulkevat käsi kädessä. Suorien lainauksien yhteydessä käytän haastateltavista samoja lyhenteitä, joita käytin aineiston analyysivaiheessa: H1 tarkoittaa haastateltava 1, H2 haastateltava 2 ja niin edelleen.

6.1 Luokanopettajien toiminnan mukauttaminen

Tuloksista kävi ilmi, että luokanopettajat mukauttivat toimintaansa monin eri tavoin. Keinoina käytettiin muun muassa havainnollistamista ja erityisesti kuvatuen hyödyntämistä, kielenkäyttöä, oppimateriaalia sekä yhteistyötä eri tahojen kanssa. Lisäksi eräässä haastattelussa (H1) korostettiin kovasti erilaisten ryhmien tärkeyttä.

Havainnollistamisen apuna haastateltavat käyttivät paljon erityisesti kuvatukea, mikä nousi esiin useammasta haastattelusta. Haastateltavat hyödynsivät kuvia esimerkiksi läksytaulun muodossa, ohjeita antaessa tai apukeinona tiettyä asiaa selittäessä.

” -- ihan niinku päivittäises työssäni, nii määhän käytän jatkuvasti kuvallisia ohjeita -- nii mä havainnollistan niit joko tietokoneen tai Ipadin tai sit piirtämällä, jos ei hätätapauksessa löydä niitä, niin taululle piirtämällä niit kuvia --” (H6)

Erilaisia keinoja hyödyntämällä haastateltavat pyrkivät siihen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ymmärtäisivät mahdollisimman hyvin opettajan opetusta ja toimintaa. Keinoja oli monenlaisia aina konkretiasta draamaan, ja vastausten perusteella vain mielikuvitus oli rajana keinojen suhteen. Tämä ilmenee erityisesti seuraavasta lainauksesta.

” -- mä esitän paljon mun luokan tapahtumia -- eli mä esitän paljon erilaisia tilanteita, mikä on aika hassuakin, mut kyllä oppilaat tykkää ja ne havainnollistaa tosi hyvin niille.” (H6)

Opettajan omasta kielenkäytöstä puhuttiin paljon haastatteluissa. Yleisesti ottaen omalla kielenkäytöllä oli haastateltavien mukaan suuri merkitys maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiseen ja ymmärtämiseen, ja sen merkitys on opettajan syytä tiedostaa. Vastauksissa ko-

rostui huomion kiinnittäminen omaan puheeseen ja kielenkäyttöön; yhteistä kieltä maahanmuuttajataustaisen oppilaan kanssa ei välttämättä ole tai suomen kielen taito on vielä heikkoa. Kielenkäytössä kiinnitettiin huomiota muun muassa erilaisiin tapoihin ilmaista asioita. Vastausten perusteella omaa kielenkäytön tapaa ei voitu pitää itsestäänselvyytenä, vaan sen eteen oli tehtävä tietoisesti töitä.

” -- kaikki ne luokkatilanteet tässä näin, niin täytyy miettiä sitä kielitietosuutta. Esimerkiksi sitä, että millä tavalla asiat ilmasee ja millä tavalla puhuu oppilaille -- ” (H2)

Vastausten perusteella myös oman puheen selkeyteen ja ymmärrettävyyteen kiinnitettiin huomiota etenkin silloin, kun luokassa oli suuri määrä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tällä pyrittiin välttämään toistoja esimerkiksi ohjeita antaessa. Myös nonverbaalisen viestinnän merkitys korostui. Haastateltavat pyrkivät vastausten perusteella käyttämään mitä tahansa keinoja, jotta kommunikointi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa olisi sujuvaa kielitaidosta riippumatta.

” -- nyt kun on yli 30 prosenttia maahanmuuttajataustaisia, niin on huomannu sen, että kuinka helposti koittaa kertoa ohjeet ja lyhentää omia lauseita ja sit jotenkin on keksiny semmosta ihan omaa viittomakieltä -- ” (H4)

Omaan kielenkäyttöön liittyen eräs haastateltava (H5) koki, että hänen kielenkäyttönsä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa erosi merkittävästi verrattuna niin sanottuun vapaa-ajan kielenkäyttöön. Vastauksensa perusteella haastateltava luultavasti koki, että murteella puhuminen voisi tuottaa vaikeuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ymmärtämiseen. Tästäkin lainauksesta käy hyvin ilmi, että puheen selkeydellä tähdätään ymmärretyksi tulemiseen.

” -- minä puhun nykyisin oppilaille hirvittävän sellaista murteetonta, toki minun savolaismurre kuuluu aina läpi, mutta semmosta yltiöpäisen selkeää kieltä. -- Et ei vaan pysty, jos meinaa, et ne ymmärtää ja muuta -- ”(H5)

Haastateltavat perustelivat omaan kielenkäyttöön panostamista myös oman työkuorman näkökulmasta. Haastatteluista voi päätellä, että mitä helpommin ja nopeammin maahanmuuttajataustaiset oppilaat ymmärtävät ja tulevat ymmärretyiksi, sitä sujuvampaa opetus luokassa on. Seuraavat lainaukset kahdesta eri haastattelusta tuovat tämän ajatuksen hyvin ilmi.

” -- et ei välttämättä niin montaa kertaa esimerkiksi niit asioita kävis läpi tai pilkkois ohjeita nii paljon.” (H3)

” -- ei viitsi yrittää selittää asioita montaa kertaa ja ois hirveen kiva, että kaikki ymmärtäis ohjeet kerralla -- Et ihan kaikissa tilanteissa koko ajan on mukana se, että sano asia niin, että oppilaat voivat sen ymmärtää.” (H5)

Myös oppimateriaalin merkitys nousi esiin muutamasta haastattelusta. Eri aineiden opetuksessa voitiin käyttää esimerkiksi helpotettuja kirjoja, kuten H4 haastattelussaan kertoi. H6 oli puolestaan tehnyt itse omaa oppimateriaalia; valmis oppimateriaali ei välttämättä huomioi maahanmuuttajataustaisia oppilaita kielellisesti kuin myöskään kulttuurisesti, eikä se siten palvele kaikkia oppilaita tasapuolisesti.

” -- sitten meillä on tilattuna erikseen semmoset helpotetut kirjat sekä suomen kielessä että myös matikassa joillekin.” (H4)

”Mä käytän aika paljon, mikä on nyt harmillistakin, niin monisteita ja ite tehtyä matskua, koska monet oppikirjat on tosi haasteellisia ja sit ne on myös kulttuurisesti tosi suomalaisia kirjoja.” (H6)

Osassa haastatteluista korostettiin oman äidinkielen hyödyntämistä opetuksessa. Eräs haastateltava (H6) kertoi käyttävänsä oppilaita toistensa tulkkeina tilanteissa, joissa opettajan oli itse vaikea selittää asioita auki maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Alla olevassa lainauksessa H6 kuvailee tällaista kohtaamaansa tilannetta.

” -- käytän jonkun verran myös oppilaita keskenään toistensa tulkkeina, et jos on joku aivan järkyttävän hankala tilanne, mä en saa siit millään perille -- sit mä kysyn joku, joka puhuu samaa kieltä, niin paikalle -- sit hän selittää omalla kielellä -- ” (H6)

Näiden lisäksi yhteistyön merkitys korostui melkein jokaisessa haastattelussa, ja se nousi yhdeksi haastattelujen suurimmista teemoista. Haastateltavat puhuivat niin yhteisopettajuudesta, suomi toisena kielenä -opettajista kuin laaja-alaisista erityisopettajista. Myös tulkeilla oli merkittävä rooli etenkin kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta. Kodin ja koulun yhteistyö vaikutti väistämättä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuun, sillä haastateltavien mielestä oli tärkeää, että myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huoltajat

olisivat perillä koulun käytänteistä ja ylipäättään koulusta. Alla oleva lainaus kiteyttää hyvin kaikenlaisen yhteistyön merkityksen ja tärkeyden.

”-- sitten, että siinä on muitakin aikuisia kun itse, eli tavallaan semmonen yhteistyöhän siinä on sitten kauheen isossa roolissa mun mielestä.” (H1)

6.2 Koulupolkua tukevat rakenteet ja käytänteet

Kysyttäessä haastateltavilta koulupolkua tukevista rakenteista ja käytänteistä, lähes kaikista haastatteluista nousi esiin moniammatillisen yhteistyön merkitys. Moniammatillinen yhteistyö edesauttoi haastateltavien mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yksilöllistä huomiointia ja heidän tarpeidensa mukaista opetusta. Erityisesti suomi toisena kielenä -opettajien tuoma resurssi koettiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kannalta merkitykselliseksi.

” -- suomen kielen tunneilla ne s2-oppilaat pääsee sit sinne s2-opettajan opetukseen -- ” (H4)

Eräs haastateltavista toi esiin myös laaja-alaisten erityisopettajien tärkeyden. Heidän työtänsä vastasivat suomi toisena kielenä -opettajien työtapa.

” -- laaja-alaisten erityisopettajien apu myös samalla lailla joko pienryhmässä tai sitten samanaikaisopetukses tukee sitä.” (H3)

Myös yhteisopettajuus koettiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua tukevaksi tekijäksi. Yhteisopettajuuden todettiin tukevan kaikkien oppilaiden koulupolkua oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustoista riippumatta. Haastattelujen perusteella yhteisopettajuus tarjosi useampia apukäsiä ja helpotusta omaan työkuormaan. Myös eriyttäminen koettiin yhteisopettajuuden ansiosta helpommaksi.

” -- mä koen, että yhteisopettajuus on semmonen vahva, koulun rakenteellinen asia, mikä auttaa kaikkia oppilaita siellä, mut myös sitä, että on sitten mahdollista kertoa niitä ohjeita useampaan kertaan tai käydä auttamassa.” (H4)

” -- välillä saatiin vaikka sen hetken lukutaidon tason ja kielen tason mukaan jaettua lapsia erilaisiin ryhmiin, missä sitten voitiin vaikka jotakin tiettyä samaa asiaa käsitellä aina sen kunkin ryhmän tarpeen mukaisesti.” (H1)

Opetuksen näkökulmasta haastateltavien vastauksista painottui yksinkertaisuus, selkeys ja struktuuri. Eräs haastateltava (H6) korosti kovasti perusasioihin keskittymistä etenkin tilanteissa, joissa maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle kaikki suomen kieleen ja Suomeen liittyvä on vielä suhteellisen uutta.

” -- perusasioihin keskittyminen, semmosen ylimääräisen karsiminen, et jos muutenkin on kulttuurissa, Suomessa, kaikkes kieles oppimista, nii ei siin kauheesti ylimääräst tarvii laittaaan -- yritetään oikeesti saada jokanen lukemaan, kirjottamaan, laskemaan, kaikki ne perustaitojen harjottelu.” (H6)

Kulttuurien kunnioittaminen koettiin vastausten perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolun kannalta tukevana tekijänä. Haastateltavien mukaan sillä oli hyvin merkittävä rooli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolussa. Vastausten perusteella kulttuurierojen huomioimista ja kulttuurien kunnioittamista pidettiin itsestään selvänä asiana, joka tulisi ottaa kouluissa automaattisesti huomioon. Kulttuurierot huomioitiin paitsi opetuksessa, myös ottamalla ne muulla tavalla huomioon koulun arjessa.

”Ja tietenkin kulttuurierot -- et kyl meillä on tilaa, mihin on järjestetty vaikka rukoilumahdollisuuksia --” (H3)

”No yks ihan ehdoton on se, että on oma uskonnonopetus. Et voi valita sen oman kulttuuritaustan mukaisen uskonnon.” (H5)

Haastatteluista nousi esiin paitsi koulun ja opettajien näkökulma, myös luokkakavereiden merkitys maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolun tukemisessa. Haastateltavat kuvailivat paitsi saman kielitaustan oppilaiden, myös kantasuomalaisten oppilaiden vaikutusta. Riippumatta oppilaan kieli- ja kulttuuritaustasta, muilta oppilailta saatu tuki ja apu koettiin merkitykselliseksi.

” -- toisaalta ne saa niin vahvaa tukea myös niiltä luokkakavereilta, kun ne istuu vähän niitten etevempien vieressä ja voi niiltäkin kysyy ja sitten yhdessä pohtii vähän vastauksia.” (H4)

”Hyvin paljon vertaisryhmää ja nimenomaan niit kieliryhmii mitä puhuttiin, nii meil tulee kuitenkin tietyist kieliryhmist suurin osa, nii pystyy rakentaa silleen, et omaa äidinkieltä käytettäis opetuksessa.” (H3)

Osassa haastatteluista ajatukset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolun tukemisesta laajenivat koskemaan myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheitä. Haastateltavat kokivat perheiden tukemisen tärkeäksi etenkin tilanteissa, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huoltajien suomen kielen taito on vielä heikko. Haastateltavien mielestä koulu voisi tarjota maahanmuuttajataustaisille oppilaille apua myös koulupäivien jälkeen, sillä kotien resurssit esimerkiksi läksyissä auttamiseen vaihtelevat suuresti.

”Se, mitä meillä nyt puuhataan kevääksi, on läksykerho. -- et jos pystytään koulun puolelta auttamaan läksyissä, kun koti ei siihen voi --” (H5)

”Nii ja hei sit tietysti läksyjen huolellinen ohjeistaminen -- koska mitä luultavammin siel kotona on se tilanne, että välttämättä ne vanhemmat ei pysty auttaa niiden tekemisessä tai eivät itsekään tiedä, mitä siin tehtäväs pitää tehdä --” (H6)

6.3 Koulupolkua haastavat rakenteet ja käytänteet

Viimeiseksi käsittelen tekijät, jotka haastateltavien mukaan haastavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua. Yhtenä merkittävänä tekijänä haastateltavat pitivät resurssien ja henkilökunnan riittämättömyyttä, mikä haastateltavien mukaan automaattisesti haastoi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua. Vastausten perusteella puutteelliset ja vähäiset resurssit vaikeuttivat myös oppilaiden yksilöllistä huomioimista. Henkilökunnan määrän voidaan todeta olevan siis yhteydessä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden saamaan tukeen – näin voi päätellä paitsi opettajien kertomista haasteista, myös heidän kertomistaan koulupolkua tukevista tekijöistä.

”No tietysti se, varmaan jokases koulus se haastaa, kaikkeen liian vähän aikuisia, et sehän on nyt yks, mikä on varmaan aivan itsestäänselvyys -- ” (H6)

” -- onhan se hankala ottaa heitä silleen samalla tavalla huomioon, jos ei oo sitä resurssia ja niitä lisäopettajia.” (H4)

Toisena suurempana teemana vastauksissa painottui opettajan asenteen merkitys. Ennakko-luuloinen asenne ja kulttuurierojen kunnioittamattomuus voivat vastausten perusteella vaikuttaa paitsi maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, myös muihin opettajiin negatiivisesti. Eräällä haastateltavalla (H5) oli tästä henkilökohtaista kokemusta. Vastausten perusteella kollegoiden negatiivinen asenne voi pahimmillaan haastaa myös opettajan työssäjaksamista sekä lisätä

kuormittavuutta ja turhautumista. Jokikokon (2005b) tutkimuksessa opettajat pohtivat paljon omaa ja muiden opettajien toimintaa sekä sitä, millaisia opettajia he itse haluaisivat tai eivät haluaisi olla. Talibin (2005, s. 110) tutkimuksessa nousi puolestaan myös esiin suomalaisuuden korostaminen, vaikkakin tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat erilaisuuden hyväksyminen tärkeäksi.

” -- mejän koulussa ihan liikaa jotenkin painotetaan semmosta suomalaisuutta ja tavallaan sit aika monesti kuuluu semmonen ”Puhukaa nyt suomee tunnilla” -- minua vähän rassaa se välillä, ja on semmosta vähän, että ei saisi näkyä muuten -- ” (H5)

Asenneongelmia käsiteltiin laajemmassa näkökulmassa myös toisessa haastattelussa (H6). Vastauksen perusteella negatiivinen ja ennakkoluuloinen asenne vaikutti merkittävästi paitsi opettajan työhön, myös muuhun elämään.

”Ja asenneongelmat. Voisin ajatella, et se, jos koulussa ei henkilökunta tai kukaan välitä ja on kauhee asenneongelma, et nyt tulee maahanmuuttajia vaikka tai maahanmuuttajaoppilaita meidän kouluun, ja me asennoidutaan heihin heti, että nämä on näitä, jotka perus ajatuksella vie meidän työpaikat ja vaimot täältä maailmasta, niin eihän me pärjätä millään.” (H6)

Opettajat saattavat kohdella oppilaita myös eriarvoisesti. Tämä kävi ilmi eräästä haastattelusta (H2). Kouluihin mahtuu monenlaisia opettajia, mikä voi aiheuttaa myös sen, että toiset kohtelevat oppilaita eri tavalla kuin toiset. Vastauksen perusteella oppilaisiin kohdistuvasta eriarvoistavasta kohtelusta voi herätä keskustelua.

”Sit opettajat on erilaisia, et kyllähän sit aina välillä saattaa tulla semmosta tai on kuullu, et joku opettaja vaikei ota huomioon samal taval tai jotenkin --” (H2)

Jatkumona opettajien asenteeseen haastatteluista nousi kolmantena suurempana teemana kulttuurien kunnioittamattomuus. Kuten aiemmin tuli ilmi, kulttuurien kunnioittamisella oli haastateltavien mukaan positiivinen vaikutus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuun. Kulttuurien kunnioittamattomuus aiheuttaa sitä vastoin päinvastaisen reaktion. Eräs haastateltava (H6) koki, että kulttuurierojen korostaminen ei ole tarpeen, vaan eri kulttuurit olisi syytä tehdä niin sanotusti normaaliksi. Vastauksen perusteella liiallinen kulttuurierojen esiin nostaminen etenkin negatiivisessa valossa voi pahimmillaan vaikuttaa maahanmuuttaja-

taustaisen lapsen elämään hyvinkin negatiivisesti. Kuitenkin vastauksen perusteella on syytä myös muistaa, että pahimmillaan kulttuurierojen huomiotta jättäminen voi vahingoittaa maahanmuuttajataustaisen oppilaan itsetuntoa ja identiteettiä.

” -- kulttuurin kunnioittaminen, et jos joku ei nyt syö sianlihaa, nii hän ei nyt syö sianlihaa tai joku käyttää huntua tai jonkunlaista kaapua, nii hän käyttää eikä niin, et se ois sit ihmetyksen ja ehkä jonkunlaisen kiusaamisen paikka -- et jos niit ei nää tai jos niist ruvetaan kiusaamaan tai jotenkin kielletään niitten olemassaolo siel koulus, nii onhan se ihan katastrofi sille oppilaalle.” (H6)

Luokanopettajien vastauksista nousi esiin myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huoltajien rooli. Vastauksista nousi esiin erityisesti kodin puutteellisen suomen kielen taidon merkitys ja sen tuomat haasteet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolussa. Myös perheiden väliset erot kielitaidon suhteen koettiin ongelmallisiksi.

”-- mikä meillä haastaa on tietysti -- että skaala on aika laaja. Ihan fiksuja ja taitavia lapsia meillä on, mutta kodin mahdollisuudet tukea opinnoissa on keskenään tosi erilaisia.” (H5)

Vastausten perusteella kodin ja koulun välinen yhteistyö voi myös haastaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua. Sujuva yhteistyö vaatii toimivaa vuorovaikutusta ja tarvittaessa myös tulkkipalveluita. Jos nämä eivät ole kunnossa, toi se vastausten perusteella haasteita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuun.

” Niin ja sit ku he ei ymmärrä, niin sit lapselta jää ehkä, se jää paitsi joistain asioista, koska vanhemmat ei saa samoja viestejä eikä ymmärrä.” (H4)

7 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten ja millaisissa käytännön tilanteissa opettajat mukauttavat toimintaansa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeiden mukaisiksi. Lisäksi tarkoitukseni oli ottaa selvää, millaiset koulun rakenteet ja käytänteet tukevat ja haastavat opettajien mielestä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua. Johtopäätöksiä käsitellessä on syytä muistaa, että hankkimani aineisto perustuu viiteen haastatteluun ja kuudelta luokanopettajalta saamaan aineistoon. Heidän näkemyksensä ja kokemuksensa ovat yksilöllisiä eivätkä siten ole yleistettävissä. Myös aineiston suppeus on syytä ottaa huomioon johtopäätöksiä tehdessä.

Haastatteluaineistoa tarkastellessa voidaan huomata yhtäläisyyksiä opettajien nimeämien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua tukevien rakenteiden ja käytänteiden välillä. Tarkoitan tällä sitä, että joku asia toimiessaan tukee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua, mutta tökkiessään puolestaan haastaa sitä. Esimerkkinä voidaan käyttää esimerkiksi henkilökuntaan liittyviä resursseja; mitä enemmän ja monipuolisempaa henkilökuntaa kouluilla on, sitä helpompaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen on ja päinvastoin. Tämän esimerkin pohjalta tehtyä johtopäätöstä tukevat myös Pollari ja Koppinen (2011, s. 56), joiden mukaan yhteistyön tulisi olla sitä laajempaa, mitä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita koulussa on. Vastaavia yhtäläisyyksiä voi nähdä aineiston perusteella myös muun muassa koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Tutkimuksen tuloksista voidaan siis päätellä, että opettajien kokemat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua tukevat ja haastavat rakenteet ja käytänteet kulkevat käsi kädessä.

Hankkimastani aineistosta nousi esiin osittain samankaltaisuuksia tutkimuksen teoriaan nähden. Yhtenä esimerkkinä voi nostaa kielitaidon merkityksen; aineiston perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikko suomen kielen taito tuotti opettajille haasteita. Myös Talibin (1999, s. 198) tutkimuksessa nousi esiin yhteisen kielen puuttumisesta johtuvat haasteet opettajan ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Aineistosta voi päätellä, että puutteellisen kielitaidon tuottamat haasteet ylettyvät koskemaan myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheitä; kodin ja koulun välinen yhteistyö koetaan sitä hankalammaksi, mitä heikompaa perheen suomen kielen taito on.

Kielen lisäksi haastateltavat kuvailivat paljon muun muassa erilaisia opetusjärjestelyjä ja niiden tärkeyttä, ja näiden merkitys nousee esiin myös tutkimukseni teoriaosuudessa. Muita yh-

täläisyyksiä olivat muun muassa oman kulttuurin esiin tuomisen tärkeys, eri kulttuurien arvostaminen ja sitä kautta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden identiteetin tukeminen. Sekä aineistossa että teoriassa korostuu se, että näiden asioiden olemassaolo tukee merkittävästi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua. Voidaan siis päätellä, että maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatut erilaiset opetusjärjestelyt, tietoisuus eri kulttuureista sekä eri kulttuurien näkyväksi tekeminen tukevat merkittävästi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua.

Teoriaosuutta tarkastellessa lukijalle voi tulla tunne, että opettajan täytyisi tehdä koko ajan vaikka mitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseksi ja huomioimiseksi. Opettajan tulee olla tietoinen eri kulttuureista ja kielistä, näyttää oppilaille omalla käytöksellään esimerkkiä, kyetä kommunikoidaan oppilaan kanssa kielitaidosta riippumatta, tehdä tarvittaessa itse omaa oppimateriaalia ja niin edelleen (ks. Jokikokko, 2002, 89–90). Aineistosta nousee kuitenkin esiin hyvin yksinkertaisia, mielestäni kaikkien oppilaiden kanssa sovellettavia keinoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseksi. Esimerkkinä tällaisesta keinosta voidaan nimetä kuvatuun käyttö. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että perusasioihin keskittyminen on avainasemassa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolussa. Vaikka ympäröivä yhteiskunta vaatii helposti opettajilta kuuta taivaalta, on mielestäni opettajan työssä syytä muistaa, että mitään suurta ei voi rakentaa huteran pohjan päälle. Hankkimani aineisto tukee tätä näkökulmaa.

Kuten todettua, opettajilta edellytetään interkulttuurista kompetenssia (Jokikokko, 2002). Aineistoa tarkastellessa voidaan kuitenkin todeta, että käytännössä opettajilla ei aina ole valmiuksia ottaa huomioon eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia oppilaita. Osassa haastatteluista nousi esiin opettajien kokema epävarmuus omasta osaamisestaan ja puutteellisen koulutuksen tuomat haasteet. Talib (2005) huomauttaa, että opettajilla ei välttämättä ole koulutusta nimenomaan maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvistä asioista. Tällöin opettajien hyödyntämät keinot pohjautuvat omaan intuitioon ja kokemukseen (Talib, 2005, s. 42). Haastateltavat kokivat muun muassa, että heidän opetuksensa on erästä haastateltavaa lainaten ”näppituntumaa ja arvauksia”. Herääkin kysymys, miten opettajilta voidaan olettaa jotain, mitä heille ei välttämättä koulutuksen saralla edes tarjota. Kouluuyhteisöissä tulisi tiedostaa se tosiasia, että vanhat toimintamallit ja ajatustavat eivät enää toimi kaikkien oppilaiden osaamisen kehittämiseksi (Talib & Lipponen, 2008). Kuten myös Kalliokoski (2009) toteaa, perustiedot maahanmuuttajien asioista, kulttuurienvälisestä viestinnästä tai toisen kielen oppimisesta eivät enää riitä, vaan muutokseen on kyettävä reagoimaan myös opettajan työssä. Tämän tutkimuk-

sen osalta voidaan päätellä, että opettajien tietotaito sekä edellytykset tämän päivän ammattilaiseen osaamiseen ovat ristiriidassa keskenään. Lisäkoulutukselle ja opettajankoulutuksen uudistamiselle olisi siis tutkimukseni perusteella tarvetta.

Tutkimukseni teoriaosuus keskittyy lähinnä koulun sisäiseen elämään: opettajien, koulun muun henkilökunnan sekä luokkakavereiden toimintaan. Aineistoni nostaa kuitenkin vahvasti esiin myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheisiin liittyvät asiat. Aineiston perusteella tämä on erittäin oleellinen ja tärkeä näkökulma maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolun kannalta. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että koulun tarjoama tuki perheelle tukee automaattisesti myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkua. Pollarin ja Koppisen (2011, s. 48) mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheiden sekä vanhemmuuden tukeminen on yhtä lailla koulun tehtävä siinä, missä koulun tulisi tukea myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tähän liittyy aineiston perusteella myös kääntöpuoli; jos kodin ja koulun välinen yhteistyö on kankeaa, mikä johtuu usein kielellisestä ymmärtämättömyydestä, tuottaa se haasteita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuun.

8 Pohdinta

Haastatteluaineiston perusteella opettajien toiminnan mukauttaminen ja heidän käyttämänsä keinot olivat linjassa sen kanssa, mitkä käytänteet he kokivat tukevan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuja. Tähän tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti, sillä tämä on ainoastaan opettajien näkökulma aiheesta. Tutkielmassani ei ole perehdytty oppilaiden näkökulmaan, joka voisi olla joko samankaltainen tai jopa täysin erilainen verrattuna opettajien näkökulmaan. Ei voida siis olettaa, että opettajien hyväksi kokemat keinot olisivat automaattisesti myös oppilaiden mielestä onnistuneita valintoja. Emme pääse oppilaiden päiden sisään, eivätkä päälle päin näkyvät reaktiot kerro välttämättä kaikkea oppilaiden oppimisesta. Lisäksi opettajat erittelivät koulun rakenteita hyvin vähän suhteessa käytänteisiin. Jäin pohtimaan, osasivatko opettajat eritellä koulun rakenteita vai kokivatko he esimerkiksi käytänteiden merkityksen tärkeämmäksi rakenteisiin nähden.

Muutama haastateltava nosti esiin eräänlaisen rutinoitumisen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa työskentelyä kohtaan. Omat ja koulun toimintatavat olivat heidän mukaansa olleet pitkään samoja, mikä ilmenee rutinoituneena suhtautumisena omaa työtä kohtaan. Lisäksi eräs haastateltavista (H3) myönsi, että rutinoitumisen seurauksena maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuun liittyviä asioita ei välttämättä pysähdy miettimään sen enempiä. Tästä herääkin kysymys, osaavatko tämän päivän opettajat ajatella kaikkea, mitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa voisi ottaa huomioon. Ovatko opettajat vain sulautuneet koulun toimintatapoihin, koska ”näin on tehty ennenkin”, vai uskaltavatko opettajat tuoda rohkeasti esiin ja kokeiluun omia ajatuksiaan ja mielipiteitään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta ja huomioimisesta? Jotta koulu edistäisi oppilaiden tasa-arvoista koulutusta, tulee Talibin (2005) mukaan koulukulttuuria uudistaa. Uudistamisessa tulee korostaa asenteiden, uskomusten, arvojen sekä toimintamallien muutosta (Talib, 2005, s. 26). Täytyy muistaa, että vaikka tietyt toimintatavat olisivatkin juurtuneet osaksi koulun arkea ja ne olisivat yleisesti olleet toimivia, eivät ne välttämättä palvele jokaisen maahanmuuttajataustaisten oppilaan tarpeita. Rohkeus kyseenalaistaa ja uudistaa koulun rakenteita ja käytänteitä on avainasemassa.

Oli kiinnostavaa huomata, kuinka osassa haastatteluista nousi esiin vertaisten merkitys. Haastatteluista riippuen haastateltavat tarkoittivat käsitteellä joko kaikkia luokkakavereita tai vain samaan kulttuuriin kuuluvia oppilaita. Eri tavoilla käyttää käsitettä ei varmastikaan ole tarkoi-

tettu toiseuttaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita, vaikkakin se voidaan nähdä ja kokea myös eriarvoistavana. Koen, että vertaisen käsitteen tulisi koskettaa tässä tapauksessa kaikkia oppilaita sen sijaan, että sillä alettaisiin erottelemaan ja jakamaan oppilaita ryhmiin eri kielitai kulttuuritaustojen perusteella. Tämänkin käsitteen käytössä on siis syytä olla tarkkana, sillä aihe on hyvin sensitiivinen myös tästä näkökulmasta.

Osassa haastatteluissa korostettiin luokkakavereiden tukea opetuksessa. Opettajat saattoivat esimerkiksi hyödyntää oppilaiden kielitaitoa pyytämällä heiltä apuja opetuksen tulkkaukseen, jolloin he pääsivät itse helpommalla. Osalle oppilaista niin sanottuna ”apuopettajana” toimiminen sekä tällä tavoin oman osaamisen hyödyntäminen voi olla mieleistä, eivätkä he koe sitä kuormittavana. Opettajan on kuitenkin syytä kiinnittää huomiota siihen, kuinka paljon luokkakavereita voi vastuuttaa tällaisissa asioissa. Kieli- ja kulttuuritaustoista riippumatta jokaisella oppilaalla on oikeus yksilölliseen opetukseen ja oppimiseen. Luokkakavereiden liiallinen vastuuttaminen ei siten ole mielestäni suotavaa, sillä opettaja on se, joka on vastuussa oppilaiden oppimisesta.

Haastatteluaineiston perusteella opettajat kokivat tärkeänä kiinnittää huomiota oman puheensa selkeyteen ja ymmärrettävyyteen. Tämä saattoi tarkoittaa sitä, että opettajien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskuudessa käyttämä kieli oli lähinnä yleiskieltä. Yleiskielen hyödyntämisellä on varmasti hyvä tarkoitus, mutta todellisuudessa se ei välttämättä ole sitä. Niin koulussa kuin vapaa-ajalla ihmiset käyttävät hyvin paljon puhekieltä, mikä eroaa murteineen merkittävästi yleiskielestä. Jos opettaja ei hyödynnä opetuksessaan puhekieltä lainkaan, saattaa se aiheuttaa maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle puheen ymmärtämisen haasteita luokahuoneen ja koulun ulkopuolella. Myös Pollari ja Koppinen (2011) korostavat, että opettajan on hyvä ymmärtää kielen merkitys laajasti kaikilla elämänalueilla. Tällöin maahanmuuttajataustaisen oppilaan olisi helpompaa kiinnostua kielen oppimisesta myös koulun ulkopuolella sekä ymmärtää koulun ulkopuolella käytettyä kieltä (Pollari & Koppinen, 2011, s. 145). Mielestäni on perusteltua käyttää opetuksessa itselle ”normaalia” kieltä, jolloin myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat tulevat tietoisiksi suomen kielen rikkaudesta. Toisaalta yleiskielen käyttäminen on myös oiva valinta, mutta sen lisäksi olisi tärkeä altistaa oppilaat puhekielelle myös koulussa.

Pääosin haastateltavat suhtautuivat myötätuntoisesti maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Haastateltavien vastauksista huokui aito kiinnostus ja halu kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Myös Jokikokon (2005b) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat halua vaikut-

taa ja muuttaa asioita maahanmuuttajataustaisia oppilaita huomioivampaan suuntaan. Kuitenkin haastatteluaineistosta nousi paikoitellen esiin kriittinen suhtautuminen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheisiin ja siihen, millaiset resurssit perheillä on tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita puutteellisen kielitaidon ja voimavarojen vuoksi. Talib (2005) painottaa, että opettajat voivat nähdä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden haasteet helposti kulttuurista johtuvina, ellei vuorovaikutus oppilaan sekä oppilaan huoltajien välillä ole aitoa ja toimivaa. Lisäksi mahdolliset syrjinnän kokemukset voivat hänen mukaansa vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden uskoon ja luottamukseen omasta tulevaisuudestaan. Myös kantasuomalaisten asenteet vaikuttavat merkittävästi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumiseen suomalaiseen yhteiskuntaan (Talib, 2005, s. 3; s. 12).

Vaikka koulun ja kodin välistä yhteistyötä korostetaan ja se on tärkeää, ei opettajilla mielestäni ole tarpeeksi tietämystä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheiden muusta elämästä. Tällaiset väittämät, jossa epäröidään perheiden kykyä tukea lapsiaan koulun ulkopuolella, ovat mielestäni sopimattomia. Eri kielen, kulttuurin, kansallisuuden tai muunkaan vastaavan ominaisuuden perusteella emme voi luokitella ihmisiä kykeneviksi tai kykenemättömiksi, vaan asiaa täytyy kyetä tarkastelemaan laajemmin. Myös Pollari ja Koppinen (2011, s. 23) korostavat, että opettajan tulee kiinnittää erityistä huomiota omaan puheeseen ja toimintaan, jotta ne eivät heijastaisi minkäänlaisia stereotypioita maahanmuuttajataustaisia oppilaita tai heidän perheitään kohtaan.

Eräs haastateltava (H6) kertoi haastattelussaan käyttämästään oppimateriaalista sekä siitä, kuinka hän suhtautui kriittisesti olemassa oleviin oppikirjoihin niiden ”suomalaisuuden” vuoksi. Hän oli tehnyt tietoisin valinnan ja jättänyt käyttämättä tällaisia oppikirjoja maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessaan. Jäin kuitenkin pohtimaan, käyttävätkö opettajat tietynlaisia oppikirjoja vain maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaessaan ja toisenlaisia valtaväestön oppilaiden kanssa. Kulttuurisesti moninaisessa koulussa tehdään paljon jokaisen oppilaan huomioimiseksi aina oppimateriaalivalinnoista yhteisten toimintatapojen laatimiseen (Talib, 2005, s. 21). Mielestäni esimerkiksi suomi toisena kielenä -oppikirjat ovat perusteltuja, sillä suomi toisena kielenä on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä. Vaikka oppimateriaaleihin onkin aiheellista suhtautua kriittisesti, haluaisin ainakin itse hyödyntää samanlaisia oppikirjoja ja -materiaaleja kaikkien oppilaiden kanssa sekä tehdä jokaisen oppilaan tietoiseksi kulttuurisesta moninaisuudesta ja sen tuomasta rikkaudesta.

8.1 Eettinen pohdinta ja tutkimuksen luotettavuus

Kuula-Luumin (2021, luku ”Laadullisen aineiston anonymisointi”) mukaan tutkittavalta tulee vaatia tietoon perustuva eettinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta, kun hän on tutkimusvuorovaikutuksessa tutkijan kanssa. Hänen mukaansa tämä edellyttää, että tutkittava on saanut tarpeeksi tietoa paitsi tutkimuksesta, myös omista oikeuksistaan tutkittavana. Tutkittavan on oikeus olla tietoinen muun muassa henkilötietojen käsittelemisestä tutkimuksessa, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä mahdollisuudesta keskeyttää tai peruuttaa tutkimukseen osallistuminen (Kuula-Luumi, 2021, luku ”Laadullisen aineiston anonymisointi”). Kerroin jokaiselle tutkittavalle ennen haastattelujen aloittamista, että tutkittavat ovat tutkielmassani anonymymeja eikä heidän henkilöllisyyttään voi saada selville missään tutkielmani vaiheessa. Painotin myös, että tutkittavilla on oikeus poistua tutkimuksesta tai keskeyttää tutkimus missä tutkimuksen vaiheessa tahansa ilman perusteluja. Vetosin näihin oikeuksiin myös haastatteluihin liittyvässä infotekstissäni, jonka jaoin eri kanaviin ja sähköposteihin haastateltavia etsiessäni. Haastateltaville oli siis kahteen kertaan kerrottu nämä asiat ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista.

Tutkimukseeni liittyvät eettiset ratkaisut eivät koske ainoastaan haastattelemani luokanopettajia. Tutkielmaani on syytä tarkastella eettisesti laajemmin, sillä tutkimuksesta ja lähdekirjallisuudesta nousseet aiheet koskettavat eri kulttuureja ja sitä kautta laajempaa ihmisjoukkoa. Myös Vuori (2021, luku ”Laadullinen sisällönanalyysi”) toteaa, että tutkimuksen eettiset ratkaisut voivat koskettaa jopa kokonaisia ihmisryhmiä. Tämä minun tuli pitää mielessä koko tutkielmaproessin ajan aina tutkimusaiheen puntaroinnista tutkielmani oikolukuun asti. Koko tutkielmaproessin ajan minun oli syytä kiinnittää erityistä huomiota siihen, millä tavalla kirjoitan asioista ja millä sanamuodoilla perustelen tekemiäni johtopäätöksiä tutkimusaiheeni sensitiivisyyden vuoksi. Vaikka kiinnitin tähän jatkuvasti huomiota tutkielmaa kirjoittaessani, sain useamman kerran palata tiettyihin käyttämiini sanamuotoihin ja miettiä niille kulttuurisesti sensitiivisempiä vastineita. Opin, että maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvässä tutkimuksessa on syytä olla erityisen tarkkana ja varovaisena sen suhteen, miten tuo asiat ilmi väärinkäsitysten välttämiseksi. Minulla on tässä varmasti edelleen parantamisen varaa, mutta ainakin olen nyt asiasta entistä tietoisempi. Kriittisyys on olennainen osa laadullista tutkimusta; se ei ole huono asia, vaan voi parhaimmillaan parantaa tutkimuksen arvoa (Aaltio & Puusa, 2020, luku ”Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon?”; Vuori, 2021, luku ”Laadullinen sisällönanalyysi”).

Myös aineistoni on syytä ottaa erikseen tarkastelun kohteeksi. Pitämäni viisi haastattelua eivät varmastikaan anna täysin oikeanlaista kuvaa tutkimusaiheestani. Koin, että haastateltavikseni valikoitui henkilöitä, jotka olivat selvästi kiinnostuneita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta tai jotka olivat uransa aikana keskittyneet jollain tavalla nimenomaan maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Saamani aineisto olisi voinut olla täysin erilainen, jos haastateltavikseni olisi päätynyt luokanopettaja, joille maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja huomiointi eivät olisi olleet niin tärkeitä asioita. Lisäksi aineistoni on mielestäni melko suppea, mikä on syytä ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuudessa. Aineiston suppeuteen vaikutti ainakin yhtenä osana COVID-19 -pandemia ja sen tuomat haasteet haastateltavien etsinnässä. Esimerkiksi eräästä koulusta, johon laitoin sähköpostia tutkimuksestani, vastattiin rehellisesti, että koronapandemian vuoksi opettajilla on nyt vähemmän resursseja ja jaksamista osallistua opiskelijoiden tutkimuksiin. Tämä on ymmärrettävää, ja tämä on mielestäni syytä ottaa huomioon myös tätä tutkielmaa lukiessa.

Perehdyin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) *Hyvään tieteelliseen käytäntöön*, jonka mukaan luotettavassa tutkimuksessa on tärkeää muun muassa ottaa muiden tutkijoiden tulokset huomioon asianmukaisella tavalla ja viitata niihin oikeaoppisesti. Pysin tutkielmassani panostamaan tähän, sillä omien ja muiden tutkijoiden tulosten ja ajatusten erottaminen on itsestänikin tutkimuksessa tärkeää. Lisäksi Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012), kuten myös Vuori (2021, luku ”Laadullinen sisällönanalyysi”), korostavat tarkkuutta niin tulosten tallentamisessa ja esittämisessä, tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa kuin itse tutkimustyössä. Koska haluan, että tutkimukseni on mahdollisimman luotettava ja siihen perehtyvät voivat hyödyntää siitä saatua tietoa tulevaisuudessaan, olen panostanut näihin tekijöihin tutkimuksessani.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat luottamuksellisuuden olevan tärkeä osa tutkimusta. He painottavat, että tutkimuksen aikana saatuja tietoja ei saa luovuttaa ulkopuolisille eikä niitä saa käyttää muuhun kuin asianomaiseen tarkoitukseen. Näiden lisäksi tutkimukseen osallistujilla on oikeus odottaa, että tutkija toimii vastuuntuntoisesti ja noudattaa yhdessä sovittuja sopimuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Kerroin haastateltavilleni, että aineisto tullaan nauhoittamaan ja litteroimaan, mutta ne tullaan myös hävittämään tutkimuksen päätyttyä. Tarjosin haastateltaville myös mahdollisuutta saada litteroinnit itselleen luettavaksi. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan halunnut litterointeja nähtäväksi.

8.2 Tutkimuksen jatko- ja kehittämismahdollisuudet

Kuten aiemmin totesin, haastatteluaineiston koko vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Yhtenä tutkimuksen kehittämisehdotuksena voisi tästä syystä olla kattavampi aineisto. Laajemman aineiston ansiosta niin tutkija kuin myös tutkielman lukija saisi laajempaa näkökulmaa aiheesta. Tällöin olisi myös mahdollista, että haastatteluaineistosta nousisi suuria, tärkeitä teemoja, joita tämän tutkimuksen osalta ei vielä tullut ilmi. Olisi ollut kiinnostavaa kuulla useamman luokanopettajan näkemyksiä tutkimusaiheestani, mutta ajan rajallisuuden sekä COVID-19 -pandemian tuottaman haasteellisuuden vuoksi aineisto jäi tämän kokoiseksi. Olen hyvin kiitollinen kaikille haastateltavilleni siitä, että heillä riitti aikaa ja resursseja osallistua tutkimukseeni koronapandemian keskellä.

Toiseksi, olisi ollut mielenkiintoista tutkia myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia ja ajatuksia siitä, mitkä koulun rakenteet ja käytänteet tukevat ja haastavat heidän koulupolkuaan. Kuten aiemmin totesin, heiltä nousseet ajatukset voisivat olla täysin päinvastaisia opettajin kokemuksiin verrattuna. Mielestäni maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja heidän tarpeitaan ei kuulla edelleenkään kouluissa tarpeeksi, ja tästä syystä heidän äänensä kuuluviin tuominen olisi ensiarvoisen tärkeää. Sitä paitsi, ketkä tietävät paremmin, mitkä asiat tukevat tai haastavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolkuja, kuin maahanmuuttajataustaiset oppilaat itse?

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020 [versio 27.4.2020]). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (sähkökirja). Helsinki: Gaudeamus.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. Teoksessa D. Landis, J. M. Bennett & M. J. (toim.), *Handbook of Intercultural Training* (s. 147–165). Sage Publications Ltd.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Cushner, K. & Mahon J. (2009). Chapter 17. Intercultural Competence in Teacher Education. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The Sage handbook of intercultural competence* (s. 304–320). Los Angeles: Sage.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Fera: Suomen kasvatustieteellinen seura. Haettu 7.1.2022 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68078/Johdanto_uuteen_kulttuurienväliseen_JYX.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Günther, K. & Hasanen, K. (2021). Tutkimuksen suunnittelu. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja* (sähkökirja). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 20.11.2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/tutkimuksen-suunnittelu/>
- Hartikainen, M. & Mattila, P. (2011). Interkulttuurinen kompetenssi. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.), *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* (s. 85–89) Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:16. Haettu 12.2.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138412_koulu_kohtaa_maailman_0.pdf
- Hyvärinen, R., Riitaoja, A-L. & Särkelä, E. (2014). Peruskoulu samuuden, erilaisuuden ja toiseuden kokemuksen tilana. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muraanen & M. Wrede-Jäntti (toim.), *Nuoruus toisin sanoen* (s. 63–72). Nuorten elinolot - vuosikirja 2014. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Haettu 7.1.2022 osoitteesta

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/120384/THL_2014_TEE019_09062015.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus – utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 85–96). Oulu: Oulun yliopisto. Haettu 6.2.2021 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Jokikokko, K. (2005a). Perspectives on intercultural competence. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.), *Conditions for intercultural learning and co-operation* (s. 89–108). Turku: Painosalama Oy.
- Jokikokko, K. (2005b). Reflections on interculturality oriented teachership. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.), *Conditions for intercultural learning and co-operation* (s. 183–206). Turku: Painosalama Oy.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020 [versio 27.4.2020]). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (sähkökirja). Helsinki: Gaudeamus.
- Juva, I. (2020). *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools* (Väitöskirja). Helsinki: Unigrafia. Haettu 12.2.2022 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/306212/Whocanbe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kalliokoski, J. (2009). Koulun suomen kielen opetus mutkistuvassa ja monikielisessä maailmassa. *Virittäjä* 3/2009, 435–443. Haettu 27.1.2022 osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/download/4211/3928>
- Karasma, K. (2012). *Suomi toisena kielenä: Opetustieteen perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kiviniemi, K. (2018 [versio 2.8.2018]). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (sähkökirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskela, M. & Tuomi, E. (2020). *Toisin tehty: Keskusteluja koulusta*. Helsinki: Kustantamo S&S.
- Kuula-Luumi, A. (2021). Laadullisen aineiston anonymisointi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja* (sähkökirja). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 20.11.2021 osoitteesta

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/laadullisen-aineiston-anonymisointi/>

- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-bulletin*, 2013, Vol. 23, No. 3. Haettu 27.1.2022 osoitteesta <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2015/09/Kytt%C3%A4%C3%A4.pdf>
- Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (2002). Identiteetin kulttuuriprofiili ja toiseuden purkaminen. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus - utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 71–84). Oulu: Oulun yliopisto. Haettu 5.2.2022 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Löytty, O. (2005). Toiseus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 161–189). Tampere: Vastapaino.
- Martikainen, T., Saari, M. & Korhikoski, J. (2013). Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 23–54). Tallinna Raamatutrükikoda.
- Matinheikki-Kokko, K. (2002). Kulttuuri-identiteetti oppimisprosessina. Teoksessa S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.), *Moniääninen Suomi: Kieli, kulttuuri ja identiteetti* (s. 219–234). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. (2. Ed.) California: Sage.
- Muukkonen, P. (2018). Maantieteen opettajien opetuskäytännöt kielellisesti moninaisessa luokassa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (s. 297–328) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Niemistö, R. (2002). Tanja, maahanmuuttaja. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.), *Kohtaamisia koulupolulla: Kasvun ja oppimisen tukeminen* (s. 100–112). Keuruu: PS-kustannus.
- Nissilä, L. & Mustaparta, A-K. (2005). Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmasta käytäntöön* (s. 84–117). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 7.7.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2017a). Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu. Haettu 29.6.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu_netiversio.pdf
- Opetushallitus. (2017b). Perusopetukseen valmistava opetus. Haettu 4.3.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>
- Opetushallitus. (2019). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Haettu 29.6.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielena_esite_210x_210_verkko.pdf
- Paavola, H. & Talib, M. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Juva: Bookwell Oy.
- Pollari, J. & Koppinen, M. (2010). *Ketä kannattaa opettaa?* Juva: PS-kustannus.
- Pollari, J. & Koppinen, M. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Juva: PS-kustannus.
- Puusa, A. (2020 [versio 27.4.2020]). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (sähkökirja). Helsinki: Gaudeamus.
- Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta* (Väitöskirja). Helsinki: Unigrafia. Haettu 27.1.2022 osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja_vaitoskirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Robinson, K. H. & Jonez-Diaz, C. (2006). *Diversity and difference in early childhood education: issues for theory and practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Sisäministeriö. (13.4.2021). Maahanmuuton tilannekatsaus 1/2021: ”Suomen väestö monimuotoistuu – vaihtelua on alueittain”. Haettu 11.11.2021 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/-/1410869/suomen-vaesto-monimuotoistuu-vaihtelua-on-alueittain>
- Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ* (Väitöskirja). Turku: Painosalama Oy. Haettu 5.2.2022 osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf?sequence=1>
- Souto, A-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa: etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista* (Väitöskirja). Helsinki: Unigrafia.
- Talib, M. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajan uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista* (Väitöskirja). Helsinki: Hakapaino.

- Talib, M. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Painosalama Oy.
- Talib, M. & Lipponen, P. (2008). Uuden kynnyksellä – kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus, arvot, uudet avaukset: education, values, new discoveries: professori Hannele Niemen juhlaKirja. Cultivating humanity* (s. 231–246). Turku: Painosalama Oy.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu: Avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus. Käsitteet*. Haettu 7.6.2021 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet>
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 184–202). Tallinna Raamatutrukikoda.
- Tilastokeskus. (2022). *Ulkomaan kansalaiset*. Haettu 11.1.2022 osoitteesta <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html#ika>
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. (2011). Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.), *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana* (s. 9–34). Turku: Painosalama Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 5.7.2021 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011). Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.), *Vieraina koulussa?: Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana* (s. 159–234). Turku: Painosalama Oy.
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja* (sähkökirja). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>

Yli-Jokipii, M., Aksinovits, L., Salin, R. & Hautakoski, T. (2020). Oman äidinkielen osaaminen – hyödyntämätön resurssi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(2). Haettu 27.1.2022 osoitteesta

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68413/1/Oman%20%C3%A4idinkielen%20osaaminen%20%E2%80%93%20hy%C3%B6dynt%C3%A4m%C3%A4t%C3%B6n%20resurssi%20%E2%80%94%20Suomi.pdf>

Youssef, Y. (2005). Maahanmuuttajien äidinkielen opettaminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön* (s. 120–140). Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.