

MAAHANMUUTTAJIEN JA OPETTAJIEN KOHTAAMISIA - "ENGLISHMAN IN NEW YORK"

Kai Rantanen

Hanna Salokorpi

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rantanen, K & Salokorpi, H. 2017. Maahanmuuttajien ja opettajien kohtaamisista - "Englishman in New York." Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 87 s. 4 liitettä.

Maahanmuuttajien kotoutuminen on ollut esillä yleisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa koko 2000-luvun ajan. Keskustelu on ollut viime vuosina hyvin kiivasta. Koulua on yleisesti pidetty tärkeänä kotoutumisprosessissa. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia kohtaamisista opettajien kanssa ja toisaalta maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettaneiden opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta.

Tutkimusote oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimuksessa oli kaksi erillistä aineistoa. Opettajien tutkimusjoukko muodostui neljästä itä-helsinkiläisestä peruskoulun opettajasta ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden neljästä Itä-Helsingissä peruskoulunsa käyneestä oppilaasta. Aineiston keruu menetelmänä molemmissa aineistoissa käytettiin avointa haastattelua. Aineistojen analyysit tehtiin fenomenologis-hermeneuttisen analyysin avulla. Analyysien tuloksena rakentui aineistojen yhteiset neljä pääluokkaa.

Tutkimus osoitti, että opettajien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaaminen tapahtuu molemmille osapuolille neljällä yhteisellä tasolla, johon molemmat tuovat omat vaikuttimensa. Kohtaamisen neljä tasoa ovat: Yhteiskunnallinen taso, koulun yleisen ilmapiirin taso, luokkahuoneen kulttuurin taso sekä opettajan ja oppilaan henkilökohtaisen kohtaamisen taso. Voidaan myös sanoa, että tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kokemukset opettajien kohtaamisista ja ylipäänsä kouluista ovat hyviä ja positiivisia.

Asiasanat: maahanmuuttajataustainen oppilas, opettaja, kohtaaminen, fenomenologis-hermeneuttinen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET.....	7
2.1	Koulun fenomenologia.....	7
2.2	Monikulttuurisuuden monet kasvot.....	9
2.3	Opettajana koulussa	11
2.3.1	Opettajan ja oppilaan kohtaaminen.....	12
2.3.2	Opettajan ja maahanmuuttajaoppilaan kohtaaminen.....	13
2.4	Maahanmuuttajat	15
2.5	Oppilaan identiteetti.....	16
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	18
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
4.1	Laadullinen tutkimusote.....	19
4.2	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimussuuntaus.....	20
4.2.1	Fenomenologia.....	20
4.2.2	Fenomenologinen hermeneutiikka	23
4.3	Aineiston hankinta	24
4.4	Fenomenologinen analyysi tässä tutkimuksessa.....	27
4.5	Opettajien aineiston fenomenologinen analyysi	29
4.6	Oppilaiden aineiston fenomenologinen analyysi.....	33
5	TULOKSET	41
5.1	Opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta.....	41
5.1.1	Opettajuuteen vaikuttavat tekijät.....	41

5.1.2	Oppilaiden integroituminen ja identiteetti.....	43
5.1.3	Koululaitos yhteiskunnan peilinä.....	44
5.1.4	Koulun ja kodin yhteistyöhön vaikuttavat tekijät.....	46
5.2	Oppilaiden kokemuksia kohtaamisista.....	49
5.2.1	Opettajan ammatillisuus.....	49
5.2.2	Koulun toimintakulttuuri.....	52
5.2.3	Oppilaan kyvyt ja kaverisuhteet.....	53
5.2.4	Ympäröivä yhteisö.....	56
5.3	Yhteinen merkitysverkosto.....	58
6	POHDINTA.....	67
6.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	67
6.2	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	69
	LÄHTEET.....	76
	LIITTEET.....	81

1 JOHDANTO

Ulkomaalaistaustaisten määrä Helsingissä on kasvanut 2000-luvulla lähes 58 000 hengellä. Heistä 83 prosenttia oli syntynyt ulkomailla ja 17 prosenttia Suomessa. Vuonna 2015 heidän määränsä kasvoi 4 286 hengellä eli 5,0 prosenttia. Ulkomaalaistaustaisia helsinkiläisiä oli vuoden 2016 alussa 89 878 eli 14,3 prosenttia kaupungin väestöstä. (Hiekkavuo 2017, 3.)

Muutos on siis ollut merkittävä niin yhteiskunnallisesti kuin sosiaalisellakin tasolla. Jokaisen helsinkiläisen arjessa on mukana tavalla tai toisella eri maista ja kulttuureista tulevia ihmisiä. Ihmiset kohtaavat metroissa, kaupoissa ja julkisissa tiloissa, joissa luonteva ja turvallinen ajatustenvaihto ei aina ole itsestään selvää. Tutkimuksestamme myös selvisi, että nämä kohtaamiset tulkittiin pikemminkin synnyttävän ennakkoluuloja puolin ja toisin kuin vähentävän niitä. Kouluissa kohtaaminen on niin luokka- kuin yksilötasollakin hyvin toisenlaista. Lapset kasvavat monikulttuuriseen maailmaan ja opettajat toimivat tarkkojen lakien ja säännösten alaisuudessa. Oppilas kohdataan yksilönä taustasta riippumatta.

Toivoimmekin voivamme valaista näitä kulttuurien kohtaamisia koululaitoksen sisäisen kohtaamisen osalta, koska näemme tässä tutkimuksessa koululaitoksen pienois-yhteiskuntana. Jos koululaitoksen sisällä voidaan lisätä ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta monikulttuurisilla kohtaamisella uskomme sen vähitellen siirtyvän myös laajemmalle yhteiskuntaan.

Ulkomaalaistaustaisten kasvu on hidastunut edeltävistä vuosista, mutta lähes kaksi kolmasosaa Helsingin väestönkasvusta tulee silti ulkomaalaistaustaisista (Hiekkavuo 2017, 3). Toisen polven maahanmuuttajataustaisia ihmisiä on siis jatkuvasti enemmän. Heitä syntyy suhteessa muuhun väestöön merkittävästi enemmän ja tämä tulee muuttamaan vääjäämättä myös helsinkiläiskoulujen oppilasarakennetta.

Suomessa syntyneistä ulkomaalaistaustaisista pääosa on alle 15-vuotiaita (Hiekkavuo 2017, 3). Tämä tilastollinen fakta on asia joka tulisi olla mietinnässä

jokaisessa opetustoimen tapaamisessa, jossa pohditaan koulujen rahoituksia ja resursseja. Tässä tutkimuksessa olemme tutkineet sellaisten Helsingin alueiden koululuokkia, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrät ovat todella suuria, joissakin luokissa jopa 50 %. Kiinnostuimme aiheesta omakohtaisten kokemuksiamme innoittamana työskenneltyämme itäisessä Helsingissä luokanopettajina. Helsingin Itäisessä suurpiirissä vieraskielisten osuus väestöstä on 22,6 % (Hiekkavuo 2017, 23).

Työssämme kohtasimme luonnollisesti paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja heidän vanhempiaan. Näiden kohtaamisten erilaisten ulottuvuuk-sien jäsenteleminen toimi työmme motivaattorina. Koimme, että tässä muuttu-vassa maailmassa olisi tärkeä saada tieteellistä tietoa ilmiöstä, jota niin kovin usein lehdistössä ja sosiaalisessa mediassa värittävät ennakkoluulot ja mutu-tunaan perustuvat mielikuvat. Ilmiötä oli mielekästä tutkia niin oppilaan kuin opettajankin näkökulmasta. Mitkä asiat opettajat ja oppilaat kokivat merkittä-viksi kohtaamisissaan?

Ulkomaalaistaustaisista hieman yli puolet oli eurooppalaistaustaisia, lähes neljännes aasialais- ja lähes viidennes afrikkalaistaustaisia. Tutkimuksen haasta-teltujen oppilaiden perheet olivat kotoisin Iranista, Irakista, Afganistanista ja Vi-rosta. Vuoden 2016 alussa Helsingissä oli 16 709 sellaista lapsiperhettä, joissa ai-nakin toinen vanhemmista oli vieraskielinen. Tämä on 22 prosenttia kaikista lap-siperheistä (Hiekkavuo 2017, 21).

2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Koulun fenomenologia

Tässä tutkimuksessa koulu määritellään Saurénin (2008) esittelemän Ivan Illichin määrittelemän koulun fenomenologian kautta. Illich (1970, 46) määrittelee koulun tiettyyn ikään sidotuksi, opettajan henkilöön liittyväksi tapahtumasarjaksi, joka vaatii täysiaikaista osallistumista pakolliseen opinto-ohjelmaan. Koulu myös ryhmittää ihmiset iän perusteella.

Saurén (2008) käsittelee väitöskirjassaan Ivan Illichin koululaitokseen ja kulutusyhteiskuntaan kohdistamaa kritiikkiä. Saurénin (2014) mukaan Illichin ajatusten kritisoiminen on helpompaa kuin niiden ymmärtäminen. Hänen tekstejä ei tule tulkita sellaisenaan, vaan on pyrittävä selvittämään niiden syvempi merkitys. Hänen mukaansa Illichin esittämää oppivelvollisuuden arvostelua tuleekin arvioida osana laajempaa yhteiskunnallista kritiikkiä. Erityisesti Illichin vaatimus oppivelvollisuuden poistamisesta ja koululaitoksen purkamisesta vaikuttivat käsittämättömiltä.

Saurénin (2014) mukaan Illichin pääteosten (Ks. Saurén 2008, 9-11) ja hänen väitöstutkimukseen valitun aineiston kirjoitusajankohta, 1970-luku, oli koululaitosten kritiikin aikaa, jolloin luettiin myös Illichin kirjoituksia, eli hänen tuotannolla on kyllä ollut lukijoita, mutta ei varsinaisesti tulkitsijoita. Hänen tuotanto voidaan määrittää aikalaisdiagnoosiksi, jossa hän arvioi ajalleen ominaisia ilmiöitä. Illich on valinnut Saurénin (2014) mukaan koulun paradigmaksi, jonka avulla hän on halunnut kuvata laajempaa yhteiskunnallista ilmiötä. Valintaansa hän on perustellut, sillä että koulu on kaikille tuttu laitos, joka samalla kuvaa länsimaisen kulutusyhteiskunnan rakennetta.

Koululaitoksen kritiikissä hän on nähnyt tärkeäksi määritellä sanan koulu, koska sen merkitys on muuttunut itsestään selväksi. Koulun määritelmän Illich kuvaa sen fenomenologian kautta, jossa koulua määrittäviä tekijöitä ovat opettajat, oppilaat, oppilaiden ikä ja läsnäolovelvollisuus. (Saurén 2008, 31; Illich 1972, 46.)

Tässä tutkimuksessa, Illichin innoittamana, kritiikki nykyistä koululaitosta kohtaan nousee ennakolta merkittävään asemaan. Näemmekin koulun tässä tutkimuksessa niin sanottuna pienen yhteiskuntana, joka joutuu nykyisen kaltaisessa taloudellisessa, poliittisessa ja koulutuspoliittisessa ilmapiirissä kovaan riskipaineeseen oppimistulosten (mm Pisa-tutkimukset) heikentymisen myötä. Onko koululaitoksemme pystynyt ja/tai pystyykö edelleen vastaamaan kaikkien erilaisten oppijoiden, myös maahanmuuttajaoppilaiden tarpeisiin, vaikka taloudellisia resursseja leikataan koulutukselta ja ylipäätään julkisen sektorin palveluista. Nämä ovat kysymyksiä, joihin tässä pro gradu -työssä emme hae vastauksia, mutta näkemyksemme mukaan ne vaikuttavat taustalla. Opettajalla on näkemyksemme mukaan merkittävä rooli koululaitoksen ja sen arvomaailman edustajana oppilaiden näkökulmasta. Tutkimus keskittyy tutkittavien kokemuksiin. Kokemuksia on niin positiivisia kuin negatiivisia ja monet jotain siltä väliltä. Positiiviset kokemukset kannustavat ja suuntaavat toimintaa oikeaan suuntaan. Negatiiviset kokemukset taas varsinkin käsittelemättöminä voivat muodostua hyvinkin merkityksellisiksi henkilön kannalta. "Sanomattomien sääntöjen" ja muiden odotuksien toteuttaminen voi muodostua lapselle tai nuorelle tärkeimmäksi tavoitteeksi koulun ja joskus jopa koko elämän suhteen. (Törmä 2003.) Näin ollen varsinaiset oppimiskokemukset jäävät kokematta ja koulumenestys heikkenee. Esimerkiksi eräs oppilas kertoi painoonsa liittyvien odotuksien merkityksestä koulunkäyntiinsä: "Kun muut oppilaat miettivät matemaattisia probleemoita, minä mietin miksi olen niin lihava?" Tämä liittyy myös tutkijoiden esiymmärrykseen tutkittavana olevasta ilmiöstä; maahanmuuttaja oppilas luokassa. Maahanmuuttajataustaiselta oppilaalta voi kulua suuresti energiaa oman sisäisen identiteetin muodostusprosessin käsittelyssä jolloin oppimiseen vapautuva energia on vähäisempää.

Banks (1999, 26) on 90-luvun lopulla todennut, että koulun tulisi olla kulttuurinen ympäristö, jossa opettajien ja oppilaiden tulisi omaksua toisiltaan joitain näkemyksiä ja ottaa huomioon toistensa näkökulman ja toistensa eetoksen kohdatessaan. Opettajat ja opiskelijat rikastuttavat tätä prosessia ja koulumenestys opiskelijoiden erilaisista ryhmissä paranee, koska niiden näkökulmat katsotaan

oikeutetuksi koulussa. Molemmat rikastuttavat tätä prosessia ja kulttuurista jakamista ja vuorovaikutusta. Tällaista näkökulmaa on havaittavissa nyt myös Suomessa. Jatkuva paine yhteiskunnan puolelta kuormittaa opettajia ja kysymys kuulukin, riittääkö opettajien voimavarat jokapäiväiseen, ja ehdottoman tärkeään vuorovaikutukseen sekä toisenlaisen näkökulman huomioon ottamiseen.

2.2 Monikulttuurisuuden monet kasvot

Saukkosen (2013, 9) mukaan yhteiskunnat ovat etnisesti ja kulttuurisesti monimuotoisia. Jokaisen valtion tärkeä tehtävä on tulla toimeen oman monikulttuurisuutensa kanssa. Vähemmistöpolitiikka tarkoittaa kulttuuristen ja muiden oikeuksien järjestämistä valtion sekä eri ryhmien yhteiseen välillä siten, että yhteiskunnan olemassaolo ei vaarannu, ja sen toimintakyky säilyy. Kansainvälinen muuttoliike on Saukkosen mukaan viime vuosina kasvanut. Maahanmuuttajat ja heidän jälkeläisensä etsivät omaa paikkaansa asuinmaassaan eli yrittävät kotoutua. Julkisen vallan toimia integroitumisen edistämiseksi kutsutaan kotouttamispolitiikaksi. Myös tämä on nykyaikaisen yhteiskunnan tärkeä tehtävä.

Maahanmuuttajaoppilaiden myötä suomalaiset koulut ovat kansainvälistyneet ja monikulttuuristuneet. Monikulttuurisuus ei ole uusi ilmiö, sillä ihmisten liikkuvuus on jatkuvasti lisääntynyt viimeisten kahdensadan vuoden aikana. Monikulttuurisuuden käsite voitaisiin liittää yhteiskunnan moniin kulttuureihin, jolloin sitä ei erheellisesti liitettäisi maahanmuuttajiin. Monikulttuurisuuden käsite on laaja ja monisyinen. (Talib 2005, 11.)

Monikulttuurisuus on käsitteenä monimerkityksellinen. Rastas, Huttunen ja Löytty (2005, 20-21) pohtivat, että yksinkertaisimmillaan kuvailevana ja asian tilan toteavana sanana se tarkoittaa ja väittää, että yhteiskunnassa elää rinnakkain monia kulttuuriltaan toisistaan poikkeavia ryhmiä. Monikulttuurisuuden käsitteellä on Suomessa viitattu sekä erilaisten ihmisten ja ryhmien elämiseen samassa tilassa ja ajassa, että monenlaisiin ihanteellista yhteiskuntaa ja erilaisten ryhmien välistä yhteiseloä koskeviin käsityksiin.

Monikulttuurisuus tarkoittaa myös uudenlaisia konkreettisia, arkipäiväisiä haasteita, tarvetta kyetä toimimaan uudenlaisissa tilanteissa. Nämä haasteet kohdistuvat Rastan ym. (2005, 23) mukaan kokonaisesti instituutioihin, kuten koululaitokseen ja niissä toimiviin ammattilaisiin. Koululaitoksien monikulttuurisuuskasvatus tulisi mieltää filosofiana, joka kulkee läpi kaiken opetuksen ja rakentuu tasa-arvon ja demokratian arvoille. Tämä vaatii koulun tavoitteiden, menetelmien ja sisältöjen uudelleenarviointia niin koulun julkisissa kuin kätketyksissäkin tekijöissä. (Räsänen 2014, 104-105.)

Eriyisen paljon homogeenisissa yhteisöissä elävät tarvitsevat vaihtelevia näkökulmia, jotta omat käsitykset voivat peilautua muista tulleiden kulttuurien näkemyksiin ja he voisivat kohdata oman erilaisuutensa. (Nieto 1996, 310-317.) Tärkeää kulttuurienvälisestä oppimisesta on sen oivaltaminen, että vaikka oma kulttuuri on tuttu ja turvallinen saareke maailman hahmottamiseksi, se voi toimia myös vankilasaarena, jonka aitojen yli on hankala nähdä ilman ponnisteluja ja poisoppimisen prosesseja (Räsänen 2014, 104-105). Oman ajattelutavan kyseenalaistaminen ja muokkaaminen on lähtökohtaisesti kivulias prosessi ja on luonnollista kokea muutosvastarintaisuutta. Nieto (1996, 310-317) on todennut, että kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen kasvaminen on elinikäinen tiedostusprosessi, joka kehittyy vähitellen ja muutoksessa tärkeintä on tahto ja rohkeus lähteä tarkastelemaan maailmaa moniulotteisesti. Näin ollen, mitä nuorempana lapsi saa kokea mahdollisimman rikasta kulttuurien vuorovaikutusta sitä helpompi hänen on kasvaa osaksi monikulttuurista maailmaa. Räsänen (2014, 108.) toteaa, että kulttuurienvälisessä oppimisessä tulokset voi havaita tiedollisella, pragmaattisella ja tunteellisella tasolla tiedostamisen, empatian, laajemman perspektiivin ja toiminnan monipuolistumisen lisääntymisenä. Tämä matka kohti monikulttuurista opetusta ei ole helppo mutta sitäkin rikkaampi. Opettajalle ensimmäinen askel on ehkä suuri ja laahaava, mutta ihmiskunnalle se silti tärkeä nojautuminen kohti oikeaa suuntaa

Monikulttuurisuus on Paavolan ja Talibin (2010, 12) mukaan läsnä päiväkodeissa ja kouluissa. Keskeiseksi muodostuvat kysymykset siitä, kenen totuutta niissä opetetaan ja kenen totuuteen kasvatetaan? Millainen on se maailmankuva,

joka niistä välittyy? Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuus tarkoittaa eri kulttuuritaustoista olevien oppilaiden ja opettajien kohtaamisia koulun puitteissa. Monikulttuurisuuteen liittyy tässä tutkimuksessa esimerkiksi tapojen, arvojen, esineiden ja toimintojen lisääntyvään vaihtoon ja yksilöiden lisääntyvään liikkuvuuteen (Korhonen 2013, 56.)

Ihminen juurtuu Korhosen (2013, 56 -70) mukaan tiettyyn kotikulttuuriin melko pysyvästi tai kotikulttuurin muuttuminen on ainakin hidasta. Näin ollen kotikulttuurien etniset erot ajatellaan usein melko pysyviksi, koska lapsen syntymästä lähtenyt kasvatus muovaa häntä tiedostamattomasti ympäröivän kulttuurin suuntaisesti ja näin ollen lapsi identifioituu oman perheensä kotikulttuuriin ja on kuitenkin tärkeä ymmärtää, ettei kulttuuri ole geneettisesti periytyvää. Tässä tutkimuksessa pohdimme kotikulttuurisuhdetta valtakulttuuriin ja niiden välistä kohtaamista opettajan ja oppilaan välillä. Koska tutkittavat oppilaat ovat maahanmuuttajataustaisia he edustavat etnisten vähemmistöjen kotikulttuureja ja opettajat puolestaan valtakulttuuria.

2.3 Opettajana koulussa

Suomalainen peruskoulu on perinteisesti hyvän ja tasa-arvoisen kouluun mai-neessa. Perusopetuksen katsotaan muodostuneen ja muotoutuvan eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (POPS 2014) todetaan asiasta: "Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin." (POPS 2014, 16) Tässä tutkimuksessa mietitään koulua ja opettajuutta erityisesti kulttuurillisesta näkökulmasta.

Räsänen (2005, 93-94) pohtii koulun roolin tärkeyttä kansallisen yhtenäisyyden luojana. Toisaalta tämä rooli voi sivutuotteena aiheuttaa myös monenlaista erilaisuuden häivyttämistä. Hän myös esittää, että uusien sukupolvien kasvattajina opettajilla on aivan erityinen vastuu esitellä ilmiöitä moninaisista perspektiivistä ja eri ihmisryhmien näkökulmista.

Talib (1999) kuvaa koulua yhteiskunnallisena instituutiona, joka asettaa toiminnalle tavoitteet ja säännöt. Niin opettajat kuin oppilaat toimivat koulun laillisissa puitteissa, lakien rajatessa heidän toimintaansa. Opettajan vapautta toimia rajoittavat erityisesti koko koululaitos, oppilaiden vanhemmat, ympäröivä yhteiskunta ja sekä opettajan omat määritelmät. (Talib 1999, 138.) Opettajan asema ja työkuva on melko tarkasti määritelty niin opetussuunnitelman kuin virkamiesvelvollisuuksiensa osalta. Toisaalta opettajan työn laatu fyysisesti eristyneine luokkahuoneineen sekä suojaa että lisää työn yksinäisyyttä ja yksityisyyttä. Talib (1999, 131) siteeraa Connellyn & Cladinin'in (1991) olettamusta, että suljettu ja salainen luokkahuone saattaa mahdollistaa myös opetuksen vääristyneet puolet kuten esimerkiksi rasismien. Erittäin tärkeää kulttuurisessa oppimisessä on opettajan tarjoamana monipuolinen tieto teemasta ja opettajan roolimalli henkilöstä, jolla on kykyä kohdata herkästi kulttuurien moninaisuuteen ja tarjota niitä kunnioittavat perusarvot. (Räsänen 2014, 108-110.) Suomessa opettaja ei joudu valvonnan alaisuuteen, vaan opettajalla on pedagoginen vapaus toteuttaa opetusta hyväksi katsomallaan tavalla. Tämä suuri vastuu on seurausta opettajien pitkästä koulutuksesta.

2.3.1 Opettajan ja oppilaan kohtaaminen

Opettajan ja oppilaan laaja kouluun liittyvää toimintaa voidaan pohtia jatkuvana vuorovaikutuksena ja tämän henkilökohtaisen kokemisen ja siihen liittyvän tulkinnan kautta (Talib 1999, 136). Tässä kohtaamisessa, opettajan ja muiden oppilaiden kanssa, oppilaan tulisi kokea olevansa hyväksytty, arvostettu ja tasavertainen (Aho 1994, 470). Opettajan ja oppilaan tasavertaista kohtaamista saattaa häiritä epärealistiset olettamukset oppimisesta yleensä (Talib 1999, 137). Opettaminen, oppiminen ja niissä tapahtuva kohtaaminen on oivallisesti ymmärretty kovin hauraaksi ja hienosäätöiseksi tapahtumaksi. Tähän tapahtumaan sisältyy traagisia elementtejä, joissa välkkyvät niin esteitä kuin mahdollisuuksiakin ja opettajan vallassa on kohdistaa oppilaaseen epäilyjä tai kannustusta. Traagisuus ilmenee siten, että pettymykset ovat läsnä myös saavutuksissa ja onnistumisissa. (Burbules 1996, 30-31.) Oppilas peilaa opettajan sanoja ja omia saavutuksiaan

omasta elämämaailmastaan ja omista tavoitteistaan käsin. Aina opettaja ja oppilas eivät jaa samaa käsitystä oppilaan akateemisista kyvyistä tai realistisista tavoitteista. Näissä näkemysten ja todellisuuksien kohtaamisissa on vaarana oppilaan lannistuminen.

Patrikaisen (1999, 33) mukaan opetustapahtuma on vuorovaikutuksellinen ilmiö, joka ihmisten kesken tapahtuu kielen avulla, sisältäen myös ilme- ja elekieltä. Puhuessaan ja toimiessaan opettaja jäsentää ja ilmaisee omaa ajatteluaan oppilaasta ihmisenä ja oppijana ja käsityksiään oppilaalle merkityksellisestä tiedosta.

2.3.2 Opettajan ja maahanmuuttajaoppilaan kohtaaminen

Kun erilaisiksi mielletyt ihmiset kohtaavat, on erityisen tärkeää analysoida, mitä kohtaamisissa tapahtuu, miten "erilaiseksi" koettu "toinen" asetetaan omiin mielen rakenteisiin. On oleellista miettiä näissä kohtaamisissa ilmenevä ihmisten erilaisuus. Kohtaaminen voi olla myös kohtaamattomuutta, jos pinnalliset tulkinnat korostavat eroja ja vievät voiton yhteisestä ihmisyydestä. Positiivisia kohtaamisia on syytä tarkkavainuisesti jäljittää ja analysoida, miten erilaiset ihmiset löytävät yhteisen humanin sävelen. (Gordon 2005, 89.)

Kuten Räsänen (2005, 91) toteaa, on opettaja edelleen keskeisimmässä asemassa monikulttuurisessa kasvatuksessa. Tärkeää on opettajan taito hyödyntää oppilaiden kokemuksia ja käydä niistä keskustelua. Opettaja antaa myös esimerkkiä, miten kunnioittaa toisia ihmisiä ja kulttuureita. Käytännössä tämä on omassa työssäni luokanopettajana tarkoittanut keskustelua maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksista liittyen heidän etniseen taustaansa ja ulkonäköönsä sekä siihen, miten ympäristö heihin suhtautuu. YK lastenoikeuksien päivänä keskustelimme oppilaiden oikeudesta koskemattomuuteen ja tasa-arvoiseen kohteluun. Näissä kohtaamisissa on tärkeää, että jokainen oppilas tulee tietoiseksi oikeuksistaan ja omasta arvostaan.

Dewey (1976) kuvaa kasvattavaksi kokemukseksi sellaista kokemusta, jonka avulla aiempi kokemus voidaan tulkita uudelleen ja tehdä entistä tarkem-

pia tulkintoja. Tämä kasvattava kokemus myös ohjaa yksilön toimintaa ja odotuksia. (Dewey 1976, 20-38.) Näin ollen voi ajatella myös, että toistuvat ikävät kokemukset ohjaavat oppilaita mahdollisesti suhtautumaan pelokkaasti tiettyihin ihmisryhmiin. Esimerkiksi omat maahanmuuttajaoppilaani kertoivat toistuvasti tulleen mummojen vihan kohteeksi kaupungilla. Näin heille on syntynyt kokemus mummojen vihamielisyydestä. Dewey (1976) toteaaakin, että voidakseen tukea yksilön kasvuprosessia opettajan tulisi tuntea hänen kokemustaustansa ja pyrkiä avoimeen kohtaamiseen hänen kanssaan. (Dewey 1976, 20-38.) Kun kokemukset jaetaan, oppilaille on mahdollisuus saada kasvattajan näkemys asiasta. Oppilaat saavat tukea itselleen ja vahvistuksen ettei kukaan saa kohdella heitä huonosti mutta toisaalta ymmärryksen mummojen yleisestä pelokkuudesta aggressiivisen käytöksen taustalla.

Jotta tämä kohtaaminen olisi aito se edellyttää molempien osapuolien yhteistä päätöstä siitä, miten kohtaaminen määritellään. (Meri 1998, 7.) Kohtaaminen vuorovaikutuksessa tapahtuu monella eri tasolla. Tässä vuorovaikutuksessa on Talibin (1999, 138) kyse myös nonverbaalisesta viestinnästä. Tämän oheisviestinnän kautta välittyy 55% tiedotettavasta ja voidaan siis olettaa opettajan tuovan esiin todelliset ajatuksensa ja uskomuksensa nonverbaalisesti. Myös Räsänen (2005, 102) kuvaa tärkeäksi opettajan kommunikointiin liittyvää nonverbaalista viestinnän taitoa. Tämä on erityisen tärkeää tiedostaa, kun opettaja opettaa maahanmuuttajaoppilasta, jolla saattaa olla kielellisen viestinnän suhteen ymmärtämisen ongelma. Tällöin oppilas tarkkailee sanatonta viestintää tarkemmin. Kommunikaatiossa olennaista on lisäksi empatia, aito kiinnostus, toisen kuuntelu ja halu molemminpuoliseen oppimiseen ja toisen ymmärtämiseen. Tässä kohtauksessa molemmat osapuolet tulkitsevat tilannetta omaa elämänkokemustaan käyttäen ja valikoivat tilanteeseen liittyvät näkemykset, jotka kokevat tietona. Näin ollen kohtaaminen saatetaan kokea hyvinkin eri tavoin. Toisaalta mitä pidempään kehä pyörii sitä yksityiskohtaisemmaksi ja todemmaksi se molemmille muuttuu.

2.4 Maahanmuuttajat

Maahanmuuttaja on yleiskäsite, joka kuvaa pakolaisia, turvapaikanhakijoita, siirtolaisia ja paluumuuttajia (Maahanmuuttovirasto 2010). Maahanmuuttaja on Paavolan ja Talibin (2010, 30) mukaan maasta toiseen muuttava henkilö, joka elää väliaikaisesti tai pysyvästi maassa, jossa hän ei ole syntynyt mutta johon hän on luonut sosiaalisia siteitä.

Siirtolainen on maahanmuuttaja, joka muuttaa maahan pysyvästi tarkoituksenaan hankkia sieltä toimeentulonsa ja joka jättää kotimaansa paremman tulevaisuuden ja toimeentulon toivossa (Paavola ym. 2010, 32). Toisen polven siirtolaiseksi voidaan heidän mukaansa kutsua henkilöä, joka on syntynyt uudessa maassa, mutta jonka vanhemmista vähintään toinen on syntynyt ulkomailla. Tai on saapunut maahan varhaislapsuudessa. (Paavola ym. 2010, 32.)

Paavolan ja Talibin (2010, 29) mukaan Suomen virallisen maahanmuuttopolitiikan tavoitteena on maahanmuuttajien kotouttaminen Suomeen. Kotouttaminen heidän mukaansa tarkoittaa, että maahanmuuttajat osallistuvat yhteiskunnan taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämään yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä, joilla on samat oikeudet kuntien ja valtion palveluiden käyttöön kuin valtaväestöllä. Heitä koskevat myös samat velvollisuudet.

Integroitumisella eli kotoutumisella tarkoitetaan Talibin (2005, 14) mukaan sitä, että maahanmuuttajat osallistuvat yhteiskunnan taloudelliseen, poliittiseen ja sosiaaliseen elämään yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä, joita koskevat samat velvollisuudet ja oikeudet kuin valtaväestöäkin. Koulu pyrkii omalta osaltaan helpottamaan maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumista.

Tämän tutkimuksen maahanmuuttajainformantit kuuluvat johonkin edellä mainittuun ryhmään tai ovat toisen polven maahanmuuttajia eli ovat syntyneet Suomessa ja vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen jonkin edellä kuvatun syyn vuoksi. Suomeen saapui maahanmuuttajia 1990-luvulla huomattavasti aikaisempaa enemmän. Vuosina 1990-2001 turvapaikanhakijoita oli noin 22580. (Talib 2002, 19.) Maahanmuuttajien osuus 2000-luvun alussa oli vajaa kaksi prosenttia. Viimeisen vuosikymmenen aikana maahanmuuttajien määrä on 2,7 kertaistunut

(Annala, Hämäläinen & Sarvimäki 2014, 5). Vuonna 2015 Suomeen saapui ennätysmäärä turvapaikanhakijoita useiden Eurooppaa lähellä olevien vakavien kriisien seurauksena. Vuonna 2016 Maahanmuuttoviraston oman tiedotteen mukaan heidän toiminnassa näkyi edelleen keskeisenä vuonna 2015 Suomeen tulleiden turvapaikanhakijoiden suuri määrä. Turvapaikkayksikkö teki 28 252 turvapaikkapäätöstä vuoden aikana. Myös oleskelulupahakemusten määrä kasvoi erityisesti kansainvälistä suojelua saaneiden perheenjäsenten perhesidehakemusten määrän kasvettua. Yhteensä virastoon tuli vireille 84 112 asiaa. Vuonna 2015 määrä oli 88 273. (Maahanmuuttovirasto 2017.)

Soilamon (2008, 16) mukaan maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan oppilasta, joka on syntyperältään ulkomaalainen ja häneen liittyy maahanmuuttajatausta. Maahanmuuttajalla tarkoitetaan alkuperäisen kotimaansa ulkopuolella asuvaa henkilöä riippumatta siitä, onko hänellä Suomen kansalaisuus vai ei. Maahanmuuttajiin lasketaan siis myös toisen polven maahanmuuttajat. Tämä määritelmä sopii myös omaan tutkimukseemme.

2.5 Oppilaan identiteetti

Identiteetti on Talibin ja Lipposen (2008, 48) mukaan yleinen ilmaus sille, että käsitellään ihmisen kokemuksia itsestään hänen kuulumisestaan johonkin yhteisöön ja kulttuuriin. Liebkindin (1988) mielestä identiteetti voi olla annettu, omaksuttu ja saavutettu. Annettu identiteetti tarkoittaa, että identiteetin osat ovat tavallaan pysyviä, eikä niitä voi kovin helposti muuttaa, kuten esimerkiksi ammattia tai kansallisuutta. Omaksutulla identiteetillä tarkoitetaan, että ihminen on omaksunut erilaisia vuorovaikutustyyliä toisilta ihmisiltä. Keltikangas-Järvinen kuvaa identiteettiä minän pysyvyyttä ja varmuutta kuvaavaksi tunteeksi. Ennen kaikkea varmuudeksi siitä, kuka on ja keneksi on kasvamassa.

Meidän on tutkijoina tärkeätä yrittää ymmärtää, miten tutkimuksen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden identiteetti on väistämättä rakentunut eri lailla kuin kantasuomalaisten. Talibin ym. (2008, 62-63) mukaan etnisen identiteetin valintaan vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa etninen yhteisö, perhe,

sosiaalinen verkosto, yksilölliset ominaisuudet sekä sosiaalinen peilautuminen. Etnisen identiteetin kehittyminen on monitahoista ja tilannesidonnaista. Yksilön etnisen identiteetin valintaa ohjaa myös asuinympäristö ja sosiaaliset suhteet. Maahanmuuttajataustaisen perheen sisäiset jännitteet liittyvät usein lasten ja heidän vanhempiansa eritahtiseen kotoutumiseen. Perheiden sopeutumisella ja yleisellä hyvinvoinnilla on tärkeä merkitys lasten kehitykseen ja identiteetin muodostumiseen.

Voidaan karkeasti sanoa, että identiteetin sosiaaliset piirteet yhdistävät yksilön kulttuuriin ja sosiaalisiin ryhmiin. Identiteetin persoonalliset piirteet taas erottavat meidät yksilöiksi ryhmän jäsenistä. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita identiteetin sosiaalisesta puolesta. Pohdimme, miten maahanmuuttajataustaisten oppilaan identiteetti kehittyy monien eri sosiaalisten ryhmittymien vaihtelevien toiveiden ja vaatimusten alla. Sosiaalinen identiteetti on tapa, jolla ihminen hahmottaa itseään suhteessa muihin ja toisaalta, miten hän liittyy ympäröivään yhteiskuntaan. Talib (1999 33-36) toteaa, että yksilön sosiaaliselle identiteetille on tärkeää kuulua johonkin ryhmään. Hän myös esittää, ettei yksikään tieteenala ole onnistunut tyydyttävästi määrittelemään identiteettiä.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää sekä opettajien että maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia ilmiöstä maahanmuuttajaoppilas luokahuoneessa. Tutkimme yhtäältä opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaan opettamisesta ja toisaalta maahanmuuttajaoppilaan kokemuksia oppilaana olosta Suomalaisessa peruskoulussa. Olemme kiinnostuneita, miten oppilas ja opettaja kohtaavat peruskoulussa luokkatilanteissa ja ylipäätään koulupäivän puitteissa. Pyrimme tuomaan esiin minkälaisia merkityksiä tässä kohtaamisessa esiintyy ja mistä nämä laadut kumpuavat. Tutkimusprosessin etenemisen myötä oma esiymmärryksemme on laajentunut. Meillä molemmilla on omia kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta peruskoulun ala-asteelta. Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset ovat jäsentyneet vähitellen tämän tutkimusprosessin aikana. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ovat maahanmuuttajaoppilaiden kokemukset kohtaamisissa opettajan kanssa peruskouluissa?
2. Millaisia ovat opettajien kokemukset kohtaamisista maahanmuuttajaoppilaiden kanssa peruskoulussa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Laadullinen tutkimusote

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta erillisestä aineistosta. Aineisto kerättiin avoimilla haastatteluilla. Rantanen hankki aineistonsa haastatteleamalla peruskoulunsa Suomessa käyneitä ja sen jo päättäneitä oppilaita ja vastaavasti Salokorpi hankki aineistonsa haastatteleamalla opettajia. Molemmat tutkija analysoivat omat aineistonsa fenomenologis-hermeneuttisen analyysin mukaisesti, kuitenkin siten, että tutkijat perehtyivät toistensa aineistoihin analyysin edetessä. Tässä kappaleessa avaamme analyysejamme syvällisemmin tutkijakohdittaisesti sekä yleisesti tässä tutkimuksessa käytettyyn fenomenologis-hermeneuttista tutkimussuuntausta.

Denizin ja Lincolnin (2005, 2) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija näkee maailman aina jostakin tietyistä näkökulmista. Kaikkien havaintojensa, tutkimuksen aikaisten muistiinpanojen, keskustelujen ja haastattelujen perusteella tutkija tekee tulkintansa näkyväksi tarkastelun alla olevasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa tuomme esiin oman tulkintamme opettajan ja maahanmuuttaja-taustaisen oppilaan kohtaamisista. Eskolan ja Suorannan (1998, 15) mukaan laadullisessa tutkimuksessa usein keskitytään pieneen määrään tapauksia. Tapaukset pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyden kriteeri ei laadullisessa tutkimuksessa olekaan sen määrä vaan laatu. Tutkimuksessamme aineisto koostuu vain yhteensä kahdeksasta avoimesta haastattelusta. Hirsjärven (2015, 16) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuksen aikana piiryy kuva tutkittavien ihmisten todellisesta elämästä.

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimussuuntaus

4.2.1 Fenomenologia

Kysymys on pohjimmiltaan siitä, miten tutkia usko, että jokin on. Husserlin fenomenologisessa ajattelussa ihmiset omaavat luonnollisen asenteen eli uskovat, että asiat ovat miltä näyttävät. Ulkoinen ja sisäinen horisontti kietoutuvat yhteen. Husserlinkäsite "elämismaailma" on ihmisten elämän kokemusten summa. (Heritage 1996, 49-52.)

Onkin mahdollista kuvata prosesseja ihmisten elämismaailmasta, jossa subjektiiviset oletukset objektoituvat. Näin ollen on kieltä analysoivan tutkijan tarkasteltava sitä, miten teksti tai puhe tulkitaan. Silloin itsestään selvänä pitäneet asiat näyttäytyvät monimutkaisena sosiaalisena kudoksia, joita eri tahot puovat saadakseen toiset omaksumaan omat näkemyksensä yhteisen ajattelun taustaksi. (Pusa & Juuti 2011, 18.)

Epistemologiassa pohditaan tietämisen tapoja ja mahdollisuuksia sekä muodostetaan tutkijan näkemys siitä, mikä on totta ja mikä ei-totta. (Niiniluoto 1993, 37; Burrell & Morgan 1979.) Epistemologia luo kuvan siitä millainen suhde tutkijalla on tutkittavien kanssa ja mitä yleensä on mahdollista tietää. Meidän molempien tutkijoiden näkemys totuudesta on sidoksissa tutkimukseen osallistuvien ihmisten elämismaailmaan.

Subjektiivisen epistemologian näkemyksen mukaan tieto on ihmisiin sitoutunutta ja tietoa tulisikin etsiä heiltä itseltään. Ihminen on tällainen tiedonhankinnan instrumentti ja tutkimuksen kiinnostuksen keskiössä. Tällöin todellisuuskäsitys on relativistinen, jolloin todellisuus on ymmärrettävä tutkittava yksilön lähtökohdista käsin. (Burrell & Morgan 1979.) Ihmistieteissä pyritäänkin pääsemään niiden tilanteiden sisälle, jossa tutkittava ilmiö esiintyy (Pusa ym. 2011, 29). Meidän molempien tutkijoiden ihmiskäsitys on lähtökodiltaan samanlainen. Käsitksemme mukaan ihminen on ainutlaatuinen ja jokainen ihminen on yhä arvokas sellaisenaan. Pidämme kaikkia ihmisiä tasa-arvoisina.

Lehtomaan (2005) mukaan tutkijan tulee pyrkiä näkemään asiat yhtä ihmetellen kuin pieni lapsi tutkiessaan uutta maailmaansa. Ihmiskäsitystään tutkijan ei tule piilottaa, kun ihmiskäsitys ymmärretään tutkijan yleisenä vastauksena siihen, millainen olento ihminen on. Tutkimus tulisikin toteuttaa tutkijan ihmiskäsityksen suunnassa. Tällaisen ihmistä koskevan yleisen ajatustavan puitteissa fenomenologista tutkimusta tekevä tutkija tulisi pyrkiä välttämään luontaista tapansa ymmärtää asioita etukäteisymmärryksensä mukaan ja hänen tulisi korvata se tieteellisellä fenomenologisella asenteella. (Lehtomaa 2005, 164.) Tuki-joina meidän tulee pyrkiä löytämään itsestämme fenomenologinen asenne ja toteuttamaan tutkimustamme ihmiskäsityksemme suuntaisesti.

Fenomenologisessa ajattelussa tieto ja tutkija ovat aina suhteessa toisiinsa. Kokemuksen yksityiskohdat vaikuttavat kokonaisuuteen ja ilmiöt ovat historiaa tässä jatkumassa. Asioiden konteksti on tärkeää ottaa huomioon. Esimerkkinä tästä voisi kuvata sitä, miten opettajat kokevat saman luokan oppilaat samassa luokkahuoneessa samassa hyvin eri tavalla.

Fenomenologinen tutkimus on kuin palapeli, jota ruvetaan hahmottamaan reunoja rakentamalla, sitten ruvetaan jaottelemaan merkityksellisiä asioita pieniksi kokonaisuuksiksi ja sitten ruvetaan yhdistämään kokonaisuuksia ja niistä muodostuu lopulta pääluokkia. Pyritään löytämään tutkittavan kokemuksien kautta "yleinen" määritelmä. Määritelmä "maahanmuuttaja peruskoulussa" oppilaiden ja opettajien kokemana. Perttula (1995, 41) jakaa ilmiöt kahteen perusrakenteeltaan erilaisiin ilmiöihin. Ensimmäiset ovat perusrakenteeltaan tajunnalliset ilmiöt. Niiden perusrakenteena hänen mukaansa pidetään mielellisyyttä, tajunnan sisäistä merkitsevyyttä. Perusrakenteeltaan tajunnalliset ilmiöt ovat olemassa merkityksinä. Tajunnallisilla ilmiöillä on Perttulan mielestä aina subjekti. Ne ovat olemassa tietyn ihmisen kokemuksessa. Tässä tutkimuksessa pyrimme saamaan selville millaisista merkityksellisistä yksiköistä opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen muodostuu. Olemme kiinnostuneita juuri näiden henkilöiden ainutkertaisesta kokemuksesta liittyen tutkimuksemme merkityksellisiin elementteihin. Esimerkiksi maahanmuuttajuuteen, monikulttuurisuuteen, opetta-

juuteen ja koululaitokseen. Laineen (2007, 29.) mukaan fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia. Yksilön suhde toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon ilmenee hänen kokemuksissaan. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa.

Toiseksi perusrakenteeltaan sosiaalisen todellisuuden ilmiöt. Niiden voidaan sanoa muodostuvan Perttulan (1995, 41) mukaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen näkökulmasta ne muodostetaan tutkimuksellisissa diskursseissa. Tutkimus korostetusti luo käsityksen tutkittavasta ilmiöstä. Sosiaalisen todellisuuden ilmiöt eivät tajunnallisista ilmiöistä poiketen Perttulan (1995, 41) näkemyksen mukaan paikannu konkreettiseen. Ne eivät kokemuksen tapaan ole alun perin subjekti. Tämän tutkimuksen keskiössä on juuri tämä vuorovaikutus; opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen. Tähän kohtaamiseen molemmat osapuolet tuovat oman kulttuurinsa, henkilöhistoriansa ja persoonansa. Kohtaaminen näiden kahden välillä on ainutkertainen. Tämä kohtaaminen on riippuvainen molemmista yksilöistä mutta siihen vaikuttaa myös kohtaamisen konteksti ja sen reunaehdot. Reunaehtoja ovat esimerkiksi perusopetuslaki, opipivellisuus ja yhteiskunnan tarjoamat resurssit. Laine (2007, 29-35) toteaa, että fenomenologiassa tutkitaan siis ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteen ja sen reunaehtoihin. Ihmistä ei voida ymmärtää irrallaan tuosta suhteesta. Esimerkiksi opettajan opettajuus on suhdetta oppilaisiin ja kouluinstituution eri osapuoliin.

Empiirinen, kokemusperäinen kysymys kuljettaa fenomenologin ymmärtämään toisen arkielämää. Fenomenologinen ilmiön tutkiminen edellyttää Perttulan mukaan kurinalaista metodia. (Perttula 1995, 41-42.)

Laineen (2007, 35) mukaan tutkijan tulee asettaa itselleen kysymys, kuinka voi tutkijana laajentaa omaa subjektiivista perspektiiviä niin, että voi ymmärtää toisen ilmaisujen omalaatuisuutta, sitä mitä ei välittömästi pysty toisen tarkoittamassa merkityksessä ymmärtämään, koska oma esiymmärrys pyrkii tulkitsemaan toisen puheen omien lähtökohtien mukaisesti. Tämä esiymmärryksen auki kirjoittaminen ja sen vaikutuksen hyväksyminen ovatkin ensisijaisen tärkeää tutkimuksen luotettavuudelle. Jotta tämä tutkijan oman subjektiivisen tulkinnan

vaikutus olisi mahdollisimman läpinäkyvää on oleellista käydä vuoropuhelua aineiston ja oman tulkinnan kanssa reflektoiden omia ratkaisujaan.

4.2.2 Fenomenologinen hermeneutiikka

Leivon (2010, 58) mukaan hermeneuttisella kehällä kulkiessaan edestakaisin tutkija tai tutkijat käyvät tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Dialogin tavoitteena on merkitysten ymmärtäminen. Hänen mukaansa tieto syntyy juuri tässä aineiston ja tutkijan välisessä dialogissa. (Ks. Laine 2007, 36.) Leivo (2010, 59-60) on avannut muun muassa Gadamerin (2004a) ajatuksia hermeneutiikasta, jotka ovat myös omassa tutkimuksemme keskeisiä ajatuksia hermeneutiikasta. Leivon mukaan hermeneuttinen ymmärtäminen alkaa siitä, että jokin tekstissä puhuttelee lukijaa. Se on Gadamerin (2004a) mukaan ymmärtämisen hermeneuttisista ehdoista ensimmäinen. Se edellyttää tutkijalta omien ennakkoluulojen esille tuomista. Olemme molemmat aloittaneet tutkimuksemme avaamalla itsellemme sekä myös toisillemme omat ennakkokäsitykset tutkittavasta ilmiöstä. (Ks. Liitteet 2 ja 3)

Rennie (2012, 388) taas kuvaa hermeneuttista kehää Diltheyn (1996b) hengessä, kokonainen teksti ilmiantaa yksityiskohtien tarkoituksen ja toisaalta yksityiskohdat valottavat ja auttavat ymmärtämään kokonaisuuksia. Sajama (2015, 275) puolestaan avaa hermeneuttista tulkintaa artikkelissaan tavalla joka on huomionarvoista aineiston analyysivaiheessa. Hänen mukaansa Intentionaalinen selittäminen on teon selittämistä sen takana olevan aikomuksen eli tarkoituksen avulla. Tarkoitus koostuu halun ja uskomuksen muodostamasta parista, jota kutsutaan teon intentioksi, perusteeksi, motiiviksi ja joskus jopa syyksi. Teko saa selityksensä, kun sen takana oleva motiivi paljastuu. Hermeneuttinen selittäminen eli tulkinta Sajaman (2015, 276) mukaan on tekstin merkityksen löytämistä ja selvittämistä. Tavallisia merkityksen kelpollisia tulkinnan kohteita ovat ainakin tekstit, puheet ja muut inhimillisen toiminnan tulokset. Sen sijaan ei ole selvää, onko ihmisen teoilla samanlainen merkitys kuin teksteillä eli voivatko ne olla tulkinnan kohteita.

Laineen (2007, 28) mukaan Fenomenologis-hermeneuttinen metodi ei ole kaavamaisesti opittavissa oleva aineiston keräämisen ja tulkitsemisen väline. Metodi on suoraan sidoksissa kokonaiseen verkostoon erilaisia suuriakin epäteknisiä kysymyksiä ja niiden ratkaisuja. Fenomenologis-hermeneuttinen metodi vaatii tutkijalta jatkuvaa perusteiden pohtimista tutkimuksen eri vaiheissa eteen tulevien ongelmien ilmaantuessa.

Molemmissa sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen tekemisen kannalta keskeisiä ovat yhteisöllisyyden, kokemuksen ja merkityksen käsitteet. Tietokysymyksissä esiin nousevat muun muassa ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2007, 28.) Omassa tutkimuksessamme hermeneuttista kehää kulkiessamme meidän tulee pystyä pysymään uskollisena aineistoillemme ja sitä kautta tuomaan esiin oma ymmärryksemme ja tulkintamme käsillä olevasta ilmiöstä.

4.3 Aineiston hankinta

Tämän tutkimuksen yksi aineiston hankinnallinen lähtöajatus meillä oli, että molempien sekä opettajien että oppilaiden aineistot hankitaan Itä-Helsingistä. Itä-Helsingissä on vankka kokemus maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Monissa itä-helsinkiläisissä kouluissa maahanmuuttajaoppilaita on opetettu jo usean vuosikymmenen ajan. Opettajainformanteille asetimme kriteeriksi mahdollisimman pitkän kokemuksen maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Sukupuolella, iällä tai koulutuksella emme nähneet tässä tapauksessa merkitystä. Olimme kiinnostuneita peruskoulussa maahanmuuttajia opettaneista opettajista. Oppilaiden kohdalla informantit etsittiin myös itä-helsinkiläisistä kouluista. Osallistujat olivat kaikki jo lopettaneet peruskoulunsa. Tämä oli myös yksi kriteeri, koska ajattelimme, että oppilaan olisi helpompi kertoa kokemuksistaan, niin ettei ole enää oppilaana kyseisessä koulussa ja etäisyyttä peruskouluun ja heitä opettaneisiin opettajiin on jo hieman syntynyt. Monissa lukemissamme tutkimuksissa, jotka kertovat maahanmuuttaja oppilaiden koulukokemuksista, op-

pilas on ollut suuressa vähemmistössä koulussaan tai luokassaan eli maahanmuutajataustaisia oppilaita on ollut vain muutama. Halusimme tutkimukseen mukaan oppilaita kouluista, joissa maahanmuuttajaoppilaita on ollut paljon ja koulun oppilasaines maahanmuuttajien osalta vastaa suurin piirtein asuinalueen väestörakennetta. Molemmilla, sekä opettajilla että oppilailla, on siis vankka kokemus kouluista, joissa on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Oppilasinformantin oli pitänyt käydä peruskoulu kokonaan tai ainakin kokemusta piti olla sekä ala-asteen koulusta, että yläkoulun puolelta. Tutkimukseen osallistujista kerromme tarkemmin luvuissa 4.5 ja 4.6.

Tässä tutkimuksessa molemmat aineistot kerättiin haastatteluin. Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mielestä silloin kuin tutkija haluaa tietää, mitä ihmisen mielessä liikkuu tai mitä hän ajattelee, on järkevää kysyä sitä häneltä itseltään. Laineen (2010, 37) mukaan fenomenologisen haastattelun tulisi olla mahdollisimman keskustelun omainen, luonnollinen ja avoin. Haastattelussa pyritään antamaan haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa.

Ennen haastattelua on tärkeää, että tutkija kuvaa oman ennakkokäsityksensä tutkittavasta asiasta mahdollisimman tarkasti. Pyrkimyksenä kokemuksen puhdas aistiminen, kuitenkin siten että tutkija saa olla oma subjektiivinen itsensä, itsereflektoiden itseään tutkimuksen edetessä. Haastattelussa kannattaa välttää suoria kysymyksiä ja käyttää pikemminkin toteavia lauseita, jotka houkuttelevat haastateltavan kuvaamaan omia aitoja kokemuksiaan. Haastattelu-runko pitäisi olla mahdollisimman selkeä ja auttaa haastattelijaa pysymään aiheessa. Pyrimme välttämään tutkijan omien näkemysten syöttämistä haastateltavalle kysymysten muodossa. Tässä tutkimuksessa käytämme avointa haastattelua. Avoin haastattelu on strukturoimaton haastattelu, jossa haastateltavalle on mielessään tutkittavaan ilmiöön perustuva haastattelurunko, johon hän keskustelunomaisessa tilanteessa ajatuksissaan tukeutuu. Näin ollen, kun ilmiö johdat-
taa keskustelua, se ei ole tutkijan metodin tai teoreettisten oletuksien ohjaama. Haastateltava on keskeisessä roolissa koska hänen kertomansa kuljettaa haastattelua eteenpäin, kuitenkin siten että tutkijan kokemukset ja väliin tuloa ovat sallittuja. (Pusa ym. 2011, 83.) Tuomi ja Sarajärven (2002) mukaan avoimessakaan

haastattelussa ei keskustella mistä vaan eikä kysyä sattumanvaraisia kysymyksiä vaan keskustelu etenee tutkimustehtävää silmällä pitäen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 78). Perttulan (2009, 156) mukaan tutkijan on tärkeää olla olemassa toiselle siten, että on kiinnostuneempi hänestä kuin itsestään ja toisaalta rohkeudesta palauttaa kokemukset siihen aihepiiriin mitä tutkitaan. Tämä on henkilökohtaisella tasolla mielestäni haastavinta, miten palauttaa toisen tunnelmointi itse valittuun aiheeseen hienotunteisesti ja luottamuksellista tunnelmaa lässäyttämättä.

Haastatteluun on hyvä varautua siten, että haastateltava voi kertoa aivan mitä tahansa. Perttula (2009, 171) siteeraa Ehrnroothia (1998) seuraavasti: "Tutkijan on oltava samaan aikaan sekä holtiton että sensitiivinen näkijä että kontrolloitu ja rationaalinen epäilijä." Aika paljon vaadittu ensikertalaiselta, mutta tulevana opettajina meidän on luotettava omaan sensitiiviseen ihmistuntemukseemme ja karismaamme haastattelijoina. Haastatteluihin on hyvä varata tarpeeksi aikaa ja olisi ideaalia, jos haastatteluja olisi toinenkin kerta, jolloin voisi tarkentaa ja pureutua haastateltavan kuvaamiin asioihin (Perttula 2009, 172.) Rantanen haastatteli yhtä informanttia kahdesti.

Tutkittavia valitessamme on tärkeää, että tutkimuksen reunaehdot toteutuvat, mutta samalla tavoin tärkeää oli tutkittavien innostus osallistua tutkimukseen. Heidän oma vapaaehtoisuutensa oli ehdoton edellytys siihen, että he ovat motivoituneita ja sitoutuneita tutkimukseen. Mitä elävämpiä ja omakohtaisempia kokemuksia haastateltaville on aiheesta sitä parempi. Tutkijoille on kerrottava rehellisesti mistä haastattelussa on kysymys. (Perttula, 2009, 169.) Kerroimme molemmat omille haastateltavillemme, että olimme kiinnostuneita heidän kokemuksistaan, tuntemuksistaan ja ajatuksistaan liittyen kohtaamiseen opettajan/ maahanmuuttajaoppilaan kanssa kouluympäristössä. Kiinnostuksemme kohdistui erityisesti käytännön tilanteisiin ja niihin liittyvästä erityislaatuudesta, positiivista ja negatiivisista kokemuksista. Kerroimme molemmat myös haastattelun aluksi, miten tärkeää oli, että saamme haastatella juuri heitä ja kuulla juuri heidän elämäkokemuksistaan.

Tutkimuksen edetessä jouduimme monin paikoin reflektoimaan omia subjektiivisia kokemuksiamme suhteessa haastateltavien kokemuksiin. Oman esiymmärryksen mukaisesta ajattelusta on toisinaan vaikea päästää irti ja huomasimme, että aina ei ollut helppoa keskittyä niihin asioihin, joista tutkimuksessa oli ensisijaisesti kyse. Koimme, että haastattelijoina intouduimme puhumaan omista kokemuksistamme ehkä liikaakin. Toisaalta koimme, että tällä ”höpöttelyllä” oli positiivinen vaikutus luottamuksellisen tunnelman synnyttämiseen ja sen ylläpitämiseen osin tuntemattomien ihmisten kanssa. Usein rennon keskustelun aikana paljastui tutkittavan pinnan alla olevia syvempiä kokemuksia.

4.4 Fenomenologinen analyysi tässä tutkimuksessa

Tutkija pyrkii eläytymään tutkittavien kokemukseen eli saavuttamaan kokemuksen sellaisena kuin tutkittavat sen kokevat. Onkin tärkeää kohdata aidosti tutkimusaineisto sellaisena, kun se on! Giorgin (2009) mukaan ensimmäiseksi on omaksuttava fenomenologinen asenne. Tällä hän tarkoittaa, että tutkijana, filosofina hänen tulee irrottautua arkipäivän asenteistaan ja katsoa tietoisesti tutkijan näkökulmasta, miten yksilö on asiat kokenut. (Giorgi 2009, 87.) Smith (2016) puhuu transendentiaalisen fenomenologian yhteydessä, että ihminen tulkitsee kaikkea oman egonsa kautta, mutta tutkijana olisi tutkailtava toisen kokemusta tavallaan ulkopuolisena, erillään omasta itsestään, avoimesti mutta tietoisena siitä, mitä itse on. (Smith 2016, 144.) Itsensä ”ulkoistaminen” omasta itsestään tutkijaksi on fenomenologisen asenteen omaksumisen rinnalla haasteellinen, toisin sanoen melko mahdoton tehtävä sellaisenaan, mutta pyrkimyksenä ihanteellinen.

Portaittainen aineiston analysointi etenee tutkimusaineistosta käsin, joka määrittelee, millaisia vaiheita analysoinnissa on. Kuljimme Giorgin viitoittamia analyysin portaita Piispasen (2016) luennoillaan tarkentamaa reittiä. Portaat ovat analyysin käytännössä hyvin samankaltaiset mutta hieman eri tavoin nimetyt. Mer-

kitysverkostojen löytäminen kokemusten välisistä suhteista kuvauksesta on ensisijaisen tärkeää tutkimuksessamme, jotta voisimme löytää yhteisiä merkitysverkostoja oppilaiden ja opettajien kohtaamisissa. Kävimme analysoinnissa läpi seuraavat viisi porrasta:

1. Tutustuimme aineistoon sellaisena, kun se on. Pyrimme irrottautumaan omista ennakoasenteista aitojen kokemusten äärelle.

2. Lähdimme etsimään aineistoista merkityksellisiä yksiköitä. Etsitimme ikään kuin faktoreita, jotka pitävät sisällään monia merkityksellisiä yksiköitä. Syntyy suuri merkitysverkosto, jonka tarkoitus on kuvata tutkittavien merkityksiä tutkittavasta asiasta. Esimerkiksi *Tää ala-aste oli sellainen mistä mä tykkäsin. Täällä riittää muistoja ihan sikana...(O1)*

3. Kun merkitysverkosto oli löydetty, ryhdyimme teemoittelemaan merkityksiä uudelleen tutkimuskysymysten mukaisesti. Edellinen lainaus pelkistettiin muotoon: *Tykännyt ala-asteen koulustaan.*

4. Glusterointi, eli saman merkityksen saaneet yksiköt ryhmiteltiin ala- ja yläkategorioihin. Pelkistetty ilmaisu: *Tykännyt ala-asteen koulustaan* ryhmittyy alakategoriaan *Koulun yleinen ilmapiiri* ja se liittyi yläkategoriaan *Koulun toimintakulttuuri*

5. Merkitysverkostojen synteessin luominen.

Tutkijat tutustuivat toistensa alkuperäisiin aineistoihin. Aineiston jäsentelyn edetessä tutkijat perustelivat ja kyseenalaistivat toistensa analyysiratkaisuja. Erityisen tiivistä yhteistyö oli yläkategorioita muodostettaessa. Tässä vaiheessa tutkimusta havaitsimme, että yläkategoriat muodostuivat osin samoja merkitysverkostoja sisältäviksi ja päätimme yhdistää nämä kategoriat selittämään ilmiötä niin oppilaan kuin opettajankin osalta. Yhteistä merkitysverkostoa kuvataan kuvioilla 1. luvussa 5.3.

4.5 Opettajien aineiston fenomenologinen analyysi

Haastattelemiini opettajat olivat kahdesta eri itä-helsinkiläisestä koulusta. Varsinkin toisessa koulussa koulun rakenteellinen muutos oli ollut merkittävä pääsykokeiden perusteella oppilaan valikoimasta kielikoulussa lähikouluksi, jonka koulupiirin oppilaiden etninen tausta oli hyvin kirjava. Tutkittavia opettajia oli yhteensä neljä, kaksi naista ja kaksi miestä. Opettajat olivat iältään 43-64 vuotiaita. Heillä oli vaihtelevat määrät opetusvuosia takanaan, 5 vuodesta 35 vuoteen.

Ajattelin alun perin iän ja sukupuolen saattavan vaikuttaa tutkittavan kokemuksiin kohtaamisista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa. Näillä muuttujilla oli jonkin verran merkitystä haastateltavien kokemuksiin, mutta ei varsinaisesti kohtaamisessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa vaan pikemminkin kohtaamisissa näiden oppilaiden vanhempien kanssa. Eräs miesopettaja koki, että hänen on sukupuolensa perusteella helpompi kommunikoida joidenkin maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa ja saada viesti perille kotiin. Iän ja opetusvuosien tuoma aikaperspektiivi nousi esiin myös muutaman opettajan kuvailussa siitä, miten koulun rakenteellinen muutos maahanmuuttajamäärissä oli vaikuttanut työhön.

Haastattelujen kulkuun vaikuttaneet käytännölliset seikat olivat moninaiset. Ensimmäisen haastattelun aikataulu muuttui hieman, sillä haastateltavan opettajan luokan koulunkäynninavustaja olikin sairastunut ja hänelle piti järjestää sijainen. Kun tämä oli hoitunut, eräs oppilas oksensi luokkaan ja meidän oli etsittävä uusi tila. Tämä on tyypillistä koulun arkea. Kun näistä esteistä selvittiin, oli tunnelma rentoutunut ja mukava.

Koin ensimmäisiä haastatteluja tehdessäni haasteelliseksi sen, ettei minulla ollut paperia ja kynää vaan yritin pitää mielessäni kiinnostavat lauseet, joista halusin tehdä tarkentavia kysymyksiä. Samalla pyrin keskittymään haastateltavan sen hetkiseen kokemuksen kuvaukseen. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa siten, että saatoin olla hieman poissaoleva hetkittäin. Toisaalta koin, että muistiin-

panovälineiden puuttuminen saattoi luoda välillemme luontevammin ja keskusteluvamman tunnelman. Koulun arki vaikutti haastatteluihin myös siten, että koulun välituntikellot keskeyttivät soidessaan hetkellisesti opettajien ajatukset.

Aloitin opettajien aineiston analyysin tutustumalla aineistooni kuuntelemalla haastattelut läpi ja litteroimalla ne. Litteroituja sivuja tuli 52 sivua 12 fontti/1,5 riviväli. Litteroidut tekstit luin useaan kertaan läpi ja merkitsin aineistoon kaikki tutkimuskysymyksiimme liittyvät kokemukset, jotka löydän haastateluista. Näitä kokemuksia nimitän merkityksellisiksi kokemuksiksi. Nämä merkitykselliset kokemukset ovat alkuperäisessä ilmaisumuodossaan eli juuri niin kuin haastateltava on ne esittänyt. Nämä ilmaisut piirtävät alustavaa kuvaa siitä millaista palapeliä olemme näistä kokemusten palasista kokoamassa.

Alkuperäisiä kokemuksia kuvaavia tutkimuksemme liittyviä yksiköitä muodostui 152. Seuraavassa aineistolainauksessa haastateltava puhuu luokan omasta kulttuurista ja samoista säännöistä kaikille oppilaille taustasta riippumatta.

”...mulle ehdottoman tärkeää on, että kaikille on samat säännöt ja sä olet kaikkia kohtaan tasa-arvoinen ja pidät niitä oppilaita myös tasa-arvoisina ja se..mä niinkun korostan sitä työrauhan ja käyttäytymisen ja kohteliaisuuden merkitystä ihan sama mistä kulttuurista tulet niin se on osa meidän luokan kulttuuria.” (H1)

Merkitsin seuraavaksi pelkistetyt ilmaukset alkuperäisten ilmausten yhteyteen. Pyrin välttämään omaa tulkintaa. Jos alkuperäinen ilmaisu oli laaja ja polveileva oli huolellisuus oleellista, kun pelkistää ilmaisua, jotta oikea tunnelma ja haastateltavan tarkoittama näkökulma säilyvät. Tutkijan ei tule summata asioita siten, kun hän ajattelee asiasta vaan kunnioittaa alkuperäistä kokemusta. Mutkia oikomalla saattaa koko reitti muuttua niin, ettei se enää vastaa alkuperäistä maisemaa lainkaan. Juuri tämä toiseus ja tutkittavan aidot kokemuksethan ovat kiinnostuksen kohteenamme. Laadullisen tutkimuksen analyysissä tutkijan on aina kuitenkin tehtävä jonkun verran tulkintaa ja näin tehdessään asia tulkitaan kahden kertaan ja tutkija tekee niin sanottua ”toisen asteen tulkintaa”. (Eskola & Suoranta 2014, 138, 149) Jotta analyysi on mahdollinen, on tutkijan pystyttävä tiivistämään kokemuksia ja tämän hän tekee omasta itsestään lähtöisin eli osin subjektiivisesti. Tässä yhteydessä on tärkeää olla hereillä oman esiymmärryksensä

suhteen ja tiedostaa sen vaikutus aineiston analyysiin. Näin toimimalla tutkija on tutkimusaineiston kanssa dialogissa ja tästä hermeneuttisesta kehästä, jossa tutkija tavoittelee tutkimuskohteen toiseuden ymmärtämistä. (Laine 2010, 36.) Aiempi esimerkki alkuperäisestä ilmaisusta pelkistyi ilmaisuksi: "tasa-arvoinen kohtelu".

Alakategorioiden ryhmittelyprosessi on tarkemmin kuvattu liitteessä 3. Pelkistettyjen ilmaisuiden muodostamat alakategoriat teemoiteltiin tutkimuskysymyksiin peilaten ja ne jäsentyivät yläotsikoiksi ryhmittelemällä merkitys yksiköitä suuremmiksi merkityskerheiksi. Nämä kerheistä muodostui kaikkia haastateltuja opettajia yhdistäviä teemoja, joilla he kuvasivat kokemuksiaan kohtaamisesta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa. Yläkategoriat muodostavat vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Aiempi esimerkki alkuperäisestä pelkistyi ilmaisuksi: "tasa-arvoinen kohtelu" Alakategorioita muodostui

13. Nimesin alakategoriat seuraavasti:

1. Samanarvoisuus
2. Kodin ja koulun yhteistyö
3. Opettaja huoli ja uupumus
4. Käytännön keinot
5. Kohtaaminen oppilaiden kanssa
6. Koulun/luokan rakenne maahanmuuttajaoppilaiden suhteen
7. Identiteetti
8. Yhteiskunta
9. Vanhemmat
10. Opettajuus persoonallisuuden ja ammatillisuuden kautta
11. Kulttuuri
12. Kielitaito
13. Koti

Pelkistettyjen ilmaisuuden muodostamat alakategoriat teemoitellaan tutkimuskysymyksiin peilaten ja niitä pyrimme jäsentämään yläotsikoiksi ryhmittelemällä merkitysyksiköitä suuremmiksi merkityskerheiksi. Nämä kerheet muo-

dostavat kaikkia opettajia haastateltavia yhdistäviä teemoja, joilla he ovat kuvanneet kokemuksiaan kohtaamisesta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa. Yläkategoriat muodostavat vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Yläkategorioiksi muodostaminen oli hankalaa koska niiden sisällöt menivät toistensa lomitse ja päällekkäin monin paikoin. Vaihdoin kaikkien kategorioiden nimet vielä viime metreillä, jotta ne vastaisivat sisältöjään paremmin. Esimerkiksi alakategorian Käytännön keinot sijoitin lopulta Koululaitos yhteiskunnan peilinä, koska vaikka monet näistä keinoista ja ratkaisuista olivat opettajien ammatillisia tekoja niin silti esimerkiksi materiaalien ja muiden opetusvälineistöjen suhteen, syy tämän materiaalin valmistukseen tuntui olevan se, ettei sitä ollut saatavilla koulun varoilla. Näin ollen päädyin liittämään sen yhteiskunnan resursseihin keskittyvään kategoriaan. Nämä merkitykset muodostavat kaikkia haastateltavia yhdistäviä teemoja, joilla he ovat kuvanneet kokemuksiaan kohtaamisesta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa.

Yläkategorioiksi muodostuivat:

1. Opettajuuteen vaikuttavat tekijät

-Opettajan huoli ja uupumus

-Opettajan persoonallisuus

-Opettajan ammatillisuus

Samanarvoisuus

2. Oppilaiden integroituminen ja identiteetti

-Identiteetti

-Kulttuuri

-Oppilaan kielitaito

3. Koululaitos yhteiskunnan peilinä

-Yhteiskunnan tarjoamat resurssit

-Käytännön keinot

-Koulun/luokan rakenne maahanmuuttajaoppilaiden suhteen

4. Kodin ja koulun yhteistyöhön vaikuttavat tekijät

-Kodin ja koulun yhteistyö

-Vanhemmat

4.6 Oppilaiden aineiston fenomenologinen analyysi

Kaikki haastattelut tehtiin helmikuussa 2017. Ensimmäinen informantti, jonka sain haastatteluun, osoittautui myöhemmin tärkeäksi ihmiseksi muiden haastatteltavien saamiseksi. Kutsun haastateltavaa tässä Selenaksi (aineistolainauksissa merkillä O1). Hän on 16-vuotias ja hänen perheensä ovat kurdeja ja ovat saapuneet Suomeen Irakista. Selena on syntynyt Suomessa ja on näin ollen toisen polven maahanmuuttaja.

Sain Selenan yhteystiedot itä-helsinkiläisen koulun rehtorilta. Kaksi viikkoa aikaisemmin kävin hänen kanssaan keskustelemassa Pro graduun liittyvistä lupa-asioista. Keskustelimme hänen kanssaan mahdollisista informanteista ja löysimmekin keskustelussa muutaman mielestämme hyvän ehdokkaan. Saman tien rehtori kaivoi koulun entisten oppilaiden vanhempien yhteystiedot ja soitti läpi kolme vanhempaa. Kaikki antoivat suostumuksen haastatteluun rehtorin kerrottua mihin tarkoitukseen ja kuka haastattelut tulee tekemään. Vanhemmat tunsivat myös minut, joten luottamus oli molemminpuolinen. Sain vanhemmilta heidän lapsensa puhelinnumerot, jotta pääsin sopimaan haastattelujen ajankohdan suoraan lapsen kanssa. Lähetin haastattelulupa -kaavakkeen vanhemmille sähköpostilla (ks. Liite 1.) allekirjoitettavaksi.

Selenan äiti oli kertonut Selenalle haastattelusta ja antanut puhelinnumeroni hänelle. En ehtinyt itse ottaa häneen yhteyttä. Hän laittoi vielä samana iltana minulle tekstiviestin, jossa kertoi tulevansa mielellään haastateltavaksi. Hänen kanssaan sovin ensimmäisen haastattelun, koska tunsin hänet parhaiten. Ajattelen sen helpottavan ensimmäistä ja kovin jännittävää haastattelutilannetta. Sain Selenan kautta myös yhden muun informantin, joten hänen apunsa on ollut lähes korvaamaton.

Luotettavuuden ja avoimen haastattelun näkökulmasta ajattelen, että jollain tasolla tutun ihmisen on helpompi kertoa omista kokemuksistaan kuin täysin vieraan ihmisen täysin vieraille. Meillä on yhteistä historiaa hänen ala-asteensa aikana kaksi vuotta. Olen toiminut ohjaajana bändikerhossa, jossa hän oli.

Haastattelu tehtiin haastateltavan ehdotuksesta hänen vanhassa ala-asteen koulussaan. Tunnelma oli alusta asti varsin vapautunut ja rento. Muutama vanha opettaja kävi tervehtimässä meitä ja rehtorin kanssa he muistelivat kaikkia sattuneita kommelluksia ja sattumuksia, joissa he haastateltavan kanssa olivat yhdessä olleet vuosien varrella. Vaihdoin kuulumisia puolin ja toisin ja varsinainen haastattelu alkoi noin 20 minuutin päästä tapaamisesta. Kertasin aluksi mihin tarkoitukseen haastattelu tehdään. Kerroin, että haastateltavan identiteetti ei tule paljastumaan missään vaiheessa tutkimusta. Kerroin, että haastattelu äänitetään ja litteroidaan kirjalliseen muotoon. Painotin, että aineistoa ei tule lukemaan tai kuuntelemaan kuin minä, tutkimuskumppanini ja ehkä pro gradu-ohjaajamme. Myös kaikki hänen käyttämät nimet tullaan poistamaan litteroinnin yhteydessä, joten hän voi puhua haastattelutilanteessa ihmisistä ja kouluista nimillä. Haastattelu tehtiin yhdessä vapaana olevassa luokkatilassa. Tallentamiseen käytin puhelimesta olevaa äänitallenninta. Äänitys onnistui hyvin. Tila oli hiljainen ja puhuimme molemmat riittävällä voimakkuudella. Varsinainen haastattelun kesto oli 41.57. Litteroituja sivuja syntyi 12.

Itselläni oli aluksi kuitenkin hieman epävarma olo haastattelijana, koska puheen äänittäminen aiheuttaa aina hieman arkuutta aluksi sekä haastattelijassa että informantissa. Äänityslaitteet unohtuivat havaintoni mukaan melko pian, eivätkä vaikuttaneet haastattelun sujuvuuteen. Kuunneltuani seuraavana päivänä haastattelun, minua jäi vaivaamaan muutamat asiat, mitkä vaativat tarkennusta. Ja ajattelin, että hän oli ymmärtänyt ehkä ilmapiiristä puhuttaessa ilmapiiriin enemmän luokkahenkeä tarkoittavaksi kuin mitä minä olin ajatellut. Ja hän selvästi alkoi muistaa enemmän asioita, kun lopetimme varsinaisen haastattelun. Kävellessämme koululta pois hän alkoi muistella tapahtumia enemmänkin. Itseläni jäi hieman epävarma olo siitä, miten hän koki haastattelun. Laitoin hänelle

illalla WhatsApp-viestin ja kysyin miltä haastattelu hänestä oli tuntunut ja että oliko häntä jäänyt jokin asia vaivaamaan. Hän vastasi:

“Ei jäänyt jäi sika hyvä fiilis:)”

Toisessa haastattelussa haastateltavaksi sain myös 16-vuotiaan tytön (aineistolainauksissa merkillä O2). Hänen perheensä oli muuttanut Suomeen Virosta tytön ollessa 7-vuotias. Haastattelu tehtiin myös hänen vanhassa ala-asteen koulussaan. Itselläni oli myös hänen kanssaan sama yhteinen historia, kuin ensimmäisen haastateltavan kanssa. Olin toiminut bändikerhon ohjaajana myös hänelle. Haastattelun aikana kävi myös ilmi, että hän oli ollut samalla luokalla ensimmäisen haastattelun Selenan kanssa. Itse muistin, että näin ei olisi ollut, mutta muisti välillä pettää. Haastattelu sujui samalla lailla kuin ensimmäinenkin. Haastateltava oli hieman lyhytsanainen, mutta haastattelu oli kuitenkin hyvin keskustelunomainen. Aluksi hänessäkin oli havaittavissa lievää jännitystä, mutta hän rentoutui nopeasti ja tilanne vaikutti luontevalta. Haastateltujen kesto oli 37min, ja litteroituja sivuja haastattelusta syntyi 8.

Toisen haastattelun jälkeen alkoivat ongelmat. Selena oli ystävällisesti lupautunut pyytämään joitain kavereitaan haastateltaviksi. Selenan kautta sovitut haastattelut peruuntuivat kaksi kertaa, ja itselläni alkoi huoli nousta, että saanko kaikki haastattelut tehtyä oman melko tiukan aikataulun mukaisesti. Haastattelut tuli tehdä kahden viikon aikana, jolloin olisin Helsingissä myös arkipäivisin. Olin Selenaan yhteydessä WhatsAppin kautta ja pyysin mahdollisten informanttien numeroita. Yhdellä mahdollisella haastateltavalla ei ollut sillä hetkellä puhelinta, eikä sähköpostiosoitettakaan ollut saatavilla. Hän oli myös alaikäinen, joten olisin tarvinnut hänen vanhempiensa yhteystiedot luvan kysymistä varten. En saanut loppujen lopuksi yhteyttä häneen. Toinen mahdollinen informantti olikin yllättäen lähtenyt Kuopioon, eikä ollut muistanut haastattelua. Vihdoin Selena viestitti, että oli löytänyt vielä yhden haastateltavan, joka lupasi varmasti tulla. Hän oli onneksi täysi-ikäinen, joten lupa-asiat olivat kunnossa.

Kolmas haastattelu ei kuitenkaan sujunut, kuten olin ajatellut. Tarkoitukseni oli haastatella Selena uudelleen ja sen jälkeen kolmatta informanttia erik-

seen. Uutta haastateltavaa jännitti kuitenkin niin paljon itse haastattelu, että päädyin haastattelemaan häntä ja Selenaa samaan aikaan. Tämä ryhmähaastattelu muoto osoittautui erittäin hyväksi tavaksi kerätä aineistoa. Haastattelu oli hyvin keskustelunomainen ja molemmat informantit olivat avoimia ja saivat toisistaan tukea ja rohkeutta kertoa vaikeistakin asioista. Tämä kolmas haastateltava (O3) oli 18-vuotias nuori nainen. Hänen perheessä oli muuttanut Suomeen Iranista. He ovat myös kurdeja. Haastateltava itse on syntynyt Suomessa ja on Selenan tavoin toisen polven maahanmuuttaja. Hän oli käynyt peruskoulun Itä-Helsingissä, joten sopi tältäkin osin tutkimukseen haastateltavaksi.

Neljännän haastateltavan sain hankittua tuntemani yläkoulun apulaisrehtorin kautta. Kerroin apulaisrehtorille pro gradu työstämme ja pyysin häntä kartoittamaan mahdollisen haastateltavan. Sain häneltä melko pian sähköpostiosoitteen, johon otin yhteyttä. Neljäs informantti (O4) oli hänkin nainen. 21-vuotias lukiolainen suostui ilomielin haastateltavaksi. Hänen perheensä oli muuttanut Suomeen Iranista tytön ollessa noin 10-vuotias. Iraniin perhe oli muuttanut Afganistanista, jossa tyttö oli syntynyt. Tytön vanhemmat ovat afgaaneja. Kerroin haastateltavalle edellisten haastattelujen tapaan tutkimuksestamme tarkemmin. Kävin läpi tutkimuksen tarkoituksen ja varmistin, että hän oli ymmärtänyt kaiken oikein, mitä olin kertonut. Hän oli haastatteluhetkellä hieman flunssainen ja kysyin, että haluaako hän siirtää haastattelua myöhemmäksi. Hän kertoi, että haluaa ehdottomasti osallistua tutkimukseemme ja hän sanoi, ettei yleensä sovi mitään tapaamisia, mutta tätä haastattelua hän piti niin tärkeänä, että se oli hänen ainoa kalenterimerkintänsä omien sanojensa mukaan "oikeastaan koskaan." Haastattelu sujui todella hyvin ja oli nähdäkseni juuri sellainen kuin fenomenologisen tutkimuksen avoin haastattelu tulisi ollakin. Kerroin hänelle aiheen, laitton tallennuksen puhelimesta päälle ja hän alkoi kertoa itsestään ja kokemuksistaan suomalaisessa peruskoulussa. Tämä oli ainoa haastatteluista, jossa en tarvinnut muistiinpanovälineitä tuekseni. Hänen tarina soljui kuin itsestään pysyen silti pääpiirteissään hyvin aiheessa. Haastattelu tehtiin hänen nykyisellä koulullaan, koulun apulaisrehtorin suostumuksella. Haastattelun kesto oli 57min, ja litemoituja sivuja kertyi 11.

Kuuntelin jokaisen haastattelun kahteen kertaan. Litteroituja sivuja tuli yhteensä 47 sivua 12 fontti/ 1,5 rivivälillä. Kouluun täsmällisesti liittyviä puheenvuoroja oli yhteensä 142. Selkeästi vain opettajan -oppilaan kohtaamiseen löytyi 62 puheenvuoroa. Tein niistä pelkistetyt ilmaisut ja kirjoitin ne erivärisillä Postit-lapuille. Olin aikaisemmin alleviivannut ja numeroinut litteroiduista haastatteluista edellä mainitut kouluun liittyvät puheenvuorot. Jokaiselle informantille oli omanvärinen lappu. Pelkistettyihin ilmaisuihin tuli myös alleviivauksen numero. Tässä vaiheessa soitin tutkijaparilleni Salokorvelle. Kävimme puhelinkeskustelun tähän mennessä aineistosta nouseviin teemoihin ja merkittäviin asioihin, miten maahanmuuttajat ovat kokeneet kohtaamiset koulupolullaan. Salokorpi analysoi alustavasti opettajien haastatteluja samaan aikaan. Puhuimme myös opettajien puheesta esiin nousseista teemoista.

Tässä vaiheessa oli ainakin itselläni haastavaa pysyä täysin uskollisena omalle aineistolle, koska väkisin ihmismieli lähtee tekemään päätelmiä ja johtopäätöksiä liian aikaisin. En lähtenyt tietoisesti tekemään vielä omasta aineistostani pelkistettyjen ilmaisujen kategorisointia, vaan palasin aineiston pariin. Koska ajattelin, että haluan vielä lukea tarkasti mitä informantit olivat sanoneet. Aineistoa olin tässä vaiheessa lkenut kahteen kertaan kevyesti ja kerran alleviivaten.

Seuraavaksi lähdin etsimään aineistosta teemoja jotka eivät täysin suoraan liittyneet kouluun ja opettajan kohtaamiseen. Haastateltavat kertoivat kotoa saamastaan tuesta ja kannustuksesta sekä koulukavereistaan ja kiusaamisesta. He kertoivat omista tunteistaan, asenteestaan ja itsestään. Myös koulun tietynlainen toimintakulttuuri ja ilmapiiri nousivat esiin. Esimerkiksi koulunjärjestämällä retkillä oli ollut selkeästi positiivinen vaikutus haastateltaviin. "Maahanmuuttajana Suomessa" oli myös puheenaihe, joka vei keskustelua yhteiskunnalliseksi. Miten he kokevat tulleensa kohdatuiksi ja kohdelluiksi suomalaisten ja toisaalta yhteiskunnan toimesta sekä onko yhteiskunnassa tapahtunut muutoksia heidän näkökulmastaan. Parin vuoden takainen suuri turvapaikanhakijoiden määrä nostatti paljon mielipiteitä ja tunteita pintaan. Ylivoimaisesti eniten haastatteluissa nousi

esiin opettajan ominaisuudet tai opettajan persoonaan liittyvät piirteet. Uskonnonvapaudella tässä yhteydessä tarkoitan esimerkiksi perheen lapselleen antamaa vapautta valita koulussa opiskeltava oppiaine. Alakategorioita muodostui seuraavat 14 alakategoriaa:

- Koulun retket
- Koulun yleinen ilmapiiri
- Opetusryhmät
- Kaverit
- Kiusaaminen
- Oppilaan oma toiminta
- Oppilaan tunteet
- Oppilaan asenne
- Kielen oppiminen
- Uskonnonvapaus
- Opettajan toiminta
- Opettajan ominaisuudet
- Koulun ulkopuolinen kulttuuri
- Kodin tuki

Alakategorioiden yhdistäminen tuotti itselleni tuskaa. Aineistoa oli todella paljon ja tuntui, että moni asia liittyi niin moneen. Esimerkiksi kielen oppiminen. Kielen oppiminen yhdistyy jollain tasolla opettajaan, kodista saatuun tukeen, oppilaan motivaatioon ja asenteeseen, kavereihin, koulun tarjoamaan tukeen ja oppilaan omiin kykyihin. Tässä vaiheessa tuskallista pohdintaa keskustelin tutkijapari Salokorven kanssa. Hän sanoi, että minun analyysiprosessini on vielä kesken. Pitää tehdä päätös mihin kielen oppiminen tässä tapauksessa eniten liittyy. Tässä tutkimuksessa kielen oppimisen näen ensisijaisesti liittyvän osallistujien henkilökohtaisiin kykyihin. Toiset alakategoriat yhdistyivät helpommin ja niistä muodostui ensimmäiseksi seuraavat viisi yläkategoriaa:

1. *Opettajan ammatillisuus*
 - Opettajan toiminta
 - Opettajan ominaisuudet

2. *Koulun toimintakulttuuri*

- Koulun retket
- Opetusryhmät
- Koulun yleinen ilmapiiri

3. *Vertaisryhmä*

- Kaverit
- Kiusaaminen

4. *Ympäröivä yhteisö*

- Kodin tuki ja kulttuuri
- Koulun ulkopuolinen kulttuuri

5. *Oppilaan omat kyvyt*

- Oppilaan tunteet ja asenteet
- Oma toiminta
- Kielen oppiminen

Pohdittuani yläkategorioiden otsikoita syvällisemmin päädyin yhdistämään kategorian *vertaisryhmä* kategoriaan *oppilaan omat kyvyt*. Vertaisryhmään liitin aineistosta esimerkiksi kuvauksia kaverisuhteista ja luokkahengestä. Kolmella haastatelluista oli ollut paljon kavereita ja yksi oli kokenut jääneensä luokassa yksin eikä koko luokan yhdessäoloaikana päässyt mukaan kaveriporukkaan. Yhtä oppilasta oli kiusattu ala-asteella. Kaverisuhteisiin liittyy myös kiusaaminen. Se on kaverisuhteiden negatiivinen ilmentymä. Uskonnonvapaus-alkategoria sulautui osaksi kodin tukea ja kulttuuria. Nimesin yläkategorian uudestaan. Uusi yläkategoria on: Oppilaan kyvyt ja kaverisuhteet. Yläkategorioita muodostin loppujen lopuksi seuraavat neljä kategoriaa:

1. *Oppilaan kyvyt ja kaverisuhteet*

- Oppilaan tunteet
- Sosiaaliset taidot
- Kielen oppiminen
- Oma toiminta ja asenne
- Kaverit ja kiusaaminen

2. *Opettajan ammatillisuus*

- Opettajan toiminta
- Opettajan ominaisuudet

3. *Koulun toimintakulttuuri*

- Koulun retket
- Opetusryhmät
- Koulun yleinen ilmapiiri

4. *Ympäröivä yhteisö*

- Kodin tuki ja kulttuuri
- Koulun ulkopuolinen kulttuuri

Yläkategorioiden muodostamisen aikana kävimme paljon keskusteluja Salokorven kanssa. Pidimme toisemme ajan tasalla analyysivaiheen aikana muun muassa Messenger-viestipalvelun avulla. Pohdimme jo silloin, että molempien yläkategorioiden näyttäisi tulevan saman suuntaisia pääluokkia. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheillä ja ympäröivällä yhteiskunnalla tuntui olevan suurempi merkitys mitä olin osannut odottaa.

5 TULOKSET

5.1 Opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta

Näistä yläkategorioista piirtyy kuva niistä asioista, jotka vaikuttavat tutkimuksemme opettajien kohtaamiseen maahanmuuttajataustaisen oppilaan kanssa. Yläkategorioiden esitellyssä on melko runsaasti alkuperäisiä sitaatteja, jotta lukija voisi tehdä omat johtopäätelmänsä tutkijan tulkinnoista. Autenttisia lainauksia käytetään tässä yhteydessä Savolaisen (1991, 454) kahden ensimmäisen tavan mukaisesti: perustelemaan tulkintaa ja aineistoa kuvaavina esimerkkeinä. Lähtöajatus merkityksien tulkinnessa onkin se, että alkuperäinen ilmaus toimisi tulkintojen tukena (Eskola & Suoranta 1996, 62, 140). Lukija voi siis halutessaan tehdä myös eriäviä tulkintoja aineistosta.

5.1.1 Opettajuuteen vaikuttavat tekijät

Tämän kategoriaan kuuluvat kokemukset, jotka liittyivät opettajan ja oppilaan kohtaamisessa opettajan ammattilaisiin tai persoonallisiin ominaisuuksiin. Opettajat määrittivät työtään sitä kautta mitä he eivät toivoneet sen olevan. He kertoivat, etteivät halua olla vanhemman, sosiaalityöntekijän tai psykologin roolissa, vaikka sitä joskus oletetaan. Ammatillisen opettajuuden koettiin liittyvän kohtelias ja hienotunteinen käytös sekä oman mielipiteen sanomatta jättäminen. Lisäksi yhteistyö muiden opettajien kanssa ja toisaalta yhteisön yhteinen moraalit määrittivät työskentelyä:

“..meille hakeutuu sellaisia opettajia jotka tietää, että meillä on monikulttuurisia oppilaita paljon ja siinä kohtaan kun haastatellaan niin karsiutuu ne, jotka jotenkin jyrkästi eroaa tästä meidän yleisestä ajatusmaailmasta..” (H3)

Kasvatustyön suuri osuus opettajan työssä koettiin haastavaksi, koska kasvattaessa aikaa ei jäänyt varsinaiselle opettamiselle. Opettajien kokemuksiin

maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamisessa vaikuttivat lisäksi heidän henkilökohtainen historiansa ja taustansa:

“..siellä oltiin oma porukka, romaaneita ja Afrikasta tulleita lapsia ja kaikenlaisia, ei ne ollu sen huonompia kun muutkaan lapset, kaikki oltiin vähän tavallaan vajaita(naurua)... ihonväri ei oo koskaan ollu mulle kauheen iso juttu..” (H4)

Myös opettajan huoli ja jaksaminen nousivat aineistosta esille. Opettajat kokivat, että kun työ on liian uuvuttavaa he rupeavat valitsemaan mitä opettavat ja katsovat sormien välistä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden heikkoa koulunkäyntiä. He kokivat ongelmalliseksi sen, että osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista pääsee läpi peruskoulun ilman tarvittavia taitoja ja tietoja. Uupumus lisäsi myös opettajien välinpitämättömyyttä oppilaita kohtaan:

“ ..kyllä me koko koulussa katsotaan sormien läpi monen oppilaan touhua, että kyllä se menee eteenpäin ja saa peruskoulun päästötodistuksen , tällä lailla se lapsi menee läpi koko tän yhteiskunnan tulevaisuudessakin, kun ei siltä odoteta mitään se oppii siihen että pikkuhiljaa pystyy luistamaan läpi, poimimaan jotakin sieltä vaan millä mennä eteenpäin, että kyllä me aikamoinen karhunpalvelus tehdään..” (H2)

Samanarvoisuus liittyi opettajuuteen haastateltavien puhuessa omasta henkilökohtaisesta kokemuksestaan ja miten he toteuttivat työssään samanarvoisuuden käsitettä. Samanarvoisuuteen liittyi tasa-arvoinen mutta yksilöllinen kohtelu kaikille oppilaille heidän taustoistaan riippumatta. Opettajat toivat myös esiin, miten tiukat rajat ammatillisina ratkaisuinä toivat luokkaan tasa-arvoisen tunnelman, jossa oppilaiden oli hyvä olla omia itsejään.

..siis turvallisuussäännöt(tekniisen työn luokan) kun ne on perillä ja sitten ne hommat lähtee menemään sitten se muuttuu tosi iloiseksi...sit siellä on mahdollista noudattaa mitä näistä lapsista pulppuaa, kaikista omalla tavallaan hieno hallittu sekamelska, myönteinen ja iloinen.” (H2)

Työn äärellä opettajat kokivat, että mahdolliset kulttuurierot unohtuivat. Oppilastuntemus lisäsi opettajan kokemusta omassa työssään toteutuneesta tasa-arvoisesta kohtelusta. Opettajat myös kokivat, että aidot kohtaamiset vähentäisivät kaikkien ihmisten ennakkoluuloja. Tärkeä oli myös kokemus siitä, ettei ole olemassa kulttuurillista oikeaa ja väärää, vain toisen kulttuurin kunnioitusta. Luokan oma kulttuuri on se, jota kaikki elävät lopulta ja sen täytyy olla hyväksyttävä ja kunnioitettava.

”Periaatteessa mulla on se lähtökohta, että jokainen lapsi voi olla sellainen kun se on mut me toimitaan nyt koulussa ja meillä on yhteiset pelisäännöt ja tuota niitten mukaan mennään, se on ihan sama mistä kulttuurista tulet niin meillä on luokan oma kulttuuri (painokkaasti), joka on kaikille sama.” (H1)

Luokan oma kulttuuri on se, jota kaikki elävät lopulta ja sen täytyy olla hyväksyvä ja kunnioittava.

5.1.2 Oppilaiden integroituminen ja identiteetti

Opettajat kokivat, että kohtaamiseen oppilaan kanssa vaikuttivat oppilaan kotikulttuurillinen tausta. Tämä ilmeni esimerkiksi oppilaan temperamentin kokemisen hänen käytöstään selittävä tekijänä. Osa opettajista koki, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat reagoivat asioihin suomalaisesta kulttuurista poikkeavalla tavalla johtuen omasta kotikulttuuristaan.

”..puhutaan ehkä temperamentista, että lapset reagoivat asioihin eri tavoilla ja tietenkin kun se kulttuuri siellä kotona on erilainen ja nyt pitäisi sitten nämä erilaiset tavat ja kulttuurit ja tuota temperamentti yhdistää samassa koulussa siten että kaikilla olisi mukavaa ja hyvä olla oma itsensä niin kyllähän siinä jotain haasteita tuo...” (H1)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaan kohtaamiseen vaikutti myös kodin vaatimukset koulun käynnin suhteen ja osittain erilaiset tavat sekä traditiot. Tässä kohtaamisessa koettiin tärkeäksi huomioida kotikulttuurista nousevat toiveet opetusjärjestelyissä vaikkapa kuvaamataidon, uinnin ja musiikinopetuksen suhteen. Oppilaan identiteetin kasvun huomiointi oli oleellista ymmärtää erityisesti monen eri kulttuurin ristipaineissa. Opettajat kokivat oppilaan joutuvan joskus hämilleen oman sisäisen prosessinsa kanssa. Oppilaan nähtiin pohtivan, kuka hän on, ja mihin kulttuuriin sitoutuu.

”..mä aloin miettiä että kyllä sillä lapsella täytyy olla aika vaikea olla koska hän on kolmen kulttuurin paineessa ja hänen pitää aina tietää mikä on se käyttäytymiskoodi joka on vallitseva kun nää kulttuurit vielä aika paljon erosivat toisistaan niin uskonnon puolesta kun tavoiltaankin.” (H3)

Toisaalta opettajat kokivat myös oppilailla olevan toiveen sulautua joukkoon ja pyrkivän häivyttämään oman kotikulttuurinsa erityispiirteitä, mikäli ne erosivat suomalaisesta kulttuurista. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että oppilaat eivät käyneet oman äidinkielen tunneilla ja kertoivat vaihtoehtoisia maita, joista heidän vanhempansa milloinkin olivat lähtöisin.

“..ne ei halua olla erilaisia..niin sitten käy monesti että kun ne oppii suomenkielen niin ne haluaa häivyttää sen etnisen taustan ja ne tavallaan häpee sitä, että isä tai äiti on sieltä..”(H4)

Kielen oppiminen koettiin oleelliseksi osaksi oppilaan olemista koulussa. Mikäli oppilas ei osannut suomea hyvin, hän saattoi jengiytyä kotikielenään puhuvien kanssa, koska muiden kanssa ei ollut samaa mahdollisuutta vaivattomasti ilmaista itseään. Lisäksi opettajat kokivat, että nyrkkit puhuivat helpommin, kun yhteistä kieltä ei ollut. Kielitaidon parantuessa oppilaan toive liittyä kanta-
väestöön vahvistui.

5.1.3 Koululaitos yhteiskunnan peilinä

Opettajat kuvasivat yhteiskunnallista muutosta, jonka johdosta koulun rakenteet ovat muuttuneet. Maahanmuuttajia on tullut viimeisen kymmenen vuoden aikana merkittäviä määriä lisää ja tämä näkyy koulun arjessa.

“Ja silloin tää on mun mielestä yhteiskunnallinen kysymys siinä vaiheessa kun et tällaisia perheitä pitää tukea, et heitä tuli viime vuosina ihan hirveä määrä Suomeen ja kun ei tiedetä kuinka kauan ovat...” (H1)

Samaan aikaan taloudellisia resursseja on kiristetty ja inklusiivinen koulu on tuonut kaikki erityistä tukea tarvitsevat oppilaat perusopetuksen katon alle. Uudetkin yhteiskunnan linjanvedot tuntuvat lisäävän opettajien taakkaa. Esimerkiksi syksystä 2017 lähtien maahanmuuttajataustainen 1. luokan oppilas ei enää mene valmistavalle luokalle vaan suoraan perusopetuksen luokalle, vaikka oppilas olisi täysin ummikko.

“..tää on joku uus juttu tulossa kaikkiin Helsingin kouluihin eli ensimmäisen luokan oppilas joka tulee valmistavalle luokalle tuleekin yleisopetuksen luokkaan, lähestulkoon ummikkona tullut, niin hänen takiaan käytetään sellaisia kuvakortteja...” (H3)

Opettajat kokivat monin eri tavoin yhteiskunnan resurssien ja tukitoimien olevan riittämättömiä niin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kuin heidän perheidensäkin suhteen. Se miten laajasti tämä teema nousi esiin, tuli hieman yllätyksenä, koska se ei varsinaisesti ollut tutkimusteemanamme. Toisaalta kuten

teoriassamme Illchin (1972) osalta todetaan koululaitos edustaa pienoisyhteiskuntaa, ja heijastelee siten voimakkaasti yhteiskunnan tekemiä ratkaisuja ja linjanvetoja.

..nääh menee niin kun käsi kädessä, että kouluhan on kummiskin niin iso osa meidän yhteiskuntaa tottakai..”(H1)

Toisaalta hieman ristiriitaisesti osa opettajista kokivat yhteiskunnan heijastelu kouluissa näkyvän myös siten, että kaikilla oppilailla oli samantlaiset mahdollisuudet edetä elämässä ja valita se koulutuksellinen polku, jonka kokivat mieleisekseen. Yhteiskunnan koettiin tarjoavan puitteet vapaille opintovalinnoille sosiaalisista tai ekonomisista taustoista riippumatta.

“..Suomessa meillä on kummiskin yhteiskunta, joka ei sulje sulta mitään ovia sun sosio-ekonomisen taustan takia, sä pystyt ite omilla, et sulla on mahdollisuus kouluttautua yliopistoon saakka..”(H1)

Opettajat toivoivat poikkeuksetta lisää tukea vanhemmille niin vanhemmuuteen, arjen taitoihin kuin yhteiskuntaan integroitumiseenkin. Oppilaiden koettiin tarvitsevan lisää aikuisia koulupäiviin ja oppimista tukevia lisäresursseja. Esimerkiksi tukea toivottiin ryhmien pienentämiseen ja kielenoppimiseen. Kaikki haastateltavat myös pohtivat maahanmuuttajataustaisten oppilaidensuuren prosentuaalisen määrän vaikutusta heidän oppimiseensa ja toisaalta opettajan oppisisältöihin ja mahdollisuuksiin opettaa kuten toivoisivat.

..et miten sä muka tuen 1.luokkalaista maahanmuuttajataustaista lasta joka on muuttanut Suomeen pari vuotta sitten ja kieli on huonolla tasolla niin sen kielen oppimista jos sulla on 25 1.luokkalaista, joista puolet on maahanmuuttajataustaisia ja sit sulla on vielä erityisen tuen oppilaat ja tehostetun tuen oppilaat integroituina, niin voi opettaja parka...” (H1)

Käytännön ratkaisuihin ja keinoihin liittyvät asiat sijoittuivat lopulta tähän kategoriaan, koska vaikka ne olivat opettajien omia ratkaisuja materiaalien ja muiden opetusvälineistöjen suhteen. Syy siihen miksi opettajat näitä eriyttäviä materiaaleja omalla vapaa-ajallaan valmistivat, tuntui olevan se, ettei niitä ollut mahdollista hankkia koulun varoilla tai jossain tapauksissa niitä ei ollut olemasakaan.

“..mun on pakko käyttää kuvia ja eriyttävää materiaalia tosi paljon, mulla ei läheskään kaikki tee samoja tehtäviä..se täytyy kattoo aina yksilöllisesti..en oo laskenut työtunteja mitä mä oon askarrellut näitä kuvia ja muuta koska teen niitä tosi mielelläni mut ei ne siinä samassa mee kun kaikki muu..” (H3)

Tämä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista erityisesti tukevien materiaalien puute peilaa osaltaan sitä, miten yhteiskuntamme ei ehkä ole aivan valmistautunut ja tietoinen siitä rakenteellisesta muutoksesta, joka sitä koettelee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja perheiden toimesta.

“..rahat vedetään koko ajan pois ja resursseja kiristetään ja meille maahanmuuttajia kummiskin tulee, sitä ei tiedä kuinka paljon, tilanne Euroopassa ja sen rajojen ulkopuolella on aika huono ja meidän pitäisi olla valmiina ottamaan vastaan nämä ihmiset..” (H1)

Kuten teoriassamme toimme esiin, koululaitos heijastelee vahvasti yhteiskunnan valtarakenteita ja niiden seurauksena syntyneitä priorisointeja esimerkiksi taloudellisina toimina ja panostuksina. Koululaitos on kuitenkin etujoukoissa kohtaamaan muutokset, joista vallanpitäjät eivät välttämättä ole vielä täysin tietoisia.

5.1.4 Koulun ja kodin yhteistyöhön vaikuttavat tekijät

Yhteisen kielen puutteen muodostamat haasteet olivat esillä kaikkien opettajien haastatteluissa monin eri tavoin. Osa ei kokenut sitä ongelmalliseksi suorassa kommunikaatiossa vanhempien kanssa mutta vaikkapa kotitehtävistä auttamisen suhteen kylläkin. Opettajat kokivat vanhempien olevan vaikeassa asemassa, jos eivät itse osaa suomea ja heidän pitäisi tukea lapsiaan kotitehtävissä. Näissä tilanteissa isommat sisarukset joutuivat usein esimerkiksi lukuläksyjen kuulustelijoiksi. Opettajat kokivat, että oppilaiden tulisi voida keskittyä omaan koulunkäyntiinsä, ei sisarusten auttamiseen.

“..pikkusisarukset ei opi lukemaan niin ei se oo sen ison sisaruksen tehtävä istua kotona kuuntelemassa lukuläksyä vaan se on aikuisen tehtävä..ja tota tietenkin on yhteistyö siinä mielessä haastavaa maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa jos meillä ei ole yhtään yhteistä kieltä..” (H3)

Opettajat kokivat oppilaiden toimimisen kodin ja koulun välisen informaation viestinviejinä osin haasteelliseksi. Osa opettajista koki, että oppilaat jossain vaiheessa kokeilevat, miten voivat informaatiota “kääntää” omaksi hyödykseen

silloin kun vanhemmat eivät puhu suomea. Opettajat kokivat tämän olevan hyvin luonnollista kenelle tahansa lapselle kotikulttuurista riippumatta tilanteessa, joissa he ovat ajautuneet tiedonsiirron valtikan kahvaan. Tästä syystä olikin tärkeää selvittää mahdolliset väärinkäsitykset mahdollisimman nopeasti, jotteivat ne pääse eskaloitumaan kodin eikä koulun osalta. Parhaaksi tavaksi koettiin vanhemman kutsuminen koululle ja tarvittaessa selvittämään asiat tulkin välityksellä, jotta kaikki keskustelun hienovaraiset sävyt välittyisivät.

“...sit vielä näissä asioissa mitä lapset ei halua tehdä niin ne valehtelee vanhemmilleen aika paljon, vanhemmat ei osaa suomea niin niille tulee aika erikoinen käsitys siitä mitä me täällä puhutaan..” (H4)

Perheiden tukeminen koulun osalta oli hyvin tärkeää opettajien mielestä. He miettivät, miten eräs tärkeimmistä tehtävistään on kutsua vanhemmat kouluun kokemaan itse millaista siellä on ja miten koulu toimii. Näin vanhemmilla on mahdollisuus osallistua lastensa elämään myös kodin ulkopuolella ja tämä auttaa heitä myös integroitumaan yhteiskuntaan ja mahdollistaa mieltä askarruttavista kysymyksistä puhumisen turvallisessa ympäristössä.

“Meidän yksi tärkeimpiä tavoitteita on että saataisiin aikuiset käymään täällä koululla, ihan tahansa tilaisuudessa tai keskustelussa..et ne näkis että ihan hirveitä ei olla ja toisin päin myös..” (H4)

Eräs opettaja toivoi maahanmuuttajavanhemmille pientä opaskirjasta, jossa esiteltäisiin heidän äidinkielellään opetussuunnitelma pääpiirteittäin ja yleisesti koulupäivän rakenne, yhteiset säännöt ja miten wilma toimii. Osa opettajista puhui myös erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmille järjestettävistä vanhempainilloista, joissa he voisivat kysyä mitä halusivat ja toisaalta tutustua myös toisiinsa ja vaihtaa kokemuksiaan.

“..maahanmuuttajavanhemmille suunnattuja vanhempainiloja, ehkä semmosia voisi olla enemmän, siis varsinkin niille joilla on ensimmäinen lapsi jossa selitettäisiin tätä koulu-systeemiä, ihan kädestä opettais että wilma toimii näin...” (H3)

Maahanmuuttajataustaisten perheiden uratoiveet ja odotukset saattoivat opettajien kokemuksesta olla ristiriidassa perinteisen suomalaisen koulutus ja urakulttuurin kanssa. Varsinkin tyttöjen jatkokouluttautuminen esiintyi huolena opettajien puheissa.

“...et tiedän, että on yhteisöjä joissa on taas erilainen toimintakulttuuri eikä välttämättä arvosteta naisten ja tyttöjen kouluttautumista..”

Ympäröivä todellisuus toimi opettajien näkökulmasta toisinaan erottavana tekijänä kodin ja koulun väleissä. Opettajat kokivat, että osa vanhemmista oli kohdannut rasismia koulun ulkopuolella ja heidän oli osittain siitä syystä vaikea luottaa opettajiin ja koululaitokseen.

“Kun ne saa niin paljon sitä rasismia päällensä...ja meidän homma on taas täällä imeä niitä mukaan tähän systeemiin, tähän yhteiskuntaan ja sanoa ettei kaikki suomalaiset oo rasisteja ja kaikki suomalaiset ei halua teille pahaa, se on myös tää meidän homma..” (H4)

Opettajat kokivat, että vanhempien ennakkoluulot vähenivät ja luottamus kasvoi ajan myötä heidän huomattessaan, että opettaja oli oikeudenmukainen ja tasa-arvoisesti lapsia kohteleva. Luottamus saavutettiin siis teoilla ja ajan kanssa. Myös vanhempien keskinäinen viestintä heidän kokemuksistaan opettajasta omissa kulttuuriryhmissään, vahvasti luottamusta osaltaan. Opettajat saattoivat olla opettaneet saman suvun lapsia pitkän ajanjakson.

“...että kun on sellainen perusta, että joku tuntee jonkun ja joku jonkun ja sä yrität jatkuvasti olla oikeudenmukainen ja tasapuolinen ja niin kun värisokea, niin saat sellaisen tietynlaisen maineen siitä, että: okei joo se on se tyyppi sillä ei oo tätä ongelmaa.” (H4)

Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat, että on tärkeä olla hienotunteinen kohdatessaan maahanmuuttajataustaisia vanhempia niin kuin toki myös kantasuomalaisia vanhempia tavatessaan. Opettajat myös kokivat, ettei heillä ollut sen enempää ongelmia maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa, kun kantasuomalaistenkaan, ongelmat olivat vain erilaisia. Opettajat puhuivat hämmennyksestä, jota he kokivat silloin kun joku kantasuomalaista vanhemmista oli avoimesti rasistinen. He kokivat hankalaksi kohdata lapsi, koska hänen vanhempiensa ajatusmaailma oli vastoin opettajien arvomaailmaa eikä lapsi ole voinut valita vanhempiensa arvomaailmaa vaikkakin joutui sen vaikutuspiiriin. Miten sanoa lapselle, että hänen vanhempansa arvot olivat “vääriä” lapsen psyykeä ja suhdetta opettajaan vahingoittamatta.

5.2 Oppilaiden kokemuksia kohtaamisista

Tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemukset koulupolulta olivat positiivisia joitain yksittäisiä ikäviä muistoja lukuun otattamatta. Seuraavissa kappaleissa tuon esiin monin aineistolainauksiin ja analyysini tuloksina vastauksia tutkimuskysymykseen millaisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilailla on kohtaamisista opettajan kanssa. Aineistosta nousi esiin ymmärrykseni mukaan seuraavia haastatelluille merkittäviä kokemuksia.

5.2.1 Opettajan ammatillisuus

Analyysissäni päädyin yhdistämään alakategoriat opettajan toiminta sekä opettajan ominaisuudet. Opettajan ammatillisuus nousi haastateltavien puheessa useasti esiin. Jokaisella informantilla oli luonnollisesti omanlaisensa kokemus muistoissaan liittyen opettajien toimintaan sekä - ominaisuuksiin. Opettajan ammatillisuuden liittyviä ilmaisuja tuli lukumääräisesti selvästi eniten yhteensä 62. Tutkielman aineiston mukaan näyttää siltä, että opettajien toiminta ja ominaisuudet ovat olleet pääsääntöisesti mielekkäitä. Oppilaiden näkökulmasta opettajien epäasiallinen toiminta nousee luonnollisesti esiin, mutta jää selkeästi muutamiin yksittäisiin tapauksiin. Näkemykseni mukaan merkittävimmät opettajan ja oppilaan onnistuneeseen kohtaamiseen liittyvät siihen tunteeseen, että haastattelut ovat kokeneet tullessa kohdelluksi samanarvoisesti kaikkien muiden oppilaiden kanssa. Jokainen informantti nosti asian esiin keskusteluissa. Toisaalta yhden haastateltavan kertomuksessa on päinvastainenkin kokemus. Opettaja on ollut epäystävällinen maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan, käyttänyt epäasiallista kieltä ja puhunut epäystävällisesti eikä ole tarjonnut apuaan ja samaan aikaan ollut ystävällinen, lempeä ja auttavainen valtaväestöön kuuluville oppilaalle.

”Mullaki oli kerran sellainen, et pyydettiin apua ja sitten se ope sanoi etkösä osaa lukea tehtävänantoa? Mä olin sillai että että kyllä mä osaan, mutta kun mä en ymmärrä mitä tuossa sanotaan, no sit se oli että LUE UUDESTAAN... (tekikö se ope sitten tuon kaikille) ei se kyllä ihan kaikille sitä sillai tehny.. meitä oli pari ulkomaalaista joka siltä sitä kysy, se oli sellanen pienryhmä, se tota siellä oli kyl yks suomalainenkin ja sillä se oli sillai ystävällisesti että sitten tehdään näin ja näin... ja meille sanoo että lue uudestaan.., me oltiin että ku ei me ymmärretään..”.(O3)

Haastatteluissa kävi ilmi myös, että haastateltava ei lapsena ymmärtänyt, miksi opettaja on toiminut epäkunnioittavasti, jopa rasistisesti. Kohtelu oli vain tuntunut pahalta ja epäoikeudenmukaiselta. Kuvatun kaltainen syrjivä kokemus on ollut voimakkaan epämiellyttävä ja merkittävä, vaikka se ei ole vaikuttanut haastattelun myönteiseen suhtautumiseen opettajiin ylipäänsä. Merkittäviä myönteisiä vaikutuksia onnistumiselle on opettajan avoin ja ystävällinen suhtautuminen oppilaisiin ja se, että opettaja on osannut opettaa hyvin tarkoituksenmukaisia asioita. Kolme haastateltavaa mainitsi ”sopivan kireän kurin” vaikuttaneen myönteisesti oppimistuloksiin. ”Sopivan kireän kurin” he kertoivat auttaneen tehtäviin ja oppimiseen keskittymisessä. Esimerkiksi kännykät oli kerätty pois oppitunnin ajaksi ja keskustelua oli rajoitettu.

”yläasteella meillä oli seiskalla ekan kerran hissian tunti, se opettaja oli heti että tässä on tämmönen kori ja laittakaa kännykät tähän, ei saanu puhuu, mut se oli aino tunti matikan tunnin lisäksi jossa me opittiin, sillä oli tätsä samalla kuria ja tosi hyvä opetus.. just sillä oli hyvin että pitää kuriin mut ei sillai liian paljon...(ottiko se jotenkin erityisesti huomioon teidät maahanmuuttaja taustat, Oliko se kaikille samanlainen) joo kaikille oli samanlainen.. ei se ollu mitenkään... Erotellut.... Se oli tosi hyvä ope”(O3)

Ammattitaitoinen opettaja osaa luoda oppimista tukevan tai oppimisen mahdollistavan tilanteen ja ilmapiirin oppitunnille. Liian tiukka kuri taas aiheuttaa liian paljon negatiivisia tunteita ja oppiminen jää taka-alalle. Myös opettajalta saatu apu ja se, että opettaja on osannut selittää ja antaa täsmällisiä ohjeita on ollut kaikkien informanttien mielestä tärkeätä.

”...se on niinku sillai selittänyt kauheen hyvin ja antanut tarkat ohjeet kaikkiin tehtäviin, ja sit se on ollu aina vähän sellainen kireä.. puhelin pitää olla aina pois ja näin.. siit mä tykkäsin..hoiti asiansa eikä antanu tehä muuta...” (O2)

Monipuolisten opetusmetodien käyttö on motivoinut oppilaita. Myös opettajan rento tyyli, huumorintaju sekä toiminnallisuus, leikit ja laulut toivat oppimisen iloa ja onnea. Yhdessä haastattelussa nousi esiin opettajan puuttuminen oppilaan kiusaamisen ja sen tärkeys. Haastateltavaa oli kiusattu koulussa viidennen luokan puolivälistä aina kuudennen luokan loppuun. Kiusaaminen liittyi islamilaisen uskon kulttuurillisiin perinteisiin. Opettaja oli tehnyt parhaansa kiusaamisen lopettamiseksi. Hän oli pitänyt kiusatun oppilaan puolia ja lohduttanut häntä. Vaikka opettaja ei saanut kiusaamista loppumaan, niin opettajan tuella ja

kannustuksella on ollut suuri vaikutus, että oppilas on jaksanut ylipäättään käydä koulussa yläkouluun siirtymiseen saakka. Aineiston mukaan onnistunut kohtaaminen on avoin ja ystävällinen. Tunne siitä, että opettaja luottaa oppilaaseen on syventänyt oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Oppilas on pystynyt avautumaan vaivattomasti vaikeistakin asioista opettajalle ja oppilas on kokenut, että opettaja ymmärtää oppilaan tunteita ja ottaa niitä huomioon. Näin oppilas tuntee, että hänestä välitetään ja hän on tullut aidolla tavalla kuulluksi. Yhden informantin kohdalla opettajan välittävä, ymmärtävä ja kannustava asenne on saanut oppilaan jatkamaan opintojaan peruskoulun jälkeen lukioon.

“...pystyin puhun sen kanssa rennosti mun asioista ja hän auttoi minua parhaiten.. oli ihanaa saada sellainen opettaja joka luottaa suhun...niin mä en tuntenut siellä sellai yksinäisyyttä, että mitä mä teen, että ei ollut vaikeata koulussa, kun sulla oli ihana opettaja... ja ihana opettaja joka mulla on ollut siitä lähtien, kun mä tulin yläasteelle on S2-opettaja (joo no mitä se teki) hän oli mahtava opettaja, Mä tulin hänen takia 10 luokalle..Mä vaan tulin tänne hänen takia.. koska hän oli tosi mahtava, koska hän auttoi miten vaan..” (O4)

Haastateltavien opettajiin liittämiä negatiivisia kokemuksia, jotka suoraan liittyivät haastateltavan maahanmuuttaja taustaan, ei kappaleen alussa mainitun tapauksen lisäksi tullut esiin kuin kaksi. Opettaja ei ollut antanut oppilaan puhua oppitunnilla omaa äidinkieltään. Tämänkaltaisia tapauksia oli kaksi. Molemmissa tapauksissa opettaja ei ollut kertonut haastateltavien mukaan mikä oman äidinkielen puhumiskieltoon oli syynä. Yhdessä tapauksessa opettajan ylenkatsova katse oli loukannut ja tuntunut haastateltavasta syrjivältä. Näissä avoimissa haastatteluissa nousi esiin toki muutamia hyvinkin negatiivisia kokemuksia opettajien toiminnasta ja luonteen laaduista, mutta jätän nämä asiat huomiotta, koska tapaukset olivat yksittäisiä ja eivät suoraan kuulu tämän tutkielman piiriin. Mutta yhteenvetona oppilaiden epäoikeudenmukainen ja syrjivä kohtelu, aggressiivisuus, mielivaltaiset säännöt ja ahdistava ilmapiiri ovat aiheuttaneet voimakkaita tunteita, ahdistusta ja jopa pelkoa.

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan näkökulmasta onnistunut kohtaaminen vaatii opettajalta kaikkien oppilaiden samanarvoista kohtelua, opettajan tulee olla avoin ja ystävällinen ja hänen pitää opettaa hyvin ja oikeita asioita. Opettajan pitää osata auttaa sekä vaatia sopivan tiukkaa kuria. Opettajan tulee käyttää

toiminnallisia opetusmetodeja ja olla kannustava. Opettajalta vaaditaan tahdikkuutta ja empatiakykyä. Opettajan tulee olla rohkea ja luottaa oppilaaseen ja tarvittaessa puolustaa oppilaan oikeuksia.

5.2.2 Koulun toimintakulttuuri

Aineiston mukaan jokainen haastateltu oli tyytyväinen käymiinsä kouluihin. Tyytyväisyyden tunteet liittyivät koulun yleiseen ilmapiiriin, koulun järjestämiin kouluympäristön ulkopuolelle kohdistuviin retkiin, leirikouluihin ja ystävyyskouluun järjestettyyn matkaan Venäjälle. Opetusryhmien koko ja -monikulttuurisuus, esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukumäärä, ei nousut esiin negatiivisesti. Myös koulun järjestämät tukitoimet, kuten tukiopetus ja S2-opetus koettiin hyväksi ja tärkeäksi.

Koulun yleiseen ilmapiiriin myönteisyyteen vaikutti ensisijaisesti tunne siitä, että haastateltavat kaikki kokivat, että heitä kohdeltiin samalla tavalla tavallisesti, ei mitenkään erityisesti. Rasismia ei esiintynyt.

“...Mun mielestä on tosi hyvä opetus ja se opetussuunnitelmakin mitä täällä noudatetaan on mun mielestä tosi hyvä..en sanois kyllä huono sanaa..ja ainakin aineopettaja osaa tosi hyvin opettaa...” (O3)

Kolme informanteista kertoi olleensa leirikoulussa. Keskusteluissa leirikoulut toivat mukavia ja mieleenpainuvia muistoja, jotka haastatellut mielsivät myönteisellä tavalla juuri koulun toimintaan. Kaksi leirikoulua oli ollut ala-asteen kuudennella luokalla ja yksi yläkoulun aikana. Koulun järjestämät mieleenpainuvat retket olivat olleet kaikki ala-asteella. Yksi haastateltu oli ollut ystävyyskouluvierailulla kuudennella luokalla, ja hän piti sitä parhaimpana kouluun liittyvänä kokemuksenaan.

“ Me oltiin kanssa leirikoulussa kutosella me oltiin Turun saaristossa.. siellä meillä oli tosi hyvä yhteishenki, myös sillai että opettajat oli mukana siinä.. me tehtiin siellä sillai aina tehtäviä koulutehtäviä viidestä kuuteen... että meillä oli tosi hyvä yhteishenki siellä oli monta opettajaa.. ja opettajat auttoivat ja ei ollut niin kireä tunnelma niinkun koulussa..(Oliko ne opettajat jotenkin erilaisia siellä sitten) joo ne oli jotenkin iloisempia ja ne otti sut vastaan sillai eri tavalla kuin koulussaenmä tiedä ehkä se johtuu siitä sitten että kun oltiin eri ympäristössä.. mut se oli tosi kiva... (O3)

Yhdessä yläkouluissa oli järjestetty koko koulun tilaisuus, jossa maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat esitelleet kotikulttuurinsa pukeutumista. Hän

piti sitä hyvänä tapana tuoda monikulttuurisuutta esiin. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli kouluissa heidän kokemustensa ja muistinsa mukaan vaihtelevasti. Kolmella oli ala-asteella paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja yhdellä ei. Yläkouluissa kenelläkään ei ollut oman mielikuvan mukaan paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Yksi haastatelluista oli ollut ainoa maahanmuuttajataustainen oppilas luokassaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lukumäärä ei aiheuttanut heidän mukaansa “mitään erityistä.”

S2-opetusryhmät olivat olleet pieniä kahdesta noin kymmeneen oppilaaseen ja kaikki olivat saaneet tukiovetusta tarvittaessa. Tasavertaisesti kaikkia oppilaita kohteleva koulu, jolla on riittävät resurssit ja halu järjestää monipuolista ja mielekästä opetusta koettiin informanttien mielestä koulun hyväksi ominaisuudeksi. Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen käyttäminen opetuksessa ja koulun järjestämät opintoretket tukevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä ja tuovat myönteisiä kokemuksia, oppimisen iloa sekä luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta.

5.2.3 Oppilaan kyvyt ja kaverisuhteet

Kielen oppiminen ei noussut haastateltujen puheessa erityiseen asemaan. Kaksi haastatelluista oli syntynyt Suomessa ja he olivat olleet päiväkodissa jo varhaislapsuudessa. Toinen oli aloittanut päiväkodin noin yksi vuotiaasta ja toinen kahden vuoden iästä eteenpäin, näin ollen he olivat oppineet suomen kielen jo varhain. He pitivät kielen oppimista osana lapsuuttaan eivätkä kokeneet oikeastaan opetelleensa suomen kieltä.

“Joo on se sillai ollu mulle helppoa kun mä oon muutenkin syntynyt täällä ja se on se kieli minkä mä oon oppinut täällä heti...” (O1)

Koulussa molemmat kokivat pärjänneensä hyvin “äikässä” ja olivat pystyneet kommunikoimaan suomen kielellä täysin. Molemmat olivat käyneet S2-opetuksessa. Varhemmin päiväkotiin mennyt oli saanut S2-opetusta toiselle luokalle asti ja myöhemmin päiväkodin aloittanut oli opiskellut suomi toisena kielenä oppimäärän mukaisesti neljännelle luokalle asti. Molemmilla haastatelluilla oli ollut kouluaikana paljon kavereita sekä maahanmuuttajataustaisia että kantaväestöön

kuuluvia. Molemmat kokivat olleensa sosiaalisia ja ulospäinsuuntautuneita sekä tulleen toimeen "kaikkien" kanssa niin opettajien kuin koulukaverienkin kanssa. Toisella on säilynyt ala-asteen aikainen kaveripiiri, vaikka kaikki viisi ovat tällä hetkellä eri kouluissa ja osa on muuttanut pois vanhalta asuinalueelta. Heille on muodostunut tiivis ystävyysuhde. He olivat yhdessä kestäneet kaikki ala-asteen aikaiset ikävät kokemukset tukemalla toisiaan kaikissa asioissa. He olivat puolustaneet toisiaan silloin, kun opettaja oli kohdellut epäkunnioittavasti toista luokkakaveria. Kaveriporukkaan on kuulunut sekä suomalaistaustaisia että maahanmuuttajataustaisia. Hyvällä kielitaidolla ja hyvillä sosiaalisilla taidoilla on myönteinen vaikutus kaverisuhteisiin ja sitä kautta monikulttuurisessa koulussa toimimiseen.

"...on vieläkin se sama porukka mikä meillä oli ala-asteella, aina välillä vaan vieläki heitteään sitä läppää ala-asteesta..." (O1)

Kaksi informanteista eivät olleet syntyneet Suomessa. Toinen oli muuttanut seitsemän vuotiaana ja toinen noin kymmenen vuoden iässä. Seitsemän vuotiaana Suomeen muuttanut oli mielestään oppinut suomen kielen melko hyvin neljänteen luokkaan mennessä ja koki pystyvänsä toimimaan koulussa suomen kielellä. Hän oli käynyt S2-opetuksessa kahdeksannelle luokalle saakka. Hän koki jääneensä ala-asteen viimeisillä luokilla ilman kavereita. Ulkopuolisuuden tunne oli johtanut siihen, että hän tietoisesti hakeutui sellaiseen yläasteen kouluun, johon ei tullut muita luokkakavereita. Hän oli pitänyt yksinäisyyden salassa opettajilta ja vanhemmiltaan. Ympäristön - ja luokan vaihtaminen oli ollut helpottavaa ja opinnot olivat lähteneet sujumaan paremmin. Hän oli myös saanut yläkoulussa helposti kavereita ja oli valinnastaan hakeutua eri alueen teknologiapainotteiseen yläkouluun kaikin puolin tyytyväinen.

...mä taistelin sitä kaikin voimin vastaan...naurua.... Mä en halunnu sinne kaikin voimin...(ai mikä siinä oli) no kun mä tiesin että kaikki menee sinne ja jotenkin mä vaan halusin eristäytyä ja mennä sinne missä mä en tunne ketään (no oliko sulla sitten riitoja joidenkin kanssa täällä) no mulla ei ollu oikein kavereita ala-asteella, Mä olin että ehkä mä alotan vaan kaiken uudestaan (Ootko sä ollut tyytyväinen sun päätökseen) olen todellakin! (O2)

Yksinäisyyden kokemus tai joukkoon kuulumattomuus ovat olleet voimakkaasti vaikuttamassa oppilaan koulupolkuun. Onneksi sosiaaliset suhteet ovat kääntyneet selvästi positiiviseen suuntaan ja suurta katkeruutta ei ole jäänyt.

Noin kymmenvuotiaana Suomeen muuttaneen suullinen kielitaito oli haastateltavista heikoin, mutta silti hyvin ymmärrettävää. Hänellä oli myös haastatelluista kaikkein haastavin kielitausta. Hänen äidinkielensä on dari ja hän oli joutunut opettelemaan lapsena myös Iranin virallista kieltä farsia, koska perhe oli joutunut muuttamaan ensimmäisen kerran pois kotimaastaan Afganistanista hänen varhaislapsuudessaan. Suomen kieli oli hänelle kymmenenvuotiaana jo kolmas opetettava kieli. Hän oli haastatelluista ainoa, joka oli käynyt maahanmuuttajien valmistavan luokan. Hän oli käynyt S2-opetuksessa koko lopun peruskoulun ajan. Yläkoulussa tuki oli ollut melko massiivista ja S2- opetusta oli annettu runsaasti. S2-opettaja oli ollut käytettävissä myös reaaliaineiden oppitunneilla eikä pelkästään suomi toisena kielenä oppitunneilla.

“...Mä olin enemmän hänen (S2-opettaja) kanssaan, niin kun jotkut kurssikokeet, jotkut kurssit me oltiin kahdestaan, niinku me käytiin erikseen ne tunnit yhdessä, hän auttoi minua Sen takia kun mä en osannut hyvin suomea, mulla oli vaikea ymmärtää..(oletko sinä ainoa oppilas siinä) meitä oli kaksi, yksi oli toinen mun luokkalainen, joka oli nepalilainen.. hänkin oli mun kanssa aina, meitä oli yhteensä kolme...” (O4)

Tuki on ollut ymmärrykseni mukaan ratkaisevan tärkeitä myönteisiin oppimistuloksiin kielen ja oikeastaan kaikkien oppimistulosten kannalta. Edellä kerrotut tulokset ja sitaatit kuvaavat toki myös haastatellun sitkeyttä ja kovaa halua oppia suomen kieltä. Informantti on haastatteluhetkellä lukiossa ja kirjoittaa ylioppilaaksi keväällä 2017. Aineiston mukaan on ensiarvoisen tärkeitä, että oppilas tulee ymmärretyksi niin luokkakavereiden kuin opettajan puolelta. Tunteiden hallinta ja sosiaaliset taidot ovat luonnollisesti tärkeitä taitoja solmittaessa kaverisuhteita. Aineiston mukaan näyttäisi siltä, että hyvien kaverisuhteiden tai vastaavasti kiusaamisen merkitys koulussa viihtymiseen ja oppimistuloksiin on huomattava. Haastatteluissa kaikkien puheessa nousi esiin hyvin tunteikkaita ilmaisuja, miten kavereiden tuki on auttanut vaikeissa tilanteissa. Vaikeasta kiusaamisesta selviämiseen yhden kiusaajan anteeksipyyntö on ollut käännekohta. Itsetunto on lähtenyt kohoamaan ja on pystynyt solmimaan ja löytämään uusia

kavereita ja kun tähän lisätään opettajan voimakas tuki, niin elämä ja koulunkäynti ovat lähteneet sujumaan hyvin.

Oppilaan ja opettajan kohtaamiseen vaikuttavat myös oppilaan oma asennoituminen opettajaa kohtaan. Asennoitumiseen on vaikuttanut tunne siitä, että on tullut kohdelluksi opettajan taholta epäkunnioittavasti, epäoikeudenmukaisesti ja välinpitämättömästi. Toisaalta, jos he ovat tunteneet, että opettaja luottaa oppilaaseen sekä kunnioittaa että välittää oppilaasta, on oppilaan asenne ollut myönteisempi. Opettajan oikeudenmukaisuus ja oppilaita reilusti kohteleva ilmapiiri ovat vaikuttaneet suurelta osin siihen, miten kohtaamiset ovat keskimäärin sujuneet. Jos opettajan toiminta ja asenteen ovat kunnossa, niin oppilaat käyttäytyvät keskimäärin hyvin ja ovat motivoituneita. Huonossa tilanteessa haastateltava on pitänyt syrjinnän kokemuksen sisällään tai vaikeista kokemuksista ei ole uskaltanut puhua kenellekään. On jäänyt vain hämmentynyt ja kurja olo.

Eräässä tapauksessa oppilas ei ollut uskaltanut kertoa opettajan epäasiallisesta käyttäytymisestä oppilaita kohtaan kotonakaan mitään, koska pelkäsi opettajan kostavan oppilaille, jos tieto olisi kantautunut kodin kautta rehtorille.

(kerroitteko te koskaan kenellekään?)...ei me uskallettu.. kyllä vaikka sitä niinkun rille valitin...(kerroitko sun vanhemmille) en mä siitä kotona kertonut...(Mitä sä aattelit että siinä oli sitten syynä mikset sä kertonut) en mä tiedä ehkä mä aattelin sitä sillä tavalla että jos mä kerron vanhemmille niin sitten vanhemmat kertoo reksille... ja sitten oli tulis meille raivona siitä luokassa.. että tää on teidän syy (niin että se niinku palautus teille) niin.. mut meillä on semmonen hieno vihko mihin me kirjoitettiin kaikki...(O1)

Omasta osastaan ja omasta toiminnastaan hankalissa ja negatiivisissa tilanteissa haastatellut eivät juurikaan kertoneet. Arkipäiväiset tapahtumat, kuten opitunnilla poistamiset ovat olleet seurausta oppilaan omasta käyttäytymisestä, mutta ovat jättäneet silti negatiivisen asenteen opettajaa kohtaan.

5.2.4 Ympäröivä yhteisö

Se kaikki mitä oppilas kantaa repussa kohtauksiinsa koulukulttuurissa ja ylipäänsä, hän on saanut kodistaan. Tutkimuksen kaikki osallistujat olivat saaneet ihailtavaa tukea ja kannustusta koulunkäyntiin. Jokainen perhe suhtautui myön-

teisesti kouluun ja pitivät koulua tärkeänä, jopa kaikkein tärkeimpänä asiana lapsensa tulevaisuutta ja hyvinvointia rakentavaan tekijänä. Jokainen perhe auttoi lastaan koulutehtävissä, kukin omien taitojensa mukaan.

...ne on aina auttanut mua läksyissä... ja sitten on aina kannustanut, se on paras motivaatio (Ootko sä ite saanut päättää asioista) kyllä ne on mua sillai neuvonut, että minne suuntaan kannattaa mennä ja minne hakea ja kylmä oon aina kuunnella niitä on ollut tyytyväinen niiden neuvoihin..... joo ei ole tarvinnut katua neuvoja." (O2)

Perheiden taustat olivat hyvin erilaiset, ja lapsen tukemisen laatu ja määrä muun muassa kielitaidon puutteen vuoksi vaihteli paljon, mutta kannustusta jokainen oli saanut hyvinkin paljon. Kolmessa perheessä äiti oli ollut voimakkain koulunkäynnin kannustaja, auttaja ja tukija. Yhden haastateltavan isä oli ollut enemmän lapsensa kannustaja kuin äiti. Muissakin perheissä isä oli osallistunut kannustamiseen ja koulua koskeviin päätöksiin. Valveutunutta suhtautumista suomalaiseen koulukulttuuriin osoittaa yhden perheen päätös antaa keskustelujen kautta oppilaalle mahdollisuus valita mitä uskontoa hän lähtee koulussa opiskelemaan. Perheessä oli islaminuskoinen äiti ja vanhempi veli. Isä oli ateisti. Lapsi oli valinnut elämänkatsomustiedon uskonnon sijaan. Toisessa islaminuskoisessa perheessä valittiin lapselle kouluopetuksessa elämänkatsomustieto, koska koulussa ei ollut mahdollista saada islamin opetusta. Lapsi silti oli islaminuskoinen. Erään haastatellun islaminuskoinen isä oli kannustanut lastaan osallistumaan kaikkiin koulun uskonnollisiin tapahtumiin, vaikka lapsi oli islamin opetuksessa. Yksi haastatelluista oli ortodoksiuskoinen ja kävi ortodoksiuskonnon oppitunneilla ja osallistui silti evankelisluterilaisen uskonnon mukaisiin tapahtumiin ja juhliin.

"...Joo mä oon ollu mukana laulamassa, koska mun isä on sanonut, että meidän uskonto ei ole sellainen, aika moni sanoo meidän uskonnosta mielipiteitä, mun isä on sanonut että ei meillä oo sellasta.. Mä en oo menny siihen uskontoon... mitä väliä sillä on jos osallistuu joulujuhlaan tai pääsiäiseen tai siihen suvirren laulamiseen.. ei se tarkoita että mä liityn nyt Jehovan todistajiin...(aivan) Mä oon ollu mukana, esimerkiksi meidän mukana joskus tullut moskeijaan joku suomalainen eikä se tarkoita sitä että se olis muuttunut muslimiksi(aivan juuri näin) Mä saan mennä vaikka kirkkoonkin, mun isä ei ole kieltänyt sitä..(O4)

(No millaista tukea sä oot saanu muuten kotoa kunsä sanoit, että he ei paljon osaa suomea, sun vanhemmat) joo isä lähetti mut lukioon, isän mielestä koulu on tosi tärkeä, isän mielestä kaikki ensimmäinen sana on koulu..ja ylioppilas.. isän mielestä koulu on tärkeä.. se sano jättäkää kaikki ja ensin koulu, jos mulla tulee poissaolo.. selitän isälle että ei ei ollut tärkeä tunti, mutta ei se sano että täytyy mennä..." (O4)

Nämä esimerkit ymmärrykseni mukaan kuvaavat vanhemman suurta halua ja toivoa, että lapsi pääsisi mukaan suomalaiseen kulttuuriin ja saisi hyvän ja paremman elämän. Perheen elämää on helpottanut vanhempien kielitaito ja työllistyminen. Näin ei kaikissa perheissä ollut vielä tapahtunut.

Koulun kulttuurin ja kotien kulttuurien ulkopuoliset kohtaamiset ja törmäykset valtakulttuuria edustavien ihmisten kanssa sekä suomalaisen yhteiskunnan arvoihin ja yleiseen ilmapiiriin ja sen muuttumiseen liittyvät asiat nousivat keskusteluun. Ymmärsin, että myös kaikki nämä kohtaamiset loppujen lopuksi vaikuttavat taustalla siihen mikä tämän tutkimuksen lähtökohta on ollut. Millaista on olla maahanmuuttajataustaisena oppilaana koulussa ja sitä kautta koko suomalaisessa kulttuurissa suomalaisena, mutta silti vähän ulkopuolisena.

5.3 Yhteinen merkitysverkosto

Molempien aineistojen tuloksia pohtiessamme tulimme siihen johtopäätökseen, että pyrimme tuomaan tuloksia samaan kuvioon, jolloin lukija, ja myös me itse, kykenemme helpommin näkemään merkitysverkostojen yhteyden. Pohdimme, mitä yhteisiä tekijöitä kohtaamisiin liittyy ja toisaalta, miten aineistot eroavat. Johtopäätöksissämme tulimme lopulta siihen tulokseen, että opettajan ja oppilaan kohtaaminen tapahtuu molemmille osapuolille neljällä yhteisellä tasolla, johon molemmat tuovat oman itsensä ja ne ”vaikuttimet” joita olemme aikaisemmissa tuloksissa esitelleet. Kohtaamiseen neljä tasoa ovat:

Yhteiskunnallinen

Koulun ilmapiiri

Luokan oma kulttuuri

Opettajan ja oppilaan kohtaaminen

Talibin, Lofströmin ja Meren (2004, 130) mukaan ihmisen aito kohtaaminen on ainoa mahdollisuus oppia tuntemaan toinen ihminen ja mahdollisesti jotain myös itsestään. Kohtaaminen ei ole helppoa, sillä kohtaamistilanteissa molemmat pyrkivät heidän mukaansa suojaamaan itseään. Lisäksi esteenä ovat monenlaiset väärintulkinnat ja uskomukset. Tutkimuksessamme opettajat oppilaat ovat onnistuneet vaikeuksista huolimatta pääsääntöisesti hyvin kohtaamisissa. Talibin ja ym. (2004) mukaan oppilaiden ja opettajan välinen tunnetaso kertoo heidän keskinäisistä suhteistaan. Psykologisesti turvallinen ilmapiiri edistää oppimista ja opettajan vahva, sopusointua ja lämpöä ilmaiseva persoonallisuus on yksi tärkeimmistä luokan ilmapiiriin vaikuttavista seikoista? (Talib ym. 2004, 131-132.) Tutkimuksessamme on havaittavissa samansuuntaisia tuloksia.

Talibin ym. (2004, 145) mielestä koulukulttuuri heijastaa ja ylläpitää aina myös valtakulttuurin ilmaisevia arvoja. Koulukasvatus voi toimia integraation välineenä vain, jos sitä tuetaan yhteiskunnallisilla ja poliittisilla rakenteilla ja käytännöillä. Onnistuneet kulttuurienväliset kohtaamiset oppilaiden menestyminen helpottavat asennemuutosta. Kaikkien kulttuurien horisontti laajentuu, Talib ym. (2004, 148) jatkavat. Kouluissa olisi heidän mukaansa hyvä olla henkilöitä, jotka ymmärtävät, analysoivat ja muuttavat koulua. Opettajilla oli havaittavissa huoli resurssien vähenemistä, mutta olivat siitä huolimatta voimakkaasti kehittämässä ja muuttamassa käytänteitä kaikkia oppilaita huomioivaan suuntaan.

Maahanmuuttajaperheiden yhtenä vahvana toiveena on Talibin (2008, 140) mukaan mahdollistaa lapsilleen parempi tulevaisuus uudessa maassa kuin mitä entinen kotimaa mahdollisti. Kaikki tämänkin tutkimuksen nuoret ja nuoret aikuiset ovat hyvin kiitollisia vanhemmilleen kannustuksesta ja vanhempien tekemistä uhrauksista. Kaikki heistä jatkavat peruskoulun jälkeisiä opintojaan toiveenaan kunnolliset ammatit ja usko omaan ja oman perheen tulevaisuuteen näytettyä vahvana. Oppilaan koulumenestykseen tarvitaan Talibin (2008, 143) mukaan hänen omaa päätöstään ja ponnisteluja, mutta siihen vaaditaan myös opettajan vahvaa uskoa ja sitoutumista oppilaaseen. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan itsetuntoon, identiteettiin ja koulussa toimimiseen. Tämä tosin

tarkoittaa, että opettaja on oppilaalle merkittävä. Tämä tutkimus vahvistaa tämän lukuisissa kohdissa. Opettajan inhimillinen toiminta on ohjannut ja auttanut oppilaan koulutusvalintaa onnistuneeseen suuntaan ja oppilas on löytänyt suunnan tulevaisuudelleen.

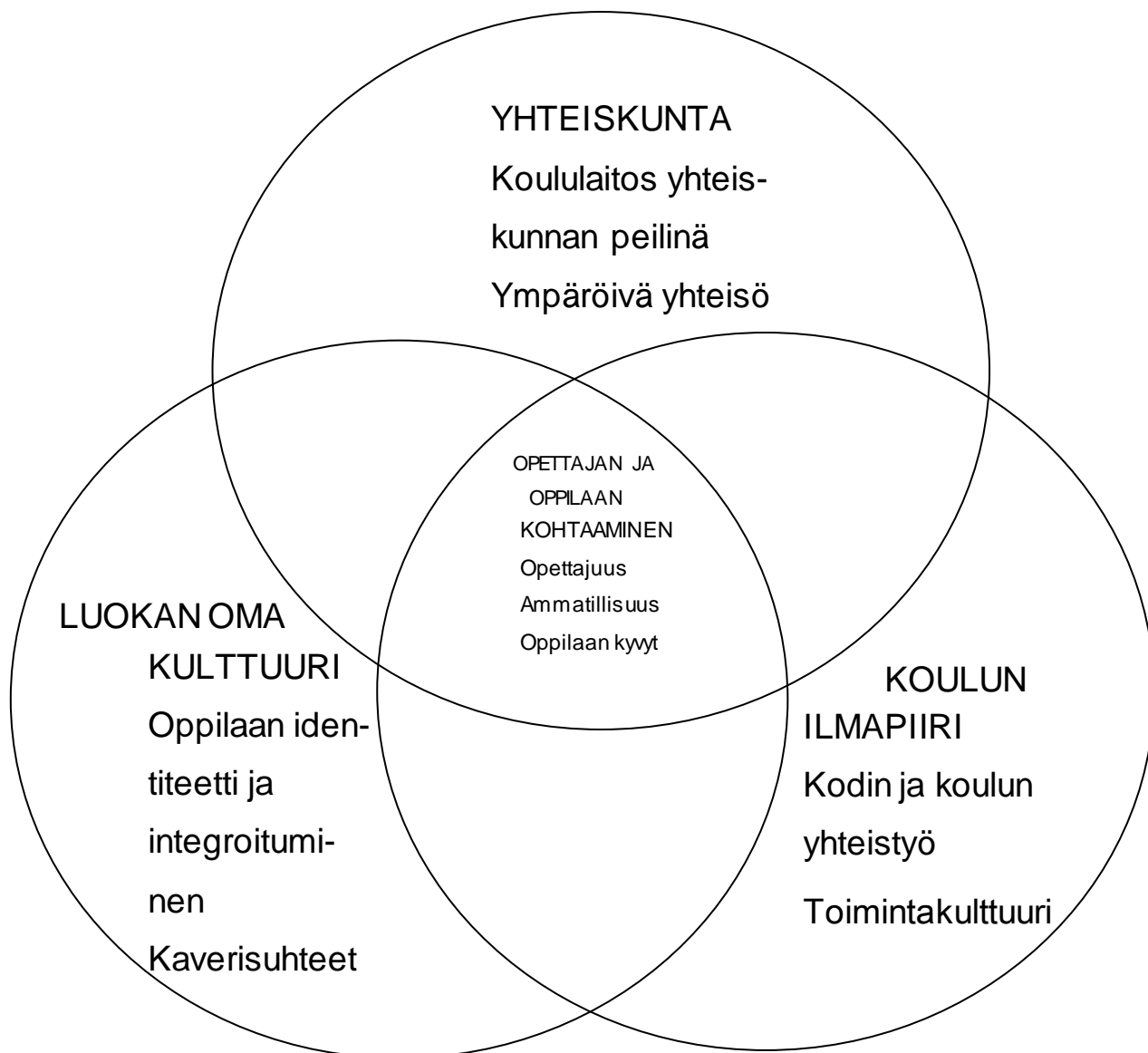
Mielenkiintoinen havainto Kivirauman ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa oli, että monikulttuurista koulua käyvien oppilaiden vanhemmat olivat muiden koulujen vanhempia tyytyväisempiä muun muassa koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön sekä opettajien innostuneisuuteen (Kivirauma ym. 2015, 262). Tämän tutkimuksen opettajien koulun ja kodin välinen yhteistyö tuntuisi olevan hedelmällistä. Yhteistyö edesauttaa ja madaltaa omalta osaltaan kynnystä koulussa tapahtuviin kohtaamisiin opettajan ja vanhempien välillä, ja sitä kautta myös oppilaan ja opettajan välillä.

Opettajat Suomessa ovat varsin korkeasti koulutettuja. Opettajan viran haltijaksi vaatimuksena on pääsääntöisesti ylempi korkeakoulututkinto. Antikaisen ja ym. (2006, 211-212) mukaan opettajan käytännön työ luokkahuoneissa on usein hyvin pragmaattista toimintaa, joka keskeisesti määrittyy pyrkimyksestä säilyttää luokkahuonekontrolli. Opettajan työlle on ominaista didaktinen vapaus. Työtä tehdään usein kenenkään ulkopuolisen kontrolloimatta ja eristyneessä luokkahuoneessa. Oppilaat omaksuvat vähitellen tietyn käsityksen koulun ja opettajien käytännöistä ja omasta oppimiskyvystään. Sopeutuva oppilas mukautuu useimmiten vastaan hangoittelematta koulun ja opettajien institutionaalisiiin odotuksiin. (Antikainen ym. 2006, 211-212.) Tämä didaktinen - ja pedagoginen vapaus on tavallaan mahdollistanut opettajan tutkimuksessa esiin tulleen vääränlaisen vallankäytön suhteessaan oppilaisiin.

Liebkindin (2001) mukaan myönteiset, tukea antavat suhteet aikuisiin ja ikätovereihin, ovat tärkeitä kaikille nuorille. Maahanmuuttajat eivät ole poikkeus. Oppilaiden kokemukset vanhemmilta ja ikätovereilta saadusta tuesta ovat selvästi yhteydessä positiivisesti moneen koulussa menestymisen seikkaan muun muassa koulumotivaatioon, koulusuoritukseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Tukea antavien sosiaalisten suhteiden katsotaan vaikuttavan enemmän sopeutumiseen. (Liebkind ym. 2001, 141.) Tämän tutkimuksen havainnot tukevat

aiempaa tutkimusta, vaikka Liebkindin ja kumppaneiden tulokset ovat 2000-luvulta, niin nämä myönteiset kokemukset tuesta vanhemmilta, opettajilta ja ikätovereilta ovat edelleen relevantteja.

Kuviossa (ks. kuvio 1) keskeisessä merkityksessä on kolme eräällä tavalla hierarkkista osatekijää. Yhteiskunta, yksittäinen koulu, koulussa tietty luokka omine kulttuureineen vaikuttamassa omalta osaltaan luokassa yksittäisen oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Todellisuudessa nämä osatekijät eivät olleet hierarkkisissa suhteissa muutoin, kuin jatkuvasti pienenevien yksilömäärien suhteen. Siksi ne onkin kuvattu toistensa lomitse ja päällekkäin menevinä palloina. Jokainen komponentti vaikutti toisiinsa. Ja kaiken keskiössä on tutkimuskohteemme opettajan ja maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohtaaminen. Yhteiskunnan vaikutus jokaiseen muuhun komponenttiin on helposti ymmärrettävissä sen tarjotessa niin lain määräämät rajat, opetussuunnitelman tavoitteet kuin ekonomiset mahdollisuudet. Näiden taloudellisten ratkaisuiden seuraukset näkyivät koulun ilmapiirissä siten, että opettajat toivoivat selvästi lisäresurssia kouluihin ja luokkiinsa.



KUVIO 1. Oppilaan ja opettajan kohtaamiseen vaikuttavat tasot

Koulun ilmapiiriin vaikutti voimakkaasti rehtorin tekemät valinnat rekrytoinnissa. Opettajat kokivat, ettei tutkimuskouluihimme edes pyrkisi opettamaan opettaja, jolla olisi maahanmuuttajakriittisiä ajatuksia. Opettajat puhuvat eri koulupiirin alueellisista eroista siinä, minkälaisia määriä maahanmuuttajia kussakin koulussa tai luokassa oli. Nämä ovat osittain yhteiskunnallisia ratkaisuja siten, että mille alueille rakennetaan vaikkapa kaupunginasuntoja, joita tarjotaan maahanmuuttajataustaisille perheille. Näin syntyy alueellisia kouluja, joissa on todella suuria prosentuaalisia määriä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Näissä kouluissa on aivan omanlainen kulttuuri – suvaitsevuuden ja “värisokeuden” kulttuuri.

Luokan oma kulttuuri oli parhaimmillaan sellainen, jossa kaikki voivat olla omia yksilöllisiä itsenään ja kaikkien kulttuurillisia taustoja kunnioitetaan. Luokassa on kaikkien yhteinen kulttuuri, jonka oppilaat luovat omalla panoksellaan. Tärkeintä on kunnioitus toisen kulttuuria kohtaan, oli se mikä tahansa. Opettajat kokivat tärkeäksi tutustua oppilaidensa kotikulttuureihin ja taustoihin. Heillä ei vain yksinkertaisesti ollut aikaa ja rahkeita toimia näin koulun monikulttuurisessa arjessa, jossa saman luokan oppilaat saattoivat olla yhdeksästä eri kulttuuritaustasta. Opettajien ja monikulttuuristen luokkien oppilaiden kohtaamisessa käydään läpi kulttuurien erilaisia piirteitä ja kuten haastatellut opettajat kertoivat, huomataan myös miten paljon yhteistä eri kulttuureissa ja uskonnoissa on. Näistä keskusteluista syntyy perusta luokan omalle kulttuurille, suvaitsevaisuudella ja samanarvoisuudelle.

Yksittäisen oppilaan ja opettajan kohtaamisessa näkyivät yhteiskunnalliset vaikutukset luokan rakenteen muodossa, opettajien uupumisena resurssien puutteen alla ja kokemuksena siitä, ettei oppilas saanut sitä opetusta, jota hän olisi tarvinnut. Lisää aikuisia toivottiin luokkiin, kuten edellä esitetään. Toisaalta tämän opettajan ja oppilaan kohtaamisen seuraukset olivat havaittavissa yhteiskunnallisella tasolla parhaimmillaan menestystarinoita esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten tyttöjen kouluttautumisesta pitkälle opettajan luodessa heihin ensimmäisen tiedonjanoa pisan. Ikävänä skenaariota nähtiin taas, että oppilas siirtyi peruskoulusta yhteiskuntaan vailla niitä tietoja ja taitoja, joita hänellä olisi kuulunut olla. Opettajat kokivat tämän heidän uupumuksestaan seuraavan välinpitämättömyyden ja sormien välistä katselun olevan melkoinen karhunpalvelus oppilaille. Karhunpalvelus se on luonnollisesti myös yhteiskunnalle. Kun perustaidoton nuori yrittää turhaan löytää paikkaansa aikuisten maailmassa ja jos ei sitä löydä mahdollisesti masentuu, syrjäytyy ja aiheuttaa kustannuksia yhteiskunnalle. Puhumattakaan siitä mikä potentiaali hänessä menee hukkaan. Yhteiskunta, koululaitos, luokka, oppilaan ja opettajan kohtaaminen ovat siis kaikki vuorovaikutuksessa toisiinsa.

Illich (1972) pyrki osoittamaan, että arvojen institutionalisointi ja niiden sitominen tiettyihin laitospäisiin järjestelmiin johtaa väijäämättömästi fyysiseen

saastumiseen, yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen ja psykologiseen kyvyttömyyteen (Illich 1972, 10-11). Saurènin (2008) mukaan Illichin koululaitoksen kritiikki kohdistuu tavallaan koko länsimaista yhteiskuntaa vastaan. Ymmärtääksemme koulua meidän tulisi ymmärtää sitä ympäristöä ja yhteiskuntaa, joka tekee koulusta koulun. Ja tämä koulu asettaa opettajalle omanlaisiansa rooleja ja tekee opettajasta asiantuntijan. Nämä roolit ja koulun fenomenologia yhdessä vahvistavat opettajien asiantuntijavaltaa suhteessa oppilaaseen. Saurènin (2008, 48) mukaan Illichin kritiikissä koululaitosta vastaan koululaitos on kasvattava institutio, joka pakottaa ”asiakkaansa” *asiantuntijavallan* alaisuuteen sekä antautumaan *asiantuntijavallan* alaisuuteen. Illich mielestä: ”läsnäolopakko tekee luokkahuoneesta taianomaisen kohdun, josta lapsi kouluvuosien jälkeen karkotetaan aikuisen elämään.” (Saurèn 2008, 49). Tämä on liittymäkohta ajatteluun, jonka mukaan kouluissa opitaan joustamaan omista arvoista. Koulussa oppilaat sopeutuvat valitseviin normeihin kyseenalaistamatta niitä (Saurèn 2008, 49). Tässä mielessä tutkimukseen osallistujat ovat kokeneet ”aikuisen elämän” jo lapsena kohdatessaan koulun ulkopuolella väheksyviä ja ylenkatseen kohteena olemisen tunteita arkipäiväisissä tilanteissa, joissa joku aikuinen ihminen kohtelee heitä epäkunnioittavalla tavalla. Tutkimuksessa koulun rooli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla näyttäisi tässä mielessä ”onnistuneen”. Opettajat ovat osanneet käyttää *asiantuntijavaltaansa* oikein. Oppilaat ovat kokeneet, että koululaitos ja opettajat ovat osanneet luoda koulusta paikan, jossa kaikki on ”hyvin” ja koulusta on ollut eräänlainen turvasatama, missä on voinut olla identiteettinsä mukainen ihminen. Negatiiviset asiat ovat pääosin kohdattu koulun ja luokkahuoneen ”kohdun” ulkopuolella. Oppilailta ja heidän vanhemmiltaan on vahva usko koulutukseen ja tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajanuoret ovat selviytyneet koulustaan kaikki suhteellisen hyvin, on ymmärryksemme mukaan nähtävissä, että oppivelvollisuuskoulu ei välttämättä takaa kaikille koulutuksen tasa-arvoa, koska oppilaiden taustat ja valmiudet ovat hyvin erilaisia. Joidenkin suomalaistaustaisten suhtautuminen on muuttunut negatiivisempaan suuntaan.

"..mulla tuli sellanen tunne kun niitä (turvapaikanhakijoita) tuli, että ihmisistä tuli rasistisempia.. (O3) Joo, musta tuntuu, että kaikki rupes kattoon jokaista ulkomaalaista, et oot-säjoku turvapaikanhakija...joku arabi...kattokaa noita kurdeja! (O1) kattokaa noita tiekäläisiä! Hahaa, teillä ei ole maata...Ärsyttää tollanen tosi paljon! (O3)

"..kerran mulla kävi sillai, että oli sellanen yleisvessa ja sit tota pesin käsiä ja sitten siihen tuli mummo ja kysy että mistä maasta sä olet tullu? Mä olin että Kurdistanista, ja sitten se kysy heti että mikä uskonto? Mä oli sillai että islam?...se ei sanonu mitään..se vaan lähti meneen!!...(naurua)...näytänkömä NOIN pelottavalta!! (O3)

Maahanmuuttajat ovat puettuja jonkinlaiseen viittaan, jota he kantavat mukanaan kaikissa kohtaamisissa aina. Onko suomalainen yhteiskunta valmis riisumaan heiltä tuon viitan ja kohtamaan ihmisen ihmisenä? Illichin ajatuksena ja toiveena oli, että oppiminen vapautuisi kouluista, joka tosin vaatisi poliittista ja kulttuurista vallankumousta (Saurèn 2008, 164).

Saukkosen (2013, 222-223) mukaan Suomen virallinen politiikka puhuu kotoutumisesta, mutta tämän prosessin lopulliset tavoitteiden saavuttamisen keinot jäävät ylimalkaiseksi ja epäselviksi. Suomalaiseen yhteiskuntaan osallistumisen ja sen kulttuuristen edellytysten sekä kielen, kulttuurin ja identiteetin säilyttämisen osalta. Yhteiskunnan paine yhdenmukaistaa ihmisiä monien suomalaisten odotuksena muun muassa siinä, että maahanmuuttajat alistuvat olemaan niin kuin "muutkin". Helsingin kaupungin maahanmuuttojohtaja Forsander (2004) on käyttänyt suomalaisuusvajeen termiä osoittamaan sitä kohtaa, jonka avulla maahanmuuttajan riittämättömyyttä tai hänen kotoutumisensa epätäydellisyyttä voidaan yhä vain uudelleen osoittaa. Selkeiden kriteerien puuttuessa lopullista "maalia", suomalaiseksi tulemistä, voidaan siirtää jatkuvasti eteenpäin. Maahanmuuttajan ulottumattomiin. Tarvittaisiin jonkinlaista yhteistä linjaa, miten Suomessa toimitaan ja mitä maahanmuuttajilta kulttuuriseen kotoutumisen mielessä edellytetään. Kyse on yhdessä elämisen sekä keskinäisen kontaktin ja vuorovaikutuksen säännöistä. Tutkimuksemme mukaan yhdessä eläminen, keskinäinen kontakti ja vuorovaikutus ovat pääsääntöisesti olleet myönteisellä tavalla tutkimukseen osallistujien kouluissa kunnossa.

Sopii kuitenkin pohtia, onko tämä maassamme ja länsimaisessa kulttuurissa yleisesti vallitseva ajatus normaliteetista yleensäkin ihmisarvoinen? Länsimaisessa kulttuurissa ihminen määritellään sen mukaan normaaliksi ja tärkeäksi miten paljon hän tuottaa ja pystyy kuluttamaan. Koululaitos puolestaan hoitaa

omaa tehtävänsä tässä yksilöiden tasapäistämässä. Tässä tutkimuksessa ilmeni näiden yhteiskunnassa vallitsevien arvojen merkittävä vaikutus niin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kuin heidän opettajiensa elämään. Jos näkisimme erilaisuuden enemmän mahdollisuutena, kun haasteena suhteemme valtaväestöstä poikkeaviin maahanmuuttajiin voisi muuttua merkittävästi.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Perttulan (1995, 39-40) mukaan ihmistieteellisessä tutkimustavassa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun lähtökohta on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus. Ihmistieteissä luotettavuuden tarkastelu edellyttää ihmiskäsityksen julkituomista. Tutkijan tulisi filosofisluonteisesti analysoida käsityksensä ihmisen perusluonteesta ennen empiirisen tutkimuksen aloittamista. Perttula (1995, 39-40) väittääkin, koska ihmistieteellisen tutkimustavan luotettavuuden kriteerit eivät perustu ensisijaisesti tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin, ei ole mielekästä suin päin omaksua reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä. Luotettavuuden kriteerien on hahmotuttava tutkimusprosessin analyysissä. Oman ihmiskäsityksemme olemme tuoneet esiin.

Tutkijan vastuullisuus on tärkeä osa tutkimusta ja tulee kulkea tutkijan mukana läpi tutkimuksen. Vaikka hän ei kykene kuvaamaan täsmällisesti kaikkea tutkimuksen kulkuun liittyvää on hänen toimittava jatkuvasti niin alkuperäiselle ilmaukselle uskollisena, kun vain pystyy ja päämääränä toisen kokemuksen mahdollisimman totuudenmukainen ja järkevästi jäsennellyt rekonstruktio. (Perttula 1995, 43.)

Näissä kahden ihmisen kohtaamisissa on pyrkimyksenä mennä kohti toisen ihmisen kokemusta ja rekonstruoida se niin hyvin kuin tutkija itsekin subjektina vain pystyy sen tekemään. Tämä rekonstruktio ei voi olla täysin identtinen alkuperäisen kokemuksen kanssa. Tutkijan onkin tärkeää reflektoida omia ajatuksiaan ja aiempia kokemuksiaan liittyen tutkimusteemaan. Miten paljon oma esiymmärrys vastasi opettajien todellisuutta? Esiymmärrys opettajien suhtautumisesta maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin oli melko optimistinen siten, että ajattelin heidän suhtautuvan maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin aivan samoin, kun muihinkin oppilaisiin. Ja toivoin heidän kiinnostävän tähän taustaan

huomiota vain niiltä osin, kun se oli merkityksellistä oppimisen kannalta. Varsinaisen tutkimuksen ajaksi pyrin poistamaan nämä ennakkokäsitykset mielestäni ja ottamaan vapaasti vastaan sen mitä tutkittavat todella aidosti kertoivat kokemuksistaan. Tämä sulkeutumisen ajatus on kuitenkin aina vain pyrkimys eikä voi onnistua absoluuttisesti. (Spinelli 1989; Giorgi 1993; Perttula 1993, 1994a). Ajatukseni olivat mielestäni hyvin lähellä oikeaa, opettajan alkuperäistä kokemusta. Opettajat ajattelivat oppilaiden etua puhtaasti ja keskittyivät näiden lasten osalta niihin asioihin, jotka veivät heidän kielitaitoaan tai oppimastaan eteenpäin.

Kun pohtii läheisten ihmistensä elämäntilanteita, arvoja ja ratkaisuja voi helposti huomata, että jokaisen elämä on ainutlaatuista. Ei löydy kahta samantyyppistä tarinaa kerrottavaksi. Mitä syvemmälle elämänkerta porautuu sitä ainutkertaisemmiksi tarinat muodostuvat. Laadullinen tutkimus on kuitenkin kiinnostunut juuri näistä yksilöllisistä tarinoista ja niiden jäsentelystä. Miten muodostaa tieteen keinoin yksilöllisestä yleistä? Miten kuvata mahdollisimman tarkasti, miten joku on olemassa tässä tutkimuksessa meille?

Tärkeää on varmasti sen inhimillisen ytimen löytäminen, joka jollain lailla koskettaa meistä jokaista. Tutkijan haaste onkin saada pinnan alta kaivettuja esiin jotain niin perusihmismäistä, johon kuka tahansa meistä voi kokemuksellisesti liittyä. Tätä ihmisyyttä olemme lähteneet tavoittamaan ilmiöstä käsin fenomenologisesti avoimin haastatteluin. Koemme, että tämä on se tutkimusmenetelmä, jolla ilmiön perusrakenteesta voidaan saada selvyys. Emme koe, että mikään muu tutkimusmetodi olisi parantanut tutkimuksen adekvaattisuutta tai lisännyt sen ontologista relevanttisuutta. Olisi myös tuntunut järjettömältä valita jotakin toista tutkimusmetodia, avoin haastattelu tuntui luontevimmalta tavalta saada tutkittavat puhumaan vapaasti kokemuksistaan ilman tutkijan vaikkapa teemojen välityksellä ilmaisua rajaavaa vaikutusta.

Olemme pyrkineet kunnioittamaan tutkittavan alkuperäistä kokemusta jättämällä tulososioon paljon alkuperäisiä ilmauksia, jotta lukija voi itse tehdä omat havaintonsa ja arvionsa tutkijoiden tulkinnasta ja miten se vastaa alkuperäistä. Lisäksi luotimme, että opettajien kuvailevan kokemuksiaan itselleen uskollisella

tavalla ja siten voimme olettaa näiden haastattelujen kuvaavan heidän persoona-kohtaista yleistä tietoaan. Opettajat tuntuvatkin puhuvat vahvasti samoista teemoista, joista olivat jo puhuneet aiemmin. Tämän voi havaita, kun katsoo haastateltavien numerointia sitaateista, usein sama ihminen puhuu jostakin tietystä teemasta enemmän kuin muut.

Näiden, niin kun monien muidenkin juuri haastatteluhetkellä vallitsevien olosuhteiden vuoksi, on mahdotonta ajatella, että nämä saadut tulokset olisivat irrotettavissa näistä olosuhteista ja sovellettavissa vastaavan ilmiön tutkimukseen toisaalla. Opettajien kokemukseen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamisesta vaikutti niin vahvasti kummastakin osapuolesta riippumattomat tekijät, kuten yhteiskunta ja toisaalta oppilaiden vanhemmat, ettei ole todennäköistä, että näiden olosuhteiden muuttuessa kokemus olisi muuttumaton. Toisaalta Perttula ei ole päätenyt pitämään soveltavuutta luotettavuuden kriteerinä juuri johtuen kokemuksen ainutkertaisuuden luonteesta (Perttula 1995, 42).

Olemme lisäksi käyneet kahden tutkijan välistä, osin kiivastakin, keskustelua tutkimuksellisista ratkaisuksista, mutta pääpiirteittäin tukeneet toistemme näkemyksiä pyrkien pohtimaan niitä omasta subjektiivisuudestamme käsin. Tämä on tuonut lisää luotettavuutta niin tulosten analysointiin kuin tulosten tulkin- taankin.

6.2 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Yhteiskunnan valtavan suuren merkityksen opettajien kokemukseen olimme jättäneet täysin huomiotta, kun rakensimme tutkimuskysymyksiämme. Yhteiskunnalla ja kouluympäristöllä tuntuu olevan suuri merkitys sekä opettajan että oppilaan kouluarjessa ja kohtaamisessa. Vaikka tutkimuskysymyksemme ei koskenut näitä oppilaan ja opettajan välisen kohtaamisen ulkopuolisia tekijöitä, yhteiskunnan ja kouluympäristön merkitystä, ne osoittautuivat hyvin selkeiksi kohtaa- miseen vaikuttavaksi osatekijäksi tutkimuksemme valossa. Ajattelimme naii-

visti, että voisimme sulkea pois opettajan ja oppilaan kohtaamisesta kaikki ulkopuoliset tekijät, jotka luonnollisesti ympäröivät jatkuvasti heidän vuorovaikutustaan ja olemistaan.

Toisaalta olimme kuvitelleet, että voisimme eristää oppilaan kokemusmaailmasta kodin, perheen ja oman kulttuuriyhteisö ja tutkia puhtaasti hänen kokemuksiaan kohtaamisessa opettajan kanssa. Näin ei todellisuudessa ollut mahdollista teemamme tutkia ja olla samalla uskollinen aineistolle. On nyt jälkeenkä ajateltuna selvää, ettei lapsi voi olla kokemuksellisesti olemassa ilman vanhempiensa ja perhettään.

Näin jouduimme tarkistamaan myös käsitteellisen muotoilumme ”käyttökelpoisuuden” kokemusten analyysien äärellä. Tutkimuksemme tulokset olivat monimuotoisemmat, kun olimme ajatelleet. Toisaalta teoriassamme tukeudumme Illichin, joka toteaa koululaitoksen heijastelevat yhteiskuntamme arvoja ja olevan siten tavallaan pienen yhteiskunta (Illich 1972). Kysyimmekin teoriassamme, pystyykö yhteiskunta vastaamaan muuttuvan maailman ja koululaitoksen haasteisiin taloudellisten resurssien jatkuvasti supistuessa? Vaikka tämä ei ollutkaan varsinainen tutkimuskysymyksemme, niin vastaus siihen piirtyi haastatteluissa karulla tavalla eteemme. Illichin (1972) mukaan:

”Tulee nimetä ne toiveikkaat veljet ja sisaret, jotka uskovat maailman muutokseen. Henkilöt, jotka pitävät toivoa tärkeämpänä kuin odotuksia, rakastavat ihmistä enemmän kuin tuotetta ja näkevät ihmisen yksilöllisyyden. He rakastavat maailmaa, jossa ihmiset voivat tavata toisiaan ja työskentelevät yhdessä toisten kanssa vahvistaen kykyä hoitaa, suojella ja palvella muita.” (Illich 1972, 153.)

Tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat opettajien uupumusta ja toivetta lisäresursseista työnsä tueksi. Opettajat kokivat, että he eivät pystyneet keskittymään opetus- tai ohjaustyöhön vaan joutuivat keskittymään oppilaiden kielestä johtuviin erityistarpeisiin ja kasvattamiseen. Nämä uupumuksen tunteet ovat myös helposti ymmärrettäviä. Jokainen meistä on joskus kokenut joutuvansa tilanteeseen, jossa omat voimat ja jaksaminen ovat olleet koetuksella. Tästä väsymyksestä seurasi lisäksi välinpitämättömyyttä ja oppilaiden koulumenestyksen katsomista läpi sormien. Opettajat kokivat huonoa omaatuntoa sen johdosta, että antoivat joidenkin oppilaiden luisua läpi koulun yhteiskuntaan ilman tarvittavia taitoja. Opettajat esittivät vahvasti toiveensa siitä, että yhteiskunta ymmärtäisi

sen rakenteellisen muutoksen, jonka maahanmuuttajien lisääntyvä määrä oppilaisissa on aiheuttanut myös tuen tarpeessa ja resurssien suhteen.

Olosuhteet, missä opettajat työskentelivät, vaikuttivat vahvasti heidän kokemuksiinsa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suuri prosentuaalinen määrä vaikutti kohtaamiseen siten, että se uuvutti heitä, koska perinteisestä koulupolusta poikkeavia ratkaisuita oli kehiteltävä jatkuvasti. Toisaalta opettajien puheista nousi esiin myös se, miten tämä suuri maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä aikaan sai sen, ettei opettajilla ollut aikaa tai voimia tutustua jokaisen oppilaan kotikulttuuriin, siten kun olisivat toivoneet. Kääntöpuolena tälle oli taas kaikkien eri kulttuurien sulautuminen luokissa, luokan oman kulttuurin kehittyminen ja opettajien "värisokeus". Opettajat kokivat, että luokan omassa kulttuurissa kaikki tasa-arvoisia ja se perustui yhdessä sovittuihin sääntöihin ja peruskohteliasuudelle.

Opettajat puhuivat myös monin tavoin epäoikeudenmukaisuudesta, jota yhteiskunta koulujen ja luokkien rakenteellisina ratkaisuiden muodossa ruokki. He kokivat, että he saivat samaa palkkaa kuin muutkin opettajat, vaikka tekivät paljon raskaampaa työtä luokkiensa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden prosentin noustessa yli 50 %. Osa opettajista teki maahanmuuttajataustaisille oppilailleen omalla ajallaan materiaaleja, jotta voisi olla tyytyväinen omaan opettajuuteensa ja jotta oppilaat oppisivat opetussuunnitelman mukaiset asiat. Opettajat kokivat osin tämän vapaa-alalla työskentelyn henkisesti palkitsevana mutta toivoivat siihen myös ekonomista kannustamista palkan osalta.

Tässä tutkimuksessa esiin nousseet kokemukset ovat näyttäneet opettajien toiveina toimia oikeudenmukaisesti ja eettisesti oikein. Opettajat mainitsivat miten tärkeänä kokevat, että kohtelevat kaikkia oppilaita tasavertaisesti. Heidän halunaan oli auttaa sekä maahanmuuttajataustaisia vanhempia että oppilaita. He kokivat jonkin verran erilaisen kulttuurin aiheuttavan näkemuseroja opettajan ja vanhempien kasvatustajatuksissa ja niiden käytännön toteutuksessa. Talib (1999, 25.) esittääkin, ettei suomalaisessa lastenkasvatuskulttuurissa välttämättä kannusteta tunteiden näyttämiseen ja tämä kävi esille erään opettajan kuvauksessa siitä miten eri tavoin oppilaat voivat reagoida asioiden selvittelytilanteissa, kukin

oman kotikulttuurinsa mukaisesti. Miten tärkeää on muodostaa luokan oma kulttuurin, jossa jokainen joutuu hieman hiomaan ominaiskäytöstään, toinen hilympään ja toinen aktiivisempaan suuntaan.

Opettajien puheissa ei esiintynyt rasismia tai ennakkoluuloja maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan. Sen sijaan opettajat kuvasivat vanhempien törmäävän koululaitosta ympäröivässä yhteiskunnassa rasismiin. Kaiken kaikkiaan kokemus oli se, että vaikka opettajat ovat jo asemansa vuoksi diplomaattisia ja joutuvat valitsemaan sanansa myös työssään tarkkaan ja nopeasti, heistä ei kunnut ulkoa opeteltuja kliseitä kaikkien tasa-arvoisuudesta vaan aitoa välittämistä ja pedagogista rakkautta oppilaita kohtaan. Koko maahanmuuttaja-käsite koettiin keinotekoiseksi. Eräs opettaja totesi, että jos oppilas ei ole koskaan poistunut Mellunmäen kaupunginosasta niin, millä perusteella hän on maahanmuuttaja. Tätä identiteetistä määrittelyä pohtii myös Talib (1999, 36) todetessaan, että vaikka ihminen itse ei kokisi olevansa maahanmuuttaja voi yhteisö kokea hänet niin. Opettajat kokivat myös vastuukseen huolehtia osin vanhempien integroitumisesta suomalaiseen yhteiskuntaan ja olla esimerkkejä turvallisista suomalaisista ihmisistä. Opettajat kuvasivat suomalaisten ja maahanmuuttajien välisistä kulttuurin vaihtoa siten että sitä toisinaan värittävät takertuminen omiin tapoihin ja käytäntöihin. Suomalaisten maailma on muuttunut maahanmuuttajia tullessa jatkuvasti lisää Suomeen ja toisaalta myös maahanmuuttajat ovat joutuneet muuttamaan aivan toiseen maailmaan. Tämä saattaa aiheuttaa mustavalkoista maailmankuvaa puolin ja toisin ja he saattavat pyrkiä jäsentämään maailmaa stereotyyppisen jäykällä ajattelulla. (Talib, 1999, 37.)

Opettajat kuvailivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden identiteetin muodostumiseen liittyviä ristiriitoja monen eri kulttuurin välissä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaita koettiin joutuvan kehittämään identiteettiään hyvin erilaisten arvostuksien keskellä. Ne ryhmät, joihin oppilas väistämättä kodin ja koulun osalta kuului, olivat esimerkiksi uskonnoltaan ja kieliryhmältään hyvin moninaiset. Tämä sosiaalinen identiteetti, jossa oppilas määrittää itseään suhteessa muihin oppilaisiin, perheeseensä ja ympäröivään yhteiskuntaan voi olla todella

monimutkainen ja haastava varsinkin ala-aste ikäiselle lapselle. Oppilaan koettiin pyrkivän liittymään muihin, olemaan ihan tavallinen, samanlainen kuin muut. Oppilaan nähtiin jopa jossain tapauksissa, tämän sisäisen prosessin aikana, pyrkivän häivyttämään omat kotikulttuurilliset juurensa. Tämä on ymmärrettävää, sillä ihmiselle on tärkeää kuulua ryhmään. (Talib, 1999, 36.) Opettajalle tämä näyttäytyi siten, että oppilas kertoi uuden kotimaan maahanmuuttajavanhemmilleen ja kieltäytyi menemästä oman äidinkielen tunneille.

Toivomme, että tämä tutkimus valottaa ja lisää ymmärrystä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja opettajan välisestä kohtaamisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tilanne, jossa luokissa on näin suuria määriä maahanmuuttajataustaisia oppilaita, on uusi suomalaisessa koululaitoksessa.

Aiemmista suomalaisista tutkimuksistaan emme juuri löytäneet vastaavia tutkimuksia, joissa olisi ollut näin suuria prosentuaalista määriä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Ilmiö on vielä uusi ja melko alueellinen mutta kasvava. Puolet maahanmuuttajataustaisista Helsingin asukkaista oli vuonna 2015 alle kouluikäisiä 0-6 vuotiaita. Loogisesti pääteltynä nyt vuonna 2017 noin kolmasosa heistä on rantautumassa koululaitokseen eli olemme todellisen haasteen edessä. Emme tässä tutkimuksessa ole lähteneet ratkaisemaan tätä haastetta vaan lisäämään ymmärrystä ilmiön eri muuttujiin ja kerroksiin vankan kokemuksen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa työskennelleiden opettajien kertomana. Keräsimme tietoa myös oppilaiden kokemuksista, jotta aineistomme olisi mahdollisimman totuudenmukainen ja peilasi myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden näkökulman.

Luonteva jatkotutkimus voisikin olla tutkia vanhempien kokemuksia ja ajatuksia koululaitoksesta, opettajista ja lastensa opiskelusta. Tämä tutkimus täydentäisi nyt piirtynyttä kuvaa ilmiöstä. Vanhempia haastatteleamalla saisimme myös tietoa niistä toiveista, joita heillä on koululaitoksen suhteen. Eräs opettajista ehdotti maahanmuuttajataustaisille vanhemmille pientä kirjasta, jossa esiteltäisiin suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmaa, yhteisiä sääntöjä, wilman käyttöä ja tukitoimia. Vanhempia haastatteleamalla voisi samalla kerätä tietoa siitä, mitä he toivoisivat tämän kirjasen sisältävän.

Tämä ilmiö on myös mitä suurimmassa määrin yhteiskunnallinen ja siitä näkökulmasta olisi osaltaan kiinnostavaa tutkia sitä, miten vaikkapa tilastojen valossa näyttäytyy maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus oppilaista verrattuna siihen taloudelliseen tai resursseissa näkyvään tukeen koulujen budje-teissa. Tämän tutkimuksen perusteella nämä asiat eivät ikävä kyllä korreloi toisiaan positiivisesti.

”Oh, I’m an alien, I’m a legal alien
I’m an Englishman in New York
Oh, I’m an alien, I’m a legal alien
I’m an Englishman in New York”

Sting – Englishman in New York

LÄHTEET

- Ansala, L., Hämäläinen, U., Sarvimäki, M. 2014. Integroitumista vai eriyty-
mistä? Maahanmuuttaja lapset ja – nuoret Suomessa. Helsinki: Kelan tut-
kimusosasto
- Antikainen, A., Rinne, R. ja Koski, L. 2006 Kasvatussosiologia. 3. uudistettu pai-
nos. Helsinki: WSOY
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. 1999. Multicultural education: Issues and pers-
pectives. New York: Wiley.
- Brentano, F., Kraus, O., McAlister, L. L., Rancurello, A. C., & Terrell, D. B.
(1973). Psychology from an empirical standpoint. London: Routledge. Al-
kuperäisjulkaisu vuodelta 1874.
- Burrell, G & Morgan, G. 1979. Sociological paradigms and Organizational Ana-
lysis. Elements of the Sociology of Corporate Life. King's Lynn: Biddles
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Greenwood, D. J., Levin, M., Fine, M., Weis, L., . . .
Marcus, G. E. 2005. The Sage handbook of qualitative research (3.uudis-
tettu painos. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. 1976. The School and Society. New York: The Free Press. Alkuperäis-
julkaisu vuodelta 1900.
- Ehrnrooth, J. 1995. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivi-
sen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gummerus
- Eskola, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola J & Suoranta J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopis-
ton kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Gordon, T. Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. 2003. Teoksessa R. Mietola., E. La-
helma. S. Lappalainen ja T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja kou-
lutuksen kentillä, erontekoja ja yhdessä tekemistä. 163-175
- Giorgi, A. 1993. Luennot fenomenologisen psykologian seminaarissa Jyväskylän
yliopiston psykologianlaitoksella 2-3.8.1993.
- Giorgi, A. 2009. The descriptive phenomenological method in psychology: A
modified Husserlian approach. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Gaudeamus. Jyväskylä. Alkuperäisteos vuodelta 1984.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita (20. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Husserl, E. 1998. The Paris lectures. Translation and introductory RSS-syötteenä by Koestenbaum P. Dordrecht: Kluwer.
- Illich, I. 1972. Kouluttomaan yhteiskuntaan. Helsinki: Otava
- Juntunen, M. 1986. Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodiktisen tieteen idea. Helsinki: Gaudeamus
- Kiilakoski, T., Tomperi, T., & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus? Pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Kivirauma, J., Rinne, R. ja Tuittu, A. 2015. Vähemmistönä koulussa. Maahanmuutalasten ja -vanhempien kokemuksia suomalaisesta koulusta. Teoksessa M. Jahnukainen (Toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 249-276
- Korhonen, V., Puukari, S., Valtonen, T., Lairio, M., Rage, A. A., Lämsä, A., . . . Heikkinen, S. 2013. Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163-193.
- Lehtovaara, M. Oliko Piaget syyllinen? Psykologisten kehitysteorioiden kritiikki. Teoksessa Kenen kasvatus? T. Kiilakoski, T. Tomperi, M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 166-196.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi: Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Leivo, M. 2016. Luento 14.12.2016. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Liebkind, K. 2001. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.

Maahanmuuttovirasto. http://www.migri.fi/download/14582_maahanmuuton_vuosikatsaus_2010_fi.pdf

Luettu 26.4.2017

Maahanmuuttovirasto. http://www.migri.fi/medialle/tiedotteet/lehdistotiedotteet/lehdistotiedotteet/1/0/maahanmuuttoviraston_vuosi_2016_enatysmaara_turvapaikkapaatoksia_vastaanotto_edelleen_suurin_menoera_72626

Luettu 26.4.2017

Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 194.

Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu, T., Goodson, I., Sunnari, V., . . . Salo, U. 2005. Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: Eronte-koja ja yhdessä tekemistä. Turku: Turun yliopisto. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Nieto, S. 1996. Affirming Diversity. White Plains: Longman 310-317.

Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava

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

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Perttula, J. 1993. Fenomenologinen psykologia - kokemuksen systemaattista tutkimusta. Psykologia 28, 267-274.

Perttula, J. 1994a. Fenomenologinen psykologia ja sen tutkimusmetodi. Psykologian lisensiaatintyö: Jyväskylän yliopisto.

Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26 (1), 39-46

<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/26/1/kokemuks.pdf>

Luettu: 25.1.2017

Perttula, J., & Latomaa, T. 2005. Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163-193.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Piispanen, M. Luennot. 29.11. 2016. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pusa, A., Juuti, P., Aaltio, I., Siltaoja, M., & Vehkaperä, M. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO.
- Rastas, A. & Huttunen, L. & Löytty, O. (toim.) 2005. Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Suomalainen monikulttuurisuus. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteensa. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatustieteet? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 87-111.
- Rennie D, L. 2012. Qualitative Research as Methodical Hermeneutics. *Psychological Methods* 17(3) 385-398
- DOI: 10.1037/a0029250
- Luettu: 18.1.2017
- Sajama, S. 2015. Merkitys ja tarkoitus: Hermeneuttisen selityksen itsenäisyydestä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 46(3), 276-280.
- Saukkonen, P. 2013. Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamista politiikan vaihtoehdot. Helsinki: Gaudeamus.
- Saurén, K-M. 2008. Asiantuntijavalta-koulutettu mielikuviutus. Systemaattinen analyysi Ivan Illichin tuotannossa esitetystä köyhyyden modernisoitumisesta kulutusyhteiskunnassa. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Saurén 2014, AGON, <http://agon.fi/article/ivan-illichin-aikalaisdiagnoosi/>. Julkaistu 4.4.2014.
- Luettu: 22.12.2016.
- Savolainen P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5-6), 451-458.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajan koulutuslaitos.
- Spinelli, E. 1989. *The interpreted world. An introduction to phenomenological psychology*. London: Sage.
- Smith, J. A. 2016. *Experiencing phenomenology: An introduction*. New York: Taylor & Francis Group.

- Talib, M-T., Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen opiskelijoiden identiteettipuhetta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Talib, M. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Talib, M. 2000. Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tilastokeskus. <http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf>
- Luettu: 18.4.2017
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vuorikoski, M., Törmä, S., & Viskari, S. (2003). Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1. tutkimuslupa alaikäiselle oppilaalle

Kai Rantanen

Hanna Salokorpi

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteen laitos

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

p. 0405937082

email: rantanenkaitso@gmail.com

SUOSTUMUS HAASTATTELUUN

Arvoisat vanhemmat,

Teen opinnäytetyötä Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniukseen. Tutkielman aihe liittyy maahanmuuttajaoppilaan kokemuksiin suomalaisesta peruskoulusta. Tutkielman aineiston kerään haastatteleamalla peruskoulun käyneitä maahanmuuttajaoppilaita. Pyydänkin tässä teiltä lupaa haastatella lastanne tutkielmaani varten. Tutkielman tarkoitus on tuoda esiin maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia suomalaisesta koulusta. Lapsenne henkilöllisyys, asuinpaikka tai koulu EIVÄT tule esiin missään vaiheessa tutkimusta. Ainaoat ihmiset, jotka tietävät haastatteluun osallistuneista henkilöistä ovat tutkijaparini Hanna Salokorpi ja minä itse.

Kaikki haastattelun tiedot ovat täysin luottamuksellisia. Haastattelu äänitetään ja kun olen kirjoittanut sen paperille, äänite hävitetään. Minä, Kai Rantanen suoritan haastattelun.

Haastattelu tehdään lapsenne valitsemassa paikassa helmikuussa ja se kestää noin 45min. Esimerkiksi lähikirjasto tai lapsenne nykyinen koulu ovat hyviä paikkoja haastatteluun. Haastattelu tehdään perjantaina 3.2. klo n. klo 13-15 Laakavuoren ala-asteella rehtori Janne-Pekka Nurmen suostumuksella.

Mikäli teillä on mitä tahansa kysyttävää. Vastaan kysymyksiin mielelläni.

Terveisin

Kai Rantanen

ANNAN LUVAN HAASTATTELUUN _____ (laita X)

Helsingissä _____ 2017

Vanhemman allekirjoitus

Lapsen nimi ja allekirjoitus

Liite 2. Rantasen esiymmärrys

Helsingissä itsenäisyyspäivänä 6.12.2016

Olemme tekemässä H. Salokorven kanssa pro gradua aiheesta maahanmuuttajaoppilas luokassa. Lähestymme aihetta kahdesta näkökulmasta: maahanmuuttajaoppilaidensikä maahanmuuttajia peruskoulussa opettaneidenopettajien näkökulmasta. Kyseessä on laadullinen tutkimus. Metodi on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimme kokemuksia. Hermeneutiikka liittyy aineiston kanssa käymäämme dialogiin.

Tutkimuksen lähtökohtana on oma aikaisempi kandidaatintutkielmani 'Maahanmuuttajatyttöjen kokemuksia koulusta' Kandidaatintutkielmassa nousi voimakkaimmin esiin informanttien kokemuksista opettajien toiminta, niin hyvässä kuin pahassa. Saimme Hannan kanssa idean ottaa opettajia mukaan tähän tutkimukseen, joka käsittelee samoja teemoja. Hanna keskittyy enemmän opettajien osuuteen ja itse perehdyn oppilaiden näkökulmaan. Tutkimuksessa koulun määrittelemme Ivan Illichin koulun fenomenologian kaltaisesti. Koulu on pienisyhteiskunta, joka pitää sisällään opettajat, oppilaat, pakollisuuden, ikään liittyvän näkökohdan sekä opetussuunnitelman.

Fenomenologisessa tutkimusperinteessä tulee kirjoittaa auki oma esiymmärryksensä aiheesta. Tutkijana pystyn pitämään itseni ulkopuolisena puhuttaessa maahanmuuttajien omista kokemuksista. Maahanmuuttaja on automaattisesti erityisen huomion kohteena koululuokassa. Kielen, oppimisen, kotikulttuurin ja valtakulttuuriin sopeutumisen sekä mahdollisesti uskontoon ja rotuun liittyvien eroavaisuuksien erityishuomion kohteeksi. Huomio oppilaaseen kohdistuu opettajien, luokkatovereiden, opetussuunnitelman ja suomalaisen koulukulttuurin suunnalta voimakkaammin kuin valtaväestöön kuuluvien kohdalla. Mitä kauempana oppilas on suomalaisesta kulttuurista, sitä enemmän huomio häneen kiinnittyy muiden toimesta. Nykyisen yhteiskunnallisen ilmapiirin, maahanmuuttokriittisyyden, populismin noustessa ja taloudellisen tilanteen junnatessa alamaissa, maahanmuuttajilla on yhä vaikeampaa kotoutua ja olla Suomen kansalaisena, nykyisenä tai tulevana. Oppilaiden kokemuksiin positiivisesti vaikuttavat: oppilas itse, koti ja perhe, opettaja ja kaverit. Negatiiviset kokemukset tulevat syrjinnästä, rasismista ja epäoikeudenmukaisuudesta joita oppilas kohtaa opettajien ja koulutovereidensa taholta.

Opettajan näkökulma on hivenen mutkikas, koska itselläni on n.10 vuoden kokemus maahanmuuttajien opettamisesta. Olen sinä aikana huomannut, että opettajilla on kovin erilaisia ajatuksia, asenteita ja ennakkoluuloja maahanmuuttajaoppilaista. Tämän tutkimuksen valossa itseäni tutkijan roolissa helpottaa, että Hanna kerää aineiston haastatteleamalla opettajilta. Itselläni saattaisi olla vaikeuksia olla ohjaamatta haastateltavia liiaksi. Informanteiksi on tarkoitus saada kokeneita opettajia, joten kokemus tuo tässä tapauksessa viisautta. Sama toisaalta pätee oppilaiden haastatteluissa. Omat asenteet, ennakkoluulot ja kokemukset täytyy yrittää pitää etäällä haastattelutilanteessa.

Esiymmärrykseni perusteella uskon, että kokemukset ovat suurimmaksi osaksi hyviä. Esiin nousee hienoja selviytymistarinoita, nopeaa oppimista sekä massiiviset tukitoimet.

Käyttäytymisongelmat nousevat esiin merkittävänä työn raskauttajana. Opettajat kokevat tekevänsä parhaansa ja eivät ota sen suurempaa kunniaa onnistumisista eivätkä pidä maahanmuuttajaoppilasta "erilaisena" Hyvä maahanmuuttajien opettaja pitää kaikkia oppilaita samanlaisena ja samanarvoisena

Huonot kokemukset ovat päinvastaisia ja yksittäisiä. Kulttuurien väliset erot ja resurssien riittämättömyys saavat paljon huomiota.

Liite 3. Salokorven esiymmärrys

Tutkijan on fenomenologisessa tutkimuksessa tärkeä kuvata oma esiymmärryksensä. Tämä on tärkeää, jotta hermeneuttinen dialogi aineiston kanssa osoittaisi myös tutkijan oman käsityksen laajentumisen ja konstruktivistisen rakentumisen. Totuus on moniulotteinen asia ja riippuu kokemuksista ja tiedoista asiaan liittyen. "Mitä enemmän tiedät, sitä enemmän siedät"

Oma ennakkokäsitys pitää sisällään jollain tasolla ajatuksen siitä, että maahanmuuttajat ovat osa kantakulttuuria mutta toisaalta osa omaa kotikulttuuriaan ja näiden kulttuurien yhteensovittamisen selkein näyttämö on peruskoulu. Maahanmuuttaja oppilailla on myös suhteessa toisiin maahanmuuttajiin erilainen suhde kuin kantasuomalaisilla, jotka voivat aina peilata itseään selkeämmin ympäristöön ja yhteiskuntaan.

Parhaimmillaan maahanmuuttajavoittoisassa koulussa oppilaat saavat turvallisen ympäristön kasvaa ja kehittyä yksilöiksi, joiden etninen tausta on vain heidän itsemäärittelemänsäsuuruinen osa heidän persoonaansa. Suuri määrä kansallisuuksien ja kulttuurien kirjoa takaa oppilaille mahdollisuuden "sulautua" joukkoon erottamatta vain vaikkapa ihonvärinsä perusteella. Tämä ei välttämättä toteudu oppilasmateriaaliltaan homogeenisemmän alueen koulun arjessa.

Toivottava tilanne on se, ettei opettaja huomio oppilaan maahanmuuttajuutta muuten, kun todellisten opetukseen liittyvien syiden tai tukea tarvetta liisäävien seikkojen johdosta. "Todellisia asioita" ovat vaikkapa kielelliset pulmat tai kaksikielisyyteen liittyvät haasteet.

Uskon itse, että mitä pidempään opettaja on opettanut maahanmuuttajavoittoisella alueella tai miten pidempään koulussa on ollut alueellisesti maahanmuuttajia, sitä luontevampi suhtautuminen opettajalla on oppilaan maahanmuuttajataustaan ja vahvempi kyky kohdata oppilas vain hänen todellisten ominaisuuksiensa, tietojensa ja taitojensa edellyttämällä tavalla.

Kokemus on kasvattanut opettajan kohtaamaan ihmiset ihmisinä eikä jonkun mahdollisen oman ennako olettamuksen mukaisesti. Uskon, että omat kokemukset muovaavat ennakkoluuloja voimakkaammin kuin mikään muu.

Koen, että opettajan ammatti-identiteetti on syvyydeltään erilainen kuin maahanmuuttajan identiteetti. Oppilas on aina oman kulttuurinsa, perheensä ja vaikkapa ihonvärinsä kanssa. Opettaja taas voi vaihtaa alaa kokonaan ja tällöin hän ei enää ole opettaja. Opettajan asenteet ja arvostukset ovat samalla tavoin osa hänen identiteettiään, kun oppilaan omat asenteet ja arvostukset ovat osa hänen identiteettiään ja siten ne ovatkin yhtäläisesti tutkimuksellisesti kiinnostavia. Kaiken keskiössä onkin näiden asenteiden ja arvostuksien kohtaaminen peruskoulun kontekstissa: opettaja virkamiehenä ja oppilas oppilaana.

Niin opettaja kuin oppilaskin ovat osa omaa yhteisöään ja ympäröivää yhteiskuntaa. He eivät ole irrallisia tyhjiössä leijailevia "opettajia" ja "maahanmuuttajia" vaan vallitsevan kontekstin osia. Illich kuvaa koulua pienen yhteiskuntana, joka vastaa hyvin myös näkemystämme koululaitoksesta.

Haastattelun liittyviin ajatuksiini lisäisin vielä, että koen opettajien olevan "virkansa" puolesta todennäköisesti taitavia diplomaatteja ja heidän maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen liittyvät piilokäsitykset ja kokemukset saattavat olla vaikeita saada esiin. Opettajat ovat tottuneet valitsemaan sanansa huolella ja siksi haastattelussa onkin erityisen tärkeää pystyä luomaan luottamuksellinen ja hyväksyvä tunnelma sekä vaalimaan tätä tunnelmaa läpi haastattelun. Voi olla, että tämä luottamus syntyy vuorovaikutuksessa siten että tutkija kuvaa myös omia tuntemuksiaan ja kokemuksiaan?!

Aineistolähtöisyys, tutkimuskysymykset tarkentuvat aineistosta nousevien "vastauksien" perusteella. Itsereflektio teemana, jokainen opettaja joutuu mietti-

mään omaa suhtautumistaan maahanmuuttajaoppilaaseen. Miten paljon maahanmuuttajuudesta, vaikka se olisi näennäistä kuten esim. toisenpolvenmaahanmuuttajien tapauksessa, on syynä opettajan antaessa vaikkapa selityksiä oppilaan oppimiseen, käytökseen tai koulumenestykseen? Mitä maahanmuuttaja oppilas minulle merkitsee?

Liite 4 Taulukko oppilaiden aineiston analyysistä

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alakategoriat	Yläkategoriat
<p>Tää ala-aste oli sellainen mistä mä tykkäsin. Täällä riittää muistoja ihan siikana... O1</p> <p>Me oltiin kanssa leirikoulussa kutosella me oltiin turun saaristossa...O3</p>	<p>Tykännyt ala-asteen koulutaan</p> <p>Leirikoulussa</p>	<p>-Koulun yleinen ilmapiiri</p> <p>-Koulun retket</p> <p>-Opetustyhmät</p>	<p>Koulun toimintakulttuuri</p>
<p>..opettajat on ollu hyviä ja asiat on ollu tärkeitä ja hyviä mitä ne on opettanut.. oon saanu hyvää opetusta... HO2 . ja sit se oli sil-lai etten kun nyt tulee koko luokalle ja jälki-istuntoa... jotain tollasta...naurua..O3</p>	<p>-Opettaja osannut opettaa hyvin</p> <p>-Opettaja suuttunut usein</p>	<p>-Opettajan toiminta</p> <p>-Opettajan ominaisuudet</p>	<p>Opettajan ammatillisuus</p>

<p>Mä olin sillai et tuun kaikkien kanssa toimeen, Mä tuun helposti ja sitten oli niinku, Mä puhuin kaikkien kaa ja niinku... O1</p>	<p>-Tullut toimeen kaikkien kanssa. -Sosiaalinen</p>	<p>-Sosiaaliset taidot -Oppilaan tunteet -Kielen oppiminen -Oma toiminta ja asenne -Kaverit ja kiusaaminen</p>	<p>Oppilaan kyvyt ja kaverisuhteet</p>
<p>..hän sanoi että tarvitaan paljon ulkomaalaisia poliisiksi, hän sanoi hae pääset helposti.., mutta mulla on tää kun mä oon muslimi, Mä en voi jättää mun huivia... O4 -sit mä pyysin kyllä aina äidiltä apua..O2</p>	<p>-Ristiriita uskonnon ja suomalaisen yhteiskunnan välillä. -Äiti auttanut</p>	<p>-Koulun ulkopuolinen kulttuuri -Kodin tuki ja kulttuuri</p>	<p>Ympäröivä yhteisö</p>

