

# **Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus ja kouluun kiinnittyminen perusopetuksessa**

Opettajien näkemyksiä vaikuttavista tekijöistä ja tuen keinoista

Kasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma

Turun yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos, Rauma

Laatija:  
Ada Pippingsköld

23.1.2023

Rauma

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä(t):** Ada Pippingsköld

**Otsikko:** Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus ja kouluun kiinnittyminen perusopetuksessa - Opettajien näkemyksiä vaikuttavista tekijöistä ja tuen keinoista

**Ohjaaja(t):** yliopistonlehtori Marita Neitola

**Sivumäärä:** 65 sivua + 1 liite

**Päivämäärä:** 23.1.2023

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa opettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä sekä osallisuuden tukemiseen käytetyistä keinoista. Tutkimuksessa selvitettiin maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin millä tavoin opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tuetaan luokassa ja kouluyhteisössä.

Tutkimukseen osallistui kuusi perusopetuksessa työskentelevää luokan-, aineen- ja erityisopettajaa, jotka opettavat maahanmuuttajaoppilaita perusopetukseen valmistavassa opetuksessa tai yleisopetuksessa. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja siinä käytetään fenomenografista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin kevään 2022 aikana ja aineistonkeruun menetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelun teemat luotiin teoreettisen viitekehyksen avulla, ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen tulosten mukaan, maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen vaikuttivat koulun toimintakulttuuri ja opettajien asenteet, kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilaan koulunkäyntitausta, kielitaito sekä oppilaan oma toimijuus. Koulun toimintakulttuuri ja opettajien asenteet vaikuttivat siihen, millaisia mahdollisuuksia maahanmuuttajaoppilaalla oli osallistua opetukseen ja koulun toimintaan. Kodin ja koulun välinen yhteistyö vaikutti maahanmuuttajaperheiden yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin tukea lapsensa koulunkäyntiä. Maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntitausta vaikutti kouluun kiinnittymiseen ja osallisuuteen luokassa. Kielitaidon nähtiin vaikuttavan maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden kokemuksiin koulussa. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaan oma toimijuus vaikutti keskeisesti esimerkiksi kaverisuhteiden luomiseen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tuetaan osallisuutta edistävän ympäristön ja materiaalin, ryhmäytymisen ja vertaissuhteiden edistämisen, oppilaan kuuntelemisen ja vaikutusmahdollisuuksien luomisen, maahanmuuttajaoppilaan identiteettiä vahvistavien työtapojen sekä yhteistyön avulla. Osallisuutta edistävä ympäristö ja materiaali koostui turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luomisesta. Ryhmäytymisen ja vertaissuhteiden avulla edistettiin yhteenkuuluvuuden tunnetta koulussa ja kaverisuhteiden ulottumista vapaa-ajalle. Oppilaan kuunteleminen ja vaikutusmahdollisuuksien luominen mahdollisti maahanmuuttajaoppilaiden omien ideoiden näkyväksi tekemisen. Osallisuutta tuettiin lisäksi identiteettiä tukevilla työtavoilla, joiden avulla tehtiin eri kieli- ja kulttuuritaustojen näkyväksi tekeminen koulussa. Erilaisten yhteistyömuotojen avulla tuettiin maahanmuuttajaoppilaan osallisuutta koulussa ja vapaa-ajalla.

**Avainsanat:** maahanmuuttajaoppilas, osallisuus, kouluun kiinnittyminen, perusopetus, valmistava opetus

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Näkökulmia osallisuuteen</b>	<b>8</b>
2.1	Osallisuuden määrittely	8
2.2	Osallisuus perusopetuksessa	13
2.3	Opettajan rooli osallisuuden edistäjänä	17
<b>3</b>	<b>Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynti ja osallisuutta edistävät käytänteet</b>	<b>19</b>
3.1	Käsitteen maahanmuuttajaoppilas määrittely	19
3.2	Maahanmuuttajaoppilaan koulunkäynti ja siihen vaikuttavia tekijöitä	20
3.3	Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämistä tukevat työtavat	25
<b>4</b>	<b>Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset</b>	<b>29</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>30</b>
5.1	Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa	30
5.2	Tutkimuksen osallistujat	31
5.3	Aineiston keruu	32
5.4	Aineiston analysointi	34
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>36</b>
<b>6.1</b>	<b>Maahanmuuttajaoppilaan osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät</b>	<b>36</b>
6.1.1	Koulun toimintakulttuuri ja opettajien asenteet	36
6.1.2	Kodin ja koulun välinen yhteistyö	42
6.1.3	Oppilaan koulunkäyntitausta	43
6.1.4	Oppilaan kielitaidon vaikutus osallisuuteen	45
6.1.5	Oppilaan oma toimijuus	48
<b>6.2</b>	<b>Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden tukeminen luokassa ja kouluyhteisössä</b>	<b>50</b>
6.2.1	Osallistavan ympäristön rakentaminen ja osallisuutta tukeva materiaali	51
6.2.2	Ryhmäytyminen ja vertaissuhteiden edistäminen	53
6.2.3	Oppilaan kuunteleminen ja vaikutusmahdollisuuksien luominen	54
6.2.4	Maahanmuuttajaoppilaan identiteettiä vahvistavat työtavat	56

6.2.5	Osallisuuden tukeminen yhteistyön avulla	57
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>61</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	61
7.2	Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimusideat	68
	<b>Lähteet</b>	<b>70</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>79</b>
	Liite 1. Haastattelurunko	79

# 1 Johdanto

Lasten ja nuorten osallisuus on noussut ajankohtaiseksi keskustelunaiheeksi, jota pyritään edistämään monenlaisten hankkeiden ja projektien avulla (Nivala & Ryyänen 2013). Osallisuuden edistäminen painottuu aiempaa vahvemmin myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Koululla ja erityisesti opettajilla on keskeinen asema osallisuuden kokemusten mahdollistamisessa lapsille ja nuorille. Kokemus ryhmään kuulumisesta, kuulluksi tuleminen ja mahdollisuudet vaikuttaa kouluyhteisönsä toimintaan edistävät oppilaan hyvinvointia, hänen kokiessaan olevan merkityksellinen yhteisönsä jäsen (Pippuri 2021).

Siitä huolimatta, että lasten ja nuorten kokemustiedon huomioimisessa on tapahtunut edistystä, jää osallisuus edelleen usein vain pienen ryhmän edustukselliseksi kuulemiseksi tai kohdistuu vain hyvin rajalliseen toiminnan sisältöön (Lakkala & Lantela 2020). Oppilaat kokevat kouluissa paljon irrallisuutta, eikä yhdenvertaisuus luokkayhteisöön kiinnittymisessä täysin toteudu. Vuoden 2021 kouluterveyskyselyn mukaan neljäs- ja viidesluokkalaisista oppilaista alle puolet kokivat olevansa tärkeä osa kouluyhteisöä, ja vain hieman yli puolet koki olevansa tärkeä osa omaa luokkayhteisöä. (THL 2021.) Osattomuuden, ohipuhumisen ja mielipiteen sivuuttamisen kokemukset ovat huolestuttavan yleisiä etenkin marginaaliryhmään kuuluvien lasten ja nuorten keskuudessa. Toisin sanoen lasten ja nuorten osallisuutta määrittää vielä vahvasti erilaiset intersektiot, kuten sukupuoli, etnisyys, vammaisuus, asuminen maaseudulla (palvelujen puute) tai yhteiskunnallinen asema. (Väljjarvi 2019.) Osallisuus on yhteydessä moniin hyvinvoinnin osa-alueisiin, joilla on puolestaan keskeinen vaikutus oppilaan koulunkäyntiin ja kasvuun (Pippuri 2021). Kouluterveyskyselyn (2021) mukaan osallisuutta kokevilla oppilailta on vähemmän päivittäistä oireilua, kuten yksinäisyyttä, ahdistuneisuutta tai uupumusta koulunkäynnissä. Luokkayhteisöön kiinnittymisessä on havaittavissa merkityksellisiä eroja valtaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä. Tämän vuoksi koin tärkeäksi tutkia osallisuuden edistämisen tukikeinoja marginaaliryhmään kuuluvien maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta.

Nopeasti kasvaneen maahanmuuton myötä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kasvaa jatkuvasti suomalaisessa perusopetuksessa. Kielellisen ja kulttuurisen diversiteetin kasvu tuo mukanaan tarpeen uudenlaisten tukimuotojen kehittämiseksi sekä opettajan työnkuvan muutokselle. (Sinkkonen, Närhi & Kyttälä 2020.) Maahanmuuttajaoppilaiden

määrän kasvaessa toteutetaan heihin kohdistuvaa tutkimusta kasvavissa määrin yhä enemmän. Peruskouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta koskevia tutkimuksia on kuitenkin julkaistu vasta vähän. Suomessa aihetta ovat tutkineet muun muassa Harju-Autti (2022), Kinossalo (2020) ja Taskinen (2017). Taskisen (2017) tutkimuksen mukaan osallisuuden tavoittamista hidastaa maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon haasteista seurautuva osallistumattomuus. Oppilaan omalla toimijuudella on keskeinen merkitys osallisuuden tavoittelemisessa, jolloin oppilas joka ei syystä tai toisesta uskalla tai halua käyttää kieltä ja lähestyä ryhmää, hakeutuu sellaiseen seuraan, jossa kykenee ilmaisemaan itseään omalla kielellään ja tutuilla vuorovaikutuskeinoilla. Opettajien ja luokkatovereiden riittävällä ja varhaisella tuella voidaan kuitenkin tarjota otolliset lähtökohdat maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistämiseen ja kielen haasteiden ylittämiseen (Taskinen 2017).

Suomen PISA-tulokset ovat 2000-luvulta lähtien nostaneet maailmanlaajuisesti kiinnostusta suomalaista koulutusjärjestelmää ja opettajankoulutus kohtaan (Lahelma, Lappalainen & Kurki 2020). Holm ja Londen (2010) toivat esiin, miten suurin osa etniseltä taustaltaan suomalaisia olevista opettajista ei ole riittävän koulutettuja opettamaan kulttuurisesti monimuotoisia oppilasryhmiä. Samaan aikaan maahanmuuttajien ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden erot oppimistuloksissa ovat OECD-maiden suurimpia, ja maahanmuuttajaoppilaat menestyvät koulussa selvästi heikommin kuin kantaväestön oppilaat (PISA 2019). Lisäksi Salmela-Aron (2017) mukaan maahanmuuttajanuorten kouluhyvinvointi on kantaväestön nuoriin verrattuna alhaisempaa. Nämä tulokset saavat pohtimaan minkälaisia haasteita maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa kohdataan, ja miten maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta ja kouluun kiinnittymistä tuetaan perusopetuksessa.

Tässä tutkimuksessa tuodaan esiin opettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaan osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen liittyen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja valmistavien luokkien määrän kasvaessa on ajankohtaista selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden osallisuudesta ja kouluun kiinnittymisestä sekä miten opettajat tukevat maahanmuuttajaoppilaan osallisuutta luokassa ja kouluyhteisössä. Mielestäni aihetta on tärkeää tutkia opettajien näkökulmasta, jotta voitaisiin tunnistaa minkälaiset tekijät vaikuttavat maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja miten osallisuutta pyritään koulussa tukemaan. Tulosten avulla pyritään samaan arvokasta tutkimustietoa maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden ja kouluun kiinnittymisen kehittämistyön edistämiseksi. Kiinnostukseni aihetta kohtaan heräsi aikaisemman työkokemukseni kautta ollessani töissä vastaanottokeskuksessa ja

kouluissa, sekä kandidaatin tutkielmastani, jossa tarkastelin maahanmuuttajaoppilaiden kulttuurisia ja oppimisen haasteita perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Kohdatessani moninaisista taustoista tulevia maahanmuuttajaoppilaita ja heidän perheitään, sekä heidän kokemiaan haasteita suomalaisessa koulujärjestelmässä halusin selvittää, miten koulu tukee maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta ja kouluun kiinnittymistä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin *maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä*. Lisäksi tutkimus pyrkii selvittämään *millä tavoin opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta voidaan tukea luokassa ja koulu yhteisössä*.

## 2 Näkökulmia osallisuuteen

### 2.1 Osallisuuden määrittely

Osallisuus on noussut yhteiskunnallisessa keskustelussa ajankohtaiseksi aiheeksi, jonka edistäminen on otettu laajasti huomioon myös lasten ja nuorten osalta kansallisessa lainsäädännössä sekä erilaisissa toimenpideohjelmissa (Nivala & Ryyänen 2013; Alanko 2016). Osallisuuden käsitteelle ja sen toteutumiselle yhtenä perustana toimii YK:n Lasten oikeuksien sopimus vuodelta 1989 (YK 1989), jonka sopimuksen artiklan 12. mukaan: ”*Lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.*”

Osallisuutta on tutkittu monelta kannalta ja käsitteenä se on moniulotteinen sekä laajasti käytetty. Siitä huolimatta jää usein epäselväksi, mitä osallisuudella tarkoitetaan, sillä täsmällistä ja yleisesti hyväksyttyä määritelmää ei käsitteelle ole toistaiseksi onnistuttu laatimaan. (Kiilakoski 2008; Nivala & Ryyänen 2013.) Osallisuuden määrittely riippuu siitä näkökulmasta, josta sitä tarkastellaan. Tässä tutkimuksessa osallisuutta käsitellään pääasiallisesti oppilaiden koulunkäynnin kannalta, sosiaalipedagogisen osallisuuskäsitteen mukaisesti.

Osallisuuden käsitteelle on erityistä se, ettei vastinetta muista kielistä ole helposti löydettävissä. Englanninkielinen termi ”participation” suomen kielelle käännettäessä ilmaisee sekä osallisuutta että osallistumista, jotka kuitenkin suomenkielisessä keskustelussa halutaan usein erottaa toisistaan. (Nivala & Ryyänen 2013.) Alangan (2010) mukaan osallistumisella tarkoitetaan ensisijaisesti kaikenlaista sosiaalista toimintaa muiden kanssa, kun taas puolestaan osallisuudella viitataan tämän toiminnan ihmisen subjektiiviseen ja kokemukselliseen puoleen. Osallisuuden käsite pitää sisällään liittymisen, kuulumisen, suhteissa olemisen ja yhteisöllisyyden tunteet sekä kokemukset. Lisäksi siinä on kyse yksilön mahdollisuuksista vaikuttaa oman elämänsä kulkuun, mahdollisuuksiin ja yhteisiin asioihin. (Isola ym. 2017.)

Osallisuutta voidaankin tarkastella myös sen vastakäsitteiden, *syrjäytymisen, osattomuuden ja vieraantumisen* kautta, jotka paljastavat osallisuuden käsitteen suomalaisen erityisyyden. Siinä missä englannin kielen termin *participation* voi kääntää tarkoittamaan sekä osallistumista että osallisuutta, ei se riitä kattavasti kuvailemaan samanlaista osallisuuden syvempää merkitystä



kuin suomen kielessä, vaan rinnalle tarvitaan muita käsitteitä, kuten *social engagement* ja *inclusion*. Osallisuuden voidaan siis nähdä tarkoittavan yhteisöön kuulumista ja kiinnittymistä, sekä yhteisön elämässä ja toiminnassa mukana olemista. Perustana osallisuudelle on vahva kokemuksellisuus, jonka lisäksi se on sidoksissa ihmisen identiteettiin. (Nivala & Ryyänen 2013.) Kokemuksiin osallisuudesta vaikuttavat muun muassa yhteiskunnan rakenteet ja yksilön omat voimavarat. Osallisuuden kokemus on kuitenkin jokaisella erilainen riippuen siitä, mihin osallisuutta suhteutetaan sekä kuka sen määrittelee ja millä tavoin. (Särkelä-Kukko 2014.)

Suomessa osallisuuden käsite on noussut esiin erityisesti 2000-luvun kuluessa, ja siitä ovat kirjoittaneet muun muassa Gretschel (2002, 2012), Kiilakoski (2012) ja Nivala (2012). Gretschelin (2002) mukaan osallisuus on yksilön henkilökohtainen tunne, joka paljastuu yksilön tunteiden, tiedon, tarinoiden ja paikallisten diskurssien kautta. Hänen mukaansa osallisuuteen liittyy vahvasti myös pätevyyden tunne ja oman roolin arvostaminen, jotka lisäävät yksilön kompetenssia tuoda ilmi omalle toiminnalleen asetettuja intentioita ja odotuksia, arvioiden niiden toteutumista osana yhteisöä (Gretschel 2002). Gretschelin (2002) osallisuuskäsityksen mukaan osallisuudessa keskiöön nousevat ihmisen omat kokemukset osallisuudestaan ja kyvyistään toiminnassa, joita hän ennen kaikkea kuvailee valtautumisen ja voimaantumisen käsitteiden kautta (Gretschel 2002; Alanko 2016).

Sosiaalipedagogisen osallisuuskäsityksen voidaan ajatella hahmottuvan kolmeen ulottuvuuteen: Ihminen on osa yhteisöä (kuuluminen johonkin), hän toimii osana yhteisöä (osallistuminen) ja hän kokee olevansa osa yhteisöä (kuuluvuuden tunne). Näiden kaikkien kolmen ulottuvuuden toteutuminen on edellytyksenä osallisuuden toteutumiselle. Näin ollen osallisuudella tarkoitetaan jäsenenä yhteisössä olemista ja siinä toimimista sekä näiden tuoman kokemuksen kuulumisesta yhteisöön. Osallisuus voi toteutua suhteessa monenlaisiin yhteisöihin, sen ollessa yleensä eri vahvuista eri yhteisöissä. Näin ollen saman henkilön osallisuus voi olla toisessa yhteisössä hyvinkin vahvaa, kun taas puolestaan jossain muussa yhteisössä se on miltei olematonta. (Nivala ja Ryyänen 2013.)

Hanhivaara (2006) puolestaan liittää osallisuuskäsitykseensä hyvinvoinnin ulottuvuuden ja mainitsee tärkeäksi tarkastelunkohteeksi kontekstin, johon osallisuutta verrataan. Keskeistä Hanhivaaran (2006) mukaan osallisuudessa on, että siinä on aina kyse yksilöstä ja ryhmästä sekä näiden välisestä suhteesta toisiinsa. Kyseessä on tällöin yksilön kokemus, joka ei voi syntyä ilman ryhmää tai yhteisöä. Olennainen osa osallisuutta on sen laatu, joka syntyy

tärkeyden ja merkityksellisyyden kokemuksesta, kun oppilas kokee hänen kuulumisellaan luokkaan tai kouluyhteisöön olevan tärkeä merkitys. Tämä käsitys pitää sisällään yksilön oikeuden tulla kuulluksi ja nähdyksi sekä hyväksytyksi omana itsenään. Osallisuus ei pelkästään pidä sisällään oikeuksia, vaan yhtä merkittäviä ovat myös vastuu muista ja muiden osallisuudesta. (Hanhivaara 2006.)

Kiilakoski, Gretschel ja Nivala (2012) jakavat samansuuntaisia näkemyksiä Hanhivaaran (2006) kanssa siitä, että osallisuutta tulisi tarkastella ilmiönä, joka toteutuu yksilön suhteessa ryhmään ja moniin eri yhteisöihin. Keskeistä heidän mukaansa osallisuuden toteutumisessa on lasten ja nuorten kuulemisen lisäksi tarkastella missä suhteessa heille jaetaan todellista valtaa vaikuttaa omissa yhteisöissään. Tämän näkemyksen mukaan osallisena oleminen ei siis tarkoita vain mukana olemista, vaan myös mahdollisuutta muuttaa sitä yhteisöä johon kuuluu. Lisäksi osallisuuteen kuuluu keskeisesti myös oikeus omaan identiteettiin ja arvokkuuteen. (Kiilakoski ym. 2012.)

Osallisuuden käsitteen ympärille on muotoiltu sekä kansainvälisen että kotimaisen tutkimuksen parissa erilaisia malleja. Sherry Arnstein (1969) kehitti osallisuuden portaat mallin kuvaamaan kansalaisten yhteiskunnallisen osallistumisen kehittymistä, minkä pohjalta Hart (1992) puolestaan muotoili lasten osallisuutta kuvaavan portaikkomallin. Hartin (1992) mukaan osallisuus alkaa siitä hetkestä, kun lapsi syntyy maailmaan ja huomaa voivansa vaikuttaa tapahtumiin omien liikkeiden ja itkun avulla. Jo varhaislapsuudesta alkaen lapsi oppii havainnoimaan miten paljon hänen oma äänensä vaikuttaa hänen elämänsä tapahtumiin. Perhe ja ympäröivä kulttuuri vaikuttavat vahvasti millaiseen osallisuuteen lapsi kasvaa. (Hart 1992.)

Hartin (1992; suom. Turja 2011) portaikkomallissa (kuvio 1) lasten osallisuuden taso määräytyy sen mukaan missä määrin lapsille annetaan tietoa toiminnasta, kenen aloitteesta ja suunnitelmien mukaan toiminta etenee, sekä ketkä asioista päättävät. Näin ollen osallisuus toteutuu sitä korkeammalla tasolla, mitä enemmän lapsilla on taustatietoa toiminnasta ja todellisista tavoitteista sekä mitä enemmän he pystyvät määrittelemään toimintaa ja omaa osuuttaan toiminnassa. Osallisuuden asteita kuvaavassa portaikkomallissa ei varsinaisesti ajatella kolmen ensimmäisen askelman vielä kuvaavan osallisuutta, vaan osallisuuden katsotaan alkavan vasta siitä ylöspäin, kun lasten osallisuuden taso sekä vaikutusvalta kasvavat. Näin ollen kolme alinta askelmaa antavat lapsille käsityksiä siitä, mitä toiminnalla tavoitellaan,

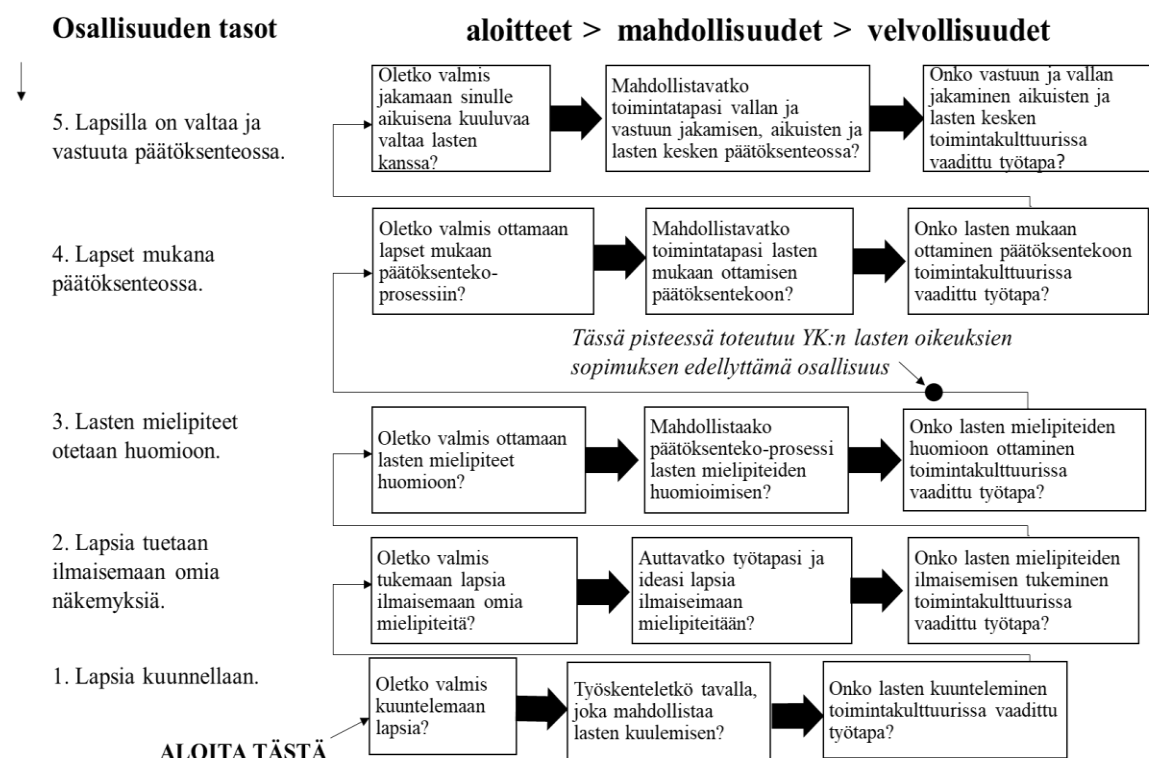
mutta tosiasiaa aikuiset määrittelevät missä määrin ja missä asioissa lapset saavat tulla kuulluiksi, osallisiksi ja saada vaikutusvaltaa. (Hart 1992; Turja 2010.)



Kuvio 1. Hartin (1992) osallisuuden portaat (suom. Turja 2011).

Ensimmäisen askelman voidaan nähdä kuvaavan lasten ajatusten ja mielipiteiden manipulointia aikuisten haluamaan suuntaan, toinen askel kuvaa lähinnä lasten seremoniallista läsnäoloa aikuisten toiminnassa, esimerkiksi juhlien esiintyjinä. Kolmas askelma käsittää lasten muodollisen kuulemisen, jossa todellisuudessa omien mielipiteiden ilmaiseminen jätetään taka-alalle. Seuraavasta askelmasta alkaen lasten mielipiteet otetaan aikaisempaa laajemmin huomioon ja heidän vaikutusvaltansa kasvaa. Neljäs askelma kuvaa lasten kuulluksi tulemistä aikuisten ehdoin ja viidennellä askelmalla lapset toimivat konsultteina aikuisten projekteissa. Ylimmät askelmat pitävät sisällään toiminnan, jossa toteutuu lasten mahdollisuudet tehdä aloitteita ja suunnitella omia projekteja, aikuisten avun tukemana, samalla ottaen huomioon lasten ja aikuisten keskinäisen yhteistoiminnallisuuden ja dialogisuuden harjoittelun. (Hart 1992; Turja 2010.) Hartin (1992) mallissa vasta neljäs askelma täyttää varsinaisen osallisuuden toteutumisen, minkä vuoksi myös koulussa tulisi tavoitella osallisuuden toteutumista vähintään neljännestä askelmasta alkaen, jotta oppilaiden osallisuus toteutuisi.

Shier (2001; suom. Pippingsköld 2023) on luonut Hartin (1992) portaikkomallin pohjalta oman, erityisesti kouluun sopivan ja oppilaiden osallisuutta kuvaavan tasomallin (kuvio 2). Shierin mallissa osallisuutta tarkastellaan viiden tason mukaisesti, kolmen sitoutumisen vaiheen avulla, jotka koostuvat kasvattajien aloitteista, mahdollisuuksista ja velvollisuuksista. Shierin mallin viisi osallisuuden tasoa ovat 1) Lasten kuunteleminen, 2) Lasten näkemysten ilmaisemisen tukeminen, 3) Lasten näkemysten huomioon ottaminen, 4) Lasten mukanaolo päätöksentekoprosesseissa ja 5) Lapset jakavat vallan ja vastuun päätöksenteossa. Näitä viittä tasoa tarkastellaan edelleen kunkin tason kolmen eri sitoutumisen vaiheen (*aloitteet, mahdollisuudet, velvollisuudet*) kautta. Ensimmäisellä sitoutumisen vaiheella tarkoitetaan työntekijän valmiutta toimia kyseisellä tasolla sekä sitoutumista työskentelemään osallisuuden tasoa vaativalla tavalla. Toinen sitoutumisen vaihe pitää sisällään mahdollisuudet muuttaa olemassa olevaa toimintakulttuuria, mikä saattaa vaatia esimerkiksi resursseja, osaamista ja uusien menettely- ja lähestymistapojen kehittämistä. Viimeisessä vaiheessa velvollisuus osallisuuden toimintamalliin vakiintuu koko organisaation toimintatavaksi, johon koko yhteisön tulee sitoutua ja toimia sen mukaisesti.



Kuvio 2. Harry Shierin (2001) osallisuuden tasot (suom. Pippingsköld 2023).

Keskeistä Shierin (2001) mallissa on aikuisen rooli lasten ja nuorten osallisuuden mahdollistajana. Malli tarjoaa opettajille ja kaikille lasten ja nuorten kanssa työskenteleville oivan työkalun tarkastella omia tavoitteita sekä lähtökohtia osallistumisprosessin suunnitteluun ja toteutukseen. Shier kuitenkin toteaa, ettei mallia tulisi käyttää pisteytysjärjestyksena, jossa tavoitteena on kerätä mahdollisimman monta pistettä, vaan enemminkin tarkastella mallin avulla miltä osin osallisuuden muodot eivät toteudu ja miten toimintaa voisi kehittää osallisuuden vahvistumiseksi. (Shier 2001.)

Oppilaiden omat äänet ovat alkaneet saada enemmän huomiota myös kasvatustieteellisen tutkimuksen saralla (Caetano, Freire & Machado 2020). Tässä tutkimuksessa osallisuudella tarkoitetaan oppilaan kuulluksi ja nähdyksi tulemistä, yhteenkuuluvuuden ja merkityksellisyyden kokemusta sekä kouluun kiinnittymistä, jotka rakentuvat vuorovaikutussuhteiden ja mahdollisuuksien kautta oppilaiden saadessa vaikuttaa yhteisiin asioihin ja toimintaan luokka- ja koulutasolla.

## **2.2 Osallisuus perusopetuksessa**

Koulumaailmassa osallisuuden edistäminen on noussut yhä keskeisemmäksi lähtökohdaksi vuonna 2014 julkaistun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä (POPS 2014). Perusopetuslaki (1267/2013, 47 a §) ja YK:n Lasten oikeuksien sopimus (1989) velvoittavat opetuksen järjestäjää edistämään kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtimaan siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista.

Koulutyön perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen, joiden mukaan huolehditaan siitä, että oppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa. Oman kehitysvaiheensa mukaisesti oppilaat osallistuvat toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin, jolloin he saavat kokemuksia kuulluksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. Oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun osallistuminen on luonteva tapa vahvistaa oppilaiden osallisuutta. (POPS 2014.) Mannisen (2015) mukaan lapsen identiteetti sekä itsetunto kehittyvät ryhmään kuulumisen ja sen jäsenenä olon kokemisen kautta. Olennaista osallisuudessa on kokemus ryhmään kuulumisesta ja toimijuudesta sekä aito mahdollisuus vaikuttaa itselle merkityksellisiin asioihin omassa ympäristössä (Lakkala &

Lantela 2020). Oppilas on koulussa väistämättä osa pienempää tai suurempaa ryhmää, joissa merkitys ja yhteenkuuluvuus rakentuvat vuorovaikutussuhteiden kautta (Pippuri 2021). On myös jokaisen oppilaan oikeus kuulua luokkayhteisöön sen tasavertaisena jäsenenä (Manninen 2015).

Tarkastellessamme osallisuutta koulun kontekstissa on huomion arvoista nostaa esiin inklusion käsite, sillä se tulee hyvin lähelle osallisuuden käsitettä ja pitää sisällään samoja elementtejä. (Hanhivaara 2006; mukaan Murto ym. 2001.) Kuten osallisuuden myös inklusion käsitteen määrittely on haastavaa. Inklusiossa perusajatuksena voidaan kuitenkin pitää oppilaskeskeistä pedagogiikka, joka korostaa kaikkien mukaan ottamista ja opetuksen ja olosuhteiden sovittamista niin, että ne vastaavat jokaisen oppijan tarpeisiin (Alajoki 2021). Keskeisenä periaatteena sekä osallisuudessa että inklusiossa on siis ajatus yhteisöllisyydestä. Mannisen mukaan (2015) osallisuus suhteutuu inklusioon siten, että se viittaa prosessiin ja ilmiöön, joka toteutuessaan synnyttää inklusiota ja mukaan kuulumista oppilaiden arjessa. Hanhivaara liittää osallisuuskäsitykseensä ajatuksen, jossa pohjana osallisuuden kasvulle on turvallinen ryhmä, josta se laajenee kohti yhteisöä ja lopulta yhteiskuntaa (Hanhivaara 2006). Koulu on kodin rinnalla yksi tärkeimpiä sosiaalisen kasvun paikkoja oppilaalle, minkä vuoksi ryhmään kuulumisen, osallisuuden toteutuminen ja oppilaan hyvinvoinnin tukeminen nousevat tärkeiksi kysymyksiksi inklusiivisen, kaikille sopivan koulun kehittämisessä (Lakkala & Lantela 2020; Pippuri 2021). Tämä saa pohtimaan toteutuuko osallisuuden kokemukset koulussa kaikkien oppilaiden osalta, ja miten vahvistetaan koulun toimintakulttuuria sellaiseksi, että se tukee jokaisen oppilaan osallisuutta.

Osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien kehittämiseksi tarvitaan koulussa oppilaiden osallisuuden hyväksyvä ja mahdollistava toimintakulttuuri. Tämän tulisi heijastua koulun opettajien ja muun henkilökunnan asenteissa, joiden tulisi sallia oppilaiden osallistuminen koulun sisäiseen toimintaan. Lisäksi tarvitaan tiedollisia ja taidollisia valmiuksia tukea oppilaiden osallisuutta. (Alanko 2016.) Kouluyhteisön tehtävä on kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen sekä luoda niille monenlaisia toimintatapoja ja rakenteita. Oppilaiden osallistumista tukevia toimintamuotoja ovat esimerkiksi oppilaskuntatoiminta, tukioppilas- ja kummitoiminta, vapaaehtoistyö tai erilaiset kestävän kehityksen toiminnat, jotka vahvistavat yhteistyötä ja vuorovaikutusta koko kouluyhteisössä. Lisäksi yhteistyötä voidaan tehdä esimerkiksi eri hallinnonalojen, seurakuntien, järjestöjen, yritysten ja muiden toimijoiden kanssa, jotka syventävät käsityksiä yhteiskunnasta ja kansalaisyhteiskunnassa toimimisesta.

Koulun ja kunnan muut osallisuutta tukevat rakenteet ja toimintatavat tarjoavat oppilaille tilaisuuksia harjoitella demokratiataitoja käytännössä. (POPS 2014.)

Perusopetuslain (1267/2013, 47 a § 2 mom.) mukaisesti koululla tulee olla sen oppilaista muodostuva oppilaskunta. Oppilaskunnan tehtävänä on edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista sekä kehittää oppilaiden ja opetuksen järjestäjän välistä yhteistyötä. Oppilaskuntatoiminta innostaa oppilaita esittämään näkemyksiään, toimimaan ja vaikuttamaan omiin ja yhteisiin asioihin. (Perusopetuslaki 1267/2013; POPS 2014.) Alangon (2016) tutkimuksessa nuoret näkivät oppilaskunnan toiminnan olevan tärkeää, mutta kokivat, että sen toimintaa tulisi kehittää. Heidän mielestään oppilaskunnassa tarvittiin pitkäjänteistä, todellisiin ongelmiin puuttumista ja asioiden saattamista loppuun, sillä toiminnan nähtiin keskittyvän lähinnä vähäpätöisten asioiden äärelle. Monille tutkimukseen osallistuneille oli myös epäselvää, minkä takia koulussa oli oppilaskunta ja hallitukseen valikoituminen nähtiin epätasa-arvoisena. (Alanko 2016.)

Alangon (2016) tutkimuksessa nuoret kokivat tärkeäksi myös mahdollisuudet vaikuttaa kouluviihtyvyyteen sekä oman kurssiarvosanan muodostumiseen. Osallistumisen ja vaikuttamisen tarve näyttäytyi tutkimuksessa subjektiivisena asiana, eivätkä kaikki oppilaat välttämättä koe merkityksellisenä omaa osuuttaan vaikuttaa koulun toimintaan, vaan he voivat kokea osallisuutta toisenlaisissa yhteisöissä, kuten harrastuspiirien kautta. Tärkeintä onkin luoda ilmapiiri, jossa jokaiselle oppilaalle annetaan mahdollisuus kuulluksi tulemiseen, mutta siihen ei pakoteta. (Alanko 2016.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti myös oppilaan huoltajien osallisuudella on keskeinen asema osana koulun toimintakulttuuria sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Huoltajien osallisuus edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä, sekä mahdollistaa jokaisen oppilaan saavan oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Kasvatusyhteistyö kodin ja koulun välillä lisää oppilaan, luokan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. (POPS 2014.) Vanhempainliiton toteuttaman barometrin mukaan vanhempien osallisuutta koulun arjessa ja toiminnassa tulee vielä kuitenkin kehittää. Tulosten mukaan alakoululaisten vanhemmista vain noin kolmannes ja yläkoululaisten vanhemmista vain noin neljännes koki, että vanhempien osallisuus on lisääntynyt uuden opetussuunnitelman myötä koulussa. Vanhempien mukaan koulun tarjoamat

osallistumismahdollisuudet keskittyivät käytännön toimintoihin, kuten retkien, leirikoulujen ja juhlien järjestämiseen. Koulun toiminnan kehittämiseen puolestaan tarjottiin merkittävästi vähemmän mahdollisuuksia osallistua. Lisäksi vain puolet alakoululaisten vanhemmista ja kolmannes yläkoulun vanhemmista kokivat, että he saavat konkreettisia vinkkejä miten tukea lapsensa koulunkäyntiä vanhemman näkökulmasta. (Vanhempien Barometri 2018.)

Oppilaiden ja huoltajien osallisuus ja kuulluksi tuleminen on tärkeitä ja hyvinvointia vahvistavaa myös yhteisöllisessä oppilashuollossa. Oppilashuolto luo koulu yhteisössä edellytyksiä yhteenkuuluvuudelle, huolenpidolle ja avoimelle vuorovaikutukselle, jolloin osallisuutta lisäävät toimintatavat edesauttavat myös ongelmien ennalta ehkäisyä, niiden varhaista tunnistamista ja tarvittavan tuen järjestämistä. Oppilasta koskevissa toimenpiteissä ja ratkaisuisissa tulee ottaa huomioon oppilaan osallisuus, omat toivomukset ja mielipiteet hänen ikänsä, kehitystasonsa ja muiden henkilökohtaisten edellytystensä mukaisesti. (POPS 2014.) Lakkalan ja Lantelan (2020) mukaan moniammatillisen yhteistyön jalkautuminen koulun arkeen ja luottamuksellisen suhteen luominen koulun aikuisiin edesauttavat oppilaiden hyvinvoinnin ja osallisuuden edistämistä, sillä oppilaan on helpompi lähestyä myös vaikeissa tilanteissa tuttua ja turvallista aikuista, jonka kanssa on jo valmiiksi saanut luotua lämpimän vuorovaikutuksen. Moniammatillisen yhteistyön lisäksi myös koti ja koulun ulkopuoliset tahot, kuten kolmas sektori ja harrastuspiirit, tarvitaan mukaan osallisuuden edistämiseen, sillä oppilaan elämää ja hyvinvointia tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti huomioiden koko se kulttuurinen ja sosiaalinen ympäristö, jossa oppilas kasvaa. (Manninen 2015.)

Lakkalan ja Lantelan (2020) mukaan lasten ja nuorten osallisuuden tuen tarpeet tuntevat parhaiten he itse. Osallistava pedagogiikka painottaa moninaisten äänien huomioonottamista, toisin sanoen osallistujien sosiaalisten, etnisten, kulttuuristen ja uskonnollisten taustojen huomioivia opetus suunnitelmia ja kulttuurien välisen ymmärryksen vahvistamista. (Laaksosen 2008; mukaan Florence 1998.) Siitä huolimatta, että lasten ja nuorten osallisuutta ja yhdenvertaisuutta korostetaan poliittisissa asiakirjoissa ja erilaisin hankkein, ovat lasten ja nuorten vaikuttamismahdollisuudet edelleen varsin suppeita, sillä olemassa olevat rakenteet eivät huomioi tarpeeksi esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia, vammaisia tai muuten haavoittuvammassa asemassa olevia lapsia ja nuoria. (Harinen & Halme 2012; Välijärvi 2019.) Suomessa lasten ja nuorten osallisuus näyttäytyy lähinnä muodollisten rakenteiden, kuten esimerkiksi paikallisten nuorisovaltuustojen, oppilaskuntien, erilaisten lasten parlamenttien ja



lapsille tehtyjen kyselyjen kautta. Lapset eivät kuitenkaan itse ole päässeet mukaan osallisuusmenetelmien kehittämiseen, eikä uusia menetelmiä kokeilla riittävästi. Tämän vuoksi tarvittaisiin uusia menetelmiä ja tapoja, joilla voidaan parantaa lasten ja nuorten osallistumista kaikilla elämän ja yhteiskunnan osa-alueilla. (Council of Europe 2011.)

Kokemus siitä, että omalla osallisuudella on merkitystä on lapselle tärkeä. Kokemuksen vahvistamiseksi tulee aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus olla toisiaan kunnioittava ja arvostava, mikä puolestaan vahvistaa kuulluksi ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta. Kunnioittavan ja arvostavan kohtaamisen ei tulisi ulottua vain opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, vaan koko koulun henkilökunnan ja oppilaiden välille, jolloin pystytään luomaan koko yhteisöön turvallinen ja osallisuutta tukeva ilmapiiri. Yhteisöön kuulumisen ja mahdollisuus vaikuttaa omaan elämään ovat välttämättömiä ihmisen hyvinvoinnille. Lisäksi oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa koulun arjen rakentumiseen tukevat sitoutumista omaan koulu yhteisöön. (Väljærvi 2019.) Koulussa erilaisten osallisuusrakenteiden avulla kuten oppilaskunnalla ja äänestyksillä, pyritään vahvistamaan osallisuutta ja kuulemaan oppilaiden mielipiteitä (Auvinen, Helenius & Eskola 2022). Väljærvi (2019) kuitenkin huomauttaa etteivät nykyiset koulun käytännöt juuri innosta oppilaita kehittämään toimintaa oman yhteisönsä hyväksi.

### **2.3 Opettajan rooli osallisuuden edistäjänä**

Aikuisen rooli osallisuuden mahdollistajana on merkittävä, ja osallisuuden toteutuminen riippuu vahvasti aikuisten, erityisesti opettajien toiminnasta koulussa (Auvinen ym. 2022; Harinen & Halme 2012). Osallisuutta määrittää koulussa suurelta osin sen toimintakulttuuri ja aikuisten asenteet. Turvallinen toimintakulttuuri kannustaa oppilasta osallistumaan ja jakamaan omia mielipiteitä ja ajatuksia muiden kanssa. Turvallisen ja osallistavan ilmapiirin luomisessa keskeistä on kunnioittava ja avoin asenne jokaista kohtaan, erilaisten mielipiteiden ilmaisemisen salliminen ja hyväksytyksi tuleminen omana itsenään. (Auvinen ym. 2022.)

Jokaisella oppilaalla on oikeus kokea kuuluvansa ryhmään ja päästä kehittämään osallisuustaitojaan koulussa. Osallisuustaitojen harjoittamisen ei tule rajoittua vain tietyn ryhmän etuoikeuteen harjoitella osallisuutta, esimerkiksi oppilaskunnan hallitukseen kuulumisen kautta, vaan se on kaikkien oppilaiden oikeus. Oppilaat tarvitsevat osallisuustaitojen harjoittamiseen lisäksi myös opettajan ja koulun muiden aikuisten tukea.

Kaikki oppilaat eivät välttämättä verbaalisesti pysty tai halua olla aktiivisia osallisuuteen liittyvissä asioissa, jolloin opettajan oppilaantuntemuksella on keskeinen asema. Opettaja omalla toiminnallaan ja ryhmän tuntemuksella pystyy huomioimaan reunalle jäävät oppilaat, sekä löytämään tapoja, jotka tukevat mahdollisimman monen oppilaan osallisuutta. Kielitietoisuuden huomioiminen sekä monimutkaisten käsitteiden ja asioiden avaaminen sekä selventäminen on tärkeä ottaa huomioon, jotta mahdollisimman moni oppilas pääsee osallistumaan ja kokemaan osallisuutta ryhmässä. (Löfström ym. 2018.)

Esteenä osallisuudelle voivat olla aikuisten pelot ja ennakkokäsitykset, kuten oman arvovallan särkyminen (Harinen & Halme 2012). Mannisen (2015) tutkimuksen mukaan lasten sosiaalisen osallisuuden mahdollisuuksia heikentäviä tekijöitä koulussa ovat henkilöstön aika- ja resurssipula sekä liiallinen tukeutuminen avustajapalveluihin, jolloin lapsi oppi olemaan aikuisten kanssa, mutta kontaktit oman ikäisiin lapsiin sekä sen myötä sosiaalisten taitojen kehittyminen voivat jäädä vaillinaisiksi. Aikuiset saattavat myös kokea, etteivät nuoret ole tarpeeksi päteviä, kokeneita tai omaa riittävää ymmärrystä tehdäksään päätöksiä erinäisten asioiden suhteen. Tällaisessa tilanteessa olisi kiinnitettävä huomiota omien asenteiden ja ajatusten muutokseen ja pohtia mistä ne kumpuavat. (Auvinen ym. 2022.)

Osallistavan toimintakulttuurin näkyväksi tekeminen lähtee liikkeelle kaikkien kouluyhteisön aikuisten toiminnasta ja asenteista. Aikuiset omalla toiminnallaan, asenteillaan ja vuorovaikutuksellaan luovat lapsille ja nuorille esimerkkejä siitä, miten yhteisiä asioita hoidetaan ja yhteenkuuluvuutta kouluyhteisössä vahvistetaan. Keskeistä on jaetaanko erilaisista työtehtävistä huolimatta samanlainen arvoperusta kaikkien oppilaiden osallisuuden edistämiseksi ja miten tämä käytännössä ilmenee ja toteutuu koulun arjessa. (Löfström ym. 2018.) Aito ja todellista osallisuutta tukeva toimintakulttuuri edellyttää irrallisten menetelmien sijaan osallisuuden siirtämistä oppilaiden jokipäiväiseen arki-elämään (Kataja ym. 2018).

### **3 Maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynti ja osallisuutta edistävät käytänteet**

#### **3.1 Käsitteen maahanmuuttajaoppilas määrittely**

Kansainvälisesti vertailtuna Suomen maahanmuuttohistoria on vielä verrattain lyhyt, mikä heijastuu myös yhtenäisen maahanmuuttajia koskevan käsitteistön puutteena. Tämän vuoksi käsitteet vaihtelevat runsaasti myös koulutusta koskevissa tutkimusraporteissa. (Sinkkonen, Närhi & Kyttälä 2020.) Maahanmuuttoviraston (2022) mukaan termillä maahanmuuttaja viitataan henkilöön, joka muuttaa maahan.

Tilastokeskuksen (2022) mukaan Suomessa asuvien ulkomailla syntyneiden määrä oli yli 442 000 henkilöä vuonna 2021, eli noin 8 prosenttia koko väestöstä. Lasten osuus maahanmuuttajista lähti Suomessa nousuun 1990-luvulla Suomen aloittaessa vastaanottaa perheellisiä pakolaisryhmiä, ja myöhemmin määrät ovat kasvaneet pakolaisryhmissä entisestään perheenyhdistämisten johdosta. Tämän vuoksi pakolaisten suuri määrä tietyissä taustamaaryhmissä heijastuu myös lasten suhteelliseen osuuteen näissä ryhmissä. Vuonna 2021 alle 15-vuotiaiden osuus oli suurin Syyrian, Kongon demokraattisen tasavallan, Somalian ja Sudanin taustamaaryhmissä. (Tilastokeskus 2022.) Myös Venäjän Ukrainaan tekemän hyökkäyksen ja helmikuussa 2022 alkaneen sodan seurauksena miljoonat ukrainalaiset ovat joutuneet pakenemaan maastaan, joista osa on paennut myös Suomeen. Ukrainasta paenneiden kouluikäisten lasten tarkkaa määrää Suomessa on kuitenkin toistaiseksi vielä hankala arvioida. (Opetushallitus 2022.)

Maahanmuuton syyt ovat moninaiset, minkä vuoksi maahanmuuttajia ei tulisi nähdä yhtenä ryhmänä. Käsite maahanmuuttaja pitää sisällään muun muassa turvapaikanhakijat, pakolaiset, siirtolaiset ja paluumuuttajat. Ongelmallisen maahanmuuttaja-käsitteestä tekee sen, ettei se varsinaisesti tuo esiin maahan muuttaneiden monenlaisia taustoja tai muuton syitä, sillä se toimii yleiskäsitteenä kaikille eri perustein Suomeen muuttaneille henkilöille. (Paavola & Talib 2010; Söderling 2013; THL 2022.) Lisäksi esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttaja-termillä viitataan sekä Suomeen muuttaneisiin oppilaisiin, että Suomessa syntyneisiin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin (POPS 2014).

Huomioiden termin ongelmallisuuden käytän sitä tutkimuksessani, sillä se esiintyy systemaattisesti perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa ja opetushallituksen julkaisuissa sekä on laajasti käytetty myös kansainvälisissä ja kotimaisissa tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa termillä maahanmuuttajaoppilas viitataan ulkomailla syntyneisiin myöhemmin Suomeen erinäisistä syistä muuttaneisiin oppilaisiin.

### **3.2 Maahanmuuttajaoppilaan koulunkäynti ja siihen vaikuttavia tekijöitä**

Suomessa nopeasti kasvaneen maahanmuuton myötä maahanmuuttajien lisääntynyt määrä ja moninaiset kulttuurit sekä kielet näkyvät yhä enemmän myös kouluissa. Kulttuurisen ja kielellisen diversiteetin kasvun myötä tarpeet uudentilaisille oppimiseen liittyville tukimuodoille ovat kasvaneet, mikä heijastuu esimerkiksi maahanmuuttajia koskevissa arviointitutkimuksissa, jotka osoittavat maahanmuuttajien opintomenestyksen olevan heikompaa kantaväestöön verrattuna. (Sinkkonen, Närhi & Kyttälä 2020).

Suomeen muuttanut oppilas aloittaa koulupolkinsa useimmiten valmistavassa opetuksessa, jota voidaan järjestää joko ryhmämuotoisena tai inklusiivisesti perusopetuksen ryhmissä, jolloin pyritään sosiaalisen inklusion edistämiseen (Opetushallitus 2017; Sinkkonen ym. 2020). Valmistavan opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa ja tarjota oppilaalle riittävät valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten, edistäen samalla oppilaiden kotoutumista ja tasapainoista kasvua. Oman äidinkielen hallinnan ja kulttuurin tuntemuksen tukeminen ja edistäminen ovat myös osa valmistavan opetuksen tavoitteita. Valmistavan opetuksen tavoitteet määritellään oppilaan omassa opinto-ohjelmassa, jonka määrittely pohjaa oppilaan kielitaitoon ja aikaisempaan koulunkäyntihistoriaan. (PVOPS 2015.)

Koulu on avainasemassa maahanmuuttajalasten ja -nuorten integroitumisessa, koska se on usein ensimmäinen sosiaalinen ja kulttuurinen instituutio, jonka he kohtaavat kotiensa ulkopuolella. Oppilaat viettävät suuren osan päivästä koulussa oppiakseen ja kehittäkseen kognitiivisia ja sosiaalisia taitojaan, jotka valmistavat heitä aikuisuutta varten ja näin ollen myös vaikuttavat keskeisesti oppilaan psykologiseen hyvinvointiin. (Chiu, Pong, Mori & Chow 2012.) Koska suurin osa oppilaiden koulukokemuksista tapahtuu oppituntien aikana, voivat opettajat vaikuttaa suuresti oppilaiden kouluun kiinnittymiseen, vuorovaikutussuhteiden ja

luokkailmapiirin avulla, sekä vaikuttamalla oppilaiden näkemyksiin ja arvoihin koulua kohtaan. (Chiu ym. 2012.)

Vaikka kouluttautumista pidetään myös maahanmuuttopolitiikassa tärkeänä lähtökohtana kotoutumiselle, painottuu näkökulma usein vain koulutuksen muodollisiin tehtäviin, kuten tiedollisten ja kielellisten valmiuksien opettamiseen, kun taas ystävyyssuhteiden muodostuminen ja rasmin kokemukset jäävät tutkimuksissa usein varjoon. Rasismi-, kiusaamis-, ja syrjintäkokemukset tulisi kuitenkin ottaa vakavasti huomioon, sillä ne ovat haitallisia sekä kouluviihtyvyyden että koulumenestyksen kannalta ja lisäävät syrjäytymisen riskiä entisestään, sillä mitä useammin oppilas kokee syrjintää, sitä vähemmän hän pitää koulusta. Juurettomuuden kokemukset myös vaikeuttavat kotoutumista entisestään ja voivat altistaa ääriyhmien vaikutukselle. (Zacheus 2020; Zacheus ym. 2019.) Säävälän (2012) tutkimus osoittaa miten tärkeää oppilashuollon henkilöstön olisi osata tunnistaa maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien pelkoja siitä etteivät he tule kohdelluksi oikeudenmukaisesti. Näin ollen pystyttäisiin vahvistamaan luottamusta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, joka on välttämätöntä interventioiden avulla tehtävän oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi. (Säävälä 2012.)

Chiun ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaiden asenteet koulua kohtaan olivat usein positiivisempia valtaväestöön verrattuna, mutta valtaväestöön kuuluvat oppilaat kokivat vahvempaa yhteenkuuluvuutta koulussa. Näin ollen maahanmuuttajien paremmilla asenteilla koulua kohtaan ei ollut yhtä suurta vaikutusta kouluun kiinnittymisen kannalta kuin valtaväestöön kuuluvien perheen voimavaroilla ja opettaja-oppilas-suhteen laadulla, joiden puolestaan todettiin vahvistavan kouluun kuulumisen tunnetta. Tutkimuksen mukaan opettajien käytöksellä oli suuri vaikutus sekä kognitiivisesti että emotionaalisesti kouluun kiinnittymiseen, ja se oli vahvin selittävä tekijä oppilaiden asenteissa koulua kohtaan sekä oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteeseen koulussa. Asenteisiin ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen vaikuttivat myös opettajan antama tuki ja luokan kurinpitoilmapiiri. Tutkimuksessa kuitenkin todettiin maahanmuuttajaoppilailla olevan heikompi opettaja-oppilassuhde, mikä puolestaan osoittaa, että opettajien roolilla on suuri merkitys maahanmuuttajaoppilaiden emotionaalisen kouluun kiinnittymisen parantamiseksi. (Chiu ym.2012.) Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Pikkaraisen, Hakalan ja Kykyrin (2021) tutkimuksen kanssa, jossa tutkittiin koulupudokkuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tuloksissa korostui ihmissuhteiden merkitys

koulussa pysymiselle sekä luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin vaikutuksen tärkeys oppilaan kouluun kiinnittymisessä. (Pikkarainen ym. 2021.)

Inhan, Laihon & Mattilan (2020) mukaan osallisuudella ja oppilaan mahdollisuuksilla vaikuttaa omiin opintoihin ja oppilaitosyhteisöjä koskeviin asioihin sekä kuulumisen tunteella, on merkittävä vaikutus oppilaan kouluun kiinnittymiseen ja opinnoissa suoriutumiseen sekä viihtyvyyteen koulussa. Integroituminen kouluun edellyttää sekä akateemista että sosiaalista osallistumista, jossa opetuskielen omaksuminen on keskeisessä asemassa yhteisen toiminnan ja yhteenkuuluvuuden rakentamisessa. Osallisuuden ja kuulumisen tunteen saavuttamiseksi maahanmuuttajaoppilaalle opetuskielen ja arkipäivän kielen hallinta on ensiarvoisen tärkeää, sillä kieli luo osallisuutta ja oikeuksia. Näin ollen suomen kielen taito mahdollistaa sekä sosiaalisen integraation että oppimisen, jolloin maahanmuuttajaoppilaalle kielitaito on koko kouluajan sekä oppimisen kohde, että sen väline. (Inha ym. 2020; Sinkkonen ym. 2020.) Inhan ja kollegoiden (2020) mukaan ilman yhteistä kieltä ei täysi osallisuus tai sitoutuminen ole mahdollista, sillä osallisuus tapahtuu kielen kautta. Uutta kieltä oppiva oppilas tarvitsee kielen opiskeluun aikaa ja jokaisen kielen kehittyminen etenee yksilöllisesti (Sinkkonen ym. 2020). Kielen ollessa keskeinen osallisuuden väline, ei osallisuuden tavoittaminen uudessa ryhmässä ole yksinkertaista, etenkin vasta kieltä harjoittelevalla oppilaalla (Taskinen 2017).

Oppilaan täyden oppimispotentiaalin tukeminen edellyttää opettajalta riittävää kulttuurintuntemusta oppilaidensa taustoista ja ymmärrystä oppilaan kulttuurisesti muotoutuneista käsityksistä, tavoista ja arvoista, sillä kulttuurilla on moninainen vaikutus oppimiseen ja koulunkäyntiin. Näin ollen pystytään tukemaan oppimisen edistymistä ja oppilaan koulupolkua tehokkaasti, ja herkemmin havaitsemaan mahdollisia opettajan omia kulttuurisesti juurtuneita käsityksiä ja asenteita sekä niiden vaikutusta eri kulttuureista tulevia oppilaita kohtaan. Lisäksi kulttuuristen näkökulmien tiedostaminen auttaa opettajaa ehkäisemään kulttuuristen erojen aiheuttamia mahdollisia haasteita koulussa. Maahanmuuttajaoppilaat eivät ole yhtenäinen ryhmä vaan eroavat toisistaan äidinkielen, kulttuurin ja muun taustansa puolesta, jonka lisäksi opettajan tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erityistarpeet. Jokaisella oppilaalla on myös omia tavoitteita, toiveita ja odotuksia. Oppilaiden yksilöllisten erityistarpeiden huomioiminen on jokaisen opettajan oikeus ja velvollisuus, jonka vuoksi maahanmuuttajaoppilaiden tasa-arvoinen kohtelu on pääasiassa opettajien käsissä. (Kuusela ym., 2008; Phillips & Soltis 2009; Yeasmin & Uusiautti 2018.)

Kilpi-Jakosen (2012) tutkimuksen mukaan Suomessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikompaa koulusuoriutumista selittää osittain vanhempien vähemmät voimavarat, sillä useimpien maahanmuuttajien alkuperäryhmien on havaittu olevan heikommassa asemassa verrattuna kantaväestöön. Valtaväestöön kuuluvilla oppilailla on usein maahanmuuttajaoppilaita enemmän kulttuurista pääomaa, jota he pystyvät hyödyntämään oppiessaan koulun normeja nopeammin, he omaavat vahvemmat suhteet opettajiin ja luokkakavereihin sekä pystyvät kiinnittymään paremmin kouluun. (Chiu ym. 2012.) Pakolaistaustaisilla maahanmuuttajilla alhainen saavutustaso voi olla seurausta myös traumojen pitkäkestoisista oppimiseen ja koulunkäyntiin heijastuvista vaikutuksista (Kilpi-Jakonen 2012). Sinkkosen ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa esiin tulleen aineiston mukaan puolestaan maahanmuuttajaoppilaita tukemiseen käytetyt opetusmenetelmät olivat suppeita ja yksilökeskeisiä. Ugurlu ja Kayhan (2018) tutkivat syyrialaisien maahanmuuttajaoppilaiden integroitumista Turkin koulujärjestelmään. Tutkimuksen mukaan suurimmat haasteet oppilaiden integroitumiselle olivat kyvyttömyys puhua kohdemaan kieltä sekä opettajien riittämätön ammattitaito kielitietoisesta pedagogiikasta vieraan kielen oppimisen tukena. Lisäksi kodin ja koulun välinen yhteistyö oppilaita koulunkäynnin tukemiseksi koettiin puutteelliseksi, yhteisen kielen puuttuessa. (Ugurlu & Kayhan 2018.)

Maahanmuuttajaoppilaita aktiivisen osallisuuden tukeminen edellyttää opettajalta vahvaa kielellisen vuorovaikutuksen tukemista (Sinkkonen ym. 2020). Alisaaren, Heikkolan, Commins & Acquahin (2019) tutkimus tuo esiin, ettei kielellistä diversiteettiä osata aina hyödyntää opetuksen voimavarana, vaan liian usein oppilaita kielletään puhumasta omaa äidinkieltä koulussa. Tulokset ovat samansuuntaisia Sinkkolan ja kollegoiden (2020) tutkimuksen kanssa, siinä ettei kielellistä diversiteettiä hyödynnetty opetustilanteissa voimavarana, vaan maahanmuuttajaoppilaiden ymmärtämistä helpotettiin opetustilanteissa suomen kielen, piirtämisen ja eleiden avulla. Tästä seuraa se, etteivät oppilaat pysty yhdistämään kotikielen merkityksiä koulun kontekstiin (Alisaari ym. 2019). Oppilaiden äidinkielten näkyväksi tekeminen on tärkeää sekä kielitietoisuuden osalta, mutta ennen kaikkea se tukee lapsen identiteetin kehittymistä (Forsell, Hiltunen, Pihlava & Alisaari 2016). Opettajien olisikin ymmärrettävä, että oppilaita saadessa käyttää kaikkia osaamiaan kieliä, hän todennäköisesti kehittää kognitiivisia taitojaan kokonaisvaltaisemmin sekä samalla monikielisyyden edistäminen osoittaa oppilaille heidän olevan arvokkaita sellaisenaan ja kannustaa täyden potentiaalinsa saavuttamista (Alisaari ym. 2019).

Chwastek, Leyendecker ja Busch (2022) tutkivat romanilasten ja äskettäin saapuneiden pakolaislasten sosioemotionaalisia haasteita ja opiskelutaitoja saksalaisessa koulujärjestelmässä. Tulokset osoittivat näiden lasten kohdalla korkeampia sosioemotionaalisia haasteita sekä heikompia akateemisia opiskelutaitoja. Näiden havaintojen perusteella tulisi kiinnittää enemmän huomiota pakolaislasten ja romanilasten sosioemotionaalisen ja akateemisen tuen lisäämiseen. (Chwastek ym. 2022.) Pikkaraisen, Hakalan ja Kykyrin (2021) mukaan romanitaustaisia oppilaita, joiden keskuudessa koulunkäynnin keskeyttämisaste on suurempi kuin koko väestössä, sijoitettiin muita opiskelijoita useammin erityisopetuksen luokille ja he joutuivat taistelemaan aikuisten sekä ikätovereidensa ennakkoluuloja vastaan. Tutkimuksessa varhaisen koulupudokkuuden nähtiin olevan seurausta kasaantuvista haasteista ja esteistä. (Pikkarainen ym. 2021.)

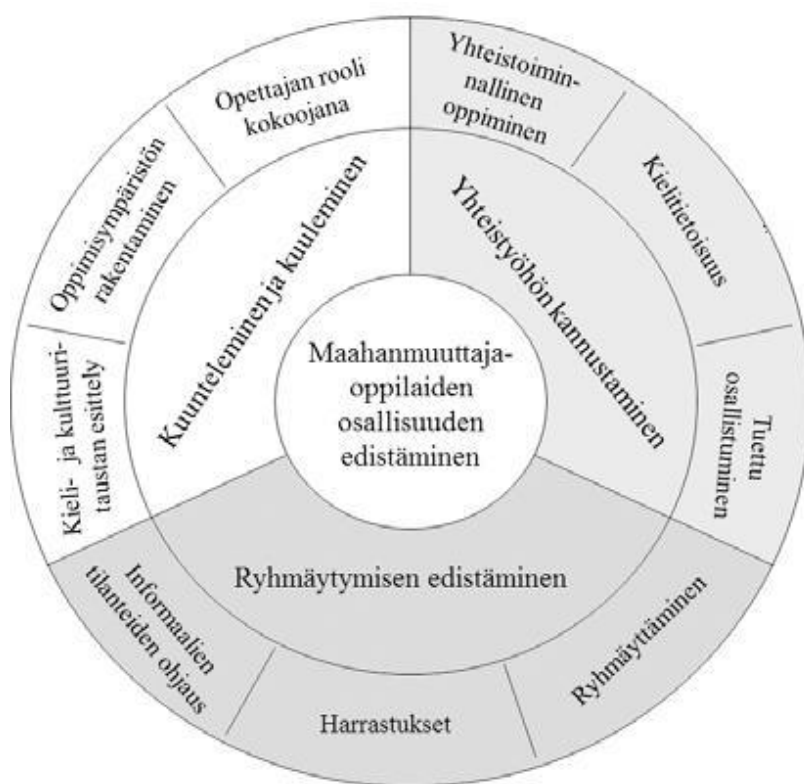
Yhdenvertaisuuteen pyrkivä koulujärjestelmä ottaa huomioon ihmisten keskinäisen samanarvoisuuden riippumatta henkilöön liittyvistä ominaisuuksista, kuten sukupuolesta, iästä, etnisestä tai kansallisesta alkuperästä, kansalaisuudesta, kielestä tai uskonnosta (Ouakrim-Soivio & Hietala 2016). Ouakrim-Soivio ja Hietala (2016) tutkivat maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellisen yhdenvertaisuuden toteutumista suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tutkimus toi esiin, että mitä suurempi maahanmuuttajataustaisten oppijoiden lukumäärä oli, sitä vahvemmin opetuksen ja koulutuksen järjestäjät arvioivat voivansa tunnistaa oppimisen tuen tarpeita ja tarjoamaan nopeasti tukea muuttuneissa olosuhteissa. Vastaavasti jos maahanmuuttajataustaisia oppijoita oli alle kymmenen, arvioivat järjestäjät omat kykynsä ja mahdollisuutensa heikkomaksi tarjota ja toteuttaa oppimisen tukea. (Ouakrim-Soivio & Hietala 2016.)

Kuten aikaisemmin tuli esiin eivät Suomeen muuttaneet lapset ja nuoret ole yhtenäinen ryhmä. Suomeen saapuu myös yksin tulevia alaikäisiä turvapaikan hakijoita, jolloin kontaktien luominen suomalaisiin lapsiin ja nuoriin voi olla vaikeaa. Tällöin avainasemassa lapsen tai nuoren arjessa on luotettava aikuinen, jolla on tarpeeksi aikaa kohdata heidät ja viettää yhteistä aikaa. Välijärven (2019) mukaan Suomeen tarvitaan lapsiystävällistä integraatiopolitiikkaa, joka ottaa huomioon yksin Suomeen saapuneiden lasten ja nuorten kuulemisen ja sen avulla luo toivoa heidän elämäänsä. Monikielisyyden näkeminen voimavarana edesauttaa ystävyysuhteiden muodostumista yli kulttuurirajojen ja näin ollen edistää myös yhteiskunnallista osallisuutta sekä pitkäjänteistä kotoutumista. (Välijärvi 2019.)



### 3.3 Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämistä tukevat työtavat

Taskinen (2017) tutki väitöskirjassaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistäviä luokkakäytänteitä, ja kehitti niiden pohjalta oman design-mallin maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämiseen (kuvio 3). Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää uusia käytänteitä, joiden avulla oppimisympäristö kannustaisi vastikään maahan tulleita maahanmuuttajaoppilaita tavoittelemaan osallisuutta ja käyttämään suomen kieltä. Designmallin avulla Taskinen (2017) on pyrkinyt luomaan luokkatilanteisiin sopivia interventioita, jotka tukevat maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämistä ja suomen kielen oppimista autenttisissa kieliympäristöissä funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaisesti. Taskisen mallin kolmeksi keskeiseksi elementiksi muodostuivat: kuunteleminen ja kuuleminen, yhteistyöhön kannustaminen ja ryhmäytymisen edistäminen. (Taskinen 2017.) Seuraavaksi esittelen näitä kolmea tekijää tarkemmin.



Kuvio 3. Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämisen design-malli (Taskinen 2017).

Taskisen (2017) mallin mukaan yksi osallisuuden edistämässä keskeiseksi muodostunut tekijä oli oppilaan kuunteleminen ja kuuleminen, jonka myös aiemmat tutkijat (Hart 1992; Shier 2001) ovat tutkimuksissaan havainneet. Ratkaisevaa oli, että maahanmuuttajaoppilaiden

annetaan itse vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä, myös silloin kun kielitaito oli vasta hyvin alkeellinen. Taskisen (2017) mukaan vasta auttavan kielitaidon omaavakin maahanmuuttajaoppilas pystyy vaikuttamaan itseä koskeviin asioihin ja oppimisympäristöönsä perusopetukseen valmistavassa opetuksessa ja yleisopetukseen siirryttäessä. Osallisuuden kokemusten saamista edesauttoivat, kuulluksi tulemisesta seurannut lisääntynyt halu kommunikoida ja osallistua. Keskeistä Taskisen tutkimuksessa (2017) on, että havaittavissa oleva osallisuus syntyi pääsääntöisesti maahanmuuttajaoppilaiden omien toiveiden pohjalta eikä opettajien ehdotuksista. Opettajan avulla oli kuitenkin keskeinen rooli osallisuutta edistävien tilanteiden havaitsemisessa ja luomisessa, sillä hänellä on valtaa luoda tilanteita, jotka mahdollistavat osallisuuden syntymisen. Haasteita osallisuuden tavoittelulle saattaa kuitenkin luoda opettajan ja oppilaan erilaiset näkemykset osallisuuden edistymisestä, esimerkiksi istumajärjestyksestä ja siitä, millainen näkemys heillä on sopivista vierustovereista. (Taskinen 2017.)

Taskisen (2017) mallissa yksi keskeinen osatekijä maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistämässä oli myös omasta kieli- ja kulttuuritaustasta kertominen. Tutkimuksen interventio osoitti, että maahanmuuttajaoppilaat kertoivat mielellään omasta kieli- ja kulttuuritaustastaan, jos saivat päättää itse missä ja miten siitä kertoo. Oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustat tulisi huomioida myös koulun arjessa, mikä kannustaisi oppilaita tuntemaan paremmin toistensa kielet, kulttuurit ja tavat. (Taskinen 2017.) Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuus rakentaa omaa identiteettiään käyttäen prosessissa omaa äidinkieltä (Kinossalo, Jousmäki & Intke-Hernandez 2022). Oman identiteetin pohtiminen ja muokkaaminen on keskeinen edellytys osallisuudelle, jonka turvallinen ympäristö mahdollistaa (Taskinen 2017). Maahanmuuttajaoppilas tarvitsee monipuolista tukea oman identiteettinsä muotoilemiseen, sekä omalla äidinkielellä että uudella kielellä, sopeutuessaan uuteen kieli- ja kulttuuriyhteisöön (Kinossalo 2020).

Kinossalo (2020) tuo esiin, miten maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta voidaan edistää tarinallisuuden avulla. Oppilaan hahmottaessa omaa elämäänsä tarinallisesti, vahvistuvat samalla sekä kielen oppiminen, että oppilaan käsitys itsestä. Tarinallisuus on osallisuutta ja inklusiota edistävä pedagoginen menetelmä, jonka kautta oppilas voi turvallisesti harjoittaa tarinankerronta taitojaan ja vahvistaa kielitaitoa. Keskeisessä asemassa on opettajan antama tuki ja ohjaus, joiden avulla oppilaan on mahdollista rakentaa elämäntarinallisuuttaan sensitiivisesti, kieli- ja kulttuuritietoisesti sekä suomen kielellä, että omalla äidinkielellään.

(Kinossalo 2020.) Pedagogiikka, joka tukee osallisuutta ja identiteetin rakentumista, tehostaa lisäksi valtakielen oppimista monikulttuurisissa luokahuoneissa. Oppilaiden elämäntarinoiden tunnustaminen ja niiden mahdollisten vaikutusten ymmärtäminen oppilaan oppimiseen kielellisillä ja kulttuurisilla tavoilla, edistää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osallistumista ja tasa-arvoa, kun pedagogiset tukitoimet osataan suunnata oikein. (Kinossalo ym. 2022.)

Osallisuuden edistäminen vaatii yhteistyöhön kannustamista. Taskisen (2017) mallissa yhteistyöhön kannustaminen koostuu kolmesta osatekijästä, joita ovat yhteistoiminnallinen oppiminen, tuettu osallistuminen ja kielitietoisuus. Opettajalla on luokkatilanteessa avainasema, sillä hän pitkälti määrittää millä tavoin ja kuka toimintaan saa osallistua. Näin ollen hän omalla toiminnallaan voi rohkaista ja tukea oppilaita yhteistyöhön sekä aktiivisuuteen. Taskisen (2017) tutkimuksessa osallisuutta edisti tehokkaimmin kielitietoinen opetus ja yhteistoiminnallinen oppiminen, sillä ne kannustavat maahanmuuttajaoppilaita yhteistyöhön, suomen kielen käyttämiseen sekä vahvistavat oppilaan ymmärrystä siitä, mitä luokkayhteisössä tapahtuu. (Taskinen 2017.) Harju-Autti (2022) tutki väitöskirjassaan vasta saapuneille maahanmuuttajille suunnattua kielellisesti tuettua opetusta ja sen kehittämistarpeita. Harju-Autin (2022) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaat kokivat kielellisesti tuetun opetuksen hyödyllisenä tuen muotona, jonka avulla vahvistuneesta kielitaidosta ja kielitietoisuudesta oli hyötyä myös myöhemmin elämän eri osa-alueilla. Keskeistä tutkimuksen mukaan oli, että koulun opetuskieltä opetteleville oppilaille tulisi tarjota kielipedagogista tukea nykyistä pidempään, vielä perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeenkin. Koulun valtakielen osaaminen on avaintekijä osallisuuden syntymisessä, vuorovaikutuksessa ja yhteisten asioiden päätöksentekoon osallistumisessa. (Harju-Autti 2022.)

Ryhmäytymistilanteet ovat maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistämässä keskeisessä asemassa sillä, ne luovat mahdollisuuksia vuorovaikutukseen autenttisissa kielenoppimistilanteissa. Uusia ryhmiä muodostamalla päästään myös rikkomaan luokan perinteisiä rooleja, jolloin ryhmän jäsenet pääsevät muodostamaan uusia kontakteja toisiinsa. Kouluarjen informaalit kohtaamiset ja oppilaiden harrastustoiminta tarjoavat merkittäviä mahdollisuuksia ryhmäytymiseen ja osallisuuden edistämiseen, sillä ne kannustavat kielen käyttämiseen ja vuorovaikutukseen omien kiinnostuksen kohteiden pohjalta. (Taskinen 2017.) Ryhmäytymistilanteet ovat tärkeitä myös vertaissuhteiden muodostumisen kannalta. Kyttälän, Sinkkosen ja Ylinampan (2013) mukaan maahanmuuttajaoppilaille vertaissuhteilla on suuri

merkitys kielen oppimisen, koulunkäyntiin sitoutumisen ja kouluviihtyvyyden kannalta. Tämän vuoksi olisi tärkeä kiinnittää huomiota maahanmuuttajaoppilaiden vertaissuhteiden edistämiseen, ja siihen etteivät maahanmuuttajaoppilaat jää kouluyhteisön ulkopuolelle. Vertaissuhteet suomalaisiin koulukavereihin nopeuttivat suomen kielen oppimista ja edistivät koulumyönteisyyttä sekä opiskelumotivaatiota. (Kyttälä ym. 2013.)

Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta perusopetuksen näkökulmasta on tutkittu Suomessa vasta vähän (Taskinen 2017). Lisäksi Harju-Autin (2022) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajille perusopetuksessa suunnatut tuen muodot ja opetusjärjestelyt ovat vielä toistaiseksi riittämättömiä ja niiden tarjonta hajanaista. Tämä herättää pohtimaan minkälaisia käsityksiä perusopetuksen opettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden osallisuudesta ja kouluun kiinnittymisestä, sekä minkälaisia tuen keinoja he käyttävät maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämiseksi. Koska maahanmuuttajien osallisuutta on perusopetuksen näkökulmasta tutkittu vasta vähän, on opettajien näkökulma tutkimuksessa tärkeä, jotta voidaan edistää maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden tukemisen keinoja sekä kehittää opettajien tutkinto- ja täydennyskoulutusta.

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä tavoin opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tuetaan luokassa ja kouluyhteisössä.

Tutkimus pyrkii vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Minkälaisia käsityksiä opettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä?
2. Millä tavoin opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tuetaan luokassa ja kouluyhteisössä?

## 5 Tutkimuksen toteutus

### 5.1 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä perusopetuksen opettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden ja kouluun kiinnittymisen tukemisesta sekä minkälaisin keinoin he tukevat maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta koulussa. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus.

Laadullisessa tutkimuksessa tiedonkeruun lähteenä on ihminen ja kohdejoukko on valittu tutkimukseen tarkoituksenmukaisesti. Laadullinen tutkimus antaa äänen tutkimukseen osallistuneille, tarkastellen heidän subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Se tarjoaa syvällisen ja yksityiskohtaisen ymmärryksen todellisissa tilanteissa ilmenevistä merkityksistä, teoista, asenteista, käyttäytymisestä ja aikomuksista. Näin päästään tarkastelemaan käyttäytymistä ja toimintaa pintaa syvemältä. (Cohen, Manion & Morrison 2018; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012; Puusa, Juuti & Aaltio 2020.) Luonteeltaan laadullinen tutkimus on induktiivista, sillä siinä pyritään muodostamaan tutkittavan aineiston malleista esiin tulleita käsitteitä, näkemyksiä ja ajatuksia, sen sijaan että, kerättyä aineistoa tarkasteltaisiin teorioiden tai hypoteesien pohjalta. (Taylor, Bogdan & DeVault 2015.) Päätin toteuttaa tutkimukseni laadullisena tutkimuksena, sillä se pyrkii kokonaisvaltaisesti tulkitsemaan niitä merkityksiä ja käsityksiä, joita ihmiset todellisissa tilanteissa tutkittavalle ilmiölle antavat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012; Taylor, Bogdan & DeVault 2015). Täten se sopii mielestäni hyvin tutkimukseni luonteeseen, tutkiessani opettajien käsityksiä osallisuudesta ja sen tukemisesta.

Tarkemmin katsottuna tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui fenomenografinen tutkimusote, joka on yksi laadullisen tutkimuksen suuntauksista. (Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset eri ilmiöistä ja niiden keskinäisistä suhteista, sekä ymmärtämisen tavoista, miten arkipäivän ilmiöt ihmisen tietoisuudessa rakentuvat. (Ahonen 1995; Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografia pyrkii selittämään käsitykset ja merkitykset sellaisina kuin ihminen ne omassa elämismaailmassaan kokee. Tämän vuoksi käsitysten sisällöt samasta ilmiöstä vaihtelevat eri ihmisten välillä, heidän kokemustaustansa mukaisesti. (Ahonen 1995.) Tutkiessani opettajien käsityksiä osallisuudesta ja kouluun kiinnittymisestä sekä maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämisen

keinoista, tarjoaa fenomenografinen tutkimusote erilaisia näkökulmia siihen, millaisina opettajien käsitykset ja merkitykset ilmiöstä nousevat esiin, miten ne ymmärretään ja miten ne suhteutuvat toisiinsa opettajayhteisössä. (Huusko & Paloniemi 2006; Paloniemi & Huusko 2016.) Tämä tarjoaa lähtökohdan, jonka avulla pystyn tarkastelemaan millaisia sosiaalisia merkityksiä osallisuuden käsitteelle annetaan ja minkälaiset kokemukset ilmiöstä ovat jaettuina opettajien keskuudessa sekä miten käsitykset eroavat toisistaan. (Huusko & Paloniemi 2006).

Haastattelu on yksi yleisimmin käytetty aineistonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa, ja fenomenografisessa tutkimuksessa kerätty aineisto muokataan kirjalliseen muotoon. (Hirsjärvi & Hurme 2022; Huusko & Paloniemi 2006). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin puolistrukturoitujen teemoittain etenevien yksilöhaastatteluiden avulla, jotka myöhemmin litteroitiin sanatarkasti kirjalliseen muotoon. Puolistrukturoitu haastattelu antaa tilaa haastateltavien omille ajatuksille, ja vapauden tutkijalle edetä kysymyksissä siinä järjestyksessä, kuin haastattelun kannalta on suotavaa. Teemahaastattelussa keskustelu etenee tutkijan etukäteen valitsemien keskeisten teemojen mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2022.) Päädyin keräämään tutkimuksen aineiston haastattelujen avulla, sillä halusin tarkastella miten opettajien omat kokemukset ja niiden pohjalta muodostuneet käsitykset osallisuudesta näyttäytyvät, ja minkälaisia asioita opettajat kokevat tärkeäksi nostaa esille. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole osoittaa kenenkään opettajan kokemusta tai ajatuksia oikeaksi tai vääräksi, vaan tuoda esiin, miten osallisuus ja maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden tukeminen näyttäytyy haastattelemini opettajien elämismaailmassa.

## **5.2 Tutkimuksen osallistajat**

Tutkimukseen osallistui haastateltavaksi kuusi perusopetuksen opettajaa, neljästä eri maakunnasta. Koulutukseltaan haastateltavat olivat luokanopettajia (3), erityisopettajia (2) ja aineenopettajia (1). Haastateltavat toimivat opettajina perusopetuksessa, valmistavan opetuksen opettajina, luokanopettajina, laaja-alaisena erityisopettajana tai ryhmämuotoisen maahanmuuttajaopetuksen opettajana. Osallistujien työkokemus vaihteli 1–20 vuoden välillä. Kaikki opettajat opettivat koulussa maahanmuuttajaoppilaita ja tekivät yhteistyötä oppilaiden perheiden kanssa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet haastateltavat olivat naisia. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Seuraavaksi esittelen taulukossa tarkemmin tutkimukseen osallistuneet haastateltavat (taulukko 1). Taulukon avulla pyrin kuvaamaan lukijalle, millaisia opettajia haastatteluun osallistui, niin että heidän anonymiteettinsä säilyy.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot.

H	Haastattelun pituus (min)	Koulutustausta	Työnkuva	Työkokemus	Työpaikka	Sukupuoli
H1	38:35	Luokanopettaja	Ryhmämuotoinen maahanmuuttaja- opetus (RMO)	8 vuotta	Alakoulu	nainen
H2	33:17	Luokanopettaja	Valmistava opetus	5 vuotta	Alakoulu	nainen
H3	47:26	Erityisluokan- opettaja	Luokanopettaja	20 vuotta	Alakoulu	nainen
H4	44:52	Luokanopettaja	Valmistava opetus	20 vuotta	Alakoulu	nainen
H5	50:05	Aineenopettaja	Valmistava opetus	9 vuotta	Ala- ja yläkoulu	nainen
H6	37:35	Laaja-alainen erityisopettaja	Laaja-alainen erityisopettaja	1 vuosi	Alakoulu	nainen

### 5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin kevään 2022 aikana. Haastateltavat kerättiin tutkimukseen laittamalla haastattelukutsu ja saatekirje kuuteen opettajille tarkoitettuun suljettuun Facebook-ryhmään, joita olivat: *“Erkkamaikat”*, *“VALOA! Maahanmuuttajien valmistava opetus”*, *“Alakoulun S2-opettajat”*, *“Aloittelevat S2-opettajat”*, *“Suomenopettajat”* ja *“Yläkoulun erityisopetus”*. Saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksen tarkoitus sekä tutkimukseen liittyvät pääpiirteet, kuten tutkimuksen tavoitteet, toteutus ja haastatteluun sekä aineiston käsittelyyn liittyvät menetelmät. Saatekirjeessä kerrottiin, että haastattelut nauhoitetaan, litteroidaan ja säilytetään luottamuksellisesti ja anonymisti, jonka jälkeen ne tuhoetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan periaatteiden mukaisen yleisen tietosuoja-asetuksen mukaisesti (TENK 2019). Lisäksi saatekirjeeseen kirjattiin pro gradu-tutkielman tekijän yhteystiedot.

Aineiston rajaamiseksi haastatteluun etsittiin perusopetuksessa ja perusopetukseen valmistavassa opetuksessa toimivia erityisopettajia, erityisluokanopettajia, luokanopettajia, valmistavan opetuksen opettajia ja S2-opettajia. Tutkimuksen näkökulman laajentamiseksi tavoitteena oli saada kokemuksia kaikilta peruskoulussa toimivilta opettajaryhmiltä. Facebook-ryhmien kautta haastattelukutsuun vastasi viisi opettajaa, ja lisäksi yksi haastateltava löytyi



omien verkostojen kautta. Tutkimukseen otettiin mukaan kaikki kuusi osallistujaa, jotka ilmoittivat haluavansa osallistua tutkimukseen ja vastasivat haastattelukutsuun. Ennen varsinaisia haastatteluja toteutin kaksi koehaastattelua, joiden myötä haastattelukysymykset ja teemat osoittautuivat ymmärrettäviksi ja toimiviksi tutkimukseni kannalta. Myös koehaastattelujen kesto vastasi haastattelujen keston arvioimaani aikaa. Teemahaastattelussa koehaastattelut tarjoavat mahdollisuuden haastatteluteemojen ja kysymysten toimivuuden testaamiseen ennen varsinaisia haastatteluja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012).

Haastattelut toteutettiin toukokuussa 2022. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina etäyhteyksin Zoom-palvelun kautta. Päädyin toteuttamaan haastattelut etäyhteyksin, jotta saisin tutkimukseen mukaan osallistujia eri puolelta Suomea. Zoom-linkit lähetettiin haastateltaville sähköpostitse, jonka kautta he pääsivät liittymään haastatteluun. Nauhoitin haastattelut sekä Zoom-palvelun nauhoitustoiminnan avulla, että oman älypuhelimien nauhurilla. Näin ollen sain varmistettua haastatteluiden tallentumisen. Osassa haastatteluista ilmeni pieniä teknisiä vaikeuksia, jonka seurauksena yhteys pätki ja puhe katkesi. Tarvittaessa tutkija kuitenkin toisti haastattelukysymyksen haastateltavalle uudestaan. Haastattelun alussa osallistujille kerrottiin haastattelututkimuksen vapaaehtoisuudesta sekä mahdollisuudesta peruuttaa tai keskeyttää tutkimus, missä vaiheessa haastattelua tahansa. Lisäksi kerrottiin haastattelun kulkuun liittyvistä käytännön asioista ja haastattelun etenemisestä. Ennen haastattelun aloitusta jokaiselta haastateltavalta kysyttiin suullisesti lupaa tutkimukseen osallistumiselle. Tämän jälkeen kysyttiin oliko haastateltava valmis aloittamaan haastattelun ja lupaa nauhoituksen aloittamiselle. Pituudeltaan haastattelut kestivät 30–60 minuuttia.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, ja ennalta määriteltyjen vastausvaihtoehtojen sijaan, haastateltava vastaa niihin omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2010). Tämä antaa myös haastattelijalle vapauden tarkentaa ja syventää kysymyksiä perustuen haastateltavien vastauksiin, jolloin voidaan pureutua syvemmin haastateltavan näkökulmaan ja käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelun alussa haastateltavilta kysyttiin taustatietoja, joita olivat koulutustausta, työkokemusosalta (vuosina), paikkakunta, jossa haastateltava on töissä, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus koulussa (keskimäärin) ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus omassa luokassa (tai valmistavan opetuksen ryhmässä oppilaiden määrä). Teemahaastattelu etenee valmiiksi valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Taustatietojen jälkeen edettiin haastattelukysymyksiin, jotka oltiin jaoteltu teemoittain. Teemoiksi muotoutuivat: käsityksiä kouluun kiinnittymisen ja osallisuuden tukemisesta, opettajan käyttämät osallisuutta tukevat työtavat, yhteistyö osallisuuden ja kouluun kiinnittymisen tukena sekä osallisuus kouluyhteisössä. Tutkimuksen haastattelurunko löytyy tämän tutkimuksen liitteistä (liite 1).

#### **5.4 Aineiston analysointi**

Tutkimuksen aineistoa lähestyin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi keskittyy niihin teemoihin, aiheisiin ja asioihin, joita tutkimuksen tavoitteiden ja tehtävänasettelun mukaisesti, haastateltavat tuovat aineistossa esiin (Tuomi & Sarajärvi 2018; Vuori 2022). Haasteena sisällönanalyysissa on saada koottua suuri tietomäärä, pienempiin hallittaviin ja ymmärrettäviin kokonaisuuksiin (Cohen, Manion & Morrison 2018). Sisällönanalyysissa ei keskitytä aineiston kielelliseen tai ilmaistuun muotoon, vaan siinä pyritään löytämään tehtävänasettelun mukaiset keskeiset analyysiyksiköt aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018; Vuori 2022).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tavoitteena on muodostaa teoreettinen kokonaisuus aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksen aineisto koostuu kokonaisuudessaan kuudesta haastattelusta. Haastattelut nauhoitettiin, jonka jälkeen ne litteroitiin sanatarkasti. Litteroinnin aikana aineistosta poistettiin haastateltavien tunnistetiedot ja heidän pseudonymiteettinsä varmistettiin antamalla jokaiselle oma nimimerkki. Haastateltavat ovat tutkimuksessa koodattu nimimerkeillä (H1, H2, H3, H4, H5, H6). Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 77 sivua (fonttina Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Tutustuin aineistoon huolellisesti tulostamalla litteroidut haastattelut ja lukemalla ne läpi useaan kertaan.

Analysointiprosessi on kolmivaiheinen, koostuen aineiston redusoinnista, klusteroinnista ja abstrahoinnista. (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analysoinnin ensimmäinen vaihe on redusointi eli pelkistäminen, jossa tutkimuksen tavoitteisiin ja tehtävänasetteluun nähden epäolennaiset asiat karsitaan pois. Redusointivaiheessa lähdin etsimään tutkimukseni kannalta kiinnostavia ilmauksia, koodaten niitä värien avulla yliviivaamalla samantyylliset ilmaukset samalla värillä. Tämän jälkeen listasin pelkistetyt ilmaukset allekkain ja lähdin etsimään niistä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Pelkistämisen jälkeen seuraava vaihe oli klusterointi eli ryhmittely, jossa kävin alkuperäisilmaukset tarkasti läpi ja ryhmittelin samankaltaiset ilmaisut

omiksi ryhmiksi, muodostaen niistä erilaisia alaluokkia. Ryhmittelyn jälkeen siirryin analysoinnin viimeiseen vaiheeseen, abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. Viimeisessä vaiheessa yhdistin alaluokkia yläluokiksi, jonka jälkeen muodostin yläluokista pääluokat yhdistämällä ne samaa ilmiötä kuvaaviin aiheisiin. Pääluokkien avulla pystyin yhdistämään keskeiset käsitteet kuhunkin tutkimuskysymykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018). Seuraavassa taulukossa (Taulukko 2) esittelen tarkemmin analysoinnin prosessin vaiheet. Tutkimuksessa kuvaan tuloksia sitaattien avulla. Ymmärrettävyyden vuoksi sitaateista on karsittu pois täytesanojen toistoja.

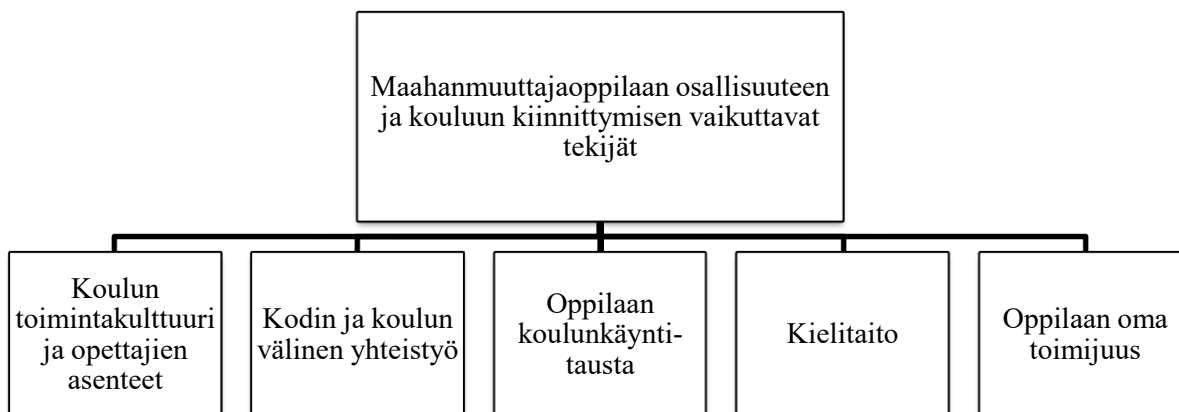
Taulukko 2. Esimerkki aineistoin analysointiprosessin eri vaiheista.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
<i>Esimerkki 1. (H3)</i> ”että tietty sitte se että luokka on se semmonen oma turvallinen koti.. kotiympäristö, mutta sitten ne samat asiat ehkä päätee kuitenkin sit siinä koko koulussa että tiedetään mistä mennään ruokalaan, ja mistä mennään välitunnille ja mitkä on välituntialueet ja missä on se oma paikka ja et ne pysyy jotenki samanlaisina siinä alussa et kaikki on niiku hyvin semmosta selkeätä ja strukturoitua niin sit se auttaa, jotenki tuo sen turvallisuuden tunteen.”	Oma luokka turvallisena kotiympäristönä oppilaalle.	Turvallinen ympäristö	Turvallinen ja osallisuutta tukeva ympäristö	Koulun toimintakulttuuri ja opettajien asenne
	Koulussa tiedetään mistä mennään ruokalaan, välitunnille ja missä on oma paikka.	Strukturoitu arki	Turvallisuuden tunne	Turvallinen ja osallisuutta tukeva ympäristö
<i>Esimerkki 2. (H2)</i> ”et melkein se et mitä kauemmin he on ollu sitä, just ne ketkä on ollu pisimpään ovat ryhmäytyneet niinkun selkeesti parhaiten ja sitten taas ne jotka on ollu vähiten on ryhmäytynyt keskenään.”	Asumisaika vaikuttaa ryhmäytymiseen.	Ryhmäytymiseen liittyvät tekijät	Ryhmäytymisen	Ryhmäytymisen ja vertaissuhteiden edistäminen
	Pidemmän aikaa olleet ryhmäytyneet parhaiten.	Vertaissuhteiden muodostumiseen liittyvät tekijät	Vertaissuhteet	
	Vähiten aikaa olleet ryhmäytyneet keskenään.	Vertaissuhteiden muodostumiseen liittyvät tekijät		

## 6 Tulokset

### 6.1 Maahanmuuttajaoppilaan osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät

Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä tarkasteltiin tässä tutkimuksessa opettajien näkemysten ja kokemusten kautta. Opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttivat koulun toimintakulttuuri ja opettajien asenteet, kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilaan koulunkäyntitausta, kielitaito sekä oppilaan oma toimijuus (kuvio 3). Seuraavaksi tarkastelen opettajien näkemyksiä ja käsityksiä näiden viiden ulottuvuuden kautta.



Kuvio 3. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat tekijät.

#### 6.1.1 Koulun toimintakulttuuri ja opettajien asenteet

Haastateltavien näkemyksissä nousi esiin koulun toimintakulttuurin ja opettajien asenteiden vaikutus maahanmuuttajaoppilaan osallisuuteen ja siihen, miten hän kiinnittyy luokkaan ja koulu yhteisöön. Koulun osallisuutta tukevan toimintakulttuurin rakentaminen lähtee opettajien asenteista ja suhtautumisesta osallisuuteen. Sallivat asenteet osallisuutta kohtaan, riittävät resurssit ja opettajien välinen yhteistyö maahanmuuttajaoppilaan koulunkäynnin tukemiseksi edistävät tasavertaisia mahdollisuuksia kokea osallisuutta koulussa. Opettajien vastauksissa korostui koko henkilökunnan sitoutumisen merkitys maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden ja kouluun kiinnittymisen tukemisessa.

*”riippuu hirveesti koulun opettajista, et täälläki on esimerkiks noi integraatiot ne opettajat ollu tosi aktiivisii että mä olin ihan hämmästyny, ku joskus oli meillä että oppilas ei ois mennykkään sinne integraatioon niin se opettaja itte sano sieltä et ei et kyl hänen pitää nyt tulla ja et ne on pitäny kyl tosi tärkeenä sitä et ne käy siellä --- ja jos me ollaan unohdettu tai on ollu jotain niin sielt on heti tullu ohjeet ja muut ja kyselyt et missäs nää oli, niin se on must tosi hienoo et jos ne opettajat on niin aktiivisia niitten integrointien suhteen et kun ei sit välttämättä aina oo niin, että toisis kouluissa voi olla että opettaja on vähän tuskastunukki että nyt taas ylimääräinen oppilas ja lisää vaivaa ja ei todellakaan noteeraa mitenkään vaikka se oppilas ei tulis sinne nii täällä on sit sillee kivasti menny noi integroinnit et se opettajien asenne kyl vaikuttaa tosi paljon.” (H5)*

Yhden haastateltavan mukaan valmistavan opetuksen oppilaiden osallisuuden huomioimisessa oli tapahtunut muutosta, ja rehtori sekä muut opettajat osasivat ottaa heidät aikaisempaa paremmin huomioon koulun tilaisuuksissa ja tapahtumissa.

*”meillä on erilaisia tapahtumapäiviä niin hyvin on meiän luokka otettu mukaan, että sekä aikasempi rehtori, että nykyinen on rehtori on aika hyvin oppinut ja muutki opettajat, jotka suunnittelee erilaisia tapahtumia tai tilaisuuksia niin aika hyvin he ovat muistaneet sit meki ollaan olemassa ja sitte meillä on joku oma paikka tai meiät on huomioitu jollakin tavalla.” (H4)*

Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta ja kouluun kiinnittymistä tuki opettajien mukaan turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteiden edistäminen koulussa. Haastateltavat toivat esiin, miten turvallisuuden tunne vaikuttaa oppilaan osallisuuteen ja aktiivisuuteen koulussa. Opettajien mukaan turvallisuuden tunne vahvisti oppilaiden halua tulla kouluun, rohkeutta ilmaista omia ajatuksia ja yhteisöllisyyden tunnetta koulussa.

*”et sil oppilaalla on hyvä olla siinä koulussa, sillä on turvallinen olo sinne kouluun tullessaan ja että tahtoo tulla siihen kouluun, eli että on joku yhteinen tavote siinä koulussa et miksi siellä tehdään ja ollaan tai me-henki on koulussa vahva, et kaikki on osa sitä ryhmää et ei ole vaan semmosia lisäyksiköitä vaan et me ollaan vahva yhtenäinen ryhmä ja kaikki huomioidaan kuitenkin yksilönä, että ihan vaan sillai pienellä et tervehditään oppilaita, vaikka niitä oppilaita, jota sä et tunne, et sanoo ainaki parille oppilaalle moi joka päivä vaikei opettais heitä missään aineessa.” (H2)*

Turvallisuuden tunnetta vahvistivat säännölliset rutiinit, strukturoitu arki, oppilaantuntemus ja oppilaiden kohtaaminen läsnäolevasti. Oman istumapaikan luokassa, nähtiin vahvistavan oppilaan kokemaan turvallisuuden tunnetta, jonka vuoksi oli tärkeää, ettei istumajärjestys

vaihtunut liian usein. Turvallisuuden tunteen nähtiin vaikuttavan siihen, miten aktiivisesti oppilas uskaltaa tunnilla osallistua ja kertoa mielipiteensä.

*”Se että luokka on se semmonen oma turvallinen kotiympäristö, mutta sitten ne samat asiat ehkä päätee kuitenkin siinä koko koulussa, että tiedetään mistä mennään ruokalaan, ja mistä mennään välitunnille ja mitkä on välituntialueet ja missä on se oma paikka ja et ne pysyy jotenki samanlaisina siinä alussa et kaikki on hyvin semmosta selkeätä ja strukturoitua niin sit se auttaa, jotenki tuo sen turvallisuuden tunteen.” (H3)*

*”se on sitten aika paljon lapsesta kiinni ja siitä et miten turvalliseksi hän kokee sen olotilansa siellä luokassa, et jos siellä on mukava porukka, joka on reilun tuntusta niin sitten on helpompi avata suunsa ja nostaa käsi ylös ja viitata ja osallistua.” (H4)*

Opettajat toivat esiin myös oppilaiden kertomia ajatuksia turvallisuuden tunteesta suomalaisessa koulussa verrattuna kotimaan koulukulttuuriin. Luottamuksellinen ja turvallinen vuorovaikutussuhde edesauttaa oppilaan halua kommunikoida ja tuoda esiin omia kokemuksia. Seuraavissa sitaateissa korostuu opettajan asema turvallisena aikuisena, jolle myös vaikeista koulukokemuksista pystyttiin kertomaan.

*”Yks oppilas niin, sit hän esimerkiksi aika paljonki kerto siitä heidän et olivat Irakissa ja kuinka ne sano sitä, että kuinka se on niin tiukkaa siellä heidän maassa, että opettajat on oikeesti pelottavia ja sitten sitä et ihanaa kun sä et oo pelottava ja ihanaa ku ei tarvii pelätä et sä suutut ihan kauheesti tai huudat tai jopa lyöt tai näin et sillä tavalla he kerto siitä et se on ollu paljon tiukempaa siellä se koulunkäynti.” (H3)*

*”Aika yllättävän monet oppilaat kertoo kiusaamisen kokemuksista sieltä, he sanovat aina omasta maasta ja siitä vanhasta koulusta niin tosi monella on kiusaamisen kokemuksia et niitä tulee välillä esiin ja niitä ehkä jänskätetään ja saatetaan olla vähän herkillä ja ku kiusaamiskyselyitä tehdään niin saatetaan tunnustaa et silloin siellä Kosovon koulussa minua kiusattiin.” (H4)*

Haastateltavien vastauksissa tuli esiin, ettei maahanmuuttajaoppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua koulun toimintaan täysin toteudu. Osa opettajista kertoi, ettei maahanmuuttajaoppilaille ole samanlaisia mahdollisuuksia vaikuttaa koulun asioihin tai esimerkiksi osallistua koulun oppilaskuntatoimintaan. Syynä tähän oli opettajien mukaan heikko kielitaito ja riittämättömät resurssit tukea maahanmuuttajanoppilaan osallisuutta oppilaskuntatoiminnassa. Opettajat toivat esiin myös mahdollisia tukimuotoja, miten maahanmuuttajaoppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua oppilaskuntatoimintaan voitaisiin edistää.

*”Koulu yhteisössä se et pääsis sinne yleisopetuksen ryhmiin, et niin kauan meillä esimerkiksi, ku ollaan valmistavan ryhmänä nii ei me oikein päästä mukaan tai meidän luokalta on turha valita oppilaita oppilaskuntaan, koska ei ne ymmärrä mitään eikä ne niiku osaa siel kokouksissa olla mutta jos tää olis tavallaan osallisena jonkun toisen luokan kautta ja näkis, miten se toimii, nii sit se toimis paljon paremmin. Koska he ei pärjää siellä niin sanotusti, he tarttis siihen tukea, he tarttis siihen aikuisen apua ja sitä resurssia ei vaan ole, mutta on tietysti ero siinä, että otetaanko kaikki mukaan huolimatta tästä vai ei.” (H1)*

*”Valmistavasta opetuksesta ei nyt viime lukuvuonna ollu ketään oppilaskunnassa ja aluks silloin vähän mietittiin mut sit siinä silloin oli kyllä niin heikkoa se kielitaito et se ihan sen takia jäi pois ja sit voi olla et sitä ei oo myöhemmin enää vaa muistanu ku nehän valitaan ne oppilaat sinne syksyllä niin sitte ei oo tullu ees sitä ajatusta että sinnehän vois nyt joku kuitenkin mennä, että ehkä se oppilaskunta-asia on semmonen mikä pitäis ottaa aktiivisemmin tohon mukaan niiku valmistava opetus.” (H5)*

Haasteet tuoda maahanmuuttajaoppilaiden omia ajatuksia ja näkemyksiä kuuluviin korostui lisäksi opettajan kommentissa, jossa hän pohti osallisuutta ja omia haasteita vahvistaa maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta. Opettajan kokemuksen mukaan oppilaiden toiveet eivät olleet tulleet tarpeeksi kuuluviin koulussa. Haastateltava koki omat keinonsa edistää maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta puutteelliseksi, sekä haasteelliseksi sen, etteivät oppilaat pystyneet tuoda tarpeeksi itse esiin omia ajatuksiaan ja toiveitaan.

*”Nimenomaan se ku ei ole mitään mist mä voisin kertoa must on se haaste et ku tavallaan ei ne niinkun, mä en itse tiedä miten mä niinkun lisäksi sitä tai oppilaat ei myöskään itse tuo ilmi sitä et must tavallaan just sen asian näkymättömyys on nimenomaan mikä kertoo just siitä että oppilaat ei oo päässeet tuomaan niitä toiveitaan esille.” (H2)*

Yhden haastateltavan kokemuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaan osallisuutta voi rajoittaa myös koulun käytänteet luokkaretkien kustannuksista. Haastateltava toi esiin miten perusopetuksen tulee olla maksutonta, eikä luokkaretkien kustannusten tulisi jäädä oppilaiden tai perheiden maksettavaksi. Hänen näkemyksensä mukaan kaikilla maahanmuuttajaperheillä ei ole yhdenvertaisia mahdollisuuksia kerätä rahaa luokkaretkiä varten, esimerkiksi kielitaidon tai lyhyen maassa olon vuoksi. Perheen taloudellisen tilanteen ei tule olla este oppilaan luokkaretkelle osallistumiseen.

*”Se et koulu on maksuton, et meil on tavallaan menty tosi voimakkaasti sillä linjalla mitä laki sanoo, kun sit mieltii joitain kouluja niin siellä ei mennä sen mukaan tai just seurasin keskustelua operyhmässä kutosen lintisireissuista että vanhempainyhdistykset laatii*

*tiukkoja säännöksiä, että jokainen kerää omat rahansa ja vaan ne lähtee jol on potti kasassa niin ku se on laitonta, ja sitte täs tulee just tää ku meidän oppilaat tulee siinä vastaan kun heillä ei ole mahdollisuuksia eikä heillä oo ymmärrystä tai kielitaitoo tai he ei oo ollu sitä neljää vuotta keräämässä sitä rahaa, niin tarkottaako se että heillä ei oo oikeutta lähteä mukaan.” (H1)*

Osallisuuden tukemisen haasteita ilmeni osassa haastatteluista myös maahanmuuttajaoppilaiden siirtyessä yleisopetukseen tai oppilaiden ollessa integroituneena yleisopetuksen tunneilla. Opettajista kaksi toivat esiin, ettei heidän kouluissaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tueta tarpeeksi yleisopetukseen siirryttäessä, eikä opettajien välinen yhteistyö aina ole maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden tukemiseksi riittävää.

*”Käytännössä ei tehdä mitään, he siirtyy yleisopetukseen ja sit toivotaan et pärjätään, et ideaali tilanteessa sinne menis ohjaaja mukana tai että valmistava opettaja tekis yhteistyössä materiaalin sen luokanopettajan kanssa, käytännössä kun heil loppuu valmistava he siirtyy yleisopetukseen nii siel he on ja siel he pärjää.” (H1)*

*”Oman kokemuksen mukaan ei kyllä oikein mitenkään, et ku emmää oikein voi mennä sitten minnekkään kollegalle sanoo et näin pitäis tehdä tai voisitteko mennä jotain ryhmäytymishommia, ennen ku hän tulee, et aika lailla heitetään sinne susille. Heillä ohjaaja on kyl mukana noilla integraatiotunneilla aina alkuun, jos opettaja haluaa et sinne tulee joku aikuinen mukaan, mutta käsittääkseni mitä oon nyt näiltä oppilailta kyselly niin ei he tee mitään semmosta ryhmäytymishommia tai mitenkään ees käy sitä prosessia läpi muiden oppilaiden kanssa ees sillonki, jos oppilas ois vaikka jäämässä sinne integraatioluokalle sitte yleisopetukseen siirtyessä.” (H2)*

Haastateltavat toivat esiin ajatuksiaan myös uskonnon tunteihin liittyen. Kaikilla maahanmuuttajaoppilailla ei ollut omasta halustaan huolimatta mahdollisuutta osallistua oman uskonnon tunneille, joka osittain johtui oppilaan puutteellisesta suomen kielen taidoista tai siitä, ettei valmistavassa opetuksessa opeteta uskontoa. Opettajien mielestä uskonnon tunnit olivat segregoivia, eivätkä tukeneet ajatusta inklusiivisesta koulusta tai vahvistaneet oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta.

*”yleisesti teoriatasolla ihan typerä kysymys, tää uskonto kysymys et kaikessa yritetään koko ajan integroida ja tehdä yhdessä, liikuntatunnit on nykyään pojat tytöt yhdessä, koko koulu rakennetaan siihen että, me tehdään kaikki samaa, kunnes koittaa uskontotunti ja kaikki rajotetaan omiin uskontoihin, nii eihän se oo nykypäivää.” (H1)*



*“ku melkein puolet lähtee uskonto-tunnille ja esimerkiksi muiden uskontojen tunneille niin se herättää aika paljon kysymyksiä et mihin ne menee, ja miks ne menee ja miks he usko erilailta ja näin nii sitten, yritetty sitä käydä vähän läpi.” (H3)*

Opettajien näkemysten mukaan integroinneilla oli vahva positiivinen vaikutus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen, sillä niiden nähtiin tukevan maahanmuuttajaoppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta ja kielitaidon kehittymistä. Maahanmuuttajaoppilaiden integrointia yleisopetuksen tunneille tulee haastateltavien mukaan suunnitella etukäteen ja rakentaa toimivaksi, huomioiden esimerkiksi yleisopetuksen oppilaiden rooli maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden tukemisessa. Integrointien nähtiin myös tukevan maahanmuuttajaoppilaan siirtymistä valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen, silloin kun oppilas jatko koulupolkuaan samassa yleisopetuksen ryhmässä, jonka tunneilla oli aikaisemmin ollut integroituneena. Koulun yhteisöllisyyden ja oppilaiden yhteenkuuluvuuden tukemiseksi opettajat nostivat esiin, ettei valmistavan opetuksen tulisi olla koulussa erillinen yksikkö, sillä se estää maahanmuuttajaoppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sosiaalisten suhteiden luomista oman luokan ulkopuolella.

*”Integrointia heti vaan, että niin kauan ku me ollaan jossain omassa pienessä ryhmässä puhumassa jossain siivousvarastossa, ku ei oo muuta tilaa niin ei he integroidu. He oppii sit selviytyy omalla tavallaan mutta jotta he sais ystäviä, jotta he oppis koulun tavoille, jotta heillä ois syytä motivaatioon opetella suomea niin mahdollisimman paljon integrointia.” (H1)*

*”Integrointi on tietysti yks aika tärkeä, koska sitten valmistavassa opetuksessa ne kuulee lähinnä sitten aikuisten sitä suomea ja sitten tietysti se suomi mitä ne keskenään käyttää, mutta on tärkeä et ne kuulis sitä autenttista suomea autenttisisissa tilanteissa niin sen takii ne integroinnit on tärkeitä et vaikkei siel ihan kaikkee ymmärtäis sinänsä ja pystyis tekee kaikkii samoja tehtäviä niin se et kuulee sitä suomea ja ihan semmosia puhekielisiäkin yksinkertasia ilmasuja, niin se on siinä mielessä melkein se tärkein anti.” (H5)*

Haastateltavien vastaukset erosivat jokseenkin toisistaan siinä, kuinka nopeasti oppilaiden integroinnit yleisopetuksen tunneille aloitettiin. Osa opettajista oli sitä mieltä, että integrointi tulisi aloittaa heti oppilaan aloittaessa koulussa. Toiset puolestaan kokivat, että oppilas tarvitsisi ensin riittävän kielitaidon pärjätäkseen yleisopetuksen tunneilla. Samankaltaisuutta vastauksissa ilmeni sen suhteen, että usein integroinnit aloitettiin taito- ja taideaineilla. Integrointeihin vaikuttivat myös oppilaan omat taidot, vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet sekä henkilökunnan resurssit.

*”Joo, sit ku siel alkaa oleen se kielitaito riittävän hyvä nii sitten mää laitan niitä usein taito- ja taideaineisiin tai matematiikkaan, ja sit jos on tosi hyvä nii sitten myös ympäristöoppi.” (H2)*

*”Meillä on se tapa, et meillä taito- ja taideaineisiin integroidaan heti, suunnilleen heti ku koulu alkaa. Toki ollaan sillai pyritty sitä tekemään et mä oon mukana siellä ja meidän ohjaaja on mukana siellä liikunnassa.” (H1)*

## 6.1.2 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Opettajat toivat esiin haastatteluissa, kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksen maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden ja kouluun kiinnittymisen tukemisessa. Suomalainen koulujärjestelmä voi olla maahanmuuttajaperheelle vieras, eikä kaikki koulun käytännöt ja tavat ole välttämättä kaikille perheille tuttuja. Tämän vuoksi on tärkeä avata maahanmuuttajaperheille koulun arkea ja toimintaa, jotta myös heillä on mahdollisuudet osallistua koulun toimintaan ja omien lastensa koulunkäynnin tukemiseen. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä opettajat kokivat merkitykselliseksi vuorovaikutuksen vanhempiin ja tulkkien käytön vuorovaikutuksen apuna, ajantasaisen ja toimivan yhteydenpidon sekä tiedottamisen ja koulun arjesta kertomisen.

*”Esimerkiks jos mä mietin tätä meidän luokkaa niin perheethän ei tiedä hirveesti tästä Suomeen systeemistä eikä välttämättä oo aiempaa koulukäyntitaustaa muutenkaan näillä lapsilla niin hyvä tiedottaminen on tärkeitä ja siit koulun arjesta kertominen ja kun koululla on kerhoja niin sitten ohjaa niit vanhempia auttamaan niit lapsia sinne kerhoihin et tulis sit vähän tutummaks se muukin koulu ja muut oppilaat, kun vaan se oma yhteisö, niiku se lähiyhteisö siinä.” (H5)*

*”Mä haluan, että vanhemmat pystyy mulle puhumaan ja meille koulun aikuisille, että me saadaan kotien tunnelma koulusta positiiviseksi koska se auttaa sit oppilasta kiinnittymään tosi vahvasti siihen kouluun. --- se vuorovaikutus on varmasti yks niistä kaikista avainasioista mitä me voidaan tehdä ja myös koulun johdon tapa viestiä koteihin on tosi tärkeä ja se on semmonen asia missä on mun nähdäkseni hyvin usein parannettavaa.” (H6)*

Haastateltavien mukaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyi myös haasteita. Haasteena olivat maahanmuuttajaperheiden ja koulun väliset näkemuserot, joissa erityisesti poissaolot nousivat opettajien vastauksissa esiin. Poissaolojen syyt olivat moninaiset, mutta erityisesti ne heijastuivat osallistumattomuutena koulujen juhliin tai muuhun normaalista kouluarjesta poikkeavaan ohjelmaan. Lisäksi retket sekä taito- ja taideaineet eivät näyttäytyneet opettajien

mukaan kaikille perheille yhtä merkityksellisinä, jolloin poissaolot kohdistuivat retkien sekä taito- ja taideaineineille osoitettuihin hetkiin.

*”Suurimmat haasteet on esimerkiksi poissaolot, siinä on myös se haaste et jos on kerrankin tulkki ja vaikka koko perheellä hammaslääkäriaika nii on ymmärrettävää että he on kaikki pois koko päivän, --- tai meillä on tällä hetkellä haaste et meidän lukujärjestys menee oikeastaan yhdellä oppilaalla hänen sisaruksensa mukaan koska hän ei voi mennä yksin bussilla koska perhe ei päästä häntä, kun taas suomalaisessa kulttuurissa hän olis monta vuotta kulkenut bussilla jo itse.” (H1)*

*”Tietysti perheet ajattelee vähän erilailta, joillaki on vähän se et ihan tavallisiin juhliin ja tämmösiin missä ei oo mitään uskonnollista liitettäkään niin saattaa, et sitte on aina pois lapsi koulusta ja osa saattaa suhtautua suomalaisten juhliin ja tämmösiin vähän negatiivisesti ja puhua siitä rumasti, niin ollaan keskusteltu kuinka tärkeitä meidän on kunnioittaa kaikkia ja hyväksyä kaikkien uskonnot ja on tietysti vanhemmille yrittäny sanoo että meillä on kuitenkin oppivelvollisuus ja pitää oikeesti hakee virallisesti lupaa niihin poissaoloihin et ei vaan voi ajatella et nyt on tommonen vappujuhla niin nyt ei mennäkään kouluun ku se on jotain suomalaista, tälläsiä on joitaki, sit aina tietää ku on jotain erikoisohjelmaa niin he on varmaan taas kotona.” (H3)*

Haastateltavat korostivat tiedottamisen ja keskustelun merkitystä perheiden välisessä vuorovaikutuksessa, ja kokivat, että on tärkeää tehdä selväksi suomalaisen koulun arki ja säännöt, sekä löytää perheen kanssa yhteinen ratkaisu tilanteen selvittämiseksi.

*”tuli yksi viesti kerran, että oppilas ei tuu tänään kouluun, kysyin miksi, niin sit oli et he menee ostoksille ja mä vaan siihen vastasin et ok ja myöhemmin kävin sitä läpi et ei voi tällälailla olla et pitää olla ne hyväksyttävät syyt, et aika paljon se on sitä et me tavallaan saadaan sillee ne kiinnittymään et me kiskostetaan vanhemmille tätä et mitä tää koulu ja oppivelvollisuus on ja miksi se on tärkeitä.” (H5)*

*”jos oppilas kieltäytyy, että ei halua ollenkaan vaikka tulla katsomaan jotain itsenäisyyspäiväjuhlallisuuksia niin kyl sitten kohteiden kanssa keskustellaan et mikä siinä on syynä, ettei suostu tulemaan ja yritetään löytää perheen kanssa yhdessä semmonen kompromissi.” (H2)*

### 6.1.3 Oppilaan koulunkäyntitausta

Maahanmuuttajaoppilaan koulukäyntitausta vaikutti opettajien mukaan oppilaan osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen. Haastateltavien mukaan aikaisempi koulukäyntitausta tuki uuteen koulukulttuuriin sopeutumista, sillä oppilaalle oli ehtinyt kertyä ryhmätyötaitoja ja ymmärrystä koulun säännöistä sekä toimintamalleista. Vaikean historian ja koulukäymättömyyden nähtiin olevan opettajan kokemuksen mukaan osallisuutta ja kouluun kiinnittymistä hidastava tekijä, joka vaatii myös opettajalta enemmän työtä osallisuuden edistämiseksi.

*”No kyllä se näkyy tosi paljon, että on tosi selkee ero jos oppilas on jo käynyt koulua et on vaikka työperäinen maahanmuutto tai sitte et muuten on ollu mahollisuus käydä koulua et niil on niin selvää jo se et mitä se koulunkäynti on ja säännöt ja on ryhmätyötaitoja ja sitten kun on sellasia oppilaita joilla ei ollenkaan sitä koulunkäyntitaustaa ja saattaa olla vaikee se historia niin on kyl tosi vaikee sit ja kestää kauan oppia niit sääntöjä ja ja sitä ryhmätyötaitoa et enemmän on et helposti sit saattaa vaikka nyrkit sitte heilua siinä pitkäänki ennen kun aletaan oppia että se ei oo se oikee toimintamalli et kyl siinä on tosi selkee ero ja nää tavallaan nää jotka on käynyt koulua niin ne just niinkun solahtaa helpommin tähän kouluun ja osaa jo vähän solmii niit kaverisuhteitaki ja pystyy kiinnittymään tietyllä tavalla jouhevammin ja nopeemmin että sitten monien muitten kanssa se saattaa kestää ja tehdään tosi aktiivisesti sit sitä työtä et tuetaan sitä kiinnittymistä et se on aika semmonen monivaiheinen ja tiivis prosessi.” (H5)*

Yksi haastateltavista puolestaan koki, että maahanmuuttajaoppilaan aiempi koulunkäyntitausta näyttäytyy positiivisesti huolimatta siitä, oliko oppilas käynyt ennen Suomeen saapumista koulua vai ei.

*”Sanotaanko et kaikissa tapauksissa positiivisesti. Jos oppilas on käynyt koulua, nii hänellä on koulunkäyntitausta, hän kaipaa päästä kouluun, hän pääsee kouluun ja sit Suomessa ollaan yllättävän rentoja, niin he on positiivisesti yllättyneitä siitä. Ne, jotka ei oo päässyt kouluun nii käyttäytyy sen takia hyvin et he on vihdoin päässyt kouluun, et tavallaan oli minkälainen tahansa koulunkäyntitausta, niin positiivisin mielin tullaan kouluun ja ymmärettään yhteiset säännöt, että ei voi huutaa, juosta, tapella että pitää niiku olla ihmisiksi ja tehdä töitä.” (H1)*

Maahanmuuttajaoppilaan kotimaan aikaisemmalla koulukulttuurilla oli opettajien kokemusten mukaan vaikutusta siihen, miten oppilaan osallisuus näyttäytyi luokassa. Hyvin autoritaariseen koulukulttuuriin tottuneiden oppilaiden oli vaikeampi vapaasti toteuttaa ja ilmaista itseään, sillä he olivat tottuneet toimimaan opettajan odotusten ja vaatimusten mukaisesti, eikä itsenäiseen ajatteluun oltu aina kannustettu. Oppilailta esiintyi opettajien mukaan erityisesti alkuvaiheessa epäonnistumisen ja kurittamisen pelkoa, ja he pyrkivät toimimaan sen mukaan mitä he ajattelivat opettajan heiltä odottavan.

*”näky osallisuudessa, jos on semmonen hyvin tiukasta koulukulttuurista tuleva oppilas tai jos ei oo ollenkaan koulukulttuuria taustalla niin, heillä on tosi vaikee, että sä saat itse päättää tai itse suunnitella, kaikki semmonen vapaampi, edes et pitäis kirjoittaa tarina on heille tosi haasteellista, ku he miettii et mikä on nyt se oikee tapa toimia, mitä minun kuuluu vastata, niin se näkyy tosi selkeesti, taas vastaavasti maissa missä on vahva koulukulttuuri ollu, semmonen niiku eheä ja ehkä vähän vapaampi niin kyllä he sitten niinku osallistuu, ja heillä on ideoita mitä voitaisiin tehdä.” (H2)*

*”Kulttuureista, jotka on ehkä autoritäärisempiä nii oppilaat on hyvin kohteliaita ja ystävällisiä ja käyttäytyvät erittäin hallitusti ja hillitysti koulussa et välillä on joutunu heitä jopa sillee et saa rentoutua ja saa nauraa et tän ei tartte olla niin totista hommaa.” (H6)*

*”Alussa monet on tosi hiljasia ja joillakin lähtee sit nopeammin liikkeelle se osallistuminen ja toisilla kestää sitten kauemmin se osallistuminen ja joillaki saattaa olla sitkeesti semmonen epäonnistumisen pelko ja aavistelen, että joillakin on semmonen rankaisun pelko myös et jos tämä meneekin väärin tai muuta et heille joutuu sit erikseen painottamaan et ei että kokeile vaan että ei me olla vihaisia ja kokeile vaan ihan rauhassa ja ei haittaa jos ei kaikki mee ihan kohdallensa et tää on opettelua ja harjottelua.” (H4)*

Opettajat toivat esiin myös maahanmuuttajaoppilaiden uuteen koulukulttuuriin sopeutumiseen liittyviä haasteita. Oppilas tarvitsee uuteen koulukulttuuriin sopeutumiseen ja kouluun kiinnittymiseen riittävästi aikaa ja tukea. Vasta maahan muuttaneen oppilaan koulupolku voi olla alussa vaikea, ottaen huomioon oppilaan taustan ja maahanmuuton syyt, eikä oppilaalle välttämättä ole vielä kehittynyt oikeanlaisia keinoja käsitellä tilanteita ja omia tunteita.

*”Perheitä, jossa on ollu tosi vaikeet olot aikasemmin et on ollu ihan leiritaustaa ja näin niin se on ollu tosi vaikeeta et on sitte tullu paljon yhteenottoja muitten oppilaitten kanssa ihan fyysisiä ja tosi paljon jouduttu olemaan kotiin yhteydessä ja eri opettajien ja henkilöitten kanssa niinkun miettimään et mitä tehdä ja sit on saattanu viel alkuun olla se koulunkäynti sellast hajanaista että tullaan vähän millon tullaan ja yhtäkkiä saatetaan olla poissa et on käsi kipee tai jotakin muuta epämäärästä et on niitä ajoittain aika isojaki ongelmia.” (H5)*

*“Joskus joku oppilas näyttää siltä, että en todellakaan halua kiinnittyä luokkaan enkä todellakaan halua kiinnittyä kouluun ja tekee kaikkensa, että repii rikki ja hajalle meidän luokkaa, se on ollu hyvin raskasta ja hyvin vaikeeta ja siinä on tarvittu monenlaisia ammattilaisia ja monenlaisia toimijoita että sitä asiaa ollaan saatu eteenpäin ja tän oppilaan oloa sitten paremmaksi.” (H4)*

#### 6.1.4 Oppilaan kielitaidon vaikutus osallisuuteen

Seuraavaksi tuon esiin opettajien näkemyksiä kielitaidon vaikutuksesta maahanmuuttajaoppilaan osallisuuteen. Haastateltavien vastaukset erosivat jokseenkin toisistaan. Opettajista kolme koki, että kielellä on keskeinen merkitys maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden kokemuksiin koulussa. Haastateltavat toivat esiin, miten heikko suomen kielen taito vaikeutti erityisesti esimerkiksi abstraktien käsitteiden ymmärtämistä, oppilaan mahdollisuuksia ilmaista itseä koskevia asioita ja omia mielipiteitä sekä mahdollisuuksia vaikuttaa koulun asioihin.

*”Kyllähän se on ihan selvää, että ei sitä voi kiistää, etteikö se rajottaisi. Kyllähän se jossakin määrin rajottaa, kun ei ymmärrä kaikkee, eikä pysty ilmaisemaan kaikkea mitä haluaisi, mutta mä silti väittäisin, että ainakin mun oppilaat kokee ihan kohtuullisesti niinku kuuluvansa porukkaan, luokkaan ja kouluun vähintäänkin kohtuullisesti, et tilanne ei oo juurikaan kenenkään kohdalla ollu huono.” (H4)*

*”Kylhän se tosi paljon rajottaa, et sä saat sen viestin perille, jos miettii että ois joku oppilaskunnan hallitus jo se sana oppilaskunnan hallitus on tosi vaikea ymmärtää ja selittää käytännössä mitä se tarkoittaa, ja se että pääsis ees siinä omassa luokassaan vaikuttaa on tosi vaikeeta, --- se kieli tekee sen niin paljon et on vaikea selittää sille oppilaille sen et hän saisi itse päättää tai vaikuttaa tai ideoida jotain asioita kouluun liittyen niin ei se oppilaan välttämättä vaik se ymmärtäis sen niin ei hän ei välttämättä pysty tuomaan niitä ideoitaan tai halujaan niinkun riittävästi julki, tai se on vähän et ne kellä on hyvä suomen kieli saattaa pyytää et voidaanko tehdä jotain tällasia harjotuksia ja voidaanko mennä jotain tiettyjä palkitsemismenetelmiä nii kyl he sitten pyytää.” (H2)*

Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden kokemukset saattoivat syntyä suomen kielen sijaan, esimerkiksi toisen yhteisen kielen kautta. Yksi haastateltavista kertoi, miten heidän koulussaan osallisuuden kokemukset rakentuivat maahanmuuttajaoppilaille suomen kielen sijaan suurimmaksi osaksi englannin kielen kautta. Opettaja koki, että suomea toisena kielenä puhuvien oppilaiden suuren määrän vuoksi, kouluympäristö ei kannustanut tarpeeksi käyttämään suomen kieltä oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

*”Paljon. Mä sanoisin, että parhaimmat osallistumisen kokemukset tulee englannin kielen kautta meillä käytännössä. Että tota, se vaikuttaa paljon, meillä on se haaste että meillä on viiskyt prosenttia äskakkosia [S2-oppilaita A.P.] koulussa niin tavallaan ei ole sellaista hyvää peruspohjaa suomenkielellä mihin tarttua mukaan, mikä tekee sillai haastavaksi, et tokihan nyt sitte onhan se hienoa, että melkein kaikilla on jonkun näkönen kielitausta nii ei tuu sit kiusaamista sen takia et meillä on sillai tosi mukava suvaitsevainen koulu mutta mä sanoisin, että ne osallisuudet tulee paljon valmistavan oppilaille tai valmistavalta siirtyville oppilaille enemmän englannin kielen kautta, kun suomen kielen kautta.” (H1)*

Kolme haastateltavista koki, ettei suomen kielen taito merkittävästi rajoita maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tai sen koettiin olevan sidoksissa tiettyihin tilanteisiin. Opettajat kokivat varsinkin pienten lasten olevan nopeita sopeutumaan, ja että osallisuutta voitiin tukea heikosta kielitaidosta huolimatta muilla keinoin, kuten kuvien, eleiden, laulujen, leikkien tai toisen yhteisen kielen avulla. Heikon suomen kielen taidon mainittiin kuitenkin vaikuttavan jossain määrin ymmärtämiseen ja esimerkiksi oppilaan oppimiseen.

*”Jotenkin siis siinä mielessä yllättävän vähän et tietysti pienet lapset sopeutuu jotenkin nopeesti ja mitä enemmän on sitä leikkiä ja laulua ja kuvia käytetään niin jotenkin tuntuu*

*että yllättävän hyvin.. kielitaito se niinku puhuminen tulee paljon nopeempaa, kun sitte huomaa että ymmärtäminen monesti sit saatta olla et on vähän heikompaa, --- pienet lapset ei kauheesti kiinnitä huomiota siihen että on eri maalaisia et kuhan jollaki tasolla vähän ymmärretään toisiamme niin se usein riittää, sillä tavalla he on kiinnittyneet luokkaan kyllä tosi hyvin mutta oppiminen pitää aina varmistaa.” (H3)*

Haastateltavien mukaan monikulttuurisessa kouluympäristössä, heikko suomen kielen taito ei ollut suurena esteenä maahanmuuttajien osallisuuden kokemuksille, ja osallisuuden esteenä nähtiin suomen kielen taitoa enemmän vaikuttavan aikuisten asenteet, epävarmuus ja tottumattomuus maahanmuuttajaoppilaita kohtaan.

*”Mun mielestä se ei rajota hirveesti et esimerkiks tää mejän koulu niin tää on niin pitkään ollu jo semmonen monikulttuurinen ja tääl on niinku kaikil tasoil siihen niin totuttu sekä henkilökunta että lapset että se ei rajota mut sitten mä huomaan esimerkiks jos on sellasii kouluja mis ei oo kauheesti S2-oppilaita niin siellä ehkä enemmän niinku kaikis herää semmosta hämmennystä ja sit se saattaa niinku siinä mielessä rajottaa--- et se tulee sit ehkä enemmän sieltä asenteista et se on niinku semmosta aikuisten epävarmuutta.” (H5)*

*”mun kokemuksen mukaan aika nopeesti he solahtaa sinne, et se kieli ei oo niin keskeinen tekijä siinä ja meillä on tosiaan, ku meidän koulussa on iso prosentti S2-oppilaita niin tilastollisesti joku sun luokalla tai naapuriluokalla puhuu sitä kieltä, eli tavallaan aina löytyy joku joka pystyy auttaa.” (H6)*

Opettajat toivat esiin myös tilanteita, joissa kielitaito ja yhteisen kielen puute rajoittivat oppilaiden osallisuutta keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Opettajien mukaan, riitatilanteita saattoi syntyä sellaisissa tilanteissa, joissa kaikki oppilaat eivät ymmärtäneet mistä keskustelussa oli kyse. Tämän seurauksena opettajat olivat päätyneet ratkaisuun, jossa tunnilla käytettiin vain suomen kieltä, pois lukien tilanteet, jossa englantia tai oppilaiden omaa äidinkieltä käytettiin opetuksen ja oppimisen tukena.

*”oon huomannu, että sit he tekee niin herkästi sen, että sit siellä on se yksi, joka puhuu suomea ja kaikki muut sitte pyytää tulkkaamaan ja se aiheuttaa aivan hirveästi niitä riitatilanteita, kun ei ymmärretä mitä puhutaan ja sit mää koen, että se on tasa-arvosta sitten kaikille, että sit me kaikki puhumme sitä suomea.” (H2)*

*”tulee myöskin niitä tilanteita et sitten ne suomalaiset välillä on silleen niinkun et hei että me ei ymmärrettä mitä noi puhuu ja miks ne saa, miks ne puhuu jotain vierasta kieltä ja on tullu välillä myös ihan semmosia tilanteita että eihän ne vaan puhu meistä.” (H3)*

Opettajat näkivät oman äidinkielen käytön luokassa olevan sallittua tietyissä tilanteissa ja hetkissä. Yksi opettajista toi esiin, miten yhteistä kieltä puhuvat oppilaat olivat aktiivisia auttamaan toisiaan, mikä saattoi toisinaan johtaa myös liialliseen avuntarjoamiseen tilanteissa, jossa oppilas voisi jo itse ymmärtää opettajan suomenkielisiä ohjeita ja näin ollen osallistua itsenäisesti opetukseen.

*”välillä on jouduttu laittamaan ihan sääntöä että nyt puhutaan suomea, ettei mee sit liikaa siihen että, et tavallaan uuttaki oppilasta niin muut samankieliset pyrkis liikaa auttamaan kun sit siin menee vähän ohi se tilanne että hän vois jo ymmärtää jotain mitä mä sanon suomeks tosi selkeesti ja elehtien--- et siinä on välillä semmonen häilyvä se raja --- koska sit kuitenkin apunakielenä saatan itekki ehottaa et hei neuvo hänelle somaliaks tää et se on semmonen sanotaan et vähän tilannesidonnainen että välillä mä saatan sanoa et nyt älä sano älä puhu hänelle ku hänen olis tärkeä sitä suomenkielistä ohjetta yrittää kuulla itse ja ymmärtää.” (H5)*

Yksi haastateltavista toi myös esiin kielitaitoon liittyvän haasteen kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opettajan mukaan heikko suomen kielen taito saattoi johtaa siihen, ettei maahanmuuttajaperheillä ollut yhtäläisiä mahdollisuuksia saada tietoa lapsensa koulunkäynnistä ja sen tukemisesta. Kielitaito saattoi siis vaikuttaa siihen, kuinka hyvin oman lapsen koulupolkua pystyttiin tukemaan.

*”Jos perheen vanhemmilla on hirveen heikko kielitaito, eikä sit tietoa saatavilla niin sit he ehkä saattaa jäädä siinä vähän paitsioon et ei ihan niiku kaikista mahdollisuuksista ja oikeuksista ja kaikest sillä lailla niin tiedä eikä välttämättä sit osaa tukea niit lapsiaan riittävästi koululla pitäis olla selkeenä se systeemi et miten tälläis et otetaan huomioon ja tiedottamisessa ja kaikessa selkoviestinnässä ja muussa. Aluks tietysti käytetään vielä enemmän tarvittaessa tulkkeja, että tulee sit tosiaan et niillä on niiku mahdollisuus saada se kaikki sama tieto mikä suomalaisvanhemmillakin.” (H5)*

### 6.1.5 Oppilaan oma toimijuus

Haastateltavat toivat vastauksissaan esiin, miten oppilaan oma toimijuus ja persoona vaikuttavat keskeisesti osallisuuteen. Opettajien näkemysten mukaan yhteenkuuluvuutta ja mukaan ottamista oli pyritty edistämään eri ammattilaisten ja luokkakavereiden tuen avulla. Oppilaalla on kuitenkin myös itse vastuuta ja päätösvaltaa valita haluaako hän olla osallisena tiettyyn ryhmään tai yhteisöön.



*”Periaatteessa kaikki on heille avointa ja saavutettavissa et se on niinkun oppilaan rohkeudesta sitten eniten kiinni et uskaltaako sitten lähtee, rohkasta koitetaan ja pikkusen koitetaan tuupata mut se sitten kantaa minkä kantaa.” (H4)*

*”mul on kaks tapausta, jotka on ku nenä päähän siihen ryhmään, mutta he ei halua olla siellä siis sillai että saatiin junailtua huoltajat ja ohjaajat ja kuraattorit kaikki mahdolliset ja sit lopputulema on se että oppilas makaa pitkin lattiaita siellä jalkapallokerhossa niin tavallaan teemme jonkun verran mutta sitten pitää olla myös omaa vastuuta lapsilla.” (H1)*

*”otetaan aina mukaan, mutta tietysti se nyt on semmonen luonne asiaki että, jotkut ei sitten oo semmosia ryhmässä olijoita.” (H3)*

Osallisuus näyttäytyi, joissakin tilanteissa opettajille ja oppilaille eri tavalla. Oppilas saattoi esimerkiksi kokea olevansa osa ryhmää, viihtyvänsä koulussa ja oppilaan itsensä mukaan hänellä oli kavereita, kun taas opettajille tilanne näyttäytyi eri tavalla. Opettajat toivat esiin oppilaan osallisuuden näyttäytyvän esimerkiksi seurailijan roolissa, ja kokivat oppilaan osallisuuden olevan toisinaan tulkintakysymys.

*”opettajien kans on keskusteltu siitä, miten saadaan tuettua niitä kaverisuhteita ja onneks ei oo nyt yhtään sellasta oppilasta joka ois täysin yksin, mut esimerkiks oppilas saattaa sanoa, että et nää on mun parhait kavereita, no mitäs sä teet niitten kanssa, no oikeestaan mä ehkä enemmän katon ku ne pelaa jalkapalloo, et se on semmonen seurailijan rooli mut sit jos oppilas kokee et se on ihan ok ja hän on kuitenkin heidän kanssaan niin sekään ei oo sit meiän tehtävä sanoo et ei he oo sun oikeita kavereita, et sä oot väärällä tavalla kaveri, mut ehkä tukee ja rohkasta mukaan siihen toimintaan.” (H6)*

*“mul on siellä muutama sellanen, jotka tappelee tosi usein ja paljon ja heitä ei kiinnosta koulu ja sitte on näitä, joita ehkä vähän liikaaki kiinnostaa koulu että he haluis tehä koko ajan akateemisia juttuja, ja sit yrittää sanoa että kyllä tähän kuuluu myös se että te juttele ja pidätte kivaa keskenänne, nii meiän mielestä hän tekee liian vähän ja sit taas vanhempainkeskustelussa hän oli sanonu et tää on tosi kivaa ku tääl on niin rentoo ja vapaata ja saa leikkii paljon, et se on vähän aina sillai tulkintakysymys sitte.” (H1)*

Haastateltavien vastauksissa tuli esiin kaikkien oppilaiden vastuu osallisuuden toteutumiseksi, jota vahvistivat avoin keskustelu ilmapiiri, empatiataidot ja opettajan sanoittaminen toisen oppilaan tilanteeseen asettumisesta. Opettajat kannustivat oppilaita pitämään huolta toisistaan, ja vasta Suomeen saapuneen oppilaan osallisuutta tuettiin sopimalla etukäteen esimerkiksi samaa kieltä puhuva oppilas tutor-oppilaaksi uudelle tulokkaalle.

*”Sanotettais myös muulle ryhmälle sitä että tää oppilas on vasta muuttanu tänne ja hänellä ei oo vielä kieltä ja nyt on meiän kaikkien yhteinen vastuu huolehtia siitä, että hän oppii mahdollisimman pian mahdollisimman hyvin suomea ja että meidän*

*velvollisuus on huolehtia siitä, että hän voi hyvin täällä ja me kaikki autetaan ja tuetaan häntä tässä tosi vaikeessa tilanteessa ja et miettikää jos sä muuttaisit nyt maahan, jonka kieltä sä et ollenkaan osaa ja kuinka jännittävältä se voisi tuntua, et sanottaa sen niille oppilaille sen tilanteen auki eikä vaan niin että tiputetaan sinne oppilas joka on vähän outo ja joka ei koskaan sano mitään, niin siinä on tavallaan iso ero et miten se niinku tilanne näyttäytyy oppilaille.” (H6)*

*”samankielisiä tästä niin sit me sovitaan jo etukäteen, että joku voisi sit olla vielä enemmän siinä semmosena kaverina ja tuutorina sitten ja auttaa, ja sitten tietysti kun tulee niin sitten muistutellaan vielä että kun menee vaikka välitunnille tai mihin nyt meneeki että pitää pitää siitä kaverista huolta.” (H5)*

Haastatteluissa yksi opettaja toi esiin, miten hänen mukaansa valmistavan opetuksen oppilaat eivät olleet aktiivisesti tekemisissä toistensa kanssa vapaa-ajalla. Opettaja oli pyrkinyt edistämään kaverisuhteiden muodostumista myös vapaa-ajalle, mutta ei ollut kokenut siitä olevan merkittävästi hyötyä. Opettajan mukaan valmistavan opetuksen oppilaiden vertaissuhteet rajoittuivat omaan pihapiiriin ja kotipihaan, ja esimerkiksi koulun ulkopuolisen harrastamisen ei katsottu olevan kovin yleistä valmistavan opetuksen oppilaiden joukossa. Opettaja toi esiin, miten osa oppilaista oli aktiivisempia pitämään yhteyttä toisiinsa myös koulun ulkopuolella, ja olivat keksineet yhteistä tekemistä vapaa-ajalle.

*”noi valmo-oppilaat ei ehkä oo kauheen ahkerasti toistensa kanssa yleisesti ottaen vapaa-ajalla tekemisissä, et se tuppaa rajottumaan siihen kotipiiriin ja ehkä siihen kotipihaan ja aika niukasti ollaan niiku niitten luokkakaverien tai muitten koulukaverien kans tekemisissä vapaa-ajalla, osa on mut jos ajattelee esimerkiksi sitä kokonaisuutta nii se on vähän niukkaa ja muutenki semmonen harrastaminen koulun jälkeen nii se on aika niukkaa, mut mä olen koittanu vähän jotain vinkata välillä mitä kaupungilta on tullu jotain esitteitä ja laittanu viestii koteihin... koulun kerhoihin osa lapsista on lähteny mut ei olla oikein kauheesti sitte lähdetty koulun ulkopuolelle ei sankoin joukoin, mutta onneksi jotkut ovat keksineet kuten esimerkiksi muutamat oppilaat löysivät tiensä jopa tivoliin tossa hetki sitten ja olin ihan tosi ilonen heiän puolesta, et he keksivät semmosen ja osasivat ja saivat aikaseks lähtee.” (H4)*

## **6.2 Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden tukeminen luokassa ja kouluyhteisössä**

Opettajalla on keskeinen rooli osallisuuden edistämisessä. Seuraavaksi kuvaan millä tavoin opettajat pyrkivät tukemaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta ja osallistumisen mahdollistavia tilanteita. Haastateltavien mukaan osallisuutta luokassa tulee vaatia ja opettaja omalla toiminnallaan voida luoda tilanteita, joissa oppilaat pääsevät itse vaikuttamaan ja tulevat

kuulluiksi sekä nähyiksi koulu yhteisönsä jäseninä. Opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tuettiin, osallisuutta edistävän ympäristön ja materiaalin, ryhmäytymisen ja vertaissuhteiden edistämisen, oppilaan kuuntelemisen ja vaikutusmahdollisuuksien luomisen, maahanmuuttajaoppilaan identiteettiä vahvistavien työtapojen sekä yhteistyön avulla.



Kuvio 4. Opettajien käyttämät tuen keinot maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden tukemiseen luokassa ja koulu yhteisössä.

### 6.2.1 Osallistavan ympäristön rakentaminen ja osallisuutta tukeva materiaali

Opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden tukeminen alkaa osallistavan ympäristön rakentamisella ja käyttämällä osallisuutta tukevaa materiaalia oppimisen ja kouluarjen tukena. Ympäristöä rakennettiin osallistavaksi erilaisten kuvien ja toistuvien rutiinien kautta, jotta oppilaat saavat arkeen kiinne kohtia ja selkeyttä päivärytmiin, esimerkiksi kuvitetun lukujärjestyksen avulla. Tavaroille pyrittiin osoittamaan omat paikat, jotta oppilaiden oli helppo itse löytää ne ja laittaa paikoilleen käytön jälkeen. Strukturoitu kouluarki ja toistuvat rutiinit sujuvoittavat oppilaiden kouluarkea ja lisäävät turvallisuuden tunnetta luokassa, kun tiedetään mitä milläkin hetkellä tapahtuu. Päivärytmin ja opetuksen näkyväksi tekeminen visuaalisten elementtien avulla edesauttoi oppilaan mahdollisuuksia osallistua toimintaan ja vahvisti suomen kielen oppimista.

*”Ensinnäkin tehdä tavallaan se ympäristö sellaseksi et se lapsi pystyy esimerkiksi et on kuvia käytetty ja näin, et jos ei esimerkiksi osaa vielä suomea nii on jotain kiinnekohtia et lukujärjestys on esimerkiksi laitettu kuvilla ja asioita paljon selitetään ja näytetään kuvien avulla ja on rutiineja jotka toistuu, joka päivä samanlaisina että tietää jo tavallaan mistä merkistä tapahtuu mitään ja sitten tietysti paljon tehdään yhdessä asioita, ryhmäydytään, tehdään paljon parityötä ja ryhmätyötä ja leikitään ja luodaan semmosta kivaa ilmapiiriä siihen luokkaan.” (H3)*

Osallistavan ympäristön rakentaminen edellyttää, edellä mainittujen asioiden lisäksi osallisuuteen kannustavaa ilmapiiriä. Turvallinen ja kannustava ilmapiiri vahvistaa oppilaan halua ilmaista itseään ja osallistua luokan toimintaan. Osallistavaa ilmapiiriä pyrittiin rakentamaan kannustamalla jokaista vuorovaikutukseen ja osallistumaan oman taitotasansa mukaisesti. Seuraavassa sitaatissa opettaja tuo esiin, että tärkeintä on antaa mahdollisuus yrittää, eikä antaa virheiden tai mokien estää omaa osallistumista. Opettaja korosti myös luokkatovereiden tuen ja kiireettömän ilmapiirin luomisen olevan keskeinen edellytys osallistumiselle.

*”Me kannustetaan kaikkia puhumaan ja osallistumaan just sillä tasolla taitotasolla millä he ovat, että jos et muista sanaa niin selitä voit käyttää englantia voit aina me löydetään kommunikointikeinoja ja tosiaan se istumajärjestys, kaverit tukee ja se että ilmapiiri pyrittäis pitämään kannustavana ja että saa mokata saa sanoa väärin se ei haittaa vaan pääasia että tulee ymmärretyks et se on ehkä kaikkein keskeisin ja se että ei oo kiire vaan on aikaa etsiä niitä sanoja ja aikaa pohtia yhdessä.” (H6)*

Osallisuutta tuettiin erilaisten oppimateriaalien, leikkien, laulujen ja pelien avulla sekä pitämällä mukana oppilaiden omia äidinkieliä opetuksessa. Heikkoa suomen kielen taitoa pyrittiin tukemaan kuvia ja oman kielen vastineita sisältävien kuvakansioiden sekä vertaisoppimisen avulla. Keskeistä oli, että oppilaalle pystytään luomaan onnistumisen kokemuksia heikosta suomen kielen taidosta huolimatta.

*”välillä laitan esimerkiksi, jos on lapsi, jolla on vähän huonompi kielitaito ja se tarvii vähän enemmän apua nii sit saatan laittaa jonkun sellasen, joka ehkä vois vähän tukea sitä sen oppimista.” (H3)*

*”ja tosiaan ekapeli ja sit S2-opettajilta on saatu materiaaleja, joita pystytään hyödyntämään, löydetään niit onnistumisen kokemuksia sieltä.” (H6)*

*”yritetään pitää oppilaiden kieliä mukana et jos opiskellaan jotain tiettyä sanastoa niin pitää omalla kielellä yrittää selvittää et jos on vaikka kehonosat niin voi olla kotiläksy et ne merkkää, kirjottaa ne myös omalla kielellään ja me saatetaan käydä niit läpi ja laittaa esille, et pyritään myös pitää niitä omia kieliä aktiivisesti mukana.” (H5)*

## 6.2.2 Ryhmäytyminen ja vertaissuhteiden edistäminen

Ryhmäytys nousi keskeisesti esiin opettajien käyttämänä osallisuutta tukevana työtapana. Opettajat käyttivät monenlaisia ryhmäytymisen muotoja ja työtapoja, sekä säännöllisesti vaihtoivat työpareja ja ryhmiä. Ryhmäytyminen nähtiin jatkuvana prosessina, johon kiinnitettiin huomiota koko lukuvuoden ajan. Erilaisten tunne- ja kaveritaitoharjoitusten lisäksi ryhmäytymistä edistettiin monenlaisten tapojen, kuten leikkien, pelien, laulujen, ryhmä- ja parityöskentelyn sekä istumajärjestyksen avulla. Ryhmäytyminen ulottui erilaisiin tiloihin ja ympäristöihin, esimerkiksi luokkaan, koulupihalle ja metsään. Vertaisoppimisen avulla edistettiin sekä oppimista, että kaverisuhteiden muodostumista. Opettajien mukaan moni maahanmuuttajaoppilas ei ollut tottunut tekemään pari- tai ryhmätyöskentelyä vastakkaisen sukupuolen kanssa, jonka vuoksi myös sitä harjoiteltiin. Yksin jäämistä pyrittiin ehkäisemään esimerkiksi etukäteen arvottujen välituntiryhmien avulla.

*”ryhmäydytään erilaisilla työtavoilla ja erilaisilla ryhmittelyillä, tehään retkiä aika ahkerasti, et se on kans yks tapa ryhmäyttää sitä porukkaa, ja välillä leikitän heitä sisällä tai ulkona, ja yritän saada sitä ryhmähenkee, sillä et me lauletaan ja leikitään, sit on erilaiset pelit, et me harjotellaan oppimista myös pelaamalla niin siinä tulee niitä erilaisia kokoonpanoja ja erilaista tekemistä.” (H4)*

*”koko vuoden ajan teen sitä ryhmäyttämistä, koska se porukka vaihtuu niin paljon, nii siihen on pakko kiinnittää tosi paljon huomioo et semmonen perusturvallisuuden tunne koulussa säilyy hyvänä niiku koko vuoden kaikilla. Uunoo pelataan joka perjantai, et se on semmonen mistä ne tykkää ja mikä niinkun oikeesti ryhmäyttää tosi hyvin.” (H2)*

Opettajat toivat esiin, miten yhteistä kieltä puhuvat oppilaat tutustuivat toisiinsa nopeammin, joka edisti maahanmuuttajaoppilaiden kaverisuhteiden muodostumista. Lisäksi ryhmäytymiseen vaikutti se, miten pitkään oppilas oli ehtinyt asua Suomessa.

*”jos on yhteisiä kieliä nii nehän löytää heti toisensa.” (H1)*

*”et melkein se et mitä kauemmin he on ollu sitä, just ne ketkä on ollu pisimpään ovat ryhmäytyneet niinkun selkeesti parhaiten ja sitten taas ne jotka on ollu vähiten on ryhmäytynyt keskenään.” (H2)*

Opettajat pyrkivät tukemaan maahanmuuttajaoppilaiden kaverisuhteiden syntymistä ja kannustivat oppilaita olemaan yhteydessä toisiinsa myös koulun ulkopuolella. Ystävyysuhteiden rakentamista ja kontaktien luomista muihin oppilaisiin tuettiin

keskustelemalla ja kannustamalla yhteydenpitoon, luokan yhteisellä whatsapp-ryhmällä, vaihtamalla yhteystietoja sekä koulun ulkopuolisten tahojen, kuten nuorisotyön avulla.

*”aika paljon tulee ehkä enemmän, kun jos ihan vaikka vaan kaikki suomalaisia lapsia niin, juteltua myös siitä, että onko sulla vapaa-ajalla kaveria ja vähän ehkä kannustettua siihen että, saattaa jollekin vaikka suomalaisille lapsille sanoa että hei että kulkisitteko te vaikka koulumatkaa yhdessä ja olisko teidän mahdollista vaikka vapaa-ajallaki leikkiä yhdessä.” (H3)*

*”Meillä on luokan whatsapp-ryhmä, nii ne pääsee sitten olemaan keskenään yhteydessä myös, ja aika paljon yleensä ohjataan, välillä aika panokkaastiki et hei tähän voisitte varsinki ku meillä on osa semmosii aika yksinäisii tai ei oo vielä niitä kontakteja nii sit ihan sillee et hei te voisitte vaihtaa numerot ja te voisitte huomenna nähdä tuolla puistossa ja kyl sit niistä osa on johtanut ihan semmoseen aktiiviiseen yhteyteen, että ku ei nää välttämättä sitte hoksaa ite semmosta tai jotenki osaa sitä prosessia et nyt vaihdettas numerot ja muuta, et ellei nyt satu olemaan ihan samankielisii niin sitte he vaihtaa ja on itekki jo.” (H5)*

### 6.2.3 Oppilaan kuunteleminen ja vaikutusmahdollisuuksien luominen

Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tuettiin luomalla mahdollisuuksia vaikuttaa itseä ja omaa oppimista koskeviin asioihin. Opettajien käsitysten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden tukeminen tapahtui hyvin pienten konkreettisten asioiden avulla. Oppilaiden toiveita kuunneltiin, heille annettiin vastuuta ja valtaa omasta oppimisesta esimerkiksi valitsemalla itselle mieleinen työtapo, -väline tai -järjestys ja antamalla mahdollisuus vaikuttaa läksyjen määrään tai luokan istumajärjestykseen.

*”valmistavan luokan oppilaita nii tukee sitä osallisuutta hyvin konkreettisilla pienillä asioilla, että pääsee itse vaikuttamaan asioihin, vaikka et käytetäänkö tietokoneita vai kirjojetaanko vihkoon, ottaako helpon vai vaikean tehtävän ja sit pääsee ite vaikuttaa siihen omaan oppimiseen, mä yleensä oppilaita jos ne on johonki integroituna niin opastan vaikka selvittää itse mitä liikuntaa heillä on et mä en kysy siltä opettajalta vaan käsken heitä menee itse kysyy siltä, joko muilta oppilailta tai sitten siltä opettajalta et mitä liikuntaa ja mitä vaatteita pitää ottaa ja sellasia.” (H2)*

*”oppilaat pääsis tekemään itse omaan oppimiseen liittyviä valintoja, et heil ois mahdollisuus et he kokis, että he kuuluu siihen ryhmään ja pystyis tekemään valintoja vaikuttamaan siihen, että mitä opiskellaan ja miten opiskellaan et heillä ois mahdollista tulla kuulluksi ois vahvasti se kokemus että tulee kuulluksi ja hyväksytyksi omana itsenään.” (H6)*

Oppilaita kannustettiin itsenäiseen suomen kielen käyttöön, jotta osallisuus ei näyttäytyisi vain toisen oppilaan kautta tapahtuvana osallisuutena vaan oppilas ilmaisisi itse itseään. Oman

äidinkielen käyttäminen nähtiin kuitenkin tärkeänä tukimuotona myös oppilaan oppimisen ja osallisuuden edistämiseksi.

*”Kannustetaan, että oppilas ei puhu pelkästään jonkun toisen kaverin kautta et ei mee niin että joku, jolla on heikompi kielitaito et hän käyttää kaveria tulkkina jatkuvasti et se ei toimi vaan kannustan siihen et jokainen itse ilmaisee itseään mut tottakai se on hirveen iso etu, että oppilaat voi myös puhua omalla kielellä ja käyttää sitä oppimiseen.” (H6)*

Haastattelussa nousi esiin myös oppilaan omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden tukeminen. Keskeistä oli, että oppilaiden ideoita ja ajatuksia kuunneltiin sekä rohkaistiin siihen, että oppilas pääsisi vaikuttamaan koulun yhteisiin asioihin ja toimintaan omien toiveiden ja kiinnostuksen kohteiden pohjalta.

*”Tukee sitä oppilaan harrastuneisuutta, et jos tykkää tanssia niin antaa sen tehdä jonkun tanssiesityksen koulun esitykseen tai tämmöstä, sen oppilaan oma persoona pääsee näkyyn siel koulussa ja sitä kautta pääse sil omalla persoonallaan, omilla vahvuuksillaan edistää koulun vaikka yhteisiä asioita, että oli se sitten joku yhteinen näytelmä tai unicef-kävelyn järjestäminen tai välituntileikkien vetäjä, et jos tykkää olla pienempien oppilaiden kanssa nii sitte rohkasee sitä et otetaan jotain välkkäritoimintaa tai tällasta.” (H2)*

Oppilaiden osallisuutta tuki myös koulun muodolliset rakenteet, kuten tukioppilas- ja oppilaskuntatoiminta sekä välituntitoiminnan järjestäminen, jossa oppilaat itse pääsivät toimimaan välitunti-liikuttajina ja vastaamaan välituntitavaroista. Tutkimuksessa tuli aikaisemmin esiin, miten maahanmuuttajaoppilaiden mahdollisuudet osallistua oppilaskuntatoimintaan, eivät toteutuneet yhdenvertaisesti kaikissa kouluissa. Kahden haastateltavan näkemyksen mukaan kuitenkin esimerkiksi avoimen oppilaskunnan avulla pystyttiin tarjoamaan tasavertaiset mahdollisuudet kaikille oppilaille osallistua mukaan oppilaskuntatoimintaan. Yksi opettajista toi myös esiin, että oppilas oli lähtenyt mukaan oppilaskuntatoimintaan jo valmistavan opetuksen aikana.

*“meiän koulussa toimii oppilaskunta ja myös valmo-luokasta on siinä oppilas.” (H4)*

*”meiän oppilaskunta on aika kiva et meillä on avoin oppilaskunta, että sinne ei millään vaaleilla valita ketään, vaan et jokaikinen, joka haluaa niin saa osallistua, ja sit siellä oppilaat ite tavallaan perustaa semmosia tiimejä, et mitä he haluaa sit kehittää koulussa, niin se on semmosta niiku tosi aktiivista meiän oppilaskuntatoiminta.” (H3)*

#### 6.2.4 Maahanmuuttajaoppilaiden identiteettiä vahvistavat työtavat

Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tuettiin käyttämällä oppilaiden identiteettiä vahvistavia työtapoja. Identiteettiä vahvistettiin tuomalla esiin oppilaiden omia kulttuuritaustoja, hyödyntämällä oppilaiden äidinkieliä opetuksen tukena ja tuomalla koko kouluyhteisössä näkyväksi oppilaiden monenlaisia kieli- ja kulttuuritaustoja.

*”aika vahvasti nyt ollaan tää vuosi tehty näkyväksi sitä että mistä maasta meillä on ja minkälaisia kielitaustoja heillä on et meillä on ruokalan seinällä semmonen iso maapallo mihin jokainen askarteli oman maan lipun ja kävi viemässä sen sinne maapallolle et nähtiin tavallaan että mistä eri maista meidän koulussa on ja sit lapset ovat opettaneet esimerkiksi niitä omia tervehdyksiä ja nyt meillä sitte kevätjuhla-teemana on matkalla maailmalle ympäri, niin siihen me ollaan kerätty kaikkia semmosia, missä sitte tulee ne tervehdykset aina niillä kielillä.” (H3)*

*”ottaa kulttuuritaustan huomioon ja semmosii pieniä juttuja et ku me ollaan viety kuvistöitä esille nii oon ettiny siihen huvikseni kaikilla luokan kielillä ja ehkä vielä jollain muullaki kielillä otsikot ja oon laittanu siihen ne sillee näkyvästi ja kyl niihin on sit moni lapsi vaikka saattanu lueskella ja kattoo ja niistä on tullu vähän puhetta ja meil on aina noi meidän luokkalaisten kotimaiden liput tuolla esillä myös ja niitä on kyllä katottu ja on siirrelty.” (H5)*

*”ja välillä me katotaan kartasta, et hei näytä mulle mistä kaupungista sää oot ja me tehtiin sarjakuvaa, että miten minä tulin Suomeen.” (H4)*

Oppilaiden kulttuuritaustojen ja kielten näkyväksi tekemisessä tulee opettajien mukaan huomioida oppilaiden omat toiveet ja ajatukset. Opettajat pyrkivät pitämään oppilaiden omia äidinkieliä aktiivisesti mukana opetuksessa, ja myös vanhempia osallistettiin mukaan kulttuuri- ja kielitaustojen näkyväksi tekemisessä.

*”Ku suunnitellaan toimintaa ja viikon tai kuukauden kulkua niin tulis niitä oppilaitten ideoita ja ajatuksia ja me ollaan tehty semmosta kun mul on täs hirveen monesta eri maasta niin meillä on välillä et jokainen saa omasta maastaan vuorollaan kertoa ja sitten vaikka tuoda jonkun kuvan tai esineen ja osa on tehnyt sit ihan semmosen esitelmän ja vanhempien kanssa valmistautunu siihen, eli just et tuoda sitä oppilaitten omia taustoja myös tähän ettei se oo vaan sitä että pelkästään nyt ollaan täällä ja kotoudutaan vaan nimenomaan sit myös huomioidaan se kulttuuritausta ja tutustutaan niihin muihin kulttuureihin.” (H5)*

*”me ollaan paljon tehty tällösiä, et meillä on esimerkiksi eri kielillä tervehdyksiä seinillä ja sit on QR-koodit mihinkä lapset on äänittäny sen oman maan kielisen tervehdyksen, niin siinä tarvittiin vanhempien apua et he autto esimerkiksi kirjottamaan sitä tervehdystä ja miten se sanotaan.” (H3)*



### 6.2.5 Osallisuuden tukeminen yhteistyön avulla

Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tuettiin monenlaisten yhteistyömuotojen kautta. Opettajien vastauksissa tuli esiin koulun sisäiset yhteistyön muodot, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävä yhteistyö. Koulun sisäinen yhteistyö ilmeni haastateltavien vastauksissa luokkien ja koulun henkilökunnan välisenä yhteistyönä sekä integrointina yleisopetukseen. Kerhot, yhteiset retkipäivät ja juhlat tukivat vertaissuhteiden muodostumista oman luokan ulkopuolella. Lisäksi osallisuutta vahvistettiin yhteistyössä koulujen kerhojen ja iltapäivätoiminnan avulla

*”Isompia ollaan ohjeistettu nuorisotilalle ja meille tulee kerran viikossa välitunnille nuorisotilalta ohjaaja leikittää ja pelaamaan että tutustuis ja me ollaan tehty myös retkiä sinne tutustumaan, ja sitten meillä on kerta viikkoon vitosille semmonen kerho missä pääsis kans vähän niiku luotettavien aikuisten kanssa pelaamaan ja tutustumaan muihin kavereihin.” (H1)*

*”sitten he ovat myös integroituneet koulun kerhoihin, jos ovat halunneet, niin siellä on ollut sit mahdollista. Ja valinnaisiin oppiaineisiin ja he saa sit todellakin ite päättää sen valinnan niist vaihtoehdoista mitä on tarjolla.” (H4)*

*”sit toinen on toi iltapäiväkerho, et sinne mä aina melkein kaikki valmistavan opetuksen oppilaat lähetän, koska se on tosi erinomanen paikka kuulla sitä suomea ja oonki huomannu et ne oppilaat, jotka siel käy niin niillä sit kyl lukuvuoden aikana vielä paljon enemmän kehitty se just se puhekieli ja itsevarmuus käyttää sitä sitä suomea ja et sen kyl huomaa sen eron et se iltapäiväkerho on tosi tärkeä --- ja sit siinähan tulee samalla sit tutustumista niihin muihin koulun oppilaisiin.” (H5)*

Osallisuutta pyrittiin tukemaan integrointien avulla, jotta oppilaat saisivat kavereita myös oman luokan ulkopuolelta, pääsisivät kuulemaan ja käyttämään suomen kieltä autenttisissa tilanteissa sekä tutustuisivat paremmin koko kouluun, sekä sen oppilaisiin ja opettajiin. Integroinneissa huomioitiin oppilaan aiempi koulunkäyntitausta ja ne pyrittiin valitsemaan oppilaiden kiinnostuksen kohteiden mukaisesti.

*”etevä oppilas mikä on kotimaassa käynny monta vuotta kouluu nii on sit tosi varhases vaiheessa laitettu sellasel isolla paketilla et räätälöity sille sit ihan lukkari mis on sitte enemmän niit oppiaineita et sithän käy niiku melkein puoliks jo siel yleisopetuksessa ja puoliks valmistavassa.” (H5)*

*”ja se integraation aine, se valitaan sen mukaan mikä on oppilaan kiinnostus ja mikä sopii lukujärjestykseen ja riippuu vähän että minkälainen kuvio on siellä toisella puolella siinä integroidussa ryhmässä, mut lähdetään siitä mikä ois oppilaan kiinnostus ja*

*koitetaan sitä sitte vahvistaa, et se on sitte helpointa lähteä siitä liikkeelle kuitenkin.”*  
(H4)

Integroinneissa pyrittiin huomioimaan jatkaako oppilas samassa koulussa valmistavan opetuksen jälkeen, jotta hänet voitaisiin jo etukäteen integroida siihen yleisopetuksen ryhmään, jossa oppilas mahdollisesti jatkaisi perusopetuksen suorittamista. Yleisopetukseen siirtymisen tukeminen nähtiin opettajien vastauksissa tärkeänä tukimuotona osallisuuden edistämiseksi.

*”tosiaan integroinnit ja niissä pyritään siihen et jos tiedetään et oppilas on jäämässä tähän meidän kouluun niin sitten jo tiedetään se luokka tai selvitetään mikä se luokka on nii sitten et hän integroituis erityisesti sinne ja vähän enemmän jo.”* (H5)

*”pikku hiljaa he tottuu siihen et ku meilläki joulukuussa valmistavalta loppu valmistava ja hän integroituu sitten yleisopetuksen ryhmään minkä ryhmässä hän oli ollut liikunnat ja musiikit jo syksyn, nii sit hän oli tosi kätevää ku se oli tuttua.”* (H1)

Integrointeihin vaikutti merkittävästi opettajien ja ohjaajien välinen yhteistyö ja aktiivisuus osallisuuden edistämiseksi. Seuraavissa sitaateissa tuodaan esiin, miten integroinneissa oli tärkeä huomioida riittävät resurssit maahanmuuttajaoppilaan tukemiseksi.

*”Tokihan ei niitä voi vaan niiku lähettää sinne yleisopetukseen, sillälailla et menkää, leikkikää, vaan homma toimii parhaiten, jos siihen saa aikuisen, ohjaajan, opettajan jonkun mukaan tukemaan et vähän kattoo ja opettaa, se on niiku se paras.”* (H1)

*”meil on hyvä tilanne et meidän koulussa pystyy tosi helposti integroimaan ja mä yleensä alotan sen integroinnin tosi nopeesti ja mul on hirvu hyvät välit kollegojen kanssa ja he auuliisti ottavat omiin porukoihinsa ja he on siellä sitten jos on useampi lapsi samassa ryhmässä meiltä valmista nii sit mää laitan koulukäynninohjaajaan mukaan nii sitten se on myös niinkun lapsille turva ja sitten se on myös reilu kädenojennus sille luokanopettajalle et jolla on muutenki siellä monenlaista vipeltäjää siellä tunnilla.”* (H4)

Maahanmuuttajaoppilaan osallisuutta tuettiin kodin ja koulun välisen yhteistyön avulla. Haastateltavat pitivät kodin ja koulun välisessä yhteistyössä tärkeänä tiivistä yhteydenpitoa vanhempiin. Koulun arkea, sääntöjä ja onnistumisen kokemuksia tuotiin esiin kuvien, videoiden ja tiedotteiden muodossa, erilaisten viestintäsovellusten kautta.

*”meillä on valmistavassa tosi tiivistä se yhteistyö tai yhteydenpito, et meil on esimerkiks se whatsapp-ryhmä niin sinne me laitetaan tosi paljon ihan tästä arjesta videoita, kuvia, tiedotteita ja sitten käydään näit koulun ja luokan sääntöjä ja sitä että on tosi tärkeä tulla joka päivä ja ajoissa ja ei voi olla pois, ja sit laittaa tottakai sinne niit onnistumisia ja kaikkee et mikä on menny hyvin”* (H5)

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kerrottiin käytettävän toisinaan tulkitsemispalveluita vuorovaikutuksen tukena. Yksi haastateltavista kertoi myös saavansa monesti apua monikielisiltä kollegoiltaan, joiden kautta pystyi olemaan yhteydessä perheiden kanssa ja tiedottamaan heille oppilaan sekä koulun asioista.

*”Meillä on onneks hyvä tilanne meiän koulussa, että meillä on paljon noita eri kielisiä opettajia et löytyy albanian kielen opettajaa ja arabian opettajaa ja tosi monen kielen opettajaa niin heit voi nykästä hihasta ja pyytää et hei voitko laittaa postia kotiin tai voitko soittaa ja kertoo tämmösen jutun.” (H4)*

Haastatteluissa opettajat toivat esiin myös itse hyödyntämiään keinoja kodin ja koulun väliseen vuorovaikutukseen, yhteisen kielen puuttuessa. Seuraavassa sitaatissa opettaja kertoo arviointikeskustelutilanteesta, jossa hän puhutun kielen tueksi otti mukaan visuaalisia elementtejä keskustellakseen oppilaan koulunkäynnistä perheen kanssa.

*”Arviointikeskustelut pidin sillä tavalla kun, oli paljon vanhempia jolle ei se suomen kieli oo niin hyvä niin mulla on semmonen kettupeli mitä mä käytän sit siin arvioinnissa, siinä on ne kuvat, ja sit siinä on se vihree ja keltanen ja punanen tavallaan niiku ne hymynaamoilla et lapsi ite laittaa sitten et mikä sujuu hänen mielestään hyvin tai mikä on kivaa ja näin niin sitten monet vanhemmat sanoo että oli niinku tosi hyvä juttu että hekin sit pääsi noitten kuvien avulla selkeesti näkemään et miten se koulu menee ja niiden avulla oli aina helpompi selittää kun se että olis vaan englanniksi puhunu, kun sekään ei oo kaikille sit se semmonen niiku vahva kieli nii ois menny sit aika paljon sit ohi.” (H3)*

Kouluilla oli käytössä myös erilaisia yhteistyökumppaneita, joiden avulla lisättiin ymmärrystä suomalaisesta koulujärjestelmästä ja annettiin tukea kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, esimerkiksi opettamalla Wilma-järjestelmän käyttöä.

*”meillä on nyt uus tämmönen yhteistyökumppani tullu ja se antaa tukea kodin ja koulun yhteistyötä, kouluun kiinnittymistä ja sitä että vieraskieliset perheet vois paremmin ymmärtää et minkälaisia toimintatapoja on suomalaisessa koulussa ja mitä tarkoitetaan ja niinpäin pois, ja siellä voi saada sitte tukea wilman käyttöön tai johonki.” (H4)*

Ulkopuolisten yhteistyötahojen ja hankkeiden avulla oppilaat saivat mahdollisuuden löytää tekemistä myös koulun ulkopuolella. Yhteistyötä tehtiin esimerkiksi nuorisotilojen, harrastusryhmien, erilaisten yhdistysten sekä kirkon kanssa. Opettajat pitivät tärkeänä, että oppilaat löytävät harrastuksia vapaa-ajalle. Seuraavassa sitaatissa opettaja kuvaa miten eri

yhteistyökumppanien avulla tuetaan maahanmuuttajaoppilaiden Suomeen kotoutumista sekä tarjotaan oppilaalle mahdollisuuksia löytää harrastuksia ja vapaa-ajan tekemistä.

*”ehkä semmoseen maahan ja Suomeen kotoutumista on se että päästään niihin hankkeisiin ja sitten päästään erilaisiin paikkoihin, harrastusmahdollisuus paikkoihin tutustuu vaikka judoon ollaan nyt käyty ja samoin saatiin luokkaretkirahaa, päästiin semmoseen tutustuu, joihinki retkikohteisiin ja samoin sit kyl mää ilmoitan meidän koulun ryhmien kaikkiin harrastuspaikkoihin mitkä on ilmasia nii et tavallaan näkee et mitä kaikkee Suomessa voi tehdä, ei välttämättä ihan niinkun kouluun kiinnittymistä tai tämmöstä mut kuitenkin siihen Suomeen enemmän kiinnittymistä.” (H2)*

Yksi haastateltavista nosti esiin, miten kesäloman aikainen harrastustoiminta tukee maahanmuuttajaoppilaan paluuta kouluarkeen kesäloman jälkeen. Opettaja oli tehnyt työtä sen eteen, että oppilaille löydettiin kesäksi harrastuksia, jotta hän näkisi vertaistovereita, pääsisi liikkumaan ja käyttämään suomen kieltä sekä ryhmätyötaitoihin ja sääntöjen noudattamiseen liittyvät asiat eivät pääsisi unohtumaan. Harrastustoimintaa pidettiin tärkeänä ja sen nähtiin tukevan maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon kehittymistä ja koulunkäyntiä.

*”en tiä liittyys tähän tavallaan se harrastustoiminta sinänsä et meillä on nyt ku on toi kesäloma alkamassa ja me ollaan aika paljon työtä tehty sen eteen et niil ois kesäharrastuksii et sehän ei nyt niiku suoranaisesti oo tähän kouluun kiinnitymiseen mut sit toisaalta, siinä meillä se on et se vaikuttaa sit siihen kielitaitoon [zoom-yhteys pätki A.P.] kesällä noita urheiluharrastuksia ja niihin löydetty rahoituksia ja välineitä ja sit ajatus ois just se et jos ne siellä käy ihan oikeesti koko kesän ja syksyllä alottaa sit koulun niin onhan heille se koulu sit paljon helpompaa että ku heillä on se suomen kieli edelleen muistissa ja sitte et ne on liikkunu ja nähny muita lapsia ja tullu niitä sääntöjen noudattamista ja ryhmätyötaitoja ja tämmöstä niin tavallaan me aatellaan et se sitten tukee sitä koulunkäyntiä ne kesän ajan asiat.” (H5)*

## 7 Pohdinta

Tutkimuksessa tarkasteltiin maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavia tekijöitä sekä maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden tukemiseen käytettyjä keinoja koulussa ja kouluyhteisössä. Tutkimuskohdetta tarkasteltiin opettajien näkökulmien ja kokemusten pohjalta. Tässä luvussa esitellään tarkemmin tutkimuksen tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset. Luvun lopussa tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä, luotettavuutta ja tutkimuksen pohjalta syntyneitä jatkotutkimusideoita.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttivat koulun toimintakulttuuri ja opettajien asenteet, kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilaan koulunkäyntitausta, kielitaito sekä oppilaan oma toimijuus. Tämän tutkimuksen mukaan koulun toimintakulttuurilla ja opettajien asenteilla oli suuri vaikutus maahanmuuttajaoppilaan osallisuuteen ja siihen, miten hän kiinnittyy luokkaan ja kouluyhteisöön. Tuloksissa korostui koko henkilökunnan sitoutumisen merkitys maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden ja kouluun kiinnittymisen tukemiseen. Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa (esim. Auvinen ym. 2022; Chiu ym. 2012), joiden mukaan opettajien käytöksellä ja asenteilla sekä koulun toimintakulttuurilla on merkittävä vaikutus siihen, miten oppilas kiinnittyy kouluun ja kokee yhteenkuuluvuutta. Pikkaraisen ja kollegoiden (2021) mukaan luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri on edellytyksenä kouluun kiinnittymiselle. Osallistumiseen ja omien mielipiteiden ilmaisemiseen kannustaa turvallinen toimintakulttuuri (Auvinen ym. 2022). Myös tässä tutkimuksessa koulun turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden nähtiin edistävän maahanmuuttajaoppilaan halua tulla kouluun, osallistua aktiivisesti mukaan toimintaan ja ilmaista omia mielipiteitä. Turvallisen ja yhteenkuuluvuutta lisäävän ilmapiirin edistämistä olisi syytä miettiä erityisesti isoissa kouluissa, joissa kaikki oppilaat ja koulun henkilökunta eivät tunne toisiaan. Turvattomuuden tunnetta voi aiheuttaa myös heikko kielitaito ja vieraan koulukulttuurin tavat, jonka vuoksi turvallisuutta tulisi edistää strukturoidun arjen ja luottamuksellisten lämpimien vuorovaikutussuhteiden avulla.

Taskisen (2017) mukaan opettaja omalla toiminnallaan osoittaa, minkälaisia arvoja, tapoja ja kieltä kouluyhteisössä arvostetaan. Aiempien tutkimusten ja tämän tutkimusten tulosten perusteella olisi ensiarvoisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millainen toimintakulttuuri koulussa vallitsee ja minkälaisia asenteita opettajilla on maahanmuuttajaoppilaita kohtaan. Tässä tutkimuksessa tuli esiin, miten opettajien sallivat asenteet kaikkien oppilaiden osallisuutta kohtaan ja opettajien aktiivisuus vaikuttivat positiivisesti maahanmuuttajaoppilaan mahdollisuuksiin kokea osallisuutta kouluyhteisössä ja päästä mukaan koulun toimintaan myös oman luokan ulkopuolella. Tuloksissa tuli myös esiin, miten valmistava opetus oli usein nähty muusta koulusta erillisenä yksikkönä, eikä yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua koulun toimintaan täysin toteutuneet. Haastateltavat toivat myös esiin, miten yleisopetuksessa ei aina tuettu maahanmuuttajaoppilaan osallisuutta ja integrointia ryhmään. Tämä sotii vastaan inklusiivista kasvatusajattelua sekä ajatusta kaikille yhteisestä koulusta (Lakkala & Lantela 2020).

Maahanmuuttajaoppilaiden nähtiin olevan epätasa-arvoisessa asemassa myös kodin ja koulun väliseen yhteydenpitoon liittyen. Tuloksissa nousi esiin kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys maahanmuuttajaoppilaan osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen. Keskeistä oli tiivis ja vastavuoroinen yhteydenpito kodin ja koulun välillä. Opettajat toivat esiin, miten maahanmuuttajaperheet saattavat jäädä heikompaan asemaan lapsensa koulunkäynnin tukemisessa, sillä suomalainen koulujärjestelmä voi olla heille vieras, jonka vuoksi suomalaisen koulun arkea ja käytänteitä on tärkeä käydä maahanmuuttajaperheiden kanssa läpi. Lisäksi tulkkauspalveluja ei lyhyellä varotusajalla ole aina saatavilla, joka voi tuoda haasteita kodin ja koulun väliseen yhteydenpitoon yhteisen kielen puuttuessa. Tulokset ovat samansuuntaisia Ugurlun ja Kayhanin (2018) tutkimuksen kanssa, jossa kodin ja koulun välinen yhteistyö oppilaan koulunkäynnin tukemiseksi koettiin puutteelliseksi, yhteisen kielen puuttuessa. Näiden tulosten perusteella kodin ja koulun välistä yhteistyötä olisi välttämätöntä kehittää, jotta maahanmuuttajaperheillä olisi suomalaisperheisiin nähden yhdenvertaiset mahdollisuudet tukea lastensa koulupolkua.

Kolmas maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttava tekijä oli oppilaan koulunkäyntitausta. Maahanmuuttajaoppilaat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä ja maahanmuuton syyt ovat monenlaiset (Paavola & Talib 2010), jonka vuoksi heitä ei tule nähdä yhtenä joukkona. Tuloksissa tuli esiin, miten maahanmuuttajaoppilaan aiempi koulutausta vaikutti osallisuuteen ja siihen, miten aktiivisuus näyttäytyi tunnilla. Kulttuurilla on

moninainen vaikutus koulunkäyntiin ja erilaiseen koulukulttuuriin totunut maahanmuuttajaoppilas voi kokea suomalaisen koulukulttuurin arvot ja tavat vieraiksi, jonka vuoksi opettajien olisi tärkeä ymmärtää sekä omia, että oppilaan kulttuurisesti muotoutuneita käsityksiä ja asenteita, jotta voidaan kokonaisvaltaisesti tukea maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiä (Kuusela ym., 2008; Phillips & Soltis 2009; Yeasmin & Uusiautti 2018).

Tutkimus osoitti, että maahanmuuttajaoppilaan osallisuuteen vaikuttaa oppilaan kielitaito. Opettajien käsitykset erosivat toisistaan sen suhteen, kuinka paljon kielitaidon nähtiin vaikuttavan maahanmuuttajaoppilaan osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen. Aiempien tutkimusten (Inha ym. 2020; Sinkkonen ym. 2020) mukaan kielellä on keskeinen vaikutus osallisuuden saavuttamiseksi. Oppilaan vahva suomen kielen taito mahdollistaa oppimisen lisäksi sosiaalisen integraation (Sinkkonen ym. 2020). Tässä tutkimuksessa opettajat toivat esiin, miten erityisesti monikulttuurisissa kouluissa osallisuuden kokemukset muodostuivat maahanmuuttajaoppilaille suomen kielen lisäksi, toisen yhteisen kielen kautta. Tämä osoittaa sen, että oppilaiden äidinkielen näkyväksi tekeminen koulun arjessa on tärkeää sekä oppilaan identiteetin rakentumisen kannalta, mutta myös osallisuuden kokemusten mahdollistamisen vuoksi. Alisaari ja kollegat (2019) tuovat kuitenkin esiin, että liian usein oppilaita kielletään puhumasta koulussa omaa äidinkieltä, eikä kielellistä diversiteettiä osata aina hyödyntää voimavarana. Tässä tutkimuksessa oppilaiden äidinkielen näkyväksi tekeminen ja niiden käyttäminen opetuksen tukena koettiin tärkeinä, ja niiden nähtiin tukevan maahanmuuttajaoppilaan identiteetin kehittymistä ja sitä kautta osallisuutta. Tulokset ovat samansuuntaisia Forsellin ja kollegoiden (2016) kanssa. Alisaari ja kollegat (2019) lisäksi toteavat, että oppilaan saadessa käyttää kaikkia osaamiaan kieliä, kehittää hän kokonaisvaltaisemmin kognitiivisia taitojaan sekä kokee monikielisyyttä edistävässä yhteisössä olevansa arvokas sellaisenaan. Täten kielitaidon vaikutusta oppilaan osallisuuteen ei voida kiistää.

Osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen nähtiin tämän tutkimuksen valossa vaikuttavan myös oppilaan oma toimijuus. Tuloksissa tuli esiin, miten oppilaan osallisuus näyttäytyi tietyissä tilanteissa opettajalle ja oppilaalle eri tavalla. Opettajat omalla toiminnallaan pyrkivät edistämään osallisuutta, mutta osallisuuden toteutumiseen vaikuttaa myös oppilaan oma toimijuus ja halu osallistua. Alanko (2016) on todennut osallisuuden olevan subjektiivinen kokemus, eikä kaikille osallistumisen ja vaikuttamisen tarve koulun toiminnassa näyttäytyy yhtä merkityksellisenä, vaan osallisuutta voidaan kokea toisenlaisten yhteisöjen kautta.

Tätä sanomaa tukee myös Lakkalan ja Lantelan (2020) ajatus siitä, että lasten ja nuorten osallisuuden tuen tarpeet tuntevat parhaiten he itse. Kaikille oppilaille koulun toimintaan osallistuminen ei välttämättä näyttäyty merkityksellisenä ja tavoiteltavana asiana. Opettajalla on kuitenkin tärkeä rooli auttaa tukemaan jokaisen oppilaan mahdollisuuksia kokea osallisuutta ja luoda osallisuutta mahdollistavia tilanteita, huomioimalla myös reunalle jäävät oppilaat (Löfström ym. 2018).

Tutkimuksessa selvitettiin millä tavoin opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaan osallisuutta tuetaan luokassa ja kouluyhteisössä. Tulosten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tuettiin osallisuutta edistävän ympäristön ja materiaalin, ryhmäytymisen ja vertaissuhteiden edistämisen, oppilaan kuuntelemisen ja vaikutusmahdollisuuksien luomisen, maahanmuuttajaoppilaan identiteettiä vahvistavien työtapojen sekä yhteistyön avulla. Opettajien mukaan osallisuutta edistävä ympäristö rakentui turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luomisella luokkaan ja kouluyhteisöön. Tulos on samansuuntainen Hanhivaaran (2006) osallisuuskäsityksen kanssa, jossa pohjana osallisuuden kasvu on turvallinen ryhmä. Taskisen (2017) mukaan opettaja voi omalla toiminnallaan kannustaa oppilaita yhteistyöhön ja aktiivisuuteen, joka ilmeni myös tämän tutkimuksen tuloksissa opettajan luodessa luokkaan kannustavaa ilmapiiriä osallisuuden tukemiseksi. Vertaisoppimisen avulla tuettiin oppilaiden keskinäistä osallisuutta. Myös Taskisen (2017) tutkimuksessa yhteistoiminnallisuuden nähtiin edistävän maahanmuuttajaoppilaan osallisuutta. Opettajat toivat myös esiin, miten käyttämällä opetuksessa visuaalisia, havainnollistavia materiaaleja ja oppilaiden omia äidinkieliä pystyttiin tukemaan maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen oppimista sekä kiinni pääsemisestä koulun arkeen.

Opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistettiin ryhmäytymisen ja vertaissuhteiden edistämisen avulla. Ryhmäytymistilanteilla ja vertaissuhteilla on keskeinen merkitys maahanmuuttajaoppilaalle, sillä ne luovat mahdollisuuksia kielen oppimiselle autenttisissa tilanteissa ja edistävät maahanmuuttajaoppilaan kouluviihtyvyyttä ja sitoutumista koulunkäyntiin (Kyttälä ym. 2013; Taskinen 2017). Ryhmäytyminen nähtiin koko lukuvuoden kestäväenä jatkuvana prosessina, jota edistettiin monipuolisilla keinoin. Vertaissuhteiden muodostumista pyrittiin tukemaan, niin että oppilaiden kaverisuhteet ulottuisivat koulun lisäksi myös vapaa-ajalle.



Maahanmuuttajaoppilaan osallisuutta tuettiin oppilasta kuuntelemalla ja vaikutusmahdollisuuksia luomalla. Oppilaan toimijuus ja aito mahdollisuus vaikuttaa itselle merkityksellisiin asioihin omassa ympäristössä ovat olennainen osa osallisuutta (Lakkala & Lantela 2020). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella maahanmuuttajaoppilaan mahdollisuudet vaikuttaa omaan oppimiseen tai koulun toimintaan rakentuivat ensisijaisesti pienten konkreettisten asioiden tai koulun muodollisten rakenteiden kautta. Tutkimuksessa tuli myös esiin, miten maahanmuuttajaoppilaan heikon suomen kielen taidon katsottiin olevan haasteena heidän ideoiden ja toivomusten esiin tuomiselle, sillä yhteisen kielen puuttuessa lapsen toiveiden kuuleminen ja vaikutusmahdollisuuksien luominen koettiin hankalaksi. Lisäksi tulokset paljastavat, ettei kaikissa kouluissa maahanmuuttajaoppilaille ollut tasavertaiset mahdollisuudet osallistua oppilaskuntatoimintaan. Syyksi tähän katsottiin olevan riittämätön kielitaito ja koulun resurssien puute tukea maahanmuuttajaoppilaita oppilaskuntatoiminnassa. Taskisen (2017) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistämiseksi keskeistä on, että heidän annetaan itse vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä myös silloin, kun suomen kielen taito oli vasta hyvin alkeellinen. Näin ollen oppilaan heikon kielitaidon ei saisi muodostua esteeksi vaikuttaa oman oppimisympäristönsä asioihin.

Aiempien tutkimusten (Kinossalo 2020; Taskinen 2017) mukaan osallisuuden edistämiseksi on keskeistä luoda maahanmuuttajaoppilaille mahdollisuuksia kertoa omasta kieli- ja kulttuuritaustastaan. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että maahanmuuttajaoppilaan osallisuutta tuettiin identiteettiä vahvistavien työtapojen avulla ja tuomalla näkyväksi oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustoja koulussa. Kieli- ja kulttuuritaustojen näkyväksi tekemisessä tehtiin yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaiden perheiden kanssa, jolloin myös vanhempia osallistettiin koulun toimintaan. Taskisen (2017) mukaan maahanmuuttajaoppilaat kertoivat omasta kieli- ja kulttuuritaustastaan mielellään, jos saivat itse päättää missä ja miten siitä kertovat. Tässä tutkimuksessa ei tullut ilmi perustuiko omasta kieli- ja kulttuuritaustasta kertominen aina oppilaan vapaaehtoisuuteen. Tulosten mukaan kielten ja kulttuuritaustojen näkyväksi tekemisessä pyrittiin kuitenkin huomioimaan oppilaiden omat toiveet ja ajatukset.

Tutkimuksessa tuli esiin, miten maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta tuettiin monenlaisten yhteistyömuotojen avulla. Yhteistyö näyttäytyi koulun sisäisenä yhteistyönä, kodin ja koulun välisenä yhteistyönä sekä ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävänä yhteistyönä. Taskisen (2017)

designmallissa tuli esiin, miten kouluarjen epämuodolliset kohtaamiset ja oppilaiden harrastustoiminta tarjosivat merkittäviä mahdollisuuksia ryhmäytymiseen ja osallisuuden edistämiseen, sillä niiden kautta oppilas pääsi olemaan vuorovaikutuksessa muiden vertaistensa kanssa omien kiinnostuksen kohteiden pohjalta. Lisäksi niillä katsottiin olevan kielen oppimisen näkökulmasta positiivinen vaikutus (Taskinen 2017). Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Taskisen (2017) tutkimuksen kanssa, sillä oppilaiden kielitaidon katsottiin kehittyvän erityisesti tilanteissa, joissa oppilaille luotiin autenttisia mahdollisuuksia käyttää suomen kieltä ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa, esimerkiksi iltapäiväkerhon tai harrastustoiminnan kautta. Lisäksi koulun sisäisten yhteistyömuotojen, kuten juhlien, kerhojen ja yleisopetukseen integroitien avulla tuettiin kielitaidon kehittymisen lisäksi vertaissuhteiden muodostumista oman luokan ulkopuolella. Koulun sisäisten yhteistyömuotojen avulla tuettiin kouluyhteisön yhteenkuuluvuutta, kun oppilaat ja opettajat pääsivät tutustumaan toisiinsa oman luokan ulkopuolella. Yhteistyön avulla edistettiin myös maahanmuuttajaoppilaiden kaverisuhteita suomalaisiin kavereihin. Kyttälän ja kollegoiden (2013) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden ja kantasuomalaisten väliset kaverisuhteet nopeuttavat maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen oppimista ja edistävät koulumyönteisyyttä sekä opiskelumotivaatiota. (Kyttälä ym. 2013.)

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella kouluissa tulisi laajemmin tarkastella maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden tukemista koko koulun toimintakulttuurin ja opettajien asenteiden tasolla. Tutkimus osoitti, ettei maahanmuuttajaoppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua koulun toimintaan ja vaikuttaa yhteisiin asioihin täysin toteudu kaikissa kouluissa, ja niiden katsottiin olevan sidoksissa koulun toimintakulttuuriin ja opettajien asenteisiin ja sitoutumiseen edistää maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta. Tutkimus on samansuuntainen aiempien tutkimusten (Harinen & Halme 2012; Välijärvi 2019) kanssa siinä, ettei koulun rakenteet huomioi tarpeeksi maahanmuuttajaoppilaita. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa on reagoitu melko hitaasti lisääntyneeseen kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen (Harju-Autti 2022). Tämän vuoksi opettajien tutkinto- ja täydennyskoulutuksessa tulisi kiinnittää laajemmin huomiota siihen, minkälaisia valmiuksia opettajilla on tukea eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia oppilaita, sillä maahanmuuttajaoppilaan täyden oppimispotentialin tukeminen edellyttää opettajalta riittävää kulttuurintuntemusta ja maahanmuuttajaoppilaan tasa-arvoinen kohtelu on pääasiallisesti opettajien käsissä (Kuusela ym., 2008; Phillips & Soltis 2009; Yeasmin & Uusiautti 2018).

Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt ja tuen muodot pitäisi laajemmin määrittää perusopetuksen opetussuunnitelmissa ja opettajien tutkinto- ja täydennyskoulutuksissa tulisi käsitellä vahvemmin maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden ja koulunkäynnin tukemista. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2015) osallisuus ei keskeisesti nouse esille, eikä maahanmuuttajaoppilaan osallisuudesta ole suoria mainintoja. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat kuitenkin soveltuvin osin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014), jossa osallisuus on keskeisessä asemassa (PVOPS 2015). Havainto on tämän tutkimuksen näkökulmasta mielenkiintoinen, sillä maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin vaikuttavat jossain määrin eri tekijät kuin valtaväestöllä, kuten esimerkiksi vieraskielisyyteen ja maahanmuuttokokemukseen liittyvät tekijät (Kyttälä ym. 2013). Tämän vuoksi osallisuuden tukemista tulisi perusopetuksen opetussuunnitelmissa tarkastella maahanmuuttokokemuksen ja vieraskielisyyden näkökulmasta. Lisäksi koulujen oppilaskuntatoimintaa tulisi kehittää tasa-arvoisemmaksi, jotta jokaisella oppilaalla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet päästä vaikuttamaan koulun yhteisiin asioihin.

Soilamo (2006) tuo esiin, miten maahanmuuttajien tukemiseen kohdennetut toimet eivät ole olleet riittäviä heidän rakenteellisen tasa-arvonsa turvaamiseksi, sekä sosiaalisen ja psykologisen integroitumisen tukemiseksi. Koska koulutuksella on keskeinen merkitys maahanmuuttajien kotoutumiseen suomalaiseen yhteiskuntaan, tulee maahanmuuttajien tukemiseksi koulutuksessa kehittää toimivia tukimuotoja ja tutkinto- ja täydennyskoulutuksen avulla pätevöittää opettajia opettamaan moninaisista taustoista tulevia oppilaita. Maahanmuuttajaoppilaan vahva kouluun kiinnittyminen ja kokemus osallisuudesta tukevat hänen hyvinvointiaan, pitkäjänteistä kotoutumista ja integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Pippuri 2021; Soilamo 2006; Välijärvi 2019.) Kaikkien oppilaiden osallisuutta edistävän toimintakulttuuriin avulla voidaan välittää oppilaille tunne siitä, että koulu on oppilaita varten eikä oppilaat koulua varten. Tämä tunne välittyy oppilaille osallisuuden kokemusten myötä.

## 7.2 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja jatkotutkimusideat

Tieteellisessä tutkimuksessa kuvataan tehdyn tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys, ja tutkimuksen lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi ym. 2012). Tämä pro gradu-tutkielma laadittiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti (TENK 2019). Tutkimusta, joka on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla, voidaan pitää eettisesti hyväksyttävänä, luotettavana ja tuloksia uskottavina. Keskeisiä lähtökohtia hyvälle tieteelliselle käytännölle tutkimuseetiikan näkökulmasta ovat, tiedeyhteisössä tunnustettujen toimintatapojen käyttö tutkimuksessa. Tiedeyhteisössä tunnustettuja toimintatapoja ovat muun muassa yleinen huolellisuus, tarkkuus ja rehellisyys tutkimustyössä sekä tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa. (TENK 2012.)

Tärkeimpinä eettisinä periaatteina ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa pidetään informointiin perustuvaa suostumusta, luottamuksellisuutta, seurauksia ja yksityisyyttä (Hirsjärvi & Hurme 2022). Tutkimuksessa pidettiin huolta osallistujien oikeuksista. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja jokaiselta osallistujalta kysyttiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen ennen haastattelun alkua. Haastateltavilla oli oikeus keskeyttää osallistumisensa missä kohtaa tutkimusta tahansa sekä peruuttaa suostumuksensa osallistua tutkimukseen ilman kielteisiä seuraamuksia. Tutkittaville kerrottiin tutkimuksen sisällöstä ja toteuttamisesta sekä henkilötietojen ja aineiston käsittelystä. Lisäksi tutkittaville annettiin mahdollisuus kysyä tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksessa osallistujilta kerättiin vain tutkimuksen kannalta välttämättömiä henkilötietoja, joita on käsitelty haastateltavien yksityisyyttä kunnioittaen. (TENK 2019.)

Luotettavuuden tarkastelu on erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tärkeää, ja sitä tulee tarkastella tutkimuksen toteuttamisen kaikissa vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tarkka kerronta tutkimuksen eri vaiheissa (Hirjärvi ym. 2012). Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvailemaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteutuksen ja analyysin eri vaiheita. Teoreettisessa osassa on pyritty käyttämään uusinta tutkimustietoa aiheesta, käyttäen laajasti sekä kotimaista että kansainvälistä vertaisarvioitua tutkimuskirjallisuutta. Vanhempiin lähteisiin on tutkimuksessa viitattu silloin, kun tuoreempaa tutkimustietoa ei ole ollut saatavilla. Luotettavuutta lisää kuitenkin se, että samoihin ilmiöihin on pyritty viittaamaan usean eri lähteen avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa on erilaisia tulkintoja luotettavuutta kuvaavista käsitteistä (Hirsjärvi ym. 2012). Cohen ja kumppanit (2018) puhuvat luotettavuudesta käsitteellä *'dependability'*, jonka mukaan luotettavuuden kriteerinä pidetään ulkopuolisen henkilön tekemää tarkastusta tutkimusprosessin toteutumisesta. Tämä nostaa esiin tärkeän seikan haastateltavien luotettavuudesta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pitäisi pystyä vastaamaan kolmeen kysymykseen: *Olisiko samoja havaintoja ja tulkintoja tehty eri aikoina? Olisiko toinen tutkija tehnyt samat havainnot ja tulkinnat? Olisiko samoja havaintoja ja tulkintoja tehty, jos olisi tehty myös muita havaintoja?* (Cohen ym. 2018.) Tulosten yleistettävyyden kannalta on huomioitava, että haastatteluaineisto on sidoksissa tiettyihin tilanteisiin ja kontekstiin. Tällä tarkoitetaan, että haastateltavat saattavat haastattelutilanteessa puhua eri tavalla, kuin jossain toisessa tilanteessa. Luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että haastateltava saattaa vastata kysymyksiin tavalla, joka katsotaan sosiaalisesti suotavaksi. (Hirsjärvi ym. 2012.) Tässä tutkimuksessa on luotettavuuden lisäämiseksi kuvattu tuloksia litteraateista poimituin näyttein, joihin on lisäksi merkitty haastateltavien koodatut nimimerkit. Koodattujen nimimerkkien avulla nähdään, kenen vastauksia tutkimuksessa käytetään ja kuinka usein. Tutkimusnäytteiden avulla lukija pääsee seuraamaan analyysiä ja pystyy päättelemään mihin se on perustunut.

Tutkielman aiheen valintaan vaikutti sen ajankohtaisuus ja tarve maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta koskevalle tutkimukselle. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarjota tietoa maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavista tekijöistä sekä osallisuutta tukevista menetelmistä. Tämän tutkimuksen toteuttaminen herätti useita jatkotutkimusideoita, sillä aiheesta on vasta vähän tutkimusta. Tässä tutkimuksessa tutkittiin maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä ja tukemista sellaisten opettajien näkökulmasta, jotka opettivat ryhmiä, joissa maahanmuuttajien määrä oli suuri. Lisäksi tutkimukseen osallistuttiin vapaaehtoisesti, mikä kertoo osallistujien kiinnostuksesta aiheita kohtaan. Seuraavaksi voitaisiin tutkia miten opettajien käsitykset eroavat toisistaan sellaisten opettajien välillä, jotka opettavat kouluissa, joissa maahanmuuttajien määrä on vähäinen. Lisäksi tarvitaan lisää tutkimusta peruskouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämisestä heidän omasta näkökulmastaan, jotta saadaan tietoa, miten maahanmuuttajaoppilaat itse kokevat osallisuuteensa koulussa, ja miten sitä tulisi heidän näkökulmastaan kehittää.

## Lähteet

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alajoki, J. (2021). "Miks tää systeemi ei toimi?": Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. (Tampereen yliopiston väitöskirjat, 504) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2176-5>

Alanko, A. 2016. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa: K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseuran Verkkojulkaisuja 106, 55–72. Saatavilla: [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf#page=56](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf#page=56)

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

Arnstein, S. 1969. A Ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35(4), 215–224.

Auvinen, R., Helenius, J. & Eskola, J. (2022). "Jokainen haluaa tuntea kuuluvansa johonkin": Kahdeksasluokkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta koulussa ja koulu yhteisöön kuulumisesta. Teoksessa: Härkönen, S., Lätti, J., Rytivaara, A. & Wallin, A. (toim.). 2022. Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampere: Tampere University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>

Caetano, A. P., Freire, I. P., & Machado, E. B. (2020). Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 57-73. doi:10.7821/naer.2020.1.458

Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B.W. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: a multilevel analysis of students in 41 countries. *J Youth Adolesc.* 2012 Nov;41(11):1409-25. doi: 10.1007/s10964-012-9763-x

Chwastek, S., Leyendecker, B., & Busch, J. (2022). Socio-emotional problems and learning skills of Roma and recently arrived refugee children in German elementary schools. *European Journal of Health Psychology*, 29(1), 38–49. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000096>

Child and youth participation in Finland 2011. A Council of Europe policy review.

Strasbourg: Council of Europe. Saatavilla:

[http://www.coe.int/t/dg3/children/participation/PolicyReview\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/children/participation/PolicyReview_en.pdf) (luettu 22.12.2022).

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. Research methods in education. New York: Routledge.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Forsell, T., Hiltunen, P., Pihlava, M. & Alisaari, J. 2016. Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 7(3). Saatavilla:

<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2016/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa>

Gretschel, Anu. 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa Gretschel, Anu (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta.* Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 48-62.

Hanhivaara, Pirjo (2006) *Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun.* Nuorisotutkimus 24 (3), 29–38.

Harinen, Päivi & Halme, Juha 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhuvinvointia hakemassa. Helsinki: Unigrafia. Saatavilla:

[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)

Hart, R. 1992. Children's participation. From tokenism to citizenship. Florence: UNICEF Saatavilla [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2022. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15.–17. Painos. Helsinki: Tammi.

Holm, G. & Londen, M. 2010. The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107-120. Viitattu 10.1.2023  
<https://doi.org/10.1080/14675981003696222>

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

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>

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Keto-Tokoi, A. (2017). Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Työpaperi 33/2017. Helsinki.

Kataja, E., Partio, L., Ranta, R., Setälä, A. & Tarkka, K. (2018). Osallisuutta, osallistumista vai osallistamista? Käsiteviidakosta kohti selkeyttä. Teoksessa Rautiainen, M. (toim.), *Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa* (pp. 44–54). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7594-4>

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, julkaisuja 118.



Kilpi-Jakonen, E., 2012. Does Finnish Educational Equality Extend to Children of Immigrants?: *Examining national origin, gender and the relative importance of parental resources*. *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2), pp.167–181.

DOI: <http://doi.org/10.2478/v10202-011-0039-4>

Kinossalo, M. 2020. *Tarinan voima opetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kinossalo, M., Jousmäki, H., & Intke-Hernandez, M. (2022). Life-story pedagogy for identity: Through linguistic and cultural recognition to participation and equity. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 16(2), 99–119. <https://doi.org/10.47862/apples.111953>

Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. & Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus

Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2013. *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut - oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista*. NMIbulletin 23 (3) 13–31.

Laaksonen, A. 2007. *Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa*. Turun yliopiston julkaisuja, C: 262.

Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Acta Universitatis Lapponiensis. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Lakkala, S., & Lantela, L. (2020). *Koulu hyvinvointia tukemassa: Nuoret ja huoltajat kokemukasiantuntijoina*. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.), *Mahdoton inkluusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus

Lahelma, E., Lappalainen, S., & Kurki, T. (2020). PISA-arvioinneissa rakentuva tasa-arvo ja sukupuoli. *Sukupuolentutkimus*, 33(3), 5-20.

Löfström, J., Malama, M., Mattila, P., Sinisalo, L-M., Elo, S., & Kivinen, K. (2018). *Tärkeintä on koettu osallisuus. Se syntyy, kun oma tarina rakentaa koulun yhteistä*

kertomusta. Teoksessa Rautiainen, M. (toim.), *Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa* (pp. 55–61). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7594-4>

Maahanmuuttovirasto 2022. Viitattu 15.12.2022 Haettu: <https://migri.fi/sanasto>

Manninen, S. 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden haasteet koulussa – kasvattajien käsityksiä. Saatavilla: <https://bulletin.nmi.fi/2015/02/24/erityista-tukea-tarvitsevien-lasten-osallisuuden-haasteet-koulussa-kasvattajien-kasityksia/>

Murto, Pentti & Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (2001): *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus

Nivala, E., & Rynänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen Aikakauskirja*, 14, 9–41. <https://doi.org/10.30675/sa.122317>

OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

Opetushallitus 2017. Perusopetukseen valmistava opetus. Opetushallitus 4:2017. Viitattu 28.12.2022 Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>

Opetushallitus 2022. Eurooppalainen selvitys: Ukrainasta paenneiden kouluikäisten määrä vaihtelee suuresti Euroopan eri maissa. Uutinen 05.10.2022. Viitattu 16.12.2022 Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/eurooppalainen-selvitys-ukrainasta-paenneiden-kouluikaisten-maara-vaihtelee-suuresti>

Ouakrim-Soivio, N., & Hietala, R. (2016). Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä? *Kasvatus & Aika*, 10(4). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68698>

Paavola, H., & Talib, M. T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. PS-kustannus.

Paloniemi, S., & Huusko, M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119–121.

Perusopetuslaki (1267/2013, 47 a §) Saatavilla:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267> [Viitattu 14.12.2022]

Phillips, D. & Soltis, J. 2009. *Perspectives on learning*. New York: Teachers College Press.

Pikkarainen, M. T., Hakala, J. T., & Kykyri, V.-L. (2021). Why Did They Leave School? A Self Determination Theory Perspective into Narratives of Finnish Early School Leavers. *International Journal of Educational Psychology*, 10(1), 48-72. <https://doi.org/10.17583/ijep.2021.5988>

Pippuri, T. (2021). Kuulun ryhmään – opin ja voin hyvin koulussa! Teoksessa Tulensalo H., Kalliomeri, R. & Laimio, J. (toim.) *Kohti lapsen näköistä osallisuutta*. Suomen Uusiokuori Oy: Pelastakaa Lapset ry.

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

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

Salmela-Aro, K. (2017), *Maahanmuuttajien kouluhyvinvointi*. Julkaisussa Savolainen, H., Vilkkö, R. & Vähäkylä, L. (toim.) *Oppimisen tulevaisuus*. Gaudeamus: Helsinki.

Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children and Society*, 5(2),107–117.

Sinkkonen, H.-M., Närhi, M. & Kyttälä, M. 2020. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset oppimista ja koulunkäyntiä tukevista tekijöistä. Niilo Mäki -säätio. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMIBulletin 30 (2), 38–59. [Viitattu 20.12.2022]. Saatavilla: [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/09/Bulletin\\_2\\_2020-sinkkonen.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/09/Bulletin_2_2020-sinkkonen.pdf)

Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 249.

Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen - Mistä puhumme, kun puhumme osallisuudesta? Teoksessa Jämsén, A. & Pyykkönen, A. (toim.) Osallisuuden jäljillä. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry.

Säävälä, M. (2012). The Burden of Difference? School Welfare Personnel's and Parents' Views on Wellbeing of Migrant Children in Finland. *Finnish Yearbook of Population Research*, 47, 31–50. <https://doi.org/10.23979/fypr.45073>

Söderling, I. 2013. Maahanmuutto ja suomalaisten asenteet. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S., & Säävälä, M. (toim.) Olemme muuttaneet ja kotoudumme: maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto, 15–31.

Taskinen, S. (2017). ”Ne voi opita toisilta” – kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytänteistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu 6.4.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-029-6>.

Taylor, S. Bogdan, R., & DeVault, M. 2015. Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource. 4th edition. Hoboken: John Wiley & Sons, Incorporated.

THL (2022). Terveystieteiden tutkimuskeskus. Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus. Viitattu 15.12.2022 Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet>

THL (2021). Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Viitattu 26.12.2022. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>

Tilastokeskus 2022. Viitattu 15.12.2022. Saatavilla: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi

Turja, L. 2010. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Suomen Varhaiskasvatus Ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011. Saatavilla <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Helsinki. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Viitattu 27.12.2022 Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen toimikunta Viitattu 12.1.2023 Saatavilla: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>

Ugurlu, N. I. & Kayhan, N. 2018. Teacher Opinions on the Problems Faced in Reading and Writing by Syrian Migrant Children in Their First Class at Primary School. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 76-88. Viitattu 8.5.2020 <http://doi.org/10.5539/jel.v7n2p76>

Vanhempien Barometri 2018. Koululaisten vanhempien näkemyksiä lapsen koulunkäynnistä sekä kodin ja koulun yhteistyöstä. [https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/11/Vanhempien-Barometri-2018\\_raportti.pdf](https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/11/Vanhempien-Barometri-2018_raportti.pdf)

Vuori, J. 2022 Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus> [Viitattu 4.1.2023.]

Väljærvi, J. (2019). Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. [Valtioneuvoston julkaisu 2019:7]. Opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö.

Yeasmin, N. & Uusiautti, S. 2018. Finland and Singapore, two different top countries of PISA and the challenge of providing equal opportunities to immigrant students. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16(1), 207–237. Viitattu 27.4.2020  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1176229>

Yhdistyneet kansakunnat (1989). Lapsen oikeuksien sopimus. Saatavilla  
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan>

Zacheus, T. 2020. Nuorten rasismien kokemukset peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa Mattila, M. (toim.) *Eriarvoisuuden tila Suomessa*. Helsinki: Kalevi Sorsa -säätiö, 187-212.

Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M.-L. & Kivirauma, J., 2019. Discrimination, Harassment and Racism in Finnish Lower Secondary Schools. *Nordic Journal of Migration Research*, 9(1), pp.81–98.  
DOI: <http://doi.org/10.2478/njmr-2019-0004>

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot haastateltavista:

1. Haastateltavan koulutustausta
2. Työkokemus alalta (vuosina)
3. Paikkakunta, jossa haastateltava on töissä
4. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden osuus koulussa (keskimäärin)?
5. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden osuus omassa luokassa (tai valmistavan opetuksen ryhmässä oppilaiden määrä)?

Käsityksiä kouluun kiinnittymisen ja osallisuuden tukemisesta

1. Millä tavoin opettaja voi mielestäsi tukea oppilaan kouluun kiinnittymistä?
2. Millä tavoin opettaja voi mielestäsi tukea oppilaan osallisuutta luokassa ja kouluyhteisössä?
3. Millä tavoin opettaja voi mielestäsi tukea eri kieli- ja kulttuuritaustasta tulevan oppilaan osallisuutta koulussa?
4. Millä tavoin opettaja voi mielestäsi tukea vasta suomen kieltä oppivan oppilaan osallisuutta?

Opettajan käyttämät osallisuutta tukevat työtavat

1. Kuinka olet esitellyt uuden vasta kieltä oppivan oppilaan muille luokan oppilaille? Mitä muut tietävät hänestä?
2. Miten olet esitellyt muun luokan uudelle oppilaalle? Mitä hän tietää luokasta/koulusta?
3. Oletko ryhmäyttänyt luokkaa jotenkin sen jälkeen, kun sinne tuli uusi suomen kieltä oppiva oppilas? Millä tavoin ryhmäytit luokkaa?
4. Tiedätkö, kenen kanssa oppilaat ovat välitunneilla? Mitä he tekevät?
5. Oletko ohjannut oppilaita löytämään kaveria luokasta (vapaa-ajalle)? Miten?
6. Ovatko kaikki oppilaat löytäneet luokassa kavereita? Jos ei, niin miksi?
7. Miten istumajärjestys rakentuu luokassa? Vaihdettaanko sitä lukuvuoden aikana, montako kertaa?
8. Osallistuuko kaikki oppilaat kaikkeen, mitä tunneilla tehdään vai onko opetus yksilöllistettyä?

### Yhteistyö osallisuuden ja kouluun kiinnittymisen tukena

1. Tehdäänkö koulussanne luokkien välistä yhteistyötä valmistavan opetuksen ja muiden luokkien välillä? Jos kyllä, minkälaista yhteistyötä?
2. Minkälaista yhteistyötä tehdään moniammattillisen työryhmän kanssa oppilaan osallisuuden tai kouluun kiinnittymisen tukemisessa?
3. Minkälaista yhteistyötä tehdään kodin kanssa oppilaan osallisuuden tai kouluun kiinnittymisen tukemisessa?
4. Tehdäänkö yhteistyötä koulun ulkopuolella oppilaan osallisuuden tai kouluun kiinnittymisen tukemisessa? Jos kyllä, minkälaista yhteistyötä?

### Osallisuus kouluyhteisössä

1. Onko valmistavan opetuksen oppilaita integroituna yleisopetuksen ryhmiin tietyissä oppiaineissa, kuten esimerkiksi taito- ja taideaineissa?
2. Miten eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden osallisuutta ja kouluun kiinnittymistä tuetaan yleisopetukseen siirryttäessä?
3. Kuinka paljon suomen kieli rajoittaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisen oppilaan osallisuuden kokemuksia koulussa?
4. Millaisia mahdollisuuksia oppilaille luodaan käyttää suomen kieltä koulussa (esim. istumajärjestyksen avulla, integrointina muihin ryhmiin)?
5. Saako oppilas puhua koulussa omaa äidinkieltä (muu kuin suomi)? Millaisissa tilanteissa oman äidinkielen puhuminen on sallittua?
6. Miten aikaisemman koulukulttuurin vaikutus näkyy oppilaan osallisuudessa luokassa esimerkiksi oppilaan aktiivisuudessa tai käytöksessä?
7. Millä tavoin koulussanne tuetaan oppilaan oman kielen, kulttuurin, uskonnon ja elämäkatsomuksen säilyttämistä?
8. Onko oppilaan osallisuuden tai kouluun kiinnittymisen tukemisessa ilmennyt haasteita tai ongelmatilanteita? Jos kyllä, millaisia haasteita?
9. Koetko, että eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevilla oppilaille on samanlaiset osallisuuden mahdollisuudet osallistua esim. oppilaskuntatoimintaan tai muihin aktiviteetteihin koulussanne?
10. Toteutuuko mielestäsi yhdenvertaisuus ja osallisuuden kokemukset kaikkien oppilaiden osalta koulussanne?

Muuta:

1. Onko jotain muuta mitä haluaisit vielä kertoa?