

”No se kaikki lähtee siitä opettajan persoonasta ja mukautumiskyvystä”

Opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kouluun kiinnittymisestä

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Minna Hiltunen

6.11.2024
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Pro gradu tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Minna Hiltunen

Otsikko: Opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kouluun kiinnittymisestä

Ohjaaja: Lehtori Rauno Huttunen

Sivumäärä: 82 sivua

Päivämäärä: 6.11.2024

Tässä pro Gradu-tutkielmassa tarkasteltiin opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kouluun kiinnittymisessä. Tämä laadullinen tutkimus toteutettiin, koska maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulutuksellinen onnistuminen on merkittävä haaste. Kasvava pakolaisuus ja muuttoliike ovat lisänneet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrää, ja heidän koulutustasonsa jää usein kantaväestön tasoa heikommaksi, erityisesti osaamisen ja kiinnittymisen osalta. Tämä ajankohtainen aihe vaatii huomiota, sillä kouluun kiinnittyminen on tärkeää sekä oppilaan hyvinvoinnin että yhteiskuntaan integroitumisen kannalta. Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä on siten syytä tutkia, jotta voidaan tunnistaa sekä esteitä että keinoja tukea tätä prosessia.

Tutkimuksessa käytettiin Aila Tietoarkiston valmista Child Up -aineistoa (FSD3672), joka tarkastelee kasvatus- ja sosiaalialan ammattilaisten kokemuksia maahanmuuttajataustaisten lasten osallisuudesta ja kotoutumisesta. Aineisto koostuu vuosina 2020–2021 kerätyistä yksilö- ja ryhmähaastattelusta, jotka on tehty Suomessa Etelä-Pohjanmaalla ja Pirkanmaalla osana laajempaa, Euroopan Unionin rahoittamaa Horisontti 2020 -hanketta. Haastateltaviin kuului muun muassa opettajia, koulukuraattoreita ja sosiaalialan työntekijöitä. Tutkimuksessa keskityttiin kymmenen opettajan haastatteluihin. He kaikki työskentelevät maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa. Haastatteluaineistot käsittelevät mm. maahanmuuttajalasten odotuksia, koulun roolia, monikulttuurisuutta, kaverisuhteita sekä kodin ja koulun yhteistyötä.

Tutkimuksen tulokset korostavat opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkitystä oppilaan kehitykselle ja oppimiselle. Emotionaalinen tuki, luottamus ja hyvä vuorovaikutus luovat maahanmuuttajataustaiselle lapselle ja nuorelle turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön, mikä parantaa heidän sitoutumistansa ja motivaatiota. Monikulttuurisissa ympäristöissä opettajan kulttuurinen herkkyyks vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisyyden tunnetta, ja tunneperäinen kiinnittyminen tukee oppilaiden identiteetin ja itsetunnon rakentumista. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen oppiminen ja oman äidinkielen tukeminen ovat avainasemassa. Kielitaidon kehittyminen mahdollistaa oppilaiden osallisuuden kouluympäristössä, mutta kielelliset haasteet voivat estää osallistumista ja heikentää itseluottamusta. Oman äidinkielen ylläpito edistää oppilaan identiteetin säilymistä ja psyykkistä hyvinvointia. Ystävyysuhteet tukevat kielen oppimista ja kulttuuriin sopeutumista. Kuitenkin kielelliset ja kulttuuriset haasteet vaikeuttavat opettajien ja vanhempien välistä yhteistyötä. Oppilaiden mielenterveydelliset haasteet, erityisesti traumaattiset kokemukset, vaativat opettajien ja terveydenhuollon tiivistä yhteistyötä. Myös koulun johdon ja opettajien yhteistyö nähdään keskeisenä oppilaiden integraation tukemisessa, vaikka käytännön tukitoimissa, kuten vanhempien aktivoimisessa ja oppilaiden osallistamisessa, on vielä haasteita.

Avainsanat: kouluun kiinnittyminen, osallisuus, tunneperäinen kiinnittyminen

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Teoreettiset lähtökohdat	8
2.1	Kouluun kiinnittyminen ja sen osatekijät (school engagement)	8
2.1.1	Yleinen kiinnittyminen ja tilannesidonnainen kiinnittyminen	10
2.2	Tunneperäinen kiinnittyminen	13
2.3.	Osallisuus ja sen edistäminen	16
2.3.1.	Maahanmuuttajataustaisen oppilaan osallisuuden edistäminen	19
2.4	Maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulunkäynti	21
2.5	Valmistava opetus ja monikielisyyden tukeminen	24
3	Tutkimuksen toteuttaminen	28
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	28
3.2	Tutkimuksen lähestymistapa	28
3.3	Tutkimuksen aineisto ja osallistujat	29
3.4	Aineiston analyysi	32
4.	Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä edistävät tekijät	37
4.1.	Opettajan ja oppilaan välinen suhde	38
4.1.1.	Vuorovaikutus, oppilaan tukeminen ja motivaatio	38
4.1.2	Positiivinen palaute ja luottamuksen rakentaminen	42
4.2	Kielitaidon vahvistaminen ja ylläpitäminen	45
4.2.1	Oman äidinkielen ylläpitäminen ja vahvistaminen	45
4.2.2	Suomen kielen opettaminen	47
4.3	Yhteistyö koulun henkilökunnan, sekä vanhempien kanssa	49
4.4.	Kavereiden tuki ja merkitys kouluun sopeutumisessa	50
5	Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kouluun kiinnittymistä estävät tekijät	53
5.1	Maahanmuuttajataustaisten oppilaan psyykinen hyvinvointi ja sosiaalinen eristyneisyys	54
5.1.1.	Mielenterveydelliset haasteet	54

5.2. Perhe, kulttuurierot ja kielimuuri	56
5.2.1 Vanhempien rooli ja kielitaito	56
5.2.2 Kulttuurierot	59
5.3 Koulun valmiudet, resurssit ja yhteistyö	61
5.3.1 Koulun sisäiset tukirakenteet	61
5.3.2 Oppimateriaalit	65
5.3.3. Opettajan pätevyys	66
6 Pohdinta	68
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	68
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	73
6.4. Jatkotutkimushaasteet	75
Lähteet	77

1 Johdanto

On viimein huomattu, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät ole kouluissa erikoinen ilmiö. Sotien ja maailmanlaajuisten konfliktien aiheuttama muuttoliike näkyy yhä selvemmin Suomen yhteiskunnassa. Pakotettu muuttoliike on kasvanut huomattavasti viimeisten neljän vuosikymmenen aikana ja tulee jatkossa lisääntymään entisestään esimerkiksi ekologisten kriisien vuoksi. Myös pakolaistaustaiset maahanmuuttajaoppilaat ovat nykyään kiinteä osa suomalaisten koulujen arkea (Mustonen ym. 2023, 83). Valtion nuorisoneuvoston tutkimusten tilastossa Eid ja Castaneda (2023, 6) kertovat, että Suomen ulkomaalaistaustainen väestö on keskimäärin nuorempaa kuin suomalaisperäinen väestö: 75 prosenttia ulkomaalaistaustaisista on työikäisiä 15–64-vuotiaita. Ensimmäisen ja toisen sukupolven ulkomaalaistaustaiset eroavat myös ikärakenteeltaan. Ensimmäisessä sukupolvessa suurin ikäryhmä on 35–44-vuotiaat, ja seuraavaksi suurin ryhmä on 25–34-vuotiaat. Toisen sukupolven väestössä ikärakenne on nuorempi, ja suurin ryhmä koostuu 0–15-vuotiaista lapsista ja nuorista. Ulkomaalaistaustaisen väestön määrä ja osuus nuoremmista ikäryhmissä tulevat erityisesti kasvamaan suurissa kaupungeissa, joissa heitä asuu eniten.

Ylen artikkelissa 23.3.24 todetaan, että maahanmuuttajataustaiset nuoret eivät keskimäärin saavuta samaa koulutustasoa, kuin valtaväestöön kuuluvat nuoret. Heidän on myös vaikeampaa löytää työtä. Ja he muuttavat pois kotoa myöhemmin kuin suomalaisnuoret. Tämä uutinen on erittäin huolestuttava. Mustonen ja Puranen (2021, 66) kirjoittavat artikkelissaan, että: ”Riski jäädä ilman tutkintoa on suurin Euroopan ulkopuolelta tulevilla ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajanuorilla”. Tytöt jättävät usein hakeutumatta toisen asteen koulutukseen, kun taas pojilla jää erityisesti ammatillinen koulutus kesken. Harju-Luukkainen ym. (2014, 27) täsmentävät, että Suomessa maahanmuuttajataustaisten nuorten ja valtaväestön nuorten välinen osaamiskuilu on yksi suurimmista OECD-maissa ja Euroopan mittakaavassa suurin.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteessa 30.9.2024 kerrotaan, että Suomessa merkittävä osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista on PISA-tutkimuksen mukaan heikolla osaamistasolla. Matematiikassa 58 prosenttia ensimmäisen sukupolven ja 43 prosenttia toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaista luokiteltiin heikoiksi osaajiksi, kun kantaväestön oppilaista osuus oli 22 prosenttia. Matematiikan taso ei ole muuttunut merkittävästi vuoden 2012 jälkeen, mutta lukutaidossa heikosti pärjäävien määrä on kasvanut. Vuonna 2022 heikko

lukutaito oli 61 prosentilla ensimmäisen sukupolven ja 39 prosentilla toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaista. OECD mukaan tällainen osaamistaso ei riitä osallistumaan täysipainoisesti yhteiskunnan toimintaan

Kirjavainen ja Pulkkinen (2017) selventävät, että ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaisten ja suomalaistaustaisten oppilaiden väliset osaamiserot selittyvät lähes täysin oppilaiden perhetaustaan ja vanhempien koulutustasoon liittyvillä tekijöillä, kuten luokka-asteella, vanhempien koulutuksella, ammattiasemalla ja kotikielellä. Toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisten kohdalla tilanne on kuitenkin erilainen: he eivät hyödy taustatekijöistään samalla tavalla kuin suomalaistaustaiset oppilaat, vaikka heidän osaamiserojensa suomalaistaustaisiin nähden on pienempi. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteessa 30.9.2024 selvennetään, että matalimpaan sosioekonomiseen neljännekseen kuului ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajataustaisista oppilaista 52 prosenttia ja toisen sukupolven maahanmuuttajataustaisista oppilaista 43 prosenttia.

Turun yliopiston sosiologian apulaisprofessori Elina Kilpi-Jakonen toteaa, että nuorten tunnetta kuulumisesta ja osallistumista on tuettava, jotta heidän kiinnittymisensä kouluun ja yhteiskuntaan vahvistuisi. Virtanen ym. (2016, 4), sekä Pöysä (2020) selventävät, että kouluun kiinnittymisessä tarkoitetaan oppilaan ja hänen kouluympäristönsä välistä vuorovaikutussuhdetta. Virtasen (2016,4) mukaan kouluympäristö pitää siis muokata sellaiseksi, että se tukee ja edistää oppilaan kouluun kiinnittymistä. Yle (12.12.23) artikkelissaan jatkaa ja kertoo, että Pisa-tuloksista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tunne yhteenkuuluvuudesta oli syntyperäisiä suomalaisia heikompaa. Kyttälän ym. (2013) tutkimustuloksissa todetaan, että yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan lisätä opettajan antamalla tunneperäisellä, eli emotionaalisella tuella, sekä myös vanhempien antamalla tuella.

Ylen (12.12.23) artikkelissa nostetaan esille myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielenopetus. Se kaipaava kipeästi lisää resursseja. Vieraskielinen lapsi tai nuori aloittaa koulunsa Suomessa yleensä valmistavassa opetuksessa, jossa hän oppii suomen kieltä ja tutustuu suomalaiseen koulujärjestelmään. Valmistavaa opetusta tarjotaan enintään yhden lukuvuoden ajan, minkä jälkeen oppilas siirtyy perusopetukseen kielitaidosta riippumatta. Myös Kyttälä ym. (2013) korostavat tutkimuksessaan kielitaidon merkitystä. Kielitaito helpottaa maahanmuuttajataustaista lasta ja nuorta toimimaan valtaväestön kanssa ja tämä vahvistaa tunneperäistä kiinnittymistä. Kyttälä ym. (2013) mainitsevat, että tutkimusten perusteella

vieraskielinen arkikielen omaksuminen vie 2–5 vuotta. Yksi vuosi valmistavalla luokalla ei lainkaan riitä, joten kielitaitoa on vahvistettava lisää.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia opettajilla on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisestä. Mitkä tekijät vahvistavat ja edistävät kiinnittymistä ja millaiset tekijät ovat esteenä kiinnittymiselle.

2 Teoreettiset lähtökohdat

2.1 Kouluun kiinnittyminen ja sen osatekijät (school engagement)

Fredricks ym. (2004) huomauttavat, että aiempi tutkimus osoittaa, että koulutyöhön kiinnittymisen eri ulottuvuudet, eli behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen osa-alue ilmenevät samanaikaisesti oppilaan toiminnassa. Nämä osa-alueet ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, ja ne yhdessä muokkaavat oppilaan kokonaisvaltaista sitoutumista koulutyöhön. Fredricks ym. (2004, 60) mukaan sitoutumisen monimuotoisuus näkyy myös tutkimuskirjallisuudessa, jossa se määritellään kolmella tavalla. Ensimmäkin käyttäytymiseen liittyvä sitoutuminen perustuu osallistumisen ajatukseen. Se kattaa mukanaolon akateemisissa, sosiaalisissa ja muissa koulun ulkopuolisissa toiminnoissa ja sitä pidetään keskeisenä tekijänä myönteisten akateemisten tulosten saavuttamisessa sekä koulun keskeyttämisen ehkäisemisessä. Tunnesitoutuminen taas käsittää positiiviset ja negatiiviset reaktiot opettajiin, luokkatovereihin, opiskeluun ja kouluun, ja sen uskotaan luovan kiintymystä oppilaitokseen sekä vaikuttavan opiskelumotivaatioon. Kognitiivinen sitoutuminen sen sijaan pohjautuu panostamisen käsitteeseen. Se sisältää harkitsevaisuuden ja halukkuuden nähdä vaivaa monimutkaisten ideoiden ymmärtämiseksi ja vaikeiden taitojen hallitsemiseksi. (Fredricks, 2004.)

Virtanen (2016, 11) kertoo väitöskirjassaan, että oppilaan kouluun kiinnittyminen tarkoittaa oppilaan ja kouluympäristön vuorovaikutusta, joka vaikuttaa oppilaan menestykseen ja koulunkäyntiin liittyviin haasteisiin. Markkanen ja Pusa (2023, 8) lisäävät, että kiinnittyminen kouluun ennaltaehkäisee poissaoloja ja edistää oppimista. Tutkijat käyttävät tätä käsitettä kouluun kiinnittyminen ymmärtääkseen, miten koulua voidaan muokata edistämään oppilaiden sitoutumista ja parantamaan koulunkäyntiä. Tämä lähestymistapa keskittyy enemmän ympäristön muokkaamiseen kuin oppilaan piirteisiin (Virtanen, 2016, 19–20). Pöysä (2020, 16–17) selventävää, että kouluun kiinnittyminen on monimutkainen käsite, joka voidaan jakaa kolmeen itsenäiseen, mutta keskinäisesti vaikutuksissa oleviin osatekijöihin. Nämä osatekijät ovat *toiminnallinen, tunneperäinen ja kognitiivinen* kiinnittyminen.

Pöysän (2020, 16) mukaan toiminnallinen kiinnittyminen tarkoittaa oppilaan aktiivista osallistumista oppimiseen ja sitoutumista koulun sääntöihin. Tällainen oppilas on tarkkaavainen, sinnikäs ja omistautunut oppimiselleen. Pöysä (2020, 17) toteaa, että kognitiivinen kiinnittyminen kuvaa puolestaan oppilaan panostusta oppimiseensa sekä käsitystä koulun merkityksestä itselle. Kognitiivinen kiinnittyminen näkyy siinä, miten oppilas käyttää itsesäätelytaitoja oppimisensa ohjaamiseen ja kuinka hän liittyy uuden tiedon aiemmin oppimaansa. Kolmas kiinnittymisen osatekijä on tunneperäinen ja se tarkoittaa Pöysän (2020, 16–17) mukaan oppilaan tunteita koulua ja oppimista kohtaan, kuten kuulumisen tunnetta yhteisöön sekä tunteita, kuten iloa, kiinnostusta tai ikävystymistä. Virtanen (2016) tukee Pöysän (2020) ajatusta kouluun kiinnittymisen kolmesta osatekijästä. Virtanen (2016, 17) korostaa, että kognitiivinen kiinnittyminen sisältää myös koulunkäynnin arvostamista, itsesäätelyä ja opiskelustrategioita, jotka vaikuttavat oppilaan sitoutumiseen oppimisessa.

Santos (2023, 32), Cantor ym. (2023), sekä Martin ym. (2022, 7) nostavat esille myös opiskelijan resilienssin, joka on tärkeä tekijä kouluun kiinnittymisessä. Resilienssi viittaa yksilön kykyyn selviytyä ja sopeutua vaikeissa tilanteissa tai stressaavissa olosuhteissa. Koulunkäynnin kannalta on tärkeää huomioida sekä yksilön taidot että ympäristön tarjoamat voimavarat. Erityisesti opiskelijat, joilla on haasteita ja stressitekijöitä runsaasti hyötyvät siitä, että heille tarjotaan riittävästi tukea ja resursseja, jotka auttavat heitä selviytymään negatiivisista hyvinvointiin liittyvistä tekijöistä. Jos opiskelija saa riittävästi henkilökohtaisia ja materiaalisia resursseja, hän voi kehittää resilienssiä eli kykyä selviytyä vaikeuksista. Santos (2023) ja Martin ym. (2022) jatkavat, että resilienssi tukee opiskelijan kiinnittymistä koulunkäyntiin, auttaa heitä pysymään koulussa ja jatkamaan opintojaan. Koulut voivat tukea opiskelijoita tarjoamalla näitä resursseja, sekä edistämällä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, jotka ovat tärkeitä opiskelijan hyvinvoinnille ja koulumenestykselle. Martin ym. (2022) vielä korostavat, että kun koulut ja päätöksentekijät panostavat edellä mainittuihin asioihin, niin he voivat tehokkaammin tukea maahanmuuttajaopiskelijoiden koulumenestystä ja auttaa heitä etenemään opinnoissaan myös koulun jälkeen. Hartikainen ym. (2021, 2) ehdottavatkin tutkimuksessaan, että monipuoliset ja joustavat oppimisympäristöt, joissa käytetään oppilaslähtöisiä pedagogiikoita, voivat parantaa ja edistää oppilaiden vuorovaikutusta ja sitoutumista oppitunteihin. Tämä taas johtaa parempiin oppimistuloksiin.

Kouluun kiinnittymistä käsitellään tutkimuksissa monipuolisena käsitteenä, joka jakautuu kolmeen ulottuvuuteen: behavioraaliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen. Nämä ulottuvuudet vaikuttavat toisiinsa ja ovat keskeisiä oppilaan kokonaisvaltaisessa sitoutumisessa koulutyöhön. Behavioraalinen kiinnittyminen liittyy oppilaan aktiiviseen osallistumiseen ja sääntöjen noudattamiseen, kognitiivinen oppimisen merkityksen ymmärtämiseen ja itsesäätelyyn, ja emotionaalinen kiinnittyminen kattaa tunteet koulua ja oppimista kohtaan. Resilienssi, eli kyky selviytyä haasteista, nähdään tärkeänä osana koulukiinnittymistä, ja sitä voidaan tukea tarjoamalla oppilaille resursseja ja sosioemotionaalisia taitoja.

2.1.1 Yleinen kiinnittyminen ja tilannesidonnainen kiinnittyminen

Pöysän (2020, 21–22) mukaan oppilaan kouluun kiinnittyminen ei synny itsenäisesti, vaan se rakentuu ympäristön tarjoamien kokemusten ja oppimistilanteiden kautta. Ympäristön tarjoamat kokemukset ja muutokset ovat keskeisessä roolissa oppilaan kiinnittymisen muodostumisessa. Näin ollen näistä kolmesta kiinnittymisen osatekijäistä voidaan vielä muodostaa kaksi laajempaa kiinnittymisen tasoa, eli *tilannesidonnainen ja yleinen kiinnittyminen*. Yleistä kiinnittymistä Pöysä (2020, 20–22) kuvaa, että se on oppilaan pitkäaikaista ja keskimääräistä sitoutumista koulutyöhön ja oppimisprosessiin. Tämä ei ole hetkellinen tila, vaan se rakentuu ajan mittaan ja heijastaa oppilaan yleistä asennetta koulua ja oppimista kohtaan. Yleinen kiinnittyminen muodostuu monista eri tekijöistä, kuten oppilaan kiinnostuksesta, motivaatiosta, itseluottamuksesta ja siitä, kuinka hän kokee onnistuvansa oppimisessa. Pöysä (2020) toteaa, että yleisen kiinnittymisen arvioimiseksi on tärkeää yhdistää tietoa, joka on kerätty eri tilanteissa ja eri aikoina. Tämä voi sisältää esimerkiksi opettajien havainnot, oppilaan omat raportit, testitulokset ja muut oppimista kuvaavat mittarit. Kun nämä tiedot yhdistetään, saadaan kokonaiskuva oppilaan yleisestä kiinnittymisestä, joka antaa viitteitä siitä, kuinka hyvin hän on sitoutunut oppimiseensa pitkällä aikavälillä. (Pöysä, 2020.)

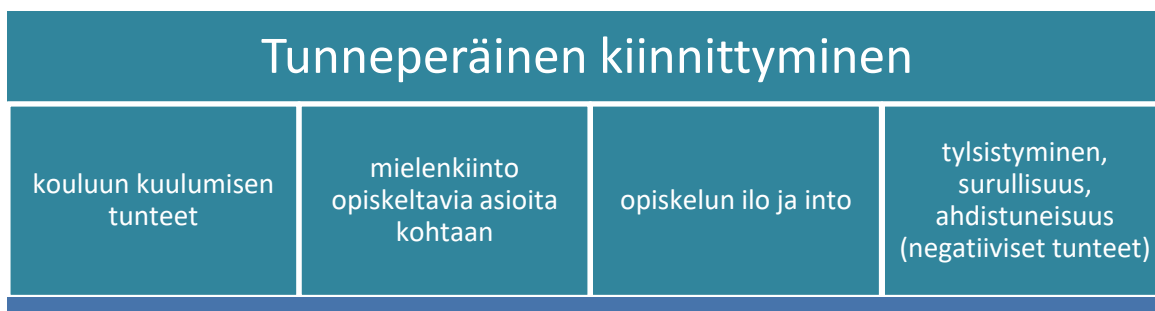
Pöysän (2020) mukaan yleinen kiinnittyminen ei kuitenkaan ole staattinen tila, vaan se voi vaihdella ajan myötä eri tilanteiden ja olosuhteiden vaikutuksesta. Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella myös oppilaan tilannesidonnaista kiinnittymistä. Tilannesidonnainen kiinnittyminen Pöysän (2020) mukaan tarkoittaa sitä, että oppilaan kokemus kiinnittymisestä

voi vaihdella merkittävästi riippuen siitä, millaisessa tilanteessa hän on. Reeve (2012, 161) ja Sinatra ym. (2015, 3–4) täydentävät ja kertovat, että tilannesidonnainen kiinnittyminen viittaa opiskelijoiden tarkoitukselliseen, proaktiiviseen ja rakentavaan osallistumiseen opetuksen kulkuun, jota he vastaanottavat. Eli, tilanteet voivat herättää erilaisia tunnetiloja, jotka vaikuttavat oppilaan toimintaan ja ajatuksiin. Esimerkiksi, jos oppilas on innostunut jostakin oppiaineesta tai tehtävästä, hänen kiinnittymisensä voi olla vahvempaa kyseisessä tilanteessa. Toisaalta, jos hän kohtaa haasteita tai turhautumista, hänen kiinnittymisensä saattaa heikentyä.

Pöysä (2020) selventää ja kertoo, että tilannesidonnaisen kiinnittymisen tarkastelussa on tärkeää kohdistaa huomiota oppilaan tunnetiloihin, toimintaan ja kognitioihin, eli siihen, miten hän ajattelee ja käsittelee oppimistilanteita. Tunnetilat, kuten innostus, ilo tai ahdistus, voivat joko vahvistaa tai heikentää oppilaan kiinnittymistä. Oppilaan toiminta, kuten osallistuminen tunneilla, tehtävien tekeminen tai vuorovaikutus muiden kanssa, antaa konkreettisia merkkejä siitä, miten hän on sitoutunut oppimiseen. Reeve ja Shin (2020) kertovat, että opettajat voivat parhaiten tukea oppilaiden aktiivista sitoutumista omaksumalla entistä enemmän autonomiaa tukevan ja motivoivan opetustyylin. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opiskelijoilta kysytään heidän toiveitaan, kuunnellaan heidän mielipiteitään, vastataan heidän ehdotuksiinsa ja arvostetaan heidän kiinnostuksen kohteitaan, tavoitteitaan sekä henkilökohtaisia pyrkimyksiään oppimisen kannustimina.

Pöysä (2020, 16–17) jatkaa ja kertoo, että myös kognitiot, eli oppilaan ajatukset ja uskomukset, voivat myös vaikuttaa merkittävästi hänen kiinnittymiseensä. Esimerkiksi oppilas, joka uskoo omiin kykyihinsä, saattaa olla sitoutuneempi oppimiseen kuin oppilas, joka kokee itsensä epävarmaksi.

Pöysän (2020) tutkimuksessa havaittiin, että sukupuoli vaikuttaa yleiseen kiinnittymiseen, mutta tilannesidonnaisessa kiinnittymisessä erot eivät olleet yhtä selviä. Opettajan rooli oppilaiden tilannesidonnaisessa kiinnittymisessä osoittautui myös merkittäväksi, erityisesti tunne- ja ryhmätuen osalta. Oppilaiden yleinen kiinnittyminen ja tilannesidonnainen kiinnittyminen ovat yhteydessä toisiinsa, mutta yhteys ei ole samanlainen kaikilla oppilailla. Pöysän (2020) tutkimus korostaa tarvetta tarkastella kiinnittymistä monipuolisesti eri tasoilla ja tarjoaa käytännön vinkkejä opettajille tukea oppilaiden kiinnittymistä. Lisää tutkimusta tarvitaan, erityisesti opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen vaikutuksista tilannesidonnaiseen kiinnittymiseen.



Kuvio 1. Tunneperäisen kiinnittymisen osatekijät. (Pöysä, 2020, Virtanen 2016)



Kuvio 2. Toiminnallisen kiinnittymisen osatekijät. (Pöysä 2020, Virtanen 2016)



Kuvio 3. Kognitiivisen kiinnittymisen osatekijät. (Pöysä, 2020, Virtanen 2016)

2.2 Tunneperäinen kiinnittyminen

Ecclesin ja Wangin (2012, 144), sekä Fredricksin ym. (2004, 61) mukaan tunneperäinen, eli emotionaalinen kiinnittyminen on keskeinen tekijä koulunkäynnissä ja yleisessä hyvinvoinnissa. Se viittaa emotionaalisiin siteisiin, jotka lapset muodostavat opettajiin, vertaisiin ja kouluympäristöön. Tämä kiinnittyminen vaikuttaa merkittävästi lapsen oppimiseen, sosiaalisiin taitoihin sekä itsetuntoon, ja näin oppilas tuntee yhteenkuuluvuuden tunnetta koulu yhteisössä. Myös Virtasen ym. (2014) tutkimuksen tutkimuksissa ilmeni, että opettajien ja vanhempien emotionaalinen tuki oli oppilaiden kouluun kiinnittymiselle tärkeämpää kuin vertaisten tuki. Oppilaat, jotka raportoivat saavansa enemmän emotionaalista tukea opettajilta ja vanhemmilta, osoittivat korkeampaa käyttäytymiseen perustuvaa kiinnittymistä. Ollila ym. (2020, 494–495) ja Manninen (2018, 23) tukevat ajatusta ja korostavat, että kiinnittymistä koulunkäyntiin vahvistavat nimenomaan oppilaiden kokemukset ja tunteet koulun ihmissuhteista, kuten suhteet opettajiin sekä yhteisöön. Esimerkiksi, kuinka paljon oppilaat kokevat kuuluvansa joukkoon ja olevansa osa koulu yhteisöä. Yhteenkuuluvuuden tunne muodostuu hyväksytyksi tulemisesta myös oppilastovereidensa keskuudessa, sekä tunnekokemusta opettajilta saadusta tuesta. Nämä positiiviset tunnekokemukset opettajiin ja koulun muuhun henkilökuntaan Suárez-Orozcon ym. (2009, 174–176) tutkimuksen mukaan auttavat maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria ylittämään kotikulttuurin ja koulukulttuurin välistä kuilutarjoavat turvallisuuden tunteita ja mahdollisuuksia akateemiseen menestykseen.

Huomionarvoista on kuitenkin se, että Pulkkinen ym. (2022) tutkimuksen mukaan erityisesti toisen sukupolven maahanmuuttajataustaiset oppilaat, kokivat oppilas-opettajasuhteen hieman myönteisemmin kuin kantaväestön oppilaat. Heillä on myös muita heikkommat koulukokemukset, kuten vähäisempi yhteenkuuluvuuden tunne koulu yhteisöön ja lisääntynyt kiusaaminen. Tämä ryhmä on kymmenen vuoden aikana kokenut suurimman yhteenkuuluvuuden tunteen heikkenemisen. (Pulkkinen ym. 2022.)

Hosion (2021,124) tutkimuksessa painotetaan myös Mannisen (2018) mainitsemia tunnekokemuksia opettajilta. Hosio (2021, 124) kertoo, että välittävä opettaja-oppilas -suhde

rakentuu vuorovaikutustilanteista, joissa oppilas tuntee opettajan olevan läsnä ja huomioivan hänet. Tämä voi ilmetä esimerkiksi opettajan keskittyessä kuuntelemaan oppilasta tai tervehtiessä tätä ystävällisesti. Vaikka huomaaminen saattaa vaikuttaa pieneltä teolta, sillä voi olla oppilaalle suuri merkitys. Hosio (2021, 126) painottaa tutkimuksessaan, että aineiston perusteella välittämisen kokemuksia syntyy silloin, kun opettaja onnistuu luomaan oppilaaseen luottamusta herättävän suhteen. Luottamuksen rakentamisen keinoina esiin nousevat yksityisyyden kunnioittaminen, oppilaiden mielipiteiden kuunteleminen ja arvostaminen sekä lupauksen pitäminen. Oppilaiden mukaan välittävä suhde muodostuu erityisesti silloin, kun opettaja luo oppilasta huomioivan ja myönteisen ilmapiirin. (Hosio, 2021.)

Salmela-Aron (2017, 105) tutkimuksessa todetaan, että kannustava ilmapiiri ja positiivinen palaute tukevat maahanmuuttajuoreen itsetunnon kehittymistä, mikä ehkäisee uupumusta. On tärkeää, että nuori kokee olevansa hyväksyty, saa tarvittavaa tukea ja tuntee voivansa vaikuttaa itseensä, ympäristöönsä ja yhteiskuntaan. Tällöin nuori voi hyvin. Kouluissa tulisi painottaa entistä enemmän toisten kunnioittamisen taitoja. Välittävä opettaja kohtelee oppilaita tasapuolisesti, oikeudenmukaisesti ja arvostavasti. O'Connor (2006, 117) kertoo tutkimuksessaan, että opettajien välittämiskokemuksiin vaikuttavat sekä tarve ylläpitää myönteisiä ammatillisia suhteita oppilaisiin että heidän yksilölliset käsityksensä opettajan roolista.

Opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteessa on tärkeätä huomioida myös opettajan psykologinen tila. Se, millaiset resurssit opettajalla on vuorovaikutussuhteen luomiseen vaikuttaa luokkahuoneen ilmapiirin laatuun, sekä oppilaiden kehitykseen. Liialliset psykologiset rasitteet, kuten masennus, voivat vähentää opettajan motivaatiota ja herkkyyttä lasten tarpeita kohtaan, mikä heikentää heidän vuorovaikutustaan lasten kanssa. Emotionaalinen uupumus vähentää myös opettajan kykyä tukea lapsia, mikä voi vaikuttaa lasten sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen negatiivisesti. (Buettner ym., 2016.)

Opettajan laadukas vuorovaikutus edistää myös oppilaiden oppimista. Tunnetuki (Emotional support) korostaa opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lämpöä, ryhmän positiivista ilmapiiriä sekä opettajan herkkyyttä oppilaiden tarpeille. Toiminnan organisointi

(Classroom organization) puolestaan painottaa opetuksen tehokkuutta ja ryhmän ennakoivaa sekä positiivista ohjaamista, samalla tukien oppilaiden kiinnostusta ja motivaatiota.

Ohjauksellinen tuki (Instructional support) painottaa opetuksen ja ohjauksen laadukkuutta, kuten oppimisen syvällistä ymmärtämistä, palautteen tarjoamista sekä vuorovaikutuksen kehittämistä oppimistilanteessa. Myös opetustilanteiden vuorovaikutuksen laadun on havaittu liittyvän oppijoiden korkeampaan motivaatioon sekä heidän kokemuksiinsa toiminnallisesta, tunneperäisestä ja kognitiivisesta sitoutumisesta koulutyöhön keskittyä opetus- ja ohjaustyön laatuun, esimerkiksi tarkastelemalla oppimisen ymmärtämistä, palautteen antamista ja opetusvuorovaikutuksen edistämistä. (Pöysä ym. 2021, 5.)

Manninen (2018, 24) vielä lisää ja korostaa, että tunneperäinen kiinnittyminen sisältää myös aktiivisen osallistumisen erilaisiin koulun tarjoamiin toimintoihin sekä ymmärryksen siitä, että koulunkäynti vaikuttaa myönteisesti jatko-opintoihin sekä työ- ja aikuiselämään.

Ulmasen (2017, 49–50) tutkimuksen tulokset paljastivat, että opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteet näyttävät olevan oppilaille selkeämpiä ja yksiselitteisempiä kokonaisvaltaisen emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta verrattuna vertaisvuorovaikutukseen. Opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa oppilaat korostivat kokemuksia, jotka liittyivät rakentavaan tasapainoon ja etäännyttämiseen. Tämä viittaa siihen, että kuulumisen tunne oli pääosin suoraan yhteydessä oppilaan oppimisen iloon ja koulutyön merkityksellisyyskokemukseen. Sen sijaan vertaisvuorovaikutuksessa kuulumisen rooli oppilaan tunteiden ja koulutyön merkityksellisyyskokemusten säätelmissä ei ollut yhtä selkeä. (Ulmanen, 2017.)

Ulmanen (2017, 50) vielä painottaa, että vertaisvuorovaikutuksessa näytti olevan usein häiritsevä jännite affektiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden välillä, ja oppilaiden kuvaukset korostivat sosiaalista ja koulutyöhön liittyvää jännitettä. Vain kolmasosassa vertaisvuorovaikutuksen kuvauksista vahva kuulumisen tunne tuki oppilaan oppimisen iloa ja koulutyön merkityksellisyyskokemusta. Yleisesti ottaen oppilaan oli haastavampaa saavuttaa oppimisen ilo ja koulutyön merkityksellisyyskokemus vertaisvuorovaikutuksessa verrattuna opettaja-oppilas vuorovaikutukseen. Ulmanen (2017, 58–62) toteaaakin kolmannessa osatutkimuksessaan, että opettajan tapa kohdata oppilas vaikuttaa oppilaan kokemukseen hyväksynnästä ja arvostuksesta vertaisten keskuudessa. Opettaja voi vahvistamalla suhdettaan oppilaaseen edistää paitsi positiivisten tunteiden ja asenteiden

syntymistä oppilaiden joukossa, myös parantaa heidän välistään vuorovaikutusta koulun eri vaiheissa (Ulmanen, 2017).

Reeve (2012, 166) mainitsee, että kun oppilas tuntee emotionaalista yhteyttä opettajiinsa ja koulukavereihinsa, hän kokee olonsa turvalliseksi ja arvostetuksi. Tämä turvallisuuden tunne on olennainen edellytys oppimiselle, sillä se mahdollistaa lapsen keskittymisen ja osallistumisen koulutehtäviin ilman pelkoa tai ahdistusta. Turvallinen oppimisympäristö edistää lapsen itseluottamusta ja motivaatiota oppia uusia asioita. Pietarisen ym. (2014, 48–49) tutkimus tukee Reeven (2012) havaintoja, mutta he lisäävät vielä, että oppilaiden subjektiivinen ja kontekstuaalinen hyvinvointi, erityisesti varhaisessa murrosiässä, on tiiviisti yhteydessä ikätovereiden hyväksyntään sekä oikeudenmukaiseen kohteluun ja emotionaaliseen tukeen opettajilta. Wang ja Eccles (2012) korostavat huomiota siitä, että opettajien emotionaalinen tuki edistää myös oppilaiden käyttäytymiseen perustuvaa kiinnittymistä, mikä puolestaan voi tehdä opettajasta entistä emotionaalisesti tukevamman ja oppilaista enemmän sitoutuneita.

Emotionaalinen kiinnittyminen on siis olennainen osa oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia, sillä se vahvistaa oppilaan oppimista, itsetuntoa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Keskeistä on erityisesti opettajien ja vanhempien tarjoama emotionaalinen tuki, joka on tärkeämpää oppilaan sitoutumiselle kuin vertaistuki. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus luo luottamusta ja myönteistä ilmapiiriä, mikä lisää oppimisen iloa ja koulunkäynnin merkityksellisyyden kokemusta. Turvallinen oppimisympäristö ja emotionaalinen tuki vahvistavat oppilaan itseluottamusta, motivaatiota ja sitoutumista koulutyöhön.

2.3. Osallisuus ja sen edistäminen

Osallisuus on suomalaisen peruskoulun keskeinen päämäärä, erityisesti nyt, kun inklusiivisuus eli mahdollisuus osallistua yleisopetuksen ryhmien toimintaan on tullut osaksi arkipäivää. Tiivistetysti osallisuuden voi määritellä kokemukseksi siitä, että on osa yhteisöä ja

voi vaikuttaa sekä omaan että yhteiseen toimintaan ja lähiyhteisön elämään. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Hämäläinen (2008, 30) kuvaa, että yksilön kokemus osallisuudestaan on monimutkainen prosessi, johon vaikuttavat henkilökohtaiset tekijät, kuten maailmankuva, ystävyysuhteet ja harrastukset. Inha ym. (2020, 2) täydentävät tätä näkökulmaa korostamalla, että nuoren osallisuus, erityisesti oppimisessa, tapahtuu kielen kautta. Ilman yhteistä kieltä ei saavuteta täyttä osallisuutta tai sitoutumista. Samalla on tärkeää huomioida, että kieli voi myös eristää ja luoda epämukavaa ilmapiiriä, mikä voi vaikuttaa nuoren osallisuuden kokemukseen. Näin ollen sekä kielellä että henkilökohtaisilla tekijöillä on keskeinen rooli nuoren osallisuuden kehityksessä.

Koulussa koettu osallisuuden tunne Eidin ja Castanedan (2023, 19) tutkimuksen mukaan on tärkeä osa hyvinvointia ja vaikuttaa terveyteen, hyvinvointiin ja elämänlaatuun.

Kouluterveyskyselyssä osallisuuden kokemusta mitataan muun muassa kysymällä oppilaiden tuntemuksista liittyen kuulumiseen luokka- ja kouluyhteisöön. Eid ja Castaneda (2023, 19) kertovat, että kaikilla koulutasoilla sekä suomalaistaustaiset että ulkomaalaistaustaiset pojat kokivat useammin olevansa merkittävä osa luokkayhteisöä. Ulkomaalaistaustaisista pojista yli 60 prosenttia jakoi tämän tunteen, mikä on samanlainen tulos kuin suomalaistaustaisten poikien kohdalla. Sen sijaan ulkomaalaistaustaiset tytöt kokivat kuuluvansa luokkayhteisöön selvästi harvemmin peruskoulussa ja lukiossa (44–46 %). Peruskoulun 8.–9. luokkien ulkomaalaistaustaisten oppilaiden kokemus kuulumisesta koulu- (44 %) tai luokkayhteisöön (55 %) oli samankaltainen kuin suomalaistaustaisten oppilaiden (40 % ja 55 %).

Archambault ym., (2022, 947) korostavat tutkimuksessaan yhteenkuuluvuuden tunteen tärkeyttä. Tutkimuksessa ilmeni, että maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret eivät usein saa vertaisiltaan hyväksyntää eivätkä välttämättä osallistu sujuvasti keskusteluihin, joissa harjoitellaan uuden kotimaan kieltä. Näin ollen opettajan tuki on tällaisille opiskelijoille erityisen tärkeää, sillä opettajan avulla he voivat saada lisää itsevarmuutta käyttää kieltä luokassa, mikä voi parantaa heidän osallisuuttaan ja oppimismotivaatiotaan. Vertaisryhmät voivat olla haastavia aluksi, mutta opettajat voivat toimia siltana auttaen oppilaita sitoutumaan emotionaalisesti koulunkäyntiin. Tämän myötä heidän suhteensa ikätovereihin voi parantua ja tulla merkityksellisemmäksi heidän elämässään.

Säävälän (2012, 53) mukaan kouluympäristössä osallisuus tarkoittaa oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa luokan ja koulun asioihin, tasa-arvoista asemaa muiden oppilaiden

rinnalla, sekä oman erityisyyden tunnustamista ja arvostamista kouluuyhteisössä. Jos lasta tai nuorta kiusataan heidän vähemmistöasemansa takia, se voi johtaa osallisuuden vastakohtaan, eli osattomuuden tunteeseen. Näin ollen Hongon ja Mustosen (2022, 13) mielestä on erityisen tärkeää tunnistaa kouluuyhteisön rakenteellisia ennakoasenteita ja kehittää osaltaan toimintakulttuuria, joka tukee jokaisen lapsen tasa-arvoista osallisuutta sekä identiteettiä, niin varhaiskasvatuksessa kuin koulussa.

Kiilakoski ym. (2012, 5–6) selventävät osallisuuden määritelmää laajemmin. Heidän mukaansa osallisuuden edistäminen voidaan jakaa kahteen eri näkökulmaan. Ensimmäinen painottaa sosiaalisten suhteiden vahvistamista, kun taas toinen keskittyy poliittisiin suhteisiin ja vaikuttamiseen. Suomessa osallisuus liitetään usein syrjäytymisen ehkäisyyn ja siihen, että riskiryhmässä olevat lapset ja nuoret voisivat integroitua takaisin yhteiskuntaan. Tämä liittyy sosiaalisten suhteiden vahvistamiseen, ja samoja teemoja käsitellään, kun puhutaan yhteisöllisyydestä ja ryhmädynamiikkaa tukevista työmenetelmistä. Sosiaalisen osallisuuden edistämiseksi voidaan toteuttaa erityisiä toimia, jotka on suunnattu erityistarpeita omaaville lapsille ja nuorille. (Kiilakoski ym. 2012.)

Sosiaalisella osallisuudella Kiilakoski ym. (2012, 6) tarkoittavat siis yksilön kuulumista ja osallistumista yhteisöön sekä sosiaalisten suhteiden rakentamista eri elämänalueilla. Se on tunne, että tulee kuulluksi ja nähdyksi, ja että on aktiivinen osa ympäristöään. Erityisesti lapsilla ja nuorilla sosiaalinen osallisuus voi tarkoittaa sitä, että he saavat tilaisuuden osallistua omassa yhteisössään tai kouluympäristössään esimerkiksi koulun päätöksenteossa, harrastustoiminnassa tai palveluissa, kuten terveydenhuollossa. Sosiaalinen osallisuus rakentaa turvallisuuden tunnetta ja itsetuntoa, ja sen edistämiseksi tärkeää on huomioida jokainen lapsi ja nuori, ei ainoastaan erityistarpeita omaavat ryhmät. (Kiilakoski, 2012.)

Poliittinen osallisuus Kiilakosken ym. (2012, 6–7) mukaan puolestaan keskittyy siihen, miten yksilöt voivat osallistua päätöksentekoon ja vaikuttaa yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Se tarkoittaa vallan jakamista ja mahdollisuutta vaikuttaa poliittisiin prosesseihin, esimerkiksi äänestämällä tai osallistumalla julkiseen keskusteluun. Kiilakosken ym. (2020) mukaan se miten yksilö tämän vaikuttamisen mahdollisuuden saa, pohjautuu vahvasti henkilön kommunikointi ja ajattelukykyyn, sekä toisten antamaan tunnustukseen ja kunnioitukseen.

Poliittinen osallisuus on keskeinen demokratian toteutumiseksi, ja sen avulla varmistetaan, että kaikkien äänet tulevat kuuluviin yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Tavoitteena on, että

myös lapset ja nuoret pääsevät osaksi tätä vaikuttamista, esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan tai nuorisoparlamenttien kautta. Nämä kaksi osallisuuden muotoa, sekä sosiaalinen että poliittinen, täydentävät toisiaan, mutta ne ovat tärkeä erottaa, koska sosiaalinen osallisuus liittyy enemmän päivittäiseen vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen, kun taas poliittinen osallisuus keskittyy yhteiskunnalliseen vallankäyttöön ja päätöksentekoon. Molemmat ovat välttämättömiä lapsen ja nuoren hyvinvoinnin ja kasvun tukemisessa. (Kiilakoski ym. 2012.)

2.3.1. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan osallisuuden edistäminen

Tarnanen (2023) mainitsee, että perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa kulttuurista moninaisuutta ja kielitietoisuutta yhtenä koulun toimintakulttuuria ohjaavista periaatteista. Koulu nähdään oppivana yhteisönä, jossa jäsenet oppivat toisiltaan, kokeilevat uutta ja jakavat kokemuksiaan avoimessa ilmapiirissä. Virheet nähdään oppimisen mahdollisuutena. Henkilöstö työskentelee yhdessä kohti yhteisiä tavoitteita, jakaa osaamistaan ja tekee tiimityötä. Kulttuurinen, kielellinen, katsomuksellinen ja uskonnollinen monimuotoisuus ovat opetussuunnitelman mukaan sekä yksilön että yhteisön ominaisuuksia, joita edistetään avoimella vuoropuhelulla ja yhteisillä toimintatavoilla. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutuminen koulu yhteisöön on Tarnanen (2023) mukaan kaksisuuntainen prosessi, joka vaatii kaikkien osapuolten osallistumista ja yhteistyötä. Yhteiskunnan eri toimijoiden, koulu yhteisön ja vertaisryhmien välinen yhteys on onnistumisen kannalta olennainen.

Taskinen (2017) kertoo väitöskirjassaan käytänteistä, jotka lisäävät maahanmuuttajataustaisen oppilaan osallisuutta. Hän mainitsee, että tutkimustulokset osoittavat, että maahanmuuttajaoppilaille on tärkeää löytää luokasta avainhenkilö, jonka tuella he pääsevät aluksi ryhmän reunoille ja vähitellen etenevät kohti keskiötä. Istumajärjestyksen ohjaaminen on tehokas tapa edistää osallisuutta, ja oppilaille on kannustavaa valita itse vierustoverinsa. Oma aktiivisuus ja halukkuus osallistua ja kommunikoida ovat Taskisen (2017) mielestä

keskeisiä osallisuuden edistymisessä. Säännöllinen ryhmäytyminen, jossa luokka jaetaan pienempiin ryhmiin, edistää avoimempia kohtaamisia ja roolien murtumista. Ryhmäytysharjoitukset lisäävät vuorovaikutusta ja suomen kielen käyttöä, mutta on myös tärkeää tarjota tilanteita, joissa kielen osaamista ei vaadita, sillä joillekin kynnyksen suomen kielen puhumiseen voi olla korkea. Välituntitoimintaan osallistuminen, vaikka tarkkailijan roolissa, edistää osallisuuden kehittymistä. (Taskinen, 2017.)

Taskinen (2017) korostaa väitöskirjassaan, että osallisuuden tavoittelu ja halu kommunikoida täytyy ensisijaisesti herättää oppilaassa itsessään. Tässä opettajan rooli on tärkeä, sillä hänen tehtävänä on tunnistaa ja luoda tilanteita, jotka edistävät osallisuutta. Vaikka opettaja ei voi pakottaa oppilasta osallistumaan, hän voi luoda mahdollisuuksia, jotka rohkaisevat siihen. Maahanmuuttajaoppilaan osallistumisen tukemiseksi on olennaista, että opettaja huomioi sekä oppilaan omat ajatukset että koko luokan mielipiteet. Taskinen (2017, 183) jatkaa ja kertoo, että maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus kärsii usein juuri heikon kielitaidon vuoksi, mutta opettaja voi tukea heidän osallisuuttaan auttamalla heitä löytämään motivaation kielen oppimiseen. Aktiivisuus ja rohkeus käyttää kieltä ovat keskeisiä osallisuuden saavuttamisessa, vaikka oppilas olisi vasta alkeiskielen tasolla. Ilman halua osallistua ja käyttää kieltä, osallisuuden saavuttaminen on vaikeaa.

Mustonen ym. (2023) pohtivat Taskisen (2017) tavoitteen maahanmuuttajaoppilaiden kielen tasoa. Mustonen ym. (2023) toteavat, että opettajien täytyy olla tietoisia ja aktiivisia oppilaiden kielellisten oikeuksien edistämisessä sekä tasapuolisen ja turvallisen oppimisympäristön luomisessa, jotta kaikilla olisi mahdollisuus osallistua. Eri kielten opettajat ovat jo valmiiksi keskeisessä roolissa kielipoliittisina ja kielikoulutuspoliittisina vaikuttajina omissa kouluissaan, kunnissaan ja muissa lähellä olevissa organisaatioissa. Mustosen ym. (2023) mukaan heillä on myös henkilökohtainen kokemus siitä, kuinka eri kielet vaikuttavat yksilön arkeen, osallisuuteen ja identiteettiin. Tämän vuoksi heidän tulisi pystyä tunnistamaan erityisen hyvin maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielelliset tarpeet ja puolustamaan niitä, olipa kyse kielikoulutuksen saatavuudesta, opetuksen järjestelyistä tai arvioinnista.

Kiilakoski ja Gretschel (2012, 25) kiteyttävätkin osallisuuden tukemisen hienosti: ” Osallisuuden tulisi olla toimintaperiaate, joka läpäisee kaikki kunnalliset palvelut. Osallisuuden edistämisen vastuun ei tule olla vain nuorisotoimella tai koululla, vaan sen tulisi koskettaa kaikkia.”

2.4 Maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulunkäynti

Koulu on nuorten elämässä erittäin tärkeä, ja se, miten nuoret kokevat hyvinvointinsa koulussa, vaikuttaa heidän oppimiskykyynsä. Nuorten koulumenestykseen voivat vaikuttaa heidän kokemuksensa kouluviihtyvyydestä, osallisuudesta ja kuulumisen tunteesta. Tutkijat puhuvat ulkomaalaistaustaisten paradoksisista koulun kontekstissa: vaikka ulkomaalaistaustaiset oppilaat kohtaavat usein enemmän haasteita koulunkäynnissään ja opiskelussaan, he kokevat silti koulun myönteisemmin kuin suomalaisista taustoista tulevat oppilaat ja heillä on korkeampi motivaatio koulunkäynnille. (Eid & Castaneda, 2023, 18.)

Myös sosioekonomisella taustalla on merkitystä maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulunkäyntiin. Pulkkinen ym. (2022, 79–80, 114) tutkimusten mukaan sosioekonominen tausta vaikuttaa selvästi oppimistuloksiin. Matalammin koulutetuilla vanhemmilla ei välttämättä ole samanlaisia resursseja auttaa lastaan opinnoissa kuin korkeammin koulutetuilla vanhemmilla PISA-tutkimus osoittaa, että Suomessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sosioekonominen asema on kantaväestöä alhaisempi, ja he asuvat usein alueilla, joissa sosioekonominen taso on muutenkin matala, erityisesti suurissa kaupungeissa. He käyvät myös useammin oman alueensa lähikoulua, joissa oppilaiden keskimääräinen sosioekonominen asema on matalampi. PISA 2022 -tulokset osoittavat, että kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisten osuus on 5–20 %, sosioekonominen asema oli korkein, mutta osuuden kasvaessa asema laski.

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulunkäyntiin vaikuttavat monet tekijät, esimerkiksi opettajat, luokkakaverit ja vanhemmat. Suurin osa näistä tekijöistä on samoja kuin kantaväestöllä, mutta osa liittyy erityisesti maahanmuuttokokemukseen, sekä omaan kotikieleen. Sopeutuminen uuteen kulttuuriin ja yhteiskuntaan on erittäin tärkeää, ja prosessi alkaa välittömästi muuton myötä. Erityisesti uudet ystävät ja ikätoverien myönteinen hyväksyntä edistävät lasten ja nuorten kotoutumista. Kaverisuhteet ovat kasvuiässä tärkeitä, ja maahanmuuttajaoppilaiden tulisi saada turvallisia ystävyysuhteita koulussa. Tämä tukee kielen oppimista, kouluun sitoutumista ja viihtymistä. Kouluyhteisöjen tulisi panostaa enemmän heidän integroimiseensa, jotta he eivät jäisi ulkopuolelle. Suomalaiset koulukaverit nopeuttavat

suomen oppimista ja parantavat opiskelumotivaatiota. Kaverisuhteet ovat niin merkittäviä, että koulun henkilökunnan tulisi tukea niiden kehittymistä vahvasti. Maahanmuuttajien ryhmäyttäminen luokkaan edistää sujuvaa opiskelua ja kaverisuhteiden luomista. (Kyttälä ym. 2013.)

Liljan (2018, 218) tutkimuksessa ilmeni, että monilla maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ja nuorilla ei ole suomalaisia kavereita, mikä rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan käyttää suomen kieltä vapaa-ajalla. Liljan (2018) tutkimuksen maahanmuuttajanuorten haastatteluissa tämä kaverien puute liitettiin suoraan siihen, että suomen kieltä ei pääse harjoittelemaan tarpeeksi. Toisaalta ne, joilla on suomalaisia kavereita, kokevat, että vuorovaikutus heidän kanssaan tarjoaa hyviä oppimismahdollisuuksia. Liljan (2018) tutkimuksen haastateltavat pystyivät myös kuvailemaan yksityiskohtaisesti, miksi ja miten oppiminen tapahtuu näissä tilanteissa. Kaverisuhteet tuovat mukanaan puhumismotivaatiota, vuorovaikutuksen turvallisen ilmapiirin sekä mahdollisuuden kysyä ja saada tarkennuksia, mikä tukee kielen oppimista.

Maahanmuuttajanuorten koulunkäyntiä edistetään Salmela-Aron (2017, 99) mukaan opettajien tuella, oikeudenmukaisuudella, tarjoamalla demokraattinen kouluympäristö, joka antaa turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteen. Nämä puolestaan edistävät kiinnittymistä kouluun. Demokraattinen kouluympäristö tarjoavat heille turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteen, mikä edistää sopeutumista. Taskinen (2017), sekä Reeve (2012, 165) korostavatkin, että opettajalla on tärkeä rooli luokan toimintayhteisön kokoajana, ei vain oppilaiden kuuntelijana, vaan myös siinä, miten hän määrittelee, kuka voi osallistua ja millä tavalla. Opettaja voi omalla toiminnallaan kannustaa reunoilla olevia oppilaita osallistumaan yhteistyöhön. Toisaalta tilanteissa, joissa oppilas vetäytyy, opettaja voi joko hyväksyä tämän tai kannustaa oppilasta olemaan aktiivisempi.

Ottosen ym. (2016) kuitenkin mainitsevat tutkimuksessaan, että opettajat kokevat usein turhautuneisuutta, koska heidän on vaikea motivoida sosiaalisesti vetäytyneitä ja passiivisia opiskelijoita. Vaikka he yrittivät auttaa, se saattaa pahentaa opettaja-oppilas suhdetta. Opettajat tarvitsivat Ottosen ym. (2016) mukaan enemmän tukea terveydenhuollon

ammattilaisilta, kuten lasten ja nuorten psykiatrian asiantuntijoilta, jotta he voisivat paremmin ymmärtää ja auttaa lasten ja nuorten mielenterveydellisiä ongelmia.

Hauge ym. (2024, 9) korostavat maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten aiempia koulutuskokemuksia. Esimerkiksi opettajat voivat ymmärtää paremmin maahanmuuttajataustaisia oppilaita, kun he perehtyvät oppilaiden aiempiin kokemuksiin, joita nämä ovat saaneet ennen maahanmuuttoa. Tämä tieto auttaa opettajia suunnittelemaan opetusta ja antamaan ohjausta, joka vastaa paremmin oppilaiden tarpeita ja tukee heidän oppimisestaan. Pienet muutokset opetusmenetelmissä ja opettajan suhtautumisessa voivat siten tuoda arvokasta tietoa siitä, miten oppilaita voidaan tukea tehokkaammin.

Kyttälä ym. (2013) toteavat että: ” Kouluun sopeutumista hankaloittaa myös tilanne, jossa kodin ja koulun arvopohja ja käyttäytymisnormit poikkeavat täysin ja jossa vanhempien kotoutumisprosessi on selvästi eri vaiheessa kuin lapsen”. Chiu ym. (2012) tukevat Kyttälän (2013) ajatusta, ja mainitsevat tutkimuksessaan, että myös Portesin ja MacLeodin (1996) näkemyksen mukaan perheen ja koulun välisissä suhteissa kantaväestön oppilaiden perheiden arvot ja normit vastaavat yleensä paremmin koulun arvoja ja normeja kuin maahanmuuttajaperheiden arvot ja normit. Tämän seurauksena kantaväestön oppilaat omaksuvat koulun arvot ja normit nopeammin, käyttäytyvät koulussa asianmukaisemmin ja luovat parempia suhteita opettajiinsa ja koulutovereihinsa kuin maahanmuuttajaoppilaat. Chiu ym. (2012) vielä jatkavat ja toteavat, että näin ollen maahanmuuttajaoppilaille voi olla vaikeuksia sopeutua kouluun, mikä saattaa johtaa heikompaan koulusitoutumiseen. Koska maahanmuuttajaoppilaille on yleensä vähemmän kulttuuripääomaa, heidän sitoutumisensa kouluun voi olla alhaisempaa kuin kantaväestön oppilaille. Kyttälä (2013) painottaakin tutkimuksessaan, että vanhempien tuki on maahanmuuttajataustaiselle lapselle tärkeää, koska näin hän saa vahvistusta siitä, että koulunkäynti on tärkeää ja vanhemmat ymmärtävät sen merkityksen lapsen tulevaisuuttakin ajatellen.

Motti-Stefanidi (2018, 107–108) korostaa kansainvälisten tutkimusten tavoin, että maahanmuuttajanuorten sopeutumista voivat vaikeuttaa kulttuurierot, erityisesti silloin, kun lähtömaan ja vastaanottavan maan kulttuurit poikkeavat merkittävästi toisistaan. Hyväksyvä ja monikulttuurisuutta arvostava yhteiskunta on tärkeä sopeutumisen onnistumisessa, ja sen vaikutukset näkyvät erityisesti kouluissa ja naapurustoissa. Koulun ohella vanhempien tuki

oman kulttuurin säilyttämisessä sekä uuden kulttuurin omaksumisessa auttaa lapsia ja nuoria kohtaamaan mahdollisia syrjintätilanteita ja tasapainottelemaan perheen ja koulun ristiriitaisten odotusten välillä.

Kyttälän (2013) mukaan vanhempien rooli on keskeinen syrjinnän kohtaamisessa ja uuden ympäristön odotuksiin sopeutumisessa. Garcia-Reid (2015) puolestaan täydentää Motti-Stefanidin ja Kyttälän (2013) näkemyksiä tuoden esiin, että oppilaiden sitoutuminen koulunkäyntiin vahvistuu erityisesti silloin, kun he saavat tukea sekä vanhemmilta että opettajilta. Vaikka nämä tukimuodot eivät aina ole suoraan sidoksissa toisiinsa, niiden yhteisvaikutus on merkittävä oppilaiden koulumenestyksen ja ongelmien välttämisen kannalta. Garcia-Reid (2015) huomauttaa, että yhdistetty tuki vanhemmilta ja opettajilta parantaa oppilaiden koulutuloksia merkittävästi, mikä korostaa perheen ja koulun yhteistyön merkitystä maahanmuuttajanuorten kotoutumisessa ja koulusitoutumisessa

Maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestykseen ja käyttäytymiseen vaikuttavat merkittävästi koulussa opettajilta saatava emotionaalinen tuki, vanhempien tarjoama apu kotona sekä ystävyysuhteet. Hyvät suhteet opettajiin ja luokkatovereihin lisäävät sitoutumista opiskeluun ja parantavat suoriutumista. Erityisesti maahan hiljattain saapuville nuorille ja lapsille on tärkeää, että he voivat luoda turvallisia vuorovaikutussuhteita ja löytää esikuvia.

2.5 Valmistava opetus ja monikielisuuden tukeminen

Kyttälä ja muut (2013) toteavat, että kielitaito on paitsi sopeutumisen kannalta tärkeä tekijä, myös keskeinen osa koulunkäynnissä menestymistä. Hyvä kielitaito edistää sosiaalista integraatiota, sillä se helpottaa vuorovaikutusta valtaväestön kanssa sekä koulussa että muissa ympäristöissä, mikä tukee oppimisprosessia.

Opetushallitus (2017) mainitsee, että kunta voi järjestää valmistavaa opetusta maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille, sekä vastasaapuneille että Suomessa

syntyneille. Tässä opetuksessa opitaan suomen tai ruotsin kielen perusteet, eri oppiaineiden alkeiskieliä ja opiskelutaitoja, jotta maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret voivat suoriutua esi- tai perusopetuksessa. Opetushallitus (2017) vielä painottaa, että valmistavan opetuksen tavoitteena on lisätä oppilaan osallistumismahdollisuuksia suomalaisessa yhteiskunnassa ja varmistaa, että hänellä on riittävä kielitaito perusopetukseen siirtyessään.

Honko ja Mustonen (2022) huomauttavat, että opettajien olisi syytä muistaa, ettei monikielisuuden tukeminen ja arvostaminen vaadi opettajilta laajaa kielitaitoa, vaan tärkeämpää on olla avoin ja tietoinen kielen merkityksestä oppimisessa, osallisuudessa ja identiteetin kehittämisessä. Eid ja Castaneda (2023, 23) toteavatkin, että maahanmuuttajataustaiset nuoret rakentavat identiteettiään suhteessa suomalaiseen kulttuuriin, perheensä kotimaahan ja juurille sekä usein myös monikulttuurisiin ystäväpiireihin. Etninen identiteetti, eli tunne kuulumisesta tiettyyn etniseen ryhmään, on jatkuvasti muuttuva ja muovautuu elämän eri vaiheissa ja tilanteissa. Tämä prosessi on jatkuva ja sopeutuu eri ympäristöihin ja olosuhteisiin. Salmela-Aron (2017, 96) tutkimus täydentää Eidin ja Castanedan (2023) näkökulmaa korostamalla myös kielen ja identiteetin yhteyttä kouluhyvinvointiin. He mainitsevat, että maahanmuuttajanuorten on kehitettävä kulttuurista osaamista, joka yhdistää sekä vanhan että uuden kulttuurin. Tämä tarkoittaa, että he osaavat kommunikoida molemmilla kielillä, luovat ystävyys-suhteita molemmista kulttuureista, tuntevat eri kulttuurien arvot ja tavat sekä pystyvät toimimaan näiden kulttuurien välillä. Tällaisen osaamisen myötä nuorelle kehittyy myös myönteinen käsitys omasta etnisestä ja kansallisesta identiteetistään.

Opettajien tulisi osaltaan kehittää tietoja, asenteita ja taitoja, jotka auttavat tukemaan jokaisen oppilaan kielenkehitystä ja monikielisyyttä. Kielitietoinen opettaja ymmärtää kielen merkityksen myös omassa työssään ja haluaa aktiivisesti huomioida sen. Kun jokaisen oppilaan kielellisiä resursseja arvostetaan ja tehdään näkyväksi, luodaan turvallinen ympäristö, jossa oppilaat voivat tuoda esiin osaamisensa ja identiteettinsä ilman tarvetta piilotella niitä. Opettajien ja koko koulun tulisi tietoisesti kehittää kielellistä viestintäänsä siten, että kaikki oppijat voivat ymmärtää opittavat asiat erilaisista näkökulmista ja saada omat ajatuksensa kuuluviin. Kielitietoinen yhteistyö voi olla haastavaa, mutta se tuo myös iloa ja vahvistaa koko yhteisöä. (Honko & Mustonen, 2022; Inha ym. 2020, 5.)

Kaijaluoto ja Sinisalo (2020, 6) antavat hyvän esimerkin, miten oppilaiden kielitietoisuutta voi vahvistaa koulussa. Jotta opettaja vahvistaisi kielitietoisuutta oppilailla, hänen tulee selittää uudet käsitteet selkeästi ja huomioida oppilaiden erilaiset kielitaustat, varmistaen, että jokainen ymmärtää käsitteet omalla tavallaan. Opettaja voi luoda sanaston tai käsittekartan keskeisistä termeistä ja rohkaista oppilaita täydentämään niitä omilla käännöksillään tai selityksillään omilla kielillään. Tämä tukee oppilaiden monikielistä ajattelua ja käsitteiden syvällistä ymmärtämistä. Opettajan on myös annettava oppilaille riittävästi aikaa prosessoida käsitteitä ja muodostaa niistä omat mielipiteensä, kannustaen oppilaita käyttämään eri kieliä pohdinnoissaan. Opettajan kannattaa myös luoda tilanteita, joissa oppilaat voivat keskustella monikielisesti ja hyödyntää kielitaitojaan oppimisprosessissa. Osallistumismahdollisuuksia tarjoamalla ja oppitunnin rakenteeseen vaikuttamalla opettaja voi huomioida erilaisten kieli- ja kulttuuritaustojen oppijat. Opettaja hyödyntää erilaisia ilmaisutapoja, kuten visuaalisia elementtejä ja eleitä, jotta viestintä ei olisi pelkästään kielellistä, mutta edelleen kielitietoista. Konfliktitilanteissa opettaja varmistaa, että kaikki osapuolet ymmärtävät tilanteen kieliriippumatta samalla tavalla ja käy tarvittaessa keskustelut erikseen huomioiden oppilaiden kielitaustan ja viestintätavat. (Kaijaluoto & Sinisalo, 2020.)

Säävälä (2012, 80–81) korostaa, että Suomessa tilanne on monia muita maita parempi, koska kouluilla on mahdollisuus hyödyntää tulkkipalveluja, ja oppilailla on oikeus saada opetusta omalla äidinkielellään. Äidinkielenopettajat toimivat tärkeänä resurssina, joka tukee kodin ja koulun yhteistyötä sekä parantaa vuorovaikutusta molemmin puolin. Vain harvoissa maissa vieraskielisillä oppilailla on mahdollisuus saada julkisin varoin järjestettyä opetusta omalla äidinkielellään koulun yhteydessä. Oman äidinkielen opettajat, tulkkien saatavuus ja oikeus kielenopiskeluun ovat Säävälän (2012) mukaan terveysvoimavara, joka tukee maahan muuttaneiden lasten kognitiivista kehitystä, oppimista mutta myös hyvinvointia ja myönteisen identiteetin rakentamista.

Maahanmuuttajille järjestettävä perusopetukseen valmistava opetus kestää yleensä vuoden, ja yli 10-vuotiaille oppilaille annetaan vähintään 1 000 tuntia opetusta. Oppilas voi kuitenkin siirtyä perusopetuksen ryhmään jo aiemmin, mikäli hän on siihen valmis. Suomessa käytetään laajasti kansainvälistä mallia, jossa maahanmuuttajat opiskelevat aluksi erillisessä ryhmässä, ja opetuksen tavoitteena on kehittää heidän kielitaitoaan niin, että he pystyvät osallistumaan perusopetukseen. Vaihtoehtoisesti oppilas voi integroitua suoraan perusopetusryhmään, mikä

tukee sosiaalista inklusiota. Tätä mallia sovelletaan myös kansainvälisesti erityisesti perusopetuksen alkuvaiheessa. Valmistavaa opetusta saavat oppilaat muodostavat hyvin monimuotoisen ryhmän, mutta yhteisenä tekijänä on suomen tai ruotsin kielen oppiminen, joka etenee yksilöllisesti ja vaatii aikaa (Opetushallitus 2015).

Kyttälä ja muut (2013) tarkentavat, että vuoden valmistavan opetuksen jälkeen lapsen tai nuoren suomen kielen taito ei todennäköisesti ole vielä riittävällä tasolla, jotta oppilas voisi hyötyä yleisopetuksesta ilman ylimääräistä tukea. Näin ollen oppilas tarvitsee vahvaa tukiopetusta ja mahdollisesti lisäksi myös suomi toisena kielenä -opetusta. Perusopetuksen perusteissa todetaan, että S2-oppimäärä on tarkoitettu oppilaille, joiden suomen kielen peruskielitaidossa on puutteita jollakin kielitaidon osa-alueella. Tämä tarkoittaa, että oppilaan nykyiset taidot eivät riitä toimimaan yhdenvertaisena jäsenenä kouluyhteisössä päivittäisessä vuorovaikutuksessa. S2-oppimäärää käytetään myös tilanteissa, joissa oppilaan suomen kielen taito ei riitä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun. Opettajat, jotka ovat vastuussa opetuksesta, määrittelevät yhdessä kullekin oppilaalle parhaiten sopivan oppimäärän.

3 Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on maahanmuuttajalapsien kiinnittymisestä kouluun. Millaiset tekijät tukevat ja estävät maahanmuuttajataustaisen oppilaan kiinnittymistä kouluun.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaiset tekijät tukevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnittymistä kouluun?
2. Mitkä tekijät estävät/vaikeuttavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnittymistä?

3.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on laadullinen, eli kvalitatiivinen ja lähestymistapa on fenomenologinen. Hirsjärvi ym. (2018) toteavat, että kvalitatiivisen, eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen.

Laine (2018) toteaa, että: ”Fenomenologiassa korostetaan yksilön perspektiiviä, koska vain yksilöt kokevat ja ovat maailmasuhteessa”. Tuomen ja Sarajärven (2018), sekä Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiöitä niiden omassa kontekstissaan, monimuotoisuudessaan ja subjektiivisissa merkityksissään. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, että tässä tutkimusmenetelmässä keskeistä on ilmiöiden syvälinen analyysi ja tulkinta. Laadullinen tutkimus tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden sukeltaa ilmiöihin ja niiden taustalla vaikuttaviin tekijöihin monipuolisesti.

Fenomenologinen lähestymistapa korostaa yksilön kokemuksellista maailmaa ja pyrkii ymmärtämään ilmiöitä niiden subjektiivisesta näkökulmasta. Fenomenologia pyrkii tunnistamaan ja kuvaamaan ilmiöiden perustavia rakenteita ja merkityksiä niiden esiintymisen taustalla. Tässä lähestymistavassa kiinnitetään erityistä huomiota yksilön omiin kokemuksiin ja tulkintoihin ilmiöistä, mikä tekee siitä erityisen hyödyllisen esimerkiksi ihmisten käyttäytymisen ja havaintojen tutkimuksessa. Fenomenologinen lähestymistapa vaatii

tutkijalta avoimuutta ja empatiaa, sillä se pyrkii ymmärtämään ilmiöitä niiden omasta näkökulmastaan käsin (Laine, 2018).

Puusa ja Julkunen (2020) täydentävät ja kertovat, että fenomenologinen ajattelu keskittyy ihmisen kokemukseen ja siihen, miten maailma ja ilmiöt näyttävät meille suoraan, omakohtaisesti. Siinä ei pyritä mittaamaan ilmiöitä objektiivisesti, vaan ymmärretään, että jokainen kokee maailman omalla tavallaan, oman ruumiinsa ja aistiensa kautta. Tässä ajattelussa kieli ei ole pääasiallinen väline todellisuuden kuvaamiseen, vaan se nähdään yhtenä tapana, joka voi myös muokata tapaa, jolla hahmotamme maailmaa. Fenomenologia korostaa, että kokeminen ja ajattelu ovat kokonaisvaltaisempia kuin pelkkä kielellinen ilmaisu voimme ymmärtää ja tuntea asioita ilman, että ne on välttämättä puettu sanoiksi.

3.3 Tutkimuksen aineisto ja osallistujat

Tähän tutkimukseen on käytetty yhteiskuntatieteellisen Aila tietokannan valmista Child up aineistoa, FSD3672. Lupa tutkimukseen on saatu 4.6.2024. Hirsjärven ym. (2018) mukaan tutkimusaineistojen keräämisessä on tärkeää pyrkiä taloudellisiin ja tarkoituksenmukaisiin ratkaisuihin. Aina ei ole tarpeen kerätä aineistoa alusta alkaen jokaisen tutkimusongelman ratkaisemiseksi, eikä esimerkiksi opinnäytetyön arvo riipu siitä, miten aineisto on hankittu. Ronkainen ym. (2011, 113) kertovat, että aineistoa, joka on alun perin kerätty jostain toista tutkimusta tai tarkoitusta varten kutsutaan sekundääriaineistoksi. Valmiita aineistoja tulee kuitenkin Hirsjärven ym. (2018) mukaan arvioida kriittisesti ja pohtia niiden luotettavuutta, mikä edellyttää lähdekritiikkiä. Usein tietoja täytyy myös muokata, yhdistellä, tulkita tai normittaa, jotta ne olisivat vertailukelpoisia. Valmiita aineistoja voidaan käyttää eri tarkoituksiin, kuten niiden sisällön kuvailemiseen ja selittämiseen. Hirsjärvi ym. (2018) toteavat, että valmiita aineistoja käytetään melko vähän. Syitä tähän voi olla useita: ei tiedetä, että valmiita aineistoja on olemassa omalla tutkimusalueella, eikä ehkä osata hyödyntää niitä koskevia tietolähteitä. Valmiita aineistoja saatetaan myös pitää työläinä, koska niitä on usein muokattava. Lisäksi aloittelevat tutkijat saattavat arastella yhteydenottoa aineistoja hallussaan pitäviin laitoksiin tai henkilöihin, tai haluavat itse määrittää keräämänsä aineiston sisällön.

Tutkimukseen käytetty Aila Tietokannan valmis Child up- aineisto (Jousmäki, ym. 2020–2021) tarkastelee kasvatus- ja sosiaalialan ammattilaisten kokemuksia maahanmuuttajataustaisten lasten osallisuudesta, kotoutumisesta ja heidän kanssaan

työskentelystä. Tutkimusprojekti toteutettiin Belgiassa, Iso-Britanniassa, Italiassa, Puolassa, Ruotsissa, Saksassa ja Suomessa. Suomessa tutkimusta tehtiin Etelä- Pohjanmaalla ja Pirkanmaalla. Child up tutkimuksen haastateltavat koostuvat asioimistulkeista, koulukuraattoreista, opettajista, ohjaajista sekä muista sosiaalialan työntekijöistä, esimerkiksi vastaanottokeskuksista. Aineisto sisältää yksilö- ja ryhmähaastatteluja, jotka on kerätty osana Child-up-hanketta. Maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelevien suomalaisten ammattilaisten haastattelut on tehty vuosien 2020 ja 2021 aikana. Tämän Child-up-hankkeen tarkoituksena on syventää ymmärrystä maahanmuuttajataustaisten lasten ja heidän huoltajiensa kokemuksista kouluissa, varhaiskasvatuksessa ja kasvatusyhteisöissä sekä näiden ammattilaisten työstä. Hanketta rahoitti Euroopan Unionin Horisontti 2020 tutkimus- ja innovaatio-ohjelma.

Haastattelurungon sisältö vaihteli hieman eri ammattiryhmien välillä, ja haastatteluissa kartoitettiin ammattilaisten näkemyksiä työstä maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten parissa. Kysymyksillä selvitettiin työnkuvaa, työssä kohdattuja haasteita sekä työn tukitarpeita, painottaen koulu- ja kasvatuskontekstia. Lisäksi käsiteltiin lasten vertaissuhteita ja yhteistyötä perheiden sekä muiden toimijoiden kanssa. Haastateltavilta pyydettiin myös kehitysehdotuksia, tavoitteena tunnistaa hyviä käytäntöjä, jotka edistävät lasten osallisuutta ja kotoutumista. Muita keskeisiä teemoja olivat muun muassa varhaiskasvatus, monikulttuurisuus, toimijuus, sukupuoliroolit sekä kieli- ja kulttuuritietoisuus. Haastatteluista on tallennettu päivämäärät, haastateltavien sukupuoli ja ammatit.

Tutkimukseni käsittelee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnittymistä kouluun opettajien kokemuksiin pohjautuen, joten oli luonnollista valita Child up -aineiston yksilöhaastatteluista tutkimukseen vain opettajat. Opettajia on aineistossa yhteensä 9, 8 naista ja yksi mies. Kaikki työskentelevät maahanmuuttajataustaisten lasten tai nuorten parissa. Opettajien haastattelurunko sisälsi taustatietojen ja työkokemuksen lisäksi kuusi teemaa. Ne ovat: 1. Maahanmuuttajataustaisten lasten odotukset ja tarpeet, 2. Koulu instituutiona, 3. Kieli- ja kulttuuritietoinen / monikulttuurinen koulu, 4. Kaverisuhteet, 5. Koulun ja kodin yhteistyö ja 6. Kehitysehdotukset. Jokainen teema sisälsi valmiita kysymyksiä, jotka muotoutuivat jokaisen haastateltavan kohdalla hieman eri tavoin, riippuen siitä mitä haastateltava puhui.

TAULUKKO 1. Child up aineiston opettajien taustatietoja ja haastattelujen kestot.

V	Haastattelun kesto	Sukupuoli	Ammattinimike	Työtehtävä
V1	00:46:33	mies	valmistavan luokan opettaja	samanaikaisopetus ja eriyttäminen
V2	00:51:34	nainen	perusopetuksen valmistavan ryhmän opettaja	maahanmuuttajalasten opettaminen ja ohjaaminen
V3	00:43:43	nainen	opettaja	äidinkielen opetus sekä suomi toisena kielenä opetus
V4	00:44:04	nainen	s2-opettaja, äidinkielen opettaja	valmistavan luokan opetus, resurssiopettaja, ja s2opetusta
V5	00:40:46	nainen	s2-opettaja	suomi toisena kielenä opetus, äidinkielen ja kirjallisuuden opetus
V6	00.37.16	nainen	erityisopettaja	valmistavan luokan erityisoppilaiden opetus
V7	1:03:15	nainen	toisen asteen ammatillinen opettaja	suomen kielen, matematiikan, fysiikan, kemian, englannin ja muiden aineiden opettaminen.
V8	00:57:09	nainen	äidinkielen opettaja	äidinkielen opetus, konsultoiva opettaja
V9	00:54:37	nainen	oman äidinkielen opettaja	kiertävä opettaja, oman äidinkielen opetus

3.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysoimiseen käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tämä analyysimenetelmä perustuu aineiston omiin piirteisiin, samalla tavalla kuin aineistolähtöinen analyysi Alussa edetään siis samojen vaiheiden kautta, eli redusointi, klusterointi ja abstrahointi. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 110) toteavat, että teoriaohjaavan analyysin päättelyssä puhutaan usein abduktiivisesta päättelystä. Tämä tarkoittaa, että tutkija liikkuu aineiston ja valmiiden mallien välillä, yhdistellen näitä eri tavoilla joskus pakotetusti, puolipakolla tai toisinaan myös hyvin luovasti. Tällainen yhdistely voi johtaa jopa uuden tiedon syntymiseen.

Ero teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen analyysin välillä on siinä, että teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina ilmiöstä, eli niin kuin Tuomi ja Sarajärvi (2018, 133) toteavat: ”jo tiedettyinä”. Tämän tutkimuksen käsitteistön otin teoreettisesta viitekehystä. Lähdekirjallisuudessa nousi esille kiinnittymisen ulottuvuudet, joten tämän vuoksi oli hyvin luonnollista, että näitä ulottuvuuksia käytetään tässä tutkimuksessa. Erityisesti Virtasen (2017) ja Pöysän (2020) tutkimusten tunneperäisessä kiinnittymisessä toistuvasti esille nousee siteet opettajiin, vertaisiin ja muihin koulun kannalta merkityksellisiin aikuisiin. Valmiissa aineistossa litterointi on jo tehty, joten aloitin analyysivaiheen tutustumalla aineistoon. Aineistoon on tutustuttava huolellisesti ja luettava sitä monta kertaa lävitse, jotta aineisto tulee tutuksi.

Valmiiksi litteroitu tekstimassa tulostettiin, jotta lukeminen olisi helpompaa. Tulosteita käytin ainoastaan aineiston lukemiseen, muutoin aineistoa käsiteltiin tietokoneella. Ensimmäisenä etsittiin teksteistä ilmaisuja, jotka sopivat tutkimuskysymyksiin. Näin saatiin rajattua aineistosta epäolennainen pois olennaisesta. Löydetyt ilmaisut pelkistettiin, eli Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan tätä kutsutaan redusoinniksi. Tämä vaihe tehtiin Tuomen ja Sarajärven (2018, 123–124) mainitsemalla tavalla, eli samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset alleviivattiin samalla värillä. Värikoodaukset tehtiin tietokoneella, eri värikoodit ryhmiteltiin

omiksi tiedostoiksi. Usein yhdestä alkuperäisestä ilmauksesta löytyi usein monta pelkistettyä ilmausta. Alla olevassa taulukossa on esimerkki alkuperäisilmauksien pelkistämisestä.

TAULUKKO 2. Aineiston redusoinnin, eli pelkistämisen esimerkki ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>"Yritetään vaan tukea sitä lapsen minäkuvaa niin, että häneltä, mikäli siellä on sellasta, et jotain alemmuudentuntoo tai jotenkin sen vuoksi, että olet erilainen, niin yritetään semmosista päästä eroon." (V6 00:28:20)</i>	Opettaja tukee oppilaan minäkuvan rakentumista (V6) Pyritään erilaisuuden ajatuksesta eroon (V6)
<i>"Yritetään siis semmosella yltiöpäisellä kehumisella ja sellasella sen välittämisellä sille lapselle, että sä olet tosi hyvä, niin tuetaan sitä, että he näkisivät itsensä oikeesti tosi, jotenkin tasa-arvosina ja tosi hyvinä." (V6 00:27:00).</i>	Kehujen antaminen oppilaalle (V6) Välittävän ilmapiirin luominen (V6) Vahvistetaan oppilaan omaa minäkäsitystä (V6)
<i>"Sitten se vaatii alkuun paljon töitä, että mä saan itseni tehtyä sille oppilaalle semmoseks että mä haluan auttaa, mä yritän auttaa ja mä haluan että sä pärjää elämässä kaikesta huolimatta mitä muualla tapahtuu" (V1, 00:11:29).</i>	Hyvän suhteen luominen oppilaan ja opettajan välille (V1) Opettaja antaa tukea oppilaalle (V1)
<i>"Oman äidinkielen opettaminen maahanmuuttajaoppilaille on äärimmäisen tärkeää, sillä se ei ainoastaan vahvista heidän kielitaitoaan, vaan myös tukee heidän identiteettiään ja kulttuurista itsetuntoaan. Kun oppilas voi käyttää ja kehittää omaa äidinkieltään, se helpottaa hänen kiinnittymistään uuteen ympäristöön ja auttaa häntä säilyttämään yhteyden omiin juuriinsa, mikä on olennaista terveille sopeutumiselle ja hyvinvoinnille." (V 7 00:21).</i>	Oppilaan oman äidinkielen opettaminen ja sen vahvistaminen parantaa kielitaitoa (V7) Oman äidinkielen opettaminen tukee identiteettiä ja itsetuntoa (V7) Oman äidinkielen kehittäminen vahvistaa kiinnittymistä ympäristöön (V7) Yhteyden säilyttäminen omaan kulttuuriin (V7)

Pelkistettyjen ilmauksien jälkeen etsittiin samankaltaisuuksia, sekä myös eroja. Tätä vaihetta Tuomi ja Sarajärvi (2018, 124) kutsuvat ryhmittelyksi, eli klusteroinniksi. Samaa kuvaavista asioista muodostettiin ryhmiä, eli saman aiheen asiat saman alaluokan alle. Tämän jälkeen alaluokkia yhdisteltiin yläluokiksi. Esimerkiksi yläluokka nimeltään oppilaan kokonaisvaltainen tukeminen sisältää kaikki asiat, jotka edistävät oppilaan tukemista. Eli, oppilasta tuetaan motivoimalla, avoimella ja hyvällä ilmapiirillä, annetaan tukea oppimisvaikeuksissa, sekä tuetaan konkreettisin apuvälinein.

Redusoinnin ja klusteroinnin jälkeen prosessin seuraava askel oli abstrahointi, joka tarkoittaa käsitteiden muodostamista. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 125) korostavat, että abstrahoimisessa edetään alkuperäisen datan kielellisistä muodoista kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Näin muodostuivat pääluokat. Tästä esimerkki tutkimuskysymyksestä 1 taulukossa 3, ja tutkimuskysymyksestä 2 taulukossa 4.

TAULUKKO 3. Esimerkki opettajan ja oppilaan välinen suhde pääteeman muodostuminen tutkimuskysymyksessä 1.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<ul style="list-style-type: none"> -Opettaja antaa tukea oppilaalle - Välittävän ilmapiirin luominen -Opettaja huomioi oppilaiden kiinnostuksen kohteet -Opettaja ottaa huomioon oppilaan oppimisvaikeudet 	<ul style="list-style-type: none"> Oppilaan tukeminen Avoim ja hyvä ilmapiiri Oppilaan motivointi Huomioidaan oppimisvaikeudet 	<ul style="list-style-type: none"> Oppilaan kokonaisvaltainen tukeminen 	Opettajan ja oppilaan välinen suhde
<ul style="list-style-type: none"> -Kehujen antaminen oppilaalle -Palaute tehdystä työstä rakentavasti - 	<ul style="list-style-type: none"> Positiivinen palaute Rakentava kommunikointi 	<ul style="list-style-type: none"> Vuorovaikutus 	
<ul style="list-style-type: none"> -Hyvän suhteen luominen opettajan ja oppilaan välille - 100 % läsnäolo -Oppilaan asioiden kuunteleminen 	<ul style="list-style-type: none"> Kommunikointi ja emotionaalinen yhteys Aito läsnäolo Oppilaan kohtaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> Luottamuksen rakentaminen 	

TAULUKKO 4. Esimerkki koulun valmiudet, resurssit ja yhteistyö pääteeman muodostuminen tutkimuskysymyksessä 2.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<ul style="list-style-type: none"> -Koulun johtajan on pidettävä maahanmuuttajien asioita tärkeinä -Opettajat eivät ymmärrä maahanmuuttajataustaisen tuen tarvetta riittävästi - Rahaa liian vähän luokkakokojen pienentämiseen -Opettajien väliselle yhteistyölle liian vähän aikaa 	<ul style="list-style-type: none"> Inklusion edistäminen Lisäkoulutus Budjettirajoitteet Ajankäytön haasteet 	Koulun sisäiset tukirakenteet	Koulun valmiudet, resurssit ja yhteistyö
<ul style="list-style-type: none"> -Valmiita oppimateriaaleja ei ole -Oppimateriaalit eivät sovellu OPSiin -Opettaja etsii itse oppimateriaalit 	<ul style="list-style-type: none"> Oppimateriaalien riittämättömyys Oppimateriaalien yhteensopimattomuus Oppimateriaalien hankkimisen haasteet 	Oppimateriaalit	
<ul style="list-style-type: none"> -Opettajalla ei alan koulutusta -Kelpoisuuden saa vain osa, muut jäävät epäpäteviksi -Ulkomailla suoritettu maisterin tutkinto ei vastaa Suomen maisterin tutkintoa 	<ul style="list-style-type: none"> Ammatillinen pätevyys Pätevyysvaatimusten haasteet Koulutuksen laadun arviointi 	Opettajan pätevyys	

4. MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIDEN KOULUUN KIINNITTYMISTÄ EDISTÄVÄT TEKIJÄT

Tässä luvussa esittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset. Ensimmäisenä tarkastelen opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Toisessa alaluvussa perehdyn siihen millaisin keinoin opettajat vahvistavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taitoa, sekä oman äidinkielen ylläpitämistä. Kolmannessa alaluvussa esittelen vanhempien antamaa tukea lapsilleen. Ja neljännessä alaluvussa perehdyn siihen millaista tukea luokan muut oppilaat antavat maahanmuuttajataustaisille luokkakavereilleen. Lopuksi vielä yhteenveto haastateltavien kokemuksista maahanmuuttajataustaisten lasten kouluun kiinnittymisestä.



Kuvio 4. Opettajien kokemuksista muodostuneet kouluun kiinnittymistä edistävät teemat.

4.1. Opettajan ja oppilaan välinen suhde

Tutkimustuloksissa ilmeni, että vahva opettajan ja oppilaan välinen suhde muodostuu, hyvästä, välittävästä vuorovaikutuksesta, luottamuksesta, oppilaan tukemisesta, motivaation ylläpitämisestä, positiivisesta palautteesta, sekä aidosta läsnäolosta ja kohtaamisista. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on siis hyvin moniulotteinen. Tällainen emotionaalinen suhde luo pohjan oppilaan kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja edistää hänen oppimistaan, osallisuuttaan ja hyvinvointiaan, sekä tukee kouluun kiinnittymistä. On tärkeää luoda ympäristö, jossa oppilas voi tuntea itsensä tasa-arvoiseksi ja arvokkaaksi. Yksilön tarpeet huomioidaan, ja opetusta muokataan niin, että oppilaat voivat edetä omassa tahdissaan ja saada mahdollisimman paljon tukea. Opettajalla tulisi siis olla kyky asettua oppilaan asemaan ja ymmärtää heidän taustansa vaikutuksia heidän oppimiseensa.

4.1.1. Vuorovaikutus, oppilaan tukeminen ja motivaatio

Lähes jokaisen opettajan haastattelussa havaittiin samansuuntaiset kokemukset opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta sekä myös siitä, miten sitä edistetään. He korostavat yksilöllistä lähestymistapaa oppilaan tukemisessa, eli joustavuutta, oppilaslähtöisyyttä ja omien vahvuuksien löytämistä. Näin edistetään maahanmuuttajaoppilaan osallisuutta. Opettaja on emotionaalinen ja kuuntelee oppilaiden tarpeita. Jos oppilas ei ymmärrä opetusta, opettaja pyrkii selittämään asian eri tavoin ja eriyttämään opetusta mahdollisimman hyvin.

”Mikä on oikeesti tärkeää? Löytää ne keskeisimmät asiat ja sillä lailla tukea sitä oppilasta ilman että se oppilas joutuu sen valtavan teksti tai oppimis tai... Niin kun vyöryn eteen, että kaikki vaan vyöryy päälle vieraalla kielellä ja tekemistä on ihan valtavasti.” (V3, 00:30:26).

”Minusta pitäisi jotenkin nostaa niitä vahvuuksia enemmän kun mun kokemuksien mukaan on nyt se tilanne, et maahanmuuttajalapsset ovat esillä sillä tavalla, että ne on heikompia kuin suomenkieliset lapset.” (V8, 00:48:37).

"Siinä tavallaan, jos me ollaan siinä omassa luokassa, siinä turvallisessa oppimisympäristössä, niin tietenkin määrättyillä pedagogisilla menettelyillä mä pystyn heitä osallistaan ja tukea heidän osallisuuttaan ja vahvistaa sitä semmosta toimijuutta." (V2, 00:43:10).

Opettajat mainitsevat myös, että oppilaan motivaatio on tärkeä, ja sen vahvistaminen vaatii, että opettaja osoittaa olevansa tukena ja haluavansa auttaa oppilasta pärjäämään, vaikka oppilaan tilanne olisi vaikea. Hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä luo turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön, mikä puolestaan lisää oppilaan motivaatiota ja sitoutumista. Eräs haastateltava korostaa, että hänelle on erityisen tärkeää, että oppilaat ovat iloisia ja aktiivisia, sillä se osoittaa, että he tuntevat olonsa turvallisiksi ja hyväksytyiksi koulussa, huolimatta taustoistaan ja mahdollisista traumaattisista kokemuksista.

"Oon aina niin ilonen siitä, kun näen, että jotkut juoksee mua vastaan ja haluaa ja on ilosia ja äänekkäitä ja vauhdikkaita" (V2, 00:21:02).

"... Jos nään että se oppilas ei opi, niin mä otan sen toiseen tilaan tai useampia oppilaita, jos koen että he kaikki hyötyvät siitä ja sitten opetan sen heille sen asian vähän eri tavoin" (V1, 00:00:21).

"Siellä kuitenkin se opettaminen ja ne opetusaineet on niinku välineitä, ja se tukeminen ja se on enemmän se juttu, että siellähän meillä on tällöinen oma aikuinen -malli, että... aina sillä opiskelijalla on yksi, joka hoitaa sen kaiken tän verkostotyön ja muuta." (V7, 00:20:03)

Yksi keskeinen keino maahanmuuttajaoppilaan motivoimiseksi haastateltavien mukaan on tarjota heille merkityksellisiä oppimiskokemuksia, jotka liittyvät oppilaiden omaan elämään ja muihin tärkeisiin kiinnostuksen kohteisiin. Esimerkiksi keskustelut oppilaan omasta elämästä, kulttuurista ja kielestä voivat syventää opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. Tämä edellyttää, että opettaja tuntee oppilaansa hyvin ja osaa soveltaa opetusta niin, että se resonoi oppilaan arjessa ja unelmissa. Opettajat mainitsevat, että kielen oppimiseen liittyvät kokemukset auttavat lapsia ja nuoria kiinnittymään kouluun.

... ”Yritän senkin mukaan mennä, mistä se ryhmä kiinnostuu. Jos me jäädytään johonkin kiinni tai mä nään, että esimerkiksi isompien ryhmässä on kiinnostusta tarinan kirjoittamisesta, sitä otetaan enemmän sitä, et on enemmän aikaa ja tilaa, vaikka meidän tuntimäärä on aika pieni. Mutta kuitenkin, on enemmän vapautta, sanoisin niin, joka on tosi hyvä.” (V8, 00:10:16).

”Voin kysyä heiltä, että no miten vaikka Thaimaassa tämä asia hoidetaan tai Venäjällä, että hei meillä on joulu, joko pakkasukko on teillä käynyt, mihin aikaan se käy.” (V4, 00:08:05).

Opettajat korostavat kielitietoista toimintatapaa, jossa oppilaiden oppimisessa kieli ja sen selkokielistäminen ovat keskeisiä. Tämä toimintatapa hyödyttää niin maahanmuuttajaoppilaita kuin kantasuomalaisia heikompia oppilaita, ja sillä tuetaan oppilaiden kuulumisen tunnetta ja oppimisen iloa. Opettajan on siis tärkeää huomioida oppilaiden tunteet ja persoonallisuudet, mikä luo vahvan perustan luottamukselle ja oppimismotivaatiolle. Myös pienten eleiden ja arkipäiväisten tilanteiden kautta opettaja voi vahvistaa ja rakentaa vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen. Opettajat mainitsivat haastatteluissaan, että monikulttuurisissa luokkahuoneissa opettajan on erityisen tärkeää osoittaa kiinnostusta ja kunnioitusta oppilaiden kulttuuritaustaa kohtaan. Tämä ei ainoastaan vahvista oppilaan itsetuntoa, vaan se myös auttaa häntä tuntemaan itsensä osaksi kouluyhteisöä.

”No kyl mä ajattelen, että se kielitietoisuus, mistä tällä hetkellä paljon puhutaan, ni on kyl tosi tärkeä..” (V5, 00:35:50).

... ”kun mä sitä ikään kun selkokielistä niin maahanmuuttajalapsille niin samalla myös sitten ne heikoimmat, ihan suomenkieliset hyötyy siitä, kun ne kaikki väännetään rautalangasta, sanotaanko näin.” (V4, 00:03:40).

Oppilaan ja opettajan välisen suhteen tärkeyttä korostettiin myös identiteetin rakentumisessa ja ihmiskäsityksen muovautumisessa. Opettajalla on merkittävä rooli näiden alueiden tukemisessa, sillä opettajan sanat ja teot voivat vaikuttaa syvästi oppilaan mieleen ja jäädä

sinne pitkäksi aikaa. Haastateltavat kertovat, että opettajan tulee olla tietoinen omasta vaikutusvallastaan ja ymmärtää, että heidän sanansa voivat muovata oppilaan käsitystä itsestään ja maailmasta. Tärkeää on oppilaan yksilöllisyyden ja moninaisten identiteettien tunnustaminen ja tukeminen. Eräs opettaja toteaa, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ei tulisi ajatella itseään vain yhden kansan edustajana, vaan he voivat kokea olevansa yhtä aikaa sekä suomalaisia että jonkun muun maan kansalaisia. Mitä aktiivisemmin oppilas osallistuu koulun toimintaan, sitä paremmin hän tuntee itsensä osaksi yhteisöä ja näin vahvistuu myös opettaja-oppilas suhde.

"Yritetään vaan tukea sitä lapsen minäkuvaa niin, että häneltä, mikäli siellä on sellasta, et jotain alemmuudentuntoa tai jotenkin sen vuoksi, että olet erilainen, niin yritetään semmosista päästä eroon." (V6 00:28:20)

"Joo kyl mä aattelen, et se on niinku ihan supertärkeä asia ja siihen vaikuttaa, tavallaan identiteettiin tietysti vaikuttaa niinku kaikki ihmissuhteet, mitä meillä on. Ja ihmissuhde opettajaan on tietysti lapselle ja nuorelle tosi merkityksellinen ihmissuhde." (V 5 00: 03: 34)

"Ihmissuhde opettajaan on tietysti lapselle ja nuorelle tosi merkityksellinen ihmissuhde. Tai semmonen ihmissuhde, joka just niinku vaikuttaa sinne ytimeen. Et opettajalla on aika iso valta sanoa asioita, jotka menee aika syvälle ja jää aika pitkäksi aikaa sinne syvälle." (V7 00:03:39)

Tulkintani mukaan opettajien haastattelut toivat esiin yhteneväisiä kokemuksia oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta. Keskeisenä pidettiin yksilöllistä, oppilaslähtöistä lähestymistapaa, jossa opettaja joustaa ja tukee oppilaan tarpeita. Opettajat korostivat, että hyvä vuorovaikutus luo turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön, joka vahvistaa oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista. Opettajat painottivat, kuinka merkitykselliset ja oppilaan arkeen liittyvät oppimiskokemukset tukevat oppimista. Kielitietoisuus ja opetuksen selkokielistäminen ovat tärkeitä oppimisen tukemisessa. Opettajien mukaan oppilaiden kulttuuritaustan kunnioittaminen vahvistaa heidän itsetuntoaan ja tunnettaan yhteisöön kuulumisesta. Myös opettajan asenteet ja teot vaikuttavat syvälle oppilaan identiteettiin ja minäkuvaan, mikä korostaa opettajan roolin tärkeyttä lapsen ja nuoren kehityksessä.

4.1.2 Positiivinen palaute ja luottamuksen rakentaminen

Antamalla positiivista palautetta ja rohkaisemalla oppilaita, opettaja voi vahvistaa oppilaiden itseluottamusta ja motivaatiota. Tämä voi edistää heidän sitoutumistaan ja haluaan osallistua aktiivisesti opetukseen. Oppilaan minäkäsitystä voidaan siis vahvistaa jatkuvalla positiivisella palautteella ja osallistavalla heitä aktiivisesti erilaisiin koulun toimintoihin. Tämä positiivinen palaute oppilaille heidän identiteetistään auttaa heitä tuntemaan itsensä arvostetuiksi ja kiinnittymään kouluun.

"Tämmösiäkin tilanteita, että saatais rohkaistuttua, että nähdään se ihan koko potentiaali eikä niin, että siellä on jotaki sitte piilossa." (V7, 00:34:28).

Kun oppilaat kokevat oman kulttuurinsa ja identiteettinsä arvostetuksi ja tuetuksi koulun ympäristössä, he ovat todennäköisemmin motivoituneita ja sitoutuneita oppimiseen ja kouluun yleisesti. Tämä tuki auttaa myös oppilaita integroitumaan ja tuntemaan itsensä osaksi kouluyhteisöä, mikä voi parantaa heidän yleistä hyvinvointiaan ja koulumenestystään. Se on siis tärkeä osa osallisuuden tukemista. Positiivinen palaute vaikuttaa syvästi oppilaiden itsetuntoon ja heidän tapansa hahmottaa itseään. Erityisesti siis maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla opettajan ymmärrys ja tuki voivat olla ratkaisevia, kun oppilas navigoi erilaisten kulttuuristen ja kielellisten haasteiden keskellä.

"Yritetään siis semmosella yltiöpäisellä kehumisella ja sellasella sen välittämällä sille lapselle, että sä olet tosi hyvä, niin tuetaan sitä, että he näkisivät itsensä oikeesti tosi, jotenkin tasa-arvosina ja tosi hyvinä." (V6 00:27:00).

"Jotenkin yritetään vaan tukea sitä lapsen minäkuvaa niin, että häneltä, mikäli siellä on sellasta, et jotain alemmuudentuntoa tai jotenkin sen vuoksi, että olet erilainen, niin yritetään semmosista päästä eroon." (V6 00:30:37).

Opettajien haastatteluissa ilmeni vahvasti, että positiivinen palaute ja oppilaiden rohkaiseminen ovat keskeisiä tekijöitä heidän itseluottamuksensa ja motivaationsa vahvistamisessa. Kun oppilaat saavat tunnustusta ja tuntevat itsensä arvostetuiksi, heidän sitoutumisensa opetukseen kasvaa ja he osallistuvat aktiivisemmin. Opettajan rooli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden minäkäsityksen tukemisessa on merkittävä, ja jatkuva positiivinen palaute auttaa heitä tuntemaan itsensä osaksi kouluyhteisöä. Tällainen tuki edistää oppilaiden hyvinvointia ja koulumenestystä, ja on keskeinen osa heidän osallisuutensa vahvistamista.

Opettajat totesivat haastattelussa, että heidän ja maahanmuuttajataustaisen oppilaan välinen suhde muodostuu kohtaamisista, luottamuksesta ja monipuolisesta vuorovaikutuksesta. Heti alussa on rakennettava luottamus oppilaan kanssa. Luottamus syntyy siitä, että opettaja antaa mahdollisuuden oppilaalle tulla kuulluksi ja nähdyksi. Erityisesti painotettiin opettajan persoonan ja mukautumiskyvyn merkitystä, eli opettajan täytyy olla täysin läsnä tilanteissa ja mukautua oppilaiden tarpeisiin, mikä vahvistaa oppilaiden kokemusta siitä, että heitä kuunnellaan ja heidän tarpeisiinsa vastataan. Tällä tavalla opettaja luo ilmapiirin, jossa oppilaille on turvallista olla, oppia ja osallistua.

”Meillä on hirveen lämmin ja ihana suhde ja mä tykkään heistä ihan hirveen paljon.” (V2, 00:44:19).

”Siis mä uskon että sillä lapsella on sillä lailla hyvä tulla tänne kouluun että se näkee että täällä hänet otetaan vastaan ja sillai et riippumatta siitä mistä hän tulee ja minkälaisista olosuhteista.” (V1, 00:38:45).

”No se kaikki lähtee siitä opettajan persoonasta ja mukautumiskyvystä. [...] Sillon, kun sä oot 100 prosenttia läsnä sä annat kaikkies, sen jälkeen tavallaan unohda, siirry seuraavaan tilanteeseen ja taas 100 prosenttia läsnä.”(V4, 00:14:24)

”Sitte mä toivoisin, että me pystyttäs kehittään sitä, että jokainen oikeesti yksillöllisesti kohdattais ja varmistettais ne tukitoimet heti sieltä hakijavaiheesta jo.” (V7, 00:55:46).

Opettajan ja oppilaan välistä hyvää vuorovaikutussuhdetta haastateltavien mukaan ei synny, jos opettaja ei kohtaa oppilasta aidosti ja tunteella. Haastateltavat kokivat, että monipuolinen vuorovaikutus tukee oppilaan kiinnittymistä kouluun. Opettajat korostivat maahanmuuttajataustaisten lasten erityistä rohkaisemista vuorovaikutukseen. Tuloksissa havaittiin, että oman äidinkielen opettajaan luottamus ilmeni nopeammin kuin muihin opettajiin. Oppilaan kohtaamiset koulussa, erityisesti opettajan ja oppilaan väliset kohtaamiset, ovat keskeisiä koulunkäyntiin kiinnittymisessä. Hän nostaa esille, että opettajan läsnäolo ja kyky mukautua erilaisiin tilanteisiin ja oppilaisiin on avainasemassa. Oppilaan kohtaaminen henkilökohtaisesti, huomioimalla yksilölliset tarpeet ja olosuhteet, edistää oppilaan kuulumisen kokemusta ja sitoutumista koulutyöhön.

"Sitten se vaatii alkuun paljon töitä, että mä saan itseni tehtyä sille oppilaalle semmoseks että mä haluan auttaa, mä yritän auttaa ja mä haluan että sä pärjääät elämässä kaikesta huolimatta mitä muualla tapahtuu" (V1, 00:11:29).

"Että joskus saa kuunnella, vaikka vanhempien erosta tai sellaisia herkkiä juttuja, joita ei välttämättä voi toiselle opettajalle sanoa, koska ei osata tätä kieltä, tai jostakin muusta syystä jos se luottamus on paljon enemmän oman äidinkielen opettajaa kohtaan." (V8, 00:09:21)

Tutkimustulokset korostavat opettajan ja maahanmuuttajataustaisen oppilaan välisen suhteen merkitystä. Tulkintani mukaan suhde rakentuu luottamuksesta, kohtaamisista ja monipuolisesta vuorovaikutuksesta. Opettajan läsnäolo ja kyky mukautua oppilaan tarpeisiin ovat ratkaisevia tekijöitä, jotka luovat turvallisen oppimisympäristön. Opettajat painottivat vuorovaikutuksen tärkeyttä, erityisesti oppilaiden kuuntelemista ja heidän tarpeidensa huomioimista yksilöllisesti. Opettajan persoonan ja mukautumiskyvyn nähtiin olevan avainasemassa oppilaan sitouttamisessa kouluun ja koulutyöhön. Tuloksista ilmeni myös, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat luottivat erityisesti oman äidinkieltensä opettajiin, mikä voi helpottaa oppilaiden kiinnittymistä kouluyhteisöön.

4.2 Kielitaidon vahvistaminen ja ylläpitäminen

Opettajat kuvailevat käytännön esimerkkejä suomen kielen opetuksesta maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joissa käytetään vaihtelevia menetelmiä, kuten suomen ja oppilaan oman kielen sekoittamista, sekä suomen sanojen ujuttamista pikkuhiljaa opetukseen. Lisäksi opettaja korostaa sosiaalisten kontaktien merkitystä kielitaidon kehittämisessä, kun oppilas sijoitetaan oman ikäryhmänsä mukaan mahdollisimman pian. Suomen kielen vahvistamisen keinojen lisäksi pitää kiinnittää huomiota myös lapsen oman äidinkielen ylläpitämiseen ja sen syventämiseen, sekä myös oman äidinkielen esille tuomiseen koulun arjessa.

4.2.1 Oman äidinkielen ylläpitäminen ja vahvistaminen

Oman äidinkielen opetus ei vain tue oppilaan kielellistä kehitystä, vaan myös vahvistaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden identiteettiä ja kulttuurista taustaa. Oman äidinkielen opettajat voivat tarjota merkittävää tukea oppilaille, jotka kokevat haasteita suomen kielen oppimisessa, ja toimivat usein tärkeänä kulttuurilinkkinä ja tukena perhesuhteissa ja muissa henkilökohtaisissa asioissa. Oma äidinkieli auttaa oppilasta myös ilmaisemaan itseään vapaasti ja luomaan luottamuksellisen suhteen oman äidinkielen opettajaan, joka ymmärtää oppilaan perhetilanteen ja kulttuurin. Oman äidinkielen oppitunnit myös tukevat oppilasta hänen kotoutumisessaan ja tarjoavat turvallisen ympäristön, jossa saman kielen puhuminen yhdistää muita oppilaita. Pelkkä kotona puhuminen omalla kielellä ei kuitenkaan riitä kielitaidon ylläpitämiseen, vaan oppilaiden on tärkeää kehittää myös lukemisen ja kirjoittamisen taitoja äidinkielellään.

"Se tarkoittaa tosi paljon, se liittyy oppilaan identiteettiin, et se tavallaan myös oman luokan opettaja, kun se huomaa vaikka jotain että oppilaat tavallaan häpeää puhua omaa kieltä muiden edessä, tai jos sellainen tunti on omassa koulussa, kyllä siihen pystyy vaikuttamaan, ettei mitenkään ole häpeää puhua omaa kieltä, et tämäkin on sellainen aine koulussa ja niin pois päin. Niin... Toinen asia, et oman äidinkielen opettajan rooli on tosi tärkeä, kun usein jos oppilas ei osaa vielä suomea kunnolla, että se oman äidinkielen opettaja vois olla se joka ymmärtää oikeesti oppilaan oppimiseen, perhe-elämään, terveyteen liittyviä haasteita." (V 8, 00:08:11)

"Oman äidinkielen vahvistaminen on tärkeää, koska se auttaa oppilaita tuntemaan itsensä osaksi koulua ja yhteisöä. Kun oppilas voi käyttää omaa kieltään ja saa tukea äidinkielessä, se voi parantaa hänen motivaatiotaan ja sopeutumistaan kouluun." (V 1 00:30:48).

"Ilman sitä omakielisten ohjaajien tukea siitä ei kyllä selvittäisi, tästä opetuksesta." (V6,00:07:03).

Haastatteluissa korostuu, että oppilaan oman äidinkielen oppiminen ja sen merkitys tulevat esiin erityisesti silloin, kun suomalainen identiteetti kehittyy rinnakkain lähtömaan kulttuurisen identiteetin kanssa. Monikielisyys ja -kulttuurisuus voivat vahvistaa oppilaan yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä koulussa että laajemmassa yhteiskunnassa. Tämä auttaa heitä myös rakentamaan moninaisia identiteettejä, mikä on tärkeää psyykkiselle hyvinvoinnille ja koulumenestykselle. Oman äidinkielen huomioiminen ja vertailu suomen kieleen tunneilla vahvistavat oppilaiden käsitystä oman taustansa merkityksellisyydestä. Näin oman äidinkielen käyttö koulussa voi edistää oppilaiden kiinnittymistä ja identiteetin vahvistumista kouluympäristössä.

"Oman äidinkielen opettaminen maahanmuuttajaoppilaille on äärimmäisen tärkeää, sillä se ei ainoastaan vahvista heidän kielitaitoaan, vaan myös tukee heidän identiteettiään ja kulttuurista itsetuntoaan. Kun oppilas voi käyttää ja kehittää omaa äidinkieltään, se helpottaa hänen kiinnittymistään uuteen ympäristöön ja auttaa häntä säilyttämään yhteyden omiin juuriinsa, mikä on olennaista terveille sopeutumiselle ja hyvinvoinnille." (V 7 00:21).

"Mutta totta kai niin kun kieli - oma äidinkieli - kulkee sekä suomen kielen tunneilla että sitten ihan äikäntunneilla [...] Se on ehkä semmonen tapa se kieli ottaa nyt niin kun huomioon ja nostaa esiin ja tutkia sitä niiden oppilaiden taustaa." (V3, 00:12:24 - 00:14:48).

"Minusta oman äidinkielen opettaja on myös sellainen kulttuuripiikki, joka pääsee selittämään suomalaista yhteiskuntaa lapselle omalla kielellä, ja vähän niin kuin auttaa siinä kotoutumiseen" (V9, 00:08:11)

Ymmärrän haastateltavien tuovan esiin, että oman äidinkielen opetus on paljon enemmän kuin pelkkä kielellinen tuki maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Se vahvistaa oppilaiden identiteettiä ja yhteyttä omaan kulttuuriin, samalla auttaen heitä navigoimaan uuden ympäristön haasteissa. Oman äidinkielen opettajat eivät vain tue oppimista, vaan myös toimivat tärkeinä tukihenkilöinä, jotka ymmärtävät oppilaiden perhetilanteet ja kulttuuriset taustat. Tämä syvä yhteys auttaa oppilaita ilmaisemaan itseään vapaammin ja rakentamaan luottamusta kouluyhteisössä. Oman äidinkielen käyttö koulussa parantaa oppilaiden motivaatiota ja kuulumisen tunnetta, mikä tukee heidän psyykkistä hyvinvointiaan ja koulumenestystään. Monikielisyys ja kulttuurien rinnakkaiselo antavat oppilaille mahdollisuuden rakentaa moninaisia identiteettejä, mikä on keskeistä heidän sopeutumiselleen. Vaikka kotona omaa kieltä puhuttaisiin, oppilaat tarvitsevat koulussa tilaa kehittää myös kirjallisia taitojaan. Kaiken kaikkiaan oman äidinkielen opetus nähdään olennaisena osana oppilaan koulunkäyntiin kiinnittymistä, identiteetin rakentamista ja onnistunutta sopeutumista uuteen ympäristöön.

4.2.2 Suomen kielen opettaminen

Suomen kielen oppiminen on avainasemassa koulutukseen kiinnittymisen ja opiskelijoiden tulevaisuuden rakentamisessa maahanmuuttajataustaisten nuorten kohdalla. Kielen hallinta mahdollistaa paremman ymmärryksen opetettavista sisällöistä ja tarjoaa opiskelijoille välineet osallistua aktiivisesti sekä luokkahuoneessa että työelämässä. Puutteellinen kielitaito voi aiheuttaa tilanteita, joissa opiskelijat jäävät jälkeen opinnoissaan tai kohtaavat vaikeuksia työharjoitteluissa, mikä voi heikentää heidän itseluottamustaan ja motivaatiotaan jatkaa opintojaan. Kielen oppiminen ja sen hallinta myös vahvistavat oppilaan itsetuntoa. Kun oppilas huomaa pärjäävänsä suomen kielellä, se lisää hänen itseluottamustaan ja tunnetta siitä, että hän pystyy selviytymään suomalaisessa koulussa.

"Kyllä se suomen kielen osaaminen on aivan keskeistä. Ilman sitä kielitaitoa opiskelija jää helposti ulkopuoliseksi, eikä pysty osallistumaan opetukseen täysillä. Tämä voi johtaa siihen, että opiskelija kokee epäonnistumista, eikä saa kiinni koulunkäynnistä samalla tavalla kuin muut. Se vaikuttaa suoraan motivaatioon ja lopulta koko koulupolkuun. Jos suomen kielen taito

ei kehity riittävän nopeasti, se voi tehdä opiskelusta hyvin vaikeaa, ja jopa estää tutkinnon suorittamisen.” (V 9 00:28:52).

”Että, tietenkin he kuulee sitä suomen kieltä opetuksessa mun kautta ja se, että mä tietenkin odotan ja vaadin määrättyjä asioita heiltä suomen kielellä.” (V2, 00:27:29).

Sosiaalinen verkosto voi haastateltavien kokemuksen mukaan helpottaa sopeutumista kouluympäristöön ja vähentää yksinäisyyden kokemuksia Tämä voi myös auttaa oppilasta rakentamaan kaksikielistä identiteettiä, jossa hän kokee olevansa osa sekä omaa alkuperäistä kulttuuriaan että suomalaista yhteiskuntaa. Suomen kielen oppiminen voi haastateltavien mukaan olla avain oppilaan osallisuuden ja integroitumisen parantamiseen, sillä se mahdollistaa heille paremman kommunikaation koulun muiden jäsenten kanssa ja auttaa ymmärtämään koulun ja yhteiskunnan normeja.

”Usein lapset tykkäävät olla ja usein kysyvät et onko meillä tänään tätä oman kielen koulua esimerkiksi. Joo, et odottavat, ja hyvin mielin tulevat isommassa osassa.” (V9, 00:16:11).

”Jos he ei käy missään, ei ole kodin ulkopuolella sosiaalisia suhteita, että sitten altistuis riittävästi suomen kielelle.” (V4, 00:18:12).

Tulkintani mukaan integrointi on tärkeätä, jotta maahanmuuttajataustainen oppilas oppii suomen kieltä ja sopeutuu paremmin uuteen ympäristöönsä. Valmistavassa luokassa integroidaan oppilaita vähitellen muiden luokkien mukaan, jotta he voivat osallistua koulun toimintoihin, oppia erilaisia käytäntöjä ja näin vähitellen myös suomen kieli vahvistuu. Integraatio on tärkeää, ja oppilaat osallistuvat muutamaan tuntiin viikossa muiden ryhmien kanssa. Inklusiota on toteutettu erityisesti musiikintunneilla, missä kaikki pystyvät osallistumaan.

4.3 Yhteistyö koulun henkilökunnan, sekä vanhempien kanssa

Opettajat tuovat esiin kommunikaatiohaasteet vanhempien kanssa, jotka johtuvat usein kielellisistä eroista. Opettajat ovat siis merkittävässä roolissa myös perheen auttamisessa käytännön asioissa, mikä auttaa oppilaan kotoutumista. Yhteistyö vanhempien kanssa tukee merkittävästi oppilaan sopeutumista ja kiinnittymistä kouluun, erityisesti tilanteissa, joissa suomen kielen oppiminen on haasteellista. Haastatteluissa korostetaan, kuinka tärkeätä on, että vanhemmat tukevat suomen kielen oppimista kotona.

".. kommunikaatio vanhempien kanssa haastavaa. Ei se nyt sillai mahdotonta oo, mutta siinä mä autan myös muita opettajia paljon..." (V1, 00:13:00).

"Että, avoimuutta, riittävää tiedonkulkua, yhteistyötä. Semmosta, että me yhdessä tässä nyt toimitaan, perheet, lapset, opettajat, koulu. Kaikki. Koko kunta, koulut." (V2, 00:44:19).

"... vanhemmat kaipaavat koulusta apua ihan kaikkeen siihen sosiaaliseen kanssakäymiseen, vaikka Kelalla asiointiin tai jos heidän pitää jostakin asiasta ottaa selvää niin he saattavat soittaa opettajalle." (V4,00:22:17).

"Me ollaan kotien kanssa yhteistyössä ja yritetty tehdä viestiä, että puhukaa suomea, laittakaa padit suomeksi ja ihan sellasia pieniä. Vaikka se suomen kieli... ja se ei oo pois siitä heidän omasta identiteetistään tietenkään näitten perheitten ja silti voivat olla monikielisiä, mutta kun eletään Suomessa, niin on pakko päästä siihen suomen kieleen kiinni." (V4, 00:18:12).

Lisäksi opettajat kertovat tekevänsä yhteistyötä muiden opettajien kanssa tarjotakseen tukea erityisesti kulttuurillisten haasteiden ymmärtämisessä. Myös erilaisten pedagogisten ratkaisujen jakaminen työyhteisössä antaa uusia näkökulmia työhön. Vahva yhteistyö vanhempien ja koulun henkilökunnan kanssa on tärkeä tekijä maahanmuuttajaoppilaan kouluun sitoutumisessa, ja sen puutteet voivat merkittävästi vaikeuttaa oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista.

”Mä kutsuin nää iltapäivätoiminnan vastaavat ohjaajat tutustumaan meidän luokkaan.” (V2, 00:37:35).

”Tää on tämmönen, että tekee paljon yhteistyötä eri opettajien kanssa niin siinä näkee erilaisia pedagogisia ratkaisuja ja se on se näköalapaikka.” (V4, 00:40:42).

”Meitä aikuisia siinä on tosi paljon ja tietenkin sitten me tuetaan toisiamme” (V6, 00:07:03).

Opettajien kokemuksista nousee esiin keskeisiä teemoja maahanmuuttajaoppilaiden tukemisesta ja kotoutumisesta. He kokevat, että kielelliset ja kulttuuriset erot vaikeuttavat usein kommunikaatiota vanhempien kanssa, mikä tekee yhteistyöstä haastavaa. Opettajat auttavat vanhempia käytännön asioissa, mikä edistää oppilaan sopeutumista kouluun. Vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö on kriittistä erityisesti silloin, kun suomen kielen oppiminen on haasteellista. Myös opettajien yhteistyö kollegoiden ja muun koulun henkilökunnan kanssa on tärkeää, koska se tarjoaa tukea kulttuuristen haasteiden ymmärtämisessä ja pedagogisten ratkaisujen jakamisessa. Tämä yhteistyö tukee oppilaiden integroitumista ja parantaa koko kouluyhteisön toimintaa.

4.4. Kavereiden tuki ja merkitys kouluun sopeutumisessa

Vertaisten ja luokkakavereiden vaikutus kouluun kiinnittymisessä on merkittävää. Kaverit tekevät koulunkäynnistä mukavaa ja vuorovaikutus vahvistaa suomen kielen taitoja. Opettajat huomauttavat haastatteluissa, että oppilaat hyötyvät toistensa seurasta, erityisesti silloin kun he ovat samalta kielialueelta, mutta korostavat, että koulussa tulisi käyttää yhteistä kieltä, jota kaikki ymmärtävät. Tämä auttaa oppilaita kiinnittymään kouluun ja tukee heidän sosiaalisten taitojensa kehittymistä. Aikuisen tehtävänä on auttaa oppilaita ja poistaa esimerkiksi ennakkoluuloja ym. ja muita negatiivisia asenteita.

”No välitunnilla, no yleensä se menee juuri sillai, et ensin se oppilas on vähän sillä tavalla enemmän sisäänpäin kääntynyt ja siinä omassa, enemmän oman ittensä kanssa ja ohjaajaan tukeutuu paljon. Mut sitten pikkuhiljaa se alkaa siitä avautumaan, että alkavat ottamaan kontaktia sitten muihinkin lapsiin. Ja sitten iltapäiväkerho auttaa siinä tosi paljon, että siellä he on eri ryhmissä ja sit siellä leikin kautta se tulee kyllä aika nopeesti, että he alkaa

ottamaan kontaktia muihin lapsiin ja leikkimään niitten, joko ikäistensä tai kuka siinä nyt sitten sattuu olemaankaan.” (V6, 00:22:07).

Myös yhteiset ryhmätyöt ja tutustumiset auttavat sulautumista muiden joukkoon. Sopeutuminen toisten joukkoon onnistuu, kun maahanmuuttajaoppilaita integroidaan vähitellen muihin luokkiin, ja tätä prosessia pidetään tärkeänä osallisuuden kannalta. Inklusio tapahtuu esimerkiksi musiikkitunneilla ja liikuntatunneilla missä kaikki voivat osallistua yhtäläisesti. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita pyritään siis tietoisesti laittamaan eri luokkiin, jotta sosiaalisia suhteita muodostuisi enemmän.

”Integraatio on sillä lailla tärkeä tässä valmistavalla luokalla, että lapset sit pikkuhiljaa aina enemmän ja enemmän käy siellä muitten luokkien mukana tekemässä asioita.” (V6, 00:13:30).

”...Tavallaan siinä, kun joutuu pakostakin siinä pienessä ryhmässä keskustelemaan sitten suomalaiset ja maahanmuuttajat keskenään, ne oppii toisistaan, oppii tuntemaan sitä toista tyyppiä ja huomaa, että toihan on ihan ihminen ja ihan ok tyyppi! Kyllä se pienryhmätyöskentely auttaa siinä paljon, että se karistaa niitä ennakkoluuloja!” (V4, 00:29:28).

”..Osa sulautuu hyvin ja tietysti pyritäänkin laittamaan eri luokkiin ihan sen takia, että tulee näitä sosiaalisia suhteita enempi” (V4, 00:27:05).

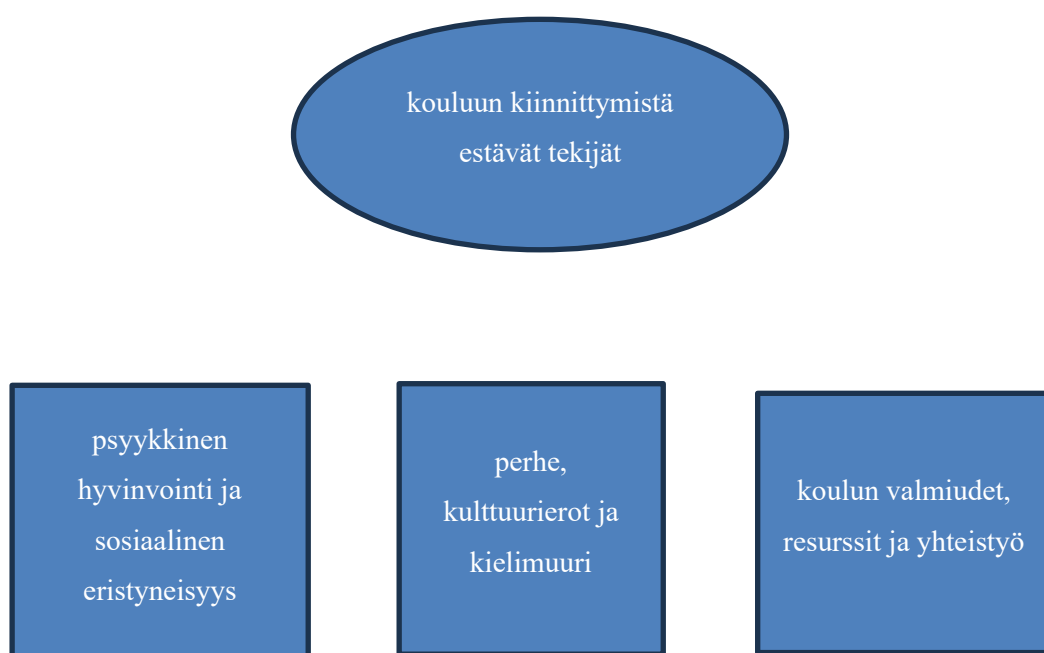
Oppilaita kannustetaan vuorovaikutukseen, kekseliäisyydellä ei ole rajoja. Välituntileikit, retket ja mukavat projektit luokassa luovat hyvän tunnelman ja positiivisen ilmapiirin ja niinpä pienet vaikeudet kielen ymmärtämisessä eivät haittaa. Opettajat kertoivat, että luokassa muodostetut kaverisuhteet vahvistuvat lisää vapaa-ajalla. Ystävyys tiivistää luokan yhteishenkeä, ja näin yhteenkuuluvuus vahvistuu, kun tuntee olevansa osa joukkoa.

”Eli kyllä minusta se että jos tommonen VALO-oppilas joka tulee Suomeen ja se heti laitetaan su... niin se antaa myös heille semmosta tukea että he saavat myös keskenään olla siellä ja opiskella samaa asiaa samalta tasolta” (V1, 00:23:11).

Tulkintani mukaan opettajat kertoivat, että valmistavassa luokassa integroidaan oppilaita vähitellen muiden luokkien mukaan, jotta he voivat osallistua koulun toimintoihin ja oppia erilaisia käytäntöjä. Integraatio on opettajien mielestä erittäin tärkeää. Eräs opettaja kertoi esimerkkinä, että oppilaat osallistuvat muutamaan tuntiin viikossa muiden ryhmien kanssa. Inklusiota on toteutettu erityisesti musiikintunneilla, missä kaikki pystyvät osallistumaan. Kotoutuminen on prosessi, joka alkaa valmistavan opetuksen aikana, ja näin se myös tukee oppilaan kiinnittymistä kouluun.

5 MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN LASTEN JA NUORTEN KOULUUN KIINNITTYMISTÄ ESTÄVÄT TEKIJÄT

Tässä luvussa esittelen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluun kiinnittymisen estäviä tekijöitä.



Kuvio 5. Opettajien kokemuksista muodostuneet kiinnittymistä estävät teemat.

5.1 Maahanmuuttajataustaisten oppilaan psyykkinen hyvinvointi ja sosiaalinen eristyneisyys

5.1.1. Mielen terveydelliset haasteet

Maahanmuuttajaoppilaat kohtaavat monia henkilökohtaisia haasteita, jotka voivat estää heidän kiinnittymistään kouluun, esimerkiksi ystävyysuhteiden rakentaminen voi osoittautua haastavaksi. Psyykkinen hyvinvointi on merkittävä tekijä, joka vaikuttaa suoraan oppilaiden kykyyn oppia ja osallistua kouluelämään. Monet maahanmuuttajaoppilaat kantavat mukanaan traumaattisia kokemuksia menneisyydestään. Mielen terveyshaasteet ja sopeutumisvaikeudet uuteen ympäristöön vaikeuttavat keskittymistä opiskeluun ja osallistumista koulun arkeen, koska traumatisoituneet lapset voivat olla vaikeasti ohjattavia ja keskittyä huonosti opetukseen, mikä vaikeuttaa heidän kouluun kiinnittymistään.

"40 hänen sukulaistansa oli kuollu sillon niinku sen syysloman aikana" (V5, 00:05:03).

"Ja poika on kotona hyvin aggressiivinen, ei saa nukuttua, heräilee joka yö useita kertoja, pissaa sänkyyn öisin. Käyttäytyy arvaamattomasti, saattaa yhtäkkiä kesken oppitunnin purra toista opiskelijaa päähän. Saa todella voimakkaita raivokohtauksia" (V2, 00:27:29).

"Mutta iso epäonnistuminen hänen kohdallaan on ollut sitten se, että en oo saanut häntä lastenpsykiatrian poliklinikalta eteenpäin. Että, hän tarvis todella sitä psykiatrista hoitoa, terapiaa ja apua. "

"Jos lapsi tulee vaikka semmosesta taustasta että jos hän on nähnyt jotakin... Hänellä on jotakin traumoja - se oppiminen vaikeutuu." (V1, 00:11:37).

Psyykkinen kuormitus voi myös heikentää motivaatiota oppia uutta kieltä ja vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden muodostamista suomalaisten lasten kanssa, mikä voi edelleen eristää heitä koulu yhteisöstä ja vapaa-ajalla lapsi tai nuori jää ikäistensä toiminnasta ulkopuolelle.

”Mut että toi ehkä toi tää niinku tämmönen ystävyysuhteiden löytämisasiä, ni se on kyllä asia, jota on paljon pohdittu, mut ei me siihen kyl mitään niinku ratkasuja oikeestaan olla löydetty. Että kyllä se asia mietityttää jatkuvasti.” (V5, 00:14:14).

...”niin se kielitaito on valtavan iso kynnyks joiillakin ruveta tekemään tuttavuutta ihan suomenkielisten kanssa.” (V3, 00:17:52).

Lisäksi yhteistyö koulun muiden toimijoiden kanssa on usein haastavaa, mikä voi estää lapsille ja nuorille tarvittavan tuen saamisen. Koulun on pyrittävä tarjoamaan mahdollisimman turvallinen ja ennakoitava ympäristö, mikä voi auttaa traumatisaatiosta kärsiviä lapsia tuntemaan olonsa rauhallisemmaksi. Laadukas opetus luo rakenteen ja selkeyden, mikä voi vähentää ahdistusta. Lapset saattavat tarvita erityistä tukea tunteidensa käsittelemisessä ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Opettajat voivat auttaa heitä oppimaan selviytymisstrategioita ja tarjoamaan emotionaalista tukea.

”Yhteistyötä on pitänyt tehdä vanhempien kanssa tosi paljon, vaikka on ollut tai tavallaan tehnyt tiivistä yhteistyötä vanhempien kans heti syksystä asti, mutta se on ehkä vähän muuttanut muotoaan ja muuttunut tosi paljon syvällisemmäksi, kun on lasten psykiatrian polilla istuttu yhteisissä palaverissa. Niin tavallaan se suhde vanhempiin on muuttunut toisenlaiseksi ja se yhteinen huoli niistä lapsista.” (V2, 00:20:18).

”Että jos he eivät saa mielekästä opetusta ja pääse integroitumaan tähän yhteiskuntaan, niin siitä voi olla seurauksena sitten jotakin lieveilmiöitä. En halua silleen negatiivisessa mielessä sanoo, mutta myös sekin että kyllä sillä maahanmuuttajalapsellakin on oikeus siihen oppimiseen, että se on se mitä mä ainakin ite ajattelen.” (V1, 00:45:15).

Maahanmuuttajaoppilaiden psyykkinen hyvinvointi on ratkaiseva tekijä heidän kouluun kiinnittymisessään. Traumaattiset kokemukset ja sopeutumisvaikeudet voivat estää keskittymistä oppimiseen sekä vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden muodostamista, mikä voi johtaa eristäytymiseen ja heikentää motivaatiota oppia uutta kieltä ja kulttuuria.

Opettajat kokevat, että traumatisoituneiden oppilaiden ohjaaminen tuntityöskentelyssä on haastavaa, ja tarvittavan tuen saaminen on usein vaikeaa heikon yhteistyön vuoksi eri toimijoiden välillä. Kaikesta huolimatta koulun tulee kuitenkin tarjota turvallinen ja ennakoitava ympäristö, joka auttaa oppilaita rauhoittumaan ja keskittymään. Tunteiden käsittelyyn ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota, ja opettajien rooli emotionaalisen tuen tarjoajana on tärkeä. Yhteistyö vanhempien ja hoitotahojen kanssa on olennaista, jotta lapset saavat tarvitsemansa tuen. Jokaisella oppilaalla on oikeus laadukkaaseen opetukseen ja mahdollisuuteen integroitua yhteiskuntaan.

5.2. Perhe, kulttuurierot ja kielimuuri

5.2.1 Vanhempien rooli ja kielitaito

Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin vaikuttavat myös heidän perhesuhteensa ja vanhempien rooli. Jos perhetilanne on monimutkainen tai esimerkiksi vanhemmat ovat eronneet, se voi heikentää oppilaan motivaatiota ja kykyä menestyä koulussa. Vanhempien kielitaito voi myös muodostaa merkittävän esteen koulun ja kodin välisessä kommunikoinnissa. Kun huoltajat eivät osaa suomea eikä englantia, se kuormittaa äidinkielen opettajaa ja vaikeuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

”Että, vanhemmatkaan ei puhu vielä niin hyvää suomea, että pystyis tän tason asioita käsitellä sitten suomen kielellä.” (V2, 00:36:13).

”Mä uskon että suurin haaste on ehkä se kielellinen haaste” (V1, 00:14:22).

”... no, hyvin harvoin vanhemmat puhuu esimerkiks englantia sen verran, että sitä pystyy käyttää. Mut mieluummin aina tulkki ku, siis jos on tämmönen palaveri, kun että englannilla tai suomella.” (V5, 00:30:03).

...”mutta sitten taas on tälläsiä, että on vaikee saada sitä yhteyttä. Välttämättä joko ei osata tai haluta osata tai ei välitetä näistä erilaisista viesteistä tai mitä eri kanavia pitkin sitten viestit koulusta kotiin vaikka tuleekin. On sitten tosiaan välillä ongelmia ihan, että ei reagoida viesteihin eikä saada sitä puheyhteyttä sillä tavalla toimivaksi.” (V4, 00:30:44).

Opettajat nosttavat esiin lasten roolin perheen tulkkeina, mikä voi vaikuttaa heidän identiteettiinsä ja asemaansa perheessä. Vanhemmat eivät halua käyttää ulkopuolista tulkkia, ja kommunikointi jää opiskelijan vastuulle. Lapset joutuvat kantamaan vastuuta vanhempiensa puolesta, mikä voi muuttaa perhedynamiikkaa. Tämä taas vaikeuttaa avuntarpeen tunnistamista ja riittävän tuen antamista opiskelijoille mikä voi asettaa heille raskaita vastuita ja vaikuttaa heidän identiteettiinsä ja rooliinsa perheessä. Näin ollen omakielisten ohjaajien tuki koetaan tärkeäksi, sillä se vapauttaa lapset tästä tulkin roolista, auttaen myös vanhempia osallistumaan aktiivisemmin.

”Lapsethan on tosi paljon tulkkina vanhemmilleen. Ja se ehkä siihen identiteettiinki, siihen ekaan kysymykseen, niin se, minkälaisen roolin siinä perheessä sitten ottaa.” (V7, 00:18:35)

”Siis juuri näin, että näiden omakielisten ohjaajien kautta eli jos vaikka soitetaan kotiin, niin se tapahtuu niin, että mä kerron asian ohjaajalle ja sit ohjaaja soittaa ja kertoo asian sinne kotiin ja sit toisinpäin. Eli se omakielinen ohjaaja on kaksoisroolissa siinä, et hän toimii myös tulkkina sitten kodin ja koulun välillä.” (V6, 00:09:40).

”... no, hyvin harvoin vanhemmat puhuu esimerkiksi englantia sen verran, että sitä pystyy käyttä. Mut mieluummin aina tulkki ku, siis jos on tämmönen palaveri, kun että englannilla tai suomella.” (V5, 00:30:03)

Opettajat kertovat myös maahanmuuttajien sosiaalisesta asemasta ja siitä, kuinka heidän arvostuksensa ja asemansa voivat muuttua, kun he saapuvat uuteen maahan. Vieraassa

yhteiskunnassa he saattavat kokea itsensä vähempiarvoisiksi, mikä voi johtaa motivaatio-ongelmiin ja yhteiskunnallisen syrjäytymisen tunteeseen. Tämä vaikuttaa heidän asenteisiinsa ja jaksamiseensa pitkällä aikavälillä.

”Että se, että moni on voinu olla omassa kotimaassaan hyvinki arvostetussa asemassa ja täällä he kokee, että he on vähän niinku toisen luokan kansalaisia...” (V7, 00:07:58).

”Niin mä oon huolissani, koska mä oon nähny aikuisissakin tosi paljon sitä, että se alkaa murenemaan jossain kohtaan se semmonen tsemppi, millä tullaan.”

Tulkitsen haastatteluista, että monikielisten perheiden arki Suomessa tuo esiin erityisesti kielellisiä haasteita, jotka vaikeuttavat koulujen ja vanhempien välistä yhteistyötä. Lapset joutuvat usein tulkkaamaan vanhemmilleen, mikä vaikuttaa heidän rooliinsa perheessä ja voi olla henkisesti raskasta. Vanhempien heikko kielitaito tekee suoran viestinnän vaikeaksi, ja tulkit sekä omakieliset ohjaajat ovat usein välttämättömiä. Viestinnän puutteet voivat johtaa katkoksiin, ja vanhempien heikko asema Suomessa, verrattuna heidän taustaansa kotimaassaan, heikentää heidän itsetuntoaan ja perheiden sopeutumista uuteen kotimaahan.

5.2.2 Kulttuurierot

Kulttuurilliset erot voivat vaikeuttaa sopeutumista, sillä suomalaiset opiskelijat ovat usein suorempia ilmaisemaan ongelmiaan, kun taas maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattavat vain hymyillä ja olla kiitollisia ja tyytyä osaansa, vaikka heidän pitäisi pyytää apua. Tämä saattaa aiheuttaa sen, että heidän tarpeensa jäävät huomaamatta, mikä voi johtaa heikentyneeseen koulumenestykseen ja kouluun kiinnittymisen vaikeuksiin. Kulttuurinen kuilu voi siis vaikuttaa oppilaan ja koulun odotusten väliseen yhteensopivuuteen. Tämä voi näkyä esimerkiksi niin etteivät perheet välttämättä osallistu aktiivisesti lapsensa koulunkäyntiin, mikä heikentää lapsen kouluun kiinnittymistä. Eräs opettaja mainitsee, että maahanmuuttajaperheiden kanssa on tarvetta selkeälle viestinnälle, kuten selkosuomen käyttöön. Tulkin käyttö palaverissa on myös tärkeää väärinymmärrysten välttämiseksi.

”Olin isän kanssa yhte... Isä osaa myös suomea ja isä sano että heillä kotimaassaan opettajat on ankaria ja tämä lapsi joka oli tottunut tähän suomalaiseen malliin että me keskustellaan lapsien kanssa ja yritetään selvittää se sillai puhumalla, niin ei ollut tottunut tämmöseen ankaraan opetustyyliin” (VI, 00:29:01).

”Olin isän kanssa yhte... Isä osaa myös suomea ja isä sano että heillä kotimaassaan opettajat on ankaria ja tämä lapsi joka oli tottunut tähän suomalaiseen malliin että me keskustellaan lapsien kanssa ja yritetään selvittää se sillai puhumalla, niin ei ollut tottunut tämmöseen ankaraan opetustyyliin” (VI, 00:29:01).

”Mut ite mä jotenkii aattelen, et semmonen ihan niinku suoraan puhuminen on kauheen hyvä tapa käsitellä myös sitten just vaikka kulttuurieroja tai samanlaisuuksia tai ristiriitoja?” (V5, 00:17:00).

Kulttuurierot näkyvät myös siinä, miten miehille ja naisille asetetaan erilaisia odotuksia liittyen esimerkiksi perheeseen, työhön ja yhteiskunnalliseen asemaan. Esimerkiksi joissakin perinteisissä kulttuureissa miesten odotetaan olevan perheen pääasiallisia elättäjiä, kun taas

naisten roolina nähdään lastenhoito ja kotityöt. Hierarkia saattaa olla myös tärkeä, eli arvostetaan suuresti auktoriteettia ja vanhempia ihmisiä. Näissä yhteisöissä kunnioitus johtajia ja ikääntynyttä väestöä kohtaan on korostunutta.

”Esimerkiksi tuolla suomi toisena kielenä -tunneilla saatetaan tulla semmosesta kulttuurista että se miehen ja naisen... Että on vain ne kaksi sukupuolta ja se nähdään hyvin jyrkkänä..”(V1, 00:20:17).

Ja koska nämä kulttuurilliset erot on niin suuria, että meillähän toisella asteella ne suomalaiset on hyvinkin kärkkäitä kertomaan, mikä kaikki on huonosti, mutta suurimmaksi osaksi maahanmuuttajat vaan hymyilevät ja ovat kiitollisia ja tyytyvät osaansa, kun heidän pitäisi nostaa sitä esiin, että tarvitsee apua ja eivät pärjää tai en ymmärtäny tätä, että kerrotko uudestaan. (V7, 00:07:58).

Haastateltavien kokemuksista voidaan todeta, että kulttuurierot vaikuttavat merkittävästi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutumiseen suomalaiseen kouluun. Suomalaiset oppilaat ilmaisevat ongelmansa yleensä suoraan, kun taas maahanmuuttajat saattavat piilottaa vaikeutensa ja välttää avun pyytämistä, mikä voi heikentää heidän koulumenestystään ja kouluun kiinnittymistä. Kulttuurinen ero oppilaan ja koulun odotusten välillä voi myös näkyä perheiden vähäisenä osallistumisena, mikä voi edelleen vaikeuttaa oppilaiden sitoutumista koulunkäyntiin.

Selkeä viestintä, kuten selkosuomen käyttö ja tulkit, ovat keskeisiä maahanmuuttajaperheiden kanssa toimimisessa väärinymmärrysten välttämiseksi. Lisäksi oppilailla voi olla vaikeuksia sopeutua suomalaiseen keskustelevaan opetustyyliin, jos he ovat tottuneet ankarampaan opetusmalliin. Myös sukupuolirooleihin liittyvät kulttuurierot saattavat aiheuttaa haasteita, erityisesti perinteisissä yhteisöissä, joissa miesten ja naisten roolit ovat vahvasti eriytyneet. Näiden erojen tunnistaminen ja huomioiminen on tärkeää oppilaiden menestyksen ja kouluun kiinnittymisen tukemisessa.

5.3 Koulun valmiudet, resurssit ja yhteistyö

Tutkimustuloksissa ilmeni, että koulun ja opettajien toiminta on avainasemassa maahanmuuttajaoppilaiden tukemisessa, mutta tässä on myös monia haasteita. Koulun resurssien puute on merkittävä haaste opetuksessa, erityisesti silloin, kun opettajien ja oppilaiden väliset tarpeet vaihtelevat. Tutkimustuloksissa korostettiin tarvetta lisäresursseille, kuten ohjaajille S2-tunneilla (suomi toisena kielenä), koska oppilaat ovat eri tasoisia. Opettaja tarvitsee tukea voidakseen keskittyä nopeammin eteneviin oppilaisiin, kun taas ohjaaja voi auttaa niitä, jotka tarvitsevat enemmän apua. Tämä on erityisen tärkeää suurissa luokissa, jotta jokainen oppilas saisi riittävästi huomiota ja tukea.

5.3.1 Koulun sisäiset tukirakenteet

Koulun sisäisten tukirakenteiden riittämättömyys voi olla merkittävä este. Koulun johdon rooli on keskeinen maahanmuuttajaoppilaiden integraation edistämässä. Koulun johtajan on tärkeää nostaa asiaa esille ja pitää sitä tärkeänä, jotta tarvittavat toimenpiteet tulevat osaksi koulun arkea. Vaikka kouluilla on pedagogisen tuen tiimejä ja muita tukitoimia, ne eivät aina tavoita oppilaita tehokkaasti, koska oppilaat voivat kokea luottamusta vain tiettyyn opettajaan, joka ymmärtää heidän kieltään ja kulttuuriaan. Tämä voi johtaa siihen, että opettaja joutuu toimimaan "välittäjänä" eri palveluiden ja oppilaiden välillä, mikä voi olla kuormittavaa eikä välttämättä tarjoa oppilaille riittävää tukea. Eräs opettaja kertoi, että usein hyvät tukitoimet ovat riippuvaisia hankkeista, ja hankkeiden loputtua myös tukitoimet loppuvat. Nämä kuormittavat opettajia, joten he tarvitsisivat säännöllistä työnohjausta.

"se vaatii melkein sen johdon ja johtajan siellä koululla, joka muistaa ottaa asiaa esiin ja pitää sitä tärkeänä.. Että ilman sitä ei kehity mitään .." (V3, 00:21:15).

" Toivosin, et sais semmosta työnohjauksellista tukea ilman, että sitä edes tajuais pyytää." (V5,00:37:45).

”Mutta nyt meille luvattiin työnohjausta kevääksi, se olisi todella hienoa ja tarpeellista” (V8, 00:23:33)

”Että tässä tullaan taas tähän rahakysymykseen sitten justiin resurssien kannalta, mutta kyllä se on ensiarvoisen tärkeää ja varsinkin sitten jos luokkakoot on isot, niin sitten että kaikki sais sitä huomiota.” (V1, 00:43:12).

Osalla opettajista on opetustunteja useissa kouluissa, joten opettajan täytyy siirtyä omalla tai julkisella kulkuvälineellä toiseen paikkaan. Osa kouluista korvaa opettajan siirtymiset, osa taas ei. Yhtenäinen käytäntö siis puuttuu. Lisäksi opettajia stressaa riittämätön perehdytys työhön. Eräs haastateltava mainitsi perehdytyskansion tarpeellisuudesta. Nämä kaikki uuvuttavat opettajia ja saattavat vaikuttaa opettajan jaksamiseen, ja näin ollen myös maahanmuuttajataustaisten lasten opettamiseen.

”Mutta joo siirtymiset, niitä ei korvata. Joillekin ehkä, jossakin paikassa, korvataan matkalippuja siirtymiseen, jossakin ei mitään näistä. Vähän riippuu siitä, ootko viranhaltija tai valtiotason tuntiopettaja, mutta minusta joitakin asioita siihen kuuluu korvata kaikille, mutta taas työnantajat eivät ole tietoisia tai eivät ole halukkaita tehdä tätä.” (V9, 00:25:43).

”Pitäis tehdä semmonen selkeä perehdytyskansio siihen, että kun tulee maahanmuuttajaoppilaat niin mitä asiakirjoja tarviit ja miten toimia jos oot ihan yksin?” (V1, 00:40:35).

Koulun toimintakulttuuria tulisi muuttaa niin, että se tukee monikulttuurisuutta. Opettajien valmiudet kohdata monikulttuurisia ja monikielisiä ryhmiä eivät aina ole riittävät. Muutamassa haastattelussa todettiin, että opettajat eivät välttämättä ymmärrä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden todellisia tarpeita. Oppilaan pitäisi saada opetusta omassa koulussaan, jottei tarvitsisi matkustaa toiseen kouluun kesken päivän tai päivän päätteeksi.

Monikulttuurisuus on kuitenkin osa opetusta, ja opettajien tulee mukauttaa opetustaan, eikä jättää sitä saa jättää yhden opettajan vastuulle, kuten usein tapahtuu suomen kielen opettajan kohdalla.

”Ja se on iso asia, että kaikki tälläiset viralliset paperit, kuten lomakkeet, pedagogiset selvitykset ja vaikka todistukset, valmistavan luokan todistukset, niin niissä ei oo huomioitu ollenkaan näitä erityisoppilaita.” (V6, 00:31:01).

”Että ne haasteet myös liittyy tässä meidän käytännön työssä myös siihen että sen opettajan pitää myös olla valmis siihen että kun tulee eri kulttuurista, niin tavallaan muuntaa sitä opetusta siihen eikä vaan sysätä yhen harteille että sinä nyt hoidat kaikki.” (V1, 00:17:35).

”Mutta joskus kyllä käy näin, esimerkiksi jos opetus on tosi, jos ei ollenkaan järjestetä tai jos opetus on hyvin myöhään illalla, sitten siinä koululla ei oo ketään muuta, ja ei oo mahdollista tehdä minkäänlaista yhteistyötä muiden opettajien kanssa lapsen tukemiseksi.” (V9,

00:01:46).

Haasteita tuovat myös yhteistyö sidosryhmien kanssa ja resurssien vähäisyys. Nämä vaikeuttavat maahanmuuttajaoppilaiden tehokasta tukemista. Haastateltava kertoo, että opettajien päätehtävänä on huolehtia oppilaiden akateemisista asioista. Kuitenkin usein taustalla saattaa olla muita tahoja, kuten sosiaalitoimi, jotka käsittelevät oppilaan tilanteeseen liittyviä asioita, mutta näitä tietoja ei aina jaeta opettajille. Tämä voi johtaa siihen, että opettajat saattavat tietämättään toimia tavalla, joka ei ole oppilaan kannalta paras mahdollinen. Haastateltava kuvaa tilannetta monimutkaisena kokonaisuutena, jossa puutteellinen tiedonkulku voi aiheuttaa ongelmia.

”Kyllä mua yllättää ehkä tää sidosryhmäyhteistyö välillä. Kuinka niinku yksin ollaan, tai että miten perhe kokee, että kuinka yksin on.” (V7, 00:38:45).

”Eli meillä on siellä tosi paljon tätä verkostoyhteistyötä, et ei me soiteta kuraattorille, jos joku ei tuu paikalle tai on jostaki huoli, vaan me hoidetaan se itse. (V7, 00:20:03).

"Moni asia kaatuu siihen, kun koulussahan meidän tehtävä on huolehtia näistä opillisista asioista ja muista, mutta kun sitten taustalla on kuitenkin esimerkiksi sosiaalitoimi ja kaikkia muita tälläisiä asioita mistä me ei tiedetä niin tää on semmonen ikään kun vyyhti, että me saatetaan koulussakin tehdä tietämättämme vahingossa vääriä asioita sitä lasta kohtaan, kun siellä taustalla on vaikka sosiaalitoimi, joka hoitaa omalla tahollaan niitä asioita, mutta me ei tiedetä niistä kun meille ei kerrota." (V4, 00:32:36).

"Sehän on ihan tämä salassapitovelvollisuus. Tämä ihan normaali juridiikka, mikä usein niitä asioita estää." (V4, 00:33:32).

Opettajien yhteistyötä muiden opettajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa vaikeuttavat siis useat tekijät, mutta erityisesti se tulee esille oman äidinkielen opettajien kohdalla. Yksi suurimmista haasteista on aikataulujen eroavaisuus; oman äidinkielen opettajat työskentelevät usein iltapäivisin tai iltaisin, kun taas "tavalliset" opettajat ovat paikalla aamupäivisin. Tämä vähentää suoria kohtaamismahdollisuuksia ja rajoittaa yhteistyötä. Tiedonkulku hoidetaan lähinnä sähköpostin välityksellä, mikä voi luoda irrallisuuden tunteen. Toinen merkittävä ongelma on oman äidinkielen opettajien sivutoimisuus ja rajalliset resurssit. Koska heille maksetaan vain oppituntien pitämisestä, he eivät useinkaan saa korvausta muista tehtävistä, kuten oppilasryhmien järjestämisestä, yhteydenpidosta huoltajiin tai osallistumisesta kuntatason kokouksiin. Tämä tilanne rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan osallistua koulun laajempiin yhteisiin hankkeisiin ja kehitystyöhön. Lisäksi oman äidinkielen opettajien sivutoiminen asema ja useat työpaikat vievät aikaa ja energiaa, mikä vähentää heidän kykyään sitoutua yhteisölliseen työskentelyyn koulun muiden opettajien kanssa.

"Iso haaste on ollut kaikki yhteistyökuviot, alleviivaan, kaikki.... Me tavattiin koko lukukauden aikana kaksi kertaa ulkoilun merkeissä." Tämä kertoo, kuinka vaikeaa on ollut saada aikaa ja tukea muilta toimijoilta, mikä on vaikuttanut osallisuuden toteutumiseen. (V2, 00:08:04).

"Mitä minä nään on tosi vähän ja tää on yleensä oman äidinkielen opettajien iso murhe, et meillä on todella vähän yhteistyötä muiden opettajien kanssa, jotka ovat siellä koulussa." (V8, 00:22:28).

Näkisin, että koulun johdon rooli on keskeinen integraation edistämässä, mutta tukirakenteet eivät aina tavoita oppilaita tehokkaasti. Opettajien välinen yhteistyö, erityisesti oman äidinkielen opettajien kanssa, on hankalaa aikatauluerojen ja resurssien vähäisyyden vuoksi. yhteiset käytännöt esimerkiksi siirtymisten koululta toiselle korvaaminen.

Monikulttuurisuuden tukeminen edellyttää koulun toimintakulttuurin muutosta, ja opettajien olisi saatava parempaa koulutusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen. Puutteellinen tiedonkulku sidosryhmien ja opettajien välillä voi myös heikentää oppilaiden tukemista, mikä lisää opettajien kuormitusta ja tekee heidän työstään monimutkaisempaa.

5.3.2 Oppimateriaalit

Myös oppimateriaalien saatavuus tuo opettajalle ongelmia. Joistakin kielistä ei ole saatavilla oppimateriaaleja, jotka soveltuisivat suomalaiseen opetussuunnitelmaan, ja opettajat joutuvat itse tuottamaan nämä materiaalit, tai ne täytyy joko tilata kohdemaasta tai ostaa sieltä matkojen aikana. Materiaaleja pitää etsiä eri lähteistä, koska niiden on oltava riittävän yksinkertaisia ja sovellettavissa oppilaille, jotka eivät vielä osaa suomea. Oppimateriaaleja täytyy muokata ja säätää itse, jotta ne sopivat opetustilanteeseen. Niinpä opettajat kertoivat joutuvansa usein improvisoimaan ja kokoamaan itse oppimateriaalia, mikä kuormittaa heitä ja tekee opetustyöstä haastavampaa.

"Meillä ei ole valmiita oppimateriaaleja melkein ollenkaan ja oppimateriaalien tekeminen vie paljon aikaa ja energiaa" (V8, 00:13:13).

"Myös työnantajat ei välttämättä hyväksy niitä oppimateriaaleja sen takii että ne eivät sovellu suomalaiseen OPSiin... Ja sit opettajalta vaaditaan et hän tekis vielä itte näitä oppimateriaaleja." (V9, 00:23:55).

"Suuremmat haasteet on siinä että löytää jokaiselle omalle tasolleen sopivaa materiaalia koska sitä on niin huonosti tarjolla. Sitä pitää jatkuvasti olla itse kokoamassa ja sitten kun ei sitä vaan... Pitää olla tää muukin elämä tässä opettajan työn rinnalla, niin aika on niin

rajallista että sitä joutuu kipuilemaan sen kanssa että jos ei, niin kun... Tuntuu että nyt tästä aiheesta mä en pysty tarjoamaan tälle kun tämän." (V3, 00:11:38).

"Ei oo hirveesti oppimateriaalia, valmista, olemassa. ... Sitä materiaalia joutuu kyllä sillai etsimään." (V6,00:10:44).

Opettajien työtä vaikeuttaa sopivien oppimateriaalien puute. Joidenkin kielten ja aiheiden osalta materiaaleja ei ole saatavilla, tai ne eivät vastaa suomalaista opetussuunnitelmaa. Tämä pakottaa opettajat usein improvisoimaan ja tuottamaan itse oppimateriaaleja, mikä lisää heidän työtaakkaansa. Materiaalien etsiminen ja muokkaaminen vaatii aikaa ja energiaa, mikä voi johtaa turhautumiseen ja kuormitukseen. Näistä haasteista huolimatta opettajat pyrkivät luomaan oppimisympäristön, jossa jokainen oppilas voi tuntea olonsa turvalliseksi ja saada tarvitsemaansa tukea, vaikka se vaatisi opettajilta jatkuvaa joustavuutta ja improvisointia.

5.3.3. Opettajan pätevyys

Haastateltavat nostivat esille, myös sen, että maahanmuuttajaopettajat ovat usein epäpäteviä, koska heidän tutkintojaan ei tunnusteta Suomessa, tai heiltä vaaditaan pätevyyskysymyksiä, joita ei voi saada suomalaisissa yliopistoissa. Tämä johtaa tilanteeseen, jossa opettajat joutuvat jatkuvasti hakemaan paikkoja tai suorittamaan lisäkoulutuksia, mutta heidän kelpoisuutensa oman äidinkielen opettajiksi jää silti tunnustamatta. Eräs haastateltava mainitsee, että Suomessa opetetaan noin 60 eri kieltä, vain 13 kielestä voi saada pätevyyskysymyksen, mikä tarkoittaa, että monet kielten opettajat jäävät epäpäteviksi. Tämä aiheuttaa epävakautta ja vaikuttaa opettajien asemaan ja palkkaukseen. Näin ollen kaikki maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät saa pätevän opettajan opetusta.

"Ei mulla tähän oo mitään koulutusta..." (V5, 00:08:44)

"Mutta pätevyyskysymyksen saa vain 13 eri kielestä. Ja kaikki muut ovat ikuisesti epäpäteviä opettajia." (V9, 00:03:00).

"Meillä on opettajat jotkut joutunut hakemaan omaa paikkaa vaikka 20 vuotta peräkkäin, ja suorittavat vaikka erityisopettajan tutkintoa tai vielä jotain, mutta... Tai ovat esimerkiksi

englannin kielen opettajia, mutta se oman kielen opetukseen he ovat epäpäteviä.” (V9, 00:05:01).

”Esimerkiksi on omassa maassa suoritettut maisteriopinnot ja Suomessa ne rinnastetaan vain kandidaattitutkintoon tai jotain sellaista.” (V8, 00:04:22).

Eräs haastateltava kertoo, että hänen koulutuksensa äidinkielen opettajaksi ei ollut pätevä Suomessa, koska kyseisen kielen opettajaksi ei voi Suomessa pätevoityä. Tämä johtaa siihen, että vaikka hänellä on laaja kokemus äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksesta, häntä ei pidetty päteväenä omassa äidinkielessään, mikä oli hänelle järkytys työhaastattelussa.

”Ei oo helppo löytää niitä omakielisiä ohjaajia kaikille kielille, niin siinä on aina semmonen oma säätämisenä. Semmonen, että ne jotenkin loksahaa kohdalleen, että miten meidän henkilökemiat nyt sitten toimii ja näin” (V4, 00:10:44).

”No, mä haaveilen siitä, että meillä ois sellasta koulutusta siihen selkokielisyyteen ja tietysti itsekin tarvitsen sitä aina vain.” (V7, 00:55:46).

Tutkimustulokset ilmaisevat selvästi, että pätevyyden puute rajoittaa opettajien mahdollisuuksia tehdä työtä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, koska heitä ei pidetä kelpoisina opettamaan omaa äidinkieltään. Tämä estää hyödyntämästä täysimääräisesti näitä resursseja, mikä vaikuttaa sekä opettajiin että maahanmuuttajaoppilaisiin, jotka tarvitsevat tukea omalla äidinkielellään. Tämä on laajempi ongelma Suomessa, koska pätevyys vaaditaan vain tietyissä, laajasti opetuissa kielissä. Oman äidinkielen opettajien yhdistys yrittääkin saada muutoksia tähän pätevyysasiaan.

6 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä. Pohdin myös tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kouluun kiinnittymistä, eli millaiset tekijät edistävät ja mitkä taas estävät kouluun kiinnittymistä.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Opettajien kokemukset vahvistavat teoreettisia näkemyksiä opettajan ja oppilaan välisen suhteen keskeisyydestä oppilaan kehitykselle ja oppimiselle. Ecclesin ja Wangin (2012) sekä Fredricksin ym. (2004) esittämät käsitykset tunneperäisestä kiinnittymisestä tukevat tutkimuksen löydöksiä siitä, että emotionaalinen tuki, luottamus ja hyvä vuorovaikutus ovat oppimisen ja hyvinvoinnin peruspilareita. Tulokset osoittavat, että opettajan aito läsnäolo ja välittäminen luovat turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön, mikä heijastuu positiivisesti oppilaan sitoutumiseen ja motivaatioon, kuten Virtanen ym. (2014) tutkimuksessaan korostavat.

Monikulttuurisessa oppimisympäristössä opettajan rooli korostuu, sillä opettajan sensitiivinen ja kulttuurisesti herkkä lähestymistapa vahvistaa oppilaiden yhteisöllisyyden ja osallisuuden tunnetta. Tämä tukee myös Wangin ja Ecclesin (2012) havaintoja siitä, kuinka opettajien tarjoama emotionaalinen tuki edistää oppilaiden käyttäytymiseen perustuvaa kiinnittymistä. Opettajien kokemukset tukevat tätä teoriaa, koska haastatteluissa nousi esiin oppilaan persoonallisuuden, taustan ja tunteiden huomioiminen, mikä luo joustavuutta ja mahdollisuuksia oppilaiden yksilölliseen kasvuun. Mannisen (2018) tutkimus osoittaa myös tätä näkemystä, sillä hän painottaa, että tunneperäinen kiinnittyminen kouluun ei rajoitu pelkästään tiedon omaksumiseen, vaan myös aktiiviseen osallistumiseen koulun sosiaalisiin ja emotionaalisiin ulottuvuuksiin. Hosio (2021) sekä Pöytä ym. (2021) korostavat myös opettajan kykyä rakentaa luottamusta ja huomioida oppilaan yksilöllisiä tarpeita, mikä on linjassa tutkimuksen tulosten kanssa, jotka painottavat opettajan herkkyyttä ja kuuntelutaitoja oppilaan tunteiden ja tarpeiden suhteen. Tämä emotionaalinen yhteys ei vain tue oppimista, vaan myös oppilaan identiteetin ja itsetunnon rakentumista, kuten Reeve (2012) mainitsee.

Tutkimustulokset opettajien kokemuksista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiin kiinnittymistä edistävästä tekijöistä vahvistavat teoreettisia näkemyksiä erityisesti osallisuuden, kielitietoisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden merkityksessä. Ensinnäkin tutkimuksessa opettajien kokemuksissa korostui suomen kielen ja oman äidinkielen vahvistamisen merkitystä, mikä tukee Tarnasen (2023) näkemyksiä kulttuurisesta moninaisuudesta ja kielitietoisuudesta koulun toimintakulttuurin ytimessä. Opettajien käytännön esimerkit siitä, miten he ujuttavat suomen kieltä opetukseen ja huomioivat oppilaiden omien kielten käytön, heijastavat tätä kulttuurista ja kielellistä sensitiivisyyttä. Taskisen (2017) mukaan oppilaiden kielitaito ja osallisuus kehittyvät vähitellen osana kouluyhteisöä, ja juuri opettajien tuki ja luoma avoin ilmapiiri ovat tässä keskeisiä. Opettajien haastatteluissa ilmeni, kuinka oppilaat tarvitsevat suomen kielen lisäksi oman äidinkielen opetusta identiteettinsä ja kulttuurisen taustansa vahvistamiseksi, mikä osoittaa, että kielen oppiminen on paljon muutakin kuin pelkästään kommunikointitaito.

Tutkimuksen tuloksissa nousi esille äidinkielen opettajien rooli paitsi kielellisenä tukena, myös kulttuurisena siltana oppilaan ja kouluyhteisön välillä. Tämä näkökulma tukee Mustosen ym. (2023) esittämää ajatusta siitä, että kieli- ja kulttuuriosaaminen edistää oppilaan osallisuutta ja identiteetin rakentumista. Oman äidinkielen opetus nähtiin keskeisenä välineenä, joka auttaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita sopeutumaan ja vahvistaa heidän kuulumisen tunnettaan sekä omaan yhteisöönsä että laajempaan kouluyhteisöön.

Yksi tämän tutkimuksen erityispiirre on kuitenkin se, että siinä korostetaan erittäin vahvasti monikielisyyden ja -kulttuurisuuden merkitystä oppilaiden identiteetin rakentamisessa ja psyykkisessä hyvinvoinnissa. Tämä aspekti ei nouse yhtä vahvasti esille teoriassa. Esimerkiksi Mustosen ym. (2023) teoria korostaa kielitaitoa osallisuuden edistäjänä, mutta tämän tutkimuksen tulokset näyttävät, että oman äidinkielen ylläpitämisellä on vielä syvällisempi rooli oppilaan identiteetin ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa. Oppilaiden mahdollisuus käyttää omaa kieltään koulun arjessa auttaa heitä myös käsittelemään vaikeita tunteita ja tilanteita, mikä lisää heidän resilienssiään uudessa kulttuurissa.

Opettajien kokemuksissa korostettiin oman kielen lisäksi myös suomen kielen opettamisen tärkeyttä yhtenä keskeisimpänä keinona edistää oppilaan osallisuutta ja kiinnittymistä

kouluun, mikä vahvistaa Tarnasen (2023) sekä Taskisen (2017) esittämät ajatukset kielitaidon merkityksestä kouluympäristössä. Opettajien näkemykset siitä, kuinka puutteellinen kielitaito voi estää oppilaita osallistumasta täysipainoisesti opetukseen ja heikentää heidän itseluottamustaan, resonoivat teoreettisen viitekehyksen kanssa, jossa kielitaidon ja osallisuuden välinen yhteys nähdään keskeisenä. Tutkimuksessa nousi esiin myös opettajien käytännön kokemukset siitä, miten sosiaaliset suhteet ja verkostot tukevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumista ja kaksikielisen identiteetin kehittymistä.

Kaverien merkitys luokassa on suuri, sillä ystävyysuhteet tukevat oppilaiden sosiaalista hyvinvointia, oppimismotivaatiota ja kouluun sitoutumista. Kaverit auttavat toisiaan niin oppimisessa kuin arkisissa tilanteissa, ja vahvat vertaissuhteet voivat luoda turvallisen ja positiivisen oppimisympäristön. Maahanmuuttajaoppilaille kaverit voivat tarjota tukea kielen oppimiseen ja sopeutumisessa uuteen kulttuuriin, ja tämä auttaa heitä tuntemaan itsensä osaksi kouluyhteisöä. Liljan (2018) tutkimus ystävyysuhteista kielen oppimisen tukena on linjassa tämän tutkimuksen opettajien kokemusten kanssa. Luokassa vallitseva myönteinen ja yhteisöllinen ilmapiiri voi myös edistää oppilaiden keskinäistä yhteistyötä ja osallisuutta. Tätä näkökulmaa täydentävät erityisesti Kyttälän ym. (2013), Taskisen (2017) ja Salmela-Aron (2017) tutkimukset, jotka korostavat sosiaalisten verkostojen merkitystä oppilaan sopeutumiselle.

Opettajat korostavat, että koulussa tulisi käyttää yhteistä kieltä, joka auttaa oppilaita kiinnittymään kouluyhteisöön. Tässä yhteydessä Taskisen (2017) esittämä havainto avainhenkilöistä luokassa on relevantti; oppilaiden on tärkeää löytää tukea luokkatovereiltaan, mikä mahdollistaa heille asteittaisen siirtymisen ryhmän ytimeen. Tämä havainto näkyy myös opettajien kommentteissa, joissa he kuvaavat, kuinka oppilaat alkavat vähitellen avautua ja luoda suhteita muihin lapsiin.

Tutkimuksessa opettajien kokemuksista esiin nousseet kommunikaatiohaasteet vanhempien kanssa tukevat Tarnasen (2023) tutkimuksen tuloksia, joissa painotetaan, että avoin vuorovaikutus on avaintekijä oppilaiden kotoutumisessa. Opettajat mainitsevat, että kielelliset eroavaisuudet usein vaikeuttavat yhteistyötä perheiden kanssa. Tämä on merkittävä havainto, sillä se osoittaa, kuinka tärkeää on kehittää käytäntöjä, jotka tukevat kielen oppimista myös kotona. Erityisesti vanhempien rooli suomen kielen oppimisen tukemisessa on siis keskeinen. Opettajat ilmaisivat, että vanhemmat tarvitsevat apua monissa käytännön asioissa, ja heidän tukensa on olennaista oppilaan kiinnostumisessa kouluun. Usein lapset joutuvat toimimaan tulkkeina vanhemmilleen, mikä saattaa vaikuttaa heidän perhedynamiikkaansa ja lisätä heidän vastuullisuuttaan. Tämä puolestaan voi rasittaa lapsia ja heikentää heidän mahdollisuuksiaan keskittyä opiskeluun. Omankielisten ohjaajien tuki on koettu tärkeäksi, koska se auttaa vanhempia osallistumaan aktiivisemmin ja vapauttaa lapset tulkkauksen taakasta.

Vaikka tutkimustulokset tukevat pääosin Tarnasen (2023), Taskisen (2017) ja Kyttälän (2013) esittämiä teoreettisia näkökulmia, eroja on myös havaittavissa. Esimerkiksi tutkimustuloksista käy ilmi, että vaikka opettajat ovat tietoisia maahanmuuttajaoppilaiden kielellisistä haasteista, käytännön toimenpiteissä, kuten vanhempien aktivoinnissa, on vielä parannettavaa. Kuten eräät opettajat totesivat, yhteistyö vanhempien kanssa ei aina toteudu toivotulla tavalla, mikä voi johtua muun muassa puutteellisesta tiedonkulusta. Lisäksi opettajien kokemukset eroavat hieman teoriassa esitetystä ihanteesta, jossa kaikilla oppilaille olisi mahdollisuus osallistua koulun toimiin täysipainoisesti. Opettajat mainitsevat, että joillakin oppilaille on korkea kynnys osallistua, mikä voi johtaa siihen, että heidän osallisuutensa jää vähäiseksi. Tämä on merkittävä seikka, joka osoittaa, että vaikka teoriassa osallisuus on keskeinen tavoite, käytännössä se voi kohdata haasteita, erityisesti kielellisten esteiden vuoksi.

Yhteistyö opettajien kesken ilmenee myös vahvana teemana. Opettajat jakavat pedagogisia ratkaisujaan ja tukevat toisiaan kulttuuristen haasteiden ymmärtämisessä, mikä vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä. Tämä tukee Tarnasen (2023) teoriaa siitä, että yhteinen työskentely ja tiimityö ovat olennaisia osallisuuden edistämiseksi. Opettajien yhteistyö voi vaikuttaa suoraan oppilaiden kokemuksiin, sillä se mahdollistaa erilaisten näkökulmien ja käytäntöjen hyödyntämisen opetuksessa.

Koulun johdon rooli on ratkaiseva maahanmuuttajaoppilaiden integraation edistämiseksi, mutta käytännön tukitoimet eivät aina tavoita oppilaita tehokkaasti. Opettajat kaipaavat jatkuvaa työnohjausta ja yhtenäisiä käytäntöjä, kuten perehdytyksen ja siirtymiskorvausten

osalta, mikä edistäisi opettajien jaksamista ja parantaisi opetuksen laatua. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten opettajien pätevyiden puute on suuri ongelma, joka estää heidän täysipainoisen hyödyntämisen opetuksessa. Pätevyysvaatimukset eivät aina ole realistisia tai vastaavat maahanmuuttajien äidinkielen tarpeita, mikä vaikuttaa heidän asemaansa ja oppilaiden saamaan tukeen. Opettajien yhteistyötä vaikeuttavat aikataulujen eroavaisuudet ja riittämättömät resurssit, mikä taas haittaa yhteisöllisyyden ja monikulttuurisuuden tukemista koulussa.

Yksi merkittävä kiinnittymistä estävä tekijä on maahanmuuttajaoppilaiden mielenterveydelliset haasteet. Opettajien kokemuksen perusteella monet oppilaat kantavat mukanaan traumaattisia kokemuksia, jotka voivat vaikeuttaa heidän kykyään keskittyä oppimiseen ja sopeutua koulun arkeen. Esimerkiksi psyykkiset ongelmat, kuten unettomuus, aggressiivisuus ja arvaamaton käytös, heikentävät oppimista ja kouluun kiinnittymistä. Näiden lasten kanssa työskentely vaatii erityistä tukea, mutta opettajat kokevat yhteistyön terveydenhuollon ja muiden toimijoiden kanssa usein haastavaksi. konkreettisen avun saanti kestää liian kauan. Opettajien mukaan koulujen tulisi pyrkiä tarjoamaan turvallinen ja ennakoitava ympäristö, joka auttaa traumatisoituneita lapsia tuntemaan olonsa rauhalliseksi ja vähentää ahdistusta. Koulun ilmapiirin ja opetuksen laatu ovat ratkaisevassa asemassa. Tärkeää on myös tunteiden käsittelyn ja sosiaalisten taitojen kehittäminen, joissa opettajien rooli emotionaalisina tukijoina korostuu.

Kulttuurierot tuovat omat haasteensa oppilaiden sopeutumiseen. Joissakin kulttuureissa oppilaat ovat tottuneet autoritaariseen opettajamalliin, kun taas suomalainen keskusteleva ja demokraattinen opetustapa saattaa olla vieras. Tämä voi johtaa väärinkäsityksiin ja vaikeuttaa oppilaiden avuntarpeen havaitsemista. Sukupuoliroolit ja niiden kulttuuriset odotukset voivat myös asettaa haasteita, erityisesti jos oppilaiden perheillä on konservatiivinen käsitys miesten ja naisten rooleista.

Yhteenvedon tutkimuksessa korostui, että kouluun kiinnittymisen kannalta on keskeistä huomioida maahanmuuttajataustaisten lasten ja heidän perheidensä erityiset tarpeet. Tämä vaatii monialaista yhteistyötä, kulttuurista herkkyyttä ja tukea niin oppilaille kuin heidän perheilleen. Opettajien rooli on keskeinen oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin tukemisessa, ja oppilaille on oikeus saada tarvittavaa tukea integroitumisprosessissaan, jotta he voivat menestyä, sekä kiinnittyä kouluun ja yhteiskuntaan.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Aila Tietoarkiston yleisissä käyttöohjeissa mainitaan, että yksi keskeinen tekijä tieteellisen tutkimuksen luotettavuudessa on sen toteuttaminen hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Tutkimusaineistot ovat olennainen osa sekä tutkimusprosessia että -hanketta.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2024) suositusten mukaan hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkimuksessa noudatetaan tieteellisen tutkimuksen kriteerejä ja käytetään eettisesti hyväksyttäviä tiedonhankinnan, tutkimuksen ja arvioinnin menetelmiä. Olen noudattanut tutkimukseni kaikissa vaiheissa tieteellisen käytännön periaatteita, eli rehellisyyttä, luotettavuutta, vastuunkantoa, sekä arvostusta. Tutkimuksen luotettavuutta olen vahvistanut kuvailemalla aineiston tarkasti, sekä tulososiossa sitaatteihin olen merkinnyt ajankohdan, jotta lukija voi ne tarvittaessa tarkastaa.

Olen pyrkinyt myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 159), sekä Puusan ja Julkusen (2020) mainitsemaan objektiivisuuteen. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 160) selventävät, että laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuuden ongelmaa tarkasteltaessa on tärkeää erottaa totuuskysymys havainnoinnin luotettavuudesta ja puolueettomuudesta. Puolueettomuus voi tulla esiin esimerkiksi silloin, kun pohditaan, ymmärtääkö tutkija tiedonantajaa sellaisenaan vai vaikuttaako tutkijan oma tausta siihen, miten hän tulkitsee tiedonantajan kertomaa. Tutkijan ikä, sukupuoli, uskonto, poliittinen asenne, kansalaisuus tai virka-asema voivat vaikuttaa siihen, miten hän näkee ja kokee tilanteen.

Hyödynsin valmista haastatteluaineistoa, joka käsitteli maahanmuuttajalasten ja nuorten osallisuutta, kotoutumista ja työskentelyä heidän kanssaan. Tutkimuksessani objektiivisuuden

ja puolueettomuuden kysymykset olivat siis syytä huomioida. Vaikka en itse osallistunut haastatteluihin, minun oli tärkeää pohtia miten oma taustani, esimerkiksi sukupuoleni, ikäni tai aiemmat kokemukseni vaikuttivat aineiston tulkintaan. Tavoitteeni oli pyrkiä objektiivisuuteen ja tarkastella aineistoa mahdollisimman neutraalisti, mutta samalla tiedostaen, että oma näkökulmani maahanmuuttajataustaisten lasten opettajana saattoi vaikuttaa siihen, miten ymmärsin opettajien kokemuksia ja näkemyksiä.

Tuomen ja Sarajärven (2018, 164) mukaan luotettavuuden arvioinnissa on syytä muistaa myös tutkimuksen keruuprosessi ja tiedonantajat. Koska tutkimukseni pohjautuu Tietoarkiston valmiiseen aineistoon, luotettavuuden varmistamisen kannalta keskeistä on aineiston alkuperäinen keruuprosessi. Tietoarkisto on arvostettu tutkimusaineistojen säilyttäjä, joka edellyttää, että aineistot täyttävät tiukat eettiset ja tieteelliset standardit. Aineistot on kerätty ja dokumentoitu huolellisesti, mikä varmistaa, että tutkimusprosessit ovat olleet asianmukaisia ja eettisiä. Näin voin luottaa siihen, että alkuperäiset tutkijat ovat noudattaneet korkeatasoista tutkimustapaa. Aineisto ei sisällä tunnistettavia tietoja.

Perehdyin tarkasti aineiston keruuprosessiin, kuten käytettyihin haastattelumenetelmiin, tiedonantajien valintakriteereihin ja heidän asiantuntemukseensa varmistaakseni aineiston soveltuvuuden omaan tutkimukseeni. Valitsin aineistosta opettajien haastattelut, koska heillä on kokemusta maahanmuuttajalasten ja nuorten parissa työskentelystä. Valmiista aineistosta löytyi haastattelukysymykset, joten näin varmistuin aineiston sopivuudesta tutkimukseeni.

Olen suunnitellut tutkimukseni huolellisesti ja tehnyt tarkkaa työtä aineiston analysoinnissa. Olen myös varmistunut siitä, että tutkimukseni tulokset on raportoitu objektiivisesti, ja että kaikki lähteet on merkitty asianmukaisesti ja tarkasti, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Näkisin myös, että teoriaohjaavaa analyysia tukee tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Tämä vahvistaa lisää tutkimuksen luotettavuutta.

6.4. Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessa korostettiin vanhempien roolia koulun ja kodin välisessä yhteistyössä, sekä erityisesti lasten ja nuorten kannustamisessa. Tutkimuksen tuloksista jäi puuttumaan tärkeä näkökulma, nimittäin maahanmuuttajaperheiden vanhempien näkökulma lastensa tukemisesta. Jatkotutkimuksissa olisikin olennaista tarkastella, millä tavoin maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten vanhempia voisi paremmin tukea. Yksi keskeinen teema, jota olisi syytä jatkotutkimuksilla syventää liittyy vanhempien kotoutumisen vahvistamiseen, erityisesti kielitaidon kehittämiseen, joka on ratkaisevassa asemassa heidän kyvyssään kommunikoida koulujen ja muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa. Jatkotutkimukset voisivat keskittyä siihen, millä tavoin kodin ja koulun välistä yhteistyötä konkreettisella tasolla parannetaan. On tärkeää selvittää, miten vanhemmat itse kokevat yhteistyön koulun kanssa ja minkälaisilla toimenpiteillä he uskovat omaa asemaansa voitavan parantaa.

Merkityksellistä olisi selvittää, kuinka vanhemmille voisi parhaiten viestiä koulutuksen merkityksestä heidän lastensa tulevaisuuden kannalta. Tähän liittyen olisi tärkeää ymmärtää, millä tavoin vanhempien asenteet ja käsitykset koulutuksen tärkeydestä muotoutuvat, ja miten koulujärjestelmä voisi tukea näitä asenteita positiivisesti. Näin tutkimus voisi edistää kokonaisvaltaisempaa näkemystä maahanmuuttajaperheiden tukemisesta, ottaen huomioon niin vanhempien kuin lastenkin tarpeet ja mahdollisuudet yhteiskuntaan integroitumisessa.

Koulun tarjoamat tukitoimet ovat ratkaisevassa asemassa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kouluinnostamisessa sekä akateemisessa menestyksessä. Tukitoimien avulla pyritään vahvistamaan oppilaan integroitumista koulu yhteisöön, tukemaan oppimista ja luomaan turvallinen sekä kannustava oppimisympäristö. Tutkimustuloksissa tukitoimet osoittautuivat erityisen tärkeiksi maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joilla on monesti moninaisia tarpeita niin kielen oppimisen, kulttuurisen sopeutumisen kuin sosiaalisten suhteiden rakentamisen suhteen.

Tukitoimien järjestämisen tutkiminen eri kouluissa olisi oleellinen ja ajankohtainen tutkimusaihe, sillä se paljastaisi mahdollisia eroja siinä, kuinka hyvin ja millaisin keinoin maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria tuetaan eri puolilla Suomea. Tähän liittyvä keskeinen kysymys on, ovatko maahanmuuttajalapsen ja -nuoren tasa-arvoisessa asemassa riippumatta siitä, missä he asuvat. Suurilla kaupunkialueilla, joissa on enemmän maahanmuuttajia, saattaa olla vakiintuneemmat käytännöt ja enemmän resursseja tukitoimien järjestämiseen verrattuna pienempiin ja syrjäisempiin kuntiin, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on vähäisempi. Tällainen epätasapaino voi vaikuttaa lasten ja nuorten mahdollisuuksiin saada tarvitsemansa tuki koulunkäyntinsä aikana. Ja tämä oletettavasti vaikuttaa lasten ja nuorten kouluun kiinnittymiseen. Tämän epätasapainon tunnistaminen ja siihen puuttuminen ovat siis avainasemassa, kun tavoitteena on taata kaikille lapsille ja nuorille yhdenvertaiset mahdollisuudet onnistua koulupolullaan.

Lähteet

- Archambault, I., Lampron-de Souza S., Pascal, S., Pagani, L.S. & Dupere, Ve. (2022). Low Peer Acceptance and Classroom Engagement: The Protective Role of Elementary School Teacher-Student Relationships for Immigrant-Background Students. *The Journal of Early Adolescence* Volume 44, Issue 7, August 2024, 934–953.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/02724316231212559>
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social–Emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development*, 27(7), 1018–1039.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
- Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L. & Rose, T. (2019). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 23(4), 307–337. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>
- Chiu, M. M., Pong, S-l., Mori, I. & Chow, B. W-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence* 41 (11), 1409–1425.
- O'Connor, K. (2006). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Faculty of Education and Social Work A35, University of Sydney Teaching and Teacher Education* 24 (2008) 117–126.
- Eccles, J. S. & Wang, M. 2012. Part I commentary: So what is student engagement anyway? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 133—145.
- Eid, M. & Castaneda, A. (2023). Ulkomaalaistaustaisten nuorten hyvinvointi tutkimusten ja tilastojen valossa. *Valtion nuorisoneuvoston julkaisu* 73.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Garcia-Reid, P., Hamme peterson, C. & Reid, R.J. (2015) Parent and Teacher Support Among Latino Immigrant Youth: Effects on School Engagement and School Trouble Avoidance. *Education and Urban Society*. Volume 47, Issue, 3, 328–343.

- Hauge, H. A., Eide, K. & Kjelaas, I. (2024). Biding time with close strangers: teachers's sensemaking of newly arrived refugee youths' educational aspirations in the Norwegian context. *Cogent Education* 2024, Vol. 11 No. 1. 2398683
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2398683>
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. OECD-Pisa, Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hartikainen, J., Poikkeus, A.-M., Haapala, E. A., Sääkslahti, A., & Finni, T. (2021). Associations of Classroom Design and Classroom-Based Physical Activity with Behavioral and Emotional Engagement among Primary School Students. *Sustainability*, 13(14), 8116. <https://doi.org/10.3390/su13148116>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uud. p.).
- Honko, M., & Mustonen, S. (2022). Lasten monikielisyyden tukemisesta. *Kieliviesti*, (1), 13–17. <https://www.isof.se/sidor-pa-nationella-minoritetsprak/suomi/kieliviesti/kieliviesti/2022-06-09-lasten-monikielisyyden-tukemisesta>
- Hosio, M. (2021). Välittävä kasvatus ja opetus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemana. *Kasvatus & Aika* 16 (2) 2022, 124–129. <https://doi.org/10.33350/ka.115234>.
- Inha, K., Laiho, S., & Mattila, P. (2020). Kieli luo osallisuutta ja oikeuksia omaan oppimiseen ja oppijuuteen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/kieli-luo-osallisuutta-ja-oikeuksia-omaan-oppimiseen-ja-oppijuuteen>
- Kajaluoto, L. & Sinisalo, L-M. (2020). Konflikteja ratkomalla vahvempaan osallisuuteen: kielitietoinen koulu kasvattaa oppilaita ja opettajia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11 (6). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2020/konflikteja-ratkomalla-vahvempaan-osallisuuteen-kielitietoinen-koulu-kasvattaa-oppilaita-ja-opettajia>.
- Kiilakoski, T., & Gretschel, A., & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisu 57.

- Kiilakoski, T., Kaukko, M., Huttunen, R. & Heikkinen, H.L. (2020). Philosophical and Youth-Studies Perspectives on the Participation Imperative. Teoksessa R. Strand (toim.) Rethinking Ethical-Political Education. University of North Carolina Chapel Hill, NC, USA.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. (2017). Takaako samanlainen tausta samanlaisen osaamisen? Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppilaiden osaamiserot PISA 2012-tutkimuksessa. *Kasvatus*, 48(3), 189–202. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut: Oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-bulletin: Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja*, 23(3), 13-31.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lilja, N. (2018) ”Mä opin sitä kadulla kavereitten kanssa”-Suomen kielen käyttöön ja oppimiseen liittyviä kategorisointeja maahanmuuttajanuorten haastattelupuheissa. *Puhe ja kieli*, 38:4,203–225. Tampereen yliopisto.
- Markkanen, E-L. & Pusa, A-M- (2022). Kouluun kiinnittymisen tukeminen ja poissaoloihin puuttuminen oppilaiden, huoltajien ja koulun henkilöstön näkökulmasta. kansallinen koulutuksen arviointikeskus. *Tiivistelmät* 27:2023.
- Martin, A. J., Burns, E. Collie, R. J., Cutmore, M. MacLeod, S. & Donlevy, V. (2022). The role of engagement in immigrant students’ academic resilience. *Learning and Instruction*. Vol 82, Article 101650
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101650>
- Motti-Stefanidi, F. (2018). Resilience among immigrant youth: The role of culture, development and acculturation. *Developmental Review* 50, National and Kapodistrian University of Athens, Greece, 99–109.
- Mustonen, S. & Puranen, P. (2021). Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotataustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus*, 52(1), 65–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.107965>
- Mustonen, S., Kaukko, M., Alisaari, J., Petäjaniemi, M., Heikkola, LM., Harju-Autti, R. & Haswell, N. (2023). Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa. Jyväskylän yliopisto, Tampereen yliopisto, Turun yliopisto, Åbo Akademi.

- Mustonen, S., Kronholm, S., & Suni, M. (2023). Maahanmuuttotaustaisten kielenoppijoiden moninaiset kielet ja polut. In A. Pitkänen-Huhta, K. Mård-Miettinen, & T. Nikula (Eds.), *Kielikoulutus mukana muutoksessa* (pp. 80–103). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, 16. <https://doi.org/10.30660/afinla.126779>
- Ollila, P., Koivisto, A.-M., Karvonen, S. Lindfors, P. (2020). Perheen sosiaalisen taustan ja subjektiivisen koulu yhteisöaseman yhteys yhdeksäsluokkalaisten kouluun kiinnittymiseen. *Yhteiskuntapolitiikka* 85, 5-6.
- Ottosen, K. O., Bjørnskov Coll, C. & Sørli, T. (2016). The Multifaceted Challenges in Teacher-Student Relationships: A Qualitative Study of Teachers' and Principals' Experiences and Views Regarding the Dropout Rate in Norwegian Upper-Secondary Education. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 2017 Vol. 61, NO. 3, 354–368, <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1147069>
- Pietarinen, J. Soini, T. & Pyhältö, K. Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school (2014). *International Journal of Educational Research*, 67, 40–41.
- Portes, A., & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69(4), 255–275. <https://doi.org/10.2307/2112714>
- Pulkkinen, J., Kauppinen, H., Hiltunen, J., Lehtola, P., Nissinen, K. & Rautopuro, J. (2022). Tukea tasa-arvoiselle koulutielle. Maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen PISA 2022 tutkimuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Jyväskylän yliopisto.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020) Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A., Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020) Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A., Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus
- Pöysä, S. (2020) Students' situational engagement in lower secondary school: Association with overall engagement and contextual factors. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., Kajamies, A., & Lerikkanen, M.-K. (2021). VOPA-toimintamalli opettajan vuorovaikutusosaamisen ja arvioinnin tukena. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 31(2), 81–

93. <https://bulletin.nmi.fi/2021/06/22/vopa-toimintamalli-opettajan-vuorovaikutusosaamisen-ja-arvioinnin-tukena/>
- Reeve, J. 2012. A Self-determination theory perspective on student engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.) Handbook of research on student engagement. New York: Springer.149-172.
- Reeve, J. & Shin, S. (2020). How teachers can support student`s agentic engagement. Routledge, Taylor & Francis Group. Vol. 59, No. 2, 150–161.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). Tutkimuksen voimasanat. WSOYpro Oy.
- Salmela-Aro, K. (2017). Maahanmuuttajien kouluhyvinvointi. Julkaisussa Savolainen, H., Vilkkö, R. & Vähäkylä, L. (toim.) Oppimisen tulevaisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Santos, A. C., Simões, C., Melo, M. H. S., Santos, M. F., Freitas, I., Branquinho, C., Cefai, C. & Arriaga, P. (2023). A systematic review of the association between social and emotional competencies and student engagement in youth. Educational Research Review 39. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100535>.
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. Educational Psychologist, 50(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>.
- Sinkkonen, H-M., Närhi, M. & Kyttälä, M. (2020). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset oppimista ja koulunkäyntiä tukevista tekijöistä. NMI-Bulletin: Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2020, Vol. 30, No. 2, Niilo Mäki -säätiö.
- Suarez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. Unraveling the ImmigrantParadoxAcademic Engagement and Disengagement Among RecentlyArrived Immigrant Youth. Youth & Society. Volume 41 Number 2, 151–185.
- Säävälä, M. (2012). Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset: Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Väestöliitto. Väestötutkimuslaitos, katsauksia E 43/2012.
- Tarnanen, M. (2023, 27.4.2023). Miten yhtenäiskouluista saadaan osallisuutta tukeva kaikkien koulu? *MustRead*. <https://www.mustread.fi/artikkelit/miten-yhtenaiskouluista-saadaan-osallisuutta-tukeva-kaikkien-koulu/>
- Taskinen, S. (2017). ”Ne voi opita toisilta”. Kasvatustieteellinen design- tutkimus maahanmuuttaopillaiden osallisuutta edistävästä luokkakäyntäteistä. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto.

- Tietoarkisto, 2024. Aineistojen yleiset käyttöehdot. Viitattu 22.9.2024. [Aineistojen yleiset käyttöehdot | Aila \(tuni.fi\)](#)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimustieteellinen neuvottelukunta (TENK, 2024) [Tutkimuseettinen neuvottelukunta \(tenk.fi\)](#)
- Ulmanen, S. (2017). Miten kiinnittyä kouluun?: Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0465-2>
- Virtanen, T., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36(December), 201–206. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.001>
- Virtanen, T. (2016). Student engagement in Finnish lower secondary school. University of Jyväskylä.
- Virtanen, T. (2016). Näkökulmia oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2017, Vol. 27, No. 2 Niilo Mäki -säätio.
- Yle, artikkeli. (29.9.2023). Vieraskielinen oppilas siirtyy yleisopetukseen vaikkei kieliatito vielä riittäisi- hallitus esittää muutoksia valmistavaan opetukseen.