

**Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatilliset
identiteetit ja kielikäsitykset**

Minna Bogdanoff

Kasvatustieteen ja suomen kielen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Opettajankoulutuslaitos ja kielten laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Bogdanoff, Minna. 2016. Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatilliset identiteetit ja kielikäsitteet. Kasvatustieteen ja suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos ja kielten laitos.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten turvapaikanhakijoiden opettajat kuvaavat ammatillisia identiteettejään. Identiteettiä tarkastellaan opettaja-opiskelijasuhteen, työn haasteiden ja kieleen liittyvien käsitysten näkökulmista. Lisäksi tutkitaan sitä, miten käytännön opetustyö heijastelee opettajan kielikäsitteitä. Tutkimus on osa Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen Jag bor i Oravais -tutkimushanketta, jota rahoittaa Svenska kulturfonden.

Tutkimus on otteeltaan laadullinen ja lähestymistavaltaan etnografinen. Siihen osallistui kahdeksan opettajaa, jotka työskentelivät eri-ikäisten turvapaikanhakijoiden opetuksen parissa Pohjanmaalla. Haastatteluista ja kenttäpäiväkirjoista koostuva aineisto kerättiin syksyllä 2015, ja se analysoitiin narratiivisesti.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että osa opettajista omaksuu ystävän identiteetin, toiset samaistuvat kasvattajan rooliin ja osa pitää etäisyyttä opiskelijoihin. Myös opettajien kokemat haasteet sekä toimijuuden ja riittämättömyyden tunteet ovat keskeisiä identiteettiä muovaavia tekijöitä. Tuloksista selviää myös, että opettajien käsitykset kielestä sekä kielenoppimisesta ja -opettamisesta vaihtelevat funktionaalisuuden ja kielioppikeskeisyyden jatkumolla. Opettajien kielikäsitteet ja heidän käytänteensä eivät kuitenkaan täysin kohtaa.

Tutkimus osoittaa, että niin aloittelevat kuin kokeneetkin turvapaikanhakijoiden opettajat tarvitsevat tukea ammatillisen identiteettinsä rakentamiseksi. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa tulee kiinnittää huomiota tietoisien identiteettityön mahdollisuuksiin ja hyvin perustellun ammatillisen identiteetin muotoutumiseen. Lisäksi työyhteisön kollegiaalinen yhteistyö ja opettajien oma toiminta ovat keskeisiä ammatillisen identiteetin rakentumisessa.

Hakusanat: opettajat, ammatillinen identiteetti, kielikäsitteet, turvapaikanhakija, etnografia, narratiivinen analyysi.

ABSTRAKT

Bogdanoff, Minna. 2016. Professionella identiteter och språkuppfattningar hos lärare för asylsökande. Pro gradu-avhandling i pedagogik och finska. Institutionen för lärarutbildning och institutionen för språk. Jyväskylä universitet.

I den här undersökningen utforskas hur lärare för asylsökande beskriver sina professionella identiteter. Identiteterna granskas ur följande synvinklar: relationen mellan lärare och studerande, utmaningarna i arbetet och språkuppfattningarna. Ytterligare undersöks hur lärarens språkuppfattningar syns i det praktiska undervisningsarbetet. Den här undersökningen är en del av projektet Jag bor i Oravais som genomförs av Centralen för tillämpad språkforskning och finansieras av Svenska kulturfonden.

Undersökningen är kvalitativ och den utnyttjar det etnografiska betraktelsesättet. I undersökningen deltog åtta lärare som undervisade asylsökande av olika ålder i Österbotten. Intervjuerna och observationen utfördes på hösten 2015 och de analyserades med narrativ analys.

Forskningsresultaten visar att några lärare tillägnar sig en identitet som vän, en del identifierar sig med en omtänksam uppfostrare och några vill ta avstånd från sina studerande. Identiteten formas ytterligare av de upplevda utmaningarna samt känslorna av kompetens och otillräcklighet. Resultaten visar också att lärarnas uppfattningar om språk, språkinlärning och språkundervisning varierar på skalan från funktionell till grammatisk inriktning. Dock motsvarar uppfattningarna och undervisningspraxis inte alltid varandra.

Den här undersökningen bevisar att både nybörjare och erfarna lärare för asylsökande behöver stöd för att bygga sina professionella identiteter. Det ska vara möjligt att göra medvetet identitetsarbete i lärarutbildning och fortbildning. Dessutom spelar det kollegiala samarbetet i arbetsgemenskapen samt egen verksamhet essentiella roller när läraren bygger sin identitet.

Nyckelord: lärare, professionell identitet, språkuppfattningar, asylsökande, etnografi, narrativ analys.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	6
2	TURVAPAIKANHAKIJAT SUOMESSA.....	9
2.1	Kuka on turvapaikanhakija?	9
2.2	Turvapaikka Suomesta.....	10
2.3	Turvapaikanhakijoille järjestettävä koulutus	11
3	OPETTAJAN IDENTITEETTI MONIKULTTUURISESSA KONTEKSTISSA	13
3.1	Postmoderni näkökulma identiteettiin.....	13
3.2	Dialoginen näkökulma identiteettiin	15
3.3	Opettajan ammatillinen identiteetti	16
3.4	Opettaja ja monikulttuurisuuden tematiikka	21
3.4.1	Monikulttuurisuus.....	21
3.4.2	Opettaja monikulttuurisuutta kohtaamassa.....	23
4	KÄSITYKSIÄ KIELESTÄ SEKÄ KIELEN OPPIMISESTA JA OPETTAMISESTA.....	26
4.1	Monologinen kielikäsitys.....	26
4.2	Dialoginen kielikäsitys	27
4.3	Käsityksiä kielenoppimisesta ja -opettamisesta	28
4.4	Opettaja monikielisessä ryhmässä.....	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
5.1	Tutkimustehtävä	37
5.2	Tutkimusote ja lähestymistapa	37
5.3	Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen toteuttamisen ympäristö....	41
5.4	Tutkimusmenetelmät	43

5.5	Analyysimenetelmä	48
5.6	Aineiston analyysi	52
5.7	Eettiset ratkaisut.....	56
6	TULOKSET.....	60
6.1	Opettajan suhde opetettaviin turvapaikanhakijoihin.....	60
6.1.1	Opettaja ystävänä	60
6.1.2	Opettaja huolenpitäjänä ja kasvattajana.....	62
6.1.3	Etäisyyttä ottava opettaja	66
6.2	Tasapainoilua opettajan työn haasteiden keskellä.....	70
6.3	Kielenopettajuus.....	75
6.3.1	Tavoitteena funktionaalisuus	75
6.3.2	Käytäntö ja kielioppi käsi kädessä	78
6.3.3	Kielioppi keskiössä	82
7	POHDINTA.....	86
7.1	Dialogiset piirteet opettajien ammatillisissa identiteeteissä.....	86
7.2	Kielikäsitteistä sekä kielenoppimisesta ja -opettamisesta.....	90
7.3	Yhteenvetoa opettajien ammatillisista identiteeteistä	93
7.4	Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi	95
7.5	Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet.....	100
	LÄHTEET	105
	LIITE	115

1 JOHDANTO

Turvapaikanhakijoihin liittyvä tematiikka nousi kesällä 2015 ajankohtaiseksi puheenaiheeksi, kun Eurooppaan hakeutuvien turvapaikanhakijoiden määrä moninkertaistui lyhyellä aikavälillä Lähi-idän levottoman tilanteen seurauksena. Suomeen saapui vuoden 2015 loppuun mennessä lähes 32 500 turvapaikanhakijaa, kun aikaisempina vuosina keskiarvo koko vuodelle on ollut noin 3 500 (Migri 2016g).

Täysi-ikäiset turvapaikanhakijat majoitetaan vastaanottokeskuksiin, elleivät he vaihtoehtoisesti itse etsi asuntoa turvapaikanhakuprosessin ajaksi. Ilman huoltajaa saapuneet lapset ja nuoret puolestaan majoitetaan ryhmäkoteihin ja tukiasuntoloihin. (Migri 2016a; Sisäministeriö 2016.) Uusia vastaanottokeskuksia perustettiin vuonna 2015 useita kymmeniä. Vielä maaliskuussa vastaanottokeskuksia oli Suomessa 17, kun marraskuussa vastaava luku oli jo 104 (Mäntymaa, Rissanen & Juutilainen 2015). Vastaanottokeskuksissa turvapaikanhakijoille tarjotaan paikasta riippuen mahdollisuus aterioihin, työskentelyyn, harrasteisiin ja opiskeluun. Erilaisilla toiminta- ja opiskelumahdollisuuksilla pyritään tuomaan rytmiä turvapaikkapäätöstä odottavien elämään, ja samalla luodaan pohjaa elämälle uudessa kotimaassa. Kielen opetus on olennaisessa roolissa tässä prosessissa tarjoten turvapaikanhakijoille välineitä kommunikointiin ja suunnaten katsetta tulevaan kotoutumiseen. Lähtökohtaisesti vastaanottokeskuksissa opetetaan suomen kieltä (Migri 2015), mutta joissakin vastaanottokeskuksissa voidaan ulkopuolisen rahoituksen avulla tarjota mahdollisuus ruotsin kielen opiskeluun (Yle 2014).

Tämä tutkimus keskittyy turvapaikanhakijoiden opettajiin, jotka työskentelevät valmistavan opetuksen, perusopetuksen ja aikuiskoulutuksen parissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajat hahmottavat ja kuvaavat ammatillista identiteettiään turvapaikanhakijoiden opettajina. Koska kieli on opetettavana sisältönä ja vuorovaikutuksen mahdollistajana tärkeä osa turvapaikanhakijoiden opettajan työtä ja ammatillista identiteettiä, on kielikäsitusten selvittäminen keskeinen osa tutkimusta. Kielikäsitysten ohella myös oppimis- ja

opettamiskäsitykset ovat osa opettajan identiteettiä, ja ne vaikuttavat opettajan toimintaan ryhmässä. Tavoitteena onkin kuvata, millaisia kielikäsitteitä ja kielinoppimiseen ja -opettamiseen liittyviä käsitteitä opettajilla on. Tutkimus valottaa myös näiden käsitysten ilmenemistä käytännön työssä sekä käsitysten ja käytännön mahdollisia ristiriitoja.

Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatillisten identiteettien ja kieli-, oppimis- ja opettamiskäsitysten selvittäminen on tärkeää erityisesti nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa turvapaikanhakijoiden määrä kasvaa ja entistä useampi opettaja työllistyy alalle. Pätevistä opettajista on jo pulaa, ja Opetushallituksessa pohditaan tilanteeseen ratkaisuja (ks. esim. Viljakka 2015). Alalle suuntautuvien opettajien koulutuksessa on tärkeää huomioida, millaisia erityispiirteitä turvapaikanhakijoiden opettaminen pitää sisällään ja millaisia valmiuksia tuleville opettajille tulisi tarjota, jotta haastavassa työssä olisi mahdollista menestyä. Työntekijän tietoisuus ammatillisesta identiteetistään on nykyisin alalla kuin alalla tärkeää, jotta työtä voidaan arvioida ja kehittää perustellulla tavalla (Palo-niemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010, 20).

Tämä tutkimus liittyy Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen Jag bor i Oravais – Integrationsvägar i svenska Österbotten -tutkimushankkeeseen (Pöyhönen 2015–), jota rahoittaa Svenska kulturfonden. Hankkeessa tutkitaan turvapaikanhakijoiden kotoutumispolkuja ruotsinkielisellä Pohjanmaalla sekä ruotsin ja suomen kielen roolia kotoutumisprosessissa. Tutkimushankkeen tavoitteena on lisätä ymmärrystä turvapaikanhakijoiden elämäntilanteesta ja erityistarpeista opetukseen ja koulutukseen liittyen. Hanke on otteeltaan etnografinen, ja se toteutetaan Pohjanmaalla sijaitsevassa vastaanottokeskuksessa, peruskoulussa ja toimintakeskuksessa. Oman tutkimukseni kohdehenkilöt toimivat opettajina näissä keskuksissa ja oppilaitoksissa.

Maisterintutkielmani liittyy kahteen pääaineeseeni, kasvatustieteisiin ja suomen kieleen. Kasvatustieteellinen painotus työssäni näkyy erityisesti opettajuuteen liittyvän tematiikan selvittelynä. Kielitieteen näkökulmasta tarkasteltuna työni sijoittuu toisen kielen pedagogiikan tutkimukseen. Mukana on myös piirteitä sosiolingvivistisestä tutkimuksesta, sillä kielipoliittiset ja yhteiskunnalliset

kysymykset ovat turvapaikanhakijoihin ja kielivähemmistöihin liittyvässä tutkimuksessa olennaisia.

Tutkimusraportin seuraavat luvut keskittyvät taustoittamaan tutkimaani ilmiötä. Luku 2 esittelee, millaiseen yhteiskunnalliseen kontekstiin tutkimukseni sijoittuu. Luku 3 puolestaan tarjoaa taustatietoa erilaisista identiteetin määritelmistä sekä siitä, millaisena opettajan ammatillinen identiteetti näyttäytyy eri määritelmien valossa. Luon myös katsauksen siihen, mitä monikulttuurisuus on ja millaisia asioita opettaja kohtaa toimiessaan monikulttuurisessa ryhmässä. Luvussa 4 syvennän identiteettien tarkastelua opettajan kielikäsitteisiin. Oppimis- ja opettamiskäsitteet ovat osa opettajan ammatillista identiteettiä (Eteläpelto, Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Mahlakaarto 2013, 171), ja kielenopettajan kohdalla nämä kietoutuvat kielikäsitteiden ympärille.

Luku 5 keskittyy tutkimukseni toteutukseen. Aluksi esittelen tutkimustehdävänäni ja tutkimuskysymykset, joiden jälkeen siirryn kuvaamaan lähestymistapaani, menetelmällisiä valintojani ja tutkimuksen osallistujia. Luku sisältää myös narratiivisen analyysiprosessin kuvauksen ja pohdintaa tutkimuksen eettisistä ratkaisuista.

Luvussa 6 raportoin tutkimukseni tulokset tyyppikertomusten muodossa. Kertomukset liittyvät kolmeen laajan teemaan, eli opettajan ja opiskelijoiden tai oppilaiden suhteeseen, opettajan työn haasteisiin ja kielenopettajuuteen. Luvussa 7 pohdin, miten tutkimukseni tulokset suhteutuvat aikaisempaan tutkimukseen. Lopuksi käsittelem vielä tutkimukseni luotettavuutta, tulosten hyödynnettävyyttä ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 TURVAPAIKANHAKIJAT SUOMESSA

2.1 Kuka on turvapaikanhakija?

Turvapaikanhakija on Maahanmuuttoviraston (Migri 2016f) mukaan ”henkilö, joka hakee suojaa ja oleskeluoikeutta vieraasta valtiosta”. Turvapaikanhakija ei ole sama asia kuin pakolainen, vaikka turvapaikanhakija voikin myöhemmin saada pakolaisaseman. Turvapaikanhakijasta tulee pakolainen vasta, jos pakolaisuudelle asetetut kriteerit täyttyvät hänen kohdallaan ja hänelle myönnetään turvapaikka. Tällöin hän saa myös pakolaisen matkustusasiakirjan ja oleskelulupakortin. (Migri 2012; Migri 2016b.) Pakolainen on Geneven sopimuksen (1951) mukaan henkilö, jolla on aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisten mielipiteiden vuoksi ja joka siksi oleskelee kotimaansa ulkopuolella.

Kaikkien turvapaikanhakijoiden perusteet turvapaikan haulle eivät täytä pakolaisuuden määritelmää, mutta heidän on silti mahdollista saada oleskelulupa toissijaisen tai humanitaarisen suojelun tarpeen perusteella. Taustalla voi olla esimerkiksi ihmiskaupan uhriksi joutuminen, lähtömaassa meneillään oleva aseellinen konflikti tai ympäristökatastrofi, joka estää palauttamisen. (Migri 2016b.)

Kiintiöpakolaisilla, joihin turvapaikanhakijat joskus sekoitetaan, tarkoitetaan pakolaiskiintiössä maahan saapuvia pakolaisia. He ovat kotimaastaan paenneita henkilöitä, jotka UNHCR eli Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisasiain päävaltuutettu on katsonut pakolaisiksi ja jotka Suomen maahanmuuttoviranomaiset ovat valinneet vuosittaiseen kiintiöön. Viime vuosina Suomi on vastaanottanut kiintiöpakolaisia Syyrian kriisin vuoksi aikaisempaa enemmän. (Migri 2016c.)

2.2 Turvapaikka Suomesta

Kun turvapaikanhakija saapuu Suomeen, hänen tulee joko rajalla tai mahdollisimman pian maahan tultuaan ilmoittautua turvapaikanhakijaksi. Tällöin hänellä on oikeus vastaanottopalveluihin hakemuksen käsittelyn ajan, vaikka hän ei olisikaan saapunut Suomeen laillisia reittejä pitkin. Turvapaikanhakija majoitetaan vastaanottokeskukseen, tai vaihtoehtoisesti hän voi järjestää itselleen asunnon muualta. (Migri 2012.)

Maahanmuuttovirasto käsittelee turvapaikkahakemuksen ja ottaa ensimmäiseksi selvää siitä, onko jollakin muulla Dublin-menettelyä noudattavalla valtiolla vastuu turvapaikan järjestämisestä (Migri 2012). Dublin-menettely perustuu EU:n jäsenvaltioiden sekä Norjan, Islannin, Sveitsin ja Liechtensteinin yhteiseen asetukseen eli niin sanottuun Dublin-asetukseen. Tämä asetus määrittelee perusteet sille, mikä maa on vastuussa turvapaikkahakemuksen käsittelystä. (Migri 2016f.) Asetuksen mukaan vastuu kuuluu valtiolle, jossa turvapaikanhakijalla on perheenjäseniä tai joka on jo myöntänyt hänelle viisumin tai oleskeluluvan. Vastuussa on myös sellainen valtio, josta henkilö on jo hakenut turvapaikkaa tai jonka ulkorajan hakija on ylittänyt luvottomasti jostakin Dublin-sopimuksen ulkopuolisesta maasta käsin. (Migri 2016h.) Joihinkin maihin ei voida palauttaa turvapaikanhakijoita siitä huolimatta, että maat ovat allekirjoittaneet sopimuksen. Euroopan ihmisoikeustuomioistuin linjasi vuonna 2011, että Kreikassa turvapaikkaprosessit ja vastaanotto-olosuhteet eivät ole sellaisella tasolla, että maahan voitaisiin palauttaa turvapaikanhakijoita (Pakolaisneuvonta 2011).

Jos hakemus etenee Suomessa käsiteltäväksi, hakija kutsutaan puhutteluun, jossa tutkitaan, onko turvapaikalle tai oleskeluluvulle perusteita. Turvapaikan voi saada, jos lähtömaassa on syytä pelätä vainoa alkuperän, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisten mieliteiden vuoksi. (Migri 2012.) Turvapaikan saaminen perustuu siis pakolaisaseman määritelmään, mutta jokainen tapaus harkitaan kuitenkin yksilöllisesti.

Oleskelulupa voidaan myöntää myös toissijaisen tai humanitaarisen suojelun perusteella esimerkiksi silloin, jos lähtömaassa hakijaa uhkaa kuolemanrangaistus tai kidutus tai jos hakija ei voi palata lähtömaahansa aseellisen konfliktin tai ympäristökatastrofin vuoksi. Myös yksilölliset syyt, kuten hakijan terveydentila tai haavoittuva asema, voivat johtaa oleskeluluvan saamiseen. (Migri 2016b; Migri 2016d.) Kun turvapaikka tai oleskelulupa on myönnetty, hakija on oikeutettu kuntapaikkaan, ja vastaanottava kunta tarjoaa maahan saapuneelle vuokrasunnon (Migri 2012). Kaikki oleskeluluvat ovat aluksi määräaikaista luvan myöntämisen perusteesta riippumatta. Pysyvää oleskelulupaa voi anoa neljän Suomessa vietetyn vuoden jälkeen. (Migri 2016e.)

Osa turvapaikanhakijoista on ilman huoltajia Suomeen saapuvia alaikäisiä lapsia ja nuoria, ja heidän kohdallaan noudatetaan hieman erilaisia toimintaperiaatteita kuin täysi-ikäisten turvapaikanhakijoiden kohdalla. Lain (L 17.6.2011/746, 5 §) mukaan alle kahdeksantoistavuotiaiden turvapaikkaa hakvien lasten ja nuorten etuun, kehitykseen ja terveyteen liittyviin seikkoihin on kiinnitettävä erityistä huomiota. Käännyttäminen on mahdollista vain siinä tapauksessa, että asianmukainen vastaanotto lapsen tai nuoren lähtömaassa voidaan turvata (Pakolaisneuvonta 2010, 24). Alaikäiset majoitetaan iästä riippuen ryhmäkoteihin tai tukiasuntoihin, ja he saavat ruoan, taloudellista tukea sekä sosiaali- ja terveystalvaeluita. Jokaiselle yksin saapuvalla alaikäiselle hankitaan Suomesta edustaja, joka valvoo lapsen edun toteutumista. Edustajan tehtävänä on toimia lapsen apuna viranomaisasioissa ja osallistua esimerkiksi turvapaikkapuhutteluun lapsen kanssa. (Migri 2016a.)

2.3 Turvapaikanhakijoille järjestettävä koulutus

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2015) mukaan turvapaikanhakijoiden ja muiden maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena on tarjota valmiudet suomalaisessa yhteiskunnassa toimimiseen sekä oman kielen ja kulttuurin ylläpitämi-

seen ja kehittämiseen. Suomen tai ruotsin kielen oppiminen on keskeisessä roolissa koulutuksessa, ja opetuksessa tähdätään toimivan kaksikielisyyden kehittämiseen. (OKM 2015.)

Työ- ja elinkeinoministeriön (TEM 2015, 3) mukaan kunnilla on velvollisuus järjestää tarvittaessa nuorimmille, alle kouluikäisille turvapaikanhakijoille varhaiskasvatusta jo turvapaikanhakuprosessin aikana. Oppivelvollisuusikäiset turvapaikanhakijat ovat puolestaan oikeutettuja esi- ja perusopetukseen samoin kuin muutkin kunnassa asuvat lapset ja nuoret. Monet kunnat järjestävät lisäksi myös perusopetukseen valmistavaa opetusta, vaikka laki ei velvoita kuntia siihen. Käytännössä valmistava opetus on kuitenkin välttämätöntä, jotta perusopetuksessa tarvittava kielitaito ja opiskelunvalmiudet kehittyisivät. (TEM 2015, 3.)

Oppivelvollisuusiän ohittaneiden turvapaikanhakijoiden opiskelumahdollisuudet vaihtelevat vastaanottokeskuksittain. Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta (L 17.6.2011/746, 29 §) velvoittaa vastaanottokeskukset kauttakulkukeskuksia lukuun ottamatta järjestämään opinto- ja työtoimintaa turvapaikanhakijan omatoimisuuden edistämiseksi, mutta toiminnan muotoja tai niiden määrää ei laissa tarkemmin avata. Mahdollisuudet opinto- ja työtoimintaan vaihtelevatkin suuresti vastaanottokeskusten välillä. Suomenkieliseen opetustoimintaan on hiljattain laadittu suunnitelma SKYOPE-hankkeessa, ja tavoitteena on yhtenäistää suomen kielen opetuksen käytänteet maanlaajuisesti siten, että jokaisessa vastaanottokeskuksessa olisi mahdollisuus samoihin kielikursseihin. Vastaanottokeskuksessa suoritettut opinnot voivat parhaimmillaan tukea siirtymää kotoutumiskoulutukseen. (Rontu & Ruunaniemi 2014, 4, 7.)

Vastaanottokeskuksissa asuvilla täysi-ikäisillä turvapaikanhakijoilla on velvollisuus osallistua valintansa mukaan joko työ- tai opintotoimintaan. Jos turvapaikanhakija kieltäytyy toistuvasti ja ilman perusteltua syytä osallistumasta tähän toimintaan, hänen vastaanottorahaansa vähennetään enintään 20 prosenttia korkeintaan kahden kuukauden ajan. (L 17.6.2011/746, 29 §.)

3 OPETTAJAN IDENTITEETTI MONIKULTTUURIS- SESSA KONTEKSTISSA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuskirjallisuuden pohjalta erilaisia näkökulmia identiteetteihin ja syvennän tarkastelua erityisesti opettajan ammatilliseen identiteettiin. Tämän jälkeen esittelen monikulttuurisuutta, joka on yksi keskeisistä turvapaikanhakijoiden opettajia koskettavista teemoista.

3.1 Postmoderni näkökulma identiteettiin

Nykytutkimuksessa identiteetin määrittelyssä korostuvat usein postmodernit näkökulmat (ks. esim. Beijaard, Meijer ja Verloop 2004). Postmodernin määritelmän mukaan identiteetti ei ole yhtenäinen kokonaisuus vaan pikemminkin dynaaminen, jatkuvasti kehittyvä ja sirpaloitunut ilmiö (Akkerman & Meijer 2011, 309–310). Rodgers ja Scott (2008, 733) määrittelevät, että konteksti ja siihen liittyvät voimat, kuten poliittiset, historialliset ja kulttuuriset ilmiöt, vaikuttavat identiteetin muotoutumiseen. Lisäksi tunteet ja tarinat liittyvät oleellisesti identiteettiin. Identiteetille on ominaista, että sitä rakennetaan ajan kuluessa kerrottujen tarinoiden välityksellä. (Rodgers & Scott 2008, 733.)

Postmodernia ajattelua edustavan Geen (2001, 99) mukaan identiteetti on jonkin ihmisen tunnistettavuutta juuri tietynlaiseksi tietyssä kontekstissa. Hän mainitsee lukemattomista tunnistettavista identiteeteistä esimerkkeinä radikaalin feministin, kodittoman, katujengin jäsenen ja lastentarhanopettajan. Identiteetti on sidoksissa aikaan ja paikkaan, ja se muuttuu vuorovaikutuksen edetessä ja tilanteesta riippuen. Lisäksi identiteetti voi olla monitulkintainen ja vakiintumaton, ja jokaisella ihmisellä on useita, sosiaalisiiin tilanteisiin sidoksissa olevia identiteettejä. (Gee 2001, 99.)

Gee (2001, 100–105) hahmottaa identiteetin muodostumista neljästä näkökulmasta, jotka ovat osin päällekkäisiä. Näistä ensimmäinen on identiteetti jona-

kin luonnollisena ominaisuutena, johon ihminen itse ei voi vaikuttaa. Esimerkkinä Gee mainitsee kaksosuuden. Toisaalta identiteetti voi muodostua institutionaalisesti, ja esimerkiksi ammatillinen asema on eräs tällainen identiteetin muotoutumiseen vaikuttava tekijä. Kolmas perspektiivi identiteettiin on diskursiivinen näkökulma, jolla viitataan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa rakennettaviin ja säilytettäviin identiteetteihin ja käsityksiin siitä, millainen toinen on. Neljäs tapa hahmottaa identiteettiä on nähdä sen muotoutuvan yksilön mieltymysten ja kiinnostuksenkohteiden perusteella. Tällöin identiteettiä ylläpitävänä voimana on samasta asiasta kiinnostuneiden ihmisten muodostama ryhmä. Hyvä esimerkki tästä identiteetin muotoutumisen tavasta on johonkin fanikulttuuriin kuuluminen. (Gee 2001, 100–105.)

Geen (2001, 99–105) esittämässä identiteetin määritelmässä korostuu ajatus identiteetin dynaamisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta. Jopa luonnolliseen ominaisuuteen perustuva identiteetti on neuvoteltavissa, kun identiteetin diskursiivisuus otetaan huomioon. Kuinka esimerkiksi kaksoset määrittelevät itseään suhteessa toisiinsa ja ympäristöönsä? Henkilön itsensä tekemä reflektio ja identiteettityö ovat postmodernissa identiteetin määritelmässä keskeisellä sijalla. Beijaardin ym. (2004, 108) mukaan identiteetin voikin nähdä vastauksena kysymykseen ”Kuka minä olen tällä hetkellä?”.

Akkermanin ja Meijerin (2011, 310) mukaan postmoderni määritelmä identiteetille on sinänsä arvokas, sillä identiteetin ymmärtäminen jatkuvasti muuttuvana auttaa kuvaamaan sitä, miten ihmiset kehittyvät ajan kuluessa ja määrittelevät itseään eri tavoin tilanteesta ja toisista ihmisistä riippuen. Toisaalta postmodernissa näkemyksessä on myös ongelmansa. Kuvaus identiteetistä vakiintumattomana ja jatkuvassa muutoksessa olevana ilmiönä ei selitä sitä, kuinka ihminen voi kuitenkin säilyttää käsityksen itsestään ajan kuluessa ja pysyä ikään kuin samana ihmisenä päivästä toiseen. (Akkerman & Meijer 2011, 310.) Myös Gee (2001, 99) huomauttaa, että ihmisellä on oltava muuttuvien identiteettien takana ydinidentiteetti, joka mahdollistaa samana pysymisen.

Akkerman ja Meijer (2011, 310) toteavat, että toinen postmoderniin identiteetin määritelmään liittyvä ongelma koskee identiteetin riippuvaisuutta muista

ihmisistä. Jos identiteetti riippuu muista, kuinka on mahdollista, että ihmiset vaikuttavat silti olevan yksilöllisiä, aktiivisia toimijoita eri konteksteista huolimatta? (Akkerman & Meijer 2011, 310.)

Postmodernia identiteettikäsitystä kritisoivat Rodgers ja Scott (2008, 736) vertaavat postmoderneja identiteettejä pöydälle levitettyihin pelikortteihin: identiteeteistä voidaan valita mikä tahansa sosiaalisesta kontekstista ja olosuhteista riippuen. Tarvitaan välttämättä jonkinlaista sisäistä kontrollia ja merkityksenantoa, jotta muuttuvat, ristiriitaiset ja moninaiset identiteetit pysyvät hallinnassa. (Rodgers ja Scott 2008, 736.)

3.2 Dialoginen näkökulma identiteettiin

Dialoginen näkökulma tarjoaa vaihtoehtoisen määritelmän identiteetille. Dialoginen näkemys identiteetistä perustuu psykologi Hubert Hermansin kehittämään dialogisen minuuden teoriaan (Dialogical Self Theory), joka puolestaan pohjautuu amerikkalaisten psykologien ja filosofien William Jamesin ja George Meadin sekä neuvostoliittolaisen kirjallisuudentutkijan Mihail Bahtinin ajatuksiin. (Akkerman & Meijer 2011, 310.)

Dialogisessa identiteetin määritelmässä postmoderni määritelmä yhdistyy modernina aikana vallinneeseen käsitykseen identiteetistä. Tämän näkemyksen mukaan identiteetin määrittelyssä on otettava huomioon sekä postmodernille määritelmälle ominainen ymmärrys identiteetistä eli identiteetin moninaisuus, muuttuvaisuus ja sosiaalinen luonne että tälle määritelmälle vastakkaiset modernit näkökulmat eli identiteetin yhtenäisyys, pysyvyys ja yksilöllisyys. (Akkerman & Meijer 2011, 309–310.)

Rodgers ja Scott (2008, 733) esittävät dialogisen identiteettikäsitteen hengessä, että ulkoisilla tekijöillä, kuten kontekstilla ja sosiaalisilla suhteilla, on kyllä vaikutuksensa identiteettiin, mutta yksilön identiteetti ei riipu ainoastaan niistä. Emootiot ja kerrotut tarinat muokkaavat identiteettiä sisäisestä merkityksenannosta käsin, ja yksilö pystyy siten vaikuttamaan omaan identiteettityöhönsä. Narratiivit ja omasta identiteetistä kerrotut tarinat ovatkin nykytutkimuksessa

tunnustettuja identiteetin hallinnan ja selittämisen keinoja. (Rodgers & Scott 2008, 733, 736.)

Dialogista identiteettikäsitystä kannattavat tutkijat korostavat, että modernia ja postmodernia identiteetin määritelmää yhdistämällä saadaan aikaan mahdollisimman täsmällinen ja kokonaisvaltainen kuvaus identiteetin luonteesta. Keskenään ristiriitaiset identiteetin piirteet täydentävät toisiaan, ja yksilön identiteetti voikin olla yhtä aikaa sekä moninainen, muuttuva ja yhteisöllinen että yhtenäinen, pysyvä ja yksilöllinen. (Akkerman & Meijer 2011, 309.) Näiden vastinparien yhteensovittaminen ratkaisee osaltaan postmoderniin identiteetin määritelmään liitettyjä ongelmia, joita esimerkiksi Akkerman ja Meijer (2011, 310) sekä Rodgers ja Scott (2008, 736) ovat nostaneet keskusteluun. Identiteetin yhtenäisyys, pysyvyys ja yksilöllisyys selittävät ihmisen kokemuksen samana pysymisestä ja tietynlaisesta jatkuvuudesta ympäristöstä ja tilanteesta riippumatta.

Tämä tutkimus nojautuu dialogiseen käsitykseen identiteetistä. Identiteetti nähdään monisyisenä ilmiönä, joka hahmottuu parhaiten toisilleen vastakkaisen modernien ja postmodernien määreiden kautta. Näin ymmärrettynä identiteettiä on mahdollista tarkastella joustavasti useista näkökulmista kattavan kokonaiskuvan luomiseksi.

3.3 Opettajan ammatillinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti on merkittävä opettajan työtä määrittävä tekijä (Eteläpelto ym. 2013, 171). Se on herättänyt kahden viime vuosikymmenen aikana yhä suurempaa kiinnostusta tutkijoiden parissa, ja aiheesta on tehty laajasti tutkimusta (Akkerman ja Meijer 2011, 308–309). Tutkimusaiheen suosioista huolimatta opettajan ammatilliselle identiteetille ei ole yhtä vakiintunutta määritelmää, vaan tutkimuksissa käsitettä lähestytään varsin erilaisista näkökulmista käsin. Beijaard ym. (2004, 108, 122) havaitsivatkin metatutkimuksessaan, että tieteen kentällä opettajan ammatillista identiteettiä määriteltiin vaihtelevasti esimerkiksi opettajan minäkäsitysten ja opettajan roolien kautta, ja tarkasteltavana olleet 22

tutkimusta tarjosivat kukin omanlaisensa määritelmän käsitteelle. Osassa tutkimuksista opettajan ammatillista identiteettiä ei ollut määritelty lainkaan, vaikka tutkimus kohdistuikin juuri siihen. (Beijaard ym. 2004, 108, 122.)

Useat tutkijat ovat 2000-luvulla lähestyneet opettajan ammatillista identiteettiä postmodernista näkökulmasta käsin. Postmodernit määritelmät korostavat opettajan identiteettien moninaisuutta, muuttuvaisuutta ja yhteisöllistä luonnetta. Opettajan identiteetin katsotaan koostuvan monista erilaisista osaidentiteeteistä, ja sen ajatellaan rakentuvan jatkuvasti suhteessa muihin ihmisiin ja sosiaalisiin konteksteihin. (Akkerman & Meijer 2011, 308–310.)

Edellä esittelemäni dialoginen identiteetikäsitys haastaa postmodernin näkemyksen opettajan ammatillisesta identiteetistä. Dialogisen määritelmän mukaan ammatillinen identiteetti on moniääninen, prosessimainen ja dynaaminen ilmiö, mutta toisaalta se saa pysyvyyttä kiinnittyessään historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa. Dialogisen tulkinnan mukaan ammatillinen identiteetti on yhtä aikaa sekä ehyt että epäyhtenäinen. (Pöyhönen 2003, 124.)

Postmodernit ja dialogiset piirteet ilmenevät rinnakkain Beijaardin ym. (2004, 122) muotoilemassa opettajan ammatillisen identiteetin määritelmässä, joka perustuu laajaan, kansainväliseen metatutkimukseen. Ensinnäkin Beijaard ym. hahmottavat identiteetin kehittymisen jatkuvana prosessina, mikä liittyy myös opettajan elinikäiseen kehittymiseen ja oppimiseen. Ammatilliseen identiteettiin kuuluu olennaisesti pohdinta siitä, millaisena opettaja näkee itsensä tulevaisuudessa. (Beijaard ym. 2004, 122.)

Toinen opettajan ammatillisen identiteetin merkittävä piirre on se, että identiteetti muotoutuu niin kontekstin vaikutuksesta kuin opettajan oman persoonan ja toiminnan seurauksena. Yksittäisen opettajan identiteetti ei ole täysin uniikki, sillä työssä vaaditaan opettajille yhteistä ammatillisuutta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajat omaksuisivat tarjotun roolin piirteet ja asenteet sellaisenaan. Opettajat arvottavat ammattirooliin liitettyjä piirteitä eri tavoin. (Beijaard ym. 2004, 122.) Tästä näkökulmasta katsoen opettajan identiteetti näytetään dialogisena kokonaisuutena, jossa sosiaalisuus ja yksilöllisyys punoutu-

vat kiinteästi yhteen (ks. Pöyhönen 2003, 121). Rodgers ja Scott (2008, 733) huomauttavat, että opettajien tulisi tiedostua identiteettiinsä vaikuttavista ulkoisista voimista ja pyrkiä löytämään oma äänensä.

Kolmas opettajien ammatilliseen identiteettiin liittyvä piirre on postmodernin määritelmän mukainen identiteetin moniosaisuus. Identiteetti koostuu lukuisista, joskus ristiriitaisistakin osaidentiteeteistä, jotka aktivoituvat tilanteesta riippuen. Jotkin näistä osaidentiteeteistä ovat keskeisempiä kuin toiset, ja erityisesti näiden keskeisten identiteettien muutoksista tai menetyksistä saattaa olla merkittäviä seurauksia opettajan koko identiteetille. (Beijaard ym. 2004, 122.)

Neljäs keskeinen elementti opettajan ammatillisessa identiteetissä on toimijuus (Beijaard ym. 2004, 122), jolla tarkoitetaan yksilön sosiokulttuurisesti säädeltyä kykyä toimia (Ahern 2001, 112). Uran alusta alkaen opettajan oma aktiivisuus on keskeistä identiteetin muotoutumisessa (Coldron & Smith 1999, 712), ja opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa ympäristöönsä ja valikoida kokemuksia, joita ympäristö hänelle tuottaa (Ruohotie-Lyhty 2011, 31). Toimijuuden sosiokulttuurisen luonteen vuoksi yksilön toimijuus ja toimijuuden tunne eivät kuitenkaan koskaan ole ympäristön ja yhteisön säätelystä vapaita (Lasky 2005, 902). Toimijuus voidaanakin kokonaisuutena ymmärtää ainoastaan yksilön ja yhteisön suhteen kautta (Ruohotie-Lyhty 2011, 31).

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010, 26) ovat muun muassa Beijaardiin ym. (2004) pohjautuen muotoilleet ammatillisen identiteetin määritelmän, joka mielestäni tiivistää ilmiön keskeiset piirteet tarkoituksenmukaisella tavalla. Ammatillinen identiteetti voidaan määritellä elämänsä historiaan perustuvaksi käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana, ja siihen kuuluu sekä ihmisen suhde työhönsä tarkasteluhetkellä että ajatukset siitä, miten hän tulevaisuudessa haluaa kehittyä työssään. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös samaistumisen kokemukset sekä käsitykset siitä, mihin itse haluaa sitoutua ammatissa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26.) Opettajan työtä ajatellen tärkeitä ammatillisen identiteetin aineksia ovat myös arvot ja eettiset sitoumukset, tavoitteet ja mielenkiinnon kohteet sekä käsitykset oppimisesta ja opettamisesta (Eteläpelto ym.

2013, 171). Keskeistä on, että ammatillinen identiteetti muotoutuu yksilön ja yhteisön välisessä vuoropuhelussa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 44).

Opettajan ammatillinen identiteetti ei kehity hetkessä, vaan se vaatii kypsyykseen aikaa. Postmodernin identiteetin määritelmän valossa pysyvää, lopullista identiteettiä ei ole edes mahdollista saavuttaa, vaan identiteetti muuttuu jatkuvasti (ks. esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 45). Kanno ja Stuart (2011, 245, 247) havaitsivat tutkiessaan vastavalmistuneita, juuri työelämään astuneita toisen kielen opettajia, että ymmärrys opettajana olemisesta syntyi asteittain. Vahvasta ammattiin sitoutumisesta huolimatta opettajan identiteetin omaksuminen tapahtui yllättävän hitaasti. Ensimmäisen työvuotensa aikana nuoret opettajat kuvailivat pikemminkin näyttelevänsä opettajan roolia kuin olevansa varsinaisia opettajia. (Kanno & Stuart 2011, 245, 247.)

Käytännön opetustyö vahvistaa opettajien identiteettiä hiljalleen, ja lopulta ammatillinen identiteetti muotoutuukin neuvottelemalla työyhteisön sosiokulttuurisissa konteksteissa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 45). Kitade (2014, 57) toteaa, että sosiokulttuuristen lähestymistapojen näkökulmasta katsottuna opettajaksi kehittyminen ja uuden tiedon luominen tapahtuvat nimenomaan opettajan työlle tyypillisiin sosiaalisiin tilanteisiin osallistumisen myötä. Vuorovaikutus oppilaiden tai opiskelijoiden kanssa muovaa ammatillista identiteettiä ja on siksi välttämätön osa opettajuuden kehittymistä. (Kitade 2014, 57–58.)

Kanno ja Stuart (2011, 245–247) löysivät tutkimuksessaan kolme käytännön opetustyöhön liittyvää tekijää, jotka vaikuttivat identiteetin muotoutumiseen positiivisesti. Ensinnäkin pitkä, yhtäjaksoinen opetettava jakso antoi aloitteleville opettajille mahdollisuuden kehittää opettajan työssä tarvittavia pedagogisia perustaitoja ja kerrytti opettajien luottamusta omiin kykyihinsä. Toiseksi käytännön opetustyötä tehdessään nuoret opettajat pääsivät pohtimaan, mikä opetuksessa todella on tärkeää, ja kehittämään näitä alueita. Kolmanneksi oman aihepiirin, tässä tapauksessa kielen, asiantuntijaksi kehittyminen lisäsi opettajien pätevyys-tunnetta ja vahvisti siten identiteettiä. (Kanno & Stuart 2011, 245–247.)

Käytännön opetustyö vaikuttaa siis opettajan identiteettiin, mutta toisaalta identiteetti vaikuttaa opettajan toimintaan. Kanno ja Stuart (2011, 247) havaitsivat, että aloittelevien opettajien opetuksessa ja suhtautumisessa työhönsä ja opiskelijoihin tapahtui muutoksia sitä mukaa kuin opettajan identiteetti alkoi muotoutua. Identiteettityön edetessä opettajat saivat rohkeutta luokanhallintaan ja opiskelijoiden tekemien virheiden korjaamiseen. Lisäksi opettajat alkoivat antaa opiskelijoille enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Myös opetustyön realiteetit alkoivat kuulua opettajien puheessa, ja aloittelevan opettajan vilpitön into opiskelijoita ja työtä kohtaan alkoi kadota. Esimerkiksi opiskelijoiden vaihtuvuus, poissaolot ja heikko aktiivisuus turhauttivat opettajia. (Kanno & Stuart 2011, 247–248.)

Kuten monet edellä esitetyistä identiteetin määritelmistä ja tutkimusesimerkeistä osoittavat, opettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen on yksilön ja ympäristön jatkuvaa vuoropuhelua. Ammatillinen identiteetti muotoutuu yksilön neuvotellessa paikkaansa suhteessa ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen. Neuvottelun tuloksena syntyy yksilön jatkuvasti kehittyvä ymmärrys paikastaan, asemastaan ja osallisuudestaan kokonaisuudessa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 44.)

Jatkuva kehittyminen, yhteisöllinen luonne sekä aikaisemmin mainittu moniosaisuus nähdään tässä tutkimuksessa merkittävinä opettajan ammatillisen identiteetin piirteinä. Samalla otetaan kuitenkin yhtä lailla huomioon myös jatkuvuus, yhtenäisyys ja yksilöllisyys, jotka dialogisen identiteettikäsityksen mukaisesti sisältyvät opettajan ammatilliseen identiteettiin. Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä onkin hahmottaa opettajan identiteettiä kokonaisvaltaisesti eri näkökulmista käsin. Dialogisesti tarkasteltuna identiteettien erilaiset puolet pääsevät näkyviin ilman, että niihin sisältyviä ristiriitoja pyrittäisiin vaimentamaan.

3.4 Opettaja ja monikulttuurisuuden tematiikka

3.4.1 Monikulttuurisuus

Vaikka Suomi ei koskaan ole ollut yksikulttuurinen, homogeeninen yhteiskunta, on 1990-luvulla alkaneella maahanmuutolla ollut monimuotoisuutta entisestään lisäävä vaikutus. Etnisten ja kulttuuristen vähemmistöjen määrä on kasvanut, ja monikulttuurisuus on noussut puheenaiheeksi. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 16–17.) Erityisesti vuonna 2015 alkanut pakolaiskriisiksikin kutsuttu ilmiö on nostattanut keskustelua monikulttuurisuudesta.

Monikulttuurisuus on laaja ja monimerkityksinen käsite, jota voidaan käyttää ja tulkita hyvin eri tavoin (Meer & Modood 2012, 179). Monikulttuurisuudesta puhutaan usein määrittelemättä sitä tarkemmin (Saukkonen 2013, 15), ja käsitteen epäselvyys tai määrittelemättömyys vaikeuttaakin teeman ympärillä käytävää keskustelua (Huttunen ym. 2005, 18). Yksinkertaisimmillaan monikulttuurisuus voidaan määritellä kulttuuriltaan toisistaan poikkeavien ryhmien rinnakkaiseloksi yhteiskunnassa (Huttunen ym. 2005, 20), jolloin käsite viittaa siihen faktaan, että yhteiskunnassa ilmenee monimuotoisuutta ja moniarvoisuutta (Meer & Modood 2012, 179). Tämä määritelmä pitää sisällään maahanmuuttoon liittyvien seikkojen lisäksi muunkin moninaisuuden, sillä kulttuurin käsite ei rajoitu pelkästään etnisiin taustoihin. Kulttuurilla tarkoitetaan ihmisen koko elämäntapaa ja sitä perustaa, joka jäsentää ja määrittää ihmisen maailmankatsomusta: se sisältää niin arkiset käytännöt, käsitykset kuin arvotkin (Huttunen ym. 2005, 26).

Monikulttuurisuus tällaisena erilaisten ihmisten ja ryhmien elämisenä samassa paikassa ja ajassa on luonteeltaan asiointilan toteava määritelmä (Huttunen ym. 2005, 20), eikä se tässä merkityksessä sisällä moraalista tasoa (Meer & Modood 2012, 179), latauksia tai ideologioita, jotka nykypäivänä monikulttuurisuudesta käydyssä keskustelussa ovat usein merkittävässä roolissa. Siksi monikulttuurisuutta on määriteltävä myös laajemmasta näkökulmasta siihen sisältyvien diskurssien perusteellisemmaksi avaamiseksi.

Monikulttuurisuuden ymmärtäminen käsitteenä, jota käytetään normatiivisissa, poliittisissa merkityksissä (Huttunen ym. 2005, 20), aukaisee monikulttuurisuuteen liitettyjä vivahteita eri tavoin kuin puhuminen erilaisuudesta neutraalina ilmiönä. Kun monikulttuurisuutta tarkastellaan tästä näkökulmasta, puhutaan usein siitä, millainen on tavoiteltava yhteiskunta ja millaista yhteiselon tulisi silloin olla. Keskiössä ovat tällöin tavoitteet, ihanteet ja tulevaisuuteen suuntautuminen. (Huttunen ym. 2005, 20–21.) Monikulttuurisuuden ja erityisesti maahanmuuton poliittisista puolista keskusteltaessa esiin nousevat esimerkiksi kysymykset turvallisuudesta ja ihmisoikeuksista (ks. esim. Kymlicka 2012, 2, 22), ja monikulttuurisuuden poliittiset vaikutukset näkyvät eturyhmiin ja puolueisiin järjestäytymisenä, lainsäädännön ja resurssien uudistamisena sekä kansallisen identiteetin uudelleen määrittelyä (Saukkonen 2013, 16).

Poliittinen näkökulma monikulttuurisuuteen ei ole neutraali tai yksiselitteinen, ja erilaiset ideologiat ottavat kiivaasti yhteen esimerkiksi turvapaikanhankijoista käytävässä keskustelussa. Huttunen ym. (2005, 22) huomauttavatkin, että monikulttuurisuutta käsitellään niin yhteiskunnallisessa keskustelussa kuin tutkimuksen parissa usein kahden, toisilleen vastakkaisen diskurssin kautta: monikulttuurisuus hahmotetaan pelkistetysti joko rikkautena tai ongelmina. Myös Horsti (2005, 11) toteaa, että monikulttuurisuus hahmottuu usein kaksijakoisena ilmiönä esimerkiksi mediassa, ja se voi näyttäytyä hyvin eri tavoin samankin lehden sivuilla.

Monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttoon liitettyjä myyttejä, kuten pelkistettyjä käsityksiä näiden ilmiöiden positiivisuudesta tai negatiivisuudesta, on kritisoitu. Monikulttuurisuus ei ole pelkästään perinteiden, taiteiden ja ruokakulttuurien kirjoa, joka toimii voimavarana niin etnisille ja kulttuurisille vähemmistöille kuin kantaväestöllekin. Ilmiöön liittyy myös stereotyyppioita sekä taloudellista ja poliittista epätasa-arvoa, mikä saattaa unohtua korostettaessa monikulttuurisuuden rikkautta. Toisaalta monikulttuurisuuteen liitetyt riskit ja uhatkaan eivät ole koko totuus. Esimerkiksi Kanadassa onnistuneella monikulttuurisuutta vahvistavalla politiikalla on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia sekä yksilöiden että yhteiskunnan tasolla. (Kymlicka 2012, 4, 13.)

Monikulttuurisuus ei käsitteenä rajaudu koskemaan mitään tiettyä moninaisuuden lajia, ja kontekstit ja diskurssit, joiden puitteissa monikulttuurisuudesta keskustellaan, vaihtelevat suuresti. Tässä tutkimuksessa tarkastelen monikulttuurisuutta kuitenkin pääasiassa maahanmuuton ja sen seurauksien näkökulmasta, sillä katson tämän näkökulman olevan olennaisin tutkimusaiheeni kannalta.

3.4.2 Opettaja monikulttuurisuutta kohtaamassa

Monikulttuurisuus niin neutraalina kuin poliittisesti ja ideologisestikin latautuneena ilmiönä koskettaa olennaisesti opettajia, ja erityisen tiiviisti monikulttuurisuuden kanssa ovat tekemisissä maahanmuuttajien parissa työskentelevät opettajat. Scarinon (2014, 386–287) mukaan globalisaatio muuttaa yhteiskuntien kulttuurisia, sosiaalisia ja kielellisiä rakenteita, ja sen vaikutukset muovaavat myös opettajien työtä. Opettajat kohtaavat entistä useammin opiskelijoita, joiden kielelliset ja kulttuuriset taustat poikkeavat opettajien omista taustoista paljonkin (Coelho 2012, xii). Opettajien onkin vastattava haasteeseen eli oppimisen dynaamisen luonteen huomioimiseen monimuotoisessa ympäristössä (Scarino 2014, 386–387).

Opettaja tarvitsee monikulttuurisen ryhmän kanssa työskennellessään monenlaisia taitoja ja valmiuksia. Gay (2002, 106) on esitellyt laajaan tutkimukseen pohjautuvan kulttuurisensitiivisen opetuksen mallin (culturally responsive teaching), johon kuuluu viisi keskeistä elementtiä. Niistä ensimmäinen on opettajan tietämys kulttuurisesta monimuotoisuudesta. Opetusta ja koulutusta järjestävien tahojen tulee huomioida oppilaiden ja opiskelijoiden taustojen moninaisuus (Pinson & Arnot 2010, 251), ja opettajan on tärkeää ymmärtää, millaisia elämänpolkuja ja kehityskaaria opiskelijat tuovat mukanaan oppimistilanteisiin (Scarino 2014, 388). Täsmällinen tieto eri etnisten ryhmien arvoista, perinteistä ja viestinnästä auttaa kohtaamaan monikulttuuristen oppijoiden koulutukselliset tarpeet (Gay 2002, 106–107).

Myös Terry ja Irving (2010, 120–121) korostavat opettajan kulttuurisen tietämyksen merkitystä. Monikulttuurisen ryhmän opiskelijat tuovat mukanaan

kulttuurisia normeja ja arvostuksia, jotka saattavat poiketa opettajan omista odotuksista. Jos opettaja suhtautuu opiskelijan erilaisuuteen negatiivisesti, erilaisuudesta tulee opettajan silmissä helposti vika. Opiskelijan oletettujen vajavaisuuksien sijaan olisikin tärkeää keskittyä siihen, missä hän on hyvä. Jotta opettaja löytää opiskelijoidensa vahvuudet ja pystyy rakentamaan opetuksensa niiden varaan, tulee hänen perehtyä opiskelijoidensa taustoihin, kiinnostuksen kohteisiin ja kokemuksiin. Opiskelijantuntemus on myös pohja terveelle opettaja-opiskelijasuhteelle. (Terry & Irving 2010, 120–121.)

Toinen kulttuurisensitiivisen opetuksen elementti on Gayn (2002, 108) mukaan monikulttuurisuuden huomioivan opetuksen suunnittelu eli se, kuinka edellä mainittu kulttuurinen tietämys muutetaan toimiviksi opetusstrategioiksi. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien kriittistä tarkastelua ja kehittämistä edelleen, mediasta välittyvien kulttuuristen kuvien analyysin harjoittelua opiskelijoiden kanssa ja luokan visuaalisen ilmeen monikulttuurisuudesta huolehtimista. (Gay 2002, 108.) Opettajan on tärkeää pohtia, miten opetussuunnitelmaa on parasta soveltaa kielitaidoltaan heterogeenisessä ryhmässä ja millaista eriyttämistä opiskelijat tarvitsevat (Coelho 2012, xvi).

Kolmas Gayn (2002, 109–110) määrittelemä hyvän monikulttuurisen opetuksen piirre on luokan ilmapiirin luominen sellaiseksi, että se edistää eri kulttuureja edustavien opiskelijoiden oppimista. Olennaista on opettajan välittävä asenne opiskelijoita ja heidän menestymistään kohtaan. Opettajan tehtävä on asettaa oppimiselle korkeat odotukset ja uskoa, että opiskelija pystyy saavuttamaan ne omista lähtökohdistaan käsin opettajan avustuksella. (Gay 2002, 109–110.) Usko jokaisen oppilaan kykyyn oppia ja saavuttaa tavoitteet onkin perustava lähtökohta opetukselle (ACTEQ 2003, 8). Osa välittämistä ja oppimista tukevaa ilmapiiriä on myös se tapa, jolla uudet opiskelijat otetaan vastaan. Coelho (2012, xv) mukaan maahanmuuttajien opetusryhmissä haasteellista on usein se, että opiskelijat saapuvat ryhmiin eri aikaan eivätkä ryhmät välttämättä koostu

samanikäisistä ihmisistä. Opettajan onkin pohdittava, kuinka hän toivottaa uudet opiskelijat tervetulleiksi ja miten heidät integroidaan mukaan ryhmään. (Coelho 2012, xv.)

Neljäs tärkeä elementti kulttuurisensitiivisessä opetuksessa on Gayn (2002, 110–111) mukaan tehokas, kulttuurien erilaiset piirteet huomioiva kommunikointi. Eri etnisille ryhmille tyypillisiä viestinnän tapoja on hyvä tuntea, sillä ne heijastelevat kulttuurisia arvoja ja vaikuttavat oppimiseen. Eroja ryhmien välillä on niin sananvalinnoissa, puhujan ja kuuntelijan rooleissa, eleissä, puheen rytmisissä kuin kehonkielessäkin. Samaan etniseen ryhmään kuuluvat eivät tietenkään kommunikoi aina samalla tavoin, ja opettajat saattavatkin varoa kulttuurierojen huomioimista välttääkseen stereotyyppien tuottamista. Erojen kieltäminen ei kuitenkaan ole ratkaisu asiaan, vaan kyseiset tilanteet vaativat kriittistä pohdintaa kulttuurien ja kommunikoinnin välisistä yhteyksistä. (Gay 2002, 110–111.)

Viides kulttuurisensitiivisen opetuksen elementti liittyy etnisesti monimuotoisen ryhmän käytännön opetustyöhön. Opetus on aina väistämättä kulttuurisidonnaista, ja monimuotoisen ryhmän opettamisen tulisi olla tietoisesti monikulttuurista (Gay 2002, 112). Opettajan tuleekin pohtia, kuinka kielellinen ja kulttuurinen monimuotoisuus näkyvät opetuksessa ja kuinka monikielistä ja -kulttuurista sisältöä liitetään muuhun opetettavaan ainekseen (Coelho 2012, xvi.) Opettajan tehtävä on myös huolehtia siitä, että opetuksessa hyödynnetään erilaisia oppimisympäristöjä niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin (Björklund 2013, 123).

Monikulttuurisuus ja sen kohtaaminen ovat tähän tutkimukseen osallistuneille opettajille arkipäivää, ja nämä ilmiöt muodostavatkin tutkimuksen taustalla vaikuttavan pohjavireen. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisin monikulttuurisuuden kohtaamiseen liittyvä näkökulma on opettajan tietoisuus ja ymmärrys opiskelijoiden tai oppilaiden taustoista ja elämäntilanteesta.

4 KÄSITYKSIÄ KIELESTÄ SEKÄ KIELEN OPPIMISESTA JA OPETTAMISESTA

Opettajan käsitykset opettamisesta ja oppimisesta ovat osa hänen ammatillista identiteettiään (Eteläpelto ym. 2013, 171), ja kielenopettajan kohdalla tämä tematiikka kietoutuu kielikäsitusten ympärille. Kielikäsitöksillä tarkoitetaan kollektiivisesti jaettuja näkemyksiä kielen rakenteista ja käyttötavoista (Varis 2012, 32). Koska opettajien kielikäsitokset vaikuttavat siihen, millaiseksi kielenopetus muotoutuu, on niitä syytä tutkia. Kielikäsitöksillä on vaikutusta esimerkiksi opetusjärjestelyihin, oppimateriaaleihin, opiskelijoiden arviointiin ja opettajan tapaan puhua kielestä (Dufva, Suni, Aro & Salo 2011a, 120). Tässä luvussa esittelen kieleen sekä kielenopettamiseen ja -oppimiseen liittyviä käsityksiä. Lopuksi pohdin, millaisia erityiskysymyksiä liittyy monikielisen ryhmän opettamiseen.

4.1 Monologinen kielikäsitös

Monologista kielikäsitöstä edustava kielentutkimuksen perinne on nähnyt kielen olevan lähinnä muodoista ja niiden käyttöä kontrolloivista säännöistä koostuva järjestelmä. Tämän kielikäsitöksen taustalla on etenkin Ferdinand de Saussuren edustama strukturalismi, jossa kielen käyttö erotettiin sen taustalla vaikuttavasta sääntöjärjestelmästä. Strukturalistien mielenkiinto kohdistui tämän abstraktin, piilossa olevan järjestelmän tutkimiseen. (Ks. esim. Dufva, Aro, Suni & Salo 2011b, 23–24; Richards & Rodgers 1986, 17.)

Dufvan ym. (2011b, 24) mukaan monologista kielikäsitöstä edustavassa perinteessä tutkimuksen kohteena on ollut lähinnä kirjoitettu kieli. Kielen analyysi puolestaan on ollut formalistista, kielen rakenteisiin keskittyvää kuvausta. Kirjoitetun kielen ja formalistisen analyysin korostaminen on johtanut kielen ymmärtämiseen esineellisenä kokonaisuutena. Lisäksi ajatus kielen vaihtelemattomista piirteistä on rajannut kielen variaation ja tilanteisuuden ulos tarkastelusta. (Dufva ym. 2011b, 24.)

Monologisen kielikäsitteen taustalla vaikuttaa ajatus yhteisön yhtenäisestä kielestä ja kansalliskielestä (Dufva ym. 2011a, 110; Dufva ym. 2011b, 26). Yhteisen kielen ihanne on ollut olemassa jo ennen kansallisvaltioiden syntyä ja painettua sanaa, mutta etenkin kirjoitettu kieli ja sen synnyttämä illuusio kielen muuttumattomuudesta on vahvistanut sitä entisestään. Vaikka painetut kieliopit ja sanakirjat eivät ole neutraaleja kuvauksia kielestä, ymmärretään ne helposti malleiksi oikeasta kielenkäytöstä. Monologisen kielikäsitteen mukaisessa ope- tuksessa kielioppi onkin keskeisellä sijalla edelleen. (Dufva ym. 2011b, 26.) Op- pimineen nähdään tämän kielikäsitteen valossa kieliopillisten elementtien hal- lintana (Richards & Rodgers 1986, 17).

4.2 Dialoginen kielikäsitte

Dialogisuus on moniulotteinen suuntaus, jossa tarkastellaan kognitiivisen ja kie- lllisen toiminnan sosiaalisia aspekteja. Sen juuret ovat Mihail Bahtinin piirin fi- losofiassa sekä kirjallisuuden ja kulttuurintutkimuksessa, ja vasta 1990-luvulla suuntaus alkoi vahvistua myös kielitieteessä. (Ks. esim. Suni 2008, 20–21.) Myös edellä esitelty dialoginen käsite identiteetistä nojaa alkujaan muun muassa Bah- tinin ajatteluun (Akkerman & Meijer 2011, 310).

Bahtin (2004, 12), jonka ajatuksiin dialoginen kielikäsite pohjautuu, koros- taa kielen rakenteisiin sisältyviä merkityksiä rakenteen itsensä sijaan. Kielen ra- kenteeseen keskittyvän analyysin sijaan dialogisen kielikäsitteen piirissä kielen merkitysluonne ja funktionaalisuus nähdään keskeisenä. Dialogisen kielikäsitte- sen kannattajat ymmärtävät kielen dynaamisena ilmiönä, ja kielen nähdään ole- van toimintaa, tekoja ja tapahtumia. (Ks. esim. Dufva ym. 2011b, 24).

Dialoginen näkökulma kieleen painottaa kielen heteroglossiaa eli moni- muotoisuutta ja vaihtelua (Dufva ym. 2011b, 24; Lähteenmäki 2010, 27). Lähteen- mäen (2010, 28) mukaan Bahtin ymmärtää heteroglossian ja eri kielimuodot en- nen kaikkea vuorovaikutuksellisia resursseina. Dialogisessa kielikäsitteessä tärkeää on myös näkemys kielestä multimodaalisena ilmiönä, ja tämän kielikäsi- teksen edustajat korostavatkin niin puhuttujen, kirjoitettujen, viitottujen kuin

muidenkin multimodaalisten resurssien huomioimista kielentutkimuksessa kunkin resurssin asettamien ehtojen mukaan (Dufva ym. 2011b, 24).

Dialogisessa kielikäsitksessä merkittävää on se, että ymmärryksen ja merkityksenantojen nähdään syntyvän ja rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kielenoppija onkin dialogisen kielikäsitksen mukaan aktiivisessa roolissa omassa oppimisprosessissaan. Oppijan omat puheenvuorot vaikuttavat vuorovaikutuksen kehittymiseen opettajan ja opiskelijan välillä, eikä oppiminen siten ole pelkästään passiivista vastaanottamista tai yksilöllistä kognitiivista työtä. (Suni 2008, 24.)

4.3 Käsitksiä kielenoppimisesta ja -opettamisesta

Kielikäsitsten ohella myös käsitkset opettamisesta ja oppimisesta vaikuttavat siihen, millaiseksi kielenopetus muotoutuu (ks. esim. Salo 2009, 96). Oppimis- ja opettamiskäsitksillä tarkoitetaan Chanin ja Elliottin (2004, 819) mukaan opettajien uskomuksia parhaista tavoista opettaa ja oppia. Ne pitävät sisällään myös käsitksiä opettamisen ja oppimisen merkityksestä sekä opettajan ja oppijan roolista. (Chan & Elliott 2004, 819.)

Salon (2009, 96) mukaan jokaisella kielenopettajalla on väistämättä jonkinlainen mielikuva siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten kieltä tulisi opettaa. Käsitkset eivät kuitenkaan aina vastaa käytännön toimintaa, ja voi myös olla, ettei niitä ole lainkaan artikuloitu. Työtä ohjaavien käsitsten tiedostaminen on tärkeää, jotta opettaja pystyy toimimaan työssään tarkoituksenmukaisesti. (Salo 2009, 96.)

Chanin ja Elliottin (2004, 819) mukaan oppimis- ja opettamiskäsitkset jaetaan usein perinteiseen ja konstruktivistiseen käsitkseen, jotka nähdään toisilleen vastakkaisina. Perinteisen käsitksen mukaan opettaja on tiedon lähde ja oppijat puolestaan passiivisia tiedon vastaanottajia. (Chan & Elliott 2004, 819.) Oppiminen on perinteisen oppimiskäsitksen valossa opettajalta ja oppikirjoista saatavan informaation vastaanottamista ja hyvin määriteltyjen käsitteiden opettelua (Howard, McGee, Schwartz & Purcell 2000, 456).

Kieltenopetuksen kontekstissa perinteisen oppimiskäsityksen piirteitä on nähtävillä formaalisessa traditiossa. Formaalista, strukturalismiin pohjautuvaa näkemystä kannattavat opettajat hahmottavat kielen monologisen kielikäsitteksen mukaisesti koodijärjestelmänä. Strukturalismin periaatteita seuraten oppiminen nähdään kielen järjestelmän, kieliopin, hallintana. Oppimisen kohteena ovat esimerkiksi kieliopilliset yksiköt, kuten lauseet, lausekkeet ja virkkeet, sekä näiden yksikköjen käyttäminen kieliopillisesti korrektilla tavalla. (Richards & Rodgers 1986, 17.) Formaalista traditiota noudattaville opettajille kirjoitettu kieli on ensisijaista. Lukeminen, kirjoittaminen ja tekstin kääntäminen kielestä toiseen ovat formalistien mukaan tärkeitä kielitaidon osa-alueita. Oppitunneilla oppijoiden rooli voi jäädä passiiviseksi, sillä opettajan toiminta ja opetettavan aineksen esittäminen ovat opetuksen keskiössä. (Laihiala-Kankaisen 1993, 12–13 mukaan Rivers 1981, 25–26.)

Kirjallista vuorovaikutusta korostava ja oppijan passiiviseen rooliin asettava formaalinen traditio on jossain määrin nähtävissä esimerkiksi suomalaisissa yläkouluissa, joissa kielenopetus nojautuu paljolti oppikirjojen varaan (Tarnanen, Luukka, Pöyhönen & Huhta 2010, 157, 160). Myös CLIL-opetuksessa (content and language integrated learning) on havaittu piirteitä tästä traditiosta. CLIL-opettajien käsityksiä tutkineen Bovellanin (2014, 173) mukaan opettajajohdoisuus korostuu opettajien puheessa ja oppijoiden rooli hahmottuu lähinnä opettajan suunnitteleminen aktiviteettien ja tehtävien suorittamisen kautta.

Konstruktivistinen oppimis- ja opettamiskäsitys puolestaan korostaa oppijoiden aktiivista osallistumista omaan oppimisprosessiinsa ja tiedon rakentamiseen. Oppimisympäristöjen tulee tämän käsityksen mukaan ohjata oppijoita yhteistyöhön, tutkimiseen ja kriittiseen ajatteluun (Chan & Elliott 2004, 819; Howard ym. 2000, 456). Kieltenopetuksessa konstruktivismin piirteitä sisältyy funktionaaliseen lähestymistapaan. Funktionalisteille kieli on dialogisen kielikäsitteksen mukaisesti viestinnän väline (Richards & Rodgers 1986, 17), ja opetuksessa korostuu kielen käyttö ja oppijan oma aktiivisuus. Kielitaidon osa-alueista merkittävimpiä ovat tämän lähestymistavan mukaan puheen tuottaminen ja kuullun ymmärtäminen. Kielioppi on vähäisessä roolissa, ja sitä opiskellaan vain

käytön kannalta keskeisten rakenteiden osalta. (Laihiala-Kankaisen 1993, 12–13 mukaan Rivers 1981, 25–26.)

Oppimis- ja opettamiskäsitysten on havaittu olevan yhteydessä opettajien ennakko-oletuksiin ja asenteisiin kielenopetukseen liittyen. Tavakoli, Zabihi ja Ghadiri (2015) löysivät tutkimuksessaan merkitseviä yhteyksiä perinteisen ja konstruktivistisen oppimis- ja opettamiskäsityksen sekä opettajan asenteiden väliltä. Opettajan perinteisen oppimis- ja opettamiskäsityksen havaittiin olevan yhteydessä perfektionismiin ja negatiiviseen suhtautumiseen oppijoiden ensikielen käyttöä ja riskien ottamista kohtaan. Tätä oppimiskäsitystä edustavat opettajat vaikuttivat vaativan opiskelijoilta täydellisyyttä kielenoppimisessa. Konstruktivistinen käsitys puolestaan oli yhteydessä esimerkiksi suopeaan asennoitumiseen ensikielen käyttöä kohtaan. Konstruktivistista oppimis- ja opettamiskäsitystä edustavat opettajat näyttivät tutkimuksen valossa pitävän oppijan ensikieltä ja omaa kulttuuria hyödyllisenä ja toisen kielen oppimista edesauttavana tekijänä. (Tavakoli, Zabihi & Ghadiri 2015.)

Käytännössä perinteinen ja konstruktivistinen oppimis- ja opettamiskäsitys sekä formaalinen ja funktionaalinen lähestymistapa eivät ole tiukasti rajattuja lokeroita, joista opettaja voisi edustaa vain yhtä. Pikemminkin ne ovat ääripäitä jatkumolla, jolle opettajien käsityksiä voidaan sijoittaa. (Ks. esim. Laihiala-Kankainen 1993, 15.) Chan ja Elliott (2004, 828) osoittivat tutkimuksessaan, että opettajaopiskelijoiden ajattelussa oli useimmiten piirteitä niin perinteisistä kuin konstruktivistisistäkin käsityksistä, minkä he katsoivat johtuvan opiskelijoiden aikaisempien, perinteisten oppimiskokemusten ja opettajankoulutuksessa saatujen uusien näkökulmien yhteensulautumisesta.

Edellä esitellyn oppimis- ja opettamiskäsitysten jaottelun lisäksi kielenoppimista voi lähestyä myös muista näkökulmista. Esimerkiksi sosiokulttuuriset lähestymistavat, jotka ovat lähellä konstruktivismia ja pohjautuvat erityisesti Vygotskin ajatteluun, korostavat yhteisön ja kontekstin merkitystä oppimisprosessissa. Sosiokulttuurista ja ekologista lähestymistapaa edustava van Lier (2000, 258) hahmottaa kielenoppimisen oppijoiden välisenä vuorovaikutuksena sekä

oppijoiden ja ympäristön välisinä suhteina. Tämä näkökulma ei sulje pois kielenoppimisen kognitiivisia prosesseja vaan liittää ne sosiaalsiin prosesseihin. (van Lier 2000, 258.) Tästä näkökulmasta katsottuna kielenoppimista tapahtuu, kun yksilö osallistuu kielenkäyttöön (Aro 2013, 18).

Dialoginen näkökulma kieleen vie sosiokulttuuristen lähestymistapojen ajatuksen kielenoppimisesta vielä askelen pidemmälle. Tässä suuntauksessa kielenoppiminen nähdään haltuunottona. Haltuunottoa korostava näkökulma ymmärtää kielen yhteisesti jaettuna, sosiaalisena ilmiönä kuten osallistumista korostava näkökulmakin, mutta tässä oppijalta edellytetään hieman enemmän. Irralliset, ulkoaopitut fraasit eivät vielä ole kielen hallintaa, vaikka niiden avulla voisi osallistua vuorovaikutukseen oppimistilanteessa. Jotta voidaan puhua kielenoppimisesta, oppijan on otettava sanan haltuunsa ja kyettävä jakamaan niiden merkitykset dialogisesti muiden kanssa. (Aro 2013, 23–24.) Dialoginen näkökulma korostaakin kielen tilanteista käyttöä: sosiaalisia suhteita ja jaettua kognitiota sekä kielentämistä kulttuurisina resursseina (Mustonen 2015, 62).

Perinteisesti on ajateltu, että kielenoppijan tavoitteena on saavuttaa natiivin kielenpuhujan kielitaito (Cenoz & Gorter 2011a, 339). Nykyisin niin opettajat kuin tutkijatkin ovat kuitenkin melko yksimielisiä siitä, että kielenopetuksen tavoitteena on antaa oppijoille valmiudet selviytyä luokkahuoneen ulkopuolella aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Opetus tähtää siihen, että oppija pääsee jäseneksi haluamiinsa suomenkielisiin yhteisöihin ja kokee tekijyyttä ja omistajuutta näiden yhteisöjen toiminnassa. (Aalto, Mustonen & Tukka 2009, 403–404.) Dialogisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppija osaa kieltä, kun hän pystyy käyttämään sitä niissä tilanteissa ja ympäristöissä, joissa hän sitä tarvitsee – ei pelkää oppitunnilla harjoitelluissa tilanteissa (Aro 2013, 24). Tästä näkökulmasta katsoen oppiminen ja opetus perustuvat siis oppijan itsensä tarpeisiin.

Oppijan tarpeista lähtevä oppimis- ja opettamiskäsitys ottaa huomioon tarpeiden ja oppimistavoitteiden monimuotoisuuden. Aron (2013, 22) mukaan oppijoilla on kielitaidolleen erilaisia tavoitteita, jotka vaikuttavat siihen, mitä halutaan oppia ja miten. Oppijoiden mielenkiinto ja tavoitteet suuntautuvat niihin asioihin, jotka ovat heille itselleen merkityksellisiä ja hyödyllisiä. (Aro 2013, 22.)

Kielitaito on aina tilanteista, yksilöllistä ja osittaista, eikä kielenoppimisen tavoitteena voi olla kaikkien kielellisten resurssien täydellinen haltuunotto (Dufva ym. 2011b). Sen sijaan opetusta voidaan pyrkiä suuntaamaan siten, että oppijalla olisi pääsy itsensä ja oman elämänsä kannalta tärkeisiin kielellisiin resursseihin.

Scarino (2014, 390–391, 393) painottaa kielenoppimisen luonnetta vuorovaiikutuksellisena merkitysten ja ymmärryksen rakentamisen prosessina: oppiminen on vastavuoroista toimintaa, jossa merkityksiä luodaan, tulkitaan ja jaetaan. Lisäksi kielen dynaamisuuden tarkastelu on olennainen osa vastavuoroisia merkitysneuvotteluja. Opettaja on mukana tässä merkitysten rakentamisen prosessissa ja kulkee oppijoiden rinnalla kohti yhteistä ymmärrystä. (Scarino 2014, 390–393.)

4.4 Opettaja monikielisessä ryhmässä

Monikulttuurisessa ryhmässä ja maahanmuuttajien parissa toimiva opettaja kohtaa työssään monikielisyyttä. Kielistä ja niiden suhteista käytettävät käsitteet eivät ole aivan yksiselitteisiä, ja siksi teenkin katsauksen monikielisyyteen liittyvään terminologiaan ennen kuin käsittelen opettajan roolia monikielisessä ryhmässä.

Monikielisyyttä on tutkimuskirjallisuudessa lähestytty useista näkökulmista käsin. Monikielisyyden käsitteellä voidaan ensinnäkin viitata useamman kuin kahden kielen läsnäoloon tietystä tilanteesta (Björklund 2013, 121), jolloin huomio keskittyy yhteisön kielelliseen ympäristöön ja toimintaan. Toisaalta käsitettä voidaan tutkia myös yksilön ja yhteisön näkökulmia yhdistellen, ja siihen voidaan sisällyttää myös kaksikielisyys sekä erilaiset kielimuodot. Monikielisyyttä on kyky vaihdella murteita, variantteja ja kieliä tilanteen mukaan, eikä monikielisyyden kriteerinä ole kielen tai kielimuodon täydellinen hallinta. Näin tulkittuna yksilöiden kielellinen toimintaympäristö – kieliyhteisö mukaan lukien – on aina jossain määrin monikielinen. (Ks. esim. Dufva & Pietikäinen 2009, 1, 3–4, 6, 11.) Jopa yksittäistä kieltä voi tarkastella monikielisyyden näkökulmasta,

sillä heteroglossia eli vaihtelu ja muutos ovat osa kielen luonnetta (Dufva ym. 2011a, 110).

Monikielisuuden lisäksi äidinkielen käsite vaatii avaamista ja määrittelyä. Tukeudun tässä Skutnabb-Kankaan (1981, 14–15) neliosaiseen määritelmään, joka monipuolisuudessaan aukaisee äidinkielen käsitteen dynaamisuutta. Äidinkielellä tai ensikielellä voidaan viitata kieleen, jonka yksilö oppii ensimmäisenä vuorovaikutuksen myötä. Toiseksi äidinkieli voidaan määritellä kieleksi, jota henkilö osaa parhaiten. Kolmanneksi äidinkielenä voidaan pitää henkilön eniten käyttämää kieltä, ja neljäs äidinkielen määritelmä nostaa esiin identiteetin merkityksen: äidinkieli on kieli, johon yksilö samaistuu. (Skutnabb-Kangas 1981, 14–15.) Tässä tutkimuksessa viitataan äidinkielellä tai ensikielellä kieleen tai kieliin, jotka maahanmuuttaja on lähtömaassaan oppinut vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja joita hän osaa parhaiten.

Kuten Skutnabb-Kankaan (1981, 14–15) määritelmä osoittaa, äidinkieltä voidaan lähestyä monesta näkökulmasta, ja eri perspektiiveistä katsottuna yksilöllä saattaa olla useampikin äidinkieli. Äidinkieli onkin joustava, prosessinomainen ja jatkuvasti muuttuva ilmiö (Skutnabb-Kangas 1981, 19–20). Tällaisessa joustavassa äidinkielen määritelmässä on piirteitä dialogisesta kielikäsitteestä (ks. esim. Dufva ym. 2011b), jota esittelin edellä.

Toisella kielellä tarkoitetaan kieltä, jonka kielenoppija omaksuu kohdekielissä ympäristössä jokapäiväiseksi viestintävälineeksi oman äidinkielensä rinnalle. Toisen kielen määritelmä eroaa vieraan kielen määritelmästä siten, että toinen kieli on nimenomaan ympäristössä käytettävä kieli, kun taas vieras kieli opitaan erossa tästä kieliyhteisöstä. (Ks. esim. Suni 2008, 11, 29.) Suomen kontekstissa toisella kielellä viitataan siis joko suomen tai ruotsin kieleen, jota maahanmuuttaja oppii kieliyhteisössä.

Opetuksen kohteena olevan kielen lisäksi maahanmuuttajien opetusryhmissä on läsnä kielellisiä resursseja usein hyvin moniin muihinkin kieliin liittyen, ja opettaja joutuu pohtimaan, kuinka hän suhtautuu niihin. Dufvan ja Pietikäisen (2009, 12) mukaan maahanmuuttajien monikielisyys voi olla resurssi koulutuksen näkökulmasta, ja Björklund puolestaan (2013, 130) toteaa, että kielellisen ja

kulttuurisen heterogeenisyyden hyödyntäminen on keskeinen työkalu monikielisen ryhmän opettajille.

Monikielisessä koulutuksessa on perinteisesti ajateltu, että kielet tulee pitää opetuksessa erillään (Creese & Blackledge 2010, 104), mutta Cenozin ja Gorterin (2011b, 359) mukaan toisen kielen opetuksen ja monikielisyyden tutkimus siirtyy nykyisin yhä kauemmas ajattelumallista, jossa kielet nähdään toisistaan erillisinä ilmiöinä. Sen sijaan keskitytään yksilöön ja hänen kielelliseen repertoaariinsa sekä kielten välisiin yhteyksiin. Holistisen näkemyksen perusajatus on, että kaikki oppijoiden käyttämät kielet otetaan huomioon opetuksessa. (Cenoz & Gorter 2011b, 359–360.) Monikielisten oppijoiden osaamat kielet halutaan nähdä ainutlaatuisina resursseina sen sijaan, että näiden oppijoiden katsotaan vain jäljittävän yhteisössä vallitsevaa kieltä (Cenoz & Gorter 2011a, 340).

Myös Scarino (2014, 388) toteaa, ettei kielenoppimista voida pitää yksinomaan kohdekielen käyttöön ja harjaannuttamiseen perustuvana prosessina, jossa oppijan osaamat kielet nähdään rinnakkaisina, erillisinä järjestelminä, vaan se on ymmärrettävä enemmänkin kielten ja kulttuurien välillä liikkumisena. Oppijat käyttävät koko kielellistä repertoaariaan merkityksiä tuottaessaan. Kielenoppimisen ymmärtäminen kielten ja kulttuurien välisenä toimintana heijastuu opettajan ja opiskelijoiden väliseen suhteeseen: opettaja on monikielisessä ryhmässä toiminnan säätelijä, joka havainnoi ja tulkitsee sekä opiskelijoiden oppimista että omaa opetustaan monimuotoisessa kontekstissa (Scarino 2014, 394).

Monikielisessä ympäristössä kielten rajat hämärtyvät, ja ilmiöt, kuten kielten rajojen ylittäminen (translanguaging) ja koodinvaihto (code switching) ovat tavallisia. Kielten rajojen ylittäminen viittaa yksinkertaisimmillaan siihen, että oppija käyttää tehtävän suorittamiseen jotain muuta kuin tehtävän alkuperäistä kieltä (Cenoz & Gorter 2011a, 340–341.) García ja Sylvan (2011, 385) käyttävät kielten rajojen ylittämisen käsitettä laajemmassa merkityksessä: heidän mukaansa se on kielellisten resurssien jatkuvaa hyödyntämistä merkitysten tuottamiseksi. Ryhmässä toimiessaan kielenoppija käyttää useita kieliä, ja kielten rajo-

jen ylittämistä tapahtuu niin kirjoitettaessa, puhuttaessa, luettaessa kuin viitottaessakin. Koodinvaihto eli tilanteessa tapahtuva vaihdos kielestä toiseen sisältyy kielten rajojen ylittämiseen. (García & Sylvan 2011, 385, 389.)

Kielten rajojen ylittämistä ja koodinvaihtoa tapahtuu monikielisessä oppimistilanteessa jatkuvasti, mutta siihen saatetaan suhtautua varauksellisesti. Kohdekieli nähdään monesti ainoana sallittuna kielenä. (Cenoz & Gorter 2011a, 340.) Tutkimuksessa on kuitenkin löydetty vahvaa näyttöä siitä, että näistä monikielisyydelle tyypillisistä ilmiöistä on etua niin kielen opetuksen, oppimisen kuin oppijoiden identiteetin kannalta. Arthur ja Martin (2006, 196) ovat osoittaneet, että opiskelijoiden ymmärrys ja osallistuminen paranevat merkittävästi, kun he saavat vapaasti käyttää osaamiaan kieliä. Kielten vapaa käyttö vaikuttaa positiivisesti myös opettajien ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin luoden jaettua identiteettiä esimerkiksi huumorin avulla. (Arthur & Martin 2006, 196.) Creese ja Blackledge (2010, 112–113) puolestaan toteavat, että kielten rajoja ylittämällä on mahdollista syventää tekstinymmärtämistä ja opetettavia sisältöjä, parantaa suorituksia oppitunneilla ja herättää kuulijoissa mielenkiintoa.

Vaikka useat tutkimukset ja kirjallisuus osoittavat, että monikielisyydestä ja kielten vapaasta hyödyntämisestä on monenlaista etua opetuksen kannalta, ei ilmiö silti ole pelkästään voimavara (Dufva & Pietikäinen 2009, 11). Esimerkiksi Sunin ja Latomaan (2012, 77) mukaan monikielisiin opiskelijoihin suhtaudutaan usein taakkana: opettajat kokevat, ettei heillä ole riittävästi osaamista näiden opiskelijoiden arviointiin liittyen, ja lisäksi opiskelijoiden tarvitsemat erityisjärjestelyt teettävät ylimääräistä työtä. Myös Björklund (2013, 126) havaitsi tutkimuksessaan, että suuri osa monikielisten ja -kulttuuristen ryhmien opettajista näki monikielisyyden aiheuttavan haasteita opetukselle. Esimerkiksi sopivan opetusmateriaalin löytämisen, kielitaidon tason määrittämisen ja kodin ja oppilaitoksen välisen yhteydenpidon katsottiin tuottavan lisätyötä opettajalle. Osa opettajista epäröi monikielisten resurssien hyödyntämistä ryhmässään, koska he halusivat välttää opiskelijoiden leimaamista. (Björklund 2013, 126–127, 130.)

Tässä tutkimuksessa monikielisyyttä hahmotetaan laajana ilmiönä, johon sisältyy eri kielten ja kielimuotojen osittainenkin hallinta. Kirjoitetun ja puhutun

kielen lisäksi myös sanaton viestintä, kuten ilmeet ja eleet, nähdään osana monikielisyttä. Tämän tutkimuksen näkökulmasta erityisen mielenkiintoista on selvittää, mitä turvapaikanhakijoiden opettajat ajattelevat monikielisydestä ja miten ilmiö näkyy heidän luokkahuoneissaan. Nämä teemat kietoutuvat kiinteästi osaksi kieleen sekä kielenoppimiseen ja -opettamiseen liittyviä käsityksiä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisena turvapaikanhakijoiden opettajat näkevät oman roolinsa juuri tietyn ryhmän opettajina ja kuinka heidän opettajaidentiteettinsä hahmottuu minulle tutkijana. Koska kieli on turvapaikanhakijoiden opettajien opettajuudessa ja työssä erityisen keskeisessä roolissa sekä opetettavana sisältönä että opetuksen välineenä, kiinnitän opettajien kielikäsitteisiin huomiota ja tutkin, miten ne kuuluvat heidän puheessaan ja näkyvät opetuksessa. Myös opettajien puheesta hahmottuviin, kielenoppimiseen ja -opettamiseen liittyviin käsityksiin perehtyminen on merkittävä osa tutkimusta. Tutkimukseni vastaa seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Miten turvapaikanhakijoiden opettajat hahmottavat ja kielentävät ammatillista identiteettiään?
- Millaisia käsityksiä opettajilla on kielestä sekä kielenoppimisesta ja -opettamisesta, ja miten käytännön opetustyö heijastelee näitä käsityksiä?

Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatillisten identiteettien tutkiminen on tärkeää erityisesti nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa turvapaikanhakijoiden määrä kasvaa ja entistä useampi opettaja työllistyy juuri tämän maahanmuuttajaryhmän pariin. Työn ja ammatillisen identiteetin erityispiirteistä saatua tietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajien peruskoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa sekä työyhteisöjen kehitystyössä.

5.2 Tutkimusote ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on tutkimusotteeltaan laadullinen. Laadullinen tutkimus kiinnittyy fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen, jonka mukaista tutkimusta

voidaan Tuomen ja Sarajärven (2009, 35) sanoin kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi. Tällaisessa tutkimuksessa keskeisessä roolissa ovat merkitykset, kokemukset ja yhteisöllisyys, joita tutkimus pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan (Laine 2010, 28). Fenomenologia on kiinnostunut kokemuksista, joille yksilöt antavat merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34), ja hermeneutiikka puolestaan tuo oman lisänsä näiden merkitysten tulkintaan. Aineiston kanssa käydään dialogia hermeneuttisen kehän perusajatuksen mukaan: esiymmärryksen pohjalta aineistosta tehdään tulkintoja, joita arvioidaan kriittisesti ja jotka toimivat taas lähtökohtana uusille tulkinnoille (Laine 2010, 36–37). Ymmärrys syvenee ja merkitykset avautuvat tämän hermeneuttisen kehän kautta.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu ajatus siitä, että ihminen tulee nähdä aktiivisena subjektina: hän on kokija, havainnoija ja toimija (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82), joka muokkaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa tutkimusta tehdään. Kokonaisvaltaisuus ja kontekstin huomiointi on tärkeä osa laadullista tutkimusta, eikä tutkimuksen kohteena olevia merkityksiä voi erottaa asiayhteyksistään. Tutkimuksen tavoitteena on silti luoda uutta ymmärrystä ilmiöstä ja viedä ymmärrys tulkinnan kautta käsitteelliselle tasolle. (Ronkainen ym. 2011, 82–83.)

Laadullisen tutkimuksen sisällä tutkimuksessani on piirteitä erityisesti Jagbor i Oravais -tutkimushankkeessa käytetystä etnografisesta lähestymistavasta. Vaikka tutkimukseni on raportointinsa osalta lähempänä perinteistä tutkimusraporttia kuin kertovaa, etnografista tekstiä (Pole & Morrison 2003, 135–136), on etnografinen lähestymistapa tuonut oman sävynsä tutkimusprosessiin aina aiheenvalinnasta ja tiimietnografisesta aineiston keräämisestä analyysiin saakka.

Etnografian juuret ovat antropologiassa, jossa kiinnostuksen kohteena on jonkin ihmisryhmän kulttuuri (Blommaert & Jie 2010, 6; Ronkainen ym. 2011, 92). Etnografisessa tutkimuksessa olennaista on tutkittavien henkilöiden oma kokemus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, ja tavoitteena on kerätä aineistoa, joka kuvaa mahdollisimman tarkasti osallistujien subjektiivista todellisuutta ja elämää (Pole & Morrison 2003, 16). Etnografiassa tähän tavoitteeseen pyritään

osallistumalla tutkittavien elämään (Blackledge & Creese 2010, 59) eli ”menemällä kentälle”.

Etnografista tutkimusta tehdään nykyisin paljon, ja lähestymistavan sisällä tehtävän tutkimuksen kirjo on laajaa. Muutamia kaikille etnografisille tutkimuksille yhteisiä piirteitä on kuitenkin mahdollista nimetä. Etnografinen tutkimus keskittyy johonkin tiettyyn tilanteeseen, paikkaan tai tapahtumaan, jonka sosiaalista todellisuutta havainnoidaan sisältä käsin. Tutkija on siis tavalla tai toisella itse mukana tilanteissa, joita hän tutkii. (Pole & Morrison 2003, 1–4.) Kentällä toimiva tutkija vaikuttaa itse tiedon syntymiseen, ja etnografisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisten kokemusten merkitystä korostetaan (Ronkainen ym. 2011, 92). Vaikka tutkijan rooli on keskeinen, tutkimuksen tavoitteena on tuottaa kuvausta nimenomaan tutkimukseen osallistuvien näkökulmasta. Tutkijan pyrkimyksenä tuleekin olla osallistujien näkökulman tavoittaminen: hänen on päästävä kiinni niihin merkityksiin, joita tutkittavat itse antavat sosiaaliselle toiminnalle. (Pole & Morrison 2003, 3–4; Pöyhönen 2003, 33.)

Vaikka etnografinen lähestymistapa antaa suuren painoarvon yksilön subjektiivisille kokemuksille, etnografiassa ei silti ole kyse mielipiteiden tai väitteiden varaan jättäytymisestä (Pole & Morrison 2003, 5). Etnografisen tutkimuksen avulla tavoitellaan yksityiskohtaista kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Kuvauksen tulee perustua sekä tutkimusaineistoon että käsitteelliseen, teoreettiseen taustatietoon. Tavoitteena ei kuitenkaan ole yleistysten tuottaminen vaan tutkittavan ilmiön erityislaadun ja monimutkaisuuden huomioiminen. (Pole & Morrison 2003, 3–4.) Todellisuus hahmotetaan etnografiassa kaleidoskooppimaisena ja monitahoisena kokonaisuutena, jota tutkimuksen keinoin yritetään kuvata ja selittää (Blommaert & Jie 2010, 11–12).

Tutkittavan ilmiön kuvauksen ja selittämisen lisäksi etnografinen tutkimus voi tähdätä myös muutokseen. Se voi pyrkiä kyseenalaistamaan vallitsevaa kulttuuria, näkemyksiä ja yhteiskunnan järjestystä (Blommaert & Jie 2010, 10; Lahelma & Gordon 2007, 23; Mikola 2011, 71). Esimerkiksi Jag bor i Oravais -hankkeessa tavoitteena on paitsi kuvata turvapaikanhakijoiden kotoutumispolkuja myös vaikuttaa toimintatapojen eteenpäin kehittämiseen.

Etnografinen tutkimus hyödyntää usein monia aineistonkeruumenetelmiä (Pöyhönen 2003, 34). Etnografian sisällä käytettävät tutkimusmenetelmät ovat moninaiset, eikä yksiselitteisiä etnografisia menetelmiä voikaan nimetä. Tietty aineistonkeruumenetelmä voidaan yhdessä tutkimuksessa määritellä etnografiseksi, mutta sama menetelmä voi toisaalta toimia jossakin toisessa tutkimuksessa muiden lähestymistapojen palveluksessa. Mikään menetelmä ei siis sellaisenaan ole etnografinen, vaan menetelmän etnografisuus syntyy sen suhteesta etnografiseen metodologiaan: jos menetelmän avulla tavoitetaan tutkittavien henkilöiden omat käsitykset ja kokemukset mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti, voi sitä kutsua etnografiseksi. Etnografiassa käytettävät aineistonkeruumenetelmät voivat siis olla niin määrällisiä kuin laadullisiakin, kunhan ne toteuttavat etnografisen metodologian peruseriaatteita. (Pole & Morrison 2003, 8–10.)

Tutkimukseni tärkein etnografinen piirre liittyy kentällä oloon. Vietin tutkimusryhmämme muiden jäsenten kanssa useita päiviä tutkimukseen osallistuneiden opettajien työtä seuraten ja ympäristöön tutustuen. Jag bor i Oravais -tutkimushanke toteutettiin tiimietnografiaa hyödyntäen, ja aineistonkeruumatkoille osallistui aina vähintään kaksi tutkimusryhmän jäsentä. Havainnointia tehtiin usein pareittain tai pienissä ryhmissä, ja lisäksi osa haastatteluistakin toteutettiin useamman haastattelijan voimin. Päivien aikana tehdyistä havainnoista ja haastatteluista keskusteltiin aktiivisesti ryhmän jäsenten kesken, ja näillä keskusteluilla oli tärkeä rooli tutkittavien ilmiöiden ja etnografisen lähestymistavan avautumisessa. Tehdyt havainnot kirjoitettiin puhtaaksi kenttäpäiväkirjojen muotoon, ja sekä kenttäpäiväkirjat että muu aineistonkeruumatkojen aikana kerätty materiaali jaettiin koko tutkimustiimin hyödynnettäväksi.

Myös aiheenvalintani ja aineiston analyysi sisältävät piirteitä etnografiasta, sillä niissä näkyy pyrkimys ymmärtää tutkimuskohdetta sellaisena kuin se on (ks. esim. Pole & Morrison 2003, 3–4). Tutkimusaiheeni syntyi ensimmäisen aineistonkeruumatkan yhteydessä, kun tutkimusryhmämme piti palaveria tutkimukseen osallistuneiden toimintakeskuksen opettajien kanssa. Keskustelussa

eräs opettaja otti esiin roolinsa turvapaikanhakijoiden opettajana, ja aihepiiri vaikutti olevan relevantti tutkimuskohde nimenomaan tutkittavien itsensä näkökulmasta. Aineiston analyysi jatkaa syvällistä ymmärrystä tavoittelevaa prosessia, sillä olen hyödyntänyt niin haastatteluja kuin havaintojenikin mahdollisimman tarkkojen tulkintojen tekemiseksi. Lisäksi tiimietnografinen lähestymistapa antoi oman värinsä myös analyysivaiheeseen: sain työni tueksi arvokkaita neuvoja ja kommentteja tutkimusryhmämme kokeneilta jäseniltä.

5.3 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen toteuttamisen ympäristö

Tutkimukseeni osallistui kahdeksan opettajaa, jotka työskentelivät tai olivat aikaisemmin työskennelleet turvapaikanhakijoiden parissa. Opettajat olivat koulustaustoiltaan hyvin erilaisia, ja he työskentelivät koulutuksen eri asteilla. Turvapaikanhakijoiden opettajuus oli kuitenkin tekijä, joka yhdisti heitä kaikkia. Tutkimukseen osallistuneista opettajista yksi opetti aikuisille turvapaikanhakijoille suomea vastaanottokeskuksessa, kolme työskenteli joko aikuisten tai yksin Suomeen saapuneiden nuorten kanssa eräässä toimintakeskuksessa ja neljä opetti ala- ja yläkouluikäisiä lapsia suomenkielisessä koulussa. Työkokemusta opettajilla oli vaihtelevasti: nuorimmille opettajille sitä oli kertynyt alle kymmenen vuotta ja kokeneimmille puolestaan noin 35 vuotta.

Tutkimus toteutettiin kaksikielisellä Pohjanmaalla. Alueella, jolla tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät, enemmistö väestöstä puhuu äidinkielenään ruotsia ja suomen kieli on vähemmistökieli. Useimpien haastattelemini ja havainnoimieni opettajien äidinkieli oli kuitenkin suomi.

Vastaanottokeskus, jonka toimintaan tutustuin ja jossa yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli, on ollut toiminnassa jo yli kaksikymmentä vuotta. Kyseinen vastaanottokeskus on mitoitettu 275 turvapaikanhakijalle, mutta aineistonkeruun aikaan siellä asui yli 600 henkeä. Vastaanottokeskus koostuu kolmesta yksiköstä, joista kaksi on varattu aikuisille turvapaikanhakijoille ja

kolmas yksin Suomeen saapuneille lapsille ja nuorille. Aikuiset voivat vastaanottokeskuksessa olonsa aikana osallistua alueen kunnossapitoon, harrastaa liikuntaa, työskennellä harjoittelijana jossakin yrityksessä ja suorittaa suomen kielen opintoja. Kielenopetusta on mahdollista saada noin neljä tuntia viikossa, ja opetus on järjestetty tasoryhmittäin esimerkiksi lukutaitoisuuteen ja koulutustason perustuen. Ryhmästä toiseen edetään joustavasti kielitaidon karttuessa. Kouluikäiset lapset ja nuoret osallistuvat suomenkieliseen valmistavaan opetukseen tai perusopetukseen, ja pienimmille järjestetään päiväkerhoja.

Toimintakeskus, jossa kolme tutkimukseen osallistunutta opettajaa työskenteli, järjestää koulutusta, kursseja ja kuntoutusta erilaisille ryhmille. Toimintakeskuksessa sijaitsee esimerkiksi urheiluinstituutti ja kansanopisto, ja muun koulutus- ja kurssitoiminnan lisäksi siellä järjestetään maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusta sekä suomen ja ruotsin kielen opetusta alaikäisille turvapaikanhakijoille. Muutaman vuoden ajan toimintakeskus on toteuttanut yhteistyössä vastaanottokeskuksen kanssa myös koulutusta, jossa aikuisille turvapaikanhakijoille järjestetään suomen ja ruotsin kielen opetusta, liikuntamahdollisuuksia ja tutustumista suomenruotsalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan.

Suomenkielisessä koulussa, jossa puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli, suurin osa oppilaista on maahanmuuttajataustaisia. Tutkimuksen toteuttamisen aikaan koulun noin sadasta oppilaasta kenenkään äidinkieli ei ollut suomi, vaikka osalla Suomen kansalaisuus olikin. Oppilaiden lukumäärä vaihtelee jatkuvasti turvapaikanhakijoiden määrän mukaan. Koulussa järjestetään valmistavaa opetusta Suomeen saapuneille maahanmuuttajalapsille ja -nuorille ja lisäksi perusopetusta luokkatasoille 1-6. Aineistonkeruun aikaan koulussa oli useiden valmistavan opetuksen ryhmien lisäksi vain yksi perusopetuksen ryhmä.

5.4 Tutkimusmenetelmät

Etnografisena tutkimuksena Jag bor i Oravais -hankkeeseen kuului olennaisesti osallistuminen tutkittavien päivittäiseen elämään, ja niinpä toinen tämän tutkimuksen pääasiallisista tutkimusmenetelmistä oli nimenomaan havainnointi. Syksyllä 2015 olin mukana kolmella aineistonkeruumatkalla, joilla suuri osa ajasta käytettiin tutkimukseen osallistuneiden opettajien havainnointiin, oppituntien seuraamiseen ja opetukseen osallistumiseen. Kaikki havainnointijaksot olivat pituudeltaan kahden päivän mittaisia, ja ne ajoittuivat elokuulle, lokakuulle ja marraskuulle. Seurattuja oppitunteja kertyi yhteensä 13: vastaanottokeskuksessa olin mukana kolmella oppitunnilla, suomenkielisessä koulussa kahdella oppitunnilla ja koulutuskeskuksessa kahdeksalla oppitunnilla.

Havainnoinnin tarkoituksena on kerätä tutkittavasta ilmiöstä tietoa ilmiön luonnollisessa kontekstissa (Ronkainen ym. 2011, 115), ja erityisesti tutkimusprosessin alussa se oli suorastaan välttämätöntä. Ensimmäisen aineistonkeruumatkan aikaan tutkimuskohde oli minulle vielä vieras eivätkä tutkimuskysymyksetkään olleet selvillä. Lisäksi vastaanottokeskuksissa on aikaisemmin tehty varsin vähän etnografista tutkimusta, ja ilmiö oli koko tutkimusryhmällemme uusi. Grönfors (2015, 149) pitääkin havainnointia hyvänä menetelmänä tilanteessa, jossa tutkimuskohteesta ei vielä tiedetä paljon.

Havainnointi sopii myös tilanteisiin, joissa pyritään selvittämään puheen ja käytännön toiminnan suhdetta, sillä havainnointi auttaa sijoittamaan haastattelujen avulla kerättyä tietoa kontekstiinsa ja näkemään asiat oikeissa yhteyksissä. Haastatteluissa on vaarana se, että tutkija saa tietoa lähinnä asioihin liitetyistä normeista eikä niinkään tutkittavien käyttäytymisestä. (Ks. Grönfors 2015, 149.) Tavoitteeni olikin, että havainnoinnin avulla pystyisin kiinnittämään huomiota siihen, mitä opettajat todellisessa luokkahuonetilanteessa painottavat esimerkiksi kielenopetuksessaan.

Havainnointia on eriasteista tutkijan roolista ja havainnointimahdollisuuksista riippuen (Grönfors 2015, 151). Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan

tilannetta, jossa tutkija ottaa osaa ympäristön luonnolliseen toimintaan joko tutkijan roolissa tai jossakin muussa roolissa (Ronkainen ym. 2011, 115). Ulkopuolissa (Ronkainen ym. 2011, 15) tai osallistumattomassa havainnoinnissa tutkija on hiljaisen tarkkailijan roolissa – ”kärpänen katossa” (Grönfors 2015, 152).

Hyödynsin aineistonkeruussani sekä ulkopuolista että osallistuvaa havainnointia tilanteesta riippuen. Osa tutkittavista opettajista osallisti tutkimusryhmämme jäseniä aktiivisesti luokan työskentelyyn ja pyysi auttamaan esimerkiksi lukutaitoa harjoittelevia aikuisia turvapaikanhakijoita kirjainten tunnistamisessa ja tehtävien tekemisessä. Näissä tapauksissa havainnointi oli osallistuvaa, ja jo fyysinen sijoittumiseni opiskelijoiden joukkoon mahdollisti aktiivisen osallistumisen. Joillakin havainnoimillani oppitunneilla olin lähinnä tarkkailijan roolissa, mutta opettajat käyttivät minua tarpeen mukaan avukseen ja pyysivät esimerkiksi lukemaan oppikirjan tekstejä ääneen tai osallistumaan opettajan parina mallidialogiin. Tällainen havainnointi sijoittuu ulkopuolisen ja osallistuvan väli-maastoon. Täysin ulkopuolistakin havainnointia toteutin sellaisilla oppitunneilla, joilla opettaja tutkimusryhmän alkuesittelyjä lukuun ottamatta keskittyi opettamiseen eikä ainakaan päällisin puolin kiinnittänyt vierailijoihin suurempaa huomiota.

Grönforsin (2015, 147) mukaan havainnointia tehtäessä tutkijan ja tutkimukseen osallistuvan välinen vuorovaikutus on kaksisuuntaista dialogia, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Havainnointia tehdessään tutkija saa tietoa tutkittavasta tämän omassa ympäristössä ja oppii hiljalleen tuntemaan hänet, mutta toisaalta tutkijan läsnäolo vaikuttaa tilanteeseen ja tutkittavien sanoihin ja tekoihin. (Grönfors 2015, 147.) Tämä kaksisuuntainen vuorovaikutus oli selvästi läsnä, kun osallistuin tutkittavien opettajien oppitunneille. Osa opettajista tuntui vähintäänkin tiedostavan läsnäoloni ellei jopa suorastaan jännittävän sitä. Eräs opettaja totesikin avoimesti, että hän muutti tunnin rakennetta läsnäoloni vuoksi, ja joillakin opettajilla tuntui olevan tarve kommentoida ja selittää minulle tekemiään pedagogisia ratkaisuja jopa kesken oppituntien. Näiden aineistonkeruumatkojen puitteissa suhteeni opettajiin ja opetettaviin ryhmiin eivät

siis ehtineet muotoutua vielä sellaisiksi, että olisin ollut täysin luonteva osa ryhmien arkea.

Etnografisen tutkimuksen vuorovaikutteisuuden vuoksi tutkijan on tärkeää tiedostaa oma roolinsa tutkimassaan kontekstissa (Pöyhönen 2003, 34). Roolini havainnointijaksojen aikana vaihteli tilanteesta toiseen. Oppitunneilla, joilla seurasin opetusta osallistumatta siihen itse, koin vahvasti olevani nimenomaan tutkijan roolissa. Keskityin muistiinpanojen tekemiseen ja pyrin antamaan työrauhan opettajille ja opiskelijoille. Sen sijaan niillä oppitunneilla, joilla pääsin itse osallistumaan tavalla tai toisella opetukseen, roolini hahmottui ennemminkin opettajuuden ja suomen kielen asiantuntijuuden kautta. Opetustilanteet tulivat usein vastaan yllättäen, ja tunsin ajoittain, että annettu rooli ja taitoni eivät aivan kohdanneet. Pääsin siis kokemaan opettajan työn spontaaniuden ja sen tuomat haasteet omakohtaisesti.

Opettajan ja kieliasantuntijan lisäksi osa tutkimukseen osallistuneista opettajista hahmotti minut jollain tapaa opettajan työtä arvioivana tahona. Tulkitsen esimerkiksi edellä kuvatun opetuksellisten ratkaisujen selittelyn johtuvan juurista. Lisäksi osa opettajista halusi kuulla palautetta tunteistaan siitä huolimatta, että mielsin itseni nimenomaan tutkijaksi ilman arvottavaa tarkoitusta. Pöyhönen (2003, 34) on todennut, että tutkijan saama arvioijan rooli voi merkittävästi haitata etnografisen tutkijan pääsyä koulun sisäisiin käytänteisiin ja pahimmillaan estää tutkimuksen toteuttamisen. Näin radikaalista roolista ei kuitenkaan omalla kohdallani ollut ymmärtääkseni kyse. Ennemminkin uskon, että kaikille uusi tilanne sai aikaan erilaisten roolien sovittelua tutkijan ylle ja tunnustelua tutkijan tarkoituseristä.

Havainnoinnin aikana tein muistiinpanoja tilanteesta tapahtuvasta vuorovaikutuksesta, tutkittavien puheesta ja muista mielenkiintoni herättäneistä asioista. Havainnoinnin jälkeen, usein jo samana iltana, kirjoitin havaintoni puhtaaksi kenttämuistiinpanojen perusteella. Kolmelta aineistonkeruumatkalta kerätyi yhteensä noin yhdeksän sivua rivivälillä 1 puhtaaksi kirjoitettuja muistiinpanoja, joita hyödynsin analyysivaiheessa rinnakkain haastatteluaineiston kanssa.

Havainnointi ainoana tutkimusmenetelmänä on analyysin kannalta haastava ratkaisu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81), mutta esimerkiksi haastatteluihin yhdistettynä havainnointi voi tuoda tutkimukseen syventävää tietoa (Grönfors 2015, 150). Toinen tässä tutkimuksessa tärkeä tutkimusmenetelmä olikin yksilöhaastattelu.

Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä ainutlaatuinen sen vuoksi, että tutkija on haastattelua tehdessään suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Vuorovaikutus mahdollistaa joustavuuden ja tilanteeseen mukautumisen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204–205.) Kysymykset voidaan esittää sopivassa järjestyksessä, niitä voidaan toistaa tai selventää ja mahdollisia väärinkäsityksiä voidaan korjata (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattelu sopii etnografiseen tutkimukseen hyvin, sillä tämä aineistonkeruumenetelmä korostaa tutkimukseen osallistuvan roolia aktiivisena, merkityksiä luovana subjektina. Haastattelun nähdään antavan tutkittavalle mahdollisuuden ajatustensa vapaaseen ilmaisuun, ja lisäksi tilanne mahdollistaa saatavien tietojen syventämisen. Haastattelun hyötyihin lukeutuu myös puheen liittäminen tilanteen kokonaiskontekstiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.)

Kaikki haastattelut tehtiin suomeksi, ja niiden tyyppi sijoittui teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastoon. Valmistelin ennakkoon haastattelu-
rungon (ks. liite), pohdin käsiteltäviä teemoja ja laadin esimerkinomaisia kysymyksiä kustakin teemasta, kuten teemahaastattelulle on tyypillistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208). Haastattelujen valmistelu eteni siis teemahaastattelulle ominaisesti, ja osa haastatteluista myös toteutui tyypillisen teemahaastattelun tapaan.

Jotkin haastattelutilanteet muistuttivat valmisteluista huolimatta kuitenkin enemmän avointa kuin teemahaastattelua. Näissä haastatteluissa edettiin avoimen haastattelun tapaan joustavasti ja keskustelunomaisesti asiasta toiseen sitä mukaa kuin eri teemat ja ajatukset tulivat haastateltavan puheessa luontevasti esiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 209). Tärkeää oli tarttua haastateltavalle merkittäviin teemoihin syvemmin, antaa hänen kertoa ajatuksistaan melko va-

paasti, ruokkia kertomuksen syntymistä ja ohjailla haastattelun kulkua hienovärisesti. Haastattelutilanteissa spontaaniutta ja avoimen haastattelun piirteitä lisäksi myös se, että osa haastatteluista toteutettiin *ex tempore* esimerkiksi oppituntien välillä useamman tutkijan voimin. Esimerkiksi Huttunen (2010, 41) toteaa, että etnografisessa aineistonkeruussa epämuodollisen keskustelun ja suunnitellun haastattelun raja on usein liukuva.

Opettajien haastattelut ja vapaamuotoiset keskustelut sisälsivät runsaasti narratiivisia piirteitä, sillä opettajat käyttivät usein kertovaa diskurssia vastauksia muotoillessaan. Tällaisen narratiivisen aineiston kerääminen asettaa tutkijan herkkään positioon suhteessa haastateltavaansa. Kertomusten voidaan ajatella syntyvän vuorovaikutuksessa eli haastateltavan ja haastattelijan välisessä dialogissa (Hänninen 2010, 165), joten tutkija on osaltaan vaikuttamassa aineistonsa kehittymiseen. Olennaista narratiivista aineistoa kerätessä on, että haastateltava saa mahdollisuuden kertoa kokemastaan omalla tavallaan (Hänninen, 2010, 165), eli toisin sanoen tutkittavan oman äänen kuuluminen narratiivisessa aineistossa on ensiarvoisen tärkeää. Pyrinkin haastattelutilanteissa siihen, että pysyisin itse lähinnä kuuntelijan ja rohkaisijan roolissa ja tarjoaisin haastateltavalle opettajalle mahdollisuuden puhua hänelle itselleen relevanteista asioista. Toisaalta tehtävänäni oli myös huolehtia aiheesta pysymisestä ja ohjata keskustelua tarvittaessa kohti tutkimukseni kannalta oleellisia teemoja.

Kahdeksasta haastattelusta seitsemän pystyttiin tallentamaan. Yksi haastateltavista ei antanut lupaa oman haastattelunsa tallentamiseen, ja tästä haastattelusta tein muistiinpanot käsin. Tallennettujen haastattelujen yhteiskesto oli 6 tuntia 34 minuuttia, ja tallentamaton haastattelu kesti lähes kaksi tuntia. Tallennetuista haastatteluista kertyi kirjallista aineistoa yhteensä 139 sivua, kun litteroin ne rivivälillä 1. Tallentamattomasta haastattelusta syntyi samoin asetuksin kolme sivua puhtaaksi kirjoitettuja muistiinpanoja. Yhdessä tallennetussa haastattelussa en itse ollut mukana lainkaan, vaan haastattelun toteutti toinen tutkimusryhmämme jäsen. Haastattelun teemat olivat kuitenkin relevantteja tutkimukseni kannalta.

Haastattelujen ja havainnoinnin avulla kerätyn aineiston lisäksi tutkimusryhmämme kokosi tiimietnografisen hankkeen aikana laajasti muutakin aineistoa, jota en tässä tutkimuksessa hyödynnä. Vastaanottokeskuksesta ja tutkittavista oppilaitoksista otettiin valokuvia, ja vastaanottokeskuksen toiminnasta kertova leikekirja skannattiin tarpeellisin osin. Opiskelijoilla ja opettajilla teetettiin kieli-identiteettiä avaavia tehtäviä, ja vastaanottokeskuksessa asuvien nuorten käyttöön luovutettiin kaksi digikameraa valokuvaprojektia varten. Avainhenkilöiksi valikoituneet aikuiset turvapaikanhakijat puolestaan saivat täytettävään päiväkirjanomaista, vapaamuotoista kirjoittamista varten tarkoitettuja vihkoja, joihin he kuvasivat arkeaan ja tuntemuksiaan vastaanottokeskuksessa. Lisäksi Jag bor i Oravais -tutkimushankkeen aineistona hyödynnetään turvapaikanhakijoihin ja kotouttamiseen liittyviä hallinnollisia dokumentteja.

5.5 Analyysimenetelmä

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston analyysia ei aina voida täysin erottaa tutkimuksen muista vaiheista (Pöyhönen 2003, 61–62). Tässäkin tutkimuksessa analyysin ensimmäiseksi vaiheeksi voisi lukea jo tutkimustehtävän ja -kysymysten valinnan: pohdin ensimmäisen aineistonkeruumatkan aikana opettajien puheesta nousevia keskeisiä teemoja, joista tutkimusta olisi relevanttia tehdä ja joiden pohjalta lopulta muotoilin tutkimuskysymykseni. Aineistoa kerätessäni ymmärrys tutkimusaiheestani syveni, ja alustavia tulkintoja syntyi kauan ennen varsinaisen analyysivaiheen aloittamista.

Valitsin aineistoni analyysimenetelmäksi narratiivisen analyysin, sillä eri menetelmiä vertailtuani katsoin pystyväni sen avulla vastaamaan opettajan identiteettiä ja sen eri puolia koskeviin tutkimuskysymyksiin parhaalla mahdollisella tavalla. Tutkimuskirjallisuus tuki päätöstäni. Esimerkiksi Beijaard ym. (2004, 126) esittävät metatutkimuksensa johtopäätöksissä, että opettajan kertomusten ja ammatillisen identiteetin välinen yhteys on perusteltu ja vankka teoreettinen pohja ammatillisen identiteetin tutkimukselle. Myös Syrjälä (2015, 262) huomaut-

taa, että opettajien tarinat ovat sopiva tutkimuskohde, mikäli tutkija on kiinnostunut opettajista ja siitä, miten he ymmärtävät ja toteuttavat työtään. Tarinat ovat hänen mukaansa opettajien persoonallisen ja ammatillisen kasvun välineitä. (Syrjälä 2015, 262.) Heikkinen (2001, 28) puolestaan toteaa, että kuten muutkin identiteetit, myös opettajan ammatillinen identiteetti luodaan narratiivisesti ja ekspressiivisesti kertomusten ja ilmausten kautta. Identiteetti muotoutuu ihmisen itsensä kertomana, ja sitä voi päästä tarkastelemaan juuri näiden kertomusten välityksellä. (Heikkinen 2001, 28, 33.) Koska opettajan käsitykset opettamisesta ja oppimisesta ovat osa ammatillista identiteettiä (Eteläpelto ym. 2013, 171), edellä esitetyt argumentit tukevat narratiivisen analyysin valintaa myös opettajien käsityksiä koskevan tutkimuskysymyksen osalta.

Harkitsin analyysimenetelmäksi myös diskurssianalyysia, jonka avulla arvelin tavoittavani opettajien puheessa esiintyviä diskursseja heidän kuvatessaan omaa opettajuuttaan ja identiteettiään. Diskurssintutkimuksessa pyrkimyksenä on analysoida aineistosta rakentuvia merkityksiä ja niiden suhdetta kontekstiin sekä sosiaaliseen toimintaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166), ja tämä näkökulma olisi varmasti sopinut omaankin tutkimukseeni erinomaisesti. Päädyin kuitenkin lopulta narratiiviseen analyysiin, sillä opettajuuden ja identiteetin sekä kertomusten välinen yhteys (ks. esim. Heikkinen 2001, 28, 33) vaikutti hede­lmällisimmältä lähtökohdalta omaa aineistoani ajatellen. Halusin, että haastatteluvieni oma ääni ja haastattelutilanteissa jaetut kertomukset pääsisivät kuuluviin myös analyysiprosessissa ja tutkimukseni tuloksissa, ja tätä tavoitetta vasten narratiivinen analyysimenetelmä vaikutti sopivimmalta.

Narratiivisuus on laaja viitekehys, jossa huomio kohdistuu kertomuksiin tiedon välittäjinä ja rakentajina (Heikkinen 2010, 143). Polkinghornen (1995, 5) mukaan kertomuksella tarkoitetaan kielenkäytön muotoa, jossa tapahtumia järjestetään ajallisesti juonen avulla, ja Abbott (2008, 13) puolestaan määrittelee kertomuksen kuvaukseksi jostakin tapahtumasta tai tapahtumien sarjasta. Abbott (2008, 1) toteaa, että kertomuksilla viitataan yleiskielessä usein esimerkiksi romaaneihin tai kansantarinoihin, mutta käsitteellä on myös laajempi merkitys. Kaikkia arkipäiväisiä puheenvuoroja, joissa noudatellaan kertovaa diskurssia,

voidaan pitää kertomuksina. Kertomukset auttavat ihmistä jäsentämään tapahtumia suhteessa aikaan sekä ymmärtämään näkemäänsä ja kokemaansa. (Abbott 2008, 1, 3, 10.)

Kertomus ja tarina tarkoittavat narratiivisessa tutkimuksessa eri asioita. Tarina on kertomuksen tapahtumarakenne eli kronologisesti etenevä kuvaus tapahtumien kulusta. Nämä tapahtumat voidaan puolestaan kertoa hyvin eri tavoin, ja esimerkiksi tapahtumien kronologinen järjestys voidaan kertomuksessa rikkoa takaumia hyödyntäen. (Heikkinen 2015, 151–152.) Lisäksi kertomukseen kuuluu narratiivinen diskurssi, joka viittaa esittämisen tapaan, muotoon ja välineisiin (Abbott 2008, 19; Heikkinen 2015, 152). Kertomus voi lopulta saada esimerkiksi runon, näytelmän tai sarjakuvan muodon, ja siihen vaikuttavat kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneet kertomisen käytänteet (Heikkinen 2015, 153).

Narratiivisuudella voidaan Heikkisen (2010, 145; 2015, 155) mukaan viitata ainakin neljään osittain päällekkäiseen seikkaan. Ensinnäkin narratiivisuus on liitetty konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen: tiedot ja identiteetit rakennetaan eli konstruoidaan kertomusten välityksellä. Toiseksi narratiivisuus voi kuvailla tutkimusaineiston luonnetta eli joko suullista tai kirjallista kerrontaa tekstilajina. Kolmanneksi narratiivisuus voi viitata aineiston analyysitapoihin. Esimerkiksi etnografisessa tutkimuksessa ja naistutkimuksessa on hyödynnetty narratiivista analyysia, jossa tavoitteena on tuottaa ehjä ja juonellinen tarina aineiston pohjalta. Neljänneksi narratiivisuus voidaan liittää narratiivien käytännön merkitykseen, kuten niiden arvoon ammatillisena työvälineenä. (Heikkinen 2010, 146–152; 2015, 156–162.) Tässä tutkimuksessa narratiivinen ote näkyy ainakin aineiston analyysissa ja konstruktivistisena käsityksenä tiedon rakentumisesta.

Polkinghorne (1995, 12) erottaa narratiivisen tutkimuksen sisältä kaksi toisistaan poikkeavaa analyysitapaa: narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin. Narratiivien analyysissa kertomukset ovat tutkijan työn lähtökohta, ja analyysin tuloksena saadaan kuvauksia kertomusten teemoista tai luokittelua tarinoiden tyypeistä, henkilöhahmoista tai miljööstä. Narratiivinen analyysi puolestaan pyrkii järjestelemään ja yhdistelemään kertovasta aineistosta uusia tarinoita,

ja tutkijan tehtävä on löytää tai tuottaa aineistoon perustuva juonellinen kertomus. Narratiivien analyysi pyrkii siis ikään kuin purkamaan kertomukset osiinsa, kun taas narratiivinen analyysi rakentaa tarinallisesta aineistosta uusia kertomuksia. (Polkinghorne 1995, 12, 15.)

Narratiivien analyysissa aineisto on useimmiten tarinan muodossa, kun taas narratiivisessa analyysissa näin ei yleensä ole. Tällaisen analyysin aineistona voidaan olla esimerkiksi haastatteluja, havainnointia tai päiväkirjoja. (Polkinghorne 1995, 15). Myös Hännisen (2010, 164–165) mukaan haastattelut sopivat narratiivisen analyysin materiaaliksi hyvin etenkin, jos haastattelu etenee kronologisesti. Kronologisuuskaan ei ole välttämätöntä, sillä narratiivista analyysia voi tehdä myös haastateltavien puheesta poimituista lyhyistä kertomuksista. Tarinallisia tulkintoja on mahdollista tehdä silloinkin, kun aineisto ei sisällä tyypillisen tarinankaaren mukaisesti eteneviä kertomuksia. (Hänninen 2010, 164–165.)

Narratiivinen analyysi sopii identiteettien tutkimiseen, sillä identiteetin voidaan ajatella rakentuvan kertomusten välityksellä. Heikkisen (1999, 276; 2001, 118) mukaan ihmisen käsitys itsestään ja omasta elämästään rakentuu aina uudelleen, kun ihminen suhteuttaa kokemuksiaan aikaisempiin elämänkaarensa tapahtumiin. Elämäkertomus on päättymätön ja muuttuva tarina, joka hahmotuu uudelleen aina, kun tarinaa uusinnetaan. Identiteetin voidaan sanoa olevan narratiivinen juuri tämän tarinallisuuden vuoksi. Narratiivinen identiteetti rakentuu paitsi omasta itsestä kerrottujen kertomusten myös muiden kertomien tarinoiden varassa. Identiteetin kehitystä voi luonnehtia hermeneuttisen kehän avulla: kokemus tuottaa kertomuksia, ja kertomukset vaikuttavat kokemuksiin. (Heikkinen 1999, 276, 282–283; 2001, 118, 121–122.) Prosessi on kuin loputon, yhä syvempiin merkityksiin uppoutuva spiraali.

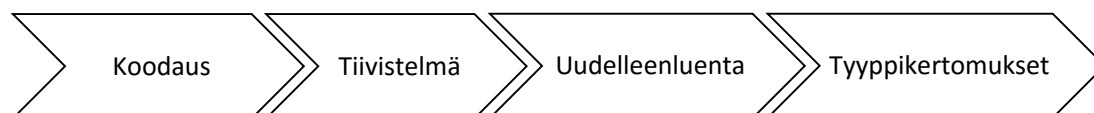
Myös ammatillista identiteettiä voidaan lähestyä narratiivisen tulkinnan keinoin, ja esimerkiksi narratiivista opettajatutkimusta on tehty 1990-luvulta lähtien enenevässä määrin. Narratiivisesta näkökulmasta katsoen ammatillinen identiteetti on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muotoutuvien juonellisten kertomusten kokonaisuus. Sitä luonnehtivat samaan aikaan sekä dynaamisuus ja

kontekstisidonnaisuus että pyrkimys koheesioon ja koherenssiin. (Pöyhönen 2003, 116, 119.)

Identiteetin samanaikainen dynaamisuus ja eheys vaativat yksilöltä tämän ristiriidan jäsentämistä. Jäsentämisen apuna käytetään representaatioita. (Heikkinen 1999, 279; 2001, 119.) Representaatio eli uudelleen esittäminen on merkityksen tuottamista kielen tai muiden merkitysjärjestelmien avulla (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 56–57). Representaatioiden ja kertomusten välityksellä pyritään luomaan itsestä, elämästä ja maailmasta kokonaiskäsitystä, jossa sirpaleiset kokemukset asettuvat keskenään ymmärrettäviin suhteisiin. Identiteetin rakentumiselle erityisen tärkeitä ovat elämän käännekohtat, jotka ovat usein erityyppisiä kriisejä. Tällaisissa elämänvaiheissa eheyttä omaan elämäntarinaaan haetaan kertomalla siitä yhtenäistä kertomusta, jossa rikkonaisista kokemuksista rakennetaan ehyt kokonaisuus. (Heikkinen 1999, 279, 283; 2001, 119, 122; 2010, 152.)

5.6 Aineiston analyysi

Tutkimuksen narratiivinen analyysiprosessi sisälsi useita vaiheita, jotka esitellään tiivistettynä kuviossa 1. Käytännössä vaiheet eivät olleet selvärajaisia, vaan ne limittyivät osittain toistensa päälle.



KUVIO 1 Analyysiprosessin vaiheet

Aloitin analyysiprosessin haastattelujen aineistolähtöisellä koodauksella sisälönanalyysin tapaan, kuten esimerkiksi Valkonen (2007, 71–72) ja Kaaja (2015, 43–44) ovat omissa narratiivisista analyysia hyödyntäneissä tutkimuksissaan tehneet. Luin yhden haastattelun kerrallaan ja etsin aineistostani opettajuuteen ja identiteettiin liittyviä kohtia, jolle annoin koodit. Taulukoin nämä koodit jokaisen haastateltavan osalta muistiin. Analyysiyksikköni olivat pääasiassa kokonai-

sia lausumia, mutta tutkimuskysymysteni kannalta huomionarvoisia ja olennaisia asioita sisältyi paikoin myös lausumia lyhyempiin kokonaisuuksiin, kuten muutaman sanan yhdistelmiin. Koodeja kertyi opettajuuteen ja identiteetteihin liittyen useita kymmeniä. Osaa niistä käytin jokaisen haastattelun analyysissä, kun taas jotkin koodit olivat käyttökelpoisia vain yhden haastateltavan kohdalla.

Kirjoitin jokaisen haastatteleman opettajan opettajuudesta ja identiteetistä tiivistelmän heti luettuani ja koodattuani haastattelun. Tiivistelmään sisällyttiin olennaisimmat esille nousseet teemat ja ne seikat, joita haastateltava opettaja painotti erityisesti. Tiivistelmien avulla pyrin saamaan yleiskuvaa siitä, mitkä opettajuuden osa-alueet ja identiteettikysymykset olivat kullekin opettajalle relevantteja.

Luettuani kerran jokaisen opettajan haastattelun ja laadittuani tiivistelmät luin kaikki haastattelut vielä toisen kerran, jotta jokainen haastattelu tulisi käytyä läpi kaikkien löytämieni koodien näkökulmasta. Täydensin aineistoon puuttuvat koodit ja tarkistin tiivistelmien paikkansapitävyyden uusien huomioiden valossa.

Tiivistelmiä tehdessäni aineistosta alkoi löytyä aihepiirejä, jotka tuntuivat merkityksellisiltä tutkimukseni kannalta. Aineistosta hahmottui kaksi selkeää teemaa, joita vasten opettajan ammatillinen identiteetti peilautui. Ensimmäinen löytämäni teema oli opettajan suhde opiskelijoihin tai oppilaisiin, ja toinen teema kietoutui opettajan kohtaamien haasteiden ympärille. Näiden teemojen ympärille ryhdyin rekonstruoimaan tyyppikertomuksia, jotka kuvaisivat opettajien identiteettiä olematta silti kuvauksia kenenkään yksittäisen haastateltavani henkilöhahmosta.

Tyyppikertomuksissa tavoitteena on nostaa esiin aineistolle ominaisia elementtejä ja teemoja ja muodostaa läpileikkaus koko aineistosta (Saaranen & Eskola 2003, 151). Niiden avulla voi myös osaltaan ratkaista tutkimuseettisen haasteen tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin suojeluun liittyen (ks. esim. Hänninen 2008, 134), sillä tyyppikertomuksissa yksittäisten osallistujien kertomukset sulautuvat yhteen ja niistä muotoutuu yleisen tason kuvauksia erilaisista aineis-

tossa hahmottuvista tyypeistä. Viimeistään tyypikertomuksia laatiessani analyysiprosessini otti selkeän askelen kohti Polkinghornen (1995) kuvaamaa narratiivista analyysia, jossa tarinallisesta aineistosta rakennetaan uusia kertomuksia. Tosin aikaisemmatkin, hieman mekaaniset analyysin vaiheet olivat tärkeitä ymmärryksen rakentumisen kannalta. Ilman näitä vaihteita ei olisi ollut mahdollista hahmottaa, mikä aineistossa on keskeistä.

Opettajan suhde opiskelijoihin tai oppilaisiin hahmottui opettajan ja opetetavan läheisyyttä tai etäisyyttä kuvaavana jatkumona, jolle sijoittui kolme tyypikertomusta. Nimesin kertomukset ystävän, huolenpitäjän ja kasvattajan sekä etäisyyttä ottavan opettajan kertomuksiksi. Ystävän kertomuksessa kuuluu kahden opettajan ääni, huolenpitäjän ja kasvattajan kertomus yhdistelee viiden opettajan puhetta, ja etäisyyttä ottavan opettajan kertomus rakentuu kolmen opettajan haastattelujen varaan. Joidenkin tutkimukseen osallistuneiden opettajien identiteetissä oli siis piirteitä useammasta kuin yhdestä tyypistä. Kirjoitin tyypikertomukset aluksi fiktiivisten henkilöhahmojen ympärille ja perustelin tekemäni päätelmät aineistosta poimituilla otteilla. Jälkeenpäin muokkasinkin kertomuksia vielä siten, että poistin pseudonyymein varustetut, kuvitteelliset henkilöhahmot ja rakensin kertomukset yleisen opettajakollektiivin ympärille.

Opettajien kohtaamiin haasteisiin liittyvien tyypikertomusten laatiminen oli huomattavasti vaikeampaa kuin opettajan ja opiskelijoiden tai oppilaiden suhteeseen liittyvän tematiikan kohdalla. Aineistosta nousi esiin toimijuuden ja riittämättömyyden tunteisiin liittyvää problematiikkaa, mutta kaksi erillistä tyypikertomusta näihin teemoihin liittyen olisi johtanut liian mustavalkoiseen lokerointiin. Sekä toimijuuden että riittämättömyyden tunteet kuuluivat kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheessa. Lopulta päätin laatia tästä temasta vain yhden tyypikertomuksen, joka kuvaa opettajien kohtaamia haasteita ja heidän suhtautumistaan niihin eri näkökulmista.

Seuraava vaihe analyysissäni oli koodata aineisto uudelleen kieleen sekä kielenoppimiseen ja -opettamiseen liittyvien käsitysten näkökulmasta. Luin haastattelut yksi kerrallaan läpi, koodasin ne ja kirjoitin jokaisen haastateltavan

osalta tiivistelmän samaan tapaan kuin opettajan ja opetettavien suhdetta ja työhön liittyviä haasteita analysoidessani. Koska aineisto oli useiden lukukertojen jälkeen jo varsin tuttu minulle, uskalsin ryhtyä kirjoittamaan tyyppikertomuksia heti tiivistelmien laatimisen jälkeen.

Muodostin kolme tyyppikertomusta kielen ja sen opettamisen ja oppimisen tematiikan ympärille. Tyyppikertomusten ytimeksi muotoutui kielikäsitusten jatkumo. Ensimmäisen kertomuksen keskiössä on funktionaalisuutta edustava opettaja, ja tämä tyyppikertomus muodostuu viiden opettajan haastatteluista. Toinen kertomus kuvaa kieliopin ja käytännön kiinteää yhteyttä opettajan ajattelussa ja toiminnassa, ja se pohjautuu kahden opettajan haastatteluihin. Kolmas kertomus luo kuvaa kielioppikeskeisestä opettajasta. Kertomus nojautuu kahden opettajan haastatteluihin. Yhden tutkimukseen osallistuneen opettajan kielikäsitys ei ollut sijoitettavissa vain yhteen tyyppiin, vaan hänen puhettaan on käytetty kahden kertomuksen rakentelussa. Tyyppikertomusten muotoilun jälkeen luin haastatteluaineiston vielä kerran läpi varmistaakseni, että olin löytänyt tutkimukseni kannalta olennaiset teemat.

Tutkimukseni tavoitteena oli kieleen liittyvien käsitysten selvittelyn ohella tutkia myös sitä, kuinka nämä käsitykset näkyvät käytännön opetustyössä. Tämän kysymyksen selvittämiseen käytin aineistonkeruumatkojen aikana laatimiani kenttäpäiväkirjoja. Aloitin kenttäpäiväkirjojen analysoinnin koodaamalla niistä esiin keskeiset teemat. Käytin tässä pääosin samoja koodeja kuin haastatteluja analysoidessani, mutta muutama uusi koodikin osoittautui tarpeelliseksi. Taulukoin koodit ja kirjoitin lyhyet tiivistelmät kielikäsitysten ja käytännön opetustyön suhteesta. Lopuksi luin kenttäpäiväkirjat vielä kerran läpi ja sisällytin havaintoni tyyppikertomuksiin, joissa teemana ovat opettajien käsitykset kielestä sekä sen oppimisesta ja opettamisesta.

5.7 Eettiset ratkaisut

Etnografisia piirteitä sisältävässä tutkimuksessa tutkija pääsee lähelle tutkimukseen osallistuvien todellisuutta ja tunteita. Tämä aiheuttaa usein tietynlaisia epävarmuuden ja haavoittuvuuden tuntemuksia kaikille osapuolille. (Pole & Morrison 2003, 144.) Siksi etnografista tutkimusta tekevän tutkijan on tiedostettava oma positionsa tutkijana ja oltava erityisen herkkä eettisten näkökulmien suhteen.

Haastattelu menetelmänä edellyttää eettistä harkintaa. Tutkija on haastattelun kulun ohjaajana usein valta-asemassa haastateltavaan nähden (Hänninen 2008, 128), ja haastateltava voi kokea tilanteen esimerkiksi pelottavaksi tai uhkaavaksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 206). Tähän tutkimukseen liittyneet haastattelutilanteet sujuivat kuitenkin omasta näkökulmastani katsoen alkujännityksen jälkeen vapautuneesti ja hyvässä hengessä. Pysin omalla toiminnallani, kuten katseella, äänenpainoilla ja sanallisella rohkaisulla, helpottamaan haastateltavien jännittyneisyyttä. Joidenkin opettajien kohdalla jännitys johtui pitkälti haastattelun tekemisestä suomeksi oman äidinkielen ollessa jokin muu. Eräs haastateltava ei halunnut, että hänen haastatteluaan tallennetaan, ja kunnioitin tätä toivetta.

Myös havainnointiin liittyi paljon eettistä pohdintaa. Erityisesti tutkimusryhmämme jäsenten positio havainnoituissa tilanteissa herätti ajatuksia: millaisia tunteita ja reaktioita läsnäolomme ehkä aiheutti tutkimukseen osallistuneissa? Kuten mainitsin luvussa 5.4, ei asemamme aina ollut aivan yksiselitteinen tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkökulmasta. Myös turvapaikanhakijoiden kohtaamiseen liittyi merkittäviä eettisiä kysymyksiä. Esimerkiksi kameran käyttö osoittautui joissakin havainnoimissamme tilanteissa mutkikkaaksi. Tutkimusryhmämme ajatuksena oli, että oppitunneilla olisi otettu valokuvia tutkimuskäyttöön. Kuvaaminen olisi kuitenkin voinut aiheuttaa voimakkaita negatiivisia tuntemuksia joissakin turvapaikanhakijoissa, ja siksi otimmekin kuvia esimerkiksi luokkahuoneympäristöistä pääasiassa niinä hetkinä, kun luokissa ei ollut opiskelijoita tai oppilaita.

Aineiston jo kerättyäni huomasin, että aineistonkeruuseeni sisältyi mahdollisesti vakava eettinen ongelma, sillä haastateltavani eivät ehkä olleet riittävän tietoisia siitä, missä he lopulta olivat mukana. Koska tutkimukseni oli osa suurempaa hanketta enkä sopinut kaikkia haastatteluja itse, en aina tiennyt, kuinka paljon haastateltavia oli informoitu tutkimuksesta jo etukäteen. Pysin avaamaan haastateltaville, mistä tutkimuksessa on kyse, mutta jäin silti pohtimaan, miten hyvin he lopulta ymmärsivät haastattelujen ja koko tutkimuksen tarkoituksen. Hänninen (2008, 125–126) pitää tätä ongelmaa laadulliselle tutkimukselle melko tyypillisenä sen vuoksi, että tutkimuksen kulkua on vaikea täysin ennustaa, ja narratiivisia piirteitä sisältävä tutkimus on tässä suhteessa erityisen ongelmallinen. Narratiivisissa haastatteluissa, joiden piirteitä omatkin haastatteluni sisälsivät, saatetaan mennä aiheissa hyvinkin syvälle, ja jälkikäteen haastateltava jää ehkä pohtimaan, tuliko paljastaneeksi liikaakin. (Hänninen 2008, 125–126.)

Päätin ratkaista edellä kuvatun eettisen ongelman lähettämällä jokaiselle haastattelemani opettajalle vielä haastattelun jälkeen sähköpostiviestin, jossa kuvasin tutkimukseni tärkeimmät tavoitteet. Pyysin myös henkilökohtaisesti lupaa käyttää haastatteluja ja oppitunneilla tekemiäni havaintoja tutkimuksessani, vaikka varsinaiset tutkimusluvut haettiin yhteisesti koko Jag bor i Oravais -hankkeelle. Sain jokaiselta tutkimukseen osallistuneelta opettajalta vastausviestin, jossa lupa myönnettiin.

Haastattelujen ja havainnoinnin avulla keräämäni aineisto tallennettiin sähköisessä muodossa tietosuojattuun kansioon, jota pääsevät käyttämään vain Jag bor i Oravais -tutkimushankkeen jäsenet. Hanke vastaa aineiston asianmukaisesta säilyttämisestä.

Aineistonkeruun ohella myös tutkimukseni raportointiin ja julkaisemiseen sisältyi etiikkaan liittyviä haasteita. Jouduin pohtimaan, miten säilytän tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin mahdollisimman tarkasti tilanteessa, jossa konteksti on Suomen mittakaavassa harvinainen ja jo tutkimushankkeen nimen myötä tunnistettavissa. Myös haastattelujen kertomuksellisuus ja henkilökohtaisuus aiheuttivat päänvaivaa raportointivaiheessa. Hänninen (2008, 133)

toteaa, että narratiivisia piirteitä sisältävässä tutkimuksessa henkilöhahmo saattaa olla tunnistettavissa, vaikka yksityiskohtia olisi häivytetty ja tarinat anonymisoitu. Hän esittääkin yhdeksi ratkaisuvaihtoehdoksi yksittäisiä kertomuksia yhdistelevien tyyppitarinoiden rakentamisen, mikä tosin voi heikentää analyysin tarkkuutta ja tutkimuksen vakuuttavuutta. (Hänninen 2008, 133–134.) Päätin omassa tutkimuksessani tarttua tähän Hännisen ehdottamaan raportoinnin muotoon, jotta pystyisin suojaamaan tutkittavieni anonymiteettia mahdollisimman hyvin. Luotettavuutta pyrin lisäämään siten, että perustelin kaikki päätelmäni aineistooni nojautuen ja aineistoesimerkkejä käyttäen.

Kun alustavat tyyppikertomukset olivat valmiit, tuntui edelleen siltä, että haastattelemi opettajat olivat liian helposti tunnistettavissa kertomusten takaa. Anonymiteettia lisätäkseni karsin aineisto-otteista pois niihin aiemmin liittämäni tunnistenumerot samaan tapaan kuin Koskinen-Sinisalo (2015, 70) on väitöskirjassaan tehnyt. Näin niiden yhdistäminen tiettyyn henkilöön vaikeutui, eikä esimerkkien perusteella voi rakentaa yhtenäistä mielikuvaa kenenkään haastattelemi opettajan ammatillisesta identiteetistä tai kieli-, oppimis- ja opettamiskäsitksistä.

Pohdin tässä vaiheessa uudelleen myös aineistoesimerkkien valintaa. Karsin joitakin otteita pois ja poimin tekstini tueksi sellaisia esimerkkejä, joiden sisältö ei välittömästi paljastaisi edes lähipiirille, kenen puheesta kulloinkin on kyse. Anonymiteetin säilyttämisen vuoksi häivytin otteista joitakin sellaisia kielten piirteitä, joista pystyi päättelemään, ettei puhujan äidinkieli ole suomi. Selkeyttä lisätäkseni poistin aineistoesimerkeistä myös muutamia täytesanoja, joilla ei sisällön kannalta ollut merkitystä. Taustalla oli myös ajatus haastateltavieni puheen kunnioittavasta käsittelystä.

Tutkimukseni raportointi- ja julkaisuvaiheessa pohdin erityisesti sitä, millaisia seurauksia tutkimuksellani on siihen osallistuneille opettajille ja mahdollisesti koko työyhteisöille. Tutkimukseen osallistuneiden suojaan kuuluu muun muassa se, että tutkimuksesta ei saa aiheutua heille vahinkoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Koska tutkimusaiheeni on herkkä ja opettajien kannalta hyvin henki-

lökohtainen, pyrin raportoinnissani erityiseen tarkkuuteen esimerkiksi käyttämieni sananvalintojen ja ilmausten suhteen. Tavoitteenani oli kuvata neutraalilla mutta rehellisellä tavalla identiteettejä sellaisina kuin ne tutkimusaineistossani näyttäytyivät. Vaikka olen ottanut esiin myös identiteettien kipupisteitä, olen pyrkinyt tekemään tämän osallistujia kunnioittavalla tavalla.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksena muodostuneet tyyppikertomukset. Ensimmäinen alaluku koostuu kolmesta kertomuksesta, jotka liittyvät opettajan ja oppilaiden tai opiskelijoiden suhteeseen. Toinen alaluku kuvaa opettajan työn haasteita sekä niihin kiinnittyviä toimijuuden ja riittämättömyyden tunteita. Kolmannen alaluvun tyyppikertomukset keskittyvät opettajien käsityksiin kielestä sekä kielenopettamisesta ja -oppimisesta.

6.1 Opettajan suhde opetettaviin turvapaikanhakijoihin

6.1.1 Opettaja ystävänä

Osa aikuisten turvapaikanhakijoiden opettajista ystäväystyy opiskelijoidensa kanssa. Nämä opettajat haluavat kohdata opiskelijansa ihmisenä, ja he kuvailevat omaa rooliaan opettajana kanssaihmisyydeksi. Varsinainen opettajuus on heille toissijaista kanssaihmisyyteen nähden, ja opettajan lämmin suhtautuminen opiskelijoihin on heidän mukaansa opettajan työn lähtökohta:

Niin kauan kuin pitää oppilaista, onnistuu.

Opiskelijoiden kanssa ystäväystyvät opettajat kokevat työnsä hyvin palkitsevaksi, ja parasta siinä ovat opiskelijoiden kanssa muotoutuvat lämpimät ihmissuhteet. Työssä onnistuminen liittyykin heidän mukaansa juuri ihmissuhteiden toimivuuteen. Joidenkin opettajien on erityisen helppo samaistua turvapaikkaa hakeviin opiskelijoihin, sillä myös heillä itsellään on kokemusta erilaisuudesta. Esimerkiksi ulkomailla vietetty aika on opettanut, miltä elämä itselle uudessa ympäristössä tuntuu:

Että sillä tavalla vähän pystyn tähän porukkaan samaistumaan. Tiedän vähän, miltä se tuntuu, kun mennään toiseen maahan ja sitten mennäänkin sanakirjalla katsomaan, että mikäs tuossa autossa on vikana, kun se ei toimi. Sanakirja esiin. Eli mä niin kun, se on mulle aika helppoa sitten ymmärtää näitä.

Ja just että mulle on niin ku oma maailmankuva avautunu aika paljon, että ihmiset on kumminki aika lailla samanlaisia kaikkialla maailmassa, että se on.

Samaistuminen opiskelijoiden tilanteeseen liittyy hyvin käytännöllisiin asioihin, jotka opettaja on omakohtaisesti kokenut ulkomailla ollessaan. Esimerkiksi auton vian selvittämiseen vieraalla kielellä kiteytyy kuitenkin paljon muutakin kuin vain konkreettisen ongelman hoitoa. Kyse on eräänlaisesta toiseuden kokemuksesta, joka auttaa opettajaa ymmärtämään opiskelijoidensa mielenmaisemaa tilanteessa, jossa nämä yrittävät sopeutua uuteen ympäristöönsä. Se on myös herätellyt näkemään ihmisten samankaltaisuuden, mistä on ollut apua turvapainehakijoiden opettamisessa. Jokainen opiskelija on kohdattava ihmisenä taustasta riippumatta.

Opiskelijoihinsa samaistuville ja empaattisille opettajille opiskelijoiden hyvinvointi on erittäin tärkeää, ja he pyrkivät edistämään hyvinvointia erityisesti aitojen kohtaamisten ja välittämisen avulla. Opettajan tulee huomioida opiskelijansa henkilökohtaisesti, ja tavoitteena on, että opiskelijat lähtevät oppitunneilta iloisempina kuin sinne saapuivat. Opiskelijoiden tunnetiloihin kiinnitetään tietoisesti huomiota, ja päivä aloitetaan tarkkailemalla luokan ilmapiiriä.

Välittäminen ja empatia heijastuvat opiskelijoiden hyvinvoinnin vaalimisen ohella myös siihen, miten opiskelijoiden kanssa ystävystyvät opettajat suhtautuvat työnsä rajoihin. He eivät tee tarkkoja rajoja työnsä ja vapaa-aikansa välille vaan saattavat vieraila opiskelijoidensa kodeissa ja kutsua vastavuoroisesti opiskelijoita vierailuille. Kohtaamiset esimerkiksi ruoan ääressä ovat arvokkaita kokemuksia niin opettajalle kuin opiskelijoille. Osa opettajista pitää yhteyttä opiskelijoihinsa vielä senkin jälkeen, kun nämä ovat jo siirtyneet muihin oppilaitoksiin tai joutuneet pois maasta.

Mutta mitä, ainakin oma kokemukseni on, että se on hirveen kiva tutustua niihin sillä lailla, että käy niiden kotona. Ne laittaa erilaista ruokaa ja, ja justiin nämä itsestään selvydet niin vähän karisee.

Vaikka välittömät suhteet opiskelijoihin antavat opiskelijoiden kanssa ystävystyvälle opettajille paljon, on ystävyydellä ja kiintymyksellä myös kääntöpuolensa opettajan omaa jaksamista ajatellen. Opettajilla voi olla vaikeuksia rajata omaa rooliaan, ja joskus opiskelijat luottavat heidän apuunsa liikaakin. Opettajaan saatetaan tukeutua tilanteissa, joiden hoitaminen ei kuulu opettajan vastualueisiin:

Esimerkiksi tämä, jolta nämä silmälasit oli rikki. – – niin hän pyysi, että tuu nyt sanomaan, että mä tarvitsen silmälasit. Kun ei se aina niinkään käy – – Nyt hän on onneksi saanut ne silmälasit. – – Niin aina ne minulta pyytää apua silloin. – – Tuu nyt auttamaan, ja. Semmosta. Kyllä ne, ne jotenki tukeutuu muhun. Vähän.

Opiskelijoiden huolet tahtovat vaivata ystävän identiteetin omaksuneita opettajia, ja he kokevat sen ongelmalliseksi itsekin. Myös maasta karkotettujen opiskelijoiden kohtalot mietityttävät ja surettavat heitä. Ajoittain opettajat kokevat päätökset epäoikeudenmukaisiksi ottaen huomioon sen, kuinka kova halu karkotettavilla turvapaikanhakijoilla olisi jäädä Suomeen ja kuinka hyvät edellytykset heillä opettajan näkökulmasta katsottuna olisi kotoutua maahan.

Joo, mä ainaki, mä tahdon elää vähän liikaa niiden ongelmissa. Mun ei saisi, mutta, mutta, mutta en mä voi sille mitään. – – Joo. Se on semmosta. Ne niin ku, mä tutustun niihin niin hyvin, kun vähän kauemman aikaa on. Tuntuu niin hyviltä ystäviltä.

Niin he oppivat niin hyvin kielen ja sitten vain pois pantiin. Se tuntuu aina musta pahalta. Miksi? Kun he halusivat niin olla ja mennä töihin ja kaikki oli yliopisto-opiskelijoita. En, en ymmärrä aina niitä päätöksiä enkä voi niille mitään.

Empaattinen opettaja, joka kohtaa opiskelijansa ensisijaisesti ihmisenä eikä niinkään ammatillisesta asemasta käsin, ottaa herkästi opiskelijoidensa murheet omille harteilleen ja kuormittuu niistä. Ilmaus *mä tahdon elää vähän liikaa niiden ongelmissa* kuvaa osuvasti opettajan kokemusta siitä, kuinka vaikeaa hänen on pitää etäisyyttä opiskelijoiden huoliin. Emotionaalisesta kuormituksesta huolimatta opiskelijoiden kanssa ystäväystyvät opettajat nauttivat työstään ja kokevat sen henkilökohtaisella tavalla merkitykselliseksi ja mielekkääksi. Vivahteikas ja ihmissläheinen työ antaa heille lopulta enemmän kuin ottaa.

6.1.2 Opettaja huolenpitäjänä ja kasvattajana

Useimmat turvapaikanhakijoiden opettajat kuvaavat ammatillista identiteettiään ennen kaikkea huolenpitämisen ja kasvattajuuden kautta. Kasvattajiksi ja huolenpitäjiksi itsensä mieltävien opettajien oppilaat ovat pääosin lapsia ja nuoria, ja opettajat kokevat olevansa työssään ennen muuta *vastuuajan* roolissa:

Opettajana varmaan siis semmonen aikuinen, joka, mitenkä ny sanos, semmonen vastuu-aikunen ehkä kuitenkin on. Että on myös opettaja, mutta paljon muutakin siinä. Että kun pitää huolehtia, että mäkin kyselen kaikkee, että onko, puhutaan – – siis paljon muustaki ku vaan kouluasioista, et tästä elämisestä ja syömisestä ja pukemisesta ja millon pitäis mennä nukkumaan ja onko, yleensäkin ihan kaiken maailman asioita.

Huolenpitäjän ja kasvattajan roolit kietoutuvat kiinteästi siihen, että opettajat kokevat toimivansa Suomen edustajina ja eri kulttuurien välisinä sillanrakentajina. Erityisesti ilman vanhempia saapuneet lapset ja nuoret tarvitsevat paljon ohjausta esimerkiksi arjen taidoissa, suomalaisissa tavoissa ja koulunkäynnin opettelussa. Opettajat kokevat tehtäväkseen tukea oppilaitaan uuteen yhteiskuntaan sopeutumisessa ja perustavanlaatuisen elämäntaitojen opettelussa. He puhuvat oppilaidensa kanssa paljon siitä, miksi suomalaiset käyttäytyvät tietyllä tavalla, miten tämä yhteiskunta toimii ja millaista elämä täällä on.

Tässä tehtävässä mä olen niin ku, mä olen jotenkin niin kun Suomen edustaja tai jotenkin yritän niin kun kertoa Suomesta ja suomalaisista niin kun positiivisella tavalla ja selittää, miksi me teemme näin tässä tilanteessa ja miksi he suuttuivat, kun, kun pojat teki jotain tai. Vähän tommonen, jaa, diplomaatti.

Siis mä oon puhunu heidän kanssaan niin kun aika paljon ollaan puhuttu siitä niin ku suomalaisesta kulttuurista ihan alkuvaiheessa, suomalaisesta kulttuurista ja miten niin kun, miten me kommunikoidaan ja niin pois päin. Et sit tämmösiä asioita, mitkä niin ku on tosi vaikeita heille ja se on se, et ku pitää seistä kauempana, ei saa tulla niin lähelle. Että, et sitte jos tulee niin ku jatkuvasti lähelle suomalaista, ni se on niin ku, se on häiritsevää. Ei saa tulla niin lähelle, ei saa koskee.

Tieto suomalaisten tavoista, toiminnasta ja käytänteistä auttaa turvapaikanhakijoita ymmärtämään ympäröivää yhteiskuntaa ja luo samalla turvallisuuden tunnetta. Huolenpitäjä- ja kasvattajaopettajat kuvaavatkin oppilaiden kokemaa turvallisuuden tunnetta ensiarvoisen tärkeäksi opetuksen tavoitteeksi, ja he pyrkivät rakentamaan tätä tunnetta jo oppilaan ensimmäisestä tapaamisesta lähtien. Opettajat kertovat haluavansa olla oppilailleen turvallisia aikuisia, joihin voi luottaa:

Annan heille sen turvan. Joo, ja haluan vaikuttaa siltä, että he näkevät sen turvan opettajassakin.

Turvallisuuden tunteen syntyminen edellyttää opettajilta johdonmukaisuutta ja usein jopa tiukkuutta. Koulun säännöt luovat turvallisuutta, ne ovat samat kaikille ja niitä kuuluu noudattaa. Ajoittain opettajat joutuvat ottamaan yhteistä turvallisuuden tunnetta edistävät seikat tiukasti puheeksi oppilaiden kanssa, mieluiten jo ennaltaehkäisevästi. Kasvattajan ja huolenpitäjän roolit yhdistyvät rajojen asettamisen teemoissa luontevasti: rajoja asettava kasvattaja tähtää toiminnallaan huolenpitoon ja kaikkien oppilaiden hyvään.

Ja sitten se on hirveen tärkeä, öö, kun on tällä tavalla isokin ryhmä, tai on, vaikka ois pienikin, ni sit siinä tulee sellanen olo, että täällä ollaan turvassa, kun täällä on tiukat sääntöt ja jaksaa jostain myöhästymisestä jaksaa räksyttää. Siit tulee myös muille, jotka täällä on, ni tulee sit turvallinen olo.

Opettajan kokema vastuu turvallisuudesta ei rajoitu vain koulun rajojen sisäpuolelle. Turvapaikanhakijoiden kanssa on keskusteltava koulun sääntöjen lisäksi myös siitä, mitä Suomessa ajatellaan esimerkiksi sukupuolten välisestä tasa-arvosta:

– – ja sitten minä pätkän puhuin ja tulkit käänsi ja taas pätkän puhuin ja tulkit käänsi ja kovasti otin tämän esille, että miten niin kun käyttäytyä ja se naisten asema, että, et se oli niin ku het meillä kyllä, kyllä niin kun nyt mulla mielessä, että tää on juttu, mikä pitää heti saada meneen, että. Eikä oo mun korviin tullukaan kyllä, että ois mitään, mitään.

Sananvalinta *pitää heti saada meneen* kuvaa sitä, kuinka tärkeäksi opettaja kokee oppilaidensa integroimisen suomalaiseen yhteiskuntaan ja arvomaailmaan. Tässä kohden tarjolla ei ole vaihtoehtoja, vaan sääntöihin on sopeuduttava. Kun asioista puhutaan avoimesti, voidaan saada aikaan positiivisia tuloksia ja välttyä ikäviltä yhteentörmäyksiltä.

Vaikka edellä kuvailtu kulttuurien välinen tasapainoilu, napakka kasvattajuus ja yhteisen turvallisuuden rakentaminen vaativat opettajilta paljon, on työ kuitenkin hyvin palkitsevaa. Joidenkin huolenpitäjä- ja kasvattajaopettajien työuran merkittävin käännekohta liittyykin työpaikanvaihdokseen suomalaisoppilaiden parista turvapaikanhakijoiden opettajaksi. Aikaisemmassa työssään nämä opettajat ovat kokeneet jatkuvasti riittämättömyyden tunnetta, kun taas nykyinen työ tarjoaa onnistumisen kokemuksia ja positiivista palautetta. Palkitsevimaksi seikaksi useat opettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiansa osoittaman kiitollisuuden:

Mutta hyvä puoli sitten on, että mun mielestä maahanmuuttajat ovat niin kiitollisia kaikesta, mitä me järjestämme heille tai annamme heille, niin se on hyvä niin kun palkka mulle. – – Kun, kun he arvostavat sitä ja vanhemmat myös. Jos heillä on vanhemmat mukana, niin aivan eri lailla arvostavat koulua ja opettajan työtä.

Ja poikkeuksetta ne on nää vanhemmat niin kiitollisia siitä, että kun jotakin heidän lapsilleen täällä tehään, ja kuinka he saavat niin ku sen opetuksen täällä ja kuinka he arvostavat sitä, että he saavat käydä koulua.

Oppilaiden ja heidän vanhempiansa osoittaman kiitollisuuden lisäksi myös oppilaiden ilo, energisyys ja koulumyönteisyys ovat huolenpitäjiksi ja kasvattajiksi

identifioituneille opettajille asioita, jotka motivoivat tekemään työtä. Myös kokemus tarpeellisuudesta ja merkityksellisyydestä on heille tärkeä palkitseva elementti työssä.

- - mä sanosin, että he ovat nuoria, heillä on niin paljon energiaa. Kyllä me saamme takaisin heiltä tosi paljon. He ovat iloisia ja he eivät muista pitkään - - sitä negatiivista, mitä ehkä joskus minä olen tiukka heidän kanssa.

Joo, ja heiltä saan itse paljon vielä siinä mielessä, että, joo. Ne antavat minulle jonkun rytmin, rytmin jatkaa. Mä tiedän aamulla, että minua odottaa luokka. Olen valmis siihen. Tulen mielelläni työhön. - - Tiedän, että he tarvitsevat minua.

Vaikka huolenpitäjä- ja kasvattajaopettajat kokevat löytäneensä oman paikkansa opettajana ja tekevät työtään oppilaista aidosti välittäen, he rajaavat silti työtään ja yksityistä elämäänsä toisin kuin ystävän identiteetin omaksuneet opettajat. He näkevätkin kehittyneensä työuransa varrella juuri siinä, että nykyisin he osaavat erottaa työn ja vapaa-ajan toisistaan melko hyvin.

Muina vuosina oon tehny sitä pitkää päivää ja silloin on ollu niin kovin väsyny se oma kunto ja olo, että, että sitä koittaa sitten muistaa ne muiden vuosien virheet, et tässä mitä on ollu, et vähän itteensä säästää ja, ja koittaa niin ku organisoida tätä päiväänsä, että kerkiää aina ne tärkeimmät tehdä.

Ja myös se, mistä me jo puhuttiin vähän, et mä oon oppinut, että pitää vähän rajoittaa, että ei tee niin ku, koska tätä työtähän voi tehdä niin ku ihan kuinka pitkälle vaan, jos vaan haluaa. - - Niin ku kehittää sitä askartelujuttua tai jotain. Mutta joskus pitää vetää raja, että nyt riittää, nyt työ loppu tänään - - Sitten jatkamme huomenna.

Joidenkin työtehtävien priorisointi muiden edelle ja tietoinen rajanveto työ- ja vapaa-ajan välille ovat tärkeitä opettajien työssäjaksamisen kannalta. Opettajien mukaan työ on luonteeltaan niin kokonaisvaltaista, että se siirtyy helposti myös vapaa-ajan ympäristöihin, jos opettaja ei itse vedä rajoja ja salli itselleen kesken-eräisyyttä. Työ- ja vapaa-ajan lisäksi nämä opettajat osaavat rajata myös omaa työnkuvaansa kohti niitä tehtäviä, jotka opettajalle kuuluvat. He eivät ota hoidettavakseen esimerkiksi psykologin tai sosiaalityöntekijän tehtäviä vaan ottavat ongelmatilanteissa yhteyttä muihin ammattilaisiin:

Mutta emme ole lääkäreitä, en tee mitään diagnoosia. - - Enkä ole mikään sosiaalityöntekijä. - - Vain opettajan ja kasvattajan rooli.

Opettajalle kuuluvat tehtävät ovat siis kasvattaja- ja huolenpitäjäopettajien mukaan selkeästi erillään muiden ammattikuntien edustajien vastuualueista, mikä

auttaa heitä keskittymään omaan osaansa täysipainoisesti. Uransa varrella opettajat ovat lisäksi oppineet suhtautumaan oppilaiden murheisiin siten, etteivät ne siirry liiaksi heidän kannettavakseen. Rikkinäiset taustat ja karut elämänkohtalot koskettavat opettajia edelleen, mutta enää he eivät ahdistu niistä samalla tavoin kuin aiempina työvuosinaan:

Joutu, ni ehkä ne silloin aluksi. Mutta kyllä sitten nyt, kun on, on, on ollut useamman vuoden, ni kyllä mä osaan. Totta kai niitä miettii, jos on jotaki oikein sellasia ja vähä suree niitä, mutta, mutta kyllä nyt aika hyvin mun mielestä, suhteellisen hyvin osaan erottaa työn ja sitte vapaa-ajan. – – Ettei niitä voi viedä kaikkee kotona ja totta kai sitä niin ku sit töis on niin ku jo huomioinu, et en mä sillä lailla niitä ota, en menetä yöuniani.

Turvapaikanhakijoiden opettajat, joiden ammatillinen identiteetti rakentuu huolenpitäjän ja kasvattajan roolien ympärille, tiedostavat vahvasti vastuunsa oppilaidensa elämään vaikuttavina tekijöinä. Toisaalta he pystyvät rajaamaan työtään ja tehtäviään ja suojelemaan siten jaksamistaan opettajana.

6.1.3 Etäisyyttä ottava opettaja

Osa nuorten ja aikuisten turvapaikanhakijoiden opettajista pitää opiskelijoihinsa tietoisesti melko suurta etäisyyttä. He kokevat, että ammatillisen rajan vetäminen ja etäisyyden ottaminen on tärkeää, sillä turvapaikanhakijat tutustuisivat mielellään opettajaan läheisemmin kuin mihin tämä itse on valmis.

– – heillä on sitten taas se lähestyminen on se, että he kokeilee tavallaan, kuinka pitkälle voi mennä. – – Elikkä et kuinka voi mennä, ja sitte ku, kun mun tulkintani mukaan suomalaisilla on usein se, että me luodaan itse se raja, et tätä kauemmas me emme mene, mut sitte he kokeilee, et kuinka pitkälle voi mennä ja missä kohtaa sanotaan, et nyt loppu. Nyt riittää.

Ja mielenkiintokin niin kun opettajaa ja opettajan elämää ja perhettä kohtaan on suurempi, koska joskus on niin, että opettaja on se ainut, niin kun, kohdekielinen henkilö, johon, ja usein ensimmäinen, johon, johon tutustutaan. Et se on, se on aika tyypillistä.

Opetettavat turvapaikanhakijat toivovat opettajasta ehkä suomalaista ystävää tai vähintäänkin tuttavaa, johon kohdistetaan monenlaisia odotuksia. Etäisyyttä ottava opettaja sen sijaan haluaa pysytellä ammatillisessa roolissaan, ja he pitävätkin kiinni opettajan työnkuvan rajoista. Opettajat tiedostavat sen, että mahdollisia tehtäviä ja identiteettejä olisi tarjolla lukuisia, mutta tarttuvat mieluiten ainoastaan opettajan tehtäviin:

Mun pyrkimys on pysytellä vain ja ainoastaan opettajan roolissa, koska se on mun työtehtävä ja sen takia mut on tänne palkattu ja siitä mä saan palkkaa ja se on se, se tehtävä, missä, missä jaksaa parhaiten.

Ja esimerkiksi jos on joku sellanen tilanne, jossa vaaditaan jotain muuta roolia, esimerkiksi sairaanhoitajaa tai koulupsykologia tai koulukuraattoria tai näin pois päin, ni mä yritän aina, mun tehtävänä mä koen sen, että mä ohjaan heitä eteenpäin oikealle henkilölle.

Toisaalta etäisyyttä ottavat opettajat ovat myös valmiita joustamaan opettajan roolistaan tarpeen mukaan. Tilanteet, joissa opiskelija kaipaa välittävää kuunteelijaa, menevät opettajan roolin edelle:

Ja sitte voi olla, että täytyy joskus kuunnella jonkun opiskelijan huolia esimerkiksi ihan vaan lähimmäisenä ja jättää se opettajan rooli, että semmosiakin tilanteita sitten on aina välillä. Mutta pyrkimys on pysytellä mahdollisimman paljon vain ja ainoastaan opettajan roolissa.

Työnkuvan lisäksi myös yksityisyyden rajat ovat etäisyyttä ottaville opettajille selkeät, eivätkä he pidä opiskelijoihin yhteyttä vapaa-ajalla toisin kuin esimerkiksi ystävän identiteetin omaksuneet opettajat. Rajanveto ei silti ole etäisyyttä ottaville opettajillekaan aina helppoa, sillä opiskelijoilla on monenlaisia tarpeita ja paljon odotuksia opettajaa kohtaan. Uransa aikana nämä opettajat ovat kuitenkin huomanneet, että oman jaksamisensa vuoksi heidän on parasta pitää kiinni napakasta linjastaan. He puhuvatkin opiskelijoista *asiakkaina*, kun taas ystävän identiteetin muodostaneet opettajat hahmottavat opettaja-opiskelijasuhteen huomattavasti läheisemmäksi.

– pitää vetää se raja, että mun osotetiedot, yhteystiedot on julkisia mutta heillä ei oo mitään asiaa kuitenkaan niin ku esimerkiksi mun kotiini.

Et esimerkiksi mä en kutsu koskaan mun opiskelijoita kotiin, koska mä en oo heidän ystävä enkä, enkä sillä tavoin sitten oo tekemisissä heidän kanssaan vapaa-ajalla. Ja mä tarvitsen sen ihan itseäkin varten, että mä jaksan paremmin työssä, kun mä en, en sekota niin ku työ- ja yksityistä elämää keskenään. Jotkut sekottaa, mä tiedän sen, mutta se ei sovi mulle. Et mä oon sen vuosien varrella huomannu, et se on parempi pitää työ työnä ja, ja sitten ajatella niin ku näitä ihmisiä, joitten kans mä oon tekemisissä, ni asiakkaina tai, tai tietysti opiskelijoina.

Yksityisyyden rajojen vetäminen konkretisoituu esimerkiksi siinä, miten kodista puhutaan omana tilana. Sinne ei opetettavilla ole *mitään asiaa*. Ystävän roolin omaksuneet opettajat sen sijaan kertovat kutsuvansa mielellään opiskelijoita vierakseen. Opettajien ylläpitämä etäisyys ei kuitenkaan tarkoita epäystävälli-

syyttä tai kylmyyttä. Pikemminkin kyse on ammatillisesta otteesta, jossa työ nähdään asiakaspalveluna ilman henkilökohtaisia kiintymyssuhteita. Ammatilliseen otteeseen kuuluvat sekä lämpö että rajat:

Et vaikka on niin kun, on ystävällinen ja vaikka juttelee heidän kanssaan, ni sitte pitää olla jollaki tavalla etäinen, mikä on sinänsä aika ristiriitasta mutta se tuntuu toimivan niin. -- Samaan aikaan pitää olla lähellä ja kaukana.

Opettajan pyrkimys etäisyyteen tuottaa hänelle tietynlaisen suhtautumisen myös omaan työhönsä ja siihen, miten hän hahmottaa itsensä opettajana. Opettajuus näyttäytyy näille opettajille eräänlaisena roolina:

Niin sit se on niin kun, ja sit mä oon huomannu sellasen, et se helpottaa kaikkee tätä, kun on sellanen rooli päällä. -- Et kun on, on sellanen rooli päällä, että tämä on mun opettajaroolini ja vaikka se olis kuinka hölmö tai ystävällinen tai niin kun helposti lähestyttävä tai kuinka välittömän tuntunen, se on siitä huolimatta rooli.

Tietty etäisyys ja näkemys opettajuudesta roolina suojelevat opettajaa monella tapaa. Ensinnäkin työn hahmottaminen roolissa toimimisena suojaa opettajaa opiskelijoiden murheiden kantamiselta. Kun opettaja kokee toimivansa työssään tietynlaisen suojakuoren takana, hän ei päästä itseään kiintymään opiskelijoihinsa liikaa.

-- mulla oli yks perhe, jonka kanssa mä tulin, olin paljon tekemisissä heidän kanssaan, ni heidät karkotettiin. Ja se niin, se, ei se sillä tavalla vaikuttanu, et mä olin oikeestaan vähän järkyttynykin siitä, et mä itse en ollut järkyttyneempi.

Ammatillinen rooli saattaa toisaalta hämmentääkin opettajaa, mistä kertoo esimerkiksi opettajan ihmetys siitä, ettei opiskelijoiden saama karkotuspäätös oikeastaan järkyttänyt häntä juurikaan. Opettaja saattaa kokea jopa hieman huonoa omaatuntoa etäisen otteensa vuoksi. Kyse on kuitenkin juuri roolin suojaavasta vaikutuksesta: opettaja hallitsee rajanvedon henkilökohtaisen elämänsä ja työnsä välillä.

Rooli auttaa paitsi pitämään etäisyyttä opiskelijoiden murheisiin myös selviytymään opetustyössä vastaan tulevista kiperistä tilanteista. Hankalat asiat tulkitaan etäännyttävästi työasioiksi, ei henkilökohtaisiksi ongelmiksi. Aikaisemmin esiin noussut sananvalinta *asiakas* sopii tässä valossa hyvin kuvaamaan opettajan käsitystä opiskelijoistaan.

Se helpottaa kaikessa tässä niin kun heidän kanssaan, varsinkin jos täytyy asioida ikävissä asioissa, jos pitää kertoa ikäviä asioita, jos pitää niin kun puhua inhottavista asioista ja niin pois päin – –

Kolmas ja ehkä merkittävin roolin suojaavista vaikutuksista liittyy opettajan minuuden ja persoonan suojeluun. Vaikka etäisyyttä ottavat opettajat toimivat opettajanroolissaan päällisin puolin itsevarmasti ja päättäväisesti ja työstä saadut onnistumisen kokemukset ovat luoneet varmuutta omaan osaamiseen, on roolin takana myös epävarmuutta ja epäilystä siitä, riittävätkö taidot ja säilyykö uskottavuus opettajana. Ryhmän eteen meneminen voi jännittää kokenuttakin opettajaa.

– – mulla on kohtuullisen hyvä itseluottamus, mä oon aika varma itseni kanssa ja niin pois ja silti muakin pelottaa, et mitä jos mä teen virheen niin miten, naurako kaikki mulle. Ja kuinka tyhmäksi sit mä tunnen itseni.

Rooli on eräänlainen suojakuori naurua ja häpeän tunnetta vastaan. Opiskelijoiden ei tarvitse nähdä kuoren taakse, ja roolin turvin opettaja voi toimia luokassa epävarmuudestaan huolimatta:

Ja se ei haittaa, jos itse epäilee itseensä ja jännittää, ei se haittaa. Heidän ei tarte sitä huomata, heidän ei tarte sitä tietää ja se ei haittaa, et jännittää. Ja sitten niin kun sekin auttaa, et hokee vaan itelleen, et jos ei muuta ni fake it til you make it.

Rooli siis auttaa opettajaa selviytymään päivittäisestä työstään. Opettaja kokee kuitenkin, että hänen omaksumansa rooli ei kata kaikkea sitä, mitä hän itse on kokonaisuudessaan. Se on pelkkä työminä:

Ja se on, sit se helpottaa se, et vaikka – – se on osa mun persoonallisuutta mut se on joka tapauksessa vain yks osa. Se en ole minä kokonaisuudessaan.

Kun opettaja näkee toimivansa työssään eräänlaisessa roolissa, mahdollinen kriittikki tai epäonnistumiset eivät kohdistu opettajan henkilökohtaiseen persoonaan. Identiteetin muut puolet ja syvempi minuuus säilyvät koskemattomina, vaikka työssä tulisikin vastaan hankalia tilanteita.

Etäisyyttä ottavien opettajien kohdalla opettajan työn palkitsevuus syntyy työstä itsestään, ei kiinteistä ihmissuhteista tai opiskelijoiden osoittamasta kiitollisuudesta, kuten kahden muun tyyppikertomuksen opettajilla. He saavat amatillista iloa erityisesti työn itsenäisyydestä ja pedagogisesta vapaudesta:

No, mä tykkään justiin siitä, että kun tämä on oikeestaan niin vaihtuvaa ja sitte tässä saa kuitenkin suhteellisen vapaat kädet siinä, että millä menetelmillä sä opetat sitä suomen kieltä – –

– –meillä on niin kun aika itsenäistä tää työ, että saa järjestää, siinä on aika suuri vapaus niin ku järjestää ja tehdä erinäisiä kivoja asioita liittyen opetukseen. – – Ja aivan mahtavat kollegat.

– – joka päivä, kun niin ku nytkin kun mä lähden täältä, ni sit mä kirjotan, mulla on vihkonen, mihinkä mä kirjotan mitä me tehtiin, miten meni, ketä oli täällä, kuka teki mitä ja niin pois päin, ja sitten tulee se, että miten tän asian ois voinu hoitaa paremmin.

Etäisyyttä pitävät opettajat nauttivat vapauden lisäksi työn vaihtelevuudesta ja monipuolisuudesta sekä työyhteisön hyvästä hengestä. He kehittävät itseään jatkuvasti ammattitaitoisemmiksi opettajiksi erilaisten kurssien ja itsereflektion avulla ja pyrkivät kehittämään myös työympäristöään aktiivisesti. Koettu työn mielekkyys ei ole sidoksissa opetettaviin ryhmiin, mikä on loogisesti linjassa näiden opettajien vaaliman etäisyyden ihanteen kanssa.

Etäisyyttä ottavat opettajat ovat työstään motivoituneita asiantuntijoita, joille ammatilliset rajat ovat tärkeitä. Tietoisesti asetetut rajat auttavat niin työtehtävien hoidossa kuin työn ja vapaa-ajan erottamisessa.

6.2 Tasapainoilua opettajan työn haasteiden keskellä

Turvapaikanhakijoiden opettaja tekee työtään ja rakentaa ammatillista identiteettiään muuttuvissa tilanteissa, jotka vaativat opettajalta joustavuutta. Työ on jatkuvaa tasapainoilua toimijuuden löytämisen ja riittämättömyyden tunteiden välimaastossa.

Jatkuva muutos ja ennakoimattomuus luonnehtivat turvapaikanhakijoiden opettajien työtä. Opetettavat ryhmät muuttuvat jatkuvasti uusien turvapaikanhakijoiden saapuessa Suomeen ja toisten poistuessa maasta, ja samassa opetusryhmässä voi olla hyvin eritasoisia kielenoppijoita. Muuttuvien tilanteiden vuoksi työtä ei voi suunnitella kovin pitkälle etukäteen. Aina edes seuraavaa päivää ei voi täysin ennakoida, vaikka opetettava ryhmä olisikin tiedossa. Muun muassa oppilaiden tai opiskelijoiden epävarma elämäntilanne, koulutustausta ja motivaatio vaikuttavat siihen, kuinka opettajan suunnitelmat voidaan toteuttaa. Erilaisten vaihtoehtoisten varasuunnitelmien tekeminen on välttämätöntä, sillä

opettajan etukäteen valmistelemat harjoitukset saattavat osoittautua käytännössä toimimattomiksi tietyn ryhmän tapauksessa.

Sis kaikkein vaativinta turvapaikanhakijoiden opettamisessa on se, että ei oo minkäänlaista varmuutta jatkosta eikä pysyvyyttä. Heillä. – – Vaikka opettajalla oliskin, et no kyl-lähän mä täällä olen ja opetan, mutta heillä ei oo mitään. Ni se on kaikkein vaativin, koska vaikka opiskelija olis motivoitunu opiskelemaan niin, ei, kun ei voi tietää, että saavatko he olla maassa kuinka pitkään tai joutuvatko he olemaan kuinka pitkään tai koska se päätös tulee ja onko se myönteinen vai kielteinen. Ni se on ehdottomasti kaikkein hankalin asia.

Työn ennakoimattomuus herättää opettajissa erilaisia tunteita ja reaktioita. Toisaalta vaihtelun nähdään olevan luonteva osa työtä ja sen koetaan lisäävän työn mielekkyyttä, mutta toisaalta se aiheuttaa myös stressiä. Opettaja saattaa kokea tilanteen hallitsemattomaksi, mikä vähentää hänen toimijuuden tunnettaan. Eriyisesti silloin, jos opetusryhmien kokoonpanoon ei voi millään tavalla itse vaikuttaa eikä opettaja koe saavansa riittävästi taustatietoa oppilaistaan tai opiskelijoistaan, voi tilanne aiheuttaa turhautumisen tunteita.

Ja joka päivä ku tulee uusia, niin tiedätte, minkälainen vastaanotto siinä on. Uusi, jonku asian on kerennyt opettaa, no nyt tuli uusi. Taas alotetaan alusta. Sellasta se on. – – Se on hirveän vaikea se, ku ne tulee uudet. Niitä saattaa tulla pari kolmekin yhtäkkiä. Nyt me tulimme kouluun.

Opettajat kokevat työnsä paitsi vaihtelevaksi ja ennakoimattomaksi myös hektiseksi. Kiireisyys leimaa opettajien päivää ja aiheuttaa riittämättömyyden tunteita. Aikaa tehtävien hoitoon on liian vähän, ja opettajan työhön kuuluvien tehtävien lisäksi työkuormaan on ulkoapäin lisätty myös sellaisia paperitöitä, jotka eivät opettajille oikeastaan kuuluisi. Ajan puute aiheuttaa sen, että opettajat eivät aina tunne toteuttavansa sellaista pedagogiikkaa ja opettajuutta kuin itse halusivat.

– – ettei niin ku pysty keskittyä ja sitä omaa luokkatyötään tehdä niin ku oikeestaan hyvillä mielin ollenkaan. Että sen tietää koko ajan, että, että luokassakaan ei aina niin ku ole läsnä, koska nää muut jutut painaa päälle – –

Se että niin, että tuntuu joskus, että ei kerkee joka paikkaan. Se on kyllä tässä työssä.

No opetus on hyvin intensiivistä, että se on tuota niin, se saattaa väsyttää. Ja sitten tuota niin, tauot tahtoo mennä siihen, että, että järjestää sitten jonkun oppilaan asioita.

Kuten ystävä- ja kasvattajaopettajan kertomuksista kävi ilmi, monille turvapaikanhakijoiden opettajille välittäminen ja huolenpito ovat opetustyössä vaalittavia arvoja. Siksi opettaja onkin hankalan ristiriidan äärellä tilanteessa, jossa hän kokee, ettei voi olla luokassaan *läsnä* eikä *kerkee joka paikkaan*. Työtehtävät on saatava hoidettua, mutta kuinka ajan voisi jakaa niin, että välittävä läsnäolo mahdollistuisi? Tunnollinen opettaja saattaa käyttää tehtävien hoitoon vaikka omat taukonsa.

Myös kielipoliittiset tekijät vaikuttavat ruotsinkielisellä Pohjanmaalla voimakkaasti suomen kielen opettajien arkeen ja aiheuttavat omat haasteensa opetukseen erityisesti ideologisella tasolla. Kielten välimaastossa ei ole aina helppoa suunnistaa, ja kielenopetukseen sisältyykin jännitteitä ja arvovalintoja: kumpaa kieltä alueella oikeastaan tulisi oppia ja opettaa? Monet opettajat näkevät suomen kielen turvapaikanhakijoiden tulevaisuuden kannalta ensisijaisena kielenä, mutta osa korostaa molempien kielten opiskelun tärkeyttä. Usein turvapaikanhakijat itse kokevat ruotsin kielen sekä hyödyllisemmäksi että helpommaksi kieleksi ehkä sen vuoksi, että koulun ulkopuolella he kuulevat pääsääntöisesti ruotsia:

Mutta täällä se ruotsi kyllä näkyy, että kun ne, melkein kaikille se tarttuu ja kaikki sitä vähän, vähän kyselee. Että multakin ne voi kysyä, joskus monta kertaa jotakin ruotsin sanaa.

Suomea opiskelevat turvapaikanhakijat eivät pääse lähiympäristössään juuri harjoittelemaan opiskelemaansa kieltä, ja arkitilanteisiin kiinnittyvä suomen kielen oppiminen onkin haasteellista, kun esimerkiksi lähikaupassa kohdataan vain ruotsin kieltä. Opettaja ratkoo kielipolitiikasta juontuvia haasteita käytännön opetustyössä päivittäin.

Mutta vähän niin ku, kun kävimme kaupassa katsomassa hedelmiä ja vihanneksia, ni siellähän, nehän oli ruotsi-, ruotsiksi sitten ne alkuperäismaat. – – emme saaneet niin kun käyttää heidän koulukieltä yhteiskunnassa, mutta on se aika jännä.

Työn intensiivisyydestä, turhautumisen ja riittämättömyyden tunteista sekä muista tuskallisenkin hyvin tiedostetuista haasteista huolimatta opettajat löytä-

vät keinoja selviytyä työn vaativasta arjesta. Merkityksellistä on heidän suhtautumistapansa työhön kuuluviin haasteisiin. Heidän mukaansa niihin on yleensä olemassa ratkaisu.

Että nyt tosiaan tänä aamuna selvis, että meillä on 16 oppilasta, joille ei oo nyt opettajaa ja ei ole edes tilojakaan, että niihin nyt tässä parin seuraavan viikon aikana sitten löydetään se ratkasu, että.

- - kyllä keskittymistaito kyllä monella pojalla on, ei puutu kokonaan mutta usein maahanmuuttajataustainen poika ei oo niin ku läsnä. - - Mutta siihen meillä on omat menetelmät. - - Opetusmenetelmät.

Opettajien positiivinen ja eteenpäin katsova asenne kiteytyy sananvalintaan *löydetään se ratkasu*. Vaihtoehtoisesti voitaisiin puhua esimerkiksi yrittämisestä, pyrkimisestä tai etsimisestä, jotka herättäisivät epävarmuuteen viittaavia konnotaatioita. Löytäminen puolestaan kuvaa puhujan varmuutta asiastaan. Vastaavaa luottamusta välittyy myös opetusmenetelmiin liittyvästä toteamuksesta. Haasteet ovat ratkaistavissa opettajan hallussa olevin työkaluin.

Ennakoimattomassa ja epävarmassa tilanteessa opettajat luottavat usein koulutuksensa tuomaan varmuuteen. Koulutus on tarjonnut hyvät eväät ammatissa toimimiseen, mutta opettajan ei kuitenkaan tarvitse hallita kaikkea ollakseen hyvä opettaja. Koulutuksen tuoma perusluottamus omaan osaamiseen mahdollistaa sen, että tilapäisen tietämättömyydenkin voi tunnustaa menettämästä kasvojaan:

Mä luulen, et koulutus auttaa siinä suhteessa, että kaikki asiat on hirveen hyvin hallussa, hirveen hyvin hallussa, että on luottamus siitä, sillä koulutus luo sen luottamuksen, et mä osaan, mä tiedän, mä osaan nämä asiat. - - Ja sit kun on tarpeeks luottamusta siitä, ni se ei haittaa, jos jonkun asian joutuu tarkistamaan eikä se haittaa, jos joku asia muuttuu. Ni mä koen, et se on niin, että, et tavallaan, et siinä suhteessa se koulutus auttaa, et on se luottamus siitä, että kyllä nämä asiat, mä osaan nämä asiat.

Koulutuksen lisäksi myös vankka työkokemus auttaa opettajia selviytymään haasteellisista ja muuttuvista tilanteista. Kokemus monenlaisista ryhmistä ja onnistumisista kielenopetuksessa on vahvistanut opettajien toimijuutta ja antanut uskoa siihen, että haastavissakin olosuhteissa on mahdollista tehdä tuloksellista opetustyötä. Opettajan vahva toimijuus ja usko opetuksen tehokkuuteen tiivistyvät esimerkiksi ilmaukseen *kaikki vaan oppii, jos ne haluaa tai tekee niin kun minä sanon*:

Kyl se [työssä onnistuminen] vei siihen, siihen suuntaan, että kyllä tätä suomea nyt kaikki vaan voi oppia. Semmosta ei olekaan, joka sitä ei voisi oppia. Kaikki oppii jotakin ja tästä on kaikille hyötyä. Et kyl se vei niin ku siihen suuntaan, että tätä voi opettaa, kannattaa oppia, kannattaa opiskella, pystyy oppimaan. – – Mä oon täysin varma siitä, että kaikki vaan oppii, jos ne haluaa tai tekee niin kun minä sanon, niin kyllä he oppivat.

Koulutus ja työkokemus tarjoavat siis opettajille varmuutta haasteelliseen työhön. Osa opettajista ei tyydy pelkästään selviytymään arjesta kokemuksensa turvin, vaan he pyrkivät myös aktiivisesti rakentamaan toimijuuttaan ympäristön rajoituksista huolimatta. Kaikkiin työn ongelmakohtiin ei voi vaikuttaa, mutta opettajat keskittyvät kehittämään niitä asioita, joihin heillä on valtaa. Esimerkiksi hyvän työilmapiirin edistäminen, pedagogiikan kehittäminen ja jatkuva oman toiminnan reflektointi ja opetuksen parantaminen sen kautta ovat opettajille luontevia toimijuuden väyliä.

No, tietysti mä haluaisin kehittää meidän koulutuksia. – – Että se on semmonen yks asia. Ja sitte tietysti – – työviihtyvyyttä, sanotaanko näin.

Opettajan koulutuksen, työkokemuksen ja oman aktiivisuuden lisäksi yhteistyön tekeminen on tärkeä toimijuuden tunnetta lisäävä tekijä. Turvapaikanhakijoiden opettajat kokevat, että työympäristö ja kollegat ovat heille voimavaroja, yhteistyön tekeminen on antoisaa ja sen avulla voidaan ylittää monet työhön liittyvät haasteet. Opettajille on tärkeää, että kollegoista ja yhteistyökumppaneista koostuva tukiverkko on apuna työssä, ja he näkevät yhteistyön hyödyttävän niin itseään kuin oppilaitaan tai opiskelijoitaankin.

– – me teemme testit matematiikassa, joo, ja englannin kielen opettajan kanssa. Keskustellemme ja mietimme, mistä aloitamme jokaisen oppilaan kanssa. – – Jos oppilas ei ole yhtään käynyt koulua omassa maassa. – – Silloin englannin, englannin kielen opettajan kanssa yhdessä päätämme, että tämän oppilaan kanssa otamme muita menetelmiä – – eriytetään tätä oppilasta.

Meillä on hyvä kielitiimi, kaikki on, melkein kaikki on niin ku kokeneita, että niin kun pystyy vaihtamaan ajatuksia ja kokemuksia samalla tasolla.

Kyllä se on aika hyvä, ku siellä, että moni asia hoituuki sillä, että ilmottaa sinne vastaanottokeskuksen sosiaalityöntekijälle. – – Että sille voi ilmottaa, jos on huolissaan jostaki kotoista – –

Esimerkiksi opetuksen eriyttämistä suunniteltaessa yhteistyö muiden opettajien kanssa on merkittävässä roolissa. Samoin opettajien keskinäinen ajatustenvaihto ja työn haasteiden pohtiminen yhteisesti auttavat opettajaa työssään eteenpäin.

Sidosryhmien, kuten vastaanottokeskuksen, merkitys korostuu tapauksissa, joissa oppilaan tai opiskelijan elämäntilanne aiheuttaa huolta opettajille.

Kaikki opettajat eivät pääse työssään osallisiksi kollegiaalisesta yhteistyöstä, vaikka haluaisivatkin. Joidenkin opettajien työ on yksinäistä, ja toteamus *Jokainen tekee omassa nurkassaan jotaki* kuvastaa osuvasti tätä yksinäisyyttä. Tuki-verkon heikkous aiheuttaa opettajille epävarmuuden tunteita. Yksin työtään tekevien opettajien ei ole juuri mahdollista keskustella pedagogisista ratkaisuista ja vaihtaa ideoita muiden kanssa, minkä he näkevät suurena epäkohtana työsäään. Työnsä yksinäiseksi kokevat opettajat toivoisivat, että työn tukena olisi yhteisön puuttuessa ainakin yhteinen opetussuunnitelma:

– – meidän pitäis saada opetussuunnitelmat, hyvät. – – Ja kaikissa paikoissa käytettäis samoja. Ja olis enemmän kontakteja keskenään, jotka opettaa. – – Jokainen tekee omassa nurkassaan jotaki.

Toiveet yhteisestä opetussuunnitelmasta ja opettajien välisistä kontakteista heijastelevat halua ja tarvetta yhteistyön tekemiseen. Keinot sen sijaan ovat vähissä. Konditionaalien sisältävät sananvalinnat *pitäs, käytettäis* ja *olis* kertovat, ettei opettaja ehkä pidä kovin todennäköisenä sitä, että yhteistyö opettajien kesken lisääntyisi.

Toimijuuden ja riittämättömyyden tunteet sekä tasapainoilu näiden tunteiden välillä ovat osa turvapaikanhakijoiden opettajien työtä ja ammatillista identiteettiä. Päällimmäiseksi nousee kuitenkin toimijuus, jota opettajat rakentavat eri tavoin. Työn haasteet ovat voitettavissa koulutuksen, kokemuksen, yhteistyön ja aktiivisen kehittämisen keinoin.

6.3 Kielenopettajuus

6.3.1 Tavoitteena funktionaalisuus

Useimmat turvapaikanhakijoiden opettajat näkevät kielen vuorovaikutuksen ja toiminnan välineenä. Heidän mukaansa kielenoppimisen tärkein tavoite on nimienomaan se, että oppilas tai opiskelija pystyy kommunikoimaan suomen kielellä ja ymmärtää kieltä. Kielioppi puolestaan on näiden opettajien näkemyksen

mukaan kielenopiskelun alkuvaiheessa toissijainen seikka, johon kannattaa panostaa vain, jos oppilaat tai opiskelijat itse haluavat tietää siitä enemmän.

No siis totta kai se pitää se suomen kieli opettaa, koska kun ollaan kuitenkin Suomessa. Ethän sä voi täällä olla, jos et sä osaa sitte suomen kieltä, kun aattelee, et sun pitää pystyä käymään lääkärissä ja tarviit siellä suomen kieltä. Hammaslääkäris pitää hoitaa ja juuri-kin sitten nämä arkielämän taidot – –

Niin, kun me kirjoitamme jotain suomivihkoon, niin en mä nyt laita vielä niitä possessiivisuffikseja ja kaikkia semmosia, koska, jaa. Viesti menee perille, niin se, se on nyt ensin tärkein mun mielestä.

Suomen kielen opetuksen päämäärät ovat kielen funktionaalisuutta painottavien opettajien näkökulmasta hyvin käytännöllisiä: esimerkiksi hammaslääkärikäynnistä selviytyminen ja ymmärretyksi tuleminen ovat heidän mukaansa osaamisen mittareita ainakin kielenoppimisen alkuvaiheissa. Käytännön kielitaidon kehittymisen tueksi valjastetaan kaikki oppilaiden tai opiskelijoiden kielelliset resurssit, ja ryhmissä käytetään paljon apukieliä. Funktionaalisuuteen pyrkivät opettajat suhtautuvatkin turvapaikanhakijoiden monikielisyyteen positiivisesti.

Ja se voi samas lausees puhua montaa kieltä, mutta just siitä tytöstä mun mielestä hyvin huomaa, että kuinka lapsilla on niin matala kynnyys se kieli. Että ne pystyy leikkiä, vaikkei niillä olis kuitenkaa mitään yhteistä kieltä ja siinä samalla ne voi käyttää sitte vaikka kaikkia kieliä, ei mikään ongelma, että.

Opettajien käsitys kielestä ei rajaudu pelkästään sanalliseen viestintään, vaan myös kehonkieli ja jopa matemaattiset symbolit ovat yhtä lailla kommunikoinnin välineitä. Opettajat kokevat, että erityisesti matematiikka on hyödyllinen apu opettajan ja oppilaan tai opiskelijan yhteisen sävelen löytämisessä. Se on kieli, jota molemmat voivat ymmärtää äidinkielestä riippumatta. Yhteisen kielen löytäminen on hyvä pohja luottamuksen ja turvallisuuden tunteen syntymiselle.

Ja sitten mä oon aina tähän asti huomannut, että mä oon ottanut matematiikkaa aikaisin mukaan, koska siellä meillä on yhteinen kieli. – – Numerot ovat samat. Kirjaimet eivät ole samoja, mutta numerot samat. Ja sit vaikka ne ei edes osaa sanoo, että kaksi plus kolme on viisi, mutta kun ne saavat kirjoittaa sen, niin meillä on niin kun yhteinen kommunikatio, niin sekin vahvistaa heidän turvallisuutta mun mielestä.

Käytännön kielitaito, jota tuetaan erilaisin apukielin, kehittyy funktionaalista lähestymistapaa edustavien opettajien mukaan toiminnan kautta. Opettajat näkevät kielenoppimisen ikään kuin automaationa, jota kyllä tapahtuu, kun olosuh-

teet ovat otolliset ja opettaja tarjoaa sopivia virikkeitä. Kieltä opitaan sitä käyttämällä, ja eritoten suullinen kielitaito harjaantuu aktiivisen käytön myötä. Näiden opettajien näkemyksen mukaan osaaminen on siis seurausta kielen käytöstä:

- - koko ajanhan lapset sitten kuitenkin puhuu toistensa kans. Että tämmöstä jonkunlaista maahanmuuttajasuomea kuitenkin sit opitaan koko ajan.

Maahanmuuttajasuomi on jotakin, mitä voi oppia juuri käytön kautta, ja se on yksi suomen kielen muodoista. Vaikka ilmaukseen *jonkunlaista maahanmuuttajasuomea* sisältyy ehkä hieman negatiivinen kaiku, kertoo se silti tämän kielimuodon tunnistamisesta osaksi suomen kieltä. Vaihtoehtoinen sananvalinta olisi ollut esimerkiksi maahanmuuttajakieli, joka olisi luonut suurempaa kuilua ”oikean” suomen ja maahanmuuttajien puhuman kielimuodon välille.

Kieltä siis opitaan funktionaalista lähestymistapaa kannattavien opettajien mukaan kieltä käyttämällä, ja nämä opettajat pyrkivätkin hyödyntämään opetuksessaan toiminnallisia menetelmiä. He käyttävät oppitunneilla runsaasti erilaisia pelejä, leikkejä, musiikkia ja kuvataidetta, ja kieli integroituu osaksi näitä toimintoja. Käytännön esimerkiksi sopii käsityötunti, jolla suomen kieltä opitaan toiminnan ohessa: värejä ja materiaaleja koskeva sanasto karttuu, ja tekeillä oleva työ tarjoaa luontevia paikkoja niin opettajan ja oppilaan välisille keskusteluille kuin oppilaiden keskinäisille pohdinnoillekin:

Käsityön kautta opeteltiin suomenkielistä sanastoa ja esimerkiksi värien nimiä. Opettaja saattoi esimerkiksi pyytää oppilasta nimeämään valitsemansa kankaan tai langan värin. (Ote kenttäpäiväkirjasta)

Aina käytännön opetustyö ei kuitenkaan vastaa opettajien ihanteita. Harjoiteltavat asiat saattavat sinänsä olla arjen kannalta hyödyllisiä ja funktionaalisen lähestymistavan mukaisia, mutta luokassa työskennellään perinteiseen tapaan itsenäisesti monisteiden tai tehtäväkirjan parissa. Oppikirja saattaa määrittää pitkälti sen, miten opetus etenee. Tällaisissa tilanteissa opettajien käsitykset hyvästä opettamisesta ja tehokkaasta kielenoppimisesta ovat ristiriidassa heidän toimintansa kanssa.

Funktionaalisuuteen pyrkivät opettajat törmäävät ajoittain myös kielitaidon arvioinnin haasteeseen. Kielitaidon osa-alueet kehittyvät näiden opettajien

ohjauksessa usein käytännön suullinen kielitaito edellä, ja rakenteiden tuntemus sekä kirjallinen viestintä harjaantuvat hitaammin. Kieltä sujuvasti puhuvat oppilaat saattavatkin osoittautua heikoiksi kirjoittajiksi, mikä voi yllättää opettajan. Kirjallista vuorovaikutusta arvioitaessa opettajan huomio saattaa kiinnittyä viestin välittymisen sijasta muotoon ja rakenteeseen liittyviin seikkoihin.

Etä on niin paljon niitä oikeinkirjoituksia, että kun kattoo, että sitten kun tuntuu, että joku lapsi osaa vaikka aika, just ajattelee, et no sehän osaa jo tosi hyvin suomee. Sit käskkee sen kirjottaa jonku kirjoitelman ja sitte kattoo sitä oikeinkirjoitusta, niin eihän siinä oo oikeestaan, et eihän ne osaa taivuttaa niitä sanoja eikä niitä kaikkia päätteitä tosiaan oikein, että se on aika vaikea kieli.

Esimerkiksi oikeinkirjoitus ja sanojen taivutus saattavat näyttäytyä opettajalle arviointitilanteessa kielen osaamisena sen sijaan, että hän arvioisi tekstin sisältöä ja sitä, saako oppilas tai opiskelija sanottua haluamansa. Tällöin opetuksen tavoitteet ja arviointi eivät aivan kohtaa.

6.3.2 Käytäntö ja kielioppi käsi kädessä

Osa turvapaikanhakijoiden opettajista näkee kielen ja kielenoppimisen kokonaisuutena, jossa kielioppi ja käytännön kielitaito kuuluvat erottamattomasti yhteen. Heidän näkemyksensä mukaan suomen kielessä korostuu erityisesti se, että kielioppi tukee käytäntöä tehokkaasti. Kielen rakenteita on välttämättä osattava jonkin verran ennen kuin kieltä voi käyttää tarkoituksenmukaisesti.

– – mä jotenkin ajattelen, et se niin ku käyttäminen ja se – – kommunikatiivinen on se tärkein, niin ku kielen olemuksessa on tärkeätä se, et sitä käytetään kommunikointiin. Se pitää paikkansa, mut suomen kieli on niin erilainen, et suomen kielessä se kielioppi onkin sellanen, minkä avulla ja minkä voimalla ja millä moottorilla sitä käytetään ja millä moottorilla sitä puhutaan ja millä moottorilla sitä opitaan.

Kieliopin ja kielenkäytön yhteyttä korostavat opettajat eivät kieliopillisesta painotuksestaan huolimatta tingi funktionaalisuuden ihanteestaan: kielioppi nimenomaan tukee käytäntöä eikä ole itseisarvo sinänsä. Nämä opettajat ajattelevat, että kielenoppimisen tavoitteena on kyky kommunikointiin ja kielen avulla portit yhteiskuntaan ja koulutukseen aukeavat. Suullinen kielitaito on ensisijainen kirjoitettuun kieleen nähden, ja opettajien käyttämät opetusmenetelmät sisältävät runsaasti esimerkiksi keskustelua ja pelejä. Kielioppia kuitenkin tarvi-

taan jo aivan alkumetreillä, sillä esimerkiksi sanakirjat ja sanakirjasovellukset eivät auta oppijaa, ellei hän tunne taivutuspäätteitä ja ymmärrä vaikkapa sanaluokkien välisiä eroja.

Opettajat perustelevat kieliopin tärkeyttä suomen kielen erityisellä luonteella. Osa opettajista taitaa kaksikielisen alueen asukkaina hyvin sekä suomea että ruotsia, ja niinpä he pystyvät vertailemaan näiden kielten yhteneväisyyksiä ja eroja. Ruotsi näyttäytyy heille kielenä, jota voi opettaa ilman tarkkaa kieliopin läpikäymistä, mutta suomen kielessä kieliopilla on tärkeä rooli.

– – ehkä nää niin ku on selkiytyne enemmän tää suomen- ja ruotsinkielinen, tai niin ku kielten eroavaisuudet, et ne on jotenki selkiytyne tässä vuosien varrella. Että suomea ja ruotsia täytyy opettaa aika eri tavalla ja sitä opitaan myös eri tavalla.

Ja sitte se, että niin kun, ku mennään esimerkiks ruotsin kielen opetukseen, ni ruotsin kieli taipuu paljon paremmin semmoseen kielikylpyopetukseen ja sellaseen. Mut suomen kielessä jos ei tiedä peruskielioppiasioita, niin ei pääse mihinkään, turhautuu, tulee turha, ja sitten siihen tulee semmonen, jos suomen kieltä opetetaan pelkästään esimerkiks ilman kielioppiasioita, niin sitten se tuntuu niin kun seikkailulta semmosessa tyhjässä pimeessä metsässä, missä niin kun yrittää yhdestä oksasta päätellä, minkälainen metsä on.

No tuota, ruotsin kieli tietysti muistuttaa niin kun englannin kieltä eli tota on paljon lyhyitä sanoja, ja siinä ei välttämättä kielioppi oo niin keskeisessä asemassa ku suomen kielessä sitten, nämä päätteet ja muuta. Niin tuota, sitä täytyy sitten opiskella vähän. Suomen kieli on ehkä vähän enemmän tämmönen kielioppikeskeinen pakostakin.

Merkittävin ero suomen kielen ja ruotsin kielen välillä näyttää näiden opettajien ajattelussa liittyvän kielten analyttisyyteen ja synteettisyyteen. Suomen kieli päätteineen ja yhteen liimautuvine morfeemeineen on ruotsin kieltä synteettisempi, ja opettajat näkevät sen olevan siksi hankalasti opetettavissa kielikylpy-metodin avulla. Osa merkityksistä piiloutuu nimenomaan kieliopillisiin rakenteisiin, ja ilman rakenteiden tuntemusta osa merkityssisällöistä jää ymmärtämättä. Ruotsin kieli lyhyine sanoineen on sen sijaan helpompi omaksua kielikylvynomaisesti ilman kieliopin eksaktia opetusta.

Kielenoppiminen näyttäytyy kieliopin ja käytännön yhteyttä painottaville opettajille nimenomaan kyynä käyttää kieltä. Tällä kyvyllä he eivät kuitenkaan tarkoita rakenteiden täydellistä hallintaa tai kieliopillisesti korrekteja virkkeitä, niin kutsuttua ”puhdasta” kieltä, vaan ennemminkin arjessa toimivaa kielitaitoa:

Tässä toisen kielen opiskelussa ni tarkoitus on, että semmonen yleinen tavote on, että he oppii se, niin, sen verran kieltä, että pärjäävät työelämässä, erilaisissa työtehtävissä tai sitten että he pääsevät opiskelemaan johonkin ammattiin, mikä kiinnostaa heitä. – – Ja sitten tietysti tää arjen kulku, että he pärjää erilaisissa arkisissa tilanteissa.

Koska kieli ja kulttuuri liittyvät kiinteästi toisiinsa, on sanojen merkitysten lisäksi tunnettava myös kielen vivahteita ja kulttuuriin kuuluvia tapoja käyttää kieltä. Opettajat katsovatkin tehtäväkseen opastaa opiskelijoita kohti suomen kielen vivahteiden tuntemusta.

Ja osittain se on niin ku, se, et se kieli on, kieli on muutakin ku pelkästään se, et mitä sanotaan tai miten sanotaan. Siihen liittyy niin paljon niitä nyansseja ja konnotaatioita, liittyy paljon niihin.

Kielen vivahteiden ja konnotaatioiden tunnistaminen on osa sujuvaa käytännön kielitaitoa. Esimerkiksi tietynlaiset tervehdykset soveltuvat vain joihinkin tilanteisiin, ja oppilaan tai opiskelijan on hyvä olla näistä kirjoittamattomista säännöistä tietoinen voidakseen kommunikoida ymmärrettävällä ja kontekstin mukaisella tavalla.

Kieliopin ja käytännön suhdetta korostavien opettajien mukaan hyvään kielinopetukseen ei ole olemassa yksiselitteisiä sääntöjä, mutta tärkeää on kuitenkin, että opetus sitoo käytännön ja teorian mielekkäällä tavalla yhteen. Kielinopetuksen tulee olla käytännönläheistä ja vaihtelevaa, ja esimerkiksi luokan ulkopuoliset oppimisympäristöt tarjoavat hyviä mahdollisuuksia tämänkaltaisen opetuksen toteuttamiseen. Lisäksi opetuksen tulee tukea opiskelijoiden omaa oivaltamista.

Että, että se ois tarpeeksi vaihtelevaa niin ku ihan silläkin tavoin, että, että sen kielen kanssa saa tehdä jotain ja sitä saa käyttää, et luodaan erilaisia tilanteita, et ei istuta pelkästään ja opiskella luokkahuoneessa, vaan yritetään saada se niin ku se yhteys niihin erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin. – – ihan niin ku kanssakäyminen koulussa ja ruokalassa ja postissa ja pankissa ja kahvilassa ja ostoksilla ja näin pois päin. Et, et kyllä niitä tilanteita luodaan niin kun luokkahuoneessakin, mutta et siin olis se yhteys koko ajan niin ku siihen arkeen.

Ja nyt mä huomaan sen, että, et mulle on kehittyny enemmän se, että, että jokainen pääsis omalla niin ku sais jonku ahaa-elämyksen päivässä. – – Ei tartte koko aika, ei tartte opetella ulkoo, mut se, että ni heille tulis niin ku, tulis semmonen mikä lähtee itsestä. – – Joku oivallus. Joku oivallus, et nää menee yhteen nää asiat. Hyvää ruokahalua, aa, ruoka on se mitä mä syön, smaklig måltid. Ni tavallaan niin ku joku tämmönen oivallus niin niitä mä huomaan, et niitä mä kaipaan.

Opetuksen käytännöllisyyden ja toiminnallisuuden tavoitteet korostuvat esimerkiksi siinä, että opettajan mukaan tunnilla *ei istuta pelkästään* ja että *kielen kanssa saa tehdä jotain*. Aina varsinaisia toiminnallisia menetelmiä ei tarvita opiskelun

mielekkyyden synnyttämiseksi, vaan oppimisen ilo voi kummuta oppijalle merkityksellisestä sisällöstä ja kielitietoisuuden heräämisestä. Hyvän ruokahalun toivotuksiin liittyvä oivallus on hyvä esimerkki tällaisesta tilanteesta.

Kieliopin ja käytännön yhteyttä painottavat opettajat rakentavat oppituntinsa siten, että rakenteiden opettelu nivoutuu luontevasti vuorovaikutteisen toiminnan lomaan. Käytännössä oppitunti voidaan aloittaa esimerkiksi tervehdysfraasien kertaamisella ja kuulumisten vaihdolla. Oppitunnin keskeistä sisältöä ovat kielioppiin keskittyvät opetustuokioiden, joissa opiskelijoilla itsellään on aktiivinen rooli oivallusten tuottajina. Tavoitteena on mallintaa tietyn rakenteen käyttöä ja auttaa opiskelijoita oivaltamaan rakenteen muoto ja ennen kaikkea sen merkitys. Rakenteiden havainnollistuksen yhteyteen opettajat sijoittavat opiskelijoiden arjen kannalta relevanttia sanastoa. Myös itsenäistä tai ryhmissä tehtävää monistetyöskentelyä käytetään rakenteiden harjaannuttamisessa, ja tämä työskentelyn muoto onkin perusteltu valinta ottaen huomioon opettajien kielikäsitteiden kieliopillisen painotuksen. Funktionaalinen ja käytäntöön pyrkivä vire näkyy oppitunnilla esimerkiksi siten, että kysymyksiin ei oleteta olevan yhtä yksiselitteistä vastausta. Sen sijaan opiskelijoille tai oppilaille esitellään monenlaisia tapoja ilmaista samaa asiaa:

Opettaja teki tuntien aikana useaan kertaan selväksi, ettei kysymyksiin ollut aina yhtä oikeaa vastausta. Hän hyväksyi opiskelijoilta monenlaisia vastauksia kysymyksiin ja esitelti varta vasten, miten erilaisia tapoja voi käyttää. (Ote kenttäpäiväkirjasta)

Vaikka kieliopin ja käytännön suhdetta painottavien opettajien ajattelussa funktionaalisuus on opetuksen lähtökohta ja kielioppi tukee käytäntöä, ei kieliopin merkityksen korostaminen välttämättä ole kaikkien kollegojen mielestä suotavaa. Kielioppia ja käytäntöä yhdistelevät opettajat kokevatkin ajoittain olevansa opettajien keskuudessa mustia lampaita, jotka poikkeavat joukosta kielikäsitteensä suhteen. He joutuvat perustelemaan käytännön ja kieliopin rinnakkaiseloja kannattavaa näkemystään muille.

-- mulla on ollu semmonen olo, et mä oon niin ku puskenu joskus vähän niin ku, ollu vaan, tehny semmosta hiljaista ja aika äänekestä vastarintaa välillä, et mä oon ollu niin ku eri mieltä ja eri, monessa asiassa niin kun eri. Niin kun mä sanoin tästä kieliopista. -- Niin sekin on semmonen, mistä mä oon niin kun ollu monta vuotta eri mieltä kun moni muu ja sitten tosi, tosi moni niin kun hirveen lahjakas ja hirveen fiksu ja hirveen hyvä opettaja, ni siltiki mä oon ollu monta vuotta eri mieltä.

Opettajan pitäytyminen omassa kielikäsitelyssään ympäristön paineista huolimatta kertoo opettajan tietoisesta ammatillisesta identiteettityöstä. Kieliopin ja käytännön kielitaidon yhteyttä painottavat opettajat vaikuttavatkin tiedostaneen kielikäsitelynsä ja opetustapansa välisen yhteyden. He pyrkivät toteuttamaan kielenopetusta, joka on loogisesti linjassa heidän kielikäsitelynsä kanssa.

6.3.3 Kielioppi keskiössä

Osa turvapaikanhakijoiden opettajista hahmottaa kieltä ja kielenopetusta ennen kaikkea kieliopin kautta. Heidän näkemyksensä mukaan kielessä keskeisintä on sen rakenne. Kirjoitettu kieli on ensisijaista puhuttuun kieleen nähden, ja kieltä tulee ensin opiskella ennen kuin sitä voi varsinaisesti käyttää. Lähtökohta on siis päinvastainen kuin funktionaalisuutta painottavilla opettajilla, joiden mukaan osaaminen on seurausta kielen käytöstä.

Kyllä, siitä se lähtee. Kyllä se kielioppi on vaan niin tärkeä. Joo. Siitä se lähtee.

Täytyy kääntää ensiksi, sitten pääsee eteenpäin. Kyllä se niin vain on. Ja sitten pystyy harjoittelemaan puhetta.

Minä annan pohjan. Kieliopillisen pohjan. – – Siitä kaikki alkaa.

Kielioppikeskeinen ajattelu poikkeaa edellisessä tyyppikertomuksessa esitetystä ajattelusta siinä, että tässä kielen rakenteet ovat tärkeitä itsessään. Kielioppia korostavat opettajat eivät perustele rakenteiden opetusta käytännön näkökulmaa painottaen, vaan rakenteiden hallinta näyttäytyy heille kielen osaamisena. Opetuksessa kielioppi onkin keskeisellä sijalla, ja haastavia kieliopillisia asioita käsitellään jo aivan kielenoppimisen alkuvaiheessa.

Kielenopetuksen tavoitteena on, että opiskelijat oppivat kieliopillisesti korrektia yleiskieltä. Valinta on tietoinen, ja se perustuu opettajien arvoihin ja näkemyskseen siitä, mitä on hyvä suomen kieli. Kielioppia painottavat opettajat arvostavat rakenteiden puhtautta ja haluavat opiskelijoidensa saavan alusta alkaen oikeanlaisen mallin kielestä.

He kaikki haluavat oppia suomen kielen. Haluaa heti oppia slangia. Mä sanon, että minä en puhu slangia. – – Opimme yhdessä kirjakielen. – – Ja sitten ystävien kanssa rupeatte puhumaan mä, sä, mulla, sulla. Joo, eli tämä on aika hauskaa, kun he kuulevat muuta kieltä pihalla. – – Ja sitten koulussa pakotetaan sanomaan, että minulla on, sinulla on.

Että sittenhän sen maahanmuuttajan tunnistaakin siitä, että maahanmuuttaja puhuu kirjakieltä. Eikä ollenkaa sano niin ku me televisiossa, televisiossa kuulee joka päivä, että me mennään, me tullaan, passiivi ja me. Mä mieluummin opetan sitä kirjakieltä heti alusta niille.

Opettajat tiedostavat sen, että arjen puhekieli poikkeaa paljon yleiskielestä, jota oppitunneilla opetetaan. He tietävät, että maahanmuuttajien ympäristö on varsin puhekielinen ja että koulussa *pakotetaan* opiskelemaan toisenlaista suomen kieltä kuin mihin oppilaat tai opiskelijat arjessa törmäävät. Opettajat katsovat kuitenkin pystyvänsä tarjoamaan opiskelijoilleen parasta kielenopetusta keskittymällä nimenomaan yleiskieleen. Yleiskielellä on näiden opettajien ajattelussa vahva status, ja he haluavat oppilaidensa tai opiskelijoidensa oppivan nimenomaan tätä arvokkaana pitämäänsä kielimuotoa.

Kielioppia korostavat opettajat näkevät opiskelijoidensa osaamat kielet etuna, ja he käyttävät luokassa mielellään itsekin näitä kieliä opetuksen ja vuorovaikutuksen tukena. Nämä opettajat ovat suomen kielen tuntemuksessaan ja opetuksessaan hyvin analyttisiä, ja he haluavat tuntea myös opiskelijoidensa kielet mahdollisimman hyvin voidakseen paremmin osoittaa opiskelijoille kielten välisiä eroja ja vastaavuuksia:

No, se olis kauhean hyvä, jos osais niiden kaikkien oppilaiden oman kielen. Niin se olisi. Mutta kun ei. Ei voi mitenkään.

Analyttisyys voi ajoittain aiheuttaa myös riittämättömyyden tunnetta kielenopettajille. Suomen kielen monet erikoisuudet ja äännetason vaihtelu ovat haasteellista opetettavaa, eikä natiivin kielenpuhujan ole aina helppoa selittää epäloogiseksi kokemiaan kielen piirteitä oppilaalle tai opiskelijalle. Riittämättömyys kiteytyy hyvin huokaukseen *voi sitä Agricola*.

Haasteena sitten, suomen kieli on kyllä vaikea kieli.

Ja sitten on niin paljon suomen kielessä sellasta epäjohdonmukaisuutta, että joskus ajatellen, että voi sitä Agricola. Olis tehny toisin. Että kun pitää opettaa se oma kieli toiselle, eikä se, ei se oo loogista aina. Ja sitte esimerkiksi sellasiakin asioita, niin kun joskus se i:n vokaalivaihdokset, i muuttuu e:ksi ja kaikissa sanoissa se ei muutu. Että miten maahanmuuttajalle sanoo, mikä on vanha sana, mikä on uusi sana, kun meille se on ihan selvä asia.

Vaikka kielioppi on keskeisellä sijalla opetuksessa, kielioppia korostavat opettajat ohjaavat opiskelijoitaan myös arkikielen pariin. He näkevät oppimisen mahdollisuuksia esimerkiksi sanomalehdissä, mainoksissa ja suomenkielisissä TV-ohjelmissa:

Kieli on koko maailma, mun mielestä. Niin mä yritän näitä aina antaa niille, että ne opetelisivat lukemaan ja tietäisivät mitä täällä tapahtuu täällä ympärillä. Kyllä se niin on. Kaikki nämä kanavat, lehdet, televisio, kaikki mahdolliset. Liikennemerkki, kaikki.

Opettajilla on myös ajatus siitä, että kieltä voisi oppia toiminnan kautta. He eivät ole kuitenkaan aivan varmoja siitä, kuinka toiminnallisuutta voisi lisätä oppitunneilla, ja toistaiseksi toiminta ja opiskelu näyttävätkin heille kahtena eri asiana:

-- mutta jos [opetusta] on koko päivän, niin mä tiedän, että se on hankalaa. -- Ei ihminen pysty kieltä oppimaan niin paljon. -- Ei mitenkään. Että siinä pitäis olla sitte jotaki muuta toimintaa sillä kielellä kun sitä opiskelua. Mitä se sitten olisi.

Kielioppia painottavien opettajien oppitunnit rakentuvat pitkälti kirjallisen työskentelyn varaan, ja suullisen kielitaidon osuus jää vähemmälle. Opetus keskittyy lähinnä oppikirjan ympärille, ja itsenäinen työskentely tehtävien parissa on merkittävässä roolissa. Kielioppia esittelevien opetustuokioiden jälkeen opiskelijat harjoittelevat opittavaa asiaa oppikirjan avulla opettajan kiertäessä neuvomassa opiskelijoita tehtävissä.

Kolmannella kaksoistunnilla luokassa oli neljä nuorta miestä, joista yhtä auttelin -- tehtävien kanssa. Hän oli älykkään ja hoksaavaisen oloinen nuori, joka keksi pian, miten voikaaliharmonia ja kpt-vaihtelu toimivat. En tiedä, kuinka paljon hän lopulta ymmärsi sanojen sisällöistä tai suffiksien merkityksistä, mutta matemaattisella otteella hän päätteli loogisesti sanojen oikeat muodot. (Ote kenttäpäiväkirjasta)

Kenttäpäiväkirjan otteessa tiivistyy kielioppikeskeisyyden ja merkitysten välinen suhde mielenkiintoisella tavalla. Kun opetuksen keskiössä ovat kieliopilliset asiat, saattavat sisällöt ja merkitykset jäädä paitsioon. Sanojen ja rakenteiden merkityssisällön jäädessä hämäräksi voi niiden sovellus ja siirtäminen käytäntöön olla vaikeaa.

Kielioppia korostavien opettajien käsitykset kielestä ja kielenopetuksesta poikkeavat huomattavasti kahdessa edellisessä tyyppikertomuksessa esitellyistä

käsityksistä. Silti taustalla on sama tavoite kuin toisenlaiseen kielikäsitteeseen no-
jaavilla opettajilla: oppilaiden tai opiskelijoiden pärjääminen yhteiskunnassa.
Tämä tavoite toteutuu kielioppia painottavien opettajien käsityksen mukaan par-
haiten silloin, kun kielenoppija saa kielen rakenteelliset välineet haltuunsa ja pää-
see tätä reittiä pitkin osalliseksi yhteiskunnan kielellisistä ympäristöistä.

7 POHDINTA

7.1 Dialogiset piirteet opettajien ammatillisissa identiteeteissä

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka monitahoisia turvapaikanhakijoiden opettajien ammatilliset identiteetit ovat. Tulokset tukevat viime vuosina esitettyä, identiteetin dialogisuutta korostavaa näkemystä, sillä rekonstruoimissani tyyppikertomuksissa on merkkejä sekä postmoderneista että moderneista identiteettien piirteistä: identiteetti on paitsi yhteisöllinen, muuttuva ja moninainen myös yksilöllinen, pysyvä ja yhtenäinen (ks. Akkerman & Meijer 2011, 308). Dialoginen identiteetin määritelmä on tämän tutkimuksen mukaan hedelmällinen lähtökohta opettajan ammatillisen identiteetin tutkimukselle. Toisilleen vastakkaisten identiteetin piirteiden tarkastelun kautta identiteetit avautuvat eri näkökulmista. Määritelmän joustavuus mahdollistaa sen, että identiteetteihin sisältyvät ristiriidatkin voidaan nostaa esiin.

Postmodernin identiteetin määritelmän mukainen yhteisöllisyys ja toisaalta dialogisen määritelmän painottama yksilöllisyys hahmottuvat tyyppikertomuksissa mielenkiintoisella tavalla. Jokaisessa kertomuksessa nousee esiin ajatus siitä, että opettajuus muotoutuu aina suhteessa kollegoihin, opiskelijoihin tai oppilaisiin ja joissakin tapauksissa myös oppilaiden vanhempiin. Tutkimuksen tulokset tukevatkin identiteettikäsitystä, jonka mukaan ammatillista identiteettiä rakennetaan ja neuvotellaan sosiaalisesti suhteessa muihin (ks. esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 45). Esimerkiksi opettajan ystäväidentiteettiä kuvaavassa kertomuksessa opettaja-opiskelijasuhteen merkitys korostuu, ja opettajuus näytetään ennen kaikkea lähimmäisyytenä. Huolehtivan kasvattajaopettajan kertomuksessa puolestaan työn merkitys ja palkitsevuus syntyvät tarpeellisuuden tunteesta, oppilaiden innokkuudesta ja opettajaa kohtaan osoitetusta kiitollisuudesta. Myös etäinen opettaja työstää identiteettiään suhteessa muihin: roolinomaisen opettajaidentiteetin muodostuminen ja ylläpito ovat vahvasti sidoksissa siihen, millaista vuorovaikutusta opettaja pitää tavoiteltavana ja millaisia

ammattillisia suhteita hän on valmis muodostamaan opiskelijoidensa tai oppilaidensa kanssa.

Vaikka yhteisöllisyys on merkittävä osa opettajan identiteettiä ja ympäristö vaikuttaa identiteettiin, myös opettajan persoona ja toiminta sekä suhtautuminen ammattirooliin muovaavat sitä (Beijaard ym. 2004, 122). Yksilöllisyys, joka dialogisen näkemyksen mukaan luonnehtii identiteettiä yhteisöllisyyden ohella (ks. esim. Akkerman & Meijer 2011, 308), tulee näkyviin niin opettaja-opiskelijasuhdetta, opettajan työn haasteita kuin kielikäsitäkin kuvaavissa kertomuksissa. Vaikka opettajan ammatillinen identiteetti on koulutuksen ja työkokemuksen myötä saanut runsaasti rakennusaineita yhteisöstä, myös yksilöllä itsellään on mahdollisuus vaikuttaa identiteettiinsä ja tehdä valintoja opettajuutensa rakentamiseksi. Opettaja voi esimerkiksi määritellä tietoisesti sitä, kuinka läheisen suhteen hän haluaa muodostaa opiskelijoidensa kanssa. Myös suhtautumista työn haasteisiin voi jossain määrin kontrolloida: osa opettajista haluaa erityisen aktiivisesti vaikuttaa niihin asioihin, joihin heillä on valtaa. Kielikäsitusten kohdalla yksilöllisyys on selvästi nähtävissä kielioppia ja käytännön kielitaitoa yhdistelevien opettajien kertomuksissa. Nämä opettajat pitävät kiinni omasta linjastaan huolimatta siitä, että he joutuvat ajoittain perustelemaan näkemyksiään muille opettajille.

Tutkimukseni tulosten perusteella voi todeta, että Akkermanin ja Meijerin (2011, 310) kritiikki identiteetin yksiselitteistä yhteisöllisyyttä kohtaan on aiheellinen. Aktiivinen, muista riippumaton toimijuus ja yksilön mahdollisuus vaikuttaa identiteettiinsä olisi hankala selittää ilman oletusta identiteetin osittaisesta yksilöllisyydestä. Toisaalta yksilöllisetkin opettajaidentiteetit rakennetaan rekonstruoimissani tyyppikertomuksissa aina suhteessa muihin. Vaikuttaakin siltä, että ammatillinen identiteetti tarvitsee muotoutuakseen niin yhteisöön osallistumista kuin opettajan omaa reflektiotakin.

Toinen identiteettiin liittyvä vastinpari eli postmodernin määritelmän korostama muutos ja dialogisen käsityksen mukainen pysyvyys hahmottuu tutkimukseni tuloksissa ennen kaikkea muutoksen näkökulmasta. Akkerman ja Mei-

jer (2011, 310) ovat todenneet, että identiteetin ymmärtäminen jatkuvasti muuttavana auttaa kuvaamaan ihmisen kehittymistä ajan kuluessa ja sitä, miten hän kulloinkin määrittelee itseään. Useissa tyyppikertomuksissa onkin nähtävissä opettajana kehittymistä ja selkeitä käännekohtia, jotka ovat vaikuttaneet opettajien ammatilliseen identiteettiin oleellisesti muuttaen sitä jollain tapaa. Käännekohtien nimeämisen voi nähdä myös olevan osa identiteettityötä, sillä usein identiteettiä rakennetaan juuri kerrottujen tarinoiden välityksellä (Rodgers & Scott 2008, 733). Esimerkiksi ystäväopettajan kertomuksessa käännekohtaksi määrittyy asuminen ulkomailla. Tämän ajanjakson myötä opettajan ymmärrys erilaisuuden ja toiseuden kokemuksista on kasvanut. Työn haasteita kuvaavassa kertomuksessa koulutus ja onnistumiset työssä ovat muokanneet opettajan identiteettiä. Kielen asiantuntijaksi kehittyminen on lisännyt opettajan luottamusta itseensä ja edistänyt siten ammatillista identiteettityötä (ks. myös Kanno & Stuart 2011, 246–247). Lisäksi joidenkin opettajien kertomuksissa siirtyminen muista tehtävistä turvapaikanhakijoiden opettajaksi näyttäytyy merkittävänä käännekohtana uralla.

Akkerman ja Meijer (2011, 310) huomauttavat, että identiteetin vakiintumattomuus ja jatkuva muutos vaativat välttämättä rinnalleen jonkinlaista pysyvyyttä, sillä muutoin ihmisen olisi mahdotonta säilyttää tietty peruskäsitys itsestään. Tämän tutkimuksen tuloksissa pysyvyys hahmottuu ennen kaikkea tällaisena perustavanlaatuisena minäkäsityksenä. Identiteetin muutoksista huolimatta tyyppikertomusten opettajat tuntuvat säilyttävän tietynlaisen ydinidentiteetin (ks. Gee 2001, 99), mikä mahdollistaa sen, että opettaja voi muutoksienkin keskellä edelleen tunnistaa itsensä. Osittain kyse on identiteettiin liittyvästä toimijuudesta ja siitä, että opettaja voi osaltaan vaikuttaa oman identiteettinsä muutokseen tai pysyvyyteen. Esimerkiksi kasvattajaopettajien kertomuksessa esiin nouseva työpaikan vaihtaminen sopii havainnollistamaan ydinidentiteetin tietoista säilyttämistä. Ne opettajat, jotka ovat aikaisemmassa työssään kokeneet riittämättömyyden tunnetta, ovat omalla toiminnallaan eli työpaikkaa vaihtamalla kyenneet vaikuttamaan siihen, etteivät heidän opettajaidentiteettinsä ole

muuttuneet heille itselleen vahingolliseen suuntaan. Työpaikanvaihdos on auttanut heitä säilyttämään positiivisen ydinidentiteetin ja halun tehdä opettajan työtä.

Toimijuudella on myös kääntöpuolensa identiteetin pysyvyyteen liittyen: heikkoa toimijuutta kokeva opettaja ei välttämättä kykene muuttamaan työtään eikä ammatillista identiteettiään vaikka haluaisikin. Opettajan työn haasteita kuvaavasta kertomuksesta käy ilmi, että kiire ja työn hektisyys rajaavat opettajan toiminnan mahdollisuuksia. Joidenkin opettajien kohdalla myös yhteistyön ja kollegiaalisen tuen vähäisyys asettavat haasteita työlle ja identiteetin muotoutumiselle. Näiden kokemiensa ulkoisten rajoitteiden vuoksi opettajat eivät välttämättä pysty toteuttamaan haluamiaan muutoksia opetustyössään ja ammatillisessa identiteetissään. Lasky (2005, 902) onkin todennut, että yksilön toimijuus on aina sidoksissa yhteisöön ja ympäristöön.

Kolmas identiteettiä luonnehtiva vastinpari eli postmoderni moninaisuus ja dialoginen yhtenäisyys hahmottuu tämän tutkimuksen tuloksissa rinnakkain. Kaikkein vahvimmin identiteettien moninaisuus nousee esiin etäisyyttä ottavan opettajan kertomuksessa. Nämä opettajat rajaavat työnsä tiukasti erilleen vapaaajastaan ja suhtautuvat opiskelijoihinsa asiakkaina. Heille opettajuus näyttäytyy roolina, eräänlaisena suojakuorena. On selvää, että opettajuus on vain yksi heidän monista identiteeteistään, ja opettajuudenkin sisällä hahmottuu moninaisuutta. Ulospäin näkyvän roolin taakse kätkeytyy herkkä opettaja, jota opiskelijat eivät pääse havaitsemaan. Opettajat ovat toisaalta myös valmiita joustamaan opettajan roolin rajoista tarpeen vaatiessa. Etäisyyttä ottavan opettajan kertomus vahvistaa esimerkiksi Geen (2001, 99) ja Beijaardin ym. (2004, 122) esittämiä ajatuksia, joiden mukaan identiteettejä on useita ja niiden aktivoituminen on sidoksissa kontekstiinsa.

Rodgers ja Scott (2008, 376) ovat vastustaneet postmodernia ajatusta identiteettien moninaisuudesta. Heidän mukaansa identiteeteissä on oltava myös yhtenäisyyttä, jotta erilaiset ja osin jopa ristiriitaiset osidentiteetit pysyvät hallinnassa. Pyrkimys identiteettien yhtenäisyyteen tai ainakin niiden sopuisaan rinnakkaiseloon on nähtävissä myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Opettajat ovat

kehittäneet omat tapansa tulla toimeen ristiriitaistenkin identiteettien keskellä. Etäisyyttä ottavat opettajat ovat ratkaisseet ongelman luomalla pitävät rajat eri identiteettien välille, kun taas ystävän roolin omaksuneet opettajat ovat purkaneet raja-aidat pois ja luoneet tiiviitä ystävyysuhteita opiskelijoidensa kanssa.

Kuten edellä esitetystä pohdinnasta ilmenee, on dialogisuus vahvasti läsnä turvapaikanhakijoiden opettajien ammatillisissa identiteeteissä. Identiteetit avautuvat varsin monisyisellä tavalla dialogisesta näkökulmasta käsin, ja niihin sisältyy toisilleen vastakkaisiakin piirteitä. Nämä piirteet täydentävät toisiaan ja luovat kokonaisvaltaista kuvaa opettajien ammatillisten identiteettien eri puolista.

7.2 Kielikäsityksistä sekä kielenoppimisesta ja -opettamisesta

Opettajien käsitykset kielestä sekä kielenoppimisesta ja -opettamisesta ovat tämän tutkimuksen tulosten mukaan varsin moninaisia ja osin ristiriitaisia. Käsitteitä ei voi yksiselitteisesti luokitella rajattuihin kategorioihin, vaan niitä on jäseneltävä hienosyisemmin. Erilaiset tavat hahmottaa kieltä ja sen opetusta sekoittuvatkin useimmiten toisiinsa sen sijaan, että ne esiintyisivät täysin puhtaassa muodossa opetuksessa (Laihiala-Kankainen 1993, 15). Rekonstruoimissani tyypikertomuksissa on usein samankin kertomuksen sisällä nähtävissä piirteitä niin dialogisesta kuin monologisestakin kielikäsityksestä. Myös funktionaalinen ja formaalinen opetuksen lähestymistapa esiintyvät tyypikertomuksissa rinnakkain.

Funktionaalisuutta korostavien opettajien kertomuksessa kieli hahmotetaan dialogisen kielikäsityksen mukaisesti toimintana, tekoina ja tapahtumisena (ks. esim. Dufva 2011b, 24). Funktionaalisuuteen pyrkivät opettajat käyttivät kielenopetuksessaan esimerkiksi musiikkia, pelejä ja muita toiminnallisia menetelmiä. Myös kielen multimodaalisuus (Dufva 2011b, 24) tulee selkeästi esiin esimerkiksi kehonkielen ja matematiikan symbolien hyödyntämisenä opetuksessa.

Tärkeintä on, että kommunikointi onnistuu ja että oppija tuntee olonsa turvaliseksi vuorovaikutuksessa. Kielen nähdäänkin olevan ennen kaikkea viestinnän väline (ks. esim. Richards & Rodgers 1986, 17).

Toisaalta funktionaalisuutta kannattavien opettajien käytännön opetustyö ei aina vastaa opettajien käsityksiä hyvästä pedagogiikasta, ja siinä näkyikin piirteitä monologisesta kielikäsitelmästä ja formaalisesta lähestymistavasta (ks. esim. Richards & Rodgers 1986, 17). Opetus on ajoittain melko staattista kynäpaperityöskentelyä oppikirjan parissa. Taustalla saattavat vaikuttaa kielenopetuksen vakiintuneet tekstikäytänteet, joissa oppikirja on keskeisessä asemassa (ks. esim. Tarnanen ym. 2010, 157, 160). Oppimisen arviointikaan ei tämän tutkimuksen aineiston perusteella ole aina linjassa funktionaalisten tavoitteiden kanssa. Kyse voi olla siitä, ettei opettaja ole täysin tiedostanut kielikäsitelmäänsä, eikä opetus siksi ole aina aivan tarkoituksenmukaista (ks. Salo 2009, 96). Taustalla voi olla myös opetustyön kiireisyys, joka aineistosta nousi vahvasti esiin. Opettaja ei hektisessä arjessa aina ehdi suunnitella opetusta ihanteitaan vastavaksi.

Kieliopin tärkeyttä korostavien opettajien kertomus puolestaan vaikuttaa ensisilmäyksellä sijoittuvan kielikäsitelmien jatkumon monologiseen päähän. Nämä opettajat hahmottavat kielen lähinnä rakenteina, sanoina, kielioppina ja koodina (ks. esim. Scarino 2014, 390; Richards & Rodgers 1986, 17), ja opetuksessa keskitytään formaalisen kielenopetuksen perinteen mukaisesti kielen rakenteisiin ja muotoihin sekä niiden käyttöä koskeviin sääntöihin (ks. esim. Laihiala-Kankaisen 1993, 12–13 mukaan Rivers 1981, 25–26). Kirjoitettu kieli on etusijalla puhuttuun nähden. Kuten toisen ja vieraan kielen opetuksessa laajemminkin, myös näiden opettajien oppitunneilla oppikirja teksteineen ja tehtävineen on erittäin tärkeässä roolissa, ja se toimii eräänlaisena auktoriteettina kielen kuvauksessa (ks. esim. Tanner 2014, 136).

Näistä monologisista ja formaalisista piirteistä huolimatta kielioppikeskeisten opettajien opetuksessa on myös dialogista ja funktionaalista virettä. Opiskelijoiden ohjaaminen erilaisten tekstien ja medioiden pariin kertoo siitä, että opet-

tajat pitävät kielen monimuotoisuutta ja eri tekstilajeja rikkautena ja opetusta tukevin tekijöinä. Ne eivät kuitenkaan näyttäydy heille opetuksen lähtökohtana, vaan oppikirja on koulun kontekstissa keskeisintä materiaalia. Tarnanen ym. (2010, 164) toteavatkin, että kieltenopettajat pitävät kyllä koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteiden lähentämistä tärkeänä, mutta samalla he kuitenkin näkevät ne toisistaan erillisiksi ja itselleen vieraisiksi. Aro (2009, 101–102; 2013, 13, 15) on lisäksi havainnut, että usein myös kielenoppijat itse painottavat oppikirjan ja perinteisen opetuksen merkitystä tehokkaasta kielenoppimisesta puhuessaan, vaikka varsinainen kielenopiskelun tavoite onkin heidän mukaansa suullinen kielitaito.

Käytännön kielitaitoa ja kielioppia yhdistelevän opettajan kertomuksessa kielen käyttö ja rakenteet punoutuvat mielenkiintoisella tavalla yhteen. Usein nämä kaksi asiaa nähdään toisilleen vastakkaisina, eivätkä esimerkiksi funktionaalisuutta korostavat opettajat juuri näe kieliopin opetukselle tarvetta. Tämän kertomuksen kuvaamat opettajat sen sijaan painottavat kieliopin tärkeyttä näkemättä sitä kuitenkaan itseisarvona samaan tapaan kuin kieliopillisesti suuntautuneet opettajat. Käytäntöä ja kielioppia yhdistävän näkemyksen mukaan kielen rakenteet toimivat funktionaalisessa merkityksessä ja ne luovat merkityksiä samaan tapaan kuin vaikkapa sananvalinnat. Tätä kielikäsitystä voikin kieliopin korostuksesta huolimatta pitää dialogisena. Kielen merkitysluonne (ks. Dufva 2011b, 24) toimii opetuksen pohjana, ja rakenteet ovat yksi keino merkitysten välittämiseen (ks. Bahtin 2004, 12).

Aalto ym. (2009, 403) ovat todenneet, että useimmiten nykyopettajat pitävät kielenopetuksen tärkeimpänä tavoitteena valmiuksia, joiden turvin oppija selviytyy aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Tämä pyrkimys on nähtävissä myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Funktionaalista lähestymistapaa edustavat ja kieliopin ja käytännön suhdetta korostavat opettajat pitävät aitoihin tilanteisiin valmistamista opetuksensa keskeisimpänä tavoitteena. Esimerkit lääkärin vastaanotolla pärjäämisestä ja onnistuneista vuorovaikutustilanteista, joissa kielenoppija tulee ymmärretyksi, tukevat tätä päätelmää. Myös kielioppikeskeiset opettajat pyrkivät tarjoamaan oppilailleen tai opiskelijoilleen opetusta, jonka he uskovat

auttavan suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumisessa, mutta heidän kohdallaan kyse ei kuitenkaan ole Aallon ym. (2009, 403) tarkoittamasta valmentamisesta aitoihin kielenkäyttötilanteisiin. Nämä opettajat näkevät yleiskielen hallinnan avaimena yhteiskunnan tekstikäytänteisiin.

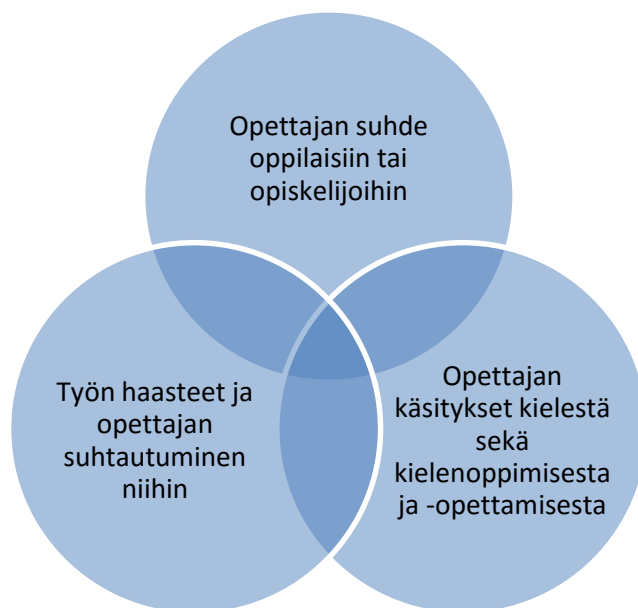
Useimpia tyyppikertomusten opettajia yhdistää myös positiivinen suhtautuminen opiskelijoiden tai oppilaiden monikielisyteen. Oppilaiden omat äidinkielen kielet saavat näkyä ja kuulua luokassa, ja apukieliä, kuten englantia ja ruotsia, käytetään jatkuvasti. Tämä huomio yllättää myönteisesti, sillä Sunin ja Latomaan (2012) tutkimuksen mukaan suomalainen koulujärjestelmä ei käytännön tasolla useinkaan toteuta monikielisuuden ihanteita. Tyyppikertomusten opettajat sen sijaan hyödyntävät monikielisyyttä jatkuvasti vuorovaikutuksen tukena, eivätkä he oppitunneilla pyri rajoittamaan eri kielten käyttöä. Monikielisyys näyttäytyykin tämän tutkimuksen valossa kielenopetuksen resurssina. Luokkahuone on monikielinen tila, jossa suomen ja muiden kielten heteroglossia on positiivinen voimavara. Oppilaiden ja opiskelijoiden on mahdollista tarttua eri kielten ja kielimuotojen resursseihin ja rakentaa niiden pohjalta kielellistä repertoariaan (ks. Dufva & Pietikäinen 2009, 6–7).

Avoin ja myönteinen suhtautuminen monikielisyteen voi tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kohdalla johtua siitä, että monikielisyys ja -kulttuurisuus ovat heille arkipäivää. Näiden opettajien kaikki oppilaat tai opiskelijat ovat monikielisiä ja -kulttuurisia, ja kielten kirjo on luonteva osa arkea. Lisäksi voi myös pohtia, vaikuttaako Pohjanmaan kaksikielisyys opettajien asennoitumiseen. Onko suomen ja ruotsin rinnakkaiselolla ehkä oma osuutensa siihen, että opettajat suhtautuvat monikielisyteen rikkautena?

7.3 Yhteenvetoa opettajien ammatillisista identiteeteistä

Tässä tutkimuksessa turvapaikanhakijoiden opettajien ammatillisten identiteettien osa-alueita on käsitelty erillään, jotta kuhunkin osa-alueeseen liittyvät yksityiskohdat ja käsitteet pääsisivät selkeästi esille ja oikeuksiinsa. Todellisuudessa

opettajan suhde oppilaisiin tai opiskelijoihin, työn haasteet ja niistä selviytyminen sekä opettajan käsitykset kielestä, kielenoppimisesta ja -opettamisesta limityvät yhteen ja muodostavat toisiinsa kietoutuvan kudelman. Tämän tutkimuksen perusteella hahmottuvaa käsitystä turvapaikanhakijoiden opettajan ammatillisesta identiteetistä voikin havainnollistaa kuvion avulla (kuvio 2).



KUVIO 2 Turvapaikanhakijoiden opettajan ammatillinen identiteetti

Kaikki kuviossa 2 esitetyt osa-alueet ovat tämän tutkimuksen tulosten mukaan jollain tavoin muodostamassa jokaisen turvapaikanhakijoiden opettajan ammatillista identiteettiä, mutta osa-alueiden sisällä mahdollisia vaihtoehtoisia identiteettejä on useita. Kuten tulosluvussa esitettiin, esimerkiksi opettajan suhde oppilaisiin tai opiskelijoihin saa hyvin erinäköisiä ilmenemismuotoja sen mukaan, samaistuuko opettaja ystävän, huolenpitäjän ja kasvattajan vai etäisyyttä ottavan opettajan rooliin. Turvapaikanhakijoiden opettajien ammatillinen identiteetti ei siis ole yhtenäinen ilmiö vaan yksilöllisesti rakentuva käsitys itsestä opettajana.

Yksilöllisyydestä huolimatta identiteettiä rakennetaan aina suhteessa ympäristöön (ks. esim. Akkerman & Meijer 2011, 308). Opetettavien turvapaikanhakijoiden ikä näyttääkin tämän tutkimuksen perusteella olevan osaltaan yhtey-

dessä siihen, millaisen identiteetin opettaja työssään muodostaa. Peruskouluikäisten turvapaikanhakijoiden opettajat identifioituvat usein huolenpitäjiksi ja kasvattajiksi, ja heidän kielikäsityksissään sekä kielenoppimis- ja opettamiskäsityksissään korostuvat dialogisuus ja funktionaalisuus. Täysi-ikäisyyttä lähestyvien ja aikuisten turvapaikanhakijoiden opettajien suhde opetettaviinsa sen sijaan jakautuu kahtia: osa omaksuu etäisen roolin, kun taas toiset samaistuvat ystävän rooliin. Etäisyyttä ottavien opettajien kielikäsityksissä kielioppi ja käytäntö kulkevat käsi kädessä, ja ystävöpettajat puolestaan suosivat joko funktionaalista tai kielioppikeskeistä lähestymistapaa. Kaikkien opettajien identiteeteissä oli näkyvissä työn haasteisiin liittyvää toimijuuden ja riittämättömyyden tunnetta riippumatta siitä, missä ja minkäikäisten turvapaikanhakijoiden parissa he työskentelivät.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen ei ole olemassa yksiselitteisiä kriteereitä, sillä teemaa on eri tutkimusperinteissä lähestytty eri näkökulmista. Pohjimmiltaan luotettavuuden määrittelyssä kyse on siitä, kuinka totuus ymmärretään ja miten voidaan tietää, että tutkimuksen avulla saavutettu tieto on totta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–135.) Etnografisessa tutkimuksessa ajatellaan, että tutkimuksen tulokset eivät edusta yhtä objektiivista totuutta, vaan tutkimus ymmärretään sosiaalisena prosessina, jossa tutkijalla ja hänen tekemillään valinnoilla on keskeinen rooli. Olennaista luotettavuuden kannalta on se, kuinka vakuuttavaa tutkimus kokonaisuudessaan on. (Pole & Morrison 2003, 131.) Avoin raportointi on vakuuttavuuden arvioinnin kannalta tärkeässä roolissa. Tässä aluluvussa pohdin aineistonkeruun vaiheisiin, analyysiprosessiin ja raportointiin liittyviä valintoja, jotka ovat vaikuttaneet tutkimukseni luotettavuuteen. Lopuksi tarkastelen vielä tutkijanpositiotani.

Tämän tutkimuksen ensisijaista aineistoa olivat opettajien haastattelut. Haastattelujen luotettavuutta paransi se, että ennen haastattelujen aloittamista

olin jo päässyt tutustumaan joihinkin tutkimukseen osallistuviin opettajiin ja heidän työskentely-ympäristöihinsä. Yhteisten keskustelujen pohjalta minulla oli ajatus siitä, millaiset ammatilliseen identiteettiin liittyvät teemat olivat näille opettajille keskeisiä, ja osasin suunnata haastattelukysymykset juuri näihin teemoihin. Toisaalta ongelmallista haastatteluissa oli se, että kaikki opettajien antamat vastaukset eivät ehkä heijastelleet niinkään heidän omia ajatuksiaan kuin sitä, mitä he toivoivat minun kuulevan. Sosiaalisesti suotavien vastausten antaminen ja haastattelujen tilannesidonnaisuus ovatkin yleisiä haastattelujen luotettavuutta heikentäviä seikkoja: haastateltava saattaa puhua haastattelukontekstissa eri tavoin kuin jossakin toisessa tilanteessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 207).

Toinen käyttämäni aineistonkeruumenetelmä oli havainnointi. Havainnointi menetelmänä voi omalta osaltaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta, sillä sen avulla käytännön toiminnasta saadaan tietoa haastatteluja paremmin ja saatu tieto voidaan suhteuttaa kontekstiinsa (Grönfors 2015, 149). Haastatteluihin liittyvät, luotettavuutta heikentävät tekijät kompensoituvat siis osittain havainnointiaineiston tarjoaman lisäinformaation ansiosta. Havainnoinnissakin on kuitenkin sudenkuoppansa luotettavuutta ajatellen. Havainnointia tekevällä tutkijalla saattaa olla ennakko-oletuksia, jotka ohjaavat havaintoja, eivätkä havainnoitavat välttämättä toimi luonnollisella tavalla ulkopuolisen tarkkailijan ollessa läsnä. Grönforsin (2015, 152) mukaan tutkittavat saattavat tottua tarkkailijan läsnäoloon, jos havainnointi on pidempikestoista, mutta tilapäinen läsnäolo voi aiheuttaa muutoksia käyttäytymiseen. Omassa tutkimuksessani huomasinkin, että läsnäoloni oppitunneilla jännitti usein niin opettajia kuin opiskelijoitakin, ja joillakin tunneilla keräsin mielestäni kohtuuttoman paljon huomiota.

Havainnointiin liittyvä ja luotettavuutta mahdollisesti heikentävä tekijä tutkimuksessani on myös se, että havaintojen kirjaamisen olisi varmasti ollut syytä olla vieläkin tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa. Esimerkiksi havainnointia ohjaava kaavake, jota Ronkainen ym. (2011, 115) ehdottavat havainnoinnin tueksi, olisi voinut parantaa havaintojen ja samalla koko tutkimuksen luotettavuutta.

Toisaalta voidaan pohtia, olisiko ennalta määritelty kaavake lopulta sopinut etnografisella otteella toteutettuun tutkimukseen, jonka tavoitteena oli tuottaa tietoa tutkittavien itsensä todellisuudesta. Valmis kaavake olisi saattanut ohjata huomiota tarpeettoman kapeasti vain tiettyihin asioihin.

Aineiston analyysivaiheessa totesin, että keräämäni aineisto oli erityisesti haastattelujen osalta riittävän kattava ja edustava tutkimustani ajatellen. Tietyt teemat alkoivat selvästi toistua opettajien haastatteluissa, ja toisaalta myös harvinaisempia käsityksiä ja ajattelutapoja nousi esiin. Havainnoimieni oppituntien määrä sen sijaan oli melko pieni, ja niinpä yksittäiset tunnit ja havainnot saivat ehkä liikaakin painoarvoa. Havainnointiaineisto olisi voinut olla hyvin erinäköistä, jos seuraamiani tunteja olisi ollut enemmän tai jos oppitunnit olisivat sattuneet johonkin toiseen ajankohtaan. Yksittäisillä oppitunneilla tekemäni havainnot eivät myöskään välttämättä vastaa tavanomaista tilannetta luokassa sen vuoksi, että opettajat ja opiskelijat jännittivät läsnäoloani. Toisaalta seuraamani oppitunnit tarjosivat tutkimukselle paljon, sillä opettajien kielikäsitteet avautuivat havainnoinnin valossa toiminnan näkökulmasta. Pystyin peilaamaan haastatteluissa esiin nousseita teemoja siihen, mitä oppitunneilla tapahtui. Vaikka havainnoituja oppitunteja olisi voinut olla enemmänkin, jo tällä määrällä löysin yhteneväisyyksiä ja ristiriitoja opettajien puheesta ja toiminnasta. Olen siksi tyytyväinen myös havainnointiaineiston edustavuuteen ja uskon, että se on riittävän kattava tämän tutkimuksen tarpeisiin.

Analyysin edetessä luotettavuuden pohdinta tiivistyi ennen kaikkea vaakuuttavien tulkintojen tekemisen haasteellisuuteen. Haastatteluissa ja havainnoissani vaikutti olevan ristiriitoja, eikä identiteettien analysoiminen ollut millään muotoa yksinkertaista. Analyysimenetelmäni tarjosi kuitenkin eväitä siihen, että luotettavien tulkintojen tekeminen kävi mahdolliseksi. Menetelmä muotoutui hiljalleen prosessin aikana. Koska narratiivinen analyysi oli tutkimusta aloittaessani minulle täysin vieras, perehdyin siihen menetelmäkirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten avulla ennen analyysivaihetta. Kirjallisuuden ja ohjaajiltani saamieni neuvojen pohjalta muodostin tässä tutkimuksessa käytetyn analyysimenetelmän, jonka toimivuuteen olen tyytyväinen. Useiden lukukertojen,

tiivistelmien kirjoittamisen ja tyyppikertomuskokeilujen jälkeen päädyin tulkintoihin, jotka ovat mielestäni perusteltuja ja relevantteja nimenomaan tämän aineiston pohjalta. Auki kirjoitettu analyysiprosessi lisää analyysini luotettavuutta.

Tyyppikertomusten valitseminen tutkimustulosteni raportoinnin muodoksi tarjosi tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetille suojaa, mutta toisaalta se myös häivytti yksittäisten opettajien omaa ääntä. Tutkimukseen osallistuvien oman äänen esiin tuominen on yksi narratiivisen tutkimuksen keskeisistä tavoitteista, ja siksi tämän raportoinnin tavan voi nähdä heikentävän tutkimuksen luotettavuutta ja vakuuttavuutta (ks. esim. Hänninen 2008, 131, 134). Valintani oli kuitenkin tutkimusetiikan näkökulmasta perusteltu, ja luotettavuutta pyrin parantamaan huolellisten tulkintojen ja tarkoin valittujen aineistoesimerkkien avulla. Näkemykseni mukaan tulkintani ovat vakuuttavia, vaikka opettajien äänet eivät erotukaan tyyppikertomusten keskeltä toisistaan erillisinä. Moniääniset kertomukset aukaisevat tutkimiani ilmiöitä useista näkökulmista ja luovat niistä tähän aineistoon perustuvaa kokonaiskuvaa. Voidaan myös pohtia, onko narratiivinen tutkimus koskaan täysin yksiäänistä. Tarinansa kertoneen henkilön äänen lisäksi mukana on aina myös tulkintoja tekevän tutkijan ääni.

Pole ja Morrison (2003, 138) korostavat, että etnografista tutkimusta tekevällä tutkijalla on merkittävä rooli tutkimuksen kuluessa syntyvien narratiivien rakentajana, ja analyysiprosessin aikana asia avautui erityisen hyvin. Tiedostin vahvasti, että analyysin ja tyyppikertomusten rakentuminen oli minun ja aineistoni välistä vuoropuhelua, jossa omat tulkintani vaikuttivat väistämättä saamiini tuloksiin. Tulkintojen subjektiivisuus ei kuitenkaan vähennä tutkimukseni luotettavuutta. Polen ja Morrisonin mukaan (2003, 133) etnografian peruslähtökohtiin kuuluu oletus siitä, ettei tutkimusta voida erottaa tekijästään. Tällä ei tarkoiteta, että tutkimuksessa olisi kyse tutkijan omista mielipiteistä tai ennakkoluuloista, vaan sen sijaan tunnustetaan se tosiasia, että tutkijat voivat tehdä samastakin aineistosta erilaisia tulkintoja. (Pole & Morrison 2003, 132–133.) Subjektiivisuuteni tiedostaen olen käsitellyt aineistoani tarkalla ja kriittisellä tavalla ja reflektoinut tekemiäni valintoja ja päätelmiä huolellisesti.

Oman tutkijanpositioni pohtiminen on leimannut tätä tutkimusta alusta loppuun. Aivan tutkimuksen alkuvaiheilla tutkimuksen kontekstiin tutustuessani pääsin haastattelemaan turvapaikanhakijoita, ja näissä tilanteissa oli mietittävä tarkkaan, miten itseni esittelen ja kuinka haastateltavat kokevat roolini. Näyttäydyinkö heille tutkijana, viranomaisena vai ehkä opettajana? Pohdin myös, millaisia kysymyksiä voin heille esittää. Olin kiinnostunut heidän taustoistaan mutten halunnut, että he kokisivat olonsa epämukavaksi tai että keskustelu muistuttaisi turvapaikan hakemiseen liittyviä puhutteluja.

Kun oma tutkimusaiheeni oli selvillä ja pääsin havainnoimaan ja haastattelemaan opettajia, määrittelin positiotani uudelleen. Pyrin pysyttelemään tutkijan roolissa ja osallistumaan tilanteisiin avoimin mielin, mutta ajoittain tunsin, että opettajien oli vaikea suhtautua minuun objektiivisesti. Opettajien haavoittuvuus nousi esiin tilanteissa, joissa koin, että heille tuli tarve jollain tapaa selitellä tekemisiään, ikään kuin olisin ollut arvioimassa heidän opetustaan. Pyrin omalla toiminnallani osoittamaan, etten ole arvottamassa opetusta tai opettajien ammattitaitoa, mutta aivan täysin en tässä varmaankaan onnistunut. Luottamuksen syntymiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi kentällä olisikin ollut syytä viettää vielä pidempiä ajanjaksoja.

Yksi merkittävimmistä positioistani läpi koko tutkimuksen on kuitenkin ollut opiskelijan ja oppijan rooli. Koen, että tämän tutkimuksen tekeminen on opettanut minulle paljon. Opettajien kanssa käydyt keskustelut ja oppituntien seuraaminen ovat antaneet uutta ymmärrystä opettajan työstä, identiteettien muotoutumisesta ja turvapaikanhakijoiden opettamiseen liittyvistä erityispiirteistä. Tiimietnografisessa tutkimusryhmässä toimiminen on puolestaan tarjonnut kokemuksen yhteisöllisestä tutkimustyöstä, jota luonnehtii omistautuminen merkitykselliseksi koetulle asialle. Tiimissä työskentely on mahdollistanut kokeneemmilta tutkijoilta oppimisen monella tapaa. Yhteiset suunnittelutapaamiset, aineistonkeruumatkat ja matkojen aikana käydyt keskustelut auttoivat ymmärtämään, mitä etnografia käytännössä tarkoittaa. Myös aineiston analyysivaiheessa

ja tulosten raportoinnissa oli runsaasti mentoroinnin piirteitä: sain tutkimusryhmämme jäseniltä ja ohjaajiltani arvokasta tukea analyysimenetelmän ja raportoinnin tavan haltuunottoon.

Koko tutkimukseni lähti alun perin liikkeelle kiinnostuksesta turvapaikanhakijoiden opettajien työn erityispiirteitä kohtaan. Tutkimukseni tarkoitus oli kuvata, miten turvapaikanhakijoiden opettajat hahmottavat ammatillista identiteettiään ja millaisia käsityksiä heillä on kielestä sekä kielenoppimisesta ja -opettamisesta. Haastattelu- ja havainnointiaineiston, huolellisen analyysivaiheen ja harkitun raportoinnin avulla olen mielestäni pystynyt vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin kattavasti. Tutkimukseni avulla on saavutettu uutta tietoa siitä, millaisiksi opettajien ammatilliset identiteetit muotoutuvat juuri turvapaikanhakijoiden opetuksen kontekstissa.

7.5 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus tarjoaa uutta tietoa turvapaikanhakijoiden opettajien ammatillisista identiteeteistä, joihin sisältyvät myös heidän käsityksensä kielestä sekä kielenoppimisesta ja -opettamisesta. Vaikkei yhtä tyypillistä ammatillista identiteettiä ja universaalia käsitysten kuvausta olekaan mahdollista hahmotella, tutkimukseni nostaa silti esiin kysymyksiä, joita olisi syytä pohtia esimerkiksi työyhteisöissä ja opettajankoulutuksessa. Tutkimuksesta ja siinä esitetyistä kertomuksista voi olla hyötyä niin yksittäisille opettajille kuin opettajayhteisöillekin: ne voivat tarjota lukijoille samaistumisen kokemuksia, reflektion mahdollisuuksia ja uusia oivalluksia (ks. esim. Hänninen 2008, 135).

Tutkimuksen perusteella voi todeta, että niin aloittelevat kuin kokeneetkin turvapaikanhakijoiden opettajat tarvitsevat tukea ammatillisen identiteettinsä rakentamiseksi. Identiteettityö alkaa jo opettajankoulutuksessa, ja monet tutkimukseen osallistuneet opettajat painottivatkin koulutusta oman ammatillisen identiteettinsä pohjana. Siksi onkin tärkeää, että koulutuksen laadukkuuteen ja aktiiviseen kehittämiseen panostetaan edelleen. Koulutuksessa tulisi kiinnittää

huomiota siihen, että opiskelijoille tarjotaan runsaasti mahdollisuuksia ammatillisen identiteetin pohtimiseen. Opettajaopiskelijan tulisi koulutuksen aikana muodostaa perusteltu ja tietoinen käsitys siitä, millainen opettaja hän on ja mihin suuntaan hän haluaa kehittää identiteettiään työelämään astuttuaan. Työelämään siirtymisen yhteydessä nuori opettaja kokee usein todellisuusshokin, kun työelämän realiteetit alkavat hahmottua (Farrell 2003, 95). On tärkeää, että opettajalla on tässä vaiheessa tukena selkeä visio opettajuudesta, vaikka identiteetin rakentaminen jatkuu myös työelämässä.

Kielenopettajan kohdalla ammatillisen identiteetin muotoutumiseen liittyy erityisen olennaisesti kielikäsitteistä tiedostuminen, ja tähän tulisi tarjota eväitä jo opettajankoulutuksessa. Opettajat pyrkivät tavoitteeseensa eli opiskelijoiden selviytymiseen yhteiskunnassa erilaisin keinoin, jotka kumpuavat heidän kielikäsitteistään. Jo pelkästään se, mitä yhteiskunnassa selviytyminen opettajan mukaan lopulta on, vaihtelee opettajan kielikäsitteksen mukaan. On tärkeää, että opettajalla itsellään on selkeä ja tiedostettu käsitys siitä, millainen ilmiö kieli on, kuinka sitä opitaan ja miten sitä siis tulisi opettaa. Tällöin opettajan on mahdollista järjestää oppilailleen tarkoituksenmukaista ja loogisella tavalla etenevää kielinopetusta.

Kuten tässä tutkimuksessa on selvinnyt, turvapaikanhakijoiden opettamiseen liittyy erityisiä haasteita, jotka on välttämätöntä ottaa huomioon opetuksessa. Opetettavat ryhmät koostuvat usein eri-ikäisistä ja erilaisista taustoista tulevista oppilaista tai opiskelijoista, ja ryhmien kokoonpano elää jatkuvasti (ks. esim. Coelho 2012, xv). Lisäksi monella turvapaikanhakijalla on taustallaan vaikeita kokemuksia, ja epävarma elämäntilanne itsessään vaikuttaa voimakkaasti opiskeluun ja oppimiseen. Opettajan on tärkeää ymmärtää opiskelijoidensa tai oppilaidensa elämänpolkuja ja sitä todellisuutta, jossa he elävät (ks. esim. Scarino 2014, 388). Tulevaisuudessa on todennäköistä, että yhä useampi opettaja kohtaa luokassaan turvapaikanhakijoita tai turvapaikan jo saaneita oppilaita ja opiskelijoita. Onkin syytä pohtia, kuinka opettajankoulutus voisi vielä nykyistä syvämmän valmistaa opettajia kohtaamaan moninaisuutta luokassaan. Olisiko mo-

nikielisyyden ja -kulttuurisuuden, toisen kielen opettamisen tai eri syistä lähtöisin olevan maahanmuuttajuuden ympärille mahdollista rakentaa esimerkiksi sivuainekokonaisuuksia, jotka alalle suuntautuvat luokan- tai aineenopettajaopiskelijat voisivat liittää tutkintoihinsa? Myös opetusharjoittelumahdollisuuksia voisi laajentaa siten, että opiskelija saisi halutessaan tehdä ainakin osan harjoiteluistaan esimerkiksi valmistavalla luokalla.

Koulutuksen lisäksi työyhteisöjen merkitys ammatillisen identiteetin rakentumiselle on suuri. Yhteistyö onkin yksi teema, jonka merkitys korostuu tämän tutkimuksen tuloksissa useaan otteeseen. Opettajat, joiden työyhteisöissä kollegoiden välinen kommunikaatio toimii ja yhteistyötä tehdään myös sidosryhmien suuntaan, kokevat yhteistyön tekemisen voimavarana. Kollegoilta saadaan tukea omaan työhön, ja sen koetaan hyödyttävän myös oppilaita tai opiskelijoita. Opettajien kollegiaalisuuden ja yhteistyön onkin Savonmäen (2007, 46) mukaan havaittu edistävän opettajuuden ja koulun kehittymistä. Osa opettajista puolestaan tuntee jäävänsä työssään melko yksin. Heillä on kokemus siitä, ettei tarvittavaa tukea ole saatavilla, ja he toivovat enemmän mahdollisuuksia yhteistyön tekemiseen. Työyhteisöjen ja työnantajien olisikin tärkeää pohtia, millainen toimintakulttuuri edistää yhteistyön tekemistä. Tarvetta ja halua yhteistyön tekemiseen kyllä on, mutta rakenteet ja puitteet eivät aina parhaalla mahdollisella tavalla tue yhteistyöverkoston muotoutumista ja ylläpitoa. Myös Savonmäki (2007, 46) huomauttaa, että organisaation tarjoamat mahdollisuudet ovat keskeisessä roolissa yhteistyön tekemisessä.

Yhteistyön lisäksi myös opettajien työssäjaksamisesta ja työn rajaamisesta tulisi keskustella niin työyhteisöissä kuin opettajankoulutuksessakin. Spoof (2007, 145) huomauttaa, että opettajan työ on varsin kokonaisvaltaista ja siksi myös sitouttavaa. Opettajilla on taipumus sitoutua työhönsä jopa liiaksi, mikä voi johtaa väsymiseen ja ylikuormittumiseen. Opettaja saattaa kokea, että vastuu oppilaan hyvinvoinnista ja tulevaisuudesta on viime kädessä hänen ja että opettajuus professiona sisältää varsinaisen opetustyön lisäksi myös sosiaalityöntekijänä, poliisina ja terapeuttina toimimista. (Spoof 2007, 145.) Jotta opettaja jaksaisi työssään, on työmäärää ja työnkuvaa osattava rajata.

Tutkimukseni tuloksista käy ilmi, että kaikki turvapaikanhakijoiden opettajat ovat joutuneet vähintäänkin pohtimaan omia rajojaan, ja erityisesti opiskelijoiden rankkaan elämäntilanteeseen suhtautuminen vaatii opettajalta tietoisia ratkaisuja. Jaksamisesta ja rajojen vetämisestä tulisikin keskustella työyhteisöissä, jotta varsinkaan uudet opettajat eivät jäisi pohdintoihin yksin. Myös opettajankoulutuksessa olisi hyvä ottaa esille jaksamiseen liittyvät seikat. Nykymuotoisessa koulutuksessa rajojen vetämisestä ja opettajan hyvinvoinnista ei juuri puhuta.

Myös opettaja itse voi vaikuttaa ammatillisen identiteettinsä rakentumiseen läpi koko työuransa. Keskeisessä roolissa tässä identiteettityössä on opettajan henkilökohtainen reflektio, johon myös Beijaard ym. (2004, 122) viittaavat: millainen opettaja olen nyt ja millaiseksi haluan tulevaisuudessa kehittyä? Tiedostaminen työtä ohjaavista periaatteista, opetuskäytännöistä ja käsityksistä edellyttää sitä, että opettaja ehtii hetkeksi pysähtyä pohtimaan näitä asioita ajatuksella. Kiireisessä työssä ratkaisut eivät välttämättä aina ole tietoisia, ja toteutunut toiminta voi olla jopa ristiriidassa niiden periaatteiden kanssa, joita opettaja haluaa työssään edistää.

Tämä tutkimus jättää avoimeksi monia kysymyksiä, joihin olisi kiinnostavaa etsiä vastauksia jatkotutkimuksen keinoin. Ensinnäkin turvapaikanhakijoiden opettajien identiteettejä olisi mahdollista tutkia vieläkin syvällisemmin. Useampia turvapaikanhakijoiden opettajia haastatteleamalla identiteeteistä ja opettajanpoluista voitaisiin tehdä tätä tutkielmaa kattavampi esitys, jossa löydettäisiin mahdollisesti vielä hienosyisempiä tyyppikertomuksia kuin mitä tämän tutkimuksen puitteissa on ollut mahdollista rekonstruoida. Olisi myös mielenkiintoista tutkia pitkittäistutkimuksen avulla sitä, miten turvapaikanhakijoiden opettajien opettajuus ja käsitykset muotoutuvat pitkällä aikavälillä. Tässäkin tutkimuksessa on haastatteleamalla saatu selville joitakin opettajien uraan sisältyneitä käännekohtia, mutta pitkittäistutkimuksen keinoin tutkija voisi itse kulkea opettajien rinnalla opettajuuden muutoksissa ja havainnoida tilanteita matkan varrella.

Toinen kiinnostava jatkotutkimusaihe liittyy siihen, miten turvapaikanhakijoiden opettajat sitoutuvat työhönsä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat työnsä pääsääntöisesti hyvin palkitsevaksi, vaikka työhön liittyikin myös monenlaisia haasteita. Vahva sitoutuneisuus tuntui yhdistävän useita haastattemiani ja havainnoimiani opettajia: he tuntuivat löytäneen paikkansa opetus-alalla. Tässä tutkimuksessa havaittiin jo joitakin työn palkitsevuutta ja opettajan sitoutumista edistäviä tekijöitä, mutta näiden teemojen ympärillä olisi vielä tutkittavaa. Onko voimakas työhön sitoutuminen tyypillistä turvapaikanhakijoiden opettajille laajemminkin? Millaiset kokemukset vahvistavat opettajan työhön sitoutumista, ja kuinka opettajat rakentavat näistä kokemuksista sitoutumisen narratiivia ja tarinaansa opettajana?

Tämän tutkimuksen näkökulma on ollut vahvasti opettajissa, mutta yhtä mielenkiintoista olisi ottaa mukaan turvapaikanhakijat opetettavana ryhmänä. Esimerkiksi opettajan kieli-, oppimis- ja opettamiskäsitysten yhteyttä opiskelijoiden oppimistuloksiin voisi selvittää, jotta voitaisiin tehdä johtopäätöksiä siitä, millainen opetus on turvapaikanhakijoiden näkökulmasta tarkoituksenmukaisinta. Olisi myös kiinnostavaa tutkia, millaisia kielenoppijan kertomuksia turvapaikanhakijat kertovat itsestään.

LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 113 (3), 402–423.
- Abbott, H. P. 2008. *The Cambridge introduction to narrative*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- ACTEQ 2003 = Towards a learning profession. The teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers. 2003. Hong Kong: Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications.
- Ahern, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, 109–137.
- Aro, M. 2009. Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. *Jyväskylän Studies in Humanities* 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aro, M. 2013. Kielen oppijasta kielen osaajaksi. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) *Osallistumisen multimodaaliset diskurssit*. AFinLAn vuosikirja 2013. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 11–28.
- Arthur, J. & Martin, P. 2006. Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative education* 42 (2), 177–202.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27 (2), 308–319.
- Bahtin, M. M. 2004. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar. Stylistics in teaching Russian language in secondary school. *Journal of Russian and East European Psychology* 42 (6), 12–49.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128.
- Björklund, M. 2013. Multilingualism and multiculturalism in the Swedish-medium primary school classroom in Finland – some teacher views. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6 (1), 117–136.
- Blackledge, A. & Creese, A. 2010. *Multilingualism. A critical perspective*. Advances in sociolinguistics. New York: Bloomsbury Publishing.

- Blommaert, J. & Jie, D. 2010. *Ethnographic fieldwork. A beginner's guide*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bovellan, E. 2014. Teachers' beliefs about learning and language as reflected in their views of teaching materials for content and language integrated learning (CLIL). *Jyväskylä Studies in Humanities* 231. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Cenoz, J. & Gorter, D. 2011a. A holistic approach to multilingual education: introduction. *The Modern Language Journal* 95 (3), 339-343.
- Cenoz, J. & Gorter, D. 2011b. Focus on multilingualism: a study of trilingual writing. *The Modern Language Journal* 95 (3), 356-369.
- Chan, K.-W. & Elliott, R. G. 2004. Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 20 (8), 817-831.
- Coelho, E. 2012. *Language and learning in multilingual classrooms. A practical approach*. Bristol: Multilingual Matters.
- Coldron, J. & Smith, R. 1999. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies* 31 (6), 711-726.
- Creese, A. & Blackledge, A. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94 (1), 103-115.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009. Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29 (1), 1-14.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O.-P. 2011a. Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples. Journal of Applied Language Studies* 5 (1), 109-124.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O.-P. 2011b. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 3. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 22-34.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Mahlakaarto, S. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto. (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 169-179.

- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.
- Farrell, T. S. C. 2003. Learning to teach English language during the first year: personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education* 19 (1), 95–111.
- García, O. & Sylvan, C. E. 2011. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in pluralities. *The Modern Language Journal* 95 (3), 385–400.
- Gay, G. 2002. Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education* 53 (2), 106–116.
- Gee, J. P. 2001. Identity as an analytic lens for research in education. Teoksessa W. G. Secada (toim.) *Review of research in education* 25. Washington DC: American Educational Research Association, 99–125.
- Geneven sopimus 1951 = Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 77/1968. Valtion säädöstietopankki Finlex. Viitattu 12.8.2015.
http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077_2
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–161.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 175. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heikkinen, H. L. T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia*

aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–167.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Horsti, K. 2005. Vierauden rajat. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 471. Tampere: Tampereen yliopisto.

Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N. & Purcell, S. 2000. The experience of constructivism: transforming teacher epistemology. Journal of Research on Computing in Education 32 (4), 455–465.

Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39–63.

Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 16–40.

Hänninen, V. 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A.-M. Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.) Etiikkaa monitieteisesti: pohdintaa ja kysymyksiä. Kuopio: Kuopion yliopisto, 121–137.

Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.

Kaaja, M. 2015. Suomalaisen koululuokan monikulttuurinen todellisuus. Etnografinen tapaustutkimus monikulttuurisuudesta, identiteetin rakentumisesta sekä vuorovaikutuksesta ja osallisuudesta luokassa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Viitattu 28.3.2016.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/46758/URN:NBN:fi:juu-201509032805.pdf?sequence=1>

Kanno, Y. & Stuart, C. 2011. Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. The Modern Language Journal 95 (2), 236–252.

Kitade, K. 2014. Second language teachers' identity development through online collaboration with L2 learners. CALICO Journal. 31 (1), 57–77.

- Koskinen-Sinisalo, K.-L. 2015. Pitkä tie. Maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen. Acta Universitatis Tamperensis 2112. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kymlicka, W. 2012. Multiculturalism: success, failure, and the future. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- L 17.6.2011/746 = Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta sekä ihmiskaupan uhrin tunnistamisesta ja auttamisesta. Valtion säädöstietopankki Finlex, ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 15.5.2016. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110746>
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. Formaalin ja funktionaalisen traditio kieltenopetuksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 99. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lasky, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teacher and Teacher Education* 21 (8), 899–916.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) Sociocultural theory and second language learning: recent advances. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Lähteenmäki, M. 2010. Heteroglossia and voice: conceptualising linguistic diversity from a Bakhtinian perspective. Teoksessa M. Lähteenmäki & M. Vanhala-Aniszewski (toim.) Language ideologies in transition: Multilingualism in Russia and Finland. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17–33.
- Meer, N. & Modood, T. 2012. How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies* 33 (2), 175–196.
- Migri 2012 = Turvapaikan hakeminen. Kaaviokuva. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 16.10.2015.

http://www.migri.fi/download/15993_turvapaikkahakemus.pdf?f4f53ac63676d288

- Migri 2015 = Vastaanottokeskuksessa opastetaan turvapaikanhakijoita suomalaisen yhteiskuntaan. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 1.4.2016.
http://www.migri.fi/medialle/tiedotteet/lehdistotiedotteet/lehdistotiedotteet/1/0/vastaanottokeskuksessa_opastetaan_turvapaikanhakijoita_suomalaiseen_yhteiskuntaan_62048
- Migri 2016a= Ilman huoltajaa olevat lapset. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 10.4.2016.
http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/vastaanottotoiminta/vastanonon_palvelut/ilman_huoltajaa_olevat_lapset
- Migri 2016b = Kansainvälistä suojelua koskevat päätökset. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 1.4.2016.
http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/turvapaikan_hakeminen/paatosturvapaikka_ja_kansainvalinen_suojelu
- Migri 2016c = Kiintiöpakolaiset. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 1.4.2016.
http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/kiintiopakolaiset
- Migri 2016d = Oleskelulupa muulla perusteella. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 10.4.2016.
http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/turvapaikan_hakeminen/paatosturva-oleskelulupa_muulla_perusteella
- Migri 2016e = Oleskeluluvan voimassaolo ja lupatyypit. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 1.4.2016. <http://www.migri.fi/oleskeluluvat/lupatyypit>
- Migri 2016f = Sanasto. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 1.4.2016.
<http://www.migri.fi/medialle/sanasto>
- Migri 2016g = Turvapaikka- ja pakolaistilastot. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 1.3.2016. http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/turvapaikka_ja_pakolaistilastot
- Migri 2016h = Tutkimatta jättäminen. Maahanmuuttovirasto. Viitattu 1.4.2016.
http://www.migri.fi/turvapaikka_suomesta/turvapaikan_hakeminen/hakemuksen_kasittely/tutkimatta_jattaminen
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mustonen, S. 2015. Käytössä kehittyvä kieli. Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. Jyväskylä Studies in Humanities 255. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Mäntymaa, E., Rissanen, J. & Juutilainen, V. 2015. Suomen vastaanottokeskukset kartalla: katso, miten tilanne muuttui kevästä. Yle uutiset 12.11.2015. Viitattu 13.11.2015.
http://yle.fi/uutiset/suomen_vastaanottokeskukset_kartalla_katso_miten_tilanne_muuttui_kevaasta/8449842
- OKM 2015 = Maahanmuuttajien koulutuksen kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 16.10.2015.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/maahanmuuttajien_koulutuksen_kehittaaminen/index.html
- Pakolaisneuvonta 2010 = Edustajana turvapaikkamenettelyssä. Opas alaikäisen turvapaikanhakijan edustajalle. Pakolaisneuvonta. Viitattu 15.5.2016.
http://www.pakolaisneuvonta.fi/files/PAN_edustajaopas_2010_verkko.pdf
- Pakolaisneuvonta 2011 = Pakolaisneuvonnan tiedote EIT:n Dublin-palautuksia Kreikkaan koskevasta päätöksestä. Pakolaisneuvonta 21.1.2011. Viitattu 1.4.2016.
http://www.pakolaisneuvonta.fi/index_html?cid=317&lang=suo
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 13–37.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Pinson, H. & Arnot, M. 2010. Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education* 14 (3), 247–267.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education*. Maidenhead: Open University Press.
- Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: The Falmer Press, 5–23.
- Pöyhönen, S. 2003. Uraopettajia, juurilleen palaajia ja kielenharrastajia. Suomen kielen opettajien ammatti-identiteetti Venäjän koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 1986. *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rivers, W. 1981. Teaching foreign language skills. 2. painos. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.) Handbook of research on teacher education. New York: Routledge, 732–755.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L. Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Rontu, K. & Ruunaniemi, K. 2014. Vastaanottokeskusten opintotoiminnan suunnitelma. SKYOPE-hanke. Viitattu 16.10.2015.
<https://rednet.punainenristi.fi/sites/rednet.mearra.com/files/tiedostolat/Opintotoiminnan%20suunnitelma.pdf>
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 410. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saaranen, A. & Eskola, J. 2003. Narratiiveja narratiiveista. Eläytymismenetelmäaineiston koettelu. Teoksessa J. Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A. Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopion yliopisto, 143–162.
- Salo, O.-P. 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. Puhe ja kieli 29 (2), 89–102.
- Saukkonen, P. 2013. Poliittikka monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Cuporen verkkojulkaisuja 17. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Scarino, A. 2014. Learning as reciprocal, interpretive meaning-making: A view from collaborative research into the professional learning of teachers of languages. The Modern Language Journal 98 (1), 386–401.
- Sisäministeriö 2016 = Turvapaikanhakijoita saapui viime vuonna ennätysmäärä. Sisäministeriö. Viitattu 10.4.2016.
<http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat>

- Skutnabb-Kangas, T. 1981. *Bilingualism or not. The education of minorities.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Spoof, M. 2007. "Pintaa syvemmälle" – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. *Tutkimuksia* 277. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. & Latomaa, S. 2012. Dealing with increasing linguistic diversity in schools – the Finnish example. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous multilingualism. Northern perspectives on order, purity and normality.* Basingstoke: Palgrave Macmillan, 67–95.
- Syrjälä, L. 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus. 257–270.
- Tanner, J. 2014. Kaikkihan tietää, että ne on epäluontevia. Miten S2-oppikirjojen dialogeja voisi kehittää? Teoksessa Y. Lauranto & M. Vehkanen (toim.) *Päättymätön projekti. Puhetta eri S2-foorumeilla.* *Kakkoskieli* 7. Helsinki: Helsingin yliopisto, 135–148.
- Tarnanen, M., Luukka, M.-R., Pöyhönen, S. & Huhta, A. 2010. Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus* 41 (2), 154–165.
- Tavakoli, M., Zabihi, R. & Ghadiri, M. 2015. Adopting a mixed methods approach to assessing foreign language teachers' teaching/learning conceptions and their language teaching biases. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues* 34 (4), 791–802.
- TEM 2015 = Tietoa kunnille kansainvälistä suojelua hakevien ja oleskeluluvan saaneiden henkilöiden vastaanotosta. Työ- ja elinkeinoministeriö. Viitattu 30.12.2015.
https://www.tem.fi/files/43742/Infoliite_turvapaikanhakijoiden_ja_oleskeluluvan_saaneiden_vastaanottaminen_kunnissa.pdf
- Terry, N. P. & Irving, M. A. 2010. Cultural and linguistic diversity: Issues in education. Teoksessa R. P. Colarusso & C. M. O'Rourke (toim.) *Special education for all teachers.* 5th edition. Dubuque: Kendall Hunt, 109–132.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Valkonen, J. 2007. Psykoterapia, masennus ja sisäinen tarina. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 77/2007. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Varis, M. 2012. Kielikäsitys yläkoulun äidinkielen oppikirjoissa. Acta Universitatis Ouluensis E 127. Oulu: Oulun yliopisto.
- Viljakka, V. 2015. Turvapaikanhakijoiden tulva on johtamassa uuteen ongelmaan: "Poikkeustilanne, mihin kukaan ei osannut varautua". Savon Sanomat 7.10.2015. Viitattu 15.10.2015.
<http://www.savonsanomat.fi/uutiset/kotimaa/pakolaisissa-on-tuhansia-opetusta-tarvitsevia-esi-ja-peruskouluikaisia/2144848>
- Yle 2014 = Kulturfonden stöder svenska för asylsökande. Yle Nyheter 13.5.2014. Viitattu 1.4.2016. <http://svenska.yle.fi/artikel/2014/05/13/kulturfonden-stoder-svenska-asylsokande>

LIITE

Haastattelurunko

Opettajien haastattelu

Taustat

- nimi
- koulutus
- nykyinen opetettava turvapaikanhakijoiden ryhmä/ryhmät
- opetuskokemus turvapaikanhakijoiden parissa; muu opetuskokemus

Opettajuus

- kuvaile tavallista työpäivääsi (millaisia vaiheita ja tehtäviä päivän aikana tyypillisesti tulee vastaan)
- millaisia rooleja sinulla on työssäsi (suhteessa opiskelijoihin, työyhteisöön, asuinyhteisöön, alaan)
- mitä erityispiirteitä juuri turvapaikanhakijoiden opettamiseen liittyy, miten eroaa muusta s2-opetuksesta
- millaista ammattitaitoa sinulta vaaditaan; millaisia valmiuksia opettajankoulutuksen pitäisi tarjota niille, jotka suunnittelevat opettavansa turvapaikanhakijoita
- millaisia vinkkejä antaisit aloittelevalle turvapaikanhakijoiden opettajalle
- mistä saat voimaa työhön, mitkä ovat opettajan työn etuja
- millaisia haasteita kohtaat työssäsi; mikä on vaativinta työssäsi (emotionaalinen/ammattillinen/kielellinen); miten ratkaiset haasteet

Kielen opettaminen

- miten uusi kieli opitaan, mikä oppimisen ensivaiheissa on tärkeää
- mikä merkitys suomen kielellä on turvapaikanhakijoille
- mitä pidät tärkeänä kielen opettamisessa / mitä opettaja voi tehdä
- millaisia menetelmiä hyödynnät
- millaisia tavoitteita asetat, mitä jokaisen pitäisi oppia
- miten käsitys kielestä on muuttunut uran aikana

Opettajana kehittyminen

- muistele uran alkua: millainen opettaja olit silloin (työtavat luokassa, opetuksen suunnittelu, suhtautuminen opiskelijoihin, arvot, uskomukset, pelot...)
- millaisena opettajana näet itsesi nyt; ovatko ajatuksesi muuttuneet; jos ovat, miten ja miksi
- käännekohtat: onko sinulle jäänyt urasi varrelta mieleen joitakin tilanteita, jotka ovat tuntuneet sinusta erityisen tärkeiltä/merkityksellisiltä opettajuutesi kehittymisen kannalta; millaisia tilanteita ja mikä merkitys

- miten kehität omaa opettajuuttasi

Opettajan tehtävä

- mikä on mielestäsi turvapaikanhakijoiden opettajan tärkein tehtävä
- mitä haluaisit opettajana saada aikaan
- millaisia arvoja haluat välittää
- missä menevät oman opettajuutesi rajat; onko asioita, jotka haluat rajata oman tehtäväsi ulkopuolelle
- mitä mieltä olet työsi yhteiskunnallisesta merkityksestä