

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Komulainen, Vilma; Perokorpi, Inka; Mustonen, Sanna; Eskelä-Haapanen, Sirpa

**Title:** Opettajien käsityksiä roolistaan kotouttamisen edistäjinä

**Year:** 2023

**Version:** Accepted version (Final draft)

**Copyright:** © Kirjoittajat & Niilo Mäki Instituutti, 2023

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Komulainen, V., Perokorpi, I., Mustonen, S., & Eskelä-Haapanen, S. (2023). Opettajien käsityksiä roolistaan kotouttamisen edistäjinä. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 33(4), 71-90.

## **1 JOHDANTO**

Maahanmuuttajien määrä kasvaa Suomessa vuosi vuodelta (Tilastokeskus, 2022), ja aiheesta käydään erittäin vilkasta yhteiskunnallista ja poliittista keskustelua (Eduskunta, 2022). Myös kotoutuminen ja erityisesti työmarkkinoille kiinnittyminen puhuttavat laajalti (esim. Kiviholma & Karhunen, 2022). Maahanmuutto tuo yhteen maita, kansoja ja kansalaisyhteiskuntia ja on näin yksi aikakautemme suurista ilmiöistä (Hämäläinen, 2019; McAuliffe & Triandafyllidou, 2022). Lisääntynyt maahanmuutto on Suomessa mahdollistanut kulttuurisen moninaisuuden monilla aloilla, ja se vaikuttaa myös koulun kehityksessä ja kehittämisessä (Sinkkonen & Kyttälä, 2014; Virta & Tuittu, 2020). Hämäläisen (2020) mukaan Suomi tarvitsee maahanmuuttoa, sillä yhtenä ratkaisuna väestörakenteen vinoutumisen – vanhenevan väestön osuuden suurenemisen ja jatkuvasti pienenevän syntyvyyden (Tilastokeskus, 2023) – tasapainottamiseen on maahanmuuttajien kotoutuminen osaksi Suomen kestävää tulevaisuutta. Maahanmuuttajalla tarkoitetaan tässä artikkelissa maasta toiseen muuttanutta henkilöä (Maahanmuuttovirasto, 2023).

Kotoutuminen on kaksisuuntaista vuoropuhelua ja yhteistoimintaa (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016; Sam & Berry, 2010), jonka päämäärä on, että maahanmuuttajalle syntyy tunne, että hän on yhteiskunnan aktiivinen ja täysivaltainen jäsen (IOM, 2012; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2020). Kotoutumiseen liittyy keskeisesti kielen oppiminen (esim. Tamanen ym., 2015). Suomi toisena kielenä (S2) taas on käsitteenä vakiintunut viittaamaan kieleen, jota opitaan sen käyttöympäristössä, erotuksena luokkahuoneissa opiskeltavasta vieraasta kielestä (Suni, 2008). S2-alan tutkimusta aikuisten ja lasten suomen kielen oppimisesta on tehty 1990-luvulta saakka runsaasti sekä formaaleissa että informaaleissa oppimisympäristöissä (ks. aikuisten S2-oppijoiden alkuvaiheesta esim. Eilola, 2023; Laine, 2014; Lesonen, 2020; Lilja ym., 2022; Suni, 2008; Tammelin-Laine, 2014). Useimmat tutkimukset sijoittuvat soveltavan kielentutkimuksen alueelle ja ottavat kantaa myös pedagogisiin ratkaisuihin ja koulutuksen kehittämiseen.

Viimeaikainen tutkimus painottaa myös kielitietoista (esim. Aalto, 2019) ja kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa (Alisaari & Heikkola, 2020; Lucas & Villegas, 2013), jotka ottavat huomioon oppijoiden osallisuuden eri oppiaineissa ja vuorovaikutustilanteissa. Kielitietoinen pedagogiikka lävistää eri koulutusasteiden opetussuunnitelmien perusteet, mikä merkitsee sitä, että jokaisen opettajan vastuulla on tukea S2-oppijoiden osallisuutta ja kielitaidon kehittymistä sisältöjen rinnalla. Opettajien kokemuksia kielellisesti ja kulttuurisesti

monimuotoisten oppijoiden opettamisesta on Suomessa tutkittu vähän (ks. kuitenkin Kärkkäinen, 2017; Mustonen ym., 2021; Vigren ym., 2022), vaikka kansainvälisesti opettajien näkökulmaa on tutkittu pitkään (Padilla, 2004; Vigren ym., 2022). Tässä artikkelissa keskitytään suomalaisten opettajien kokemuksiin.

Tutkimuksemme kontekstina on Äidit mukana -hanke (ks. <https://aiditmukana.fi/>). Hanke alkoi vuonna 2017, ja siinä mukana olivat ammatillinen oppilaitos, sivistystoimi ja osaamiskeskus. Hanketta rahoittivat Opetushallitus, opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Euroopan sosiaalirahasto. Hankkeen tavoitteena oli edistää maahanmuuttajataustaisten äitien kotoutumista ja työllistymistä vahvistamalla heidän suomen kielen oppimistaan, kotoutumistaan ja integroitumistaan yhteiskuntaan sekä luomalla heille uusia mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen valtaväestön kanssa. Maahanmuuttajaäidit olivat kotona olevia vanhempia, joiden lapsi oli aloittanut koulunkäyntinsä perusopetuksessa. Äidit osallistuivat koulunkäyntiin yhdessä lastensa kanssa ja opiskelivat heidän kanssaan suomen kieltä, luku- ja kirjoitustaidon sekä matematiikan perusteita sekä syvensivät ymmärrystään suomalaisesta koulusta ja yhteiskunnasta. Samanaikaisesti tämä vahvisti heidän vanhemmuuttaan: maahanmuuttajaäidit tukivat lastensa suomen kielen oppimista ja sopeutumista suomalaiseen varhaiskasvatus- ja koulutusjärjestelmään (Äidit mukana, 2019).

### **1.1 Kotoutuminen ja kotouttaminen**

Suomalaista kotoutumispolitiikkaa määrittelee kotoutumislaki (Laki kotoutumisen edistämisestä 2010/1386). Kotoutumislaissa kotoutuminen määritellään maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteiseksi kehitykseksi, jossa yhteiskunta kehittyy väestön monimuotoistuen ja maahanmuuttaja saa yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia taitoja ja tietoja (ks. myös Työ- ja elinkeinoministeriö, 2020; Valtioneuvosto, 2021). Työ- ja elinkeinoministeriön (2016) mukaan samalla tuetaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämistä sekä edistetään yhdenvertaisuutta ja naisten ja miesten välistä tasa-arvoa. Onnistunut kotoutuminen osaksi suomalaista yhteiskuntaa lähtee myös yksilöstä itsestään ja vaatii osallistujaltaan vastuullisuutta ja aktiivisuutta (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016).

Kotouttamisella taas tarkoitetaan viranomaistoimenpiteitä, joilla edistetään yksilön kotoutumista hyvinvoinnin, koulutuksen ja työllistymisen keinoin (THL, 2022). Koulutus, kielitaito tai muut maahanmuuttajan yksilölliset ominaisuudet eivät yksin selitä kotouttamisen onnistumista tai maahanmuuttajien työllistymistä, sillä kyseessä on laajempi maahanmuuttopolitiikan muodostama ympäristö, johon vaikuttavat myös yhteiskunnan

asenteet (Valtioneuvosto, 2020). Bijlin ja Verweijin (2012) mukaan mitä lähempänä maahanmuuttajien työssäkäynti, opiskeluaste sekä kielitaito ovat valtaväestöön nähden, sen onnistuneempaa kotouttamista voidaan pitää. Kotouttamista ja kotoutumista voidaan tarkastella niin yksilön, perheen, yhteisön kuin yhteiskunnankin tasolla (Schubert, 2013; Yijälä & Luoma, 2018). Tämä artikkeli tarkastelee kotouttamista yhteiskunnan ja kotoutumista yksilön tasolla.

Nykyinen käsitys kielitaidosta on kommunikatiivinen ja tilanteinen (Euroopan neuvosto, 2018). Erityisesti kielitaidolla on nähty olevan kriittinen merkitys maahanmuuttajan kotoutumisessa (Adamuti-Trache, 2013; Karayilan ym., 2017; St. John & Liubinienė, 2021) ja työllistymisessä (Abdulla, 2017). Kotoutumiskoulutuksen kielikoulutukset rakentuvat eurooppalaisen viitekehyksen (Euroopan neuvosto, 2018) varaan, ja esimerkiksi kansalaisuutta hakiessa kielitaitoedellytykset on määritelty viitekehyksen taitotasolle B1 (Yleisen kielitutkinnon taso 3). Suomen kielen oppiminen tukee kotoutumista suomalaisen yhteiskuntaan (esim. Iikkanen, 2017; 2020; Lilja ym., 2022).

Adamuti-Trachen (2013) tutkimus taas osoittaa, että maahanmuuttajien kielitaidon kehitys on yhteydessä siihen, kuinka paljon kieltä käytetään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Toisen kielen oppimiseen vaikuttaa ratkaisevasti se, millaisissa sosiaalisissa tilanteissa kieltä pääsee käyttämään (Atkinson, 2011; Intke-Hernandez, 2021; Mustonen, 2015). Oikea-aikainen tuki (*scaffolding*) vuorovaikutuskumppaneilta ja opettajilta edistää ja nopeuttaa ympäristön kielenkäyttötapojen ja muiden merkityksiä välittävien resurssien havainnoimista ja hyödyntämistä tarkoituksenmukaisella tavalla (van Lier, 2000). Maahanmuuttajat tarvitsevatkin kielitaidon lisäksi tukea myös muilla elämänalueilla, jotta kotoutuminen onnistuisi (Intke-Hernández, 2015).

Useissa tapauksissa maahanmuuttajien lapset kouluttautuvat vähemmän kuin valtaväestöön kuuluvat lapset (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013). Tähän nähdään syyksi vanhempien sosioekonominen asema, joka on maahan muuttaneilla vanhemmilla keskimäärin heikompi kuin valtaväestöllä, mikäli lähtömaan koulutusjärjestelmä on ollut puutteellinen tai heillä on ollut työllistymisvaikeuksia (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013). Vanhemmilla voi olla kielivaikeuksien lisäksi myös hankaluuksia ymmärtää suomalaista koulutusjärjestelmää (Alba ym., 2011). On tutkittu, että vanhempien koulutusmahdollisuuksia edistämällä perheen sosioekonominen asema kohentuisi ja lasten koulumenestys parantuisi (Kosonen ym., 2019; Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013).

Erityisesti äitien rooli onnistuneessa kotoutumisessa on todettu tutkimuksissa merkittäväksi ja koko perheen kotoutumista edistäväksi (Banulescu-Bogdan, 2020; EMN,

2022; Kosonen ym., 2019). Maahanmuuttajataustaisten naisten työllistyminen vahvistaa perheissä käsitystä naisen tasa-arvoisesta asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa (Kosonen ym., 2019). Työllistymisessä maahanmuuttajanaisten ja -miesten välillä on kuitenkin paljon eroja, sillä naisten työllisyysaste on huomattavasti heikompi kuin miesten (Çelikaksoy & Wadensjö, 2015; Larja, 2019). Näitä edellä mainittuja seikkoja tukemaan kehitettiin Äidit mukana -hanke, jossa vahvistettiin maahanmuuttajataustaisten äitien kielitaidon kehittymistä ja yhteiskuntaan integroitumista ja mahdollistettiin heille sosiaalinen kanssakäyminen valtaväestön kanssa (Äidit mukana, 2019).

## 1.2 Opettaja kotouttamisen edistäjänä

Opettajat tarvitsevat työssään yhä enemmän kulttuurien ymmärtämistä ja valmiuksia toimia kansainvälistyvässä ympäristössä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten ihmisten kanssa (May, 2017; OAJ, 2019; OKM, 2022). Maahanmuuttajien lisääntynyt määrä tuo mukanaan tarpeen uudistaa koulua (Mustonen ym., 2021) ja kouluttaa osaavia aikuisopettajia (Alfred, 2005). Aikuiskoulutuksella taas on merkittävä rooli kotoutumisessa, kun tutustutaan uuden kotimaan erilaisiin kulttuurijärjestelmiin (Pöyhönen ym., 2010; Swaminathan & Alfred, 2001). Opetuksen järjestäminen maahanmuuttajaopiskelijoiden monipuolisiin tarpeisiin haastaa opettajien ammatillista osaamista, ja pedagogisten taitojen lisäksi opettajilta vaaditaan osaamista arkisten asioiden hoitamisessa (Maunonen-Eskelinen ym., 2005; Swaminathan & Alfred, 2001).

Aikuisen oppimisessa keskeisiä tekijöitä ovat omien kokemusten lisäksi asiantuntijuuteen kannustaminen sekä sosiaalisten suhteiden vahvistaminen (Gay, 2018; Nieto, 2010; Pöyhönen ym., 2019). Opettajien ja opiskelijoiden kulttuurierot ja heidän reaktionsa niihin vaikuttavat taas siihen, miten opiskelijat näkevät oman kulttuurinsa, oppimisensa ja itsensä (Chiswick & Miller, 2003; Lee & Sheared, 2002).

Kielen oppiminen ei ole vain kognitiivinen vaan myös sosiaalinen ja kulttuurinen prosessi (Hulstijn ym., 2014), jonka avulla maahanmuuttajalle avautuu jäsenyyksiä, kuulumisen tunnetta ja merkityksellisyyttä (Kazi ym., 2019). Monet tarvitsevat tukea päästäkseen vuorovaikutukseen uudella kielellään ja saadakseen poimittua käyttöönsä kielityökaluja uudessa ympäristössä (Eilola, 2023; Suni & Tammelin-Laine, 2020).

Valtaväestön puhuman kielen osaaminen luo mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Intke-Hernández & Holm, 2015), mutta maahanmuuttajakotiäideillä voi olla hyvin rajattu sosiaalinen piiri, ja luokkahuonekonteksti voi olla ainoa ympäristö, jossa he pääsevät käyttämään kieltä (Sunni & Tammelin-Laine, 2020). Nämä aikuiset tarvitsevatkin

kohdistettua tukea kielen käyttämiseen arkielämässään (Intke-Hernández & Holm, 2015). Myös kulttuuriset arvot ja uskomukset vaikuttavat sekä maahanmuuttotaustaisten että valtaväestön ajatusmaailmaan, asenteisiin ja käyttäytymiseen sosiaalistumisprosesseissa (esim. Lee & Sheared, 2002). Yllä mainitut asiat tuovat koulutukseen ja ohjaukseen useita mahdollisuuksia, mutta myös haasteita, jotka on voitettava prosessin aikana (Maunonen-Eskelinen ym., 2005).

Selvitimme tässä tutkimuksessa opettajien kokemuksia heidän roolistaan maahanmuuttajataustaisten äitien kotouttamisprosessissa sekä niistä toimista, joilla on heidän mukaansa vaikutusta onnistuneeseen kotoutumiseen. Tarvitsemme erityisesti opettajien ääntä voidaksemme kehittää opettajankoulutusta tarjoamaan opettajille valmiuksia toimia kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa koulussa. Tämän perusteella tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Miten opettajat kuvaavat hanketoimintaan osallistuneiden äitien kotoutumista?
2. Mitkä tekijät opettajien mielestä edistävät onnistunutta kotouttamista?

## **2 OSALLISTUJAT JA MENETELMÄT**

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kielentämiä merkityksiä kokemuksilleen, jotka muodostuivat heidän ja hankkeessa mukana olleiden äitien välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen analyysitapana toimii ennalta määriteltyjen tutkimuskysymysten ja ontologisen sitoumuksen johdosta ongelmalähtöinen sisällönanalyysi (Krippendorff, 2013; Patton, 2015). Tavoitteenamme oli muodostaa mahdollisimman laaja ja kattava kuva aiheesta, haastateltavien käsityksistä ja niiden avulla ilmiöstä itsestään (Guest ym., 2012), ja siksi oli olennaista tavoittaa tutkimukseen osallistuvien näkökulmia ja kokemuksia (Patton, 2015). Tutkimuksemme valikoitui fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa tavoitellessamme opettajien kokemusten merkityksiä (Laine, 2015; Perttula, 2008) ja pyrkiessämme mahdollisimman lähelle opettajien elämämaailman tulkintaa (Laine, 2015).

Tutkimuksemme kohdejoukkoon kuuluivat Äidit mukana -hankkeen parissa toimineet opettajat. Kyseisenä vuonna hankkeessa oli mukana 23 luokanopettajaa ja viisi ammatillista opettajaa. Tähän tutkimukseen haastateltiin kuutta hankkeessa toiminutta opettajaa. Heistä neljä oli luokanopettajia ja kaksi ammatillisia opettajia. Tutkimusta varten oli hankittu kirjalliset ja allekirjoitetut luvat sekä suostumukset kaikilta osallistujilta ennen haastatteluja.

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimivat puolistrukturoidut yksilöhaastattelut (Puusa, 2020). Haastattelut pidettiin Zoom-videopuhelun välityksellä koronapandemian vuoksi sekä xxx yliopiston tietoturvasuojien mukaisesti (ks.

<https://www.xxx.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>). Videopuhelu mahdollisti myös keskustelun tallentamisen. Tutkimuksemme aineisto kerättiin helmikuussa 2022. Jokainen haastattelu kesti noin 30 minuuttia. Haastattelukysymykset lähetettiin opettajille etukäteen tutustumista varten.

Ongelmalähtöisen analyysitavan omaisesti haastatteluihin oli päätetty ennalta teemat sekä niiden mukaan haastattelukysymykset, joiden järjestystä voitiin mukauttaa haastattelun edetessä (Laine, 2015; Patton, 2015; Syrjälä ym., 1998). Haastattelurunko koostui 12 kysymyksestä, ja haastattelun edetessä esitettiin tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä.

Ongelmalähtöisen sisällönanalyysin avulla aineisto on järjestetty selkeämpään ja tiiviimpään muotoon siten, että loimme siitä tulkintoja ja lisäsimme näin ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Krippendorff, 2013). Liitimme ongelmalähtöiseen analyysiin myös abduktiivisen päättelyn, jossa päättelyä ohjasi todennäköisin lopputulos ja oleellista oli ennakkotietojen sekä oletamusten vaikutus tutkimuskysymysten syntymiseen (Krippendorff, 2013). Saimme aineistosta esiyymmärryksen jo litterointivaiheessa ja luimme sen kokonaisuutena lävitse useaan kertaan muodostaen samalla tulkintaa (Patton, 2015).

Tutkimuskysymyksiin löydettyt lainaukset erotettiin muusta tekstistä värikoodein. Näistä lainauksista luotiin analyttisiä polkuja esimerkiksi yhdensuuntaisten lyhyiden ilmausten avulla. Molemmat tutkimuskysymykset analysoitiin näitä vaiheita noudatellen. Tutkimuskysymyksiä koskevat värikoodatut lainaukset siirrettiin erillisille dokumenteille jatkoanalyysia varten.

Tutkimuskysymyksiin vastanneista lainauksista ja analyttisistä poluista yhdistettiin seuraavaksi merkityksiä (Krippendorff, 2013). Ensimmäinen ja toinen kirjoittaja päättivät yhdessä merkitysyksiköt neuvotellen. Tällä lisättiin analyysin luotettavuutta (vrt. myös tutkijatriangulaatio luotettavuutta lisäämässä, esim. Puusa, 2020). Merkitysyksikköjen tunnistamisen jälkeen niistä muodostettiin käsitteellisemmät päämerkitykset (Krippendorff, 2013). Ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä saatiin muodostettua 14 päämerkitystä ja toisesta tutkimuskysymyksestä vastaavasti 13 päämerkitystä. Viimeisessä analyysivaiheessa päämerkitykset yhdistettiin vielä tutkimuskysymyksittäin kolmeksi kategoriaksi.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kategoriat olivat opettajien ilmaisemat käsitykset kokemuksistaan, opettajien havaitsemat vaatimukset sekä yhteiskunnallinen merkitys. Toisen tutkimuskysymyksen kategorioiksi muodostuivat kielelliset tukitoimet, käytännön konkreettiset tukitoimet sekä opettaja tuen tarjoajana. Oheinen esimerkki (taulukko 1) kuvaa aineiston muuttamista tiiviimpään muotoon sekä havainnollistaa hyvin myös analyysiprosessia (Krippendorff, 2013; Patton, 2015).

[taulukko 1 tähän]

Analyysiprosessin loppuksi tutkijat keskustelivat kategorioista uudelleen yhdessä ja varmistivat niiden johdonmukaisuuden. Tutkimuksessa noudatettiin eettisiä periaatteita ja käytänteitä sen alusta loppuun (TENK, 2023). Osallistuneiden anonymiteetin turvaamiseksi emme julkaise kaupunkeja tai kouluja, joissa tutkimukseen osallistuvat opettajat työskentelevät, tai ilmoita haastateltavien nimiä, ikää tai muita tietoja. Analysoinnissa pseudonymisoimme aineiston ja käytimme samoja koodinimiä valmiissa tutkimuksessa. Videoidut haastattelut säilytettiin yliopiston tarjoamassa henkilökohtaisessa tallennustilassa, jonka käyttöön vaadittiin kaksoiskirjautuminen ja erillinen salasana. Tämän jälkeen ne hävitettiin asianmukaisella tavalla (TENK, 2023). Litteroitua aineistoa säilytetään kryptatussa tallennustilassa mahdollisia jatkotutkimuksia varten.

### 3 TULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää opettajien omia käsityksiä kokemuksistaan kotouttajina sekä siitä, mitkä asiat edistävät kotoutumista. Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme tarkasteli opettajien kokemuksia hankkeesta. Niissä nousivat esille opettajien ilmaiset käsitykset, opettajien kokemat vaatimukset kotouttajina sekä kotouttamisen yhteiskunnallinen merkitys. Toisen tutkimuskysymyksemme avulla saimme selville, mitkä tekijät opettajien mielestä edistävät onnistunutta kotouttamista. Tunnistimme sellaisiksi kielelliset tukitoimet, käytännön konkreettiset tukitoimet luokassa ja opettajan tuen tarjoajana.

#### 3.1 Opettajien kokemukset kotouttajana toimimisesta

Opettajien kokemukset kotouttajana toimimisesta olivat pelkästään myönteisiä. Opettajat pitivät hanketta toimivana, käytännönläheisenä ja mielenkiintoisena.

”Mulle hanke näyttyy tosi myönteisenä koska mulla ei oo ollut mitään haasteita, äiti on tullu luokkaan ja ei oo kuormittanu millään tavalla mun tekemisiä tai toiminut asiattomasti.” (Olivia)

”Tosi hyödylliseksi ja opettavaiseksi myös itselle, on saanut tutustua uusiin ihmisiin ja mun mielestä se kehittää myös tavallaan sellaista omaa opettajuutta, kun on erilaisia



ihmisiä täällä luokassa, on niitä oppilaita ja vähä vanhempia näitä äitejä. Tosi mielenkiintoista ollut.” (Pinja)

Opettajien kuvausten perusteella luokissa oli jatkunut tavanomainen arki, vaikka äidit olivat liittyneet osaksi toimintaa. Opettajat olivat saaneet mahdollisuuksia tutustua uusiin ihmisiin ja kulttuureihin, ja he tunsivat opettajuutensa kehittyneen äitejä opettaessaan. Lisäksi opettajat käsitteellistivät kouluttajan roolin merkitykselliseksi niin kotoutumisen edistäjänä kuin äitien suomen kielen oppimisen ja yhteiskuntaan kiinnittymisen tukijana.

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

”Kyllä näen mitä mä pienillekin aina puhun, että semmosella hymyllä ja lämmöllä on hirveen iso merkitys ja ehkä toivon tai ajattelen näin, että semmonen ystävällinen hymy ja kuulumisten vaihto vaikkei yhteistä kieltä oo, niin ihan kenelle tahansa tässä elämässä ja maailmassa on niin kun merkityksellistä.” (Silja)

Opettajat nostivat esiin luokassa ja kouluympäristössä käytetyt pienet toimet, joilla luotiin äideille tervetullut olo yhteisen kielen puutteesta huolimatta. Opettajat kertoivat huomioivansa äitien mukanaolon suunnittelussa, vaikka heitä oli ohjeistettu pitämään tunteja tavalliseen tapaan. Lisätyötä pidettiin kuitenkin palkitsevana.

”Tottakai se vie enemmän aikaa välillä että pitää totta kai vähän suunnitella ja tälleen, mutta mä koen että myös lopputulos on ollu semmonen että antaa takasin ja äidit on ollu tosi kiitollisia ja innostuneita ite niin se tarttuu itteensäkin.” (Pinja)

”Lähinnä oikeesti vaan se mitä meillekin on sanottu, että pidätte vaan tavallisia tunteja ja he ovat siinä mukana. Kyllä mä vähän sitä tunneissa mietin, että en tee semmosta tuntia että lapset on pelkästään vaikka tietokoneilla, vaan että on tunti mistä hekin saavat enemmän irti mutta en varsinaisesti suunnittele enkä tee työtä sen eteen että äidit mukana, täytyy tehdä tämmönen tästä tunnista.” (Aurora)

Äitien innostus ja heissä tapahtunut muutos sitouttivat opettajia hankkeeseen.

”Mun mielestä se oli niin mahtava muutos mitä hanke sai vanhemmissa aikaan, että se on ollu mulla motivaattori minkä takia tässä hankkeessa oon halunnut olla mukana.”  
(Elisa)

Äitien asennetta ja sitoutumista pidettiin ratkaisevan tärkeinä asioina kotoutumisessa ja kouluun kiinnittymisessä.

”Koen että tää kyseinen äiti toimii hyvin aktiivisesti, hän saa enemmän irti. Kahden kauppa.” (Olivia)

Äitien panostus koulunkäyntiin hyödytti heidän omaa opiskeluaan ja sai myös opettajissa aikaan positiivisia kokemuksia.

**Opettajien havainnoissa siitä, mitä kotouttajilta vaaditaan,** nousivat esiin pedagoginen osaaminen ja ymmärrys äitien kieli- sekä kulttuuritaustoista. Lisäksi kotouttajalta edellytetään opettajien mielestä muuntautumiskykyä, joustavuutta ja kykyä hoitaa useampaa asiaa yhtäaikaaisesti.

”No aika kameleontti, muuntautumiskykyinen, semmonen joka pystyy tarttumaan hetkeen ja pystyy ottamaan selvää ja tämmösessä ryhmässä handlaamaan monenlaisia lankoja pitämään käsissään samaan aikaan.” (Kerttu)

Opettajien mukaan heiltä vaaditaan herkkyyttä tunnistaa oppilaiden tarpeet. Vuorovaikutustaidot ja ihmisten kohtaaminen nostettiin esiin useassa vastauksessa.

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

Myös oman asenteen huomattiin vaikuttavan työhön. Opettajien mukaan onnistunut kotouttaminen edellyttää opettajienkin myönteistä asennetta äitien kotoutumista kohtaan.

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

”Kunhan on valmis avaamaan ovet heille, niin ei mun mielestä hirveesti muuta vaadi. Olla ystävällinen ja avata ovet ja ottaa heidät mukaan. Monesti he haluavatkin auttaa, niin ottaa sitä apuakin heiltä vastaan.” (Aurora)

Hyvä kotouttaja on ominaisuuksiltaan kuin hyvä opettaja, kuten tutkimukseen osallistunut opettaja kuvailee:

” – – samalla kun olen hyvä opettaja, samoilla ominaisuuksilla toimin hyvänä opettajana myös tälle äidille.” (Olivia)

Opettajien vastauksista ilmeni, ettei ole vain yhtä oikeaa tapaa olla osaava kotouttaja, vaan pikemminkin on olemassa ominaisuuksia, joista on hyötyä kotouttajana toimisessa.

Kaikki opettajat kokivat työnsä kotouttajana olevan **yhteiskunnallisesti merkittävää**: he auttoivat äitejä pääsemään kiinni työelämään ja koko perhettä integroitumaan yhteiskuntaan. Kielitaitoa pidettiin kotoutumisen kannalta merkittävänä, mutta osallistujat toivat kuitenkin esiin, että yksin kielitaidon kehittäminen ei takaa kotoutumisen onnistumista.

”Tulee se turvallisuus, että mähän voin ja mähän osaan, vanhempi alkaa luottaa siihen että voi itse hoitaa omat asiat, ei tarvitse antaa miehen kautta tehdä juttuja tai lapsen, se itsepystyvyys että pystyn itse. Kun saadaan nämä yhdelle henkilölle, autetaan välillisesti koko perhettä — se kotoutuminen ei oo pelkästään sitä että opin sen suomen kielen, se ei kauheen onnistunu oo se kotoutumispolku, jos henkilö sen suomen kielen kurssin jälkeen jää kotiin moneksi vuodeksi. Nään että se onnistunu kotoutumisprosessi on se että se vanhempi pääsee yhteiskuntaan kiinni, että lähtee itse opiskelemaan tai hän lähtee töihin.” (Elisa)

### 3.2 Avaimet onnistuneeseen kotoutumiseen

**Kielellisillä tukitoimilla** tarkoitamme opettajan tietoista huomiota luokassa käytettyyn kieleen sekä pedagogista toimintaa, joka tukee kielitaidon eri osa-alueiden kehittymistä. Kielen kuuleminen ja käyttäminen ovat merkityksellisiä kielen oppimisen kannalta. Opettajan käyttämässä kielessä oli haastateltavien mielestä tärkeintä käytännönläheisyys ja arkikielen käyttö.

” -- mä koen että se on tosi tärkeää, että kuulee peruskeskustelua, keskustellaan jostain perusarkipäivän, käydään läpi tehtäviä yhdessä, -- että jos he ei osallistu niin tavallaan kun he kuuntelee ja sillä tavalla saa irti jotain.” (Pinja)

Alkuopetusluokkien kielen yksinkertaisuus ja arkisuus helpottivat kielen oppimista, ja luokat olivat opettajien mielestä otollisia paikkoja kielen oppimiselle. Yksinkertainen kieli edisti kotouttamista ja kielenoppimista.

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

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

” -- vahvistetaan sitä suomen kieltä, erityisesti vahvistetaan sitä puhuttua kieltä, tää on kuitenkin kommunikatiivista tämä työskentely täällä, tarjotaan myös eväät siihen että tarjotaan sitä kirjoittamisen opettelua tai lukemista tai kuuntelua koska suomen kieli kuitenkin on semmonen asia mitä vaaditaan kun lähet sinne ammattikouluun.” (Elisa)

**Luokassa tapahtuvissa konkreettisissa tukitoimissa** korostuivat opettajien käyttämät tuki- ja opetusvälineet sekä opettajien konkreettinen toiminta, esimerkiksi mallintaminen ja yhdessä tekeminen. Opettajat kertoivat käyttävänsä monenlaisia materiaaleja ja opetusvälineitä, lisäksi luokissa vallitsi selkeä toiminnan struktuuri.

”Muutenkin mulla on luokassa kuvatukea, on S2-oppilaita, on erityisen tuen oppilaita että joka tapauksessa pitää miettiä tarkasti että miten ohjeistan, ota esille kirjan sivu, näytetään kuvana että näkee että tän näkönen kirjan sivu ja tehdään yhdessä, kun se ei oo akateemisesti kauheen haastavaa vielä niin uskon että matalampi, helpompi päästä mukaan.” (Olivia)

”Paljon mulla on myös maahan-, S2 oppilaita näitä suomi toisena kielenä oppilaita niin valmiiks jo meidän arki on hyvin semmosta tarkasti strukturoitua, se kieli, meillä on hyvin kielitietoista opetusta paljon suomen kieleen huomiota, paljon opiskellaan kieltä koko ajan koko ajan vaikkei ois suomen kielen tunti. Paljon rutiineja valmiiksi,

niinkun sanoin struktuuria on. Meillä on paljon keskustelua myös eri aihepiireistä täällä mitä oon pyrkiny tuomaan kun vanhemmat on mukana. Aamupiirissä keskustellaan säästä, mitä kuuluu, mikä viikonpäivä, tällaisia mitä kaikki ekaluokkalaiset varsinkin harjoittelee.” (Silja)

**Opettajan rooli tuen tarjoajana** nähtiin merkityksellisenä äitien kotoutumisen onnistumisessa. Äiteihin tutustuminen teki opettajien mielestä mahdolliseksi aidon kohtaamisen ja yksilöllisen huomioimisen.

”Jos pitäis nostaa joku noista tärkeimmäksi mä sanoisin ehkä, että se on se aito kohtaaminen.” (Aurora.)

”No varmaan oon hirveesti pyrkiny siihen että he kokisi olonsa tervetulleeksi meidän luokkaan ja aina jos ei vaan oo mikään tilanne päällä niin aina haluan heidän kuulumiset kysellä ja pyrin auttamaan myös yksilöllisesti heitä jos me tehdään tehtäviä.” (Silja)

Opettajat pyrkivät osallistamaan äitejä ja tukemaan heidän opiskeluaan luomalla tilanteita, joissa äidit kokivat itsensä tarpeelliseksi. Opettajat tarjosivat äideille onnistumisen kokemuksia.

”Yrittää niinkun, pitää heidät siinä mukana vaikka he vähän ujosti lähtisivät mukaan. Hei kyllä sä osaat ja pistää oppilaita pareiksi heidän kanssaan, yritän niillä tunneilla vähän miettiä sitä että mitä tehdään, että ne on semmosia missä hän pystyy vähän ole mukana ja tai jopa vähän avuksi että hän tuntee että hänestä on siellä jotain apuakin.” (Aurora)

Opettajat huomioivat äitien osallistamisen sekä tunteja suunnitellessaan että niiden aikana. Oppitunneilla opettajat kohtasivat aidosti äitejä ja ottivat heitä aktiivisesti mukaan toimintaan. Kaikkien edellä mainittujen toimintatapojen koettiin edistävän äitien kielitaidon kehittymistä, yhteiskuntaan osalliseksi pääsemistä ja kotoutumista.

## **POHDINTA**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten Äidit mukana -hankkeessa toimivat opettajat kielensivät kokemuksiaan kouluttajana toimimisesta sekä tekijöitä, jotka heidän mukaansa edistivät onnistunutta kotoutumista. Tutkimusaihe liittyy ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen

ilmiöön (ks. Eduskunta, 2022; EMN, 2022; Tilastokeskus, 2022). Kielitietoisia tai kielellisesti vastuullisia, kaikkien osallisuutta tukevia toimintatapoja edellytetään käytettävän kaikilla koulutusasteilla kuten myös työyhteisöissä. Tämä on myös keino tarttua yhteiskunnan segregaatio- ja polarisaatiokehitykseen.

Tutkimus tuotti uutta tietoa Äidit mukana -hankkeesta sekä opettajien kokemuksista kotouttamishankkeessa. Kotouttajan työtä pidettiin käytännönläheisenä, toimivana ja mielenkiintoisena, ja kokemukset kotouttajana toimimisesta olivat myönteisiä (vrt. OAJ, 2019; OPH, 2022; Äidit mukana, 2019). Opettajat tunsivat voivansa edistää maahanmuuttajaäitien kotoutumista, mikä loi työhön merkityksellisyyttä. Kokemukset tukevat aikaisempaa tutkimustietoa opettajan merkityksestä maahanmuuttajien kotoutumisessa (ks. Swaminathan & Alfred, 2001). Kotouttajana toimimisen positiivisena seurauksena oli myös mahdollisuus itsensä kehittämiseen.

Oppimisen ja opintoihin kiinnittymisen kannalta olennaista oli äitien sitoutuneisuus. Sitoutuneisuuden merkitys oppimisessa on linjassa Vigrenin ja kumppaneiden (2022) tekemän tutkimuksen kanssa, jossa opettajien mukaan oppilaiden koulumenestys riippuu yksilön omasta työstä ja motivaatiosta edistää omaa kotoutumistaan (ks. Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016). Avainasemassa on myös opettajien sitoutuneisuus, sillä molempien osapuolten ollessa sitoutuneita he osallistuvat toimintaan siksi, että he ovat kiinnostuneita ja nauttivat siitä (Eccles & Wigfield, 2002). Näin positiiviset kokemukset ja integroituminen mahdollistuvat. Kaksisuuntainen kotoutumisprosessi (ks. Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016; Sam & Berry, 2010) korostui tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa: maahanmuuttajaäidit tutustuivat suomalaisen koulun kulttuuriin ja toimintatapoihin ja opettajat puolestaan heille uusiin maahanmuuttajaäitien kulttuureihin. Suomalaisuuden kuvan monipuolistuminen on merkittävä osa kaksisuuntaista kotoutumista (Hyökki, 2019).

Opettajat saattoivat mielestään hyödyntää maahanmuuttajaäitien opetuksessa samoja keinoja kuin oppilaidensa opettamisessa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat hyötyivät kieli- ja kulttuuritaustojen tuntemisesta sekä taidosta tukea kielen oppimisen alkuvaihetta; niiden pohjalta opettajat tunsivat pystyvänsä edistämään äitien positiivista minäkäsitystä sekä koulutuspolkuja (ks. Chiswick & Miller, 2003; Lee & Sheared, 2002). Opettajat mainitsivat myös kyvyn hoitaa useita asioita samanaikaisesti. Tästä puhutaan myös muissa tutkimuksissa: opettajien pitäisi pystyä auttamaan opiskelijoitaan pedagogisten taitojen lisäksi myös arkisten asioiden hoitamisessa (ks. Maunonen-Eskelinen ym., 2005; Swaminathan & Alfred, 2001).

Opettajat pitivät äitien osallistamista yhteiskuntaan yhteiskunnallisesti merkittävänä työnä ja kielitaitoa kotoutumisen kannalta merkittävänä. Aikaisemmat tutkimukset tukevat heidän käsityksiään (ks. Adamuti-Trache, 2013; Sinkkonen & Kyttälä, 2014; St. John & Liubinienė, 2021). Opiskelu alkuopetusluokissa edistää opettajien näkemyksen mukaan kielen oppimista, sillä siellä käytettävä kieli on käytäntöön sidottua ja yksinkertaista ja opettajilla on pedagogista taitoa tukea luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä niiden alkuvaiheessa.

Kielitaidon kehittämiseen vaikuttaa tutkitusti se, kuinka paljon kielen kanssa on tekemisissä (ks. Adamuti-Trache, 2013). Keskeistä on myös toiminnan ja vuorovaikutuksen merkityksellisyys, oikea-aikainen tuki sekä yksilön toimijuuden vahvistaminen (van Lier, 2007). Näihin kaikkiin opettajat kiinnittivät huomiota toiminnassaan.

Kielitaidon merkitystä kotoutumisen edellytyksenä on painotettu (ks. Adamuti-Trache, 2013; St. John & Liubinienė, 2021; Sinkkonen & Kyttälä, 2014), mutta opettajat tiedostivat, ettei se yksin riitä kotoutumiseen. Tätä tukee Intke-Hernándezin (2015) tutkimus, jonka mukaan koko kotoutumisprosessia edistävät maahanmuuttajien rohkaisu ja tukeminen eri elämäntilanteilla (ks. Intke-Hernández, 2015). Kotoutumiskoulutus jakaa nämä samat tavoitteet (ks. OPH, 2022). On siis merkittävä huomio, ettei kielitaito yksin takaa yhteiskuntaan osalliseksi pääsyä, vaan sen rinnalle kaivataan myös muita maahanmuuttajien kotoutumista tukevia toimia, kuten sen varmistamista, että heillä on pääsy merkityksellisiin yhteisöihin ja toimintaan, joissa kielitaidon on mahdollista kehittyä. Kotoutumismalleja ja -koulutuksia tulisikin kehittää sellaisiksi, että ne aidosti mahdollistaisivat kaksisuuntaisen integraation.

Kotoutuminen on moniulotteinen prosessi: Rakenteellisessa kotoutumisessa keskeistä on pääsy koulutusjärjestelmään ja työllistymiseen. Kulttuurisessa kotoutumisessa avainasemaan nousevat kielen oppiminen sekä uusien normien ja yhteisöjen arvojen ymmärtäminen. Vuorovaikutuksellinen kotoutuminen on uusien sosiaalisten suhteiden rakentamista, ja identifioiva kotoutuminen tuo puolestaan kokemuksen yhteenkuuluvuudesta ja tasa-arvoisesta osallisuudesta uudessa yhteiskunnassa (Heckmann, 2005; Saukkonen, 2013).

Opettajien kokemusten mukaan nämä kotoutumisen eri ulottuvuudet toteutuvat Äidit mukana -hankkeessa, jossa äidit osallistetaan yhteisön toimintaan. Etenkin länsimaiden ulkopuolelta tulleiden maahanmuuttajataustaisten äitien mahdollisuudet osallistua formaaliin koulutukseen tai ylipäättään yhteiskunnan toimintoihin voivat olla muita vähäisempiä, ja heidän tarpeidensa ja aiemman koulutustaustansa huomioiminen edellyttää osallistavia koulutusmuotoja sekä pedagogiikan kehittämistä (Nieuwboer & van't Rood, 2016).

Maahanmuuttajataustaisten äitien kohdalla tulisikin tunnistaa uudenlaisia kielen oppimisen ja kotoutumisen konteksteja sekä keinoja tukea heidän osallisuuttaan ja oppimistaan (Intke-Hernandez, 2020).

Opettajat puhuivat aidon kohtaamisen merkityksestä kotoutumisprosessissa. Aito kohtaaminen liittyy vahvasti opettamiseen (Van Manen, 2016; Wihersaari, 2011), ja kohtaamalla äidit aidosti opettajat tukivat heidän koulunkäyntiään ja oppimistaan (ks. Maunonen-Eskelinen ym., 2005; Lee & Sheared, 2002). He huomioivat äitien läsnäolon luokassa suunnittelussa ja osallistamisessa, vaikka heitä oli ohjattu pitämään tunteja tavalliseen tapaan. Intke-Hernandez (2020) nostaa esiin, että maahanmuuttajaäitien osallisuus ja sosialisoituminen kielenkäyttäjyhteisöön kietoutuu emotionaalisen, sosiaalisen ja kielellisen tuen ympärille.

Nykyisessä hallitusohjelmassa (ks. Valtioneuvosto, 2023) maahanmuuttajille annetaan aiempaa enemmän vastuuta omasta kotoutumisestaan. Ohjelman mukaan kotoutumista tehostetaan, kotoutumisaikaa lyhennetään, pysyvän oleskeluluvan saamisen ehtoja tiukennetaan ja kotoutumista seurataan usein eri mittarein. Lisäksi hallitusohjelma nostaa esiin pyrkimyksen estää rinnakkaisyhdistysten muodostuminen, ja ohjelmassa korostetaan yhteiskuntaamme avoimena ja maahanmuuttajia kannustavana.

Hallitusohjelma siis vastuuttaa maahanmuuttajia omasta kotoutumisprosessistaan ja esittää merkittäviä tiukennuksia oleskelulupaprosesseihin, mikä ei nähdäksemme heijasta tutkimusperustaista näkemystä integraation kaksisuuntaisuudesta tai polarisaation ehkäisemisestä. Toteutettavissa uudistuksissa vastaanottavan yhteisön roolin tunnistavaa on se, että myös työpaikoille ja kolmannelle sektorille annetaan vastuuta kotoutumisesta, muun muassa kielikoulutuksen järjestämisestä, mutta konkreettisia velvoitteita ei esitetä.

Maahanmuuttajataustaisten kotiäitien työllistyminen on yksi keskeinen hallituksen tavoite (Valtioneuvosto, 2023). Toimenpiteeksi esitetään lasten laajempaa osallistumista varhaiskasvatukseen ja sitä, että vanhemmat voivat saada kotihoidontukea vasta usean vuoden asumisen jälkeen. Nämä rakenteelliset uudistukset voivat kannustaa äitejä kodin ulkopuolelle kouluttautumaan ja työllistymään, mutta ne voidaan nähdä myös eriarvoistavina, maahanmuuttajataustaisten vanhempien valinnan vapautta kaventavina. Tulee myös pohtia, ovatko ne riittäviä keinoja äitien toimijuuden tukemiseksi tai luovatko ne aidosti mahdollisuuksia päästä osalliseksi yhteiskuntaamme.

Polarisaatiota edistäväksi sekä yhteiskuntamme velvoitteistaan ja vastuistaan osittain vapauttavaksi voidaan tulkita hallitusohjelman linjaus luopua kotoutumisen polun alkuun liittyvästä alkukartoituksesta, jossa tarkastellaan maahanmuuttajien erilaisia taustoja, tarpeita



ja valmiuksia. Kuten kansainvälisesti (Nieuwboer & van't Rood 2016) on osoitettu, esimerkiksi luku- ja kirjoitustaidottomat kotiäidit tarvitsevat yhteiskuntaan kiinnittyäkseen koulutusmalleja, jotka huomioivat heidän aiemman koulutuksensa, kielitaitonsa ja valmiutensa, ja he tarvitsevat myös vastaan ottavia yhteisöjä, joissa he voivat kokea osallisuutta ja toimijuutta.

Hallitusohjelmassa todetaan kotoutumisen perustuvan kielen oppimiseen, työntekoon sekä yhteiskuntaamme perehtymiseen ja sen sääntöjen noudattamiseen. Tutkimuksemme osoittaa kohtaamisen tärkeyden onnistuneessa kotoutumisessa kielen oppimisen rinnalla. Hallitusohjelman kotoutumista koskevia linjauksia tulisikin kriittisesti tarkastella myös kohtaamisen mahdollisuuksien tarjoamisen näkökulmasta.

Aineisto oli suhteellisen pieni, mutta siihen nähden riittävä, että jo neljännessä haastattelussa alkoi aineistossa esiintyä saturaatiota. Tutkimuksen rajoitteeksi muodostuu käytetty puolistrukturoitu haastattelumuoto, jossa käsitellään vain haastattelurunkoon otettuja aiheita (Patton, 2015). On myös mahdollista, että haastateltavat pyrkivät antamaan sosiaalisesti mahdollisimman hyväksytyjä vastauksia, mikä saattaa heikentää tutkimuksemme luotettavuutta (Puusa, 2020).

Tutkimus tuotti tärkeää tutkimustietoa siitä, miten opettajat kielentävät kotouttajana toimimisen ja millaisia taitoja he kokevat työssään tarvitsevansa. Kielitaidon kehittymistä, kuten myös muita kotoutumisen ulottuvuuksia, voidaan tukea tehokkaasti maahanmuuttajalle merkityksellisessä ympäristössä. Lisäksi ajatus aidon kohtaamisen merkityksestä täydentää aiempaa kotouttamistutkimusta. Tutkimuksen havainnot ovat arvokkaita, sillä maahanmuuttajien määrän kasvaessa ja Äidit mukana -hankkeen kaltaisten mallien lisääntyessä on kriittisen tärkeää huolehtia siitä, että opettajilta löytyvät riittävät resurssit maahanmuuttajien opettamiseen ja kotoutumisen tukemiseen (Hökkä ym., 2011; OKM, 2022) pyrittäessä kohti yhdenvertaisuutta ilmentävää demokratiaa.

Kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevia oppilaita on yhä enemmän (Palkoaho, 2023; Mustonen ym., 2021). Meidän on varmistettava opettajille valmiudet opettaa moninaistuvassa maailmassa (Vigren ym., 2022). Kotouttamisohjelman (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2016) toimenpiteissä suositellaan, että opettajankoulutuksen sisältöjä tarkistetaan ja maahanmuuttajien parissa tehtävässä työssä tuetaan opettajia. Suomalaisen yhteiskunnan tulisi vastata koulujen yhä kasvavaan kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen (ks. OKM, 2022) sekä tarjota tulevaisuuden opettajille sellaista tietoa ja taitoa, joita maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevät opettajat ovat ilmaisseet tarvitsevansa.

## LÄHTEET

- Aalto, E. (2019). Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration. *JYU Dissertations* 158. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7950-8>
- Abdulla, A. (2017). Readiness or resistance? Newly arrived adult migrants' experiences, meaning making, and learning in Sweden. *Linköpings universitet*.  
<https://doi.org/10.3384/diss.diva-142934>
- Adamuti-Trache, M. (2013). Language acquisition among adult immigrants in Canada: The effect of premigration language capital. *Adult Education Quarterly*, 63(2), 103–126.  
<https://doi.org/10.1177/0741713612442804>
- Alba, R., Sloan, J., & Sperling, J. (2011). The integration imperative: The children of low-status immigrants in the schools of wealthy societies. *Annual Review of Sociology*, 37, 395–415. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150219>
- Alfred, M. V. (2005). Overlooked in academe: What do we know about immigrant students in adult and higher education? *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 19(1), 4–14. <https://doi.org/10.1002/nha3.10203>
- Alisaari, J., & Heikkola, L. M. (2020). Kielellisesti vastuullista pedagogiikkaa ja oppilaan tukemista: Suomalaisten opettajien käsityksiä kielen merkityksestä opetuksessa. *Kasvatus* 51(4), 395–408. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201148084>
- Atkinson, D. (toim.) (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. Taylor & Francis.
- Banulescu-Bogdan, N. (2020). *Beyond work: Reducing social isolation for refugee women and other marginalized newcomers*. Transatlantic Council on Migration.
- Bijl, R., & Verweij, A. (2012). *Measuring and monitoring immigrant integration in Europe*. Integration.
- Çelikaksoy, A., & Wadensjö, E. (2015). *De ensamkommande flyktingbarnen och den svenska arbetsmarknaden*. The Stockholm University.

Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2003). The complementarity of language and other human capital: Immigrant earnings in Canada. *Economics of Education review*, 22(5), 469–480. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00037-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00037-2)

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>

Eduskunta (19.12.2022). Eduskunnan täysistunto. Pöytäkirja 145/2022. [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Poytakirja/Sivut/PTK\\_145+2022.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Poytakirja/Sivut/PTK_145+2022.aspx)

Eilola, L. (2023). Aikuisten luku- ja kirjoitustaitoon tukea tarvitsevien suomenopiskelijoiden vuorovaikutuskompetenssi ja sen kehittyminen luokkahuoneen ja arjen vuorovaikutustilanteissa. Tampereen yliopisto.

EMN (European Migration Network) (2022). Integration of migrant women – National report of Finland. [https://emn.fi/wpcontent/uploads/2022/11/EMN\\_Maahanmuuttajanaisten-kotoutuminen\\_2022\\_EN\\_FI\\_NETTI.pdf](https://emn.fi/wpcontent/uploads/2022/11/EMN_Maahanmuuttajanaisten-kotoutuminen_2022_EN_FI_NETTI.pdf)

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3. painos). Teachers College Press.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE.

Heckmann, F. (2005). Integration and integration policies: IMISCOE network feasibility study. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-192953>

Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N. C., Lantolf, J. P., Mackey, A., & Talmy, S. (2014). Bridging the gap. *Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361–421. <https://doi.org/10.1017/S027226311400003>

Hyökki, L. (2019). Sosiokulttuurisen tiedon ja tunnustuksen rooli kaksisuuntaisessa kotoutumisessa: Esimerkinä musliminaisten päähuivin käyttö. *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019*, 221.

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

Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. (2011). Toimijuuden tilat ja tunnot: opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 141–160). WSOY.

Iikkänen, P. (2017). The use of language in migrant stay-at-home parents' process of integration: Experiences of inclusion and exclusion. *Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 121–142. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104587>

Iikkänen, P. (2020). The role of language in integration. A longitudinal study of migrant parents' trajectories. *JYU Dissertations*.

Intke-Hernández, M. (2015). Stay-at-home mothers learning Finnish. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside (toim.), *Adult language education and migration. Challenging agendas in policy and practice* (s. 119–127). Routledge.

Intke-Hernandez, M. (2020). Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta. *Helsingin yliopisto*.

Intke-Hernandez, M. (2021). Kahvikupposen verran osallisuutta. *Tempus*, 2021(01).

Intke-Hernandez, M., & Holm, G. (2015). Migrant stay-at-home mothers learning to eat and live the Finnish way. *Nordic Journal of Migration Research*, (5)2, 75–82. <https://doi.org/10.1515/njmr-2015-0012>

IOM (2012). International Organization for Migration. IOM and migrant integration. [https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/migrated\\_files/What-We-Do/docs/IOM-DMM-Factsheet-LHD-Migrant-Integration.pdf](https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/migrated_files/What-We-Do/docs/IOM-DMM-Factsheet-LHD-Migrant-Integration.pdf)

Karayilan, S., Wallin, A., Harju-Autti R., & Eskola J. (2017). Kielitaito – avain moneen lukkoon. Maahanmuuttajien näkemyksiä kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää, & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä. Perusteema ja 11 muunnelmaa* (s. 171–195). Tampere University Press.

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

Kiviholma, S., & Karhunen, H. (2022). Systematic review of active labor market policies' effects on immigrants' employment. *Publications of the Ministry of Economic Affairs and Employment* 2022:27.

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

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

Kärkkäinen, K. (2017). *Learning, teaching and integration of adult migrants in Finland* [Doctoral dissertation]. University of Jyväskylä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 594. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7212-7>

Laine T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (4. painos) (s. 28–45). PS-kustannus.

Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>

Larja, L. (2019). *Maahanmuuttajanaiset työmarkkinoilla ja työmarkkinoiden ulkopuolella*. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus. Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10 (s. 28–42). Työ- ja elinkeinoministeriö.

Lee, M. Y., & Sheared, V. (2002). Socialization and immigrant students' learning in adult education programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (96), 27–36. <https://doi.org/10.1002/ace.76>

Lesonen, S. (2020). *Valuing variability: dynamic usage-based principles in the L2 development of four Finnish language learners*. *Groningen Dissertations in Linguistics* 184. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-94-034-2675-4>

Lilja, N., Eilola, L., Jokipohja, A.-K. & Tapaninen T. (toim.) (2022). *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollisuudet*. Vastapaino.

Lucas, T., & Villegas, A.-M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice* 52(2), 98–109.

<https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>

Maahanmuuttovirasto (2023). Sanasto. Keskeisiä maahanmuuttoon liittyviä termejä.

[https://migri.fi/sanasto#M\\_fi](https://migri.fi/sanasto#M_fi)

Maunonen-Eskelinen, I., Kaikkonen, L., & Clayton, P. (2005). Counselling immigrant adults at an educational institution. Teoksessa M. Launikari & S. Puukari (toim.), *Multicultural guidance and counselling: Theoretical foundations and best practices in Europe* (s. 265–286). Institute for Educational Research and CIMO.

May, S. (2017). Language education, pluralism, and citizenship. Teoksessa T. L. McCarty & S. May (toim.), *Language policy and political issues in education* (s. 2–16). Springer.

McAuliffe, M., & A. Triandafyllidou (toim.) (2022). *World migration report 2022*.

International Organization for Migration (IOM).

Mustonen, S. (2015). Käytössä kehittyvä kieli: Paikat ja tilat suomi toisena kielenä - oppijoiden teksteissä. *Jyväskylän Studies in Humanities*, (255).

Mustonen, S., Reiman, N., Bogdanoff, M., Vaarala, H., & Tarnanen, M. (2021). Opettajat aikuisten maahanmuuttajien perustaitoja kehittämässä. *Aikuiskasvatus*, 41(3), 208–221.

<https://doi.org/10.33336/aik.111577>

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.

Nieuwboer, C., & van't Rood R. (2016). Learning language that matters: A pedagogical method to support migrant mothers without formal education experience in their social integration in Western countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 51, 29–40.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.01.002>

OAJ. Opettajien ammattijärjestö (2019). *Kotoutumiskompassi 2019*.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/kotoutumiskompassi-2019/>

OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164087/OpettajankoulutuksenKehittamisohjelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

muotoili: suomi

muotoili: suomi

muotoili: suomi

Kentän koodi muuttunut

- OPH. Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- OPH. Opetushallitus (2022). Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2022.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kotoutumiskoulutuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf)
- Padilla, A. M. (2004). Quantitative methods in multicultural education research. Teoksessa J. A. Banks, & C. A. Banks (toim.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 127–145). Jossey-Bass.
- Palkoaho, M. (20.1.2023). ”Oppilaat puhuvat keskenään englantia.” *Helsingin Sanomat*, A22.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. painos). SAGE.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Dialogia, 115–162.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, 25–40.
- Pöyhönen, S., Suni, M., & Tarnanen, M. (2019). Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä: aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Vastapaino.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E. M., Virtanen, A., & Pihlaja, L. (2010). Osallisena Suomessa: Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. *Soveltavan kielentutkimuksen keskus*.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472–481.  
<https://doi.org/10.1177/1745691610373075>.

Saukkonen, P. (2013). Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Gaudeamus.

Schubert, C. (2013). Kotoutumisen psykologiaa. Teoksessa A. Alitolppa- Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.), *Olemme muuttaneet ja kotoudumme, maahanmuuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä* (s. 63–77). Väestöliitto.

Sinkkonen, H. M., & Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183.

St. John, O., & Liubinienė, V. (2021). “This is not my world”. Essential support strategies for newly arrived adult immigrants learning Swedish. *Sustainable Multilingualism*, (18), 85–110. <https://doi.org/10.2478/sm-2021-0005>

Suni, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>

Suni, M., & Tammelin-Laine, T. (2020). Language and literacy in social context. Teoksessa J. K. Peyton, & M. Young-Scholten (toim.), *Teaching adult immigrants with limited formal education: Theory, research and practice*. *Multilingual Matters*, 11–29.

Swaminathan, R., & Alfred, M. V. (2001). Strangers in the mirror: Immigrant students in the higher education classroom. *Adult Learning*, 12/13 (4/1). <https://doi.org/10.1177/104515950101200408>

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)

Teräs M., & Kilpi-Jakonen E. (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.), *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 184–202). Gaudeamus.

THL. Terveystieteiden tutkimuskeskus (2022). Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus: kotoutuminen ja osallisuus. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/kotoutuminen-ja-osallisuus>



Tilastokeskus (2022). Ulkomaan kansalaiset.

<https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>

Tilastokeskus (2023). Syntyvyys laski ennätyksellisen alas – kokonaishedelmällisyysluku mittaushistorian matalin. <https://www.stat.fi/uutinen/syntyvyys-laski-ennatyksellisen-alas-kokonaishedelmallisyysluku-mittaushistorian-matalin>

Työ- ja elinkeinoministeriö (2016). Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja.

<https://tem.fi/documents/1410877/3506436/Valtion+kotouttamisohjelma+vuosille+2016-2019.pdf>

Työ- ja elinkeinoministeriö (2020). Maahanmuuttajien kotouttaminen edellyttää yhdenvertaisuutta ja yhteistyötä. <https://tem.fi/maahanmuuttajien-kotouttaminen>

Ukkola, A., & Metsämuuronen J. (2023). Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana. Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020. Julkaisut 1:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Valtioneuvosto (2020). Valtioneuvoston tiedote 21.1.2020. Maahanmuuttajien onnistunut kotoutuminen on monen tekijän summa. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410877/maahanmuuttajien-onnistunut-kotoutuminen-on-monen-tekijan-summa>

Valtioneuvosto (2021). Kotoutumisen sanasto yhdenmukaistaa kotoutumiseen liittyvien käsitteiden käyttöä. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410877/kotoutumisen-sanasto-yhdenmukaistaa-kotoutumiseen-liittyvien-kasitteiden-kayttoa>

Valtioneuvosto (2023). Maahanmuutto- ja kotoutumisasiätyyky. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. <https://valtioneuvosto.fi/hallitukset/hallitusohjelma#/10/3>

Van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 245–259). Oxford University Press.

Van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 46–65. <https://doi.org/10.2167/illt42.0>

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

Vigren, H., Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2022). Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education* (114), 103689. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103689>

Virta, A., & Tuittu, A. (2020). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.), *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu.

Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8310-3>

Yijälä, A., & Luoma, T. (2018). "En halua istua veronmaksajan harteilla, haluan olla veronmaksaja itse": Haastattelututkimus maahanmuuttajien työmarkkinapoluista ja työnteon merkityksestä heidän hyvinvoinnilleen. *Tutkimuksia* 2018:2. Helsingin kaupunginkanslia. [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/18\\_06\\_20\\_Tutkimuksia\\_2\\_Yijala\\_Luoma.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/18_06_20_Tutkimuksia_2_Yijala_Luoma.pdf)

Äidit mukana (2021). <https://aiditmukana.fi>