

**Opettajien käsityksiä roolistaan kotouttamisen  
edistäjänä**

Vilma Komulainen & Inka Perokorpi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Artikkelimuotoinen  
Kevätlukukausi 2023  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Komulainen, Vilma ja Perokorpi, Inka. 2023. Opettajien käsityksiä roolistaan kotouttamisen edistäjänä. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 50 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä omista rooleistaan kotouttajana Äidit mukana -hankkeessa sekä saada tietoa kotoutumista edistävästä tekijöistä. Kotoutumista tarkasteltiin yksilön ja kotouttamista yhteiskunnan tasolla. Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella, ja sen analyysitapa on ongelmalähtöinen sisällönanalyysi. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina kuudelta Äidit mukana -hankkeessa toimivalta opettajalta helmikuussa 2022. Haastateltavat olivat luokanopettajia ja ammatillisia opettajia. Äidit opiskelivat lastensa kouluissa alkuopetuksen luokissa.

Tutkimus tuotti uutta tietoa Äidit mukana -hankkeesta sekä opettajien kokemuksista kotouttamishankkeen parissa toimimisesta. Opettajat näkivät oman roolinsa kotouttajina myös yhteiskunnallisesti merkityksellisenä. He raportoivat pystyvänsä omalla toiminnallaan edistämään maahanmuuttajaäitien kotoutumista muun muassa kielitaidon kehittämisellä sekä äitien kohtaamisen avulla ja näin auttamaan äitejä pääsemään kiinni työelämään ja osalliseksi yhteiskuntaa. Myös äitien motivaatiolla oli merkitystä oppimisessa ja opintoihin kiinnittymisessä. Kielitaito nähtiin merkityksellisenä kotoutumista edistävästä tekijänä. Opettajat kuitenkin nostivat esiin vastauksissaan, että kielitaito ei yksin riitä onnistuneeseen kotoutumiseen.

Tutkimuksemme aihe on erittäin ajankohtainen ja näkyy merkittävänä koulun arjessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvaessa. Tutkimuksemme antaa tärkeää tietoa opettajankoulutuksen kehittämiseen, jotta tulevaisuuden opettajat omaisivat valmiuksia toimia yhä monimuotoistuvammassa koulumaailmassa.

Asiasanat: kotoutuminen, kotouttamisen edistäminen, maahanmuuttaja, opettaja, kielitaito

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ .....</b>	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ.....</b>	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
1.1 Kotouttaminen Suomessa.....	5
1.2 Kielitaito ja työllistyminen kotoutumisessa.....	7
1.3 Opettaja kotouttamisen edistäjänä.....	9
<b>2 TUTKIMUSMENETELMÄT .....</b>	<b>13</b>
2.1 Tutkimuskonteksti.....	14
2.2 Tutkimukseen osallistujat.....	15
2.3 Tutkimusaineiston keruu .....	15
2.4 Aineiston analyysi .....	17
2.5 Eettiset ratkaisut .....	21
<b>3 TULOKSET .....</b>	<b>23</b>
3.1 Opettajien kokemukset kotouttajana toimimisesta .....	23
3.2 Avaimet onnistuneeseen kotoutumiseen.....	27
<b>4 POHDINTA .....</b>	<b>31</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>38</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>50</b>

# 1 JOHDANTO

Maahanmuuttajien määrä kasvaa Suomessa vuosi vuodelta (Tilastokeskus, 2022), ja sen ympärillä käydään erittäin vilkasta yhteiskunnallista ja poliittista keskustelua (Eduskunta, 2022). Kotoutuminen ja erityisesti työmarkkinoille kiinnittyminen puhuttaa laajalti (esim. Kiviholma & Karhunen, 2022, 34). Maahanmuutto tuo yhteen maita, kansoja ja kansalaisyhteiskuntia ja on näin yksi aikakautemme suurista ilmiöistä (Hämäläinen, 2020; McAuliffe & Triandafyllidou, 2022; Urquia & Gagnon, 2011). Lisääntynyt maahanmuutto Suomessa on mahdollistanut monikulttuurisuuden monilla aloilla (Harju-Autti & Sinkkonen, 2020; Sinkkonen & Kyttälä, 2014, 168; Virta & Tuittu, 2020, 116), ja se vaikuttaa myös koulun kehityksessä ja kehittämisessä (Sinkkonen & Kyttälä, 2014, 168; Virta & Tuittu, 2020, 116). Hämäläisen (2020) mukaan Suomi tarvitsee maahanmuuttoa, sillä yhtenä ratkaisuna vanhenevaan väestöön ja laskevaan syntyvyyteen on maahanmuuttajien kotoutuminen osaksi Suomen kestävästä tulevaisuudesta (Hämäläinen, 2020). Muuttoliike Suomeen kasvaa jatkuvasti, ja kotouttamispolitiikka ohjaa sitä, miten maahanmuuttajat integroituvat suomalaiseen yhteiskuntaan (Hämäläinen, 2020; Saukkonen, 2013, 94).

Kotoutuminen on kaksisuuntaista vuoropuhelua ja yhteistoimintaa (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016; Sam & Berry, 2010), ja sen päämäärä on, että maahanmuuttajalle syntyy tunne, että hän kokee olevansa yhteiskunnan aktiivinen ja täysivaltainen jäsen (IOM, 2012; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2020). Suomalaista kotoutumispolitiikkaa määrittelee kotoutumislaki (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386). Kotoutumislaisissa kotoutuminen määritellään maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteiseksi kehitykseksi (KotoL 2010/1386), jossa yhteiskunta kehittyy väestön monimuotoistuesssa ja maahanmuuttaja saa yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia taitoja ja tietoja (EC, 2003; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2020; Valtioneuvosto, 2021). Työ- ja elinkeinoministeriön (2016) mukaan samalla tuetaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämistä sekä edistetään yh-

denvertaisuutta ja naisten ja miesten välistä tasa-arvoa. Onnistunut kotoutuminen osaksi suomalaista yhteiskuntaa lähtee yksilöstä itsestään ja vaatii osallistujalta vastuullisuutta ja aktiivisuutta (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016).

Kotouttamisella tarkoitetaan viranomaistoimenpiteitä, joilla edistetään yksilön kotoutumista hyvinvoinnin, koulutuksen ja työllistymisen keinoin (THL, 2022a). Kotouttamisen termi tulisi Valtioneuvoston (2021) mukaan vaihtaa kotouttamisen edistämiseen, sillä termin voi tulkita niin, että maahanmuuttaja olisi ainoastaan toiminnan kohteena ilman aktiivista omaa roolia kotoutumisessa (Valtioneuvosto, 2021). Maahanmuuttajalla tarkoitamme tässä tutkielmassa maasta toiseen muuttanutta henkilöä (Maahanmuuttovirasto, 2023; Urquia & Gagnon, 2011).

Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettaminen ei ole Suomessa laajasti tutkittu aihe (Vigren ym., 2022), vaikka Suomen ulkopuolella kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisten opiskelijoiden opetusta on tutkittu pitkään (Paddilla, 2004; Vigren ym., 2022). Kotouttamista ja kotoutumista voidaan tarkastella niin yksilön, perheen, yhteisön kuin yhteiskunnankin tasolla (Schubert, 2013, 64; Yijälä & Luoma, 2018, 10). Tämä tutkielma tarkastelee kotouttamista yhteiskunnan ja kotoutumista yksilön tasolla.

## **1.1 Kotouttaminen Suomessa**

Maahanmuuttajan kotouttamista suomalaiseen yhteiskuntaan edistetään viranomaisten sekä muiden eri toimijoiden, kuten TE-toimistojen ja erilaisten järjestöjen ja yhdistysten tarjoamalla palveluilla, ohjauksella ja neuvonnalla (Havi ym., 2012, 22; KotoL 2010/1386). Näiden toimien avulla edistetään maahanmuuttajien työllistymistä sekä sitouttamista työmarkkinoille (Kiviholma & Karhunen, 2022, 34). Työ- ja elinkeinoministeriön mukaan (Valtioneuvosto, 2020) työllistyminen ei yksinään ole osoitus onnistuneesta kotouttamisesta, vaan lisäksi osallisuuden kokemus, oikein mitoitettut kotouttamistoimet ja koettu myönteinen asenneilmapiiri maahanmuuttajia kohtaan ovat tärkeitä prosessin onnistumisessa (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2012). Koulutus, kielitaito tai muut maahanmuuttajan yksi-

ölliset ominaisuudet eivät yksin selitä kotouttamisen onnistumista tai työllistymistä, sillä kyseessä on laajempi maahanmuuttopolitiikan muodostama ympäristö, johon vaikuttavat yhteiskunnan asenteet (Valtioneuvosto, 2020). Bijlin ja Verweijin (2012, 37) mukaan mitä lähempänä maahanmuuttajien työssäkäynti, opiskeluaste sekä kielitaito ovat valtaväestöön nähden, sen onnistuneempana kotouttamista voidaan pitää.

Maahanmuuton lisääntyminen on tuonut mukanaan myös kotouttamisohjelmat (Lepola, 2000) ja kotoutumiskoulutukset (Työ ja elinkeinoministeriö, 2012). Niiden tavoitteena on edistää kotouttamista kielikoulutuksen ja kulttuuriin tutustumisen avulla mahdollistaen sellaiset kielelliset, yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja elämänhallintaan liittyvät valmiudet, joiden avulla maahan muuttanut pystyy selviytymään arkielämässä, toimimaan työelämässä sekä hakeutumaan jatko-opintoihin (Kiviholma & Karhunen, 2022, 34; OAJ, 2019; OPH, 2022). Tavoitteena on maahanmuuttajien osallisuuden vahvistaminen kaikilla yhteiskunnan sektoreilla mutta erityisesti työelämässä ja koulutuksessa (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2012).

Suomalaista kotoutumispolitiikkaa säätelee valtion kotouttamisohjelma, joka laaditaan neljäksi vuodeksi kerrallaan (KotoL 2010/1386). Kotoutumispolitiikan keskiössä on maahanmuuttajien koulutus, työllistymisen edistäminen sekä maahanmuuttajalasten ja -perheiden sekä naisten tuki (Mustonen ym., 2021; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2012). Maahanmuuttajien asema työmarkkinoilla on useilla mittareilla arvioituna heikompi kuin valtaväestöllä, sillä työmarkkinoille pääsy on heillä hitaampaa (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2022). Onnistuneilla kotouttamistoimilla parannetaan maahanmuuttajien kiinnittymistä työmarkkinoille, joudutetaan työllistämistä ja kiinnittymistä yhteiskuntaan (Kiviholma & Karhunen, 2022). Keskeisimmiksi esteiksi työmarkkinoille pääsyssä nousevat riittävän kielitaidon lisäksi ennako-oletukset, joita maahanmuuttajat kohtaavat (Arajärvi, 2009, 63; Schubert, 2013, 63). Suomessa on osana kotoutumista asetettu tavoitteita, joilla sekä vähennetään syrjintää että lisätään sosiaalisia oikeuksia, jotta maahanmuuttajien kouluttautumista voidaan edistää (EC, 2003). Taloudellista ja sosiaalista eriarvoisuutta vähentävät yhteiskunnan toimenpiteet

auttavat valtaväestön lisäksi myös maahanmuuttajia (KotoL 2010/1386; Schubert, 2013, 65; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 201).

## 1.2 Kielitaito ja työllistyminen kotoutumisessa

Kielitaito on esimerkiksi kielellistä selviytymistä erinäisissä tilanteissa (Hujanen, 2010, 228). Erityisesti kielitaidolla on nähty olevan kriittinen merkitys maahanmuuttajan kotoutumisessa (Adamuti-Trache, 2013; St. John & Liubinienė, 2021) ja työllistymisessä (Abdulla, 2017; Hujanen, 2010, 228). Suomen kielen oppiminen tukee kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (OPH, 2014), ja päinvastaisesti heikko suomen kielen taito on maahanmuuttajia syrjäyttävä tekijä (OAJ, 2019). Työmarkkinoille kiinnittyminen ja työllistyminen edistävät maahanmuuttajan integroitumista (Çelikaksoy & Wadensjö, 2015, 3; Franzén & Johansson, 2004, 1), ja työpaikan saaminen voi olla korvaamaton osa kotoutumista (Valenta, 2008, 24). Työ on maahanmuuttajille tärkeimpiä tekijöitä onnistuneessa kotoutumisessa (Havi ym., 2012, 26; Valenta, 2008).

Työpaikka on monipuolinen kielenoppimisympäristö, ja oma työyhteisö on tärkeä kielen omaksumiselle (Hujanen, 2010, 232; Valenta, 2008). Työpaikkaa pidetään tilana, jossa on mahdollisuus kohdata muita ihmisiä ja oppia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa uuden kotimaan kieltä ja kulttuuria (EMN, 2022; Yijälä & Luoma, 2018, 12). Kielen mukana oppijalle välittyy tietoa työkuulttuurista sekä -käytännöistä, mikä auttaa työntekijää hahmottamaan oman roolinsa työyhteisössä (Hujanen, 2010, 228). Työnteko määrittää arkeamme rytmittämällä ajankäyttöä ja tarjoamalla sosiaalisia verkostoja (Yijälä & Luoma, 2018, 5). Työttömällä maahanmuuttajalla on huonommat mahdollisuudet luoda suhteita valtaväestöön kuin työssä käyvällä (Valenta, 2008, 33). Töissä olevalla maahanmuuttajalla on yleensä paremmat mahdollisuudet kielitaidon kehittämiseen kuin sellaisella, kenellä ei ole yhteyksiä valtaväestöön (Tarnanen & Pöyhönen, 2011, 139). Sosiaalisen verkoston rakentaminen koulutuksen aikana on tärkeimpiä asioita maahanmuuttajaopiskelijalle (EMN, 2022; Maunonen-Eskelinen ym., 2005, 4). Suomen kielen taito nähdään keinona saavuttaa tavoitteita ja siltana sosiaalisiin

suhteisiin (Tarnanen & Pöyhönen, 2011, 149), jotka ovat reunaehtoja yhteiskuntaan kiinnittymisessä helpottaen kulttuurista ja taloudellista integraatiota (Valenta, 2008, 1). Työllistyminen sekä työpaikan säilyttäminen edellyttää yksilöltä halua oppia uutta ja kehittää kielitaitoaan (Tarnanen & Pöyhönen, 2011, 143). Moni maahanmuuttaja on kuitenkin epävarma kielitaidostaan eikä osaa hakea työtä niin itsenäisesti kuin Suomessa odotetaan (Peltola & Metso, 2008, 101).

Kotoutumisessa on tärkeää maahanmuuttajien ja valtaväestön välinen kanssakäyminen niin arkipäivän tilanteissa kuin koulu- ja työelämässäkin (OPH, 2012). Virallisella ja epävirallisella socialisaatiolla on merkittävä vaikutus siihen, kuinka aikuiset maahanmuuttajaopiskelijat näkevät itsensä yhteiskunnan ja koulun jäseninä (Lee & Sheared, 2002, 34). Adamuti-Trachen (2013) tutkimus osoittaa, että maahanmuuttajien kielitaidon kehitys on yhteydessä siihen, kuinka paljon kieltä käytetään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Maahanmuuttajat tarvitsevat kielitaidon lisäksi tukea myös muilla elämänalueilla, jotta kotoutuminen onnistuu (Intke-Hernández, 2015, 145).

Useissa tapauksissa maahanmuuttajien lapset koulutautuvat vähemmän verrattuna valtaväestöön kuuluviin lapsiin (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013, 185). Tähän nähdään syynä vanhempien sosioekonominen asema. Se on maahanmuuttaneilla vanhemmilla keskimäärin heikompi kuin valtaväestöllä, mikäli lähtömaan koulutusjärjestelmä on ollut puutteellinen tai heillä on ollut työllistymisvaikeuksia. (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013, 188.) Vanhemmilla voi olla kielivaikeuksien lisäksi myös hankaluuksia ymmärtää suomalaista koulutusjärjestelmää (Alba ym., 2011). Vanhempien koulutusmahdollisuuksia edistämällä perheen sosioekonominen asema kohentuisi ja lasten koulumenestys parantuisi (Kosonen ym., 2019, 4; Teräs & Kilpi-Jakonen 2013, 189).

Erityisesti äitien rooli onnistuneessa kotoutumisessa on todettu tutkimuksissa merkittäväksi ja koko perheen kotoutumista edistäväksi (EMN, 2022; Havi ym., 2012, 24; Kosonen ym., 2019, 1). Maahanmuuttajataustaisten naisten työllistyminen vahvistaa perheissä käsitystä naisen tasa-arvoisesta asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa (Kosonen ym., 2019, 4). Työllistymisessä maahanmuuttajanaisten ja -miesten välillä on kuitenkin paljon eroja, sillä naisten työllisyysaste on

huomattavasti heikompi kuin miesten (Çelikaksoy & Wadensjö, 2015, 3). Tätä tukemaan kehitettiin Äidit mukana -hanke, jossa vahvistettiin maahanmuuttajataustaisten äitien kielitaidon kehittymistä, yhteiskuntaan integroitumista ja mahdollistettiin heille sosiaalinen kanssakäyminen valtaväestön kanssa (Äidit mukana, 2019).

### 1.3 Opettaja kotouttamisen edistäjänä

Opettajat tarvitsevat työssään kulttuurien ymmärtämistä ja valmiuksia toimia kansainvälistyvässä ympäristössä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa (May, 2017, 1; OAJ, 2019; OKM, 2022). Maahanmuuttajien lisääntynyt määrä uudistaa koulutusta (Mustonen ym., 2021) ja kasvattaa tarvetta osaaville aikuisopettajille (Alfred, 2005; Tikkanen 2021). Aikuiskoulutuksella on merkittävä rooli kotoutumisessa siirryttäessä uuden kotimaan erilaisiin kulttuurijärjestelmiin (Swaminathan & Alfred, 2001, 32). Monikulttuurisuutta huomioivan opetuksen tarkoituksena on edistää koulutuspolkuja ja positiivista minäkäsitystä kulttuuritaustasta riippumatta, kannustaa ymmärtämään kaikkien kulttuuriryhmien toimintatapoja ja kehittää tehokasta kulttuurienvälistä viestintää (Kerka, 1992).

Opetuksen järjestäminen maahanmuuttajaopiskelijoiden monipuolisiin tarpeisiin haastaa opettajien ammatillista osaamista, ja pedagogisten taitojen lisäksi opettajilta vaaditaan osaamista arkisten asioiden hoitamiseen (Maunonen-Eskelinen ym., 2005, 19; Swaminathan & Alfred, 2001, 29). Aikuisten maahanmuuttajien oppimisprosessiin vaikuttaa mahdollinen työkokemus, elämäkokemus, aiemmat kokemukset opiskelusta ja koulukulttuureista sekä opiskelu vieraalla kielellä (Maunonen-Eskelinen ym., 2005, 2–3; Wan, 2001). Kaikilla maahanmuuttajilla ei ole ollut mahdollisuutta käydä koulua lähtömaassaan, ja Suomessa luku- ja kirjoitustaidon opiskeleminen kielen lisäksi on heille välttämätöntä (OAJ, 2019).

Aikuisen oppimiselle keskeisiä tekijöitä ovat omien kokemusten lisäksi asiantuntijuuteen kannustaminen sekä sosiaalisten suhteiden vahvistaminen (Gay,

2018; Nieto, 2010; Pöyhönen ym., 2019). Oletuksena on, että aikuisilla on individualistinen suuntautuminen, he ovat motivoituneita opiskeluun ja heille on ominaista itseohjautuvuus (Swaminathan & Alfred, 2001, 29). Kotimaan ja uuden asuinmaan kulttuurieroavaisuudet saattavat kuitenkin aiheuttaa hämmennyksen ja eristäytyneisyyden tunteita (Gudykunst & Kim, 2003; Lee & Sheared, 2002, 30). Opettajien ja opiskelijoiden kulttuurierot ja heidän reaktionsa niihin vaikuttavat siihen, miten opiskelijat näkevät oman kulttuurinsa, oppimisensa ja itsensä (Chiswick & Miller, 2003; Lee & Sheared, 2002, 30; Olnek, 2001). Olnekin (2001) mukaan näillä opiskelijoiden ja opettajien keskinäisillä oletuksilla on vaikutusta myös vuorovaikutukseen ja sen laatuun. Opettajien tulisi olla tietoisia opiskelijoiden lisäksi myös omasta henkilökohtaisesta ja kulttuurisesta taustastaan ja kokemuksistaan (Alfred, 2005; Kerka, 1992).

Opettajien on otettava huomioon opiskelijoiden kielelliset lähtökohdat osana opiskelijoiden kulttuuritaustaa (Vigren ym., 2022). Maahanmuuttajia opettaessaan opettajat toimivat myös kielen opettajina (OAJ, 2019). Kun opettajat opettavat henkilöitä, joiden äidinkieli ei ole sama ja joiden sosialisatiomallit ovat kehitetty toisessa maassa, on heidän kiinnitettävä huomiota siihen, kuinka he käyttävät muodollista ja epävirallista sosialisatiota oppimisen tukena (Lee & Sheared, 2002, 28). Opettajien tulee tarjota työkaluja ja auttaa huomaamaan mahdollisuudet kielen oppimiseen myös tuntien ulkopuolella (Peirce, 1995). Kielen oppiminen ei ole vain kognitiivinen vaan myös sosiaalinen ja kulttuurinen prosessi (Hulstijn ym., 2014), jonka avulla maahanmuuttajalle avautuu jäsenyyksiä, kuulumisen tunnetta ja merkityksellisyyttä (Kazi ym., 2019, 7). Monet tarvitsevat tukea siihen, miten he pääsevät vuorovaikutukseen uudella kielellä ja kuinka he poimivat käyttöönsä kielityökaluja uudessa ympäristössä (Suni & Tammelin-Laine, 2020). Valtaväestön puhuman kielen osaaminen luo mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Intke-Hernández & Holm, 2015), mutta kotiäideillä voi olla hyvin rajattu sosiaalinen piiri ja luokahuonekonteksti voi olla ainoa ympäristö, jossa he pääsevät käyttämään kieltä (Suni & Tammelin-Laine, 2020). Nämä aikuiset tarvitsevat kohdistettua tukea kielen käyttämiseen arkielämässään (Intke-Hernández & Holm, 2015).

Mitä paremmin opettajat tuntevat opettamansa opiskelijat, sitä paremmat mahdollisuudet heillä on tukea oppimista asettamalla positiivisia odotuksia (Uusikylä & Atjonen, 2005, 96; Wollacott ym., 2014, 748). Opettajien kiinnostus opiskelijoista ja heidän asioistaan lisää opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin (Hartunpää ym., 2017, 18; Kahu ym., 2020, 669). Opintoihin kiinnittyminen kasvattaa motivaatiota opintoja kohtaan, parantaa oppimistuloksia sekä vähentää riskiä syrjäytyä tai keskeyttää opinnot (Kahu & Nelson, 2018, 59; Bouffard-Bouchard ym., 1991). Opiskelijoihin tutustuminen ja oppimiseen osallistuminen antavat opettajille käsityksen siitä, mikä oppijoiden sen hetkinen osaaminen ja käsitys opittavasta aiheesta on. Tämän pohjalta opettajat voivat muovata opetustaan ja siten edistää oppimista (Takala, 1961, 14; Vygotsky & Cole, 1978). Tutustumalla maahanmuuttajataustaisten opiskelijoidensa kulttuuriarvoihin sekä käyttäytymisnormeihin, opettajat pystyvät tulkitsemaan heidän käyttäytymistään paremmin (Lee, 2001, 8). Ihmisten kulttuuriset arvot sekä uskomukset vaikuttavat ajatusmaailmaamme, asenteisiimme sekä käyttäytymiseemme sosiaalistumisprosesseissa (Lee & Sheared, 2002, 29).

Opiskelijat omaksuvat asioita eri tavoin ja eri tahdissa, joten on tärkeä varmistaa, millainen pohja kullakin on, ennen kuin siihen kumuloidaan uutta tietoa (Takala, 1961, 15; Walton & Rusznyak, 2020). Myös eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja toimii kaiken opetuksen pedagogisena lähtökohtana koskien opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä erilaisia tapoja oppia (OPH, 2014). Opettajien on tärkeä pohtia, kuinka kulttuurimallit ja kulttuurien väliset erot vaikuttavat opiskelijoiden vuorovaikutukseen luokkahuoneessa (Lee & Sheared, 2002, 34). Kaikki yllä mainitut aikuisten opettamiseen liittyvät asiat tuovat koulutukseen ja ohjaukseen useita mahdollisuuksia, mutta ne tuovat samalla ongelmia, jotka on voitettava prosessin aikana (Maukonen-Eskelinen ym., 2005, 3).

Selvitimme tässä tutkimuksessa opettajien kokemuksia heidän roolistaan maahanmuuttajataustaisten äitien kotouttamisprosessissa sekä kokemuksia toimista, joilla on vaikutusta onnistuneeseen kotoutumiseen. Äidit mukana -hankkeessa ei ole tehty tutkimusta, jossa opettajat pääsevät kertomaan osallisuudes-

taan kotouttamiseen. Vuonna 2020 tutkimme hankkeessa lasten kokemuksia äitien opiskelusta (ks. Komulainen & Perokorpi, 2020) ja esittelimme silloin jatkotutkimusaiheena opettajien kokemusten esiin tuomisen. Tarvitsemme opettajien ääntä voidaksemme kehittää opettajankoulutusta tarjoamaan opettajille valmiuksia toimia monikulttuurisessa koulumaailmassa. Tämän perusteella tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millaisiksi opettajat kuvaavat kokemuksiaan Äidit mukana -hankkeen kotouttamisprosessista?
2. Mitkä tekijät edistävät onnistunutta kotouttamista opettajien näkökulmasta?

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Laadullinen tutkimuksemme tarkastelee kokemuksia ja niiden muodostumista ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sekä sen kielentämisessä (ks. esim. Puusa & Juuti, 2020b, 77). Tutkimuksemme analyysitavaksi valikoitui ennalta määriteltyjen tutkimuskysymysten ja ontologisen sitoumuksen johdosta ongelmalähtöinen sisällönanalyysi (Krippendorff, 2013; Patton, 2015). Koska analyysin tulkinnassa halusimme päästä parhaimpiin mahdollisiin aineistosta johdettaviin tuloksiin, noudatimme tutkimuksessa abduktiivista päättelyä (Krippendorff, 2013). Tutkielmassamme tarkasteltava ilmiö toteutuu kuvaamassamme yhteydessä ja esittämässämme vuorovaikutuksen kentissä ainutlaatuisena (vrt. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108), emmekä pyrkineet yleistykseen (Metsämuuronen, 2006b; 88 Patton, 2015). Olennaista oli tavoittaa tutkimukseen osallistuvien näkökulmia ja kokemuksia (Patton, 2015, 3), sillä laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020a, 9). Tavoitteenamme oli muodostaa mahdollisimman laaja ja kattava kuva aiheesta, haastateltavien käsityksistä ja niiden avulla ilmiöstä itsestään (Guest ym., 2012, 7). Haastattelu on yllä mainituista syistä tyypillisimpiä aineistonkeruumenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa (Patton, 2015, 14; Puusa & Juuti, 2020b, 85), ja se valikoitui myös tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi.

Koska tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemaa, taustalla vaikuttaa fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne, jossa korostuu ihmisen rooli niin tutkijana kuin tutkittavanakin (Varto, 1992). Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaan jokaisella opettajalla on kaikelle omanlainen merkityksensä. Tästä syystä kokemukset muotoutuvat niille annettujen erilaisten merkitysten kautta. (Laine, 2015, 29; Perttula, 2008, 116.) Tutkimuksemme fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa korostuu pyrkimässämme päästä mahdollisimman lähelle opettajien elämismaailmaa (Laine, 2015, 33). Äidit mukana -hanke oli meille jo entuudestaan tuttu aikaisemmasta

tutkimuksestamme (ks. Komulainen & Perokorpi, 2020), mikä auttoi meitä jäsen-tämään aineistoamme (Laine, 2015, 34).

Haastatteluiden avulla pystyimme ottamaan huomioon jokaisen tutkitta-van todellisuuden ja sen, kuinka tutkittava ilmiö siinä näyttäytyy (Perttula, 2008). Tutkijoina toimimme tutkimuskohteen ulkopuolisina tarkkailijoina emmekä ole osallisia kotouttamisprosessiin tai kyseiseen hankkeeseen. Opettajien äänen kuu-leminen toimii tutkimuksemme epistemologiana. Tutkimuksemme epistemolo-gia nähdään täten subjektiivisena ja kokemuksellisenä (Puusa & Juuti, 2020a, 34). Pyrimme haastattelututkimuksella pääsemään niin lähelle opettajien kokemuk-sia ja elämismaailmaa kuin mahdollista voidaksemme ymmärtää kotoutumisen edistämistä ja äitien kanssa työskentelyä heidän näkökulmastaan (ks. Perttula, 1995).

## 2.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksemme tärkeänä viitekehyksenä on Äidit mukana -hanke (ks. <https://aiditmukana.fi/>). Hanke alkoi vuonna 2017, ja siinä mukana olivat am-matillinen oppilaitos Careeria, Vantaan kaupungin sivistystoimi ja Vantaan osaa-miskeskus. Hanketta rahoittivat Opetushallitus, Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Euroopan sosiaalirahasto. Hankkeen tavoitteena oli edistää maahanmuut-tajaäitien kotoutumista ja työllistymistä vahvistamalla maahanmuuttajataustais-ten äitien suomen kielen oppimista, kotoutumista ja integroitumista yhteiskun-taan sekä luomalla heille uusia mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen valtaväestön kanssa. Tarkoituksena oli, että kotona olevat maahanmuuttajaäidit pystyivät kehittämään suomen kielen oppimisen taitojaan niin, että ne mahdol-listivat ammattiopinnot ja työelämään siirtymisen nopeutetussa aikataulussa pe-rinteiseen koulutusmalliin verrattuna. Samanaikaisesti maahanmuuttajaäidit pystyivät tukemaan lastensa suomen kielen oppimista ja sopeutumista suoma-laiseen päivähoito- ja koulutusjärjestelmään (Äidit mukana, 2019).

Hankkeen parissa olevat maahanmuuttajaäidit olivat kotona olevia van-hempia, joiden lapsi oli aloittanut koulunkäynnin perusopetuksessa tai oli oppi-

laana hankekoulussa. Hankkeen toimenpiteet jakautuivat kahdelle vuodelle. Ensimmäisessä vaiheessa maahanmuuttajaäidit opiskelivat kolmena päivänä viikossa peruskouluissa muun muassa suomen kieltä sekä matematiikan perusteita, minkä lisäksi äidit opiskelivat Careerian hankeopettajien johdolla suomea toisena kielenä sekä kotoutumissisältöjä. Kun äidit saavuttivat ensimmäisessä vaiheessa riittävän osaamisen, he siirtyivät työkokeiluun. Hankkeen toisessa vaiheessa maahanmuuttajaäidit aloittivat aikuisten perusopetuksessa tai kotoutumiskoulutuksessa, minkä jälkeen he siirtyivät Valma-koulutukseen tai ammatillisiin opintoihin. (Äidit mukana, 2019.)

## **2.2 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimuksemme kohdejoukkoon kuuluivat Äidit mukana -hankkeen parissa toimineet opettajat. Tiedonantajien valinta ei voinut olla satunnaista vaan tarkoitukseen sopivaa ja harkittua, sillä halusimme saada tietoa tietyistä ilmiöstä (Lehtomaa, 2008, 167; Metsämuuronen, 2006a, 45; Patton, 2015) eli Äidit mukana -hankkeesta sekä maahanmuuttajataustaisten äitien kotouttamisesta. Löysimme haastateltavat ottamalla yhteyttä kouluihin sekä hankekoordinaattoriin. Heidän kauttaan lähetimme tutkielmamme toteuttamiseen liittyvät olennaiset tiedot ja pyynnön osallistua tutkimukseen. Sovimme tutkimuspyyntöömme myönteisesti vastanneiden opettajien kanssa haastatteluajat ja lähetimme heille tietosuojailmoitukset, tutkimusluvut sekä haastattelukysymykset. Kyseisenä vuonna hankkeessa oli mukana 23 luokanopettajaa ja viisi ammatillista opettajaa.

Laadulliseen tutkimukseemme valikoitiin haastateltaviksi lopulta kuusi hankkeen parissa toiminutta opettajaa (ks. Eskola, 2007, 40–42). Haastateltavista neljä oli luokanopettajia ja kaksi ammatillisia opettajia. Annoimme tutkimukseen osallistujille peitenimet eli pseudonyymit (ks. Kuula, 2011, 214).

## **2.3 Tutkimusaineiston keruu**

Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä toimivat yksilöhaastattelut. Haastatteluissa haastattelija ja haastateltava olivat samanarvoisia (Patton, 2015, 425),

vaikka ne olivat keskusteluita, jotka tapahtuivat aloitteestamme ja joilla oli etukäteen asetettu tavoite (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 42; Puusa, 2020a, 103). Aineistonkeruumenetelmänä haastattelun etu on joustavuus, jolla tarkoitetaan esimerkiksi mahdollisuutta säädellä haastatteluaiheiden järjestystä (Kiviniemi, 2015, 74; Patton, 2015; Puusa, 2020a, 104). Kykenimme haastattelijoina esittämään tarkentavia kysymyksiä sekä käymään keskustelua vuorovaikutteisesti (Puusa, 2020a, 104), jotta saimme opettajien kokemuksista mahdollisimman autenttisen kuvan (Laine, 2015, 39; Patton, 2015, 426; Puusa & Juuti, 2020b, 85).

Haastattelun tavoitteena oli saada aikaan aineisto, jonka avulla saisimme tutkittavasta ilmiöstä riittävästi tietoa ja josta pystyisimme tekemään uskottavia päätelmiä. Uskottavien päätelmien teolle ratkaisevaa on, että haastattelut tallennettiin. (Puusa, 2020a, 103.) Haastattelumuoto tutkimuksessamme oli puolistrukturoitu haastattelu (Puusa, 2020a, 111). Sen sekä ongelmalähtöisen analyysitavan mukaan olimme päättäneet ennalta käsiteltävät teemat sekä haastattelukysymykset, mutta mukautimme niitä sekä niiden järjestystä haastattelun edetessä (Patton, 2015, 438; Syrjälä ym., 1998, 136). Opettajien oli mahdollista vastata kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998, 87; Metsämuuronen, 2006b, 115), ja haastatteluissa esitettiin haastateltaville jatkokysymyksiä, joiden avulla mahdollistettiin vastausten syventäminen (Patton, 2015).

Valitsimme haastattelumuodoksi yksilöhaastattelut, jotta haastateltavat pääsisivät jakamaan kokemuksiaan yksityisesti (Patton, 2015, 341) eikä muiden läsnäolo vaikuttaisi tilanteeseen (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 74). Pidimme haastattelut Zoom-videopuhelun välityksellä koronapandemian vuoksi sekä noudattaaksemme Jyväskylän yliopiston tietoturvallisuusohjeita (ks. <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>). Videopuhelu mahdollisti keskustelun tallentamisen. Keräsimme tutkimuksemme aineiston helmikuussa 2022 kuudella haastattelulla. Jokainen haastattelu kesti noin 30 minuuttia. Viidessä haastattelussa oli kaksi haastattelijaa, yhdessä yksi. Lähetimme kysymykset (Liite 1) opettajille etukäteen, jotta heillä oli aikaa tutustua niihin. Tämä on myös eettisten periaatteiden mukaista (Kohonen ym., 2019, 8–9). Haastattelurunko koostui 12 kysymyksestä, joista esitimme tarpeen mukaan tarkentavia lisäkysymyksiä.

Haastattelu on eräänlaista vuorovaikutusta, jossa niin haastattelija kuin haastateltavakin vaikuttavat toisiinsa. Haastattelussa normaalit sosiaaliset, fyysiset ja kommunikaatioon liittyvät seikat ovat vaikutuksessa haastattelutilanteeseen. (Eskola & Suoranta, 1998, 85.) Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan haastattelun voi mieltää eräänlaiseksi keskusteluksi, joka on tutkijan johdattelemaa. Haastatteluissamme emme johdatelleet tutkittavia vaan esitimme heille kysymyksiä, joihin jokainen heistä sai vastata omien kokemustensa mukaan. Tutkijoina emme kommentoineet haastateltavien vastauksia, vaan esitimme pelkästään kysymyksiä.

## 2.4 Aineiston analyysi

Pyrimme aineiston analyysin avulla kuvailemaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan opettajien raporttoimia kokemuksia ja näin tuottamaan uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 1998, 137; Juuti & Puusa, 2020b, 143). Järjestimme ongelmalähtöisen sisällönanalyysin avulla aineiston selkeämpään ja tiiviimpään muotoon siten, että loimme siitä tulkintoja ja lisäsimme näin ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä sekä tosielämän ongelmista (Krippendorff, 2013, 357; Puusa, 2020b, 148). Haastatteluissa esiin nousseet teemat sekä esitetyt kysymykset sanelivat tutkimuskysymysten lopullista muodostumista (Eskola & Suoranta, 1998), ja laadullinen tutkimus mahdollisti tutkimuskysymysten muokkaamisen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Eskola & Suoranta, 1998; Kiviniemi 2015, 75). Liitimme ongelmalähtöiseen analyysiin myös abduktiivisen päättelyn, jossa päättelyä ohjasi paras mahdollinen lopputulos ja oleellista oli ennakkotietojen sekä olettamusten vaikutus tutkimuskysymysten syntymiseen (Krippendorff, 2013).

Aloitimme kuusivaiheisen sisällönanalyysin litteroimalla aineiston eli kuuntelemalla haastattelut ja kirjoittamalla ne puhtaaksi (Metsämuuronen, 2006b, 88). Litteroitua aineistoa kertyi Times New Roman -fontilla, fonttikooalla 12 ja rivivälillä 1,5 yhteensä 51 sivua. Litteroinnin jälkeen luimme yhdessä aineiston huolellisesti useaan kertaan ja keskustelimme esiin nousseista teemoista ja toistuvista vastauksista. Lukuessamme aineistoa kävimme läpi tulkintojamme ja

tarkastelimme aineistoa kokonaisuutena pyrkien hahmottamaan, mikä on tutkimuksemme kannalta olennaista tietoa (Alasuutari 2011; Patton 2015, 521). Aloimme lukiessamme etsiä aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavia lainauksia. Luimme lainauksia yhdessä niistä keskustellen, pohtien ja lopulta värikoodaten.

Värikoodasimme tutkimuskysymyksiin vastanneet lainaukset aineistosta niin, että ne erottuivat muusta tekstistä. Pystyimme näistä lainauksista tulkitsemaan analyyttisiä polkuja esimerkiksi yhdensuuntaisten lyhyiden ilmausten avulla (Eskelä-Haapanen ym., 2020). Käsittelimme molemmat tutkimuskysymyksemme näitä vaiheita käyttäen. Värikoodasimme kumpaankin tutkimuskysymykseen vastaavat lainaukset omilla väreillään. Aineiston koodaus selkeyttää sitä, mikä tutkimusaineistossa oli tutkimuksessa olennaista (Eskola & Suoranta, 2014). Siirsimme tutkimuskysymyksiä koskevat värikoodatut lainaukset erillisille dokumenteille, missä jatkoimme analyysia.

Loimme huolellisen aineiston läpikäymisen jälkeen taustakirjallisuuden avulla tutkimuskysymyksiin vastanneista lainauksista ja analyyttisistä poluista merkityksiä (Krippendorff, 2013). Päätimme yhdessä merkitykset lainauksille varmistaaksemme, että olemme ymmärtäneet ne samalla tavalla. Tiivistimme jokaisen tutkimuksen kannalta olennaisen lainauksen merkitykseksi dokumentissa, jossa analysoimme tutkimuskysymystä. Loimme näiden merkitysyksikköjen kirjoittamisen, tulkinnan ja vertailun jälkeen niistä päämerkityksiä eli isomman luokan keskinäisiä kokonaisuuksia (Krippendorff, 2013). Samalla tiivistimme saatuja merkityksiä käsitteellisimpiin muotoihin. Huomasimme näin tiettyjen termien toistuvan aineistossa: tällaisia termejä olivat muun muassa suomen kieli, kielen käyttäminen, merkityksellisyys, motivaatio sekä yhteiskuntaan kiinnittyminen. Lopulta ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä muodostui 14 päämerkitystä ja toisesta tutkimuskysymyksestä 13 päämerkitystä. Viimeisessä analyysivaiheessa yhdistimme päämerkitykset kummassakin tutkimuskysymyksessä kolmeksi kategoriaksi.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kategorioiksi muodostuivat opettajien antamat käsitykset kokemuksistaan, opettajien kokemat vaatimukset sekä yhteiskunnallinen merkitys. Opettajien antamiin käsityksiin kokemuksistaan

löytyi päämerkityksiä viisi, jotka olivat myönteinen kuva omasta työstä, työn merkitykselliseksi kokeminen, oma motivaatio, äitien motivaatio sekä oman työn antoisana kokeminen. Opettajien kokemat vaatimukset muodostivat viisi päämerkitystä: ymmärrys äitejä kohtaan, opettajan vuorovaikutustaidot, innokkuus omaa työtä kohtaan, monien eri asioiden hoitaminen yhtäaikaaisesti ja hyvän kotoittajan ominaisuudet. Yhteiskunnallisen merkityksen kategoriassa yhdistyi neljä päämerkitystä, jotka olivat äitien yhteiskuntaan kiinnittyminen, yksilötasolla koko yhteiskunnan auttaminen, äitien osallistaminen suomalaiseen yhteiskuntaan sekä työelämään pääseminen.

Toisessa tutkimuskysymyksessä kategorioiksi muodostuivat kielelliset tukitoimet, käytännön konkreetit tukitoimet sekä opettaja tuen tarjoajana. Muutimme aineistoa tiiviimpään muotoon (ks. Taulukko 1) havainnollistamaan analyysiprosessia (Krippendorff, 2013; Patton 2015). Kielellisten tukitoimien kategoriassa muodostui neljä päämerkitystä, jotka olivat opettajan käyttämä opetuskieli, kielen kuuleminen ja käyttäminen, opettajan toiminta kielitaidon kehittäjänä sekä kielen helppous ja yksinkertaisuus. Käytännön konkreettiset tukitoimet pitivät sisällään kuusi pääkategoriaa, jotka olivat opettajan käyttämät tuki- ja opetusvälineet, opettajan konkreettiset toimet oppimisen edistämiseksi, suomi toisena kielenä -materiaalien hyödyntäminen, oppituntien struktuuri sekä käytäntöön yhdistäminen ja mallintaminen. Opettaja tuen tarjoajana piti sisällään viisi päämerkitystä: opettaja aitona kohtaajana, opettaja osallistajana, opettajan antama yksilöllinen huomiointi, olon tervetulleeksi tekeminen sekä opettaja kannustajana. Molemmissa tutkimuskysymyksissä osalla merkityksistä oli sama päämerkitys.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysistä toisessa tutkimuskysymyksessä.

Pseudo-nyymi	Suora lainaus	Merkitys	Pää-merkitys	Kategoria
Silja	<i>“Koen että jo pelkästään arki meidän luokassa sellaisenaan on jo semmonen heidän kielenoppimista auttava asia. Toki ne kaikki kielen sisällöt omaan arkeen, kaikki sit oo ollu ajankohtaisia.”</i>	Luokassa käytetyn kielen käytännönläheisyys.	Opettajan käyttämä opetuskieli	Kielelliset tukitoimet
Elisa	<i>“Suomen kieli, aattelen ehkä näin, että on tärkeää, että se kotouttaja myös tarjoaa sitä suomen kielen oppimista, vahvistetaan sitä suomen kieltä, erityisesti vahvistetaan sitä puhuttua kieltä, tää on kuitenkin kommunikatiivista tämä työskentely täällä, tarjotaan myös eväät siihen että tarjotaan sitä kirjoittamisen opettelua tai lukemista tai kuuntelua koska suomen kieli kuitenkin on semmonen asia mitä vaaditaan kun lähet sinne ammattikouluun.”</i>	Opettaja tarjoaa mahdollisuuksia suomen kielen oppimiseen kirjoittamisen, lukemisen ja kuulemisen muodossa.	Opettajan toiminta kielitaidon kehittäjänä	
Silja	<i>“Luokassa valmiiksi käytetään pienille oppilaille kuvatuksia ja kieli on hyvin selkeää ja niinkuin sanoin tossa kun on 1k luokasta kyse ja joka tapauksessa opetellaan lukemaan niin tahti on joka tapauksessa verkkainen ja rauhallinen.”</i>	Kuvatuen ja yksinkertaisen ja selkeän kielen käyttäminen opetuksen tukena	Opettajan käyttämät tuki- ja opetusvälineet	Käytännön konkreetit tukitoimet
Olivia	<i>“Toki sitä kielen oppimista ja huoltajalla tai äidillä tässä tapauksessa on koulukirjat, paljon ihan kielitehtäviä, käsitteitä jos ollu käsityötunneilla, tää on neula tää on ommella tää on pykäpisto, varsinkin näytti kouluympäristö, kuvatuksi yhtäläillä oppilaillekin että tältä näytetään.”</i>	Käsitteiden selkeyttäminen ja käytäntöön yhdistäminen äitien oppimisen tukemiseksi	Opettajan konkreettiset toimet oppimisen edistämässä	
Kerttu	<i>“Tavallaan sillä tavalla tukeminen ja semmonen aito kohtaaminen, jos pitäis nostaa joku noista tärkeimmäksi, mä sanoisin ehkä että se on se aito kohtaaminen.”</i>	Aidon kohtaamisen avulla äitien opiskelun tukeminen.	Opettaja aitona kohtaajana	Opettaja tuen tarjoajana
Aurora	<i>“Yrittää niinkun, pitää heidät siinä mukana vaikka he vähän ujosti lähtisivät mukaan. Hei kyllä sä osaat ja pistää oppilaita pareiksi heidän kanssaan, yritän niillä tunneilla vähän mieltä sitä että mitä tehdään, että ne on semmosia missä hän pystyy vähän ole mukana ja tai jopa vähän avuksi että hän tuntee että hänestä on siellä jotain apuakin.”</i>	Pyrkimys osallistaa ja tukea äitien opiskelua luomalla tilanteita, joissa ilmenee tarpeellisuuden tunne.	Opettaja osallistajana	

Pyrimme analyysin avulla löytämään aineistosta keskeiset merkitysten muodostamat kokonaisuudet (Kiviniemi, 2015, 83). Tällaiset merkityskokonaisuudet auttoivat käsittämään kokonaisilmiötä ja järjestämään merkitysten epäsystemisyyden systemaattiseksi. Oli ratkaisevaa löytää aineistosta oleellisia merkityksiä ja pyrkiä käsittämään tutkittavaa ilmiötä sen eri puolien ja niiden välisten suhteiden kautta. (Laine, 2015, 41.) Analyysiprosessin lopuksi keskustelimme yhdessä aineistosta syntyneistä kategorioista varmistaaksemme jakavamme saman ymmärryksen ja tarkistaaksemme niiden johdonmukaisuuden.

## 2.5 Eettiset ratkaisut

Suomessa tutkimuksen tekemisen eettiset periaatteet on määritellyt Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2012). Teimme tutkijoina itse tutkimustyötämme koskevat eettiset ratkaisut ja olemme täten vastuussa niistä (Kuula, 2011, 21), minkä vuoksi noudatimme yhteisesti sovittuja käytänteitä työssämme sen alusta loppuun (TENK, 2012). Hankimme tutkimuksen tekemistä varten tutkimusluvut kaupungilta 2.2.2022 ja kirjalliset suostumukset tutkimukseemme osallistuvilta ennen heidän haastatteluitaan.

Lähetimme ennen haastatteluita kaikille haastateltaville sähköpostitse alustavat haastattelukysymykset, tietosuojailmoituksen sekä suostumuslupalomakkeen. Jokainen haastateltava allekirjoitti suostumuslupalomakkeen ennen haastattelua. Haastatteluiden alussa informoimme tutkimukseen osallistuneita opettajia esittelemällä itsemme ja kertomalla tutkimuksemme tavoitteista sekä siitä, miten ja kuinka kauan videoituja haastatteluja säilytetään (Kuula, 2009, 108–109; Patton, 2015; TENK, 2012). Tällä kunnioitimme tutkimukseemme osallistuvien ihmisarvoa ja vapaaehtoisuutta, joiden tiedostimme olevan tutkimuksemme lähtökohtana (ks. Kuula, 2006, 24; Patton, 2015). Pyysimme suostumuksen haastatteluiden videointiin, korostimme videoinnin tapahtuvan vain meitä itseämme varten ja kerroimme, että tulisimme poistamaan videon litteroituamme haastattelut (TENK, 2012). Haastattelutilanteissa emme johdatelleet haas-

tateltavia antamaan tiettyjä vastauksia, vaan annoimme heidän vastata kysymyksiin omien tuntemuksiensa mukaan. Emme tunteneet tai olleet tavanneet ketään haastateltavista aiemmin.

Tutkijoina velvollisuutemme oli huolehtia, että noudatamme tutkimuksesamme tietosuojalainsäädäntöä, joka tarkoittaa ihmisen yksityisyyden suojelemista sekä kunnioittamista (Kuula, 2011, 64). Yksityisyyden kunnioittamisella tarkoitamme, ettei yksittäisiä tutkittavia ole mahdollista tunnistaa tutkimusteksteistä. (Kuula, 2011, 201.) Osallistuneiden anonymiteetin turvaamiseksi emme julkaise kaupunkeja tai kouluja, joissa tutkimukseen osallistuvat opettajat työskentelevät, tai ilmoita haastateltavien nimiä, ikää tai muita tietoja. Analysoinnissa pseudonymisoimme aineiston ja käytimme samoja koodinimiä valmiissa tutkimuksessa (Kuula, 2011, 215). Säilytimme videoituja haastatteluita kryptatulla U-aseamalla litteroinnin ajan, minkä jälkeen hävitimme videot asianmukaisella tavalla (TENK, 2012). Säilytämme litteroitua aineistoa kryptatulla U-aseamalla mahdollisia jatkotutkimuksia varten.

### 3 TULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli saada opettajien ääni kuuluviin heidän kokemuksistaan kotouttajana toimimisesta sekä selvittää opettajien kokemuksia onnistuneeseen kotouttamiseen vaikuttavista tekijöistä. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, millaisiksi opettajat kuvaavat kokemuksiaan Äidit mukana -hankkeen kotouttamisprosessista. Opettajien kuvaamissa kokemuksissa nousi esille kolme selkeää kategoriaa: opettajien antamat käsitykset kokemuksistaan, opettajien kokemat vaatimukset kotouttajana toimimisessa sekä työn yhteiskunnallinen merkitys. Toisella tutkimuskysymyksellämme selvitimme, mitkä tekijät toimivat avaimina onnistuneeseen kotouttamiseen. Tulokset kotoutumista edistävästä tekijöistä muodostivat kolme kategoriaa: kielelliset tukitoimet, käytännön konkreetit tukitoimet luokassa ja opettaja tuen tarjoajana.

#### 3.1 Opettajien kokemukset kotouttajana toimimisesta

**Opettajien antamat käsitykset kokemuksistaan kotouttajana toimimisesta** olivat pelkästään myönteisiä. Haastateltavat jakoivat positiivisia kokemuksiaan Äidit mukana -hankkeesta ja näkivät sen toimivana, käytännönläheisenä ja mielenkiintoisena kokonaisuutena.

“Mulle hanke näyttäytyy tosi myönteisenä koska mulla ei oo ollu mitään haasteita, äiti on tullu luokkaan ja ei oo kuormittanu millään tavalla mun tekemisiä tai toiminut asiattomasti. Ei oo noussut mitään kysymyksiä tai tilannetta, jossa ois mietityttäny pitäskö tehdä eri tavalla.” (Olivia)

“Tosi hyödylliseksi ja opettavaiseksi myös itselle, on saanut tutustua uusiin ihmisiin ja mun mielestä se kehittää myös tavallaan sellaista omaa opettajuutta, kun on erilaisia ihmisiä täällä luokassa, on niitä oppilaita ja vähä vanhempia näitä äitejä. Tosi mielenkiintoista ollut.” (Pinja)

Opettajien myönteiseen kuvaan vaikutti se, ettei haasteita tai vastoinkäymisiä esiintynyt. Opettajat sanoittivat vastauksissaan, ettei äitien mukanaolo luokassa haastanut luokan normaalia toimintaa. Heidän kokemuksissaan korostui työn opettavaisuus ja mahdollisuus tutustua uusiin ihmisiin ja kulttuureihin. He kokivat oman opettajuuden kehittyvän kotouttaessa ja äitien opettamisessa. Kaikki opettajat sanoittivat vastauksissaan, että he kokevat työnsä kotouttajan roolissa

merkitykselliseksi, sillä he kokivat pystyvänsä edistämään äitien kotoutumista. Lisäksi opettajat nostivat äitien suomen kielen oppimisen ja yhteiskuntaan kiinnittymisen merkittävimmiksi tekijöiksi omassa työssään kotouttajina.

“Kyllä koen työni olevan merkittävää, saadaan kotoutettua, sehän tässä on se suomen kielen oppimisen lisäksi, se suomen kieli on yks näkökulma tässä mutta se että meidän maa-hanmuuttajat eivät jäisi sinne koteihin liian pitkäksi ajaksi ja siten jää yhteiskunnan ulkopuolelle.” (Kerttu)

“Kyllä siis vaikka sanoin, että koen oman roolini pieneksi niin silti koen kyllä myös merkitykselliseksi .... Kyllä näen mitä mä pienillekin aina puhun, että semmosella hymyllä ja lämmöllä on hirveen iso merkitys ja ehkä toivon tai ajattelen näin, että semmonen ystävällinen hymy ja kuulumisten vaihto vaikkei yhteistä kieltä oo, niin ihan kenelle tahansa tässä elämässä ja maailmassa on niinkun merkityksellistä. Saa lämpimän hymyn joltain, joku kysyy mitä sulle kuuluu ja kiva nähdä sua, näen että sillä on merkitystä ihan kenelle vaan että miten me toisemme kohdataan ja ollaan, että kyllä mä sitä myöten ajattelen, että on mun työllä ollu myös merkitystä.” (Silja)

Vaikkeivat opettajat kokeneet omaa rooliaan hankkeen mittakaavassa suureksi, he kokivat sen merkitykselliseksi. Opettajat nostivat esiin pienet toimet luokassa ja kouluympäristössä, joilla luotiin äideille tervetullut olo yhteisen kielen puutteesta huolimatta. Äitien luokassa oloa ei koettu taakkana, vaikka opettajat kertoivat suunnittelussa huomioivansa äitien mukana olon oppitunneilla. Suunnittelu ja sen aiheuttama lisätyö nähtiin palkitsevana.

“Tottakai se vie enemmän aikaa välillä että pitää tottakai vähän suunnitella ja tälleen, mutta mä koen että myös lopputulos on ollu semmonen että antaa takasin ja äidit on ollu tosi kiitollisia ja innostuneita ite niin se tarttuu itteensäkin. Kun toiset on innoissaan niin itsekin tulee innostuneeksi.” (Pinja)

Opettajat toivat esille myös asioita, jotka motivoivat heitä toimimaan kotouttajina. Isoimpina motivaatiotekijöinä olivat äitien innostus ja näkyvä muutos heidän käyttäytymisessään.

“Se oli niin mahtava se erityisesti ensimmäisen vuoden kokemus, kun näin ne vanhemmat siellä käytävillä ja ne oli alkusyksystä semmosia ehkä vähän passiivisia ja apaattisia ja katelivat kenkiään ja ei menny ku pari kuukautta kun heidän olemus oli muuttunu ihan täysin, he etsivät sitä, he janosivat informaatiota ja muuttuneet siinä muutamassa kuukaudessa. Mun mielestä se oli niin mahtava muutos mitä hanke sai vanhemmissa aikaan, että se on ollu mulla motivaattori minkä takia tässä hankkeessa oon halunnu olla mukana.” (Elisa)

Vastauksissa tuli esiin myös äitien asenne ja motivaatio ratkaisevana kotoutumista edistävänä tekijänä. Opettajat tunnistivat, että heidän panostuksestaan huolimatta äidillä tuli olla oma kiinnostus, jotta kouluun kiinnittyminen oli mahdollista.

“Mä en koe, että pystyn yksinään kannattelemaan häntä siinä prosessissa, jos hän jotenkin vastustelisi tai ei haluaisi osallistua. [...] On myös omasta aktiivisuudesta, jos toimii aktiivisesti, koen että tää kyseinen äiti toimii hyvin aktiivisesti, hän saa enemmän irti. Kahden kauppa. Jos antaa paljon niin saakin paljon. Jos et halua antaa niin vähän sitten saakin.” (Olivia)

Hankkeen pariin hakeutuneet äidit olivat pääosin halukkaita panostamaan koulunkäyntiin ja opiskeluun, mikä vaikutti opettajien positiivisiin kokemuksiin. Kaikki opettajat toivat esiin huomion siitä, että kun äidit pystyvät ja haluavat panostaa koulunkäyntiin, he myös hyötyivät opiskelusta enemmän.

**Opettajien kokemissa vaatimuksissa** esiin nousi ominaisuuksia, joita heidän mielestään opettajalta kotouttajana vaaditaan. Pedagoginen osaaminen ja ymmärrys kieli- sekä kulttuuritaustoista koettiin olennaiseksi. Osa opettajista listasi konkreettisia tekijöitä, jotka nähtiin hyvän kotouttajan elementteinä: erityisesti vastauksissa mainittiin muuntautumiskyky, joustavuus ja kyky hoitaa useampaa asiaa yhtäaikaisesti.

“No aika kameleontti, muuntautumiskykyinen, semmonen joka pystyy tarttumaan hetkeen ja pystyy ottamaan selvää ja tämmösessä ryhmässä handlaamaan monenlaisia lankoja pitämään käsissään samaan aikaan. Mä koen, että sellainen olisi hyvä opettaja tässä, jolla on sitä pedagogista osaamista koska me opetetaan sitä suomen kieltä myös ja sitten jollain tasolla niinkun tietoa ja tuntemusta, ymmärrystä erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista, erilaisista uskonnoista, eli että on työskennellyt joko vastasaapuneiden parissa aikaisemmin tai muuten hyvin monikulttuurisissa ryhmässä ja on ymmärrystä semmoiseen kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisesti toimintaan.” (Kerttu)

Opettajien mukaan heiltä vaaditaan herkkyyttä tunnistaa oppilaiden tarpeet. Vuorovaikutustaidot, ihmisten kohtaaminen sekä kyky huomioida useita asioita samanaikaisesti nostettiin esiin useassa vastauksessa.

“Mut kyl se ihmisten kohtaamisen taito ja vuorovaikutustaidot on varmasti tärkeämmässä roolissa kuin onko se opetus niin kauhean kielitietoista koko ajan. Se on ehkä mun mielestä, ihmisen kohtaamisen taito ja vuorovaikutustaidot.” (Silja.)

Oma asenne ja sen vaikutus työhön nostettiin esiin haastatteluissa. Opettajat kertoivat kokevansa onnistuneen kotouttamisen edellyttävän heiltä myönteistä asennetta äitien kotoutumista kohtaan.

“Ehkä semmonen, into ja halu oppia ja olla siinä myös ite opettamassa, molemminpuolinen. Muuten ei se oikeen toimi eikä onnistu.” (Pinja)

Vaatimuksissa mainittiin myös oppituntien suunnittelu. Suunnittelulla opettajat viittasivat äitien mukanaoloon oppitunneilla, eikä sitä koettu kuormittavana. He

korostivat saaneensa ohjeeksi pitää tavallisia oppitunteja, joihin äidit sitten osallistuivat.

“En tiedä vaaditaanko loppupeleissä ees hirveesti, lähinnä oikeesti vaan se mitä meillekin on sanottu, että pidätte vaan tavallisia tunteja ja he ovat siinä mukana. Kyllä mä vähän sitä tunneissa mietin, että en tee semmosta tuntia että lapset on pelkästään vaikka tietokoneilla vaan että on tunti mistä hekin saavat enemmän irti mutta en varsinaisesti suunnittele enkä tee työtä sen eteen että äidit mukana, täytyy tehdä tämmönen tästä tunnista. Kunhan on valmis avaamaan ovet heille, niin ei mun mielestä hirveesti muuta vaadi. Olla ystävällinen ja avata ovet ja ottaa heidät mukaan, monesti he haluavatkin auttaa niin ottaa sitä apuakin heiltä vastaan.” (Aurora)

Osa opettajista koki, ettei erityisemmin osannut nimetä mitään vaatimuksia, joita kotouttajana toimimiseen kuuluu. Vastauksissa tuli ilmi, että he ovat hyviä kotouttajia samoilla ominaisuuksilla, joilla he ovat muutenkin hyviä opettajia.

“En koe että paljon lisää multa, toki hänelle ehkä, mitä tämä on, oppilaillekin selitellä mikä mikäkin termi on, mä koen että kuitenkin olen opettajan roolissa ja pyrin olemaan hyvä opettaja, samalla kun olen hyvä opettaja, samoilla ominaisuuksilla toimin hyvänä opettajana myös tälle äidille.” (Olivia)

Opettajien vastauksista ilmeni, ettei ole vain yhtä ja oikeaa tapaa olla osaava kotouttaja. Vaatimusten sijaan odotukset kohdentuivat enemmän ominaisuuksiin, joista on hyötyä kotouttajana toimisessa.

**Yhteiskunnallinen merkitys** oli kolmas opettajien vastauksista esiin noussut kategoria. Kaikki opettajat sanoittivat vastauksissaan kokevansa työnsä kotouttajana olevan yhteiskunnallisesti merkittävää, sillä he kokivat oman toimintansa auttavan äitejä pääsemään kiinni työelämään ja integroitumaan yhteiskuntaan.

“Pidän siitä, että tavallaan omalta osaltani autan sitä, että jotkut huoltajat pystyvät osallistumaan suomalaiseen yhteiskuntaan, jollakin tavalla, opettajana auttamaan kotoutumista.” (Olivia)

Yhteiskunnallinen vaikutus toi työhön merkityksellisyyttä. Opettajien käsityksien mukaan kyseessä oli ryhmä, joka todella haluttiin saada osaksi yhteiskuntaa, ja tämä lisäsi työhön kohdistuvaa merkityksellisyyttä. Vastauksissa tuli ilmi myös, että toiminta auttoi äitien lisäksi koko perhettä.

“Työskennellään semmosen ryhmän kanssa, jotka on ollu todella pitkän kotona eivät oo päässy kielen tai muun takia kiinnittymään yhteiskuntaan, mä koen että juuri heidän kohdallaan tää on erityisen merkittävää. Tulee se turvallisuus, että mähän voin ja mähän osaan, vanhempi alkaa luottaa siihen että voi itse hoitaa omat asiat, ei tarvitse antaa miehen kautta tehdä juttuja tai lapsen, se itsepystyvyys että pystyn itse. Kun saadaan nämä yhdelle henkilölle, autetaan välillisesti koko perhettä koska tutkitusti on ihan näin, että jos me saadaan nää äidit sinne työelämään ja koulutuksen pariin niin se vaikuttaa niihin lapsiin ja

saattaa vaikuttaa myös lapsen koulumenestykseen. Koen että autetaan yksilötasolla, niin autetaan myös yhteisötasolla.” (Elisa)

“Mun mielestä onnistunut kotoutumisprosessi on tehokas, se aidosti saa sen henkilön jollain tavalla kiinni tähän yhteiskuntaan, oli se sitten että se kotoutuminen ei oo pelkästään sitä että opin sen suomen kielen, se ei kauheen onnistunu oo se kotoutumispolku, jos henkilö sen suomen kielen kurssin jälkeen jää kotiin moneksi vuodeksi. Nään että se onnistunu kotoutumisprosessi on se että se vanhempi pääsee yhteiskuntaan kiinni, että lähtee itse opiskelemaan tai hän lähtee töihin.” (Elisa)

Opettajat liittivät kielitaidon merkittäväksi kotoutumista edistäväksi tekijäksi, mutta vastauksissa kuitenkin korostettiin, ettei kielitaito yksin riitä onnistuneeseen kotoutumiseen. Opettajien kokemuksen mukaan kotoutuminen onnistui, kun äidit saatiin osaksi yhteiskunnan toimintaa.

### 3.2 Avaimet onnistuneeseen kotoutumiseen

**Kielellisillä tuki-toimilla** tarkoitamme opettajan käyttämää opetuskieltä luokassa. Opettajat mielsivät kielen kuulemisella ja käyttämisellä olevan suuri merkitys kielen oppimiseen. Kaikkein tärkeimmäksi nostettiin opettajan käyttämän kielen käytännönläheisyys ja arkikielen käyttö.

“Esimerkiksi se kun keskustellaan tässä luokassa oppilaiden kanssa, mä koen että se on tosi tärkeää, että kuulee peruskeskustelua, keskustellaan jostain perusarkipäivän, käydään läpi tehtäviä yhdessä, jos ne tekee eri juttuja niin seuraa sitä opetusta ja sitä kulkua, mun mielestä siihenkin on apua, että jos he ei osallistu niin tavallaan kun he kuuntelee ja sillä tavalla saa irti jotain.” (Pinja)

Kielen yksinkertaisuus koettiin oppimista helpottavana tekijänä ja yksinkertaisuuden nähtiin johtuvan siitä, että kyseessä olivat alkuopetusluokat. Alkuopetusluokkien nähtiin olevan kielenoppimisen kannalta hyvä paikka kielen oppimiselle.

“Kouluympäristössä mikä tekee, tää on alkuopetusluokka, kieli on varsin helpohkoa. Toki ummikolle olisi haastavaa mutta lähetään että huoltaja tietää jonkun verran jo somea, on ehkä helpompi tulla alkuopetusluokkaan, kun vaikka yläasteen luokkaan.” (Olivia)

Alkuopetusluokissa käytetty kieli oli arkista ja materiaaleissa asiat olivat yksinkertaisesti selitettyjä. Kaikki opettajat nostivat yksinkertaisen kielen tärkeäksi kotouttamista ja kielenoppimista edistäväksi tekijäksi.

“Siinä saa semmosta tosi perussanastoa ja esim paljon on luokassa sellaista materiaalia missä on vaikka tosi yksinkertaisesti selitetty, kuvakortteja ja tämmöstä voi käyttää vaikka

tukitunneilla ollu mulla äidit mukana, siellä ollaan tosi perus s2 juttuja- Muutenki ne sopii tosi hyvin ja perussanastoa käytä heidän kanssaan.” (Pinja)

“Koen että ollaan kuitenkin niin perusasioissa, lukemista jankattu paljon oppilaiden kanssa se on varmaan se suurin tavallaan hyöty ollu heillä tässä. Lukemaan oppettelu ja kirjoittamisen oppettelu.” (Silja)

Opettajat kokivat edistävänsä äitien suomen kielen oppimista erilaisin tavoin. He mainitsivat kielen oppimisen tavoiksi kielen kuulemisen ja puhumisen.

“Suomen kieli, aattelen ehkä näin, että on tärkeää, että se kotouttaja myös tarjoaa sitä suomen kielen oppimista, vahvistetaan sitä suomen kieltä, erityisesti vahvistetaan sitä puhuttua kieltä, tää on kuitenkin kommunikatiivista tämä työskentely täällä, tarjotaan myös eväät siihen että tarjotaan sitä kirjoittamisen oppettelua tai lukemista tai kuuntelua koska suomen kieli kuitenkin on semmonen asia mitä vaaditaan kun lähet sinne ammattikouluun.” (Elisa)

Opettajat tarjosivat mahdollisuuksia suomen kielen oppimiseen kirjoittamisen, lukemisen ja kuulemisen muodossa ja näin tukivat äitien kotoutumista kielen oppimisen tukemisen kautta.

**Luokan käytännön konkreettisissa tukitoimissa** korostuivat opettajien käyttämät tuki- ja opetusvälineet sekä opettajien konkreettinen toimiminen. Opettajat kertoivat hyödyntäneensä kuvatukeya ja suomi toisena kielenä -oppilaille suunnattuja opetusvälineitä.

“Muutenkin mulla on luokassa kuvatukeya, on s2-oppilaita, on erityisen tuen oppilaita että joka tapauksessa pitää miettiä tarkasti että miten ohjeistan, ota esille kirjan sivu, näytetään kuvana että näkee että tän näkönen kirjan sivu ja tehdään yhdessä, kun se ei oo akateemisesti kauheen haastavaa vielä niin uskon että matalampi, helpompi päästä mukaan.” (Oli-via)

Selkeät ohjeet, mallintaminen ja yhdessä tekeminen mainittiin konkreettisina toimina, joilla tuettiin äitejä luokissa. Luokissa hyödynnettiin struktuuria, toistuvaa toimintaa esimerkiksi päiväohjelman ja kalenterin läpikäyntiä, selkotekstejä ja kuvia.

“Meillä on luokassa ja muutenkin on aina ollu, mutta mun mielestä varsinkin heille paljon apua semmonen päiväohjelma taululla ja sitten siinä käydään tosi selkeesti läpi päiviä ja mikä päivä on tänään ja niin edespäin, kenen nimipäivä, kalenterin, minkälainen päiväohjelma, selkeät kuvat ja tekstit ja keskustellaan se läpi.” (Pinja)

“Meillä on aika pitkälti ollu aika samankaltaisia oppitunteja, suomen kieltä ja matematiikkaa enimmäkseen näillä tunneilla ollu. Nyt kun on kyse 1lk jota opetan niin mehän opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan. Paljon mulla on myös maahan-, S2 oppilaita näitä suomi toisena kielenä oppilaita niin valmiiks jo meidän arki on hyvin semmosta tarkasti strukturoitua, se kieli, meillä on hyvin kielitietoista opetusta paljon suomen kieleen huomiota, paljon opiskellaan kieltä koko ajan koko ajan vaikkei ois suomen kielen tunti. Paljon ru-

tiineja valmiiksi, niinkun sanoin struktuuria on. Meillä on paljon keskustelua myös eri aihepiireistä täällä mitä oon pyrkiny tuomaan kun vanhemmat on mukana. Aamupiirissä keskustellaan säästä, mitä kuuluu, mikä viikonpäivä, tällaisia mitä kaikki ekaluokkalaiset varsinkin harjoittelee. Se kysymys oli siis, mun osuus on siinä mielessä mä tiedän että näiden tuntien jälkeen vanhemmat menee oman ohjaavan opettajan luokse ja tekevät siellä mahdollisesti kotitehtäviä tai mitä tunneilla tehtäviä tehty. Omat oppikirjat heillä samantyyppiset mitä oppilailla on. Tekevät samalla tavalla kaikkia tehtäviä meidän mukana mitä pienetkin tekee.” (Silja)

Konkreettisia toimia olivat käsitteiden selkeyttäminen, käytäntöön yhdistäminen, päivän strukturointi sekä aikataulun ja ohjelman läpikäynti.

**Opettaja tuen tarjoajana** nähtiin yhtenä avaintekijänä äitien kotoutumisessa. Tärkeimmäksi tekijäksi omassa toiminnassa koettiin aito kohtaaminen. Aidolla kohtamisella opettajat pyrkivät tutustumaan äiteihin ja parantamaan oppilaantuntemusta.

“Tavallaan sillä tavalla tukeminen ja semmonen aito kohtaaminen. Jos pitäis nostaa joku noista tärkeimmäksi mä sanoisin ehkä, että se on se aito kohtaaminen.” (Aurora.)

Kohtamisella sekä oppilaantuntemuksella autettiin äitien kiinnittymistä koulunkäyntiin. Aidolla kohtamisella viitattiin myös kokemukseen tervetulleeksi tulemisesta.

“No varmaan oon hirveesti pyrkiny siihen että he kokisi olonsa tervetulleeksi meidän luokkaan ja aina jos ei vaan oo mikään tilanne päällä niin aina haluan heidän kuulumiset kysellä ja pyrin auttamaan myös yksilöllisesti heitä jos me tehdään tehtäviä. Meillä on aika tiukasti annettu sillelailla raamit että vaikka vanhemmat on luokassa niin mun työ on pääasiassa, oon luokanopettaja, mun työ on niitä lapsia opettaa ja meille on ohjeistettu et myöskään kaikki aika ei voi mennä vanhempien kanssa että mä kuitenkin opetan näitä pieniä pääasiassa mutta pyrin kaikissa asioissa henkilökohtaisesti käydä heidän kanssa. Heidän omia tehtäviä mitä he on tehny ja auttaa jos on ollu joku pulmatilanne vaikka he ei ymmärrä mitä tehtävissä pitää tehdä niin tottakai pyrin auttamaan. Meillä on myös erityisopettaja silloin tällöin tässä luokassa niin hän on semmosta henkilökohtaista tukea ja apua antanu ja jos tehtävissä on jotain ollu. Ehkä se on mitä tässä luokassa on kyennyt tekemään tän muun työn ohessa.” (Silja)

Opettajilla oli tapana kysyä äideiltä kuulumisia ja antaa heille yksilöllistä huomiota oman luokan opettamisen ohessa. Opettajat pyrkivät äitien osallistamiseen ja opiskelun tukemiseen luomalla tilanteita, joissa he kokivat itsensä tarpeelliseksi ja saivat onnistumisen kokemuksia.

“Yrittää niinkun, pitää heidät siinä mukana vaikka he vähän ujosti lähtisivät mukaan. Hei kyllä sä osaat ja pistää oppilaita pareiksi heidän kanssaan, yritän niillä tunneilla vähän miettiä sitä että mitä tehdään, että ne on semmosia missä hän pystyy vähän ole mukana ja tai jopa vähän avuksi että hän tuntee että hänestä on siellä jotain apuakin. Myös ehkä sitä sanastoa että oppis siinä. Ottaa heitä mukaan moniin juttuihin. Vaikka mullakin on ne aamun tunnit joissa hän on mukana, ei siinä oo normaalisti oo liikuntaa mut ollaan otettukin jotain luistelua missä hän on ollu mukana ja ehkä mullakin ollu siinä apua luistinten laitossa niin hän on päässyt siihen mukaan.” (Aurora)

Opettajat huomioivat äitien osallistamisen sekä tunteja suunnitellessaan että niiden aikana. Oppitunneilla opettajat ottivat aktiivisesti äitejä mukaan toimintaan. Kaikki yllä mainitut keinot edistivät kielitaidon kehittymistä ja äitien yhteiskuntaan osalliseksi pääsemistä edistäen kotoutumista.

## 4 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli saada tietoa opettajien kokemuksista kotouttamisprosessissa sekä selvittää, mitkä tekijät heidän mielestään edistävät onnistunutta kotoutumista. Tarve tutkimukselle lähti omasta kiinnostuksestamme sekä aiheen ajankohtaisuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä (ks. Eduskunta, 2022; EMN, 2022; Tilastokeskus, 2020). Ajankohtaisuutta opettajankoulutuksen kannalta lisää S2-oppilaiden osaamisen kehittymisen heikkous verrattuna muihin oppilaisiin sekä kasvava tarve osaaville S2-opettajille (Tikkanen, 2021; Ukkola & Metsämuuronen, 2023). Opettajilta vaaditaan siis kipeästi keinoja suomea toisena kielenä opiskelevien oppilaiden osaamisen tukemiseen. Tutkimusaukko nousi esiin kandidaatintutkielmamme (ks. Komulainen & Perokorpi, 2020) jatkotutkimusaiheena. Päästäksemme mahdollisimman hyvin tarkastelemamme ilmiön ytimeen toteutimme tutkimuksemme laadullisella tutkimusotteella.

Tulokset osoittavat, että opettajien kokemukset kotouttajana toimimisesta olivat myönteisiä ja työ kotouttajana nähtiin käytännönläheisenä, toimivana ja mielenkiintoisena kokonaisuutena (vrt. OAJ, 2019; OPH, 2022; Äidit mukana, 2019). Myös oman opettajuuden kehittyminen sekä mahdollisuus tutustua uusiin ihmisiin ja kulttuureihin mainittiin positiivisena kokemuksena. Uusiin ihmisiin ja opiskelijoiden kulttuuriin tutustuminen edistää opiskelijoiden kotoutumista (ks. Alfred, 2005; Kerka, 1992; Olnek, 2001). Oma rooli kotouttajana nähtiin merkityksellisenä, ja opettajat sanoittivat vastauksissaan kokevansa, että he pystyvät omalla toiminnallaan edistämään maahanmuuttajaäitien kotoutumista. Tulos tukee aikaisempaa tutkimustietoa opettajan merkityksestä maahanmuuttajien kotoutumisessa (ks. Swaminathan & Alfred, 2001, 32).

Äitien motivaation merkitys oppimisessa ja opintoihin kiinnittymisessä korostui vastauksissa. Kun yksilöt ovat motivoituneita, he osallistuvat toimintaan, koska ovat kiinnostuneita toiminnasta ja nauttivat siitä (Eccles & Wigfield, 2002). Oman motivaation merkitys oppimiseen on linjassa Vigrenin ja kumppaneiden (2022) tekemään tutkimukseen, jonka mukaan koulumenestys riippuu omasta

kovasta työstä ja yksilön oma motivaatio edisti kotoutumista (ks. Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016). Kotouttamisesta ja kotoutumisesta puhuttaessa avainasemassa on myös opettajien motivaatio. Kun molemmat osapuolet ovat motivoituneita, kotoutuminen tuottaa positiivisia kokemuksia ja yhteisöön integroituminen mahdollistuu.

Opettajien kokemien vaatimusten kautta saimme selville, että opettajat kokivat olevansa hyviä opettajia maahanmuuttajaäideille samoilla keinoilla kuin oppilailleen. Myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta tehdyissä tutkimuksissa korostuu laadukas opetus mikrotasolla (Sinkkonen & Kyttälä, 2014, 179). Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat hyötyivät ymmärryksestä kieli- ja kulttuuritaustoja kohtaan, sillä opettajat pystyivät edistämään opiskelijoiden positiivisia minäkäsityksiä sekä koulutuspolkua (ks. Chiswick & Miller, 2003; Kerka, 1992; Lee & Sheared, 2002, 30; Olnek, 2001). Tähän liitettiin vahvasti oppilaantuntemus, jonka avulla opettajat pystyivät tukemaan oppimista (ks. Uusikylä & Atjonen, 2005, 96; Wollacott ym., 2014, 748). Opettajat kertoivat hyötyneensä kyvystä hoitaa useita asioita yhtäaikaisesti. Tätä tukee väite, jonka mukaan opettajilla on tarve auttaa opiskelijoitaan pedagogisten taitojen lisäksi myös arkisten asioiden hoitamisessa (ks. Maunonen-Eskelinen ym., 2005, 19; Swaminathan & Alfred, 2001, 29).

Opettajien antamien käsitysten kautta selvisi, että he kokivat roolinsa yhteiskunnallisesti merkittäväksi ja merkityksellisyyttä työhön toi äitien yhteiskuntaan osallistaminen. Tämä on linjassa teoreettisen viitekehiksemme valossa (ks. Havi ym., 2012, 24; Kosonen ym., 2019, 1), jossa äitien yhteiskuntaan kiinnittyminen on yhteydessä koko perheen kotoutumiseen. Opettajien puheessa kielitaito nähtiin merkittävänä kotoutumista edistävänä tekijänä. Aikaisemmat tutkimukset tukevat vahvasti kyseistä tutkimustulosta (ks. Adamuti-Trache, 2013; St. John & Liubinienė, 2021; Sinkkonen & Kyttälä, 2014, 179). Vaikka kielitaitoa pidetään pääsääntöisesti kotoutumisen ainoana ja ehdottomana edellytyksenä (ks. Adamuti-Trache, 2013; St. John & Liubinienė, 2021; Sinkkonen & Kyttälä, 2014, 179), vastauksissa korostui, ettei kielitaito yksin riitä onnistuneeseen kotoutumiseen. Tulosta tukee Intke-Hernándezin (2015) tutkimus, jonka mukaan maahanmuut-

tajia tulisi rohkaista ja tukea eri elämänalueilla ja näin edistää koko kotoutumisprosessin toteutumista (ks. Intke-Hernández, 2015, 145). Myös kotoutumiskoulutus jakaa samat tavoitteet (ks. OPH, 2022). On siis merkittävä huomio, ettei kielitaito yksin takaa yhteiskuntaan osalliseksi pääsyä ja että sen rinnalle kaivataan muita maahanmuuttajien kotoutumista tukevia toimia. Kielitaidon riittämättömyys kotoutumisen tärkeimpänä tekijänä haastaa kotoutumistoimien kehittämistä sekä nykyisiä kotoutumismalleja.

Opettajien käsitysten kautta saimme selville konkreettisia toimia, joilla opettajat pystyivät tukemaan äitien kotoutumista. Kielen oppimista edisti opiskelu alkuopetusluokissa, joissa käytetty kieli oli yksinkertaista ja käytännönläheistä. Aikaisemman tutkimuksen valossa kielen oppimista tukee opiskelu kieltä osaavien joukossa (ks. Sinkkonen & Kyttälä, 2014, 178). Opettajat nostivat esiin myös kielen kuulemisen ja puhumisen merkityksen kielen oppimisessa. Kielitaidon kehityksellä on tutkitusti yhteys siihen, kuinka paljon kielen kanssa on tekemisissä (ks. Adamuti-Trache, 2013; OPH, 2012).

Merkittävänä seikkana vastauksissa nousi esiin äitien aito kohtaaminen kotoutumisen edistämisessä. Opettajat tukivat äitien aidolla kohtaamisella äitien koulunkäyntiä ja oppimista (ks. Maunonen-Eskelinen ym., 2005, 19; Lee & Sheared, 2002, 30; Kerka, 1992). Tätä tukevat tutkimustulokset, joiden mukaan opettajan kiinnostus opiskelijoista ja heidän asioistaan vahvistaa opiskelijoiden kiinnostumista opintoihin (ks. Harjunpää ym., 2017, 18; Kahu ym., 2020, 669). Aito kohtaaminen liittyy vahvasti opettajuuteen (Van Manen, 2016, 33; Wihersaari, 2011). Van Manen (2016, 23–26) on tuonut esiin merkityksellisenä asiana tutkimuksissaan opettajan taidon kohdata oppilaansa. Opettajat huomioivat äitien läsnäolon luokassa muun muassa suunnittelulla ja osallistamisella huolimatta siitä, että heitä oli kehoitettu pitämään tunteja aivan tavalliseen tapaan. Aidosti kohtaamalla äidit opettajat tutustuivat äiteihin, loivat heille tervetulleen olon ja näin edistivät äitien kotoutumista. Aidon kohtaamisen merkitys kotoutumisprosessissa on tutkielmamme löydös, joka tuo merkittävän lisän opettajien roolista suomalaisen kotoutumistutkimuksen kentälle.

**Tutkimuksen luotettavuuden arviointi** lukeutuu hyvään tutkimuskäytännöön (Graneheim & Lundman, 2004; Hirsjärvi ym., 2009). Laadullisen tutkimuksemme luotettavuutta lisää tutkimamme ilmiön teorian ja valitsemiemme tutkimusmenetelmien kohtaaminen (Eskola & Suoranta, 1998; Perttula, 1995, 40). Lisäksi eettisten periaatteiden huolellinen noudattaminen puoltaa tutkimuksemme luotettavuutta (TENK, 2012). Olemme tuoneet esiin tutkimusmenetelmämme olettan sekä kokemuksen tutkimiseen vaikuttavan ihmiskäsityksemme tutkitavista (Perttula, 1995). Tutkimustamme voidaan pitää luotettavana, sillä olemme tarkastelleet ilmiötä objektiivisesti. Tutkimuksessa pyrittiin pääsemään niin lähelle opettajien elämisaailmaa kuin mahdollista pysyen kuitenkin objektiivisina. Pystyimme varmistamaan objektiivisuutemme kaikissa tutkimuksen vaiheissa keskustelemalla niistä. Lisäksi olemme tuoneet esiin, miten näemme tutkimuksemme kannalta haastatellut opettajat ja miten käyttämässämme tutkimusmenetelmässä ihmiskäsitys ilmenee (ks. Lehtomaa, 2008).

Tutkimusprosessimme raportointi on kokonaisuudessaan tutkimuksemme luotettavuuden osoittamista (Eskola & Suoranta, 1998; Perttula, 1995, 40). Luotettavuutta lisää kaikkien tutkimusvaiheidemme tarkka kuvaaminen ja tuloksissa käytetyt opettajien ilmaiset suorat lainaukset tulkintojen todentamisena (Aaltio & Puusa, 2011, 157; Graneheim & Lundman, 2004, 110; Hirsjärvi ym., 2009, 232). Tutkimusvaiheiden tarkka kuvaaminen mahdollistaa tutkimuksemme toistettavuuden eli reliabiliteetin (Aaltio & Puusa, 2020, 180; Guest ym., 2012, 81; Krippendorff, 2013, 267). On kuitenkin huomioitava, että vaikka tutkimuksemme olisi täysin toistettavissa, tulokset eivät olisi täysin samanlaisia, sillä tutkimuskohteena ovat yksilölliset ihmiset (Guest ym., 2012, 84). Luotettavuutta tukee myös huolellinen perehtyminen kotoutumiseen sekä tutkimaamme hankkeeseen ilmiönä (Aaltio & Puusa, 2020, 182). Luotettavuuden lisäämiseksi Äidit mukana -hanke on tarkistanut tutkimuksemme faktat.

Laadullisen tutkimuksemme siirrettävyys on puolestaan rajallista, sillä suomalaiset kotouttamistoimet ovat tutkimuksen osalta keskeisiä rakennetekijöitä (Metsämuuronen, 2006c, 201). Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitamme arviota siitä, ovatko tutkimuksen tulokset sovellettavissa vastaavaan ilmiöön eri-

laisissa olosuhteissa (Metsämuuronen, 2006c, 201; Perttula, 1995, 43). Tutkimuksemme validiteettia lisää valitsemamme aineistonkeruumenetelmän sekä analyysimenetelmän sopivuus tutkimuksemme tavoitteeseen (Guest ym., 2012, 80; Krippendorff, 2013, 329). Saimme haastattelun avulla autenttisen kuvan opettajien kokemuksista ja ongelmalähtöisen analyysin avulla kuvan tutkittavasta ilmiöstä sekä vastauksia tosielämän ongelmiin (ks. Krippendorff, 2013, 357) Tutkimusmenetelmien näkökulmasta puolistrukturoitu haastattelu toi haastatteluun joustavuutta (Hirsjärvi ym., 2009; Patton, 2015), joka mahdollisti sellaisten näkökulmien esiin nousemisen, joita ei suunnitteluvaiheessa pystytty ennakoimaan (Puusa, 2020a, 111).

Puolistrukturoidun haastattelun rajoitteeksi muodostuu, ettei sellaisia aihealueita käsitellä, joita ei ole määritelty haastattelurungossa (Patton, 2015). On myös mahdollista, että haastateltavat pyrkivät antamaan sosiaalisesti mahdollisimman hyväksytyjä vastauksia, mikä heikentää tutkimuksemme luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 2009, 206; Puusa, 2020a, 108). Koemme, että aineistomme on riittävä, se kattaa tutkimusongelmamme ja tuo esiin teoreettisesti merkittävät tulokset (Eskola & Suoranta 1998, 62–63; Hirsjärvi ym. 2009, 177), sillä jo neljännessä haastattelussa alkoi aineistossa esiintyä saturaatiota. Toinen tutkimuksemme rajoite on sukupuoliittunut aineisto, sillä emme saaneet miesvastaajia. Oikeutamme kuitenkin aineiston hankintamme, sillä opettajan professio on hyvin naisvaltainen ja suhteellisesti eniten naisia on maahanmuuttajien opettajissa (Opetushallitus, 2019). Arvioimalla kriittisesti ja avoimesti tutkimuksemme rajoitteita ja heikkouksia lisäämme tutkimuksemme luotettavuutta (Patton, 2015, 555).

Tutkimus tuotti osin täysin uutta tietoa Äidit mukana -hankkeesta sekä opettajien kokemuksista kotouttamishankkeesta. Tutkimuksessa saadut tulokset ovat linjassa aiempien kotouttamisesta ja maahanmuuttajataustaisten opettamisesta tehtyjen tutkimusten kanssa. Aito kohtaaminen nähtiin tärkeänä kotoutumista edistävänä tekijänä, ja lisäksi selvisi, ettei kielitaito yksin riitä yhteiskuntaan kiinnittymiseen. Tutkimuksemme vahvuuksia ovat analyysin selkeys ja sen yksityiskohtainen kuvaaminen. Äidit mukana -hanke on meille tuttu, sillä

olemme tehneet kandidaatintutkielmamme sen parissa (ks. Komulainen & Pero-korpi, 2020). Se lisää osaltaan tutkimuksemme luotettavuutta ja on yksi tutkimuksemme vahvuuksista. Lisäksi tutkimamme aihe on erittäin ajankohtainen ja yhä useampia opettajia koskettava (ks. Tilastokeskus, 2022; Eduskunta 2022; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016; Ukkola & Metsämuuronen, 2023).

**Jatkotutkimusmahdollisuuksia.** Maahanmuuttajataustaisten naisten kotoutumisen edistämisen tutkimuksella pystytään lisäämään tasa-arvoa yhteiskunnassa. Aikaisempien tutkimusten mukaan maahanmuuttajanaiset kohtaavat risteävää eriarvoisuutta, jolla viitataan siihen, että kyseessä on ryhmä naisia, jotka ovat lisäksi maahanmuuttajataustaisia (EMN, 2023). Maahanmuuttajataustaista väestöä koskevissa tutkimuksissa on noussut esiin sukupuolten välisiä eroja, jotka olisi huomioitava kotoutumisessa (THL, 2022b). Tästä syystä maahanmuuttajanaisten kotoutumisen edistäminen on tasa-arvon näkökulmasta oleellista. Jokaisen oppilaan oikeus tasa-arvoiseen ja laadukkaaseen opetukseen edellyttää myös jokaisen opettajan taitojen kehittämistä ja oppilaiden yksilöllistä ohjausta (Maunonen-Eskelinen ym., 2005, 1; Sinkkonen & Kyttälä, 2014, 167). Tämä korostuu entisestään, sillä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettaminen on kasvava ilmiö Suomessa (ks. Vigren ym., 2022).

Kotoutumisprosessien kehittyessä olisi tärkeää tutkimuksen avulla saada ajantasaista tietoa maahanmuuttajien kotoutumisesta sekä opettamisesta koulutuksen suunnittelun tueksi. Samalla tutkimus toisi kehitysmahdollisuuksia kotoutumistoimille Suomessa (ks. Vigren ym., 2022). Opettajankoulutuksen kannalta olisi olennaista tutkia, millaisiksi opiskelijat kuvaavat valmiuksiaan toimia monikulttuuristuvissa kouluissa ja miten opettajankoulutuslaitokset voivat huomioida tutkimustulokset koulutuksensa järjestämisessä.

Tutkimuksemme on tuottanut tärkeää tutkimustietoa siitä, miten opettajat kertovat kokevansa kotouttajana toimimisen ja millaisia taitoja he kokevat työssään tarvitsevansa. Tutkimuksemme haastaa aiempaa tutkimusta: se tuo esiin, ettei kielitaito yksin riitä onnistuneeseen kotoutumiseen. Lisäksi tuloksemme aidon kohtaamisen merkityksestä osana kotoutumista, tarjoaa tärkeää aiempaa kottouttamistutkimusta täydentävää tutkimustietoa. Monikulttuuriset oppilaat

luokkahuoneessa on kasvava ilmiö (Palkoaho, 2023; Mustonen ym., 2021), ja meidän on kyettävä antamaan valmiuksia opettajille opettaa tässä moninaistuvassa maailmassa (Vigren ym., 2022). Kotouttamisohjelman (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016) toimenpiteissä suositellaan, että opettajankoulutuksen sisältöjä tarkistetaan ja maahanmuuttajien parissa tehtävässä työssä tuetaan opettajia. Tutkimuksemme tuottama tieto on arvokasta opettajankoulutuslaitokselle, sillä koulutuksen muutoksissa on kriittisen tärkeää huolehtia, että opettajilta löytyvät riittävät resurssit ja tarvittavat mahdollisuudet maahanmuuttajien opettamiseen ja kotoutumisen edistämisen tukemiseen (Hökkä ym., 2011, 155–156; OKM, 2022). Opettajankoulutuksen tulee vastata lisääntyneeseen monikulttuurisuuteen koulumaailmassa (ks. OKM, 2022) sekä tarjota tulevaisuuden opettajille sellaisia taitoja, joita erityisesti kentällä kotouttajana toimivat opettajat ovat ilmaisseet tarvitsevansa.

## LÄHTEET

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (2011). *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. JTO.
- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 177–188.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Abdulla, A. (2017). *Readiness or resistance? Newly arrived adult migrants' experiences, meaning making, and learning in Sweden*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-142934>
- Adamuti-Trache, M. (2013). *Language Acquisition Among Adult Immigrants in Canada: The Effect of Premigration Language Capital*. *Adult Education Quarterly*, 63(2), 103–126. <https://doi.org/10.1177/0741713612442804>
- Alba, R., Sloan, J., & Sperling, J. (2011). The Integration Imperative: The Children of Low-Status Immigrants in the Schools of Wealthy Societies. *Annual Review of Sociology*. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150219>
- Alfred, M. V. (2005). Overlooked in academe: What do we know about immigrant students in adult and higher education? *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 19(1), 4-14. <https://doi.org/10.1002/nha3.10203>
- Arajärvi, P. (2009). *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Valtioneuvosto.
- Bijl, R., & Verweij, A. (2012). *Measuring and monitoring immigrant integration in Europe*. Integration.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164. <https://doi.org/10.1177/016502549101400203>

- Çelikaksoy, A., & Wadensjö, E. (2015). *De ensamkommande flyktingbarnen och den svenska arbetsmarknaden*. The Stockholm University.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2003). The complementarity of language and other human capital: Immigrant earnings in Canada. *Economics of Education review*, 22(5), 469-480. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00037-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00037-2)
- EC (European Commission). (2003). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment. *Integration and Employment*, Brussels: European Commission COM/2003/0336 final.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eduskunta. (2022). Eduskunnan täysistunto 19.12.2022. Pöytäkirja 145/2022. Haettu 29.1.2022 osoitteesta [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Poytakirja/Sivut/PTK\\_145+2022.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Poytakirja/Sivut/PTK_145+2022.aspx)
- Elinkeinoelämän valtuuskunta. (2021). *Maahanmuuttaja-naisten heikko työllisyys heijastuu myös toisen polven pärjäämiseen*. Haettu 28.10.2022 osoitteesta <https://www.eva.fi/blog/2021/02/09/maahanmuuttajanaisten-heikko-tyollisyys-heijastuu-myos-toisen-polven-parjaamiseen/>
- EMN (European Migration Network). (2022). *Integration of migrant women – National Report of Finland*. Haettu 20.1.2023 osoitteesta [https://emn.fi/wp-content/uploads/2022/11/EMN\\_Maahanmuuttajanaisten\\_kotoutuminen\\_2022\\_EN\\_FI\\_NETTI.pdf](https://emn.fi/wp-content/uploads/2022/11/EMN_Maahanmuuttajanaisten_kotoutuminen_2022_EN_FI_NETTI.pdf)
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M-K. (2020). Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School, *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>
- Eskola, J. (2007). (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Tammi, 32–46.

- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Franzén, E. C., & Johansson, L. (2004). *Föreställningar om praktik som åtgärd för invandrares integration och socialisation i arbetslivet*. Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (IFAU).
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3. painos). Teachers College Press.
- Gudykunst, William B. & Kim, Young Y. (2003). *Communication with strangers: An approach to intercultural communication*. McGraw-Hill.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Harju-Autti, R., & Sinkkonen, H. M. (2020). *Supporting Finnish language learners in basic education: Teachers' views*. *International Journal of Multicultural Education*, 22(1), 53–75. <https://doi.org/10.18251/ijme.v22i1.2077>
- Harjunpää, K., Ågren, S., & Laiho, S. (2017). *Sujuvuutta siirtymiin*. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen siirtymä- ja nivelvaiheet. Opetushallituksen julkaisuja. Raportit ja selvitykset 2017, 1.
- Havi, M., Lätti, M., Westman, A. L., Hiltunen, S., & Rannikko, A. (2012). *Maahanmuuttajan matka suomalaiseen yhteiskuntaan*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hujanen, K. (2010). "Vaatimuksena hyvä suomen kielen taito...". Teoksessa H. P. Huttunen & S. Äärilä (toim.), *Avoin Suomi - kuka vastaa? Työperusteisesta maahanmuutosta*. Edita, 228–233.
- Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N. C., Lantolf, J. P., Mackey, A., & Talmy, S. (2014). Bridging the gap. Cognitive and social approaches to research in second language learning and

teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361–421.

<https://doi.org/10.1017/S0272263114000035>

- Hämäläinen, S. (2020). Esipuhe. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo, & A. Kaihovaara, (2019). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. (2011). Toimijuuden tilat ja tunnot: opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOY, 141–160.
- Intke-Hernández, M. (2015). Stay-at-home mothers learning Finnish. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.), *Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice*. Routledge, 119–127.
- Intke-Hernandez, M., & Holm, G. (2015), Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way, *Nordic Journal of Migration Research*, (5)2, 75-82. <http://doi.org/10.1515/njmr-2015-0012>
- IOM. (2012). International Organization for Migration. *IOM and migrant integration*. Haettu 19.12.2022 osoitteesta [https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/migrated\\_files/Wh at-We-Do/docs/IOM-DMM-Factsheet-LHD-Migrant-Integration.pdf](https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/migrated_files/Wh at-We-Do/docs/IOM-DMM-Factsheet-LHD-Migrant-Integration.pdf)
- McAuliffe, M. & A. Triandafyllidou (toim.), 2022. World Migration Report 2022. International Organization for Migration (IOM).
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A., Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 9–19.
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020b). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A., Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 141–144.
- Jyväskylän yliopisto. (2022). *Tietosuojaohjeet opiskelijoille*.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher*

*education research & development*, 37(1), 58–71.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>

Kahu, E. R., Picton, C., & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: A longitudinal study of the first-year student experience in the educational interface. *Higher Education*, 79(4), 657–673.

<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00429-w>

Kazi, V., Alitolppa-Niitamo, A., & Kaihovaara, A., (2019). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Työ- ja elinkeinoministeriö.

Kerka, S. (1992). *Multicultural Career Education and Development*. ERIC Digest (123).

Kiviholma, S., & Karhunen, H. (2022). *Systematic Review of Active Labor Market Policies' Effects on Immigrants' Employment*. Publications of the Ministry of Economic Affairs and Employment 2022:27.

Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J., Aaltola & R., Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (4. Painos). PS-kustannus, 28–45.

Kohonen, I., Kuula, A., & Spoof, S. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Komulainen, V., & Perokorpi, I. (2020). *Maahanmuuttajataustaisten lasten kokemuksia äitien opiskelusta osana Äidit mukana -hanketta*. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma 2020. Jyväskylän yliopisto.

Kosonen, R., Saari, E., Aaltonen, S., Heponiemi, T., Jauhiainen, S., Kankaanpää, R., Palander, J., Pöllänen, P., Steel, T., & Yijälä, A. (2019). *Maahanmuuttaja osalliseksi ja työhön*. Suomen työterveyslaitos.

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3. painos). SAGE.

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

- Laine T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J., Aaltola & R., Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (4. Painos). PS-kustannus, 28–45.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. Annettu Helsingissä 30.12.2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>
- Lee, M. Y. (2001). Learning within the community, learning from the community. *Adult Learning*, 13(1), 6–9. <https://doi.org/10.1177/104515950101200402>
- Lee, M. Y., & Sheared, V. (2002). Socialization and immigrant students' learning in adult education programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (96), 27–36. <https://doi.org/10.1002/ace.76>
- Lehtomaa, M. (2008) Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J., Perttula & T., Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Dialogia.
- Lepola, O. (2002). *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi: monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Maahanmuuttovirasto. (2023). Sanasto. *Keskeisiä maahanmuuttoon liittyviä termejä*. Haettu 14.1.2023 osoitteesta [https://migri.fi/sanasto#M\\_fi](https://migri.fi/sanasto#M_fi)
- Maunonen-Eskelinen, I., Kaikkonen, L., & Clayton, P. (2005). *Counselling immigrant adults at an educational institution*.
- May, S. (2017). Language education, pluralism, and citizenship. Teoksessa T. L. McCarty & S. May (toim.), *Language policy and political issues in education*. Springer, 2–16.
- Metsämuuronen, J. (2006a). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp ky, 15–78.
- Metsämuuronen, J. (2006b). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp ky, 79–148.

- Metsämuuronen, J. (2006c). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp ky, 149–214.
- Mustonen, S., Reiman, N., Bogdanoff, M., Vaarala, H., & Tarnanen, M. (2021). *Opettajat aikuisten maahanmuuttajien perustaitoja kehittämässä. Aikuiskasvatus*, 41(3), 208–221. <https://doi.org/10.33336/aik.111577>
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- OAJ. Opettajien ammattijärjestö. (2019). *Kotoutumiskompassi 2019*. Haettu 21.11.2022 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/kotoutumiskompassi-2019/>
- OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 26.11.2022 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164087/OpettajankoulutuksenKehittamisohjelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olnek, M. (2001). *Immigrants and education*. In J. A. Banks & C. A. Banks, (toim.). *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, 310– 330.
- OPH. Opetushallitus. (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Haettu 30.11.2022 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342\\_aikuisten\\_maahanmuuttajien\\_kotoutumiskoulutuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2012.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf)
- OPH. Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 21.11.2022 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- OPH. Opetushallitus. (2019). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019*. Haettu 8.12.2022 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehtorit\\_suomessa\\_2019\\_esi-ja\\_perusopetuksen\\_opettajat.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi-ja_perusopetuksen_opettajat.pdf)

- OPH. Opetushallitus. (2022). *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022*. Haettu 15.12.2022 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kotoutumiskoulutuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf)
- Padilla, A. M. (2004). *Quantitative methods in multicultural education research*. Teoksessa J. A. Banks & C. A. Banks, (toim.). Handbook of research on multicultural education. Jossey-Bass, 127–145.
- Palkoaho, M. (20.1.2023) "Oppilaat puhuvat keskenään englantia". Helsingin Sanomat, A22.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. painos.). SAGE.
- Pehkonen, E. (2017). *Maahanmuuttajataustaisten naisten koulutuksen kontekstissa rakentuvat identiteetit ja oppimisprosessit. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*. Helsingin yliopisto.
- Peltola, U., & Metso, L. (2008). *Maahanmuuttajien kuntoutumisen ja työllistymisen tukeminen Helsingissä*. Kuntoutussäätiön tutkimuksia, 79/2008.
- Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Suomen fenomenologinen instituutti : Tampereen yliopiston kirjasto [jakaja].
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus:Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J., Perttula & T., Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Dialogia.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A., Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus 2020, 103–117.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A., Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus 2020, 145–156.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A., Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus 2020, 25–40.

- Puusa, A., & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A., Puusa & P., Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus 2020, 75–85.
- Pöyhönen, S., Suni, M., & Tarnanen, M. (2019). Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä: aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Vastapaino, 257–285.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E. M., Virtanen, A., & Pihlaja, L. (2010). *Osallisena Suomessa: Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylän yliopisto.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Saukkonen, P. (2013). Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Gaudeamus, 81–100.
- Schubert, C. (2013). Kotoutumisen psykologiaa. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) *Olemme muuttaneet ja kotoudumme, maahanmuuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Väestöliitto, 63–77.
- Sinkkonen, H. M., & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- St. John, O., & Liubinienė, V. (2021). “This is not my world”. Essential support strategies for newly arrived adult immigrants learning Swedish. *Sustainable Multilingualism*, (18), 85–110. <https://doi.org/10.2478/sm-2021-0005>
- Suni, M., & Tammelin-Laine, T. (2020). Language and literacy in social context. Teoksessa J. K. Peyton, & M. Young-Scholten (toim.). *Teaching Adult Immigrants with Limited Formal Education: Theory, Research and Practice*. Multilingual Matters, 11–29.

- Swaminathan, R., & Alfred, M. V. (2001). Strangers in the Mirror: Immigrant Students in the Higher Education Classroom. *Adult Learning*. 12/13 (4/1) <https://doi.org/10.1177/104515950101200408>
- Takala, A. (1961). *Oppilaantuntemuksen opas*. Gummerus.
- Tarnanen, M., & Pöyhönen, S. (2011). *Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet*. *Puhe ja kieli*, 4. Jyväskylän yliopisto, 139–152.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Haettu 15.12.2022 osoitteesta [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Teräs M., & Kilpi-Jakonen E. (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Gaudeamus, 184–202.
- THL. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2022a). *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus: kotoutuminen ja osallisuus*. Haettu 14.1.2023 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/kotoutuminen-ja-osallisuus>
- THL. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2022b). *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus: sukupuolten tasa-arvo*. Haettu 31.1.2023 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/kotoutuminen-ja-osallisuus/sukupuolten-tasa-arvo>
- Tikkanen, T. (2021). *S2-opetukselle on selkeä tarve, mutta opettajia on liian vähän*. Opettaja. Haettu 31.1.2023 osoitteesta <https://www.opettaja.fi/tyossa/s2-opetus-kuntoon/>
- Tilastokeskus. (2022). *Ulkomaan kansalaiset*. Haettu 27.11.2022 osoitteesta <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>
- Tuomi, J. S., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, 2.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (2012). *Valtion kotouttamisohjelma*. Hallituksen painopisteet vuosille 2012–2015. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Konserni. 27/2012.

- Työ - ja elinkeinoministeriö. (2016). *Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016-2019*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Haettu 30.10.2022 osoitteesta <https://tem.fi/documents/1410877/3506436/Valtion+kotouttamisohjelma+vuosille+2016-2019.pdf>
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (2020). *Maahanmuuttajien kotouttaminen edellyttää yhdenvertaisuutta ja yhteistyötä*. Tem.fi. Haettu 29.10.2022 osoitteesta <https://tem.fi/maahanmuuttajien-kotouttaminen>
- Ukkola, A., & Metsämuuronen J. (2023). *Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2023.
- Urquia, M. L., & Gagnon, A. J. (2011). Glossary: migration and health. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 65(5), 467–472. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2010.109405>
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3. uud. p.). WSOY.
- Valenta, M. (2008). The workplace as an arena for identity affirmation and social integration of immigrants. *Forum: Qualitative Social Research*, 9(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.2.425>
- Valtioneuvosto. (2020). Valtioneuvoston tiedote 21.1.2020. *Maahanmuuttajien onnistunut kotoutuminen on monen tekijän summa*. Haettu 28.10.2022 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/-/1410877/maahanmuuttajien-onnistunut-kotoutuminen-on-monen-tekijan-summa>
- Valtioneuvosto. (2021). *Kotoutumisen sanasto yhdenmukaistaa kotoutumiseen liittyvien käsitteiden käyttöä*. Haettu 22.9.2022 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/-/1410877/kotoutumisen-sanasto-yhdenmukaistaa-kotoutumiseen-liittyvien-kasitteiden-kayttoa>
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, (114), 103689. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>

- Virta, A., & Tuittu, A. (2020). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S., Mahlamäki-Kultanen, T., Hämäläinen, P., Pohjonen & K., Nyyssölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Walton, E., & Rusznyak, L. (2020). Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 18–37. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480>
- Wan, G. (1999). *The learning experience of Chinese students in American universities: A cross-cultural perspective*. Bradley University.
- Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen-opettajuuden ydin?*. Tampereen yliopisto.
- Woollacott, L., Booth, S., & Cameron, A. (2014). Knowing your students in large diverse classes: A phenomenographic case study. *Higher Education*, 67(6), 747–760. <https://www.jstor.org/stable/43648688>
- Yijälä, A., & Luoma, T. (2018). "En halua istua veronmaksajan harteilla, haluan olla veronmaksaja itse": *Haastattelututkimus maahanmuuttajien työmarkkinapoluista ja työnteon merkityksestä heidän hyvinvoinnilleen*. (Tutkimuksia 2018:2). Helsingin Kaupunginkanslia. Haettu 20.9.2022 osoitteesta [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/18\\_06\\_20\\_Tutkimuksia\\_2\\_Yijala\\_Luoma.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/18_06_20_Tutkimuksia_2_Yijala_Luoma.pdf)
- Äidit mukana. (2021). *Aiditmukana.fi*. Haettu 12.10.2021 osoitteesta <https://aiditmukana.fi>

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelukysymykset

1. Millaiseksi koet Äidit mukana -hankkeen kotouttamisprosessin?
2. Millaisia kokemuksia sinulla on Äidit mukana -hankkeen kotouttamisprosessista?
3. Millainen on mielestäsi onnistunut kotouttamisprosessi?
4. Millaisilla tekijöillä pystyt vaikuttamaan maahanmuuttajanaisten kotouttamiseen koulussa?
5. Millaisia kotoutumistoimia päivänne pitää sisällään koulussa?
6. Minkä nostaisit tärkeimmäksi kotoutumiseen vaikuttavaksi tekijäksi, miksi?
7. Millaiseksi koet oman roolisi kotouttamisessa?
8. Miten koet pystyväsi vaikuttamaan yksilön kotouttamiseen?
9. Koetko työsi olevan merkitykselliseksi? Miksi?
10. Mitä vaaditaan opettajalta hänen pystyäkseen toimimaan kotouttajana?
11. Millainen on mielestäsi hyvä opettaja kotouttamishankkeessa?
12. Minkä koet toimivaksi Äidit mukana -hankkeen kotouttamistoiminnassa, mitä kehittäisit?