



**TURUN
YLIOPISTO**

Kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa

Opettajien haastattelututkimus

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
LUOT9991

Laatija:
Pilvi Pétain

29.4.2025
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Otsikko: Kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa: Opettajien haastattelututkimus

Ohjaaja: yliopistotutkija Laura Helle

Sivumäärä: 58 sivua

Päivämäärä: 28.4.2025

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaista kotoutumista edistävää sosiaalista tukea opettajat ovat osoittaneet ukrainalaisille, sotaa paenneille oppilailleen. Kotoutuminen on pitkä ja monivaiheinen prosessi, jossa ulkopuolelta saatu tuki voi vaikuttaa myönteisesti uuteen asuinmaahan sopeutumiseen. Valmistavan opetuksen perusteissa linjataan, että kielellisten ja perusopetukseen tarvittavien taitojen lisäksi opetuksen tavoitteena on myös edistää oppilaiden kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Valmistavan opetuksen opettajia haastatteleamalla haluttiin tehdä näkyväksi sitä helposti näkymättömiin jäävää työtä, jota opettajat tekevät tukeakseen oppilaidensa kotoutumista. Laadullisen tutkimuksen aineisto koostui kuudesta haastattelusta. Tuen tarkastelussa hyödynnettiin sosiaalisen tuen kolmiosaista mallia, jossa tuki jaotellaan emotionaaliseksi, informatiiviseksi ja instrumentaaliseksi. Aineisto luokiteltiin osa-alueiden mukaan. Analyysi osoitti, että opettajat tukivat oppilaitaan hyvin monipuolisesti. Mainintoja emotionaalisesta ja informatiivisesta tuesta esiintyi liki yhtä paljon. Instrumentaalista tukea esiintyi aineistossa huomattavasti vähemmän, mikä oli samankaltainen tulos kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Sosiaalista tukea osoitettiin myös huomattavan paljon oppilaiden huoltajille, ja sen ajateltiin tukevan oppilaiden kotoutumista. Opettajat osoittivat oppilailleen emotionaalista tukea muun muassa rakentamalla ryhmäänsä hyväksyvän ja iloisen ilmapiirin. Informatiivista tukea osoitettiin eniten huoltajille, joille jaettiin tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta. Instrumentaalinen näyttäytyi ylimääräisten resurssien tai tukitoimien järjestämisenä. Haastattelujen perusteella opettajilla oli toisistaan eroavia näkemyksiä valmistavan opetuksen päätavoitteista ja omasta roolistaan oppilaiden kotoutumisen tukijana. Toiset opettajat rajasivat roolinsa kielen ja koululaistaitojen opettamiseen, kun taas osa opettajista korosti kotoutumisen tukemisen olevan yhtä tärkeää kuin kielen opettamisen. Haastattelujen perusteella kotoutumista ja psykososiaalista tukemista korostaneet opettajat kokivat työnsä kotoutumisen tukijana vaikutukselliseksi. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015 mahdollistaa opettajien erilaiset lähestymistavat, mutta oppilaiden yhdenvertaisuuden ja kotoutumisen edistämisen näkökulmasta olisi tärkeää, että opettajan roolista kotoutumisen tukijana olisi yhdenmukainen käsitys.

Avainsanat: valmistava opetus, kotoutuminen, sosiaalinen tuki

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Valmistava opetus ukrainalaisten oppilaiden kontekstissa	7
3	Kotoutuminen	10
3.1	Kotoutumisen prosessi	10
3.2	Akkulturaatioprofiilit ja identiteetin uudelleen rakentuminen	12
3.3	Kotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä	13
3.4	Sosiaalinen tuki kotoutumisen edistäjänä	16
4	Opettajan merkitys	21
4.1	Opettaja sosiaalisen tuen tarjoajana	21
4.2	Opettaja oppilaan kotoutumisen tukijana	23
4.3	Opettaja oppilaan kulttuuri-identiteetin tukijana	25
5	Sotaa paenneet ukrainalaiset maailmalla	26
6	Tutkimustehtävät	28
7	Tutkimuksen toteutus ja osallistujat	29
7.1	Opettajien haastattelut	30
7.2	Puolistrukturoitu teemahaastattelu	31
7.3	Laadullinen analyysi	32
7.4	Tutkimuseettiset ratkaisut ja näkökohdat	34
8	Tutkimuksen tulokset	36
8.1	Ukrainalaisten oppilaiden emotionaalinen tukeminen	36
8.2	Ukrainalaisten oppilaiden informatiivinen tukeminen	41
8.3	Ukrainalaisten oppilaiden instrumentaalinen tukeminen	45
8.4	Muut keskeiset löydökset	47
9	Pohdinta	51
9.1	Päätulokset ja niiden tulkinta	51
9.2	Luotettavuus	55

9.3 Johtopäätökset	57
Lähteet	59
Liitteet	64
Liite 1. Haastattelurunko	64
Liite 2. Tiedote tutkimukseen osallistujalle	66
Liite 3. Tietosuojalomake	67

1 Johdanto

Vuonna 2022 Ukrainaan kohdistunut laajamittainen hyökkäyssota toi Suomeen suuren määrän tilapäistä suojelua tarvitsevia ukrainalaisia. Suomalaiset peruskoulut ottivat vastaan ukrainalaiset lapset jo varhaisessa vaiheessa tyypillisesti tarjoten perusopetukseen valmistavaa opetusta. Tilastokeskuksen viimeisimmän tutkimusajankohdan mukaan Suomessa oli loppuvuonna 2023 yhteensä 3095 ukrainalaista alakouluikäistä lasta. Koulujen ovet avautuivat ukrainalaisille oppilaille suhteellisen nopeasti, kun kuntiin perustettiin nopealla aikataululla uusia valmistavan opetuksen luokkia (Palonen ym., 2024). Perusopetukseen valmistava opetus joutui todelliseen testiin, kun tuhannet ukrainalaislapset ryhtyivät opiskelemaan suomen kieltä liittyäkseen myöhemmin perusopetukseen. Sodan pitkittyessä tilapäissuojelun enimmäisaikaa on pidennetty useaan otteeseen, ja sen on tällä hetkellä määritelty jatkuvan maaliskuuhun 2026 asti (Maahanmuuttovirasto, 2025). Valtaosa ukrainalaisista oppilaista on nyt siirtynyt perusopetuksen luokkiin valmistavan opetuksen tyypillisesti kestäessä yhden lukuvuoden. Tilapäinen oleskelu Suomessa on muuttunut vähintäänkin määräaikaiseksi, joka nostaa oppilaiden Suomeen kotoutumisen kiinnostavaksi tarkastelun kohteeksi.

Ukrainalaiset lapset ovat tulleet turvattomista olosuhteista, joita erilaiset uhat ovat varjostaneet. Uuteen maahan asettuminen tuo turvaa ja pysyvyyttä, jotka ovat lapsuutta turvaavia perusasioita. Suomessa kotoutumista määrittelee Eduskunnan säätämä Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010), jonka tarkoituksena on tukea ja edistää kotoutumista ja mahdollisuutta osallistua aktiivisesti suomalaisen yhteiskunnan toimintaan. Laissa täsmennetään, että sen tarkoituksena on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä myös myönteistä vuorovaikutusta eri väestöryhmien välillä. Laki siis määrittelee, miten yhteiskunta toimii vastaanottaessaan maahanmuuttajan. Lastensuojelulaki (417/2007) määrittelee myös maahan muuttaneen lapsen oikeuksia ja auttaa viranomaisten päätöksenteossa lapsen etua määriteltäessä. Kotoutumista voidaan kuvailla tapahtumaketjuksi, jossa maahanmuuttaja oppii tietoja, taitoja ja toimintatapoja sekä luo uusia sosiaalisia verkostoja uudessa asuinmaassa (Alitolppa-Niitamo, 2013). Tapahtumaketju on edellytys sille, että maahanmuuttaja pääsee osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. Kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi, joka edellyttää, että valtaväestön asenteet ja toimintatavat suhteessa maahanmuuttajiin ovat myönteisiä ja tukevia (Alitolppa-Niitamo, 2013).

Kotoutuminen tapahtuu ajassa ja toiminnassa. Sen etenemistä voidaan tarkastella portailla, joilla eteneminen edellyttää edellisen tason saavuttamista (Heckmann, 2005). Kotoutumisen tavoitteena pidetään sitä, että maahanmuuttaja kokee etnisen kulttuurinsa rinnalla kuuluvansa myös uuteen asuinmaahansa (Heckmann, 2005 ; Oppedal & Idsoe, 2015). Maahanmuuttajan sopeutumista yhteiskuntaan voidaan myös tarkastella tutkimalla sitä, miten hän suhtautuu oman etnisen kulttuurinsa ylläpitämiseen ja toisaalta uusien ryhmien välisten suhteiden solmimiseen. Integroitumisen katsotaan olevan rakentavin ja hyvinvoinnin kannalta onnistunein sopeutumisen taso (Berry, 1997). Erityisesti lasten sopeutumista tarkastellessa on oleellista huomioida kotoutumisen rakentuminen vuorovaikutuksessa ja koulun rooli kotoutumisen tukijana. Sosiaalinen tuki on toiselle henkilölle osoitettua tukea, jonka pyrkimyksenä on auttaa toista (Cohen, 1985). Sosiaalinen tuki voidaan laatunsa mukaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat emotionaalinen, informatiivinen ja instrumentaalinen tuki (mm. Cohen, 1985; Phinney ym., 2001; Väisänen ym., 2017). Monikanavaisen sosiaalisen tuen on todettu edistävän erityisesti pakolaistaustaisten nuorten akkulturaatio- eli kotoutumisprosessia ja tukevan heidän mielenterveyttään (Oppedal & Idsoe, 2015).

Monen tilapäissuojelua saavan ukrainalaisen lapsen ensimmäinen suomalainen kontakti on saattanut olla valmistavan opetuksen opettaja. Tässä haastattelututkimuksessa pureudutaan siihen, millaista sosiaalista tukea opettajat ovat osoittaneet oppilailleen tukeakseen heidän kotoutumistaan Suomeen. Sosiaalista tukea tarkastellaan sen laadun mukaan, eli eritellen, millaista emotionaalista, informatiivista ja instrumentaalista kotoutumista edistävää tukea oppilaille on osoitettu. Valmistavan opetuksen opettajia haastatteleamalla on tarkoitus tehdä jo tunnetusta tiedettyä. On oletettavaa, että opettajat osoittavat oppilailleen sosiaalista tukea kuin huomaamattaan, ammattitaidosta ja tottumuksesta. Haastattelujen on tarkoitus nostaa tätä työtä näkyväksi ja tarkasteltavaksi. Ukrainalaisten oppilaiden tapaus on poikkeuksellinen, koska heitä saapui kerralla huomattavan paljon, ja maassaoloaika arvioitiin alkuun hyvin tilapäiseksi. Sodan pitkittymisen ja paluusuunnitelmien lykkääntymisen voidaan olettaa vaikuttaneen myös ukrainalaisten perheiden asenteisiin ja ajatuksiin Suomeen jäämisestä. Opettajien tukikeinoja kartoittamalla voidaan myös saada käsitys siitä, millaiseksi he käsittävät roolinsa maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumisen tukijoina.

2 Valmistava opetus ukrainalaisten oppilaiden kontekstissa

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015 määrittelee Suomeen muuttaneiden oppilaiden opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Opetuksen ensisijainen tavoite on antaa oppilaalle suomen tai ruotsin kielen valmiuksia, jotta hän pystyy vuoden opiskeltuaan liittymään esi- tai perusopetuksen luokalle. Kielen alkeiden oppimisen lisäksi valmistavassa opetuksessa harjoitellaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita perusopetuksessa tarvitaan. Valmistavan opetuksen tavoite on myös edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumista. Jokaiselle valmistavan opetuksen oppilaalle laaditaan myös oma opinto-ohjelma, jossa huomioidaan oppilaan lähtötaso. Opinto-ohjelmaan kirjataan myös oppilaan mahdolliset aikaisemmat opinnot ja tavoitteeksi kirjataan suomen tai ruotsin kielen alkeiden oppiminen. Opettaja määrittelee kullekin oppilaalle opiskeltavat oppiaineet ja niiden tuntimäärät sekä opetuksen sisällön. Niiden lisäksi opinto-ohjelmaan kirjataan mahdolliset tukitoimet, perusopetukseen integroinnit sekä oppilaan itse määrittelemät oppimistavoitteet.

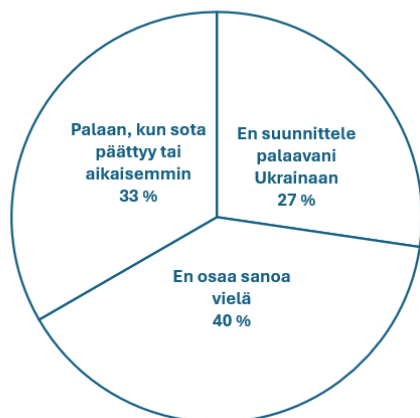
Tutkielma pureutuu oppilaiden kotouttamispyrkimykseen valmistavassa opetuksessa. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2015 kotoutuminen mainitaan heti opetuksen päätavoitteista kerrottaessa. Kotouttaminen sanan eri taivutuksissa mainitaan opetussuunnitelmassa kahdeksan kertaa. Oppilaiden yleisopetukseen integroitumisen todetaan muun muassa edistävän oppilaiden kotoutumista. Suomen tai ruotsin kielen oppimisen tavoitteen lisäksi opetuksen tavoitteena on edistää tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavia valmiuksia perusopetukseen liittymistä varten. Oppilaan oman kotikielen opetuksen ja tukemisen kerrotaan tukevan kotoutumista. Kotoutuminen mainitaan myös oppimisympäristöjen yhteydessä, kun erilaisten oppimisympäristöjen kerrotaan edistävän oppilaan kotoutumista lähiympäristöön sekä laajemmin suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös kuntien vastuulla oleva kotoutumissuunnitelma, jonka osaksi oppilaan opinto-ohjelma voidaan liittää. Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että opetuksen sisällöissä on tarpeen käsitellä suomalaista kulttuuria, esimerkiksi juhlapyyhiä ja tapoja sekä luontoa ja ympäristöä. Tämän voidaan ajatella tukevan oppilaiden Suomeen kotoutumista, vaikka edellä mainituissa asioissa on myös tiedollisia piirteitä.

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2015 kotoutumista käsitellään integroitumisen lähtökodista. Suomen kielen oppimisen ja sopeutumisen edellytyksenä ei ole kotikulttuurin ja -kielen unohtaminen, vaan niiden säilyminen nähdään tärkeänä.

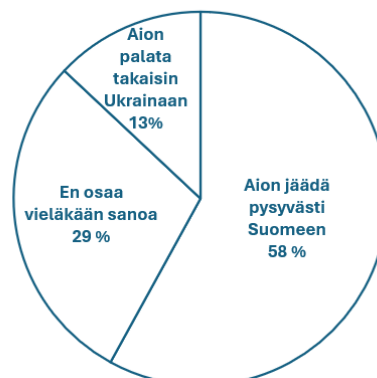
Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, kuinka tärkeää on, että oppilasta rohkaistaan käyttämään omaa äidinkieltään ja sen vahvuus nähdään myös suomen kielen oppimista tukevana. Näkemys on yhdenmukainen Berryn (1997) akkulturaatioteorian integraatiokäsityksen kanssa, jossa vastaanottavan yhteiskunnan tärkeä tehtävä on viestiä, että oman alkuperäisen kulttuurin ylläpitäminen on tärkeää ja uuteen sopeutumista tukevaa. Opetuksen tavoitteena on niin ikään vahvistaa oppilaan taitoja toimia monikulttuurisessa yhteiskunnassa sekä kartuttaa oppilaan kulttuurienvälistä toimintakykyä (Valmo-ops 2015). Opetussuunnitelman perusteissa ei tarkemmin avata, mitä kotoutumisella lopulta tarkoitetaan. On siis jokaisen valmistavan opetuksen opettajan käsityksen varassa, miten hän käsittää kotoutumisen ja oman tehtävänsä sen edistäjänä.

Kunnat ja kaupungit päättivät itsenäisesti ukrainalaisten oppilaiden opetuksen järjestämisestä. Ryhmät ovat koostuneet pitkälti ukrainalaisista oppilaista, joka on valmistavan opetuksen ryhmissä erityinen tilanne, koska aiemmin ryhmät ovat koostuneet useista kansalaisuuksista ja kielistä. Vuoden Suomessa vietettyään ukrainalaisten oppilaiden huoltajat ovat voineet hakea perheelleen kotikuntaa (Maahanmuuttovirasto, 2025). Kotikunnan nimeämisen myötä peruskouluikäisille oppilaille tuli myös velvollisuus osallistua suomalaiseen opetukseen. Ukrainalaisten oppilaiden kontekstista erityisen tekee ennen kaikkea se, että maassa olon pituus on ennalta määrittelemätön. Sisäministeriön kesällä 2022 teettämän selvityksen mukaan kolmannes vastanneista Suomessa asuvista ukrainalaisista vastasi palaavansa Ukrainaan. Liki kolmanneksella vastaajista ei ollut aikeena palata Ukrainaan ja 40% vastaajista ei osannut vastata siihen, missä he näkisivät itsensä ja perheensä tulevaisuudessa (Svynarenko & Koptsyukh, 2022). Sodan ennakoimattomuus ja pitkittyminen ovat kuitenkin muuttaneet ajatuksia, ja viimeisimmän vuonna 2024 tehdyn selvityksen mukaan enää 12% suunnitteli palaavansa Ukrainaan turvallisuustilanteen vakautuessa. Hieman yli kolmannes vastaajista olivat epävarmoja ja hieman yli puolet vastaajista kertoivat asettuvansa Suomeen pysyvästi (Koptsyukh & Svynarenko, 2024). Voidaan siis olettaa, että niin ikään lasten suhtautuminen suomalaiseen kouluun ja Suomeen kotoutumiseen ovat muuttuneet. Kuviossa 1 esitetään kyselytutkimuksen vastaukset vuosina 2022 ja 2024.

2022: SUUNNITTELETKO PALUUTA UKRAINAAN?



2024: MITKÄ OVAT SUUNNITELMASI, KUN TURVALLISUUSTILANNE UKRAINASSA VAKAUTUU?



Kuvio 1. Havainnollistus Sisäministeriön teettämän kyselyn vastauksista vuonna 2022 ja vertailuvuonna 2024.

Epävarmoista ja -vakaista olosuhteista tuleville oppilaille koululla on tärkeä rooli tuttuuden, vakauden ja luottamuksen valamisessa. Koulun tulee myös mahdollistaa oppilaalle myönteisiä oppimiskokemuksia, sillä onnistumiset tukevat sosioemotionaalista hyvinvointia. Koulu tuo lasten elämään rytmiä, turvaa ja jatkuvuutta. Lisäksi koululla on tärkeä tehtävä avata pakolaisoppilaalle tie, jonka varrella on mahdollisuuksia (Franczak & Lutz, 2024). Ukrainan valtio järjesti etäkoulua maailmalle muuttaneille ukrainalaisille oppilaille opintojen etenemisen taatakseen. Osa ukrainalaisista oppilaista on opiskellut päivisin suomalaisen valmistavan opetuksen ryhmässä, ja illalla koulutyö on jatkunut etäyhteyksin Ukrainaan. Odotukset nopeasta paluusta ovat olleet korkealla, minkä voidaan olettaa myös vaikuttavan sopeutumiseen ja suomen kielen oppimiseen. Uuden kielen oppiminen on kuluttavaa ja vaatii oppijaltaan paljon keskittymistä ja resursseja, kuten aikaa. Kahden koulun yhtäaikainen edistäminen on oletettavasti hyvin raskasta. Myös opettajilta on vaadittu taitoa kohdata ukrainalaiset, sotaa paenneet oppilaat.

3 Kotoutuminen

Kotoutumisen käsitettä lähestytään Suomen lainsäädännön määritelmistä käsin. Laissa kotoutumisen edistämisestä (681/2023) kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan yksilöllistä prosessia, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa, ja jonka aikana maahanmuuttajan yhdenvertaisuus ja tasa-arvo yhteiskunnassa sekä osallisuus työ- ja elinkeinoelämässä, koulutuksessa, järjestötoiminnassa tai muussa yhteiskunnan toiminnassa syvenee ja monipuolistuu. Kotoutumisen edistäminen merkitsee taas kotoutumisen tukemista tarjoamalla maahanmuuttajalle laissa 681/2023 listattuja palveluita, tukemalla hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen sekä yhteiskunnallisen vastaanottavuuden edistämistä. Kotoutuminen nähdään siis kaksisuuntaisena prosessina, jossa vastaanottava yhteiskunta mahdollistaa maahanmuuttajan kotoutumisen.

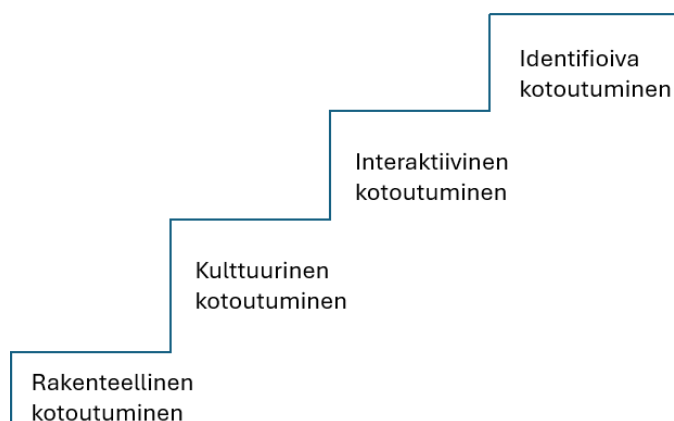
Tulijan avoin suhtautuminen ja aktiivinen osallistuminen eivät yksinään riitä, vaan myös sillä on merkitystä, miten uudella paikkakunnalla suhtaudutaan muualta muuttaneisiin ja millainen vastaanotto heillä on arkielämässä (Pollari & Koppinen, 2011, 20–21; Phinney ym. 2001). Poliittiset päätökset ja asenneilmapiiri määrittelevät sen, kuinka monikulttuurisuuteen suhtaudutaan ja missä määrin erilaiset valtakulttuurista poikkeavat kulttuurit saavat näkyä (Phinney ym. 2001, 499). Torjuva asenneilmapiiri vaikuttaa maahanmuuttajan mahdollisuuksiin osallistua yhteiskunnan toimintaan.

3.1 Kotoutumisen prosessi

Heckmannin (2005, 15) mukaan kotoutumista tapahtuu neljällä tasolla. Tasot ovat kuin portaita, joita pitkin kotoutumisprosessi etenee. Uuteen asuinmaahan sopeutuvan ihmisen tulee edetä askel askeleelta saavuttaakseen seuraavan ja ihanteellisesti myös viimeisen. Heckmann käyttää prosessista termiä integraatio, joka suomen kielessä kääntyy usein kotoutumiseksi, kuten esimerkiksi Suomen lainsäädännössä. Kotoutuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, joten maahanmuuttaja tarvitsee kotoutumisprosessissaan yhteiskunnan aktiivista osallistumista.

Heckmannin (2005) integraatioportaiden ensimmäinen askel on rakenteellinen kotoutuminen. Sen saavuttamisen edellytyksenä on, että yhteiskunnan rakenteet ovat maahanmuuttajan osallistumisen mahdollistavia. Täysi-ikäisen maahanmuuttajan kohdalla se tarkoittaa

esimerkiksi sitä, että hänellä on mahdollisuus koulutukseen, hakea ja saada työpaikka sekä pääsy hyvinvointi- ja terveyspalveluihin. Toisen askelman kulttuurinen kotoutuminen tai akkulturaatio tarkoittaa yhtäältä sitä, että maahanmuuttaja sopeutuu uuteen kulttuuriin ja tapoihin ja toisaalta sitä, että yhteiskunta sopeutuu vastavuoroisesti tulijan kulttuuriin ja tapoihin. Yhteiskunnalla tulisi myös olla halua ja joustoa muokata käytäntöjään muille kulttuureille sopiviksi osallisuuden takaamiseksi.



Kuvio 2. Heckmannin (2005) kotoutumisen portaat.

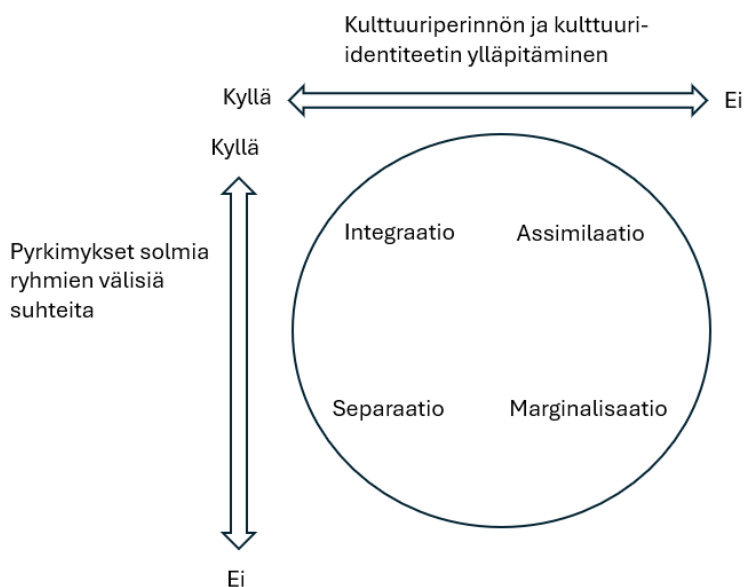
Kolmannella tasolla interaktiivisesti kotoutunut henkilö on solminut omia läheisiä suhteita muihin ihmisiin. Usein maahanmuuton ollessa vielä tuore, ihminen tutustuu ensi tilassa muihin muualta tulleisiin vertaisiin. Kotoutumisen edistämisen näkökulmasta onkin tärkeää, että maahanmuuttaja löytää läheisiä ystäviä myös valtaväestön edustajista. Koulun lisäksi esimerkiksi vapaa-ajan harrastukset voivat olla hyviä paikkoja kohdata samanikäisiä suomen kieltä kotikielenään puhuvia lapsia. Korkein kotoutumisen taso on subjektiivinen kokemus siitä, että kuuluu ympäröivään yhteiskuntaan, ja että yhteiskunta hyväksyy maahan muuttaneen sellaisenaan kuin hän on. Tätä tasoa Heckmann kutsuu identifioivaksi kotoutumiseksi.

Oppedal ja Idsoe (2012) lähestyvät akkulturaatiota kulttuurikompetenssin näkökulmasta. Heidän mukaansa akkulturaatio edellyttää, että maahanmuuttaja on ikään kuin kerännyt tarpeeksi kulttuurikompetenssia menestyäkseen ja hänellä on tunne kuulumisesta sekä etniseen että valtakulttuuriin. Kulttuurikompetenssi edellyttää Oppedalin ja Idsoen (2012) mukaan taitoja verbaalisesta ja non-verbaalisesta vuorovaikutuksesta, käyttäytymismalleista ja arvoista niiden takana. Tällaiset akkulturaatioprosessin kuvaukset havainnollistavat, miten paljon uuteen kotimaahan sopeutuminen vaatii ja kuinka pitkästä prosessista on kyse. Voidaan

nähdä, että koulussa tehtävä suunnitelmallinen kotouttaminen on tarpeen, jotta oppilaat saavat jo varhain riittävästi työkaluja rakentaakseen akkulturaatiosiltaansa kahden kulttuurin välille.

3.2 Akkulturaatioprofiilit ja identiteetin uudelleen rakentuminen

Berryn (1997) ja Phinneyn ym. (2006) akkulturaatioteoriassa uuteen asuinmaahan kotoutumista arvioidaan tarkastelemalla sitä, miten henkilö suhtautuu kulttuuriperintönsä ja kulttuuri-identiteettinsä ylläpitämiseen ja sitä, pyrkiikö henkilö solmimaan suhteita muiden ryhmien kanssa. Teorian mukaan näihin kysymyksiin vastamaalla voidaan määrittää, miten henkilö sopeutuu yhteiskuntaan. Akkulturaatioprofiileja hahmottuu neljä, jotka ovat integraatio, assimilaatio, segregatio sekä marginalisaatio. Kuviossa 3 havainnollistetaan akkulturaatioprofiilien määrittymistä.



Kuvio 3. Phinneyn ym. (2006) akkulturaatioteorian havainnollistus nelikenttänä.

Mikäli maahanmuuttaja arvostaa omaa kulttuuriaan sekä suhteita uuteen yhteiskuntaan, hänen akkulturaatioprofiilinsa on integraatio. Jos maahanmuuttaja arvostaa omaa kulttuuriaan, mutta ei näe yhteiskuntaan liittymistä tärkeänä, on hänen profiilinsa separaatio, toiselta nimeltään myös segregatio. Jos maahanmuuttaja ei arvosta omaa kulttuuriaan, mutta näkee yhteiskuntaan osallistumisen tärkeänä, on hänen profiilinsa assimilaatio. Tässä profiilissa henkilön identiteetti muovautuu eniten, unohtaen vanhan ja muotoutuen lähes täydellisesti uuteen kulttuuriin. Neljännessä profiilissa maahanmuuttaja ei ylläpidä alkuperäistä kulttuuriaan, mutta ei myöskään pyri sopeutumaan uuteen yhteiskuntaan. Berryn (1997)

mukaan marginalisoitumisen taustalla on tunne torjutuksi tulemisesta, oman alkuperäisen kulttuurisen identiteetin murenemisesta ja hyvin vähäisestä sosiaalisesta tuesta vaikeassa elämäntilanteessa. Kyse ei siis ole pelkästään maahanmuuttajan omista asenteista ja toimista, vaan myös siitä, miten vastaanottava yhteiskunta suhtautuu tulijaan.

Talib ja Lipponen (2008, 80–81) luokittelevat tutkimuksessaan nuorten kotoutumisen tyylit kahdeksi erilaiseksi profiiliksi: integraatioprofiiliksi ja etnistä profiilia edustaviksi. Näiden kahden lisäksi maahanmuuttajanuorten identiteettiä selvittäneessä tutkimuksessa kolmanneksi ryhmäksi nousivat epäselvää profiilia edustavat eli he, jotka eivät kuuluneet kumpaankaan edellä mainituista tai heillä oli piirteitä molemmista. Integraatioprofiilia edustavat nuoret tunsivat elävänsä kahdessa kulttuurissa, ns. kotikulttuurissaan ja suomalaisessa kulttuurissa. Osa heistä tunsivat elävänsä uudessa, kolmannessa kulttuurissa. Kahden kulttuurin omaksuneet useimmiten valitsivat kustakin parhaat, itselleen sopivimmat piirteet. Huonona puolena kahden kulttuurin keskellä eläessä nousi niiden väliin putoaminen – se, ettei ole selvästi tai syvästi osa kumpaakaan. Etniseen profiiliin luokituttavat nuoret osasivat suomea ja tunsivat ainakin osittain suomalaista kulttuuria, mutta he ensisijaisesti käyttivät kotikieltään. He olivat pääasiassa solmineet kaverisuhteita samaa etnisyyttä edustavien vertaisten kanssa eivätkä juurikaan olleet kontaktissa suomalaisten ikätovereiden kanssa. Talib ja Lipponen (2008, 81) toteavat, että kontaktien vähyyks kantasuomalaisten kanssa ei ole aina seurausta siitä, etteikö maahanmuuttajanuori olisi halukas tai jopa aktiivinen niiden solmimiseen, vaan myös seurausta torjumisista ja koetuista epäonnistumisista. Nämä vastoinkäymiset uuteen kulttuuriin sopeutuessa voivat tuntua maahanmuuttajasta erityisen raskailta ja hylkäämiskokemukset saattavat vaikuttaa uskallukseen ja halukkuuteen osallistua uusiin ryhmiin (Phinney ym., 2001, 506).

3.3 Kotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä

Kotoutumisprosessin eteneminen ei ole suoraviivaista tai hetkessä tapahtuvaa, pikemminkin päinvastoin. Lukuisten käytännön asioiden lisäksi siihen kuuluu monenlaisia psyykkisiä prosesseja, jotka voivat olla keskenään ristiriitaisia (Castaneda ym., 2018, 57). Esimerkiksi uuden asuinmaan turvallisuus voi rauhoittaa maahanmuuttajan oloa ja tuoda elämään tasapainoa, kun samalla huoli kotimaahan jääneistä ja suru menetyksistä painavat mieltä raskaasti. Fyysisesti turvallinen ympäristö ei tarkoita, etteikö henkilö kokisi emotionaalista turvattomuutta (Vaele ym., 2022). Lähtöön liittyvä stressi ja mahdolliset traumat eivät jää

lähtömaahan, vaan muuttanut kantaa niitä mukanaan vielä pitkään (Taylor ym., 2023). Uuteen kulttuuriin ja asuinympäristöön sopeutuminen vie aikaa ja resursseja, varsinkin jos ne eroavat suuresti omasta alkuperäisestä kulttuurista (Berry, 1997). Ukrainainalaisen kulttuurin voidaan arvioida olevan melko yhteneväinen länsimaalaisen elämäntavan kanssa, minkä voidaan olettaa helpottavan sopeutumista. Ilman todellista kokemusta näissä kahdessa kulttuurissa elämisestä on kuitenkin vaikea arvioida kulttuurien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Uuteen asuinympäristöön, kulttuuriin ja kieleen sopeutumiseen vaikuttavat myös tulijan persoonallisuus ja luonteenpiirteet. Muuttajan avoimuus, sosiaalinen ulospäinsuuntautuneisuus, epävarmuuden sietokyky ja rohkeus ottaa riskejä helpottavat sopeutumista tuntemattomaan (Pollari & Koppinen, 2011, 20). Sopeutuneisuuteen vaikuttavat muun muassa maassaoloaika ja sinä aikana tarjoutuneet mahdollisuudet sekä henkilökohtaiset kokemukset (Talib & Lipponen, 2008, 82). Myös sillä on merkitystä, minkä ikäisenä henkilö on muuttanut Suomeen. Mitä varttuneemmaksi henkilö on kasvanut kotimaassaan ennen sieltä pois muuttamista, sitä todennäköisemmin hän on voimakkaasti kiintynyt maansa kieleen ja kulttuuriin (Berry, 1997). Pienellä lapsella on vähemmän kokemuksia kulttuuristaan ja kielestään, jonka lisäksi pienet lapset ovat usein sopeutuvaisempia ja muuntautumiskykyisempiä kuin aikuiset (Berry, 1997). Nuorten kotoutumisprosessin on huomattu muistuttavan enemmän aikuisten kuin lasten sopeutumisprosessia ollen luonteeltaan kompleksisempi (Perttula & Tuovila-Ginters, 2004). Jos lähtömaan kulttuuri eroaa suuresti uuden asuinmaan kulttuurista, on siihen sopeutuminen mahdollisesti monin kerroin vaikeampaa (mm. Acoba, 2024; Berry, 1997).

Kotoutuminen voi tapahtua eriaikaisesti eri elämän osa-alueilla (Leinonen, 2013, 12). Voi olla, että koulu on maahan muuttaneen lapsen ensimmäinen paikka, missä hän todella kohtaa suomea puhuvia ikäisiään lapsia. Kotoutuminen voi edistyä koulussa mukavaan tahtiin, mutta vapaa-ajalla lapsi voi olla hyvinkin erillinen, ellei hän ole päässyt mukaan harrastuksiin tai jos hänen naapurissaan ei asu samanikäisiä, suomea puhuvia lapsia. Tällöin kotoutuminen tapahtuu pääasiassa koulussa. Harrastuksissa lapselle tarjoutuu luonnollisia tilanteita oppia suomen tai ruotsin kieltä, kokea yhteenkuuluvuuden ja onnistumisen tunteita (Leinonen, 2013, 47; Taylor ym., 2023). Vapaa-ajan harrasteryhmissä huomio ei ole kielenoppimisessa ja varsinkin urheiluharrastuksiin mukaan pääseminen voi käydä helposti. Kielen oppijalle tarjoutuu luonnollinen tilaisuus omaksua uusia sanoja ja ilmaisuja. Mikä tärkeintä, lapsi voi

saada merkityksellisen kokemuksen osallisuudesta, joka on hyvin tärkeää sekä ryhmäytymisen että identiteettityön kannalta (Taskinen, 2017, 187).

Voidaan olettaa, että onnistunut kotoutuminen on myönteisesti yhteydessä hyvinvointiin. Lapsen hyvinvointi rakentuu yksilöresursseista, jotka ovat biologiset, psyykkiset, sosiaaliset ja materiaaliset lähtökohdat (Minkkinen, 2015, 25). Asuinpaikan vaihtuminen maasta toiseen on merkittävä elämäntapahtuma, josta aiheutuu psyykkistä kuormitusta. Kyseessä on stressitila, jossa yksilö hyötyy suuresti, jos hän kykenee joustamaan ajatuksissaan ja toimintatavoissaan (mm. Berry, 1997; Talib & Lipponen, 2008, 108). Lapselta vaaditaan tässä tilanteessa sietokykyä eli resilienssiä. Iso elämänmuutos, joka kotimaan jättäminen eittämättä on, vaatii epävarmuuden sietoa ja kykyä sopeutua. Resilienssin lisäksi poislähtemisen hyväksyminen ja uuteen asuinmaahan asettuminen vaativat lapselta kykyä käsitellä kohtaamiaan vastoinkäymisiä (Minkkinen, 2015, 25–26). Vahvan sosiaalisen tuen on todettu vahvistavan ihmisen resilienssiä, eli resilienssi on jotain, joka rakentuu niin ikään vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Sippel, 2015).

Kotoutuminen on pitkä, monivaiheinen ja usein työläs prosessi. Arvioiden mukaan jo pelkästään uuteen kotimaahan sopeutuminen vie kolmisen vuotta (Talib & Lipponen, 2008). Heckmannin (2005) kuvailema identifioiva kotiutuminen on sen sijaan pitkä prosessi, joka kestää joidenkin arvioiden mukaan jopa kolme sukupolvea (mm. Talib & Lipponen, 2008). Aika-arviot konkretisoivat kotoutumisen psyykkistä kompleksisuutta. Koska kotoutumisessa on kyse identiteetin muovautumisesta kohti edes jossain määrin vakiintunutta käsitystä itsestä suhteessa ympäristöön, tapahtuu kotoutuminen kriiseissä ja ennen kaikkea niistä selvittäessä (Talib & Lipponen, 2008). Kotoutujan mielenterveyden ja eheän identiteetin rakentumisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että kotoutuja kokee uuden lähiympäristönsä turvallisenä ja että hän kokee sen mahdollisuuksia tarjoavana. Turvallisuus, jatkuvuus ja mahdollisuuksien avautuminen antavat toivoa, joka osaltaan kantaa vaikeiden hetkien yli (Castaneda ym. 2018, 58).

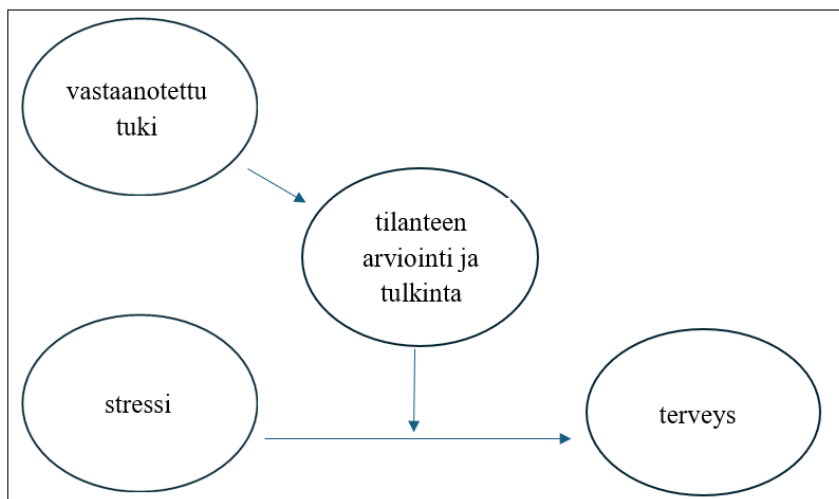
Tilapäiseen suojeluun hakeutuminen tai pakolaisuus ovat hyvin erilaisia maahantulosityitä kuin suunniteltu maahanmuutto, jonka kulun maahanmuuttaja on voinut itse määrittää tai ainakin aktiivisesti siihen vaikuttaa. Perttula ja Tuovila-Ginters (2004) tutkivat helsinkiläisten opettajien havaintoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisprosessista. Haastatellut opettajat kokivat, että pakolaistaustaisten oppilaiden tuntui olevan muita

vaikeampi luottaa tulevaisuuteen. Näköalattomuuden esitettiin myös vaikuttavan Suomeen sopeutumattomuuteen ja tekevän oppilaista kuin lamaantuneita (Perttula & Tuovila-Ginters, 2004). Rizzi ym. (2022) havaitsivat tutkimuksessaan, että haastatelluista Puolaan paenneista ukrainalaisista suurin osa raportoi voimakasta ahdistusta, masennusta ja univaikeuksia. Läheiset perhesiteet tai mahdollisuus pitää heihin yhteyttä sekä sosiaaliset verkostot suojelivat pahoinvoinnilta ja kasvattivat henkilöiden resilienssiä selviytyä uudessa elämäntilanteessa. Rizzi ym. (2022) korostavat, että vanhempien kokema stressi voi myös vaikuttaa negatiivisesti lasten hyvinvointiin, vaikka ensi tilassa perhe näyttäytyykin suurena voimavarana. Maahanmuuton akuutissa vaiheessa opettaja saattaa olla ainoa aikuisen tavalla käyttäytyvä ja reagoiva aikuinen lapsen elämässä (Perttula & Tuovila-Ginters, 2004).

Onnistunut akkulturaatio näyttäytyy psyykkisenä ja fyysisenä hyvinvointina, tyytyväisyytenä, hyvänä itsetuntona sekä hyvinä työsuorituksina tai hyvänä koulumenestyksenä (Phinney ym., 2001, 501). Vaatimustaso ei ole vähäinen eikä lopulta vaadita paljon poikkeavuutta, että jokin näistä ulkoisestikin määritellyistä osa-alueista ei toteudu. Lopulta kotoutuminen on tyydyttävän tasapainon löytymistä oman ja uuden kulttuurin välillä (Schubert, 2013, 64).

3.4 Sosiaalinen tuki kotoutumisen edistäjänä

Sosiaalinen tuki (social support) on yleisesti ihmistieteissä käytetty malli, joka selittää toisilta ihmisiltä saadun tuen myönteistä vaikutusta hyvinvoinnille. Koska mallia käytetään paljon ja eri tieteenaloilla, on sen määrittelemisen myös monitahoista (Helgeson, 2003). Määritelmät ovat yhteneväisiä, mutta saattavat erota toistaan esimerkiksi sen osa-alueiden määrässä tai sosiaalisen tuen mittaamisen tavoissa. Helgesonin (2003) sosiaalista tukea erittelevän katsauksen mukaan määrällisessä tutkimuksessa sosiaalista tukea lähestytään tukiverkostoja kartoittamalla ja niiden vahvuutta määrittelemällä, kun taas laadullisessa tutkimuksessa sosiaalista tukea hahmotellaan sen laadun mukaan. Cohen (1985, 310–311) erottelee sosiaalisen tuen kaksi eri selitysmallia. Puskurivaikutusmallissa (stress-buffering model) ihminen on stressaavassa tilanteessa, jossa hän saa toiselta sosiaalista tukea. Toisessa selitysmallissa, päävaikutusmallissa (main-effect model) sosiaalisilla resursseilla nähdään olevan hyötyä ihmiselle huolimatta siitä, onko kyseessä stressaava tilanne tai ei. Mallin hypoteesin mukaan mitä enemmän ihminen saa sosiaalista tukea, sitä todennäköisimmin hänen elämänlaatunsa on parempi. Kuviossa 4 on havainnollistettu Cohenin ym. (2000, 32) puskurivaikutusmallin mekanismia. Malli noudattaa alkuperäistä muotoa.



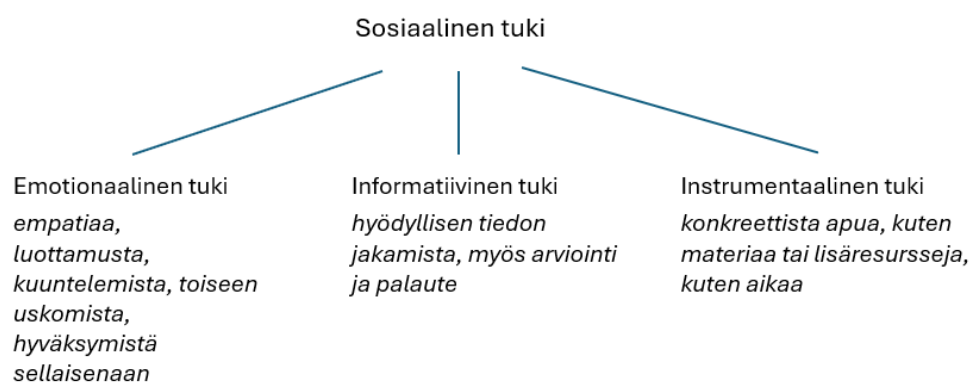
Kuvio 4. Havainnollistus sosiaalisen tuen mallista, jonka selitysmallina on Cohenin ym. (2000, 32) puskurivaikutusmalli.

Puskurivaikutusmallissa lähtökohtana on jokin stressiä aiheuttava elämäntapahtuma, joka vaikuttaa henkilön hyvinvointiin. Ulkopuolelta tarjottu tuki ja sen vastaanottaminen saavat henkilön arvioimaan tapahtumaa tuettuna, joka saattaa vaikuttaa hänen tulkintaansa tapahtuneesta ja siitä selviämisestä. Sosiaalinen tuki saattaa vähentää riskiä käyttäytyä epärentavasti stressaavissa tilanteissa, vähentää riskiä altistua stressaaville tapahtumille sekä myös lisätä niin sanottua selvytymiskompetenssia (Cohen & Wills, 1985; Cohen, 1992).

Päävaikutusmallissa sosiaalisen tuen todetaan olevan vaikutuksellista myös neutraaleissa tilanteissa, joissa ei ole vaaraa tai sen uhkaa. Kannattelevat suhteet toisiin ihmisiin tuovat elämään vakautta, ennustettavuutta sekä tunteen siitä, että on arvostettu sellaisena kuin on (Cohen, 1992). Voidaan ajatella, että koulumaailmassa opettaja osoittaa oppilailleen tämän mallin mukaista sosiaalista tukea tavallisissa, arkisissa tilanteissa, joissa ei ole tiedossa erityistä stressiä aiheuttavia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa pureudutaan kuitenkin sotaan paenneiden ukrainalaisten oppilaisen tilanteeseen, missä ulkoiset syyt ovat pakottaneet poistumaan kotimaasta. Kyseessä on suuri muutos, jonka voidaan olettaa aiheuttavan stressiä ja haasteita sopeutumiselle. Berry (1997) nimittää muuttajan sopeutumisprosessissa mahdollisesti kokemaa stressiä akkulturaatiostressiksi. Senkin nojalla tässä tutkimuksessa tukeudutaan erityisesti Cohenin (1985) stressiltä suojaavaan sosiaalisen tuen malliin.

On tärkeää, että ihmisellä on ympärillään tukea tarjoavia ihmisiä. Ympärillä olevat ihmiset ja tunne ryhmään kuulumisesta ovat yhteydessä koettuun elämänlaatuun (Helgeson, 2003, 26). Sosiaalista tukea ja sen vaikuttavuutta voidaan myös tutkia siitä näkökulmasta, kuka tukea tarjoaa (mm. Guo ym., 2020). Sosiaalisen tuen tarjoajia voivat olla ketkä vain. Huoltajien ja perheenjäsenten osoittaman tuen on todettu olevan hyvin vaikutuksellista ja hyvinvointia tukevaa. Lapsen elämässä koululla on suuri rooli kodin ulkopuolisena toimijana ja lapsen kasvuympäristönä. Sukulaiset ja tukiverkostot kauempanakin voivat tarjota sosiaalista tukea eikä fyysinen etäisyys ole välttämättä este tuen vaikuttavuudelle ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Oppedalin ja Idsonin (2015) tutkimuksen mukaan on tärkeää, että sosiaalista tukea tarjoutuu eri kanavista. He havaitsivat tutkimuksessaan, että laaja sosiaalinen tuki edistää nuoren maahanmuuttajan akkulturaatioprosessia ja tukee mielenterveyttä erityisesti silloin, kun kyseessä pakolaisena saapunut lapsi. Myös tuen laadulla on merkitystä, kun tarkastellaan annetun sosiaalisen tuen vaikuttavuutta henkilön hyvinvoinnille (Cohen, 1985, 349). Toisaalta on myös mahdollista, että jotkin sosiaaliset suhteet ovat itsessään stressiä, kireyttä ja jopa konflikteja aiheuttavia (Helgeson, 2003, 27).

Sosiaalinen tuki on tehokkaampaa, jos se on tilanteeseen sopivaa ja oikea-aikaista (Cohen, 1985, 314). Sosiaalinen tuki jaotellaan tuen laadun mukaan perinteisesti kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat emotionaalinen, informatiivinen ja instrumentaalinen tuki. Kuviossa 5 esitetään sosiaalisen tuen osa-alueet Väisäsen ym. (2017) määrittelyn mukaisesti.



Kuvio 4. Havainnollistus sosiaalisen tuen osa-alueista Väisäsen ym. (2017) määritelmän pohjalta.

Emotionaalinen tuki on toiselle osoitettua empatiaa, luottamusta, kuuntelemista ja toisen pärjäämiseen uskomista (Cohen, 1985, 313). Kannattelun lisäksi emotionaalinen tuki on myös myötäelämistä, huolien ja surujen vastaanottamista (Helgeson, 2003). Emotionaalisen tuen on todettu olevan hyvin vaikutuksellista eivätkä sen myönteiset vaikutukset ole kovinkaan

riippuvaisia tuen tarjoajasta (mm. Helgeson, 2003, 26; Väisänen ym., 2017, 42).

Emotionaalisella tuella on hyvinvointia tukeva vaikutus. Yhtä lailla sen puutteella on todettu olevan haitallisia vaikutuksia, kuten koulu-uupuminen ja alisuoriutuminen (Romano ym., 2021). Opettajalta saadun vahvan emotionaalisen tuen on havaittu olevan yhteydessä oppilaan sosiaalisiin taitoihin ja akateemiseen kompetenssiin (Malecki & Demaray, 2003). Väisänen ym. (2017) opettajaopiskelijoiden vastaanottamaa sosiaalista tukea arvioivassa tutkimuksessa havaitaan, että ne opiskelijat, jotka eivät kokeneet saavansa muilta emotionaalista tukea, olivat muita kuormittuneempia. Emotionaalisella tuella on todettu olevan myös suuri vaikutus mielen hyvinvoinnille, koska tuki auttaa tunteiden käsittelyssä ja vahvistaa yleistä hyvinvointia (Acoba, 2024). Curby ym. (2013) tutkivat esikouluikäisten opettajalta saaman emotionaalisen tuen ja koulumenestyksen yhteyttä. He esittävät tutkimuksensa pohjalta, että emotionaaliselta ilmapiiriltään tasaisessa ja johdonmukaisessa luokassa oppilaille tarjoutuu koulumenestyksen kannalta suotuisa ilmapiiri, jossa oppilaat tietävät, mitä odottaa, tuntevat olonsa turvallisemmaksi ja voivat siten osallistua koulutyöhön paremmin, kun häiriötekijät, kuten ennakoimattomuus ja epävarmuus eivät vie oppimiselta tilaa (Curby ym., 2013).

Cohen (1985) kuvailee **informatiivisen tuen** olevan sellaisen hyödyllisen tiedon jakamista, joka auttaa tuen vastaanottajaa toimimaan ja selviytymään ympäristön haasteista.

Informatiivista tukea ovat myös neuvot ja ehdotukset, joiden tarkoituksena on auttaa toista hankalassa tilanteessa (Helgeson, 2003, 25; Acoba, 2024). Sosiaalisen tuen osa-alueet eivät ole tarkkarajaisia, vaan useaa tuen muotoa saattaa esiintyä samassa tilanteessa eivätkä ne ole tarkkarajaisesti toisistaan erotettavissa. Esimerkiksi Väisänen ym. (2017, 42–43) sisällyttävät arvioinnin ja palautteen antamisen informatiiviseen tukeen kuuluvaksi. Joissakin tutkimuksissa (mm. Helgeson, 2003; Väisänen ym., 2017) on todettu, että informatiivista tukea toivotaan erityisesti jonkinlaisilta asiantuntijoilta, ei niinkään vertaisilta. Läheisiltä tulevaan informatiiviseen tukeen saatetaan suhtautua torjuvasti, koska se saattaa tuntua epätoivotulta neuvomiselta (Helgeson, 2003, 26). Tarjottu informatiivinen tuki saattaa tuntua myös liialliselta, jolloin tarjottu tuki ei ole vaikuttavaa tai tunnu vastaanottajasta tuen saamiselta (Helgeson, 2003, 28). Koulukontekstissa opettajan ja oppilaan välinen suhde on todettu sellaiseksi, jossa opettajan tarjoama informatiivinen tuki on vaikutuksellista sekä oppilaan koulutyötä ja hyvinvointia tukevaa (mm. Chen, 2008). Esimerkiksi tieto omasta koulumenestyksestä ja sitä ohjaava palaute ovat tietoa, joka hyödyttää oppilasta joko jatkamaan samaan tapaan, parantamaan opettajan osoittamia asioita tai palautteen ollessa

myönteistä, vahvistamaan käsitystä itsestä hyvin pärjäävänä. Toisaalta palaute voi myös lannistaa ja hankaloittaa koulutyöhön motivoitumista.

Sosiaalisen tuen kolmas osa-alue, **instrumentaalinen tuki** on välitöntä ulkopuolelta tulevaa apua, jonka pyrkimyksenä on ratkaista jokin instrumentaalinen haaste (Cohen, 1985). Instrumentaalinen tuki on erilaisten lisäresurssien antamista, kuten rahan, materiaallisen avun tai tarvittavan palvelun tarjoamista. Oikein ajoitettu instrumentaalinen tuki auttaa saamaan stressiä aiheuttavat asiat hallittaviksi (Acoba, 2024). Instrumentaalinen tuki pyrkii siis ratkaisemaan jonkin ympäristön aiheuttaman haasteen, joka aiheuttaa yksilölle stressiä. Instrumentaalinen tuki on jotain konkreettista, jotain todennettavissa ja osoitettavissa olevaa tukea, jolle on tarve juuri tietyllä hetkellä (Helgeson, 2003, 25). Yleisopetuksessa instrumentaalista tukea ovat esimerkiksi tukiopetuksen antaminen, eriyttävät oppimateriaalit, lisääjän antaminen tai vaikkapa liikuntatunneilla soveltavien tehtävien antaminen, mikäli oppilaalla on jokin liikuntavamma. Opettajan näkökulmasta instrumentaalinen tuki voi tarkoittaa lisäponnistelua materiaalien kerryttämiseksi, asioiden selvittelyä tai työajan venymistä.

Taloudelliseen ahdinkoon raha on tehokkaampi tuki kuin emotionaalinen tuki, kun taas läheisen menetykseen rahalla ei ole merkitystä, vaan tukea voi osoittaa myötätunnolla ja läsnäololla. Cohenin (1985, 314) mukaan informatiivinen ja emotionaalinen tuki ovat usein todennäköisimmin sopivimpia tuen muotoja useampiin stressaaviin tilanteisiin ja haasteisiin. Hän toteaa instrumentaalisen tuen onnistumisen olevan hyvin tilannesidonnaista. Tässä tutkimuksessa on myös oletettavaa, että instrumentaalista tukea esiintyy opettajien haastatteluissa vähemmän verrattuna emotionaaliseen ja informatiiviseen tukeen.

4 Opettajan merkitys

Tässä luvussa tarkastellaan opettajan merkitystä sosiaalisen tuen tarjoajana, opettajaa oppilaan kotoutumisen tukijana sekä opettajaa oppilaan kulttuuri-identiteetin tukijana. Kutakin aihetta lähestytään ajankohtaisten tutkimusten pohjalta perustellen opettajan merkitystä oppilaan kotoutumiselle.

4.1 Opettaja sosiaalisen tuen tarjoajana

Kouluun sopeutuminen on jokaisen lapsen ensisijainen sosiokulttuurinen ja kehityksellinen tehtävä (Phinney ym., 2001, 503). Sosiaalisen tuen merkitys oppilaan koulumenestykselle on tutkimusten valossa kiistaton (Romano ym., 2021; Rosenfield ym., 2000; Ulmanen ym., 2023). Sosiaalista tukea voivat osoittaa huoltajat, vertaiset tai opettajat. Opettajien oppilaalle tarjoama sosiaalisen tuen on todettu olevan tehokkainta, kun tarkastelussa ovat oppilaan oppimistulokset (Romano ym., 2021). Oppilas myös sitoutuu koulutyöhön tiukemmin, kun hänelle tarjotaan sosiaalista tukea (Rosenfield ym., 2000; Romano ym., 2021). Guo ym. (2020) tutkimuksessaan havaitsivat, että opettajilta ja vertaisilta saatu sosiaalinen tuki vaikutti suojelevasti oppilaan masennusoireita vastaan. Oletuksena on, että opettajat tarjoavat oppilalleen eritasoista sosiaalista tukea myös ns. tavallisissa perusopetuksen luokissa. Sosiaalisen tuen antamisen voidaan ajatella olevan jotain opettajan ammattiin sisäänkirjoitettua ja siitä erottamatonta. Valmistavassa opetuksessa oppilaat ovat hyvin usein herkemässä ja haavoittuvammassa asemassa muun muassa kielitaidon uupuessa. Voidaan ajatella, että tällöin opettajan oppilailleen kohdistaman sosiaalisen tuen tarve on entistä suurempi, kuten myös mahdollisesti sen merkitys ja vaikuttavuus.

Sosiaalista tukea voi osoittaa toiselle ihmiselle vuorovaikutuksellisessa tilanteessa. Tuen kohteen tulee myös olla vastaanottavainen, jotta tuki voi olla tehokasta ja tämän hyvinvointia tukevaa. Vahvan sosiaalisen tuen on todettu parantavan oppilaan hyvinvointia ja saavan tämän motivoitumaan koulutyöhön paremmin (Väisänen ym., 2017). Sosiaalisen tuen heikkous tai jopa puute ilmenee muun muassa kielteisenä suhtautumisena ja sitoutumattomuutena koulutyöskentelyä kohtaan (Wang & Eccles, 2012). Opettaja voi osoittaa sosiaalista tukea oppilaalleen tiedostamattaan tai tietoisesti, pyrkimyksensä parantaa tämän tilannetta ja tukea oppilaan hyvinvointia. Sosiaalisen tuen osa-alueet saattavat ilmetä samanaikaisesti opettajan oppilaan osoittamassa tuessa, jolloin niiden erittely voi olla

haastavaa. Esimerkiksi instrumentaalisisessa tuessa saattaa samanaikaisesti esiintyä voimakkaita emotionaalisisia piirteitä (Semmer ym., 2008).

Opettaja voi tarjota sosiaalista tukea myös oppilaan huoltajille. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2015 mainitaan huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ensiarvoisen tärkeänä, sillä oppilaan huoltajilla on tieto lapsen kasvusta, kehityksestä sekä mahdollisista oppimiseen liittyvistä haasteista. Opettajan huoltajalle tarjoama emotionaalinen, informatiivinen tai instrumentaalinen tuki voivat kannatella huoltajaa vaikeassa elämäntilanteessa tai auttaa selvittämään jokin arkielämän pulma. Ukrainalaisten oppilaiden huoltajien rooli on erilainen Suomessa kuin Ukrainassa. Suomalainen koulutusjärjestelmä, oppisisällöt, opetustavat ja vaatimukset ovat huoltajille vieraita, ja he voivat olla pitkälti sen tiedon varassa, jonka opettaja heille antaa (Leinonen, 2013, 46). On mahdollista, että lapsen huoltajat toimivat Suomessa eri tavalla kuin kotimassaan ja siksi he saattavat hyötyä opettajan tiedoista ja tuesta. Joka tapauksessa opettajan huoltajille osoittama tuki ja huomio ovat edellytyksiä luottamuksen syntymiselle. Opettajan tulisi kohdata huoltajat avoimesti ja mahdollistaa heille tilaisuus esittää kysymyksiä, toiveita ja huolia, jonka jälkeen hänen tulisi huomioida ne opetusta suunnitellessa (Pollari & Koppinen, 2011, 23).

Luo ja Sato (2021) havaitsivat tutkimuksessaan, että vanhempien akkulturaatiostressi ja vanhemmuuteen liittyvä stressi olivat yhteydessä vähäiseen saatuun sosiaaliseen tukeen. Sen sijaan vastaanotettu sosiaalinen tuki vähensi akkulturaatioon liittyvää stressiä ja vähensi mielenterveyden haasteita. Tämän perusteella voidaan olettaa, että opettajan huoltajille osoittama tuki on vaikuttavaa ja jopa stressiä lieventävää. Oppilaan emotionaalista tukemista on myös avoimesti osoittaa ymmärrystä ja luottamusta oppilaan huoltajille ja heidän valinnoilleen. Huoltajille suunnattua informatiivista tukea voivat olla esimerkiksi saavutettavat ja ajantasaiset tiedotteet koulun ja ryhmän toiminnasta. Tällainen tuki liittyy myös instrumentaaliseen tukeen, sillä tiedotteiden selkokieiset ilmaisut, ehkä myös kääntäminen, vaativat opettajalta ajallisia lisäresursseja tai ainakin töidensä järjestyä siten, että tällaiselle tukemiselle jää riittävästi aikaa.

Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden ja -opiskelijoiden opettajia tutkineessa tutkimuksessa (Taylor ym., 2023) opettajat ilmoittivat haastatteluissa auttavansa ja ohjeistavansa oppilaitaan ja opiskelijoitaan odottamattomissa asioissa. Opettajat ovat auttaneet käyttämään palveluita, täyttämään lomakkeita ja käyttämään digipalveluita, joihin monet palveluihin

ilmoittautumiset Suomessa keskittyvät. Opettajat ilmoittivat myös opastavansa huoltajia palveluiden ja käytännön asioiden hoitamisessa. On mielenkiintoista selvittää, ilmeneekö tämän tutkimuksen haastatteluissa samankaltaisia informaaleja tukikeinoja oppilaille tai heidän huoltajilleen kuten Taylorin ym. (2023) tutkimuksessa. Samassa tutkimuksessa osa opettajista myös arvioi oman pedagogisen osaamisensa olevan riittämätöntä erityisesti oppilaiden tai opiskelijoiden eriyttämiseen liittyvissä pulmissa. Tässä tutkimuksessa haastattelukysymyksenä on sosiaalisen tuen selvittämisen lisäksi myös muun muassa kysymys siitä, miten hyvin opettajat kokevat pystyvänsä tukemaan ukrainalaisten oppilaiden kotoutumista.

Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa opettajan tarjoaman sosiaalisen tuen voidaan olettaa olevan hyvin merkityksellistä oppilaalle, joka on tullut toisenlaisesta kieli- ja kulttuuriympäristöstä. Jo pelkästään muutto maan sisäisesti edellyttää paljon sopeutumista ja usein elämän uudelleen järjestelyä, kun lähiympäristöstä kavereihin kaikki on muuttunut. Omat tavat ja suhteet ovat rakennettava uudestaan uudessa elinympäristössä. Toisesta maasta ja kulttuurista tulevan tulee usein tutustua uuteen ympäristöön, kieleen ja kulttuuriin. Tilapäissuojelua saavien ja sotaa paenneiden ukrainalaisten tapauksessa kyse ei ole pelkästään muutosta, vaan uhasta, menetyksistä ja epätietoisuudesta. Voidaan olettaa, että tällaisilla lapsilla on vielä suurempi tarve saada opettajaltaan sosiaalista tukea.

4.2 Opettaja oppilaan kotoutumisen tukijana

Opettajaa oppilaiden kotoutumisen tukijana lähestytään Taskisen (2017, 188) maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden rakentamisen mallia apuna käyttäen. Malli on kehitetty tutkimuksen interventioiden pohjalta. Malli koostuu kolmesta opettajan vastuulla olevasta osa-alueesta, joiden pyrkimyksenä on mahdollistaa oppilaiden osallisuus. Taskisen (2017) mallin mukaan ensiarvoisen tärkeää on, että opettaja kuuntelee ja kuulee oppilaita. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppilas pystyy aidosti vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin ja omaan oppimisympäristöönsä. Kielitaidottomuus tai hyvin vähäinen kielitaito eivät ole syitä jättää oppilaan mielipidettä selvittämättä, vaan tärkeää on löytää sellaisia tuettuja kommunikaatiotapoja, joilla oppilas voi tuoda esiin ajatuksiaan ja tarpeitaan. Interventio osoitti, että mahdollisuus kommunikoida omia ajatuksia edisti myös osallisuutta ja lisäsi oppilaan pyrkimyksiä hakeutua yhteyteen vertaisten kanssa.

Oppilaan aktiivisen kuuntelemisen lisäksi opettajan tulee systemaattisesti edistää oppilaiden ryhmäytymistä. Taskinen (2017) havaitsi interventiossaan, että oman ydinryhmän lisäksi on tärkeää rakentaa erilaisia pieniä ryhmiä, joilla on jokin oma yhteinen kiinnostuksen kohteensa ja joihin oppilaat voivat liittyä vapaaehtoisesti. Opettajien organisoimat välituntien harrasteryhmät osoittautuivat interventiotutkimuksessa hyvin mieluisiksi ja ryhmät vaikuttivat hitsautuvan tiiviiksi. On tärkeää, että opettaja käsittää työalueekseen myös informaalit tilanteet, joissa kielenoppijat kohtaavat myös muita kuin valmistavan opetuksen oppilaita. Ryhmän jäsenet rohkaistuivat osallistumaan aktiivisesti sekä puhumaan enenevässä määrin suomen kieltä. Ryhmäytymisen edistämisen lisäksi opettajan tulee kannustaa oppilaita yhteistyöhön. Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden osallisuus toteutui parhaiten sellaisissa ryhmissä, joissa opettaja systemaattisesti käytti yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä sekä kielitaitoista opetusta.

Opettaja on oppilailleen tärkeä malli, joka toiminnallaan näyttää, miten koulussa ja Suomessa toimitaan, mikä on hyväksyttävää ja millaisia rajoja yhteisössä on (Perttula & Tuovila-Ginters, 2004). Opettaja mallintaa myös arvoja ja sitä, millaista kieltä kouluympäristössä käytetään (Taskinen, 2017, 185). Yhteenkuuluvuuden merkitystä maahanmuuttajataustaisten ja Suomessa syntyneiden lasten hyvinvoinnille kartoittaneessa interventiotutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden kokema yhteenkuuluvuus vähensi mielenterveyden ongelmia ja lisäsi hyvinvointia (Autio ym., 2025). Yhteenkuuluvuuden tunteen havaittiin parantavan kaikkien oppilaiden kokemaa hyvinvointia ja vaikuttavan myönteisesti mielenterveyteen. Voimakas yhteenkuuluvuuden tunne oli yhteydessä vähäisempään määrään sisäänpäin kääntynyttä mielenterveysoireilua ja ulospäinsuuntautuvaa oireilua sekä suurempaan määrään myönteistä vuorovaikutusta. Autio ym. (2025) havaitsivat, että yhteenkuuluvuuden tunne kasvatti myös oppilaiden resilienssiä. Sen lisäksi, että vertaissuhteet ja harrasteryhmät suomea kotikielensä puhuvien lasten kanssa tukevat suomen kielen oppimista, ovat ne myös tärkeitä hyvinvointia rakentavia ja tukevia vuorovaikutustilanteita.

Taskinen kuitenkin toteaa interventioidensa perusteella, että oppilaan oma pyrkimys osallisuuteen ja omat aloitteet johtavat tehokkaimmin todelliseen osallisuuteen (Taskinen, 2017, 181). Vaikka opettaja kuinka tarjoaisi maahan muuttaneelle oppilaalle sosiaalista tukea pyrkimyksenään edistää tämän Suomeen kotoutumista, on loppupeleissä oppilaan oma asenne ja pyrkimys integroitua ratkaisevin.

4.3 Opettaja oppilaan kulttuuri-identiteetin tukijana

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2015 todetaan, että opettajan tehtävä on tukea oppilaan identiteetin kehittämisprosessissa. Opettajan ymmärrys kotoutumisen prosesseista ja identiteetin uudelleen muotoutumisesta auttavat opettajaa tukemaan oppilaiden kotoutumista suunnitelmallisesti. Kyse on opettajan interkulttuurisesta kompetenssista, joka koostuu neljästä osa-alueesta (Jokikokko, 2010, 93). Arvot, tiedot ja tietoisuus, toiminta ja taidot määrittelevät, kuinka kompetentti opettaja on vastaanottamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Jokikokon (2010, 93) mukaan interkulttuurisesti kompetentti opettaja suhtautuu myönteisesti erilaisuutta ja moninaisuutta kohtaan. Rohkeus ja tahto toimia tasapuolisesti ovat edellytyksiä myönteiselle interkulttuuriselle vuorovaikutukselle (Jokikokko, 2010, 93).

Pollarin ja Koppisen (2011, 28) mukaan interkulttuurisesti kompetentti opettaja näkee itsensä merkittävänä aikuisena jokaisen oppilaansa elämässä ja jokaisen oppilaan rakastettavana ja arvokkaana ihmisenä. Henkisten tarpeiden kohtaaminen on valmistavan opetuksen alussa tiedollisia tavoitteita tärkeämpää (Pollari & Koppinen, 2011, 28). Interkulttuurisesti pätevää, kompetenttia, opettajaa ei siis voi olla ilman emotionaalisen tuen tarjoamista oppilaille. Opettajan oma kokemus toisessa kulttuurissa elämisestä voi tuoda ymmärrystä ja erityistä sensitiivisyyttä ymmärtää sopeutumisen kokemuksia. Kahden kulttuurin limittäiselo on väistämättä johtanut siihen, että henkilö on sisäistänyt erilaisia viitekehyksiä, jotka vaikuttavat hänen ajatteluunsa ja toimintaansa (Talib & Lipponen 2008, 154). Erityisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kanssa työskennellessä opettajan omalla identiteetillä ja sen eheydellä on vaikutus siihen, miten opettaja kykenee tukemaan oppilaiden identiteetin kehittymistä (Talib & Lipponen, 2008 ja Jokikokko, 2010). Opettajan tulee olla selvillä omasta elämänpolustaan ja olla rakentanut itselleen eheän kuvan omasta elämäkulustaan, jotta hän voi vastaavasti tukea oppilaiden kulttuuri-identiteetin kehittymistä (Jokikokko, 2010).

5 Sotaa paenneet ukrainalaiset maailmalla

Laajaan Influx-nimiseen tutkimushankkeeseen kuuluva tutkimus (Palonen ym., 2024) perehtyi ukrainalaisten perheiden sosiaalisiin suhteisiin haastatteleamalla yhteensä 26 perhettä Liettuassa, Virossa ja Suomessa noin kaksi vuotta sodan syttymisen jälkeen. Haastatteluista kahdeksan tehtiin Suomessa asuville ukrainalaisperheille. Laadullisen haastatteluaineiston ja määrällisen sosiaalisen verkostanalyysin avulla ukrainalaisten perheiden sosiaalista suhteista saatiin monipuolinen kuva. Tutkimuksen osoitti, että tiiviit ja monipuoliset sosiaaliset verkostot tukivat pois kotimaastaan muuttaneiden ukrainalaisten kokemaa hyvinvointia ja edesauttoivat uuteen ympäristöön sopeutumista. Sosiaalinen verkostanalyysi osoitti, että esimerkiksi Suomeen muuttaneilla ukrainalaisilla vanhemmilla oli keskimäärin kymmenen ukrainalaista kontaktia Suomessa. Nämä suhteet voivat olla samaan aikaan muuttaneiden ukrainalaisten perheiden kanssa tai jo aikaisemmin Suomeen asettuneiden kanssa. Kuten Oppedal ja Idsoe (2015) ovat todenneet, suhteet saman kulttuuri-alkuperän omaaviin ihmisiin ylläpitävät tunnetta jatkuvuudesta ja ymmärretyksi tulemisesta.

Palosen ym. (2024) tutkimuksen haastatteluista nousi esiin haasteita, joita ukrainalaiset perheet ovat kohdanneet muuttaessaan Liettuun, Viroon ja Suomeen. Suomen kielen taitamattomuus ja siitä seuranneet vuorovaikutuksen haasteet koettiin suuriksi. Virossa ukrainalaisten lasten sopeutumista kartoittaneessa haastattelututkimuksessa lapset niin ikään kokivat kielimuurin ja viroon kielen oppimisen vaikeana (Toros ym., 2024). Lapset ilmaisivat olevansa ahdistuneita siitä, etteivät ymmärtäneet riittävästi kieltä kuten myös siitä, etteivät he pystyneet kommunikoimaan tehokkaasti paikallisten kanssa (Toros ym., 2023). Palosen ym. (2024) tutkimuksessa kouluun liittyvänä haasteena oli suomalaisen opetussuunnitelman erilaisuus verrattuna tuttuun ukrainalaiseen. Myös oppilaiden lukujärjestysten, koulukulttuurin ja ilmapiirin koettiin olevan erilainen ja sopeutumista vaativa. Viroon muuttaneiden ukrainalaisten lasten kokemukset olivat hyvin samankaltaisia. Lapset eivät olleet tyytyväisiä opetukseen, joka järjestettiin varta vasten Ukrainaista tulleille. Erityisesti ryhmien koostuminen eri ikäisistä oppilaista ja perinteisten opiskelumenetelmien puute sai kovaa kritiikkiä (Toros ym., 2024). Palosen ym. (2024) haastatteluissa ilmeni, että oppilaat jatkoivat opiskelua Ukrainaan etäyhteyksin. Tätä Palonen ym. kutsuvat nimellä *double-schooling*. Ukrainalainen etäkoulu koettiin tärkeäksi, jotta lapset pystyivät ylläpitämään suhteitaan Ukrainaan, mikä myös ylläpiti toivoa paluusta kotimaahan.

Tutkimuksensa perusteella Palonen ym. (2024) korostavat koulun roolin merkitystä ukrainalaisten sopeutumiselle. Lasten lisäksi vanhemmat mainitsivat koulun ja tarkemmin opettajien, ukrainalaisten tulkkien, ukrainan kielen opettajien ja muun muassa psykologien olleen tärkeitä resursseja. Koulujen keuhuttiin myös järjestäneen vapaa-ajan aktiviteetteja. Toros ym. (2024) haastatteluissa lapset kertoivat juuri harrastusten olleen tärkeitä tunteiden ja stressin käsittelyn apuvälineitä. Harrastuksiin uppoutumisen kerrottiin myös tarjoavan tauon murheiden ajattelusta ja tuovan tunnetta normaaliudesta (Toros ym., 2024). Palosen ym. (2024) tutkimuksen sosiaalisten suhteiden verkostotutkimuksessa ukrainalaiset perheet mainitsivat myös muutoksista aikaisemmissä sosiaalisissa suhteissaan. Yhteyksien ylläpitäminen koettiin haastavaksi tai joskus mahdottomaksi. Fyysisen etäisyyden lisäksi poliittiset ja henkilökohtaiset erimielisyydet etäännyttivät ja katkaisivat yhteyksiä. (Palonen ym., 2024). Rohkaisevaa akkulturaation kannalta on, että tutkimukseen osallistuneet ukrainalaiset perheet ylläpitivät yhteyksiään ukrainalaisiin tuttaviiin samaan aikaan sopeutuen uuteen asuinmaahan.

Puolassa ukrainalaisten vastaanottamista ja kouluun sopeutumista kartoittanut tutkimus nostaa tärkeiksi, ukrainalaisten oppilaiden puolalaisiin kouluihin liittymistä helpottaviksi asioiksi oman kieliset ohjaajat, ylimääräiset kielenoppimisen tunnit, tervetulleen ja turvallisen ilmapiirin rakentamisen sekä omankielisten oppimateriaalien järjestämisen (Franczak & Lutz, 2024). Toros ym. (2024) tutkimuksessa haastatellut lapset painottivat tarvitsevansa psykologista apua kokemustensa käsittelyyn. Lapset kertoivat tarvitsevansa apua tunteidensa käsittelyyn ja purkamiseen tiedostaen niiden merkityksen eteenpäin pääsemiseksi (Toros ym., 2024). Monelta suunnalta tulevan sosiaalisen tuen lisäksi ukrainalaiset sotaa paenneet oppilaat voisivat hyötyä myös oppilashuollon psykologin palveluista.

6 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista sosiaalista tukea valmistavan opetuksen opettajat antavat ukrainalaisille oppilailleen tukeakseen heidän kotoutumistaan.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaista emotionaalista tukea opettajat antavat oppilailleen?
2. Millaista informatiivista tukea opettajat antavat oppilailleen?
3. Millaista instrumentaalista tukea opettajat antavat oppilailleen?

7 Tutkimuksen toteutus ja osallistujat

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajat, jotka olivat opettaneet ukrainalaisia oppilaita vuoden 2022 alkaneen sodan jälkeen. Tutkimukseen valikoitui sellaisia opettajia, joiden yhteystiedot löytyivät verkosta Varsinais-Suomen koulujen sivuilta. Joitakin haastateltavia tavoitettiin myös toisen haastateltavan antamien vinkkien avulla. Haastateltaviin otettiin yhteyttä suoraan, jotta mahdollisesta haastatteluajasta ja -paikasta sopiminen olisi mahdollisimman helppoa. Viestintäkanavana käytettiin sähköpostia, jolla haastateltavaa lähestyttiin lyhyellä viestillä ja tutkimuksen liitteillä. Viestissä liitteinä olleet *tiedote tutkimuksesta* ja *tietosuojalomake* löytyvät tämän tutkimuksen liitteistä. Näin potentiaalinen haastateltava pystyi tutustumaan rauhassa tutkimuksen sisältöön jo etukäteen, joka saattoi suoraviivaistaa osallistumispäätöstä. Haastatteluista yksi tehtiin kaupungin kirjastossa ja loput viisi opettajien työpaikoilla eri alakouluissa. Litterointivaiheessa kullekin opettajalle annettiin pseudonyymi (O1-O6). Tulososiossa opettajista käytetään pidempää pseudonyymia, kuten Opettaja 1, luottavuuden parantamiseksi.

Haastattelun alussa kysyttiin opettajien sukupuolta, ikähaarukkaa, kokemusvuosia opettajana, kokemusta suomi toisena kielenä tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta sekä kokemusvuosia perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajina. Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi opettajaa, joista kaksi oli koulutustaustaltaan luokanopettajia. Neljä opettajista oli erityisopettajia. Opettajien työkokemus vaihteli kaikkiaan 5–27 vuoden väliltä. Vain yksi opettajista oli opettajauransa alussa, kun taas muut opettajat olivat kaikki toimineet työssään yli 20 vuotta. Valtaosa opettajista työskenteli sellaisella paikkakunnalla, jossa valmistavan opetuksen opettajan viran saamisen edellytyksenä on erityisopettajan koulutus.

Opettajilla oli 2–30 vuoden kokemus valmistavan opetuksen opettajuudesta. Opettajista kaksi oli opettanut työuransa alussa alueen ensimmäisissä valmistavan opetuksen ryhmissä, joita tuolloin kutsuttiin pakolaisryhmiksi. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat työskentelivät ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa. Niin ikään kaikilla opettajilla oli apunaan koulunkäynninohjaaja - tosin resurssi vaihteli kokoaikaisesta ohjaajasta vain yhtenä tuntina viikossa olevaan. Kolmella opettajalla oli ukrainankielinen ohjaaja, jonka koettiin helpottavan erityisesti ukrainankielisten oppilaiden kanssa kommunikoinnista ja käytännön asioiden hoitamista. Yksi opettajista työskenteli haastatteluhetkellä yläkoulun valmistavan

opetusryhmän opettajana, mutta tätä ei taustatietoja avaavassa taulukossa henkilöitä anonymiteetin takaamiseksi.

Opettajista kaksi kertoi asuneensa Suomen ulkopuolella. Toinen heistä oli työskennellyt opettajana ulkomailla valtaosan työvuosistaan. Näillä opettajilla oli oma kokemus maahanmuuttajuudesta, ja esiin nousivat omakohtaiset kokemukset uuden kielen oppimisen haasteista ja arkipäivän monimutkaisuuksista alkuun vieraassa maassa. Taulukossa 5 esitellään opettajien taustatietoja.

Taulukko 5. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustatietoja

Pseudonyymi	O1	O2	O3	O4	O5	O6
Sukupuoli	nainen	nainen	mies	nainen	nainen	nainen
Ikä	yli 50	yli 50	yli 50	yli 50	yli 50	30–40
Koulutus	erityis-opettaja	erityis-opettaja	luokan-opettaja	erityis-opettaja	erityis-opettaja	luokan-opettaja
Kokemusvuodet opettaja	27	25	yli 30	30	yli 30	5
Kokemusvuodet S2-/maahanmuuttotaust. opp. opettajana	15	25	yli 30	30	yli 30	5
Kokemusvuodet valmistavassa opetuksessa	4	20	7	30	7	2

Kuten taulukosta 5 voidaan havaita, yhtä osallistujaa lukuun ottamatta kaikilla oli pitkä työkokemus. Ennen valmistavan opetuksen ryhmässä työskentelyä opettajat olivat opettaneet pienluokissa, erityisluokissa ja yleisopetuksen luokissa.

7.1 Opettajien haastattelut

Haastattelurungon kaksi esitestausta tehtiin vuodenvaihteessa 2024–2025. Haastattelukysymykset osoittautuivat tarkoituksen mukaisiksi, joten myös esitestaukseen tarkoitetut haastattelut sisällytettiin aineistoon. Loput neljä haastattelua toteutettiin helmimaaliskuussa 2025. Ukrainan sodan alkamisesta tuli tuolloin kuluneeksi kolme vuotta, joka toi haastatteluihin ajallista perspektiiviä, ja opettajille tilaisuuden reflektoida toimintaansa. Kenties myös tuen vaikuttavuutta pystyttiin arvioimaan, jos oppilaat olivat integroituneet saman koulun perusopetuksen luokille. Kaikilla opettajilla oli haastatteluaihana ukrainalaisia oppilaita ryhmässään, joten ukrainalaisten oppilaiden kotoutumista tuettiin yhä silläkin hetkellä.

Tutkimuksen aineisto kerättiin Varsinais-Suomesta. Paikkakuntia ei tutkimuksessa mainita, koska valmistavan opetuksen ryhmiä on vähän ja opettajien tunnistaminen on siten mahdollista. Myös tarpeettomien yksityiskohtien liittämistä tutkimukseen osallistuneisiin opettajiin vältetään.

7.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Opettajien käsityksiä ukrainalaisille oppilaille tarjoamastaan kotoutumista edistävästä sosiaalisesta tuesta selvitettiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta käsittelyjärjestystä saatetaan muuttaa haastattelun edetessä (Eskola ym., 2018, 29). Metodien vahvuus on, että vastausten ollessa niukkoja tai näkökulmaltaan kapeita, voi haastattelija esittää tarkentavia lisäkysymyksiä, joiden tavoitteena on helpottaa ja monipuolistaa kysymykseen vastaamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88). Pääasiassa haastatteluissa edettiin samassa järjestyksessä säilyttäen kysymysten alkuperäinen järjestys. Toisinaan haastateltava oli kuitenkin jo ehtinyt käsitellä kysymyksen aihetta aiemmassa vastauksessaan, jolloin kysymys jätettiin esittämättä toiston välttämiseksi ja tarkan kuuntelun osoittamiseksi. Esitestauksessa paljastui, että kysymysten suhteellisen tarkan muodon säilyttäminen osoittautui tärkeäksi, jotta haastateltavat huomasivat pysyä ukrainalaisten oppilaiden kontekstissa eivätkä huomaamattaan käsitelleet koko valmistavan opetuksen oppilasjoukkoa. Sähköpostilla, jolla haastateltavia lähestyttiin, arvioitiin haastattelun kestävän puolisen tuntia. Haastattelujen nauhoitettu osuus kesti keskimäärin 54 minuuttia lyhimmän ollen 38 minuuttia ja pisimmän 90 minuuttia. Haastattelut etenivät rauhalliseen tahtiin, ja haastateltavalle pyrittiin antamaan tilaa pohtia, jäsenellä ja myös myöhemmin palata aikaisemmin esitettyyn kysymykseen. Haastateltavat eivät etukäteen tunteneet haastattelukysymyksiä, ainoastaan tutkimuksen aiheen. Haastateltavat jäsentelivät ja reflektoivat omaa toimintaansa haastattelutilanteessa, ja mahdollisesti joitakin aiheita ensi kertaa tietoisesti. Suoraviivaisen etenemisen sijaan on tarpeellista, että haastateltava saattoi palata kysymyksissä taaksepäin, muokata ja lisätä vastauksiinsa jotain, joka vasta haastatteluhetkellä saa merkityksen ja tulee nimetyksi (Tuomi & Sarajärvi, 2013).

Haastattelun teema kysymyksineen muotoutui sosiaalisen tuen kolmiosaisesta mallista (Väisänen, 2017). Työn yleisesti tunnustetun haastavan ja toisaalta palkitsevan luonteen

vuoksi haastattelussa kysyttiin työn haasteista ja sen parhaista puolista. Sosiaalisen tuen mallia ei haastattelussa sellaisenaan esitelty tai nimetty, mutta kysymyksiä esitettiin sen kolmesta osa-alueesta. Tarjottua emotionaalista tukea kartoittavaan kysymykseen tuntui kaikkien haastateltavien olevan helppo vastata eikä kysymys juuri vaatinut käsitteen avaamista tai lisäkysymyksiä haastattelijan toimesta. Sen sijaan informatiivinen ja instrumentaalinen tuli vaativat haastattelun sujuvuuden ja vastaamisen tueksi käsitteiden avaamista. Haastattelija oli varautunut käsitteiden mahdolliseen haasteellisuuteen ja muotoillut mahdollisimman lyhyen, mutta avaavan selityksen kyseisille käsitteille. Käsitteiden liiallisen avaamisen varjopuolena on, että esimerkkien antaminen saattaa ohjata haastateltavaa vastaamaan tietyllä, sosiaalisesti suotavalla tavalla. Siksi oli tärkeää, että tarpeen mukaan käsitteet avataan jokaiselle haastateltavalle samalla tarkkuudella, jotta vaihtelevuus ei aiheuta vastausten vääristymistä.

7.3 Laadullinen analyysi

Teorialähtöisen analyysin ensiaskel on analyysirungon rakentaminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastatteluja analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimusta ohjaava teoriana oli sosiaalisen tuen kolmiosainen malli (mm. Väisänen ym., 2017). Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ohjaa sitä, minkä aiheen tarkasteluun tutkimuksessa keskitytään (Kallinen & Kinnunen, 2021). Sisällönanalyysin tavoitteena on tuottaa sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ennen analyysia haastattelut litteroitiin analyysivaihetta varten. Kuuden opettajan haastattelut tuottivat kaikkiaan 29 sivua litteroitua tekstiä. Tutkimus keskittyi kuvaamaan yksilön kokemusta ilmiöstä, tässä tapauksessa siis opettajien kokemuksia siitä, millaista sosiaalista tukea he ovat osoittaneet ukrainalaisille oppilailleen heidän kotoutumisensa tukemiseksi. Haastateltavat opettajat pääsivät pukemaan sanoiksi kokemuksiaan siitä, miten he ovat tukeneet ukrainalaisten oppilaiden kotoutumista. Analyysivaiheessa haastattelija pyrki tekemään ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan (Valli & Aaltola, 2015, 33). Litteroinnin jälkeen aineistoon tutustuttiin perinpohjaisesti lukemalla sitä useita kertoja. Toimiva koodausrunko rakentuu vasta silloin, kun aineisto on tutkijalle tuttu ja siihen on perehdytty huolellisesti (Kallinen & Kinnunen, 2021). Laadullinen sisällönanalyysin työvaiheessa aineisto koodattiin. Koodaus perustuu teorialähtöisten elementtien tunnistamiseen ja nimeämiseen (Kallinen & Kinnunen, 2021).

Sosiaalisen tuen kolmiosaisen mallin ollessa tutkimuksen teoriapohja, etsittäviksi analyysiyksiköiksi muodostuivat ilmaukset emotionaalisesta, informatiivisesta ja instrumentaalista tuesta. Päähaastattelukysymyksillä pyrittiin kartoittamaan juuri näitä sosiaalisen tuen osa-alueita. Puolistrukturoidulle haastattelulle ominaisesti haastattelut rönnyilivät ja olivat osin keskustelunomaisia, minkä vuoksi oli tärkeää analysoida kaikkia haastattelun osia eikä vain keskittyä ilmeisiin haastattelukysymyksiin. Merkityt, tutkimukselle olennaiset kohdat kirjoitettiin pelkistettyyn muotoon niiden hahmottamisen helpottamiseksi. Samanlaiset pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin eli klusteroitiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93). Ryhmitetyt sosiaalisen tuen keinot muodostivat tässä vaiheessa analyysin alaluokat. Alaluokat pyrittiin nimeämään mahdollisimman kuvaavasti. Luokittelua jatkettiin yhdistelemällä sisällöltään samankaltaiset alaluokat yläluokiksi, joille annettiin sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaava nimi. Litterointeja lukiessa ja analyysia tehdessä huomioitiin, että aineistosta voisi myös nousta sellaisia kotoutumista tukevia toimia, jotka eivät istu edellä oleviin kategorioihin (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 118). Myös muihin kiinnostaviin, opettajia yhdistäviin ja erottaviin, esiin tulleisiin aiheisiin kiinnitettiin huomiota ja niiden informaatioarvoa punnittiin.

Aineiston koodaamiseen käytettiin värejä, joissa värit ilmaisivat kutakin kolmea sosiaalisen tuen osiota. Aineistosta löytyneet analyysiyksiköt taulukoitiin Wordiin. Myöhemmässä vaiheessa yhdellä ylimääräisellä värillä koodattiin sellaisia ilmaisuja, jotka arvioitiin huomion arvoisiksi. Koodattuja ilmauksia vertailtiin keskenään, jolloin niistä hahmottui samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Analyysin edetessä joitakin ilmaisuja myös uudelleen koodattiin, koska niiden arvioitiin kuuluvan toiseen sosiaalisen tuen osa-alueeseen. Kuviossa 6 on esimerkkinä ote analyysivaiheen taulukoinnista ja alaluokkien värikoodaamisesta.

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<p>tuoda tilanteita, joissa voi kysyä [O6]</p> <p>Aina maanantaisin kertoo siitä omasta viikonlopusta, niin se on sellainen, että pääsee kertomaan [O6]</p> <p>Opetan myös suomalaisen kouluun <u>opissa</u> olevia asioita: kaveritaidot, tunnetaidot, sosiaaliset taidot. Harjoittelemme puhumaan, että miten pääsee leikkiin mukaan, miten sanoo, jos joku kiusaa. [O4]</p> <p>käydä tunteita ja tunnetaitoja läpi [O6]</p> <p>Tunnetunteja – voin opettaa kiukun tai isoon tunteeseen reagoimista [O4]</p> <p>sitä pitää aina miettiä ja painottaa, kun käydään niitä tunteita läpi, että saa näyttää ja kertoa [O6]</p>	<p>mahdollistaa oppilaiden itse- ja tunneilmaisut</p> <p>tunnetaitojen opettaminen</p> <p>tunteiden hyväksymisen opettaminen</p>	<p>Hyväksyvän ja iloisen ilmapiirin rakentaminen</p>	<p>Emotionaalinen tuki</p>
<p>Minun tehtävä oli tuoda sitä iloa ja arkea [O5]</p>	<p>ilo ja struktuuri</p>		

Kuvio 6. Ote analyysivaiheen taulukoinnista.

7.4 Tutkimuseettiset ratkaisut ja näkökohdat

Tutkimuseettisiä ratkaisuja ja näkökohtia arvioidaan Kallisen ja Kinnusen (2021) listaa apuna käyttäen. Lausuntopyyntöä, tutkittavien riittävää informointia ja henkilötietojen käsittelyä, aineistonhallintasuunnitelmaa, kirjallista osallistumissuostumusta ja uuden tiedon merkitystä suhteessa mahdollisiin haittoihin ja riskeihin arvioidaan alla.

Haastattelurungon esitestaukseen tavoitetut opettajat valikoituivat kontaktien perusteella. Kaikkia opettajia lähestyttiin sähköpostilla, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelusta. Sähköpostiviestin liitteenä olivat tiedote tutkimuksesta sekä tutkimuksen tietosuojalomake, jossa kerrottiin kerättävien tietojen säilyttämisestä. Osalle opettajista lähetettiin muistutusviesti muutama viikko alkuperäisen viestin jälkeen. Haastattelupyyntöjä lähetettiin kaikkiaan 29 opettajalle. Osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja prosessi eteni vasta, kun opettaja vastasi pyyntöön myöntävästi. Tutkimuksesta ei arvioitu koituvan tutkittavalle haittaa, mutta tutkimukseen osallistuminen edellytti luonnollisesti aikaa. Osallistumispyynnössä kerrottiin tutkimuksen aiheesta, tavoitteesta sekä haastattelun kulusta. Osallistujille kerrottiin myös, että osallistuminen ei vaatisi etukäteisvalmisteluja. Esitestausten perusteella haastattelun kestoksi arvioitiin puolisen tuntia. Myöhemmät haastattelut kestivät arvioitua pidempään, mikä ei haastateltavien kannalta ollut välttämättä toivottavaa.

Osallistujilta pyydettiin allekirjoitus asiakirjoihin perehtymisen ja suostumuksen osoittamiseksi. Haastateltavien nimiä ei missään tutkimuksen vaiheessa liitetty

haastattelumateriaaleihin eikä heidän tiedoistaan kerätty listaa. Tutkimuksen alussa osallistujille kerrottiin, että vastaaminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja että tutkimus voidaan keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Myös taustatietojen kerrottiin olevan vapaaehtoisia ja että vastaamatta jättäminen ei vaikuttaisi mahdollisuuteen osallistua. Osallistujien suostumus haastattelujen äänittämiseen varmistettiin vielä haastattelun aluksi. Allekirjoitetut suostumuslomakkeita säilytettiin tutkimuksen teon ajan ja ne hävitetään asianmukaisesti sen hyväksymisen jälkeen kesäkuussa 2025. Haastatteluäänitteitä säilytettiin litteroimisen jälkeen siltä varalta, että litterointitekstitiedostoille olisi tapahtunut jotain odottamatonta.

Äänitiedostojen säilyttäminen olisi myös mahdollistanut alkuperäisiin haastatteluihin palaamisen vielä tutkimuksen kirjoittamisen aikana, mikäli litteroinneissa olisi havaittu aukkoja. Äänitiedostot hävitetään tutkimuksen hyväksymisen jälkeen kesäkuussa 2025. Niin ikään ne tiedostot, joihin litteroidut haastattelut ovat tallennettuina, hävitetään kesäkuussa 2025, koska haastateltavilta ei ole pyydetty lupaa niiden jatkokäyttöön. Hävittämisen yhteydessä huolehditaan myös siitä, että ne poistuvat myös Turun yliopiston pilvipalvelusta.

Tutkimukseen osallistumisen riskit rajoittunevat ajan menettämiseen ja mahdolliseen tunnistettavuuteen. Anonymiteettiin takaamiseksi litteroinnit tehtiin erityisen sensitiivisesti, koska Suomessa valmistava opetus opettajineen muodostavat suhteellisen pienen joukon, mikä vaikuttaa osallistujien tunnistettavuuteen. Tutkimuksen aiheen ollessa opettajien oppilailleen kohdistama tuki, ei liian yksityiskohtainen, äänenpainoja ja taukoja tulkitseva litterointi ollut tarpeen. Myös haastateltavien murre tai persoonalliset ilmaukset jätettiin litteroinneista pois tai muokattiin yleiskielisiksi, jotta henkilö ei olisi tunnistettavissa esimerkiksi tulososion litteroiduista sitaateista. Tutkimuksessa ei myöskään henkilöidä tiettyjä seikkoja, kuten tarkentavia tietoja opetusryhmästä, opettajan työhistoriasta tai työtehtävistä.

8 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen tuloksia esitellään tutkimuskysymysten kautta eli kutakin sosiaalisen tuen osa- aluetta omana alalukuna. Aineistosta hahmottui 110 alkuperäistä ilmausta, jotka luokiteltiin kolmeen yläluokkaan. Emotionaaliseen ja informatiiviseen luokiteltuja ilmauksia kerääntyi kumpaankin noin 45, kun taas instrumentaalisen tuen mainintoja löydettiin kaksikymmentä.

8.1 Ukrainalaisten oppilaiden emotionaalinen tukeminen

Opettajien vastauksissa korostuivat tietyt emotionaalisen tukemisen muodot. Nämä eri tuen muodot käsitellään siinä järjestyksessä kuin ne esiintyvät aineistossa: eniten mainittu tuki käsitellään ensin, jonka jälkeen edetään seuraavaksi suurimpaan yläluokkaan. Aineistosta jäsenyi viisi emotionaalisen tuen yläluokkaa: *hyväksyvän ja iloisen ilmapiirin rakentaminen, luottamussuhteen rakentaminen huoltajiin, oppilaan identiteetin tukeminen, oppilaan kotikulttuurin tukeminen sekä oppilaan emotionaalisen turvallisuuden tukeminen.*

Emotionaalista tukea käsitteleviä alkuperäisiä ilmauksia löytyi aineistosta yhteensä 45.

Taulukossa 7 esitellään emotionaalisen tuen ylä- ja alaluokkia.

Taulukko 7. Emotionaalisen tuen luokittelu ala- ja yläluokkiin

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
<ol style="list-style-type: none"> 1. mahdollistaa oppilaiden itse- ja tunneilmaisut 2. iloinen ilmapiiri ryhmässä 3. tukea oppilaiden hyvää oloa 4. rohkaista oppilaita 	hyväksyvän ja iloisen ilmapiirin rakentaminen (19)	Emotionaalinen tuki
<ol style="list-style-type: none"> 1. ajantasainen viestiminen huoltajille, luottamuksen rakentaminen 2. aito vastavuoroisuus 	luottamussuhteen rakentaminen huoltajiin (8)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. auttaa oppilasta ymmärtämään menneisyyttä ja nykyisyyttä 2. auttaa oppilasta ymmärtämään itseään uudessa ympäristössä 	identiteetin vahvistaminen (8)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. oppilaan kulttuuristaustan tukeminen 2. mahdollistaa oppilaan kulttuuristaustan näkyminen 	oppilaiden kulttuurin arvostaminen ja tukeminen (6)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. oppilaan traumojen huomioiminen 2. emotionaalisen turvallisuuden rakentaminen 	turva (4)	

Hyväksyvän ilmapiirin rakentamiseen liittyviä emotionaalisen tuen tukimuodoksi tulkittuja alkuperäisiä ilmauksia löytyi aineistosta 19, joka on yli kolmannes kaikista emotionaalisen tuen muodoista. Alaluokiksi muodostuivat *iloinen ilmapiiri, oppilaiden itse- ja tunneilmaisun mahdollistaminen, oppilaan hyvän olon tukeminen sekä oppilaan minäpystyvyyden tukeminen*. Opettajat mainitsivat lukuisia kertoja iloisen ilmapiirin olevan hyvin tärkeää valmistavan opetuksen ryhmässä. Iloista ilmapiiriä rakennettiin erityisesti silloin, kun ryhmään saapui eniten oppilaita ja kaikki olivat toisilleen tuntemattomia. Opettaja 5 mukaan tärkeintä oli taata oppilaille ”*sellainen iloinen koulupäivä, laulaa, leikkiä, katsoa telkkariohjelmia, nauraa yhdessä*”. Opettaja 3 korosti oppilaiden asettumista uuteen ympäristöön seuraavalla tavalla: ”*Että oppilaat tuntevat olonsa hyväksi tässä ryhmässä ja koulutasoisesti ja tuntevat olevansa tervetulleita tähän yhteisöön ja hyväksytyksi tähän kouluun.*”

Kahden opettajan (O3 ja O5) ryhmät olivat syksyllä 2022 koostunut kokonaan ukrainalaisista oppilaista. He oli onnekseen saaneet ukrainalaistaustaiset, hyvin suomea puhuvat koulunkäynnin ohjaajat ryhmänsä lisäresursseiksi. Molemmat opettajat kokivat ohjaajan olleen oppilaiden ensisijainen emotionaalinen tukija yhteisen kielen ansiosta. Erityisesti Opettaja 5 koki, että hänen roolinsa opettajana oli sen sijaan rakentaa ja ylläpitää normaaliutta, ”*että täällä voisi hetkeksi unohtaa*”.

Opettajat pyrkivät mahdollistamaan oppilaiden ilmaisun mahdollisimman nopeasti, usein käyttäen apunaan kuvakortteja. Kommunikointiapujen lisäksi opettajat kertoivat, että oli tärkeää myös järjestää sellaisia tilanteita, joissa oppilas pääsee kertomaan itsestään ja ajatuksistaan. Joissakin haastatteluissa tuli esiin, että ryhmässä oli rutiinina kertoa omista kuulumista, kuten Opettaja 6 kertoi: ”*Aina maanantaisin kertoo siitä omasta viikonlopusta, niin se on sellainen, että pääsee kertomaan.*” Suomen kielen opettelemisen lisäksi oppilas saa tilaisuuden kertoa itsestään sekä toisaalta myös oppia tuntemaan muita ryhmässään olevia oppilaita. Puolet opettajista (O1, O4 ja O6) korostivat tunnetaitojen opettamisen tärkeyttä. Tunteiden nimeämisen lisäksi tärkeäksi mainittiin niiden esilletuomisen mahdollisuus ja sen viestiminen, että ryhmässä saa näyttää erilaisia tunteita, kuten Opettajan 6 esimerkki osoittaa: ”*Sitä pitää aina miettiä ja painottaa, kun käydään niitä tunteita läpi, että saa näyttää ja kertoa.*” Opettaja 6 vastasi emotionaalista tukea kysyttäessä: ”*Tunnetunteja. Voin opettaa kiukkuun tai isoon tunteeseen reagoimista.*” Oppilaan hyvinvointi ja rentoutuminen ryhmässä

koettiin hyvin tärkeäksi. Opettaja 1 nosti oppilaan hyvän olon kaikkein tärkeimmäksi: ”*Se, että oppilaalla on hyvä olla. Se menee kaiken opillisen edelle.*”

Luottamussuhteen rakentaminen huoltajiin jakautuu kahteen alaluokkaan: *ajantasaiseen viestimiseen ja aidon vuorovaikutussuhteen rakentamiseen*. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta opettajat korostivat hyvää suhdetta oppilaiden huoltajiin. Hyvällä, luottamuksellisella suhteella nähtiin olevan niin ikään kotoutumista tukeva vaikutus. Opettaja 2 korosti suhteen vastavuoroisuutta seuraavalla tavalla: ”*Ollaan vastakkain ja otetaan huomioon toisten tavat*”. Hän niin ikään korosti sitä, miten opettaja ei voi olla vain sanelemassa, miten Suomessa toimitaan, vaan opettajan tulisi myös itse olla avoin vastaanottamaan uusia tapoja ja näkemyksiä. Hänen mukaansa olisi myös tärkeää, että opettaja kertoo jotain itsestään ja tulee siten jollain tasolla tutuksi ihmisenäkin eikä ainoastaan opettajan roolissa: ”*Jos haluat tietää jotain perhesyistä, niin kerro samalla itsestäsiikin.*”

Kaikki huoltajasuhteen maininneet opettajat lähestyivät suhdetta myönteisestä näkökulmasta. Opettaja 5 kertoi ryhmänsä päivittäisistä sanakokeista ja hyvistä tuloksista palkitsemisesta. Jokaisesta hyväksytystä sanakokeesta saa ”kultarahan”, ja opettaja ottaa kuvan poikkeuksesta riemukkaasta oppilaasta palkinnon kanssa ja lähettää sen huoltajille. Hän kertoi huoltajien olevan otettuja ja ylpeyden olevan ylitsepursuavaa näissä lapsen onnistumisen hetkissä. Opettaja 1 kertoi taas pyrkivänsä alkupalaverissa kertomaan uudelle oppilaalle ja eritoten tämän huoltajille jonkin positiivisen asian heidän kotimaastaan tai kulttuuristaan. Opettaja arvioi tällaisen huomion tuntuvan huoltajista hyvältä ja koki, että heidän kulttuurinsa huomioiminen helpottaa myös vastavuoroisesti Suomen ja suomalaisen kulttuurin hyväksymistä. Niin ikään Opettaja 1 koki, että huoltajien kielteisillä näkemyksillä ja asenteilla on suurin vaikutus lapsen sopeutumattomuuteen:

Ehdottomasti hankaloittaa, jos vanhemmalla on tosi negatiivinen käsitys Suomesta. Silloin lapsi voi huokua vihaa, hyvin negatiivista. Lapsi itsepintaisesti pitää kiinni omasta. Se mikä tulee perheestä, se hankaloittaa kotoutumista eikä kaikkeen voi puuttua. Luulen, että jos vanhemmat eivät hankaloita sitä, niin uskon, että pärjään aika hyvin sen lapsen kanssa. Mutta jos vanhempi syöttää jotain negatiivista, niin sitten olen aika keinoton, voi melkein nostaa kädet ylös. [O1]

Opettaja 4 kertoi pyrkivänsä myös kuulemaan huoltajilta heidän haasteistaan ja asioita, joihin he mahdollisesti kaipaisivat apua. Vuorovaikutuksen ja luottamuksellisuuden lisäksi opettaja asettautui vastaanottamaan myös lisätyötä, joskin sellaista, joka todennäköisesti myös hyödyntää oppilaan koulussa olemista ja siellä pärjäämistä.

Opettaja 4 korosti voimakkaasti oppilaiden **identiteetin tukemisen** tärkeyttä. Tämä yläluokka koostuu suurimmaksi osaksi hänen kertomistaan tukikeinoista. Yläluokan kahdeksi alaluokaksi jäsenyivät *auttaa oppilasta ymmärtämään menneisyyttä ja nykyisyyttä* sekä *auttaa oppilasta ymmärtämään itseään uudessa ympäristössä*. Oppilaiden identiteettien suunnitelmallinen tuki ilmeni useita kertoja toistuvina oppikokonaisuuksina, joissa käytettiin monipuolisia työskentelytapoja. Opettaja oli vuosien saatossa kehittänyt projektikokonaisuuden, jonka aikana muun muassa pohditaan kotimaan ja Suomen koulun eroja, molempien maiden parhaita puolia ja hahmotellaan omaa elämänkaarta piirtäen. Opettaja kertoi myös selittävänsä oppilailleen kulttuurisokkia, joka auttaa oppilaita ymmärtämään, että sopeutumiseen kuuluu ääripäiden tunteita. Opettaja kertoi myös käyttävänsä tulkkeja tai omankielen ohjaajia tai opettajia näillä oppitunneilla. Hän arvioi kyseisiä oppitunteja seuraavanlaisesti: ”Tätä [viittaa kulttuurisokkiin] kun avaa lasten kanssa niin 7–8-vuotiaat osaavat hienosti kertoa miltä heistä tuntuu. He voivat alkuun olla tosi levottomia, mutta sitten se alkaa rauhoittaa ryhmää. Tämä on minusta ehdoton juttu tehdä tällaista, ajattelen sen kaiken olevan kotouttamista.”

Oppilaan kulttuuritaustan tukeminen ja arvostaminen koostuu kahdesta alaluokasta, jotka ovat *oppilaan kulttuuritaustan tukeminen* ja *oppilaan kulttuuritaustan näkymisen mahdollistaminen*. Oppilaiden kotikielen huomioiminen ja sen tärkeyden korostaminen korostui opettajien kotoutumista tukevassa puheessa. Kotikielen tukeminen ja sen uuden kielen oppimista tukevasta vaikutuksesta kerrottiin erityisesti huoltajille. Kotikielen kuulumisen ja näkymisen salliminen linkittyy myös oppilaiden identiteetin tukemiseen, koska he voivat tuoda esiin kotikulttuuriaan ja -kieltään. Opettaja 4 kertoi, että ryhmässä vietetään toisinaan oman maan juhlia, joiden järjestämiseen vanhemmat osallistuvat. Näiden asioiden huomiotta jättäminen näyttäytyy Opettajalle 4 seuraavalla tavalla: ”*Muuten jää iso rikkaus ja tärkeä osa lasta huomaamatta*”. Oppilaiden kulttuurin näkyväksi tekeminen voi myös lujittaa opettajan suhdetta oppilaan huoltajiin. Opettaja 1 mukaan on tärkeää, että voivat olla ylpeitä omasta maastaan ja arvostaa sitä. Näkemyksessä on myös identiteetin tukemiseen voimakkaasti liittyviä emotionaalisia pyrkimyksiä.

Turvan tunteen merkitys esiintyi jokaisen haastatellun opettajan puheessa, joskaan ei aina suoranaisesti yhtenä emotionaalisen tuen muotona. Erityisesti Opettaja 1 korosti oppilaan turvan tunteen merkitystä ja sen edellytystä oppimiselle. Turvaan liittyvä emotionaalinen tuki jakautuu kahteen alaluokkaan, jotka ovat *oppilaiden turvallisuuden tunteen rakentaminen* sekä *oppilaan trauman huomioiminen*. Toiset opettajista ilmaisivat selvästi korostavansa valmistavan opetuksen ei-kielenopetuksellista puolta, vaan sopeutumista monitahoisena prosessina, kuten Opettaja 3 seuraavassa: ”*Mutta sitten tajusin, että se ei olekaan se juttu vaan se, että lapsilla on hyvä ja turvallinen olla, se on tärkeää. Jos mulla on hienoja kielenopetusmenetelmiä ja he ovat ihan hukassa itsensä kanssa niin sit se ei jää päähän, kun joutuu jännittää.*”

Kaksi opettajista kertoi käyneensä ukrainalaisten oppilaidensa kanssa keskustelun Suomen ja Venäjän välisestä historiasta. Opettaja 5 kertoi kertoneensa ukrainalaisille oppilailleen omankielisen ohjaajan avulla, että Suomikin on ollut sodassa ja joitakin alueita oli menetetty sen seurauksena. Hän halusi osoittaa ukrainalaisille oppilailleen, että myös suomalaisilla oli samankaltaisia kokemuksia. Opettaja 1 kertoi myös kertoneensa ukrainalaisille oppilailleen Suomen ja Venäjän historiasta ja perusteli sitä seuraavalla tavalla: ”*Olen halunnut, että he samaistuvat, että he ovat nyt Suomessa, joka on myös Venäjän naapurimaa. Suomikin on ollut sodassa, mutta nyt on kaikki hyvin. Toivoo olen yrittänyt luoda.*”

Opettajat ovat halunneet kertoa Suomen historiasta pyrkimyksenään luoda toivoa tulevasta rauhan ajasta. Tuessa on toki informatiivinenkin puolensa, mutta pyrkimyksensä takia on perusteltua luokitella se vahvaksi emotionaaliseksi tueksi. Opettajat kertoivat myös rakentavansa oppilaiden turvallista oloa arkisilla järjestelyillä, joiden tarkoituksena on ennakoitavuudellaan tuoda turvaa.

Minusta on tosi tärkeää, että lapsella on oma paikka ja omat tavarat, se tuo turvaa. Näen sen ihan hirveän tärkeänä, että lapsella on turvallista olla. Sen lisäksi struktuuri, on tärkeää tietää, että mitä tapahtuu päivän aikana. Hän näkee sen seinältä kuvina. Aika samalla tavalla toistuvina asioina. Kaikki poikkeukset ovat siellä ja selitän niitä päivän aikana, jos sellaisia tulee. Ja integroinnit näkyy siellä, se tuo turvaa. [O1]

Emotionaalista turvallisuutta saatettiin myös rakentaa oppimisympäristön järjestelyillä. Non-verbaalinen emotionaalinen tuki hahmottuu tärkeäksi varsinkin uuden oppilaan saapuessa, kun yhteistä kieltä ei vielä ole.

Toiset tarvitsevat enemmän emotionaalista tukea kuin toiset. Toiset tarvitsevat lähihoitoa muutaman kuukauden, sitten se helpottuu. Sellaista, että istuu lähellä opettajaa, katsen häntä enemmän, autan häntä enemmän. Hänelle tulee sellainen olo, että hän pääsee alkuun siinä. Mielestäni olen aika monen kanssa onnistunut siinä, sen turvallisuuden luomisena. He rentoutuvat, asettuvat, heistä näkee, että heidän on ihan ok olla. He eivät pälyile. [O1]

8.2 Ukrainalaisten oppilaiden informatiivinen tukeminen

Haastatellut opettajat kertoivat laajasti ukrainalaisille oppilailleen osoittamastaan informatiivisesta tuesta. Informatiivinen luokitui kolmeksi yläluokaksi, jotka ovat *tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta huoltajille, tietoa suomalaisesta kulttuurista ja arvoista oppilaille sekä tietoa opiskelutaidoista ja vapaa-ajan mahdollisuuksista*. Taulukossa 8 esitellään informatiivisen tuen ylä- ja alaluokat.

Taulukko 8. Informatiivisen tuen ala- ja yläluokat

Alaluokka	Yläluokka	Päälukokka
<ol style="list-style-type: none"> 1. käytännön asioissa ohjeistaminen 2. suomalaisesta yhteiskunnasta kertominen 3. lapsen koulunkäynnin tukemisesta ohjeistaminen 	tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta huoltajille (23)	Informatiivinen tuki
<ol style="list-style-type: none"> 1. suomalaisesta kulttuurista kertominen 2. suomalaisista arvoista kertominen 	tietoa suomalaisesta kulttuurista ja arvoista oppilaille (12)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. opiskelutaidoista kertominen 2. oppilaan lähiympäristöstä tiedottaminen 	tietoa opiskelutaidoista ja vapaa-ajan mahdollisuuksista (10)	

Kaikki opettajat kertoivat jakavansa oppilaiden huoltajille sellaista **tietoa, jonka pyrkimyksenä on auttaa huoltajia ymmärtämään suomalaista koulua ja yhteiskuntaa**. Huoltajille osoitettua tiedollista tukea esiintyi aineistossa eniten. Yläluokka jakautui neljään alaluokkaan, jotka ovat *käytännön asioista viestiminen, suomalaisesta yhteiskunnasta*

kertominen sekä lapsen koulunkäynnin tukemisesta ohjeistaminen. Käytännön asioista viestiminen käsitti välttämättömien asioiden selvittelyä ja ohjeistamista, mitkä auttavat Suomeen asettumista. Huoltajien ohjeistaminen oli myös tarkoittanut oppilaiden huoltajien ohjaamista oikean palvelun äärelle. Opettaja 6 kertoi: ”Olen ohjannut maahantulotarkastuksiin, koska niitä ei ole tehtynä, olen niitä lähtenyt selvittelemään.” Suomalaisen koulusysteemin lisäksi terveys- ja viranomaispalvelut olivat ymmärrettävästi joillekin huoltajille tuntemattomia. Opettaja 4 kertoi: ”Ohjaan iltapäiväkerhoon, kuraattorille, koulupsykologille, perheneuvolaan, lastensuojeluun, kehotan ottamaan yhteyttä terveyskeskukseen - - välillä ohjaan varaamaan aikaa hammaslääkäriin.”

Ajantasaista ja aktiivista viestimistä huoltajille pidettiin yleisesti tärkeänä ja joidenkin opettajien toteamana edellytyksenä luottamussuhteen syntymiselle. Luottamuksen syntymisen koettiin myös vaikuttavan myönteisesti oppilaaseen ja esimerkiksi sitoutumisena koulutyöskentelyyn. Opettaja 1 ilmaisi: ”Infoan viesteillä ja soittamalla, jos täällä on jotain. He voivat luottaa, että hommat toimii täällä eikä tarvii olla huolissaan.”

Suomalaisesta yhteiskunnasta opettajat kertoivat tiedottavansa oppilaiden huoltajia erityisesti valmistavan opetuksen kolmessa palaverissa. Tulkin läsnäolo oli välttämätön tiedon välittämiseksi ja epäselvyyksien välttämiseksi. Opettaja 2 havainnollisti, miten hän kertoi Suomesta ja suomalaisuudesta heti alkupalaverista lähtien: ”On sellainen lappu nimen mainitsemisesta tiedotusvälineissä. Annan sen ja selitän, että suomalainen juttu, kaikkeen pitää pyytää lupa. Juttelen heidän kanssaan, siinä tulen avanneeksi Suomea. Jokaisessa pienessä kohdassa voin kertoa millaista täällä on.” Huoltajien ohjeistaminen lapsen koulutyön tukemisesta koettiin tärkeäksi ja oppimisen etenemistä vauhdittavaksi. Myös Opettaja 4 kertoi kertovansa käytännöistä ensipalaverissa, mutta myös useita kertoja, jotta huoltajat pystyvät sisäistämään kaiken tiedon: ”Arvot, säännöt, miten opiskellaan ja opiskelustrategiat, kotitehtävien tekeminen ja vanhemmille suomalaisesta koulusta kertominen.”

Uuden kielen oppimisesta kertominen koettiin haastatteluissa tärkeäksi, jotta huoltajat voivat käyttää samankaltaisia menetelmiä kuin koulussa. Kaksi opettajista kertoi myös kehottavansa oppilaan huoltajia opiskelemaan suomea yhdessä lapsen kanssa. Opettaja 2 sanoin: ”Kerron, miten päivän sanat opetellaan - - annan ne vanhemmalle käteen ja sanon, että sinä sanat omalla kielellä ja lapsi suomella. Ja sanon, että jos et kuule lasta, niin hän ei tee läksyjä.”

Myös oman kotikielen ylläpitämisen, luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä pidettiin hyvin tärkeänä ja sitä korostettiin myös huoltajia kohdattaessa. Huoltajia oli myös ohjeistettu siitä, miten suomen kieltä voi opetella myös kotona ollessa. Opettaja 4 kertoi suositteluvansa Pikkukakkosen katselua varsinkin alkuopetusikäisten huoltajille, jotta lapsi altistuisi myös vapaa-ajallaan suomen kielelle. Opettaja 3 korosti vertaissuhteiden tärkeyttä uutta kieltä oppiessa: *”Kerron vanhemmille tapaamisissa, että menkää ulos leikkimään suomalaisten kavereiden kanssa. Sanon, että on niin tärkeää, että lapset saavat suomenkielisiä kavereita.”* Hän korosti vahvasti informaaleja kielen oppimisen tilanteita, joissa oppiminen on lapselle kivaa ja tapahtuu luonnollisesti, leikin sivussa.

Opettajat pitivät tärkeänä oppilaiden kotoutumista edistävänä asiana **suomalaisesta kulttuurista ja arvoista** kertomisen. Osa opettajista kertoi myös hyödyntävänsä ympäristöopin oppitunteja Suomesta kertomiseen ja kaikki opettajat kertoivat suomalaisesta kulttuurista kertomisen olevan osa valmistavan opetuksen ryhmän arkea ja opetuskäytänteitä. Kulttuurista kertominen saa oppilaat myös mahdollisesti havainnoimaan ympäristöään eri tavalla. Opettaja 4 kuvaili tiedon jakamista näin: *”Ymmärtäminen, että missä mä nyt oon. Se, että systeemit toimii eri tavalla”* ja Opettaja 1 näin: *”Se on hyvin paljon suomalaisen yhteiskunnan avaamista. Ihan kielen tasolla, tapojen tasolla, koulutusjärjestelmän”*. Opettaja 6 näki suomalaisesta kulttuurista kertomisen ja selittämisen helpottavan arjen tilanteita. Myös Suomen historiasta kertominen tuli esiin kahden opettajan puheissa. Suomen historian nähtiin niin ikään selittävän sitä, millainen Suomi on ja miksi. Opettaja 1 kertoi: *”Meillä on Suomi-vihko, johon aina kirjoitetaan, kun on suomalainen liputuspäivä. Haluan, että he oppivat suomalaista kulttuuria. Siinä tulee vuoden kierto ja historiaa”*. Erityisesti Opettaja 2 korosti suomalaisten olemisesta ja muiden kohtaamisesta kertomisen tärkeyttä: *”Kaikki pitää selittää. Silmiin katsomisen ajatus. Antaa tilaa toiselle. Että he ymmärtävät, että suomalainen voi olla hiljaa. - - Harjoittelemme hiljaa oloa, se on tärkeä asia tietää.”* Asioiden avaamisen ja selittämisen todettiin helpottavan vuorovaikutustilanteiden ymmärtämistä ja tulkitsemista. Opettaja 2 kertoi myös hyödyntävänsä draamaa vuorovaikutustilanteiden harjoitteluun.

Opettajien näkemyksistä selviää, kuinka he aktiivisesti huomioivat oppilaan tulevan toisenlaisesta kulttuuriympäristöstä, jossa on mahdollisesti erilaiset arvot kuin Suomessa. Oppilaalta ei voida edellyttää, että hän ennalta tietäisi tai osaisi havaita arvoilmapiiirin tai julkilausumattomat käytöstavat. Opettajat pitivät tärkeänä suoraa ilmaisua ja oppilaiden vierellä kulkemista, kuten Opettajan 4 kertomasta ilmenee: *”Esimerkiksi rehellisyys on tosi*

tärkeää, ja että teet väärin, niin arvostan tosi paljon, että pyydät anteeksi kuin se että yrität peittää tai paeta sitä. Samalla arvojen opettaminen ja miten täällä ajatellaan”.

Opettajat kertoivat pitävänsä tärkeänä **tiedottaa oppilaita sellaisista asioista, jotka auttavat oppilaita toimimaan koulussa ja vapaa-ajalla.** Tiedot säännöistä, toimintatavoista ja arkisista käytänteistä auttavat oppilasta toimimaan kouluympäristössä. Puolet opettajista mainitsivat, että valmistavan opetuksen ryhmässä säännöt tehdään yhdessä, jonka lisäksi käydään useaan otteeseen läpi koulun säännöt ja toimintatavat. Säännöistä tiedottaminen on valmistavassa opetuksessa erityisen ajankohtaista silloin, kun ryhmään saapuu uusi oppilas. Säännöistä kertomiseen tulkkausapu koettiin hyvin tärkeäksi, jotta oppilas kykenee todella ymmärtämään, miten suomalaisessa koulussa tulee toimia. Opettajat arvelivat ukrainalaisen koulukulttuurin ja kurinpidon erovana suomalaisesta. Sillä perusteella opettajat korostivat rajojen asettamisen ja osoittamisen olevan hyvin tärkeää, jotta oppilas hahmottaa säännöt, vaikka niiden rikkomisesta ei seuraa totuttuja, ei Suomessa käytössä olevia kurinpitomenetelmiä.

Kaikkien opettajien vastauksista ilmeni, että arjen tilanteita, kuten ruokala- ja välituntikäytäntöjä harjoitellaan jatkuvasti, jotta tilanteet tulevat tutuiksi ja jotenkuten luonteviksi. Kaikki opettajat totesivat ukrainalaisten oppilaiden koululaistaitojen olevan hyvät, kuten myös käsityksen koulupäivän rakenteesta ja eri oppiaineista. Sen sijaan uuden kielen oppiminen, joka poikkeaa heidän kotikielestään ukrainasta tai venäjämästä, oli kaikille oppilaille uutta. Opettajat kokivat tärkeäksi rakentaa sellaiset selkeät käytännöt, jotka tulevat suomen kielen oppimista, kuten sanaston säännöllinen harjoittelu sekä usein toistuvat sanakokeet. Opettaja 4 kertoi myös harjoittelevansa oppilaidensa kanssa oppimisen taitoja ja erilaisia opiskelustrategioita.

Puolet opettajista kertoivat tiedottavansa oppilaitaan myös vapaa-ajan viettoon liittyvistä asioista, kuten harrastusmahdollisuuksista. Opettaja 6 korosti erityisesti lähikirjaston merkitystä vapaa-ajan viettopaikkana ja monien mahdollisuuksien palveluna. Osa opettajien ukrainalaisista oppilaista ei ollut lähikoulussaan, vaan etäisyys kodin ja koulun välillä saattoi olla pitkä. Yksi opettajista kertoi pitkän etäisyyden vaikeuttavan oppilaiden kotoutumisen tukemista, koska oppilas ei vapaa-ajallaan viettänyt aikaa samassa lähiympäristössä. Siitä huolimatta hän oli perehtynyt oppilaan paikkakunnan palveluihin ja kehottanut oppilasta käyttämään lähikirjastonsa palveluita. Opettaja saattoi myös toimia tiedonvälittäjänä

harrasteryhmille ja tapahtumajärjestäjille. Opettaja 2 kertoi antavansa ajantasaista palautetta oppilaalle oppimisen etenemisestä, joka niin ikään lukeutuu informatiiviseen tukeen kuuluvaksi tueksi. Muut opettajat eivät haastattelussa maininneet antavansa oppilailleen kotoutumista tukevaa palautetta.

8.3 Ukrainalaisten oppilaiden instrumentaalinen tukeminen

Instrumentaalinen tuki määriteltiin lisäresursseiksi, kuten ajaksi, materiaaliksi tai muunlaisiksi opettajan tekemiksi panostuksiksi, joiden päämääränä on ukrainalaisten oppilaiden kotoutumisen tukeminen. Instrumentaalisen tuen alaluokissa aika on yhteisenä resurssina. Aineistosta nousi yhteensä 20 instrumentaalisen tuen osa-alueeseen määriteltyä tukea, joka on lukumääräisesti huomattavasti vähemmän kuin emotionaalisen ja informatiivisen tuen keinoja. Instrumentaalisen tuen mainintoja tuli tasaisimmin kaikilta opettajilta, eikä tässä kategoriassa erotu samanlaisia opettajakohtaisia painotuksia, kuten emotionaalisen tuen kohdalla voimakkaasti hahmottui.

Instrumentaalisen tuen kahdeksi yläluokaksi jäsenyivät *yhteistyön organisoiminen ja materiaaliset resurssit*. Kumpaankin yläluokkaan sisältyy ajallinen resurssi, koska niin yhteistyön organisoiminen kuin materiaalisten resurssien järjestäminen ovat aikaa vieviä tukikeinoja. Pelkästään aikaresurssille kuuluvaa yläluokkaa ei ollut mielekästä muodostaa, sillä se kuuluu erottamattomasti muihin resursseihin – jos ei ole aikaa, ei ole myöskään mahdollista hyödyntää muita resursseja. Taulukossa 9 esitellään instrumentaalisen tuen ylä- ja alaluokat.

Taulukko 9. Instrumentaalisen tuen ala- ja yläluokat

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
1. hakeutuminen yhteistyöhön eri tahojen kanssa 2. lisäresurssien hankkimista	ylimääräisten resurssien tai tukitoimien mahdollistaminen (12)	Instrumentaalinen tuki
1. oppimiseen liittyvät materiaaleja 2. retkien ja elämysten järjestäminen 3. apua ympäristön haasteista selviytymiseen	materiaaliset resurssit (8)	

Suurimmaksi alaluokaksi muotoutui **yhteistyöhön hakeutuminen** eri tahojen kanssa. Osa opettajista kertoi tehneensä yhteistyötä eri toimijoiden kanssa, kuten kaupungin oman kielen opettajan, järjestöjen, perheneuvolan ja sosiaalitoimen kanssa. Kynnys palaverien järjestämiselle tuntui olevan suhteellisen matalalla, jonka voidaan tulkita olevan oikea-aikaista tukea. Opettaja 1 kertoi järjestäneensä palaverin, jos koulutyöskentely näyttää heikolta tai hän on havainnut opettajan käytöksen muuttuneen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat vaikuttivat olevan pääsääntöisesti tyytyväisiä tehtävään yhteistyöhön. Opettajan 5 mukaan ukrainalaisten maahantulo oli hoidettu hyvin, vaikka valmistavan opetuksen ryhmiin kohdistui yhtäkkiä kovaa painetta oppilaiden virratessa sisään. Opettaja 2 korosti tuen laajuutta: *”Heille tarjotaan valtavasti tukea. Apua on tarjottu sosiaalitoimesta, psykologilta. Kaikki tarjotaan ja yritetään, ei se siitä ole kiinni.”*

Opettajat kokivat yhteistyön oman koulunsa henkilökunnan kanssa olevan pääasiassa jouhevaa. Sen sijaan valmistavan opetuksen oppilaiden integroiminen yleisopetuksen tunneille oli haastavaa ja yhteistyö yleisopetuksen opettajien kanssa koettiin toisinaan vaikeaksi. Opettajat tulkitsivat vaikeuksien johtuvan niukoista resursseista. Opettaja 3 pohti asiaa: *”Oppilaita pitäisi integroida oikeaan kieliympäristöön ja kielikylpyyn, mutta siellä luokat ovat niin täynnä, on paljon erityisoppilaita ja muutenkin maahanmuuttajaoppilaita. Siellä ei olla innostuneita ja säästän opettajia ja olen lähettämättä sinne.”*

Opettajat kertoivat hankkineensa tai yrittäneensä hankkia tulkkeja, kun kielimuuri esti jonkin asian selvittämisen oppilaille ymmärrettävällä tavalla. Toiset opettajat hyödynsivät aktiivisesti koulun käytössä olevaa tulkkauspalvelua, kun taas yksi opettajista pyrki pieniä tilanteita selvittäessään hyödyntämään koulun sisäisiä resursseja. Opettajat kaipasivat venäjän tai ukrainan kielen tulkkeja hyvin arkipäiväisissä tilanteissa, kuten tiedotteiden tai kiusaamistapausten selvittelyssä. Lisäresurssia oli haettu myös pidempiaikaiseen, projektiluontoiseen työskentelyyn.

Opettajien tarjoama **materiaalinen tuki** jakautuu kolmeksi alaluokaksi, jotka ovat *oppimiseen liittyvät materiaalit, retkien järjestäminen sekä apua ympäristön haasteista selviytymiseen*. Oppimiseen liittyvät materiaalit käsittävät oppimisvaikeuksiin liittyvät lisämateriaalit, lisäharjoitusta latinalaisten aakkosten harjoitteluun, mutta myös ylöspäin eriyttämisen. Puolet opettajista mainitsivat, että ukrainalaiset oppilaat pärjäsivät hyvin erityisesti matematiikassa.

Ukrainalaisten koulukulttuurin arvioitiin myös olevan suhteellisen lähellä suomalaista koulukulttuuria, minkä koettiin helpottavan sopeutumista suomalaiseen kouluympäristöön. Opettaja 5 käytti materiaalia tuottavaa työtapaa oppilaiden suomen kielen sanaston kartuttamiseksi: ”*Lähetän joka päivä perheille sanavideon, jossa luen ja näytän päivän sanat. Kotiväen tehtävä on pitää huoli siitä, että sanat opetellaan ja seuraavana päivänä on sitten testi.*”

Kolme opettajista kertoi järjestävänsä retkiä valmistavan opetuksen ryhmälleen. Oppilaiden tutustuttaminen Suomeen ja suomalaiseen yhteiskuntaan koettiin tärkeänä kotoutumista tukevana toimena. Retkille lähtemisen todettiin myös avartavan oppilaiden maailmaa ja estävän Opettajan 5 mukaan ”*liian kuplautumisen*” omaan tuttuun ryhmään. Opettajat 1 ja 4 kertoivat myös järjestävänsä tavallisesta koulutyöskentelystä poikkeavaa tekemistä, joka tutustuttaa oppilaat suomalaisiin tapoihin. Opettaja 4 kertoi: ”*Kotoutumisen tukemista on kun vien oppilaita retkille, museoihin, tutustumme lähiympäristöön ja esimerkiksi metsään, poimimme mustikoita ja leivomme muffinsseja. Ennen joulua leivoimme pipareita ja kutsuimme vanhemmat glögille.*” Opettaja 1 oli järjestänyt hyvin samanlaisia luokahuoneen ulkopuolisia aktiviteetteja: ”*Kun oli laskiainen, leivoimme pullaa. Sitten käymme tutustumassa eri paikkoihin: kirjastoon, laskemassa mäkeä, aina kun saadaan mennä jonnekin teatteriin, niin mennään.*”

Kaksi opettajista kertoi myös tehneensä sellaisia asioita, jotka auttoivat oppilaita ja heidän huoltajiaan selviytymään ympäristön haasteista. Opettaja 3 kertoi: ”*Joskus haen matkakortteja oppilaille, koska se käy minulta helposti ja säästää vaivaa.*” Oppilailla ja huoltajilla oli myös muun muassa haasteita säänmukaisessa pukeutumisessa, joihin Opettaja 4 kertoi seuraavanlaisia ratkaisuja: ”*Eräät mummot ovat kutoneet oppilaille villasukkia. Ohjaan perheitä ja oppilaita, miten pukeutua Suomen talveen. Meillä on luokassa varasukkia, hanskoja ynnä muita.*”

8.4 Muut keskeiset löydökset

Haastateltavien opettajien puheissa oli havaittavissa erilaisia painotuksia ja ajatuksia siitä, mikä on valmistavan opetuksen ydin. Opettaja 1 korosti vastauksissaan oppilaiden turvan tunteen tärkeyttä ja hän kertoi sen olevan suomen kielen opettamisen ohella hänen opetuksensa punainen lanka. Opettaja 2 korosti vastavuoroisuutta ja oppilaiden kohtaamisen tärkeyttä. Hän korosti kohtaamisen ja vastavuoroisen sopeutumisen tärkeyttä linjaamalla, että

häneistä kielioppi näyttäytyy toissijaisena ja että on tärkeämpää rakentaa oppilaiden itseluottamusta, jotta he osaavat ja uskaltavat toimia Suomessa. Opettaja 3 painotti tehtävänsä suomen kielen ja koululaistaitojen opettajana, mutta samalla korosti, kuinka tärkeimmät suomen kielen oppimisen ympäristöt ovat informaalit, arkipäiväiset tilanteet, joissa maahan muuttanut lapsi kohtaa suomea kotikielensä puhuvia vertaisiaan. Hänen mukaansa kotoutuminen tapahtuu pääasiassa vapaa-ajalla. Opettaja 4 painotti identiteetin tukemista ja oppilaiden kokonaisvaltaista kohtaamista. Hän käytti muun muassa sellaisia menetelmiä, joissa oppilas tulee tarkastelleeksi mennyttä, havainnoineeksi uutta ja vertailleeksi näiden eroja. Opettaja 1:n tapaan hän korosti oppilaiden emotionaalisen turvallisuuden tärkeyttä oppimisen lähtökohtana. Opettaja 5:n opetuksen perustuksiksi hahmottuivat arjen struktuuri, iloisen ilmapiirin rakentaminen sekä myös riittävän vaatimustason edellyttäminen oppilailtaan. Opettaja 6:n näkemykset jäivät eriytymättömiksi eikä haastattelun perusteella voitu tehdä päätelmää siitä, millaiseksi hän käsitti valmistavan opetuksen sisällön ja opettajan pääasiallisen tehtävän.

Opettajien 3 ja 5 puheissa korostuivat suomen kielen opettaminen ja opettajan tehtävän rajaaminen opetustyön käsittäväksi. Näkemyksestä poiketen erityisesti Opettajien 1, 2 ja 4 puheissa valmistavan opetuksen sisältö näyttäytyi paljon laajempaan kuin suomen kielen opettamisena. Opettajat 2 ja 4 linjasivat, että valmistavan opetuksen ei tule heidän mielestään keskittyä vain suomen kielen opettamiseen, vaan aika valmistavassa opetuksessa tuli käyttää monipuolisemmin lapsen kohtaamiseen, ryhmäyttämiseen, Suomeen tutustuttamiseen, oppilaan kotikuluttuuriin tutustumiseen ja sen esille tuomisen rohkaisuun. Kyseiset opettajat kertoivat myös kotoutumisen prosesseista perustellessaan omaa toimintaansa.

Opettajat 2 ja 4 linjasivat hyvin selkeästi, että valmistava opetus ei ole vieraan kielen opettamista, vaan suomen kieleen tutustuttamista, alkeiskielitaidon harjoittelemista, sanaston kerryttämistä sekä yhtä lailla oppilaan psykososiaalista tukemista, jonka he näkivät olevan oppimisen ja sopeutumisen edellytys. Erityisesti Opettaja 2 korosti kielen oppimisen ja kotoutumisen vuorovaikutuksellista luonnetta. Voimakas vuorovaikutuksen korostaminen näkyi myös puheenvuorossa, jossa hän tekee eron valmistavan opetuksen ja vieraan kielen opettamisen välille: *”Kellään ei voi olla niin vanhanaikainen oppimiskäsitys, että mä tästä ojennan sulle kirjan. Tämä ei ole vieraan kielen opiskelua. Eikä tarvitse olla suomen kielen S2-opettaja. Meidän ei tarvitse osata kaikkia hienouksia. Siksi sanon, että S2-opettaja menee*

vähän hukkaan tässä hommassa”. Opettaja 4 taas kuvaili näkemyksiensä muotoutuneen työvuosiensa aikana seuraavalla tavalla:

Aluksi ajattelin, että se on se kieli, olin hienolla kielenopettamisen koulutuksessa, siellä oli paljon menetelmiä ja oon ajatellut, että musta olisi tullut kielikylypyopettaja, sitten totesin, että tämä on enemmän mun juttu. Vaikka mulla olis matkalaukullinen hyviä menetelmiä, mut jos lapsella ei ole hyvä olla, niin ei se oppi mene perille. Eikä myöskään, jos minulle ei ole hyvää yhteistyötä perheen kanssa. Yhteistyö on tärkeää, koska kun vanhempi tajuaa, mitä täällä koulussa tehdään, niin silloin se panostaa lapseen ja se kaikki auttaa. Mun fokus on se opettaminen, mut hei eivät pysty oppimaan, jos perheessä on asiat huonosti tai ovat ihan hukassa. Mun täytyy ohjata heitä ja miten he voivat auttaa lastaan, ja mitkä ovat ne rajat täällä. [O4]

Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat käsitelivät vähintään sivulauseessa omaa opettajuuttaan sekä ammattiroolinsa rajoja. Erityisesti Opettajat 1, 2 ja 4 tuntuivat olevan hyvin tietoisia valmistavan opetuksen kentästä sekä osin myös kollegoiden erilaisista lähestymistavoista. Niin ikään vähemmän kotoutumista korostaneet Opettajat 3 ja 5 puhuivat työtehtäviensä rajaamisesta sekä ammattitaitonsa ja käytettävissä olevan ajan näkökulmasta. Esimerkiksi Opettaja 3 kuvasi tätä seuraavalla tavalla: ”*Jotkut valmo-opettajat ottavat tämän liian raskaasti. Kaikkea ei voi tehdä tai uupuu ja jää pois töistä. En halua, että roolit sekoittuu. Jos roolit sekoaa, en olekaan enää vain opettaja*”. Puheenvuorosta kajastaa omasta jaksamisesta huolehtiminen sekä huoli siitä, että tulisi hoitaneensa sellaisia asioita, joihin opettaja ei usko oman ammattitaitonsa riittävän. Oppilaiden identiteetin tukemista korostanut Opettaja 4 käsitti opettajan roolin oppilaiden kotoutumisen tukijana huomattavasti laajemmin, mutta myös peräänkuuluttaa ammattiroolinsa rajojen asettamista ja oppilashuollon vastuuta osallistua oppilaiden tukemiseen: ”*Rajaaminen on tosi tärkeää, ei voi kaikkea tehdä. Ja sitten se on oikeasti koulukuraattorien, koulupsykologien ja terveydenhoitajien vastuulla myös, heidät pitää hoitaa oma tonttinsa*”. Kielen opettamista korostava Opettaja 5 myös peräänkuuluttaa muiden vastuuta oppilaiden kotoutumisen tukemisessa: ”*Näen oman roolini niin, että päätehtäväni on opettaa suomen kieltä. Se kotoutuminen on jonkun muunkin vastuulla. Minun tehtäväni on saada lapset koululaisiksi ja valmistella heitä liittymään suomalaiseen koululuokkaan*”. Rajojen asettaminen ja vastuun jakaminen olivat siis asioita, jotka puhututtivat opettajia.

Haastattelun loppupuolella opettajilta kysyttiin, kuinka hyvin he kokevat pystyvänsä tukemaan ukrainalaisten oppilaiden Suomeen kotoutumista. Kaikki kuusi opettajaa arvioivat pystyvänsä tukemaan oppilaiden kotoutumista vähintäänkin hyvin tai ainakin riittävästi. Opettajat ilmaisivat poikkeuksetta olevansa tyytyväisiä toteuttamiinsa kotoutumista tukeviin toimiin ottaen huomioon käytettävissään olevat resurssit, kuten ajan ja oman jaksamisen.

9 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tehdä näkyväksi, millaista sosiaalista tukea valmistavan opetuksen opettajat osoittavat ukrainalaisille, sotaa paenneille oppilailleen tukeakseen heidän kotoutumistaan. Haastatteluaineistoa analysoitiin teorialähtöisesti hyödyntäen sosiaalisen tuen kolmiosaista mallia (mm. Cohen ym., 2000; Väisänen ym., 2017). Sosiaalista tukea ilmeni opettajien puheissa laajasti ja esille tulleet tukikeinot olivat hyvin moninaisia. Jokainen opettaja kertoi tukeneensa oppilaitaan niin emotionaalisesti, informatiivisesti kuin instrumentaalisestikin. Emotionaalisen ja informatiivisen tuen mainintoja hahmottui aineistosta liki yhtä paljon. Opettajan oppilaisiin kohdistaman sosiaalisen tuen painottumien emotionaaliseen ja informatiiviseen tukeen on saman suuntainen kuin Väisänen ym. (2017) tutkimuksessa. Tukea osoitettiin niin oppilaille kuin heidän huoltajilleenkin.

Haastatteluista ilmeni, että opettajilla on erilaisia käsityksiä oppilaiden kotoutumisesta sekä siitä, millainen rooli heillä on kotoutumisen tukijana. Opettajat jakaantuivat sen perustella kahdeksi ryhmäksi, joista toinen painottui suomen kielen opettamiseen ja toiseen, jossa suomen kielen ajatellaan olevan kotoutumisen väline, mutta valmistavan opetuksen koostuvan myös paljon muusta, kotoutumista tukevasta sisällöstä. Laajaa sisältöä edustaneet opettajat korostuivat myös emotionaalisen tuen keinoja kartoittavassa kysymyksessä, sillä he mainitsivat huomattavasti muita useammin tukevansa oppilaitaan emotionaalisesti.

9.1 Päätulokset ja niiden tulkinta

Emotionaalisen tuen runsas esiintyminen opettajien luettelemissa tukikeinoissa edustaa Taskisen (2017) näkemystä siitä, miten vähäisen tai kehittyvän kielitaidon oppilaat tulisi kohdata. Opettajan vastuulla on myönteisen, kaikki oppilaat hyväksyvän ja tärkeäksi tekevän ilmapiirin rakentaminen. Taskinen (2017) korostaa oppilaiden kuuntelemisen ja todellisen kuulemisen tärkeyttä, joka niin ikään näkyy tämän tutkimuksen opettajien kertomuksissa. Uuden kielitaidon ollessa olematonta, on tärkeää mahdollistaa oppilaiden itseilmaisu vaihtoehtoisin tavoin, kuten tulkin, kuvien tai käännöstyökälun avulla. Mahdollisuus ilmaista itseä ja tarpeitaan myös olennaisia emotionaalisen turvallisuuden kokemukselle (Vaele ym., 2022). Interventiotutkimuksessa on osoitettu, että kielitaidottoman oppilaan omien ajatusten esiin tuomisen mahdollistaminen edistää myös osallisuutta ja edesauttaa sitä, että oppilas pyrkii yhteyteen vertaisten kanssa (Taskinen, 2017). Seuraan ja vuorovaikutukseen

hakeutuminen ovat kotoutumisen edellytyksiä. Koulu edustaa pakolais- tai maahanmuuttotaustaiselle lapselle tärkeää sosiaalisten suhteiden solmimisen areenaa, missä myös opettajan toiminnalla ja tuella on suuri vaikutus. Iloisen ja hyväksyvän ilmapiirin rakentaminen korostui myös Kaukon ym. (2023) haastattelututkimuksessa, jossa perehdyttiin opettajien näkemyksiin pakolaisoppilaiden kohtaamisesta. Niin ikään Opetushallituksen Ukrainan sodasta laatimassa tukimateriaalissa korostetaan oppilaiden turvallisuuden tunteen luomista, sen tukemista sekä tavallisen arjen mahdollistamista (OPH, luettu 15.4.2025). Mukavan tekemisen ja myönteisen ilmapiirin todetaan tuovan tulevaisuuden uskoa ja ohjaavan oppilaiden ajatukset iloiseihin asioihin. Ukrainalaistaustaiset koulunkäynninohjaajat koettiin voimavarana ja tärkeänä emotionaalisena tukena ukrainalaisille oppilaille, mikä on samanlainen havainto kuin Franczakin ja Lutzin (2024) puolalaisiin kouluihin sijoittuneessa tutkimuksessa.

Informatiivista tukea osoitettiin paljon, ja huoltajille osoitettu tuki korostui. Huoltajien tukeminen koetaan tärkeäksi ja oppilaiden kotoutumista edistäväksi. Huoltajien tiedottamiseen voi liittyä myös emotionaalisia piirteitä, kun tiedon jakamisen ohella tavoitteena on rakentaa vuorovaikutuksellinen luottamussuhde. Luottamuksen rakentuminen ja vahvistuminen tukevat uuteen yhteiskuntaan kiinnittymistä (Tanttu, 2017). Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2015 mukaan kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtana on ”*osapuolten yhdenvertainen ja tasa-arvoinen kunnioitus ja kohtelu. Kodin ja koulun yhteistyössä otetaan huomioon perheiden kieli- ja kulttuuritausta. Huoltajille annetaan tietoa suomalaisesta koulusta ja koulutusjärjestelmästä, opetussuunnitelmasta, oppilaan arvioinnista, opetusmenetelmistä ja perusopetukseen valmistavassa opetuksessa käytettävästä oppilaan omasta opinto-ohjelmasta. Perheille annetaan tietoa perusopetukseen siirtymisestä sekä jatko-opintomahdollisuuksista perusopetuksen jälkeen.*”

Opetussuunnitelman toteuttaminen edellyttää siis ennen kaikkea kouluun liittyvän tiedon jakamista ja vuoropuheluun pyrkimistä. Valmistavan opetuksen opettajan on hyvä asennoitua niin, että oppilaan huoltajille kaikki suomalaiseen kouluun liittyvä voi olla uutta. Kuten Perttula ja Tuovila-Ginters (2004) toteavat, huoltajat usein arvioivat lastaan ja tämän koulumenestystä entisen kotimaan koulukulttuuria vasten. Vaikka opettaja ensisijaisesti pyrkisikin välittämään oppilaiden huoltajille vain tietoja, on mahdollista, että vuorovaikutuksessa on myös affektiivisia piirteitä. Luottamussuhdetta voi lujittaa, jos viranhaltijan asemassa oleva henkilö kertoo esimerkiksi itsestään tai muusta kuin hoidettavasta asiasta (Tanttu, 2017). Osan tämän tutkimuksen opettajien puheista ilmeni, että

he käyttivät myös muita viestinnällisiä keinoja, kuten juuri itsestä kertomista, yhteisen huumorin virittämistä sekä yhteisten, muiden kuin lapsen koulunkäyntiin liittyvien puheenaiheiden löytämistä. Huoltajien saaman informatiivisen tuen on todettu vähentävän akkulturaatiostressiä erityisesti maahanmuuton alkuvaiheessa (Luo & Sato, 2021).

Kouluun liittyvistä asioista tiedottamisen lisäksi opettajien kertomuksista ilmeni, että he olivat auttaneet ukrainalaisia oppilaita ja heidän huoltajiaan myös yllättävillä tavoilla, jotka eivät perinteisesti sisälly opettajan työtehtäviin. Muun muassa viranomaislomakkeiden täyttämässä avustaminen, terveyspalveluista tiedottaminen, harrastusmahdollisuuksien selvittäminen, varavaatteiden hankinta ja omankielisen sosiaalityöntekijän etsiminen ovat hyvin informaaleja tapoja tukea oppilaita ja heidän huoltajiaan. Listatut asiat ovat hyvin samanlaisia kuin Taylorin ym. (2023) tutkimuksessa esiin tulleet informaaliset tukikeinot. On ymmärrettävää, että jotkut opettajista kokivat tällaisen tuen olevan opettajan työhön kuulumatonta. Puolet opettajista ilmaisivat myös toivovansa, että muut ammattilaiset, kuten koulupsykologit ja sosiaalityöntekijät ottaisivat enemmän hoitaakseen valmistavan opetuksen oppilaiden asioita. Opettajat esittivät vähäisen yhteistyön johtuvan myös siitä, että tukea tarvitsevat eivät kohtaa tarjolla olevaa tukea. Tulkkauspalveluiden tarve on todellinen, jotta tarjolla oleva tuki tavoittaisi sitä tarvitsevat.

Instrumentaalinen tuki näyttäytyi ylimääräisten resurssien tai tukitoimien selvittelynä ja mahdollistamisena. Suurin osa opettajista kertoi aktiivisesti pyrkivänsä edistämään oppilaiden asioita ottamalla yhteyttä erilaisiin ammattilaisiin tai järjestelemällä moniammatillista yhteistyötä. Toisaalta oppilaiden suomen kielen osaamattomuus nähtiin myös esteenä esimerkiksi oppilashuollon ammattilaisten osallistamiselle. Instrumentaalisen tuen niukempi esiintyminen selittynee sillä, että opettajalla on työssään käytössään rajalliset taloudelliset ja materiaaliset resurssit, mutta sen sijaan aikaa opettaja voi käyttää vapaammin ja usein itse määrittelemällään tavalla. Osa opettajista totesi ukrainalaisten olevan heidän käsityksensä mukaan ”hyvin pärjääviä”, jolla viitattiin muun muassa materiaaliin, arjessa tarvittaviin resursseihin. Ukrainalaisten yhteisöjen arveltiin olevan aktiivisia auttamaan toisiaan ja jakamaan tietoa. Instrumentaalinen tuki vaikutti myös käsitteenä olevan opettajille vieraampi ja vaikeammin hahmotettavissa, mitä se arjessa merkitsee. Emotionaalisen ja informatiivisen tuen voidaan nähdä kuuluvan opettajan rooliin läheisemmin kuin instrumentaalisen tuen, joka kotoutumisen tukemisen kontekstissa voisi lukeutua kuuluvan pikemminkin sosiaalitoimen toiminta-alueeksi.

Opettajien painotukset valmistavan opetuksen sisällöstä ja näkemykset itsestään kotoutumisen edistäjänä erosivat toisistaan. Kuten Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2015 linjataan, kaikki opettajat näkivät tärkeäksi tehtäväkseen suomen kielen valmiuksien opettamisen. Haastattelujen perusteella voidaan kuitenkin hahmottaa, että puolet opettajista korostivat ensisijaista rooliaan suomen kielen ja koululaistaitojen opettajana. Aineistosta erottui kahden opettajan yhtenevä näkemys siitä, että valmistava opetus on kaikkea muutakin kuin kielen opettamista. Tässä näkemyksessä opettajan rooli nähtiin laajempaan, oppilaiden kotoutumiseen aktiivisesti vaikuttavana. Molemmilla opettajilla oli pitkä, liki yhtäjaksoinen kokemus valmistavasta opetuksesta. He myös kertoivat valmistavan opetuksen olevan heille mieluista ja saavansa työstä iloa. Opettajat ovat voineet rakentaa ja kehittää työuransa aikana sellaisia menetelmiä ja työtapoja, jotka tukevat myös oppilaan identiteetin rakentumista, vastavuoroisuutta sekä laajaa Suomeen ja suomalaisuuteen tutustumista. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikilla opettajilla oli pitkä opettajakokemus. Kokemus tuonee mukanaan varmuutta toteuttaa opetustyötä siten, millaiseksi sen itse käsittää. Konkaritason opettajat niin ikään kertoivat yhdeksi työnsä parhaaksi puoleksi vapauden tehdä sitä, kuten haluaa. Kuten yksi opettaja kiteytti, valmistavan opetuksen opettajalla on ”*täydellinen vastuu ja täydelliset mahdollisuudet*”. Kokemuksen tuoman varmuuden voidaan ajatella olevan myös yhteydessä tekemänsä työn tyytyväisyyteen ja onnistumisen arvioimiseen. Opettajien käsitykset oppilaiden kotoutumisesta ja omasta roolistaan sen tukijana vaikuttanevat siihen, miten ja millaisin keinoin he tukevat oppilaitaan.

Heckmannin (2005) kotoutumisen portaita ja tämän tutkimuksen opettajien kertomuksia tutkittaessa voidaan päätellä, että valmistavan opetuksen opettajan tuella oppilas voi saavuttaa rakenteellisen kotoutumisen sekä aloittaa nousunsa kulttuurisen kotoutumisen tasolle. Lasten elämässä koulu näyttäytyy ensisijaisena kotoutumisen ympäristönä, johon kiinnittyminen tukee lapsen kotoutumista uuteen asuinmaahan. Koulu mahdollistaa oppilaalle tasaisen, ennakoitavan ja jatkuvan arjen, jossa hän on osa ryhmää ja yhteisöä. Heckmannin (2005) mukaan koulun lisäksi myös muut saavutettavat rakenteet, kuten esimerkiksi terveystalot ovat rakenteellisen kotoutumisen edellytyksiä. Suomalaisen koulujärjestelmän moniammatillinen oppilashuolto on juuri tällainen palvelu lapsen elämässä. Kuten valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataan, oleellista on, että kielen osaamattomuus ei rajaa oppilasta näiden palveluiden ulkopuolelle, vaan tulkkaukspalveluita

käytetään oppilaiden oikeuksien mukaisesti. Opettajan lisäksi joustavaa työtettä vaaditaan koko koulun henkilökunnalta (Perttula & Tuovila-Ginters, 2004).

Valmistavan opetuksen tehtävä on myös tutustuttaa oppilas suomalaiseen kulttuuriin ja tapoihin. Oppedal ja Idsoe (2012) lähestyvät kotoutumista kompetenssin kerryttämisen näkökulmasta. Kulttuurikompetenssin kertyminen edellyttää tietoa ja taitoa verbaalisesta ja non-verbaalisesta vuorovaikutuksesta, käyttäytymismalleista ja yhteiskunnan arvoista. Kyse on juuri siitä kulttuuriin tutustuttamisesta, jota valmistavan opetuksen opettajat voivat työssään toteuttaa. Valmistavan opetuksen ryhmä ja koulu ovat oivia ympäristöjä tutustuttaa oppilas Suomeen, suomalaiseen kulttuuriin ja suomalaisiin. Valmistavan opetuksen tavoitteiden mukaisesti kotoutumista voidaan suunnitelmallisesti tukea, mutta oleellista on se, millaiseksi opettaja käsittää oman roolinsa ja mahdollisuutensa tehokkaasti tukea oppilaiden kotoutumista. On myös tärkeää, ettei kotoutumisen tukeminen ole vain ryhmän opettajan vastuulla, vaan että koko koulun henkilökunta osallistuu tietoisesti oppilaiden tukemiseen.

9.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 163–164) luotettavuuden arvioinnin muistilistaa käyttäen. Potentiaalisia haastateltavia lähestyttiin tarkoituksella ytimekkäillä, mutta riittävän tiedon antavilla sähköposteilla. Tutkimukseen halukkaita osallistujia oli haastava tavoittaa, vaikka sähköpostiviestejä lähetettiin osallistujiin nähden moninkertainen määrä. Tutkimukseen osallistui sellaisia valmistavan opetuksen opettajia, jotka halusivat kertoa kokemuksistaan ja jotka mahdollisesti ajattelivat, että heillä oli aiheesta kerrottavaa. Tutkimukseen osallistuneet edustavat yhtä opettajaa lukuun ottamatta hyvin pitkän työuran tehneitä, mikä tuloksia tarkastellessa tulee ottaa huomioon. Ajallisen paineen ja haastateltavien tavoittamisen haastavuuden takia aineisto jäi suppeaksi. Niukalle aineistolle tyypillisesti opettajien käsitykset ukrainalaisten oppilaiden kotoutumisen tukemisesta eivät ole yleistettävissä. Ne kuitenkin kertovat totuudenmukaisesti siitä, miten juuri nämä opettajat ovat kokeneet antaneensa sosiaalista tukea ukrainalaisille oppilaille.

Haastattelu osoittautui hyväksi tiedonkeruumenetelmäksi, sillä poikkeuksetta ilmapiiri oli rento ja myönteinen. Haastateltavat vaikuttivat itsevarmoilta ja luottavaisilta. Kasvokkain kohtaaminen, lyhyt tutustuminen alkuun ja niistä näistä puhuminen rentouttivat haastattelutilanteen ja haastattelut soljuivat luontevasti. Puolistrukturoitu haastattelu antoi

myös mahdollisuuden muuttaa kysymysten järjestystä ja antaa haastateltavan kertoa mieleensä tulevista asioista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erään haastattelun loputtua opettaja totesi humoristisesti haastattelun olleen työnohjausmainen hetki, joka kertonee, että haastattelu oli miellyttävä hetki reflektoida ja kertoa omista kokemuksista. Haastateltavien ja haastattelijan sama koulutustausta ja valmistavaan opetukseen perehtyneisyys takasivat sen, että kieli ja käsitteet ovat yhteneväisiä ja ymmärrys oli molemmin puoleista.

Sosiaalista tukea kartoitettiin kysymällä, millaista emotionaalista, informatiivista ja instrumentaalista tukea opettajat ovat antaneet. Osa-alueiden kysyminen suoraan on voinut tuottaa halutunlaisia vastauksia, koska oletuksena on ollut, että opettaja on osoittanut näitä tukia. Toisaalta käsitteiden avaaminen ja käyttäminen saattoi nostattaa muuten unohduksiin jääviä tukikeinoja, mutta toisaalta näiden tukimuotojen tärkeys on saattanut korostua liikaa. Sosiaalisen tuen malli osoittautui toimivaksi viitekehyykseksi, sillä jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja tunnisti tarjoavansa sosiaalista tukea niin ukrainalaisille kuin muillekin oppilailleen pyrkimyksenään tukea oppilaiden sopeutumisprosessia uuteen asuinmaahan. On huomattava, että kuten mm. Semmer ym. (2008) ovat tutkimuksessaan todenneet, on sosiaalisen tuen osa-alueiden toistaan erottaminen voi olla haastavaa. Tässä tutkimuksessa sosiaalisen tuen osa-alueet on pyritetty erottamaan sen perusteella, mikä on mainitun tuen pyrkimys. Esimerkiksi emotionaalisessa tuessa voi olla vahvoja informatiivisia piirteitä, mutta tuen turvan tunnetta rakentavan pyrkimyksen seurauksena tuki luokitellaan emotionaaliseksi tueksi. On siis mahdollista, että samasta ilmaisusta voitaisiin tehdä eri tulkintoja, mikä saattaisi vaikuttaa analyysin tuloksiin. Tällaisia toisiinsa limittyviä tukikeinoja esiintyi aineistossa kuitenkin melko vähän.

Haastattelujen äänittäminen sujui teknisesti hyvin. Haastattelujen litteroinnissa sivuutettiin murteet ja tauot, koska pyrkimyksenä oli selvittää opettajien kokemuksia, eikä eleillä, tauoilla tai murreilmaisilla tässä tutkimuksessa ole merkitystä. Yksityiskohtiin takertumaton litterointityyli oli myös ajankäytöllisesti perusteltu, koska aineiston kerääminen pitkittyi haastateltavien tavoittamisen haasteisiin. Tutkimus tehtiin lukuvuoden 2024–2025 aikana. Työn tekeminen eteni säännöllisessä aikataulussa eikä sen työstämiseen tullut taukoja. Kukin haastattelut litteroitiin heti niiden tekemisen jälkeen, jolloin niiden kulku oli vielä tarkassa muistissa. Tämä myös nopeutti litterointien tekemistä.

Aineiston luokittelu aloitettiin hyvin pian kunkin litteroinnin jälkeen. Esitestaushaastattelun jälkeen loput neljä haastattelua tehtiin toinen toisensa perään, jonka ansiosta aihe oli jatkuvasti mielessä. Aktiivinen ja tauoton työskentely luokittelujen ja analyysin parissa mahdollisesti takasivat johdonmukaisuutta. Aineiston analysoiminen teorialähtöisesti oli perusteltua, koska tutkimuskysymykset muodostettiin suoraan sosiaalisen tuen mallista, ja ne pyrkivät selvittämään, millaista emotionaalista, informatiivista ja instrumentaalista tukea opettajat osoittavat oppilailleen. Tulokset havainnollistavat sitä, kuinka laajasti valmistavan opetuksen opettajat ovat sosiaalisesti tukeneet ukrainalaisten oppilaiden kotoutumista. Emotionaalisen ja informatiivisen tuen korostuminen ja toisaalta instrumentaalisen tuen vähäisemmät maininnat ovat linjassa aikaisempien opettajien osoittaman sosiaalisen tuen tutkimusten kanssa (mm. Väisänen ym., 2017). Tutkimuksen uskottavuudelle ominaisesti aineisto on analysoitu huolellisesti ja tulososiossa opettajien puheenvuoroja pyrittiin tuomaan esiin mahdollisimman paljon, jotta tulokinnan lähtökohdat näyttäytyisivät myös lukijalle.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat tiesivät tutkimusaiheen ennen varsinaista haastattelua. Siitä huolimatta on muistettava, että haastatteluissa esiin tulleet tukikeinot ovat vain haastatteluhetkellä mieleen tulleita asioita, eivätkä ne todennäköisesti kata kaikkea sitä sosiaalista, kotoutumista edistävää tukea, jota opettajat oppilailleen osoittavat.

9.3 Johtopäätökset

Tutkimus osoittaa, että suomen kielen opettamisen lisäksi valmistavan opetuksen opettajat toimivat oppilailleen ja heidän huoltajilleen eräänlaisina Suomi-oppaina ja suomalaisen kulttuurin tulkkeina. Kouluun ja oppilaiden koulunkäyntiin liittyvien asioiden lisäksi opettajaan saatetaan tukeutua yllättävissä asioissa, kuten terveystalveluiden tavoittamiseen liittyvissä pulmissa. Opettajien haastattelut osoittavat, että valmistavan opetuksen opettajan työssä voi kohdata perheiden hyvin monenlaisia tarpeita. Oppilaiden ja heidän huoltajiensa sopeutumisen kannalta on myönteistä, että opettaja on valmis auttamaan myös yllättävissä, ei kouluun liittyvissä pulmissa. Kysymykseksi nousee, millaiseksi opettajat käsittävät työnsä rajat ja millä intensiteetillä he pyrkivät tukemaan oppilaita ja heidän huoltajiaan. Oppilaiden kotoutumisen ja yhdenvertaisuuden kannalta olisi tärkeää, että valmistavan opetuksen sisällöstä olisi yhdenmukainen käsitys. Tutkimuksesta esiin nousseet erilaiset näkemykset valmistavan opetuksen sisällön painotuksista voivat toimia puheenvuoron aloituksena sille,

mikä painoarvo annetaan suomen kielen opettamiselle ja toisaalta oppilaiden psykososiaaliselle tukemiselle.

Tämä tutkimus keskittyi kartoittamaan opettajien oppilailleen osoittamaa tukea. Asetelmassa tuen kohde, eli ukrainalaiset oppilaat jäävät kuitenkin tarkastelun ulkopuolelle. Ukrainalaisia oppilaita haastatteleamalla saataisiin tietoa siitä, millaista tukea he kokevat saaneensa valmistavan opetuksen aikana. Puheenvuorot voisivat myös toimia kuin palautteena valmistavalle opetukselle kertoen siitä, missä onnistuttiin ja mitä olisi mahdollisesti tarvittu enemmän. Opettajien osoittamaa tukea tarkastellessa huomiotta jää tuen kohtaamisen arvioiminen. Oppilaita haastatellessa voitaisiin paremmin arvioida, miten osoitettu tuki kohtaa vastaanottajan. Tuen oikea-aikaisuudella, tuen laadulla ja tuen kohteen vastaanottavuudella on suuri merkitys tuen onnistumiselle. Tiedon lisäämisellä ei ole tarkoitus lisätä valmistavan opettajan työtaakkaa, vaan tieto saattaisi myös synnyttää tarpeen kehittää moniammatillista yhteistyötä tai aktivoida muita instansseja.

Tilapäissuojelua saavien ukrainalaisoppilaiden saapuminen suomalaisiin kouluihin on laajuudeltaan ollut niin poikkeuksellinen, että kokemuksen voidaan olettaa vaikuttavan käytäntöjen kehittämiseen ja valmistavan opetuksen järjestämiseen jatkossa, kun vastaavanlaisia tilanteita ilmenee. Kotoutumisen tukemista on myös aiheellista pohtia inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa, jossa oppilas sijoitetaan yleisopetuksen luokalle. Inklusiivista valmistavaa opetusta perustellaan kotoutumista tukevana, mutta samalla vastuu kotoutumisen tukemisesta siirtyy luokanopettajalle, jolla on vastuullaan moninkertainen määrä oppilaita valmistavan opetuksen ryhmiin nähden. On tärkeää, että oppilaiden kotoutumisen tukeminen on suunnitelmallista ja arjessa toteutuvaa. Myös konsensus siitä, mitä kotoutumisen tukeminen on ja mikä on opettajan rooli, on tärkeä yhdenmukaisten toimintatapojen ja tukikeinojen takaamiseksi sekä ennen kaikkea oppilaiden yhdenvertaisuuden takaamiseksi.

Lähteet

- Aaltola, J., Valli, R., & PS-kustannus, kustantaja. (2015). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (4. uud. p.). PS-kustannus.
- Acoba, E. F. (2024). Social support and mental health: the mediating role of perceived stress. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1330720>
- Alisaari, J., Kaukko, M., & Heikkola, L. M. (2022). Kotoutuminen, kuuluvuus, kielitaito ja kaverit. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 16(2). <https://doi.org/10.33350/ka.103434>
- Autio, K., Liukkonen, N., Kankaanpää, R., Vänskä, M., Aalto, S., Punamäki, R., & Peltonen, K. (2025). Yhteenkuuluvuus ja mielenterveys maahanmuuttajataustaisilla ja Suomessa syntyneillä nuorilla. *Psykologia*, 57(3), 204–218. <https://doi.org/10.62443/psykologia.v57i3.112575>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Chen, J. J.-L. (2008). Grade-Level Differences: Relations of Parental, Teacher and Peer Support to Academic Engagement and Achievement Among Hong Kong Students. *School Psychology International*, 29(2), 183–198. <https://doi.org/10.1177/0143034308090059>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cohen, S., Kessler, R. C., Gordon, L. U., & Kessler, R. C. (1995). *Measuring Stress: A Guide for Health and Social Scientists* (1st ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195086416.001.0001>
- Cohen, S., Underwood, L. G., & Gottlieb, B. H. (Eds.). (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press, Incorporated.
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292–309. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/10409289.2012.665760>

- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu : Lyhyt selviytymisopas. In R. Valli (Ed.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 : Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (pp. 27–51). PS-kustannus.
- Franczak, I. B., & Lutz, A. C. (2024). Kids in limbo: War, uncertainty, and the school experiences of Ukrainian refugee students in Poland. *Sociological Forum* (Randolph, N.J.), 39(4), 413–426. <https://doi.org/10.1111/socf.13022>
- Guo, J.; Li, M.; Wang, X.; Ma, S.; Ma, J. (2020). Being bullied and depressive symptoms in Chinese high school students: The role of social support. *Psychiatry Res.*, 284, 112676
- Helgeson, V. S. (2003). Social Support and Quality of Life. *Quality of Life Research*, 12(1), 25–31. <https://doi.org/10.1023/A:1023509117524>
- Laki kotoutumisen edistämisestä 681/2023. 19.4.2023. Saatavilla www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2023/681
- Leinonen, E., Helsingin kaupunki. Tietokeskus, julkaisija, & Helsingin kaupunki. Tietokeskus. (2013). Perheen sukupolvisuhteet ja kotoutuminen nuorten näkökulmasta. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Opetushallitus (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus, 2025. Venäjän Ukrainaankohdistaman hyökkäyksen käsittely lasten ja nuorten kanssa kasvatuksessa ja koulutuksessa. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/venajan-ukrainaan-kohdistaman-hyokkayksen-kasittely-lasten-ja-nuorten-kanssa> Luettu 15.4.2025
- Oppedal, B. & Idsoe, T. (2012). Conduct problems and depression among unaccompanied refugees: The association with pre-migration trauma and acculturation. *Anales de Psicología*, 28, 683–694
- Oppedal, B., & Idsøe, T. (2015). The role of social support in the acculturation and mental health of unaccompanied minor asylum seekers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(2), 203–211. <https://doi.org/10.1111/sjop.12194>
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493–510. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina (2021). *Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen

- tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla
<<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. Luettu 16.04.2025.
- Koptsyukh, A., & Svyrenko, A. (2024). Ukrainians in Finland who fled the war: their registration in municipalities of residence and their future plans: Survey results.
- Kuukka, I., & Rapatti, K. (2009). Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni. Opetushallitus.
- Luo, Y., & Sato, Y. (2021). Relationships of Social Support, Stress, and Health among Immigrant Chinese Women in Japan: A Cross-Sectional Study Using Structural Equation Modeling. *Healthcare*, 9(3), 258–258.
<https://doi.org/10.3390/healthcare9030258>
- Maahanmuuttovirasto, 2025. Saatavilla <https://migri.fi/kotikunta>. Luettu 24.4.2025.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252.
<https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Palonen, Tuire, Horlenko, Kateryna and Nuga, Mari (2024). [Protective ties for integration: Schools as support hubs for Ukrainian refugee families. INFLUX Policy Brief, 1\(6\)-2024](#), Western Norway University of Applied Sciences (HVL), Haugesund, Norway.
- Perttula, M.-L., & Tuovila-Ginters, L. (2004). Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi: valmistavien luokkien opettajien havaintoja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumisprosessista. Helsingin kaupunki.
- Pollari, J., Koppinen, M.-L., & PS-kustannus, kustantaja. (2011). Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. PS-kustannus.
- Rizzi, D., Ciuffo, G., Sandoli, G., Mangiagalli, M., de Angelis, P., Scavuzzo, G., Nych, M., Landoni, M., & Ionio, C. (2022). Running Away from the War in Ukraine: The Impact on Mental Health of Internally Displaced Persons (IDPs) and Refugees in Transit in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16439-. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416439>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). The Effect of Students' Perception of Teachers' Emotional Support on School Burnout Dimensions: Longitudinal Findings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1922. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041922>

- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205–226. <https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>
- Schubert, C. (2013). Kotoutumisen psykologiaa. Teoksessa Anne Alitolppa-Niitamo, 63–77.
- Sippel, L. M., R. H. Pietrzak, D. S. Charney, L. C. Mayes, and S. M. Southwick. 2015. How does social support enhance resilience in the trauma-exposed individual? *Ecology and Society* 20(4):10.
<http://dx.doi.org/10.5751/ES-07832-200410>
- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T. A., & Boos, N. (2008). The emotional meaning of instrumental social support. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 235–251. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.3.235>
- Svynarenko, A., & Koptsyukh, A. (2022). The situation of Ukrainians in Finland who fled the war: Survey results.
- Talib, M.-T., Lipponen, P., & Suomen kasvatustieteellinen seura, kustantaja. (2008). *Kuka minä olen? : monikulttuuristen opiskelijoiden identiteettipuhetta*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2023). Alakoulun oppilaiden sosiaalisen tuen profiilien kehitys ja yhteys opiskeluhyvinvointiin ja koulumenestykseen. *Psykologia*, 58(1), 40–66.
- Tanttu, T. (2017). Sitten uskaltaa kertoa omista asioista enemmän. *Prologi*, 13(1), 24–41.
<https://doi.org/10.33352/prlg.95920>
- Taskinen, S., & Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. (2017). ”Ne voi opita toisilta” : kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytänteistä. Lapin yliopisto.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Rautanen, P. (2022). Primary and Lower Secondary School Students’ Social Support Profiles and Study Wellbeing. *The Journal of Early Adolescence*, 42(5), 613–646. <https://doi.org/10.1177/02724316211058061>
- Valli, R., Aaltola, J., Valli, R., Aaltola, J., Aaltola, J., Laine, T., . . . Collin, K. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). PS-kustannus.
- Veale, D., Robins, E., Thomson, A. B., & Gilbert, P. (2022). No safety without emotional safety. *The Lancet Psychiatry*, 10(1), 65–70. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(22\)00373-x](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(22)00373-x)

Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Haastattelu keskittyy kartoittamaan niitä opettajien oppilaisiin kohdistamia tukemisen keinoja, joiden pyrkimyksenä on ukrainalaisten oppilaiden kotoutumisen tukeminen ja edistäminen. Haastattelu keskittyy ainoastaan opettajien työskentelytapoihin. Sitä korostetaan haastattelun aluksi, jotta opettaja ei tule epähuomiossa kertoneeksi oppilaista tai heidän taustoistaan. Tutkimuslupa sisältää ainoastaan luvan tutkia opettajien näkemyksiä oppilailleen antamastaan tuesta.

1. Taustatiedot

1.1. Sukupuoli, ikä ja koulutustausta

- sukupuolesi: nainen, mies, muu
- ikäsi: 20–30, 30–40, 40–50, 50–60, yli 60
- koulutuksesi: luokanopettaja, erityisopettaja, joku muu?

1.2. Ammatillinen tausta:

- Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
- Kuinka kauan olet toiminut valmistavan luokan opettajana?
- Kuinka paljon sinulla on kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta ja/tai S2-opetuksesta?
- Miten päädyit valmistavan luokan opettajaksi?
- Mistä pidät työssäsi erityisen paljon?

2. Valmistavan opetuksen oppilaiden kotoutumisen tukeminen

Kysymykset keskittyvät valmistavan opetuksen ukrainalaisten oppilaiden kotoutumisen tukemiseen ja niihin keinoihin, joilla opettajat pyrkivät tukemaan oppilaiden kotoutumista. Suomen kielen opettaminen lienee tärkein kotoutumista edistävä tuki. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin muihin kotoutumista edistäviin tukiin, ns. informaaleihin tukemisen keinoihin.

2.1. Kuvaile, millainen on Suomeen kotoutunut entinen valmistavan opetuksen oppilas.

2.2. Millaisista asioista koostuu valmo-oppilaan kotoutumisen tukeminen (pl. suomen kielen opetus)?

2.3. Millaisin keinoin olet tukenut valmistavan opetuksen oppilaan kotoutumista koulun arjessa? Kuvaile erilaisia keinoja mahdollisimman tarkasti ja konkreettisesti.

2.4. Millaista **emotionaalista tukea** olet antanut ukrainalaisille oppilaille kotoutumisen tukemiseksi?

2.5. Millaista **informatiivista tukea** olet antanut ukrainalaisille oppilaille kotoutumisen tukemiseksi?

- tietoja ja neuvoja, joilla kohde selviää henkilökohtaisista ja ympäristön ongelmista

2.6. Millaista **instrumentaalista tukea** olet antanut ukrainalaisille oppilaille kotoutumisen tukemiseksi?

- lisäresursseja: esim. aikaa, työvoimaa, lisämateriaaleja

3. Tarjotun tuen vastaanottaminen

- 3.1. Kuinka hyvin mielestäsi pystyt ja onnistut tukemaan ukrainalaisten oppilaiden Suomeen kotoutumista ottaen huomioon käytössäsi olevat resurssit?
- 3.2. Millaiset asiat mahdollisesti hankaloittavat ukrainalaisten oppilaiden kotoutumisen tukemista?
- 3.3. Koetko tukevasti ukrainalaisten oppilaiden kotoutumista yhteistyössä muun koulun henkilökunnan kanssa vai onko päävastuu sinulla? Perustele vastauksesi.
- 3.4. Miten mielestäsi tarjoamasi tuki vastaanotetaan?
- 3.5. Miten ukrainalaisten oppilaiden perheet suhtautuvat tarjoamaasi kotoutumiseen liittyvään tukeen?
- 3.6. Millaisia selityksiä näet sille, että jotkut ottavat tuen vastaan ja toiset mahdollisesti kieltäytyvät siitä?
- 3.7. Millaista tukea ja kotoutumiseen liittyvää apua on arvostettu mielestäsi eniten?
- 3.8. Mikä edesauttaa sitä, että tarjottu tuki otetaan vastaan?
4. Lopuksi
Haluaisitko vielä täydentää joitain vastauksiasi tai kertoa muuta kotoutumisen tukemiseen liittyvää?

Liite 2. Tiedote tutkimukseen osallistujalle

helmikuu 2025

Tiedote tutkimukseen osallistujalle

Hyvä valmistavan opetuksen opettaja,

pyydän sinua osallistumaan tähän haastattelututkimukseen, joka liittyy pro gradu -tutkielmaani. Haastattelun tavoitteena on selvittää, millä tavoin olet työssäsi tukenut tai parhaillaan *tuet ukrainalaisten oppilaiden Suomeen kotoutumista*. Tutkimukseen osallistuminen edellyttää työkokemusta vuoden 2022 jälkeen sotaa paenneiden ukrainalaisten oppilaiden opettamisesta. Pyrkimykseni on laadullisen tutkimuksen keinoin kartoittaa ja tehdä näkyväksi kotoutumista edistäviä sosiaalisen tuen toimia.

Haastattelut ovat yksilöhaastatteluja ja haastattelen kunkin osallistujan itse yhdessä sopimassamme paikassa. Haastattelu voidaan tehdä myös etäyhteyksin. Haastattelu äänitetään, jotta voin myöhemmin litteroida haastattelun analyysia varten. Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja voit perua tai keskeyttää haastattelun missä vaiheessa tahansa. Haastattelun arvioitu kesto on puolesta tunnista tuntiin.

Haastattelun aluksi kysyn taustatietoja (ikä, sukupuoli, koulutus, valmistavan opetuksen kokemusvuodet), jotka ovat kuitenkin vapaaehtoisia. Taustatiedoista etenemme itse haastattelukysymyksiin, joiden pyrkimyksenä on tehdä näkyväksi kotoutumista edistävät sosiaalisen tuen muodot. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi valmistautumista. Jos jokin kysymys tuntuu haasteelliselta, autan kysymyksen avaamisessa ja pyrin esittämään vastaamista helpottavia lisäkysymyksiä. Tarkoituksena ei ole testata osaamistasi, vaan kartoittaa tarjoamaasi kotoutumista edistävää sosiaalista tukea.

Tutkimuksen aikana kerätyt tiedot käsitellään luottamuksellisesti. Nimeäsi tai sähköpostiosoitettasi ei tulla missään vaiheessa yhdistämään vastauksiin, vaan jokainen haastateltava saa oman tunnisteensa, joka erottaa vastaukset toisistaan. Aineistoa säilytetään tutkielman hyväksymiseen saakka, jonka jälkeen se hävitetään asianmukaisesti. Tutkielman on tarkoitus olla valmis kesällä 2025, jonka jälkeen se löytyy Turun yliopiston pro gradu -tutkielmien arkistoista.

Otathan yhteyttä, jos kaipaat lisätietoja tai tarkennuksia!

Kiittäen

Pilvi Pétain, luokanopettajaopiskelija, Turun yliopisto, Kasvatustiede

Liite 3. Tietosuojalomake

helmikuu 2025

Tietosuojalomake pro gradu -tutkielman haastatteluihin

1. Rekisterin nimi	Valmistavan opetuksen opettajien ukrainalaisille oppilaille tarjoama tuki kotoutumisen edistämiseksi
2. Rekisterinpitäjä	Pilvi Pétain, xxx xxx xxxx
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	sama kuin rekisterinpitäjä
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	sama kuin rekisterinpitäjä ja vastuuhenkilö
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa opettajilta kysytään, millaista tukea he antavat oppilailleen kotoutumisen edistämiseksi. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Haastatteluissa kerätään tietoa siitä, millaisin erilaisin keinoin opettajat kokevat tukevansa ukrainalaisten oppilaiden Suomeen kotoutumista.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu, mikä _____</p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: sähköpostiosoite, sukupuoli, koulutus, työkokemus vuosina, kokemuksia siitä, miten työssään tukee ukrainalaisten oppilaiden kotoutumista.
7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhotaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot.

	Tietoja säilytetään enintään 1.1.2030 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.
10. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääse häntä koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemisesta tai poistamisesta taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeiden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastateltavien sähköpostiosoitteet on saatu kaupunkien koulujen internet-sivuilta. Lisähaastateltavien saamiseksi tiedotetta saatetaan jakaa myös aihepiirin Facebook-sivustoilla, jolloin kiinnostuneet ilmoittavat sähköpostinsa haastatteluajan sopimiseksi.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.