

**Maahanmuuttotaustaisten oppimisen, kulttuurisen
moninaisuuden ja monikielisyyden tukeminen
suomalaisissa koulutuspoliittisissa asiakirjoissa**
Maria Hallikainen & Mikael Hallikainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Kasvatustieteiden laitos ja opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hallikainen, Maria & Hallikainen, Mikael. 2023. Maahanmuuttotaustaisten oppimisen, kulttuurisen moninaisuuden sekä monikielisyyden tukeminen suomalaisissa koulutuspoliittisissa asiakirjoissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos ja opettajankoulutuslaitos. 94 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin kuinka viisi suomalaista koulutuspoliittista asiakirjaa ohjaavat ja määrittelevät maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimisen, kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukemista. Pääpainona tutkimuksessa oli tutkia sitä, millaisia suosituksia ja pakollisia toimia asiakirjoista löytyy. Lisäksi tarkastelimme asiakirjojen kielessä havaittavia valtasuhteita ja diskursseja. Asiakirjat olivat perusopetuslaki, kotoutumislaki, koulutuspoliittinen selonteko, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja perusopetuksen opetussuunnitelma aikuisille.

Tutkimus toteutettiin osana TEAMS-hanketta kvalitatiivisella tutkimusotteella. Aineisto analysoitiin teema-analyysin ja kriittisen diskurssianalyysin avulla.

Tulosten mukaan asiakirjoista löytyi suosituksia ja pakollisia toimia paljon, mutta konkreettisia keinoja toteuttaa tukemista vain vähän. Maininnat keskittyivät muun muassa kielten opetukseen, tasa-arvoisempaan kouluympäristöön ja työllistymisen lisäämiseen. Lisäksi asiakirjoissa painotettiin monessa kohtaa resurssien välttämättömyyttä monipuoliseen ja kulttuurisesti moninaiseen opetukseen. Valtasuhteet asiakirjoissa näkyvät selkeimmin kuntien ja viranomaisten päätösvallassa suhteessa kotoutumissuunnitelmiin sekä maahanmuuttotaustaisen oppijoiden kompromissien tekemisessä liittyen kielen- ja uskonnonopetukseen. Myöskään maahanmuuttotaustaisiin oppijoihin viittaavat sanavalinnat eivät ole yhteneväisiä tai johdonmukaisia asiakirjojen välillä.

Asiasanat: maahanmuuttotaustainen, teema-analyysi, kriittinen diskurssianalyysi, koulutuspolitiikka, oppimisen tukeminen, integraatio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ -----	2
1 JOHDANTO -----	5
2 MAAHANMUUTTOTAUSTAISET HENKILÖT -----	8
2.1 Maahanmuuttotaustaisuus käsitteenä -----	8
2.2 Integraatio -----	11
2.3 Kotouttaminen ja kotoutuminen -----	14
2.4 Kotouttamispolitiikan historia Suomessa -----	16
2.5 Maahanmuuttotaustaiset ihmiset ja koulutuspolitiikan historia Suomessa --	19
3 AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN INTEGROITUMISESTA JA TUKEMISESTA -----	21
3.1 Aiempia koulutuspoliittisia tutkimuksia -----	21
3.2 Tutkimuksia kotouttamisesta ja kotoutumisesta -----	23
3.3 Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimisen tukeminen -----	27
3.4 Kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukeminen maahanmuuttotaustaisilla oppijoilla -----	32
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET -----	35
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN -----	36
5.1 Tutkimuskonteksti -----	37
5.2 Tutkimusaineisto -----	40
5.3 Teema-analyysi ja kriittinen diskurssianalyysi -----	42
5.4 Eettiset ratkaisut -----	46
6 TULOKSET -----	47
6.1 Oppimisen tukeminen asiakirjoissa -----	47

6.2	Kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukeminen asiakirjoissa --	53
6.3	Kriittinen diskurssianalyysi ja valtasuhteet asiakirjoissa -----	59
7	POHDINTA-----	68
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset -----	68
7.2	Tutkimuksen arviointi -----	78
7.3	Jatkotutkimusaiheita -----	79
	LÄHTEET -----	81

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajia sekä pakolaisia on tällä hetkellä Suomessa enemmän kuin koskaan (Tilastokeskus, julkaisuaika tuntematon-a). Maahanmuutto on ollut 1990-luvulta jatkuvassa kasvussa, ja kahdessakymmenessä vuodessa maahanmuutto on lähes kolminkertaistuneet Suomessa (Tilastokeskus, julkaisuaika tuntematon-a). Myös oleskelulupahakemuksia, sekä myönteisiä päätöksiä on tilastollisesti enemmän, kuin viimeiseen viiteen vuoteen (Maahanmuuttovirasto, 15.2.2023). Tämän vuoksi myös kotoutumispalvelut, sekä Suomeen muuttavien ulkomaalaisten integroiminen suomalaiseen yhteiskuntaan on entistä merkittävämpi osa esimerkiksi sosiaalipalveluita, koulutuslaitoksia sekä kasvatusalan ammattilaisten tehtäviä.

Eri tutkimuksissa on havaittu, että kotoutuminen ja kotouttamisprosessi Suomessa ei aina ole onnistunutta. Monet maahanmuuttotaustaiset henkilöt kokevat oman kielitaidon puutteellisuuden sekä ulkopuolisuuden tunteen suhteessa kantasuomalaisiin hankaloittavan kotoutumista (Pellinen, 2020, s. 65). Myös epäasiallinen käytös sekä syrjintä oman etnisen taustan vuoksi ovat kielitaidon puutteen rinnalla isoja kotoutumista hankaloittavia tekijöitä (Erbismann, 2017, s. 61). Kotouttamisesta puhuttaessa esille nousevat yleensä vain työkäiset maahanmuuttotaustaiset henkilöt, jonka vuoksi haavoittuvimmat ryhmät, kuten lapset, perheet ja erityisryhmät jäävät keskustelun ulkopuolelle. Erityisesti syrjäytymisvaarassa ovat maahanmuuttotaustaiset lapset (Heikkilä-Daskalopoulos, 2008). Näiden syiden vuoksi kotouttamistoimien toimivuutta tulisi arvioida entistä enemmän.

Maahanmuuttajien integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulutusjärjestelmään säätelee lainsäädäntö, kuten kotoutumislaki, perusopetuslaki sekä koulutuspoliittinen selonteko. Näiden lisäksi opettajien ja muiden kasvatusalan ammattilaisten kohdalla kotoutumiseen ja esimerkiksi maahanmuuttajien opetukseen liittyviä seikkoja säätelee ja ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (TLC, 3.9.2020). Viralliset dokumentit ja niiden sisältämät kielelliset ilmaisut voidaan nähdä heijastavan sen hetkisen yhteiskunnan arvoja ja uskomuksia, sekä määrittelevän tätä kautta

myös virallisten toimijoiden toimintatapoja erilaisissa tilanteissa (Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta, 621/1999). Vaikka viralliset asiakirjat ovat kielellisesti selkeästi ilmaistuja, lukijan tulkinnan varaan voi silti jäädä, ovatko eri asiakirjojen pykälät lakisääteisiä pakollisia toimia vai ennemmin suosituksia. Joka tapauksessa kyseiset asiakirjat ohjaavat, kuinka yhteiskuntamme, siinä toimivat viranomaiset ja instituutiot tukevat maahanmuuttajien integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Tämän vuoksi on tärkeää ymmärtää näiden dokumenttien sisältö ja kriittisesti tarkastella, heijastaako tämä nykyhetken tarpeita sekä missä määrin niiden sisältämät säännökset todellisuudessa toteutuvat.

Lainsäädökset väistämättä määrittelevät ja muokkaavat yhteiskuntansa koulutusjärjestelmää. Tässä järjestelmässä toimivilla opettajilla voidaan katsoa olevan aktiivinen rooli koulutukseen liittyvien lakien ja -asetusten tulkitsijoina, sekä niiden varsinaisessa käyttöönnotossa itse luokkahuoneessa (OAJ, julkaisuaika tuntematon). Koulutukseen liittyviä lakeja tulisi tulkita ja soveltaa dynaamisesti ja moniulotteisesti, ei vain suoraviivaisesti ylemmiltä tahoilta alaspäin, tämä on osa opettajien sekä muun kasvatustieteen henkilökunnan ammattiosaamista (Hornberger & Johnson, 2007). Lainsäädännön luokkaan tuominen ei välttämättä aina ole tietoista toimintaa, yhteiskunnan arvot muokkaavat jokaista meistä ja sen "pelisäännöt" eli normit ja lait kasvavat osaksi meidän identiteettiämme ja täten tulevat usein tiedostamatta esille esimerkiksi puheen tai toiminnan kautta. Tämä myös viestii siitä, miten ensiarvoisen tärkeää on tietää ja tiedostaa, mitä nämä lait pitävät sisällään (Honan, 2004).

Tutkimme pro gradu -tutkielmassamme, kuinka viisi koulutuspoliittista asiakirjaa ohjaavat tukemaan maahanmuuttotilanteiden oppijoiden oppimista, kulttuurista moninaisuutta ja monikielisyyttä. Tarkastelimme sitä, millaisia suosituksia ja pakollisia toimia asiakirjoissa mainitaan oppimisen tukemisen, kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden kohdalla. Tutkimusaineistoina toimivat asiakirjat olivat perusopetuslaki, kotoutumislaki, koulutuspoliittinen selonteko, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä perusopetuksen opetussuunnitelma aikuisille. Tämän lisäksi tutkimme kriittisen diskurssianalyysin avulla asiakirjoissa esiintyviä sanavalintoja ja niissä

ilmeneviä valtasuhteita. Tutkimuksessa huomio kiinnittyy erityisesti siihen, miten asiakirjat osaltaan toteuttavat maahanmuuttotaustaisten integroitumisesta suomalaiseen yhteiskuntaan ja kouluyhteisöihin.

Tämä pro gradu -tutkielma on osa kansainvälistä Nordforskin rahoittamaa (2020–2023) *Teaching that matters for migrant students* (TEAMS) -hanketta, joka on käynnissä neljässä eri yliopistossa: Jyväskylän yliopistossa, Turun yliopistossa, Edinburghin yliopistossa sekä Tukholman yliopistossa ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). TEAMS-hankkeen taustalla on ajatus tuoda opettajia ja maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita yhteen sekä auttaa opettajia ymmärtämään maahanmuuttotaustaisten oppilaiden eri tarpeita ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). Yhtenä osatutkimuksena TEAMS-hankkeessa pyritään kuvaamaan, millainen merkitys koulutuspoliittisilla asiakirjoilla on maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen, monikulttuurisuuden, kielellisen moninaisuuden ja kouluun integroitumisen tukemisessa. Sen lisäksi, että aihe on hyvin ajankohtainen tällä hetkellä, esimerkiksi vuonna 2022 alkaneen Ukrainan ja Venäjän sodan sekä lisääntyvän ilmastopakolaisuuden vuoksi, ei aiheesta ole tehty Suomessa juurikaan tutkimusta. Tämän vuoksi aihetta on hedelmällistä ja tärkeää tutkia juuri nyt.

2 MAAHANMUUTTOTAUSTAISET HENKILÖT

2.1 Maahanmuuttotaustaisuus käsitteenä

Maahanmuuttotaustaisia ihmisiä ei voi pitää yhtenäisenä, heterogeenisenä ryhmänä, sillä he puhuvat eri kieliä ja jokaisella ihmisellä on oma henkilöhistoriansa, kulttuurinsa sekä taustansa (Harju-Luukkainen ym., 2014). Tämän vuoksi maahanmuuttotaustainen-käsitteellä on monia määritelmiä ja sillä voidaan viitata erilaisiin ryhmiin sekä ihmisiin. Tällöin käsitteen käyttö voi olla haastavaa. Käymme tässä luvussa läpi tarkemmin, mitä maahanmuutto- ja ulkomaalaistaustainen-termeillä tarkoitetaan eri lähteiden valossa ja pyrimme löytämään yhtenäiset määritelmät termeille. Lopuksi tarkastelemme myös maahanmuuton historiaa Suomessa, maahanmuuton tilastoja sekä maahanmuuttoliikenteen mahdollisia tulevaisuuden näkymiä.

Maahanmuuttotaustaiseksi voidaan määritellä henkilö, joka on syntyperältään ulkomaan kansalainen ja joka muuttaa pysyvästi toiseen maahan asumaan. Suomen kohdalla tämä tarkoittaa ulkomailla syntynyttä henkilöä, joka ei ole Suomen kansalainen, mutta asuu Suomessa ja on saanut oleskeluoikeuden Suomesta. (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2021, s. 23; Rapo 2011.) Maahanmuuttotaustaiseksi ei täten voi kutsua henkilöä, joka on syntynyt Suomessa ja asuu Suomessa, mutta jonka vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla (Saukkonen 2020, s. 17). Laki kotoutumisen edistämisestä (L1386/2010), johon jatkossa viittaamme kotoutumislaki-termillä, sisältää määritelmän, jonka mukaan maahanmuuttotaustainen henkilö on Suomeen muuttanut henkilö, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnetyllä luvalla. Määritelmässä maahanmuuttotaustainen voi olla myös henkilö, jonka oleskeluoikeus on rekisteröity tai jolle on myönnetty oleskelukortti. Maahanmuuttajiksi näin ollen voidaan luetella kuuluvan myös muut ulkomailta muuttaneet, kuten siirtolaiset, pakolaiset, turvapaikanhakijat ja EU-kansalaiset. (Martikainen ym., 2013; Suomen tietotoimisto, 2022.) Maahanmuuttaja-termin rinnalle on vähitellen noussut samaa ilmiötä kuvaava

maahanmuuttanut-termi, jota voidaan suosia maahanmuuttaja-termiä enemmän (Suomen pakolaisapu, 2022). Maahanmuuttaja-termiä käytettäessä voi syntyä käsitys jatkuvasta muuttamisen tilasta yksilön kohdalla. Maahanmuuttanut-termi taas korostaa mielikuvaa siitä, että henkilö on todellakin muuttanut toiseen maahan.

Maahanmuuttaja-termiä ei tule käyttää silloin, kun viitataan henkilöihin, joiden oletetaan olevan maahanmuuttajia esimerkiksi äidinkiellensä, ulkonäkönsä tai nimensä perusteella. Tällöin varmuutta ihmisen kansalaisuudesta tai kansallisuustilanteesta ei ole. Termiä ei tulisi myöskään käyttää, mikäli maahanmuuttaja-termi ei ole olennainen osa henkilön identiteettiä esimerkiksi, jos maahan muuttamisesta on jo kulunut kauan aikaa. (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2021, s. 23.) Tällä tavoin myös yksilö voi ja saa itse määritellä sen, onko maahanmuuttaja osa hänen identiteettiään vai ei. Näiden asioiden vuoksi on tärkeää pohtia sitä, mitä termiä tulisi käyttää eri ihmisistä ja millaisia oletuksia henkilöistä muodostaa esimerkiksi heidän ulkonäkönsä tai äidinkiellensä vuoksi.

Maahanmuuttaja-termin rinnalla kuulee usein käytettävän myös termiä ulkomaalaistaustainen. Termistä voidaan käyttää myös nimitystä toisen polven maahanmuuttaja, mutta käytämme tässä luvussa ainoastaan ensiksi mainittua termiä. Ulkomaalaistaustaisella henkilöllä viitataan henkilöön, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Termillä voidaan viitata myös ulkomailla syntyneeseen henkilöön, joiden kummastakaan vanhemmasta ei ole tietoa väestötietojärjestelmässä. (Tilastokeskus, julkaisuaika tuntematon-b.) Samalla tavalla ihminen voidaan luokitella myös suomalaistaustaiseksi, jos hänen vanhempansa syntymävaltio on Suomi (Saukkonen, 2020). Sekä maahanmuutto- että ulkomaalaistaustainen -termeillä viitataan kaikin eri syin tai perustein Suomeen muuttaneisiin henkilöihin. Tällaisia syitä tai perusteita voivat olla esimerkiksi pakolaisuus, opiskelu tai työ. (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 19.11.2021.) Molemmat termit sisältävät siis samankaltaisia määritelmiä, mutta maahanmuuttaja-termillä viitataan enemmän pysyvään asumiseen tilaan sekä oleskeluoikeuden haltijuuteen.

1980-luvun lopussa enemmistö Suomeen muuttavista maahanmuuttajista oli kotimaahansa palaavia suomalaisia paluumuuttajia. 1990-luvulla enemmistö maahanmuuttajista oli kuitenkin ulkomaalaistaustaisia maahanmuuttajia. Tilastojen mukaan 2000-luvun alussa maahanmuuttajia oli Suomessa noin 16 895, vuonna 2010 noin 25 650 ja vuonna 2020 määrä oli noussut noin 32 898 maahanmuuttajaan. (Tilastokeskus, julkaisuaika tuntematon-c.) Vuonna 2020 ulkomaalaistaustaisia oli Suomessa 444 031, eli yhteensä noin 8 % väestöstä, joista suurin osa asui Uudellamaalla. Tilastoja tarkastellessa voidaan todeta, että maahanmuuttajien määrä on noussut vuosikymmenten aikana melko tasaisesti, vaikka tilastoissa on myös vuosikohtaisia eroja. Suurimmat ulkomaalaistaustaiset maahanmuuttajaryhmät Suomessa tänä päivänä ovat Virosta, Venäjältä tai entisestä Neuvostoliitosta Suomeen muuttaneet. (Tilastokeskus, julkaisuaika tuntematon-a.)

Vuonna 1999 astui voimaan laki maahanmuuttajien kotouttamisesta sekä turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (493/1999), jonka myötä kotouttamispolitiikkaa ryhdyttiin toteuttamaan kolmitasoisena järjestelmänä mukaisesti. Järjestelmä muodostui valtakunnallisesta, kunnallisesta sekä yksilö- ja perhetasosta. Valtakunnallinen taso määritteli kotouttamisen yleiset linjaukset koko maassa, kunnallisella tasolla kuntien tuli tehdä alueellinen ja paikallinen kotoutumissuunnitelma ja yksilö- ja perhetasolla kotoutumista suunniteltiin sekä toteutettiin konkreettisin tavoittein sekä toimenpitein. (Lepola, 2000.)

On mahdollista, että tulevaisuudessa kansainvälinen muuttoliikenne lisääntyy pakolaisuuden, työmarkkinoiden tai muiden syiden takia. Vuonna 2022 alkanut Venäjän ja Ukrainan sota on lisännyt pakolaisten määrää Euroopassa kyseisenä vuonna. Hannamari Ahosen Helsingin Sanomien artikkelin (30.3.2022) mukaan maahanmuuttovirasto on arvioinut, että Suomeen saapuu kokonaisuudessaan 40 000–80 000 ukrainalaista pakolaista. 15.2.2023 mennessä Suomesta on hakenut tilapäistä suojelua tai turvapaikkaa yli 50 000 Ukrainasta sotaa paennutta (Sisäministeriö, julkaisuaika tuntematon). Lisääntyvän maahanmuuton, sotatilanteen ja pakolaisuuden vuoksi olisi tärkeää kiinnittää huomiota entistä enemmän kotouttamispolitiikan ja kotoutumisohjelmien arviointiin sekä niiden toimivuuteen.

2.2 Integraatio

Integraatio on keskeinen käsite maahanmuuttopolitiikassa ja samalla politiikan päämäärää kuvaava termi. Integraatio-termille ei ole yhtä oikeaa määritelmää, vaan sitä käytetään usein eri tavoin (Ager & Strang, 2008). Integraation voidaan nähdä esimerkiksi prosessina, jossa maahanmuuttajat sopeutuvat sekä hyväksytään osaksi yhteiskuntaa ja jossa he voivat olla sen täysimittaisia jäseniä. Prosessi määritellään usein kaksisuuntaiseksi, jossa maahan tulevat yksilöt ja yhteiskunta sopeutuvat toisiinsa. (Biles & Rideres, 2012; Givens, 2007.) Integraatio sekoitetaan usein assimilaatio-termin, joka tarkoittaa enemmän "sulautumista" ja on yksisuuntainen prosessi, jossa sopeutuminen jää vähemmistön kontrolle (Phillips, 2010). Sananmukaisesti integraatiolla tarkoitetaan eheyttämistä, mukauttamista ja sulattamista, sekä kahden erillisen osan yhdistämistä siten, että alkuperäiset osat eivät erotu uusista osista muodostettuaan yhdessä kokonaisuuden, joka on alkuperäisiä osia parempi kokonaisuus (Moberg & Savolainen, 2015).

Integraatiota voidaan tarkastella esimerkiksi yhteiskunnallisella ja kulttuurisella tasolla. Yhteiskunnallisella tasolla integraatiota pidetään prosessina, jossa ympäristöä sekä yksilöiden kokemaa yhteenkuuluvuutta säädellään ja pyritään muovaamaan, jotta yksilöiden välisiä eroavaisuuksia pidettäisiin niin sanotusti normaaleina ja luonnollisina. Yksilöistä tulee käytännössä osa suurempaa ryhmää, jossa erilaisuudet ovat hälventyneet ja keskeistä on yksilöiden tasavertaisen osallisuuden tukeminen ja toteutuminen. (Moberg & Savolainen, 2015.) Kulttuurinen integraatio painottaa valtaväestön kielen oppimista oman kielen sekä kulttuurisen identiteetin ylläpidon rinnalla. Tämän lisäksi valtaväestön kulttuurin ja tapojen omaksuminen nähdään myös kulttuurisena integraationa. Maahanmuuttotaustaisten henkilöiden kulttuurista integraatiota tuetaan esimerkiksi kouluissa. (Anis, 2013; Saukkonen, 2020.)

Ager ja Strang (2008) jakavat onnistuneen integraation neljään teemaan: työllisyyteen, asumiseen, opetukseen ja terveyteen liittyvät saavutukset ja mahdollisuudet; kansalaisuuteen ja oikeuksiin liittyvät oletukset ja harjoitteet;

sosiaalisen kanssakäymisen prosessit ryhmien sisällä ja välillä sekä kieleen, kulttuuriin ja paikalliseen ympäristöön liittyvät rakenteet ja rajat.

Maahanmuuttotaustaisten integroitumista osaksi Pohjoismaista yhteiskuntaa on aikaisemmin tutkittu muun muassa Norjassa. Tutkimusten mukaan integroituminen nähdään usein vieläkin epäselvänä ja kontroversiaalisena konseptina (Kulbrandstad, 2017). Engen (2010) ja Banks (2008) kuvaavat assimilaatioprosesseja, joissa vähemmistöt ovat osa yhteiskuntaa ilman, että heidän oletetaan olevan samanlaisia kuin kantakansalaiset. Tässä prosessissa keskeistä on myös, että koulut ovat kulttuurisesti vastaanottavaisempia etniseltä taustaltaan erilaisia yksilöitä kohtaan (Engen, 2010; Banks, 2008). Engen (2010) puhuu tässä yhteydessä ”integraatiosta”, kun taas Banks (2008) ”valtiosta, joka on avoin monikulttuurisille kansalaisille”. Norjalaisessa koulutusjärjestelmässä koulut pyrkivät muokkaamaan opetustaan maahanmuuttajan tarpeiden mukaisesti niin sanotun siirtymävaiheen avulla, jossa oppilaille tarjotaan muun muassa äidinkielen opetusta ja asetetaan tavoitteita kaksi- tai monikielellisyydelle. Tällaiset koulutusohjelmat perustuvat pitkän aikavälin investointiin niin molemmissa maahanmuuttajien äidinkielen kuin norjan kielen opiskelussa (Engen, 2010; Banks, 2008).

Kaldheim ym. (2011) puolestaan jakaa integraation Norjassa nopeaksi tai hitaaksi prosessiksi. Perinteisesti norjalaisessa politiikassa painotetaan nopeaa integraatiota, jonka päämääränä on saada maahanmuuttajat mahdollisimman nopeasti osaksi työelämää. Hitaassa prosessissa pyritään tarjoamaan tasavertaiset mahdollisuudet kaikille kansalaisille (Kaldheim ym., 2011).

Myös Ruotsissa on tutkittu maahanmuuttotaustaisten integraatiota. Nilsson ja Bunar (2015) tutkivat tutkimuksessaan maahanmuuttotaustaisten nuorten integroitumista ruotsalaiseen koulujärjestelmään. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttotaustaisten nuorten aiempia resursseja, tietoja ja taitoja ei huomioida tai tunnisteta kouluissa, vaan koulujen toimissa keskitytään lähinnä negatiivisten asioiden korjaamiseen (Nilsson & Bunar, 2015). Nämä negatiiviset asiat, kuten aiemmat traumat tai ongelmat, ovat sekä tosia että kuvitteellisia ja luovat pohjaa sille, että eri taustoista tulevat oppilaat vastaanotetaan, sekä

nähdään koulujärjestelmässä eri tavoin (Nilsson & Bunar, 2015). Näiden syiden vuoksi tasa-arvo, solidaarisuus ja opetuksen laatu voivat kärsiä ja oppilaita ei nähdä enää yksilöinä, vaan erilaisina ryhminä (Nilsson & Bunar, 2015). Tästä syystä integraatiota kouluihin ei välttämättä ole onnistunut. Nilssonin ja Bunarin (2015) mukaan ratkaisuna integraatiopulmiin olisi yhtenäiset ja systemaattiset käytännöt kouluissa, joissa huomioidaan sekä paikallisia että kansainvälisiä linjauksia ja lisäksi oppilaat vastaanotetaan kouluihin aina yksilöinä.

Teollistuneen maailman etninen ja kulttuurinen diversifikaatio etenee ennennäkemättömällä vauhdilla ja laajuudella (Meissner & Vertovec, 2015). On selvää, että muuttoliikettä seuraava diversiteetti on niin globaali kuin monikansallinen ilmiö. Gryzmala-Kazlowskan ja Phillimoren (2018) mukaan tämä nostaa esille uusia haasteita, kun globaalit jännitteet alkavat heijastua paikallisella tasolla esimerkiksi uskonnon, etnisyyden, iän ja sukupuolen merkeissä. Erityisesti vaikutukset näkyvät selkeästi urbaaneilla alueilla, jonne asutus yleensä keskittyy (Grzymala-Kazlowska & Phillimore, 2018). Kuitenkin Gryzmala-Kazlowskan ja Phillimoren (2018) mukaan Euroopan muuttoliikkeen ja pakolaiskriisin johdosta valtiot ovat joutuneet sijoittamaan maahanmuuttajia myös pienempiin kaupunkeihin ja maaseudulle. Nämä ovat alueita, joilla ei juuri ole aikaisempaa taustaa etnisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta. Ilmiönä tätä kutsutaan superdiversifikaatioksi (Grzymala-Kazlowska & Phillimore, 2018).

Gryzmala-Kazlowskan ja Phillimoren (2018) mukaan superdiversifikaatiota seuraavaa tilaa kutsutaan termillä superdiversiteetti, joka taas tarkoittaa sitä, että monilla alueilla ei ole enää yhtä koherenttia valtaväestöä tai kulttuuria. Tästä johtuen teollistuneessa maailmassa tapahtuva, niin globaali kuin sisäinen maahanmuutto, asettaa uudenlaisia demografisia haasteita niin kulttuurisella, poliittisella kuin taloudellisella tasolla (Grzymala-Kazlowska & Phillimore, 2018). Tällöin myös integraatioprosessia on tarkasteltava kriittisesti. Aikaisempi diskurssi maahanmuuttotaustaisten ja valtaväestön välillä, kuin myös virallisissa dokumenteissa on ollut varsin binääristä. On puhuttu vähemmistöstä ja enemmistöstä, meistä ja heistä, mikä yhdistyy vahvasti edellä kuvattuun assimilaatioprosessiin. Kuitenkin nykymaailman, etenkin urbaanien

alueiden diversiteetti sotii tämänkaltaista immersiota vastaan. Lisäksi Grzymala-Kazlowskan ja Phillimoren (2018) mukaan integraatio on yleensä käsittänyt vain pysyvien maahanmuuttajien adaptaation yhteiskuntaan, eikä täten ole sovellettavissa niihin, jotka eivät ole jäämässä maahan pysyvästi tai joilla on läheinen yhteys toiseen tai useampiin maihin. Työperäiseen, perhesuhteisiin, humanitääriin, opiskeluun tai kausityöntekoon liittyvä maahanmuutto ovat kaikki keskeisiä diversifikaatiotekijöitä (Grzymala-Kazlowska & Phillimore, 2018). Tähän perustuen, integraatiota ei ole tarkoituksenmukaista tarkastella vain yhden valtion kulttuurien ja normien näkökulmasta (Saharso, 2019).

Samanlaista binääristä jaottelua tapahtuu myös kouluyhteisöjen tasolla. Esimerkiksi Mannisen ja Tarnasen (2019) tutkimuksessa kävi ilmi, kuinka yläkouluikäisten nuorten diskursseissa esiintyy samankaltaista jakautumista meihin – valtaväestöön, ja heihin – turvapaikanhakijoihin. Kouluyhteisön tasolla esiintyvät nuorten diskurssit kaiuttavat muun muassa mediassa ja lähiyhteisössä käytyjä keskusteluja, sekä heijastelevat nuorten kokemaa vierautta turvapaikanhakijoita kohtaan (Manninen & Tarnanen, 2019). Tämän vuoksi kouluyhteisöillä voi nähdä olevan merkittävä rooli siinä, millaisia asenteita ja mielikuvia nuorille syntyy maahanmuuttotaustaisista henkilöistä ja kuinka yhteenkuuluvuutta voitaisiin kouluyhteisöjen tasolla lisätä.

Poliittisten asiakirjojen laatijoilla ja akateemikoilla on kasvamassa määrin muodostunut konsensus siitä, että Eurooppa on superdiversifioitunut (Grzymala-Kazlowska & Phillimore, 2018). Superdiversiteetti pyrkii tarjoamaan työkaluja, joiden avulla voidaan ymmärtää maahanmuuttoon liittyviä haasteita ja sitä, kuinka kotoutumista edistäviin palveluihin kytkeytyneitä säännöksiä tulisi muokata vastaamaan tämän hetken realiteetteja.

2.3 Kotouttaminen ja kotoutuminen

Kotouttamisella viitataan viranomaistoimenpiteisiin, joilla yksilön kotoutumista edistetään ja tuetaan hyvinvoinnin, koulutuksen, työllisyyden ja terveyden lisäämisen avulla (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, julkaisuaika tuntematon).

Suomessa työ- ja elinkeinoministeriö vastaa maahanmuuttajien kotouttamisesta (Työ- ja elinkeinoministeriö, julkaisuaika tuntematon-a). Kotouttaminen on sosiaaliluonteista työtä, jossa maahanmuuttajalle pyritään uuteen maahanmuuttamisen ja asumisen alkuaikoina varmistamaan tämän toimeentulo sekä arjen sujuvuus. Kun ajatellaan kansalaisuutta, kotouttaminen voidaan nähdä asiakkaan sosiaalisena oikeutena, jolla luodaan sidettä julkisen vallan ja maahanmuuttotilanteen välille (Kivisto & Faist, 2007; Lister, 2003). Kotouttamisesta puhuttaessa on tärkeää mainita myös kotoutumislaki (L1386/2010), joka säätelee kotouttamiseen liittyvää työtä ja jonka mukaan kotouttamisen keskeisimpiä asioita ovat henkilön tiedottaminen, neuvominen ja ohjaus.

Kotouttaminen voidaan nähdä myös hyvin strategisena ja poliittisena terminä. Euroopan komissio (2022) painottaa onnistunutta kotouttamista tärkeänä osana eurooppalaisten yhteiskuntien tulevaa hyvinvointia, vaurautta ja yhteenkuuluvuutta. Kotouttamista myös säädellään pitkälti erilaisissa poliittisissa ja koulutuspoliittisissa asiakirjoissa (esim. Koulutuspoliittinen selonteko), joita tulemme tarkastelemaan myöhemmin tarkemmin tutkimuksessamme.

Kotoutumislain (386/2010) mukaan kotoutumisella viitataan maahanmuuttajan yksilölliseen prosessiin, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. Tämän aikana maahanmuuttajan yhdenvertaisuus, osallisuus, sekä tasa-arvo lisääntyvät yhteiskunnassa ja tarkoitus on tehdä maahanmuuttajasta yhteiskunnan täysivaltainen jäsen (Laki kotoutumisen edistämisestä L1386/2010; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2021, s. 21). Kotoutumisprosessi nähdään kaksisuuntaisena: maahanmuuttaja pyrkii omaksuma uudessa kotimaassa tarvittavia tietoja ja taitoja, yhteiskunta vastavuoroisesti tukee maahanmuuttajaa tässä, jotta yksilöstä voi tulla aktiivinen yhteiskunnan jäsen (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 19.11.2021).

Kotoutumisen on kuvailtu kotoutumislainsäädännön toimivan maahanmuuttajan sekä yhteiskunnan vuorovaikutuksen kehyksenä, johon liittyy vahvasti esimerkiksi maahanmuuttajan oman kulttuurin, sekä kielen ylläpito (Laki kotoutumisen edistämisestä L1386/2010). Laissa keskeistä on käsite

integraatiosta, jonka tarkoituksena onkin antaa maahanmuuttajalle tarvittavat mahdollisuudet säilyttää oma kieli sekä kulttuuri, mutta myös luoda uutta identiteettiä uudessa kotimaassa yhteiskunnan tuen ja ohjauksen avulla (Laki kotoutumisen edistämisestä L1386/2010). Nuorille aikuisille järjestetään kotoutumiskoulutusta, jossa maahanmuuttajilla on mahdollisuus opiskella suomen tai ruotsin kieltä, luku- ja kirjoitustaitoa tai saada esimerkiksi työelämään ja jatkokoulutukseen pääsyä tukevaa opetusta (Työ- ja elinkeinoministeriö, julkaisuaika tuntematon-b).

Kotoutumisesta puhuttaessa on otettava huomioon myös kotoutumiseen liittyvä arviointi, eli se, kuinka hyvin Suomeen muuttaneet henkilöt ovat sopeutuneet uuteen asuinmaahan ja yhteiskuntaan. Valtio on luonut kotouttamisohjelmia, joilla pyritään kehittämään eri kuntien kotouttamispalveluita sopeutumisen edistämiseksi. Kunnat voivat kuitenkin soveltaa ohjelmia omissa raameissaan, jonka vuoksi kuntien kotouttamisohjelmat voivat vaihdella usein paljon toisistaan. Kotouttamisohjelman sovittaminen kunnan omaan strategiaan menee usein kansallisten linjausten edelle (Valtioneuvosto 2015), joka voi olla eduksi tai haitaksi kotoutumisen ja kotouttamisen kannalta. Tämän vuoksi Saukkosen (2020) mukaan olisi olennaista tarkastella sitä, kuinka tasavertaisuus ja yhteiskunnan jäsenten yhdenvertaisuus toteutuu Suomessa. Tällä tavoin voidaan myös tutkia, onko kotoutumispolitiikka Suomessa ollut onnistunutta ja kuinka sitä tulisi kehittää tulevaisuudessa (Saukkonen, 2020).

2.4 Kotouttamispolitiikan historia Suomessa

Saukkosen (2020) mukaan kotouttamispolitiikalla tarkoitetaan julkisen vallan tavoitteellisia sekä lainsäädäntöön perustuvia toimia, joiden suunnittelua ja toimeenpanoa ohjaa oma politiikkakokonaisuus. Tarkastellessa kotouttamista oman poliittisen kokonaisuuden näkökulmasta, voidaan länsimaisen kotouttamispolitiikan historia katsoa varsin lyhyeksi (Saukkonen, 2020). Saukkonen (2020) mainitsee, että esimerkiksi Saksassa laadittiin ensimmäinen

kotouttamislainsäädäntö liittovaltiotasolla vasta vuonna 2016. Myös pohjoismaiden piirissä kehitys on ollut vaihtelevaa, siinä missä Ruotsi on ollut Euroopan kotoutumista edistävän toiminnan kärjessä, Norjan kehitys on ollut huomattavasti hitaampaa (Saukkonen, 2020). Suomessa ensimmäinen kansallinen kotouttamislainsäädäntö on laadittu vuonna 1994 (Saukkonen, 2020).

Aiemmin mainittu integraation käsite on myös keskeistä kotouttamispolitiikassa ja sen avulla on tarkoitus viestiä uutta ymmärrystä enemmistön ja vähemmistöjen välisistä suhteista. Toisen maailmansodan jälkeisessä Euroopassa maahanmuuttajilla oli lähinnä velvollisuuksia ja vähän oikeuksia. 1960-luvun lopulta lähtien julkinen valta alkoi kuitenkin suojella etnisiä ja kulttuurisia vähemmistöjä (Saukkonen, 2020). Integraation kautta on pyritty saamaan ymmärrys siitä, että vähemmistöille ei tulisi asettaa paineita sulautua osaksi massaväestöä. Sen sijaan tästä assimilaatioprosessista tulisi irtautua ja tätä kautta myös vähemmistöjen tarpeet, kulttuuriset juuret ja identiteetit tulisi hyväksyä osaksi valtakulttuuria (Kulbrandstad, 2017).

Kylmän sodan päätyttyä eurooppalainen kotouttamispolitiikan edistäminen kiihtyi, itäisen Euroopan maiden EU-jäsenyys mahdollisti vapaan liikkuvuuden, sekä nopeasti kehittyvä läntinen Eurooppa rekrytoi paljon työvoimaa ulkomailta (Saukkonen, 2020). Saukkosen (2020) mukaan 1990-luvun jälkipuoliskoa voidaan pitää kotouttamispolitiikan suhteen käännekohtana, kun huomattiin maahanmuuttajien ja heidän lastensa yhteiskuntaan integroitumisessa olevan ongelmia, joista ei ollut aiemmin haluttu käydä julkista debattia. Useissa maissa alettiin käydä keskustelua toteutetun kotouttamispolitiikan epäonnistumisesta (Saukkonen, 2020). Tämän seurauksena vuosituhanen vaihteessa eurooppalaiset kotouttamispolitiikan mallit lähentyivät toisiaan, ja vuonna 2004 EU:ssa hyväksyttiin yhteiset peruseriaatteet koskien maahanmuuttajien integroitumista, joiden avulla jäsenvaltiot pystyisivät paremmin rakentamaan ja arvioimaan kotouttamispolitiikkaansa (Saukkonen, 2020).

Suomessa vuonna 2006 valtioneuvosto tiedosti kehitystarpeen väestöryhmien keskinäisissä suhteissa sekä kotouttamisjärjestelmässä. Kaksi vuotta myöhemmin eduskunta sai valtioneuvostolta selonteon kotouttamislain toimeenpanosta, ja uusi laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) astui voimaan vuonna 2011. Tämän lain keskeisin päämäärä oli tuoda kotoutumispalvelut, ei pelkästään pakolaisten ja oleskeluluvan saaneille, vaan kaikkien niitä tarvitsevien maahanmuuttajien saataville (Laki Kotoutumisen edistämisestä, 1386/2010). Täten myös julkisen vallan tuottaman kotouttamisen sijaan niin valtio, kunnat kuin kolmas sektori olisivat edistämässä kotouttamistoimenpiteitä. Palveluiden eriyttäminen eri toimijoille on luultavasti katsottu edistävän yhteiskuntaan integroitumista sekä tekevän kotouttamisprosessista maahanmuuttajalähtoisempää (Saukkonen, 2020). Vaikka laki sisältää osaltaan myös velvoitteita, on kotoutumispalvelut Suomessa ensisijaisesti nähty oikeutena ja tässä suhteessa osittain monista muista Euroopan maista poikkeavina (Saukkonen, 2020). Laajemmassa mittakaavassa tarkasteltuna Suomen kotouttamispolitiikka on säilynyt melko vakaana 1990-luvulta lähtien ja on pitkälti yhtenevä EU:n kotouttamisperiaatteiden kanssa.

Kotouttamispolitiikkaa voidaan tarkastella hallintamentaliteetin (eng. governmentality) teorian näkökulmasta, jos kotouttamispolitiikka nähdään väestön hallintamenetelmänä (Lappalainen, 2017). Hallintamentaliteetin teoria liittyy vahvasti Michel Foucault'n (2010) sanomaan siitä, että valtiot eivät nykyään ole enää niin sanotusti alueellisia vaan pikemminkin väestön valtioita. Tämän vuoksi valtion hallinta on väestön hallintaa ja tätä kautta yksilöiden ja ihmisryhmien hallintaa (ks. Foucault, 2010). Kotouttamispolitiikan voidaan näin katsoa hakevan vastausta siihen, kuinka maahanmuuttajaryhmiä voidaan hallita heidän uudessa kotimaassaan (Lappalainen, 2017). Hallintamentaliteetin teorian mukaan kotouttamisessa vallan käytöllä pyritään sovittamaan toisiinsa eri ihmisryhmiä eli erilaisuuksia ja väestön hallinnalla pyritään takaamaan järjestys sekä rauha yhteiskunnassa (Lappalainen, 2017). Hallintamentaliteetti painottaa suuresti asiantuntijoiden auktoriteettia, sillä yhteiskuntaa hallitaan nimenomaan asiantuntijuudella. Asiantuntijat auttavat yksilöitä auttamaan itseään, eli toisin sanoen tukevat yhteiskunnan jäsenten oma-aloitteisuutta sekä aktiivisuutta

omassa yhteisössä (Dean 2010; OSKE 2010). Tämä on myös kotouttamispolitiikan ydin. Tärkeää olisi pohtia, missä määrin kotouttamispolitiikka on yksilölähtöistä sekä millä ja kenen ehdoilla kotouttamispolitiikka toimii. Tätä tutkimme myös tässä tutkimuksessa diskurssianalyysin avulla.

2.5 Maahanmuuttotaustaiset ihmiset ja koulutuspolitiikan historia Suomessa

Suomessa on aina ollut kansainvälistä muuttoliikennettä. Kylmän sodan aikakaudella (1947–1991) Suomeen muutti vähäisesti ihmisiä ulkomailta (Saukkonen, 2020), mutta laajempi maahanmuutto alkoi 1980- ja 1990-luvun vaihteessa (Tiilikainen, 2007). Tiilikaisen (2007) mukaan maantieteellisistä, historiallisista ja poliittisista syistä Suomen on katsottu olevan maahanmuuttomaa vasta 1990-luvulta lähtien inkerinsuomalaisten saaman paluumuuttajastatuksen ja somalialaisten turvapaikanhakijoiden vuoksi. Suomen monikulttuurisuus ja etninen monimuotoisuus yhdistetään usein edellä mainitusta ajankohdasta alkaneeseen maahanmuuttopolitiikan kehitykseen (Tiilikainen, 2007). Tämän takia unohdetaan usein Suomessa jo olemassa ollut sisäinen monikulttuurisuus- saamelaiset, romanit, ruotsinkielinen väestö, juutalaiset ja tataarit, jotka ovatkin jääneet syrjäytymiskehitykseen liittyvissä tutkimuksissa usein huomiotta (Tiilikainen, 2007).

Peltola (2014) kirjoittaa, että Suomea sekä muita Pohjoismaita on vuosituhatien vaihdoksen jälkeen analysoitu jälkikoloniaalisen teorian pohjalta. Peltolan (2014) mukaan jälkikolonialismi perustuu ajatukseen, jossa kolonialismia varjostaneet ajatukset rodullisesta hierarkiasta ja länsimaisesta sivistysvelvollisuudesta eivät hävinneet siirtomaa-aikojen päätyttyä. Jälkikolonialismin mukaan ajanjaksoon kytkeytyneet ajatukset edelleen ohjaisivat valtioiden ja yksilöiden välisiä suhteita (Peltola, 2014, s. 14). Erityisesti Pohjoismaissa on ollut tavanomaista ajatella esimerkiksi Suomen olevan täysin kolonialismin vaikutuksen ulkopuolella (Peltola, 2014, s. 14).

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet kolonialistisen ajan valtasuhteiden edelleen määrittelevän valtaväestön ja etnisten vähemmistöjen suhteita (Lehtonen & Löytty, 2007; Mulinari ym., 2009). Suomen aikaisempi näennäinen kulttuurinen homogeenisyys onkin varmasti tukenut poliittisen ja kulttuurisen yhteisön yhteneväisyyttä (Saarinen, 2020). Suomen historiaa ajatellen tämä oli varmasti osaltaan tärkeää ja ymmärrettävää vuoden 1917 itsenäistymisen ja heti tätä seuraavan kansaa polarisoivan sisällissodan jälkeen. Saarisen (2020) mukaan kansallista yhtenäisyyttä luotiin tuoreella kansakoulujärjestelmällä ja siihen kytkeytyneillä oppimiskäsityksillä ja suomen kielellä. Valtioiden rajat olivat selkeät, sekä niiden sisä- ja ulkopuolelle kuuluvat ihmiset oli helppo kuvitella (Saarinen, 2020). Samalla tämä tarkoituksella rakennettu Suomen kansan yhtenäisyys on vaikuttanut pitkäaikaisesti tapaan ymmärtää monikulttuurisuutta, maahanmuuttoa ja tasa-arvoa (Peltola, 2014, s. 15). Tasa-arvo ei kuitenkaan ole synonyymi kaikkien samanlaiselle kohtelulle, sillä tällöin kulttuuriset erot ja erilaisuus menettää fokuksensa.

Suomen katsotaan nojaavan vahvasti Pohjoismaisen hyvinvointivaltion asettamiin arvoihin, missä valtion tehtävä on verotuksen avulla huolehtia palveluiden tuottamisesta. Kotouttamispalvelut sekä sosiaali- ja terveydenhuolto ovat usein ensimmäiset tahot, joiden kanssa Suomeen maahan muuttava joutuu, sekä tulee olemaan tekemisissä. Niin sanotun ”aktiivisen kotoutumisen” eli nopean integraation avulla maahanmuuttotaustaisten henkilöiden odotetaan kiinnittyvän työmarkkinoille ja tästä johtuvan veronmaksun kautta osallistumaan hyvinvointivaltion ylläpitoon (Peltola, 2014, s. 15).

3 AIEMPIA TUTKIMUKSIA

MAAHANMUUTTOTAUSTAISTEN

INTEGROITUMISESTA JA TUKEMISESTA

3.1 Aiempia koulutuspoliittisia tutkimuksia

Koulutusjärjestelmä kattaa yhteiskunnan kasvatukseen erikoistuneet organisaatiot eli suppeasti ilmaistuna valtion laitokset. Koulutus voidaan mieltää laitostuneeksi kasvatukseksi, josta vastaa julkinen valta tai jokin yhteiskunnan, esimerkiksi työelämän kaltainen osajärjestelmä (Lehtisalo & Raivola, 1992). Sen tehtävänä on tarjota ja rakentaa yksilölle yhteiskunnan edellyttämä älykkyys, tietoisuus ja taito (Häyrynen & Sarola, 1973). Lehtisaloon ja Raivolan (1992) mukaan koulutus, kuten kasvatusta, voi olla käsitteisällöltään suppeaa tai laajaa ja siinä missä kasvatusta on käsitteenä pedagoginen, on koulutus puolestaan poliittinen. Suppealla tarkoitetaan jonkin spesifisen ryhmän tai erikoistehtävän vaatimien valmiuksien tuottamista (Lehtisalo & Raivola, 1992). Laaja painottuu yhteiskunnallisten päämäärien ja tavoitteiden kannalta oleellisen tiedon ja taidon saavuttamisen koko väestön tai vähintään valtaosan tasolla (Lehtisalo & Raivola, 1992). Koulutuspolitiikkaa perustuu koulutuksen laajempaan käsitykseen (Lehtisalo & Raivola, 1992).

Lehtisaloon ja Raivolan (1992) mukaan koulutuspolitiikka on yhteiskunnan ryhmien ja valtioelimien toimenpiteitä, jotka pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen rakenteeseen, suuntaan, sisältöön ja tuotoksiin. Tämä määrittely jo itsessään osoittaa, että ei ole olemassa objektiivista tai yhtä oikeaa tapaa tuottaa koulutusta. Koulutus heijastaa sitä toteuttavaa yhteiskuntaa ja sitä ohjaavat koulutuspoliittiset päätökset tulisi suhteuttaa päätöksentekijöiden ja eletyn ajan arvojärjestelmään.

Greanyn (2020) mukaan globalisaation myötä koululaitokset ympäri maailmaa ovat kokeneet nopeita muutoksia ja uudistuksia viime vuosikymmenien aikana. Samaan aikaan kun yhä useammat maat painottavat inhimilliseen pääomaan satsaamista, kansainväliset mittarit, kuten PISA-testit ja näissä ilmentyvät valtioiden väliset eroavaisuudet kannustavat koulutuspoliittisiin reformeihin ja lainauksiin (Greany, 2020). Ilman validoituja koulutuspoliittisia malleja ja näihin pohjautuvien toimintatapojen käyttöönoton tutkimista koululaitosten positiivinen reformi ja toiminnan parantaminen on lähes mahdotonta (Pritchett, 2018). Toisin sanoen, jos emme tiedä, minkä vuoksi ja millä perustein valtiojohto tekee päätöksiä, on mahdotonta suositella parannuksia tähän toimintaan. Tästä syystä koulutuspoliittinen tutkimus on ensiarvoisen tärkeää ajatellen koulutuksen tulevaisuutta.

Politiikan kehityksen ajatellaan olevan rationaalinen prosessi, jossa tapahtuva evoluutio rakentuu inkrementaalisesti sitä edeltäneeseen ajatusmaailmaan, kaikkien yhteiskunnan jäsenten etuihin perustuen. Gillborn (2007) kuitenkin argumentoi, että ajatellessa eri rotujen edustajia, ainakin Englannin koulutuspolitiikassa ja politiikassa yleisesti muutos on lähtökohtaisesti perustunut vähemmistöjen protesteihin. Koulutuspolitiikka on lähtökohtaisesti keskittynyt luomaan koululähtöisiä ratkaisuja koululähtöisiin ongelmiin (Gillborn, 2007). Gilbornin (2007) mukaan tämä kuitenkin ruokkii epäkriittistä politiikan harjoittamista, jossa yhteiskunnallisten valtasuhteiden struktuuri ja historia jäävät täysin huomioimatta. Suomalaisessa mediassa on käyty runsaasti keskustelua koulutuksen tilasta, lisääntyvästä suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuvien määrästä ja eroista oppilaiden oppimistuloksissa. Myös koulutusjärjestelmässämme näkyvät sosioekonomiset erot aikaisempaa selvemmin. (Kilpeläinen & Rajala, 2023). Tätä koulutusjärjestelmää tulisikin uskaltaa tarkastella kriittisesti ja kehittää tukemaan entistä paremmin eri taustaisia oppilaita. Tarkastellessa koulutuspolitiikkaa on oleellista kiinnittää huomiota siihen, kuka tai mikä ajaa sitä eteenpäin, kenen etuja siinä ajetaan sekä minkälaiset seuraamukset sillä tulee olemaan (Gillborn, 2007).

Pohjimmiltaan politiikka ilmentää, mitä hallitus aikoo tehdä tai olla tekemättä liittyen käsitteillä olevaan dilemmaan, tämä voidaan myös nähdä prosessina, jossa kyseinen dilemma nimetään sekä määritellään (Ailwood ym., 2011). Ailwoodin ym. (2011) mukaan samalla tietoisesti päätetään, miten ja mistä asioista keskustellaan sekä mistä seikoista hiljennytään tai mitkä sivuutetaan. Se, miten hallitus poliittisesti määrittelee asiat, vaikuttaa konkreettisella tavalla sosiaalisiin instituutioihin sekä yhteiskunnan jäseniin (Ailwood ym., 2011). Lähtökohtaisesti länsimaat mielletään demokraattisiksi valtioiksi. Kuitenkin koulutuspoliittisesti ajatellen lapsen näkökulmasta koulut voidaan mieltää hyvin epädemokraattisiksi instituutioiksi, joissa toistaiseksi vielä iän puolesta demokratian ulkopuolella olevien lasten jokapäiväistä elämää säätelevät aikuisten luotsaamat säännöt, joiden regulaatio lopulta perustuu politiikkaan (Ailwood ym., 2011). Tämän vuoksi on erityisen keskeistä selvittää, miten koulutuspolitiikka kussakin valtiossa ilmennetään.

3.2 Tutkimuksia kotouttamisesta ja kotoutumisesta

Saukkosen (2020) mukaan maahanmuuttajien kotoutumista on yleisesti tutkittu melko paljon Suomessa, mutta kotouttamispolitiikkaa, kotouttamishjelmia sekä maahanmuuttotaustaisten ihmisten omia kokemuksia sen sijaan vähemmän. Tämän lisäksi kotouttamisen edistämistyön tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta on arvioitu vain vähän Suomessa (Saukkonen, 2020). On kuitenkin pystytty tieteellisesti osoittamaan, että kotoutumissuunnitelmilla on ollut myönteistä vaikutusta niille maahanmuuttotaustaisille henkilöille, joille kyseinen suunnitelma tehtiin (Gissler ym., 2006; Saukkonen, 2020; Väänänen ym., 2009). Näiden syiden vuoksi on vielä toistaiseksi hieman epäselvää, kuinka kotouttamisen edistämistyötä tulisi toteuttaa Suomessa, jotta kotoutuminen olisi onnistunutta ja maahanmuuttotaustaisten integraatiota tuettaisiin mahdollisimman tehokkaasti. Seuraavaksi käymme läpi tutkimuksia, jotka tarkastelevat kotoutumiseen ja kotouttamiseen liittyviä pulmia, syitä tai mahdollisia ratkaisuja.

Suomessa kotouttamisen tavoitteet on kirjattu kotoutumislakiin (L1386/2010). EU-maissa kotouttamisen painopisteet sekä toimet on esitetty EU-komission kotouttamista koskevassa toimintasuunnitelmassa (European commission, 2020). Euroopan maissa on tehty useita tutkimuksia siitä, kuinka hyvin eri maiden kotouttamisen tavoitteita on saavutettu (EWSI Editorial Team, 2020). Tutkimuksissa on todettu, että tavoitteita ei ole ollut helppo saavuttaa kansallisella tai Euroopan tasolla (EWSI Editorial Team, 2020). Euroopassa on uutisoitu paljon viime vuosina maahanmuuttajien lähiöiden sosiaalisista ongelmista, jotka kytkeytyvät vahvasti muun muassa kotouttamisen ongelmiin ja kotouttamisohjelmien toimimattomuuteen. Edellä mainitut sosiaaliset ja kotouttamisen ongelmat sekä ohjelmien toimimattomuus voivat vahvasti liittyä myös maahanmuuttajien työllistymättömyyteen. (Agudelo-Suárez ym., 2011; Saukkonen, 2020.) Onnistunut maahanmuuttotaustaisten työllistyminen on kotoutumislain (L1386/2010) yksi keskeisimmistä tavoitteista. Siten voidaan ajatella, että työllistymisen ja kouluttautumisen tukeminen voisi auttaa sosioekonomisissa ongelmissa ja edistää maahanmuuttotaustaisten henkilöiden integroitumista uuteen maahan.

Vaikka maahanmuuttotaustaisten koulutusta painotetaan paljon eri asiakirjoissa, heidän työllisyysasteensa on edelleen suomalaistaustaisia alhaisempi: esimerkiksi vuonna 2017 26–64-vuotiaiden maahanmuuttotaustaisten työllisyysaste Helsingissä oli 53,1 prosenttia ja suomalaistaustaisilla vastaavasti 76,7 prosenttia (Helsingin kaupunginkanslia, 20.5.2019). Tämän lisäksi vuonna 2022 helmikuussa ulkomaalaistaustaisia työttömiä työnhakijoita lähes oli 30 000 (Kotoutuminen.fi, 24.3.2022). Maahanmuuttotaustaisten työttömyyden ja työllistymättömyyden syitä on monia. Syitä ovat matalan koulutustason ja kielen osaamattomuuden lisäksi esimerkiksi työnantajien negatiiviset asenteet ja rasismi. Lundborgin ja Skedingerin (2016) kyselytutkimuksessa tuli esille, että työnantajien asenteet olivat toisiinsa nähden hyvin samankaltaisia ja asenteissa pakolaistaustaisia työntekijöitä kohtaan korostui negatiivisuus. Useissa tutkimuksissa työnantajat lisäksi ovat painottaneet, että kulttuurierot sekä muut hakijan ominaisuudet, kuten uskonto ja uuteen kotimaahan sopeutumattomuus ovat myös syitä, miksi

maahanmuuttotaustaiset eivät pärjää työmarkkinoilla (Busk ym., 2016; Mankki & Sippola, 2015, s. 200–201; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2019, s. 24–25). Kulttuurin esittäminen rekrytoinnin esteenä on erityisen ongelmallista, koska tällöin niputetaan yhdeksi ryhmäksi joukko yksilöitä, joiden oletetaan kantavan negatiivisiksi käsitettyjä kulttuurisia piirteitä (Lehmuskunnas ym., 2020, s. 3).

Aiemmin mainittujen asioiden lisäksi myös hakijan lähtömaalla on väliä: työnantajat palkkaisivat mieluiten työntekijöiltä lähialueilta sekä Euroopasta ja vähiten Lähi-idästä tai Afrikan alueilta. Tämä näkyy myös työmarkkinatilastoissa (Busk, ym., 2016; Lehmuskunnas ym., 2020). Vaikka jokaisessa Euroopan Unionin maassa on syrjimistä estäviä lakeja, on niiden konkreettinen soveltaminen vähäistä useissa jäsenmaissa (EWSI Editorial Team, 2020) ja tämä voi olla yksi syy siihen, miksi Suomessa ulkomaalaistaustaisten ihmisten syrjintä esimerkiksi työmarkkinoilla on yhä iso ongelma.

Edellä mainitut asiat korostavat maahanmuuttotaustaisten ihmisten kokemaa syrjintää ja todentavat, että tietyiltä alueilta tulleet maahanmuuttajat ovat toisilta alueilta tulleita maahanmuuttajia tervetulleempia Suomeen. Nämä negatiiviset asenteet myös nakertavat kotoutumislain keskeisintä tavoitetta maahanmuuttotaustaisten ihmisten työllistymisestä sekä koulutuksen merkitystä. Epätasa-arvoinen kohtelu ja syrjintä jakaa ihmisiä ”meihin” ja ”heihin toisiin”.

Maahanmuuttotaustaisten omia kokemuksia kotoutumisesta ja kotouttamisesta on tutkittu Suomessa jonkin verran. Heino (2018) ja Vuori (2015) ovat tutkineet muun muassa sitä, kuinka maahanmuuttotaustaiset henkilöt määrittelevät omaa arjen kansalaisuuden rakentumista ja miten he kokevat suomalaiset peruspalvelut ja sosiaaliturvan. Arjen kansalaisuudella viitataan maahanmuuttotaustaisten kokemaan kansalaisuuden rakenteelliseen ja paikalliseen luonteeseen ja lisäksi sillä viitataan viralliseen statukseen sekä sen myötä tuleviin oikeuksiin tai velvollisuuksiin (Hiitola & Vuori, 2018). Termin avulla voidaan tarkastella, kuinka ihmisten paikkaa yhteiskunnassa määrittävät monet erilaiset kokemukset osallisuudesta ja tunnustetuksi tulemisesta (Hiitola & Vuori, 2018, s. 327). Arjen kansalaisuuden käsite mahdollistaa yksilöiden ja julkisen vallan suhteiden tarkastelun monitasoisesti (Vuori, 2015, s. 395). Lisäksi

tutkimusten mukaan maahanmuuttotaustaiset henkilöt näkevät peruspalvelut sekä sosiaaliturvan Suomessa monitasoisina, turvaa tuovina ja luotettavina palveluina, mutta myös monimutkaisina ja hankalina saavuttaa (Heino, 2018; Vuori, 2015). Palveluja käyttäessä arkielämään liittyvien asioiden hoitamisessa tutkittavat kokivat myös kohtaamattomuutta ja vääryyttä. Tämä voi hankaloittaa myös oman arjen kansalaisuuden rakentamista ja omaksumista maahanmuuttotaustaisilla ihmisillä (Heino, 2018; Vuori, 2015).

Kurki (2019) tutki väitöskirjassaan maahanmuuttotaustaisten henkilöiden kokemia haasteita kotoutumisessa. Haasteiksi Kurjen (2019) väitöskirjassa nousivat muun muassa kotoutumiskoulutukseen pääsy, pitkät odotusajat sekä puutteellinen tiedotus. Kotouttamistoimenpiteitä pidettiin myös tilapäisinä ja liian lyhytkestoisina, jolloin niiden hyödyn koettiin olevan vähäinen (Kurki, 2019). Julkisen sektorin kotouttamispalveluiden pitkien odotusaikojen vuoksi maahanmuuttotaustaisia henkilöitä ohjattiin myös usein yksityisen sektorin maksullisten palveluiden äärelle (Kurki, 2019). Tämä voidaan nähdä yksilöitä eriarvoistavana ja palvelemattomana asiana.

Manatschal, Wisthaler ja Zuber (2020) tarkastelivat tutkimuksessaan länsimaiden kotoutumispolitiikkaa ja vertailivat sitä Euroopassa sekä Etelä-Amerikassa. Artikkelissa todettiin, että kotoutumispolitiikkaa toteutetaan eri maissa ja jopa eri maiden sisällä hyvin eri tavoin. Erot johtuvat alueellisista ja poliittisista eroavaisuuksista, esimerkiksi siitä, millaista kehitystä alueella halutaan tapahtuvan. Esimerkiksi Kanadassa kotoutumislaki painottuu enemmän ekonominen eli taloudellisen kasvun tukemiseen, sillä myös muut alueen lait painottavat taloudellista kasvua (Manatschal, Wisthaler & Zuber, 2020). Euroopassa esimerkiksi Espanjassa Katalonian itsehallintoalue loi maahanmuuttajien kotoutumissuunnitelman vuonna 1993 ja Espanjan hallitus loi Katalonian perässä samankaltaisen suunnitelman vuonna 1994. (Manatschal, Wisthaler & Zuber, 2020; Zuber, 2019.) Erot valtioiden välillä sekä valtion sisällä voivat olla hyvin erilaisia, mutta toisaalta myös kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Eri hallintoalueet tai valtiot voivat myös ottaa mallia toistensa kotoutumispoliittisista käytännöistä.

Kotoutuminen uuteen maahan ja kansallisen identiteetin rakentuminen on monimuotoinen prosessi niin yksilön kuin valtion tasolla. Tärkeää on tiedostaa tämä vuorovaikutus julkisen vallan ja yksilön tai ryhmien välillä. Koulutuksen sekä Suomen kielen opettelu voidaan nähdä olevan yksi avain työllistymiseen (Kyntäjä, 17.2.2017; SAK, 25.10.2018; Tarnanen & Pöyhönen, 2011, s. 139), mutta tämän lisäksi yksilön ulkopuolelta tulevalla tuella, hyväksynnällä ja toiminnalla on paljon merkitystä siinä, kuinka hyvin yksilö kotoutuu uuteen maahan tai työllistyy Suomessa. Kotouttamistoimia tulisi tarkastella yhä kriittisemmin ja samalla arvioida, ovatko nykyiset toimet tarpeeksi yksilöä palvelevia vai eriarvoistavatko ne maahanmuuttotaustaisia ihmisiä toisistaan tai suomalaistaustaisista ihmisistä. Toisaalta on hyvä myös pohtia, voimmeko ottaa mallia jonkun toisen valtion kotoutumispolitiikasta ja näin sujuvoittaa kotouttamista Suomessa.

3.3 Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimisen tukeminen

Kansainvälisissä vertailuissa valtakielen osaaminen sekä koulutus ovat keskeisiä tekijöitä maahanmuuttotaustaisten lasten ja aikuisten hyvinvoinnin, osallisuuden ja työllistymisen kannalta (Eronen ym., 2014; Nohl ym., 2006; Schuss, 2018; Yao & van Ours, 2015) ja kantaväestöön verratessa voi huomata, että maahanmuuttotaustaisissa aikuisissa on koulutustasoltaan keskimäärin enemmän enintään perusasteen suorittaneita (Aho & Mäkiäho, 2017). Suomessa on tilastollisesti toistaiseksi muita Euroopan maita vähemmän maahanmuuttotaustaisia (Eurostat Database, 2019). Vaikka maahanmuuttotaustaisten osuus on Suomessa muita maita pienempi, heidän lisääntyvän määränsä vuoksi yhä useammassa koulussa on monikielisiä ja kulttuurisesti moninaisia oppilasryhmiä enemmän. Tämä edellyttää sitä, että oppimisen tuen keinoja, tuen käytänteiden kehittämistä ja monipuolisempia koulutuspalveluita tarvitaan yhä enemmän Suomessa. Maahanmuuttotaustaisten lasten ja aikuisten koulutuksen suunnitteleminen ja

oppimisen tukeminen voidaan siis nähdä yhteiskunnallista tasa-arvoa, työllistymistä sekä taloutta edistävänä asiana.

Oppimisen tukemiseen ja koulutuksen suunnitteluun liittyen on tärkeä puhua kolmiportaisesta tuesta. Suomessa kouluissa oppilaalla on oikeus saada tukea koulunkäyntiin sekä oppimiseen (OPH, 2014b). Opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 2010/642 30 §). Oppijoiden tilannetta tulisi alkaa seurata varhain, jotta oppimisen yhteydessä ja koulunkäynnin aikana annettava tuki perustuu kolmiportaisen tuen -malliin (Perusopetuslaki 2010/642 16 §). Tällä tarkoitetaan Suomessa järjestettävää kolmiportaista kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin tukea niin esi- kuin perusopetuksessa (Perusopetuslaki 2010/642 16 §).

Kolmiportaisen tuen tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata tuen tarpeeseen (OPH, 2014a; OPH, 2014b). Tässä tukimuodossa voidaan tarjota kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, paitsi erityisen tuen perusteella annettavaa erityisopetusta tai oppiaineen oppimäärän yksilöllistämistä (OPH, 2014a; OPH, 2014b). Jos yleinen tuki ei riitä, oppijalle tulee tarjota tehostettua tukea, johon kuuluvat tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, oppimisen ja koulunkäynnin apuvälineet sekä oppilashuollon palvelut (OPH, 2014b). Kolmas taso on erityisen tuen taso, kun tehostettu tuki ei riitä oppilaan kehityksen tai oppimisen tavoitteiden turvaamiseen (OPH, 2014a; OPH, 2014b). Tähän kuuluu muun muassa oppiaineiden oppimäärän yksilöllistäminen, pidentetty oppivelvollisuus sekä opetuksen järjestäminen toiminta-alueittain (OPH, 2014b). Erityisen tuen saamiseksi oppilaalle on tehtävät pedagoginen selvitys, erityisen tuen päätös sekä HOJKS, eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (OPH, 2014a; OPH, 2014b; Perusopetuslaki 2010/642 17 a §). HOJKS on kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista, sisällöistä, käytettävistä opetusjärjestelyistä, pedagogisista menetelmistä ja oppilaan tarvitsemasta tuesta ja ohjauksesta (OPH, 2014b, s. 67).

Suomessa ja monissa muissa maissa on tilastollisesti suuri määrä erityisen tuen tarpeessa olevia maahanmuuttotautaisia oppilaita (Kyttälä, Sinkkonen &

Ylinampa, 2013; McCray & García, 2002). Sinkkonen ym. (2011) ovat selittäneet tätä esimerkiksi oppijoiden taustojen ja perheiden rikkonaisuudella, kulttuurieroilla sekä kielivaikeuksilla. Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden kohdalla on usein haastava erottaa, onko tuen tarpeessa kyse kieliongelmista vai oppimisvaikeudesta (Sinkkonen ym., 2011). Kielitaidottomuus tai haasteet kielessä voivat aiheuttaa sen, että oppilas ei menesty eri kouluaineissa. Tämän vuoksi oppilas mahdollisesti siirretään tehostetun tai erityisen tuen piiriin, vaikka kyse olisi pelkästään kielen osaamattomuudesta. Kielen oppimisen tulisi olla muun opetuksen rinnalla prioriteettina, jotta mahdolliset oppimisvaikeudet voidaan seuloa pois, mikäli niitä ei ole. Kielen oppimisen haasteet korostuivat myös muun muassa Sinkkonen ym. (2011) tutkimuksessa, jossa maahanmuuttotaustaiset nuoret kokivat koulun aloittamisen Suomessa haastavaksi juuri puutteellisen kielitaidon vuoksi. Tämä voi vaikuttaa myös oppijoiden motivaatioon koulunkäynnissä. Ratkaisuna tähän voisi olla mahdollisesti Suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen lisääminen eri kouluissa, sillä kielitaidon voi nähdä lisäävän oppijoiden motivaatiota sekä osallisuuden ja täysivaltaisen jäsenyyden kokemusta uudessa yhteiskunnassa ja koulumaailmassa (OPH, 2023; Sanoma Pro, 26.10.2021).

Lasten ja nuorten rinnalla Suomessa on myös runsaasti aikuisia maahanmuuttotaustaisia oppijoita. Mustosen ym. (2021) artikkelissa tarkasteltiin aikuisten, ei-länsimaalaisten maahanmuuttajien perustaitojen kehittämistä sekä arviointia pedagogisesta näkökulmasta. Perustaidot muodostuvat luku- ja kirjoitustaidosta, matemaattisista taidoista ja ongelmanratkaisutaidoista (OECD, 2012; OECD, 2013). Tutkimuksessa kävi ilmi, että aikuisten maahanmuuttajien taidot voivat usein jäädä osin havaitsematta. Tämä johtuu siitä, että aikuiset, formaaleja kouluja käymättömät maahanmuuttajat omaavat erilaiset perustaidot, kuin mihin länsimainen opettaja on tottunut. Tämä voi johtua osittain siitä, että perustaidot määritellään länsimaissa eri tavoin kuin muualla maailmassa (Mustonen ym., 2021, s. 217). Ikä, asuinpaikka ja esimerkiksi koulutustausta voivat vaikuttaa siihen, millaisia perustaitoja yksilöllä on ja mihin niitä tarvitaan (Malin ym. 2013). Mustonen ym. (2021) painottavat, että perustaitoja näille aikuisille tulisi opettaa funktionaalisesti, aikuisen arjen

vuorovaikutustilanteiden ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin integroimisen rinnalla, jotta oppimisprosessit olisivat moninaisia ja oppimista paremmin tukevia. Tutkimuksessa painotetaan myös arvioinnin merkitystä ja sen kohdistamista oikein: tärkeää olisi keskittyä kapeampien osataitojen sijasta suurempiin kokonaisuuksiin, joissa otetaan paremmin huomioon yksilöt sekä yksilölliset oppimisprosessit (Mustonen ym., 2021, s.218). Tammelin-Laine ym. (2019) tutkimuksessa huomattiin, että maahanmuuttotaustaisten aikuisten perustaidot liittyvät kiinteästi älypuhelimien käyttöön. Voisikin olla mielekästä pohtia, kuinka älypuhelimia voitaisiin entistä paremmin käyttää perustaitojen tukemisessa aikuisilla. (Tammelin-Laine ym., 2019).

Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimista voidaan tarkastella myös PISA-tulosten kautta. PISA-tutkimukset toteutettiin viidennen kerran vuonna 2012 ja tutkimusten myötä on huomattu, että keskimääräinen osaaminen Suomessa on heikentynyt. Merkittävimpiä muutoksia tutkimuksissa on muita kuin suomea tai ruotsia puhuvien oppilaiden määrän lisääntyminen (Harju-Luukkainen ym, 2014, s.7; Tilastokeskus, 31.3.2021). Määrän huomattavan lisääntymisen sekä keskimääräisen osaamisen heikentymisen myötä on tärkeää pyrkiä tukemaan tasa-arvoisesti kaikkia oppilaita. Huomiota olisi erityisesti kiinnitettävä maahanmuuttotaustaisten nuorten oppimisen tukemiseen.

Harju-Luukkaisen ym. (2014) selvityksessä vuoden 2012 PISA-tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttotaustaiset nuoret jakautuivat ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajiin. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajia oli 603 eli 47 prosenttia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden otoksesta ja toisen sukupolven maahanmuuttotaustaisia oli aineistossa 691 (Harju-Luukkainen ym., 2014). Koko Suomen aineistossa ensimmäisen sukupolven maahanmuuttotaustaisia nuoria oli 1,9 prosenttia ja toisen sukupolven maahanmuuttajia 1,5 prosenttia. Aineistossa maahanmuuttotaustaisista nuorista myös enemmistö oli poikia (Harju-Luukkainen ym., 2014).

Harju-Luukkaisen ym. (2014) selvityksen mukaan Suomen PISA-tutkimuksen tulokset tiivistetysti osoittivat, että maahanmuuttotaustaiset nuoret suoriutuivat huomattavasti muita nuoria heikommin matemaattisissa testeissä:

sekä ensimmäisen että toisen sukupolven maahanmuuttajat olivat noin kaksi vuotta muita nuoria jäljessä kaikilla testatuilla matematiikan osa-alueilla. Harju-Luukkaisen ym. (2014) selvityksessä tulokset olivat hyvin samankaltaiset myös lukemisen, ongelmanratkaisun ja luonnontieteiden testeissä. Testitulokset olivat samansuuntaisia kaikissa Pohjoismaissa (Harju-Luukkainen ym., 2014).

Heikkoa suoriutumista matematiikan testeissä maahanmuuttotaustaisilla nuorilla selitettiin matematiikan minäkäsityksellä, matematiikan suoritusluottamuksella ja matematiikka-ahdistuneisuudella, vaikka selitysaste oli pienempi kuin muilla nuorilla (Harju-Luukkainen ym., 2014). Tästä voi päätellä, että maahanmuuttotaustaisten nuorten heikon suoriutumisen taustalla on myös muita tekijöitä, kuten esimerkiksi haasteet ymmärtää tehtävien ohjekieltä. Tämän lisäksi myös sosioekonomiset tekijät ja luokalle jääminen voivat selittää heikkoa suoriutumista (Harju-Luukkainen ym., 2014).

Kemi (2019) kirjoittaa omiin kokemuksiin pohjautuen sekä kyselytutkimuksen tulosten valossa hitaasti oppivien aikuisten maahanmuuttajien oppimisvaikeuksista. Kemi (2019) mukaan hitaasti oppivien aikuisten maahanmuuttajien oppimisvaikeudet vaativat erityistä osaamista ja kokemusta maahanmuuttajien opetuksessa. Tämän lisäksi erityisen tuen tarpeiden kartoittaminen vaatii enemmän resursseja, mitä on tarjolla ja tarjottu tuki ei aina vastaa tarpeisiin riittävän syvästi. Myös palvelujärjestelmä koetaan jäykäksi ja huonosti yksilöä palvelevaksi, eikä huomioi yksilöllisiä eroja yksilöiden välillä tarpeeksi (Kemi, 2019). Kaiken kaikkiaan sekä nuoremmat että vanhemmat maahanmuuttotaustaiset oppijat tarvitsisivat enemmän oppimisen tukea koulupolullaan, oppimisvaikeuksien ymmärtämistä sekä kartoittamista ja tukevampaa S2-opetusta eri ikävaiheissa.

3.4 Kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukeminen maahanmuuttotaustaisilla oppijoilla

Kahden viime vuosikymmenen aikana Suomi ja suomalainen yhteiskunta ovat muuttuneet entistä monikielisemmiksi ja monikulttuurisemmiksi globaalistumisen kuten maahanmuuton ja kansainvälisen työllistymisen myötä (United Nations 2017). Suomessa asui vuoden 2020 lopussa 432 800 vieraskielistä henkilöä, joiden kieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame (Tilastokeskus, julkaisuaika tuntematon-c). Vuoden 2016 väestökirjanpidon mukaan Suomessa puhutaan 157 eri äidinkieltä ja yhä useampi suomalainen on lapsesta asti kaksikielinen (Kotus, 2022). Koska luvut ovat näin suuria, on tärkeää pohtia sitä, kuinka toimivaa monikulttuurisuuden ja monikielisyyden tukeminen on kouluissa. Lisäksi on oleellista tarkastella sitä, kuinka esimerkiksi monikulttuurisuuskasvatus on yhteydessä kotoutumiseen sekä kotouttamiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) painotetaan S2-oppimäärän kohdalla oppilaan kulttuurisen taustan huomioimista opetuksessa. Kielitaidon eli oppilaan oman äidinkielen ja koulun opetuskielen taidon on osoitettu olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin (Harju-Luukkainen ym., 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 9) määritellään myös, että ”yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa suomi toisena kielenä -opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle”. Näiden syiden vuoksi kielen oppimisen tukeminen on erittäin keskeistä maahanmuuttotaustaisilla oppilailla sekä S2-oppilailla suomalaisissa kouluissa (Harju-Luukkainen ym., 2015; Vesaranta, 2022).

Monikulttuurisuuden ja kielellisen moninaisuuden tukeminen kouluissa voidaan nähdä kaksijakoisena tehtävänä. Virran ja Tuittun (2013) mukaan keskeistä on kartoittaa koulujen työyhteisön valmiudet tarjota maahanmuuttotaustaisille oppilaille edellytykset yhteiskunnan aktiiviseen jäsenyyteen sekä mahdollisiin jatkokoulutukseen. Yhtä lailla kyse on myös jokaisen oppilaan, mukaan lukien suomalaistaustaisten, kulttuurienvälisen vuorovaikutustaitojen kehittämisestä (Virta & Tuittu, 2013). Banks (2016)

painottaa monikulttuurisuuden tukemisen edellytyksenä olevan institutionaaliset muutokset, kuten opetussuunnitelmien kehittäminen. Suomessa monikulttuurisuus ja monikielisyys onkin huomioitu entistä paremmin uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kyseisten dokumenttien korostaessa tasa-arvoa, yhteisöllisyyttä sekä monikulttuurisuutta perusarvona. (ks. OPH, 2014; OPH, 2017; OPH, 2022).

Eurooppa-neuvoston (2008) julkaisema asiakirja käsitteli siirtymistä interkulttuuriseen Eurooppaan. Interkulttuurisella Euroopalla tässä yhteydessä tarkoitetaan sitä, että Euroopassa olisi vähemmistöjen ja enemmistöjen sijasta kulttuurisesti moninainen ja keskenään samat arvot jakava väestö (Eurooppa-neuvosto, 2008). Asiakirja painottaa myös koulun roolia tämän päämäärän toteuttamisessa perustellen monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeyttä demokraattisen kulttuurin ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden saavuttamisessa (Eurooppa-neuvosto, 2008). Monikulttuurisen kasvatuksen toteutus vaatii kuitenkin taustalleen kehitystoimenpiteitä poliittisella tasolla. Eurooppa-neuvosto (2008) sitoutuikin rahoittamaan tutkimuksia tähän aiheeseen liittyen ja yksi näistä (Includ-Ed) tutkimuksista osoitti, kuinka maahanmuuttotaustaisten oppilaiden aktiivinen koulutukseen osallistuminen edesauttaa interkulttuurista kehitystä. Kuitenkin myös tämä kyseinen tutkimus vahvistaa sitä, kuinka Euroopan maiden opetussuunnitelmat eivät tällä hetkellä vastaa sosiaalisia ja kulttuurisia realiteetteja (Lalor & Mulcahy, 2011).

Monikulttuurisuuskasvatusta tarkasteltaessa on olennaista keskittyä analysoimaan periaatteita tiedon rakentumisen ja valikoitumisen taustalla, mikä ei oletusarvoisesti ole täysin arvovapaata. Myös tämän syyn takia monikulttuurisuuskasvatus on kiinteästi yhteydessä demokratiaan ja tasa-arvoon (Virta & Tuittu, 2013). Virran ja Tuittun (2013) mukaan kysymys ei kuitenkaan rajoitu vain pedagogiikkaan, vaan se on laaja-alaisesti yhteiskuntapoliittinen. Tietyt sosiaaliset tekijät, kuten maahanmuuttotaustaisten perheiden työllisyys ja asuinalue selittävät osaltaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden suhtautumista ja etenemistä suomalaisessa koulutuksessa (Virta &

Tuittu, 2013). Lähtökohtaisesti mikäli yhteiskunta tarkastelee koulutusrakennetta ja työvoimapolitiikkaa toisistaan irrallaan olevina ilmiöinä, koulutuspoliittisia päämääriä ja tätä kautta kasvatuksen toivottua tehtävää, on hankala toteuttaa (Kolkka & Karjalainen, 2013). Nämä tekijät huomioiden kotouttamis- ja integraatioprosessit ovat myös keskeisesti osa monikulttuurisuuskasvatusta. Tätä tutkimusta ajatellen onkin tärkeää tiedostaa, miten ja kenen näkökulmasta asioita käsitellään poliittisissa asiakirjoissa, jotta eettistä suhtautumista kulttuuriseen moninaisuuteen ei sivuutettaisi.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on sitä, kuinka maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimista, kulttuurista moninaisuutta ja monikielisyyttä käsitellään viidessä eri koulutuspoliittisessa asiakirjassa. Tutkimme erityisesti sitä, millaisia suosituksia ja pakollisia toimia asiakirjoissa mainitaan maahanmuuttotaustaisten oppijoiden kohdalla ja millaisia diskursseja asiakirjoista löytyy. Tarkastelemme myös kuinka eri valtasuhteet näkyvät asiakirjojen kielessä. Koulutuspoliittiset asiakirjat, joita tutkimme ovat perusopetuslaki, kotoutumislaki, Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä perusopetuksen opetussuunnitelma aikuisille. Haluamme myös tutkia tässä tutkimuksessa sitä, millaisia toimia tai asioita jätetään sanomatta asiakirjoissa liittyen maahanmuuttotaustaisiin oppijoihin.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Mitä oppimisen tukemiseen liittyviä suosituksia ja pakollisia toimia mainitaan asiakirjoissa?
- 2) Mitä kulttuuriseen moninaisuuteen ja monikielisyyteen liittyviä pakollisia toimia ja suosituksia mainitaan asiakirjoissa?
- 3) Millaisia diskursseja ja valtasuhteita asiakirjoissa on havaittavissa, kun puhutaan oppimisen tukemisesta sekä kulttuurisesta moninaisuudesta ja monikielisyydestä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme on toteutettu laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimusotteella, jossa huomioidaan kasvatustieteelliset lähtökohdat. Pyrimme antamaan tutkimuksessamme tulkinnan koulutuspoliittisille asiakirjojen kielelle, sanavalinnoille ja sisällölle tilastollisten yleistysten sijaan syvällisemmällä ja kattavammalla tasolla. Tätä tukee myös Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2015, s. 161) määritelmä laadullisesta tutkimuksesta, jossa laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on olla ainutlaatuinen ja kuvata tarkemmin tiettyä ilmiötä ilman yleistettävien päätelmien tekemistä. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellista elämää ja sen ilmiötä kokonaisvaltaisesti, minkä vuoksi laadullista tutkimusta usein nimitetään ymmärtäväksi ja ihmistutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Hypotesimme tutkimusaiheesta ovat, että ei ole olemassa yhtä selkeää toimintamallia siitä, kuinka esimerkiksi opettajan tai kunnan tulisi toimia maahanmuuttotaustaisten suhteen. Uskomme, että toimintatavat ovat dynaamisia ja moniulotteisia. Uskomme myös, että eri kuntien välillä voi olla suuriakin eroja siinä, kuinka viranomaisia ohjeistetaan maahanmuuttotaustaisten henkilöiden kotouttamisen, opettamisen sekä kielellisen tai oppimisen tukemisen suhteen.

Aikaisemmissa norjalaisissa tutkimuksissa integraatio on jaettu nopeaan ja hitaaseen prosessiin. Perinteisesti norjalaisessa politiikassa painotetaan nopeaa integraatiota, jonka päämääränä on saada maahanmuuttajat mahdollisimman nopeasti osaksi työelämää (Kaldheim ym., 2011). Kaldheimin ym. (2011) mukaan hitaassa prosessissa pyritään tarjoamaan tasavertaiset mahdollisuudet kaikille kansalaisille. Uskomme, että aikuisten kohdalla edellä mainittu nopea prosessi korostuu ja täten valtion toiminnan ylläpito on selkeämmin nähtävissä. Lisäksi oletamme, että työllistyminen ja työmarkkinoille siirtymisen nopeuttaminen on keskeistä asiakirjoissa. Uskomme, että valtion etu on ainakin aikuisten maahanmuuttajien kohdalla yksilön etua tärkeämpää ja priorisoitua. Tällä tavoin yhteiskunnassa vallitsevat valtasuhteet asiakirjoissa voivat tulla myös näkyviksi.

Oletamme myös, että viranomaisilla on melko paljon päätäntävaltaa maahanmuuttajiin liittyvän päätöksenteon suhteen. Opettajilla voi siis esimerkiksi olla paljon vastuuta sekä vaikutusmahdollisuuksia siinä, kuinka maahanmuuttajia opetetaan, vaikkakin päävastuu säilyy kunnalla ja koululla. Uskomme, että kuntatasolla lakisääteisten määräysten rooli korostuu monikielisyyden ja kulttuurisen moninaisuuden osalta integroitumista enemmän. Tämä näkyisi niin kuntien velvollisuudessa huolehtia siitä, että kotoutumista koskevat tekijät tulevat mahdollisesta kielimuurista huolimatta ymmärretyksi, kuin myös peruskielitaitoon tähtäävän opetuksen tarjoamisesta maahanmuuttotaustaisille henkilöille. Itse integroitumisen uskomme jäävän kuntien osalta pitkälti työhön tähtäävien prosessien tasolle. Tällä tarkoitamme sitä, että mikäli yksilö on päässyt kiinni työelämään, on integraatio onnistunut.

Epäilemme valtasuhteiden näkyvän jollain tasolla kotouttamispalveluiden tarpeen ja laajuuden arvioinnissa: missä määrin palveluiden katsotaan olevan subjektiivisesti räätälöityjä keskittyen maahanmuuttajan etuun ja missä taas niiden oletetaan olevan yhteiskunnan taloudellisen stabiilitien takaavia. Vaikka kotouttamistoimenpiteissä lähtökohtaisesti huomioidaan maahanmuuttajan näkökulma asiaan, kotouttamistoimenpiteisiin liittyvä päätöksenteko pysyy aina kunnalla tai viranomaisilla. Uskomme myös, että binäärinen jako maahanmuuttajien ja kantasuomalaisen välillä näkyy jossain määrin erityisesti lakiteksteissä.

5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimus toteutettiin osana kansainvälistä *Teaching that matters for migrant students (TEAMS)* (suom. *maahanmuuttotaustaisille oppilaille merkityksellinen opetus*) tutkimushanketta, jota rahoittaa NordForsk vuosina 2020–2023. TEAMS-hankkeen tavoitteena on tutkia tehokkaita tukikeinoja ja käytäntöjä, jotka auttavat opettajia luomaan tukea antavia verkostoja ja vastaamaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tarpeisiin (“TEAMS”, julkaisuaika

tuntematon). TEAMS keskittyy opettajien työhön eri kouluissa sekä erilaisiin tukihankkeisiin, jotka ovat sekä oppilaiden että opettajien käytössä ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). Hankkeen taustalla on ajatus siitä, että globaali muuttoliikenne on luonut uudenlaisia haasteita ja mahdollisuuksia sekä opettajille että kouluille ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). Hankkeella pyritään vastaamaan näihin luomalla mahdollisuuksia opettajille sekä maahanmuuttotaustaisille oppilaille ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). TEAMS-hankkeen tukijärjestelmät ovat käytettävissä kuudessa koulussa kolmessa eri maassa: Suomessa, Ruotsissa ja Skotlannissa ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon).

Hankkeessa sovelletaan Albert Banduran (1963) sosiaalisen oppimisteorian pääpiirteitä ja -konsepteja. Näitä hyödyntämällä voidaan tutkia monimenetelmällisesti ja kokonaisvaltaisesti maahanmuuttotaustaisten oppilaiden integraatiota koulukontekstissa ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). Hankkeen teoreettinen viitekehys muodostuu ajatuksesta, jossa opettajan relationaalinen toimijuus liittyy ammatillisen yhteistyön tekemiseen muiden ammattilaisten kanssa ja siitä, kuinka tämä moniammatillisuus tukee maahanmuuttotaustaisten oppilaiden integraatiota ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). Integraatiota toteutetaan inklusiivisen pedagogiikan avulla, ja tuen kohteina ovat muun muassa oppiaineissa pärjääminen, monikulttuurinen vuorovaikutus ja yhteisöön kuuluminen ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella myös sitä, kuinka erilaiset säädökset ja koulutusjärjestelmä tukevat inklusion ajatusta ja monikulttuurisuutta kouluissa.

Keskeisiä käsitteitä, periaatteita ja toimintatapoja hankkeessa ovat relationaalinen toimijuus, inklusiivinen pedagogiikka, sosiaalisten verkostojen analyysi sekä kenttätyö ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). Näiden käsitteiden ympärille sijoittuu myös hankkeen ideologinen ja metodologinen tausta. Esittelemme seuraavaksi käsitteet lyhyesti.

Sosiologian lähestymistavoissa relationaalisen toimijuuden ymmärretään rakentuvan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten sekä materiaalisen ja diskursiivisen todellisuuden kanssa (Emirbayer & Mische, 1998). Toimijuus

voidaan siten nähdä koko yhteisön sekä todellisuuden vuorovaikutuksen ja vastavuoroisen toiminnan tuloksena (Emirbayer & Mische, 1998). Relationaalisen toimijuuden mukaan oppiminen nähdään vuorovaikutuksellisen prosessina muiden ihmisten ja todellisuuden kanssa (Edwards, 2007).

Inklusiivisen pedagogiikan keskeisin ajatus liittyy siihen, että kaikki ihmiset ovat jo syntyessään toisistaan poikkeavia yksilöitä ja tämä voidaan nähdä luonnollisena osana ihmisyyttä ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). Tämän vuoksi on myös luonnollista nähdä, että ihmiset esimerkiksi oppivat toisistaan poikkeavilla tavoilla, mutta heitä ei tulisi kohdella tämän vuoksi eri tavalla. Inklusiivinen pedagogiikka pyrkii osallistamaan erilaiset oppilaat, esimerkiksi maahanmuuttotilaiset oppilaat, osaksi opetusryhmää ilman, että heitä kohdellaan eri tavoin kuin muita ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). Marginalisoitujen ryhmien niin kutsuttu erilaisuus pyritään hälventämään ja painottamaan tämän sijasta ajatuksia yksilöiden luonnollisesta moninaisuudesta, joka ilmenee meissä kaikissa. Tämä ei kuitenkaan poissulje ajatusta siitä, että jokainen meistä on yksilö, vaan tukee ajatusta erilaisten ihmisten opettamista samassa tilassa tasa-arvoisesti.

Johansonin, Mattilan ja Uusikylän (1995) mukaan sosiaalisten verkostojen analyysin tavoitteena on hahmottaa sosiaaliset suhteet sekä rakenteet verkostoina. Sitä hyödyntäen voidaan tehdä havaintoja sekä yksittäisten toimijoiden rooleista sekä verkostoissa että verkostojen rakenteesta tai niiden muutoksesta (Johanson, Mattila & Uusikylä, 1995). TEAMS-hankkeessa sosiaalisten verkostojen analyysillä voidaan tutkia koulun sosiaalista rakennetta koulun sisällä sekä sen ulkopuolella ja tutkimiskohteena on erityisesti sosiaalisesti vaihdettu asiantuntemus ja resurssit ("TEAMS", julkaisuaika tuntematon). Integraatiota tukevien koulujen oletetaan olevan paikkoja, jossa eri ammattilaiset ja asiantuntijat tukevat maahanmuuttotilaisia oppilaita. Moniammatillinen yhteistyö ja eri alojen ammattilaiset kouluissa ovat tärkeitä tekijöitä maahanmuuttotilaisien oppilaiden luodessa suhteita esimerkiksi ei-maahanmuuttotilaisiin oppilaisiin ja myös heidän koulumenestyksensä kannalta (TEAMS, julkaisuaika tuntematon).

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistomme muodostuu viidestä eri koulutuspoliittisesta asiakirjasta: perusopetuslaista, kotoutumislaita, koulutuspoliittisesta selonteosta, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista sekä aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Seuraavaksi esittelemme lyhyesti kyseiset asiakirjat niiden tarkoituksen ja sisällön hahmottamiseksi.

Perusopetuslaissa (628/1998) säädetään perusopetuksesta, perusopetusta edeltävästä esiopetuksesta, maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta ja aamu- sekä iltapäivätoiminnasta. Perusopetuslain (628/1998) tarkoituksena on tukea oppilaiden kasvua eettisesti vastuunkykyisiksi ja ihmisyyttä painottaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Lisäksi lain tarkoituksena on antaa oppilaille erilaisia tietoja ja taitoja, parantaa lasten oppimisedellytyksiä ja taata kaikille yhdenvertaisuus koulutuksessa (Perusopetuslaki 628/1998).

Kotoutumislaki (1386/2010) on toinen käsittelemämme asiakirja ja sen tarkoituksena on tukea sekä edistää kotoutumista ja maahanmuuttajan mahdollisuuksia osallistua aktiivisesti suomalaiseen yhteiskuntaan ja sen toimintaan. Valtioneuvosto päättää neljäksi vuodeksi kerrallaan valtion kotouttamisohjelmasta (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2022, s. 29). Lain tehtävänä on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä lisätä myönteistä vuorovaikutusta eri väestöryhmien välillä (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010). Lakia sovelletaan henkilöihin, joilla on ulkomaalaislaissa (301/2004) tarkoitettu Suomessa voimassa oleva oleskelulupa (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010).

Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko 2021 luo tilannekuvaa koulutuksen nykytilasta ja tavoitteista ja siinä tarkastellaan koko koulutusjärjestelmää sekä tutkimuksen kehittämistä. Selonteossa valtioneuvosto antavat koulutuksen ja tutkimuksen linjaukset siten, että ne palvelisivat Suomea, suomalaisia ja yhteiskuntaa mahdollisimman laadukkaasti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 9.3.2022). Selonteossa avataan ja selitetään vuoteen 2040

ulottuva tavoitetila, jossa voimavarat, rakenteet ja ohjauksen muutokset linjataan vastaamaan kansainvälisten toimintaympäristöjen mahdollisiin muutostekijöihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 9.3.2022). Samalla esitetään tavoitetilan saavuttamiseksi tarvittavat mahdolliset toimenpiteet (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 9.3.2022).

Opetushallituksen (2014b) luoma perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset eli eri kunnissa toimivat opetussuunnitelmat laaditaan. Nykyinen opetussuunnitelma otettiin käyttöön 1.8.2016 vuosiluokilla 1–6 ja vuosiluokilla 7–9 sen käyttöönotto tapahtui porrastetusti seuraavina vuosina (OPH, 2014b). Opetussuunnitelman tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (OPH, 2014b, s. 7). Paikalliset opetussuunnitelmat ovat myös tärkeä osa suurempaa ohjausjärjestelmää ja sisältävät perusopetuksen opetussuunnitelmaa yksityiskohtaisempaa tietoa tavoitteista, tehtävistä ja eri oppiaineista. (OPH, 2014b, s. 7.)

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen (2017) luoma määräys ja se on tarkoitettu oppivelvollisuuden päätyttyä perusopetusta suorittaville. Opetussuunnitelma on kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt liittyvät yhteen ja muodostavat toiminta- ja opetuskulttuurin perustan. Opetussuunnitelma sisältää alkuvaiheen, johon on mahdollista sisällyttää myös lukutaitovaihe tai osa siitä, sekä loppuvaiheen (OPH, 2017). Opetussuunnitelmassa painotetaan myös yhdenvertaisuutta ja turvataan opiskelijan oikeus saada asianmukaista opetusta, opintojen ohjausta ja koulunkäynnin tukea (OPH, 2017, s. 7).

Edellä mainitun aineiston lisäksi hyödynsimme TEAMS-hankkeen ennalta luomia teemoja tutkimuksessamme. Etsimme mainintoja jokaisesta teemasta kaikista asiakirjoista. TEAMS-hankkeen ennalta luotuja teemoja oli yhdeksän ja nämä olivat:

1. Opettajan pätevyys
2. Yhteisopettajuus

3. Yhteistyö kodin ja koulun välillä
4. Yhteistyö muiden viranomaisten kanssa
5. Oikeus käydä koulua (Suomessa)
6. Oppimisen tukeminen
7. Kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukeminen
8. Yhteenkuuluvuus ja yhteisö
9. Opettajan ammatin kehittäminen ja oppiminen

Tutkimusaineistomme viralliset asiakirjat olivat ennalta valittuja sekä määriteltyjä TEAMS-hankkeen (Teaching that matters for migrant students) puitteissa. Myös edellä mainitut teemat 1–9 olivat ennalta muodostettuja ja pyrkivät vastaamaan hankkeen tarkoitusperiä sekä tutkimusintressejä.

5.3 Teema-analyysi ja kriittinen diskurssianalyysi

Käytimme aineiston analyysimenetelmänä teema-analyysiä. Teema-analyysin lähtökohtana on tunnistaa, analysoida sekä tulkita kvalitatiivisen aineiston teemoja (Clarke & Braun, 2015). Teema-analyysin käyttö tutkimuksen teossa on joustavaa ja sitä voidaan käyttää hyvin erilaisissa tutkimuskonteksteissa (Clarke & Braun, 2015).

Teema-analyysiä käyttämällä tutkija pyrkii tunnistamaan samankaltaisuuksia ja yhteneväisyyksiä valitussa tutkimusaineistossa ja jäsentämään havaintoja, jonka jälkeen samankaltaisuudet yhdistetään teemoiksi (Clarke & Braun, 2015). Tiivistettynä Clarcken ja Braunin (2015) mukaan aineiston teema-analyysi alkaa aineistoon tutustumisesta ja etenee alustavien koodien pelkistämiseen. Tämän jälkeen teemoja aletaan etsiä ja arvioida, jonka jälkeen teemat määritellään sekä nimetään ja lopuksi raportoidaan löydetyt havainnot (Clarke & Braun, 2015). Ideana on löytää sekä eritellä aineistosta pelkistetyt johtoajatukset ja näistä johtoajatuksista kootaan yksittäisiä teemoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Koimme, että teema-analyysi sopi tutkimukseemme erinomaisesti sen joustavuuden sekä jo ennalta määriteltyjen teemojen takia.

TEAMS-hankkeen sisällä aineistoon oli tutustuttu ennakkoon ja hankkeen sisällä oli luotu yhdeksän edellä mainittua valmista teemaa, joista haluttiin saada lisää tietoa. Meidän tehtävänämmä oli tämän jälkeen tunnistaa ja etsiä aineistoista näihin teemoihin liittyviä mainintoja. Meidän tuli määrittellä sekä nimetä aineistoista löytämämme havainnot ja asettaa ne kunkin teeman alle. Kävimme jokaisen asiakirjan läpi huolellisesti ja kirjasimme havaintomme hankkeen sisällä luotuun Excel-taulukkoon.

Yhdeksän TEAMS-hankkeessa luotua teemaa oli kirjattu Excel-taulukon sarakkeisiin. Tämän lisäksi taulukossa oli omat analyysikehikot jokaiselle eri tutkimusasiakirjalle, joiden kautta aineisto oli luokiteltu. Analyysikehikot Excelissä sisälsivät rivit 'no indication' (ei mainintaa), 'recommendation' (suositus) ja 'statutory' (pakollinen). Koodasimme eli kirjasimme asiakirjoista otteita kaikista teemoista tähän Excel-tiedostoon. Jätimme 'No indication'-kehikon asiakirjan kohdalta tyhjäksi, jos tietystä teemasta ei ollut lainkaan mainintaa kyseisessä asiakirjassa.

Havaintojen määrä asiakirjoissa vaihteli laajasti teeman perusteella. Esimerkiksi teemoista 2 (Yhteisopettajuus) ja 9 (Opettajan ammatin kehittäminen ja oppiminen) löytyi vähiten havaintoja asiakirjoista, kun taas teemoista 4 (Yhteistyö muiden viranomaisten kanssa) ja 6 (Oppimisen tukeminen) löytyi kattava määrä niin lakisäätteisiä määräyksiä kuin myös suosituksia. Käytyämme jokaisen asiakirjan läpi jokaisen teeman osalta ymmärsimme, että dataa on valtavasti ja meidän täytyisi valita muutama eri teema, joita analysoimme tarkemmin tutkimuksessamme. Tämän vuoksi rajasimme suurimman osan teemoista pois omasta tutkimuksestamme. TEAMS-hankkeessa analysoitiin kuitenkin kollektiivisesti kaikki yhdeksän teema. Päätimme tässä tutkimuksessa keskittyä analysoimaan vain teemoja 6 (Oppimisen tukeminen) ja 7 (Kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukeminen).

Teema 6 eli oppimisen tukeminen keskittyy erittelemään asiakirjoista kohdat, joissa mainitaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tuen tarve kielen opiskelun ja oppimisvaikeuksien suhteen, kuinka arvioida oppilaiden tarpeita ja resursseja opiskella suomen kieltä sekä minkälaisia muita tukiverkostoja oppilas

tarvitsee. Teema 7 eli Kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukeminen taas erittelee oppilaiden äidinkieltä, inklusiivista pedagogiikkaa ja yhdenvertaisuus koulussa käsittelevät kohdat asiakirjoista. Valitsimme kyseiset teemat runsaan datan vuoksi. Koimme kyseiset teemat myös meitä eniten kiinnostaviksi, omaa opettajuuttamme edistäviksi ja tuntui, että meillä on jo runsaasti esitietoa näistä teemoista. Tämä helpotti päätöksentekoa valitessamme tietyt teemat tutkimukseemme.

Teema-analyysin jälkeen tarkastelimme aineiston sanavalintoja ja valtasuhteita kriittisen diskurssianalyysin avulla. Diskurssianalyttinen tutkimus tutkii sitä, mitä kielellä tehdään ja miten kieli voidaan nähdä toiminnan muotona, sillä muuttamalla kieltä voidaan myös saada aikaan muutoksia toiminnassa (Wood & Kroger, 2000). Kieltä tarkastellaan sosiaalisena toimintatapana ja kielen kontekstia pidetään äärimmäisen tärkeänä (van Dijk 1993). Kielen, sitä ilmentävien tekojen ja toiminnan sekä sosiaalisen todellisuuden voidaan nähdä olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Suoninen, 2016). Tarkastelun kohteena on myös erilaiset kielenkäytön mekanismit (Jokinen & Juhila, 2016, s. 301-302). Termejä kriittinen kielitiede ja kriittinen diskurssianalyysi käytetään usein kuvaamaan samaa asiaa ja ne voivat mennä helposti sekaisin. Kuitenkin nykyään kriittinen diskurssianalyysi on muovannut ja korvannut kriittiset kielitiedeteoriat (Pälli & Lillqvist, 2020).

Tutkimuksessamme keskitymme tarkastelemaan aineiston poliittista diskurssia. Parker (1990) määrittelee diskurssin olevan toteamusten ja kannanottojen rakennelma, mikä määrittelee käsitteen jostakin objektista. Diskurssi voi kohdistua objektiin, mitä ei välttämättä varsinaisesti ole edes olemassa, mutta minkä olemassaoloa tämän määrittelyn jälkeen on vaikea kiistää (Parker, 1990). Esimerkki tällaisesta objektista voisi olla vaikkapa Yhdysvaltain presidentin George W. Bushin julistama ”terrorinvastainen sota” (Parker, 1990). Diskurssianalyysillä pyritään tunnistamaan, miten merkityksiä luodaan ja kommunikoidaan kirjoituksen, puheen ja eleiden avulla. Sovellamme aineiston analyysissä eri diskurssianalyysin suuntauksista kriittistä diskurssianalyysia.

Kriittinen diskurssianalyysi on kriittistä sosiaalista analyysiä, joka nimensä mukaisesti keskittyy erityisesti diskursseihin ja näiden välisiin suhteisiin (Fairclough, 2020). Kriittinen sosiaalinen analyysi voidaan ymmärtää niin normatiivisena, sillä se ei keskity vain olemassa oleviin realiteetteihin vaan myös arvioi näitä, sekä selittävänä siinä määrin, että se ei tyydy vain kuvaamaan näitä realiteetteja vaan selittämään millä tavalla ne ovat osa esimerkiksi yhteiskunnan rakenteita (Fairclough, 2020). Kriittisen diskurssianalyysin tarkoituksena on ymmärtää, paljastaa sekä jopa vastustaa yhteiskunnassa vallitsevaa sosiaalista epätasa-arvoa ja tästä syystä kriittinen diskurssianalyysi on usein käytetty menetelmä tarkastellessa poliittista toimijuutta ja käytäntöjä (Cummings, 2020) Erityisesti kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee vallan ja kielen suhdetta sekä kuinka kielen avulla voidaan havaita esimerkiksi asiakirjoissa vallitsevat valtasuhteet tai vaihtoehtoiset sekä vastustavat diskurssit (Cummings, 2020; van Dijk, 1993; Wodak & Meyer, 2006). Poliittiset, sosiaaliset ja historialliset tekijät ohjaavat alati ihmisyyhteisöjen omaksumaa tietoa (O'Farrell, 2005), ja tämän vuoksi valta sekä sen tutkiminen on keskeistä kriittiselle diskurssianalyysille (Rogers, 2011).

Tarkastelemamme asiakirjat ohjaavat esimerkiksi koulujen käytäntöjä sekä kasvatusalan ammattilaisten toimia. Näillä asiakirjoilla on siis valtaa, mikä näkyy esimerkiksi tilanteissa, joissa opettajat suunnittelevat ja toteuttavat maahanmuuttotaustaisten oppijoiden opetusta.

Aloitimme kriittisen diskurssianalyysin käymällä Excel-aineiston huolellisesti läpi ja tarkastelemalla tekemiämme havaintoja asiakirjoista ja eri teemoista. Aineiston ja havaintojen huolellinen läpikäyminen on keskeinen käytäntö diskurssianalyysiä tehdessä (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Kiinnitimme koulutuspoliittisissa dokumentoisessa huomiota erityisesti sanavalintoihin sekä siihen, mitä kyseiset valinnat mahdollisesti tietoisesti tai tiedostamatta viestivät.

5.4 Eettiset ratkaisut

Koko tutkimuksen tekemisen ajan olemme tutkijoina noudattaneet hyvän tieteellisen käytännön ohjeita, johon kuuluu muun muassa tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen (TENK, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tähän liittyy oman tutkimuksemme osalta esimerkiksi se, että olemme tulosten esittämisessä ja arvioinnissa rehellisiä sekä noudatamme eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä (TENK, 2012; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Jotta laadullinen tutkimus olisi objektiivista, tutkijoiden täytyy tiedostaa omat ennakkokäsitykset tutkimuksen aiheesta, sillä uudet käsitykset tietystä asiasta tai ilmiöstä rakentuvat jo olemassa olevien käsitysten perusteella (Patton 2015, s. 26). Meidän on tutkijoina siis hyvä tiedostaa omat käsityksemme tutkittavasta ilmiöstä, jotta voimme olla vastaanottavaisempia tutkimusaineistosta, eli tässä tapauksessa koulutuspoliittisista asiakirjoista kumpuaville käsityksille ja ajatuksille (Eskola & Suoranta 2008, s. 17; Patton 2015, s. 26). Meidän täytyi täten pohtia omaa suhtautumista maahanmuutto- ja koulutuspolitiikkaan sekä yhteiskunnassamme vallitseviin mahdollisiin valtasuhteisiin jo ennen kirjoitusprosessin aloittamista.

Olemme tutkimuksemme jokaisessa vaiheessa toimineet huolellisesti ja viitanneet asianmukaisella tavalla käyttämiimme lähteisiin tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä on myös aiempien tutkimuksien sekä tutkijoiden kunnioittamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olemme ottaneet eettiset näkökulmat huomioon analyysia tehdessämme ja pyrkineet noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä olemalla rehellisiä ja huolellisia aineiston analysoinnissa (TENK, 2012). Tämä on olennainen osa tutkimuksen luotettavuutta sekä uskottavuutta (TENK, 2012).

6 TULOKSET

Tarkastelemme seuraavissa luvuissa tutkimuksemme tuloksia. Ensimmäisessä alaluvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme oppimisen tukemisesta. Toisessa alaluvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukemisesta. Kolmannessa alaluvussa vastaamme kolmanteen tutkimuskysymykseen tarkastelemalla kriittisen diskurssianalyysin mukaisesti valtasuhteita ja erilaisia diskursseja, joita havaitsimme asiakirjoissa.

Sanavalinnat koulutuspoliittisissa artikkeleissa ohjasivat meitä jaottelemaan eri pykälät suosituksiin ja pakollisiin toimiin. Suosituksiksi määrittelimme ilmaukset, joissa käytettiin sanoja kuten "voida", "suositella" tai kuvauksin "olisi hyvä". Esimerkiksi seuraavissa lauseyhteyksissä: "opetusta voidaan antaa", "kunta voi järjestää", "lapsille ja nuorille suositellaan" ja "koulutuksen houkuttelevuutta olisi hyvä lisätä...". Pakollisiksi toimiksi määrittelimme ilmaukset, joissa käytettiin sanoja kuten "tulee", "oikeus", "tehdä" tai "oltava". Esimerkiksi: "viranomaisen tulee huolehtia...", "lapsella on oikeus tulla kuulluksi...", "ohjauksessa tehdään myös konkreettinen jatko-opintosuunnitelma ja/tai urasuunnitelma" ja "materiaalien on oltava...".

6.1 Oppimisen tukeminen asiakirjoissa

Suosituksset: Asiakirjoissa oli havaittavissa monia suosituksia oppimisen tukemiseen liittyen. Erityisesti oppimisen tukemisen yhteydessä asiakirjoissa mainittiin kielen oppimisen tukeminen. Tämä tuntuu olevan maahanmuuttotaustaisten oppijoiden opetuksen yksi tärkeimmistä painopisteistä asiakirjoissa. Muut painopisteet suosituksissa olivat tuen tarpeiden huomioiminen oppimisessa, joustavuus opetusjärjestelyissä sekä aikuisopiskelijoiden koulupolussa.

Kaikissa asiakirjoissa painotettiin, että kotoutumissuunnitelman tai koulutuksen on tarkoitus mahdollistaa maahanmuuttotaustaiselle oppijalle

riittävä suomen ja ruotsin kielen taito (Perusopetuslaki 628/1998; Kotoutumislaki L1386/2010; OPH, 2014b; OPH, 2017; Valtioneuvosto, 2021). Asiakirjojen mukaan päämääränä suomen tai ruotsien kielen oppimisessa on edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua ja toimia yhteiskunnan tasavertaisena kielitietoisena jäsenenä sekä hankkia työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja (Kotoutumislaki L1386/2010; OPH, 2014b; OPH, 2017). Lisäksi päämääränä on pyrkimys monilukutaitoon, jonka avulla opiskelija osaa hakea tietoa sekä ymmärtää, tuottaa, arvioida ja analysoida erilaisia puhuttuja ja kirjoitettuja suomenkielisiä tekstejä päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja opinnoissaan (OPH, 2017, s. 86). Asiakirjoissa painotetaan siis sitä, että kielitaito suomen ja ruotsin kielessä voi mahdollistaa yksilön täysivertaisen jäsenyyden suomalaisessa yhteiskunnassa, monilukutaidon harjaantumisen, toimimisen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja hyvät valmiudet työelämään. Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa (2021, s. 57) mainitaan myös, että olisi tarkoituksenmukaista tarjota Suomen kaikille kaksikielisille alueille muuttaville maahanmuuttotautustaisille lapsille ja nuorille toimiva ruotsinkielinen koulutusväylä. Ainakin Valtioneuvoston koulutuspoliittisesta selonteosta (2021) käy ilmi, että ruotsinkielistä opetusta ja koulutusväylien tarjontaa haluttaisiin lisätä tulevaisuudessa entistä enemmän kaikille oppijoille.

Muut koulussa tuettavat kielet asiakirjojen mukaan olivat Suomen vähemmistökielet eli saamen kieli, romanikieli ja viittomakieli, joita tulisi tarjota mahdollisuuksien mukaan opetuskielinä (Perusopetuslaki 628/1998; OPH, 2014b; Valtioneuvosto, 2021). Lähes kaikissa asiakirjoissa mainittiin saame sekä halu parantaa saamenkielen asemaa Suomessa sekä koulutuksen saralla, mikäli osaavaa henkilöstöä riittää (Perusopetuslaki 628/1998; OPH, 2014b; OPH, 2017; Valtioneuvosto, 2021). Toisin sanoen, vähemmistökieliä olisi hyvä tarjota vaihtoehtoisina opetuskielinä oppijoille, mikäli resurssit sen sallivat.

Suosituksissa mainittiin myös mahdollisuus maahanmuuttotautustaisen oppijan oman äidinkielen opettamiseen ja sen tukemiseen. Perusopetuslaissa (628/1998, 10 §) mainitaan, että osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla (ruotsi, suomi, saame, romani tai viittomakieli) oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta. Oman

äidinkielen opetus on mahdollista myös erillisrahoitettuna perusopetusta täydentävänä opetuksena (OPH, 2014b). Kotoutumislaisissa (L1386/2010) mainitaan myös, että kotoutumissuunnitelmassa voidaan erikseen sopia maahanmuuttajan oman äidinkielen opetuksesta ja muusta opetuksesta. Perusopetuslaissa (628/1998) mainitaan, mikäli opetuksen järjestäjä kykenee antamaan opetusta muilla kuin edellä mainituilla kielillä, oppilaan huoltaja saa valita opetuskielen. Lisäksi erillisissä opetusryhmissä ja kouluissa maahanmuuttotilaiselle henkilölle voidaan antaa opetusta myös osittain tai kokonaan muulla kuin edellä mainituilla kielillä (Perusopetuslaki 628/1998). Oman äidinkielen opiskelu voi siis olla maahanmuuttotilaiselle oppijalle mahdollista, mikäli se ei vaaranna suomen- tai ruotsinkielessä kehittymistä tai muuta opetusta. Oman äidinkielen opiskelu on myös mahdollista, mikäli koulutuksenjärjestäjän resurssit sallivat sen järjestämisen tai oman äidinkielen opiskelu on erillisesti rahoitettu. Oppilaan oman äidinkielen opetuksen nähdään tukevan oppilaan aktiivisen monikielisyyden kehittymistä sekä herättävän kiinnostuksen kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen (OPH 2014b, s. 463). Lisäksi sen koetaan tukevan myös kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (OPH 2014b, s. 463). Oman äidinkielen opiskelu ja harjoittelu nähdään siis tärkeänä osana maahanmuuttotilaisien oppijoiden kehittymistä ja kotoutumista, mutta sen opettamisen tarjoaminen ei ole pakollista. Asiakirjoista on tulkittavissa, että rahoitus ja resurssit määrittelevät paljon sitä, voidaanko omaa äidinkieltä opettaa maahanmuuttotilaisille oppijoille vai ei.

Asiakirjoissa mainitaan myös maahanmuuttotilaisien oppijoiden kielitaidon puutteellisuus ja sen tukemisen huomioiminen. Esimerkiksi koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta maahanmuuttajille voidaan opettaa joko kokonaan tai osittain suomen tai ruotsin kieltä erityisen maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaisesti (OPH, 2014b, s. 90). Suomen tai ruotsin kieltä opetetaan tällöin siis toisena kielenä eli S2-kielenä. Opetuksenjärjestäjä voi myös laatia maahanmuuttotilaiselle oppilaalle oppimissuunnitelman esimerkiksi osana kotoutumissuunnitelmaa tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi (OPH, 2014b). Mikäli siis maahanmuuttotilaisien oppilaan peruskielitaidossa on puutteita jollain

kielitaidon osa-alueella tai suomen kielen taito on muutoin riittämätön, oppilas opiskelee kieltä suomi tai ruotsi toisena kielenä.

Asiakirjoissa mainittiin myös suosituksena kielellisten tuen tarpeiden varhainen tunnistaminen. Esimerkiksi kielellisiä vaikeuksia puheen, lukemisen ja kirjoittamisen alueella pyritään tunnistamaan mahdollisimman varhain, vaikka varsinaisia oppimisvaikeuksia voidaan todentaa vasta useamman opiskeluvuoden jälkeen, kun opiskelija on harjaantunut suomen kielessä (OPH, 2017, s. 64).

Muita suosituksia esimerkiksi vanhempien opiskelijoiden oppimisen tukemiseksi mainittiin hajanaisesti. Perusopetuslaissa (628/1998) painotetaan, että kunnat päättävät itse perusopetuksen järjestämisestä muille kuin oppivelvollisuusiässä oleville eli aikuisopiskelijoille. Koulutuspoliittisen selonteon (2021) mukaan vanhempia opiskelijoita voi motivoida hyödyntämään opiskeluvalmiuksia tukevia opintoja entistä enemmän esimerkiksi kehittämällä rahoitusjärjestelmän kannustimia. Tämä voisi tehostaa ja tukea erityisesti maahanmuuttotaustaisten aikuisten ammatillisia opintoja (Valtioneuvosto, 2021). Valtioneuvoston koulutuspoliittisen selonteon (2021) mukaan toisen asteen koulutuksessa maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden kannalta olisi tärkeää turvata riittävä opetus, ohjaus ja tuki. Lisäksi korkeakoulutukseen pääsyä tulisi tulevaisuudessa tukea vakinaistamalla maahanmuuttotaustaisten oppijoiden osaamisen tunnistamisen ja ohjauksen palvelutoiminta osaksi korkeakoulujärjestelmää sekä lisäämällä maahanmuuttajien valmentavaa koulutusta koskevat säännökset yliopistolakiin (Valtioneuvosto, 2021, s. 61). Koulutuspoliittisen selonteon (2021) mukaan vapaata sivistystyötä ja koulutuksen saavutettavuutta tulisi edistää sekä lisätä, jotta voitaisiin tasata yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vaikutuksia erilaisista taustoista tulevilla oppijoilla. Asiakirjoissa siis painotetaan melko paljon toimia maahanmuuttotaustaisten aikuisopiskelijoiden suhteen, joita suositellaan tehtävän tulevaisuudessa. Tästä saa käsityksen, että tällä hetkellä monet toimet eivät toteudu tai ne ovat vapaaehtoisia kunnille tai valtiolle.

Pakolliset toimet: Pakollisina toimina asiakirjoissa korostuvat kotoutumiseen ja päätöksentekoon liittyvät lakisääteiset toimet. Tämän lisäksi asiakirjoissa korostui työllistymistä ja kouluttautumista edistävä opetus, ohjaus, yhdenvertaisuus sekä yksilöiden kieli- ja kulttuuritaustat.

Lakisääteisissä toimissa painottuivat yksilöiden kuuleminen ja tarvittavan tiedon antaminen oppimiseen sekä oppimisen tukeen liittyen. Kotoutumislaisissa (L1386/2010, 4§) painotetaan esimerkiksi 12-vuotta täyttäneen lapsen oikeutta tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa tämän ymmärtämällä kielellä, mikäli kuulemisesta ei koidu lapselle haittaa tai kuuleminen ei ole ilmeisen tarpeeton. Viranomaisten tulee myös huolehtia tarvittaessa myös oppimisen tukeen liittyvien käsittelyjen tulkkauksesta ja kääntämisestä oppijalle, mikäli hänen kielitaitonsa, vammansa tai sairautensa estää hänen ymmärretyksi tulemisensa (Kotoutumislaki L1386/2010). On siis varmistettava, että yksilöiden ääni tulee kuulluksi ja että he myös ymmärtävät itseään koskevaa päätöksentekoa tai oppimisen suunnittelua.

Kotoutumislaisissa (L1386/2010, 20§) painotetaan pakollisena toimena sitä, että suomen- ja ruotsinkieltä sekä luku- ja kirjoitustaitoa edistävää opetusta tulee järjestää aikuisille maahanmuuttotaustaisille oppijoille kotoutumiskoulutuksena. Lisäksi heille tulee järjestää työelämää ja jatkokouluttautumista edistävää opetusta (Kotoutumislaki L1386/2010).

Asiakirjojen mukaan opettajan pakollisiin tehtäviin koulumaailmassa kuuluu oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen sekä edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen omana itsenään ja heidän oikeudenmukainen kohtelunsa (OPH, 2014b). Lisäksi opettajan pakollisia toimia on maahanmuuttotaustaisten oppijoiden mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen oppimisessa (OPH, 2014b). Opettajan tulee huolehtia, että oppilaiden oikeus ohjaukseen, opetukselliseen ja oppilashuollolliseen tukeen toteutuu. Tämä edellyttää vuorovaikutusta oppilaiden ja huoltajien kanssa, opettajien keskinäistä yhteistyötä ja erityisesti oppilashuollon henkilöstön kanssa tehtävää yhteistyötä (OPH, 2014b).

Oppivelvollisuusikäisen oppilaan suomen tai ruotsin kielen opetuksen ohella oppilaille tulee antaa tarvittaessa tukea myös muilla oppimisen osa-alueilla tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi (OPH, 2014b). Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa (2021) painotetaan pakollisina toimina lisäksi perustaitojen vahvistaminen, kielitaidon kehittymisen tukeminen ja oppilaanohjaus. Oppimateriaalien sekä työvälineiden tulee olla perusopetuksessa maksuttomia kaikille (Kotoutumislaki L1386/2010).

Pakollisia toimia mainittiin jonkin verran myös liittyen aikuisopiskelijoihin. Esimerkiksi, maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden opetusta, ohjausta ja tukea tulee taata ammatillisessa koulutuksessa henkilökohtaistamalla, eli ottamalla käyttöön sellaiset myönteiset erityiskohtelun mallit, mitkä soveltuvat ammatillisen koulutuksen luonteeseen (Valtioneuvosto, 2021). Valtioneuvoston koulutuspoliittisen selonteon (2021) mukaan myös ruotsinkielisten opintopolkujen kehittäminen maahanmuuttajille varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen mainitaan pakollisena toimena. Lisäksi kaikille toisen asteen opiskelijoille on turvattava heidän tarpeisiinsa vastaavat opiskeluhuollonpalvelut ja mahdollisuus henkistä sekä fyysistä hyvinvointia tukevaan toimintaan (Valtioneuvosto, 2021). Hyvinvoinnin ja heikommassa asemassa olevien oppijoiden tukemiseksi koulutuspoliittisessa selonteossa (Valtioneuvosto, 2021) mainitaan, että kaikilla koulutusasteilla tulee parantaa kaikkien nyt heikommassa asemassa olevien ryhmien oppimismahdollisuuksia ja oppimispolun sujuvuutta.

Kieleen ja kulttuuriin liittyviä pakollisia toimia aikuisopiskelijoihin liittyen mainittiin useita. Opetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon opiskelijoiden taustat ja lähtökohdat, kuten esimerkiksi äidinkieli, kulttuuri, uskonto, aikaisempi koulunkäyntihistoria, opetuskielen taitotaso ja suomalaisen opiskelukulttuurin tuntemus (OPH, 2017). Opiskelijan omat opiskelutavoitteet tulee myös ottaa huomioon ja henkilökohtainen opiskelusuunnitelma täytyy rakentaa sen mukaan, millaisia opintoja opiskelija tarvitsee (OPH, 2017). Peruskoulussa tapahtuvan ohjauksen tulee tukea kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvia ja maahanmuuttotaustaisia opiskelijoita. Ohjauksessa tehdään myös konkreettinen jatko-opintosuunnitelma ja/tai

urasuunnitelma, jossa otetaan huomioon opiskelijan pitkän aikavälin tavoitteet (OPH, 2017). Jos kyseessä on kotoutuja, työllistymistä ja perusopetuksen jälkeistä jatkosuunnitelmaa tukevat toimet kulkevat kotoutumisprosessin mukana koulutukseen hakeutumisesta aina mahdolliseen jälkiohjaukseen saakka (OPH, 2017).

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2017) mukaan maahanmuuttajien ja vieraskielisten opiskelijoiden arvioinnissa tulee ottaa huomioon opiskelijan kielitausta, suomalaisen opiskelukulttuurin tuntemus sekä kehittyvä suomen kielentaito. Samassa asiakirjassa mainitaan, että pääpainon tulee olla opiskelijan edistymisen monipuolisessa ja joustavassa arvioinnissa, jotta opiskelija voi osoittaa osaamisensa oppiaineissa mahdollisista suomen kielen puutteista huolimatta (OPH, 2017). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014b) puhutaan arvioinnista: maahanmuuttotaustaisten ja vieraskielisten oppilaiden arvioinnissa tulee ottaa huomioon kunkin oppilaan kielitausta sekä kehittyvä suomen tai ruotsin kielen taito. Asiakirjan mukaan oppimisen arvioinnissa tulee kiinnittää erityistä huomiota oppilaan tilanteeseen sovitettuihin, monipuolisiin ja joustaviin arviointitapoihin, jolloin oppilas voi osoittaa edistymistään ja osaamistaan mahdollisista suomen tai ruotsin kielen puutteista huolimatta (OPH, 2014b). Molemmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin ja arviointitapojen tasavertaisuus, yksilöllisyys ja monipuolisuus tuntuvat siinä olevan painopisteitä, joita opetuksessa täytyy huomioida maahanmuuttotaustaisten oppijoiden kohdalla.

6.2 Kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukeminen asiakirjoissa

Suosituks: Kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukemiseen liittyviä suosituksia löytyi vähemmän kuin oppimisen tukemiseen liittyviä suosituksia. Esimerkiksi suosituksia ei asiakirjojen skannauksemme perusteella mainittu lainkaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tai kotoutumislaisissa. Muiden asiakirjojen suositukset liittyivät opetuskieleen,

uskonnon opetukseen, taloudelliseen hyötyyn, laadukkaan opetuksen järjestämiseen tulevaisuudessa sekä toiveikkuuteen tulevaisuuden moninaisesta ja tasa-arvoisesta kouluympäristöstä.

Perusopetuslain (628/1998) mukaan erillisessä opetusryhmässä tai koulussa opetus voidaan antaa pääosin tai kokonaan muulla kuin ruotsin, suomen, saamen, romanin tai viittomakielellä. Samassa asiakirjassa mainittiin, että enemmistön uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumaton oppilas voi huoltajan pyynnöstä osallistua myös sellaiseen perusopetuksen järjestäjän järjestämään uskonnon opetukseen, joka vastaa oppilaan uskonnollista katsomusta (Perusopetuslaki 628/1998). Lisäksi aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2017, s.15) mainitaan, että opetus on opiskelijoita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta.

Suosituksiin liittyen asiakirjoissa tarkasteltiin kulttuurista monimuotoisuutta taloudellisena hyötynä Suomelle. Koulutuspoliittisessa selonteossa (2021) mainitaan, että maahanmuutosta voidaan hyötyä taloudellisesti ja monimuotoisuus rikastuttaa yhteiskuntaa esim. liiketoiminnan kohdalla. Maahanmuutto ja monimuotoisuus voidaan nähdä niin sanottuna investointina ja myös ratkaisuna työvoimapulalle, johon ei voida vastata kotimaisin resurssein. Koulutuspoliittista selontekoa (2021) voidaan tulkita tässä kohtaa siten, että monimuotoisuutta ja -kulttuurisuutta olisi suositeltavaa tukea esimerkiksi työpaikoilla.

Asiakirjojen suosituksissa mainittiin monessa kohtaa ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja moninaisuuden tukemisen tärkeys. Esimerkiksi aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2017) pyrkii ylläpitämään ja vahvistamaan elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamista sekä niiden puolustamista, hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Erityisesti aikuisten perusopetus pyrkii edistämään taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa (OPH, 2017). Samassa asiakirjassa painotetaan myös kulttuurisen osaamisen, itseilmaisun ja vuorovaikutustaitojen harjoittamista koulussa, jotta kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen voisi toteutua (OPH, 2017).

Asiakirjoissa mainittiin toiveita ja parannuksia tulevaisuudelle. Koulutuspoliittisessa selonteossa (2021, s. 21) puhuttiin paljon *Oikeus oppia* -kehittämishjelmasta, jolla pyritään edistämään oppimisen tukemista, lapsen tukemista ja inklusiota kouluissa. *Oikeus oppia* -ohjelman pohjalta laaditaan toimenpiteet erityisesti maahanmuuttotaustaisten oppijoiden koulutuksen nivelvaiheissa, joissa huomio kiinnitetään maahanmuuttotaustaisten oppimisedellytysten turvaamiseen (Valtioneuvosto, 2021).

Asiakirjoissa mainittiin tulevaisuuteen liittyen myös lainsäädännön uudistaminen ja myönteisen erityiskohtelun rahoitus, joka tulisi vakiinnuttaa (Koulutuspoliittinen selonteko, 2021). Ideana tässä on tasata yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vaikutuksia ja tukea maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimista sekä oppimispolun yhdenvertaisuutta (Koulutuspoliittinen selonteko, 2021). Toisin sanoen, tulevaisuudessa lainsäädäntöä ja asetuksia tulisi pohtia siten, että se tukisi hyvin kaikenlaisten, kuten maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimisen tukemista ja oppijoiden erityistarpeita.

Pakolliset toimet: Asiakirjoissa mainittiin useita pakollisia toimia liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen ja monikielisyteen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että Suomen perustuslain mukaan jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan (OPH, 2014b). Tämän vuoksi voi olettaa, että oman äidinkielen sekä kulttuurin opettaminen olisi Suomessa myös paljon tuettu asia koululaitoksissa. Kuitenkin pakollisia toimia kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden kohdalla ei mainittu perusopetuslaissa (628/1998) lainkaan. Tämän lisäksi koulutuspoliittisessa selonteossa (2021) sekä kotoutumislaisissa (L1386/2010) pakollisia mainintoja oli vain muutama. Asiakirjoissa maininnat pakollisista toimista liittyivät suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumiseen ja yhdessä toimeen tulemiseen, kotikansainvälisyyteen ja kulttuuriperinnön arvostamiseen, oppijan kulttuurisen identiteetin rakentamiseen, yhdenvertaisuuteen eri palveluissa ja koulupolulla, monikielisyyteen sekä kulttuurisen moninaisuuden arvostamiseen.

Suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumisesta ja yhdessä toimeen tulemisesta puhuttiin asiakirjoissa melko paljon suhteessa muihin painopisteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2014b, s. 282) mukaan koulutyössä edistetään suunnitelmallisesti kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan ja heitä kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja. Koulussa tutustutaan keskeisiin ihmisoikeussopimuksiin, niiden merkitykseen ja toteutumiseen maailmassa (OPH, 2014b, s. 282). Kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolella tehtävässä yhteistyössä oppilaat oppivat havaitsemaan kulttuurisia erityispiirteitä ja toimimaan joustavasti eri ympäristöissä (OPH, 2014b). Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat aikuisten perusopetuksen kehittämistä. (OPH, 2017, s. 21.) Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisiaan aikuisten perusopetuksessa sekä tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja erilaisiin katsomuksiin. Asioita opitaan tarkastelemaan toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin ja opiskelu yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja hyvälle yhteistyölle (OPH, 2017). Aikuisten perusopetus ohjaa opiskelijoita tunnistamaan eri kulttuureiden yhteisiä hyvää elämää kannattelevia arvoja ja periaatteita. Se rakentaa perustaa ihmisoikeuksia kunnioittavalle maailmankansalaisuudelle ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta monitahoisten keskinäisriippuvuuksien maailmassa (OPH, 2017, s. 16). Koulun voidaan nähdä kehittävän yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärtämystä ja vastuullista toimintaa. Koulun ja opetuksen tulee tukea jokaisen opiskelijan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että opiskelijan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi sekä tasapainoiseksi jäseneksi (OPH, 2017, s. 28). Opiskelijoita rohkaistaan toimijuuteen ja osallisuuteen suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaaleissa yhteisöissä (OPH, 2014b).

Asiakirjoissa puhuttiin myös kotikansainvälisyydestä ja kulttuuriperinnön arvostamisesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014b) mainitaan moninainen suomalainen kulttuuriperintö, jota rakennetaan eri kulttuurien vuorovaikutuksessa. Perusopetus vahvistaa

oppijoilla luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle (OPH, 2014b, s. 16) Kotikansainvälisyyteen liittyen opetussuunnitelmassa (OPH, 2014b, s. 28) sanotaan, että yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä, kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Opetussuunnitelmassa (OPH, 2014b) mainitaan myös, että kotikansainvälisyys tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen ja oikeudet Suomessa ja kouluyhteisössä painotetaan oikeutta omaan kieleen sekä kulttuurin perusoikeutena.

Kotikansainvälisyyteen ja kulttuuriperinnön arvostamiseen liittyen mainitaan myös kulttuuritraditiot. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (OPH, 2014b, s.28) kulttuuritraditioihin tutustutaan, niistä keskustellaan ja luodaan uudenlaisia toimintapoja näiden myötä. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2017) mukaan koulu voidaan nähdä oppivana yhteisönä, joka hyödyntää tietoisesti sekä oman ympäristön kulttuuriperintöä että kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta antaen myös näkyvyyttä Suomessa eläville erilaisille vähemmistöille. Oppivan kouluyhteisön tulee hyödyntää maan omaa kulttuuriperintöä ja kulttuuriympäristöjä sekä suhtautua monimuotoisuuteen myönteisesti (OPH, 2017, s. 28). Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2017, s. 16) mainitaan, että opetussuunnitelma rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle ja opetuksen tulisi vahvistaa opiskelijan integroitumista tai kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

Kulttuurisen identiteetin rakentamisesta puhuttiin asiakirjoissa jonkin verran. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteella (2014b) opetuksen yksi tehtävistä on tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Lisäksi koulutyössä tuetaan oppilaiden kulttuuri-identiteetin muodostumista, erilaisten ihmisten kunnioittamista ja kulttuurisesti kestäväää elämäntapaa (OPH, 2014b, s.282). Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman (2017) mukaan opetuksessa tulisi vahvistaa opiskelijoiden

kykyä tunnistaa ja arvostaa ympäristön kulttuurisia merkityksiä sekä rakentaa omaa kulttuuri-identiteettiä ja myönteistä ympäristösuhdetta. Opiskelijat oppivat koulutuksen avulla tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan (OPH, 2017, s. 21). Heitä kannustetaan pohtimaan oman taustansa merkitystä ja paikkaansa sukupolvien ketjussa (OPH, 2017, s. 21). Lisäksi aikuisten opetussuunnitelman (OPH, 2017, s. 16) tulisi vahvistaa oppijan oman kulttuuri-identiteettinsä rakentamista, luovuutta, kulttuurisen moninaisuuden arvostamista ja edistää vuorovaikutusta kulttuurien välillä sekä sen sisällä. Kulttuurisen identiteetin rakentaminen ja sen tukeminen nähdään siis tärkeinä molemmissa opetussuunnitelmissa.

Yhdenvertaisuuteen palveluissa ja koulupolulla liittyen kotoutumislaisissa (L1386/2010) mainitaan, että kotoutumiseen liittyen viranomaisten on huolehdittava asioiden tulkitsemisesta ja kääntämisestä henkilölle, joka ei ymmärrä suomen tai ruotsin kieltä. Lisäksi kotoutumissuunnitelmassa voidaan sopia maahanmuuttotaustaisen oppijan oman äidinkielen opetuksesta tarvittaessa (Kotoutumislaki L1386/2010). Palveluiden osalta koulutuspoliittisessa selonteossa (2021, s. 52–53.) mainitaan, että kulttuuri- ja muiden palveluiden saavutettavuuden parantamiseksi on yhä voimakkaammin huomioitava yhteiskunnan väestörakenteen muutokset, muun muassa maahanmuuttajat ja kieli- ja kulttuurivähemmistöjen kirjo.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014b) sanotaan, että jokainen yhteisö ja yhteisön jäsen on monikielinen: eri kieliä käytetään rinnakkain koulussa ja kotona. Kielitietoisessa yhteisössä, kuten koulussa, keskustellaan kieliin ja kieliyhteisöihin kohdistuvista asenteista ja ymmärretään kielen keskeinen merkitys oppimisessa ja vuorovaikutuksessa (OPH, 2014b, s. 28). Opetus tukee opiskelijoiden monikielisyyttä hyödyntämällä kaikkia opiskelijoiden käyttämiä kieliä mahdollisimman laajasti (OPH, 2017). Opetuksessa tuodaan vähemmistökielten sekä uhanalaisten kielten merkitys esiin (OPH, 2017). Opetus vahvistaa opiskelijoiden luottamusta omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää myös vähäistä kielitaitoaan rohkeasti (OPH, 2017). Kielitietoisessa koulussa aikuiset ja opettajat toimivat malleina kielten

opettelussa ja arvostamisessa (OPH, 2014b, s. 28). Koulutuspoliittisessa selonteon (2021, s. 59) kohdalla mainitaan toistamiseen *Oikeus oppia* -kehittämishjelma, jossa huomio kiinnitetään maahanmuuttotilastaisten oppimisedellytysten turvaamiseen, erityisesti vasta maahan saapuneiden oppilaiden kielellisen ja muiden oppimisvalmiuksien osalta.

Viimeisenä painopisteenä asiakirjojen pakollisissa toimissa on kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014b, s. 282) oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana ja tunnistamaan, miten kieli, kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa sekä pohtimaan, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisina hyväksyä. Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2017) mainitaan lisäksi, että opiskelijoita tulee ohjata tiedostamaan kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohtimaan ihmisoikeuksia (OPH, 2014b, s. 21).

6.3 Kriittinen diskurssianalyysi ja valtasuhteet asiakirjoissa

Kotoutumistoimien diskurssi: Kotoutumistoimia tarkastellessa viranomaisten vastuu ja valta tulee selvästi esiin, erityisesti kotoutumislaisissa. Viranomaiset huolehtivat riittävästä tulkitsemisesta ja kääntämisestä maahanmuuttajan oikeuksia tai velvollisuuksia koskevissa asioissa, jotka viranomaiset itse ovat nostaneet esille (L1386/2010 § 5). Kääntämisvelvollisuus koskee siis vain kotoutumislaisissa säädetyjä aiheita tai aineistoja, millä on vaikutusta asian käsittelyyn.

“Viranomaisen on huolehdittava asian tulkitsemisesta tai kääntämisestä, jos maahanmuuttaja ei osaa kielilain ([423/2003](#)) mukaan viranomaisessa käytettävää

suomen tai ruotsin kieltä... asiassa, joka voi tulla vireille viranomaisen aloitteesta”

(L1386/2010 § 5)

Siinä missä kotoutumislaisissa määriteltyjen asioiden ymmärrettäväksi tekeminen on lakitekstin sävyn mukaan kärkevää, on muiden kuin laissa määriteltyjen oikeuksien ja velvollisuuksien tulkitseminen tai kääntäminen taas enemmänkin ohjaavaa. Voidaankin katsoa, että laissa kirjatut seikat ovat pakollisia toimenpiteitä, kun taas muut mahdolliset yhteiskuntaan kiinnittymiseen vaikuttavien oikeuksien ja velvollisuuksien esille tuominen lähinnä suositeltavaa.

“Viranomaisen huolehtii mahdollisuuksien mukaan tulkitsemisesta ja kääntämisestä myös muussa maahanmuuttajan oikeuksia ja velvollisuuksia koskevassa asiassa.”

(L1386/2010 § 5)

Tilanteet joissa kotoutumislakia sovelletaan, ovat tietysti koettuina hyvin erilaisia viranomaisten ja maahanmuuttotaustaisten näkökulmasta. Laki on alustavasti määritelty mitkä asiat ovat oleellinen osa kotoutumisprosessia ja mitkä asiat voi tilanteen vaatiessa sivuuttaa. Viranomaisilla prosessi etenee lain säätämien raamien mukaan, heidän vastuullaan on kuitenkin päätellä maahanmuuttotaustaisen kielellinen osaaminen ja varmistaa, tuleeko asia ymmärretyksi.

“ Asia voidaan tulkita tai kääntää sellaiselle kielelle, jota maahanmuuttajan voidaan todeta asian laatuun nähden riittävästi ymmärtävän” (L1386/2010 § 5)

Itse kotoutuvat sen sijaan ottavat vastaan ne oikeudet ja velvollisuudet, mitä viranomaiset heille tarjoavat. He eivät pysty itse vaikuttamaan siihen, mitkä oikeudet ovat tärkeitä uuteen yhteiskuntaan kiinnittymisessä. Edes tulkkkaus ei välttämättä tapahdu heidän äidinkielellään. Tästä näkökulmasta katsottuna voidaan sanoa vallan olevan lain säätäjillä, vallan käytäntöönpano viranomaisilla ja vallankäytön seuraamukset maahanmuuttotaustaisilla.

Varsinaisen kotoutumissuunnitelman laatimisessa maahanmuuttotaustainen pystyy kuitenkin itse olemaan osallisena, yhdessä

kunnan sekä työ- ja elinkeinotoimiston kanssa (L1386/2010 § 13). Suunnitelman laatineen kunnan tai työ- ja elinkeinotoimiston on aktiivisesti tarjottava määrärahojen rajoissa siihen sisältyviä palveluja ja toimenpiteitä. Mikäli maahanmuuttotaustainen kieltäytyy näistä ilman pätevää syytä, hänen oikeuttansa rahalliseen kotoutumistukeen voidaan rajoittaa (L1386/2010 § 17). Kotoutumissuunnitelman suunniteltua toteutumista käsittelevä pykälä on sävyiltään hyvin käskevä painottaen erityisesti siihen sisältyviä velvollisuuksia. Tämä itsessään ilmentää viranomaisten virkaa vaatimusten asettajina, kun taas kotoutettavan tehtävänä on vastata nämä vaatimukset.

“Maahanmuuttaja on velvollinen osallistumaan kotoutumissuunnitelman laatimiseen ja tarkistamiseen...”

“...Maahanmuuttaja on myös velvollinen suunnitelmassa sovitussa määräajassa ja sovitulla tavalla ilmoittamaan...”

“...Maahanmuuttajan on säilytettävä julkisesta työvoima- ja yrityspalvelusta annetun lain 3 luvussa tarkoitetun työnhakuvelvollisuuden täyttämiseen liittyvät selvitykset ja esitettävä ne työ- ja elinkeinotoimistolle sen pyynnöstä.”

Siinä missä yksilöllisen suunnitelman laatimiseen osallistuu myös maahanmuuttotaustainen itse, perheen kotoutumissuunnitelman laatii yksinomaan kunta. Suunnitelmia ei myöskään lähtökohtaisesti laadita joka perheelle, ainoastaan mikäli kokonaistilanne sitä edellyttää. (L1386/2010 § 16).

“Suunnitelman tarvetta arvioitaessa kiinnitetään erityistä huomiota lapsen tai nuoren kehitystä tukevan ja ohjaavan vanhemmuuden edellytyksiin...” (L1386/2010 § 16)

Tekstistä käy ilmi, että kunta arvioi suunnitelman tarpeellisuuden osittain vanhempien kasvatustyylin perusteella ja tarkemmin sen perusteella, harjoitetaanko perheessä ohjaavaa vanhemmuutta. Tässäkään tapauksessa maahanmuuttaja ei itse pysty vaatimaan koko perheen kattavaa kotoutumissuunnitelmaa. Sen sijaan viranomaiset arvioivat tämän tarpeellisuuden samalla, kun arvioivat heidän kasvatustapojensa. Lakiteksti ilmentää valtion ja sen laitosten pyrkimystä vaikuttaa siihen, miten kukin perhe

kasvattaa lapsensa tai ainakin siinä tapauksessa, kun kyseessä on maahanmuuttotaustainen perhe.

Kielenopetuksen diskurssi: Suomen tai ruotsin kielen taidon oppiminen on oleellinen osa kotoutumisprosessia. Tästä syystä kotoutumissuunnitelma koostuu toimenpiteistä, joilla pyritään saavuttamaan riittävä kielitaito sekä muita tarvittavia tietoja ja taitoja suomalaisen yhteiskuntaan ja työelämään sopeutumiseksi (L1386/2010 § 11).

“Kotoutumissuunnitelma on maahanmuuttajan yksilöllinen suunnitelma toimenpiteistä ja palveluista, joiden tarkoituksena on tukea maahanmuuttajan mahdollisuuksia hankkia riittävä suomen tai ruotsin kielen taito...” (L1386/2010 § 11)

Laissa ei kuitenkaan määritellä mikä katsotaan riittäväksi kielitaidoksi, jotta maahanmuuttotaustainen pystyy toimimaan yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä. Kyseessä on kuitenkin yksilöllinen suunnitelma mikä viittaa siihen, että kotoutettava on osana suunnitteluprosessia. Uuteen yhteiskuntaan asettuvan voi kuitenkin olla hankala itse arvioida ilman viranomaisten neuvoja, mikä on riittävä kielitaito hänen kohdallaan.

Oppivelvollisuusiän ylittäneille maahanmuuttajille järjestetään myös suomen tai ruotsin kielen opetusta ja tarvittaessa myös muuta opetusta mikä edistää hänen kykyään toimia suomalaisessa yhteiskunnassa (L1386/2010 § 20).

“...opetusta, joka edistää työelämään ja jatkokoulutukseen pääsyä sekä yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallintaan liittyviä valmiuksia.” (L1386/2010 § 20)

Kaikista edellä mainituista tekijöistä työelämä on mainittu ensimmäisenä. Tästä voidaan luoda yhteys aikaisemmin tässä tutkimuksessa kerrottuun nopeaan integraatioon, jossa tarkoituksena on tarjota maahanmuuttotaustaiselle riittävä tieto ja taito, jotta tämä pystyisi kiinnittymään ripeästi työelämään.

Perusopetuslaissa (1998) mainitaan selkeästi, minkälaisella kielellä opetusta voidaan järjestää suomalaisissa kouluissa. Lähtökohtaisesti tämä on

joko suomi tai ruotsi sekä kotiseutualueen ja tarpeen mukaan saame, romani tai viittomakieli.

“Lisäksi osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta.” (628/1998 §

10)

Opetuskieltä koskevassa kappaleessa sanavalinta ”vaaranna” herättää huomion. Kappale tekee selkeän erotuksen edellä mainittujen kielten ja muiden kielten välille sekä nostaa esiin syy-seuraussuhteen: mikäli opetusta annetaan edes osittain muilla kielillä, voi tällä olla negatiivinen vaikutus opetukseen.

Perusopetuslaissa listataan myös oppimäärän aines sisältö, jossa mukana ovat luonnollisesti äidinkieli ja kirjallisuus, toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet (628/1998 § 11).

“Perusopetuksen oppimäärä sisältää, sen mukaan kuin 14 §:n nojalla säädetään tai määrätään, kaikille yhteisinä aineina äidinkieltä ja kirjallisuutta, toista kotimaista kieltä, vieraita kieliä...” (628/1998 § 11)

Suomessa lisääntyneen maahanmuuton myötä yhä useamman oppilaan äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Kuitenkin maahanmuuttotaustaisten äidinkieliä opetettaessa käytetään termiä ”vieras kieli”, joka toistuu kaikissa asiakirjoissa. Suomalaisten näkökulmasta nämä toki ovat vieraita kieliä, mutta taas maahanmuuttotaustaisen näkökulmasta suomen kieli on lähtökohtaisesti vieras kieli.

Perusopetuksessa kielikasvatuksen yhtenä tehtävänä on tuoda esille oman äidinkielen, sekä vähemmistökielten merkitys sekä kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuus (OPH, 2014b, s. 103, s. 159). Oppilailla, joiden oma äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, äidinkielen opetuksen tarkoitus on monikielisyyden kehittäminen ja herättää kiinnostusta elinikäisen kielitaidon edistämiseen. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oman äidinkielen opetuksen katsotaan myös tukevan suomalaisen yhteiskuntaan kotoutumista (OPH, 2014b, s. 463). Siinä, missä kantaväestön

äidinkielen opetus on automaattisesti osa opetussuunnitelmaa, ei ole ollenkaan varmaa voiko koulu tarjota opetusta maahanmuuttotaustaisille oppijoille heidän omalla äidinkielellään.

“Oppilaille pyritään tarjoamaan oppilaan oman äidinkielen opetusta.” (OPH, 2014b, s. 87)

“Erillisrahoitettuna, perusopetusta täydentävänä opetuksena oppilaan omaa äidinkieltä voivat opiskella kaikki ne oppilaat, joiden äidinkieli tai jokin perheen kielistä on muu kuin suomi, ruotsi tai saame.” (OPH, 2014b, s. 463)

Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden äidinkielenopetus on sidoksissa käytettävissä oleviin resursseihin. Eduskunta päättää opetustoimien rahoituksesta. Sen sijaan kunta ja koulutuksen järjestäjät päättävät miten rahoitus kussakin laitoksessa käytetään. Nämä päätökset määrittelevät, saako maahanmuuttotaustainen lapsi opiskella suomalaisessa koulussa omaa äidinkieltään.

Uskonnon ja kulttuurin diskurssi:

“Perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää oppilaiden enemmistön uskonnon mukaista uskonnon opetusta. Opetus järjestetään tällöin sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan oppilaiden enemmistö kuuluu.” (628/1998 § 13)

Perusopetuksen järjestäjällä on velvollisuus järjestää uskonnon opetusta perustuen siihen, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan enemmistö oppilaista kuuluu (628/1998 § 13). Tätä käsittelevä momentti on kielen sävyltään ehdoton, jopa käskevä. Käytännössä tämänhetkissä suomalaisissa kouluissa tämä tarkoittaa uskonnon opetuksen olevan evankelis-luterilaista. Muihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluville henkilöille järjestetään oman uskonnon opetusta, mikäli vähintään kolme oppilasta tulee osallistumaan tähän (628/1998 § 13).

“Muuhun kuin 2 momentissa mainittuihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvalla vähintään kolmelle oppilaalle, jotka eivät osallistu 1 momentissa tarkoitettuun

uskonnonopetukseen, järjestetään heidän oman uskontonsa opetusta, jos heidän huoltajansa sitä pyytävät.” (628/1998 § 13).

Vaikka muita uskonnollisia yhdyskuntia koskeva momentti on sävyiltään myös kärkevä, on siinä kuitenkin olemassa ehdot, joiden tulee täyttyä, jotta uskonnonopetus toteutuu. Mikäli esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden uskonnon opetukseen ei ole osallistumassa kolmea oppilasta, tulee heidän valita joko enemmistön uskonnonopetus tai elämäkatsomustieto. Elämäkatsomustietoon tulee osallistua myös vähintään kolme oppilasta. Eli pienemmissä kouluissa jokaisen oppilaan uskonnon opetus voi määräytyä pelkästään enemmistön uskonnon mukaan, mikä tuo diskurssiin mukaan myös asuinalueen merkityksen: isoilla paikkakunnilla uskonnon opetus on todennäköisesti moninaisempaa ja uskontojen kirjo laajempi kuin pienemmällä paikkakunnilla.

Perusopetuksessa oppilaita opetetaan arvostamaan omia kulttuurisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan, sekä ohjataan oman kulttuuri-identiteetin rakentumisessa (OPH, 2014b, s. 21). Kokonaisuudessaan kulttuurista osaamista käsittelevä kappale on kielen sävyiltään ohjaava.

“Perusopetuksessa oppilaita ohjataan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen...” (OPH, 2014b, s. 21).

“Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana.” (OPH, 2014b, s. 21).

Mikäli kulttuurisen moninaisuuden todetaan olevan “lähtökohtaisesti” myönteinen asia voidaan sanavalinnasta tulkita, että on olemassa tilanteita, joissa kulttuurisen moninaisuuden ei katsottaisi olevan positiivista tai toivottua. Samalla luo se käsityksen siitä, aivan kuin kappale olisi kirjoitettu kantasuomalaisen näkökulmasta. Myös aikuisten perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa nostetaan esille mahdollisia näkemyseroja Suomessa syntyneiden ja maahanmuuttotaustaisten välillä.

“...opiskelijat oppivat havaitsemaan, vertailemaan ja arvioimaan eri kulttuureissa vaikuttavia aineettomia rakenteita kuten hierarkioita, roolimalleja ja valtaa.” (OPH, 2017, s. 21)

Painoarvo aikuisten perusopetuksessa kulttuurin ja vuorovaikutuksen osalta on ihmisoikeuksien ja eettisyyden pohtimisessa. Vaikka teksti itsessään on opetussuunnitelmien tapaan käskevän sijaan ohjaavaa, on se osaltaan myös ehdoton ihmisoikeuksia tarkastellessa. Teksti pyrkii vaikuttamaan siihen, että opiskelijat omaksuvat suomalaisen yhteiskunnan arvomaailman ja tiedostavat mahdolliset erot tämän ja muiden maiden arvomaailmojen välillä.

“Koulutyössä edistetään suunnitelmallisesti ihmisoikeuksien tuntemista ja puolustamista sekä luottamusta siihen, että ihmisoikeudet kuuluvat jokaiselle.” (OPH, 2017, s. 21)

“... sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä.” (OPH, 2017, s. 21)

Ristiriitaisuus eri maiden kulttuureissa ja traditioissa tiedostetaan kotoutumisprosessin osalta. Lisäksi opiskelijoita kannustetaan noudattamaan hyviä tapoja. Tämän maininta kappaleessa, joka painottuu oman arvomaailman tarkasteluun voi luoda käsityksen siitä, että omat tai oman kotimaan toimintatavat eivät lähtökohtaisesti ole olleet suotavia. Tämä voi edistää erilaisuuden tunnetta kotoutuessa uuteen yhteiskuntaan.

“...opettamaan heille taitoja esimerkiksi mahdollisten perhe-elämän ja kotoutumiseen liittyvien ristiriitujen ratkaisemisessa.” (APOPS, 2017, s. 22)

“Opiskelijoita kannustetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja.” (APOPS, 2017, s. 21)

Monimuotoisuus näkyy myös asiakirjojen sanavalinnoissa, joilla viitataan maahanmuuttotaustaisiin henkilöihin. Lakiteksteissä käytetään pelkästään

termiä ”maahanmuuttaja”, kun taas perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa termit vaihtelevat kappaleittain.

”... erityisesti maahanmuuttajien ja romanien omien organisaatioiden...” (OPH, 2017, s. 43)

Maahanmuuttajataustaisten ja vieraskielisten oppilaiden arvioinnissa otetaan huomioon...” (OPH, 2014b, s. 48)

Maahanmuuttajaoppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma...” (OPH, 2014b, s. 88)

”Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset...” (OPH, 2014b, s. 16)

Teksteistä käy ilmi, että eri termeillä viitataan usein samaan ihmisryhmään eli henkilöihin, joiden sukujuuret eivät ole Suomesta lähtöisin. Kuitenkaan itse termit eivät ole synonyymeja keskenään. Maahanmuuttotaustainen oppilas voi viitata esimerkiksi yksilöön, jonka vanhemmat ovat ulkomailla syntyneitä, mutta oppilas itse on syntynyt Suomessa. Termi maahanmuuttajaoppilas taas viittaa oppilaaseen, joka on itse fyysisesti muuttanut Suomeen ulkomailta. Olisi suotavaa, että virallisten koulutuspoliittisten asiakirjojen tekijät tiedostaisivat korrektit termit asiakirjoja laatiessa ja kiinnittäisivät huomiota siihen, kuinka nämä termit kategorisoivat moninaista väestöä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, millaisia suosituksia ja pakollisia toimia viidessä koulutuspoliittisessa asiakirjassa mainittiin liittyen maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimisen, kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukemisesta. Tämän lisäksi oli tarkoitus tarkastella kriittisen diskurssianalyysin avulla, millaisia diskursseja asiakirjoissa on havaittavissa ja miten erilaiset valtasuhteet näkyvät näissä diskursseissa, asiakirjojen kielessä ja sanavalinnoissa. Käymme tulosten tarkastelun läpi tutkimuskysymys ja teema kerrallaan. Aloitamme oppimisen tukemisesta, jonka jälkeen tarkastelemme kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukemista ja viimeisenä käymme läpi diskurssianalyysin tuloksiin liittyvää pohdintaa.

Vaikka Suomessa on tilastollisesti muita Euroopan maita vähemmän maahanmuuttotaustaisia henkilöitä (Eurostat Database, 2019), mainitaan maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimisen tukemisesta asiakirjoissa silti monessa kohtaa. Tästä voidaan päätellä, että heidän asemaansa suomalaisessa yhteiskunnassa pidetään silti tärkeänä. Jokaisesta asiakirjasta löytyi useita kohtia, joissa mainittiin maahanmuuttotaustaisten ihmisten oppimisen tukemisesta sekä suositusten että pakollisten toimien osalta. Oppimisen tukemisesta puhutaan eri asiakirjoissa melko samankaltaisesti yleisellä tasolla. Asiakirjat eivät tarjoa kuitenkaan kovin konkreettisia toimia maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimisen tukemiseksi tai edistämiseksi, ellei kyse ole lainsäädäntöön liittyvästä maininnasta tai kotoutumissuunnitelmasta.

Ajoittain mainintojen jako oppimisen tukemiseen ja kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukemiseen oli haastavaa, sillä oppimisen tukemisen yhteydessä puhutaan lähes aina monikielisyydestä, kielten opettamisesta ja kielten opettamisen tukemisesta. Maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oppimisen tukemiseen liittyen pääpaino oli havaintojemme mukaan suurimmaksi osaksi yhden länsimaisen perustaidon, eli luku- ja kirjoitustaidon

opettelussa. Tämä voidaan nähdä yhtenä opetuksen prioriteettina suomalaiseseen yhteiskuntaan ja koulumaailmaan sopeutumisessa, sillä perustaidot määritellään länsimaissa eri tavoin kuin muualla maailmassa (Mustonen ym., 2021, s. 217). Länsimaisten perustaitojen, kuten lukutaidon oppimisen ajatellaan monesti tukevan yksilön kotoutumista sekä integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Myös asiakirjoissa tämä oli selkeästi havaittavissa: ruotsin ja suomen kielen taitojen opetteluun nähdään tukevan yksilön kotoutumista ja opinnoissa menestymistä hyvin. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen tukemisen painottaminen voidaan selittää myös heikentyneiden PISA-tulosten valossa, joista on käynyt ilmi muuta kuin suomea tai ruotsia puhuvien oppilaiden heikompi suoriutuminen testeissä (Harju-Luukkainen ym., 2014). Muut kielet, mitä asiakirjoissa mainittiin, olivat saame, romani, viittomakieli sekä opiskelijan oma äidinkieli. Näitä kieliä voidaan opettaa, mikäli siihen on resursseja, päteviä opettajia tai opetettava kieli ei vaaranna suomen kielen, ruotsin kielen tai muiden oppiaineiden opetusta. Kuitenkin asiakirjoissa mainitaan myös, että oman äidinkielen opetteluun nähdään tukevan hyödyllisenä monikielisyyden ja elinikäisen oppimisen kannalta. Näiden kielten opettaminen ei ole myöskään pakollista. Nämä kielet nähdäänkin ehkä ”mukavana lisänä” opetukseen, mikäli kouluilla on siihen kiinnostusta ja tarpeeksi resursseja.

Oppimisen tukemisen yhteydessä viitattiin paljon maahanmuuttotaustaisten oppijoiden oikeuksien varmistamiseen ja velvollisuuksien kertomiseen siten, että yksilö ymmärtää ne itse. Yksilön oikeuksia ja velvollisuuksia pidetään tärkeinä asioina asiakirjoissa ja niiden on oltava selkeitä kaikilla osapuolille. Asiakirjoissa mainittiin myös tuen tarpeiden varhainen tunnistaminen sekä riittävän tuen antaminen oppijoille. Kouluissa viranomaisten olisi hyvä varmistaa, että yksilö ymmärtää oikeutensa esimerkiksi oppimisen tukeen kolmiportaisessa järjestelmässä. Suomessa koulunkäynnin tukea tulee antaa kaikille oppivelvollisuusikäisille, mikäli siihen ilmenee tarvetta (OPH, 2014a; OPH, 2014b; Perusopetuslaki 2010/624 16 §). Tuen antamisesta ja kolmiportaisesta tukisysteemistä informoimisen voidaan nähdä olevan tärkeää, sillä Suomessa on edelleen tilastollisesti suuri määrä maahanmuuttotaustaisia oppilaita erityisen tuen piirissä (Kyttälä, Sinkkonen &

Ylinampa, 2013) ja varhaistamalla tuen antamista sekä ennaltaehkäisemällä voidaan mahdollisesti välttää pulmien kasaantuminen. Tämä on tärkeää, sillä esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten oppijoiden kohdalla on usein edelleen haastava erottaa, onko tuen tarpeessa kyse oppimisvaikeudesta vai kielen osaamattomuudesta (Sinkkonen ym., 2011). Asiakirjoissa painotettiin opettajan pakollisiin tehtäviin liittyen oppilaiden ohjaaminen, oikeudenmukainen kohtelu, oppilashuollollisen tuen takaaminen sekä tuen tarpeiden varhainen tunnistaminen. Konkreettisia toimia ei asiakirjoissa kuitenkaan kuvailtu.

Oikeudenmukaiseen kohteluun ja oppimisen tukemiseen liittyen asiakirjoissa puhuttiin myös runsaasti arvioinnista. Erityisesti joustava sekä monipuolinen arviointi ja oppilaan kielitaustan huomioiminen. Arvioinnista puhuttaessa painotus oli erityisesti kielitaustassa ja kehittyvästä kielitaidosta. Kielitaito, sen kehittyminen tai sen puutteellisuus painottuvat asiakirjoissa myös tällä osa-alueella enemmän, kuin esimerkiksi oppilaan muu tausta tai oppimisen haasteet.

Asiakirjoissa ei mainittu yksityiskohtaisemmin siitä, kuinka ja millä keinoin maahanmuuttotaustaisia tulisi opettaa tai miten opetusta tulisi lähteä suunnittelemaan tai tukemaan. Mustosen ym. (2021) mukaan aikuisten maahanmuuttotaustaisten opetuksessa olisi tärkeää keskittyä esimerkiksi eri perustaitojen opettamiseen funktionaalisesti vuorovaikutustilanteiden sisällä ja samalla yksilölliset oppimisprosessit huomioiden. Joskus aikuisten maahanmuuttotaustaisten taidot voivat osin jäädä myös havaitsematta erilaisten perustaitojen määrittämisen vuoksi (Mustonen ym., 2021). Mielestämme olisi tärkeää korostaa juuri opetuksen yksilöllistämistä entistä enemmän ja sen selvittämistä, millaisia taitoja yksilöillä oikeasti on olemassa ennen suomalaisen koulujärjestelmään tuloa. Näitä valmiita taitoja hyödyntämällä tai soveltamalla voitaisiin mahdollisesti myös oppia uusia suomalaisessa yhteiskunnassa välttämättömiä taitoja.

Maahanmuuttotaustaisten aikuisten, eli yksilöiden, jotka ylittävät oppivelvollisuusiän, kohdalla painotetaan paljon kouluttautumiseen houkuttelemista esimerkiksi rahakannustimien tai kielen oppimisen avulla.

Kannustimet voivat auttaa maahanmuuttotaustaisia ihmisiä integroitumaan yhteiskuntaan ja työllistymään paremmin koulutuksen avulla, sillä monissa työpaikoissa vaaditaan vähintään sujuvan suomen kielen puhetaitoa sekä kielen ymmärtämistä (ks. Korpela, 2.9.2021). Ristiriitaa luovat kuitenkin tutkimukset työnantajien negatiivisesta asenteesta maahanmuuttotaustaisia kohtaan (ks. Lehmuskunnas ym., 2020). Vaikka maahanmuuttotaustainen ihminen kouluttautuisi ja oppisi sujuvan suomen kielen, voi vastassa olla tilanne, jossa yksilö ei saa töitä omien juuriensa, ulkonäkönsä ja maahanmuuttotaustansa vuoksi. Tämän vuoksi asiakirjoissa olisi mielestämme tärkeää painottaa enemmän maahanmuuttotaustaisten ihmisten integronnin rinnalla myös suomalaistaustaisten ihmisten tutustuttamista vieraisiin kulttuureihin ja kieliin. Asiakirjoissa myös monet toimet liittyen aikuisopiskelijoihin olivat suosituksia tulevaisuudelle, eivätkä välttämättä päde nykyhetkeen. Kuitenkin oppilaan ohjaus, tuen antaminen, kieli- sekä kulttuuritaustan huomioiminen ja kotoutumissuunnitelman tekeminen ovat pakollisia toimia aikuisten maahanmuuttotaustaisten oppijoiden kanssa.

Asiakirjoissa korostui vahva tulevaisuuden toiveikkuus tasavertaisemmasta Suomesta ja kansainvälisemmistä suomalaisista kouluista. Paastelan (28.9.2022) uutisartikkelin mukaan Helsingissä on tällä hetkellä kouluja, joissa vieraskielisiä oppilaita on lähes 60 prosenttia, mutta segregaatio eri alueiden koulujen välillä on silti suurta: joillakin alueilla vieraskielisiä oppilaita on huomattavasti enemmän kuin toisilla. Kansainvälisyys lisää tarvetta entisestään tasa-arvoisemmalle opetukselle ja monissa asiakirjoissa korostettiin sitä, miten tulisi toimia tai millaisia hankkeita olisi hyvä pyrkiä toteuttamaan paremman tasa-arvon saavuttamiseksi. Tasa-arvo, tasavertaisuus ja maahanmuuttoteemat mainittiin kaikissa asiakirjoissa useissa kohdissa, mutta toimet niiden edistämiseksi esitettiin melko ympäröyoreästi, eikä konkreettisia toimia tuotu esille. Tästä johtuen opettajilla voidaan nähdä olevan vapaus toteuttaa ja edistää tasa-arvoa tai monikulttuurisuuteen liittyviä toimia valitsemisessaan raameissa. Tämä voi lisätä eroa kuntien ja koulujen välillä hyvinkin paljon, sillä on mahdollista, että osalle viranomaisista nämä asiat eivät ole yhtä tärkeitä kuin toisille.

Mainintoja kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukemisesta suhteessa oppimisen tukemiseen löytyi huomattavasti vähemmän. Suosituksia oli hankala havaita asiakirjoista ja analyysimme perustella vain kolmesta asiakirjasta löytyi suosituksia kulttuurisen moninaisuuden ja monikielisyyden tukemisesta. Mainintojen vähäisyys suhteessa oppimisen tukemiseen voi johtua esimerkiksi siitä, että kulttuurista moninaisuutta sekä monikielisyyttä pidetään abstrakteina käsitteinä ja tämän vuoksi niistä puhuminen tai kirjoittaminen voi olla haastavaa. Ehkä ei myöskään täysin olla varmoja siitä, kuinka ja minkälaisilla työkaluilla kulttuurista moninaisuutta ja monikielisyyttä tulisi tukea siten, että siitä olisi maahanmuuttotaustaisille oppijoille eniten hyötyä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa erityisenä mainintana oli Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiaine, joka korvaa Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen. Tässä oppiaineessa opetetaan suomen tai ruotsin kieltä joko osittain tai kokonaan maahanmuuttajille tarkoitetun oppimäärän mukaisesti (OPH, 2014b). Oppiaineen ideana on tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (OPH, 2014b, s. 185). On tärkeää, että suomalaisissa kouluissa on tällainen vaihtoehto, sillä kielitaidon on osoitettu olevan yhteydessä muun muassa hyviin oppimistuloksiin (Harju-Luukkainen ym., 2014) ja maahanmuuttotaustaisia oppilaita on Suomessa erityisen tuen piirissä paljon (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa, 2013). Jos kielitaitoa voidaan vahvistaa entistä paremmin, on mahdollista, että maahanmuuttotaustaisia oppilaita voidaan tukea jo varhaisessa vaiheessa siten, että tarvetta erityiselle tuelle ei jatkossa ole.

Maahanmuuttotaustaisten oman äidinkielen opetus ei ole itsestään selvä asia, vaan pitkälti sidoksissa käytettävissä oleviin resursseihin. Vaikkakin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014b) mukaan oman äidinkielen opiskelun kerrotaan olevan jokaisen Suomessa asuvan oikeus, voi tämä käytännön näkökulmasta olla hyvinkin haastavaa, mikäli oppilaan käymä koulu ei pysty tätä opetusta tarjoamaan. Oppilaille kylläkin pyritään tarjoamaan oman äidinkielen opetusta, mutta se ei ole automaattisesti osa opetussuunnitelmaa, siinä missä suomen tai ruotsin kieli on (OPH, 2014b). Kasvava suomi toisena kielenä -oppilaiden, eli S2-oppilaiden määrä onkin

aiheuttanut haasteita muun muassa opetuksen tukitoimien osalta. Pohjimmiltaan ongelmana ei kuitenkaan välttämättä ole oppilasmäärä, vaan se kuinka koulutusjärjestelmämme on valmis vastaamaan nyky-yhteiskunnan realiteetteja.

Asiakirjoissa painotettiin paljon yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden kunnioitusta sekä edistämistä, myönteistä vuorovaikutusta eri väestöryhmien välillä, moninaisuuden ja eri kulttuurien näkemistä voimavarana sekä esimerkiksi toimimista monikulttuurisessa ympäristössä. Mainintoja oli havaintojemme perusteella, perusopetuslakia lukuun ottamatta, kaikissa asiakirjoissa. Vaikka nämä asiat ovat asiakirjojen mukaan sekä suosituksia että pakollisia toimia, ei niitä välttämättä sovelleta koululaitoksissa tai esimerkiksi työmarkkinoilla saumattomasti. Useiden tutkimusten perusteella työnantajilla on negatiivisia asenteita maahanmuuttotaustaisia työntekijöitä kohtaan ja uskomuksia siitä, että maahanmuuttotaustaiset ihmiset eivät pärjää työmarkkinoilla esimerkiksi omien kulttuuristen ominaisuuksiensa vuoksi (Busk ym., 2016; Mankki & Sippola, 2015, s. 200–201; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2019, s. 24–25). Maahanmuuttotaustaiset työntekijät ja oppijat täten usein niputetaan yhdeksi heterogeeniseksi ryhmäksi, joilla on suomalaisen koulu- ja työkulttuuriin sopeutumattomia piirteitä. Tämä heikentää ajatusta ihmisten moninaisuudesta sekä yksillöllisyydestä ja tukee rasismia sekä syrjintää. Asenteiden muuttamiseen tarvitaan koulutuspoliittisia asiakirjoja enemmän konkreettista toimintaa ja myös mahdollisesti tiedon lisäämistä kulttuurisesta moninaisuudesta suomalaistaustaisilla oppijoilla ja kaikilla suomalaisen yhteiskunnan jäsenillä.

Taloudellisuuden edistämisestä mainittiin esimerkiksi Koulutuspoliittisessa selonteossa (2021), missä korostettiin maahanmuuton hyödyttävän mahdollisesti Suomen työvoimapulaa. Maahanmuuton voi nähdä tässä kontekstissa hyötynä, eikä niinkään kulttuurisena itseisarvona. Vaikka taloudellinen hyöty nähdään asiakirjassa arvokkaana maahanmuuton aspektina, on se osittain ristiriidassa tutkimuksemme teorian kanssa, sillä Suomessa maahanmuuttotaustaisissa ihmisissä on koulutusasteeltaan enemmän enintään perustason suorittaneita kuin korkeammin koulutettuja (Aho & Mäkiäho, 2017).

Koulutusasteen pysyessä matalana, ei maahanmuutosta ole Suomelle niin suurta taloudellista hyötyä. Syyt matalaan koulutustasoon ovat moninaiset, mutta oletamme, että olisi hyödyllistä kiinnittää huomiota entistä enemmän maahanmuuttotaustaisten ihmisten korkeammin kouluttamiseen, ongelmakohtiin kouluttautumisessa ja koulupolulla sekä koulutusalojen houkuttelevuuteen.

Kuten Banks (2016) sekä Lalor & Mulcahy (2011) toteavat, monikulttuurisuuden ja interkulttuurisen kehityksen tukemisen edellytyksenä ovat institutionaaliset muutokset sekä maahanmuuttotaustaisten oppijoiden aktiivinen koulutukseen osallistuminen. Mielestämme olisikin entistä tärkeämpää kiinnittää huomiota, kuinka koulutuspoliittisissa asiakirjoissa voitaisiin tulevaisuudessa selkeämmin ilmaista se, kuinka monikulttuurisuuskasvatusta voidaan toteuttaa ja millaisin keinoin esimerkiksi kouluissa voidaan vähentää epätasa-arvoa. Olisi erityisesti tärkeää pohtia konkreettisia toimia tai valmiita opetuspaketteja opettajille, joita voitaisiin opetuksessa hyödyntää sellaisenaan.

Koska aineistomme koostui Suomen valtion laatimista virallisista asiakirjoista, oli niiden tarkastelu kriittisen diskurssianalyysin avulla erityisen mielekästä juuri niissä esiintyvien valtasuhteiden vuoksi. Asiakirjat määrittelevät paljon omaa toimintaamme opettajina tulevaisuudessa ja ne omalta osaltaan luovat työmme raamit ja säännöt, joiden sisällä toimia. Kriittisen diskurssianalyysin avulla tarkastelimme työssämme erityisesti sitä, missä määrin maahanmuuttotaustaisten oppijoiden integroitumista sekä opettamista koskevien asiakirjojen sisältö on suunnattu heidän tarpeista huolehtimiseensa ja missä määrin ne toteuttavat valtion agenda ja täten ylläpitävät yhteiskunnan valtasuhteita.

Kotoutumislaisissa (2010) valtasuhteet ilmenevät selvimmin kuntien ja viranomaisten päätösvallassa. Maahanmuuttotaustaisten kotoutumiseen oleellisesti vaikuttavat tekijät, kuten taloudellinen toimeentulo, sekä yleisesti yhteiskunnan normien ja säännösten ymmärtäminen on kyseisten tahojen säätelystä. Viranomaisten vastuulla on muun muassa arvioida, mitkä

maahanmuuttotaustaista koskevat yhteiskunnalliset oikeudet hänen on tarpeen tiedostaa, ja mitkä taas ovat toisarvoisia kussakin tilanteessa.

Laissa säädelty kotoutumissuunnitelma on oleellisessa osassa juuri maahan muuttaneen henkilön kotoutumisen alkutaipaleessa, määrittelemällä mitkä tiedot ja taidot ovat tarvittavia oppia tullakseen osaksi suomalaista yhteiskuntaa (L1386/2010). Aikuisten kohdalla fokus on lähtökohtaisesti saada yksilöt ripeästi kiinni työelämään. Toisaalta työvoimapolitiikka ja koulutusrakennetta on hankala tarkastella toisistaan erillään olevina ilmiöinä (Kolkka & Karjalainen, 2013). Kotoutumissuunnitelma ei kuitenkaan laadita automaattisesti jokaiselle maahan muuttaneelle, sen sijaan kunta tai työ- ja elinkeinotoimisto arvioi tämän tarpeellisuuden, sekä monitoroi kotoutumissuunnitelman toteutumista mahdollisten taloudellisten sanktioiden uhalla (L1386/2010). Kotoutumissuunnitelmaa koskevissa seikoissa lopullinen toimelle pano ja päätöksentekovalta on lähtökohtaisesti jollain muulla taholla, kuin itse maahanmuuttotaustaisella, jota suunnitelma koskee.

Asiakirjoissa suomalaistaustaiset erotetaan selkeästi maahanmuuttotaustaisista, mihin taas ihmisryhmänä viitataan useilla eri, välillä myöskin epäkorrektiiveillä termeillä. Erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanavalinnat ovat selkeästi esillä. Maahanmuuttotaustaisiin oppilaisiin viitataan lukuisilla termeillä, joita käsitellään tekstissä synonyymeinä, mutta mitä ne teknisesti eivät ole. Mielestämme virallisissa asiakirjoissa olisi perusteltua ja tärkeää käyttää korrekkeja ilmaisuja johdonmukaisesti, etenkin kun viitataan eri ihmisryhmiin. Lähtökohtaisesti erottelu ihmisryhmien välillä voi aiheuttaa "me ja he" -ilmiötä, mikä puolestaan voi heijastua siinä, kuinka maahanmuuttotaustaiset henkilöt kokevat oman mahdollisuutensa vaikuttaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Vallan ja kielen suhteen ymmärtäminen on keskeistä tarkastellessa poliittisia asiakirjoja, sillä se voi osaltaan ilmentää sosiaalista epätasa-arvoa (van Dijk, 1993; Wodak & Meyer, 2006). Virallisissa asiakirjoissa saman ihmisryhmän, eli maahanmuuttotaustaisten oppilaiden jakaminen useaan eri ihmisryhmään voi osaltaan heikentää heidän asemaansa Suomalaisessa yhteiskunnassa, sillä demokratiaa ajatellen massassa on voimaa. Tätä vahvistaa myös se, että nämä

ryhmät erotetaan vielä erikseen suomalaistaustaisista kansalaisista, jonka edustajat ovat oletettavasti, vielä tässä vaiheessa, laatineet kyseiset asiakirjat.

Kielenopetus oli esillä kattavasti dokumenteissa. Perusopetuslaissa (2014) määritellään koulun opetuskieleksi lähtökohtaisesti joko suomi tai ruotsi, joissain tapauksissa opetuskieli voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Myös koulutuspoliittinen selonteko (2021) painottaa kyseisten kielten opettamista maahanmuuttotaustaisille oppilaille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) viitattiin oppilaan oman äidinkielen opettamiseen, mutta tämän päämääränä on monikielisyyden tukeminen, eli tässä tapauksessa, jonkun edellä mainituista kielistä, yleensä suomen kielen. Asiakirjoista käy ilmi oppilaan oikeus kehittää omaa äidinkieltään, mutta samaan aikaan hänellä on koulussa velvollisuus opiskella koulun valtaväestön opetuskieltä. Erityistä huomiota herätti sitaatti mahdollisesta opetuksen vaarantamisesta, mikäli opetuskielenä käytetään muita ulkomaisia kieliä (628/1998).. Tämä voidaan tulkita niin, että muulla kielellä opettamisessa, esimerkiksi maahanmuuttotaustaisen oppilaan äidinkielellä, keskitytään sen mahdollisiin haittavaikutuksiin koskien suomalaistaustaisten oppilaiden opetusta, sen sijaan että fokus olisi sen mahdollisissa hyödyissä maahanmuuttotaustaisille oppilaille. Kriittisesti katsottuna tässä on nähtävissä Cummingsin (2020) mainitsema poliittinen valtasuhde, jossa suomalaistaustaisten oppilaiden opettamisen turvaaminen omalla äidinkielellä on etusijalla suhteessa maahanmuuttotaustaisiin. Tämä on sinänsä huolestuttavaa, sillä maahanmuuttotaustaiset oppilaat ovat kokeneet koulunkäynnin aloittamisen Suomessa haastavaksi juuri kielitaitojen puuttumisen vuoksi (Sinkkonen ym., 2011). Lisäksi mikäli tätä peilaa opetussuunnitelman monikielisyyden tukemiseen, eikä muulla kielellä opettaminen voi tukea suomalaistaustaisten oppilaiden monikielisyyttä samalla tavalla, kuin suomen kielen opettaminen tukee maahanmuuttotaustaisten oppilaiden monikielisyyttä (OPH, 2014b). Tämäkin tulisi suhteuttaa siihen, että nykyään yhä useampi Suomessa koulua käyvä on kaksikielinen (Kotus, 2022).

Pääasiallisen opetuskielen, kuin myös uskonnonopetuksen määräytyminen perustuu koulun enemmistön taustoihin (628/1998). Tässä suhteessa voidaankin nähdä, kuinka monikulttuurisuuskasvatus on kytköksissä

demokratiaan (Virta & Tuittu, 2013). Mikäli suurin osa oppilaista on suomenkielisiä luterilaisia, on yleinen opetuskieli suomi ja uskonnollinen yhdyskunta luterilaisuus. Uskonnonopetuksessa oppilaille voidaan opettaa muuta uskontoa tai elämäntietoa, mikäli kolme oppilasta osallistuu opetukseen (628/1998). Valtasuhteiden näkökulmasta tämä käytännössä tarkoittaa sitä, että maahanmuuttotaustaiset oppilaat, joiden uskonto ei ole luterilaisuus, joutuvat joissakin tapauksissa opiskelemaan luterilaisuutta tai elämäntietoa, kun taas suomalaistaustaisten luterilaisten oppilaiden tuskin tulee haluamattaan opiskella muita uskontoja.

Kulttuurinen vuorovaikutus on selkeästi esillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, sekä aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Sen katsotaan olevan lähtökohtaisesti positiivinen voimavara, samalla se yhdistetään ihmisoikeuksiin (OPH, 2014b). Tekstin voidaan katsoa osaltaan painottavan oppijoita huomioimaan suomalaisen yhteiskunnan käsitykset ihmisoikeuksista, sekä hierarkia- ja valtasuhteista. Käytännössä viitaten ”maassa maan tavalla”-sanontaan eli, että suomalaisessa yhteiskunnassa eletään sen normien ja arvomaailman mukaisesti, kulttuurista moninaisuutta ja vuorovaikutusta tuetaan sen osalta, miten se iskostuu tähän yhteiskuntaan. Toisaalta monikulttuurisuuskasvatus ei oletusarvoisesti voikaan olla puhtaasti arvovapaata (Virta & Tuittu, 2013). Maahanmuuttotaustaisten yksilöiden ja ryhmien on mahdollisesti luovuttava joistain traditioistaan, ainakin julkisella tasolla, mikäli ne eivät ole samassa linjassa suomen ihmisoikeuksien tai hierarkiajärjestelmän kanssa. Koulutus ei tosin lähtökohtaisesti olekaan objektiivista, vaan heijastaa sitä säätelevän yhteiskunnan arvojärjestelmää (Lehtisalo & Raivola, 1992). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna Suomen koulutuspoliittiset asiakirjat, jopa perusopetuksen opetussuunnitelmat, joiden kieliasu ei ole niin ehdoton lakiteksteihin verrattuna, antavat selkeät raamit suomalaiselle arvomaailmalle.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen teossa on tärkeää pohtia kriittisesti tutkimuksen validiutta, luotettavuutta ja eettisiä puolia. Valitsemamme aihe oli meille osittain ennestään tuttu, sillä olemme käsitelleet opinnoissamme sekä harjoitteluissamme maahanmuuttotaustaisten oppijoiden kanssa työskentelyä, S2-opetusryhmiä sekä mahdollisia maahanmuuttotaustaisten oppijoiden opettamiseen liittyviä haasteita. Maahanmuuton ja pakolaisuuden lisääntyessä Suomessa olemme myös kuulleet ja lukeneet paljon integroitumisen, kotoutumisen sekä kotouttamisen ongelmista ja kuinka erilaisiin tarpeisiin tai ongelmiin ei esimerkiksi olla pystytty vastaamaan tehokkaasti. Pyrimme kuitenkin jättämään omat ennako-oletuksemme sekä -asenteemme sivuun, sillä tutkijoina meidän tulee olla tutkimusta tehdessä mahdollisimman puolueettomia ja lähestyttävä tutkimusongelmaa objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Täydellistä objektiivisuutta on kuitenkin hankala tai jopa mahdotonta saavuttaa, sillä omia ajattelutapoja tai uskomuksia eri aiheista on mahdotonta sulkea täysin pois ja laadulliseen tutkimukseen kuuluu olennaisesti myös aineistojen tulkinnanvaraisuus (Puusa & Kuittinen, 2011). Koemme kuitenkin, että pystyimme toteuttamaan tutkimuksen niin objektiivisesti kuin mahdollista.

Tutkimuksen tekemisessä on tärkeää huomioida tutkimuksen validius: Vastaako tutkimus sekä saadut tulokset esitettyihin tutkimuskysymyksiin ja onko tutkimus yleistettävissä? (Eskola & Suoranta, 2008). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa validiteetti-käsitettä on usein kuitenkin kyseenalaistettu, sillä käsite on syntynyt määrällisen tutkimuksen piirissä. Laadullisissa tutkimuksissa otannat ovat myös esimerkiksi usein pienempiä kuin määrällisissä tutkimuksissa, joka heikentää myös omalta osaltaan tutkimuksen validiutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Oman tutkimuksemme osalta tulokset ovat kuitenkin osittain yleistettävissä ja tutkimuksen validius mielestämme hyvä, sillä kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset ovat suoria lainauksia virallisista koulutuspoliittisista asiakirjoista, joita tarkastelimme hankkeen luomien teemojen valossa. Sanavalinnat, joiden avulla jaottelimme valikoidut lainaukset

teksteistä suosituksiin ja pakollisiin toimiin valitsimme itse, mutta koemme sanavalintojen olleen perusteltuja ja selkeästi jompaan kumpaan kategoriaan viittaavia.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy tutkijan kyky selostaa tutkimuksen toteutusta ja perustella tutkimuksessa tehtyjä valintoja. Aineiston keräämisestä, luokittelusta ja analyysistä tulee kertoa selkeästi ja totuudenmukaisesti. Tutkimukseen valikoitujen tekstinäytteiden avulla aineistosta on mahdollista nostaa esimerkkejä, jotka tukevat ja selittävät tulosten ja päätelmien syntymistä. (Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2018, s. 231–233.) Koemme, että tutkimuksemme on luotettava, sillä olemme kertoneet tutkimusprosessistamme yksityiskohtaisesti ja aineistonamme toimivat viralliset koulutuspoliittiset asiakirjat. Olemme myös mielestämme perustelleet tekemämme valinnat tutkimuksessa johdonmukaisesti sekä tarkasti.

Tutkimuksemme rajoituksia olivat aika ja aiheen rajausta suppeaksi. Meidän täytyi rajata tutkimuksemme maksimissaan kahteen teemaan, jotta tutkimuksemme aikataulu ei venyisi liian pitkäksi tai tutkimuksemme ei laajenisi liian suureksi. Rajoituksiin tai haasteisiin voisi lukea myös asiakirjojen tekstin tulkitsemisen: osasimmeko tulkita kaikkien asiakirjojen lainaukset oikein ja luokitella ne sopivalla tavalla? On mahdollista, että toiset tutkijat voisivat analysoida tekstejä hieman eri tavoin kuin me. Toisaalta koemme, että teema-analyysiin hyvin perehdyttyämme pystyimme tulkitsemaan asiakirjoja melko itsevarmasti ja perustelevaan tekemämme valinnat.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen pohjalta heräsi useita erilaisia jatkotutkimusideoita sekä -haasteita. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin esimerkiksi sitä, millä tavoin kunnat toteuttavat esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten oman uskonnon tai äidinkielen opetusta eri puolella Suomea. Olisi myös mielenkiintoista selvittää sitä, millä tavalla kotouttamista toteutetaan eri puolilla Suomea ja millaisia eroja kotouttamistoimissa on havaittavissa. Lisäksi olisi tärkeää selvittää tarkemmin, kuinka hyvin ja eri tavoin tutkimiemme

koulutuspoliittisten asiakirjojen pakollisia toimia sekä suosituksia toteutetaan eri kunnissa ja valtakunnallisella tasolla, kun puhutaan maahanmuuttotasaustaisista oppijoista. Onko kuntien välillä isoja eroja vai ovatko käytännön kotouttamistoimet lähes samankaltaisia ympäri Suomen?

Vuoden 2022 alussa alkaneen Ukrainan sodan myötä olisi ajankohtaista tarkastella sitä, kuinka hyvin maahanmuuttotasaustaisten henkilöiden opettamisen ja monikulttuurisuuden sekä -kielisyyden tukeminen toimii tällä hetkellä Suomessa. Olisi myös mielenkiintoista nähdä, toteutetaanko kotouttamistoimia, integraatiota sekä tukitoimia eri tavoin tai eri mittasuhteissa eri ihmisryhmille ja eri maan kansalaisille: priorisoidaanko tiettyjen alueiden tai maiden kansalaisia toisia enemmän suomalaisissa kotouttamistoimissa tai kouluissa ja kokevatko eri ihmisryhmät nämä toimet sekä suomalaisten asenteet heitä kohtaan samalla tavalla? Tulevaisuus luo maahanmuuton sekä pakolaisuuden lisääntymisen myötä mahdollisuuden tarkastella, arvioida ja testata käsittelemiemme koulutuspoliittisten asiakirjojen toimivuutta ja niiden tavoitteiden saavuttamista, koska kuten aiemmin mainitsimme, tästä aiheesta on tehty vain niukasti tutkimusta Suomessa.

Koska nyky-Euroopan urbaaneilla alueilla ei voida katsoa olevan enää yhtä koherenttia valtaväestöä, tämä kulttuurinen ja etninen diversifikaatio tuovat osaltaan lisää haasteita moniin yhteiskuntiin. Nämä haasteet tulee ottaa huomioon myös poliittisissa asiakirjoissa kotoutumis- ja integraatio toimenpiteitä laatiessa (Grzymala-Kazłowska & Phillimore, 2018) siten, että suomalaisessa monikulttuurisessa yhteiskunnassa jokaisella olisi tasavertaiset lähtökohdat opiskella, työllistyä ja vaikuttaa.

LÄHTEET

- Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2): 166–191. Oxford University Press.
- Aho, S. & Mäkiäho, A. (2017). Maahanmuuttajat ja työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikuttavuus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2/2017.
- Anis, M. (2013). Sosiaalityö ja maahanmuuttajat. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.), *Olemme muuttaneet -ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto, 147–161.
- Bandura, A. & Walters, R. (1963). Social Learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Banks, J. 2016. Cultural Diversity and Education. Routledge. New York.
- Biles, J. & Frideres, J. (2012). Introduction. Teoksessa J. Frideres & J. Biles (toim.), *International Perspectives: Integration and Inclusion*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Busk, H., Jauhiainen, S., Kekäläinen, A., Nivalainen, S. & Tähtinen, T. (2016). Maahanmuuttajat työmarkkijoinalla – tutkimus eri vuosina Suomeen muuttaneiden työurista. Eläketurvakeskuksen tutkimuksia 06/2016.
- Clarke, V. & Braun, V. (2015). Thematic analysis. What is Thematic Analysis? *Journal of Positive Psychology*.
https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/43968/Thematic%20analysis_Journal%20Positive%20Psychology_ACCEPTED.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Dean, M. (2010). Governmentality. Power and rule in modern society. Los Angeles, New Delhi and Singapore: Sage Publications.
- Edwards, A. (2007). Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. *An International Journal of Human Activity Theory* 1, 1–18.

- EWISI Editorial Team (2020). What measures are in place to ensure the long-term integration of migrants and refugees in Europe. European Commission. https://ec.europa.eu/migrant-integration/special-feature/what-measures-are-place-ensure-long-term-integration-migrants-and-refugees-europe_en
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4): 962–1023.
- Erbismann, A. (2017). *Maahanmuuttajien kotoutuminen ja kolmannen sektorin toimijoiden vaikutus kotoutumiseen* (Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen Yliopisto). Haettu osoitteesta https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/19023/urn_nbn_fi_uef-20171262.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Eronen, A., Härmälä, V., Jauhiainen, S., Karikallio, H., Karinen, R., Kosunen, A., Laamanen, J-P. & Lahtinen, M. (2014). Maahanmuuttajien työllistyminen. Taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 6/2014. <https://tem.fi/documents/1410877/2859687/Maahanmuuttajien+ty%C3%B6llistyminen+10022014.pdf>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Euroopan komissio (2022). Maahanmuuttajien ja pakolaisten kotouttaminen kaupungeissa. https://ec.europa.eu/info/eu-regional-and-urban-development/topics/cities-and-urban-development/priority-themes-eu-cities/inclusion-migrants-and-refugees-cities_fi#
- Eurooppa-neuvosto. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity*, Strasbourg: EU.
- European comission (2020). Communication from the commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of Regions. Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0758&qid=1632299185798>

- Eurostat Database (2019). Muuttoliikettä ja muuttajia koskevat tilastot.
<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics>
- Foucault, M. (2010). Turvallisuus, alue, väestö: hallinnallisuuden historia.
College de Francen Luennot 1977–1978. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Gillborn, D. (2007). Education policy as an act of white supremacy: whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4): 485-505.
- Gissler, M., Malin, M. & Matveinen, P. (2006). Terveysthuollon palvelut ja sosiaalihuollon laitospalvelut. Teoksessa M. Gissler, M. Malin, P. Matveinen, M. Sarvimäki & A. Kangasharju (toim.), *Maahanmuuttajat ja julkiset palvelut*.
- Givens, T. E. (2007). Immigrant Integration in Europe: Empirical Research. *Annual Review of Political Science*, 10 (1): 67–83.
- Grzymala-Kazlowska, A. & Phillimore, J. (2018). Introduction: rethinking integration. New perspectives on adaptation and settlement in the era of super-diversity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44 (2): 179–196.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. *Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K. & Tarnanen, M. (2015). Matematiikka ja maahanmuuttajataustaiset nuoret. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.), *Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. (s. 108–123). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Heikkilä-Daskalopoulos, S. (2008). Maahanmuuttajataustaiset lapset ja perheet palvelujärjestelmässä - Asiantuntijoiden näkökulmia. Lastensuojelun keskusliitto.
- Heino, E. (2018). Yhteiskunnan jäsenyyden ehdot. Helsinki.
- Helsingin kaupunginkanslia. (20.5.2019). Ulkomaalaistaustaisten työllisyys.
https://tilajakehitys.hel.fi/ulkomaalaistaustaisten_tyollisyys

- Hiitola, J. & Vuori, J. (2018). Afganistanilaisten pakkomuuttajien arjen kansalaisuus ja toiminnan mahdollisuudet. *Janus*, 26(4), 326–342.
<https://doi.org/10.30668/janus.76452>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Tammi.
- Honan, E. (2004). (Im)plausibilities: A Rhizo-Textual Analysis of Policy Texts and Teachers' Work. *Educational Philosophy and Theory* 36(3), 267–281.
- Hornberger, N. H. & Johnson, D. C. (2007). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly*, 41 (3): 509–532.
- Häyrynen, Y. & Sarola, J. (1973). Koulutuksen laadulliset muutostekijät. Helsingin Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisu N:o 1.
- Johanson, J., Mattila, M. & Uusikylä, P. (1995). Johdatus verkostoaalysiin. Kuluttajatutkimuskeskus, Helsinki.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen & K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi*. Tampere: Vastapaino, 267–310.
- Kaldheim, O., Abrahamsen, R., Berntsen, S., Elsafadi, M., Hardoy, I., Kjelstadli, K. & Aashaug, R. (2011). Bedre integrering. Mål. Strategier. Tiltak [Official Norwegian report (2011:14). Improved integration. Aims. Strategies. Actions]. Oslo: Barne-, likestillings- og integreringsdepartementet.
- Kemi, K. (16.10.2019). Aikuisten maahanmuuttajien oppimisen tuen kehittäminen. Kieliverkosto-verkkolehti.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66020/Aikuisten%20maahanmuuttajien%20oppimisen%20tuen%20kehitt%C3%A4minen%20%e2%80%94%20Suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kilpeläinen, E., & Rajala, E. (2023). Eduskuntavaalit 2023 : millaista kielikoulutuspolitiikkaa tarvitaan? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(2).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta->

maaliskuu-2023/eduskuntavaalit-2023-millaista-kielikoulutuspolitiikka-tarvitaan

- Kivisto, P. & Faist, T. (2007). *Citizenship: Discourse, Theory and Transnational Prospects*. Oxford: Blackwell.
- Kolkka, M. & Karjalainen, A. (2013). *Maailman osaavin kansa - Koulutuksellinen tasa-arvo on poliittinen ja pedagoginen kysymys*. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.), *Maailman Osaavin Kansaa 2020*. Opetushallitus & tekijät. Juvenus Print. Tampere.
- Korpela, E. (2.9.2021). Työnantajat vaativat usein maahanmuuttajilta äidinkielen taitoa: "Näin meidät pakotetaan siivoojiksi ja hoitajiksi". *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/a/3-12080551>
- Kotimaisten kielten keskus [KOTUS]. (2020). *Kielitieto. Kielet*. Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kotus.fi/kielitieto/kielet>
- Kotoutuminen.fi. (24.3.2022). Ulkomaalaisten työllisyys nousi merkittävästi vuoden 2021 viimeisellä neljänneksellä. <https://kotoutuminen.fi/-/ulkomaalaisten-tyollisyys-nousi-merkittavasti-vuoden-2021-viimeisella-neljanneksella>
- Kurki, T. (2019) *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Helsinki: Helsingin yliopisto, *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 40.
- Kyntäjä, E. (17.2.2017). *Maahanmuuttajien koulutus ei saa jumiutua kieliopintoihin*. SAK. <https://www.sak.fi/ajankohtaista/blogi/maahanmuuttajan-koulutus-ei-saa-jumiutua-kieliopintoihin>
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H. & Ylinampa, K. (2013). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista*. *NMI-bulletin*, 23(3).
- Laine, T. 2001. *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

- Laki kotoutumisen edistämisestä [Kotoutumislaki]. (L1386/2010).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20101386>
- Laki Maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (493/1999).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19990493>
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta (621/1999).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1999/19990621>
- Lalor, J. & Mulchany, C. 2011. Curriculum Developments in Diverse Educational Contexts: An Irish Perspective. Teoksessa J. Spinthourakis, J. Lalor & W. Berg (toim.), *Cultural Diversity in the Classroom. A European Comparison*. Germany.
- Lappalainen, P. (2017). Kotouttamispolitiikkaa 2010-luvulla: Osallisuusideaaleja ja mikroherruutta. *Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 25 (4): 334–341. <https://journal.fi/janus/article/view/60963>
- Lehmuskunnas, P., Kärpänoja, J., Roth, S., Sandqvist, S. & Hietikko, M. (2020). Kotona Suomessa. Selvitys maahanmuuttajien rekrytoimisesta. Taloustutkimus Oy. <https://docplayer.fi/202676880-Selvitys-maahanmuuttajien-rekrytoinnista.html>
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. Helsinki. Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. (2007). Suomiko toista maata? Teoksessa J. Kuortti, M. Lehtonen & O. Löytty (toim.), *Kolonialismin jäljet. Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 105–118.
- Lepola, O. (2000). Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi: Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lister, R. (2003). *Citizenship. Feminist Perspectives*. London: Macmillan.
- Lundborg, P. & Skedinger, P. (2016). Employer attitudes towards refugee immigrants: Findings from a Swedish survey. *International Labour Review* 155(2): 315–337. <https://doi.org/10.1111/ilr.12026>.
- Maahanmuuttovirasto. (15.2.2023). *Tilastot*. <https://tilastot.migri.fi/#decisions>

- Maahanmuuttovirasto. (julkaisuaika tuntematon). Työ- ja elinkeinoministeriö vastaa kotouttamisesta. Haettu 3.3.2023 osoitteesta <https://migri.fi/kotouttaminen>
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. (2013). PIAAC 2012. Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-237-1>
- Manatschal, A., Wisthaler, V. & Zuber, C. (2019). Making regional citizens? The political drivers and effects of subnational immigrant integration policies in Europe and North America. *Regional Studies*, 54 (11): 1475–1485.
- Mankki, L. & Sippola, M. (2015). Maahanmuuttajat suomalaisilla työmarkkinoilla: intersektionaalisuus ja ”hyvä kansalaisuus” työmarkkina-aseman määrittäjänä. *Työelämän tutkimus*, 13(3): 193–208. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87032>
- Manninen, E. & Tarnanen, M. (2019). Yläkouluikäisten diskursseja turvapaikanhakijoista ja moninaistuvasta kouluyhteisöstä. *Kasvatus*, 50 (4), 284–296. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/67368/Manninen%2520%2520Tarnanen%252010.10.19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martikainen, T., Saari, M. & Korkiasaari, J. (2013). Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus, 23–54.
- McCray, A.D. & García, S.B. (2002). The stories we must tell: developing a research agenda for multicultural and bilingual special education. *Qualitative Studies in Education* 15, 599–612.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). Erityispedagogiikan perusteet (3. uud. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mustonen, S., Reiman, N., Vaarala, H., Bogdanoff, M. & Tarnanen, M. (2021). Opettajat aikuisten maahanmuuttajien perustaitoja kehittämässä. *Aikuiskasvatus* 3/2021.

- Nilsson, J. & Bunar, N. (2015). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O. & Weiss, A. (2006). Cultural capital during migration – a multi-level approach for the empirical analysis of the labor market integration of highly skilled migrants. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (3).
- OAJ. (Julkaisuaika tuntematon). Virkasuhde. Haettu 3.3.2023 osoitteesta
<https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/palvelussuhde/virkasuhde/>
- OECD. (2012). Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC%20Framework%202012--%20Revised%2028oct2013_ebook.pdf
- OECD. (2013). OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills. OECD Publishing.
[https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf)
- O'Farrell, C. (2005). Michel Foucault. London: SAGE.
- Opetushallitus [OPH]. (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.
http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus [OPH]. (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-jatutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus [OPH]. (2017). Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf

- Opetushallitus [OPH]. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Opetushallitus [OPH]. (2023). Suomi toisena kielenä -opetus. Haettu 27.6.2023 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/suomi-toisena-kielena-opetus>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (9.3.2022). Selonteon tarkoitus, lähtökohdat ja laatimisprosessi. <https://okm.fi/koulutusselonteko/tarkoitus>
- OSKE (2010). Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotouttamisen edistämiseksi. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuskeskus ja Suomen Kulttuurirahasto. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/ajankohtaista/osallisenasuomessa/osallisenasuomessa.pdf>
- Paastela, K. (28.9.2022). Helsingissä on jo kouluja, joissa vieraskielisiä on liki 60 % oppilaista, pienimmät osuudet alle 5% - "Se ikkuna, että voidaan tähän kehitykseen puuttua, on sulkeutumassa". *Helsingin uutiset*. <https://www.helsingin uutiset.fi/paikalliset/5370873>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition.). SAGE Publications, Inc.
- Pellinen M. (2020). "On sellainen tunne, että suomalaisilla on oma elämä". *Oikeustaju, perhe ja ulkopuolisuuden kokemukset osana venäjänkielisten maahanmuuttajien kotoutumista* (Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-202004211491.pdf>
- Peltola M. (2014). Kunnollisia perheitä: Maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema. Helsinki. Nuorisotutkimusverkosto.
- Perusopetuslaki (628/1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628>
- Phillips, D. (2010). Minority ethnic segregation, integration and citizenship: A European perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(2): 209–225.

- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pritchett, L. (2018). *The Politics of Learning: Directions for Future Research*. University of Oxford. Oxford.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 167–180). Helsinki: JTO.
- Pälli, P. & Lillqvist, E. (2020). Diskurssianalyysi. Teoksessa M. Luodonpää-Manni, M. Hamunen, R. Konstenius, M. Miestamo, U. Nikanne & K. Sinnemäki (toim), *Kielentutkimuksen menetelmiä II*. (s. 374-411). Helsinki. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Rapo, M. (2011). Kuka on maahanmuuttaja? *Tieto & Trendit* 1/2011. https://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html?s=0
- Rogers, R. (2011). *Critical Approaches to Discourse Analysis in Educational Research*. Teoksessa R. Rogers (toim.), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Second Edition. New York: Routledge.
- SAK. (25.10.2018). SAK ei hyväksy maahanmuuttajien alipalkkausta - Koulutus ja kielen oppiminen avain työllistymiseen. SAK. <https://www.sak.fi/ajankohtaista/uutiset/sak-ei-hyvaksy-maahanmuuttajien-alipalkkausta-koulutus-ja-kielen-oppiminen-avain-tyollistymiseen>
- Sanoma Pro. (26.10.2021). Suomi toisena kielenä -opetus tukee kielellistä tasa-arvoa. Haettu 27.6.2023 osoitteesta <https://www.sanomapro.fi/suomi-toisena-kielena-opetus-tukee-kielellista-tasa-arvoa/>
- Saukkonen, P. (2020). *Suomi omaksi kodiksi. Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saharso, S. (2019). Who needs integration? Debating a central, yet increasingly contested concept in migration studies. *Comparative Migration Studies*. SpringerOpen. <https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40878-019-0123-9.pdf>

- Schuss, E. (2018). The Impact of Language Skills on Immigrants' Labor Market Integration: A Brief Revision with a New Approach. *The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 18(4), 1-19.
- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. (2011). Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? *NMI-Bulletin*, 1, 14-25.
<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/01/Sinkkonen.pdf>
- Sisäministeriö. (julkaisuaika tuntematon). *Sisäasiainhallinnon toiminta Ukrainan kriisissä*. Haettu 3.3.2023 osoitteesta <https://intermin.fi/ukraina>
- Suomen pakolaisapu (julkaisuaika tuntematon). *Sanasto*. Haettu 2.3.2022 osoitteesta <https://pakolaisapu.fi/sanasto/>
- Suomen tietotoimisto (julkaisuaika tuntematon). *Sanastot*. Haettu 2.3.2022 osoitteesta <https://stt.fi/tyylikirja/sanastot/>
- Tammelin-Laine, T., Riuttanen, S. & Kyckling, E. (2019). Perustaidoilla arjen osallisuutta ja hyvinvointia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(6).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-jayhteiskunta-lokakuu-2019/perustaidoilla-arjen-osallisuutta-ja-hyvinvointia>
- Tarnanen, M. & Pöyhänen, S. (2011). Maahanmuuttajien Suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe ja kieli* 31(4), 139-152.
<file:///fileservices.ad.jyu.fi/homes/makahall/Downloads/4750-Artikkelin%20teksti-12483-1-10-20120109.pdf>
- Teaching and learning center [TLC]. (3.9.2020). Lait, asetukset ja säännöt. Haettu 2.6.2023 osoitteesta <https://www.tuni.fi/tlc/>
- TEAMS (julkaisuaika tuntematon). *About TEAMS Project - Teaching that Matters for Migrant Students*. Haettu 2.3.2022 osoitteesta https://www.google.com/url?q=https://migrant-education.net/about-teams-project/&sa=D&source=docs&ust=1646244010376552&usg=AOvVaw1UKJS__qejhw9H1ffCxu8d
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (julkaisuaika tuntematon). *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus. Työn tueksi: käsitteet*. Haettu 19.11.2021 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet>
- Tilastokeskus (31.3.2021). *Vieraskieliset ylläpitivät väkiluvun kasvua*. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/vaerak/2020/vaerak_2020_2021-03-31_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus (julkaisuaika tuntematon-a). *Maahanmuuttajat väestössä. Ulkomaan kansalaiset*. Haettu 3.3.2023 osoitteesta <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>
- Tilastokeskus (julkaisuaika tuntematon-b). *Käsitteet. Ulkomaalaistaustainen*. <https://www.stat.fi/meta/kas/ulkomaalaistaus.html>
- Tilastokeskus (julkaisuaika tuntematon-c). *Maahanmuuttajat väestössä. Vieraskieliset*. Haettu 3.3.2023 osoitteesta <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2019). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus*. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162005/TE_M_opaat_10_2019_Tutkimusartikkeleita_kotoutumisesta_20012020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2021). *Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Kotoutumisen sanasto: 1. laitos*. Valtioneuvoston hallintoyksikkö. Helsinki.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2022). *Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Selvitys alueellisista maahanmuuttostrategioista*. Valtioneuvoston hallintayksikkö. Helsinki.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (julkaisuaika tuntematon-a). *Vastuualueet: Maahanmuuttajien kotoutuminen edellyttää yhdenvertaisuutta ja yhteistyötä*.

- Haettu 3.3.2023 osoitteesta <https://tem.fi/maahanmuuttajien-kotouttaminen>
- Työ- ja elinkeinoministeriö (julkaisuaika tuntematon-b).
Kotouttamispalveluilla tuetaan maahanmuuttajan kotoutumista Suomeen.
- Haettu 3.3.2023 osoitteesta <https://tem.fi/kotouttamispalvelut>
- United Nations (2017). International Migration Report 2017: Highlights. New York: United Nations.
https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf
- Valtioneuvosto (2015). Valtioneuvoston selonteko 2011–2014: Maahanmuuton ja kotouttamisen suunta. Sisäministeriö.
- Valtioneuvosto. (8.4.2021). Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *SAGE*, 4(2), 249–283.
- Vesaranta, H. (2022). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän arviointi opettajien käsityksissä.* (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/140322/978-952-03-2449-0.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Virta, A. & Tuittu, A. 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.), *Maailman Osaavin Kansa 2020*. Opetushallitus. Juvenus Print. Tampere.
- Vuori, J. (2015). Kotouttaminen arjen kansalaisuuden rakentamisena. *Yhteiskuntapolitiikka*, 80(4), 395–404.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129563/vuori.pdf?sequence=1&isAll>
- Väänänen, A., Toivanen, M., Aalto, A-M., Bergbom, B., Härkäpää, K., Jaakkola, M., Koponen, P., Koskinen, S., Kuusio, H., Lindström, K., Malin, M., Markkula, H., Mertaniemi, R., Peltola, U., Seppälä, U., Tiitinen, E., Vartia-Väänänen, M., Vuorenmaa, M., Vuorento, M. & Wahlbeck, K. (2009). Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan

elämän eri osa-alueilla: Esiselvitysraportti. Sektoritutkimuksen neuvottelukunta. Osaaminen, työ, hyvinvointi. (Sektoritutkimuksen neuvottelukunta Osaaminen, työ ja hyvinvointi; Vuosikerta 2009, Nro 9). Sektoritutkimuksen neuvottelukunta.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu_9-2009.pdf

Wodak, R. & Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis* (1st Edition). Sage Publications.

Wood, L. A. & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis methods for studying action in talk and text*. Sage: Thousand Oaks, CA.

Yao, Y., & van Ours, J. C. (2015). Language Skills and Labor Market Performance of Immigrants in the Netherlands. *CentER Discussion Paper, Vol. 2015-010*. Economics.

Zuber, C. (2019). Explaining the immigrant integration laws of German, Italian and Spanish regions: Sub-state nationalism and multi-level party politics. *Regional Studies*.