

**"Suomi ja Syyria alkavat samalla kirjaimella!" -  
Peruskouluun valmistava luokka kotoutumisen tilana**

Niina Törmänen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2017  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

"Kotissa on kaikki" Orhan, 6 vuotta.



## TIIVISTELMÄ

**Törmänen, Niina. 2016. "Suomi ja Syyria alkavat samalla kirjaimella!" -Peruskouluun valmistava luokka kotoutumisen tilana. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos, 71 sivua.**

Tämä tutkimus selvittää esiopetusikäisten maahanmuuttajalasten kotoutumista tukevia ja sitä hidastavia tekijöitä suomalaisessa varhaiskasvatus- ja kouluinstitutiiossa maahanmuuttajien peruskouluun valmistavalla luokalla. Tutkimuksessa tuodaan näkyväksi myös, miten maahanmuuttajalasten arki kouluympäristössä rakentuu. Tutkimuskohteena on vähän aikaa sitten Suomeen tulleet peruskouluun valmistavaa luokkaa käyvät 6-16-vuotiaat lapset, erityisesti 5 esiopetusikäistä pienryhmäläistä, eteläisen Suomen pienessä kyläkoulussa.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa aineisto on kerätty etnografisella metodilla, osallistuvan kenttähavainnoinnin, piirustusten, valokuvien ja videoiden avulla. Aineisto analysoitiin sisällön analyysillä teoriaohjautuvasti.

Peruskouluun valmistavalla luokalla kotoutumista tukeviksi asioiksi nousivat esille lasten tarpeiden kokonaisvaltainen huomioiminen, ja vähäisissä määrin kielen oppiminen, pysyvyyden tuoma turvallisuus, lapsen oman kulttuurin huomioiminen ja yhteistyö vanhempien kanssa. Kotoutumista hidastaviksi asioiksi esiin nousivat toiminnan alun vähäinen suunnittelu, aika- ja työvoimaresurssien puute ja koulun kaukainen sijainti vastaanottokeskuksesta. Tutkimus vahvisti aiempien tutkimusten tulokset opettajan kompetenssin sekä opettajan roolin tärkeydestä maahanmuuttajalapsen kotoutumisprosessissa.

Johtopäätöksenä tutkimustuloksista voidaan sanoa, että esiopetusikäisten valmistavan opetuksen suunnitteluun, rakenteeseen ja riittävään resursointiin on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota ja lisäksi on tärkeää ymmärtää varhaisen kotouttamistoimien merkitys esiopetusikäisille maahanmuuttajalapsille.

Asiasanat: kotoutuminen, peruskouluun valmistava opetus, tila ja paikka.

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1. JOHDANTO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 MAAHANMUUTON HAASTEENA KOTOUTUMINEN.....</b>	<b>9</b>
2.1 Maahanmuuton kotouttamispolitiikka.....	9
2.2 Kotoutuminen kaksisuuntaisena muutosprosessina .....	10
2.3 Lasten resurssit kotoutumiseen .....	15
2.4 Toiseus ja osallisuus.....	16
<b>3 TILAN JA PAIKAN MERKITYS KOTOUTUMSESSA.....</b>	<b>18</b>
3.1 Tilan ja paikan merkitys.....	18
3.1.1 Fyysinen ja tulkittu ympäristö.....	19
3.1.2 Ympäristö prosessina.....	21
3.2 Kotoutumisen tavoitteet opetussuunnitelmassa.....	21
3.3 Koulun aloittaminen.....	24
3.4 Opettajan merkitys kotoutumisessa .....	25
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>27</b>
4.1 Tutkimuksen taustasitoumuksena holistinen ihmiskäsitys.....	27
4.2 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset.....	28
4.3 Aineiston hankintamenetelmät.....	29
4.4 Tutkittavat.....	31
4.5 Aineiston analyysi.....	32
4.6 Tutkimuksen eettiset ratkaisut.....	34
<b>5 TULOKSET .....</b>	<b>36</b>
5.1 Tutkimusluokka ja sen toimintamallit .....	36

5.2	”Tule syliin” .....	43
5.2.1	Lapsen tarpeiden kokonaisvaltainen huomioiminen.....	43
5.2.2	Kielen oppiminen.....	44
5.2.3	Pysyvyyden tuoma turvallisuus.....	45
5.2.4	Yhteistyö vanhempien kanssa.....	46
5.2.5	Lapsen oman kulttuurin huomioiminen.....	47
5.3	”En ole ehtinyt ottaa selvää, mikä on hänen äidinkielsä” .....	49
5.3.1	Alun yllättävät muutokset ja vähäinen suunnittelu.....	49
5.3.2	Ajan ja henkilökunnan resurssien vähyys.....	50
5.3.3	Kiire.....	50
5.3.4	Toimintaympäristön heikko hyödyntäminen.....	52
5.3.5	Koulun kaukainen sijainti.....	53
<b>6.</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>55</b>
6.1	Tulosten tarkastelua.....	55
6.1.1	Opettajan tärkeä tehtävä.....	56
6.1.2	Kotoutumisen edistäminen kouluuyhteisössä.....	57
6.1.3	Kotiuttamistoimien huolellinen toteuttaminen.....	58
6.1.4	Koulu mukana perheen kotoutumisessa.....	58
6.1.5	Koulu kotoutumisen tilana.....	59
6.1.6	Toiseuden ja osallisuuden tarkastelua.....	60
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	61
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>64</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>71</b>

# 1 JOHDANTO

Pro gradu-tutkielmassani tutkin maahanmuuttajalasten hyvän kotoutumisen edellytyksiä. Aiheen valintaan vaikuttivat maahanmuuton ajankohtaisuus ja herännyt kysymys siitä, miten itse varhaiskasvatuksen ammattilaisena voin vaikuttaa heidän kotoutumiseensa edistävasti. Tutkimusaiheen valintaan oletettavasti vaikutti myös oma historiani. Isäni lähetettiin vuonna 1943 Ruotsiin sotalapsena hänen ollessaan viisivuotias. Perheensä ainoana sairas lapsi lähetettiin sodan jaloista Ruotsiin saamaan sairaalahoitoa, koska Suomessa siihen ei olisi ollut mahdollisuutta. Hänet hoidettiin terveeksi. Kolme vuotta isäni asui ruotsalaisessa perheessä, mistä hänelle jäi enimmäkseen hyviä kokemuksia. Siitäkin huolimatta, että ensin ero omasta perheestä ja toisen kerran eroaminen Ruotsin perheestä oli raskasta. Suomen talvi- ja jatkosodan aikana 1939-1948 Ruotsi otti vastaan noin 70 000 suomalaislasta (Salminen 2007, 4, 98). Ei ole siis kauan aikaa siitä, kun Suomi itse on tarvinnut ja saanut apua sodanjalkoihin joutuneille lapsilleen.

Turvapaikanhakijoiden määrä Euroopassa kasvoi vuonna 2015 ennätyskellisen nopeasti. Pääasiallisena syynä tähän ovat olleet pitkittyneet konfliktit maailman kriisialueilla. Vuoden 2014 aikana pakolaisten määrä maailmassa lisääntyi 8,3 miljoonalla ihmisellä, ja samaan aikaan vain 126 800 ihmistä kykeni palaamaan takaisin kotimaahansa. Pitkään jatkuneiden sotien vuoksi myös kriisimai- den naapurivaltioiden kantokyky alkoi ylittyä, sillä yli 86 prosenttia maailman pakolaisista on kehitysmaissa. Kun kotiin palaamisen mahdollisuus ei näytä todennäköiseltä, osa ihmisistä on alkanut siirtyä vähitellen Etelä-Eurooppaan ja enenevässä määrin myös Pohjois-Euroopan maihin. Eniten pakolaisia Eurooppaan tuli Irakista, Syyriasta ja Afganistanista ja Afrikasta. Keskustelua pakolaisuudesta käydään maailmanpolitiikassa kiivaasti järkevien ratkaisujen löytämiseksi. (Suomen pakolaisapu 2016.)

Maaliskuussa 2016 Euroopan unioni ja Turkki tekivät ihmisoikeusjärjestöjä huolestuttaneen sopimuksen, jonka jälkeen kaikki luvattomasti Turkin kautta Eurooppaan tulevat pakolaiset voidaan palauttaa Turkkiin. Myös Euroopassa

turvapaikkaa hakemattomat tai he joiden hakemus hylätään, voidaan palauttaa Turkkiin. (Eurooppa neuvosto 2016.) Yhdistyneiden kansakuntien lastenjärjestö Unicef otti tähän kantaa ja esitti, että pakolaisten palauttaminen epävakaiseen Turkkiin voi olla haitallista erityisesti lapsille (Unicef 2016).

Suomessa pakolaisuus oli suurimmillaan jatkosodan lopulla 1940-luvulla, jolloin Suomessa oli jopa 100 000 ulkomaalaista. Tämän jälkeen pakolaisia on tullut Suomeen enimmäkseen kiintiöpakolaisina. Vuosittainen määrä on ollut muutamia satoja. Vuoden 2015 aikana Suomeen tuli 32 476 turvapaikanhakijaa, kun edellisenä vuonna heitä oli vain 3651. Kesän 2015 aikana alkanut laaja muuttoaalto ja turvapaikanhakijoiden määrä ylittivät Suomen normaalin vastaanottokyvyn. Jouduttiin nopeasti perustamaan yli sata uutta pakolaisten vastaanottokeskusta, koululuokkia pakolaislapsille ja luomaan rakenteita, joiden avulla maahanmuuttajia kotoutetaan ja saadaan nopeammin työelämään. (Suomen pakolaisapu 2016.)

Metodologialtaan etnografisen lapsuudentutkimuksen avulla pyrin selvittämään, minkälainen paikka peruskouluun valmistava luokka on ja minkälaiset asiat näyttävät vaikuttavan turvapaikanhakijalasten kotoutumiseen. Tutkielmasani haluan kuvata prosessia, jossa turvapaikanhakijalapsen parhaillaan elävät. Haluan myös paremmin ymmärtää, minkälaisia tarpeita näillä lapsilla on heidän aloittaessaan elämää Suomessa.

Pro gradu-tutkielmani kysymykset ovat; miten lasten arki valmistavalla luokalla rakentuu sekä mitkä asiat edistävät ja hidastavat kotoutumista. Peruskouluun valmistava luokka on usein lapsen ensimmäinen kohtaamispaikka suomalaisen varhaiskasvatus- ja kouluinstituution kanssa. Talibin (1999) mukaan koulu instituutiona heijastaa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia. Koulun sanotaan olevan maailma pienoiskoossa. Mikä merkitys kotoutumiseen on kouluinstituution rakenteilla, tunneilmastolla ja fyysisellä kouluympäristöllä? Suomessa kotoutumista tutkinut Jasinskaja-Lahti (2005, 103) toteaa vastavuoroisesta kotoutumisesta, ettei siinä maahanmuuttajalla ole aina vapautta valita omanlaisensa kotoutumisstrategiaa. Maahanmuuttajia vastaanottavan maan ja valmistava-

van luokan koulukäytännöt vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten maahanmuuttajaoppilaat suhtautuvat ja kotoutuvat uuteen yhteiskuntaan. (Jasinskaja-Lahti 2005, 103.)



## 2 MAAHANMUUTON HAASTEENA KOTOUTUMI- NEN

Seuraavassa avaan kotoutumista ilmiönä sekä maahanmuuttajien kotoutumiseen vaikuttavista tekijöistä saatuja tutkimustuloksia. Luvussa 2.3 tuon esiin tutkimustiedon avulla lasten traumaattisten kokemusten mahdollisista vaikutuksista heidän resursseihinsa kotiutua uuteen ympäristöön. Luvussa 2.4 esittelen kotoutumiseen keskeisesti vaikuttavia toiseuden ja osallisuuden käsitteitä.

### 2.1 Maahanmuuton kotouttamispolitiikka

Kotouttamisella tarkoitetaan yhteiskunnan toimenpiteitä, joilla kotoutumista tuetaan. Viranomaisten kotouttamistoimien tavoitteena on, että Suomeen muuttanut henkilö tuntee yhteiskunnalliset oikeutensa ja velvollisuutensa ja tuntee olevansa suomalaiseseen yhteiskuntaan tervetullut jäsen. Kotouttamista ohjaa laki kotoutumisen edistämisestä. (Finlex 2010.)

Ennätyksellisen suuren turvapaikanhakijamäärän vastaanotto talvella 2015 sujui Suomen viranomaisten, Suomen Punaisen Ristin ja muiden toimijoiden osalta mallikkaasti. Tornion vastaanottokeskuksen mittava ja tehokas turvapaikanhakijoiden logistinen organisointi noteerattiin myös kansainvälisesti. Seuraava, vieläkin suurempi haaste Suomelle on turvapaikan saaneiden onnistunut kotouttaminen. Työ- ja elinkeinoministeriö vastaa kotouttamiseen liittyvien asioiden valmistelusta ja toteutuksesta (Suomen sisäministeriö 2016). Suomen hallituksen kotouttamisohjelman painopistealueita ovat perheiden tukeminen, lasten ja nuorten kotoutumisen edistäminen, koulutus sekä työllistyminen (Mäki-salo-Ropponen 2012).

Suomen lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila esitti syksyllä 2015 mediassa huolensa maahanmuuttajalasten epäonnistuneesta kotoutumisesta. Kurttilan huoli perustui Terveystieteiden tutkimuskeskuksen 2015 tekemän oppilaskyselyyn perustuvan raportin surkeisiin tuloksiin. Raportista selviää, että ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajanuori joutuu muita useammin kiusatuksi,

fyysisesti uhatuksi ja seksuaalisen väkivallan uhriksi. ”Lasten ja nuorten kotouttaminen on merkittävä ongelma, jonka vakavuutta ei ole Suomessa täysin ymmärretty”, Kurttila (2015) kommentoi.

Ruotsalaisen (2012) mukaan suuren kotouttamishaasteen ja taloudellisten ponnistusten lisäksi, on maahanmuutolla Suomelle myös myönteisiä vaikutuksia. Maahanmuuttajat ovat omalta osaltaan korjanneet väestön ikärakenteen vironomia ja valtion väestöllistä huoltosuhdetta. Huoltosuhteella tarkoitetaan taloudessa työttömien ja muiden työvoiman ulkopuolella olevien määrän suhdetta työllisten määrään. Väestöllisellä huoltosuhteella taas tarkoitetaan lasten ja eläkeläisten määrän ja työkäisten määrän suhdetta. Rapo toteaa (2012) Suomen tilapäisestä huoltosuhteen heikkenemisestä, että maahanmuutossa avainkysymys on siinä, kuinka kotoutuminen ja myöhemmin työllistyminen onnistuu. Mäki-salo- Ropponen (2012) tarkentaa, että Suomen virallinen kotouttamispolitiikka tähtää maahanmuuttajien yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja myös maahanmuuttajien oman kieli- ja kulttuuriperintönsä ylläpidon tukemiseen. Rapo (2012) muistuttaa vielä, että jos maahanmuuttajan kotoutuminen jostain syystä epäonnistuu ja syrjäytymiskierre alkaa, kasvaa yhteiskunnan huoltotaakka. Tästä syystä kotoutumisen onnistuminen on yhteiskunnan ja kotoutujan kannalta tärkeää.

## **2.2 Kotoutuminen kaksisuuntaisena muutosprosessina**

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumista on tutkittu huomattavasti enemmän kuin lasten. Kosonen (1994) arvioi, ettei niistä saatuja tutkimustuloksia voida suoraan verrata lasten tilanteeseen. Kotoutuminen on moniulotteinen ilmiö, jota voidaan lähestyä esimerkiksi taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen integroitumisen sekä psyykkisen sopeutumisen kautta. Suomessa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumisesta on tehty tutkimusta jonkin verran eri näkökulmista käsin, mutta Jasinskaja-Lahden (2005) työryhmän pitkittäistutkimus maahanmuuttajien kotoutumisesta pääkaupunkiseudulla on niistä laajin ja uranuurtavin. Tätä tutkielmaa tehdessäni huomioin, että Englannissa maahanmuuton tutkimusta on

tehty runsaasti, johtuen oletettavasti siitä, että Englanti on aina ollut hyvin monikulttuurinen yhteiskunta ja maahanmuutto on ollut jo vuosikymmeniä huomattavasti suurempi ilmiö kuin Suomessa.

Aikaisemmin kotoutuminen käsitettiin ainoastaan integroitumiseksi uuteen kulttuuriin. Käsite integraatio tulee latinankielisestä sanasta "integro", joka tarkoittaa kokonaisuudeksi yhdistämistä, jossa osat säilyvät muuttumattomina. Integraatiolla tarkoitetaan sitä, että maahanmuuttaja sopeutuu yhteiskuntaan ja omaksuu uusia tietoja, taitoja ja toimintatapoja, jotka auttavat häntä osallistumaan aktiivisesti uuden kotimaansa elämänmenoon. Uudemmassa tulkinnassa Liebkind (2000, 13) kuvaa kotoutumista akkulturaatioksi, erilaisten kulttuurien kohdatessa tapahtuvaksi muutosprosessiksi johon liittyy sekä vähemmistöryhmien sopeutuminen enemmistökulttuuriin, että enemmistön sopeutuminen kulttuurivähemmistöihin. Usein ajatellaan vieläkin, että uuden maahanmuuttajan on sopeuduttava vallitseviin olosuhteisiin, mutta myös valtaväestöllä on oma vastuunsa kotoutumisprosessissa. (Liebkind 2000, 13.)

Kotoutuminen on kahdensuuntaista dialogia ja aito dialogisuus vaatii molemmilta avoimuutta. Dialogisuudessa jaetaan omaa kulttuuria, opitaan toisilta, peilataan omaa kulttuuria ja näin rakentuu uusi yhteinen kulttuuri. Dialogissa molemmat osapuolet ovat tärkeitä ja ilman toisen osapuolen vastakaikua on vaikea tulla osalliseksi yhteiskunnassa. (Puukari & Taajamo 2007, 15.) Mäkisalo-Ropponen (2012) mukaan toiset maahanmuuttajista kotoutuvat helposti, toiset tarvitsevat sopeutumiseen enemmän aikaa ja tukipalveluita eli kotouttamistointia. Kotoutumisprosessiin vaikuttavia asioita ovat esimerkiksi maahanmuuttajan ikä, sukupuoli, sosiaalinen tausta, koulutus ja henkilökohtaiset elämäkokemukset. Kotoutumista voidaan tarkastella yksilön, perheen, yhteiskunnan tai valtion tasolla. Keskeisiä kotoutumista edesauttavia yksilötason asioita ovat kielen oppiminen, sosiaalisten ja kulttuuristen tilanteiden hallinta sekä ammatillisten valmiuksien hallinta. Kotoutumisen onnistumisessa myös yhteiskunnan myönteinen asenneilmapiiri maahanmuuttajia kohtaan on tärkeää. (Mäkisalo-Ropponen 2012.)

Englantilaistutkijat Ager ja Strang (2008, 169) ovat tutkineet kotoutumisen edellytyksiä neljällä alueella, joita ovat työllistyminen (employment), asuminen (housing), koulutus (education) ja terveys (health). Kuten alla olevassa kaaviossa esitetään Agerin ja Strangin (2008) mukaan kotoutumisessa merkittäväksi tekijäksi yksilötasolla nousevat sosiaaliset yhteydet (social bridges), johon kuuluvat: maahanmuuttajan suhteet lähtömaahan sekä perheen ja yhteisön suhteet (social bonds) ja lisäksi kontaktit uuteen yhteiskuntaan (social links). Kotoutumista merkittävästi edistäviin asioihin kuuluvat kieli ja kulttuurin tuntemus (language and cultural knowledge) sekä turvallisuus ja pysyvyys (safety and stability) sekä pysyvän kansalaisuuden saaminen ja kansalaisoikeudet (rights and citizenship). (Ager & Srang 2008, 169).

KUVIO 1. Agerin ja Strangin (2008, 170) mukaan laadittu kaavio kotoutumista edistävästä tekijöistä:

Markers and Means	Employment	Housing	Education	Health
Social connection	Social Bridges	Social Bonds	Social Links	
Facilitators	Language and cultural Knowledge		Safety and Stability	
Foundation	Rights and Citizenship			

Maahanmuuttajien työllistymistä kotoutumisen näkökulmasta, on osa-alueista tutkittu ehkä eniten. Tämä lienee teollisuusmaissa yhteiskunnallisesti merkityksellistä ja siksi kiinnostusta myös tutkimukseen on ollut. Työllistymisestä seuraa maahanmuuttajalle taloudellista riippumattomuutta ja toiveikkaat tulevaisuuden näkymät ja työssä päästään osalliseksi yhteiskunnasta sekä opitaan kieltä.

Monet maahanmuuttajista ovat korkeasti koulutettuja, mutta heidän asiantuntijuuttaan on vaikea todentaa tai päivittää isäntämaan käytäntöjen mukaisiksi. Maahanmuuttajat usein aloittavatkin työuransa tehtävissä, joissa ei ole pätevyysvaatimuksia. Agerin ja Strangin (2008, 171) sekä Somervillen ja Wintourin (2006, 51) mukaan maahanmuuttajan työnsaantia auttavat riittävä kielitaito, tulkki, työssä tarvittavat taidot ja avun saaminen työn hakemisessa.

Omaan kotiin liittyy Agerin ja Strangin (2008, 172) mukaan enemmän fyysistä ja emotionaalista hyvinvointia, eikä kodin tärkeys kotoutumisessa ole niinkään riippuvainen kodin kunnosta tai koosta, vaan merkitys on enemmän yhteisöllinen, johan liittyy tunne aloilleen asettumisesta. Oma koti edustaa turvallisuutta ja pysyvyyttä, mitä monillakaan maahanmuuttajilla ei lähtömaassaan ole pitkään aikaan ole ollut. Ager ja Strang (2008, 172), Phillips (2006, 33), Rutter (2006, 50) ja Hek (2005, 19) esittävät, että pitkä vastaanottokeskuksessa olo, epävarmuus kodin pysyvyydestä ja oleskeluluvan odottaminen ja lapsella mahdollinen koulun vaihto eivät tue kotoutumista.

Ager ja Strang (2008, 172) kuvaavat koulutusta ja kouluun menoa lapsille ja myös heidän vanhemmilleen ensimmäisiksi ja tärkeimmiksi kontakteiksi uuteen yhteiskuntaan. Kontaktit kouluun tukevat siten koko perheen kotoutumista. Koulun kautta tulee myös vanhemmille paljon tietoa yhteiskunnan palveluista. Kotouttamisen eräs keskeisimmistä tavoitteista ovat eri kulttuuritaustaisten välisen vuorovaikutuksen lisääminen ja uuden kielen oppiminen. Ager ja Strang (2008) sekä Warren (2006) tuovat molemmat tutkimuksissaan esille problematiikan, joka liittyy erillisten kielen oppimiseen tarkoitettujen ryhmien perustamiseen. Kun maahanmuuttajat opiskelivat uutta kieltä vain toisten maahanmuuttajien kanssa, jäi vuorovaikutus paikallisten oppilaiden kanssa vähemmälle. Tämä taas hidasti sopeutumista, tutustumista ja kulttuuristen tapojen oppimista. Sen sijaan maahanmuuttajalapsen henkilökohtaisen tuen saaminen luokassa auttoi kielen oppimisessa (Warren 2006). Puutteellinen kielitaito ja tietämättömyys palveluista voi vaikeuttaa myös terveyteen liittyvien kysymysten selvittelyssä uudessa kotimaassa. Kestävyyttä maahanmuuttajan ko-

toutumiseen ja asettumiseen uuteen kotimaahan tuo kuitenkin myönteinen turvapaikkapäätös ja kansalaisoikeudet. Maahanmuuttajasta tulee osa uutta yhteiskuntaa kansalaisoikeuksineen ja myös kansalaisvelvollisuuksineen. (Ager & Strang 2008, 173; Hek 2005, 22.)

Kotoutuminen kaksisuuntaisena prosessina nähtynä edellyttää Agerin ja Strangin (2008) mukaan paikalliselta yhteisöltä ymmärrystä ja suvaitsevaa ilmapiiriä. Hyvien suhteiden syntyminen yksilöiden tai perheiden välillä sai tutkimuksen mukaan aikaan tunteen yhteisistä arvoista ja lisäsi osallisuuden tunnetta. Kuuluvuuden ja osallisena olemisen tunne on merkittävä osa kotoutumista. Tutkimusten tuloksena merkittäväksi alkuvaiheen kotoutumista edistäväksi asiaksi yksilötasolla ilmeni ihmisten antama emotionaalinen tuki ja arkipäivänkäytännöissä auttaminen (Hek 2005; Ager & Strang 2008).

Agerin ja Strangin (2008) tutkimuksen lopputulemana perustan hyvälle kotoutumisen mahdollisuuksille luovat järkevä maahanmuuttopolitiikka ja sen tehokas täytäntöönpano, jossa tuetaan työllistymistä ja asunnon saantia. Tutkimuksen toinen tärkeä kotoutumiseen vaikuttava ilmiö oli uudenlaisen monikulttuurisuusajattelun tärkeys. Rudiger (2006, 31-32) esittää myös, että kotoutumisessa on tärkeää saada säilyttää oma kulttuurinen ja uskonnollinen identiteetti ja samalla hyväksyä ja omaksua jotain uutta. Molemmilla osapuolilla; sekä kotoutujalla että ympäröivällä yhteiskunnalla on sopeutumista. Molempien sosiaalinen pääoma kasvaa, kun omaksumme uudenlaisen, yhteisen monikulttuurisen yhteiskunnan.

Arnot ja Pinson (2005) korostavat, että maahanmuuttajalasten kotoutumisessa on tärkeää kokonaisvaltainen lähestymistapa ja joka toteutetaan lasten tarpeiden näkökulmasta. On tärkeää ymmärtää lasta vallitsevassa tilanteessa ja antaa hänelle turvallisuutta, toivoa paremmasta ja edesauttaa lapsen onnellisuutta. Lapsella on tässä varhaisessa kotoutumisen vaiheessa erilaisia sosiaalisia ja koulutuksellisia tarpeita, jotka pitää huomata ja ymmärtää. Kielitaidon oppiminen, turvallisuuden- ja pysyvyyden tunne ovat niistä tärkeimmät.

### 2.3 Lasten resurssit kotoutumiseensa

Tutkimukseni lapset tulevat kaikki sotaa käyvistä maista, mutta heidän kokemuksiaan kotimaassa ja matkalla Suomeen ei tarkalleen tiedetä. Tällainen ”piilotieto” on tärkeää lasten kanssa työskentelevien tiedostaa, jotta lapsen sosiaalisia tarpeita voitaisiin paremmin ymmärtää myös koululuokassa (Rutter 2006, 5). Tutkimus maahanmuuttajalasten psyykkisistä voimavaroista Suomessa on vähäistä. Lasten sekä perheiden tietojen saaminen on vaikeaa kielitaidon puutteen vuoksi ja monesti he myös haluavat vaieta vaikeista kokemuksistaan (Suikkanen 2010, 38; Marriot 2001). Vaikka Suomessa sosiaalisektorin työntekijät tapaavat perheitä heidän turvapaikanhakuvaiheessa, on lasten yksilölliset lähtökohdat kotoutumiseen ja osallisuuden tukemiseen tärkeää pystyä Rutterin (2006, 42) ja Hekin (2005, 1) mukaan koulussa tunnistamaan tai tietämään, jotta kotoutuminen ja oppiminen koulussa olisi menestyksekkästä.

Kotoutumisprosessissa sekä kotoutuja, että uusi yhteiskunta osiltaan sulautuvat toisiinsa. Molemmipuolista ymmärrystä tarvitaan. Emme voi ymmärtää lapsen käsityksiä, oletuksia, arvoja, tarpeita ja voimavaroja, jos emme tunne lasta ja hänen kulttuuriaan ja historiaansa. Sotaa käyvistä maista, kuten Syyriasta, Irakista ja Afganistanista lapset saapuvat maahamme vanhempiensa tai sukulaisensa kanssa. Osa lapsista tulee yksin. Useimmilla matka on ollut pitkä, vaikea ja vaarallinen. Lähtömaassa elämää on eletty sodan keskellä, ehkä koko lapsen elinajan ajan. Tämän kaltaiset kokemukset lapsen historiassa ovat riski lapsen fyysiselle ja psyykkiselle kehitykselle. (Kaplan, Stolk, Valibhoy, Tucker & Baker 2016, 87.)

Suikkasen (2010) mukaan Suomeen tulleista pakolaislapsista kolmasosa on kokenut traumaattisia kokemuksia. Hodes (2000) esittää, että 40 prosenttia Englantiin tulleista pakolaislapsista kärsii jonkinasteisista psyykkisistä oireista. Fazel ja Stein (2003) ovat sitä mieltä, että jopa yli neljännes kaikista Englantiin vuoden aikana tulleista turvapaikanhakijalapsista kärsi merkittävästä psyykkisistä häiriöistä. Traumaattisilla kokemuksilla tarkoitetaan tilanteita, joissa lapsen tai hänen läheistensä henki, psyykkinen tai fyysinen koskemattomuutensa on uhattuna

(Suikkanen 2010). Pakolaislapsella tällaisia traumatisoivia kokemuksia voivat olla lähtömaassa koettu väkivallan ja sodan aiheuttama turvattomuus, perheenjäsenten katoaminen tai nälän ja pelon kokeminen. Myös Kaplan ym. (2005, 87) ja Hek (2005, 5) vahvistavat, että matkalla koetut vaarat, meren ylittäminen, oleskelu pakolaisleirillä ja vieraissa kaupungeissa syrjittynä oleminen on voinut aiheuttaa lapselle traumoja.

Traumaperäinen stressi voi aiheuttaa lapsilla aggressiivisuutta ja impulsiivisuutta. Traumatisoituminen voi vaikuttaa myös merkittävästi lapsen koulunkäyntiin, jolloin keskittyminen ja oppiminen voi vaikeutua (Arvonen & Katva 2010, 54; Kaplan ym. 2011, 88). Lapsen trauma voi olla myös sekundäärinen, jolloin esimerkiksi lapsen vanhemman traumatisoituminen välittyy lapseen (Kaplan ym. 2011, 88; Bracken 1998; Summerfield 1998). Rutterin (2006, ix) mielestä on kuitenkin tärkeää, ettemme lähde ”populistiselle tielle” tulkitsemaan ja patologisoimaan maahanmuuttajalasten ja heidän perheidensä traumaattisia kokemuksia liikaa, tehden heistä uhreja. Rutter (2006, 33-44) peräänkuuluttaa myös kokonaisvaltaista, joustavaa kotouttamisen näkemystä, jossa lapsi tulee kuuluksi ja nähdyksi. Lapset ovat haavoittuvassa asemassa, mutta lasten tärkeimmän resurssin kotoutumisprosessissa muodostavat kuitenkin lapsen vanhemmat. Jos vanhemmat pystyvät tukemaan ja olemaan turvallisia aikuisia, on lapsella hyvät mahdollisuudet kotoutumiseen uudessa kotimaassaan, kovista kokemuksista huolimatta. Kotoutumisresursseja lapselle voi antaa myös joku muu turvallinen aikuinen tai yhteisö. (ks. Therborn 2014, 63.)

## **2.4 Toiseus ja osallisuus**

Toiseuden ja osallisuuden käsitteet ovat tärkeää ymmärtää, kun puhumme vähemmistöistä. Toiseus on vaikea käsite. Käsitettä on käytetty muun muassa kulttuurintutkimuksessa, naistutkimuksessa, sosiologiassa ja filosofiassa. Tutkimuksessa toiseuden käsitteen avulla on etsitty suhdetta tutun ja vieraan tai normin ja poikkeavan välille. Sen avulla on kuvattu valtasuhteita, joissa joku tai jokin ymmärretään paitsi erilaiseksi myös toista alemmaksi. Toiseuden käsitteen avulla



on haluttu paljastaa arvottavia valtahierarkioita. (Löytty 2005, 162–167.) Rastaa (2008) mukaan toiseuden kokeminen on yksilötasolla erilaisuuden kokemista suhteessa valtaväestöön. Kaikki ne, jotka ovat toisia yhteiskunnassa saattavat tulla leimatuiksi tai kokonaan näkymättömiksi. Toisaalta ihmisen on tärkeää kokea olevansa erillinen, ainutkertainen suhteessa muihin. Therborn (2014, 51) kuvaa erilaisuuden ja eriarvoisuuden eroa niin, että erot ovat annettuja tai itse valittuja, kun taas eriarvoisuuden muodot rakentuvat sosiaalisesti. Erilaisuuden kokeminen vaikuttaa väistämättä lapsen minäkuvaan (Rastaa 2008, 247 – 248). Maahanmuuttajalapsi kokee joissakin tilanteissa toiseuden kokemuksia, ilman että häntä varsinaisesti syrjittäisiin. Samaan aikaan hän voi kokea osallisuutta, samankaltaisuutta ja yhteenkuuluvuutta tilanteissa, joissa häneen suhtaudutaan hyväksyvästi ja otetaan mukaan. (Löytty 2005.)

Osallisuudella tarkoitetaan nähdäksi, kuulluksi, arvostetuksi ja ymmärretyksi tulemistä. Osallisuus on osallistumista laajempi asia ja osallinen pystyy halutessaan päättämään ja vaikuttamaan asioihin. Koulussa osallisuuden kokeminen on tärkeää siksi, että se on lapsen kasvun ja oppimisen paikka. Jotta koulu ja luokka olisi lapselle osallistava yhteisö, tarvitaan siellä kasvatuskäytäntöjen kehittämistä, ryhmissuhteissa ohjausta ja aikuisen apua siinä, että lapsi voi kokea itsensä merkitykselliseksi. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006.)

Maahanmuuttajalapsi elää uudessa kotimaassaan monenlaisten kulttuurien ristiaallokossa. Rastaa (2008) mukaan lapsi, jolla on lasten vertaisvaltahierarkiassa vähiten valtaa, tarvitsee erityisesti tuekseen aikuisen arvovaltaa. Koulussa opettajan rooli tässä on tärkeä. Lapsi tarvitsee kuulemistä, asioiden selvittämistä, väliintuloja ristiriitatilanteissa ja myös lohdun ja turvan antamista sitä tarvitsevalle (Pollari ja Koppinen 2011, 99). Positiivisten sosiaalisten kokemusten antaminen lapselle on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Takalan (1992, 166) arvion mukaan syrjäytymiseen johtavat mekanismit saattavat syntyä hoivan puutteesta ja arvottomuuden tunteesta jo lapsuudessa. Kotoutumisessa on olennaisesti kysymys toiseuden kokemisen ja osallisuuden kokemisen suhteesta.

### 3 TILAN JA PAIKAN MERKITYS KOTOUTUMSESSA

Tässä tutkimuksessa valmistava luokka on se lapsen ympäristö, joka määrittää omalta osaltaan, miten lapsilla on mahdollisuus elää elämäänsä uudessa kotimaassa. Tarkastelen seuraavassa valmistavaa luokkaa ja sen ympäristöä paikana ja tilana, missä lasten keskinäinen sekä aikuisten välinen toiminta rakentuu. Alaluvuissa tarkennan tilan fyysiseksi ja kokijan tulkitsemaksi sekä prosessina jatkuvasti rakentuvaksi ja muuttuvaksi. (Raittila 2008.) Luvuissa 3.2 esitän valmistavalle luokalle opetussuunnitelmassa annetut tavoitteet, jotka määrittävät keskeisesti lapsen toimintaa ja mahdollisuuksia. Luvussa 3.3 esitän tutkimustietoa koulun aloitusvaiheen kokemusten merkityksestä kotoutumiseen sekä luvussa 3.4 esitän aiempaa tutkimustietoa opettajan merkityksestä siihen, miten tilassa toimimisen mahdollisuudet lapselle avautuvat.

#### 3.1 Tilan ja paikan merkitys

Chwlan ja Malonen (2003) mukaan olemisen laatu, jonka lähiympäristö lapselle tarjoaa, rakentaa heidän elämäänsä ja mahdollisuuksiaan toimia ja kiinnittyä yhteisöön ja yhteiskuntaan. Chawla ja Malone (2003, 125, 127) toteavatkin, että on tärkeää huomata se, että lasten lähin sosiofyysinen ympäristö määrittää sitä, onko lapsilla mahdollisuutta olla yhteisönsä jäseniä. Lapsen lähiyhteisössä valitsevien sosiaalisten suhteiden laatu, esimerkiksi aikuisten ja vertaisten välillä, vaikuttaa siihen, ovatko yleiset tilat avoimia vai suljettuja lapsille.

Tutkimuksessani määrittelen paikan humanistisen maantieteen tapaan kokemuksellisena ja subjektiivisena ilmiönä, jossa ihmiset antavat paikoille merkityksiä. Suhdetta paikkaan voidaan tarkastella osallisuuden, sivullisuuden ja identiteetin kautta. Paikkaan voi olla sekä subjektiivinen että kollektiivinen kokemussuhde, johon voi vaikuttaa esimerkiksi yhteinen historia. (Haarni, Karvonen, Koskela & Tani 1997, 17-18.) Haluan avata paikan ja tilan käsitteitä laajemmin selvittääkseni, miten pienesti ja toisaalta suuresti, tilassa ja paikassa koetut asiat ja niiden merkitykset maahanmuuttajalapsen elämässä rakentuvat.

Raittilan (2008, 15) mukaan käsitteillä tila ja paikka voidaan ymmärtää kolme erilaista ympäristöä, fyysinen, tulkittu ja prosessuaalinen ympäristö. Jakaamalla tilan käsitettä kolmeen ryhmään, tuodaan esiin lapsen niissä saamaa oppijan, tulkitsijan tai toimijan roolia.

### 3.1.1 Fyysinen ja tulkittu ympäristö

Raittila (2008, 14) esittää, että tutkimuksessa erotetaan usein kaksi erilaista ympäristöä, fyysinen ja tulkittu käsitteillä tila ja paikka. Luonnontieteiden piirissä ympäristöä tarkastellaan universaalina, materiaalisena kokonaissysteeminä. Tutkimuksen tavoitteena on tällöin ympäristön täsmällinen, yleispätevä ja yksiselitteinen mittaaminen ja kuvaaminen objektiivisten tietojen varassa. Sitä vastoin, ihmistieteellisessä tutkimuksessa kohteena on ihmisen kokema ja tulkitsema ympäristö. Tutkimuskohteena ovat ihmisen monet tavat tulkita ympäristöään. Humanistisen maantieteen tradition mukaan paikka syntyy niin, että ihminen elää ja toimii tilassa. Tilan kokemista ei voi irrottaa ihmisestä, joka "elää paikkaa". Vastavuoroisesti taas paikka vaikuttaa kokijan tapaan hahmottaa maailmaa (Tani 1995, 7, 18).

Malkin (1995) mukaan ihmiset ja kulttuuri saavat identiteettinsä niiden kiinnittyessä tiettyyn paikkaan. Hynynen (2002) on tutkinut afrikkalaisten ja venäläisten maahanmuuttajien kotoutumisen paikkoja ja kaupunkitilojen merkitystä maahanmuuttajien integraatioprosessissa meillä Suomessa ja havainnut, että heidän arkielämänsä kiinnittyy kaupunkitilaan juuri erilaisten paikkojen välityksellä. Maahanmuuttaja hakee paikkaansa suhteessa itseensä samoin kuin ympäristöönsä. Hynynen (2002) nimeää paikan sosiaalisesti ulottuvuudeksi ja sosiaalisen kohtaamisen paikoiksi, joissa asiat ja ihmiset kohtaavat niin, että niistä muodostuu sosiaalisia verkostoja. Maahanmuuttajan kotoutuminen vaatii juuri näiden paikkojen luomista ja syntymistä uudessa ympäristössä.

Raittila (2008, 16) toteaa, että ihmisen suhde ympäristöön on tärkeä asia kunkin henkilökohtaisen elämän jäsentymisen kannalta. Ihmisen ja ympäristön

vuorovaikutukseen sisältyy kysymys molempien osapuolten muuttumisen mahdollisuuksista ja ehdoista sekä inhimillisen kulttuurin kehityksen suunnasta. Fyysinen tila saa merkityksensä ja järjestyksensä, kun ihminen havainnoi ja tulkitsee ja nimeää omaa ympäristöään. Tilaan liitetään yksilöllisiä ja subjektiivisia merkityksiä, tunteita, muistoja, arvoja, toiveita ja pelkoja.

Valmistavalla luokalla infrastruktuuri ja sosiokulttuurinen paikka ovat lapsille uusia ja siksi vieraassa ympäristössä paikan aistiminen on herkempää. Tuttu paikka tapahtumien kontekstina jää usein huomiotta tai ainakin ilman kyseenalaistamista tai pohdintaa. Paikka muuttuu tapahtumien kenttänä lapselle näkyväksi ja tiedostetuksi. Tutkimukseni havainnointiaineistona olleet lapset olivat kaikki sotaa käyvistä maista ja heidän olosuhteensa olivat jo pitkään olleet epävarmat. Epävarmuuden tunne saa ihmiset kaipaamaan pysyvää, tuttua ja turvallista paikkaa. Siksi maahanmuuttajalapsille pysyvyys, kotoisuus ja turvallisuuden tunne uudessa kotimaassa on erityisen tärkeää. (Siim 2006.) Sama tila voi siis tuottaa erilaisia kokemuksia eri ihmisille. Yhteisön kulttuuri kuvaa viime kädessä yksilölle ympäristön. Paikka ei ole objektiivinen fakta, vaan ihmisen tiedoista, kokemuksista ja inhimillisestä tulkinnasta merkityssisältönsä saava ilmiö. (Karjalainen 1995, 88-94.)

Häkli (1999, 82) mukaan lasten ja ympäristön relationaalisessa tarkastelussa ovat mukana lasten kokema ja yhteiskunnallisesti tuotettu fyysinen ja kulttuurinen kouluympäristö. Se tulee subjektiivisesti tulkituksi ja kietoutuu osaksi lasten elämää. Ne tavat, joilla lapset voivat käyttää luokkaympäristöä ja toimia siinä, heijastavat samalla lasten sosiaalista paikkaa kouluyhteisönsä kulttuurissa.

O'Brien, Jones ja Sloan (2000, 275) muistuttavat, että täytyy olla tietoa siitä, miten lapset käyttävät ympäristöään, jotta yhteiskunnallisten toimenpiteiden suunnittelussa voitaisiin lisätä lasten mahdollisuutta osallistua ja olla yhteiskunnan täysivaltaisia jäseniä. Lapset tuottavat eletyn paikan omasta näkökulmastaan.

### 3.1.2 Ympäristö prosessina

Massey (2005) toteaa, että tila ja ympäristö tunnetaan ihmisen ja ympäristön keskinäisen suhteen tuloksena. Käsitteet ympäristöstä voi rakentua niin globaalissa kuin yksittäisessä, paikallisessa vuorovaikutuksessa. Kun ympäristö Olwigin ja Gullowin (2003, 7-8) mukaan käsitetään fyysisen tilan ja ihmisen vuorovaikutuksen prosessiksi, on se jatkuvasti rakentuva ja muuttuva. Ympäristö syntyy siis prosessissa ja on jatkuvan uudelleen konstruoinnin kohteena. Ympäristö tarjoaa tietynlaisia mahdollisuuksia, tarjoumia ja rajoituksia olla lapsi. Se, miten lapset käyttävät ympäristöä ja millaista heidän toimijuutensa siinä voi olla, reflektoi sitä, millaisena lapset ja lapsuus tietyssä yhteisössä nähdään. Tällaisessa lasten ja ympäristön vastavuoroisessa, toiminnallisessa prosessissa syntyy eletty paikka ja elettyä paikkaa tutkittaessa on tärkeää analysoida, mitä ympäristössä tapahtuu.

## 3.2 Kotoutumisen tavoitteet valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelma luo raamit valmistavan luokan toiminnalle ja tavoitteet opetukselle. Valmistavassa opetuksessa tilalla ja paikalla on merkittävä asema oppimisen ja toimimisen monipuolisena mahdollistajana. Valmistavan luokan opetuksen resursseja vähentämällä tai lisäämällä voidaan vaikuttaa maahanmuuttajalapsille tärkeiden oppimisympäristöjen käyttömahdollisuuksiin. Esimerkiksi riittämättömien henkilöstöresurssien vuoksi retkien, metsäretkien ja eriyttävän toiminnan järjestäminen on vaikeaa. Valmistavan opetuksen toimintakulttuuri rakentuu oppivan yhteisön periaatteille. Sen tulisi edistää kaikkien jäsentensä hyvinvointia ja oppimista. Valmistavassa opetuksessa hyödynnetään kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimisympäristöjä ja monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja. (Opetushallitus 2015.)

Perusopetuslaissa (Finlex 1998) säädetään maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta. Opetushallitus (2009) hyväksyi Suomessa järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet vuonna 2009. Perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu maahanmuuttajataustaisille lapsille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito tai muut valmiudet eivät ole riittävät esi- tai perusopetuksessa opiskeleminen. Valmistavaa opetusta annetaan 6-16-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Maahanmuuttajalapsi on valmistavassa opetuksessa yleensä noin vuoden ennen perusopetukseen siirtymistä. Opetukseen osallistuvalla lapsella on oikeus siirtyä perusopetukseen jo ennen näiden tuntimäärien täyttymistä, jos hän pystyy seuraamaan perusopetusta. Opetusta varten ei ole määritelty valtakunnallista tuntijakoa tai oppimäärää, vaan opetus perustuu oppilaan aiempiin tietoihin ja taitoihin. Perusopetuslaissa oppilalla on oikeus työpäivinä opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen ja ohjaukseen. (Opetushallitus 2015.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä, joka yleensä on kunta tai kaupunki. Valmistavaa opetusta voidaan järjestää myös pelkästään yhdelle oppilaalle. Opetusryhmät muodostetaan oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti niin, että ryhmäjako edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä sekä varmistaa opetussuunnitelman mukaisten ja oppilaiden henkilökohtaisissa opinto-ohjelmissa asetettujen tavoitteiden saavuttamisen. (Opetushallitus 2015.)

Oppilaita integroidaan valmistavan opetuksen aikana esi- ja perusopetukseen, oppilaan ikätasoa vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin opetusryhmiin oppilaan henkilökohtaisessa opinto-ohjelmassa määritellyllä tavalla. Integroinnilla edistetään suomen tai ruotsin kielen kehittymistä, sisältöjen omaksumista eri oppiaineissa ja kotoutumista. (Opetushallitus 2015.)

Valmistavan luokan opetus rahoitetaan valtion osuudella, joka on oppilas-kohtainen. Opetuksen järjestäjälle maksetaan perusopetuksen kotikuntakorvauksen perusosa kaksinkertaisena ilman kunnan rahoitusosuutta. Opetushalli-

tus suosittelee valmistavan luokan kooksi 8-10 oppilasta, mutta opetuksen järjestäjä määrittelee paikallisesti opetusryhmän maksimiryhmäkoon. (Opetushallitus 2015).

Opetusministeriön laatiman valmistavan opetuksen opetussuunnitelman uusien perusteiden mukaan (2015) maahanmuuttajalasten opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön, että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi. Lapsen omalla äidinkielellä toteutettu opetus ja tuki edistävät oppilaan opiskelua ja koutoutumista.

Oppiminen on laaditun opetussuunnitelman mukaan sidoksissa oppilaan aiempiin tietoihin ja oppimisstrategioihin ja on siten jokaisella yksilöllistä. Ajan puutteen ja yhteisen kielen puuttumisen takia oppilaan taustatietojen selvittämien ei ole kuitenkaan aina helppoa. Oppiainejakoa käytetään valmistavassa opetuksessa vain soveltuvien osien. Opetuksen eheyttäminen on tärkeä osa valmistavan opetuksen toimintakulttuuria. Kokonaisuuksien tarkastelu ja tiedonaloja yhdistelevät, tutkivat työskentelyjaksot ohjaavat oppilaita soveltamaan tietojaan ja tuottavat kokemuksia osallistumisesta tiedon yhteisölliseen rakentamiseen. Oppilaat voivat näin hahmottaa koulussa opiskeltavien asioiden merkitystä oman elämän ja yhteisön sekä yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta. Samalla he saavat aineksia maailmankuvansa laajentamiseen ja jäsentämiseen. Myös opetuksen eriyttäminen tarvittaessa on tärkeää, koska lasten tietojen ja taitojen tasot vaihtelevat. Valmistavan opetuksen opettajalle ei ole asetettu Suomessa kelpoisuusvaatimuksia. (Opetushallitus 2015.)

Valmistavaa opetusta järjestetään myös integroituna muuhun opetukseen. Esi- ja alkuopetuksessa on pääkaupunkiseudulla ns. inklusiivisia valmistavia ryhmiä, jotka mahdollistavat lasten sosiaalisen integroimisen ja edistävät suomen kielen ja kulttuurin oppimista vertaisoppimisen avulla. (Elonen 2013.)

### 3.3 Koulun aloittaminen

Macaskill ja Fisher (2002) sekä Candappan ja Egharevban (2000) painottavat lapsen ensimmäisten kontaktien ja kokemusten laadun merkitystä siihen, kuinka hyvin ja nopeasti lapsi tai nuori uuteen kotimaahansa kotoutuu. Myös Rutter (2006, 5) on nostanut esille kolme merkittävintä kotoutumiseen vaikuttavaa lapsen tarvetta uudessa ympäristössä; hyväksyvä, rasismista vapaa ilmapiiri, sosiaalisten tarpeiden kanssa nähdyn tuleminen ja lapsen kielellisiin tarpeisiin vastaaminen. Koulu ympäristönä avaa lapselle mahdollisuudet osallisuudelle ja määrittää rajoituksia lapsen toiminnalle. Koulu pysyvänä tilana ja paikkana, omine esineineen ja sääntöineen tuo turvallisuutta ja auttaa kotoutumisessa. Koulun aloittaminen on maahanmuuttajalapselle erityisen tärkeää lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen edistymisessä. Koulu tuo struktuuria ja rutiineja elämään monien muutosten, pitkän matkustamisen ja odottamisen jälkeen. Sota on jatkunut monissa lasten lähtömaissa jo niin kauan, että joillakin nuoremmilla lapsista ei ole ollenkaan tai paljoa kokemusta lähtömaan varhaiskasvatus- tai kouluinstituutiosta. Koulu paikkana avaa myös lapselle ja hänen perheelleen ensimmäinen mahdollisuuden tulla osaksi uutta yhteisöä.

Hekin ja Salesin (2002) mukaan maahanmuuttajalapsi hyötyy hyvästä ja riittävästä kodin ja koulun yhteistyöstä. Vanhempien mukaan ottaminen tukee sekä lapsen ja koko perheen asettumista ja viestii lapselle ja perheelle, että heitä arvostetaan koulussa. Maahanmuuttaja perheiden kielen ja kulttuurin huomioiminen koulussa on tärkeää ja tuo koulua ja perhettä lähemmäs toisiaan. Rutter (2003) painottaakin, että tulkin riittävä käyttö on ratkaisevan tärkeää hyvän alun saamiseksi yhteistyölle, mutta resurssien puuttuessa siitä ei ole tullut rutiinia päiväkotien ja koulutyössä. Monet asiantuntijat ovat sitä mieltä, ettei lapsen tai perheen sukulaisia tai tuttavien olisi hyvä käyttää tulkkina toisin kuin usein on käytännössä tapana.



### 3.4 Opettajan merkitys kotoutumisessa

Sosiaaliset suhteet ja osallisuuden kokemukset ovat avainasemassa koulun onnistuneessa aloittamisessa ja kotoutumisen edistämisessä. Candappan (2003) mukaan maahanmuuttaja lapsille ja nuorille on tärkeää, että opettajalla on ymmärrystä maahanmuuttajien kohtaamiseen. Opettajan tärkeä tehtävä on luoda ilmapiiri hyvälle vuorovaikutukselle lapsen ja hänen perheensä kanssa. Voidaan sanoa, että opettaja vaikuttaa oleellisesti siihen, miten koulu paikkana avautuu lapselle koettavaksi ja elettaväksi. Hyvä vuorovaikutus kouluyhteisössä estää myös kiusaamisen ja syrjäytymisen mahdollisuutta. Opettajan on tärkeää tunnistaa lapsen sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet ja tarvittaessa nostaa ne opetussuunnitelmassa keskiöön. Hek (2002) esittää, että parhaiten lasta auttaisi kotoutumisessa opettaja, jolla on sama kulttuuri ja kielitausta kuin lapsella. Tämä ei useinkaan käytännössä toteudu, mutta jo lapsen kulttuuritaustan jonkinasteinen tunteminen auttaa asioiden yhteisessä ymmärtämisessä. Rutterin (2003) muistuttaa kuitenkin, että tärkeimmät asiat maahanmuuttajalasten opettajuudessa on maahanmuuttajalapsen tukeminen ja kielenoppimisen alkeiden opettaminen.

Valmistavan opetuksen asema monikulttuuristuvassa Suomessa on vakiintunut, mutta edelleenkin valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksia ei ole valtakunnallisella tasolla määritelty vaikka, kehittämistyötä muun opetuksen saralla tehdään jatkuvasti. Vuoden kestävän valmistavan opetuksen aikana opettajan tärkeä rooli on riittävän suomen kielen oppimisessa, jotta siirtyminen perusopetukseen olisi onnistunutta, mutta myös laajemmin auttaa lasta kotoutumaan uuteen yhteiskuntaan; toimimaan yhdenvertaisena yhteiskunnan jäsenenä, ehkäistä toiseuden kokemuksia luokassa ja auttaa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Talib (2005, 3) on tutkinut opettajien monikulttuurista kompetenssia todeten, että opettajan työ on rankkaa tunnetyötä, joka edellyttää laajentunutta ammatillisuutta. Opettajan oma sosiaalinen tietoisuus auttaa maahanmuuttajalapsen tilanteen kohtaamisessa ja ymmärtämisessä. Talib (2005, 110) arvioi, että opettajan omakohtaisesti koettu toiseuden tunne, esimerkiksi ulkomailla asumisen ja vähemmistönä olemisen myötä lisää sosiaalisen tietoisuuden kompetenssia.

Tarvitaan tunnetaitoja, yhteiskunnallista tietoisuutta, globaalia vastuuntuntoa, mutta myös erityispedagogista tietoa erottaa ja tunnistaa lapsen yksilöllisiä ja yhteisöllisiä erityistarpeita. Maahanmuuttajalasten erityisen tuen tarvetta ei ole helppoa arvioida lapsen vähäisen kielitaidon vuoksi ja joskus yksilöllisiltä vaikuttavat ominaisuudet ovat itse asiassa kulttuuriseurannaisia. Kulttuurilähtöiset tavat voidaan siis nähdä yksilön poikkeavuuksina tai yksilön erityistarpeet voidaan puolestaan niputtaa kulttuurillisiin tapoihin. Vaarana onkin tulla väärin arvioiduksi ja sijoitetuksi. (Talib 2005.) Kyttälä, Sinkkonen ja Hautala (2011) toteavatkin, että suomen kielen taidoiltaan, tunnetaidoiltaan ja oppimisvalmiuksiltaan heterogeeninen ryhmä asettaa opettajalle suuria haasteita.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Seuraavassa esittelen tutkimuksen taustasitoumuksena olevan ihmiskäsityksen. Ihmiskäsityksessäni kuuluvat kaikille ihmisarvo ja oikeudenmukainen hyvä elämä. Tutkimuksen tavoite ja keskeisin mielenkiinnon kohde, on löytää valmistavalla luokalla ne tekijät, jotka auttavat lasta siellä kotoutumaan ja toisaalta löytää ne tekijät, jotka tätä kotoutumisprosessia hidastavat. Esitän seuraavassa myös tutkimuskysymykseni, tutkimuksessa käyttämäni laadullisen tutkimuksen menetelmät, esittelen tutkittavat sekä analyysitavan, joilla tutkimuksen tuloksiin on päädytty. Luvussa 4.6 perustelen tutkimuksen eettiset ratkaisut, jotka on huomioitava erityisen tarkasti, kun tutkittavina ovat pienet lapset.

### 4.1 Tutkimuksen taustasitoumuksena holistinen ihmiskäsitys

Perustan tutkimukseni holistiseen ihmiskäsitykseen (Rauhala 1988). Ihmiskäsityksellä Rauhala (1988) tarkoittaa niitä perustavia olettamuksia, joita tutkijalla on tutkimuskohteestaan asettaessaan hypoteeseja ja tutkimusmenetelmiä valitessaan. Edellytyksenä ihmistutkimukselle Rauhala pitää tutkijan oman olemassaolomuotonsa tiedostamista ja sen problematiikkakentän tuntemusta. Rauhalan holistinen ihmiskäsitys perustuu ihmisen näkemiseen avoimena järjestelmänä, jossa keho, tajunta ja situaatio muodostavat omat osajärjestelmänsä. Nämä kolme osa-aluetta muodostavat avoimessa, elävässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ihmisen maailmasuhteen ja muokkaavat häntä tehden hänestä oman persoonan. Rauhalan (1988) holistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuen tutkimukseni ajattelua ja käsitystä ihmisestä ohjaa myös se, että jokaisella ihmisellä on rotuun, sukupuoleen tai sosiaaliseen asemaan sitomaton ehdoton ihmisarvo ja haluan puolustaa ja toimillani edesauttaa tämän ehdottoman ihmisarvon toteutumista.

## 4.2 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella turvapaikanhakijalasten kotoutumisen mahdollisuuksia peruskouluun valmistavalla luokalla. Valmistavalla luokalla on paikkana ja tilana lapsen ensimmäisenä vuotena uudessa kotimaassa merkittävä asema lasten elämänlaadun, identiteetin, kotoutumisen ja tulevaisuuden rakentumisessa. (Hek 2005, 15; Macaskill & Fisher 2002.) Tutkimuksessani avaan kotoutumista lapsen näkökulmasta ja tarkastelen myös opettajan merkitystä tässä prosessissa. Pyrin ymmärtämään turvapaikanhakijalapsen lähtökohtaisia valmiuksia suhteessa uuden ympäristön ja kulttuurin haasteisiin.

Oman tutkimukseni tulokulma esiopetusikäisten turvapaikanhakijalasten elämään on tarkastella lasta nimenomaan suomalaiseen varhaiskasvatukseen integroitumiseen, peruskouluun valmistavalla luokalla, jossa yhteistä kieltä ei vielä ole tai se on vielä hyvin vähäistä. Uskon tutkimuksellani olevan merkitystä varhaiskasvatuksen näkökulman laajentamiseen ja käytännön prioriteettien kehittämiseen maahanmuuttajalasten kotoutumisessa. Tutkimuksellani voisi olla merkitystä myös valmistavan opetuksen kehittämistyössä. Tutkimukseni tarkoitus on ensisijaisesti lisätä ymmärrystä lapsen kokonaisvaltaiseen tilanteeseen, jossa esikouluikäinen turvapaikanhakijalapsi elää. Tutkimuksellani haluan edistää turvapaikanhakijalasten tarpeiden ja oikeuksien toteutumista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja nostaa esille lapsen varhaisen kotoutumisen tärkeyttä koko kotoutumisprosessissa. Maahanmuuttajalapset ansaitsevat yhtä hyvät lähtökohdat elämälleen kuin suomalaiset lapset, riippumatta siitä, mikä heidän etninen taustansa on tai mitkä ovat heidän taitonsa. Eryistä huolta koen valtasuhteiltaan huonompi arvoisesta tilanteesta tulevien turvapaikanhakijalasten tasa-arvoisen osallisuuden ja oikeuksien toteutumisesta Suomessa.

### **Etsin tutkimuksessani vastauksia seuraaviin kysymyksiin:**

1. Miten esikouluikäisten turvapaikanhakijalasten arki kouluympäristössä rakentuu?
2. Minkälainen paikka on Suomeen tulleiden esikouluikäisten turvapaikanhakijalasten peruskouluun valmistava luokka kotoutumisen tilana? Mitkä asiat valmistavalla luokalla auttavat kotoutumisessa ja mitkä asiat voivat vaikeuttaa kotoutumista?

### **4.3 Aineiston hankintamenetelmät**

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Yleisesti todetaan, että laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161.) Alasuutarin (1994, 42) mukaan laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu ymmärtävä selittäminen, eikä se ole sidottu yksiselitteiseen aineistoon samoin kuin kvantitatiivinen tutkimus.

Tässä tutkimuksessa on käytetty etnografista tutkimusotetta. Sana "etnografia" merkitsee ihmisistä kirjoittamista, ihmisen kuvaamista. Etnografia on määritelty muun muassa taiteelliseksi ja tieteelliseksi tavaksi kuvata ryhmää tai kulttuuria. (Alvesson & Sköldberg 1994, 109.) Alvesson ja Sköldbergin mukaan (1994) Etnografinen metodi ei edellytä tarkasti ennakolta selostettua metodin kulkua, vaan se voidaan määritellä pääpiirteissään. Tutkittavat ilmiöt voivat myös olla erilaisten tilanteiden observointia sekä materiaalisten tuotosten tutkimusta, jotka edustavat kulttuurisia tai sosiaalisia suhteita, haastatteluja tai elämänkertoja. Tutkimusmuotona etnografia tapahtuu siis sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa ja se perustuu usein pitkäaikaiseen fyysiseen läsnäoloon kentällä.

Etnografia on kokemalla oppimista. Liisa Malkin (1995) artikkeleissa *Purity and Exile: violence, memory and national cosmology among hutu refugees in Tanzania* käsitellään mielenkiintoisesti, ja syvällisesti tutkimuksen metodologista problematiikkaa ja sen mahdollisuuksia. Malkki pohtii artikkelissaan muun muassa tunteiden ja improvisaation merkitystä etnografisessa tutkimusprosessissa. Tutkijan ensimmäisenä tavoitteena onkin päästä sisälle tutkittavaan yhteisöön, jotta oppiminen voisi alkaa. Kentälle pääsy voi olla hankalaa ja jopa kaoottista ja tutkijan oma sosiaalinen asema tutkittavassa kohteessa hyvinkin epävaakaata. Tietojenkeräys on ennalta suhteellisen määräämätöntä, strukturoimatonta, eikä tietojen analysoimisessa käytetä valmiita luokituksia. (Malkki 1995.) Alussa mietinkin kentällä, kirjoitanko ylös sellaisia asioita, joista on tutkimukseni kannalta hyötyä, vai kiinnittykö huomioni väärin asioihin. Tolosen ja Palmun (2007, 89) mukaan etnografian on pyrittävä suodattamaan mahdollisimman luotettava tieto. Etnografisen aineiston analysoinnin peruseräpäätteenä on löytää sellaisia käsitteitä, jotka auttavat ymmärtämään, mistä aineistossa on tutkittavassa ilmiössä kysymys. Aineistossa pyritään ymmärtämään, mitä jokin on. Litteroitu aineisto pitää analysoida useamman kerran, jotta sen sisältö avautuisi.

Etnografia on havainnoinninmuoto, joka tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa (Eskola ja Suoranta 2008). Feministisen etnografian piirteet tulevat tutkimuksessani esiin pyrkimyksenä toteennäyttää maahanmuuttajalasten, uuden maan sekä sen aikuisten epätasavertaisen valtasuhteen (Lappalainen 2007). Tutkimuksen tekeminen luokkahuoneessa, jossa koulua kävi vain viisi oppilasta ja opettaja, vaikutti alkuun hyvin intiimiltä. Yleensä joku viidestä lapsesta oli lisäksi pois sairauden tai muun syyn takia. Aluksi läsnäolon tuntu häiritsevän toimintaa, vaikka valitsinkin havainnointipositioni syrjästä, ruokapöydän äärestä. Pian lapset kuitenkin tottuvat läsnäolooni, mutta roolini vaihtui tilanteesta toiseen mentäessä, mikä varmasti hämmensi meitä kaikkia. Välillä lapset kutsuivat minua nimeltä, välillä opettajaksi. Valmistavan luokan opettajakin kysyi, olenko opiskelija, tarkkailija vaiko apuopettaja?

## 4.4 Tutkittavat

Tutkimuskohteenani olivat peruskouluun valmistavaa luokkaa käyvät 16 maahanmuuttajalasta, jotka olivat iältään 6-16-vuotiaita. Painopisteeni tutkimuksessa oli viisi 6-vuotiasta esiopetusryhmän lasta. Valmistavan luokan eri-ikäiset lapset sekä koulun muut lapset toimivat osittain samoissa tiloissa, joten tutkimusryhmää ei voi täysin rajata vain esikouluikäisiin.

Tutkielman pääaineisto koostui kevään 2016 aikana tehdyistä osallistuvan havainnoinnin kenttämuistiinpanoista, piirustuksista, valokuvista ja videomateriaalista. Kevään aikana tutkimuspäiviä oli kaikkiaan 20. Koko valmistavan luokan lapsiryhmä koostuu kolmesta eri kansallisuudesta: Irakilaisista (8), syyrialaisista (6) ja afganistanilaisista (2). Lasten lukumäärä peruskouluun valmistavalla luokalla voi muuttua, koska uusia turvapaikanhakijalapsia voi saapua alueen vastaanottokeskukseen ja jotkut turvapaikanhakijaperheet voivat jostakin syystä vaihtaa vastaanottokeskusta tai voivat hakeutua toiselle paikkakunnalle sukulaisten tai työn perässä. Tutkimukseni aikana valmistavan luokan kaksi vanhempaa lasta siirtyi perusopetukseen toiseen kouluun ja kaksi uutta lasta tuli heidän tilalleen, mutta esiopetusikäisten lasten lukumäärä ja kokoonpano pysyivät tutkimukseni ajan samana.

Tutkimushetkellä valmistavalla luokalla työskenteli yksi täysiaikainen opettaja ja yksi neljä tuntia päivässä työskennellyt esiopetusryhmän opettaja. Esi-kouluikäiset työskentelivät eriytettynä pienryhmänään oman opettajan kanssa muina päivinä paitsi perjantaisin, jolloin kaikki lapset työskentelivät samassa luokassa yhdessä isompien opettajan kanssa, esiopetuksen opettajan ollessa pois.

Tutkimukseni valmistava luokka aloitti toimintansa tammikuussa 2016, jolloin jotkut lapsista olivat olleet Suomessa jo melkein neljä kuukautta. En halunnut aloittaa tutkimustani vielä siinä vaiheessa, koska oletin havainnoimiseni aiheuttavan liikaa stressiä koulun henkilökunnalle. Toiminnan alkuun saattaminen uuden luokan ja henkilökunnan välillä voi olla työlästä ja kaoottistakin. Muutaman kouluviikon jälkeen otin yhteyttä valmistavan luokan isojen opettajaan ja kerroin tutkimussuunnitelmastani ja tutkimusluvastani, jonka kaupungin sivistysjohtaja oli minulle myöntänyt. Opettaja ehdottikin jonkun toisen luokan

valitsemista tutkimuspaikaksi, koska tilanne oli hänen mukaansa kaaosmainen eri-ikäisten lasten ollessa samassa luokassa ja tilanne oli hänelle uusi. Sovimme kuitenkin opettajan kanssa muutaman sähköpostiviestin vaihdettuamme ja puhelimesta puhuttuamme, että havainnoin etupäässä viittä esiopetusikäistä lasta ja vain niinä päivinä, jolloin lapset työskentelevät pienryhmänä eri tiloissa, ja myöhemmin luokassa, joka heille olisi pian järjestyksessä. Perustelin tutkimukseni tekemisen tärkeyttä vielä taustatyöllä, mitä olin luvan hakemiseen liittyen vastaanottokeskuksessa jo tehnyt.

Asemani tutkimuksen aloittamiseen ei siis ollut kovin kiitollinen. Tutkimukseni edetessä molemmat osapuolet sopeutuivat kuitenkin pikkuhiljaa tilanteeseen ja pystyin työskentelemään koulussa hyvän yhteishengen vallitessa. Osallistuminen tehtäviin ja ”apuopettajana” toimiminen auttoi varmasti lunastamaan paikkaani työyhteisössä myös havainnoitsijana.

## **4.5 Aineiston analyysi**

Laadullisen aineiston analyysi on monivaiheinen prosessi, jossa on tarkoituksena selkeyttää aineistoa ja tuottaa uutta tietoa tutkimusaiheesta. Analyysi alkaa tutkimuskysymysten asettelusta ja päättyy tulosten tulkintaan. (Alasuutari 1994, 41.) Oman analyysini tutkimustuloksista koen alkaneen mielessäni jo ensimmäisenä kenttähavainnointipäivänä. Aineisto-ohjaavassa analyysissä käsitteet muodostuvat aineiston esiintuomista teemoista ja teorialähtöisessä aikaisempi tutkimustieto ja teoria ohjaavat analyysin etenemistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Omassa tutkimuksessani teoreettinen viitekehys auttoi luomaan kategoriat kotoutumista tukeviin ja hidastaviin asioihin. Tutkimuksessani myös eri teoreettiset tutkimuksen tekovaiheet, jotka yleensä etenevät loogisesti, limittyivät ja lomittuivat keskenään. Tein analyysiä jo heti mielessäni tutkimuksen alussa ja jouduin palaamaan moniin teoreettisiin käsitteisiin vielä, kun luulin analyysini olevan jo valmis. Mietin myös mikä olisi sopiva tapa analysoida valokuvia, videoita ja piirustuksia. Lopulta päädyin siihen, että moninaisuutensa vuoksi ne saivat



toimia tutkimusta täydentävänä aineistona. Analysoin havainnointiaineistoni sisällön teoriaohjautuvasti.

Varsinaisessa analyysivaiheessa tavoitteenani oli aineistoesimerkkien avulla paljastaa ja analysoida tekemiäni huomioita valmistavan luokan käytännöissä. Analyysissäni kirjoitin auki arjen tilanteita ja keskusteluja, jotka kuvasivat lapsen kotoutumista edesauttavia tai sitä vaikeuttavia asioita tutkimuslähteideni perusteella. Tutkimukseni ensisijainen aineisto muodostui kenttähavaintomuisiinpanoista ja täydentävinä aineistoina käytin piirustuksia, valokuvia ja videoita, joilla palautin mieleeni ääniä, tunnelmia ja paikkoja ja asioita, jota en onnistunut ehkä havaintomuisiinpanoissani tallentamaan. Kenttähavainnointi vaiheessa litteroin päivän tekstit tuoreeltaan kentältä kotiin tultuani. Litteroitua tekstiä kertyi 35 sivua, valokuvia yli 200 kappaletta ja videoita 20 kappaletta. Analyysiä tehdessäni luokittelin ja nimesin kaikki valokuvat tapahtumapaikan mukaan. Kuvia oli kertynyt yllättävän paljon ja senkin takia, että valokuvausvaiheessa olin sortunut kuvaamaan tilanteita ja tapahtumia liiaksi visuaalisesta ja esteettisestä näkökulmasta; esimerkiksi lapsia poseeraamassa voikukkakranssi päässään. Siinä tilanteessa kuvaaminen tuntui merkitykselliseltä, mutta tutkimuskysymysteni kannalta niillä ei ollut suurta merkitystä. Valokuvia analysoidessani kiinnitin huomiota niissä esiintyviin ilmiöihin ja siihen missä tilassa tapahtuma oli kuvattu. Analysoidessaan itse ottamiaan kuvia, suhtautuu tutkija kuviin todellisuuden tallenteina ja dokumentaarisina otoksina ympäristöstä, asioista ja tapahtumista (Mustola, Mykkänen, Böök & Kärjä 2015, 16). Seuraavaksi rajasin tutkimukseni kannalta oleellisimman kuvamateriaalin. Analyysivaiheen loppupuolella luokittelin ja erittelin teorian ohjaamana litteroidusta aineistosta kotoutumista tukevat ja kotoutumista hidastavat havainnot tutkimuskysymysteni mukaan. Alleviivasin konkreettisesti litteroidusta aineistosta keltaisella värikynällä kotoutumista edistävät asiat ja punaisella värikynällä kotoutumista hidastavat asiat. Kokosin aineistosta jaottelun tuotokset ja litteroin ne erikseen tulostarkastelua varten.

## 4.6 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Noudatin tutkimuksessani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) laatimia tutkimuseettisiä periaatteita. Tutkimuseettiset näkökulmat liittyvät ihmisarvon kunnioittamiseen ja yksityisyyden suojelemiseen (Kuula 2011, 11, 58-65). Tässä luvussa tarkastelen omaa tutkimustani eettisten periaatteiden näkökulmasta.

Tutkimukseni tekemiseen hain luvan tutkimuskaupungin opetustoimenjohtajalta jo hyvissä ajoin syksyllä 2015. Opettajilta kysyin luvat suullisesti. Lasten havainnoimiseen tarvitsin vanhempien luvat, jotka kysyin vastaanottokeskuksen viikkoinfon yhteydessä pitämässäni englanninkielisessä tiedonannossa huhtikuun alussa 2016. Pyysin vastaanottokeskuksen henkilökuntaa kutsumaan mukaan viikkoinfon erityisesti tutkimuskouluni valmistavan luokan vanhemmat.

Paikalla oli tulkki kääntämässä informaation englannista arabiaksi. Kirjoitin asiastani myös englanninkielisen tiedotteen yhteystietoineni vanhemmille jätettäväksi mahdollisia myöhempiä yhteydenottoja varten. Pyysin tilaisuudessa vanhempia kertomaan asiastani myös heidän lapsilleen. Kerroin opiskelustani ja tutkimuksestani vanhemmille niin perusteellisesti ja selkeästi kuin osasin. Kerroin tilaisuudessa myös laajemmin suomalaisesta koulujärjestelmästä ja mahdollisuudesta opiskella myös vielä aikuisena niin kuin minä. Vanhemmat kyselivät minulta koulunkäyntiin liittyviä asioita ja pitivät minua jonkinlaisena ”kouluasiantuntijana”. Vanhemmat halusivat varmistaa minulta, opetetaanko valmistavalla luokalla lukemista ja kirjoittamista? Kerroin ja esitin esimerkkejä siitä, kuinka esiopetusikäiset voivat oppia leikin ja toiminnallisuuden kautta hausalla tavalla kouluvalmiuksia eikä pelkästään pulpetin ääressä istuen.

Lasten ollessa tutkimuskohteena on noudatettava erityistä sensitiivisyyttä ja kunnioitettava lasten osallistumisen vapaaehtoisuutta ja en kuitenkaan voinut olla aivan varma, olivatko vanhemmat varmasti vieneet viestini lapsilleen saakka ja miten he sen olivat ymmärtäneet. Kentällä kunnioitin lasten toiveita. Joskus he pyysivät, että kuvaisin heitä ja välillä he osoittivat elein tai sanoin, etteivät halua juuri nyt tulla kuvatuksi.

Haastavaa tutkimuksessani oli tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen. Kyläkoulu ja sen pieni viiden lapsen ryhmä ovat intiimi tutkimuskohde ja havaintoni perustuvat paljolti lasten ja aikuisen tai lasten ja vertaisten väliseen vuorovaikutukseen ja toimintaan. Aineistoesimerkeissä lapset ja aikuiset esiintyvät peitenimillä. Valmistavan luokan esiopetusryhmän opettajasta käytän nimeä Sari ja isompien opettajasta nimeä Reeta.

Tutkimukseni valmistuttua hävitän vihkomuistiinpanoni, litteroidun tekstin, valokuvat ja videot asianmukaisesti (ks. Eskola & Suoranta 2008, 56-57).

## 5 TULOKSET

Seuraavassa kirjoitan auki arjen tilanteita valmistavalla luokalla ja vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni siitä, miten arki kouluympäristössä rakentui. Luvuissa 5.2 ja 5.3 vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni ja kerron, mitkä tekijät luokalla tukivat kotoutumista sekä tarkastelen niitä esiin tulleita asioita, jotka eivät teoriaosuuteni tutkimusten valossa tukeneet kotoutumista. Teoriaosassa olen tuonut esiin maahanmuuttajien kotoutumiseen liittyviä aiempia tutkimustuloksia laajemmin yhteiskunnassa. Omat tutkimustulokseni olen saanut analyysivaiheessa verraten ja rajaten aineistostani asioita, tapahtumia sekä ilmiöitä, joita aiempi tutkimus tukee kotoutumista edistäväksi ja hidastavaksi asioiksi.

### 5.1 Tutkimusluokka ja sen toimintamallit

Koulu, jossa havainnoin oli pieni, vanha, puinen maalaiskoulu kymmenen kilometrin päässä kaupungista ja vastaanottokeskuksesta, jossa kaikki muut paitsi yksi tutkielmaani osallistuneet turvapaikanhakijalapset asuivat. Koulussa oli neljä opettajaa, koulunkäynninohjaaja ja siivoaja/ keittiöhenkilö. Koulun päärakennuksessa oli neljä luokkaa, kirjasto, ruokala, liikuntasali ja keittiö. Iltapäiväkerho toimi koulun pihapiirin toisessa rakennuksessa. Tutkimukseni aikana koulun ruokasali otettiin opetuskäyttöön luokkatilaksi. Pihapiirissä remontoitiin aloittaessani myös vanhaa rakennusta valmistavaa luokkaa varten ja luokkatilaa tätä varten oli tarkoitus saada käyttöön viimeistään seuraavaksi syksyksi. Vanhan rakennuksen luokkatila päättyi kuitenkin myöhemmin keväällä toisen esikouluryhmän tilaksi, joiden oma koulu oli todettu käyttökelvottomaksi sisäilmaongelman vuoksi. Tutkimuksen alussa valmistava luokka toimi yhdessä päärakennuksen luokista ja esikouluikäiset olivat neljänä päivänä viikosta eriytettyinä ryhmänä. Varsinaista luokkaa ei heillä ollut käytössään, vaan he työskentelevät entisessä rehtorin kansliassa tai siellä, mistä tilaa löytyi. Kuten seuraavasta ai-

neistoesimerkistä käy ilmi pysyvän ja riittävän opetustilan puuttuminen vaikeutti alussa Sari-opettajan työskentelyä, eikä ahdas tila antanut työskentelyrauhaa vilkkaille lapsille, vaan toiminta keskeytyi jatkuvasti tönimisen ja lyömisen takia.

Ahtauduimme viiden lapsen kanssa pieneen komeromaiseen huoneeseen, jossa ei oikeasti olisi ollut tilaa meille kaikille. Tunsin itseni ylimääräiseksi jättiläisalieniksi. Opettaja oli onneksi organisoinut värit, paperit ja muovailuvahat valmiiksi. Asetuin kahden lapsen väliin ikään kuin väliseinäksi, että työskentelyrauha säilyisi. Sari tarvitsi kuitenkin jotain vielä varastosta ja asetuin oven eteen siksi aikaa niin, ettei kukaan lapsista pääsisi karkaamaan. (Kenttämuistiinpano ensimmäiseltä havainnointipäivältä 11.2.2016)

Muutaman viikon jälkeen pysyvä luokkatila järjestyi ja Sari-opettaja kertoi lasten ja toiminnan rauhoittuneen paljon. Pysyvä luokkatila helpotti myös opettajan kertoman mukaan hänen työtänsä ja toiminnan suunnittelua. Toiminnan ennakoitavuus ja tilan pysyvyys rauhoitti lapset pitempikestoiseen leikkiin ja opettajan voimavaroja vapautui ryhmän hallinnasta toiminnan sisältöön. On todettu, että pysyvä luokkatila lisää lasten turvallisuutta ja selkeyttää päivän struktuuria (Ager & Strang 2008; Arnot & Pinson 2005). Oma pysyvä tila oli oletettavasti helpotus myös opettajalle, jonka ei tarvinnut enää kuljettaa kaikkia materiaaleja ja välineitä mukanaan ja toiminnan suunnittelukin mahdollistui

Valmistavan luokan toiminnan alku oli huonojen sattumusten, sisäilmaongelmien ja pysyvän luokkatilan puuttumisen seurauksena rikkonainen ja sekava. Mutta isojen opettajan, Reetan mukaan huolellinen suunnittelu luokan perustamisessa olisi helpottanut aloitusta. Rikkonainen ja sekava aloitus koulussa hidasti asettumista kouluun, joka on lapselle ja heidän perheilleen ensimmäinen kosketus uuteen kotimaahan. Ensimmäisten kokemusten laadulla on Candappan ja Egharevban (2000) mukaan tärkeä merkitys siihen, kuinka hyvin ja nopeasti lapsi ja nuori uuteen kotimaahansa kotoutuu.

Reeta kertoo matkalla, että valmistavan luokan alku oli hankala ja alkutaipaleella oli niimonta muuttujaa. Aluksi eskari-ikäisille oli varattu yksi piharakennuksista, mutta Anita ei pystynyt olemaan siellä huonon sisäilman vuoksi. Toisen ulkorakennuksen piti valmistua helmikuussa, mutta samaan aikaan toisen koulun eskareiden tilat menivät remonttiin huonon sisäilman vuoksi ja heidän piti siirtyä valmistuneeseen ulkorakennukseen. (Kenttähavaintomuistiinpanot 17.5. 2016)

Suurin osa kenttähavainnointijaksostani ajoittui aikaan, jolloin molemmilla valmistavanluokan ikäryhmillä (esikouluikäiset ja muut) olivat omat luokat jo käytössään. Pääasiallisiksi tapahtumien paikaksi tuli luokkahuone, jossa viisi esikouluikäistä oppilasta työskenteli. Luokka oli tilava viidelle lapselle ja siellä tapahtuikin useita toimintoja; opiskelua, tehtävien tekemistä, leikkimistä, ruokailua ja nukkumista tilanteen niin vaatiessa. Havainnoitsijana osallisuuteni toimintaan alkoi siitä, että ensimmäisinä päivinäni uudessa luokkahuoneessa tehtäväkseni tuli hakea luokasta käytävään karkailevia lapsia takaisin ruotuun. Koulunkäyntikulttuuri oli aluksi useimmille täysin uutta ja lapset hakivat ja opettelivat rajoja. Myös opettajalla oli haastavaa löytää toiminnalleen toimivaa linjaa koska lasten toiminta ja tarpeet vaihtelivat. Tutkimuksen tekijänä ja havainnoitsijana en voinut aina pitäytyä roolissani, vaan huomasin tilanteen vaativan välitöntä apuani ja löysin itseni tapahtumien keskipisteestä. Mielestäni monet tilanteet olivat olleet opettajalle yksin selviytymiseen kohtuuttomia, kuten seuraava aineistoimerkki osoittaa.

Barend tulee vessasta ja lähden Fayzan kanssa kauempana käytävän päässä olevaan vessaan. Orhan sijaitsee vielä viereisessä poikien vessassa ja alkaa kova väliseinän hakkaaminen ja huutelu arabiaksi. Yritän rauhoitella heitä ja pyydän lapsia tulemaan takaisin luokkaan. Fayza säntää vessasta ja juoksee käytävää pitkin suoraan ulos sukkasillaan. Orhan juoksee hänen perässään. Onneksi he eivät mene kovin pitkälle, vaan palaavat luokkaan. (Kenttämuistiinpano 11.4.2016)

Lasten sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet tulivat vahvasti esiin. Opettajalla oli valmiudet myös tunnistaa ja priorisoida ne omassa ja ryhmän toiminnassa ja lapset saivat tulla nähdyksi, kuulluksi ja lohdutetuksi (Candappa 2003; Hek 2002; Rutter 2003). Välillä joku lapsista tuli aamulla luokkaan itkuisena tai niin väsynä, että hänet ohjattiin suoraan patjalle lattialle nukkumaan.

Opettaja antaa alustat ja kaikki alkavat piirtää, paitsi Fayzan, joka istuu lattialla. Opettaja sanoo Fayzalle, että hän saa mennä pötköttämään patjalle, jos haluaa. Fayza on selvästi väsynyt. Opettaja antaa tyynyn ja kysyy, tarvitseeko hän peittoa. Opettaja sanoo muille shh... Fayza nukkuu. (Kenttämuistiinpano 23.5.2016)

Vaikka toiminnassa oli usein kiireen tuntua, pystyi opettaja tunnistamaan tilanteita sekä antamaan lapselle hänen tarvitsemansa ajan ja huomion.

Sari kertoo myös, etteivät lapset osaa lohduttautua vaan pettymys näkyy aggressiivisuutena. Sari kertoo pitävänsä lapsia sylissä välillä pitkiäkin aikoja, jotta lapset oppisivat lohduttautumaan aikuisen myötätunnosta ja aikuisen sylissä. Sari pohtii myös, etteivät lasten

vanhemmat ole pystyneet ehkä huomioimaan lapsen tunteita heidän kotimaassaan sodan jaloissa. Sari sanoi, että tätä hän ei voi tietenkään varmasti tietää, mutta näkee täällä vaan sellaisia oireita lapsissa. (Kenttämuistiinpanot 6.4.20016)

Luokkaan kertyi paljon muovikasseja sekä muuta tavaraa nurkkiin, ja opettaja toi kotoaan usein lisää omaa materiaalia kuten pahvia, savea, kangasvärejä ja multaa lasten käytettäväksi. Seinille karttui lähes päivittäin lasten tuottamaa taidetta ja kädentöitä. Lapset kasvattivat ja hoitivat päivittäin luokassa myös viherkasveja. Äitienpäivänä lapset veivät äideilleen lahjaksi itse pienestä taimesta kasvatetun orvokin. Huonekalut ja yleisilme olivat vanhaan kouluun tyypillinen. Seinillä oli myös vanhoja kansakoulunaikaisia pahvisia opetustauluja ja rullalla olevia karttakääröjä. Kartoista etsittiin tuttuja maita, kuten Syyria ja Irak ja vertailtiin niiden kokoa ja etäisyyttä Suomeen. Päivän ohjelma luonnollisesti vaihteli, mutta pääpiirteissään heti aamutuimaan oli leikkimistä, mikä opettajan mielestä auttoi keskittymistä myöhempisiin tehtäviin. ”Kielellinen” osuus koostui viikonpäivän nimeämisestä ja sen kirjainäänteiden läpikäymisestä. Varsinainen kielio pillinen osuus oli kuitenkin päivässä vähäinen ja kielen oppiminen jäi suurilta osin lasten ja opettajan välisen arjen vuorovaikutuksen varaan. Lapset puhuivat keskenään arabiaa. Suomenkielisten vertaisten kanssa vietettiin vain vähän aikaa, vaikka samassa koulussa oli useita suomenkielisiä luokkia ja samassa pihapiirissä yksi suomenkielinen esikouluryhmä. Ager ja Strang (2008) sekä Warren (2006) esittävät vähäisen vuorovaikutuksen paikallisten oppilaiden kanssa hidastavan kielenoppimista, lasten sopeutumista, tutustumista ja kulttuuristen tapojen omaksumista. Isojen opettaja Reeta, yhtyi itsekin tutkijoiden esiin tuomaan problematiikkaan.

Ulkona juttelin Reetan kanssa ja hän oli pohtinut, onko valmistava luokka paras mahdollinen paikka kielen oppimiselle. Lapset ovat koko ajan arabiankielisten ympäröimänä, eivätkä etene kielen oppimisessa kovin nopeasti. Koulussa lapset puhuvat keskenään arabiaa ja vapaa-ajalla vastaanottokeskuksessa arabiaa. (Kenttähavaintomuistiinpano 16.5.2016)

Itse tein saman havainnon tutkijana ja kasvattajana huomasin kouluyhteisössä potentiaalisen pienen maahanmuuttajien esikouluikäisten ryhmän ja paikallisen

esiopetusryhmän molempia hyödyttävälle yhteistoiminnalle tai jonkin muotoiselle integraatio opetukselle. Yhteistoiminnan hyödyntämättä jättäminen kasvatti lasten osalliseksi tulemistakin huomattavalla tavalla kouluyhteisössä sekä hidasti kotoutumista uuteen kouluyhteisöön. (Hynynen 2002; Chawla & Malone 2003, 125, 127). Oppilaiden muodostamat sosiaaliset verkostot eivät avautuneet lapsille siinä laajuudessa mihin olisi ollut mahdollisuus.

Pohdin, miksi tähän saman koulun suomenkieliset eskarit ja valmistavan luokan eskarit eivät tee minkäänlaista yhteistyötä, vaikka olisi valtavasti potentiaalia leikkiä yhdessä ja oppia toisiltaan. (Kenttähavaintomuistiinpano 19.5.2016)

Melkein joka päivä ohjelmaan kuului jokin kuvaamataidon tai kädentaidon tehtävä. Kädentaitojen kautta lapset oppivat kuitenkin uusia sanoja ja verbejä ja tekeminen oli hyvä tapa ilmaista itseään, kun yhteinen kieli oli vielä vähäistä.

Sari aloitti tehtävänannon ja kaikki tulivat omille paikoilleen. Sari oli asettanut piirustuspaperit pöydälle ja lapsille jaettiin erilaisia keittiövälineitä. Lapset saivat raastaa väri- ja musta paperille ja hieroa värin paperiin kiinni. Tehtävä innosti selvästi lapsia, koska heidän mielestään oli hassua, että keittiövälineitä käytetään piirtämisessä. Lapset vaihtelivat välineitä keskenään ja itse välineet kiinnostivat kovasti. Lapset ihmettelivät värien sekoittamista paperilla ja värien voimakas fyysinen työstäminen piti kiinnostusta yllä erityisen kauan. Tilanne oli innostunut ja positiivinen meistä kaikista. Sari laittoit töitä seinälle sitä mukaa kuin ne valmistuivat. (Kenttähavaintomuistiinpano 14.5.2016)

Vaikka ryhmä oli pieni ja koko kyläkoulukin verrattain pieni, oli kiireisyys merkittävä huomioni jo ensimmäisenä päivänä. Luokan seinällä oli opettajalla muistilappu, johon olivat merkittyinä tunnit ja tauot. Koko kenttäjaksoni aikana en täysin päässyt selville, miksi tauot ja välitunnit oli aikataulutettu seuraavasti:

- 8.00 Koulu alkaa (Kädentaitoja, esikoulutehtäviä)
- 9.30 Ulkoilu (Ulkoilusta suoraan käsienpesun kautta syömään)
- 10.20 Ruokailu
- 10.55 Ulkoilu
- 11.08 Sisään (Iltapäivän toimintaa; kädentaitoja, leikkiä tms.)
- 12.00 Lapset siirtyivät avustajan kanssa iltapäiväkerhoon jumppasaliin
- 13.00 Bussi vastaanottokeskukseen ja kotiin

Opettaja kertoi, että kello 8 ja 10 välillä oli aluksi merkitty 5 minuutin tauko, jolloin opettaja ei halunnut kuitenkaan lapsia juoksuttaa ulos. Kun kysyin aika-



taulun tarkkuuden syytä ei opettaja osannut sitä kertoa, eikä ollut sitä rehtorilta-kaan kysynyt. Ruokailun jälkeiseen ulkoiluun oli siis varattu aikaa 13 minuuttia, joka yleensä ei esiopetusikäisillä riitä edes vaatteiden pukemiseen ja riisumiseen.

Menemme ulos. Ehdimme ulkona vähän keinumaan, kun on aika jo lähteä takaisin sisälle. Opettaja jää etsimään ulkoa, Fayzaa joka on juossut piiloon talon taakse. (Kenttämuistiinpanot 7.4.2016)

Pihalla maahanmuuttajalasten ja suomalaistenlasten välillä yhteisiä leikkejä syntyi vain harvoin. Jalkapalloa pelattiin lähes joka välitunti ja siihen jotkut valmistavan luokan lapset, lähinnä pojat, osallistuivat mielellään. Itse mietin yhteistöiminnan vähyyden syyksi välitunnilla juuri kiireistä aikataulua ja ettei lapsilla ole ollut mahdollisuutta tutustua toisiinsa tarpeeksi.

Välitunnilla lapset yleensä keinuvat ja Aifan pelaa jalkapalloa. (Kenttämuistiinpanot 19.5.2016)

Aikataulutusta aiheuttaa opettajalle paineita ja kiire vaikuttaa selkeästi työhön myös opettajan työajan vähyyden vuoksi. Hetket, jolloin voin kysellä opettajalta joitakin kysymyksiä, oli aamulla, jolloin pääsin toisinaan koululle hänen kyydillään. Opettaja kertoi kokevansa myös yksin työskentelyn lapsiryhmän vaatavuuteen nähden liian raskaana.

Lapset neuvottelivat usein aikuisten kanssa tilojen sopivasta käytöstä ja vaikka luvaton juokseminen ulos, wc-tiloihin, alakerran jumppasaliin tai pihalla talon taakse perusteltiin heille vaarallisena ja kiellettyinä, halusivat he rikkoa asetettuja rajoja etsien uusia toimintamahdollisuuksia. Ymmärsin, että astuminen luokan ulkopuolelle oli uhka opettajan riskien hallinnalle. Viereisen luokan opettajalta saatu palaute koerauhan häiritsemisestä lisäsi varmasti kynnystä liikkua koulun tiloissa puhelioiden ja äänekkäiden lasten kanssa. Katsoin valmistavan luokan ikkunasta, kuinka samassa pihapiirissä toimivat suomenkieliset esikoululaiset kävelivät hallitussa jonossa polkua pitkin kohti metsäretkeä. Opettaja sanoi, ettei metsään voi tämän ryhmän kanssa lähteä, koska joku lapsista voi lähteä karkuun metsään ja silloin ollaan pulassa.

Opettajan ajan puute ja koulun etäisyys vastaanottokeskuksesta vaikuttivat siihen, ettei yhteistyötä lasten perheiden kanssa syntynyt enempää kuin vanhempainvartin verran henkilökohtaista opetusohjelmaa täytettäessä puhelintulkin välityksellä ja myöhemmin puolen tunnin kouluinfon verran. Isompien lasten opettaja Reeta kävi kerran viikossa opettamassa vastaanottokeskuksessa pyörätuolissa olevaa lasta, ja kertoi silloin tapaavansa ja juttelevansa joidenkin vanhempien kanssa. Jos tätä viikoittaista pyörätuolilapsen opetustuntia ei olisi vastaanottokeskuksessa ollut, olisi kanssakäyminen jäänyt todella vähiin. Valmistavan luokan sijoittaminen kymmenen kilometrin päähän vastaanottokeskuksesta tekee lapsen perheen ja koulun yhteistyön vaikeaksi.

Lapsen kotoutumista edistävää ja osallisuutta lisäävää oman kulttuurin tukemista koulussa edistettiin järjestämällä kansainvälisyyspäivä. Lapset saivat tuoda kotoa jonkin omaan kulttuuriin kuuluvan esineen tai vaatteen. Avustaja oli ostanut tarjottavaksi arabimaissa syötävää Baklava-jälkiruokaa. Kansainvälisyyspäivän kantavana voimana oli koulussa avustajana toimiva kosovolaistaustainen Shukrie. Koulussa kävi havainnointiaikanani myös arabiankielinen opiskelija opettamassa kaksi kertaa arabiankielistä laulua. Laulutunnille osallistui valmistavan luokan lisäksi myös kuudennen luokan suomenkieliset lapset, mikä lisäsi yhteistoimintaa maahanmuuttajien ja suomenkielisten välillä. Laulua harjoiteltiin kevätjuhlaa varten vielä useita kertoja yhdessä, sillä sitä oli helppo seurata ja oppia Youtuben kautta valkotaululta.

Valmistavan luokan toiminta vaikutti välillä kaaosmaiselta ulkopuolisen silmiin tilanteiden yllätyksellisyyden takia. Tietynlainen kaoottisuus kuuluu tilanteeseen, jossa lapset ja asiat etsivät paikkaansa. Lapset hakevat paikalle merkityksiä ja aikuiset etsivät ja prosessoivat tilanteissa, mikä olisi oikea tapa toimia ja kuinka mihinkin asiaan pitäisi suhtautua (Raittila 2008, 16; Hynynen 2002). Asioiden opetteleminen vie aikaa ja vaatii toistoja.

## 5.2 ”Tule syliin”

Tutkimustehtäväni oli selvittää, mitkä asiat valmistavalla luokalla olivat kotoutumista edistäviä tai tukevia asioita. Havainnointiaineistoa analysoidessani nousi tutkimusluokastani esiin viisi lasten kotoutumista tukevaa asiaa.

### 5.2.1 Lapsen tarpeiden kokonaisvaltainen huomioiminen

Selvimmän ja tärkeimpänä toiminnassa tuli esiin lasta kokonaisvaltaisesti palveleva ja tukeva toimintatapa. Jos lapsi oli itkuinen tai väsynyt hänet otettiin syliin ja lohdutettiin. Jos lapsella oli jäänyt jostain syystä yöunet lyhyeksi, hänet ohjattiin hetkeksi lepäämään. Lapsen tarpeet haluttiin nähdä ja niihin haluttiin vastata. (ks. Arnot & Pinson 2005; Rutter 2006, 42; Hek 2005.) Lapsen emotionaalisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin pyrittiin vastaamaan ensisijaisesti kiireestä huolimatta. Opettaja kertoi, että usein hän kokee itsensä enemmän vanhemmaksi kuin opettajaksi koska lasten sosiaaliset tarpeet ovat niin suuret niin kuin seuraava aineistoimerkkikin osoittaa.

Barend rakentelee ja kävelee luokassa muiden lasten kirjoittaessa. Tänään Barendin pitäisi jatkaa itsenäisesti koulubussilla ensimmäistä kertaa vanhempiansa koulun vieriselle pysäkillä. Barend ikävöi vanhempiaan ja itkee kovasti. Sari sanoo; ”Tule syliin”, ja he juttelevat tovin Barendin vanhempien koulunkäynnistä. (Kenttämuistiinpano 16.5.2016)

Lapset menivät luokassa leikkimään aina, kun siihen oli tilaisuus. Lasten tarve leikkiin oli voimakkaampi kuin suomalaislasten esiopetusryhmässä vuosia työskennelleenä olen huomannut. Lapset myös kiintyivät tilassa olleisiin leluihin ja välineisiin voimakkaammin ehkä sen vuoksi, ettei heillä ole ollut pitkään aikaan leluilla leikkimisen mahdollisuutta. Luokkatilaa haluttiin muokata sen mukaan, miten lasten tarpeet näyttäytyivät. Patjat luokassa tulivat tarpeellisiksi, kun huomattiin lasten levon tarve ja haluttiin luoda mukava ja viihtyisä paikka monille leikeille. Opettaja keräsi luokkaan kokoelman koruja ja roolivaatteita, jotka innostivat lapsia erilaisiin roolileikkeihin ja silminnähden lisäsi heidän onnellisuuttaan. Saatavilla oli myös aina paperia ja kyniä. Pienillä asioilla ja pienillä muutoksilla saatiin toiminnasta ja luokasta tila, jossa lasten osallisuutta pystyttiin koko ajan lisäämään. Opettaja olisi halunnut luokkaan myös sopivan värikkäitä

kankaita pöytäliinoiksi tuomaan kodikkuutta, mutta niitä ei lahjoitustavaroista löytynyt. Kotoutumista auttoi, että opettaja halusi, kaikilla huomaamallaan tavoin, tehdä lapsen päivästä hyvän.

Valmistavan luokan henkilökunnan asenneilmapiiri maahanmuuttajalapsia kohtaan oli myönteinen. Huumoria oli mukana paljon toiminnassa. Lasten keskinäiset ristiriidat pyrittiin selvittämään, vaikka se joskus veikin ison osan esiopetusajasta. Välien selvittely oli hankalaa ja aikaa vievää yhteisen kielen puuttuessa. Lasten keskinäinen ilmapiiri muuttui luokan henkilökunnan ja toimintatapojen tullessa tutuimmiksi, kun riidat vähenivät ja leikeistä tuli pitkäkestoisempia. Lapsille opetettiin kädestä pitäen, ettei toista saa lyödä eikä toisen kädestä saa viedä tavaroita. Toisen kunnioittaminen ja hyvä käytös olivat tärkeitä opeteltavia asioita kevään aikana. Myös arkipäivän käytäntöjen huolellinen perehdytys, tuki ja auttaminen hyväksyvässä ilmapiirissä helpottivat lasten koulun käymisen alkutaivalta.

### **5.2.2 Kielen oppiminen**

Vaikka kielen oppiminen vertaissuhteissa suomalaislasten kanssa olisi ollut tehokkaampaa, niin hitaampikin uuden kielen oppiminen tuki kotoutumista uuteen kulttuuriin. Kielen oppimisen kautta osallisuus kasvoi ja eriarvoisuuden ja toiseuden kokemukset vähentyivät. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman tavoitteista tärkeimpänä on lapsen kielitaidon kartuttaminen, jotta siirtyminen perusopetukseen olisi mahdollista (Opetushallitus 2009). Parhaiten esiopetusikäiset lapset näyttivät oppivan kieltä toiminnallisessa tilanteessa kuten sanat; maalata, leikata, odottaa ja huomenna. Kielelliset käsitteet opittiin ja ymmärrettiin parhaiten juuri niitä tekemällä ja nimeämällä niiden omassa asiayhteydessään.

Kielen ymmärtäminen lisäsi valmistavalla luokalla lapsen itseluottamusta ja itsenäisyyttä. Kun lasten kielen ymmärrys lisääntyi, myös kaikki kulttuuriin

liittyvä toiminta helpottui. Kun tietyt sanat ja lauseet opittiin, helpottuivat esimerkiksi jalkapallon pelaaminen ja keinuminen suomalaislasten kanssa välituntisin; maali, syötä, tänne ja kovaa vauhtia.

Valmistavalla luokalla olivat käytössä kaikki keinot, joilla saatiin asioita paremmin perille ja ymmärretyksi. Draaman keinot, kehon kieli, piirtäminen ja muovailu olivat tärkeitä asioiden eteenpäin viemisessä. Seuraava aineistoesimerkki kuvaa hauskaasti kielen oppimista lasten toiminnassa.

Jokaiselle pulpetille on laitettu alusta ja pallo savea. ”Tee tällainen makkara” sanoo Sari. ”Ei makkara” sanoo Orhan, ja lipoo kieltään. Aifan on lukevinaan taululta ”mak-ka-ra”-tavut vaikei niitä sinne ole kirjoitettukaan. Muovailun lomassa tavutetaan taputtamalla kaikkien lasten nimet, jotka Sari myös kirjoittaa taululle. (Kenttämuistiinpano 11.4.2016)

Jotkut valmistavan luokan lapsista osasivat myös jonkin verran englantia, jota käytettiin ajoittain asioiden ymmärtämisen varmistamiseksi. Joistakin arabiankielisistä sanoista tuli myös työkaluja päivittäiseen käyttökieleen kuten; Jalla, Jalla! Kiirehdi!

### 5.2.3 Pysyvyyden tuoma turvallisuus

Turvallisuus ja luottamus hyvään tulevaisuuteen lisäsi lasten onnellisuutta. Valmistavan luokan aikuiset kertoivat, että aluksi lapset riitelivät paljon leluista, mutta huomattessaan saman lelun löytyvän luokasta vielä seuraavanakin päivänä luottamus omaan leluvuoroon lisääntyi.

Yhdelle isoimmista pojista leikkisormus oli juuttunut sormeen, mutta lähti opettajan avustamana veden ja saippuan kanssa pois. Sari etsi kuminauhaa ja teki kynttilämansetista Barendille kruunun. Aifan oli pukeutunut aurinkolaseihin, hiuspantaan ja kaulakoruihin. Orhanilla oli eniten koruja, Aleezalla oli vain käsilaukku. Barend ihaili peilistä päässänsä olevaa mansettikruunua. Sari kertoi, että lasten leikkitaidot ovat kehittyneet paljon. Alussa oli paljon riitaa ja lapset halusivat kaikki lelut vain itselleen. Nyt kun tässä samassa tilassa on voitu olla jo kaksi viikkoa lapset ovat ymmärtäneet, etteivät lelut ja tavarat katoa, vaan odottavat heitä täällä huomennakin. Aluksi paikkaa piti vaihdella koko ajan ja välillä piti lähteä etsimään paikkaa kesken päivänkin, missä voisi olla. (Kenttämuistiinpanot 12.4.2016)

Kaikenlaiset elämään tulleet rutiinit lisäsivät lasten turvallisuutta pitkän epävarmuuden jälkeen (Arnot & Pinson 2005).

Tottuminen outoihin ruoka-aineisiin ja makuihin vaati aikaa ja ajan kuluessa myös maut ja tuoksut tuottavat tuttuuden tunnetta aisteille. Lapsi kiinnittyy tilaan, sen esineisiin ja ihmisiin (Malkki 1995; Raittila 2008, 16).

#### 5.2.4 Yhteistyö vanhempien kanssa

Vaikka yhteistyö lasten perheiden kanssa jäi verrattain vähäiseksi, oli opettaja saanut järjestettyä palaverin neljän lapsen vanhemman kanssa vastaanottokeskukseen. Palaverissa oli käytetty puhelintulkkia. Palavereissa oli täytetty osittain valmistavan opetuksen lapsille laadittava henkilökohtainen opintosuunnitelma. Molemmat opettajat pitivät myöhemmin yhdessä vastaanottokeskuksessa myös kouluinfon, joka oli tiedon jakamisen tarkoituksessa oletettavasti erittäin tärkeä.

Sari kertoi, että oli ollut Reetan kanssa palaverissa eilen vastaanottokeskuksessa. Hän oli puhunut siellä tulkin välityksellä siitä, miten voidaan ottaa lasten tunteita huomioon, kuunnella lohduttaa ja asettaa rajoja. Sari oli kertonut myös, kuinka lasta on autettava väkivallattomaksi. Sarin mielestä olisi ollut mielenkiintoista keskustella vanhempien kanssa, mutta hänellä ei ollut enempää kuin puoli tuntia työajan puitteissa. Toinen työ pitää hoitaa myös. (Kenttämuistiinpano 10.5.2016)

Dialogia vastaanottokeskuksesta kaukana olevaan kouluun piti yllä vanhempien lasten opettaja viikoittaisella pyörätuolissa olevan lapsen opetustunnilla. En päässyt kenttäjaksoni aikana tietämään miksi pyörätuolilapsi ei voinut käydä koulun valmistavaa luokkaa. Opettaja kertoi, että vanhemmat usein vastaanottokeskuksessa tarttuvat hihasta ja kyselevät häneltä kouluun liittyvistä asioista. Ilman tätä ”epävirallista” kanavaa vanhempien ja koulun yhteistyö olisi jäänyt hyvin vähäiseksi. Kevätjuhliin vanhemmat saivat kutsut koulusta ja saapuvatkin juhliin yllättävän monilukuisana lasten koulukyytibussin mukana. Vakka vastaanottokeskuksen läheinen sijainti olisi lisännyt vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä päivittäiseksi, voidaan katsoa, että kaikki yhteistyö koulun ja perheiden välillä luovat dialogia ja lisäävät yhteistä ymmärrystä lapsen parhaasta.

Itselleni tarjoutui tilaisuus tutustua tutkimusluokkani lasten perheisiin ehkä enemmän kuin valmistavan luokan esiopetuksen opettajalle. Olin aikaisemmin työskennellyt muutaman päivän ajan vapaaehtoisena työntekijänä vastaanottokeskuksessa, jossa lasten perheet asuivat. Vastaanottokeskuksessa tutkimus-

lupaa hakiessani tutustuin ja keskustelin useiden vanhempien kanssa. Saatellesani kenttäjakson aikana kahta lasta bussimatalla vanhempiensa koulun lähelle, tapasin muutaman kerran näiden lasten vanhempia. Eräänä kertana minut kutsuttiin tämän kielikoulutuksen lopettajaisjuhliin ja siellä sain keskustella pidempään muutamien vanhempien kanssa. Koin hyötyväni näistä kontakteista vanhempiin ja ymmärsin lasten tarpeita ja käyttäytymistä tätä kautta paremmin.

### 5.2.5 Lapsen oman kulttuurin huomioiminen

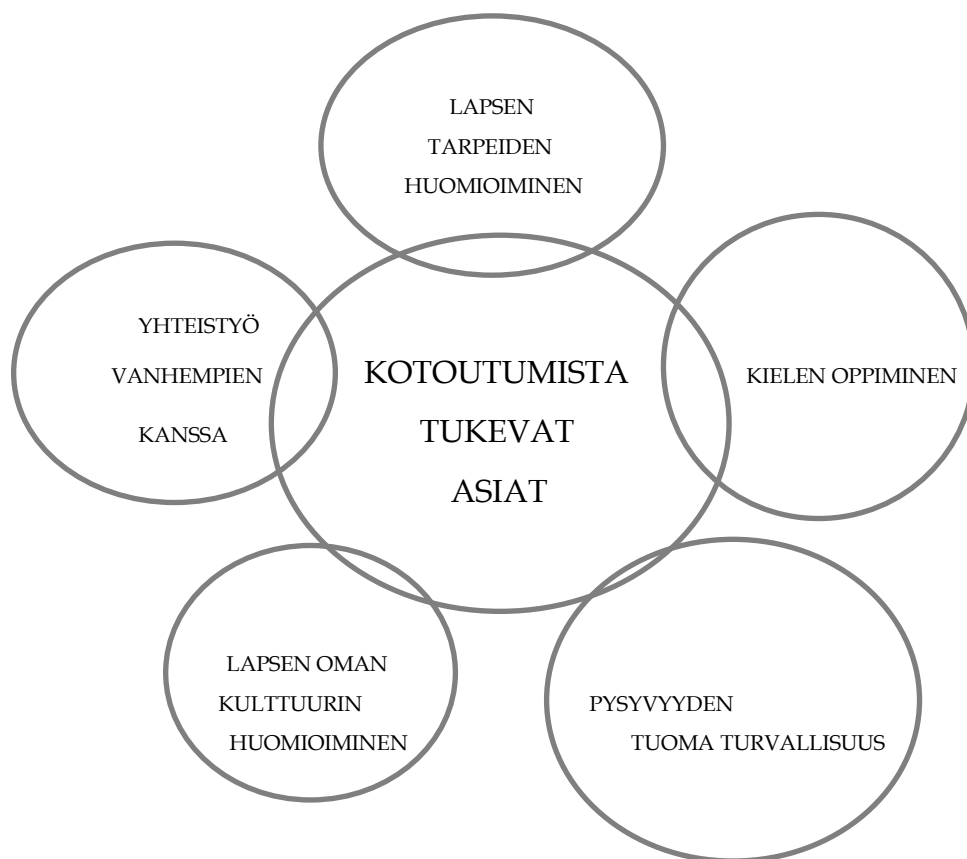
Kotoutuminen kaksisuuntaisena prosessina edellyttää myös kotoutujan oman kulttuurin huomioimista. Lapsi tarvitsee tukea oman kieli- ja kulttuuriyhteisön jäsenyyteen kasvamisessa. Valmistavan luokan toiminnassa etuna oli sillä työskentelevä muslimitaustainen, mutta ei kuitenkaan arabiankielinen avustaja. Avustaja tulkitsi minulle esimerkiksi miksi eräs lapsi nauroi hänen paitansa avonaiselle kaula-aukolle. Islamilaisessa kulttuurissa naisen kaula ei saa näkyä vaan se tulee peittää esimerkiksi huivilla.

Fayza on huolissaan avustaja Shukrien avonaisesta kaula-aukosta ja ilmehtii, että muut nauravat Shukrien avonaiselle paidan kaulukselle. Shukrie aikoi leikkisästi laittaa kaulaliinan kaulaansa seuraavana päivänä. (Kenttämuistiinpano 7.4.2016)

Koulussa kävi kevään aikana kaksi kertaa arabiankielinen opiskelija pitämässä opintoihinsa liittyvät harjoitustunnit. Tunnilla olivat mukana myös kuudesluokkalaiset suomenkieliset lapset ja molemmilla kerroilla harjoiteltiin arabiankielistä lasten laulua Youtuben avustuksella. Nämä laulutunnit lähensivät suomalaisia oppilaita ja arabiankielisiä oppilaita yhteisen hauskan tekemisen kautta. Maa-hanmuuttajalapsista oli myös puolestaan silminnähdyn hauska opettaa suomalaisille heidän vaikeaksi kokemiaan arabiankielisiä laulun sanoja. Tämä sama arabiankielinen laulu esitettiin yhdessä kevätjuhlassa. Avustaja ja arabiankielinen opiskelija järjestivät myös kansainvälisyyspäivän, johon valmistavan luokan lapset saivat tuoda jonkin esineen tai vaatteen esille omasta kulttuuristaan.

Tutkimusaineistostani nousi esiin viisi kotoutumista tukevaa asiaa ja muodostin niistä seuraavan kotoutumista havainnollistavan kaavion. Opettajan ammattitaito ja koulun muun henkilökunnan toimien merkitys kotoutumiselle valmistavalla luokalla on hyvin merkittävä ja ne vaikuttivat positiivisesti siihen, että lasten sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet tulivat huomioituksi, että kielen oppimiseen tarjoutui mahdollisuus, kodin ja koulun välillä oli yhteistyötä ja että lapsen oma kulttuuri oli mukana ja huomioitiin opetuksessa. (Rutter 2006, 33-44.)

KUVIO 1. Kotoutumista tukevat asiat



Opettaja voidaan siis nähdä lapsen hyvän kotoutumisen edistäjänä ja osallisuuden mahdollistajana valmistavalla luokalla (Candappa 2003). Opetuksen järjestäjä puolestaan vaikuttaa omilla toimillaan opettajan mahdollisuuksiin käyttää



resursseja kotoutumisen edistämiseen. Opetuksen järjestävä taho vaikutti lasten kotoutumista edistävasti järjestämällä pysyvän luokkatilan.

### **5.3 ”En ole ehtinyt ottaa selvää, mikä on hänen äidinkielensä”**

Seuraavassa vastaan toisen tutkimuskysymykseeni ja tuon esiin tutkimuksen esiin nostamat maahanmuuttajalasten kotoutumista heikentävät tai hidastavat tekijät heidän käydessään valmistavaa luokkaa.

#### **5.3.1 Alun yllättävät muutokset ja vähäinen suunnittelu**

Valmistava luokka toimi sen aloittaessa kaikki 6-16-vuotiaat samassa luokkatilassa yhtenä päivänä viikosta. Viisi esikouluikäistä toimi omana ryhmänään muina päivinä, mutta heille ei ollut osoitettu varsinaista tilaa toiminnalleen.

Alun toimintaa hankaloittivat yllättävät muutokset.

Alku oli huonosti suunniteltu ja sitten tuli vielä yllättäviä muutoksia, kertoo Reeta-ope. Valmistavan luokan piti alkujaan toimia luokassa, jossa pienet ovat nyt ja pienten piti toimia iltapäiväkerhon tiloissa, mutta siellä ilmeni sisäilmaongelmia, eikä Sari voinut olla siellä. Siellä toimii edelleen kuitenkin iltapäiväkerho. Valmistavalle luokalle alettiin remontoida viereistä piharakennusta mutta he eivät päässeetkään sinne, koska läheisen kylän esikoululaisten päiväkodissa ilmeni paha sisäilmaongelma. Ratkaisuksi löytyi se, että ruokasalista tuli valmistavan luokan isojen tila ja pienet saivat isojen luokan (Kenttähavaintomuistinpano 12.4.2016.)

Opettaja etsi päivittäin ryhmälleen tilan sieltä, mistä vapaata tilaa löytyi. Useimmiten vapaata löytyi vain pienestä entisestä rehtorin kansliasta. Tämä huone oli niin pieni, ettei sinne mahtunut omaa työskentelytilaa viidelle lapselle, kertoi Sari-opettaja.

Aluksi paikkaa piti vaihdella koko ajan ja välillä piti lähteä etsimäänkin jotain paikkaa kesken päivän, missä voisi olla (Kenttämuistiinpanot 12.4.2016.)

Lasta ei luokasta voinut päästää yksin vessaan tai jättää neljää muuta keskenään ahtaaseen huoneeseen ilman valvontaa. Toimintaa oli vaikea suunnitella koska etukäteen ei tiennyt minkälaiselle toiminnalle olisi edellytyksiä. Tässä pienessä

huoneessa ei ollut vesipistettä eikä tilaa muulle kuin pöytätyöskentelylle. Opettajan piti myös kuljettaa mukanaan kaikki tarvittava materiaali. Ongelmia tuli, jos jotakin materiaalia tai välinettä piti lähteä hakemaan muualta tai jollakin lapsella tuli vessassa käynnin tarve. Toiminnan alkuvaiheessa apua piti etsiä ja käydä pyytämässä avustajalta tai toisilta opettajilta. Päivällä ei ollut selkeätä struktuuria ja lasten kotoutumiselle tärkeä pysyvyys ja turvallisuus eivät toteutuneet heti valmistavan luokan aloittaessa.

### 5.3.2 Ajan ja henkilökunnan resurssien vähäisyys

On selvää, ettei kuntien ja kaupunkien kontolle jäänyt valmistavan opetuksen järjestäminen ole ollut helppo yhtälö. Myös sisäilmaongelmien laaja esiintyminen on tehnyt terveiden opetustilojen löytymisen haasteelliseksi. Ongelman valmistavan opetuksen kotoutumista hidastavaksi ja koko toimintaa vaikeuttavaksi asiaksi näyttäytyi opettajan työajan vähäisyys, neljä tuntia neljänä päivänä viikossa, rajoitti toiminnan suunnittelua ja sen toteutusta.

Opettaja kertoo minulle aamukyydin aikana, että hänen työaikansa on 4 tuntia neljänä päivänä viikossa. Hänelle maksetaan palkkaa työstä 900 euroa kuukaudessa. Toista työtä on pakko tehdä. Opettaja kertoo sanoneensa oppilashuoltoryhmässä, ettei hän ota vastuuta, jos jotakin sattuu, kun on yksin. Esimerkiksi Fayza karkailee luokasta ulos ja toisiin luokkiin. (Kenttämuistiinpanot 14.4.2016)

Avustajan apua oli saatavissa vain rajoitetusti tai erityistilanteissa. Avustajan koaikainen apu ja opettajan suurempi viikkotyötuntimäärä olisivat vaikuttaneet ryhmän toiminnan suunnittelussa varmasti positiivisesti vähentäen kiirettä ja laajentaen toimintamahdollisuuksia ympäristössä.

### 5.3.3 Kiire

Opettajan vähäinen työaika, jossa toiminnan suunnittelulle ei ollut varattu aikaa lainkaan, teki luokan työskentelystä kiireistä. Opettaja joutui suunnittelemaan työtä omalla ajallaan, jos siihen oli mahdollisuus tai muun toiminnan lomassa. Opettajalla oli usein kiire ja havainnoitsijana minun piti miettiä sopivaa aikaa kysymysteni esittämiseksi. Yleensä aikaa pienille keskusteluille oli välitunnilla

pihalla tai kun kuljin työmatkaa opettajan kyydillä. Opettaja kertoi, ettei hänellä ole työajan puitteissa aikaa perehtyä lasten asioihin, vaikka opetussuunnitelma valmistavassa opetuksessa painottaa lasten lähtökohtaisien valmiuksien ja tuen kartoittamisen tärkeyttä (Opetushallitus 2015). Lasten äidinkieli tai kansalaisuus eivät olleet opettajan tiedossa, kun niitä häneltä kysyin, eikä myöskään lasten aikaisempi koulukokemus, opitut tiedot tai taidot.

Kysyn opettajalta mitkä ovat lasten kansallisuudet, mutta hän vastaa, ettei muista tarkkaan eikä pidä sitä oleellisena tietona. Opettajan mukaan hänellä ei ole työajan puitteissa kapasiteettia perehtyä asiaan. (Kenttämuistiinpano 11.4.2016)

Kiire rajoitti opettajan mahdollisuuksia avata lapsille laajempia oppimisympäristöjä ja sosiaalista ulottuvuutta esimerkiksi yhteistyössä suomenkielisten lasten kanssa. Opetussuunnitelman mukaa myös lasten tiedot ja taidot täytyy kartoittaa, jotta opetusta voitaisiin suunnitella kohdentaa paremmin, mutta sellaiseen ei aikaa ollut riittävästi (Opetushallitus 2015).

Vaikka kyseessä on vain viiden esiopetuslapsen ryhmä, ei opetuksen järjestämisessä ole huomioitu lasten erityislaatuista tilannetta, tarpeita ja lasten resursseja työskentelyssä. Myös opettaja itse koki työolosuhteensa vaikeina ja oppilashuoltoryhmän palaverissa hän oli ilmoittanutkin rehtorille, ettei yksin toimien voi ottaa vastuuta haastavan lapsiryhmän kanssa, jos jotain sattuu. Tilanne oli vaikea, jos lapsi karkaa ja loput lapsiryhmästä jää ilman valvontaa. Välitunnilla olemisen pihalla, jossa ei ollut yhtenäistä aitaa ja lapset menivät piiloon tai juoksisivat karkuun kellon soidessa sisälle, oli yksin olevalle opettajalle vaikea ja henkisesti kuormittava tilanne.

Kiireen takia opettaja ei pystynyt hoitamaan työtänsä niin hyvin kuin hän olisi halunnut. Neljä tuntia päivässä kului intensiivisesti lapsiryhmän kanssa, eikä aikaa suunnitteluun tai paperitöihin ollut varattu. Luokanopettaja Reeta valvoi kaikkia lapsia yhden välitunnin ajan päivässä pihalla, että Sari pääsi kahville. (Kenttämuistiinpanot 11.4.2016)

Koulun välituntien porrastus teki esiopetusikäisten työskentelystä ja siirtymävaiheista haastavia ja kiireisiä. Lapsilla oli toiminnassa paljon asioita, jotka vaativat aikaa ja toistoja, ajan suunnittelun vuoksi toiminta piti usein keskeyttää. Suomalaisen sään mukaan pukeutuminen oli iso haaste lapsille, jossa he tarvitsi-

vat ohjeistusta ja aikaa opetteluun. Kiireisen päivärytmin takia pukemistilanteista muodostui hektisiä aikuisen jouduttua hoputtamaan. Ruokailun jälkeiseen ulkoiluun varattu 13 minuuttia ei usein riittänyt esiopetusikäisellä edes ulos pukemiseen.

### 5.3.4 Toimintaympäristön ja sen yhteistyön heikko hyödyntäminen

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman mukaan kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimisympäristöjä tulee hyödyntää ja käyttää opetuksessa monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Monipuoliset oppimisympäristöt tarjoavat mielekkäitä tilanteita käyttäen kieltä eri kommunikaatioympäristöissä. Usealle lapselle koulunkäyntikulttuuri oli aivan uutta ja uudessa ympäristössä ja uusissa tilanteissa lapset käyttäytyivät ennakoimattomasti. Tiloja koulussa tai sitä ympäröivässä metsässä oli vaikeaa käyttää pienenkin lapsiryhmän kanssa, koska joku lapsista saattoi lähteä yhtäkkiä yksin seikkailemaan eri koulun tiloihin tai kauemmas metsään ja yhden opettajan olisi vaikeaa silloin hallita tilannetta. Toiminnalla ei ollut eriyttämisen mahdollisuuksia. Toiminta rajoittui suurimmaksi osaksi luokkahuoneeseen ja koulun pihaan. Hieman suuremmalla henkilöresursseilla lasten osallisuutta olisi voitu lisätä paljonkin tilojen laajemman käytön tullessa mahdolliseksi. Suomalainen, vihreä metsä koulun aidan takana olisi ollut ainutlaatuinen ja kokemuksellinen oppimisympäristö maahanmuuttajalapsille. (Opetushallitus 2015.)

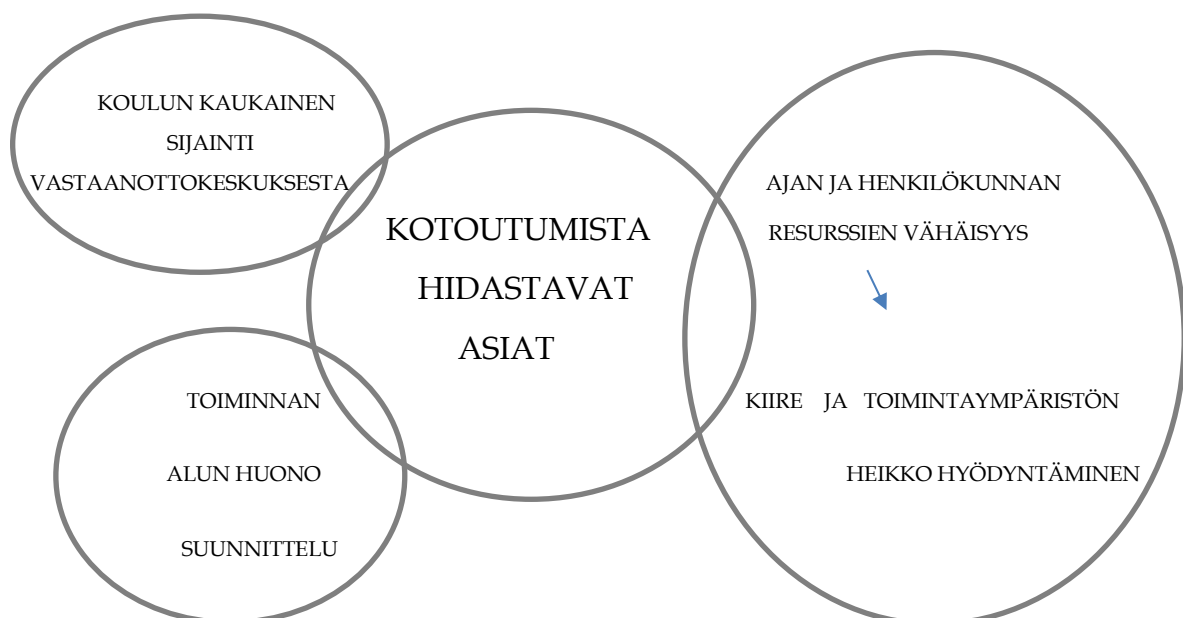
Kielen oppimisessa valmistavan opetuksen pulmana on vuorovaikutuksen puute paikallisten oppilaiden kanssa (Ager & Strang 2008). Valmistavalla luokalla lapset puhuivat keskenään arabiaa ja koulusta lähdettyään vastaanottokeskuksessa he olivat taas keskenään arabiankielisten kanssa. Uuden kielen oppiminen oli hidasta ja hidasti myös osallisuuden kokemuksia ja kotoutumista. Koulussa olisi ollut mahdollista tehdä paljonkin enemmän yhteistyötä suomenkielisten luokkien kanssa. Samassa pihapiirissä toimi myös suomenkielinen esikoulu mutta yhteistyötä heidän kanssaan ei ollut lainkaan. Vertaisten yhteistoiminta, esimerkiksi yhteinen iltapäivä viikossa leikkien, olisi lisännyt vuorovaikutusta ja kielen oppimista.

### 5.3.5 Koulun kaukainen sijainti

Koulu, jossa valmistava luokka oli, sijaitsi kymmenen kilometrin päässä vastaanottokeskuksesta. Suurin osa lasten perheistä oli turvapaikanhakijoita ja asuivat vastaanottokeskuksessa. Kodin ja koulun yhteistyön merkitystä korostetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). Toimiva yhteistyö auttaa molempia osapuolia ymmärtämään toisiaan, lisää perheiden osallisuutta ja tiedon saantia uudesta kulttuurista (Ager & Strang 2008, 7). Pitkä välimatka vaikutti siihen, ettei päivittäistä kanssakäymistä perheiden kanssa syntynyt ja mahdollisuutta kotoutumista edistävään kulttuurin vaihtoon ja tiedon jakamiseen ei ollut. Koulun sijainti rajasi pois aktiivisen vuorovaikutuksen maahanmuuttajaperheiltä ja koululta. Lapsen kulttuuritaustan tunteminen lisää ymmärrystä myös lapseen ja hänen tarpeisiinsa. Koulu on tärkeä paikka lapselle ja hänen perheelleen tulla osaksi uutta yhteisöä. Hekin ja Salisin (2002) mukaan lapsi hyötyy hyvästä ja riittävästä kodin ja koulun yhteistyöstä merkittävästi, koska vanhempien mukanaolo tukee lasten ja koko perheen asettumista ja kotoutumista. Hyvä yhteistyö viestii perheelle, että heitä arvostetaan koulussa ja tuo heitä lähemmäs toisiaan. Koulun etäisyys vastaanottokeskuksesta vaikeutti näin koko perheen kotoutumisen edistymistä.

Alla olevassa kaaviossa kuvaan analyysin esiintuomia seikkoja, jotka tällä valmistavalla luokalla hidastivat lasten kotoutumista. Toiminnan alku oli yllättävien muutosten ja riittämättömän suunnittelun takia kaaosmainen ja kotoutuminen ja asettuminen ei päässyt alkamaan kunnolla heti koulun alkaessa. Koulun kaukaisen sijainnin takia vanhemmat eivät voineet osallistua koulun päivittäiseen elämään ja kuulumisten vaihtoon, eivätkä pystyneet esimerkiksi tuomaan tai hakemaan lapsiaan koulusta.

KUVIO 2. Kotoutumista hidastavat asiat



Henkilöstön riittämättömyys vaikutti osaltaan toiminnan kiireeseen, rajaamiseen ja lasten osattomuuteen monipuolisemmasta toimintaympäristöstä.

## 6. POHDINTA

Seuraavassa kokoon pohdintaan tutkimuksen keskeistä antia, tuloksia ja johtopäätöksiä. Lopuksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja pohdin mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

### 6.1 Tulosten tarkastelua

Teoriaosassa olen tuonut esiin maahanmuuttajien kotoutumiseen liittyviä tutkimustuloksia laajemmin yhteiskunnassa. Vaikka sanotaan, että koulu on yhteiskunta pienoiskoossa, tulee kotoutumisen edellytykset ja esteet esille yksilöllisinä, hauraina ja hyvin inhimillisinä, kun päätutkimuskohteeni on pienen kouluyhteisön viisi kuusivuotiaasta lasta. Esiopetusikäisten juuri maahan tulleiden lasten kotoutumisessa näyttäytyi tutkimuksessani tärkeänä juuri kuusivuotiaiden kohdalla lasten emotionaalisten ja sosiaalisten tarpeiden kohtaamisen tärkeys. Tärkeää oli saada perusteellisesti myös perehtyä, ajan kanssa, uusiin asioihin toiminnan ja tilan kontekstissa. Myös aiemmat tutkimustulokset (Ager & Strang 2008; Rutter 2006 ja Arnot & Pinson 2005) vahvistavat sosiaalisen verkoston, lämpimän ja hyväksyvän vuorovaikutuksen ja lapsen tarpeiden huomioimisen kotoutumisen peruskiveksi. Joka päivä valmistavan luokan lapset saapuivat kymmenen kilometriä bussilla kyläkoululle ja touhujätkettiin siitä, mihin eilen oltiin jääty. Koulun tuttuus edusti lapsille pysyvyyttä ja turvallisuutta ja toivat raamit oppimiselle (Siim 2006). Kontaktit lasten vanhempiin ja vastaanottokeskukseen tukivat pieneltä osaltaan lapsen ja perheen asettumista uuteen ympäristöön. Lasten osallisuutta lisäsi myös koko ajan kehittyvä suomen kielen taito (ks. Ager & Strang 2008; Warren 2006).

Aiempien tutkimustuloksiin verraten voidaan tästä tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella todeta asioita, jotka selvästi vaikeuttivat hyviksi todennettujen kotoutumisen edellytysten toteutumista tällä valmistavalla luokalla. Valmistava luokka oli jouduttu perustamaan kiireellä eikä asioiden valmisteluun ollut

tarpeeksi panostettu. Huolellinen valmistautuminen, oma tila ja selkeä toimintastrukturin luominen uuden opettajan kanssa on hyvän ja tarkoituksenmukaisen toiminnan kannalta tärkeää. Valmistavan luokan sijainnin valinta oli huono asia koulun ja perheiden yhteistyön kannalta sekä rajasi pois sen lasten sosiaalisen pääoman, jonka kodin ja koulun yhteistyö olisi voinut tilanteeseen tuoda. Vanhempien kanssa tehtävä lapsen opetussuunnitelma saatiin tehtyä vastaanottokeskuksessa puhelintulkinvälityksellä, mutta muu tiedon vaihto ja perheen tuki jäivät pitkän välimatkan vuoksi vähäiseksi. Henkilökunnan riittämättömyys lapsiryhmän vaativuuteen nähden vaikutti paljon koko valmistavan esiopetusryhmän toimintaan rajoittaen sen toimintamahdollisuuksia monipuolisemman tilojen käytön ja monimuotoisemman toiminnan järjestämisen suhteen. Voidaan myös todeta, ettei lasten omia koulunkäynnin resursseja ole osattu tai pystytty valmistavan opetuksen suunnittelussa ottamaan huomioon.

### **6.1.1 Opettajan tärkeä tehtävä**

Tutkimusta tehdessäni tulin pohtineeksi paljon opettajan vaikutusta ja roolia kootumisessa ja vakuutuin tutkimuksen tekemisen seurauksena siitä, että opettaja voi omalla toiminnallaan lisätä oppilaan sosiaalista pääomaa valmistavan opetuksen vuoden aikana merkittävästi. Opettajan tärkeä tehtävä oli luoda lämminhenkinen ja kulttuurisensitiivinen oppimisympäristö, vaikka opetuksen järjestäjän toimesta tutkimusluokan opettajan toimintamahdollisuuksia kavennettiin huomattavasti. Yhteistyön tekeminen toisten opettajien kanssa ja ajatusten vaihtaminen toisen valmistavan luokan opettajan kanssa tukisi opettajan ammattitaitoa, jaksamista ja auttaisi luomaan yhteistä monikulttuurista kouluyhteisöä (Salo 2014). Monikulttuurisen koulun kehittäminen vaatii yhteen hiileen puhaltamista ja koko kouluyhteisön sitoutumista kulttuurisen monimuotoisuuden edistämiseksi. Tämä jatkuva prosessi vaatii sitoutuvaa osallistumista ja riittävää panostusta myös opetustoimelta kaikkien oppilaiden ja opettajien lisäksi.

Yhteisöllisyys ja yhteistyö eri toimijoiden välillä ei näyttäytynyt koulussa kovin vahvana, mutta voimme olettaa, että valmistavan opetuksen jatkuvuus vaarallistaa toimintaan ajansaatossa hyväksi havaittuja käytänteitä. Kouluissa, joissa



on paljon maahanmuuttajalapsia ja valmistava luokka, oppilaiden huolelliselle vastaanottamisen valmistautumiselle, opetuskäytänteille ja tukemiselle näyttää yleensä muodostuvan hyvät käytänteet (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Rönnberg & Siniharju. 2008, 92).

Pohdin, miten opettajan erilainen koulutus olisi vaikuttanut hänen toimintaansa, rohkeuteen kyseenalaistaa esimerkiksi porrastettuja välitunteja. Koulutus lisää ammatillista kompetenssia ja lisää itsevarmuutta toimijana. Kyttälä ym. (2011) arvioi, että maahanmuuttajalasten opetus ja arviointi vaativat sosiaalisen tietoisuuden kompetenssin lisäksi myös erityispedagogista osaamista, jotta esimerkiksi vääriltä arvioilta ja sijoituksilta vältyttäisiin. Myös suomen kielen opettaminen vaatii erityistä suomi toisena kielenä-osaamista, jotta kielen oppiminen olisi tarkoituksenmukaista ja tehokasta ja ikätasolle sopivaa. Kuinka esiopetusikäisten lasten opettajan opettajankoulutus ja kokemus olisivat vaikuttaneet opettajan ajankäytön ja tehtävien organisoimiseen ja priorisointiin?

### **6.1.2 Kotoutumisen edistäminen kouluyhteisössä**

Pirisen (2015) mukaan erityisesti opettajat kokevat rehtorin aseman ja sitoutumisen koulun asenneilmaston ja monikulttuurisuustyön onnistumisen kannalta tärkeänä. Rehtorin haasteena on koulun asenteiden ja henkilöstön osaamisen kehittäminen. Monikulttuurisuutta arvostavaksi työyhteisöksi ja kouluksi kasvaminen edellyttää rehtorilta hyvää pedagogista ja eettistä johtamista. Aikuisten toimiva yhteisö ja moniammatillinen yhteistyö eri tahojen ja toimijoiden välillä edesauttaa lasten kotoutumista.

Omassa tutkimuskoulussani valmistavaa opetusta järjestettiin ensimmäistä vuotta ja käytäntöjä vasta testattiin. Yhteistyö maahanmuuttajalasten opettajien ja suomalaislasten opettajien välillä oli vielä vähäistä, mutta edellytykset hyvälle kotoutumisen edistämiseksi olivat olemassa. Pirisen (2015) esittämän KARVI:n tutkimusraportin mukaan monet opettajat kokivat hyväksyvän ja moninaisuutta arvostavan ilmapiirin olevan tärkeä monikulttuurisen koulun syntymisessä, tästä huolimatta monissa opettajien kyselyjen vastauksissa tuli esille periaate

”maassa maan tavalla” ja ”opettamisesta maan tavoille”. Tällaisia kommentteja voidaan pitää maahanmuuttajaoppilaita syrjivinä. (Pirinen 2015, 229-230.)

### **6.1.3 Kotouttamistoimien huolellinen toteuttaminen**

Tutkimukseni jälkimainingeissa minua jäi huolestuttamaan, ymmärretäänkö meillä, kuinka äärimmäisen tärkeää on juuri nyt ja vielä vuosia eteenkinpäin panna maahanmuuttajien kotoutumiseen. Kotoutumiseen tähtäävissä päätöksissä on huomioitava kokonaisuus. Kotouttamisen tavoitteissa on valtion taholta linjattu hyvin kattavasti asioita ja maailmalla on tehty paljon kotoutumiseen liittyviä tutkimuksia, joten tietoa kotoutumisen hyvien toimien toteutukseenkin olisi. Ongelmana näyttäisi kuitenkin olevan raha ja tahto yhteisen, Suomalaisen yhteiskunnan hyvän ymmärtäminen ja hyvän kotoutumisen tärkeyteen, jota lapsiasiavaltuutettu Kurttilakin (2015) peräänkuulutti. Viranomaisten toimilla voidaan oleellisesti vaikuttaa maahanmuuttajien hyvinvointiin ja tulevaisuudessa suomalaisen monikulttuurisen yhteiskunnan hyvinvointiin. Kuntien päättäjiä on huolehdittava valmistavan opetuksen huolellisesta valmistelusta ja riittävästä resursseista. Omassa tutkimusluokassani näissä molemmissa asiassa oli puutteita.

Maailmalta on paljon huonoja esimerkkejä maahanmuuttajien ainakin osittaisesta kotoutumisen epäonnistumisista. Ruotsissa ja Ranskassa on syntynyt maahanmuuttajien asuma-alueita, joita kutsutaan myös ghetoiksi. Näissä lähiöissä on työttömyyttä ja tyytymättömyyttä, joka synnyttää levottomuuksia ja väkivaltaa. Kasvanut maahanmuuttajavastainen ilmapiiri yhteiskunnassamme on huolestuttavaa.

### **6.1.4 Koulu mukana perheen kotoutumisessa**

Tutkimukseni esikouluikäiset lapset tarvitsivat ja saivat kotoutumiseensa verrattain yksinkertaisia asioita; lämpimän, heidät hyväksyvän ilmapiirin, pysyvyyttä ja turvallisuutta sekä mahdollisuuden oppia uuden ympäristönsä kielen ja kulttuurin. Useimmilla heillä on ympärillään oma tuttu perhe, joka on heidän suurin tuki kotoutumisessa.

Tärkeä kotouttamiskäytäntöjen kehittämisen paikka on vanhempien selkeämpi mukaanotto päiväkotien ja koulujen toimintaan. On varmasti paljon vaihtelevia käytäntöjä ja mielipiteitä, kuinka paljon aikaa ja voimavaroja opettajilla on käytettävissään perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Johonkin raja on vedettävä, mutta mielestäni tässä ei ole niinkään kyse taloudellisista satsauksista, vaan enemmän toiminnan luonteen uudelleen ajattelusta. Kuusela ym. (2008, 92) peräänkuuluttavat, että päiväkodin ja koulun on tärkeää lapsen lisäksi huomioida myös koko perheen kotoutuminen. Käytäntöjä voitaisiin muuntaa sellaiseksi, että vanhemmat voisivat osallistua ja olla mukana oppimassa. Rajanvetoa käydään kuitenkin siitä, mikä kuuluu opettajan työhön ja mikä olisi sosiaalitoimen osuutta. Olisiko tässä koulun tarpeen tehdä lähempää yhteistyötä sosiaalitoimen kanssa? Päiväkoti ja koulu ovat usein lähimpänä perheitä ja tutuin paikka kysyä apua tai saada informaatiota. On siis luontevaa, niin kuin monet opettajat tekevätkin, minä mukaan lukien, että perheitä autetaan ja tuetaan heidän asettumisessaan uuteen kulttuuriin. Opettajan kokonaisvaltainen näkemys lapsesta ja hänen perheestään auttaa ymmärtämään lasta ja hänen tarpeitaan paremmin. Olisi mielestäni tärkeää, että tämä perheiden tukemisen ja mahdollisuuksien mukainen auttaminen ja tiedon jakaminen määriteltäisiin selkeämmin myös virallisesti osaksi valmistavan luokan opettajan työtä, joka oikeasti olisi kaksisuuntaista, molempia osapuolia hyödyttävää.

### **6.1.5 Koulu kotoutumisen tilana**

Tutkimuskouluni voidaan nähdä monella tapaa toimivana ja hyvänä kotoutumisen paikkana lapsille. Opettajan empaattinen ja monikulttuurisuusmyönteinen asenne vaikutti suuresti siihen, että lapsilla oli hyvä ilmapiiri työskennellä. Lapset saivat opettajalta omassa luokassa toimien mahdollisuuksia kokeiluihin, mutta myös päivittäisistä rutiineista pidettiin kiinni. Opettaja antoi toiminnal- laan tilaa lapsille luoda turvallisesti luokan sisällä omia tiloja. Lapset kokosivat lattialla olevalle patjalle omia ”kotejaan” ja koruilla, aurinkolaseilla ja roolivaatteilla he loivat uusia elämisen todellisuuksia. Luokassa kädentaidot ja kuvallinen

ilmaisu olivat vahvasti mukana. Toiminnallisuus oli esiopetusikäisille sopiva toimimisen muoto ja luova tekeminen auttoi itseilmaisussa, varsinkin kun lapset olivat hyvin toiminnallisia ja kielitaito ilmaista ajatuksia ja tunteita olivat vielä puutteellista. Luokan luova ja kokeiluihin kutsuva ilmapiiri antoi vapautta ja tilaa lapselle, mutta toisaalta ymmärsin lasten rajoja kokeilevasta käytöksestä, että selkeyttä toimintaan toi erityisesti toiminnan raamit, jotka lapsi oli ymmärtänyt.

Lasten tilaa toimimiseen yritettiin välillä rajata koska aikuisten näkökulmasta tilanne näytti vaaralliselta ja hallitsemattomalta. Aikuinen tuntee vastuun ja arvioi tilanteita ja tiloja riskien ja suojelun näkökulmasta (Kullman, Strandell & Haikkola 2012, 23).

### 6.1.6 Toiseuden ja osallisuuden tarkastelua

On aiheellista miettiä, onko tapani luokitella ihmisiä maahanmuuttajiin ja suomenkielisiin toiseuttava? Tutkimuskoulussani lapset puhuivat suomalaisluokista ja maahanmuuttajienluokasta ”me ja ne muut”. Tämän kaltaiset erotteletut perustuvat toiseuden käsitteelle. (Raittila 2008, 8.) Tutkimuksessa toiseuden käsitteen avulla on voitu paljastaa valtahierarkioita, jossa toinen ymmärretään erilaiseksi ja alempiarvoiseksi. Toiseus on vaikea käsite ja sitä on mahdoton tulkita tässä tutkimuksessa varsinkaan lasten kokemaksi, joiden ymmärrys kokeemaansa ei riitä tulkintaan. Lapsena koettu voimakas toiseuden tunne vaatii usein aikuisena asian käsittelyä tunnetasolla. (Löytty 2005, 162-164.)

Oman tulkintani toiseudesta perustuu Lehtosen ja Löytyn (2003) tutkimuksen esittämään pyrkimykseen olla me erilaisena yhdessä. Lehtonen ja Löytty (2003) muistuttavat, että onnistunut erilaisuuden kohtaaminen tapahtuu vain, jos näemme, että myös me olemme erilaisia ja kaikki ne muut eivät ole lainkaan yhtenäinen ryhmä.

Toiseudessa on kysymys lopulta mukaan ottamisesta ja ulossulkemisesta, jota valmistavassa opetuksessa näin siinä, ettei yhteistyötä kaikkien lasten kesken ollut riittävästi. Lapsilta suljettiin osallistumisen mahdollisuuksia kokea itsensä osaksi ensimmäisyyttä. Osallistavaa integroimista muihin ryhmiin joko

opetuksen tai muun koulutoiminnan osalta pitäisi lisätä. Osallisuus voidaan tulkitä tilaksi tai olosuhteiksi, joissa toiseuden tunne ja syrjäytymisen riskit ovat vähäisiä. Toiseuden tunteita lapsi oletettavasti koki myös tilanteissa, jolloin kieli-taito ei riittänyt ymmärretyksi tulemiseen. (Lehtonen & Löytty 2003.)

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Luotettavuuden arviointi on tieteellisessä tutkimuksessa keskeinen osa. Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kaksi peruselementtiä ovat tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetti tarkoittaa mittaustuloksen toistettavuutta, eli sitä antaako tutkimus sellaisia tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimukselle asetetun mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Uusitalo 1995, 84.) Eskolan ja Suorannan (2008, 211) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa käsitykset reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden sopivuudesta laadullisen tutkimuksen arvioinnissa vaihtelevat. Jotkut tutkijoista ovat sitä mieltä, että käsitteitä sovelletaan myös laadulliseen tutkimukseen, osa taas on kehittänyt termeille paremmin laadulliseen tutkimukseen sopivia sisältöjä.

Laadullisen tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta ei voida arvioida aivan samalla tavalla kuin määrällisen. Validiteetti saa usein laadullisesta tutkimuksesta puhuttaessa enemmän huomiota kuin reliabiliteetti. Validiteetissa on kyse siitä, onko tutkimus perusteellisesti tehty ja onko saadut tulokset ja tehdyt päätelmät oikeita. Luotettavuuteen pystytään vaikuttamaan tarkalla kirjallisella ilmiön kuvaamisella. (Eskola & Suoranta 2008, 208–222.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan tehtyä tutkimusta mahdollisimman autenttisesti ja yksityiskohtaisesti kokonaisuutena. Näin toimien olen pyrkinyt siihen, että tutkimuksesta muodostuu mahdollisimman korkea sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi. Raportissa kuvaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen.

Pro gradu-tutkielmani päätutkimusväline havainnointi perustuu omiin kokemuksiini kentällä. Näiden havaintojen perusteella tehtyyn analyysiin sisältyväistä havaintojen tekijän tulkintaa, vaikkakin olen pyrkinyt sitä välttämään. Kentällä, varsinkin alkupäivinä pohdin kovasti ratkaisujani. Kiinnitinkö huomioni ja kirjoitinko havaintoja tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin vai mietinkö liikaa tapahtumia kasvattajan ja opettajan näkövinkkelistä. Aluksi havainnoijan roolini ei ollut helppo, kun olen vuosia toiminut esikouluikäisten opettajana. Minun piti vapauttaa mieleni ajatuksesta ”miten minä toimin tuossa tilanteessa?”. Pyrin tiedostamaan oman tutkijan ja havaintojen tekijän roolini joka päivä eri tilanteissa. Laadullisessa tutkimuksessa ja erityisesti tässä tutkimuksessa, jossa tutkijan tekemät valinnat muodostavat pääaineiston tutkimuksen analyysiin, on koko ajan arvioitava havaintojen kestävyyttä ja luotettavuutta. Eskola ja Suoranta (2008, 210) sanovatkin, että laadullisen tutkimuksen tutkija on oman tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, joten merkittävin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse.

Tutkimuskysymykseni ovat erittäin ajankohtaisia ja siksi tuloksilla on merkittävää hyötyä varhaiskasvatuksessa ja koulussa maahanmuuttajalasten kanssa työskenteleville. Tutkimus tuo myös tietoa valmistavasta opetuksesta ja työn monimuotoisuudesta. Tutkimuksestani voidaan sanoa, että se vahvisti aiemmasta tutkimustiedosta saatuja tuloksia. Aiemmat kotoutumista tutkivat tutkimukset olivat tehty suuremmaksi osaksi aikuisten tai nuorten näkökulmasta, joten tutkimuksen tarkentaminen esiopetusikäisten kotoutumiseen oli mielestäni tarpeellista. Liian usein kotoutumisessa puhutaan yleisesti perheistä ja työllistymisestä ja siitä, että lapset kotoutuvat vanhempiansa mukana ”siinä sivussa”. Esiopetusikäisten omaa kotoutumisprosessia ei tule väheksyä. Tutkimukseni toi esiin pienten lasten kotoutumisen tärkeyden ja sen erityispiirteitä. Esiopetusikäiset lapset tarvitsevat kotoutumisessa myötäelämisen taitoisia aikuisia, jotka pystyvät vastaamaan lapsen sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin. Opettaja tarvitsee työssään myös erityispedagogista osaamista. Valmistavan luokan opettajat tekevät yhteiskunnallisesti merkittävää työtä. Tutkimukseni osoitti, että valmis-

tavan luokan opettajan työ vaatii hyvin monialaista kompetenssia monikulttuurisuvassa Suomessa. Ongellisimmaksi kotoutumisen tutkimuksessani osoittautui tällä valmistavalla luokalla resurssien puute, jotka vaikuttavat keskeisesti joko rajoittaen tai mahdollistaen työtä. Ja jotta opettaja voisi osaamistaan ja oppimisympäristöä hyödyntää, se edellyttää opetuksen järjestäjältä huolellista suunnittelua ja järjestelyssä halua ottaa huomioon hyvälle kotoutumiselle tutkimusten esiin tuomat edellytykset.

Jatkotutkimusta ajatellen olisi kiinnostavaa tutkia, miten valmistavaa opetusta voisi kehittää vieläkin kokonaisvaltaisempaan suuntaan. Maahanmuuttajalapsat saapuvat erilaisesta ympäristöstä ja siksi aiempaa merkityksellisempää olisi saada laaja-alaista perehdytystä ympäristöön, kulttuuritapoihin ja yhteiskunnan toimintaan. Opetuksessa ja opettajan työnkuvassa olisi tutkimista siinä, miten opettaja voisi toimia enemmän perhettä tukevasti, ilman että hänen työmääränsä kasvaa. Valmistavassa opetuksessa on monen ikäisiä lapsia ja esiopetusikäisten erityisiä tarpeita ei ole siinä huomioitu. Nämä tarpeet tulisi ottaa huomioon myös opetussuunnitelmassa, jotta resurssit toimintaan ja opetukseen olisivat tarkoituksenmukaiset.

Toimintatapojamme ja asenteitamme tarkkailemalla, kotoutumiseen panostamalla ja jatkuvalla kehitystyöllä suuntaamme kohti toimivaa, yhteiskuntaamme rikastuttavaa monikulttuurisuutta. Myötätunto lienee tässä tehtävässä tärkein työkalumme.

*Kiitos, elämäni ja rikastuttaneet Orhan, Aifan, Barend, Fayza  
ja Aleeza*

## LÄHTEET

- Ager, A. & Strang, A. 2008. Understanding integration: a conceptual framework. *Journal of refugee Studies*, Vol. 21 (2), 166-191.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Alvesson, M, & Sköldböck, K. 1994. *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnot, M. & Pinson, H. 2005. *The education of asylum-seeker and refugee children. A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge: University of Cambridge.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bracken, P.J. 1998. Hidden agendas: Deconstructing post-traumatic stress disorder. Teoksessa P.J. Bracken & C. Petty (toim.) *Rethinking the trauma of war*. Save the Children. London: Free Association Books, 38-59.
- Candappa, M & Egharevba, I. 2000. Extraordinary childhoods: The social lives of refugee children. *Children* 5, 5-16.
- Candappa, M. 2003. Everyday worlds of young refugees in London. *Feminist Review* 73, 54 -65.
- Chawla, L. & Malone, K. 2003. Neighbourhood quality in children's eyes. Teoksessa P. Christensen & M. O'Brien (toim.) *Children in the city. Home, neighbourhood and community*. London, New York: Routledge Falmer, 118-142.
- Elonen, T. 2013. *Inklusiivinen valmistava opetus Martinlaakson koulussa Vantaalla. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kieliverkosto*.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41100/inklusiivinen-valmistava-opetus-martinlaakson-koulussavantaalla.pdf?sequence=1>  
 (Luettu 18.4.2016.)
- Eskola, J., Suorannan, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eurooppa-neuvosto. Eu:n ja Turkin julkilausuma 18.3.2016. Consilium [www.consilium.europa.eu](http://www.consilium.europa.eu) <http://www.consilium.europa.eu/press/press-releases/2016/03/18-eu-turkey-statement/> (Luettu 18.8.2016.)



- Fazel, M & Stein, A. 2003. Mental health of refugee children: comparative study. *British Medical Journal* 327, 92-134
- Finlex. 2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 12§ ja 48§ väliaikaisesta muuttamisesta. HE 120/2015. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2015/20150120> (Luettu 29.8.2016.)
- Finlex. 2010. Laki kotoutumisen edistämisestä. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386/> (Luettu 8.9. 2016.)
- Finlex. 1998. Perusopetuslaki. 628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 12.10.2016.)
- Haarni, T., Karvinen, M., Koskela, H. & Tani, S. 1997. Johdatus nykymaantieteeseen. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.). Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen. Tampere: Vastapaino, 9-34.
- Harju, H. 2006: Kielitaito puhkeaa kukkaan. *Folkhälsan. Kansanterveys Oy.*
- Hek, R. 2002. Integration not separation: Young refugees in british schools. *Forced Migration Review* 15, 31-32.
- Hek, R. & Sales, R. 2002. Supporting refugee and asylum seeking children: an examination of support structures in schools and the community. Middlesex University. London: Haringey & Islington Education Departments.
- Hek, R. 2005. The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature Review. National Evaluation of the Childrens Found. University of Birmingham.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki:Tammi.
- Hodes, M. 2000. Psychologically distressed refugee children in the UK. *Child Psychology and Psychiatry Review* 5, 57 -68.
- Hodes, M. 2004. Refugee children in the UK. Teoksessa M. Malek & C. Joughin, (toim.) *Mental health services for minority ethnic children and adolescents.* London: Jessica Kingsley Publishers, 128-142.
- Hynynen, A. 2002. Kotoutumisen paikat. Kaupunkitila maahanmuuttajan integraatioprosesseissa. *Yhdyskuntasuunnittelu* 40 (3-4), 40-60.
- Häkli, J. Meta Hodos. Johdatus ihmismaantieteeseen. Tampere: Vastapaino.
- Hännikäinen, A. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa M. Karila, M. Alasuutari, A. Hännikäinen, R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino, 11-16.

- Jasinskaja- Lahti, I., & Liebkind, K. 2005. Kansainvälistyykö Suomi? Venäjän- ja vironkielisten maahanmuuttajien kokemuksia uudesta kotimaastaan. *Arvot, moraalit ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen.* Helsinki: Gaudeamus, 363-384.
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A., & Baker, J. 2016. Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural psychiatry* 2016. Vol 53 (1), 81-109.
- Karjalainen, P. T. 1995. Eksistentiaalinen ympäristö. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.) *Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka.* Helsinki: Yliopistopaino, 86-95.
- Kosonen, L. 1994. Maahanmuuttajat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Kulttuurien kohtaaminen Suomessa.* Helsinki: Gaudeamus, 192-219.
- Kullman, K., Strandell, H. & Haikkola, L. 2012. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat.* Tampere: Vastapaino, 9-30
- Kurttila, T. 2015. Lapsiasiavaltuutettu: Maahanmuuttajalasten kotouttamisessa on epäonnistuttu. Yle. fi. 27.11.2015. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/11/27/lapsiasiavaltuutettu-maahanmuuttajalasten-kotouttamisessa-epaonnistuttu> (Luettu 20.10.2016.)
- Kuukka, A. 2015. Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys. Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 536.
- Kuukka, K. 2009: "Sen yhteisen hyvän löytäminen". Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. Tampere University Press. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7779-9.pdf> (Luettu 12.11.2016)
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, A., Hievanen, R., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa J. Kuusela, A. Etelälahti, A. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämistä.* Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima, 73–96.

- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Hautala, S. 2011. Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. NMI-bulletin, Vol. 21, (1). <http://www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin-pdf/Kyttlym.pdf> (Luettu 17.4.2016.)
- Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Launikari, M., Puukari, S. 2005. Oma kieli kullan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus. CIMO/University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2003. Miksi erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 7-20.
- Liebkind, K. 2000. Monikulttuurisuus on tulevaisuutta. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus, 171–182.
- Löytty, O. 2005. Toiseus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 161–189
- Maahanmuuttovirasto. Vastaanotto toiminta. [www.migri.fi](http://www.migri.fi) (Luettu 27.9.2016.)
- Macaskill, S. & Fisher, S. 2002. Starting again; Young asylum seekers views on life in Glasgow. Save the Children.
- Malkki, L. 1995: *Purity and exile: Violence, memory and national cosmology among hutu refugees in Tanzania*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marriott, K. 2001. *Living in Limbo; Young separated refugees in the West Midlands*. Save the Children. London: Palgrave Macmillan.
- Massey, D. 2005. *For space*. Thousand Oaks: Sage.
- Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M-L & Kärjä, A-V. 2015. Visuaaliset menetelmät lapsuuden ja nuorisotutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Mäkisalo-Ropponen, M. 2012. Tavoitteena kotoutuminen. Valtion kotouttamisohjelman 2012-2015 painopistealueita. Teoksessa S. Hiltunen (toim.) *Maahanmuuttajan matka suomalaiseen yhteiskuntaan. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B*, 42.
- O'Brien, M., Jones, D. & Sloan, D. 2000. Children`s independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood* 7 (3), 257-277.

- Olwig, K.F. & Gullow, E. 2003. Towards an anthropology of children and place. Teoksessa K.F. Olwig & E. Gullow (toim.) Children`s places. Cross-Cultural perspectives. Abingdon: Routledge 1-19.
- Opetushallitus. 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. perusopetukseen\_valmistavan\_opetuksen\_opetussuunnitelman\_perusteet [http://www.oph.fi/download/172848\\_perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) (Luettu 5.10.2016.)
- Opetushallitus. 2012. Perusopetukseen valmistava opetus. [://www.edu.fi/download/145302\\_Perusopetukseen\\_valmistava\\_opetus\\_2012.pdf](http://www.edu.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf) (Luettu 3.11.2016.)
- Opetushallitus. 2009. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. [http://www.oph.fi/download/48802\\_valmistava\\_ops\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/download/48802_valmistava_ops_2009.pdf) (Luettu 10.10.2016.)
- Phillips, D. 2006. Housing. Teoksessa S. Spencer (toim.) Refugees and other new migrants: a review of the evidence on successful approaches to integration. Centre on Migration, Policy and Society. University of Oxford, 22-36.
- Pirinen, T. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. [http://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI\\_1715.pdf](http://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf) (Luettu 17.9.2016.)
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011: Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Helsinki: PS-kustannus.
- Puukari, S. & Taajamo, M. 2007. Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa. Teoksessa M. Taajamo (toim.) Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Helsinki. Opetushallitus.
- Raittila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 333.
- Rapo, M. 2012. Suomi ilman maahanmuuttajia. Tilastokeskuksen hyvinvointikatsaus. 1/2012. [http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art\\_2012-03-12\\_008.html](http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-03-12_008.html). (Luettu 23.9.2016.)
- Rastas, A. 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaaliset juuret ja monikulttuurinen Suomi. Tampere University Press.

- Rauhala, L. 1988. Holistinen ihmiskäsitys. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 25 (3), 190-201.
- Rudiger, A. 2006. Community relations. Teoksessa S. Spencer (toim.) *Refugees and other new migrants: a review of the evidence on successful approaches to integration*. Centre on Migration, Policy and Society. University of Oxford, 4-21.
- Ruotsalainen, K. 2012. Huoltosuhde aiheuttaa huolta. *Hyvinvointikatsaus* 2/2012. Tilastokeskus. 98. [http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art\\_2012-06-04\\_001.html](http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-06-04_001.html) (Luettu 14.9. 2016.)
- Rutter, J. 2003. The Experiences and achievements of congolese children in Camden schools. London: Metropolitan University research report.
- Rutter, J. 2006. *Refugee children in the UK. Open Education in an urbanised society*. Maidenhead: Open University Press.
- Salminen, H. 2007. Lappu kaulassa yli Pohjanlahden. Suomalaisen sotilaiden historia. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. [http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/tutkimus\\_suomalaisten\\_sotilaiden\\_historiasta.pdf](http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/artikkelit/tutkimus_suomalaisten_sotilaiden_historiasta.pdf) (Luettu 13.4.2016.)
- Salo, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Oulun yliopiston tutkijakoulu. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Juvenes Print.
- Siim, P. 2006. Paikkasuhteet maahanmuuttajien kertomuksissa. Teoksessa S. Knuutila, P. Laaksonen & U. Piela (toim.). *Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu*. Jyväskylä: Gummerrus, 93-109.
- Strandell, H., & Jussila, A. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana: Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H., Haikkola L. & Kullman K. 2012. Liikkuminen ja yhteydenpito paikan tekemisessä. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 31-60
- Suikkanen, S. 2010. Selvitys kidutettujen ja vaikeasti traumatisoituneiden turvapaikanhakijoiden ja pakolaislasten ja -nuorten määrästä sekä heidän palvelujen tarpeestaan. Helsingin diakonissalaitoksen raportteja 1/2010. [https://www.hdl.fi/images/stories/liitteet/101459\\_HDL-raportti\\_LR.pdf](https://www.hdl.fi/images/stories/liitteet/101459_HDL-raportti_LR.pdf) (Luettu 17.6. 2016)
- Summerfield, D. 1998. The social experience of war and some issues for the humanitarian field. Teoksessa P.J. Bracken & C. Petty (toim.) *Rethinking the Trauma of War*. Save the Children. London: Free Association Books, 9-37.

- Suomen pakolaisapu 2016. <http://pakolaisapu.fi/> (Luettu 3.5.2016.)
- Takala, M. 1992. "Kouluallergia", yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampere: Tampereen yliopisto, 33-166.
- Talib, M-T. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M- T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 21. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Hakapaino.
- Tani, S. 1995. Kaupunki taikapeilissä. Helsinki-elokuvien mielenmaisemat-maantieteellisiä tulkintoja. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 14.
- Therborn, G. 2014. Eriarvoisuus tappaa. Suom. T. Henttonen. Tampere: Vastapaino.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja valta(positiot). Teoksessa S. Lappalainen, E. Lahelma, P. Hynninen, T. Kankkunen & T. Tolonen (toim.): Etnografinen metodologia. Tampere: Vastapaino, 77-92
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettiset periaatteet. Ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettiset periaatteet. <http://www.tenk.fi/fi/eettinenennakkoarviointi-ihmistieteissa%C3%A4/eettiset-periaatteet> (Luettu 25.1.2017.)
- Unicef. Kannanotto EU-Turkki pakolaissopimukseen. [www.unicef.fi](http://www.unicef.fi) (Luettu 30.8.2016.)
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Warren, S. 2006. Education. Teoksessa S. Spencer (toim.) Refugees and other new migrants: a review of the evidence on successful approaches to integration. Centre on Migration, Policy and Society. University of Oxford, 73-80.

## LIITTEET

### Liite 1.

FOR THE PARENTS OF THE PREPARATORY CLASS OF XXXX SCHOOL  
ASKING PERMISSION FOR AN EXPLORATION

My name is Niina Törmänen and I am studying master`s degree in education at the University of Jyväskylä. I`m doing my master`s thesis of a preparatory class of primary school in XXXX, XXXX.

**In my master`s thesis I am exploring following themes:**

- 1. What kind of place the preparatory class is for asylum seeker children as a place of integration?**
- 2. How the integration is progressing and how the everyday life is constructed in the class in XXXX?**
- 3. I am going to find out what are the things which promote integration and what things are making it more difficult for children?**

A plan for my research is to observe in ethnographig way in XXXX school during the spring 2016. My observation concerns mainly children in preshcool age 6-7 years.

I`m asking you a permission to do my exploration in XXXX school, consisting observation in schoolarea, photographing childrens handcrafts and take video of their doings.

As a researcher, I commit to follow carefully the ethical rules of study with children. I am not going to use the real names of children in my study and there is not any negative concequences from it.

I believe that my research will help to understand the situation where the asylum seeking children live in a new society. I believe that my study will help the society to improve to plan a better structure of education to help children in integrating to finnish society.

Thank You for your co-operation with me!

In XXXX, Finland 1st of April 2016

Niina Törmänen

More information:

Niina Törmänen

Phone: XXX-XXXXXXXX

Mail address: XXXXXXXX(at)jyu.student.fi