

Suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajien yhteistyöverkostot ja niiden haasteet

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäynnin ja kotoutumisen tukeminen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Laura Rintanen

28.3.2025
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Yleinen kasvatustiede

Tekijä: Laura Rintanen

Otsikko: Suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajien yhteistyöverkostot ja niiden haasteet. Maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden koulunkäynnin ja kotoutumisen tukeminen

Ohjaaja: Yliopistolehtori Minna Saarinen

Sivumäärä: 100

Päivämäärä: 28.3.2025

Maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden koulunkäynnin tukeminen sekä kotoutumisen edistäminen vaativat toimiakseen hyvin toteutettua yhteistyötä eri ohjauskenttiä edustavien toimijoiden kesken. Yhteistyön toteutuminen ja onnistuminen ovat hyvin tärkeitä yhteisöllisiä tavoitteita, koska maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulumenestys on usein heikompaa kuin valtaväestön sekä heidän riskinsä syrjäytyä ja pudota peruskoulun jälkeisistä opinnoista ovat suurempia kuin kantaväestön nuorilla. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia yhteistyön suhteita suomi toisena kielenä- sekä perusopetuksen valmistavan luokan opettajat kohtasivat työssään sekä minkälaisia haasteita näissä yhteistyön suhteissa esiintyi tuettaessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista. Tulososiossa tarkasteltiin myös sitä, millaisia ovat suomi toisena kielenä- sekä valmistavan luokan opettajien koulutus-, pätevyys- ja työkokemustaustat maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden opettajina.

Tutkielma toteutettiin laadullisen tutkimusmenetelmän avulla. Empiirisenä aineistona käytettiin Yhteiskuntatieteellisestä tietoaarkistosta Ailasta ladattua aineistoa Child Up: maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten haastattelut 2020–2021. Tutkielmaan aineistosta rajattiin kuusi haastattelua, jotka koostuivat suomi toisena kielenä- sekä perusopetuksen valmistavan luokan opettajien haastatteluista. Aineiston analyysitavaksi valikoitui temaattinen analyysi, joka toteutettiin Braun & Clarken (2006) mallia mukailen. Aineiston analyysi eteni induktiivisesti eli aineistolähtöisesti.

Tutkielman tuloksista ilmeni, ettei kaikkien opettajien kohdalla työnkuvalle asetukset pätevyysvaatimukset täyttyneet. Viiden opettajan kohdalla kokemus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta osoittautui vähäiseksi. Kaikki opettajat toteuttivat työssään yhteistyön suhteita sekä kokivat haasteita yhteistyön suhteissaan tuettaessa maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista. Yhteistyön suhteita tutkielmassa tarkasteltiin moniammatillisuuden- ja monitoimijaisuuden käsitteiden avulla. Yhteistyön suhteet tulivat esiin aineistossa kahden pääteeman kautta, joita olivat koulujen sisäiset yhteistyön suhteet sekä koulujen ulkopuoliset yhteistyön suhteet. Eniten koulun sisäisiä yhteistyön suhteita toteutettiin opettajakollegoiden kanssa ja koulun ulkopuolisia yhteistyön suhteita maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden vanhempien kanssa.

Yhteistyön haasteet tulivat esiin aineistossa neljän teeman kautta, joita olivat suhtautumistavat, yhteistyön määrä, kielen ymmärtämisen haasteet sekä kulttuuriset eroavaisuudet. Eniten haasteita yhteistyön suhteissa ilmeni silloin, kun yhteistyön suhteissa esiintyi haitallisia suhteutumistapoja maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan tai yhteistyön määrä kuormitti yhteistyön tekemistä. Kielellisistä haasteista sekä kulttuurisista eroavaisuuksista johtuvat haasteet kuormittivat yleensä eniten opettajien ja oppilaiden vanhempien välisiä yhteistyön suhteita. Yhteistyötä tukeva luottamus näyttäytyi usein jäävän puutteelliseksi haastavissa yhteistyön suhteissa. Tulosten pohjalta voidaan esittää toive sekä tarve sellaisille rakenteellisille muutoksille, jotka tukisivat yhteistyön toimivuutta. Yhteistyön toimivuus takaisi yhdenvertaisemmat oppimisen ja kotoutumisen mahdollisuudet maahanmuuttajataustaisille oppilaille.

Avainsanat: maahanmuutto, kotouttaminen, peruskoulu, yhteistyö

Master's Thesis

Subject: Education

Author: Laura Rintanen

Title: Collaboration networks and challenges between Finnish as a second language and preparatory classes. Supporting the schooling and integration of students with an immigrant background

Supervisor: University lecturer Minna Saarinen

Number of Pages: 100

Date: 28.3.2025

Supporting pupils with an immigrant background in school and promoting integration require well-designed cooperation between actors from different guidance fields. The implementation and success of this cooperation are very important community objectives, as children and young people with a migrant background often perform less well at school than the majority population and are at greater risk of exclusion and drop-out from post-primary education than young people from the majority population. The purpose of this thesis was to find out what kind of collaborative relationships Finnish as a second language and preparatory class teachers in basic education encountered in their work and what kind of challenges they faced in supporting the schooling and integration of pupils with immigrant backgrounds. The results section also examined the education, qualification and work experience backgrounds of Finnish as a second language and preparatory class teachers as teachers of pupils with an immigrant background.

The thesis was carried out using a qualitative research method. The empirical data used was Child Up: Interviews with professionals working with children from immigrant background 2020-2021, downloaded from the Social Science Data Archive Aila. Six interviews were selected from the data for the thesis, which consisted of interviews with teachers of Finnish as a second language and teachers of preparatory classes in basic education. Thematic analysis was chosen as the method of analysis of the data, following the Braun & Clarke (2006) model. The analysis of the data was inductive.

The results of the study showed that not all teachers met the qualification requirements for the job description. For five teachers, experience in teaching pupils with a migrant background proved to be limited. All teachers implemented collaborative relationship in their work and experienced challenges in their collaborative relationship to support the schooling and integration of pupils with an immigrant background. The relationship of cooperation in the thesis were examined through the concepts of multidisciplinary and multidisciplinary. Collaborative relationship emerged in data through two main themes: collaborative relationships within schools and collaborative relationships outside schools. The most frequent collaborative relationship within the school were with fellow teachers and the most frequent collaborative relationships outside the school were with parents of pupils with an immigrant background.

The challenges of cooperation emerged in the data through four themes: attitudes, the amount of cooperation, challenges in understanding the language and cultural differences. The biggest challenges in collaborative relationships occurred when the collaborative relationship was characterised by negative attitudes towards pupils with a migrant background or when the amount of collaboration put a strain on the collaborative work. The challenges of language and cultural differences were generally the most stressful in the collaborative relationships between teachers and parents of pupils. Trust in cooperation often appeared to be lacking in challenging cooperative relationships. Based on the results, the wish and need for structural changes that would support the functioning of cooperation can be expressed. This would ensure more equal opportunities for learning and integration for pupils with a migrant background.

Key words: immigration, integration, primary school, cooperation

Sisällysluettelo1

1	Johdanto	6
2	Maahanmuutto ja kotoutuminen-uusi alku uudessa yhteiskunnassa	9
2.1	Maahanmuuton kehitys 2000-luvulla	9
2.2	Maahan muuttaneen käsitteen määrittelyä	10
2.3	Kotoutuminen kaksisuuntaisena prosessina	12
3	Peruskoulu lasten ja nuorten kotoutumisen tukena	17
3.1	Peruskoululla hyvinvointia tukeva tehtävä	17
3.2	Kielen oppiminen lasten ja nuorten kotoutumisen perustana	20
3.2.1	Perusopetuksen valmistava opetus	22
3.2.2	Perusopetuksen suomi toisena kielenä opetus	25
4	Yhteistyö monikulttuurisessa perusopetuksessa	27
4.1	Kulttuuri ja kulttuurien moninaisuus	27
4.2	Yhteistyö perusopetuksen kontekstissa	28
4.3	Yhteistyötä määritteleviä teorioita	31
4.4	Monitoimijainen- ja moniammatillinen yhteistyö perusopetuksessa	33
4.4.1	Monitoimijuus ja monitoimijainen yhteistyö	33
4.4.2	Moniammatillinen yhteistyö	35
5	Tutkielman tavoite, tarkoitus ja tutkimuskysymykset	39
6	Tutkimuksen metodologiset valinnat ja menetelmä	40
6.1	Laadullinen tutkimus	40
6.2	Aineisto ja kohderyhmä	41
6.3	Aineiston analysointi	43
6.4	Tutkijan positio	46
7	Tutkielman tulokset ja niiden tulkintaa	48
7.1	Suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajien taustatietoja	48
7.2	Opettajien kohtaamia yhteistyön suhteita	56
7.2.1	Koulujen sisäiset yhteistyön suhteet	56
7.2.2	Koulun ulkopuoliset toimijat ja yhteistyön suhteet	59

7.3	Haasteet yhteistyön suhteissa	62
7.3.1	Suhtautumistavat yhteistyötä kuormittamassa	62
7.3.2	Yhteistyön määrä	65
7.3.3	Kielelliset haasteet yhteistyötä kuormittamassa	68
7.3.4	Kulttuuriset tekijät	70
8	Pohdinta	73
8.1	Tulosten tarkastelua	73
8.2	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	78
8.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	82
	Lähteet	89

1 Johdanto

Globalisaation ja muuttoliikkeen vaikutuksesta Suomi on monen muun Euroopan maan tavoin monikulttuuristunut- ja kielistynyt nopeasti 2000-luvulla. Vuosituhannen alkupuolella Suomen väestöstä noin kaksi prosenttia oli maahan muuttaneita, vuonna 2015 maahan muuttaneiden määrä väestöstä oli noin kuusi prosenttia. (Zacheus ym. 2017, 3.) Vuonna 2022 maahan muuttaneiden osuus väestössä oli noussut noin 9 prosenttiin (Tilastokeskus 2023). Vuosina 2022–2023 maahan muuttaneiden määrä Suomessa kasvoi mittaushistorian korkeimmaksi, nopean kasvun takana vaikuttaa helmikuussa 2022 alkanut Venäjän laitton hyökkäyssota Ukrainaan. (Tilastokeskus 2024a.) Maailmassa vallitsevien kriisien seurauksena kaikki ennusteet viittaavat siihen, että myös Suomeen tulee saapumaan lisää maahanmuuttajia, pakolaisia sekä turvapaikanhakijoita. (Maahanmuuttovirasto 2024; Sisäministeriö 2023.)

Maahanmuuton seurauksena perusopetuksessa vieraskielisten oppilaiden määrä on lisääntynyt kuluvan vuosituhannen aikana. (Tilastokeskus 2024c.) Oppilaiden erityistarpeet huomioon ottavan koulutusjärjestelmän tukee maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten oppimista sekä kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 7.)

Kotoutumisella ”integration” tarkoitetaan yhteiskunnan ja maahan muuttaneen henkilön vuorovaikutteista kehitystä, onnistuneen kotoutumisen seurauksena osallisuus, tasa-arvo sekä yhdenvertaisuus yhteiskunnassa vahvistuvat. (TEM 2021a, 15.) Perusopetukseen integroiminen nähdään hyvin tärkeänä yhteisöllisenä tavoitteena, koska tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulumenestys on usein heikompa kuin valtaväestön. (Vesaranta 2022, 17.) Riski pudota peruskoulun jälkeisistä opinnoista on maahanmuuttotataustaisilla oppilailta suurempi kuin kantaväestöllä. (Kalalahti, Zacheus, Laaksonen & Jahnukainen 2019, 74.)

Maahan muuttaneiden kotoutumisen edistäminen on yhteistoiminnallista toimialuetta, mutta menestyäkseen se vaatii hyvin toteutettua ja toimivaa yhteistyötä eri toimijoiden kesken. (Kettunen 2020, 7.) Eri ohjauskenttiä edustavien ammattilaisten yhteistyön rakentumisesta tarvitaan lisää tietoa, koska tiedon kautta on mahdollista luoda eri ammattilaisia yhdistävä sekä entistä kokonaisvaltaisemmin oppilaiden tarpeet huomioon ottavaa ohjausta. (Hellsten, Suorsa & Muukkonen 2022, 334.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin sujuvuutta tuettaessa ja yksilöllisten tarpeiden toteuttamisessa tarvitaan yhteistyötä. Yhteistyön avulla voidaan parhaimmillaan tarjota oppilaille kokonaisvaltaista tukea kouluyhteisössä, tukea oppilaiden oppimista ja kasvua. Monipuolisen yhteistyön avulla perusopetuksessa tuetaan opetuksen ja kasvatuksen eheyttä, laatua ja yhtenäisyyttä. (POPS 2014, 35–36.) Perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa oppilaitokset tekemään yhteistyötä myös kodin ja koulun välillä.

Pro gradu -tutkielma kohdentuu kasvatuksen kontekstiin ja perusopetuksen piiriin. Kiinnostus aihetta kohtaan juontaa juurensa tekijän työhistoriaan perusopetuksessa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten parissa. Tutkielman aihe koetaan tärkeäksi, koska maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kouluttautumismahdollisuudet ovat saaneet runsaasti huomiota viimeaikaisissa kasvatustieteellisissä ja yhteiskunnallisissa tutkimuksissa sekä keskusteluissa, erityisesti heidän koulutukseensa liittyvät haasteet. (Alisaari, Kaukko & Heikkola 2022, 26; Kalalahti ym. 2019, 72; Niemi, Kalalahti, Varjo & Jahnukainen 2019, 50.)

Tutkielman tarkoituksena on selvittää millaisia yhteistyön suhteita suomi toisena kielenä- sekä valmistavan luokan opettajat kohtaavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotouttamista tuettaessa sekä selvittää, millaisia yhteistyön haasteita esiintyy näissä yhteistyön suhteissa. Yhteistyön näkökulman tarkastelu syntyi lukemalla aiempia tutkimuksia ja hankkeita, joiden mukaan yhteistyön taidoista perusopetuksessa tarvitaan lisää tietoa, koska yhteistyön käytännön ratkaisuksista koetaan olevan pulaa. (Norvapalo & Thessler 2017, 4–5; Pernaa, Salminen, Tuominen, Lindell, Kallio & Rantamäki 2023, 377; Tuominen & Salminen 2022.) Tutkielmassa tarkasteltiin myös suomi toisena kielenä- sekä valmistavan luokan opettajien koulutus, pätevyys- ja työkokemustaustoja, koska tarkastelun koettiin tukevan tutkielman tulososiota.

Tutkielmassa käytettiin valmista kvalitatiivista aineistoa, joka ladattiin Yhteiskuntatieteellisestä tietokirjasto Ailasta. Child Up nimisen hankkeen aineisto käsittelee kasvatus- ja sosiaalialan ammattilaisten kokemuksia maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelystä. Tutkielman empiriseen aineistoon valikoitu kuuden opettajan yksilöhaastattelut. Valikointivaiheessa kriteeriksi asetettiin se, että haastatteluissa esiintyi tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä kokemuksia. Vuosina 2020–2021 toteutettujen haastatteluiden avulla oli mahdollista tarkastella ajankohtaisesti relevantteja kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Aineiston analyysitavaksi valikoitui temaattinen analyysi, joka

toteutettiin induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Analyysi toteutettiin Braunin & Clarken (2006) mallia mukailleen.

Tutkielman lähtökohtana oli ajatus siitä, että tiedostamalla yhteistyön haasteita perusopetuksen kontekstissa, voidaan tukea entistä paremmin maahan muuttaneiden sekä maahanmuuttotaustaisten lasten ja nuorten oppimista sekä kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

Tutkimuksen keskeisiksi käsitteiksi muodostuivat maahanmuutto, kotoutuminen, peruskoulu ja yhteistyö.

2 Maahanmuutto ja kotoutuminen-uusi alku uudessa yhteiskunnassa

Maahanmuutto on hyvin monimutkainen ja moniulotteinen ilmiö, johon vaikuttavat hyvin monenlaiset tekijät, tilanteet, poliittiset päätökset, humanitaariset syyt kuin taloudellisetkin tilanteet. (Sisäasianministeriö 2023.) Suomessa maahanmuuttopolitiikka ja lainsäädännön valmistelut perustuvat hallituksen asettamiin tavoitteisiin, Euroopan Unionin (EU) yhdessä luotuaan maahanmuutto- ja turvapaikkapolitiikkaan sekä kansainvälisiin sopimuksiin. (Sisäministeriö 2018, 12.) Maahanmuuttoa on vaikea ennustaa tai yksinkertaistaa yhteen syyhyn, koska syyt maahanmuuttoon ovat hyvin moninaisia ja jokaisen maahanmuuton taustalla on aina oma tarinansa. Suomeen muutetaan pääasiassa työn, perheen tai opiskelun vuoksi (Sisäministeriö 2023).

2.1 Maahanmuuton kehitys 2000-luvulla

Maailmassa maahanmuuttajien määrä on kasvanut merkittävästi kansainvälisen muuttoliikkeen sekä erilaisten kriisien seurauksena. (Zacheus ym. 2017, 3.) Ennen kaikkea pakolaisten määrä maailmassa on kasvanut voimakkaasti 2000-luvulla. Maailmassa vallitsevan pakolaiskriisin vuoksi maahanmuutto Eurooppaan on voimistunut viime vuosien aikana ennen näkemättömiin mittasuhteisiin. (Sisäministeriö 2023.) Ukrainassa helmikuussa 2022 alkanut täysimittainen sota yhdessä muiden maailmassa vallitsevien sotien ja konfliktien sekä ilmastonmuutoksen aiheuttamien mullistusten kanssa ovat johtaneet siihen, että kymmenet miljoonat ihmiset ovat joutuneet lähtemään tai pakenemaan kodeistaan. (Sisäministeriö 2023; United Nations 2024.)

Vuonna 2021 Eurooppaan saapui Euroopan Unionin (EU) ulkopuolisista maista noin 2,3 miljoonaa henkilöä. Vuonna 2022 jätettiin lähes miljoona turvapaikkahakemusta EU:ssa, samana vuonna EU maissa asuvista 8 prosenttia oli ulkomaalaisia, heistä 3 prosenttia oli toisen EU maan kansalaisia ja 5 prosenttia EU:n ulkopuolisen maan kansalaisia. Viime vuosien aikana Eurooppaan on rasittanut lisääntyneessä määrin myös EU alueelle kohdistuva sääntöjen vastainen muuttoliike. (Sisäministeriö 2023.)

Tilastojen mukaan maahanmuutto Suomessa on lisääntynyt viime vuosien aikana merkittävästi. Tilastokeskuksen (2024a) julkaisun mukaan maahanmuutto Suomessa nousi ennätyskellisen korkeaksi vuoden 2023 aikana, jolloin maahanmuuttoja oli 21 920 enemmän kuin vuonna 2022. Ennakkotietojen mukaan Suomeen muutti vuoden 2023 aikana 71 918

henkilöä, joista netto maahanmuuton osuus oli 58 496, luku on mittaushistorian korkein. Venäjän laiton hyökkäyssota Ukrainaan helmikuussa 2022 nähdään suurimpana selittäväenä tekijänä maahanmuuton nopealle kasvulle. Ukrainalaisten maahanmuuton osuus vuonna 2023 oli 26 prosenttia. (Tilastokeskus 2024a.) Vuonna 2024 maahanmuutto väheni edellisvuodesta. Viime vuonna maahan muutti 63 049 henkeä. Luku on tilastohistoriamme toiseksi suurin. (Tilastokeskus 2025.) Suurin osa maahan muuttaneista henkilöistä sijoittuu suurimpiin kaupunkeihimme, erityisesti pääkaupunkiseudulle sekä kasvukeskuksiin, monipuolisten työllistymisen ja koulutusmahdollisuuksien läheisyyteen. (Kettunen 2020, 1; Sisäministeriö 2018, 16.)

Suomi ja muut EU maat ovat velvoitettuja kansainvälisten sopimusten mukaisesti ottamaan vastaan turvapaikanhakijoita, joilla on tarve suojelulle. Suomi tukee yhdessä muiden Euroopan maiden kanssa pyrkimyksiä maahanmuuton parempaan hallintaan, osallistumalla aktiivisesti muiden Euroopan maiden kanssa EU:n yhteisen maahanmuutto- ja turvapaikkapolitiikan kehittämiseen. (Sisäministeriö 2023.)

Maahanmuutto on tärkeää yhteiskunnan toimivuuden kannalta. Suomessa maahanmuutto paikkaa alhaista syntyvyyttä, joka on laskenut Suomessa viimeisen kymmenen vuoden aikana. (Myrskylä 2022; Tilastokeskus 2024.) Suomessa oli vuoden 2023 lopussa työikäisiä henkilöitä 3,46 miljoonaa, tällä hetkellä osuus on noin 62 prosenttia väestöstä. Nykyisellä maahanmuutolla luvun ennustetaan pysyvän samana aina 2050-luvun alkupuolelle asti. (Tilastokeskus 2024b.)

Maahanmuuttoa tarvitaan, koska sen keinoin voidaan vaikuttaa maamme huoltosuhteeseen, se edellyttää kuitenkin pysyvää maahanmuuttoa, maahan muuttaneiden hyvää työllistymistä sekä maahan muuttajien määrän kasvua vuodesta toiseen. (Sisäministeriö 2018, 14–15.)

Väestöennusteen mukaan nykyisen tasoinen maahanmuutto hidastaa väestön ikääntymisestä ja vähäisestä syntyvyydestä johtuvaa huoltosuhteen heikkenemistä, mutta se ei kuitenkaan poista ongelmaa kokonaan. Väestöllisen huoltosuhteen katsotaan rakentuvan alle 15-vuotiaiden ja 65 vuoden iän saavuttaneiden sekä heitä vanhempien määrästä sataa aktiivista työikäistä kohti. Vuoden 2024 lopussa huoltosuhte Suomessa oli 62. (Tilastokeskus 2024b.)

2.2 Maahan muuttaneen käsitteen määrittelyä

Maahan muuttaneita henkilöitä ei ole inhimillistä kategorisoida yhteen tiettyyn ryhmään kuuluviksi, koska todellisuudessa kyseessä on erittäin heterogeeninen, monikansallinen- ja

kulttuurinen joukko ihmisiä, joita yhdistää oikeastaan vain se, että he ovat syntyneet muualla kuin nykyisessä kotimaassaan. Kritiikkiä maahanmuuttaja käsitteenä onkin saanut siitä, että se kokoaa ikään kuin kaikki maahanmuuttajat yhdeksi ryhmäksi. (Kivirauma, Zacheus & Jahnukainen 2019, 20.)

Maahanmuuttajien tilastokäytännöissä esiintyy jonkin verran vakiintumattomuutta, sen vuoksi vastaan voi tulla hyvinkin monenlaisia määritelmiä maahanmuuttajista (Kettunen 2020, 3). ”Maahanmuuttaja” termi ei ole neutraali eikä termin määrittäminen ole yksinkertaista. Työ ja elinkeinoministeriön (TEM 2021b) tiedotteessa kehoitetaan, ettei maahanmuuttajatermiä käytettäisi silloin, kun henkilöiden oletetaan olevan maahanmuuttajia äidinkielen, ulkonäkönsä tai nimensä perusteella. Maahanmuuttaja ja maahan muuttanut termejä voidaan kuitenkin käyttää sellaisissa tilanteissa, joissa kyseisillä termeillä on selittävä arvo. Yleensä maahan muuttaneet henkilöt ovat muuttamassa maahan pidemmäksi aikaa. (TEM 2021b.) YK:n suosituksen mukaan kansainvälisestä maahan muuttaneesta ja yli vuoden maassa oleskelevista henkilöistä voitaisiin käyttää termiä ”ulkomailla syntynyt”. Tilastokeskus puolestaan luokittelee maahan muuttaneet henkilöt ”suomalainen tai ulkomainen” termien kautta, jolloin on mahdollisuus erotella maahanmuuttotaustaiset henkilöt ulkomailla ja Suomessa syntyneisiin. (Kettunen 2020, 2–3.)

Käsitteen kategorisoimisen haasteet huomioon ottaen tässä tutkielmassa maahan muuttaneilla henkilöillä tarkoitetaan yleisesti sellaisia henkilöitä, jotka ovat syntyneet ulkomailla ja ovat jonkin toisen maan kansalaisia tai kansallisuutta vailla olevia henkilöitä, eikä henkilöillä ole Suomen kansalaisuutta, mutta silti asuvat Suomessa ja ovat saaneet maahan oleskeluoikeuden. (TEM 2021a, 27.) Tämän tutkielman kontekstissa maahan muuttaneisiin henkilöihin luokitellaan kaikkien maiden kansalaiset, jotka ovat ulkomailta Suomeen muuttaneet, niin pakolaiset, siirtolaiset kuin EU-kansalaiset ja sen ulkopuoliset kansalaiset.

Ulkomaan taustan omaavia lapsia ei tulisi ilman perusteltua syytä koota yhdeksi ryhmäksi, koska ulkomaalaistaustaisten lasten taustat ovat hyvin moninaisia. Osa lapsista on voinut syntyä uudessa yhteiskunnassa, toisin kuin heidän vanhempansa. (Pietiläinen 2022.)

Ryhmämuotoinen tarkastelu voidaan kuitenkin tarpeen tullen perustella hyödylliseksi. Tutkielman konteksti sijoittuu peruskouluun, jossa maahanmuuttotaustaisia oppilaita yhdistää tietyt koulutukseen liitettävät erityiset haasteet, jolloin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmämuotoinen tarkastelu esimerkiksi haasteiden osalta on perusteltua. (Alisaari ym. 2022, 26–27.)

Tässä tutkielmassa käytetään yhdenvertaisuuden näkökulmaan vedoten maahan muuttanut termiä. Viime vuosina on nähty tarvetta tarkastella maahanmuuton käsitettä paremmin, koska on todettu, että lainsäädännössä sekä politiikassa käytettävät käsitteet vaikuttavat viranomaiskieleen, asiakastyöhön sekä yleiseen asenneilmapiiriin ja keskusteluihin.

Yhdenvertaisuuden edistämisen arvioinnin tuloksena maahanmuuttajatermin rinnalle on nostettu maahan muuttanut termi. Termin nähdään osoittavan selkeämmin todellisuuden näkökulmasta katsoen sen, että kyseessä on maahan muuttanut henkilö. (TEM 2021b.)

Tutkielmassa huomioidaan se, että maahan muuttaneista, monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttotaustaisista henkilöistä puhuttaessa huomioidaan näkemys siitä, etteivät eri kategoriat ole toisiaan poissulkevia vaan henkilö voi olla yhtä aikaa sekä maahan muuttanut, että suomalainen. (Tilastokeskus n.d.)

Tutkielmassa maahan muuttanut käsitteellä tarkoitetaan samaa asiaa, kuin maahanmuuttaja käsitteellä. Tutkielmassa merkittävässä asemassa ovat maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja heidän perheensä, jotka ovat muuttaneet Suomeen ja joiden kulttuuriset ja kielelliset taustat eroavat suomalaisesta valtaväestöstä. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailla tarkoitetaan sitä joukkoa oppilaista, jotka ovat joko ensimmäisen polven (itse syntyneet ulkomailla) tai toisen polven maahan muuttaneita (vähintään toinen vanhemmista syntynyt ulkomailla). (Kivirauma ym. 2019, 23–24.) Tutkielmassa oppilas voi olla ulkomaalainen tai Suomen kansalainen tai sekä että. Olennaisena asiana pidetään sitä, että oppilaalla on kulttuurinen sidos Suomen ulkopuolelle. Osa peruskouluun osallistuvista maahan muuttaneista oppilaista voivat olla perheineen yhä turvapaikkaa hakevia tai kuulua perheisiin, jotka ovat saaneet kielteisen turvapaikkapäätöksen (Kettunen 2020, 32).

Tutkielmassa valtaväestöllä viitataan enemmistöön kuuluvaan väestöön, joka jakaa saman kielen, kulttuurin ja etnisen taustan, eli he ovat syntyperäisiä suomalaisia, joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet Suomessa. Valintaa perustellaan sillä, että Suomessa valta on pääosin valtaväestön käsissä, eikä maahan muuttaneilla nähdä olevan samanlaisia oikeuksia. (Kivirauma ym. 2019, 21, 25.)

2.3 Kotoutuminen kaksisuuntaisena prosessina

Kotoutuminen on kaksisuuntainen, kokonaisvaltainen ja hyvin moniulotteinen prosessi.

Nykypäivänä käytössä oleva termi kotoutumisen edistäminen on korvannut aiemmin käytössä olleen termin kotouttaminen. Kotouttamisen käsitettä ei suositella enää käytettäväksi, koska se voi antaa väärän kuvan, jossa maahanmuuttajat nähdään vain toiminnan kohteena, jolloin

heillä ei välttämättä nähdä olevan omaa aktiivista roolia kotoutumisessa. Yhteiskunnan vastaanottavuus nähdään yhdenvertaisuuden, osallisuuden sekä hyvien väestösuhteiden tosiasiallisena toteutumisenä. Yhteiskunta muuttuu jatkuvasti väestön moninaistuessa, joten kotouttamisen vastavuoroisuus vaatii yhteiskunnalta joustavuutta. (TEM 2021a, 7.)

Suomessa kotoutumisen prosessi määritellään maahanmuuttajan yksilölliseksi toiminnaksi, joka toteutuu vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. Päämääränä on, että prosessin aikana maahan muuttaneiden osallisuus, yhdenvertaisuus sekä tasa-arvo lisääntyvät yhteiskunnassa. (TEM 2021a, 15.) Kotoutumisen prosessin ja yhteiskunnan vastaanottavuuden toivotaan lisäävän maahan muuttaneiden oma aktiivisuutta. Prosessi vaatii kuitenkin aina myös vastaanottavuuden kehittämistä viranomaisten sekä muiden toimijoiden yhteistyönä. (European Commission 2020, 7.)

Kansalliset hallitukset ovat ensisijaisesti vastuussa kotoutumisen edistämisen, koulutuksen, työllisyyden, asumisen sekä terveydenhuollon yleisestä suunnittelusta, mutta myös EU:lla on keskeinen rooli kansallisten hallitusten sekä kotouttamiseen osallistuvien eri toimijoiden tukemisessa. Kotouttaminen tapahtuu niillä alueilla, joilla maahanmuuttajat asuvat, opiskelevat tai työskentelevät. Kaikilla paikallisilla henkilöillä sekä toimijoilla on keskeinen rooli uusien tulokkaiden vastaanotossa sekä ohjaamisessa. Oppilaitoksilla, työnantajilla, taloudellisilla toimijoilla ja muilla toimijoilla sekä maahanmuuttajalla itsellään on hyvin keskeinen rooli kotouttamispolitiikan toteuttamisessa. (EC 2020, 7–8.)

Maahanmuuttajien kotoutumisesta puhuttaessa tutkimuskirjallisuudessa esiintyy monia eri käsitteitä. Termit ovat kontekstisidonnaisia, jonka seurauksena ne saattavat muuttua ajan kuluessa, riippuen pitkälti poliittisista, kulttuurisista tai sosiaalisista olosuhteista. Maahanmuuttajien kotoutumista kuvataan kansainvälisissä tutkimuksissa useilla erilaisilla termeillä, kuten esimerkiksi assimilation, integration, multiculturalism, migration. (Lessard-Phillips 2017, 626; Martinello & Rath 2014, 14.)

Kotoutumisen termit määritellään eri konteksteissa eriävin tavoin. Tässä tutkielmassa kotoutumista lähestytään integraation käsitteen kautta. Integraation käsite kuvaa hyvin sitä prosessia, jossa maahan muuttaneet sulautuvat vastaanottavan yhteisön sosiaaliseen, taloudelliseen, poliittiseen ja kulttuuriseen elämään. Se edellyttää kuitenkin aina yhteisen vastuun jakamista maahan muuttaneiden ja vastaanottajien kesken. (IOM 2019, 12.)

Integraation valintaa voidaan perustella myös sillä, että Euroopassa integraation käsite on keskeisin termi niin akateemisissa kuin poliittisissa keskustelussa puhuttaessa kotouttamisesta. (Martinello & Rath 2014, 14–15.) Toinen integraation käsitettä puoltava näkemys on se, että integraatio nähdään maahan muuttaneiden ja heidän asuinalueidensa yhteisöjen välisenä kahdensuuntaisena prosessina, kun taas esimerkiksi assimilaation käsite liitetään enemmän vanhanaikaiseen yksisuuntaiseen ajatteluun, jossa vain yksi osapuoli assimiloituu uuteen yhteiskuntaan. Käsitteiden näkökulmasta puhuttaessa integraation prosessiin voidaan liittää myös sosiaalinen sisällyttäminen sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus. (IOM 2019, 12, 106.)

Englannin ja ruotsin kielestä juontava käsite integraatio on hyvin monimutkainen prosessi, joka nähdään kaksisuuntaisena prosessina. Siinä maahan muuttaneet sekä vastaanottava yhteiskunta ovat vaikutuksissa toisiinsa. (TEM 2021a, 15.) Maahan muuttaneita velvoitetaan hankkimaan sellaisia tietoja, taitoja sekä resursseja, jotka auttavat heitä osallistumaan yhteiskunnan toimintaan. Prosessissa vastaanottava yhteiskunta samaan aikaan muuttuu sekä sopeutuu yhteiskunnan uusiin jäseniin sekä heidän kulttuurisiinsa, sosiaalisiin sekä taloudellisiin vaikutteisiinsa. (TEM 2021a, 16–17.) Sopeutumista uuteen maahan ja kulttuuriin tulisi tutkimusten mukaan tarkastella moniulotteisena ilmiönä, jossa esiintyy selkeitä sopeutumistyyppisiä, jotka perustuvat tiettyihin kompromisseihin, pääasiassa kulttuurisiin tekijöihin. (Lessard-Phillips 2017, 626.)

Maahan muuttaneiden onnistunut kotoutuminen edellyttää varhaisia toimia. Kotoutuminen voi alkaa jo ennen EU:hun saapumista. Onnistunut kotouttaminen vaatii pitkän aikavälin toimia, eikä kotoutumisen oleteta loppuvan tietyn ajan kuluttua. (EC 2020, 7.)

Maahanmuuttajien sopeutumista ja kotoutumista Suomalaiseen yhteiskuntaan tuetaan lain avulla. Laki kotoutumisen edistämisestä (681/2023) edellyttää monialaista yhteistyötä viranomaisten kesken, tavoitteena on kehittää ja edistää kotoutumisen prosessia. Tavoitteena on edistää ennen kaikkea maahan muuttaneiden työllistymistä, kielitaitoa, yhteiskunnallista osallisuutta ja tukea tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja väestöryhmien välistä myönteistä vuorovaikutusta.

Pro gradun viimeistelyvaiheen aikana kotoutumislakia (KOTO24) uudistettiin vastaamaan eduskunnan vaatimuksia. Uudistunut kotoutumislaki (681/2023) astui voimaan 1.1.2025. KOTO24- uudistuksen keskeisimpiä tavoitteita on parantaa työvoiman ulkopuolella olevien maahan muuttaneiden kotoutumista ja täsmentää vastuualueita, edistää monialaista yhteistyötä

sekä päivittää lakia viranomaistehtävien muutokseen. Tavoitteiksi asetettiin myös kotouttamisen nopeuttaminen, palveluiden kokonaisvastuun siirtäminen kunnille, maahan muuttaneiden naisten työllistymisen edistäminen, kieliopintojen laadun parantaminen sekä kielikokeen käyttöönotto. Uudistuksessa huomioidaan myös yritysten tarpeet, tarkoituksena on myös lisätä kolmannen sektorin ja vapaan sivistystoiminnan roolia. (TEM n.d.)

Kotouttamisesta puhuttaessa laissa viitataan maahan muuttaneiden ja yhteiskunnan vuorovaikutteiseen kehitykseen, jossa tavoitteena on tarjota maahan muuttaneelle henkilölle sellaiset tiedot ja taidot, joita hän tarvitsee uudessa yhteiskunnassa sekä työelämässä. Samalla tuetaan maahanmuuttajien mahdollisuuksia oman kulttuurin ja kielen ylläpitämiseen. Kielen ja kulttuurin ylläpitämismahdollisuus onkin tärkeä osa positiivista kotoutumisprosessia. Suomen laissa säädetään monipuolisista keinoista kotoutumisen edistämiseksi ja tukemiseksi viranomaisten, muiden toimijoiden, palvelujen ja toimenpiteiden avulla. (Laki kotoutumisen edistämisestä 681/2023.)

Laki kotoutumisen edistämisestä (681/2023) tarjoaa hyvät puitteet ja ohjeet erilaisille toimenpiteille ja tukimuodoille. Toimenpiteet auttavat maahanmuuttajia integroitumaan ja saavuttamaan tasavertaiset mahdollisuudet suomalaisessa yhteiskunnassa. Suomen tavoitteena on olla avoin yhteiskunta, joka kannustaa ja auttaa uuteen yhteiskuntaan sopeutumisessa. Petteri Orpon hallituksen laatiman hallitusohjelman mukaan kotoutumispolitiikka perustuu vahvasti kielen oppimiseen, työn tekemiseen sekä suomalaisen yhteiskunnan sääntöjen noudattamiseen. Hallitusohjelmassa todetaan, että Suomi on avoin yhteiskunta, joka kannustaa sekä ja tukee maahan muuttaneita sopeutumaan uuteen ympäristöön. (Renvik & Säävälä 2024, 13.)

Kotoutumisen onnistumisessa yhteiskunnan vastaanottavuudella on erityisen tärkeä rooli. Kansainvälisten ja kotimaisten tutkimusten mukaan väestösuhteet luovat kotoutumiselle tärkeät puitteet. Kotoutumisen osa-alueita ovat koulutus, työllisyys, terveys, hyvinvointi, osallisuus, osallistuminen sekä yhteiskunnan vastaanottavuus. Kaikki osa-alueet liittyvät hyvin merkittävästi toisiinsa. Onnistuminen kotoutumisen yhdellä osa-alueella on vahvasti yhteydessä onnistumiseen muillakin osa-alueilla. (Renvik & Säävälä 2024, 7.)

Suomessa maahan muuttaneiden kotouttamisessa kunnat toimivat avainasemassa. Kunnat tarjoavat toimenpiteitä ja palveluja kotoutumisen edistämiseksi. Palvelut toteutetaan osana kunnan peruspalveluita, kuten työ- ja elinkeinohallinnon palveluina, kasvatusta-, koulutusta- sekä

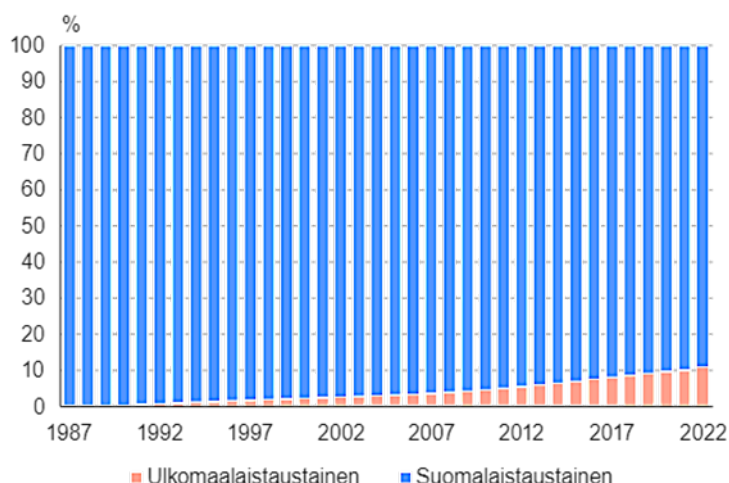
3 Peruskoulu lasten ja nuorten kotoutumisen tukena

Suomessa maahan muuttaneiden oppilaiden määrä perusopetuksessa on lisääntynyt tasaisesti kuluvan vuosituhaten aikana. Kehitys jatkunee tulevaisuudessa samankaltaisena positiivisen nettomaahanmuuton sekä maahan muuttaneiden nuoren ikärakenteen vuoksi. (Sisäministeriö 2018, 14; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 5.) Perusopetuksen tavoitteena on tarjota jokaiselle maahan muuttaneelle tai maahanmuuttajataustaiselle lapselle ja nuorelle edellytykset rakentaa hyvä ja monipuolinen elämä suomalaisessa yhteiskunnassa. (OAJ 2019, 11.)

3.1 Peruskoululla hyvinvointia tukeva tehtävä

Lisääntyneen maahanmuuton seurauksena ulkomaalaisten lasten lukumäärä maassamme on kasvanut. Vuoden 2021 lopussa lasten lukumäärä Suomessa oli 105 079, heistä joka kymmenes oli ulkomaalaistaustainen. (Pietiläinen 2022.) Vuoden 2022 lopussa Suomessa ulkomaalaistaustaisten lasten määrä kasvoi noin 7 000 lapsella edellisvuoteen verrattaessa. (Pietiläinen & Wallenius 2023.)

Alla olevalla kuviolla 1. on tarkoitus havainnollistaa ulkomaalaistaustaisten lasten lukumäärän tasaista kasvua Suomessa vuosien 1988–2022 välillä.



Kuvio 1. Ulkomaalaistaustaisten 0–17-vuotiaiden lasten ja nuorten määrä Suomessa vuosina 1988–2022. Kuva: Pietiläinen & Wallenius 2023.

Suomalaisessa maahanmuuttopolitiikassa kouluttautumista pidetään hyvin tärkeänä kotoutumisen väylänä (Zacheus ym. 2017,3). Tehokkain tapa integroida

maahanmuuttajataustaiset oppilaat osaksi yhteiskuntaa on tehokas koulutusjärjestelmä, joka ottaa maahan muuttaneiden lasten ja nuorten erityistarpeet huomioon. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 13.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan nähdään heidän hyvinvointinsa näkökulmasta välttämättömänä. Haasteita aiheuttaa kuitenkin se, että oppilaiden tukipalveluiden järjestämiseen kohdistuu paljon paineita. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 5.)

Maahan muuttaneiden ikärakenne on nuorta verrattaessa valtaväestöön. Tämä selittää osaksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvua perusopetuksessa. Verrattaessa EU:n väestön ikärakennetta maahanmuuttajien ikärakenteeseen on maahanmuuttajien ikärakenne keskimäärin paljon nuorempaa. Saksa on maailman toiseksi suurin maahanmuuttajien vastaanottomaa, ja yli kolmanneksella sen lapsista on maahanmuuttajatausta. Monissa Euroopan maissa tilanne on sama, eli maahan muuttajalasten osuus on lisääntynyt. (Weiss, Syring & Kiel 2019, 197.) Suomessa tilastollisesti maahanmuuttajien määrä on kuitenkin vähäinen verrattaessa muihin Pohjoismaihin, jotka ovat pitkään vastaanottaneet paljon enemmän turvapaikanhakijoita ja pakolaisia (Zacheus ym. 2017. 3).

Koulutuksella ja hyvinvoinnilla on hyvin merkittävä rooli maahan muuttaneiden lasten ja nuorten kotouttamisessa sekä etnisen eriarvoisuuden torjumisessa (Säävälä 2013, 118). Suomalaisessa yhteiskunnassa koulutus on jokaisen lapsen ja nuoren oikeus, koulujen tulisi olla tasalaatuisia ja lähikouluperiaate vallitseva. (Kettunen 2020, 32.) Lähikouluperiaatteen vahvistaminen on tärkeää, koska se tukee koulutuksellista tasa-arvoa (OKM 2022, 12). Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kohdalla suomalaisessa koulujärjestelmässä tavoitteena on toteuttaa mahdollisuuksien mukaan opetus lähikoulussa, jos vaan mahdollista samassa perusopetuksen ala- ja yläasteella (Kettunen 2020, 33). Koulutusjärjestelmässä saadut kontaktit edesauttavat maahan muuttaneiden lasten ja nuorten kielen kehitystä sekä monien yhteiskunnan käytäntöjen oppimista verrattaessa heidän vanhempaisensa. (Peltola 2014, 27–28.)

Perusopetuksen tärkeänä tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua ja kehitystä kohti vastuullista ja eettisesti toimivaa yhteiskunnan jäsenyyttä, samalla opettaen elämässä tarpeellisia taitoja ja tietoja. Perusopetuslaki edellyttää, että opetus toteutetaan oppilaiden edellytykset huomioon ottaen ja opetuksessa tulee turvata yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimisessa. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Suomessa perusopetus tavoittaa lähes kaikki lapset ja nuoret, joten kouluilla onkin erinomaiset mahdollisuudet edistää oppilaiden hyvinvointia sekä tunnistaa apua ja tukea tarvitsevat lapset ja nuoret. Koulussa jokaisella oppilaalla on yhdenvertainen oikeus saada tukea ja ohjausta oppimiseen ja kehitykseensä niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenä. Kouluilla on tärkeä rooli tarjota maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille hyvää ja normaalia arkea ja mahdollistaa yhdenvertaiset oppimisen mahdollisuudet. Kouluissa hyvinvointi koostuu oppilaan omasta aktiivisuudesta, kouluyhteisön ilmapiiristä sekä koululaitoksen toimintakulttuurista. Oppilaiden hyvinvointia tukee myös kiinteä yhteistyö kotien kanssa. (Seppälä 2022, 9–10.)

Muutto uuteen maahan sekä uuden kulttuurin kohtaaminen saattaa asettaa lapset ja nuoret sekä heidän perheensä haavoittuvaan asemaan. Maahan muuttaneet lapset ja nuoret joutuvat opettelemaan uuden kielen, luomaan uusia sosiaalisia verkostoja sekä sopeutumaan uuteen ennestään tuntemattomaan ympäristöön ja sen verkostoihin, kuten kouluun. Kouluun sopeutuminen on toisinaan haasteellista. Kouluissa esiintyvät ennakkoluulot sekä syrjintä ovat aiheuttaneet monille maahanmuuttajataustaiselle lapselle ja nuorelle liiallista stressiä. (Säävälä 2012a, 7, 10.)

Ihmisen yksi perustarpeista on joukkoon kuuluminen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että maahanmuuttotustaisten oppilaiden kohdalla kuuluvuuden tunne sekä sosiaaliset suhteet (Yeasmin & Uusiautti 2018, 224) sekä yhdenvertaisuuden toteutuminen (Säävälä 2013, 118) ovat yksi tärkeimpiä tekijöitä oppimisen, hyvinvoinnin ja kotoutumisen menestyksen taustalla. Tutkimusten mukaan Suomessa maahanmuuttajataustaiset nuoret kokevat suhteellisen paljon syrjinnän ja rasismien kokemuksia kouluissa. (Alisaari ym. 2022, 27; Saarinen & Zacheus 2019, 197; Zacheus ym. 2017, 9–13.) Ulkopuolisuuden tunteet ja syrjinnän kokemukset vaikuttavat viihtyvyyden laskuun sekä siihen, että oppilaat alkavat heikommin sitoutua oppimiseen, joka taas heijastuu oppimistuloksiin. Jatkuva kokemus siitä, ettei ihmistä hyväksytä sellaisena kuin on, johtaa siihen, että henkilö helposti vetäytyy tilanteista. Tämänkaltaiset kokemukset saattavat johtaa siihen, ettei oppilas halua sitoutua koulunkäyntiin. (Alisaari, ym. 2022, 28–29.)

Suomessa perusopetuksessa ilmenneet opettajien haitalliset suhtautumistavat maahan muuttaneita oppilaita kohtaan ovat aiheuttaneet myös haasteita. Suhtautumistavat saattavat oppilaiden kokemusten mukaan heijastua negatiivisesti maahan muuttaneiden oppilaiden osallisuutta ja yhdenvertaisuutta tuettaessa sekä heikentää heidän opetuksensa laatua. Pitkällä

tähtämellä kokemukset saattavat olla hyvinkin haitallisia. Pahimmillaan vaikutukset voivat heijastua siten, ettei nuori halua olla koulussa, usko koulunkäyntiin vaikeutuu ja tulevaisuuden opiskelumahdollisuudet vaikeutuvat. Integroitumisen vaikeudet voivat heijastua erilaisina psyykkisinä ja fyysisinä sopeutumisen haasteina. (Zacheus ym. 2017, 12–13.)

Maahanmuuttotaustaisten lasten ja nuorten koulutukseen investoiminen on hyvin tärkeää nyt ja tulevaisuudessa. Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten opetusta ja osallisuutta tukemalla voidaan luoda paras mahdollinen pohja oppimiselle, osallisuudelle ja yhteisöön kuulumiselle, kielen oppimiseen sekä yhteiskunnassa tarvittaville kansalaistaidoille. Koulu on juuri se instituutio, joka kannattelee yhteiskunnan jatkuvuutta. Koulun ydintehtäväksi nostetaan kulttuurin siirtäminen eteenpäin uusille sukupolville sekä oppilaiden ohjaaminen kohti yhteistä kulttuuria, arvoja ja ihanteita. Jatkuvuuden kannattelun perustana voidaan nähdä ymmärrys siitä, että oppilaan kokemus koulusta ja sen merkityksellisyydestä syntyy tässä ja nyt. (Nilivaara 2023, 19.)

Oppilaiden kulttuuriset taustat ovat kokeneet paljon muutosta muuttuneen maahanmuuttopolitiikan ja kansainvälisten konfliktien seurauksena. Toimivan monimuotoisen yhteiskunnan rakentamisessa koulun merkitys on lisääntynyt maahanmuuton seurauksena. Maahanmuuton seurauksena koululaitoksen tulee ottaa opetuksessa huomioon entistä paremmin uudet vähemmistöjen edustajat. (Kivirauma ym. 2019, 17.)

Koulutuksen kautta voimme vaikuttaa siihen, että sivistys koskee kaikkia Suomessa asuvia sekä suomeen saapuvia henkilöitä. Kansainvälisyys, eri kulttuurien ja ihmisten moninaisuus on yhteiskunnallemme mahdollisuus, mutta toimiakseen se vaatii paljon tehtävää kotoutumisen osa-alueilla. Koulutus on yksi parhaimmista kotoutumisen osa-alueista ja perusopetuksella on kotouttamisessa hyvin merkittävä rooli. Kouluissa osaavat opettajat tukevat parhaiten maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kotoutumista. (OAJ 2019, 2.) Toimivan yhteistyön merkitystä koulun ja kodin välillä ei voida liiaksi korostaa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö mahdollistaa varhaisen tuen antamisen, joka tukee oppilaan koulu yhteisöön sopeutumista sekä yhteiskuntaan kotoutumista. (Säävälä 2013, 118.)

3.2 Kielen oppiminen lasten ja nuorten kotoutumisen perustana

Suomessa, kuten käytännössä kaikissa EU-maissaakin kotouttamispolitiikassa kielitaidon oppimista pidetään hyvin keskeisessä asemassa yhteiskuntaan kotouttamisessa. (Ala-

Kauhaluoma ym. 2018, 7; Renvik & Säävälä 2024, 13.) Toinen merkittävä tekijä onnistuneessa kotouttamisessa on työllistymisen merkitys (Ala-Kauhaluoma ym. 2018, 7). Tulevaisuuden työelämässä tarvitaan yhä laajempaa kielitaitoa, joten monipuolinen kielitaito ja monikielisyys voivat tukea maahan muuttaneiden opiskelu- sekä työpaikan saamista. (Opetushallitus 2016, 4.)

Perusopetuslain sekä perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteena on tukea maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Tavoitteena on taata kaikille oppilaille tasavertainen asema saavuttaa oppimisvalmiudet, tukea tasavertaista mahdollisuutta saavuttaa jatko-opintomahdollisuudet sekä tasavertainen mahdollisuus itsensä kehittämiseen ja yhteiskuntaan sopeutumiseen. Maahan muuttaneista valtaosa ei kuitenkaan hallitse suomen- eikä ruotsin kieltä, joten pääpaino kotoutusasteesta riippumatta on suomen tai ruotsin kielen oppiminen. (Perusopetuslaki 628/1998; POPS 2014, 87–88.)

Perusopetuksen piirissä kielenopetus on keskeinen tekijä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kotoutumisen kannalta, koska kielenopetus tukee merkittävästi maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Alisaari ym. 2022, 29; Portin 2017, 7.) Kansalliset tutkimukset ovat osittaneet, että usein maahanmuuttotaustaisten lasten ja nuorten osaaminen koulussa on valtaväestöä heikompi, yhtenä suurena selittävänä tekijänä on suomen kielen heikkous. (Harju-Luukkainen & McElvany, 2018, 92, 96; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 7–8.)

Suomessa perustuslaki sanelee, että jokaisella maassa asuvalla tulee olla oikeus säilyttää sekä edistää omaa äidinkieltään ja kulttuuriaan. (Perustuslaki 731/1999.) Äidinkieleksi yleensä kutsutaan sitä kieltä, jonka lapsi on oppinut ensimmäiseksi. Äidinkieli voidaan määritellä myös sen mukaan, mitä kieltä henkilö osaa tai puhuu parhaiten, tai sen kielen mukaan, jonka puhuvien ryhmään yksilö mieltää kuuluvansa parhaiten. Henkilöllä voi olla vain yksi tai sitten useampi äidinkieli. Maahanmuuttotaustaisen lapsen tai nuoren opiskellessa koulussa suomen tai ruotsin kieltä, tulee opiskelusta kielestä osa hänen kielellistä kompetenssiansa. (Opetushallitus 2016, 3–4.)

Esi- tai perusopetuksessa annettava oppilaan oman kielen opetus on täydentävää opetusta, silloin kun se järjestetään erillisin valtionavustuksen puitteissa. Opetukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista, mutta kuitenkin hyvin hyödyllistä. Opetuksen tavoitteena on tukea

oppilaan monikielisyyden kehittymistä, joka edesauttaa yhteiskuntaan kotoutumista. (Opetushallitus 2016, 6.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla ensikielen sekä uuden ympäristön kielen kehittymisen tukeminen on tärkeää. Koulutuksen saralla ensikielen käytön tukeminen ja mahdollistaminen vaikuttaa positiivisesti uuden kielen sekä eri kouluaineiden oppimiseen. (Opetushallitus 2016, 4.) Kielen oppiminen on kuitenkin hyvin yksilöllinen prosessi ja siihen vaikuttavat hyvin monenlaiset tekijät, kuten maassaoloaika, maahanmuuton syy, perhetausta, lapsen ikä maahanmuuton aikana sekä lapsen jo oppimat kielet. (Alisaari ym. 2022, 29.)

3.2.1 Perusopetuksen valmistava opetus

Suomessa perusopetuksen järjestäjät ovat velvollisia järjestämään vieraskielisille oppilailleen erilaisia tukitoimia. Useimmiten tukitoimet liittyvät kielenopetukseen. Esi- ja perusopetuksen piirissä maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kotoutumista kouluyhteisöön sekä yhteiskuntaan tuetaan valmistavan opetuksen avulla. (Kettunen 2020, 32.) Opetukseen voivat osallistua vasta maahan muuttaneet lapset ja nuoret sekä maahanmuuttajataustaiset Suomessa syntyneet lapset ja nuoret. Valmistavaan opetukseen on mahdollista osallistua myös ilman oleskelulupaa. (Kettunen 2020, 32; Opetushallitus 2025a.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perusopetuksen valmistavan opetuksen suunnitelman perusteet vahvistaa ja ohjaa opetushallitus. (Kettunen 2020, 32.) Valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille pääomaa, jonka avulla lapset ja -nuoret menestyvät perusopetuksessa sekä integroituvat paremmin suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetuksen keskeisenä tavoitteena on antaa tarvittavat valmiudet esi- tai perusopetuksessa opiskeluun. (VOPS 2015, 7.)

Kunnat voivat tarvittaessa järjestää valmistavaa opetusta alueensa esi- ja perusopetusikäisille maahanmuuttajataustaisille lapsille ja nuorille. Alueilla, joissa maahan muuttaneiden osuus on lisääntynyt, olisi kuntien hyvin olennaista tarjota valmistavaa opetusta, koska sen avulla voidaan tarjota maahan muuttaneille lapsille ja nuorille riittävä suomen- tai ruotsin kielen taito, joka tukee kouluttautumista, tasapainoista kehitystä ja kasvua. (Lankinen 2019; Venäläinen ym. 2022, 42.)

Valmistavan opetuksen luokkia ei ole joka koulussa, vaan opetusta järjestetään lähinnä niillä alueilla, joissa on enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Oppilaiden opetus koostuu pääosin Suomen valtakielien eli suomen- tai ruotsin kielen opetuksesta sekä Suomen koulujärjestelmään tutustuttamisesta. (Kettunen 2020, 32–33.) Yleensä oppilaat opiskelevat

valmistavalla luokalla keskimäärin yhden vuoden verran ennen kuin siirtyvät perusopetuksen piiriin. (Kettunen 2020, 34; Venäläinen ym. 2022, 43.)

Viime vuosien aikana perusopetuksen valmistavan opetuksen oppilasmäärät sekä opetuksen tarve on lisääntynyt. Tällä hetkellä opetuksen tarve Suomessa on suuri. (OAJ 2019,7; Opetushallitus 2024.) Valmistavan opetuksen oppilasmäärän kasvun takana on Ukrainasta sotaa paenneiden oppilaiden määrän lisääntyminen. Keväällä 2023 valmistavan opetuksen piirissä opiskeli noin 12 000 oppilasta, luku on tähänastisen mittaushistorian suurin. Keväällä 2024 määrä oli laskenut ja perusopetuksen piirissä valmistavilla luokilla opiskeli yhteensä noin 9000 oppilasta. (Opetushallitus 2024.)

Pääsääntöisesti oppilaat opiskelevat omassa valmistavassa ryhmässään, mutta usein heidät integroidaan osittain tavallisiin opetusryhmiin tietyille oppitunneille, jolloin oppilaat osallistuvat opetukseen tavallisessa luokassa. Inklusiivisessa opetuksessa oppilaille tulee aina tarjota valmistavan opetuksen tukea. Valmistavaa opetusta toteutetaan myös ryhmämuotoisesti perusopetukseen integroituna. Usein lapsi tai nuori integroidaan esi- tai perusopetuksen opetusryhmiin, jotka vastaavat hänen ikätasoaan, aina kuitenkin oppilaan henkilökohtaisen opinto-ohjelman tavoitteiden mukaisesti. Tarvittaessa voidaan järjestää oppilaalle myös erityisopetusta. (Kettunen 2020, 34; Opetushallitus 2025a; Venäläinen ym. 2022, 43.)

Integroinnin keskeisenä tavoitteena on oppilaan suomen- tai ruotsin kielen taidon edistyminen, opiskeluvalmiuksien ja laaja-alaisen osaamisen kehittyminen sekä eri oppiaineiden sisältöjen omaksuminen. Integroinnin tavoitteena on helpottaa oppilaiden siirtymistä varsinaiseen perusopetukseen sekä tukea sosiaalista integroitumista. (Kettunen 2020, 34; Opetushallitus 2025a; VOPS 2015, 5.) Integrointia ja valmistavan luokan opetusta haastavat usein oppilaiden heterogeenisuus ja hyvin erilaiset taustat koulunkäynnissä sekä suuret luokkakoot. (Kettunen 2020, 35.)

Yhteistyön merkitystä korostetaan perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Opetushallitus 2025a; VOPS 2015, 6.) Valmistavan opetuksen vastuu pyritään usein ohjaamaan yhdelle tai kahdelle opettajalle, yhteistyön merkitystä korostaen yhteisopetuksessa. Yhdessä suunnittelu, oppimateriaalien hankkiminen sekä kielitietoinen opetus tehostavat oppilaan oppimista. Useissa kunnissa alkuopetus toteutetaan inklusiivisesti, jolloin resurssien ohjaaminen yhteisopetukseen tukee myös

opillista tuloksellisuutta. Kielitietoiset työtävät vaativat opettajilta yhteistyötä sekä yhteistä ymmärrystä kielen merkityksestä oppimisprosessissa. (Opetushallitus 2025a.)

Suomessa perusopetuksessa valmistavan luokan opettajan kelpoisuusvaatimuksia ei ole määritelty valtioneuvoston asetuksella. Yleensä perusopetuksen puolella valmistavan luokan opettajalta vaaditaan vähintään luokanopettajan pätevyys, toiseksi yleisimmin vaaditaan aineenopettajan pätevyyttä. Suomi toisena kielenä opetuksen- ja monikulttuurisuuden osaamista voidaan painottaa opettajan osaamisessa. (OKM 2022, 204.) Osalla valmistavan opetuksen piirissä toimivista opettajista ei kuitenkaan ole lainkaan opintoja suomi- tai ruotsi toisena kielenä opinnoista. OAJ:n mukaan opettajille tarvitaan lisää osaamista valmistavan luokan opettamisesta, koska opettaminen vaatii erilaista pedagogiikkaa kuin yleisopetuksessa toimiminen. Myös osaamista ja ymmärtämistä eri kulttuuritaustoista tulevien lasten ja nuorten opettamisesta kaivataan opettajille lisää. (OAJ 2019, 9.)

Valmistavan opetuksen piirissä yhteistyö vanhempien sekä muiden tahojen kanssa on hyvin keskeisessä roolissa tuettaessa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten oppimista, koulutusta sekä kotoutumista. (Opetushallitus 2025a; VOPS 2015, 5–6.) Huoltajille on tärkeää avata valmistavan opetuksen tavoitteita, sisältöä ja käytäntöä sekä koulupolun jatkumista valmistavan opetuksen jälkeen. Yläkouluvaiheessa valmistavan opetuksen piiriin tulleen oppilaan vanhemmat tarvitsevat hyvin usein tietoa mahdollisista tukitoimista sekä opintojen jatkumisesta yläkoulun jälkeen. (Opetushallitus 2025a.) Valmistavalla opetuksella on hyvin tärkeä rooli myös oppilaan perheen kotoutumisessa uuteen yhteiskuntaan. (Lankinen 2019,3.)

Mikäli oppilas tulee perusopetuksen piiriin valmistavalle luokalle vasta yläkouluikässä, asettaa se usein oppilaalle haasteita saavuttaa riittävät tiedolliset ja taidolliset valmiudet edetä toiselle asteelle. (Kettunen 2020, 35.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla siirtymävaihetta yläkoulusta toiselle asteelle pidetään usein hyvin kriittisenä siirtymän vaiheena. (Alisaari ym. 2022, 30; Jahnukainen, Kalalahti & Kivirauma 2019, 5; Kalalahti ym. 2019, 74.) Maahanmuuttotaustaiset oppilaat saattavat kohdata myös epätasa-arvoa toisen asteen kouluvalinnoissa. (Harju-Luukkainen & McElvany, 2018, 97.) Silloin kun maahanmuuttotaustaisen oppilaan tiedolliset ja taidolliset osaamistavoitteet eivät ole esimerkiksi kielen takia tarpeeksi vahvalla pohjalla toiselle asteelle etenemiseen, on peruskoulun opintoja mahdollista tarvittaessa jatkaa myös aikuisten perusopetuksen piirissä. (Opetushallitus 2019, 4.)

3.2.2 Perusopetuksen suomi toisena kielenä opetus

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla kielenoppimisen erilaiset tarpeet perusopetuksessa huomioidaan myös tarjoamalla mahdollisuutta opiskella suomea tai ruotsi toisena kielenä. Tässä tutkielmassa keskitytään suomi toisena kielenä opetukseen (jatkossa myös S2), jonka yksi tärkeimmistä tavoitteista on oppilaan riittävä suomen kielen oppiminen, koska kielen oppiminen toimii parhaiten kaiken muun oppimisen tukena. (POPS 2014, 87–88.)

S2- opetus tukee maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielitaitoa, jota pidetään merkittävänä yhteiskuntaan kotoutumisen välineenä. Opetusta tarjotaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joilla ei ole tarvetta opiskella valmistavassa opetuksessa. S2 -opetus ei vastaa kielen tuki- tai erityisopetusta, vaan se on suunniteltu vastaamaan oppilaiden erityisiä tarpeita. Opetus sisältää omat tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerinsä. (Opetushallitus 2025b.) Opetusta antavat yleensä siihen erikoistuneet opettajat (Kettunen 2020, 32). Oppilaan huoltaja on kuitenkin se taho, joka tekee lopullisen päätöksen opetukseen osallistumisesta (Opetushallitus 2025b).

S2 -opetuksen tavoitteeksi on asetettu oppilaan suomen kielen kehittäminen sekä muiden eri valmiuksien mahdollistaminen, jotta opiskelu esi- ja perusopetuksessa mahdollistuvat. (Kettunen 2020, 32.) S2 -opetus kuuluu äidinkielen oppiaineen oppimäärien kirjoon, vaikka kohderyhmien kannalta kyseessä ei kuitenkaan ole ”äidinkielen” oppimäärä. (Tainio ym. 2019, 64.) Opetuksen kautta voidaan tarjota maahanmuuttotaustaisille oppilaille sellaiset kielelliset perustaidot, että he pystyvät opiskelemaan ja toimimaan tasavertaisina jäseninä opetuksen piirissä silloin kun oppilaalla on puutteita kielitaidon osa-alueilla tai kielitaito ei ole riittävä opinnoissa normaalisti etenemiseen. (Opetushallitus 2025b.)

S2 -opetuksessa yhteistyön tekemisellä on tärkeä merkitys niin koulussa opettajien kesken kuin kodin ja koulun välillä, jotta voidaan luoda oppilaalle mahdollisimman hyvä tukiverkosto, joka tukee kielen oppimista sekä koulumenestystä. S2 -oppimäärän tarpeen määrittävät yhteistyössä opettajat, mutta huoltajaa tulee kuunnella ja huoltaja tekee aina lopullisen päätöksen opetuksen toteutumisesta. Oppimäärä valitaan aina oppilaan tarpeiden mukaan. Oppilas voidaan siirtää yleisopetuksen luokkaan suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärään pariin heti, kun hän on omaksunut siihen tarvittavan taitotason. (Opetushallitus 2025b.)

Suomessa hallituksen tehtävänä on arvioida S2 -opetuksen toimivuutta sekä lisäksi mahdollistaa valmistavan opetuksen jatkuminen kahteen vuoteen niissä tilanteissa, joissa se arvioidaan ensisijaiseksi riittävien kielellisten valmiuksien varmistamiseksi. Perusopetuksen valmistavalta opetukselta sekä suomi- tai ruotsi toisena kielenä opetuksille tulee varata riittävä rahoitus sekä riittävät resurssit. (Valtioneuvosto 2023, 83–84.)

Suurin osa kunnista järjestää S2 -opetusta, mutta sen toteutus ja käytännöt vaihtelevat. Haasteita opetuksen toteuttamiselle aiheuttavat resurssien niukkuus, täydennyskoulutuksen tarve, opetusryhmien koot, eriyttämisen mahdollisuudet ja samanaikaisopetuksen toteutuminen sekä vanhempien vastustus, mikä johtaa toisinaan siihen, että kaikki, jotka hyötyisivät opetuksesta, eivät voi siihen osallistua. (OKM 2022, 64.)

Tarkasteltaessa asetusta opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) voi huomata, ettei asetusta suoraan mainitse S2 -opetusta erillisenä kelpoisuusvaatimuksena. Kelpoisuus S2 -opettajana toimimiseen perustuu siihen, millaisia kelpoisuuksia asetuksessa mainitaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettamiseen sekä luokanopettajana toimimiseen. S2 -opetuksen kelpoisuuden voi siis tulkita seuraavasti: asetuksen mukaan alakoulussa luokilla yksi-kuusi opettaja tarvitsee luokanopettajan kelpoisuuden (4 §), tämän kelpoisuuden omaava opettaja voi siis toimia suomi toisena kielenä opettajana alakoulussa. Yläkoulussa puolestaan asetuksen (5 §) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuutta edellytetään aineenopettajalta, jotka siten opettaa myös suomi toisena kielenä opetusta. Näkemys perustuu siihen, että suomi toisena kielenä opetus lasketaan kuuluvaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen piiriin. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998; Tainio ym. 2019, 64.)

4 Yhteistyö monikulttuurisessa perusopetuksessa

Suomessa on muun Länsi-Euroopan tavoin pohdittava tarkasti, miten koulu voi parhaiten tukea, huomioida sekä osalistaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joiden kieli, kulttuuri ja uskollinen tausta poikkeavat valtaväestöstä, osaksi koulun arkea sekä suomalaista yhteiskuntaa. (Säävälä 2012a, 5.) Monikulttuurisissa yhteiskunnissa koulutuksen eriarvoisuuden ilmenemismuodot ovat johtaneet siihen, että on tunnustettu tarve kehittää opettajien kykyä toimia monimuotoisuuden konteksteissa. Opettajien asianmukaisen vuorovaikutusosaamisen osaamista korostetaan kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa. (Rissanen, Kuusisto & MCMullen 2023, 1202.)

4.1 Kulttuuri ja kulttuurien moninaisuus

Tulevaisuuden Eurooppa yhdentyy yhä enemmän ja muuttuu yhä monikulttuurisemmaksi (Petroviy, Jokiy & Leutwyler 2016, 393). Myös Suomi on kehittynyt yhä monikulttuurisemmaksi yhteiskunnaksi, jossa asuu ihmisiä eri kulttuureista ja taustoista (Hartonen, Söderling & Korkiasaari 2013, 4). Parhaimmillaan monikulttuurisuus nähdään mahdollisuutena, jossa eri kulttuurit elävät tasa-arvoisessa rinnakkaiselossa, korostaen toisensa kohtaamista ja molemminpuolista oppimista (Hartonen ym. 2013, 6).

Kulttuuri ja kulttuurien moninaisuus ovat käsitteinä hyvin moniulotteisia, minkä seurauksena ne helposti mielletään hyvin eriävin tavoin. Kulttuurin määritelmässä todetaan, että kulttuuri muodostuu tietyn yhteisön jakamista ja omaksumista arvoista, merkityksellistämisen, viestimisen ja tekemisen tavoista sekä todellisuutta jäsentävistä käsityksistä, uskomuksista ja tietojärjestelmistä. Kulttuuri nähdään usein myös uskomusten, tiedon sekä arvojen järjestelmänä. Kulttuurin kautta eri ihmiset rakentavat havaintojaan ja kokemuksiaan sekä toimivat ja suorittavat valintoja erilaisten vaihtoehtojen välillä. (Tieteen termipankki 2024.)

Usein kulttuurien moninaisuutta lähestytään etnisyyden ja kielen moninaisuuden näkökulmista. Tämänkaltaista jaottelua on kuitenkin kritisoitu, koska tarkastelutapa näkee helposti erot kategorisina, yhtenäisinä ja pysyvinä. Tarkastelutapa ei huomioi välttämättä erojen moninaista yhteen kietoutumista, eikä sosiaalisten ja kulttuuristen kategorioiden dynaamisuutta. Kulttuurit voidaan nähdä jatkuvasti muuttuvina arvoina, perinteinä, poliittisina- ja sosiaalisina suhteina sekä muista tekijöistä koostuvina kokonaisuuksina. Vaikka yhteiskunnan jäsenet jakavatkin laajan yhteisen kulttuurin, on heillä kuitenkin moniin

elämän alueisiin liittyviä erilaisia käytänteitä ja uskomuksia. (Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018, 21.)

Akkulturaatiota tarkastelemalla voidaan paremmin ymmärtää, miten eri kulttuurit vuorovaikuttavat ja vaikuttavat toisiinsa. Akkulturaatio on kehitysprosessi, jossa kulttuurit muuttuvat ja mukautuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, ja jossa maahan muuttaneen henkilön tulisi mukautua uuden ympäristönsä rakenteisiin, kun toimintaympäristö muuttuu. (Hartonen ym. 2013, 5.) Etniset tekijät vaikuttavat pysyvän tärkeinä sopeutumisen prosessissa. Kulttuuriset muutokset eivät kuitenkaan aina johda onnistuneeseen sopeutumiseen elämän eri osa-alueilla. (Lessard-Phillips 2017, 640–641.)

Kulttuurista tehdään usein synonyymi etniselle alkuperälle, kansallisuudelle tai kielelle. Oletetaan, että tiettyyn alkuperään kuuluvilla henkilöillä on keskeisiä uskomuksia heidän kiinteiden etnisten piirteidensä vuoksi. Uskomus on väärä ja tuleekin tiedostaa, ettei kulttuuri määrittele kuinka tietyn etnisen taustan omaava henkilö tulisi kohdata. Kulttuuriprosessit eroavat usein myös saman etnisen tai sosiaalisen ryhmän välillä. Kulttuuri sisältää useita muuttujia, jotka vaikuttavat kaikkiin kokemuksen näkökohtiin, eikä sitä voi erottaa esimerkiksi taloudellisista, uskonnollisista tai poliittisista näkökulmista. (Kleinman & Benson 2006, 1673–1674.)

Suomi voidaan nostaa monikulttuurisuutta tarkasteltaessa Euroopan myönteisimpiin maihin. Maahanmuuton lisääntyessä 1990-luvun alussa Suomessa ryhdyttiin nopeasti kotouttamispoliittisiin toimiin, joiden kautta integroidaan uudet eri kulttuurin omaavat väestöryhmät osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Yhtenä esimerkkinä nostettakoon esille tutkimuksenkin kannalta olennainen kotoutumispoliittinen koululaitoksen rooli, sitä pidetään keskeisenä yhteiskunnallisen integraation toteuttajana. (Kivirauma ym. 2019, 12, 17–18.)

4.2 Yhteistyö perusopetuksen kontekstissa

Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa tekemään yhteistyötä lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaamiseksi. Koulun henkilökunnan tiivis yhteistyö tukee koulun kasvatusta ja opetustavoitteita. Koulussa työtä tulee tehdä joustavasti yhdessä toimimalla ja työtä jakamalla. Yhteistyön tekemiseen on velvoitteita sekä tarpeita. Yhteistyö tukee kasvatusta ja opetuksen järjestämistä siten, että jokaiselle oppilaalle mahdollistetaan omaa kehitystasoaan ja tarpeitaan vastaavaa opetusta, tukea sekä ohjausta. Yhteistyön tavoitteena on edistää

oppilaan tervettä kehitystä ja kasvua. (POPS 2014, 34–35.) Perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa yhteistyön tekemistä myös kotien kanssa.

Keskeinen osa koulun toimintakulttuuria on huoltajien osallisuus. Huoltajille tulee mahdollistaa koulutyössä mukana oleminen sekä osallistua koulutyön kehittämiseen. Vastuu kodin ja koulun välisen yhteistyön toteutumisesta on opetuksen järjestäjällä, mutta huoltaja on kuitenkin se taho, jolla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta. Koulun tehtävänä on tukea yhteistyössä huoltajien kanssa lasten ja nuorten tervettä kasvua ja kehitystä. (POPS 2014, 35–36.)

Perusopetuksen kontekstissa yhteistyötaidot ovat hyvin keskeisiä työelämän taitoja. Yhteistyön keskiöön nousee luottamuksen rakentaminen, keskinäinen kunnioitus sekä tasavertaisuus. Yhteistyön tekeminen eri kulttuuri- ja uskontotaustaisten perheiden kanssa on lisääntynyt perusopetuksessa, yhteistyössä huomioon tulee ottaa perheiden moninaisuus sekä tuen ja tiedonkulun tarpeet. Koulun henkilökunnalta onnistunut yhteistyö vaatii aloitteellisuutta, vuorovaikutuksen ylläpitoa oppilaan huoltajien kanssa sekä toimivaa ja monipuolista viestintää. (POPS 2014, 36.) Kasvatusalan-, sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisten kesken yhteistyö vaatii rakenteet, jotka tukevat yhteistoimintaa sekä vuorovaikutusta ammattilaisten välillä. Monialaisuudella ja yhteistyön onnistumisella vaikutetaan myönteisesti myös työssä jaksamiseen ja työhön sitoutumiseen. (Tuominen & Salminen 2022, 2–3.)

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteistyön taidoista perusopetuksessa tarvitaan lisää tutkimusta, koska yhteistyön käytännön ratkaisuisista koetaan olevan pulaa. (Pernaa ym. 2023, 376; Tuominen & salminen 2022, 3.) Monimuotoistuvissa yhteiskunnissa on tunnistettu tarve kehittää opettajien kykyä toimia monimuotoisuuden konteksteissa. Opettajien asianmukaisen vuorovaikutusosaamisen osaamista korostetaan yhä enemmän kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa. (Rissanen ym. 2023, 1202.)

Yhteistyö maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien kanssa ei ole aina mutkatonta. Osa opettajista kokee yhteistyön haasteelliseksi. Haasteita yhteistyön toteutumiselle tuo esimerkiksi vanhempien tavoittaminen, joka koetaan toisinaan hyvinkin haastavana ongelmana, vaikka oppilaan tilanne sitä vaatisi vanhempia ei tavoiteta eivätkö he tule kutsusta koululle. (Weiss ym. 2019, 203–204.)

Yhteistyön kannalta yhtenä merkittävänä haasteena koetaan vanhempien heikko kielitaito sekä kulttuuriset näkemyserot. Kulttuuristen näkemyserojen vuoksi opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö voi vaikeutua. Useat naisopettajat ovat kokeneet haasteita yhteistyön piirissä, kun eri kulttuuritaustan omaava mies ei ole halukas kohtaamaan naispuolista opettajaa. Haasteita yhteistyöhön voi muodostua siitä, kun kulttuuriset näkemykset eroavat. (Weiss ym. 2019, 203–204.)

Tulevaisuuden osaamista pohdittaessa ja yhteistyön toimivuuden kannalta mielenkiintoa herättää geneeriset taidot, joista käytetään myös käsitettä työelämän taidot tai yleiset työelämän taidot. Näitä taitoja ovat valmius uuden oppimiseen, sekä hyvin moninaisten kompleksisten ongelmien ratkaiseminen. Geneeristen taitojen kohdalla kyseessä ovat taidot, joita voidaan soveltaa missä tahansa työssä, taidot mahdollistavat nopeasti muuttuvissa toimintaympäristössä suoriutumisen. (Murtonen, Halttunen, Lappalainen & Pyykkö 2017, 180.) Ursin & Hyytinen (2010, 67) ovat esittäneet artikkelissaan vuonna 2010 geneerisiä taitoja, joita ovat tiimityön taidot, kommunikaatiotaidot, ongelmanratkaisutaidot, analyyttinen päättelykyky, kriittinen ajattelu sekä elinikäinen oppiminen. Vaikka artikkeli on jo viisitoistavuotta vanha, voidaan sen esittämät geneeriset taidot yhdistää myös Murtonen ym. (2017, 180) näkemyksiin geneerisistä taidoista. Murtonen ym. (2017, 180) tuovat esille, että geneeriset taidot varmistavat myös korkeatasoisen osaamisen, koska yleiset taidot, kuten tiedonhakutaito ja elinikäinen oppiminen varmistavat sen, että yksilö on kykenevä etsimään tarvittavaa tietoa ja siten päivittää asiantuntijuuttaan.

Kouluissa työskenteleville ammattiryhmille geneeriset taidot eivät ole aina tuttuja ja siksi kouluissa tulisikin järjestää yhteisesti täydennyskoulutuksia, joiden tavoitteena on ammattilaisten geneeristen taitojen osaamisen kehittäminen. Tyypillisempää kuitenkin nykyisten käytäntöjen kohdalla on se, että opettajat kouluttautuvat omissa lisäkoulutuksissaan ja kouluterveydenhoitajat sekä lääkärit omissa lisäkoulutuksissaan. (Tuominen & Salminen 2022, 4.)

Ainiola, Olsson, Mattila & Vesalainen (2020, 98) tuovat artikkelissaan esiin 2000-luvun taitoja, joita pidetään tärkeinä tulevaisuuden kansalaisen taitoina. Näitä taitoja ovat tutkielmassakin keskeiseksi tarkastelun kohteeksi asetettu yhteistyön taidot. Muita merkittäviä taitoja ovat kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisun taidot, oppimaan oppiminen, metakognitiiviset- sekä kommunikaatiotaidot. Taidot lukeutuvat laaja-alaisiin, tieteenalasta tai oppiaineesta riippumattomiksi taidoiksi, ne ovat tärkeä osa tulevaisuuden kansalaisuutta.

Taitojen voidaankin nähdä yhdistyvän ajatteluun geneerisistä tai työelämätaidoista. Yhteistyön kannalta huolestuttavana voidaan pitää sitä, että yhteistyötaitojen todetaan kehittyvän heikosti. Muita huonosti kehittyviä työelämässä tarvittavista osa-alueista ovat esimerkiksi stressinsietokyky, neuvottelutaidot, verkostoitumistaidot, koordinointi- ja organisointitaidot sekä projektinhallintataidot. (Ainiala ym. 2020, 98–99.)

Moniammatillinen oppiminen opiskeluiden aikana vahvistaa työelämässä tarvittavia yhdessä toimimisen taitoja (Mönkkönen & Kekoni 2020, 216). Korkeakoulujen opetuksessa on 2000-luvulla alettu kiinnittämään enemmän huomiota siihen, että pelkkä tietoon perustuva oman substanssialan osaaminen ei ole enää riittävää työelämän kannalta. Korkeakouluissa pyritään nykyaikana tarjoamaan korkeakoulututkintoja sekä -opetusta, jotka vastaavat ja tukevat paremmin muuttuvan yhteiskunnan sekä tulevaisuuden työelämässä tarvittavien työelämätaitojen kehittymistä. (Ainiala ym. 2020, 98; Murtonen ym. 2017, 180.) Puhutaan kompetensseista, jotka voidaan jakaa alakohtaisiin ja yleisiin kompetensseihin. Alakohtaiset kompetenssit liittyvät tieteenalan sisältöön, tietoon, menetelmiin ja käytäntöihin. Yleisillä kompetensseilla puolestaan tarkoitetaan tieteenalasta riippumattomia osaamisvalmiuksia, joita korkeakouluopiskelijoille toivotaan opintojen aikana muodostuvan. Yleiset kompetenssit ovat nousseet osaamisessa yhä tärkeämpään rooliin yhteiskunnan nopean muutoksen myötä sekä tiedon kasvun myötä. Nykypäivänä arvostetaan taitoja, joiden avulla voidaan selviytyä yhä kompleksisemmissä ja moninaisimmissä työympäristöissä. (Murtonen, ym. 2017, 182–183.)

Taidot tehdä yhteistyötä sekä kohdata ihmisiä ovat sellaisia taitoja, joita tarvitaan kaikilla työelämän alueilla (Mönkkönen & Kekoni 2020, 226). Tuoreen sote-alan korkeakoulutuksen arvioinnin mukaan kasvatus- ja opetusalan opiskelijat osallistuvat kuitenkin hyvin harvoin soteko-alan järjestämiin koulutuksiin. Koulutukset tarjoaisivat tärkeää oppia lasten- ja perheiden palveluissa toimimiseen, yhteistyön taitoja korostaen. (Tuominen & Salminen 2022, 3.)

4.3 Yhteistyötä määritteleviä teorioita

Tarkasteltaessa yhteistyön teorioita tutkielman näkökulmasta mielenkiinto kohdistui Loxley (1997) määritelmiin. Määritelmiin kiinnitettiin huomiota luettaessa Muukkosen (2015) tutkimusta. Useista yrityksistä huolimatta kokonaista Loxleyn (1997) teosta ei onnistuttu saamaan. Määritelmiin tutustuttaessa käytettiin sekä Muukkosen (2015) tutkimusta, että netistä löytyvää Loxleyn (1997) teoksen esikatselun versiota.

Loxley (1997) nimeää teoksessaan kolme yhteistyötä määrittelevää ja täsmentävää sosiaalista teoriaa, joita ovat systeemiteoreettinen (general systems theory), sosiaalisen vaihdon teoria (social exchange theory) sekä yhteistyön teoria (co-operation theory). (Loxley 1997, 25.)

Systeemiteoreettisessa lähestymistavassa (general systems theory) pääpaino on näkökulmassa, jossa yhteen liittyvät eri systeemit. Yhdessä systeemit luovat sellaisen kokonaisuuden, joka ylittää ja on enemmän, mitä sen osien summa. Teoriassa huomioidaan rakenteet ja yhteistyön prosessien merkitys, mutta se ei tunnista mukautumista toisen toimintaan eikä tutkielman kannalta hyvin merkittävää ilmiötä eli vuorovaikutuksen merkitystä yhteistyössä. (Loxley 1997, 35–36; Muukkonen 2015, 230.)

Sosiaalisen vaihdon teorian (social exchange theory) lähestymistavassa painotetaan vastavuoroisuutta sekä korostetaan laskelmoitua vaihtoa sekä sen hyötyä yhteistyössä. Hyödyn lisäksi teoriassa korostuu jokaisen toimijan jonkinlainen oma hyöty vaihtamisessa. (Loxley 1997, 36–37.) Toimijan oma hyöty yhteistyön kontekstissa nähdään yhteistyötä haavoittavana tekijänä (Muukkonen 2015, 230), joten tutkielman näkökulmaa ajatellen teoria ei ole relevantti. Hyvin tärkeät tekijät tutkielman yhteistyötä tarkasteltaessa on jaettu vaihto ja sen hyöty ammattilaisten kesken sekä asiakkaan hyöty eli maahanmuuttotilanteen oppilaiden oppimisen ja kotoutumisen tukeminen. Sosiaalisen vaihdon teoria tuo esille sen, että yhteistyön parissa jaettu vaihto saattaa olla hyvinkin vaativaa tai tuntua uhkaavalta, silloin, kun siihen liitetään vaara kontrollin tai vallan menettämiseksi. On kuitenkin tärkeä tiedostaa, että silloin kun kumppaneiden välille on rakentunut luottamus, mahdollistaa se hyvän vaihdon toteutumisen sosiaalisen vaihdon teoriassa. (Loxley 1997, 36–37; Muukkonen 2015, 230–231.)

Yhteistyön teoria (co-operation theory) jakaa yhteistyön tekemistä eri tasoille, kuten täysin eristyneestä täysin integroituneeseen työskentelyyn, jolloin sitä pidetään yhteistoimintana. (Loxley 1997, 37; Muukkonen 2015, 231.) Tämä yhteistyön teorian muoto (co-operation theory) luo kiinnostusta tutkielman integraation näkökulmaa ajatellen, koska siinä korostuu myös asiakkaan valta. Usein yhteistyön konteksteissa asiakkaat jätetään yhteistyön ulkopuolelle ja yhteistyön termillä viitataan vain eri ammattilaisten kesken toteutettavaan yhteistyöhön. (Muukkonen 2015, 7.) Integroitu yhteistyö voidaan nimetä yhteistoiminnaksi, silloin kun organisaatiot yhdistyvät luodakseen uuden yhteisen identiteetin (Horwarth & Morrison 2007, 57).

Yhteistyön voidaan nähdä toteutuvan parhaiten silloin, kun kaikki sen osapuolet tuntevat toisensa, samalla se tukee yhteistyön toimimista jatkossa. Luottamus on yhteistyön teoriassa (co-operation theory) tärkeässä asemassa, koska luottamus tukee yhteistyötä ja on toimivan yhteistyön edellytys. Myös vallan jakaminen edellyttää toimijoiden välistä luottamusta. Valtaa jaettaessa riskit yhteistyölle vähenevät, joka puolestaan lisää yhteistyöhön sitoutumista. Onnistunut yhteistyö vaatii luottamuksen läsnäoloa. Yhteistyöhön sitoutuminen luo luottamusta ympärilleen, kun taas koetut pettymykset ja riskit heikentävät sitä. (Muukkonen 2015, 231.)

4.4 Monitoimijainen- ja moniammatillinen yhteistyö perusopetuksessa

Monitoimijaisuutta (multiagency partnership) on kuvattu lainsäädännössä sekä ammattikäytännöissä moniammatillisuuden, monialaisuuden ja monitieteisyyden käsitteillä (Mönkkönen & Kekoni 2020, 216). Moniammatillisuudessa tärkeänä lähtökohtana pidetään asiakkaiden ja lähiverkoston mukanaoloa sekä heidän näkemystensä hyödyntämistä. (Kallinen ym. 2018, 14.) Tässä tutkielmassa moniammatillisuuden käsite korostuu monitoimijaisuudessa silloin, kun ammattilaisilla on vastuu prosessista.

Organisaatioiden kehittämisprosessit ja ammattityöhön liittyvät odotukset ovat lisänneet niin tutkimuksissa, kuin myös poliittisissa ohjelmissa moniammatillisuutta kuvaavien käsitteiden lisääntymistä. Samalla kyse on myös muutoksesta, joka koskettaa laajemmin työelämää eli ilmiötä, jossa keskeisimpinä tulostekijöinä pidetään palvelujen integrointia, informaation avointa kulkua, moniammatillista yhteistyötä, työn vaikuttavuutta sekä toimivia työprosesseja. (Mönkkönen & Kekoni 2020, 216.)

4.4.1 Monitoimijuus ja monitoimijainen yhteistyö

Monitoimijaisuus (multiagency partnership) muodostuu monen toimijan välisestä yhteistyöstä. Useat tutkijat ovat käyttäneet käsitettä määrittelemättä sitä sen tarkemmin, mutta kasvatustieteiden kentällä monitoimijaisuuden käsite on määritelty monitieteisesti. Kasvatustieteiden kentällä monitoimijaisuuden käsitteen katsotaan rakentuvan keskustelussa tai vuoropuhelussa kahden tai useamman henkilön välillä, monitoimijaisuus rakentuu dialogissa sekä käytäntöjen, että toimijoiden mukaan tuomien arvojen, tiedon, kielen ja valtarakenteiden ympärille. (Muukkonen 2016, 232.)

Tämä tutkielma sijoittuu kasvatustieteiden kentälle, jolloin Muukkosen (2016, 232) näkemykseen vedoten tutkielmassa monitoimijuuden käsitettä voidaan käyttää kuvailemaan yhteistyötä, joka toteutuu kahden tai useamman henkilön välisenä yhteistyönä. Tutkielmassa monitoimijaisen yhteistyön käsite rinnastetaan kuvamaan perusopetuksen kontekstissa tapahtuvaa yhteistyötä ammattilaisten ja ei ammattilaisten kesken. Toisin kuin moniammatillisessa yhteistyössä, monitoimijaisessa yhteistyössä otetaan huomioon aktiivisina osapuolina myös ei-ammattilaiset ja asiakkaat (Muukkonen 2016, 232), kuten tässä tutkielmassa maahanmuuttotoustaustaiset oppilaat sekä heidän huoltajansa.

Onnistuneessa monitoimijuudessa yhteistyö ammattilaisten ja ei ammattilaisten kesken on toimivaa, hyvin usein kuitenkin monitoimijuudessa asiakkaat jätetään yhteistyön ulkopuolelle. (Muukkonen 2016, 230.) Kouluissa ammattimaiseen toimintaa kuuluu vahvasti se, että oppilaiden sekä heidän perheidensä kokemuksia ja näkemyksiä kunnioitetaan ja kuunnellaan. Monitoimijuuden kannalta on tärkeää, että jokainen jäsen otetaan toimintaan mukaan täysivaltaisena toimijana. Toimivan monitoimijuuden kautta turvataan nuorten ja heidän perheidensä kokemus osallisuudesta. (Norvapalo & Thessler 2017, 8–9.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 34–36) velvoittaa yhteistyön tekemistä eri konteksteissa. Ammattilaisten ja ei ammattilaisten mukanaolo auttaa varmistamaan, että kaikki monitoimijaisen yhteistyön osapuolet ovat mukana tukemassa oppilaiden koulunkäyntiä. Monitoimijaisuus auttaa ymmärtämään vanhempien ja nuorten kokemuksia sekä tukee kokemuksia perheiden ja nuorten lähtökohdista käsin. (Norvapalo & Thessler 2017, 8–9.)

Perusopetuksessa monitoimijuudessa korostuu ajatus siitä, että kouluhyvinvoinnin edistämiseksi kaikkien osapuolten osallisuus ja tieto on tärkeää. Ammattilaisten tulee asettaa oppilaiden ja vanhempien kokemusasiatuntisuus tasa-arvoiseen asemaan ammattilaisten tiedon rinnalle. Tavoitteeksi monitoimijaiselle yhteistyölle perusopetuksen kontekstissa voidaan asettaa se, että monitoimijaisuus tukee erilaisilla tavoilla koulun yhteisöllistä kouluhyvinvointia. (Norvapalo & Thessler 2017, 4–5.)

Perusopetuslaissa velvoitetaan tekemään ennaltaehkäisevää monitoimijaista yhteistyötä kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. (Pernaa ym. 2023, 376; Perusopetuslaki 628/1998; POPS 2014, 34.) Haasteita Norvapalo & Thesslerin (2017) mukaan ilmenee kuitenkin siinä, ettei koulumaailman yhteistyön kentillä tunneta vielä riittävän hyvin monitoimijaisen yhteistyön käytänteitä, periaatteita eikä kouluhyvinvointia tukevaa ennaltaehkäisevää työtä.

Toimiakseen monitoimijuus perusopetuksessa tarvitsee lisää konkreettisia keinoja siihen, miten kouluhyvinvointia edistävää monitoimijaista yhteistyötä tehdään monitoimijaisesti. Tutkimusten ja hanketoimintojen avulla voidaan löytää konkreettisia keinoja ja hyviä käytäntöjä sekä jakaa uutta tutkimuksiin perustuvaa tietoa koulumaailman kontekstiin. (Norvapalo & Thessler 2017, 4.) Hellsten ym. (2021, 334) toteavat, että myös oppilaiden ohjausta tukevan moniammatillisen yhteistyön kehittäminen edellyttää ymmärrystä eri ohjausalueiden ammattilaisten yhteistyön muodostumisesta, tämä mahdollistaisi yhtenäisen ja oppilaiden tarpeet kokonaisvaltaisemmin huomioivan ohjausmallin luomisen.

Tässä tutkielmassa käsite monitoimijainen yhteistyö liitetään ammattilaisten sekä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden perheiden välillä tapahtuvaan yhteistyöhön. Monitoimijuudessa tärkeänä lähtökohtana pidetään asiakkaiden ja lähiverkostojen mukana oloa. Yhteistyö voi kuitenkin tilanteen mukaan vaatia enemmän ammattilaisten vastuun ottamista, jolloin keskiöön asetetaan moniammatillinen yhteistyö. (Mönkkönen & Kekoni 2020, 216.)

4.4.2 Moniammatillinen yhteistyö

Tässä tutkielmassa moniammatillisuuden käsitettä on tarpeellista tarkastella monitoimijaisen yhteistyön rinnalla, koska moniammatillisuuden käsite korostuu monitoimijuudessa silloin, kun ammattilaisilla on päävastuu prosessista, myös viimeaikaisissa lainsäädännön uudistuksissa moniammatillista työskentelyotetta on korostettu. (Mönkkönen & Kekoni 2020, 216.) Perusopetuksessa veloitetaan moniammatillisen yhteistyön käytännöllistä toteutumista osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea. (Pernaa ym. 2023, 376; Perusopetuslaki 628/1998; POPS 2014, 36.)

Moniammatillisuuden käsitteellä on monia rinnakkaiskäsitteitä, joista yksi on aiemmassa osiossa 4.4.1 esitelty monitoimijainen yhteistyö. Molemmissa yhteistyön muodoissa korostetaan samoja elementtejä eli yhteistyön tavoitteeksi voidaan asettaa yhteistyön runsas tekeminen, vahva yhteistoiminta sekä yhteisen tietämyksen rakentaminen. (Vierula, Pösö & Paavilainen 2019, 292.) Toimivaan kumppanuuteen nähdään kuuluvaksi myös rehellinen ja avoin kommunikaatio, keskinäinen luottamus ja kunnioitus sekä yhteisesti asetetut tavoitteet. (Hietämäki, Kuusinen, Pursi & Rajala 2017, 419.)

Moniammatillisen yhteistyön käsite muodostuu kahden eri termin yhteydestä, moniammatillisuus (interprofessional) sekä yhteistyö (collaboration). *Interprofessional*

collaboration viittaa eri ammattilaisten kesken toteutuvaan yhteistyöhön. (Pärnä 2012, 49–50.) Kansainvälisissä tutkimuksissa moniammatillisuuden käsitettä *multiprofessional*, *transprofessional* tai *interprofessional* kuvaillaan monilla eri käsitteillä. Tutkimuksissa käsitteillä viitataan hyvin erilaisiin yhteistyön muotoihin sekä sisältöihin, myös käsitteiden sisältö ja yhteistyön asteet syvällisyydessä vaihtelevat. (Timperi 2022, 14–15; Vierula ym. 2019, 292.)

Moniammatillisuuden käsite on hyvin moninainen käsite, jonka seurauksena käsitteen ymmärtämisessä esiintyy epämääräisyyttä. (Isoherranen 2012, 20; Pärnä 2012, 48.) Arkisten kokemusten pohjalta saatetaan kokea, että moniammatillista yhteistyötä toteutetaan, vaikka työ toteutetaankin useiden ammattilaisten rinnakkain tapahtuvana työnä, tällöin ei voida puhua moniammatillisesta yhteistyöstä. (Pärnä 2012, 48.) Moniammatillisen yhteistyön muodot ja vaatimukset ovat aina kontekstiin sidottuja. Joidenkin tutkimusten mukaan myös maan kulttuuri saattaa vaikuttaa siihen, miten moniammatillisuus toteutuu. (Isoherranen 2012, 20.)

Moniammatillisuuden käsite rantautui suomalaiseen keskusteluun 1980-luvun loppupuolella, paikkansa se vakiinnutti 1990-luvulla, jolloin käsite otettiin hyvin laaja-alaiseen käyttöön. (Pärnä 2012, 48.) Suomessa moniammatillisuuden käsitteellä on monia lähikäsitteitä, joita tulkitaan ja ymmärretään eri konteksteissa eriävin tavoin. Samasta asiasta saatetaan puhua monilla eri käsitteillä, kuten esimerkiksi monialainen yhteistyö, monitieteinen yhteistyö, monitoimijainen työskentely tai poikkiammatillinen yhteistyö. Monialaisen yhteistyön juuret ovat monitieteisessä yhteistyössä sekä sen kehittämistarpeissa. (Isoherranen 2012, 12.)

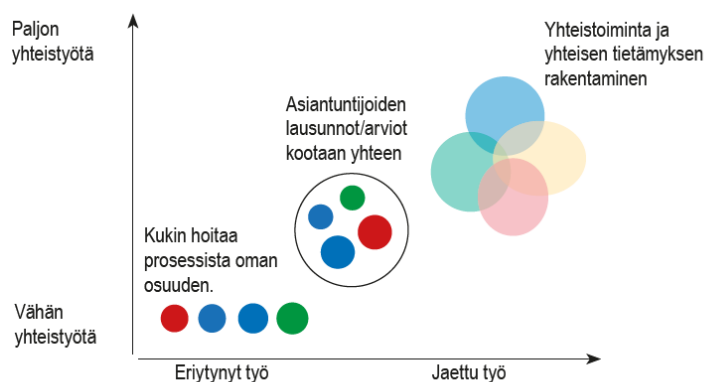
Englannin kielen käsite *interprofessional* kuvastaa parhaiten ammattien välistä yhteistyötä. Isoherranen (2012) mukaan käsite ei kuitenkaan kuvaa suomeksi tarpeeksi hyvin yhteistyön muutosta, jonka vuoksi Isoherranen (2012) puoltaa enemmän moniammatillisuuden käsitteen käyttöä. Moniammatillisuuden käsite saatetaan rinnastaa moniasiantuntijaisen tai monialaisen yhteistyön käsitteisiin, joiden merkitykset ovat usein epäselvemmät, eikä kaikkien yhteistyötaitekevien jakamia. (Isoherranen 2012, 12, 20; Vierula ym. 2019, 292.)

Moniammatillisuuden käsitettä on määritelty eri tutkijoiden toimesta eri tavoin. Isoherranen (2012) mukaan moniammatillisuus käsitteenä tarkoittaa asiakaslähtöistä työtappaa, jossa eri asiantuntijoiden tiedot ja taidot yhdistetään yhteisen käsityksen muodostamiseksi tavoitteista, tilanteesta ja ratkaisuista. (Isoherranen 2012, 22–23.) Pärnä (2012) puolestaan määrittelee moniammatillisen yhteistyön eri koulutustaustoista ja ammattinimikkeistä tulevien

työntekijöiden yhteistyökyvyksi asiakkaan parhaaksi, korostaen erityisosaamisen ja joustavan vuorovaikutuksen merkitystä. (Pärnä 2012, 50.) Molempien tutkijoiden määritelmät kuitenkin korostavat asiakaslähtöisyyttä ja ammattilaisten erilaisten asiantuntijuuksien tunnistamista. (Isoherranen 2012, 22–23; Pärnä 2012, 50.) Molempien tutkijoiden näkemykset moniammatillisesta yhteistyöstä sopivat tutkielman kontekstiin, jossa moniammatillista yhteistyötä tarkastellaan eri asiantuntijoiden yhteistyönä, joka keskittyy maahanmuuttajataustaisten oppilaiden hyvinvoinnin, kotoutumisen ja oppimisen tukemiseen.

Mönkkösen & Kekonin (2020) malli tukee tämän tutkielman näkökulmasta monitoimijaisuudessa tapahtuvan yhteistyön laatua ja määrää, jossa tehokkuuden maksimointi ja eri ammattilaisten asiantuntijuus yhdistyminen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi tukee parhaiten yhteistyön tuloksellisuutta. Monitoimijaisuudessa korostetaan asiakkaan tasavertaista mukana oloa. Monitoimijaisuuden yhteistyön tuloksellisuus näyttäytyy moniammatillisuuden tavoin asiakkaalle saumattomana ja sujuvana palveluna. (Mönkkönen & Kekoni 2020, 233.) Siihen minkälaiseksi moniammatillinen yhteistyö yhteistyön konteksteissa kehittyy, vaikuttaa merkittävästi yhteistyön vuorovaikutuksen tapa sekä määrä (Mönkkönen & Kekoni 2020, 232).

Alla olevassa kuviossa 2. esitellään Mönkkösen & Kekonin (2020, 232) luoman mallin mukainen hypoteesi, jossa moniammatillisesti toteutetun yhteistyön laatu on vahvasti sidoksissa yhteistyön määrään sekä yhteistyön organisointisasteeseen.



Kuvio 2. Moniammatillisen yhteistyön luonne suhteutettuna yhteistyön määrään. Kuva: Mönkkönen & Kekoni 2020.

Kuviossa 2. tuodaan esille moniammatillisen työskentelyn eri tasoja sekä tapoja, jotka riippuvat ammattilaisten yhteistyön määrästä ja laadusta sekä heidän tavastaan hahmottaa

omat roolinsa. Kuvion alaosassa esitetään perinteinen, eriytynyt työskentely, jossa ammattilaiset toimivat erillään ja heidän tehtävänsä eivät juuri kosketa toisiaan. Tämä näkyy pallojen jonona, joka edustaa yksittäisiä asiantuntijoiden lausuntoja, jotka asiakas yhdistää itse. Hieman kehittyneempi yhteistyön muoto kuvataan erillisinä, mutta toisiaan lähenevinä palloina ympyrän sisällä. Tällöin ammattilaiset vaihtavat tietoa, mutta eivät vielä syvenny yhteiseen asiantuntijuuden jakamiseen. Lopulta, tehokkaimmassa yhteistyön muodossa, pallot sulautuvat toisiinsa, mikä kuvastaa jaetun työn ideaa, jossa eri ammattilaisten asiantuntijuus yhdistyy yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tämä näkyy asiakkaalle saumattomana ja sujuvana palveluna. (Mönkkönen & Kekoni 2020, 232–233.)

Moniammatillisessa yhteistyössä eri ammattien edustajat työskentelevät yhteisen päämäärän hyväksi, jolloin moniammatillisuus pitää sisällään useita erilaisia osaamisen ja tiedon näkökulmia. Moniammatillinen yhteistyö voidaan nähdä systeeminä, jossa tieto, taito ja toimivalta jaetaan. (Vierula ym. 2019, 292–293.) Moniammatillisella yhteistyöllä voidaan siis viitata eri asiantuntijoiden tiedon prosessointiin ja integrointiin (Hietämäki ym. 2017, 418).

Keskeiseksi tavoitteeksi moniammatillisessa yhteistyössä muodostuu se, miten kaikki osaaminen ja tieto voidaan koota yhteen asiakkaan auttamiseksi. Jaettu ymmärrys asiakkaan kokonaistilanteesta sekä yhteinen halu auttaa ja vastata asiakkaan tarpeisiin tukee moniammatillisen työn tuloksellisuutta. Valta moniammatillisessa yhteistyössä on yhteisesti tunnustettua ja jaettua. Se pohjautuu keskinäiseen vuorovaikutukseen ja suhteisiin, ennen kaikkea valta pohjautuu aitoon kumppanuuteen. Moniammatillinen yhteistyö on kollektiivista, dynaamiseksi sekä toimijoiden keskinäiseen luottamukseen perustuva vuorovaikutusprosessi. Työskentelyyn voi sisältyä neuvotteluja, kompromisseja päätöksien teossa sekä jaettua suunnittelua ja interventioita. (Vierula ym. 2019, 293.)

5 Tutkielman tavoite, tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia yhteistyön suhteita suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajat kohtaavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa sekä selvittää, minkälaisia yhteistyön haasteita suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajat kohtaavat yhteistyön konteksteissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa. Ennen varsinaista tutkimusongelmaa tarkastellaan opettajien taustoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajina, koska tarkastelun koetaan tukevan tutkielman tulososiota.

Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ovat suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajien koulutus-, pätevyys- ja työkokemustaustat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajina?
2. Millaisia yhteistyön suhteita suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajat kohtaavat työssään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa?
3. Minkälaisia yhteistyön haasteita suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajat kohtaavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa?

6 Tutkimuksen metodologiset valinnat ja menetelmä

6.1 Laadullinen tutkimus

Tutkielmassa tarkasteltiin laadullisen menetelmän avulla pienen valitun ryhmän kokemuskäsitteitä ja erilaisia käsityksiä tutkittavista ilmiöistä. Olennaista tässä laadullisessa tutkielmassa ovat olleet tutkielmassa käytetyn rajatun aineiston antamat näkökulmat sekä tutkijan dialogi näiden näkökulmien sekä yksittäisen havaintojen kanssa. Huomiota on pyritty kiinnittämään siihen, miten tutkielmassa on ymmärretty haastatteluaineistoja, mutta myös siihen, miten muut tulevat ymmärtämään tutkimusraporttia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 76.)

Tutkielman tavoitteeksi asetettiin mahdollisimman syvälinen käsitys tutkittavasta ilmiöstä, jota voidaankin pitää laadullisen tutkimuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena. Syvälinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä tukee tutkimusraportin luettavuutta ja sen ymmärtämistä. (Puusa & Julkunen 2020, 195.) Tutkielmassa ei pyritty laajoihin yleistyksiin vaan tarkoituksena oli tuoda esiin tutkimuskohteesta ja tutkittavasta ilmiöstä tarkkojen ja havainnollistavien kuvausten kautta mahdollisia uusia näkökulmia sekä uudenlaista oppia, joita voidaan tarvittaessa soveltaa muissa yhteyksissä. (Vuori 2021.)

Laadullinen tutkimusmenetelmä soveltui hyvin tutkielman menetelmäksi, koska sen tavoitteet ovat kuvailevia (Puusa & Juuti 2020, 75). Menetelmä koettiin hyödylliseksi myös sen takia, että sen avulla oli mahdollista lähestyä ilmiön todellisuutta sekä sen subjektiivista luonnetta. (Juhila 2021; Puusa & Juuti 2020, 76.) Menetelmänä mahdollisti myös kohdeilmiön yksityiskohtaisen kuvailun (Tuomi & Sarajärvi 2018) sekä tarjosi mahdollisuuden tutkittavan ilmiön ymmärtävään selittämiseen (Alasuutari 2011, 51).

Laadullisen aineiston analyysissä on kiinnitetty erityistä huomiota merkityksiin, joita haastateltavat henkilöt olivat tutkittaville ilmiöille antaneet. Haastatteluaineistoa tarkasteltiin kokonaisuutena ja aineistosta etsittiin ilmaisuja, jotka olivat tutkimusongelman kannalta relevantteja. Tarkoituksena oli löytää ilmauksille tulkintaa suhteessa käytettyyn aineistoon. Laadullinen menetelmä mahdollisti analyysivaiheen toistamisen useampaan kertaan. (Juhila 2021.) Menetelmän joustavuus koettiin tutkimuksen toteutusvaiheessa hyvin hyödylliseksi, koska se mahdollisti sen, että tutkimuksen edetessä varsinainen tutkimusongelma sekä tutkimuskysymykset tarkentuivat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 163–164.)

Laadullisen tutkielman joustavuutta voidaan tarkastella hermeneuttisen kehän kautta. Hermeneuttisen kehän prosessi on kehämäistä ja toisteista, jossa tutkijan on mahdollista käydä dialogia tutkimuksen aineiston kanssa liikkuen edestakaisin eri vaiheiden välillä ennen lopullisen raportin valmistumista. Hermeneuttinen kehä tarjosi mahdollisuuden esiymmärrysten korjaamiseen eli aiemmin tehtyjen oletusten sekä ratkaisujen korjaaminen tutkimusprosessin edetessä. Hermeneuttinen kehän prosessissa ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä syveni sekä lisääntyi, jolloin myös uuden oppimista tapahtui. Prosessissa aiemmin opittu oli vaikutuksissa uutena omaksuttuun asiaan ja toispäin, toimien samalla viitekehysenä uuden tuotetun tiedon tulkintavaiheessa. (Puusa & Juuti 2020, 73–74.)

Tutkielmassa tarkoituksena oli korostaa ilmiöiden kokemusta sekä niiden subjektiivista tulkintaa. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin lukeutuukin subjektisuuden arvostaminen (Juhila 2021). Fenomenologisessa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu ihmisen elämismailmaan ja intentionaaliseen tietoisuuteen, tässä tutkielmassa huomio kiinnittyy haastateltujen ihmisten kokemuksiin sekä kokemuksen jäsentymiseen suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Fenomenologisen tutkimuksen lähestymistapa antaa suuntaa tutkielmalle, koska fenomenologisen tutkimuksen tavoin tässä tutkielmassa pyritään ymmärtämään ja kuvailemaan ihmisten kokemuksia ja tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä sekä ymmärtämään ihmisen subjektiivista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, jolloin ihminen antaa merkityksiä tutkittavalle kohteelle. (Puusa & Juuti 2020, 71.)

6.2 Aineisto ja kohderyhmä

Valmis aineisto on ladattu Yhteiskuntatieteellisestä tietoaarkisto Ailasta. Aineiston nimi on Child Up: maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten haastattelut 2020–2021. Aineiston ovat keränneet Seinäjoen ammattikorkeakoulusta Jousmäki Henna, Hautamäki Tiina ja Kinossalo Maiju. Aineistossa käsitellään kasvatus- ja sosiaalialan ammattilaisten kokemuksia maahanmuuttotataustaisten lasten kanssa työskentelystä, lasten osallisuudesta ja kotoutumisen edistämisestä. Aineistokeruun ajankohta on 2020-03-09 – 2021-02-03. Aineiston keruu on toteutettu haastattelemalla valmista haastattelurunkoa hyödyntäen. Kyseessä on poikkileikkausaineisto. (Jousmäki, Hautamäki & Kinossalo 2023.)

Tutkielmassa käytetty aineisto on kvalitatiivinen. Haastattelut ovat toteutettu vuosina 2020–2021. Kvalitatiivisen aineiston lisäksi hankkeesta on julkaistu myös kvantitatiivinen aineisto FSD3672 Child-up: maahanmuuttajataustaisten koululaisten kanssa työskentelevien

ammattilaisten haastattelut 2020–2021. (SeAMK 2020.) Tässä tutkielmassa on hyödynnetty pientä osaa Suomessa toteutetun hankkeen kvalitatiivisesta aineistosta.

Euroopan unionin Horisontti 2020- ohjelmasta rahoitettu Child-up-hankkeen suomalaisesta osatoteutuksesta on vastannut Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Aineiston kerääjät Jousmäki, Hautamäki & Kinossalo ovat Seinäjoen ammattikorkeakoulun henkilöstöä. Pirkanmaan ja Etelä-Pohjanmaan maakunnissa toteutetun Child-up-hankkeen on koettu tuovan uudenlaista maantieteellistä näkökulmaa Suomalaiselle tutkimuskentälle, koska aikaisemmat maahanmuuttajien opetusta tarkastelleet tutkimukset on laadittu Suomen suurimmissa kaupungeissa. (SeAMK 2020.)

Tutkielmassa käytetyn aineiston tavoitteena on syventää tietoisuutta maahanmuuttajataustaisten lasten ja heidän huoltajiensa kokemuksista varhaiskasvatuksessa, oppilaitoksissa ja kasvatusyhteisöissä sekä ammattilaisten työskentelytavoista heidän kanssaan. (Jousmäki ym. 2023.) Teemoina aineistossa esiintyvät muun muassa monikulttuurisuus, oppilaiden taustat ja erilaisten oppilaiden tukeminen koulussa. Hankkeen tärkeyttä korostetaan sillä, että yhä useammassa kunnassa kaivataan ymmärrystä ja tietoa esimerkiksi Ukrainan sotaa pakenevien kouluikäisten lasten ja nuorten vuoksi. (SeAMK 2020.)

Child-up hankkeen tutkimus- ja kehittämissyhteistyö on toteutettu seitsemän Euroopan maan kesken. Aineistoa on kerätty Suomessa, Ruotissa, Saksassa, Belgiassa, Italiassa, Puolassa ja Isossa-Britanniassa. Tutkimuksen toteutus sijoittui Korona-pandemian ja Ukrainan sodan aikaan, jonka seurauksena hanke on opettanut paljon erilaisista rakenteista ja kansallisista olosuhteista, myös tiede hyötyy tästä. Yhdessä työskentely yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi vahvistaa hyvin yhteenkuuluvuuden tunnetta. Hanke pyrkii edistämään yhteiskunnallista hyvää tukemalla toimijuutta ja osallisuutta. (SeAMK 2020.)

Yhteiskuntatieteellisestä tietoaarkisto Ailasta ladattu aineisto sisältää yksittäishaastatteluita ja ryhmähaastatteluita. Aineiston määräksi ilmoitetaan tietoaarkiston sivuilla 25 litteraatiota odt-tiedostoina. Yhteiskuntatieteellisestä tietoaarkisto Ailasta ladattu aineisto Child Up: maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten haastattelut 2020–2021 on käytettävissä tutkimukseen, opetukseen ja opiskeluun.

Pro gradu -tutkielmaan valikoitui kuuden opettajan yksilöhaastattelut. Haastatteluissa esiintyvien opettajien työnkuvat koostuvat suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan

opetuksesta. Haastattelut ovat keskimäärin kestoiltaan noin neljänkymmenen minuutin ja kuudenkymmenen minuutin väliltä. Pro gradun -tutkielman empiiristä aineistoa kerätessä tärkeäksi kriteeriksi asetettiin se, että haastateltavat ovat opettajia ja että opettajien haastatteluaineistoissansa esiintyy tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä kokemuksia ja näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkielmassa käytetyt haastattelut löytyvät datasta nimillä: (tutkielman haastattelu 1.) daF3672_03_fin, (tutkielman haastattelu 2.) da3672_04_fin, (tutkielman haastattelu 3.) daF3672_05_fin, (tutkielman haastattelu 4.) daF3672_06_fin, (tutkielman haastattelu 5.) da3672_07_fin ja (tutkielman haastattelu 6.) daF3672_08_fin.

6.3 Aineiston analysointi

Aineiston analyysitavaksi valikoitui temaattinen analyysi, joka eteni induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Analyysiprosessi eteni vuoropuheluna empirian ja teorian välillä. Vuoropuhelussa aineisto ohjasi vahvasti analyysin pääteemojen muodostumista ja teoria toimi analyysiprosessin tukena. Temaattinen analyysi tunnetaan menetelmänä, jonka avulla voidaan tunnistaa ja analysoida sekä raportoidaan datassa olevia malleja eli teemoja. Teemallisen analyysin kautta oli mahdollista raportoida haastateltujen henkilöiden kokemuksia ja merkityksiä todellisuudesta. (Braun & Clarke 2006, 79, 81.)

Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena on tuottaa tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt valikoituivat tutkielman tarkoituksen sekä tehtävän määrittelyn mukaisesti. (Tuomi & sarajärvi 2018, 108.) Induktiivisessa lähestymistavassa teemat tai kuviot tulisi tunnistettiin "alhaalta ylöspäin" eli aineistosta itsestään, näin tunnistetut teemat ovat voimakkaasti yhteydessä itse aineistoon. (Braun & Clarke 2006, 83.)

Analyysissä teemoja voidaan tunnistaa semanttisella tasolla sekä piilevällä tasolla eli latentilla tasolla. Tutkielman ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys analysointi toteutettiin semanttisella tasolla, jolloin analyysivaiheessa ei etsitty mitään muuta kuin mitä haastateltavat olivat ilmiöstä sanoneet tai kertoneet. Tutkielman kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla analysointi eteni semanttisella tasolla, mutta myös latentilla tasolla. Latentilla tasolla analysoinnin edetessä tunnistetaan teemojen etsiminen piilevällä tasolla. Piilevällä tasolla tapahtuvassa analysoinnissa tarkoituksena on tunnistaa mahdollisesti ilmiöiden taustalla olevia ajatuksia, oletuksia ja käsitteellistyksiä. (Braun & Clarke 2006, 84; Braun & Clarke 2016, 192.) Valmiin aineiston kohdalla piilevien asioiden tunnistaminen oli jopa

välttämätöntä, koska haastattelukysymykset tai haastateltavien vastaukset eivät aina antaneet suoria vastauksia tutkimusongelmaan. Haastatteluaineistojen tutkimuskysymykset ja vastaukset poikkesivat myös toisistaan, jolloin samojen ilmiöiden tunnistaminen osoittautui välillä haasteelliseksi.

Tutkielman kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla analysoinnin edetessä huomioi kiinnittyi enemmän piilevällä tasolla toteutettavaan analyysiin. Piilevällä tasolla aineiston puheen ymmärtäminen vaatii enemmän kuin pelkän sanan tarkastelun, koska ajatusten todellinen merkitys voi olla syvemmällä tasolla kuin mitä pelkkä sananmuoto haluaa ymmärtää. On tärkeä ymmärtää puheen takana oleva sisäinen ajatus ja idea, koska näin voidaan saada täydempi kuva siitä, mitä haastateltava haluaa ilmiöstä välittää. Keskeiseen osioon asetettiin haastateltavien kokemukset, koska ne mahdollistivat teoreettisesti mielekkään tulkinnan tekemisen tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2020, 76.)

Analyysin alkuvaiheessa muodostettiin Braun & Clarkin (2006, 87) mallia hyödyntäen taulukko, joka toimi aineiston analyysin tukena. Alla esitellään tutkielman analyysiä ohjaava taulukko 1.

Taulukko 1. Tutkielman analyysiin etenemistä ohjaava taulukko.

Tutustuminen aineistoon, lukeminen, rajaaminen, uudelleen lukeminen, muistiinpanot ja alkuperäisten ideoiden ylös kirjoittaminen.
Alkukoodien luominen aineistosta. Kiinnostavien asioiden koodaamista systemaattisella tavalla ja kerätä jokaisen koodin kannalta relevanttia tietoa.
Teemojen etsiminen. Koodien kokoaminen mahdollisiksi teemoiksi ja kerätä mahdollisimman paljon tietoa, joka liittyy kuhunkin teemaan.
Teemojen tarkastaminen, toimivatko suhteessa koodattuihin otteisiin.
Teemojen määrittelyn ja nimeämisen vaihe. Analyysi jatkuu teemojen hiomisella ja analyysin kokonaiskertomuksen luomiseksi. Selkeiden määritelmien ja nimien luominen jokaiselle teemalle.
Raportin tuottaminen. Lopullinen analyysi valituista otteista. Analyysin kanssa palaaminen tutkimuskysymyksiin ja kirjallisuuteen. Tieteellisen raportin tuottaminen analyysistä.

Ennen analyysin aloittamista haastatteluaineistot numeroitiin numerojärjestykseen yhdestä kuuteen. Aineiston varsinainen analysointi aloitettiin Braunin & Clarken (2006) mallin mukaisesti aineistoon tutustumisella. Aineisto luettiin läpi useampaan kertaan kirjatun samalla ylös muistiinpanoja sekä alkuperäisiä ideoita. (Braun & Clarke 2006, 87.) Huolellisen tutustumisen jälkeen aineistosta rajattiin tutkimusongelman kannalta keskeiset asiat ja karsittiin pois kaikki epäolennainen.

Seuraava työvaihe oli alkukoodien luominen ja niiden pelkistäminen. Koodit ovat tärkeitä, koska ne tunnistavat datan ominaisuuden. (Braun & Clarke 2006, 88.) Kiinnostavia ominaisuuksia koodattiin ylös systemaattisesti selattaessa läpi rajattua tietojoukkoa. Huomiota kiinnitettiin jokaiseen tietokohteeseen, joista kirjattiin muistiin mahdollisimman paljon mielenkiintoisia näkökohtia. Pelkistettyjä alkuperäisiä merkityksiä aloitettiin kirjaamaan ylös taulukkoon. Seuraavaksi niistä muodostettiin pelkistettyjä koodeja, jonka jälkeen muodostettiin pelkistetyistä koodeista mahdollisia teemoja. Kuhunkin teemaan liittyen kerättiin muistiin mahdollisimman paljon tietoa. Mahdolliset teemat kerättiin ylös taulukkoon, jonka jälkeen teemoja yhdisteltiin eri värejä käyttämällä. (Braun & Clarke 2006, 89.)

Seuraava vaihe oli teemojen tarkastaminen. Tässä vaiheessa pohdittiin useampaan otteeseen sitä toimivatko teemat suhteessa koodattuihin otteisiin, tarkastusvaiheessa käytiin lävitse myös alkuperäisiä ilmauksia. Tässä vaiheessa mietittiin myös eri teemojen välisiä suhteita, jonka jälkeen osa teemoista karsiutui pois. Työvaihetta työstettiin taulukon ja ideakartan avulla. Tämän vaiheen lopuksi muodostuivat mahdolliset pääteemat ja teemat. (Braun & Clarke 2006, 89–90.)

Seuraavaksi analyysi jatkui tarkastamisella ja teemojen hiomisella. Tässä vaiheessa huomattiin, etteivät kaikki ehdokasteemat olleetkaan varsinaisia teemoja, sen vuoksi luettiin uudestaan läpi jokaisen teeman ympärille kootut otteet. Tässä vaiheessa mietittiin, muodostivatko teemat yhtenäisen kuvion, jos ei teemoja muokattiin tai siirrettiin syrjään tai karsittiin kokonaan pois. Seuraavaksi tarkasteltiin jokaisen yksittäisen teeman pätevyyttä suhteessa tietojoukkoon ja tarkasteltiin, toimivatko ehdokasteemat tietojoukossa ilmenevien merkitysten kanssa. Tämän jälkeen muodostui jo melko hyvä käsitys pääteemoista ja teemoista ja siitä, miten ne sopivat yhteen ja mitä ne kertoivat datasta. (Braun & Clarke 2006, 90–91.)

Seuraava vaihe sisälsi teemojen tarkemman määrittelyyn ja nimeämisen. Tässä vaiheessa oli muodostunut jo selkeä temaattinen kartta tiedoista. Vaihe vaati kuitenkin vielä palaamista kunkin teeman koottuun dataotteeseen, myös alkuperäisiin ilmaisuihin palattiin, koska tarkoituksena oli tarkastaa toimivatko koodit alkuperäisten ilmausten kanssa. Lopuksi vielä pohdittiin toimivatko kerronnat suhteessa tutkimuskysymyksiin. Osana teemojen tarkennusta selvitin vielä sitä, sisältävätkö teemat mahdollisia alateemoja vai ei. Tarkoituksena oli luoda selkeitä määritelmiä ja nimiä jokaista teemaa ajatellen. (Braun & Clarke 2006, 92.)

Braunin & Clarken näkemystä lainaten, temaattinen analyysimenetelmä tarjosi mielekkään menetelmän teemojen tunnistamiseen aineistosta (Braun & Clarke 2019, 191). Tämä tunne heräsi aineiston analyysivaiheen lopussa, oli hieno huomata, että lopulta analyysin teko osoittautui mielekkääksi, koska aineiston analyysitavan valinta sekä sen toteutus tuottivat alussa vaikeuksia.

Lopussa keskityttiin itse raportin kirjoittamiseen. Lopullinen analyysi muodostui valituista otteista. Analyysivaiheen lopussa palattiin vielä tutkimuskysymyksiini sekä kirjallisuuteen. Tämän jälkeen oli mahdollista tuottaa lopullinen raportti analyysistä. (Braun & Clarke 2006, 93.)

Lähdettäessä analysoimaan aineistoa aineistolähtöisesti, tarkoituksena on lähteä liikkeelle puhtaalta pöydältä, jolloin aiemmilla tiedoilla, teorioilla tai havainnoilla tutkittavasta ilmiöstä ei tulisi olla vaikutusta analyysiin, tuloksiin tai sen loppupäätelmiin. (Tuomi & sarajärvi 2018, 108.) Käytännössä tämä ei kuitenkaan ollut täysin mahdollista, koska analyysiä tehdessä vuoropuhelua tapahtui empirian ja teorian välillä, aineistossa esiintyi osa-alueita, jotka resonoivat teorian kanssa. Tarkemmin vielä asiaa refleктоitaessa tiedostettiin myös mahdollisten omien työelämässä syntyneiden havaintojen suuntaavan mielenkiintoa tiettyihin näkökulmiin, kuten esimerkiksi asenteisiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta kohtaan. Braunin & Clarken (2006, 81–82) mukaan tutkimuksen tekijän tulee pyrkiä refleктоimaan näitä tekijöitä koko tutkimuksen teon ajan, koska ne vaikuttavat tutkimusprosessin luotettavuuteen. Tärkeänä ohjaavana tekijänä aineiston analyysissä toimivat tutkimuskysymykset, joihin palattiin analyysivaiheessa.

Tutkielmassa käytetty aineisto on valmis haastatteluaineisto, jonka haastattelukysymyksiin tutkielman laatijan ei ole ollut mahdollista vaikuttaa. Induktiivinen lähestymistapa mahdollisti hyvin sen, että tunnistetuilla teemoilla voi olla vain vähän yhteyttä osallistetuille esitettyihin kysymyksiin. Induktiivisen analyysin prosessi soveltui valmiiseen aineistoon hyvin, koska induktiivinen analyysi nähdään prosessina, jossa dataa koodataan siten, ettei yritetä sovittaa dataa jo olemassa olevaan koodauskehikseen, eikä analyyttisiin ennakkokäsityksiin, joita tutkijalla saattaa olla. (Braun & Clarke 2006, 83.)

6.4 Tutkijan positio

Tämä pro gradu -tutkielma on osa henkilökohtaista kasvuprosessiani opiskelijana kohti opettajan työtä. Olen toiminut perusopetuksen parissa noin yhdeksän vuotta

koulunkäynninohjaajana. Viimeisen neljän lukuvuoden aikana olen tehnyt opintojeni ohella luokanopettajan sijaisuuksia perusopetuksen alaluokilla.

Työkokemusteni kautta olen usein huomannut pohtivani omaa ammatillista kehittymistäni. Reflektoidessani työkokemuksiani voin iloksi todeta, että olen saanut rikasta kokemusta koulunkäynninohjaajana sekä luokanopettajan sijaisuuksissa tehdessä perusopetuksen oppilaitoksista, joissa oppilasaines on hyvin maahanmuuttajapainotteista. Olen työskennellyt oppilaitoksissa, jotka ovat jatkuvien muutospainoiden alla. Olen eri työyhteisöissä kohdannut opettajia, jotka ovat kertoneet, miten paljon tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on viime vuosina lisääntynyt. Olen käytännössä kokenut, miten muutospainot sekä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän lisääntyminen heijastuu toisinaan työyhteisössä erilaisina haasteina, kuten opettajien väsymyksenä, yhteistyön haasteina tai negatiivisina suhtautumistapoina maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan. Erityispedagogiikan opinnot sekä toive saada ratkaisuja käytännön työssä esiintyviin haasteisiin ovat ohjanneet näkemystäni kohti pro gradu -tutkielman aihetta.

Objektiivisuus edellyttäisi sitä, että tutkijana katsoisin tutkimuskohdettani sekä -ilmiötä täysin puolueettomasti sivustakatsojan roolista. Täydelliseen objektiivisuuteen en kuitenkaan pystynyt enkä pyrkinyt, eikä se laadullisessa tutkimuksessa onneksi ole täysin mahdollistakaan, koska käytännössä on lähes mahdotonta irrottautua itsestään ja sulkea pois oma ajattelu. (Eskola & Suoranta 1998, 17.) Tutkielmaa tehdessä on tärkeää tiedostaa omat uskomuksensa ja asenteensa. Olen koittanut toimia siten, etteivät omat uskomukseni ja asenteeni vaikuttaisivat liikaa tutkielman tekemiseen. Aineiston analyysivaiheen edetessä omien näkemysten ja kokemusten merkitys väheni, mutta en voi kuitenkaan niitä täysin sulkea analyysin ulkopuolelle, joten minun on tunnistettava ja tuotava esiin niiden olemassaolo ja vaikutus aineiston analyysiä tehdessä. Tämä lisää tutkielmani luotettavuutta.

Tutkielman tarkastelutapa on vahvasti kokemuksellinen, joten tutkijana minua kiinnosti erityisesti yksilölliset kokemukset ja niiden subjektiiviset merkitykset. Valmiin aineiston kohdalla huomasin välillä pohtivani sitä, ovatko tutkittavien näkemykset todenperäisiä. Aineistoa analysoidessani opin hyväksymään sen, ettei päähuomio ollut tutkittavien näkemysten ja kokemusten todenperäisyydessä, vaan siinä, miten tutkittavat tekevät kokemuksensa ymmärrettäviksi osana omaa elämäänsä. (Jokinen 2021.)

7 Tutkielman tulokset ja niiden tulkintaa

Tutkielman tuloksia tarkastellaan kolmen alaluvun kautta. Ensimmäisenä esitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia alaluvuissa 7.1 ”Suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajien taustatietoja”. Alaluvussa 7.2 ”Opettajien kohtaamia yhteistyön suhteita” esitellään, toisen tutkimuskysymyksen tuloksia siitä, millaisia yhteistyön suhteita suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajat kohtasivat työssään maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa. Viimeisessä alaluvussa 7.3 ”Haasteet yhteistyön suhteissa” tarkastellaan, kolmannen tutkimuskysymyksen tuloksia eli, millaisia haasteita suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajat kohtasivat yhteistyön suhteissaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa.

Tulososiossa haastatelluista opettajista käytetään lyhennettä Op.= opettaja. Opettajat esitellään analyysivaiheen numerojärjestyksen mukaisesti.

7.1 Suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajien taustatietoja

Aineiston analyysivaiheen alussa huomio kiinnittyi siihen, miten haastateltavien opettajien toimenkuvat, koulutustaustat sekä pätevyudet erosivat toisistaan. Yhtenäistä tai selkeää työnkuvaa opettajien kesken ei aineiston kautta tunnistettu vaan toimenkuvat ja pätevyudet osoittautuivat hyvin erilaisiksi. Samansuuntaisia näkemyksiä tukevat muutkin tutkimukset, joiden tuloksista ilmenee, miten suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajien pätevyysvaatimukset sekä työnkuvat vaihtelevat paljon kunta- tai koulukohtaisesti. (OAJ 2019; OKM 2022; OKM 2016; Tainio ym. 2019.) Tässä tulososiossa tarkastellaan suomi toisena kielenä- ja valmistavan luokan opettajien työnkuvia sekä koulutus-, pätevyys- ja työkokemustaustoja.

Suomessa suomi toisena kielenä (jatkossa lyhennetty myös S2) opettajille sekä perusopetuksen valmistavan luokan (jatkossa lyhennetty myös VALO) opettajille on olemassa tiettyjä kriteerejä opetustyön tehtävässä toimimiseen. Perusopetuksessa, jonka kontekstiin tutkielma sijoittuu S2 -opettajilta, vaaditaan alakoulun puolella yleensä vähintäänkin luokanopettajan pätevyyttä. Yläkoulussa S2 -opettajien tulisi täyttää äidinkielen- ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuus, opettajalla tulisi olla lisäksi myös opettajan pedagoginen pätevyys. S2 opintokokonaisuus katsotaan myös eduksi. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998 5§; OKM 2022, 79; Tainio ym. 2019, 64.)

Toisin kuin S2 -opetuksen kohdalla VALO-opetuksen kohdalla opettajan pätevyyttä ei ole määritelty valtioneuvoston asetuksella. Hyvin usein opetuksen järjestäjät asettavatkin omat kriteerinsä opetustyössä toimimiseen, joita ovat luokanopettajan kelpoisuus tai aineenopettajan kelpoisuus. Kelpoisuuksien ohella voidaan painottaa S2 osaamista tai monikulttuurista tuntemusta. (OKM 2022, 204.) Tässä tutkielmassa VALO-opettajien pätevyyttä tarkastellaan Opetus ja kulttuuriministeriön (2022) julkaisussa esitettyjen kriteerien pohjalta.

Alla oleva taulukko 2. havainnollistaa haastateltujen S2 -opettajien ja VALO-opettajien taustoja. Tarkastelun kohteena taulukossa ovat työnkuvat ja pätevyudet opetustyöhön.

Taulukko 2. Haastateltujen opettajien työnkuvat ja pätevyudet.

	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4	Opettaja 5	Opettaja 6
Työnkuva: S2 -opettaja	kyllä luokka-aste 1–2		kyllä ylä- ja alak. Eri kouluja	kyllä 2 koulua	kyllä ylä- ja alak.	
Työnkuva: VALMO-opettaja	kyllä	kyllä		kyllä		kyllä
Luokanopettajan pätevyys		ei koulutusta		kyllä	ei koulutusta	kyllä
Suomen kielen opettajan pätevyys		ei koulutusta	kyllä			

Kolmen opettajan kohdalla voitiin päätellä, ettei S2 -opettajan tai VALO-opettajan pätevyudet täyttyneet asetettujen kriteerien mukaisesti. Haastatelluista opettajista kolmella oli pätevyys toimia alakoulun puolella S2 -opettajana. Vain yhdellä opettajista oli pätevyys toimia S2 -opettajana myös yläkoulun puolella. Kaikki edellä mainitut kolme opettajaa omasivat pätevyyden toimia perusopetuksen ala- ja yläluokilla perusopetuksen valmistavan luokan opettajina. Yhden haastattelun opettajan (Op.2) kohdalla voitiin varmalla todeta, ettei hänellä ollut pätevyyttä toimia tehtävässään VALO-opettajana. Pätevyyksiä tarkastellaan tarkemmin tulososion 7.1 edetessä.

Kahden opettajan kohdalla (Op.1) ja (Op.5) koulutustausta ei aineistosta selvinnyt, aineistossa esiintyi kuitenkin viitteitä siitä, ettei opettajilla ollut välttämättä tarvittavaa koulutusta. Esimerkiksi Opettaja1., jonka työnkuvaan kuului sekä S2- ja VALO-luokkien opetus kertoi aineistossa saaneensa työn ohessa koulutusta VALO-opetukseen. Op.5:n varsinainen

työnkuva oli uran alusta asti ollut S2 -opetus ala- ja yläkoulussa, kertoessaan maahanmuuttajanuorista ja heidän vaikeuksistaan, aineistosta pystyi päättelemään, ettei opettajalla ollut tarvittavaa koulutusta S2 -opetuksen opettajan työhön.

(Op. 5.): ”Mut se oli ehkä se, mikä siinä niinku opettajuuteen liittyi, ni se oli se, että ei mulla ollut tähän mitään koulutusta. Et en mä tienny, et mitä mun pitää tehdä.”

Haastatelluista opettajista kaksi (Op. 3) ja (Op.5) toimivat haastatteluhetkellä S2 -opettajina perusopetuksen ala- ja yläluokilla. Aineiston mukaan vain toinen opettajista (Op.3) kertoi tulleen koulumaailmaan äidinkielen aineenopettajana. Opettajan työnkuva sijoittui yläkoulun puolelle. Toisen opettajan (Op.5) pätevyys toimia S2 -opettajana yläkoulun puolella ei aineistosta tehdyn tulkinnan mukaan täyttänyt S2 -opettajalle asetettujen kriteerien mukaisesti, kuten aiemmin tuotiin esille.

Samansuuntaisia tuloksia siitä, ettei perusopetuksessa aina vaadita opettajalta S2 -opettajan kelpoisuutta tulee esille myös OKM (2022) tutkimuksen tuloksissa. Osa tutkimukseen vastanneista perusopetuksen järjestäjistä kertoi järjestäneensä S2 -opetusta muun kuin S2 -opettajan antamana. (OKM 2022, 205.) Perusopetuksen alaluokilla S2 kelpoisuus täyttyy luokanopettajan pätevyydellä, tämän voi osaltaan selittää sen, ettei aina perusopetuksessa vaadita äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuutta. (OKM 2022, 205.)

Perusopetuksen suomi toisena kielenä -opettajien kelpoisuusvaatimuksissa tiedostetaan olevan hajontaa. Suomi toisena kielenä opetuksen nykytilan arviointitutkimuksen (OKM 2022) mukaan perusopetuksen järjestäjistä vain noin vajaa puolet noudattaa opettajan kelpoisuusvaatimuksia eli äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuutta S2 -opettajien rekrytoinnissa. (OKM 2022, 205.) Samansuuntaisia tuloksia tuotiin esille jo vuonna 2016 julkaistussa Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisussa, jossa nostettiin esille S2 -opettajien heikko kelpoisuustilanne. (OKM 2016, 28.) Myös Vesaranta (2022) tuo väitöskirjassaan esille S2 -opettajien hyvin erilaiset koulutustaustat ja hyvin eriävät pätevyudet. (Vesaranta 2022, 148.)

Aineiston mukaan kahdella haastatelluista opettajista (Op. 1) ja (Op.4) oli kokemusta sekä VALO-opettajan työstä, että S2 -opettajan työstä. Toisen opettajan (Op. 1) päätoiminen opetustyö koostui haastatteluhetkellä VALO-opetuksesta. Opettajalla ei ollut omaa valmistavaa luokkaa, VALO-luokan opetus toteutettiin integroituna opetuksena perusopetuksessa yleisopetuksen luokissa. VALO- opetuksen lisäksi hänellä oli viikossa kaksi

tuntia S2 -opetusta alkuopetuksen parissa. Opettajan koulutustausta sekä pätevyys opetustyöhön ei selviä lainkaan aineistosta.

Toinen opettajista (Op. 4), jolla oli aineiston mukaan kokemusta sekä S2 -opetuksesta, että VALO-opetuksesta toimi opetustehtävien lisäksi myös tunti-, että resurssiopettajana perusopetuksessa ylä-, että alakoulun puolella. Haastatteluhetkellä opettaja ei kuitenkaan toiminut valmistavan luokan opetuksen parissa, koska luokkia ei sillä hetkellä kouluilla ollut. Opettajalla oli luokanopettajan koulutus, joten pätevyys alakoulun S2 -opettajana sekä VALO-opettajan työhön oli olemassa, mutta aineiston mukaan perusopetuksen yläkoulun S2 -opettajan pätevyyttä hänellä ei kuitenkaan ollut.

” (Op.4): ” Mä oon siis valmistunut vuonna 2001 luokanopettajaksi. Eihän silloin tällästä ollut.”

Vuonna 2016 julkaistussa Opetus ja kulttuuriministeriön (2016) julkaisussa on tiedostettu S2 -opettajien ja VALO-opettajien lisääntynyt tarve maahanmuuton seurauksena. Julkaisun mukaan kelpoisuustilanne on kuitenkin näyttäytynyt hyvin haasteellinen näissä opettajaryhmissä. Julkaisussa S2-opettajien ja VALO-opettajien lisäkoulutuksen tarve on tuotu esille. (OKM 2016, 28.)

Opettajista kaksi (Op. 2) ja (Op.6) toimivat haastatteluhetkellä pelkästään VALO-luokan opettajan tehtävissä. Toisella heistä (Op.6) oli oma VALO-luokka ja toinen opettajista (Op.2) toimi VALO-opettajan roolissa yleisopetuksen luokissa luokanopettajien apuna. Molempien opettajien VALO-luokan opetus kohdistui alkuopetuksen luokille. Omaa VALO-luokkaa opettava opettaja (Op.6) toi esille aineistossa koulutustaustansa. Hänellä oli luokanopettajan pätevyys, joka antoi kelpoisuuden toimia alakoulussa valmistavan luokan opettajana.

Opettaja (Op.2), jonka työnkuva koostui oman VALO-luokan opetuksesta, ei aineiston mukaan täyttänyt kriteerejä luokanopettajan pätevyyttä tarkasteltaessa. Opettaja oli koulutustaustaltaan kasvatustieteiden maisteri varhaiskasvatuksen puolelta. Opettajalla oli suoritettuna opettajan pedagogiset opinnot, mutta ne eivät kuitenkaan anna pätevyyttä tehtävään. Aineistosta selvisi, että valmistavan luokan opetustehtävään haettiin henkilöä, jolla on luokanopettajan pätevyys. Luokanopettajan kelpoisuuden puuttumisesta huolimatta opettaja (Op.2) palkattiin työhönsä.

(Op.2): ” Opiskelin kasvatustieteen maisterin tutkinnon niin, että mulla on varhaiskasvatus pääaineena. Tähän haettiin luokanopettajaa [kertoo rekrytoinnista] ajattelin, että vaikei

mulla luokanopettajan pätevyyttä oo, niin ajattelin, että ehkä tästä selviydyn, että otetaan haaste vastaan. ” Jos mä aattelen, että tähän nyt pitäis tulla joku ihminen tekemään tätä työtä niin tottakai sillä pitäis olla LO [luokanopettaja] ja pitäis olla varmaan vähintään S2-opinnot tehty ja muuta tällästä tai jotakin aineopintoja sitten...”

Yhtäläisyyksiä siitä, että vain pieni osa kouluista ei vaadi VALO-opettajan kelpoisuutta lainkaan tulee esille suomi toisena kielenä nykytilan arvioinnin (OKM 2022) kyselystä, jonka mukaan kyselyyn vastanneista noin viidenneksellä valmistavan luokan opettajan kelpoisuus ei aina toteudu. Kyselyyn vastanneilla yksittäisillä vastaajilla kelpoisuusvaatimus ei toteudu lainkaan. (OKM 2022, 205.) Huoli kelpoisuusvaatimusten puuttumisesta VALO-luokan opettajan työhön on tunnistettu muissakin aineistoissa. (OAJ 2019,10; OKM 2016, 28; Tainio ym. 2019,8.) Tainio ym. (2019,8) mukaan valmistavien opettajien kelpoisuuksien määrittely varmistaisi paremmin sen, että tehtävässä toimisivat siihen pedagogisesti pätevät opettajat. Kelpoisuuden määrittely mahdollistaisi myös riittävän koulutuksen työhön sekä selkeyttäisi opettajien vaativaa työnkuvaa.

S2 opintokokonaisuus katsotaan usein eduksi. Aineistosta kuitenkin ilmeni, ettei kenelläkään haastatelluista opettajista ollut S2 opintoja.

(Op.2): ”Sit vaikka luokanopettaja ja S2-pätevyys ja jotain sitten vielä muuta siihen ehkä lisäksi.”

(Op.4) : ” Jos mä aattelen, että tähän nyt pitäis tulla joku ihminen tekemään tätä työtä niin tottakai sillä pitäis olla LO [luokanopettaja] ja pitäis olla varmaan vähintään S2-opinnot tehty ja muuta tällästä tai jotakin aineopintoja sitten..... Että jos on S2-opintoja niin se on aina eduksi”

S2 opintojen puuttuminen tulee esille myös Opetus ja kulttuuriministeriön kyselystä (OKM 2022), jossa vastanneista perusopetuksen suomi- tai ruotsi toisena kielenä oppimäärää opettavista opettajista jopa 24 prosenttia kertoi, ettei heillä ollut opetukseen soveltuvaa S2 tai R2 (ruotsi toisena kielenä) koulutusta. (OKM 2022, 197.)

Aineistossa kaikki muut opettajat paitsi opettaja 6. toivat esille toiveen lisäkoulutuksesta, erityisesti lisäkoulutuksen tarve tunnistettiin VALO-opettajien kohdalla. Opettaja 2. oli sitä mieltä, ettei tarjolla ole koulutusta, joka valmistaisi valmistavan luokan opettajan monimuotoiseen työhön.

(Op.2) ” Tässä on tarvittu niin monenlaista osaamista tän ryhmän kanssa, että en usko, että on edes keksitty mitään semmoista koulutussuuntausta, joka täydellisesti palvelis just tätä ryhmää.”

(Op.1): ”Koulutuksia, itekkin tarvisin lisää ja justiin erilaisia esimerkkejä siitä, että....Niin kun semmoisia käytännän esimerkkejä omaan työhön itekkin kaipaisin lisää.”

Useissa muissakin tutkimuksissa on tullut esille se, ettei VALO-opettajan vaatimaan ja hyvinkin moniulotteiseen työnkuvaan ole tarjolla kattavasti ammatillista koulutusta, joka valmistaisi opettajia työhönsä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen parissa. (OAJ 2019, 10; OKM 2016, 28; Tainio ym. 2019, 3, 10.) Turun yliopistossa toteutetun tutkimuksen mukaan iso osa valmistavan luokan opettajista koki tarvitsevansa täydennyskoulutusta, erityisesti suomen kielen opettamisesta, kielitietoisuudesta, eriyttämisestä sekä monikulttuurisuudesta. (Naukkarinen & Tiermas 2019, 10.) Myös Shestunova (2019) tuo esille sen, että VALO-opettajat tarvitsisivat opintoja S2 -kielen opinnoista, erityispedagogiikasta, monikielisyydestä sekä kulttuurien moninaisuudesta. (Shestunova 2019, 71–72.) Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen sisälle pääseminen vaatii opettajien tehokasta koulutusta sekä perehtymistä aiheeseen. (Lankinen ym. 2019.)

Alla olevaan taulukkoon 3. on koottu opettajien kokemustatietoja. Aineistossa osa opettajista kertoi kokemustaustastaan sanallisesti ja osa numeraalisesti.

Taulukko 3. Opettajien työkokemustaustaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksesta.

	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4	Opettaja 5	Opettaja 6
Kokemus, (vuodet numeroina) maahanmuuttotaustaisten lasten opettamisesta	Vähäinen	Uusi työkokemus Aiemmin aineenopettajana 10-v.	Kokemustauran alusta asti 10 +	2 ½ - vuotta	4- vuotta	2- vuotta vieras konsepti alussa

Normatiivisesti ihmisen työuran oletetaan olevan vuosi kymmeniäkin kestävä ajanjakso elämässä, huomioiden kuitenkin, että tilanteeseen vaikuttavat hyvin olennaisesti koulutustausta, ammatillinen osaaminen sekä ammattitaito. (Andersson ym. 2013, 10.)

Aineiston mukaan opettajista viidellä oli vähäinen kokemus opettajan työstä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden parissa, jos työkokemusta verrataan työelämän odotuksiin, jotka Anderssonin (2013) julkaisussa esitetyn näkemykseen mukaan koostuvat kymmenistä vuosista. On kuitenkin huomioitavaa, että todellisuudessa on suuri määrä ihmisiä, joiden työura koostuu lyhyistä ja vaihtuvista työjaksoista. (Andersson ym. 2013, 10.)

Haastatelluista opettajista kaksi ei mainitse vuosissa, miten kauan he ovat työtä tehneet maahanmuuttotaustaisten oppilaiden parissa, mutta he kertovat aineistossa työkokemuksensa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden parissa olevan vähäinen tai työkokemuksen olevan uusi.

(Op2): "No tää on ihan uudenlainen työkokemus mulle."

(Op.6): "Ja nyt mä oon ollu tässä ryhmässä nämä pari vuotta. Ehkä mä voisin tästä valmistavasta opetuksesta sanoa sen verran, että silloin, kun mä tulin tänne, niin se oli itseasiassa mulle vähän vieras konsepti, et mitä kaikkee siihen valmistavaan opetukseen kuuluu."

Opettajista yksi (Op3.) toi aineistossa esille toimineensa uransa alusta asti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen parissa. Hän oli vuonna 2011 aloittanut äidinkielen opettajan sijaisuudella, jonka jälkeen hänet palkattiin perusopetukseen S2 -opettajaksi.

(Op.3): "Mulla on varmaan se, kun mä oon ollu melkein ihan oman opetusuran alusta heidän kanssa jollain lailla tekemisissä ja opettanut, niin mulla se on jotenkin tosi luonteva osa sitä omaa opettajuutta ja sitä, että jollain lailla he ovat siinä...Tulevat mukana koko ajan, niin heitä otetaan huomioon koko ajan."

Opettajien kokemuksen merkitys maahanmuuttotaustaisten oppilaiden parissa työskenneltäessä tunnustetaan eri tutkimuksissa. Shestunovan (2019) tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opettajien tulisi altistua enemmän kulttuurillisesti ja kielellisesti monimuotoisille ympäristöille, heillä tulisi ennen kaikkea olla enemmän käytännön kokemusta monikielisten oppilaidensa kanssa toimimisesta. (Shestunova 2019, 72.) Petrović ym. (2016) tuovat tutkimuksessaan esille, että ottaen huomion kulttuurinen ja etninen moninaisuus, peruskoulun luokissa olisi kiireellistä kehittää asianmukainen tuki opettajille, koska opettajien kokemukset kulttuurisesta- ja etnisestä moninaisuudesta ovat vielä vähäisiä. Asianmukainen tuki luo tehokkaamman osaamisen, joka puolestaan vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen. (Petrović ym. 2016, 407–408.)

Opettajien kokemustaustaa tarkasteltaessa opettajista vain yhdellä oli useamman vuoden kokemus maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksesta. Vähäinen kokemus yhdistettynä opettajien koulutustaustaan sekä työn pätevyysvaatimukseen olivat aineistoa tarkasteltaessa hieman huolta herättäviä, koska vähäisen kielitaidon tai vähäisen koulunkäyntiajan Suomessa omaavat maahanmuuttotaustaiset oppilaat tarvitsevat hyvin paljon tukea koulu- ja opiskeluvälillä sekä perustaidoissa. (Sinkkonen, Närhi & Kyttälä 2020, 54–56.) OAJ:n mukaan VALO-luokan opettaminen vaatii erilaista pedagogiikkaa opettajalta kuin yleisopetuksen luokissa opettaminen. OAJ painottaa, että opettajille tarvitaan lisää osaamista VALO-luokan opettamisesta. (OAJ 2019, 9.) Yhdestä haastatteluaineistosta ilmeni, että VALO-opettajan työ koettiin erilaiseksi kuin yleisopetuksen luokassa opettaminen.

(Op.4): ”Meidän työ on erilaista kuin normiopettajan työ niin kukaan muu kuin me itse ymmärrämme toinen toisiamme sitten parhaiten.”

Naukkarinen & Tiermas (2019) kyselyn tuloksista ilmenee, miten opettajat myöntävät, ettei heillä ole riittäviä mahdollisuuksia opettajina tukea parhaalla mahdollisella tavalla maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielen oppimista sekä kotoutumista. (Naukkarinen & Tiermas 2019, 10.) Huolestuttavana asiana esiin voidaan tuoda myös se, että liian vähäinen osaaminen voi heijastua yhteiskunnassa erilaisina lieveilmiöinä, kuten opettaja 1. haastattelussaan tuo esille.

(Op.1): ”Että kyllä Suomessa pitää olla valmiutta myös sitten aut... Ottaa ja niin kun koulutuksellisesti näitä maahanmuuttajia. Että jos he eivät saa mielekästä opetusta ja pääse integroitumaan tähän yhteiskuntaan, niin siitä voi olla seurauksena sitten jotakin lieveilmiöitä.

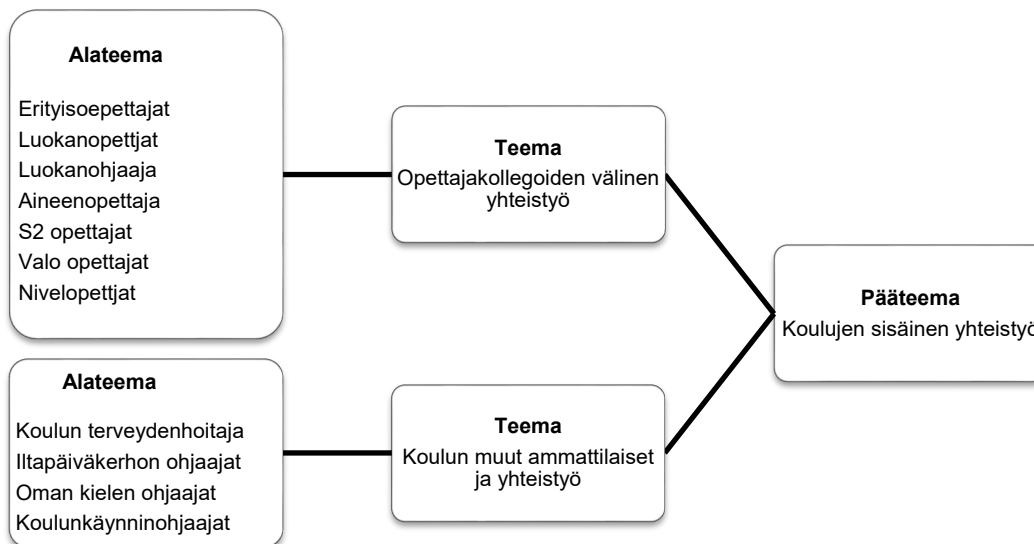
Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten pohjalta voidaan esittää huoli siitä, ettei S2- ja VALO-opettajien puutteellinen koulutustausta, ammatillinen epäpätevyys yhdistettynä vähäiseen kokemustaustaan tue välttämättä parhaalla mahdollisella tavalla monitoimijaisissa sekä moniammatillisissa yhteistyön suhteissa toimimista tuettaessa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista. Edellä esiin tuodun huolen takia tutkielmassa koettiin tarpeelliseksi tarkastella ennen varsinaista tutkimusongelmaa ensimmäistä tutkimuskysymystä.

7.2 Opettajien kohtaamia yhteistyön suhteita

Seuraavaksi tarkastellaan millaisia yhteistyön suhteita S2- sekä VALO-luokan opettajat kohtaavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa. Tulososio koostuu kahdesta pääteemasta: koulujen sisäisistä yhteistyön suhteista ja koulujen ulkopuolisista yhteistyön suhteista.

7.2.1 Koulujen sisäiset yhteistyön suhteet

Alla olevalla kuviolla 3. on tarkoitus havainnollistaa opettajien kohtaamia koulujen sisäisiä yhteistyön suhteita. Kaikki koulujen sisäiset yhteistyön suhteet toteutuivat ammattilaisten välisinä moniammatillisina yhteistyön suhteina.



Kuvio 3. Koulujen sisäinen yhteistyö.

Opettajien yhteistyön suhteet osoittautuivat aineiston mukaan hyvin erilaisiksi koulujen sisällä. Ilmiötä voidaan osaksi todennäköisesti selittää sillä, että opettajien toimenkuvat sekä työtehtävät kouluilla poikkesivat toisistaan.

Jokainen haastatelluista opettajista kohtasi työssään yhteistyön suhteita koulun työyhteisön sisällä. Kasvatus- ja hyvinvointityön toteuttaminen yhteistyönä kuuluu jokaiselle koulussa työskentelevälle ammattilaiselle. (POPS 2014, 34.) Ammattilaisten yhteistyön vastualueita ovat esimerkiksi oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen ja seuraaminen, oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu ja arvostaminen, oppilaiden tukeminen ja ohjaaminen sekä mahdollisten varhaisten haasteiden tunnistaminen. Edellä mainitut asiat edellyttävät tiivistä yhteistyötä

opettajien ja koulun eri ammattilaisten kesken. Ammattilaisten kesken toteutetun yhteistyön avulla taataan jokaiselle oppilaalle omaa kehitystasoaan sekä tarpeita vastaavaa laadukasta opetusta. Tiivis yhteistyö tukee koulun kasvatus- sekä opetustavoitteita. (POPS 2014, 26–27, 34.)

Koulun sisäisen yhteistyön suhteet koostuvat kaikki ammattilaisten välisistä yhteistyön suhteista. Ammattilaisten kesken toteutettua yhteistyötä tarkastellaan tutkielman viitekehyksessä moniammatillisuuden käsitettä käyttäen. Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan tutkielmassa eri asiantuntijoiden, vähintään kahden eri ammattilaisen tiedon prosessointia ja integrointia. (Muukkonen 2015, 232.) Keskeiseksi tavoitteeksi voidaan asettaa se, miten kaikki osaaminen ja tieto ammattilaisten kesken kootaan yhteen oppilaan tukemiseksi. (Hietamäki ym. 2017, 418; Vierula ym. 2019, 292–293.)

Eniten yhteistyön suhteita haastatellut opettajat toteuttivat opettajakollegoidensa kesken. Tärkeimmäksi yhteistyön suhteeksi asetettiin erityisopettajien kanssa toteutettu yhteistyö. Kolmen haastatellun opettajan (Op.1), (Op.5) ja (Op.6) haastatteluista ilmeni, miten erityisopettajan kanssa toteutettu yhteistyö osoittautui hyvin tärkeäksi yhteistyön suhteeksi.

(Op.5): ”Sit meillä on ne nivelopettajat ja erityisopettajat, jotka on myös tän maahanmuuttoasian asiantuntijoita. Et ei sen tarvii olla vain se S2 -opettaja, koska meillä on jotenki semmonen laaja kokemus tästä ja pitkä kokemus niinku tän tyyppisenä kouluna. Niin tota niin se on mun mielestä semmonen iso voimavara meidän koulussa.”

(Op.6): ” Tässä työssä enemmän hyötyä onkin niistä laaja-alaisen erityisopetuksen kollegoiden tuesta, et heidän kanssa meillä on ollu paljon yhteistyötä. ”No itseasiassa aika hyvin on tukea. varsinkin kun on niitä laaja-alaisen erityisopetuksen kollegoja.”

Edellä mainittuja yhteistyön suhteita tarkasteltaessa muodostui käsitys, että myönteiset kertomukset lisäsivät sitoutumista yhteistyöhön. Sitoutuminen yhteistyöhön on tärkeää, koska se lisää luottamuksen syntymistä. (Muukkonen 2015, 29.) Loxleyn (1997) nimeämässä yhteistyön teoriassa (co-operation theory) tärkeään asemaan yhteistyön tekemisessä asetetaan juuri luottamus. Luottamuksen nähdään antavan tukea yhteistyölle, käytännössä sen todetaan olevan jopa toimivan yhteistyön edellytys. (Muukkonen 2015, 231.) Perusopetuksen kontekstissa yhteistyön keskiöön tavoitteeksi asetetaan luottamuksen rakentaminen, keskinäinen kunnioitus sekä tasavertaisuus. (POPS 2014, 26.)

Samansuuntaisia näkemyksiä esiintyy muissakin tutkimuksissa, joiden tuloksista ilmenee, miten VALO-opettajat kokevat yhteistyön erityisopettajien kanssa hyvin tärkeänä. Monelle VALO-opettajalle yhteistyö erityisopettajan kanssa on tärkeä voimavara koulun arjessa. (Lankinen 2019; Shestunova 2019, 71; Tainio ym 2019, 88.) Erityispedagogisen osaamisen tuen tärkeyttä korostetaan VALO-opettajien näkemyksissä Shestunovan (2019, 71) tutkimuksessa.

Aineiston mukaan opettajat toteuttivat eniten koulun sisäisiä yhteistyön suhteita yleisopetuksen luokanopettajien sekä aineenopettajien kanssa (Op.1), (Op.2), (Op.4) ja (Op.5). Luonteeltaan yhteistyön suhteet koettiin kuitenkin usein negatiivisempina kuin yhteistyön suhteet erityisopettajien kanssa. Loxleyn (co-operation theory) teoriassa tärkeään asemaan asetettu luottamusta ei niinkään tunnustettu näissä yhteistyön suhteissa. Opettaja 2. kohdalla aineistosta oli tunnistettavissa jopa riskejä, jotka vaikuttavat negatiivisesti luottamusta rakentaviin tekijöihin, riskit ja luottamuksen puute voivat vaikeuttaa yhteistyön tekemistä. (Muukkonen 2015, 231.)

(Op.2): ” loppujen lopuksi kauheen vääntämisen ja työn jälkeen me tavattiin koko lukukauden aikana kaksi kertaa ulkoilun merkeissä.”

Kaksi opettajista (Op.1) ja (Op.4) toivat esille VALO-luokan opettajien kesken toteutettavan yhteistyön, myös resurssiopettajan kanssa toteutettu yhteistyö tuli esille (Op.4). VALO-opettajien kesken toteutettu yhteistyö koettiin haastatteluissa tärkeäksi, näissä yhteistyön suhteissa voitiin tunnistaa Loxleyn (1997) (co-operation theory) teoriassa esitetty luottamus.

(Op.1): ” No meillä on VALO-opettajien kesken yhteistyötä.”

(Op.4): ”Me tavataan säännöllisesti. Juurikin nämä [VALO- ja resurssiopettajat] niin meillä on oma tiimi ja me näemme toisiamme. Se on ollut tosi kiva henkireikä sitten, että kun säännöllisin väliajoin tavataan ja vaihdetaan ajatuksia.”

Opettaja 2. mainitsi tehneensä yhteistyötä S2 -opettajakollegoiden kanssa. Opettaja koki nämä yhteistyön suhteet usein haastavina, sen vuoksi luottamuksen syntyminen vaikeutui.

(Op.2): ”Koska koulu on jotenkin profiloitunut semmosena yhteisöllisenä, et mäkin jotenkin ehkä kuvittelin, että tässä nyt yhdessä me opettajat tätä VALO-ryhmää opetetaan, mutta mä oon kyllä ollut siinä hyvin yksin. Sit tavallaan se, mitä oon saanut muutamia yksittäisiä aputunteja S2-opettajilta, eli meillähän on useampi S2 -opettajaa talossa.”

Yhteistyön suhteita koulun sisällä toteutettiin myös muiden koulun ammattilaisten kesken, joihin lukeutuivat kouluterveydenhoitaja (Op.2) ja (Op.5), iltapäiväkerhon ohjaajat (Op.2), koulunkäynninohjaajat (Op.5) sekä oppilaiden oman kielen ohjaajat (Op.6). Yhteistyön suhteissa kouluterveydenhoitajien sekä oman kielen ohjaajien kanssa oli tunnistettavissa Loxleyn (1997) yhteistyön teoriassa (co-operation theory) tärkeään asemaan liitetty luottamuksen läsnäolo. (Muukkonen 2015, 231.)

(Op.2): ”Koulun terveydenhoitaja on semmonen, vois sanoa mun työpari, näissä lasten terveyteen liittyvissä asioissa. ”

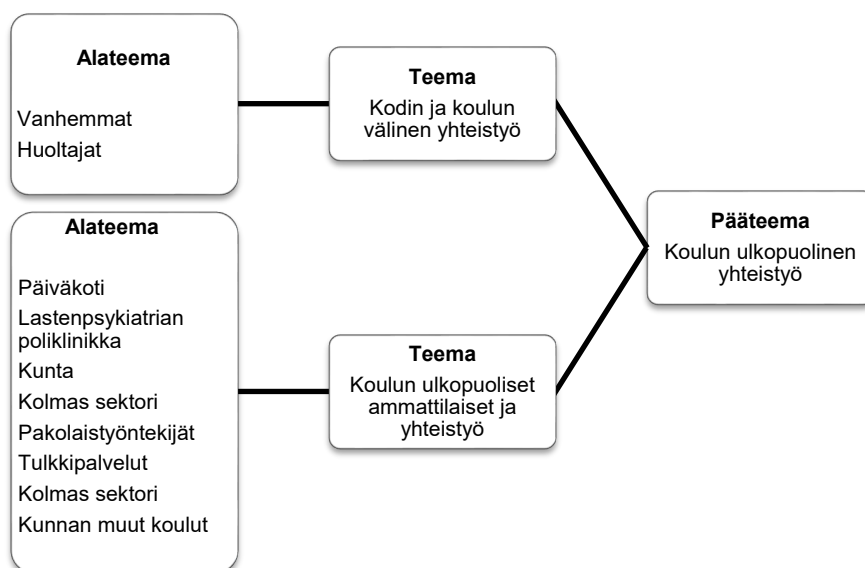
Kahden opettajan (Op.5) ja (Op.6) haastatteluissa esiintyi tutkielman kannalta merkittävä käsite moniammatillinen yhteistyö.

(Op.5): ”Tai sitte just semmonen niinku jotenki moniammatillisessa, et siellä on se nivelopettaja ja siin on erityisopettaja ja kuka nyt milloinkin sit niinku mukana.”

(Op.6): ” Suunnitellaan ja mietitään, et mikä tässä nyt olis parasta. Eli käytännön työ tapahtuu hyvin vahvasti tämmösessä ammattilaisten yhteistoiminnassa.

7.2.2 Koulun ulkopuoliset toimijat ja yhteistyön suhteet

Alla oleva kuvio 4. havainnollistaa S2- ja VALO-opettajien kohtaamia yhteistyön suhteista koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.



Kuvio 4. Opettajien kohtaamia koulun ulkopuolisia yhteistyön suhteita

Kaikki haastatellut opettajat kohtasivat työssään koulun ulkopuolisia yhteistyön suhteita. Koulun ulkopuoliset yhteistyön suhteet koostuivat eri ammattilaisten välisistä yhteistyön suhteista sekä ammattilaisten ja ei ammattilaisten välisistä yhteistyön suhteista.

Yhteistyön suhteet voidaan sijoittaa moniammatillisen yhteistyön ja monitoimijaisen yhteistyön konteksteihin. Moniammatillisessa yhteistyössä tärkeäksi päämääräksi tämän tutkielman kontekstissa asetetaan se, miten kaikki osaaminen ja tieto ammattilaisten kesken voidaan koota yhteen oppilaan tukemiseksi. (Hietamäki ym. 2017, 418; Vierula 2019, 292–293.) Monitoimijuus perustuu samaan näkemykseen, mutta monitoimijaisessa yhteistyössä huomioidaan aktiivisina osapuolina myös ei ammattilaiset (Muukkonen 2016, 232) eli tässä tutkielmassa oppilaat sekä heidän huoltajansa.

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä tuettaessa vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä pidetään hyvin tärkeässä asemassa. (Norvapalo & Thessler 2017, 8–9.)

Yhteistyössä maahanmuuttotaustaisten perheiden kanssa tulisi huomiota kiinnittää perheiden moninaisuuteen sekä tiedon ja tuen tarpeisiin. (POPS 2014, 29.) Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (VOPS 2015) korostetaan yhteistyön merkitystä ja valmistavan opetuksen piirissä yhteistyö vanhempien sekä muiden tahojen kanssa onkin hyvin keskeisessä roolissa, kun tuetaan maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten oppimista sekä kotoutumista. (VOPS 2015, 5–6.) Koulun sisäisille sekä ulkoisille yhteistyön suhteille on velvoitteita, jotta voidaan edistää, kehittää ja vahvistaa esimerkiksi eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden oppimista. (POPS 2014, 36.)

Huomattavasti eniten koulun ulkopuolisia yhteistyön suhteita opettajat toteuttivat huoltajien kanssa. Kaikki haastatellut opettajat tekivät yhteistyötä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden vanhempien kanssa. Opettajat toimivat perusopetuslain mukaan, joka velvoittaa kodin ja koulun välisen yhteistyön tekemiseen. (Perusopetuslaki 628/1998) Osassa kodin ja koulun välisissä yhteistyön suhteissa oli tunnistettavissa Loxley (1997) yhteistyön teoriassa (co-operation theory) esiintyvä luottamus, joka tukee yhteistyön toteutumista. (Muukkonen 2015, 231.)

(Op.3): ”Kodin kans yhteistyö on sujunut, kun mä olen oppilaiden vanhempien kanssa ollut tekemisissä.”

Kahdessa haastatteluaineistossa opettajat (Op.2) ja (Op.3) toivat esille, miten monitoimijaista yhteistyötä oli toteutettu kodin ja koulun yhteistyön lisäksi myös lastenpsykiatrian klinikalla.

Monitoimijuus toteutui opettajan, oppilaan vanhempien ja lastenpsykiatrian ammattilaisten kesken. Lastenpsykiatrian henkilöstön kanssa tehty yhteistyö koettiin haastatteluissa haasteelliseksi. Loxley (1997) yhteistyön teoriassa (co-operation theory) esiintyvä luottamus oli heikosti tunnistettavissa.

(Op.2): ” Mutta iso epäonnistuminen hänen kohdallaan on ollut se, että en oo saanut häntä lastenpsykiatrian poliklinikalla eteenpäin. Että hän tarvis todella sitä psykiatrasta hoitoa, terapiaa ja apua. Mä en oo sen alan osaaja, mä en tiedä, mitä kaikkea hän tarvis, mutta tiedän, että hän tarveis sieltä suunnalta jotain tukea.”

Kahden haastatteluaineiston (Op.1) ja (Op.2) mukaan yhteistyötä tehtiin myös päiväkotien kanssa.

(Op.1): ” Päiväkodista voi tulla mulle sähköpostia, että täällä ois nyt vaikka kaks oppilasta, että he eivät tiedä ovatko he S2-oppilaita vai olisivatko he VALO-opetukseen tulevia ja mä käyn sitten konsultoimassa heitä.”

Yksittäisinä aineistoissa esiin tulleita koulun ulkopuolisia yhteistyön suhteita olivat yhteistyö kunnan kanssa (Op.2) sekä yhteistyö kolmannen sektorin kanssa (Op.2). Yhteistyön suhteet päiväkotien, kunnan tai kolmannen sektorin kanssa muodostuivat eri ammattilaisten kesken toteutetuista yhteistyön suhteista, joita voidaan tarkastella moniammatillisuuden kautta.

(Op.2): ” Nyt tässä on talven aikana ollut [kolmannen sektorin toimijoiden kanssa] yhteistyökuvioita.”

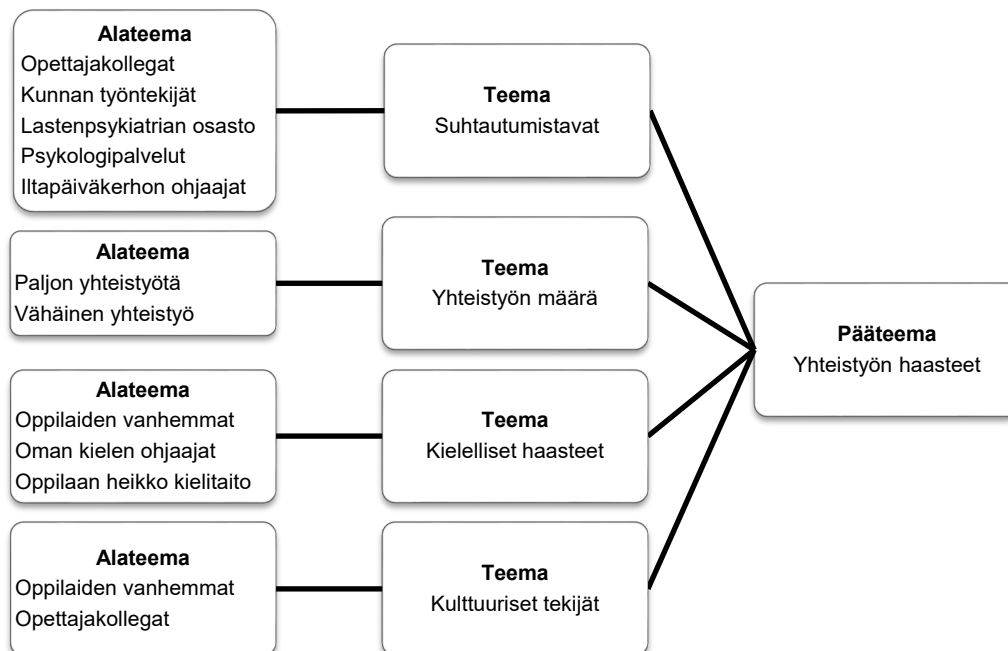
Siihen minkälaiseksi moniammatillinen- tai monitoimijainen yhteistyö yhteistyön konteksteissa kehittyy vaikuttaa merkittävästi yhteistyön vuorovaikutuksen tapa sekä määrä. Laatu, määrä, tehokkuus ja eri ammattilaisten asiantuntijuuden yhdistyminen tukevat tehokkaasti yhteistyön tuloksellisuutta. (Mönkkönen & Kekonen 2020, 232–233.) Moniammatillinen yhteistyö on kollektiivista ja dynaamista. Se perustuu eri toimijoiden keskinäisen luottamuksen syntymiseen vuorovaikutusprosessissa. (Vierula ym. 2019, 293.)

Opettajat kohtasivat kouluarjessa ja sen ulkopuolella useita ammattilaisten kesken toteutettuja yhteistyön suhteita, joiden toimintaan vaikuttivat vuorovaikutuksen tapa ja laatu sekä luottamuksen muodostuminen. Tässä tutkielmassa yhteistyön konteksteja tarkasteltaessa ilmeni, että toimiva yhteistyö vaatii luottamusta. Samansuuntaisia tuloksia esiintyy Muukkosen (2015) tutkimuksessa, jossa tuetaan sitä näkemystä, että yhteistyö vaatii

luottamuksen syntymistä. Luottamus syntyy ja rakentuu kuitenkin hyvin tapauskohtaisesti (Muukkonen 2015, 32.) Muukkonen (2015) tutkimus tukee myös sitä tulososiossa esiintynyttä ilmiötä, että kielteiset kokemukset yhteistyön konteksteissa muodostavat riskin luottamuksen syntymiselle. (Muukkonen 2015, 29.)

7.3 Haasteet yhteistyön suhteissa

Lopuksi tarkastellaan, millaisia yhteistyön haasteita S2- ja VALO-opettajat kohtasivat yhteistyön suhteissaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa. Aineiston analyysivaiheen kautta muodostui tämän tulososion neljä teemaa, jotka esitellään alla olevassa kuviossa 5.



Kuvio 5. Opettajien kohtaamia yhteistyön haasteita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa.

7.3.1 Suhtautumistavat yhteistyötä kuormittamassa

Aineiston analyysin alkuvaiheessa huomio kiinnittyi siihen, miten useassa haastattelussa opettajat toivat esiin haitallisia suhtautumistapoja yhteistyön verkostoissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa.

Asenteet ja asenteiden aiheuttamat suhtautumistavat ovat ilmiöinä sekä vaikutuksiltaan hyvin monitahoisia. Molempia esiintyy näkymättömästi työyhteisöissä. Asenteilla on suuri merkitys työyhteisössä siihen, miten vuoro vaikutamme, kohtelemme sekä suhtaudumme muihin

ihmisiin ja tilanteisiin, ne vaikuttavat myös päätöksentekomme. Yksi merkittävä syy negatiivisten asenteiden ja suhtautumistapojen takana saattaa olla yksilön tiedon puute. (Ranta, Lönnroos, Kouvo, Miettinen & Lammintakanen 2020, 194–195.)

Opettajan 4:n haastattelua lukuun ottamatta kaikissa muissa viidessä haastatteluaineistossa oli tunnistettavissa, miten haitalliset suhtautumistavat vaikeuttivat yhteistyön tekemistä. Haitalliset suhtautumistavat maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria kohtaan aiheuttivat paljon haasteita yhteistyön toteutumiselle tuettaessa maahanmuuttotustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista. Aineistoja analysoidessa eniten korostui se, miten haitalliset suhtautumistavat vaikeuttivat yhteistyön tekemistä opettajakollegoiden kanssa. Yhden haastattelun kohdalla (Op.2) haitalliset suhtautumistavat korostuivat aineistossa hyvinkin voimakkaasti.

(op.2): ”Yksi iso haaste, mikä tuli mulle ehkä vähän yllätyksenä, mihin ehkä olis pitänyt jotenkin varautua, oli se, että miten täällä suhtaudutaan maahanmuuttajalapsiin. Mä tiesin kyllä, että monenlaista suhtautumista ja asennoitumista on aikuisia maahanmuuttajia kohtaan, mutta mä oli ite varmaan ajatellut niin, että lapsia kohtaan jotenkin ne asenteet olis vähän pehmempiä ja hyväksyvämpiä, mutta siinä olin väärässä. Että, iso haaste on ollut kaikki yhteistyökuviot, alleviivaan kaikki. Yläkoulun puolella on aivan kaameeta se yhteistyö.”

(Op.5): ”Pitää ottaa esiin ja luoda semmosta keskustelua ja kulttuuria ja semmosta ilmapiiriä niissä kouluissa ja myös ihan niin kun kuntatasolla, että ei niitä ei vaan paineta villasella vaan ylipäättänsä, että on....Että olis ihan normaali asia kouluissa, että ihan yhtä lailla, kun erityisoppilaat, erilaisten tukimuotojen oppilaat, niin heitä huomioidaan, niin yhtä lailla myös se on ihan normiasia, että maahanmuuttajaoppilaita huomioidaan siinä opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa. Niin se ei oo semmonen hirvee taakka, joka sinne isketään sinne luokkaan.”

Samansuuntaisia tutkimustuloksia ilmenee Zacheus ym. (2017) tutkimuksesta, jossa tuodaan esiin, miten perusopetuksessa opettajien haitalliset suhtautumistavat vaikuttavat negatiivisesti maahan muuttaneiden oppilaiden osallisuutta ja yhdenvertaisuutta tuettaessa.

Suhtautumistavat vaikeuttavat maahanmuuttotustaisten oppilaiden koulunkäyntiä, oppimista sekä yhteiskuntaan kotoutumista. (Zacheus ym. 2017, 13.)

Myös muissa aiemmissa tutkimuksissa on ilmennyt, miten ulkomaalaistaustaiset oppilaat joutuvat usein kouluissa kokemaan enemmän syrjintää kuin kantasuomalaiset oppilaat.

(Parviainen, Santalahti, Kiviruuu 2020, 1079; Strohmeier, Kärnä & Salmivalli 2011, 19–24.) Myös Säävälä (2012a) tuo tutkimuksessaan esille, että koulun henkilökunnan harjoittamaa syrjintää ilmeni tutkimuksen haastattelussa. (Säävälä 2012a, 57.) Tutkimuksessa vanhemmat ja oppilashuollon henkilökunta toivat esiin näkökulmia, että koulun aikuiset voivat syrjiä tai jopa kiusata maahanmuuttajataustaisia oppilaita. (Säävälä 2012a, 64.)

Aineistossa ilmenneiden haitallisten suhtautumistapojen taustalla saattaa olla opettajien tiedonpuute maahanmuuttotustaisten oppilaiden opetuksesta sekä kulttuurista ja kielellisistä tekijöistä. Näkemystä tukee Glock, Kovacs & Pit (2019) tutkimus, josta ilmenee, että tiedon puute saattaa olla koulun henkilökunnan asenteiden taustalla silloin kun ollaan tekemisissä eri kulttuuri- ja kielitaustan omaavien oppilaiden kanssa. (Glock ym. 2019, 628.) Korkala (2020) tuo teoksessaan esille, miten tärkeää on järjestää opettajille täydennyskoulutusta, jota tarvitaan kulttuurisesti moninaiisiin kohtaamisiin, näin opettajat oppisivat tunnistamaan erilaisia syrjinnän muotoja kulttuurisissa vuorovaikutustilanteissa. (Korkala 2020, 6.)

Kolmen opettajan kohdalla (Op.2), (Op.3) ja (Op.6) haastatteluista tuli esille huoli siitä, että haitalliset suhtautumistavat vaikeuttivat yhteistyötä, silloin kun lapsia haluttiin integroida yleisopetuksen luokkiin sekä kouluyhteisöön. Syrjään jättämisen kerrottiin vaikeuttavan lasten ja nuorten suomen kielen kehitystä, sosiaalisten suhteiden muodostumista sekä kouluyhteisöön integroitumista.

(Op.3): ”Yläkoululaiset ja tässä yläkouluvaiheessa maahantulevat, heillä on tämmönen sosiaaliset haasteet mutta sitten myös opilliset haasteet on yläkouluiässä ihan valtavia koska sitä opittavaa asiaa vieraalla kielellä tulee ihan valtavasti ja niitä asioita, niin jotenkin siihen yläkoululaisikästen maahanmuuttajien opettamiseen ja siihen heidän ryhmäyttämiseen ja sellaisiin asioihin toivoisin hirveesti että siihen kiinnitettäis paljon huomiota ja opettajilta toivois yhteistyötä.”

(Op.6): ”Välillä tuntuu, että se valmistava luokka on vähän semmonen ylimääräinen, että se pitää muistaa, että meillä on myös tää valmistava, et mihinkäs, esimerkiks nyt, jos järjestetään jotain juhlia tai jotain, niin mihinkäs ryhmään tää valmistava kuuluiskaan tässä.”

Haasteita suhtautumistavoissa maahanmuuttajataustaisia lapsia kohtaan ilmeni myös muissa moniammatillisissa suhteissa, kuten kunnan työntekijöiden kanssa (Op.2) ja lastenpsykiatrian

osastolla (Op.2) ja (Op.5) psykologipalveluiden piirissä (Op.3) sekä iltapäiväkerhon ohjaajien kanssa (Op.2).

(Op.2): ” Niin sieltä henkilö [kunta] vastas mulle sähköpostilla, että no, nyt ei voida asialle tehdä mitään, kun lomakin alkaa ja muuta, että palataan hiihtoloman jälkeen asiaan. Sit loman jälkeen sieltä tuli viesti, vähän semmonen, että huh huh, olemme nyt kyllä hirvittävän urakan tässä tehneet, että toivottavasti näitä ei tule enempää. Mä olin ihan järkyttynyt, puhutaan niinkun jostain eläimistä, että toivottavasti näitä ei tule enempää. ”

(Op.)3: ” Tämmönen psykologipalveluihin liittyvät toimet, oppimisvaikeuksiin liittyvät asiat maahanmuuttajien kanssa on aika kinkkisiä ja tuntuu, että vielä ei hirveen helposti haluttais maahanmuuttajaoppilaita ottaa esimerkiksi testeihin ja se on semmonen asia mistä ollaan käyty jo monta vuotta jatkuvasti semmosta keskustelua. ”

Yhteistyössä kohdatut haasteet lastenpsykiatrian kanssa vaikeuttivat oppilaiden avun saamista. Samansuuntaisia huolenaiheita tuovat esille Alisaari ym. (2022, 35.) tutkimuksessaan. Tutkimuksessa opettajat toivat esille, miten avunsaanti on välillä hyvin vaikeaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla, silloin kun tarvetta psykologiselle avulle esiintyy. Säävälän (2012b) tutkimuksessa tunnistettiin yksittäisiä tapauksia, joissa esiin nousi psykologisten testien tarpeen arvioinnin vaikeus. (Säävälä 2012b, 36.)

7.3.2 Yhteistyön määrä

Yhteistyön määrä koettiin yhdeksi yhteistyötä kuormittavaksi tekijäksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa. Neljän haastatteluaineiston kautta ilmeni, miten opettajat kokivat liiallisen yhteistyön määrän tai liian vähäisen yhteistyön määrän vaikeuttavan yhteistyön tekemistä. Yhteistyön tekeminen koettiin hankalaksi, jos yhteistyö vaati paljon neuvotteluja sekä aikaa opettajalta (Op.1), (Op.2), (Op.4) ja (Op.6). Kahdessa haastattelussa liian vähäinen yhteistyö ja vastapuolen tavoittamisen vaikeus koettiin haastavan yhteistyön toteutumista (Op.2) ja (Op.5).

Kolmessa haastatteluaineistossa yhteistyö osoittautui haastavaksi, koska yhteistyö vaati haastatelluilta opettajilta paljon työtä. Yhteistyötä rasittavaksi tekijäksi koettiin esimerkiksi se, ettei paljon neuvotteluja vaativa yhteistyö välttämättä tuonut toivottua tulosta. Yhden aineiston kohdalla (Op.2) runsas yhteistyön tekeminen päiväkodin sekä kunnan työntekijöiden kanssa kuormitti opettajaa, opettaja myös koki, että opetustyö kärsi yhteistyön määrän vuoksi.

(Op.1): ” Että ne haasteet liittyy tässä meidän käytännön työssä myös siihen, että sen opettajan pitää myös olla valmis siihen, että kun tulee eri kulttuurista, niin tavallaan muuntaa sitä opetusta siihen, eikä vaan sysätä yhen harteille, että sä nyt hoidat kaikki. Toki hoidan niin paljon kun pystyn ja varsinkin siinä alkuvaiheessa sehän on minun tehtävä, mutta sitten myöhemmässäkin vaiheessa.”

(Op.2): ” Et aluksi piti tietenkin tehdä tosi paljon työtä ja käydä moneen kertaan tutustumassa, ja mä olin mukana kaikilla tutustumiskerroilla. Ja nää kaikki on tietenkin ollut pois siitä opetustyöstä. Että, se on ollut sillai tietenkin, et välillä on tuntunut musta itestä siltä, et haluaisin enemmän opettaa sitä VALO-ryhmää ja olla heidän kanssaan, että kun noi on syönyt tavallaan mun työaikaan tosi paljon noi kaikki päiväkotiasiat.”

Opettajat tekivät yhteistyötä paljon maahanmuuttotaustaisten oppilaiden vanhempien kanssa. Yhteistyö ei aina toteutunut ongelmitta. Opettajat kohtasivat yllättävän usein työssään tilanteita, joissa yhteistyön muodostuminen ja luottamuksen saavuttaminen vanhempien kanssa koettiin haasteelliseksi.

(Op.1): ” kun mä yritän tavoittaa vanhempia niin ei saa kiinni.”

(Op.2): ”Yhteistyötä on pitänyt tehdä vanhempien kanssa tosi paljon, vaikka on ollut tai tavallaan tehnyt tiivistä yhteistyötä vanhempien kans heti syksystä.”

Samanlaisia tutkimustukoksia ilmenee Weiss ym. (2019) tutkimuksen tulososiossa, jonka mukaan opettajat joutuvat tekemään välillä runsaasti yhteistyötä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden vanhempien kanssa. (Weiss ym. 2019, 203–204.)

Kahden haastatteluaineiston (Op.1) ja (Op.4) kautta ilmeni, että opettajan työn ohessa vanhempien auttaminen koulun ulkopuolisissa arjen asioissa lisäsi opettajien työkuormaa. Vanhemmat kaipasivat opettajan apua esimerkiksi kotoutumista edistävissä asioissa. Kaksi aineiston opettajista koki, että työnkuva laajeni liikaa pedagogisen tehtävän ulkopuolelle tuettaessa perheitä heidän kotoutumiseensa liittyvissä asioissa.

(Op.4): ”Että vanhemmat kaipaavat koulusta apua ihan kaikkeen siihen sosiaaliseen kanssakäymiseen, vaikka Kelalla asiointiin tai jos heidän pitää jostakin asiasta ottaa selvää niin he saattavat soittaa opettajalle. Tavallaan koululta pyydetään sitten apua siihen oman perheen arkeen hyvin helposti.”

Samansuuntaisia tutkimustuloksia ilmenee Tainio ym. (2019, 8) tutkimuksesta. Valmistavan luokan opettajien ensisijainen tehtävä on ennen kaikkea keskittyä lasten ja nuorten opettamiseen. Usein opettajat toimivat kuitenkin opetustyönsä lisäksi vasta maahan muuttaneiden perheiden kontakteina erilaisissa perheen asioissa, jotta kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan edistyisi. Perheet voivat toisinaan luulla, että opettaja on koko koulujärjestelmän edustaja sekä myös uuden maan palveluverkoston asiantuntija. Aina opettajallakaan ei ole oikeanlaista tietämystä siitä, keiden puoleen hän tai perhe voisi näissä pulmatilanteissa kääntyä, sen vuoksi joskus opettajalle saattaakin olla helpointa tiedostella asioita itse. (Tainio ym. 2019, 87–88.) Samansuuntainen toteamus ilmenee opettajan 1. ajatuksia tarkasteltaessa.

(Op.1): ”Niin meillä ei ole tällä hetkellä sellaista ihmistä, joka hoitaisi heidän asioitaan, joten se olen minä, joka paljon saattaa auttaa, miten Kelalla toimitaan. Että työnkuva ei rajoitu pelkästään tänne luokkaan ... Ja eikö minun ois niitä pakko tehdä, mutta mä nään että se perhe kärsii siitä tilanteesta ja ei oo ketään, niin sitten jos mä osaan sen auttaa niin mä voin sen tehdä. Mutta kyllä mä uskon että se kotoutuminen ois paljon vaikeampaa jos mä en näitä asioita tekis.”

Samansuuntaisia tuloksia ilmenee Tainio ym. (2019) tutkimuksesta. Tutkimuksessa tuodaan esille, miten opettajan työpäivään voi sisältyä hyvin erilaisia maahan muuttaneiden perheiden asioiden selvittelyä sekä hoitamista. Silloin kuin kunnilta ja kouluilta puuttuvat yhtenäiset linjaukset vasta maahan muuttaneiden perheiden tukemisesta, saattaa moni asia kaatua juuri opettajan hoidettavaksi. Tutkimuksesta ilmenee myös, miten monet opettajat toivovat moniammatillista verkostoa tuekseen hoidettaessa maahanmuuttotaustaisten perheiden kotoutumiseen liittyviä asioita, kuten sosiaali- tai nuorisotoimen tukea. VALO-opettajat usein yhteydessä kunnan erilaisiin toimijoihin, jotta perheille saadaan tukea arjen haasteissa. (Tainio ym. 2019, 87–88.)

Kahdessa haastatteluaineiston (Op.1) ja (Op.4) analyysin pohjalta ilmeni, miten myös vähäinen yhteistyö koettiin haasteelliseksi.

(Op.2): ”Koulu on jotenkin profiloitunut semmosena yhteisöllisenä, et mäkin jotenkin ehkä kuvittelin, että tässä me nyt yhdessä tätä VALO-ryhmää opetetaan, mutta mä oon ollu siinä kyllä hyvin yksin.”

Vähäisen yhteistyön tekeminen rinnastettiin opettajakollegoiden tai vanhempien kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön. Ennen kaikkea vanhempien tavoittamisen vaikeus aiheutti haasteita yhteistyön tekemiselle.

(Op.4): ”Sitten on taas tälläsiä , että on vaikea saada sitä yhteyttä. Jos olis niin kun tarve esimerkiksi tukitoimille, tehostetulle tuelle tai jopa erityiselle tuelle niin kyllähän siinä vaiheessa se yhteys kotiin ja pitää yhteistyö toimia hyvin. Jos ei se toimi niin kyllähän se haasteita sitten asettaa niin koulunkäynnille, kun lapselle.”

Weiss ym. (2019) tuovat tutkimuksessaan esille samansuuntaisia tuloksia. Yhteistyö maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien kanssa ei aina ole mutkatonta ja osa opettajista kokeekin yhteistyön tekemisen hyvin haasteelliseksi. Juuri vanhempien tavoittaminen koetaan toisinaan hyvin haasteellisena ongelmana yhteistyötä tehdessä, vaikka oppilaan tilanne sitä vaatisi vanhempia ei tavoiteta, eivätkä he tule kutsusta koululle. (Weiss, Syring & Kiel 2019, 203.) Säävälä (2013) tuo tutkimuksessaan esille, miten motivaatiosta ja hyvästä asenteesta huolimatta hyvin monet maahanmuuttotustaisten oppilaiden vanhemmat vaikuttivat olevan hyvin epävarmoja sekä hukassa kodin ja koulun välisen yhteistyön kanssa. Vanhemmat eivät aina välttämättä täysin ymmärtäneet sitä, mitä heiltä vanhempina toivotaan ja odotetaan yhteistyön suhteessa, eikä sitä, miten heidän tulisi reagoida esimerkiksi koulun lähettämiin viesteihin. (Säävälä 2013, 119.)

7.3.3 Kielelliset haasteet yhteistyötä kuormittamassa

Yhteistyön näkökulmaa tarkasteltaessa puhe- tai kirjoituskieli esiintyi yhtenä tärkeimpänä kommunikaation välineenä. Puhutun- tai kirjoitetun kielen nähtiin mahdollistavan parhaiten ihmisten välisen vuorovaikutuksen, tiedon jakamisen sekä ajatusten vaihdon. Kaikki haastateltavat opettajat toivat esille sen, miten kielelliset haasteet vaikeuttivat yhteistyön tekemistä maahanmuuttotustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja opetusta tuettaessa. Huomattavasti eniten opettajat kohtasivat kielellisiä haasteita maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhempien puheita tai viestejä tarkasteltaessa.

Tilanteissa, joissa yhteisen kielen puuttuminen vaikeutti yhteistyön tekemistä oppilaan koulunkäyntiä tuettaessa, käytettiin yhteisen ymmärtämisen saavuttamiseksi tulkkien apua. Tulkit toimivat yhteistyötä tukevinä tekijöinä.

(Op.1): ”Mutta jos vanhempien kielitaito ei oo riittävä, että he ymmärtäisivät niitä pedagogisia papereita niin mä otan aina tulkin. Ja mä oon huomannut sen siinä, että siinä tilanteessa, kun

keskustellaan niin sitten vanhemmat saattavat nyökytellä, vaikka he eivät oikeesti ymmärrä siitä tilanteesta yhtään mitään.”

Aina kuitenkin tulkkiensa läsnäolo ei tuonut toivottua tulosta, kuten yksi opettajista toi esille. Opettajalle heräsi huoli siitä, että tulkkipalveluiden käyttäminen saattoi vääristää kommunikointia, jos kyseessä oli perheelle entuudestaan tuttu ihminen tulkin tehtävissä.

(Op.5): ”Ja sit toisaalta se, et joo meil on tulkkipalveluja ja kaikkee tällästä, mu ku se tulkki saattaa olla sen lapsen vanhemman joku kaveri, joka käy siel kotonakii, ni se ei oo niinku yksinkertaista.”

Hyvin samansuuntaisia tutkimustuloksia ilmenee myös Weiss ym. (2019) tutkimustuloksista. Yhteistyön kannalta opettajat kokivat yhtenä merkittävänä haasteena usein vanhempien heikon kielitaidon. Kielimuurien koettiin estävän opettajien ja vanhempien välistä vuorovaikutusta. Välttämättömät keskustelut vanhempien kanssa jäivät kielitaidon vuoksi toisinaan toteuttamatta. (Weiss ym. 2019, 204.)

Yksi haastatelluista opettajista (Op.6) toi esille kielellisen kommunikaation haasteen, kun tehtiin moniammatillista yhteistyötä omakielen ohjaajien kanssa. Ohjaajat olivat oppilaiden oman kotikielen, eli oppilaiden ensikielen omaavia oman kielen ohjaajia, heidän suomenkielentaitonsa oli hyvin heikko.

(Op.6): ”Meitä on paljon aikuisia siinä luokassa, niin vaikka se on tosi hyvä, et sitä tukee on siinä olemassa paljon, niin sitten aikuisten kanssa on myös sellanen oma, miten mä sanoisin, siinä täytyy myöskin, että asiat täytyy aina selvittää. Ja sit välttämättä kaikilla omakielisten ohjaajien suomen kielen taito ei oo kuitenkaan ihan täydellinen.”

Kolme opettajista (Op.2), (Op3) ja (Op.5) toi esiin huolensa riittämättömistä psykologisten palvelujen saamisesta ja kuntoutumismahdollisuuksista maahanmuuttajaoppilaille. Yhteistyön haasteeksi osoittautui oppilaan heikko kielitaito. Heikko yhteistyö ja tukirakenteiden puuttuminen kuormittivat opettajien työtä. Yhteistyössä kohdatut haasteet esimerkiksi lastenpsykiatrian kanssa vaikeuttivat oppilaiden avun saamista. Opettajat olivat valmiita tekemään yhteistyötä, jotta lapsi pääsisi psykologisen tuen piiriin, mutta yrityksistä huolimatta yhteistyö oli haasteellista. Opettajat toivat esille, miten oppilaan heikko kielitaito esti yhteistyön toteutumista ja lapsen kuntoutukseen pääsemistä.

(Op.2): ” Kaks kertaa olen nyt siellä polilla oltu ja molemmilla kerroilla lääkäri on sanonut, että pojan kielitaito ei ole riittävä, että hän saisi hoitoa tai terapiaa.”

(Op.5): Et en mä tienny, et mun pitää tehdä. Enkä mä niinku tavallaan...eikä meillä oo sellaisia rakenteitakaan. Et siinä kohtaan tuli vastaan se, että ei oo mitään, mihin sen oppilaan voi ohjata, koska se kieli siinä tiellä niinku jatkuvasti.

Samansuuntaisia huolenaiheita ovat tuoneet esiin opettajat myös Alisaari ym. (2022) tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että maahanmuuttotaustaisia lapsia oli ollut hankala saada psykologisen avun piiriin, juuri lapsen heikko kielitaito oli estänyt psykologisen tuen piiriin pääsemistä. (Alisaari ym. 2022, 35.)

7.3.4 Kulttuuriset tekijät

Viimeiseksi teemaksi muodostui kulttuurien väliset eroavaisuudet ja niiden tuomat haasteet. Kulttuuristen tekijöiden aiheuttamia haasteita ilmeni aineistossa vähän, mutta niitä oli kuitenkin tunnistettavissa. Kulttuuristen tekijöiden aiheuttamia haasteita oli tunnistettavissa kolmessa haastatteluaineistossa. Haasteita yhteistyötä tehdessä ilmeni eniten silloin, kun yhteistyötä tehtiin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden vanhempien kanssa. Yhden haastatteluaineiston kautta ilmeni, miten erimieleisyydet yhteistyötä tehdessä saattoivat haastaa ymmärtämistä koulun sisäisissä sekä ulkoisissa yhtistyön suhteissa.

Kulttuurinen kompetenssi tarkoittaa erilaisista kulttuuritaustoista tulevien ihmisten arvostamista sekä syrjimättömän ja kunnioittavan ilmapiirin luomista ja ylläpitämistä. Se rakentuu kulttuurisesta tiedostamisesta, kohtaamisesta, taidoista ja motivaatiosta. Siinä omia kulttuurisia tottumuksia sekä arvoja verrataan toisen kulttuurisiin tapoihin ja arvoihin. Ammatillaisen kulttuurinen kompetenssi vaatii kunnioittavia vuorovaikutustaitoja, se vaatii ammatilliselta halua, kykyä, motivaatiota sekä herkkyyttä ymmärtää eri taustoista tulevia ihmisiä. Ammatillaisten tulee peilata omia kulttuurisia tottumuksiaan, juuriaan, arvojaan sekä uskomusjärjestelmiään toisen kulttuurin tapoihin ja tottumuksiin, arvoihin ja uskomusjärjestelmiin. Kulttuurisia taustoja ymmärtävä ammatillainen voi parhaiten edistää avoimuutta ja kunnioitusta muita kulttuureja kohtaan, joka puolestaan tukee luottamussuhteen syntymistä. (Castaneda ym. 2018, 113.)

Puolet opettajista (Op.1), (Op.2) ja (Op.5) toi haastatteluissaan esille kulttuurien välisiä näkemyseroja, kun tarkasteltiin yhteistyön tekemistä kodin ja koulun välillä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa. Erilaiset

koulutusjärjestelmään liittyvät näkemuserot haastoivat vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Kulttuuriset erot koulutusjärjestelmissä saattoivat näyttäytyä esimerkiksi vanhempien suurena vaatimustasoina.

(Op.2): ”Haasteita näiden, jos mietitään yhteistyökuvioita koulujen ja päiväkotien lisäksi on määrättyllä tavalla vanhemmat. Tässä varmaan on paljon kyse siitä, että Lähi-idässä on se koulutusjärjestelmä erilainen ja varmaan opettajien pätevyyskin on erilainen. Että, osa vanhemmista on ollut ja on edelleenkin tosi vaativia. Eli, on pitänyt aikamoista vääntöä käydä vanhempienkin kanssa siitä, että hei, mä tiedän mitä teen ja nyt määrättyt asiat kuuluu teille ja määrättyt meille. Että, vanhemmat on tosi vaativia. Et se on ollut semmonen iso haaste.”

Yksi opettajista toi esille (Op.1), miten useampi eri kulttuuritaustan omaava vanhempi oli vaatinut, että lapselle tulisi opettaa suomen kielen lisäksi myös ruotsin kieltä koulussa. Vanhemmat kokivat, että lapsen tai nuoren olisi tärkeä oppia myös ruotsin kieltä, koska se on Suomessa toinen käytössä oleva kieli.

(Op.1): ” Vanhemmilla on aika...Tai tullut useampaankin kertaan se, että ruotsia on tärkeä oppia, koska se on Suomessa toinen käyttökieli ja sitten mä yritän sanoa, että ruotsin oppiminen on tärkeää, mutta se ei välttämättä tässä vaiheessa oo tärkeää, että se tulee siellä ylä...Seiskaluokalla.”

Yksi opettajista (Op.5) toi esille, miten joskus yhteistyön suhteet vanhempien kanssa ovat tuntuneet jopa pelottavilta.

(Op.5): ” Et ihan siis on tämmösiä tosi niinku tosi hankalia, pelottaviakin kohtaamisia ollut.”

Yhteistyön haasteet eri kulttuuritaustasta tulevien vanhempien kanssa on tunnistettu myös Weiss ym. (2019) tutkimuksessa, jossa yhtenä merkittävänä haasteena koetaan juuri kulttuuriset näkemuserot. Tutkimuksesta ilmenee, miten kulttuuristen näkemuserojen vuoksi opettajan ja perheen välinen yhteistyö oli vaarassa vaikeutua. Useat naisopettajat olivat esimerkiksi kokeneet haasteellisia sekä pelottavia tilanteita yhteistyössä, kun eri kulttuuritaustan omaava mies ei esimerkiksi suostunut yhteistyöhön naisopettajan kanssa. (Weiss, Syring & Kiel 2019, 203–204.) Myös Säävälän (2013) tutkimuksessa tuodaan esille, miten eri kulttuuritaustan omaavat vanhemmat suhtautuvat varsin eri tavalla kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Säävälä 2013, 121.)

Yksi opettajista kertoi, miten kulttuuriset eroavaisuudet saattoivat haastaa ymmärtämistä yhteistyötä tehdessä. Opettaja koki, että tietoa kulttuurien välisistä eroavaisuuksista oli vähän ja siitä ei haluttu puhua.

(Op.5): ”No sen ainakin, että ihmiset ei oo niistä kauheen tietosia. Että ne kulttuurijutut on niinku monesti sellasia, mitkä on niinku semmosta jotenkin hiljasta tietoo sellasta, et niistä ei niinku välttämättä niin puhuta...Että miten niinku, et näistä asioista, niinku tavallaan vaikeistaki asioista voi aika kepeästikin keskustella. Et vaikka niinku jotenki tähän kulttuuriin liittyen.”

Samansuuntaisia tuloksia ilmenee tarkasteltaessa Petroviy ym. (2016) tutkimuksesta, jossa opettajat tuovat esille, että on kiireellistä kehittää asianmukainen tuki sekä täydennyskoulutus kulttuurien välisistä eroavaisuuksista. Petroviy ym. (2016) esittävät, että haasteisiin voitaisiin vastata monipuolisella tiedolla, kuten vahvistamalla opettajien pätevyyyksiä kulttuurisesta kompetenssista sekä vahvistaa tulevien opettajien interkulttuurisen kompetenssin tehokkaampaa kehittämistä. (Petroviy ym. 2016, 395, 408.) Kulttuurisen kompetenssin sekä interkulttuurisen kompetenssin kehittämisen tarve nähdään tarpeelliseksi, koska lisääntyvä monimuotoisuus haastaa opettajien työnkuvia. (Petroviy ym. 2016, 393–394.) Empiiristä tutkimusta opettajien uskomuksista kulttuureista ja kulttuurisesta monimuotoisuudesta ja siitä, miten ne ilmenevät heidän pedagogisessa ajattelussaan ja käytännöissään, on kuitenkin vielä suhteellisen vähän. (Rissanen, Kuusisto & McMullen2 2023, 1203.)

8 Pohdinta

8.1 Tulosten tarkastelua

Tutkielman lähtökohtana oli ajatus siitä, että tiedostamalla yhteistyön haasteita, voidaan entistä paremmin tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista. Aihe osoittautui ajankohtaisesti tärkeäksi, koska maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin haasteet ja kotoutumisen edistäminen ovat herättäneet huolta viimeaikaisissa kasvatustieteellisissä ja yhteiskunnallisissa tutkimuksissa. Huolta ovat herättäneet ennen kaikkea heidän koulutukseensa liittyvät haasteet. (Alisaari ym. 2022, 26; Kalalahti ym. 2019 72; Niemi ym. 2019, 50; Zacheus ym. 2017, 3.) Tutkielman aihe voidaan nähdä ajankohtaisesti tärkeänä myös sen vuoksi, että kouluissa yhteistyön käytännön ratkaisuisista koetaan olevan pulaa. (Norvapalo & Thessler 2017, 4–5; Pernaa ym. 2023, 377; Tuominen & Salminen 2022.)

Tieteellisen tutkimuksen kentällä on toteutettu useita tutkimuksia, joissa viitataan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin ja kotoutumisen tukemiseen, myös S2- ja VALO-opettajia koskevia tutkimuksia on tehty useampia. Aiheen ajankohtaisuudesta ja sitä tukevista tutkimuksista huolimatta vastaan ei tullut yhtään täysin samaa aihetta käsittelevää tutkimusta. Sen vuoksi voidaankin todeta, että S2- ja VALO-opettajien kohtaamien yhteistyön suhteiden tarkastelu sekä yhteistyössä kohdattujen haasteiden tarkastelu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa tuo tutkimuskentälle uudenlaista näkökulmaa ja ajateltavaa.

Tutkielman tulososiosta ilmenee, etteivät kaikki haastatellut opettajat täyttäneet S2- tai VALO-opetustyön tehtävässä toimimiseen asetettuja kriteereitä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esille, ettei kaikilla S2- tai VALO-opetustyössä toimivilla opettajilla ole välttämättä tarvittavaa koulutusta työhönsä. (OKM 2016, 28; OKM 2022, 197; Tainio ym. 2019, 8; Vesaranta 2022, 148.) Kuten aiemmissakin tutkimuksissa niin myös tässä tutkielmassa pätevyyksien puutteista huolimatta käytettiin S2- ja VALMO-opettajien käsitteitä, koska nämä käsitteet kuvailevat parhaiten opettajien toimenkuvia.

Opettajien taustatietoja tarkasteltaessa aineistosta ilmeni, että viisi opettajaa kuudesta toi esille toiveen lisäkoulutuksesta. Koulutuksen puute sekä vähäinen kokemus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa toimimisesta saattoi olla sen taustalla, että osa haastatelluista opettajista koki lisäkoulutuksen tarpeelliseksi toimittaessa

maahanmuuttotasaisten oppilaiden opetuksen, kotouttamisen sekä heidän perheidensä parissa. Samansuuntaisia tuloksia on tunnistettavissa muistakin tutkimuksista, joissa maahanmuuttotasaisten oppilaiden opettajat ovat kokeneet osaamisensa puutteelliseksi, ja sen vuoksi toivoneet saavansa lisää täydennyskoulutusta esimerkiksi heikon oppilaan tukemisesta, suomen kielen opettamisesta ja arvioimisesta, kielitietoisuudesta sekä kulttuurisesta moninaisuudesta. (KARVI 2023, 11; Naukkarinen & Tiermas 2019, 10; OKM 2022, 197; Vigren, Alisaari, Heikkola, Acquah & Commins 2022; 9.)

Tutkielmassa yhteistyötä tarkasteltiin kahden eri osa-alueen kautta, joita olivat monitoimijainen- ja moniammatillinen yhteistyö. Tuloksista ilmenee, että jokainen haastatelluista opettajista toteutti työssään niin moniammatillisia kuin monitoimijaisia yhteistyön suhteita. Moniammatillisia eli ammattilaisten välisiä yhteistyön suhteita toteutettiin huomattavasti eniten koulun sisäisissä yhteistyön suhteissa, eniten korostuivat opettajakollegoiden kanssa toteutettu yhteistyö. Koulun ulkopuolisia yhteistyön suhteita toteutettiin eniten oppilaiden vanhempien kanssa, jolloin yhteistyön luonne nähtiin tutkielman tarkastelunäkökulmasta katsoen monitoimijaisena yhteistyön suhteena. Haastatteluiden kautta oli tunnistettavissa, että opettajat kaipasivat sekä toivoivat enemmän moniammatillisen yhteistyön tukea tuettaessa maahanmuuttotasaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista. Samansuuntaisia opettajien toiveita on tunnistettavissa KARVI:n (2023) teettämästä kyselystä, jossa VALO-opettajat kokevat yhteistyön liian vähäiseksi tuettaessa maahanmuuttotasaista oppilaita. (KARVI 2023, 8, 11.)

Osa haastatelluista opettajista toi esille huolensa siitä, miten moniammatillinen yhteistyö ei aina tuottanut toivottua tulosta. Esimerkiksi maahanmuuttotasaisten oppilaiden psyykkistä hyvinvointia tuettaessa opettajat olisivat kaivanneet enemmän moniammatillisen yhteistyön tukea. Opettajat kertoivat, etteivät he aina tieneet, miten voisivat parhaiten tukea oppilasta, joka oirehtii psyykkisesti. Opettajat kokivat näissä tilanteissa toivottomuutta sekä osaamisensa ja tietämyksensä puutteelliseksi. Hyvin samansuuntaisia näkemyksiä esiintyy myös Alisaari ym. (2022, 35) ja Naukkarinen & Tiermas (2019, 4) tutkimuksissa, joissa perusopetuksen valmistavan luokan opettajat ovat kertoneet kokevansa osaamisensa puutteelliseksi silloin, kun työssä on tarvittu mielenterveyttä tukevia taitoja. Tutkimuksen mukaan tukea psyykkisesti oireileville maahanmuuttotasaistaisille lapsille ei ollut aina helposti saatavilla.

Monitoimijaisen ja moniammatillisen yhteistyön haasteet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista tuettaessa tulivat esiin aineistossa neljän teeman kautta. Neljä teemaa, joiden ympärille tutkimustulokset yhteistyön haasteista muodostuivat, olivat suhtautumistavat, yhteistyön määrä, kielen ymmärtämisen haasteet sekä kulttuuriset eroavaisuudet. Aineistosta tunnistetut opettajien kohtaamat yhteistyön haasteet ovat näyttäytyneet haasteina myös muissa aiemmissa tutkimuksissa. (Alisaari ym 2022; Glock ym.2019; Naukkarinen & Tiermas 2019; Petroviy ym. 2016; Ranta ym.2020; Rissanen 2023; Saarinen & Zacheus 2019; Säävälä 2013; Vigren ym. 2022; Zacheus 2017.)

Tarkasteltaessa moniammatillisen yhteistyön haasteita koettiin ne runsaimmillaan silloin, kun yhteistyön suhteissa esiintyi haitallisia suhtautumistapoja maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan tai yhteistyön määrä kuormitti opettajien jaksamista. Suhtautumistavat maahanmuuttotataustaisia oppilaita kohtaan vaikeuttivat välillä huomattavasti yhteistyön tekemistä opettajakollegoiden kanssa. Haastatellut opettajat kokivat, että haitalliset suhtautumistavat estivät erityisesti oppilaiden integrointia perusopetuksen normaaliluokkiin sekä toisinaan myös kouluyhteisöön. Työyhteisössä esiintyvien suhtautumistapojen vuoksi opettajat kokivat välillä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen hyvin yksinäiseksi.

Opettajien kokemukset vahvistavat aiempia havaintoja siitä, miten muiden opettajien suhtautumistavat saattavat kokemusten mukaan heijastua negatiivisesti maahan muuttaneiden oppilaiden osallisuutta ja yhdenvertaisuutta tuettaessa sekä heikentää heidän opetuksensa laatua. (Alisaari ym. 2022, 28–29; Zacheus ym. 2017, 13.) KARVI:n (2023) teettämästä selvityksestä ilmenee myös samansuuntaisia näkemyksiä, selvityksen mukaan perusopetuksen valmistavan luokan opettajat kokivat toisinaan oppilaiden integroinnin perusopetuksen luokkiin vaikeaksi sekä työnsä usein hyvin yksinäiseksi. (KARVI 2023, 8.)

Haasteita yhteistyön moniammatillisissa sekä monitoimijaisissa yhteistyön suhteissa aiheuttivat myös yhteistyön määrä. Yhteistyön tilanteet, jotka vaativat runsasta yhteistyön tekemistä haastoivat usein opettajien jaksamista sekä veivät aikaa pois itse opetustyöltä. Opettajat kokivat, että vaativien yhteistyösuhteiden takia työnkuva laajeni liian usein pedagogisen tehtävän ulkopuolelle. Tutkielman tulososioista ilmeni, että neuvottelut, jotka vaativat runsasta yhteistyötä, mutta toivat vähän tuloksia, koettiin usein hyvin kuormittavina. Haasteita esiintyi esimerkiksi opettajakollegoiden, päiväkotien, vanhempien sekä lastenpsykiatrian osastojen kanssa.

Yhteistyön runsas määrä korostui myös kodin ja koulun välisissä yhteistyön suhteissa. Usein vanhemmat kaipasivat opettajilta apua esimerkiksi kotoutumista edistävissä asioissa, kuten asiakirjojen täyttämisisä tai kuntaan yhteyden ottamisessa. Samansuuntaisia näkemyksiä siitä, miten opettajat auttavat maahan muuttaneita perheitä kotouttamiseen liittyvien asioiden hoitamisessa esiintyy Tainio ym. (2019, 87–88) tutkimuksessa. Tainio ym. (2019, 87–88) tutkimuksessa todetaan, että silloin kun kunnilta ja kouluilta puuttuu yhtenäiset linjaukset maahanmuuttotaustaisten oppilaiden perheiden tukemisessa ja kotoutumisessa, voi hyvin moni asia kaatua viime kädessä kaatua opettajan hoidettavaksi. Tulevaisuudessa olisikin toivottavaa, että kotoutumiseen liittyvät asiat hoidettaisiin niille kuuluvilla tahoilla, jottei opettajien kallisarvoista työaika hukattaisi muiden tahojen asioiden hoitamiseen.

Tämän tutkielman tulosisiosta ilmeni, että perusopetuksen valmistavan luokan opettajat kaipasivat enemmän moniammatillista osaamista ympärilleen tuettaessa perheiden kotoutumista, koska opettajan työn ohessa vanhempien auttaminen koulun ulkopuolisissa arjen asioissa lisäsi heidän työkuormaansa. Tainio ym. (2019, 87–88) tutkimuksessa sekä Lankisen (2019) artikkelissa todetaan, että VALO-luokan opettajat toivovat kotoutumiseen liittyvissä tilanteisiin moniammatillisen verkoston tukea.

Yhteistyön vähäisen määrän koettiin haastavan toisinaan monitoimijaista yhteistyötä. Yhteistyön vähäinen määrä koettiin haastavaksi lähinnä silloin, kun maahanmuuttotaustaisten oppilaiden vanhempien tavoittaminen oli hankalaa, vaikka oppilaan koulunkäynnin haasteet sitä vaatisivatkin. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden huoltajien tavoittamista pidetään tärkeänä, koska heidän antamansa tuki on hyvin keskeinen tekijä koulumenetystä tarkasteltaessa. (Alisaari ym. 2022, 38.)

Tutkielmassa opettajat kokivat usein haasteeksi sen, etteivät vanhemmat vastanneet opettajien yhteistyöpyyntöihin. Säävälän (2013) tutkimuksesta on tunnistettavissa samansuuntaisia kokemuksia. Säävälä tuo esille, ettei kyse ole aina vanhempien motivaatiosta tai haluttomasta asenteesta yhteistyötä kohtaan vaan vanhemmat voivat kokea olonsa toisinaan hyvin epävarmoiksi vieraassa yhteiskunnassa. Toiseksi vanhemmat saattavat tuntea olevansa hukassa kodin ja koulunvälisen yhteistyön eri muotojen kanssa. (Säävälä 2013, 119.)

Yhteistyön haasteita tarkasteltaessa kielelliset haasteet vaikeuttivat välillä yhteistyön tekemistä. Huomattavasti eniten kielelliset haasteet korostuivat kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Opettajat kokivat, että vanhempien tavoittamisen vaikeuksien vuoksi yhteistyön tekeminen oli välillä hyvin hankalaa. Toiseksi opettajat kokivat, ettei vanhemmilla aina ollut

tarvittavaa kielellistä pääomaa ymmärtää asioita, joita yhteistyön tekeminen koski. Yhdeksi yhteistyön haasteeksi osoittautui myös se, etteivät vanhemmat aina ymmärtäneet koulusta tulleita yhteydenottopyyntöjä. Säävälän (2013) tutkimuksessa esiintyy samansuuntaisia näkemyksiä. Tutkimuksessa todetaan, etteivät vanhemmat aina välttämättä ymmärrä sitä, mitä heiltä odotetaan ja miten heidän tulisi reagoida tai vastata koulusta tulleisiin viesteihin, sen vuoksi vanhemmat helposti vetäytyvät yhteydenottotilanteista pois. (Säävälä 2013, 119.) Kielellisiä haasteita kohdattaessa aineiston opettajat turvautuivat hyvin usein tulkkien apuun. Täysin haasteita yhteistyötä ei tulkkienkaan avulla pystytty tekemään, koska opettajat kokivat toisinaan, että asian merkitys saattoi muuttua tulkkien kääntäessä asiaa toiselle kielelle.

Yksi yllättävä esiin tullut kielellinen haaste oli se, miten oppilaan heikko suomen kielen taito vaikeutti yhteistyön tekemistä psykiatrian laitoksella. Osa opettajista kertoi aineistossa, miten psyykkisesti oireilevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden eteen tehty yhteistyö pysähtyi välillä lapsen puutteelliseen kielitaitoon. Samansuuntaisia näkemyksiä siitä, että lapsen heikko kielitaito osoittautuu esteeksi psykologisen avun piiriin pääsemisessä, on esitetty myös Alisaari ym. (2022, 35) ja Naukkarinen & Tiermas (2019, 4) tutkimuksissa.

Kolmen haastatteluaineiston kohdalla oli tunnistettavissa, miten myös kulttuuriset eroavaisuudet vaikeuttivat yhteistyön tekemistä. Kulttuuriset eroavaisuudet aiheuttivat haasteita lähinnä silloin, kun yhteistyötä tehtiin oppilaiden vanhempien kanssa. Kulttuuristen näkemuserojen vuoksi opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö saattoi vaikeutua esimerkiksi koulutusjärjestelmien näkemuserojen vuoksi. Näkemuserot näyttäytyivät esimerkiksi vanhempien korkeana vaatimustason. Yksi opettajista korosti aineistossa kulttuurisen tietoisuuden tärkeyttä ja sitä, että tietoisuutta kulttuurisesta moninaisuudesta tulisi tuoda enemmän esille ja siitä tulisi puhua enemmän.

Opettajien asianmukaisen vuorovaikutuksen osaaminen eri kulttuuritaustoista tulevien perheiden kanssa on tunnistettu myös Rissasen ym. (2023, 1202) tutkimuksessa. Ottaen huomioon erityiset vaatimukset, joita kulttuurinen ja etninen monimuotoisuus asettaa kouluyhteistyölle, olisikin kiireellistä kehittää asianmukainen tuki opettajille kulttuurien välisen osaamisen parantamiseksi. (Petroviy ym. 2016, 407.) Kulttuurisen moninaisuuden tiedon vähäisyyden koettiin aineistossa haastavan opettajien yhteistyön tekoa maahanmuuttotilanteista oppilaiden sekä heidän vanhempien kanssa toimittaessa. Samansuuntaisia tuloksia on tunnistettavissa Naukkarinen & Tiermas (2019) tutkimuksessa,

jossa VALO-opettajat kertoivat osaamisensa puutteelliseksi, ja kaipasivat sen vuoksi lisää täydennyskoulutusta kulttuurisesta moninaisuudesta. (Naukkarinen & Tiermas 2019, 4.)

Tutkielman aineiston mukaan opettajat olivat valmiita ottamaan vastuuta yhteistyötä tehdessä, mutta kuten tutkielman tuloksistakin ilmenee, kokivat he toisinaan yhteistyön muiden tahojen kanssa haasteellisiksi. Loxleyn (1997) co-operation teoriassa esiin tuotu yhteistyötä tukeva luottamus (Muukkonen 2015, 231) näyttäytyi jäävän hyvin usein puutteelliseksi näissä haastavissa yhteistyön suhteissa. Luottamuksen syntyminen dialogisissa yhteistyön suhteissa on yksi yhteistyösuhteiden keskeisimpiä tavoitteita sen toimivuuden kannalta (Castaneda ym. 2018, 113), koska luottamuksen puute saattaa haavoittaa sekä vaikeuttaa yhteistyön tekemistä ja siihen sitoutumista. (Muukkonen 2015, 231.)

8.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tarkasteltaessa moniammatillista sekä monitoimijaista yhteistyötä jäi tutkielman tulososion perusteella sellainen olo, että yhteistyön konteksteissa tunnistettiin välillä heikosti yhteistyön taitoja, kuten ongelmanratkaisutaitoja tai neuvottelutaitoja, jotka luokitellaan työelämän tärkeiksi taidoiksi ja siten geneerisiin taitoihin kuuluviksi. (Ainala ym. 2020, 99; Tuononen, Kangas, Carver & Parpala 2019, 16.) Muuttuvissa yhteiskunnissa onkin alettu kiinnittämään 2000-luvulla yhä enemmän huomiota tulevaisuuden työelämän taitoihin, joista voidaan käyttää myös nimitystä geneeriset taidot. (Ainala ym. 2020, 98.)

Aiemmissä tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota siihen, että osa geneerisistä taidoista kehittyvät heikosti opintojen aikana. Tutkielman kannalta hyvin keskeiset työelämän taidot, kuten yhteistyön tekeminen, ongelmaratkaisu- ja neuvottelutaidot kuuluivat geneeristen taitojen listaan, joiden on todettu kehittyvän heikosti korkeakouluopintojen aikana. (Ainala 2020, 99; Tuononen ym. 2019, 16.) Geneeristen taitojen heikko kehittyminen opintojen aikana yhdistettynä tiedon puutteeseen esimerkiksi eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kohtaamiseen saattavat vaikuttaa negatiivisesti yhteistyön tekemiseen eri ammattikuntien kesken, kuten tutkielman tulososiosta ilmenee tarkasteltaessa monitoimijaista sekä moniammatillista yhteistyötä.

Työelämän näkökulmaa ja yhteistyön tekemistä tarkasteltaessa positiivisena kehityksenä voidaan nähdä se, että korkeakouluopintojen substanssiosaamisen lisäksi geneeristen taitojen merkitys tunnistetaan nykyaikana paremmin. Yliopisto-opinnoissa on perinteisesti ennen tavoiteltu lähinnä korkeatasoista alakohtaisia taitoja ei niinkään tieteenalasta riippumattomia

työelämän yleisiä taitoja eli valmiuksia uuden oppimiseen, kompleksisten ja hyvin monialaisten ongelmien ratkomiseen. Se, että taitoja painotetaan nykyään enemmän substanssiosaamisen rinnalla osaamistavoitteissa saattaa vahvistaa tulevaisuuden työelämässä tarvittavia geneerisiä taitoja sekä lisätä eri ammattikuntien tietoisuutta yhteistyön tekemisestä. (Murtonen 2017, 179–180.)

Tulososiossa haitalliset suhtautumistavat maahanmuuttotaustaisia oppilaita kohtaan vaikeuttivat välillä huomattavasti yhteistyön tekemistä. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää kiinnitettävä entistä paremmin huomioita koulu yhteisössä esiintyviin haitallisiin suhtautumistapoihin maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan, koska pahimmassa tapauksessa negatiiviset suhtautumistavat ja asenteet voivat vaikeuttaa oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista sekä johtaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden syrjintään. (Alisaari 2022, 28–29; Ranta ym. 2020, 195; Saarinen & Zacheus 2019, 198; Zacheus ym. 2017, 9–13.)

Aiemmissä tutkimuksissa on tuotu esiin huoli siitä, että ulkomaalaistaustaiset oppilaat joutuvat toisinaan kouluissa kokemaan enemmän syrjintää kuin kantasuomalaiset oppilaat. (Parviainen ym. 2020, 1079; Strohmeier ym. 2011, 19–24; Zacheus 2017, 12–13.) Aiempien tutkimusten tulokset tukevat tämän tutkielman tuloksia ja sitä näkemystä, että haitallisia suhtautumistapoja esiintyy kouluissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan. Tutkielman tulosten kautta voidaan todeta, että haitalliset suhtautumistavat kuormittavat opettajien kohtaamia ammattilaisten välisiä yhteistyön suhteita sekä lisäävät opettajien työkuormaa.

Haitallisten suhtautumistapojen taustalla saattaa olla yksilöiden tiedon puute. (Ranta ym. 2020, 194–195.) Tulevaisuudessa opettajankoulutuksella on hyvät mahdollisuudet lisätä tulevien opettajien tietoisuutta haitallisten suhtautumistapojen vaikutuksista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä, hyvinvointia sekä kotoutumista tuettaessa. Samansuuntaisia näkemyksiä esittää Vigren ym. (2022) tutkimuksessaan, jossa todetaan, että koulun henkilökunnan haitallisten suhtautumistapojen ja asenteiden esiintyminen ja niiden vaikutus tulisi ottaa huomioon opettajankoulutuksessa, koska haitalliset suhtautumistavat voivat vaikuttaa hyvin negatiivisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin. (Vigren ym. 2022, 9.)

Suhtautumistapojen muuttamiseen maahanmuuttajataustaisia oppaita kohtaan olisi tärkeää löytää nopeasti toimivia ratkaisuja, koska suhtautumistapojen on todettu koulumenestyksen

lisäksi heikentävän myös oppilaiden henkistä jaksamista sekä vaikuttavan negatiivisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin. (Vigren ym. 2022, 9.)

Glock ym. (2019) esittävät yhtenä ratkaisuna haitallisten suhtautumistapojen muuttamiseen sen, että tulisi löytää sellaisia mekanismeja, joiden avulla voitaisiin saada aikaiseksi myönteisiä muutoksia asenteissa sekä löytää mekanismeja, joiden avulla asenteita voitaisiin edistämistä myönteisemmiksi. Opettaminen esimerkiksi kulttuurisesti monimuotoisessa koululaitoksessa on todettu toimivan hyvänä mekanismina muuttamaan asenteita. Glock ym. (2019) perustavat näkemyksensä aiempien tutkimusten tuloksiin, joiden mukaan opettajat tukevat vahvasti etnisiin vähemmistöihin kuuluvia oppilaita sekä mukauttavat opetustaan enemmän heidän tarpeitaan vastaavaksi, silloin kun heillä on kokemusta opettamisesta kulttuurisesti monimuotoisessa ympäristössä. (Glock ym. 2019, 628.) Yhteenvetona vielä todettakoon, että Glock ym. (2019) esittämät ratkaisut voivat vaikuttaa positiivisesti myös tutkielmassa ilmenneisiin yhteistyön määrään liittyviin haasteisiin.

Eri kulttuuritaustan omaavien perheiden kanssa toimittaessa opettajan osaamisessa korostuu kulttuurinen kompetenssi. Monimuotoistuvissa yhteiskunnissa kulttuurisen kompetenssin tietoisuuden lisääminen nähdään ensiarvoisen tärkeänä tavoitteena. (Petroviy ym. 2016, 393–394.) Kulttuurisen kompetenssin tiedostamisessa katse kohdistuu opettajankoulutukseen, johon tulisi sisältyä opetusta kulttuurisesta moninaisuudesta. Kulttuurisia taustoja ymmärtävä ammattilainen voi edistää työyhteisössä ja erilaisissa tapaamisissa paremmin avoimuutta ja kunnioitusta muita kulttuureja kohtaan, kulttuurinen osaaminen tukee luottamuksen syntymistä, joka on yksi toimivan yhteistyön tärkeimpiä elementtejä (Muukkonen 2015, 231). Kulttuurisen kompetenssin kautta voidaan myös tukea maahanmuuttajataustaisten lasten kouluhyvinvointia, hyvinvoinnin tukeminen sekä koulutuksen onnistuminen ovat keskeisiä keinoja kotoutumisen edistämässä ja etnisen eriarvoisuuden torjunnassa. (Säävälä 2013, 118.)

Tutkielmassa ilmenneet yhteistyön haasteet ovat aiheellista huomioida tulevaisuuden koulutuksessa sekä työelämän kontekstissa, koska nämä haasteet ovat osa sellaisia yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka saattavat vahvistaa tiettyjen ryhmien huono-osaisuutta koulutuksessa ja yhteiskuntaan kotoutumisessa. Tietoisuutta yhteistyön haasteista tuettaessa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä sekä kotoutumista on hyvä tuoda esille, jotta koulut ja muut koulun henkilökunnan kanssa yhteistyössä toimivat ammattilaiset voisivat vastata entistä paremmin yhteistyötä kuormittaviin haasteisiin. Kiinnittämällä huomiota

enemmän yhteistyötä kuormittaviin tekijöihin sekä tarjoamalla henkilökunnalle tarvittavaa lisäkoulutusta sekä työhyvinvointia lisääviä resursseja ja tukea on mahdollista tukea maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista.

Tunnistamalla monipuolisen yhteistyön haasteita perusopetuksessa voidaan entistä paremmin tukea oppilaiden opetusta, kasvua ja yhteiskuntaan kotoutumista. Yhteistyön haasteiden tunnistaminen edistää kouluissa tehtävää työtä inklusiivisuuden puolesta. Inklusiivisessa kouluyhteisössä jokainen oppilas on tervetullut kouluun sekä on arvostettu kouluyhteisön jäsenenä juuri sellaisena kuin hän on. Siksi oppilaiden kuuluvuuden tunnetta ja oppimista tuettaessa on hyvin tärkeää havaita ja puuttua kouluyhteisössä eriarvoisuutta tuoviin rakenteisiin. (Gray, Hope & Matthews 2018.)

Tämän tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää koulutuksessa, opetustyössä sekä koulua koskevissa monitoimijaisissa- ja moniammatillisissa yhteistyön konteksteissa. Tutkielman tulokset voivat tuoda uudenlaista ajateltavaa ja pohdittavaa opettajien ja heidän kohtaamiensa ammattilaisten yhteistyön taidoista sekä siitä, millaisia haasteita yhteistyössä saattaa esiintyä, mutta myös siitä, miten haasteisiin vaikuttamalla voidaan parantaa yhteistyön taitoja sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja kotoutumista. Haasteista vaikeneminen voi pahimmillaan heikentää maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntiä, koulumenestystä sekä suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumista. Tutkielman tulososiota tarkasteltaessa herääkin kysymys, että ovatko oppimismahdollisuudet todella yhdenvertaisia kaikille silloin, jos yhteistyön haasteiden takia S2- ja VALO-opettajien työnkuva on vaarassa etääntyä liikaa itse pedagogiselta opetustyöltä suhtautumistapojen, työmäärän sekä kielellisten- ja kulttuuristen haasteiden takia?

Koska yhteistyön taidoista koetaan olevan pulaa perusopetuksessa, ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntiin ja kotoutumiseen liittyviin haasteisiin kaivataan lisää tietoa, korostuisi tämän tutkielman tulosten merkitys jatkotutkimusten jälkeen. Laadullinen jatkotutkimus, jossa sovellettaisiin tämän tutkielman tutkimuskysymyksiä, toisi vertailtavaa näkökulmaa tutkielman tuloksiin.

Pohdittaessa lisää jatkotutkimusaiheita mielenkiinto kohdistuu yhteistyön taitoihin, maahanmuuttoon sekä opettajainkoulutukseen. Mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita yhteistyön taitojen tarkasteluun voidaankin esittää useampia. Ensimmäinen jatkotutkimusaihe voisi tarkastella sitä, millaisia yhteistyön taitoja perusopetuksen opettajat työssään kohtaavat ja miten opettajat kokevat, että näitä yhteistyön taitoja voitaisiin kehittää? Toinen

jatkotutkimusaihe voisi tarkastella puolestaan sitä, millaisia tulevaisuuden työelämässä vaadittavia geneerisiä taitoja perusopetuksen opettajat tunnistavat sekä miten opettajat soveltavat näitä työelämän taitoja omissa yhteistyön suhteissaan. Kolmas mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi olla seurantatutkimus, joka tarkastelisi sitä kehittyvätkö työelämän geneeriset taidot koulutuksen ja työkokemuksen myötä sekä onko koulutuksella ja työkokemuksella merkitystä geneeristen taitojen hyödyntämiseen työelämässä. Neljäs jatkotutkimusaihe voisi tarkastella maahanmuuton näkökulmasta sitä, millaisia yhteistyön taitoja ja verkostoja tarvitaan nykypäivän perusopetuksessa tuettaessa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimista, koulunkäyntiä sekä kotoutumista? Maahanmuutto on ilmiö, joka lisääntyy tulevaisuudessa, joten viides mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi tarkastella sitä, miten hyvin maahanmuutto ilmiönä on huomioitu opettajakoulutuksessa sekä, miten hyvin opettajia valmennetaan kohtaamaan eri kulttuuritaustoista tulevia ihmisiä? Opettajankoulutuksen näkökulmasta katsoen kuudes mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi käsitellä sitä, miten opettajakoulutuksessa voitaisiin tukea geneeristen taitojen kehittymistä siten, että ne muodostuisivat osaksi työelämän taitoja substanssiosaamisen rinnalle.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa painottuu vahvasti tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus. Tässä tutkielmassa on pyritty etenemään johdonmukaisesti sekä tarkastelemaan kaikkia luotettavuuden arviointiin sisältyviä osa-alueita erillisinä. Silloin kun eri osa-alueita tarkastellaan erillisinä, on tärkeää, että ne soveltuvat hyvin suhteessa toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163.)

Hyvin usein laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan *validiteetin* (on tutkittu sitä, mitä on luvattu) ja *reliabiliteetin* (tutkimuksen toistettavuus) käsitteiden avulla. Käsitteiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on usein kritisoitu, sillä niiden katsotaan syntyneen määrällisen tutkimuksen avulla ja sen vuoksi vastaavan pääsääntöisesti määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Eskola & Suoranta 1998, 212; Tuomi & sarajärvi 2018, 160.) Usein laadullisen tutkimuksen kirjoittajat jättävät käyttämättä näitä kyseisiä termejä, useat laadullisen tutkimuksen oppaat siihen myös kannustavatkin. (Eskola & Suoranta 1998, 212; Tuomi & Sarajärvi 2018, 161.) Tässä laadullisessa tutkimuksessa päätettiin hylätä kyseiset *validiteetin* ja *reliabiliteetin* termit. Tavoitteeksi asetettiin tutkielman luotettavuuden arvioinnissa hyödyntää niin hyvin kuin mahdollista Guban (1981) esittämiä neljää

luotettavuuden termiä, jotka soveltuvat laadulliseen tutkimukseen. Nämä termit ovat uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), luotettavuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability). (Shenton 2004, 64.)

Ensimmäisenä Gubanin (1981) luotettavuutta arvioivassa kriteerissä tarkastellaan *uskottavuutta*. Uskottavuutta tarkasteltaessa tutkijan tulee pyrkiä osoittamaan mahdollisimman laaja ja yksityiskohtainen kuvailu ilmiöstä, joka on tutkimuksen kohteena. (Shenton 2004, 64). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 163) tarkentavat, että on tärkeää esitellä tarkasti myös tutkimuksen kohde sekä tuoda esille se, mitä tutkimuksessa on tarkoitus tutkia ja miksi.

Tutkielmassa teoreettinen viitekehys toimii tutkimuksen vahvana perustana. Teoreettisen viitekehysten kautta on pyritty tuomaan esille mahdollisimman syvällinen ja rikas käsitys tutkittavasta ilmiöstä, jota pidetäänkin yhtenä kvalitatiivisen tutkimuksen tärkeimpinä tehtävänä, ellei jopa tärkeimpänä. (Puusa & Julkunen 2020, 195.) Teoreettisella viitekehyksellä on tutkimuksessa monia merkityksiä ja sen vuoksi tutkijan on tarpeellista osoittaa teorian rooli tutkimuksessaan. (Helenius, Salonen-Hakomäki, Vilka, Saarenen-Kauppinen & Eskola 2015, 199.) Tässä tutkielmassa teoria on toiminut vahvana perustana, ohjannut tutkimuksen tekoa, auttanut määrittämään tutkimuskysymyksiä, tarjonnut taustatietoa ja kontekstia tutkielmalle sekä auttanut ymmärtämään tutkielman tuloksia ja niistä raportoimista. Tutkielman luotettavuutta on pyritty lisäämään myös sillä, että tutkielmassa on osoitettu, mitä tutkielmassa on tutkittu ja miksi on tutkittu, esimerkiksi heti johdantokappaleessa lukijalle tuodaan esille se, mitä tutkielmassa on tarkoitus tutkia ja miksi sekä perustellaan, miksi tutkielman aihe koetaan ajankohtaiseksi.

Tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta voidaan lisätä sillä, että tutkimuksen haastatteluissa toimineet tiedonantajat ja heidän valintansa perustellaan hyvin. (Shenton 2004, 64–65; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.) Tähän tutkielmaan rajattiin valmiista laadullisesta aineistosta ne haastattelut, joissa tiedonantajina toimivat S2- sekä VALO-luokan opettajat, koska tarkoituksena oli tutkia S2- sekä VALO-luokan opettajien kokemustaustoja tutkittavasta ilmiöstä. Kriteeriksi asetettiin se, että haastatteluaineistossa tulee esiintyä riittävästi tutkimusongelmaa koskettavia kokemuksia sekä näkemyksiä.

Yhdeksi aineiston uskottavuuden ja luotettavuuden arvioinnin kohteeksi Tuomi & Sarajärvi (2028, 164) esittävät myös sen, miten aineiston keruu on käytännössä toteutettu, niin tekniikan kuin menetelmän osalta sekä mitkä ovat olleet erityispiirteet aineiston keruussa sekä

mahdolliset ongelmat. Tässä tutkielmassa on käytetty valmista aineistoa, joka on esitelty tarkemmin luvussa 6.2 *Aineisto ja kohderyhmä*. Mahdolliset ongelmat olen pyrkinyt tuomaan esille luvussa 6.3. *Aineiston analysointi* sekä luvussa 6.4 *Tutkijan positio*.

Tutkimukselle uskottavuutta luova tekijä on myös yksityiskohtainen kuvaus tutkijan taustoista, kokemuksista sekä pätevydestä. (Shenton 2004, 73.) Tuomi & Sarajärvi (2018, 163) esittävät, että tutkijan on tärkeää esittää henkilökohtaiset sitoumuksensa ja perustella hyvin, miksi tutkimus on henkilökohtaisesti tärkeä. Tutkielmassa pyrittiin tuomaan mahdollisimman hyvin esille näkökulma, joka kertoo näkemyksen siitä, miksi tutkielma on tutkielman tekijälle henkilökohtaisesti tärkeä, ja miten tutkimuksen aihe juontaa juurensa tekijän kokemusmaailman sekä kiinnostuksen kohteen piiriin. Näitä asioita tarkasteltiin luvussa *Tutkijan positio 6.4*.

Gubanin (1981) määrittelemistä luotettavuutta lisäävistä kriteereistä toisena esitetään tutkimuksen *siirrettävyys*, jolloin tutkijan on tuotava esiin mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa esimerkiksi kontekstista, jossa kenttätyö on toteutettu. (Shenton 2004, 64.) Shenton (2004, 69–70) tuo esille, että laadullisessa tutkimuksessa esiintyy usein pieni joukko tutkittavia ihmisiä, jolloin on lähes mahdotonta osoittaa täysin se, että havainnot ja niistä muodostuneet johtopäätökset olisivat sovellettavissa toisiin tilanteisiin tai konteksteihin tai muuhun väestöön.

Tässä tutkielmassa ei ollut pyrkimyksenä tuottaa täysin objektiivista tietoa vaan keskeistä oli tutkielman uskottavuus. Tutkielmassa ei ollut tarkoituksena laajojen yleistysten tuottaminen vaan tarkoituksena oli tarkastella pienen aineiston kautta samankaltaisuuksia sekä erilaisuuksia. Shentonin (2004, 65) näkemys huomioiden tutkielman tekovaiheessa tiedostettiin, että tutkielmassa valitun pienen joukon näkemyksien ja kokemusten kautta on mahdoton osoittaa, että havainnot sekä johtopäätökset olisivat sovellettavissa toisiin tilanteisiin, muuhun väestöön tai olisi rinnastettavissa suuremman joukon samanlaisiin kokemuksiin. Tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin tietyin ehdoin, vaikka yleistykset eivät olisikaan mahdollisia nähdään kuitenkin mahdollisena Eskola & Suorannan (1998, 212–213) mukaan, joten heidän näkemyksiinsä vedoten voidaan mahdollisesti tämän tutkielman kautta tuottaa tietoa laajemmalle ryhmälle eikä vain yksittäisille informanteille, jotka tuottavat näitä tietoja, kuten Shenton (2004, 65) tuo artikkelissaan esille.

Siirrettävyyden arviointia koitettiin edistää tarkkojen taustatietojen antamisella sekä kuvailemalla tutkielmassa käytettyä valmista haastatteluaineistoa mahdollisimman tarkasti

luvussa 6.2 *Aineisto ja kohderyhmä*. Tutkimuksen kontekstin, ilmiön että valmiin aineiston yksityiskohtainen kuvailu mahdollistaa vertailevan tutkimuksen toteutuksen. (Shenton 2004, 69–70.) Shenton (2004, 71) tuo esille, että juuri laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerit ovat haasteellisia. Huolimatta siitä, tässä tutkielmassa on pyritty varmistamaan tutkimuksen siirrettävyys tutkielman kontekstin ja ilmiön yksityiskohtaisella kuvauksella sekä kuvailemalla yksityiskohtaisesti eri työvaiheita, valintoja, rajauksia sekä mahdollisia haasteita. (Shenton 2004, 70.)

Gubanin (1981) luotettavuuden arvioinnin kolmas kriteeri on *luotettavuus*. Luotettavuuden tarkastelun kriteerit koetaan toisinaan haasteelliseksi laadullisessa tutkimuksessa, tutkijan tulisi siitä huolimatta pyrkiä siihen, että tutkimuksen toistettavuus on mahdollista esimerkiksi esittelemällä perusteellinen kuvaus tutkimuksen suunnittelusta, toteutuksesta, tiedonkeruusta sekä menetelmästä. (Shenton 2004, 70–72). Nämä vaiheet on esitelty tutkielman *luvussa 6. Tutkimuksen metodologiset valinnat ja menetelmä*.

Tutkielman luotettavuutta on pyritty lisäämään kuvailemalla tarkasti tutkimuksen rajausta, tutkimushenkilöiden valintaa, aineiston keruuta, analyysivaihetta sekä aineiston tulkintaa sekä lopullisen raportin tuottamista. Luotettavuutta on tarkasteltu pitkin tutkielman tekovaihetta perustelemalla tutkimuksessa tehtyjä valintoja. Tutkielman tekemiseen käytettiin myös riittävästi aikaa, jonka katsotaankin lisäävän tutkielman luotettavuutta. (Tuominen & Sarajärvi 2018, 165.) Tutkielmassa luotettavuutta on pyritty osoittamaan selkeällä ja yksityiskohtaisella kuvauksella kohteena olevasta ilmiöstä, jonka vahvana perustana toimii teoreettinen viitekehys.

Tutkielman luotettavuutta arvioitaessa huomiota on kiinnitetty myös siihen, että suurin osa opettajista toi aineistossa esiin myös yhteistyön kannalta positiivisia näkemyksiä. Asetetun tutkimusongelman vuoksi tässä tutkielmassa tarkasteltiin kuitenkin vain yhteistyön haasteita, jonka vuoksi positiiviset kokemukset ja näkemykset rajautuivat tutkielman ulkopuolelle. Luotettavuuden kannalta on tärkeää tiedostaa se, että tämän laadullisen tutkielman näytteen ollessa pieni ja rajattu otos, on tutkijana mahdoton esittää yleistettävissä olevia johtopäätöksi esimerkiksi yhteistyön suhteista ja niiden haasteista. Totuuden sijasta tämä tutkielma tarjoaakin esimerkkejä siitä, kuinka haastatellut opettajat kokivat tutkimusongelman kannalta merkitykselliset ilmiöt.

Guban (1981) luotettavuuden neljännen kriteerin ”vahvistettavuus”. Shenton (2004, 73 tuo esille, että vahvistettavuutta lisää se, että tutkija tunnistaa omat uskomuksensa sekä oletuksensa.

Shentonin mukaan tutkijan tulee todentaa, että tutkimuksen tulokset perustuvat aineistoon, eikä esimerkiksi tutkijan henkilökohtaisiin näkemyksiin (Shenton 2004, 72). Tämä otettiin tutkielmassa huomioon lisäämällä haastatteluista otteita, joiden avulla osoitettiin se, kuinka tutkimushenkilöt ovat tutkimusongelman kohteina olevia ilmiöitä kuvanneet. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää pyrkiä huomioimaan tutkijan puolueettomuusnäkökulma, eli pystyykö tutkija aidosti tarkastelemaan tutkimuksen kohdetta, vai vaikuttavatko siihen tutkijan tausta, mielipiteet tai näkemykset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164.) Näitä asioita on pohdittu ja tuotu esille luvussa 6.4. *tutkijan positio*.

Vahvistettavuutta tukee myös tutkimusmenetelmän perusteellinen metodologinen kuvaus, joka puolestaan tukee sitä, että tutkimustulosten eheyttä voidaan tarkastella. (Shenton 2004, 72). Tutkimuksen metodologia on kuvailtu luvussa 6. *Tutkimuksen metodologiset valinnat ja menetelmä*.

Tutkimustaan raportoidessa tutkijan tulisi esitellä se, miten tutkimuksen aineisto koottiin ja analysoitiin sekä, miten tutkimuksen tuloksiin sekä johtopäätöksiin päästiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 72, 164–165.) Tässä tutkielmassa tehdyt tulkinnat ovat saaneet tukea toisista tutkimuksista, jotka ovat vastaavanlaisia ilmiöitä tarkastelleet. (Eskola & Suoranta 1998, 213.) Shenton (2004, 7) tuo esille, että aikaisempiin samoihin aiheisiin liittyvät tutkimukset tuovat uskottavuutta lisää tutkimukselle, koska on tärkeää tarkastella sitä, ovatko tutkimuksen tulokset yhtenäisiä aikaisemmin toteutettujen vastaavien tulosten kanssa. Opettajien työkuvien, koulutustaustojen sekä pätevyyksien tarkasteluosion tutkimustulokset osoittautuivat samalaisiksi aiempien vastaavien tutkimusten kanssa. Myös yhteistyön suhteissa sekä haasteissa ilmeni samansuuntaisia tutkimustuloksia kuin aiemmissa tutkimuksissa. Toisaalta tämän tutkielman luotettavuutta ei voida verrata täysin näiden tutkimusten tulosten kanssa, koska vastaavaa aihetta, jossa olisi tutkittu S2 sekä VALO-opettajien yhteistyön suhteita sekä niissä ilmenneitä haasteita ei löytynyt.

Eskola & Suoranta (1998, 73) esittävät, että tutkijan tulee luotettavuuden tarkastelussa huomioida mahdollisuuksien mukaan myös ennustamattomasti tutkimukseen vaikuttavat seikat. Yksi yllättäväksi haasteeksi tutkielman tekovaiheessa osoittautui se, millaiset lähtökohdat valmis aineisto tarjosi tutkielmalle. Valmis aineisto ei sellaisenaan soveltunut

tutkielman tekoon vaan aineistoa oli rajattava sekä muokattava sopivaan muotoon tutkimusintressien mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2004, 175). Tutkielmaan rajattu aineisto oli luettava useaan kertaan läpi ennen kuin oli mahdollista hahmottaa kokonaisvaltaisesti se sisältö, joka rajautui tarkastelemaan asetettua tutkimusongelmaa.

Haasteelliseksi koettiin myös se, ettei valmiin aineiston tutkimuskysymyksiin ollut mahdollisuutta vaikuttaa. Analyysin edetessä tiedostettiin, että tarkentavat lisäkysymykset olisivat voineet auttaa syvällisempää opettajien kokemusten ja näkemysten tarkastelua tutkittavasta ilmiöstä. Analyysivaiheessa päädyttiin pohtimaan itsenäisesti tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla oli mahdollista tarkastella aineistoa välillä hieman eri näkökulmista katsoen. Esimerkiksi joissakin aineiston osissa oli tärkeää pohtia, olivatko opettajien esiin tuomat kokemukset henkilökohtaisia vai kertoivatko ne mahdollisesti kollektiivisemmasta ilmiöstä.

Tutkijan on tarpeellista arvioida myös sitä, miksi tutkimus on eettisesti korkeatasoinen. (Hyvärinen 2016, 81.) Tutkielman edetessä eettisiä valintoja on pohdittu aiheen rajauksen, tutkimushenkilöiden valinnan, aineiston keruun ja analysoinnin, aineiston tulkinnan sekä lopullisen raportin kirjoittamisen vaiheissa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19–20.)

Eettisistä periaatteista yksi tärkein ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa on yleensä informointiin perustuva luottamuksellisuus, suostumus, seuraukset sekä yksityisyys. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19–20.)

Tuomi & Sarajärven mukaan (2018, 164) keskeinen tehtävä tutkimuksessa on haastateltavina toimineiden henkilöiden anonymien turvaaminen. Valmiin Yhteiskuntatieteellisen tietoaarkisto Ailasta ladatun aineiston tutkimushenkilöiden anonymiteetit olivat jo valmiiksi turvattu, eikä tutkittavia henkilöitä ollut mahdollista tunnistaa. Child Up: maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten haastattelijat ovat tunnisteellisuussyistä poistaneet aineistosta suoria tai epäsuoria tietoja, kuten esimerkiksi haastateltavien nimet, iät, asuinpaikan sekä työpaikan. (Jousmäki ym. 2023.) Myös Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto Aila on tarkastanut sekä poistanut joitakin työ- tai henkilöhistoriaan liittyviä epäsuoria tunnisteita. Tutkielmassa kaikista haastatelluista opettajista käytettiin yhdenvertaisuuden takia nimitystä opettajat.

Valmiin Yhteiskuntatieteellisestä tietoaarkistosta ladatun Child Up: maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten haastattelut 2020–2021 aineiston käyttö

tutkielman tekoon on sallittua, koska aineisto on B aineisto. Aineiston lataaminen edellytti sitä, että sen käyttöehtoihin tulee sitoutua henkilökohtaisesti. Latausvaiheessa sitouduttiin siihen, että aineistoa käytetään vain ilmoitettuun käyttötarkoitukseen eli pro gradu -tutkielman tekoon. Aineistoa käytettäessä, siirrettäessä ja säilyttäessä huolehdittiin siitä, ettei aineisto ollut ulkopuolisten ulottuvilla. Aineistoa säilytettiin tietokoneella, johon asetettiin henkilökohtainen pääsykoodi. Pro gradu -tutkielman valmistuttua aineisto tullaan hävittämään eli tietokoneelle ladattu aineisto poistetaan. Yhteiskuntatieteellistä tietoarkisto Ailaa tiedotetaan tutkielman valmistumisesta sekä tutkimuksen julkaisemisesta sähköpostitse. Sähköpostitse ilmoitetaan myös viite tutkielman julkaisusta.

Lähteet

- Ainiala, T., Olsson, P., Mattila, H., & Vesalainen, M. 2020. Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa: Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittymisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektikurssilla. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 96–111. <https://doi.org/10.33336/aik.95449> (Luettu 11.1.2025)
- Ala-Kauhaluoma, M., Pitkänen, S., Ohtonen, J., Ramadan, F., Hautamäki, L., Vuorento, M. & Rinne, H. 2018. Monimenetelmäinen tutkimus kotouttamistoimenpiteiden toimivuudesta. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2018. Helsinki: Eduskunta.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere. Vastapaino.
- Alisaari, J., Kaukko, M., & Heikkola, L. M. 2022. Kotoutuminen, kuulumuus, kielitaito ja kaverit: Opetushenkilöstön huolenilmauksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaamisesta ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 26–46. <https://doi.org/10.33350/ka.103434> (Luettu 25.5.2024)
- Andersson, B., Haggrén, K., Haring, K., Lantola, P., Marttila, O., Schugk, J. & Työläjärvä, R. 2013. Työkaarimallilla kohti pidempiä työuria – opas ikäohjelman laatimiseen. Valtiovarainministeriö. (Luettu 28.9.2024.)
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
- Braun, V., & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. 2016. Using thematic analysis in sport and exercise research. In B. Smith & A. C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*, 191–205.
- Castaneda, A.E., Mäki-Opas, J., Jokela S., Kivi, N., Lähteenmäki, M., Miettinen, T., Nieminen, S. & Santalahti, P. 2018. Pakolaisten mielenterveyden tukeminen Suomessa. PALOMA-käsikirja. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki. 2018.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- EC 2020. European Commission. 2020. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee, and the committee of the regions Action plan on Integration and Inclusion 2021–2027. (Luettu 23.4.2024.) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM%3A2020%3A758%3AFIN> (Luettu 24.5.2024)

- Glock, S., Kovacs, C., & Pit, ten C. I. 2019. Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 616–634. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1111/bjep.12248> (Luettu 25.6.2024)
- Gray, D. L., Hope, E. C. & Matthews, J. S. 2018. Black and belonging at school: A case for interpersonal, instructional, and institutional opportunity structures. *Educational Psychologist*, 53(2), 97–113. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421466> (Luettu 23.2.2025)
- Harju-Luukkainen, H. & McElvany, N. 2018. Immigrant student achievement and education policy in Finland. Teoksessa L. Volante ym. (toim.) Immigrant student achievement and education policy: Policy implications of research in education, 87–102.
- Hartonen, O., Söderling, I. & Korkiasaari, J. 2013. Siirtolaisuus Suomessa ja Euroopassa. Opettajan opas. Siirtolaisuusinstituutti. (verkkoversio) <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5889-46-8> (Luettu 25.4.2024.)
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S-M., Vilkka, H., Saarenen-Kauppinen. & Eskola, J. 2015. Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja, teoksessa Aaltonen & Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen - Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa, 191–217.
- Hellsten, S., Suorsa, T., & Muukkonen, H.2022. ”Tuottaaks meidän toiminta oikeesti hyvinvointia ja jaksamista?” – Opiskeluhoitoryhmän ammattilaisten tulkinnat työn tavoitteista ja mahdollisuuksista yhteistyötä muovaamassa. *Kasvatus*, 52(3), 334–346. (Original work published 6. joulukuuta 2021)
- Hietämäki, J., Kuusinen, V., Pursi, K. & Rajala, R. 2017. Lastensuojeluprosessi moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. *Yhteiskuntapolitiikka*: 4. *Yhteiskuntapolitiikka-lehti* [2919] <https://www.julkari.fi/handle/10024/135193> (Luettu 27.9.2024.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Horwath, J. & Morrison, T. 2007. Collaboration and change in children`s services: Critical issues and key ingredients. *Child Abuse & Neglect* 31 (2007), 55–69. Sheffield: Elsevier.
- IOM 2019. International Organization for Migration. 2019. Glossary on Migration. International Migration Law No 34. <https://migrantprotection.iom.int/en/resources/manual/glossary-migration> (Luettu 12.4.2024)

- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus–moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. 2012.
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, Joel (toim.). 2019. Oma paikka haussa. Maahanmuuttotilastustieteen nuoret ja koulutus. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokinen, A. 2021. Näkökulmat ja paradigmat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.). *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/> (Luettu 4.10.2024)
- Jousmäki, H., (Seinäjoen ammattikorkeakoulu), Hautamäki, T. (Seinäjoen ammattikorkeakoulu) & Kinossalo, M. (Seinäjoen ammattikorkeakoulu) 2023. Child-up: maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten haastattelut 2020–2021 [data]. Dataversio 1.0 (2023-03-22). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja]. DOI: <https://doi.org/10.60686/t-fsd3672>; URN: <https://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3672> (Luettu 12.8.2024 ja 3.3.2025)
- Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/> (Luettu 04.10.2024.)
- Kalalahti, M., Zacheus, T., Laaksonen, L-M. & Jahnukainen, M. 2019. Toiselle asteelle ja eteenpäin. Eriytyvät toisen asteen koulutuspolut. Teoksessa Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. Oma paikka haussa. Helsinki: Gaudeamus, 71–89.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. (2021). Etnografia. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/kvaliohjeet/#Viittausohje> (Luettu 28.9.2024)
- Kallinen, K. P., Laitinen, M., Lantela, L. O., Leinonen, J. M., Nikupeteri, A., Nurmi, H. & Turunen, T. 2018. Lasten, nuorten ja perheiden osallisuus monitoimijaisen yhteistyön mahdollisuuksina ja haasteina. Teoksessa Petrelius, P. & Eriksson, P. 2018. Uudistuva lastensuojelu: kohti asiakkaiden ja ammattilaisten yhteistoimintaa, 14–23. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-208-6> (Luettu 12.2.2024)
- KARVI Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi. Tiivistelmät 1:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki, 3–23. (Luettu 23.3.2025)

- Kettunen, P. 2020. Kuntien maahanmuuttopalvelut: Haasteita ja hyviä käytäntöjä. KAKS-Kunnallisan alan kehittämissäätö. Julkaisu 31/2020.
<https://kaks.fi/julkaisut/kuntien-maahanmuuttopalvelut-haasteita-ja-hyvia-kaytantoja/> (Luettu 12.3.2024)
- Kivirauma, J., Zacheus, T. & Jahnukainen, M. 2019. Monikulttuurisuus Suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. Oma paikka haussa. Helsinki: Gaudeamus, 11–25.
- Kleinman, A. & Benson, P. 2006. Anthropology in the Clinic: The Problem of Cultural Competency and How to Fix It. PLoS Medicine 3:10, 1673–1676.
- Korkala, P. 2020. Koulun ja kodin yhteistyö kulttuurisesti moninaisessa opetuksessa. malli yhteistyön toteuttamiseen. 2020 Turun yliopisto Opettajien erikoistumiskoulutus Monikulttuurisuus opetustyössä, 3–21.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 14.4.2023/681
- Lankinen, N.2019. Pedagoginen kameleontti ja eriyttämisen maailmanmestari – Valmistavan ryhmän opettajan työnkuva ja pätevyys. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 10(3).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/pedagoginen-kameleontti-ja-eriyttamisen-maailmanmestari-valmistavan-ryhman-opettajan-tyonkuva-ja-patevyys> (Luettu 16.4.2024)
- Lessard-Phillips, L. 2017. Exploring the Dimensionality of Ethnic Minority Adaptation in Britain: An Analysis across Ethnic and Generational Lines. Sociology, 51(3), 626–645. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0038038515609030> (Luettu 15.4.2024)
- Loxley, A. 1997. Collaboration in Health and welfare. Working with Difference. London: Jessica Kingsley Publishers. <https://archive.org/details/collaborationinh0000lox1> (Luettu 15.2.2024)
- Maahanmuuttovirasto. 2024. Maahanmuuton tilastot 2023: Maailman konfliktien ja talouden taantuman vaikutukset maahanmuuttoon. 31.1.2024. Julkaistu suomeksi 31.1.2024.
<https://migri.fi/-/maahanmuuton-tilastot-2023-maailman-konfliktien-ja-talouden-taantuman-vaikutukset-maahanmuuttoon> (Luettu 11.9.2024)
- Martiniello, M. & Rath, J.2014. Immigrant Incorporation Studies in Europe An Introduction. In Martiniello, M. & Rath, J. (Eds.), An Introduction to Immigrant Incorporation Studies: European Perspectives, 11–18. Amsterdam University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt128780b.4> (Luettu 4.4.2024)

- Murtonen, M., Halttunen, T., Lappalainen, T. & Pyykkö, R. 2017. Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa Murto, M. Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino Oy.
- Muukkonen, T. 2015. Luottamus lastensuojelussa. Monitoimijaisen yhteistyön rakentuminen. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta Sosiaalityön erikoistumiskoulutukseen kuuluva lisensiaatintutkimus Lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoisala. 2015.
- Myrskylä, P. 2022. Maahanmuutto paikkaa tehokkaasti heikkoa syntyvyyttä. Tilastokeskus.6.6.2022. Tieto & Trendit. Blogit 2022.
<https://stat.fi/tietotrendit/blogit/2022/maahanmuutto-paikkaa-tehokkaasti-heikkoa-syntyvyytta>
(Luettu 10.8.2024)
- Mönkkönen, K. & Kekoni, T. 2020. Monitoimijaisuus työntekijän voimavarana ja haasteena. Teoksessa. Hujala, A. & Taskinen, H. 2020. Uudistuva sosiaali- ja terveysala. Tampere: Tampere University Press, 215–240.
- Naukkarinen, H. & Tiermas, A.2019. Integraatiota ja inklusiota: Valmistavan opetuksen hyvät käytänteet. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 10:7, 1–11.
- Niemi, A-M., Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2019. Neuvotteluja ja sovitteluja. Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. Oma paikka haussa. Helsinki: Gaudeamus, 49–67.
- Nilivaara, P. 2023. Peruskoulu 2040. Kolme skenaariota tulevaisuuden peruskouluun. Joensuu: PunaMusta Oy – Yliopistopaino.
- Norvapalo, K. & Thessler, K. 2017. Monitoimijuus koulussa. Yhteisöllinen hyvinvointi ja siirtymien tukeminen. Lapin yliopisto.
- OAJ 2019. Opetusalan Ammattijärjestö 2019. Kotoutumiskompassi. Helsinki. OAJ.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/kotoutumiskompassi-2019/> (Luettu 26.4.2024)
- Opetushallitus. 2016. Oma kieli - oma mieli. Oppilaan oma äidinkieli. Informaatioaineistot 2016:6. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/oma-kieli-oma-mieli>
(Luettu 30.7.2024)
- Opetushallitus. 2019. Perustietoja ja -taitoja. Maahanmuuttajat aikuisten perusopetuksessa. Opetushallitus. Helsinki.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuiset_perusopetuksessa_2019.pdf (Luettu 18.9.2024)

- Opetushallitus. 2024. 54 000 ekaluokkalaista aloittaa koulutiensä-koulun aloittavien ikäluokka on pienentynyt. Tiedote 29.7.2024. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2024/54-000-ekaluokkalaista-aloittaa-koulutiensa-koulun-aloittavien-ikaluokka-pienentynyt> (Luettu 12.2.2025)
- Opetushallitus. 2025. Perusopetuksen valmistava opetus. Koulutus ja tutkinnot. Perusopetus. Kotoutuminen. Kulttuurinen moninaisuus. Maahanmuuttajakoulutus. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetukseen-valmistava-opetus> (Luettu 29.1.2025)
- Opetushallitus. 2025. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Koulutus ja tutkinnot. Perusopetus. Äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus-s2> (Luettu 29.1.2025)
- OKM 2016. Opetus ja kulttuuriministeriö. 2016. Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: kipupisteet ja toimenpide-esitykset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/64983> (Luettu 28.9.2024).
- OKM 2022. Opetus ja kulttuuriministeriö. 2022. Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. 17.3.2022. Owalgroup. <https://okm.fi/-/suomi-ruotsi-toisena-kielena-opetuksen-nykytila-ja-kehittamistarpeet-selvitettiin> (Luettu 14.8.2025)
- Parviainen, H., Santalahti, P. & Kiviruusu, O. 2020. Emotional School Engagement and Psychiatric Symptoms among 6–9-Year-old Children with an Immigrant Background in the First Years of School in Finland. *Child Psychiatry & Human Development* (2021) 52:1071–1081.
- Peltola, M. 2014. Kunnollisia perheitä. Maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema. Helsinki. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 147.
- Pernaa, H-K., Salminen, J., Tuominen, M., Lindell, J., Kallio, H. & Rantamäki, A. 2023. Opiskeluhoollon uudelleenjärjestämisen vaaranpaikat. *Hallinnon Tutkimus* 42 (3), 376–381.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Perustuslaki 11.6.1999/731.
- Petrović, D., Jokić, T. & Leutwyler, B. 2016. Motivational aspects of teachers' intercultural competence: Development and psychometric evaluation of new scales for the assessment of motivational orientation. *Psihologija*, 49(4), 393–413.

- Pietiläinen, M. 2022. Suomen lapset – vähenevä mutta moninaistuva joukko. Tilastokeskus. Tieto & Trendit 18.11.2022. <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2022/suomen-lapset-vaheneva-mutta-moninaistuva-joukko> (Luettu 7.5.2024)
- Pietiläinen, M. & Wallenius, M. 2023. Lasten osuus väestöstä laskenut tuntuvasti-joka kymmenes on ulkomaalaistaustainen. Tilastokeskus. Tieto & Trendit 24.11.2023. <https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2023/lasten-osuus-vaestosta-laskenut-tuntuvasti-joka-kymmenes-on-ulkomaalaistaustainen> (Luettu 7.5.2024)
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Potin, M. 2017. Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2017:10. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vieraskieliset-perusopetuksessa-ja-toisen-asteen-koulutuksessa-2010> (Luettu 7.5.2024)
- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 189–201.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus, 75–97.
- Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Yliopistollinen väitöskirja. Turun yliopisto. 2012.
- Ranta, M., Lönnroos, E., Kouvo, A-J., Miettinen, M. & Lammintakanen, J. 2020. Päivystyksen henkilöstön asenteet iäkkäitä ihmisiä kohtaan. *Gerontologia* 34(3), 193–208.
- Renvik, T-A. & Säävälä, M. (toim.). 2024. Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2023: Näkökulmana väestösuhteet. TEM oppaat ja muut julkaisut 2024:1 FI. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. Taitto: Grano Oy Paino Grano Oy, helmikuu 2024. <https://migrant-integration.ec.europa.eu/system/files/2024-06/Kotoutumisen%20kokonaiskatsaus%202023.%20Näkökulmana%20väestösuhteet.pdf> (Luettu 22.4.2024.)
- Rissanen, I., Kuusisto, E. & McMullen, J. 2023. Identifying core beliefs of an intercultural educator: How polyculturalism and group malleability beliefs shape teachers' pedagogical thinking and practice. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 26(5), 1201–1225.

- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. 2018. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen Perusopetuksessa. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset. 2018:6.
- Saarinen, M. & Zacheus, T. 2019. ”En mä oo samanlainen”: Maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. Teoksessa Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. (toim). Oma paikka haussa: maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus. Gaudeamus. Helsinki, 170–199.
- SeAMK 2022. Seinäjoen ammattikorkeakoulu 2022. Kansainvälinen Child-up-hanke: Vieraskieliset kutsuttava rohkeammin mukaan yhteiseen tekemiseen ja käyttämään suomea-osallisuus ja onnistumiset motivoivat kielen oppimiseen. Tutkimus ja kehittäminen. 2022. <https://www.seamk.fi/kansainvalinen-child-up-hanke-vieraskieliset-kutsuttava-rohkeammin-mukaan-yhteiseen-tekemiseen-ja-kayttamaan-suomea-osallisuus-ja-onnistumiset-motivoivat-kielen-oppimiseen/> (Luettu 4.10.2024)
- Seppälä, H. 2022. Kokemus hyvästä ja turvallisesta arjesta. Kasvun tuki -aikakauslehti, 2(1), 9–10.
- Shenton, A. K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. Education for Information (22), 63–75.
- Shestunova, T. 2019. Multilingualism in the Finnish preparatory classroom – Does it exist? Julkaisussa Kok M., Massinen, H., Moshnikov, I., Penttilä, E. Tavi, S. & Tuomainen, L. (toim.). Pidetään kielet elävinä - Keeping languages alive - Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. vol. 77. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA ry, 60–76.
- Sinkkonen, H-M., Närhi, M. & Kyttälä, M. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset oppimista ja koulunkäyntiä tukevista tekijöistä. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 2020, Vol. 30, No. 2. Niilo Mäki -säätiö. (Luettu 29.9.2024)
- Sisäministeriö. 2018. Töihin Suomeen–Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma työperusteisen maahanmuuton vahvistamiseksi. Sisäministeriön julkaisu 1/2018. Helsinki. 2018. Julkaistu 4.1.2018. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/160444> (Luettu 25.5.2024)
- Sisäministeriö. 2023. Katsaus EU-alueelle ja Suomeen suuntautuvaan muuttoliikkeeseen 1/2023. <https://intermin.fi/-/katsaus-eu-alueelle-ja-suomeen-suuntautuvaan-muuttoliikkeeseen-1-2023> (Luettu 17.3.2024)

- Strohmeier, D., Kärnä, A. & Salmivalli, C. 2011. Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1), 248–258.
- Säävälä, M. 2012. Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 43/2012.
- 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.
- Säävälä, M. 2013. Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Julkaisussa Alitolppa-niitamo. A. Fågel, St. & Säävälä, M. OLEMME MUUTTANEET- JA KOTOUDEUMME. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto. Katsauksia E 43/2012, 117–133
- Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen, M., Avelin, L., Grym, I., Ikkala, J., Laine, M., Lankinen, N., Lehtola, K., Lindgren, E., Rämä, I., Sarkkinen, T., Tamm, M., Tuovila, E., & Virkkala, N. (2019). Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja; Nro 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Tieteen termipankki 26.9.2024: Filosofia: arvo. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:arvo> (Luettu 12.2.2024)
- Tilastokeskus. 2023. Maahanmuuttoja lähes 50 000 vuonna 2022. Tiedote 24.5.2023/Muuttoliike 2022 <https://stat.fi/julkaisu/cl8n2djzw3b360cvz35t3up2r>. (Luettu 11.9.2024.)
- Tilastokeskus. 2024. Maahanmuutto ennätysellisen korkea viime vuonna. Ajankohtaista. Uutinen 25.1.2024 (Luettu 29.1.2024) <https://stat.fi/uutinen/maahanmuutto-ennatysellisen- korkealla-viime-vuonna>
- Tilastokeskus 2024. Nykyisen tasoinen maahanmuutto ylläpitäisi väkiluvun kasvua. Väestö ja yhteiskunta. tiedote 24.10.2024. <https://stat.fi/julkaisu/cln1i9lg94af80bw1rxn0njfg> (Luettu 3.12.2024)
- Tilastokeskus. 2024. Yhä useampi opiskelija oli ulkomaalaistaustainen vuonna 2022. Katsaus 6.3.2024/Opiskelijat ja tutkinnot 2022. <https://stat.fi/julkaisu/clr7pmvhj14t20cumlxlaf626>. (Luettu 28.3.2024)

- Tilastokeskus. 2025. Maahanmuutto väheni edellisvuodesta-Suomeen muuttaneiden määrä silti historian toiseksi suurin. Ajankohtaista. Uutinen 23.2.2025
<https://stat.fi/fi/uutinen/Maahanmuutto-vaeheni-edellisvuodesta-Suomeen-muuttaneiden-maeaerae-silti-historian-toiseksi-suurin> (Luettu 28.1.2025)
- Tilastokeskus. n.d. Tuotteet ja palvelut. Käsitteet ja määritelmät.
<https://stat.fi/tup/maahanmuutto/kasitteet-ja-maaritelmat.html> (Luettu 18.7.2024)
- Timperi, T. 2022. Sote-integraation edellyttämä monialainen yhteistyöosaaminen. Selvityshenkilön raportti. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki. Julkaisu Valtioneuvosto.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164410/STM_2022_22_rap.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 17.5.2024)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, M. & Salminen, J. 2022. “Sote ei riitä lapsille”- lapsilähtöisyyden edellytyksenä on sektorirajat ylittävä yhteistyö sekä koulutus- ja johtamisjärjestelmien uudistamainen. Turun yliopisto. 20.1.2022.
- Tuononen, T., Kangas, T., Carver, E. & Parpala, A.2019. Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen – Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittymistä työuran näkökulmasta? Yliopistopedagogiikka, 26(1),
- TEM 2021. Työ ja elinkeinoministeriö 2021. Kotoutumisen sanasto: 1. laitos. Työ ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Kotouttaminen. 2021:54. 1–45.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163545> (Luettu 13.3.2024)
- TEM 2021. Työ- ja elinkeinoministeriö. 2021. Kotoutumisen sanasto yhdenmukaistaa kotoutumiseen liittyvien käsitteiden käyttöä. Tiedote. 22.6.2021. <https://tem.fi/-/kotoutumisen-sanasto-yhdenmukaistaa-kotoutumiseen-liittyvien-kasitteiden-kayttoa> (Luettu 15.3.2024)
- TEM n.d. Työ- ja elinkeinoministeriö n.d. Kotoutumislain kokonaisuudistus (KOTO24). Kotoutuminen.fi työ- ja elinkeinoministeriön verkkopalvelu. Kotoutumisen osaamiskeskus. <https://kotoutuminen.fi/koto24> (Luettu 13.3.2024)
- United Nations. 2024. Global Refugee Crisis Growing Worse, with Aid Workers near Breaking Point, Little Respect for Basic Rules of War, High Commissioner Warns Security Council. Meeting Coverage and Press Releases. 2024.
<https://press.un.org/en/2024/sc15713.doc.htm> (Luettu 5.4.2024)

- Ursin, J. & Hyytinen, H. 2010. Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. Teoksessa Laukkanen, R. (toim.) PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:17, 65–70.
- Valtioneuvosto 2023. Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. Helsinki. (Luettu 18.9.2024)
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015.
- Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. 2022. Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 19:2022. Helsinki.
- Vesaranta, H. 2022. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän arviointi opettajien käsityksissä. Tampereen yliopiston väitöskirjat - Tampereen yliopiston väitöskirjat; Vol. 620.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L-M., Acquah, E-O. & Commins, N-L. 2022. Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*. Elsevier 2022, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689> (Luettu 15.7.2024)
- Vierula, T., Pösö, T. & Paavilainen, E. 2019. Moniammatillisuus ja palvelutarvearviointi lapsi- ja perhepalveluissa. Ammattilaisten näkemykset pulmakohdista. *Yhteiskuntapolitiikka: 3. Yhteiskuntapolitiikka-lehti* [2919]. <https://www.julkari.fi/handle/10024/138273> (Luettu 27.9.2024)
- VOPS 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:49. Helsinki: Opetushallitus.
- Vuori, J. (toim.) 2021. Tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tapaustutkimus/> (Luettu 4.10.2024)
- Weiss, S., Syring, M. & Kiel, E. 2018. Challenges for the school in a migration society – a critical incidents analysis. *Intercultural Education*, 30(2), 196–213.

- 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 of Critical Education Policy Studies* 16 (1), 207–237.
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M-L. & Kivirauma, J. 2017. Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismien kokemukset. *Terra, Vuosikerta*. 129, Nro 1, 3–15.
- Zacheus, T. 2019. Kiusaaminen, syrjintä ja rasismi. Kokemuksia peruskoulussa ja toisella asteella. Teoksessa Jahnukainen, M., Kalalahti, M. & Kivirauma, J. *Oma paikka haussa*. Helsinki: Gaudeamus. 137–169.