



MAIJA YLI-JOKIPII – INKERI RISSANEN – ELINA KUUSISTO

Oman äidinkielen opettaja osana koulu yhteisöä

Yli-Jokipii, Maija – Rissanen, Inkeri – Kuusisto, Elina. 2022. OMAN ÄIDINKIELEN OPETTAJA OSANA KOULUYHTEISÖÄ. *Kasvatus* 53 (4), 350–363.

Tässä artikkelissa tarkastellaan oman äidinkielen (OÄK) opettajien kokemuksia osallisuudesta työyhteisössä. Teoreettisena viitekehystenä on kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka. Artikkelin perustuu kyselyaineistoon (N=47), joka on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin hyödyntäen Atlas.ti-ohjelmaa. OÄK-opettajien osallisuus vaihtelee: jotkut kuuluvat työyhteisöönsä kiinteästi, kun taas toiset ovat ulkopuolisia, vieraita, joita yhteisö ei kutsu mukaan. Osallisuutta rakentavat myönteinen vuorovaikutus ja OÄK-opettajan ammattitaidon hyödyntäminen koulu yhteisön hyväksi. Osallisuutta heikentävät kielteinen tai olematon vuorovaikutus sekä OÄK-opettajan työn väheksyminen. Myös arjen rakenteet vaikeuttavat osallisuuden kehittymistä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että koulujärjestelmämme julkilausuttu moninaisuuden tunnustamista ja hyödyntämistä painottava arvopohja ei välttämättä näy koulujen käytänteissä ja arjen vuorovaikutuksessa. Koulujen kieli- ja kulttuuritietoista toimintakulttuuria tulee tarkastella myös eri ammattiryhmien olemassaolon, näkymisen ja aseman näkökulmasta.

Asiasanat: kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka, koulu yhteisö, oman äidinkielen opettajat, osallisuus, vuorovaikutus

Oman äidinkielen opetus osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmadiskussit (ks. esim. Opetushallitus 2014, 2019) ovat alkaneet painottaa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa, jonka keskiössä on koulutuksellisen yhdenvertaisuuden edistäminen. Assimilaation ideaaleista on siirrytty eri kulttuuristen ja kielellisten identiteettien tukemisen vaateisiin. Vähemmistöjen toiseuttamista pyritään välttämään, jolloin moninaisuus nähdään kaikkien oppilaiden ominaisuutena ja suomalaisuus kuvataan monien kulttuurien ja kielten muovaamaksi (Ziliacus, Paulsrud & Holm 2017). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monikielisyys sekä oman kielen opetus esitetään rikkautena ja oman kielen osaamista halutaan tukea: ”Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan aktiivisen monikielisuuden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen” (Opetushallitus 2014, 463).

Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka (*culturally relevant* tai *responsible pedagogy*) edistää opiskelunvalmiuksia, kykyä työskennellä erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa sekä ymmärrystä yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutuksesta ihmisten toimintaan ja mahdollisuuksiin (Ladson-Billings 2014). Oman äidinkielen (OÄK) opettajia voidaan tarkastella kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan toteuttajina (OÄK-opettajat subjekteina), mutta samaan aikaan heidän asemaansa ja osallisuuteensa kouluyhteisössä vaikuttavat koulun kieli- ja kulttuuritietoiset käytänteet (OÄK-opettajat objekteina). Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden ja opettajien osaamisen huomioimista, näkyväksi tekemistä ja tukemista tarvitaan, kun tavoitteena on edistää kaikkien kouluyhteisön jäsenten yhdenvertaisia mahdollisuuksia tuntea osallisuutta – ja menestyä työssään tai opinnoissaan (Gay 2018; Ladson-Billings 2014; Rissanen 2021).

OÄK:n järjestelmällinen opetus koulukontekstissa on yksi keskeinen tekijä monikielisten oppilaiden koulumenestyksessä ja myönteisen identiteetin kehittymisessä (Cummins 2000; Cummins & Early 2011; Helot & Young 2002; Thomas & Collier 2002). Sitä voidaan pitää olennaisena osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa. Koulumenestykseen ei ole vaikutusta, jos äidinkieltä käytetään vain kotona tai muissa epämuodollisissa tilanteissa (Agirdag & Vanlaar 2018). Kouluympäristössä tapahtuva melko vähäinenkin äidinkielen opiskelu sen sijaan vaikuttaa myönteisesti sekä äidinkielen kehittymiseen että koulukielen osaamiseen ja yleiseen koulumenestykseen (Ganuza & Hedman 2019; Regering 2019).

Keskeinen rakenteellinen tekijä kulttuurisesti ja kielellisesti vastuullisten kouluyhteisöiden kehittämisessä on opettajakunnan moninaisuus; kielellisiin, kulttuurisiin ja katsoimuksellisiin vähemmistöihin kuuluvien opettajien merkitystä kouluissa ovat tuoneet esiin myös suomalaiset rehtorit (Rissanen 2021). Vaikka Suomessa vähemmistöihin kuuluvia opettajia on vielä verrattain vähän, OÄK-opettajat tuovat oman uskonnon opettajien ohella kielellistä ja etnistä moninaisuutta opettajakuntaan. Suomalaisten maahanmuuttajataustaisten opettajien on kuitenkin melko vaikea pätevyitä työhönsä (Koskinen-Sinisalo 2015; Pyykkö 2017), eikä heidän asemansa työelämässä ole itsestään selvästi yhdenvertainen, vaan he kohtaavat ennakkoluuloja ja jopa epäasiallista kohtelua (Rissanen 2020).

Kansainvälisellä tutkimuskentällä vähemmistöihin kuuluvien opettajien roolia pidetään merkittävänä erityisesti kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kouluun kiinnittymisen ja opiskelumenestyksen kannalta (Hedman & Magnusson 2021). Silti ajatus vähemmistöihin kuuluvan opettajan roolista aina ja automaattisesti ratkaisevana tekijänä vähemmistöoppilaiden koulumenestyksessä on naiivi ja yksinkertaistava (Carrington & Skelton 2003; Cherng & Halpin 2016). Kieli- ja kulttuurivähemmistöjä edustavat opettajat toi-

mivat lisäksi usein niin sanottuina kulttuuritulkkeina, jotka auttavat sekä oppilaita että huoltajia toimimaan yhteistyössä valtakulttuurista edustavan koulun kanssa. Vähemmistöihin kuuluvat opettajat eivät kuitenkaan ole yksi yhtenäinen ryhmä, eivätkä kaikki heistä ole halukkaita ottamaan kulttuuritulkkin roolia ja tehtäviä, joita ei useinkaan ole erikseen resursoitu. Heidän oletetaan edistävän oppilaiden osallisuutta kouluissa, mutta heidän omiin kokemuksiinsa osallisuudesta ei juuri ole kiinnitetty huomiota. Näin ollen on tarpeen tutkia, miten vähemmistöihin kuuluvat opettajat kokevat asemansa koulussa. (Cooper, Denner & Lopez 1999; Ishimaru ym. 2016; Mantel 2022; Santoro 2015.)

Tässä tutkimuksessa osallisuudella (*belongingness*) tarkoitetaan kokemusta, jossa yksilöllä on myönteisiä, pysyviä tai pitkäaikaisia vuorovaikutussuhteita, jotka perustuvat osapuolten väliseen kiinnostukseen toistensa hyvinvoinnista. Osallisuus on yksi ihmisen luontaisista perustarpeista, ja sen puuttuminen sekä tunne ulkopuolisuudesta vaikuttavat yksilöön haitallisesti. (Baumeister & Leary 1995.) Osallisuuden kokemus on tärkeää sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta; koulu yhteisö, jossa opettajat kokevat osallisuutta, pystyy tukemaan myös oppilaiden osallisuuden rakentumista (ks. esim. Nislin & Pesonen 2019; Pesonen, Rytivaara, Palmu & Wallin 2021). On niin ikään havaittu, että keskeinen opettajan osallisuutta rakentava tekijä on kollegan ammattitaidon kunnioittaminen ja että välinpitämätön suhtautuminen puolestaan heikentää sitä (Pesonen ym. 2021).

Vähemmistöihin kuuluvia opettajia pidetään usein oppilaiden osallisuuden tukijoina kouluissa. Heidän työssään tiedetään kuitenkin olevan samoja haasteita kuin pienryhmäisten uskontojen opettajilla: opetusryhmät ovat usein hyvin heterogeenisiä niin oppilaiden iän kuin taitotasonkin puolesta, ja oppitunnit sijoittuvat usein muun koulupäivän ulkopuolelle, jopa eri kouluun kuin oppilaan muut tunnit. Haasteita tuottavat myös oppimateriaalien saatavuus ja soveltavuus, ja opettajalla saattaa olla useita kouluja, joissa hän työskentelee päivän

aikana. (Oman äidinkielen opettajat ry 2019; Piippo 2016; Rissanen, 2014, 2020; Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017.)

OÄK-opettajien osallisuuden tai osattomuuden kokemuksia ei ole aiemmin tutkittu Suomessa. Vastaamme tähän tutkimustarpeeseen selvittämällä, millaiset tekijät vaikuttavat OÄK-opettajien osallisuuden kokemukseen työyhteisössä.

Oman äidinkielen opetus Suomessa ja muualla Euroopassa

Suomen monikielisten asukkaiden määrä on viimeisten 30 vuoden aikana kasvanut voimakkaasti: Vuonna 1990 Suomessa asui noin 25 000 henkilöä, joiden äidinkieli oli muu kuin suomi, ruotsi tai saame, muodostaen noin 0,45 prosenttia koko maan väestöstä. Vuonna 2020 Suomen väestöstä jo noin 7,8 prosenttia puhui äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea. (Tilastokeskus 2021.) Kuntaliiton teettämän selvityksen mukaan muuta kuin suomea, ruotsia ja saamea kotikielenään puhuvan väestön määrä nelinkertaistui vuosina 2000–2019 (Kuntaliitto 2020). OÄK-opetusta tälle väestöryhmälle on suomalaisissa kouluissa tarjottu tietyin ehdoin vuodesta 1987 alkaen. Aluksi kotikielen opetusta annettiin vain pakolaistaustaisille lapsille, mutta vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetus laajeni koskemaan kaikkia monikielisiä oppilaita. Vuonna 2004 OÄK-opetus muutettiin vapaaehtoiseksi sekä opetuksen järjestäjälle että oppilaalle itselleen. (Latomaa 2007.)

Kansallisissa selvityshankkeissa on tarkasteltu OÄK-opetustarjontaa ja opetukseen osallistumista, kelpoisten opettajien määriä ja opetuksen hyviä käytänteitä (Pyykkö 2017; Tainio & Kallioniemi 2019). OÄK-opetuksen tarjonta ja toteutus vaihtelevat suuresti eri koulutuksen järjestäjien välillä, ja erityisesti ruotsinkielisissä kouluissa OÄK-opetusta on tarjolla vain harvoin (Hellgren, Silverström, Lepola, Forsman & Slotte 2019). Vain alle puolet opetukseen oikeutetuista osallistuu opetukseen (Tainio & Kallioniemi 2019).

TAULUKKO 1. Oman äidinkielen oppilasmäärät 2016 ja 2020 sekä oppilasmäärän muutos, 10 suurinta kieliryhmää

Kieli	Oppilasmäärä syksyllä 2016	Oppilasmäärä syksyllä 2020	Oppilasmäärän muutos
<i>venäjä</i>	5016	5619	+606
<i>arabia</i>	1791	3300	+1509
<i>somali</i>	2333	2281	-52
<i>viro</i>	1480	1634	+154
<i>englanti</i>	700	1223	+523
<i>albania</i>	916	902	-14
<i>kiina</i>	549	850	+301
<i>kurdi</i>	451	574	+123
<i>espanja</i>	487	563	+76
<i>persia/farsi</i>	463	494	+31
Kaikki OÄK-oppilaat	18175	22014	+3866

Taulukossa 1 näkyvät kymmenen suurimman kielen oppilasmäärät vuonna 2016, jolloin tämän artikkelin tutkimusaineisto on kerätty, ja vuoden 2020 tilastot sekä oppilasmäärien muutos näissä kielissä. (Opetushallitus 2022.) Taulukossa 1 on nähtävissä, että oppilasmäärät ovat lisääntyneet huomattavasti lähes kaikissa suurimmissa kieliryhmissä ja että samanlainen muutos koskee OÄK-opetukseen osallistuvien oppilaiden määrää yleensäkin. Vuonna 2020 OÄK-opetusta järjesti 84 kuntaa, ja opetusta annettiin yhteensä 57 kielessä. Opetukseen osallistui kaikkiaan 22014 oppilasta.

Jokaisella on Suomen perustuslain (1999, 17 §) mukaan oikeus ylläpitää ja kehittää omaa äidinkieltään. Suomessa ei kuitenkaan osata nähdä eri äidinkieliä osana kansallista kielivariantoa (Pyykkö 2017). Tämä ilmenee muun muassa siinä, että oman äidinkielen opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista ja että järjestelyihin ei ole kansallista kehystä. OÄK-opetusta ei myöskään merkitä perusopetuksen lukuvuosi- tai päättötodistukseen, vaan siitä saa erillisen todistuksen (Opetushallitus 2014).

OÄK-opetusta voidaankin lähestyä kahdella eri tavalla: joko oppiaineena muiden rinnalla,

jolloin sillä on itsessään arvo ja merkitys, tai muiden aineiden tukiaineena, jonka pääasiallinen tehtävä on tukea koulun opetuskielen ja muiden oppiaineiden oppimista (Hedman & Rosén 2020). OÄK-opetuksen sijoittuminen varsinaisen tuntikehyksen ulkopuolelle ja opetuksen toteuttamisen jääminen järjestäjän harkinnan varaan korostaa oppiaineen asemaa tukiaineena. OÄK-opetuksen virallisena tavoitteena on kuitenkin aktiivinen monikielisyys, kiinnostus elinikäiseen kielitaidon kehittämiseen sekä kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan, ja keskeistä on yhteistyö muiden oppiaineiden kanssa (Opetushallitus 2014).

Joitakin hyviä OÄK-opetuksen käytänteitä on tunnustettu. Esimerkiksi Espoossa OÄK-opetusta järjestetään keskellä koulupäivää ja hyödynnetään opettajien ammattitaitoa monin tavoin monikielisten oppilaiden tukemisessa. Turussa OÄK-opettajia täydennyskoulutetaan säännöllisesti, ja heidän työsuhteensa ovat pääosin vakiintuneita. Siellä tarjotaan OÄK-opetuksen lisäksi omakielistä opetusta, joka on oppiainesisältöjen opettamista joko samanaikaisopetuksena tai erillisessä ryhmässä oppilaiden omalla kielellä. (Pyykkö 2017.)

OÄK-opettajan työhön ei ole määritelty erillisiä kelpoisuusehtoja. Valtaosa työnantajista vaatii aineenopettajakelpoisuutta, jonka voi Suomessa kuitenkin saavuttaa vain pienessä osassa omana äidinkielenä opetettavista kielistä (Pyykkö 2017). Kymmenen suurimman omana äidinkielenä opetettavan kielen opettajista eniten kelpoisia oli englannin (89 % vastanneista), venäjän (79 %), espanjan (71 %) ja viron (55 %) opettajista. Arabian, kiinan, somalin ja vietnamin opettajista alle neljäsosa täytti kelpoisuusvaatimukset, ja albanian, thain sekä kurdin opettajista yksikään ei ollut kelpoinen (ks. myös Taulukko 2). Näin ollen kelpoisuuteen liittyvät tekijät saattavat luoda epätasa-arvoista asetelmaa OÄK-opettajien ja muiden opettajien välille. (Tainio & Kallioniemi 2019.)

OÄK-opetusta annetaan myös muissa Pohjoismaissa. Ruotsissa OÄK-opetus on järjestetty osana perusopetusta, jolloin OÄK-opettajan työnkuvaan kuuluu sekä kielen opettamista että oppilaan muun oppimisen tukemista omalla kielellä (ks. esim. Ganuza & Hedman 2019; Vuorenpää & Zetterholm 2020). Norjassa opetus on rajattu sen mukaan, miten oppilaiden kielitaito koulun opetuskielessä on kehittynyt, ja Tanskassa OÄK-opetusta annetaan vain EU:n virallisissa kielissä (Alisaari ym. 2022; Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah 2019). Islannissa oppilaille on lain mukaan oikeus oman äidinkielenensä kehittämiseen ja kaikkia opettajia ohjataan tukemaan oppilaiden monikielisyttä (Ministry of Education, Science and Culture 2020); opetuksesta Islannissa vastaa Móðurmál-järjestö yhteistyössä koulutuksen järjestäjien kanssa (Móðurmál 2022).

Myös saksankielisessä Euroopassa OÄK-opetus on usein yhteiskunnan järjestämää, joskin esimerkiksi Saksassa käytännöt ja järjestämisen vastuut vaihtelevat osavaltioittain (Mediendienst Integration 2020). Sveitsissä OÄK-materiaaleja on tuotettu julkisen rahoituksen turvin, mutta oppituntien rahoituksesta vastaavat konsulaatit tai kansalaisjärjestöt sekä joissain tapauksissa myös lasten vanhemmat itse (Zurich University of Teacher Education 2022).

Itävallassa kaikilla oppilaille on lain mukaan oikeus opiskella omaa äidinkieltään (Bundesministerium 2022). Useissa muissa maissa opetus on lähinnä maahanmuuttajajärjestöjen tuottamaa ja muistuttaa tästä näkökulmasta enemmän harrastustoimintaa kuin koulua.

OÄK-opetukseen liittyvää tutkimusta on tehty Suomessa melko hajanaisesti ja vasta 2000-luvulta lähtien. Keskeisiksi kompastuskiviksi OÄK:n toteutuksessa on tunnistettu paikallistason vaihtelevat käytänteet, kieli-kohtaisten opetussuunnitelmien puuttuminen, opettajien puutteelliset koulutustutkimusväylät sekä perheiden vaihteleva sitoutuminen opetukseen (Piippo 2016). OÄK:n käyttö koulukontekstissa oppiaineen tuntien ulkopuolella näyttää jäävän vähäiseksi (Tarnanen ym. 2017). Tikkasen (2010) tutkimuksen mukaan oppilaiden mahdollisuudet osallistua OÄK-opetukseen eivät ole yhdenvertaiset ja opetukseen liittyvissä säädöksissä sekä ohjeistuksissa on epäjohton mukaisuuksia. Kyckling, Vaarala, Ennser-Kananen, Saarinen ja Suur-Askola (2019) ovat niin ikään havainneet, että OÄK-opetuksen saavutettavuudessa on suuria haasteita.

Tutkimusaineisto, osallistujat ja analyysi

Tutkimusaineisto kerättiin OÄK-opettajilta vuosien 2016–2017 vaihteessa suomenkielisenä sähköisenä kyselynä e-lomakeohjelman avulla. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Yli-Jokipii) loi kyselylomakkeen aikaisempien tutkimusten pohjalta saadakseen lisätietoa OÄK-opettajan työstä ja sen reunaehdoista mahdollisimman laajasti. Kyselylomaketta testattiin ensin kahdella kohderyhmään kuuluvalla vastaajalla, ja pilotoinnista saadun palautteen perusteella lomaketta muokattiin selkeämmäksi. Kyselylomakkeen laadinnassa vastaajien anonymitettiin kiinnitettiin erityistä huomiota: suoria tunnistetietoja ei kerätty, ja taustatietoja kysyttiin hyvin niukasti, sillä tietoja yhdistelemällä olisi ollut mahdollista tunnistaa vastaajat.

Kyselyssä selvitettiin opettajien koulutus- taustaa, työskentelyolosuhteita, kokemuk- sia työyhteisöstä, työtehtäviä sekä opettajien omia ajatuksia työstään ja sen merkitykses- tä. Lomakkeessa oli sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä, joiden avulla oli tarkoitus kartoittaa OÄK-opettajien työtä laajasti. Tässä artikkelissa tarkastellaan ainoas- taan kyselyssä olleita avoimia kysymyksiä, jot- ka käsittelivät vastaajien kokemuksia työyhtei- söstä: osallistuminen työyhteisön tapahtumiin, kollegiaalinen avunanto, yhdenvertainen koh- telu sekä kokemukset työyhteisöstä.

Kyselyä jaettiin sosiaalisessa mediassa OÄK-opettajien, eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opettajien ja Poiju-kuntakoordinaattoriver- koston Facebook-sivujen kautta. Kyselyyn vas- tasi määräaikaan mennessä 49 henkilöä, mutta kaksi vastaajaa oli jättänyt vastaamisen kesken, joten analyysiin otettiin vain 47 vastaajan otos. OÄK-opettajista ei ollut tarkkaa tilastotietoa aineistonkeruun aikana, mutta kansallisen

koulutuksen arviointikeskuksen selvitykseen vuonna 2021 osallistui 154 OÄK-opettajaa (Venäläinen & Metsämuuronen 2021)

Taulukosta 2 käy ilmi, että tutkimukseen osallistui eniten viron, venäjän, arabian ja per- sian eli farsin kielen opettajia. Nämä kielet ovat myös suurimpien maahanmuuttajakielten jou- kossa Suomessa (Tilastokeskus 2021). Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 21:n eri kie- len opettajia (ks. Taulukko 2). Osa vastaajista ilmoitti opettavansa useampaa kuin yhtä kiel- tä, mikä selittää epäsuhdan taulukossa ole- vien kielten ja vastaajien lukumäärän välil- lä. Kymmenellä vastaajalla oli vakituinen työsuhde, mutta muut olivat määräaikaissa työsuhteissa. Hieman yli puolet vastaajista oli sivutoimisessa OÄK-opettajan työsuhteessa ja hieman alle puolet päätoimisessa. Suurin osa vastaajista ilmoitti äidinkielekseen muun kuin suomen. Kaksi vastaajaa puhui äidinkie- lenään suomea, ja yksi vastaajista ilmoitti suo- men lisäksi myös toisen äidinkielen.

TAULUKKO 2. Vastaajien opetettava kieli

Opetettava kieli	Vastaaja n	Opetettava kieli	Vastaaja n
<i>Eurooppalaiset kielet</i>	29	<i>Lähi-idän ja Afrikan kielet</i>	18
<i>viro</i>	6	<i>arabia</i>	4
<i>venäjä</i>	5	<i>persia/farsi</i>	4
<i>espanja</i>	3	<i>dari</i>	3
<i>albania</i>	2	<i>paštu</i>	2
<i>italia</i>	2	<i>somali</i>	2
<i>kreikka</i>	2	<i>turkki</i>	2
<i>saksa</i>	2	<i>kurdi</i>	1
<i>unkari</i>	2		
<i>bulgaria</i>	1	<i>Kaukoidän kielet</i>	7
<i>englanti</i>	1	<i>kiina</i>	3
<i>puola</i>	1	<i>thai</i>	2
<i>ranska</i>	1	<i>japani</i>	1
<i>romania</i>	1	<i>vietnam</i>	1
<i>ei tietoa</i>	1	yhteensä	55

Aineisto analysoitiin laadullisen sisällön-analyysin keinoin (Elo & Kyngäs 2008) käyttäen apuna Atlas.ti-ohjelmaa. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja poimi aineistosta yhteensä 281 alkuperäisilmaisua, jotka kuvasivat OÄK-opettajien kokemuksia työyhteisössä toimimisesta ja siihen kuulumisesta. Nämä alkuperäisilmaukset olivat lauseita, virkeitä tai laajempia yhtenäisen ajatuksen sisältäviä kokonaisuuksia, joita vertailemalla rakennettiin aineistolähtöisesti kategorioita ja yläkategorioita (Elo & Kyngäs 2008).

Analyysissä hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota siten, että analyysin edetessä kategorioita ja niiden nimeämisestä käytiin kaikkien kirjoittajien kesken useita keskusteluja, ja niiden pohjalta päädyttiin lopulliseen kategorisointiin ja rajauksiin (Aalto & Puusa 2020). Kategorioiden avulla pyrittiin luomaan tarkka kuva tutkittavasta ilmiöstä (Elo & Kyngäs 2008): OÄK-opettajan osallisuudesta työyhteisössä osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista koulua.

Analyysissä tunnistettiin osallisuuden kokemusta rakentavia ja heikentäviä tekijöitä, jotka voitiin jakaa kolmeen kategoriaan: 1) työhön liittyvä ammatillinen vuorovaikutus, 2) työhön suoraan liittymätön sosiaalinen vuorovaikutus sekä 3) rakenteelliset tekijät. Lopulliset kategoriat alakategorioineen on esitelty tarkemmin taulukossa 3. Kategorioiden esittelyssä hyödynnetään niiden keskeisiä sisältöjä kuvaavia aineisto-esimerkkejä, jotka on identifioitu kullekin vastajalle annetun juoksevan numeroinnin mukaan.

OÄK-opettajien osallisuuden kokemukseen vaikuttavat tekijät

OÄK-opettajien kokemukset olivat kahtalaisia: esiin nousi sekä osallisuutta että ulkopuolisuutta kouluyhteisössä. Osallisuuden kokemukseen vaikuttivat työhön liittyvä vuorovaikutus, sosiaalinen vuorovaikutus ja työn rakenteelliset tekijät (ks. Taulukko 3).

Työhön liittyvä vuorovaikutus

Taulukon 3 ensimmäinen kategoria kuvaa työhön liittyvää vuorovaikutusta. Opettajien koke-

muksissa vastavuoroinen ammatillinen tuki kouluyhteisössä näyttäytyi merkittävämpänä yksittäisenä osallisuutta rakentavana tekijänä. Tämä tuki ilmeni muun muassa vastavuoroisena avun antamisena oppilasasioissa, opetuksen suunnittelussa ja koulun arkisissa käytännöissä, esimerkiksi askartelumateriaalien tai työvälineiden etsimisessä.

Osallisuutta rakensi myös kokemus ammatillaiseksi tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Tämän kategorian alle koodattiin OÄK-opettajien ilmaukset siitä, että heihin suhtaudutaan tasaveroisina opetusalan ammattilaisina, joilla on yhtäläiset oikeudet, velvollisuudet ja mahdollisuudet toimia kouluyhteisössä. OÄK-opettajan ammatillisen erityisosaamisen arvostaminen ja hyödyntäminen tuotti merkityksellisiä osallisuutta rakentavia kokemuksia (ks. myös Pesonen ym. 2021), joista seuraavassa pari esimerkkiä:

[muut opettajat kysyvät minulta] taustatietoja siitä, miten minun ja heidän yhteiset oppilaat pärjäävät omassa äidinkielessä. Tärkeä tieto mm. lukihäiriön diagnosoinnissa. (# 36.)

S2-opettajat tekevät mielellään yhteistyötä, joku opettaja on kehunut, että oppilaan suoritukset suomen kielessä tms. aineessa on parantunut sen jälkeen, kun oppilas on osallistunut OÄK-opetukseen (# 31).

Näiden kouluyhteisön vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden lisäksi OÄK-opettajien osallisuutta rakentaviin tekijöihin kuului myös kokemus OÄK-opettajien yhteisössä koetusta vastavuoroisesta ammatillisesta tuesta. Erityisesti opettajat, joilla oli opetusta monessa eri koulussa viikon tai jopa päivän aikana, kokivat kuuluvansa eniten OÄK-opettajien yhteisöön. Työn erityispiirteiden ymmärtäminen ja työhön liittyvien ajatusten sekä ideoiden jakaminen on saman työnkuvan jakavien kesken luontevaa.

Suurin osa osallisuutta rakentavasta ammatillisesta vuorovaikutuksesta koostui kokemuksesta normaalista ja asiallisesta kanssakäymisestä. OÄK-opettajat olivat kuitenkin kohdan-

TAULUKKO 3. OÄK-opettajien osallisuuden kokemusta rakentavat ja heikentävät tekijät

	OSALLISUUTTA RAKENTAVA	F=162	OSALLISUUTTA HEIKENTÄVÄ	F=129
		f		f
TYÖHÖN LIITTYVÄ VUORO- VAIKUTUS F=135	Vastavuoroinen ammatillinen tuki kouluyhteisössä	45	Kokemus epätasa-arvoisesta kohtelusta	18
	OÄK-opettajan asiantuntijuuden arvostaminen ja hyödyntäminen	14	Ei ammatillista vuorovaikutusta kouluyhteisössä	13
	Ammattilaiseksi tunnistaminen ja tunnustaminen	13	OÄK-opettajan ammattiroolin kyseenalaistaminen	12
	Vastavuoroinen ammatillinen tuki OÄK-yhteisössä	7	Jättäytyminen työyhteisön ulkopuolelle	9
			Kielteinen asenne OÄK-opetusta kohtaan	4
SOSIAALINEN VUORO- VAIKUTUS F=76	Ystävällinen ja avoin ilmapiiri	30	Vuorovaikutuksen puuttuminen	35
	Vuorovaikutus henkilökohtaisissa tai työhön liittymättömissä asioissa kouluyhteisössä	5	Syrjivä vuorovaikutus	6
RAKENTEEL- LISET TEKIJÄT F=80	Työyhteisön [koulun] yhteiset kokoukset ja koulutukset	19	Työaikaan liittyvät tekijät	20
	Työyhteisön vapaa-ajan tapahtumat	10	Työjärjestelyt [työtilat, oikeudet, esihenkilö]	9
	Kieleen tai kulttuurin liittyvät teemapäivät tai tapahtumat	7	Kokemus työyhteisön puuttumisesta	3
	Kodin ja koulun yhteistyö	7		
	Työyhteisön [OÄK-] kokoukset ja koulutukset	5		

neet myös osallisuutta heikentäviä tekijöitä. Vastauksissa näkyi kokemus epätasa-arvoisesta kohtelusta, jolloin OÄK-opettaja sivuutettiin kokonaan esimerkiksi asioista tiedottamisessa ja muutostilanteissa: ”Ei ole mitään yhteistyötä muiden kanssa. Jos on huono kokemus, niin se oli silloin, kun luokkani muutti toiseen kerrokseen ja kirjani ja tavarani olivat hukkuneet.” (# 24.) Osa opettajista kuvasi, etteivät he olleet kouluyhteisössä lainkaan ammatillisessa vuorovaikutuksessa koulun muiden opettajien kanssa. OÄK-opettajat kokivat olevansa varsin yksin, sillä he saattoivat tavata muita opettajia verrattain harvoin.

OÄK-opettajat kohtasivat työyhteisössä myös tilanteita, joissa OÄK-opetus tai heidän ammattiroolinsa opettajana kyseenalaistettiin:

Minun työtäni ei arvosteta ja oppilaan luokanopettaja ei kannusta oppilasta osallistumaan OÄK-tunnille (# 22).

Monesti tuntuu, ettei työtämme oteta kovin vakavasti, sitä pidetään jonkinlaisena toissijaisena puuhasteluna. Tuntuu, että meitä ei pidetä ”oikeina” opettajina. (# 48.)

OÄK-opettajat itse tiedostivat, että oppiaineen rooli perusopetusta täydentävänä oppiaineena on erilainen kuin opetussuunnitelman varsinaisten oppiaineiden, mutta he toivoivat silti tulevansa kohdatuiksi yhdenvertaisina opettajakollegoina. Negatiiviset kokemukset johtivat joidenkin opettajien kohdalla siihen, että he itse jättäytyivät kokonaan työyhteisön ulkopuolelle.

Sosiaalinen vuorovaikutus

Toinen vuorovaikutuskategoria, sosiaalinen vuorovaikutus (ks. Taulukko 3), viittaa kanssakäymiseen aiheissa, jotka eivät suoraan liity työhön ja sen tematiikkaan; osallisuutta rakentavat kokemukset kuvaavat sen sijaan tilanteita, joissa vastaaja oli kokenut tulleeensa nähdyksi ja kohdatuksi ihmisenä. Aineistosta poimittiin ystävällisestä ja avoimesta ilmapiiristä kertovia mainintoja. Ne kuvaavat monia vuorovaikutuksen tapoja ja tilanteita, joissa kollega kohdattiin luontevasti sekä myönteisesti ja OÄK-opettaja tunsu olonsa kotoisaksi sekä viihtyisäksi työyhteisössä.

OÄK-opettajat kokivat aineiston perusteella vain harvoin, että työyhteisössä oli syntynyt aitoja ystävyysuhteita, joissa vuorovaikutusta tapahtui myös henkilökohtaisella tasolla ja joka ulottui myös työn ja työajan ulkopuolelle. Näiden mainintojen vähyyden saattaa kertoa siitä, että OÄK-opettajat eivät tavanneet muita opettajia riittävän usein tai säännöllisesti muodostaakseen työpaikan ulkopuolelle yltäviä ihmissuhteita.

Sosiaalinen vuorovaikutus liittyi myös osallisuutta heikentäviin kokemuksiin. Valtaosa näistä vastauksista viesti ulkopuolisuuden kokemuksesta. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että OÄK-opettajaa ei tervehditty tai että hän itse sai aina olla aloitteellinen, jos halusi synnyttää vuorovaikutusta muiden kanssa. Osa vastaajista oli kokenut myös suoranaista syrjivää tai epäasiallista käytöstä kollegoiden taholta. Vaikka tähän kategoriaan kuuluvia vastauksia ei ollut määrällisesti paljon, kokemukset ovat varsin voimakkaita: ”Yhdessä koulussa luokanvalvoja, jonka luokassa minulla oli tunteja, sanoi, että minun oppilaani varastavat tavaroita hänen oppilaidensa pulpeteista. Se ei ole totta.” (# 11.)

Rakenteelliset tekijät

Kolmansina osallisuuden kokemukseen vaikuttavina tekijöinä näyttäytyivät rakenteelliset tekijät (ks. Taulukko 3). Osallisuutta rakentavia rakenteellisia tekijöitä olivat esimerkiksi työyhteisön kokoukset ja koulutukset, joihin moni vastaaja kertoi osallistuvansa mahdolli-

suuksien mukaan. Osallisuutta rakensivat myös OÄK-työyhteisön kokoukset ja koulutukset. On huomattava, että kokoukset sekä esimerkiksi VESO-koulutukset kuuluvat kaikkien päätöimisten opettajien velvollisuuksiin. Työnantaja ei kuitenkaan välttämättä varmista, että kiertävä, usein iltapäivällä muun koulupäivän jälkeen opettava OÄK-opettaja pystyy aikataulullisesti näihin osallistumaan. Vapaa-ajan epämuodolliset tapahtumat, kuten virkistyspäivät ja pikkujoulut, ovat tärkeä osa työyhteisön ilmaisiin luomisessa. Vastauksissa oli jonkin verran mainintoja myös näihin osallistumisesta.

Aineiston perusteella osallisuutta rakentavia tekijöitä olivat myös kieleen ja kulttuuriin liittyvät teemapäivät tai muut tämän kaltaiset tapahtumat, jolloin OÄK-opettajat ja heidän osaamisensa voidaan ottaa luontevasti mukaan työyhteisön toimintaan. Tällaisesta toiminnasta oli aineistossa joitakin mainintoja. Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden näkymistä koulussa teemapäivien tai juhlien kautta on kuitenkin kritisoitu voimakkaasti joissakin kulttuurienvälisen kasvatuksen lähestymistavoissa (ks. esim. Gorski 2008). Osa kritiikistä liittyy nimenomaan teemapäivien toteuttamiseen enemmistöjen toimesta ja vähemmistöjä toiseuttavilla tavoilla, jolloin vähemmistöjä edustavien opettajien näkökulmat ja kokemukset eivät ole välttämättä ole riittävästi esillä.

Kodin ja koulun yhteistyö oli melko vähän esillä opettajien vastauksissa, vaikka OÄK-opettajan rooliin sisältyy usein kielellisen ja kulttuurisen tulkin tai välittäjän tehtäviä. Joitakin mainintoja aineistosta löytyi, esimerkiksi seuraavat kommentit:

Käännän huoltajille viestejä tai soitan heille (jos tarvitaan tietoja), olen koulun ja perheiden välillä joskus tukihenkilö tai otan yhteyttä (kun perheessä ei osata suomea) (# 23).

Kollegat pyytävät, että soitan oppilaiden vanhemmille ja selitän heille opetukseen liittyviä asioita omalla kielellä. Joskus he pyytävät käännöksiä omalla kielellä. (# 10.)

Nämä tehtävät ovat sellaisia, jotka saattavat merkittävästi sujuvoittaa kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta. Aineiston perusteella työyhteisö näytti kuitenkin hyödyntävän tätä mahdollisuutta melko vähän. Usein maahanmuuttajaperheiden kanssa kommunikointiin tilataan tulkki, mutta OÄK-opettajan vahvuutena saattaa olla maahanmuuttajaperheen kulttuurisen taustan ymmärtäminen. Toisaalta joskus ongelmia aiheutuu myös siitä, että vähemmistöön kuuluvan opettajan oletetaan käyttävän työaikaansa näihin tehtäviin ilman erillistä resurssia tai hänen oletetaan haluavan profiloitua koulussa vähemmistöstuksensa kautta (Mantel 2022; Rissanen 2020). Varsinaisia tulkkaustehtäviä ei aineistossa mainittu, vaan OÄK-opettaja toimi suullisessa viestinnässä ilman toista opettajaa. OÄK-opettajat tuntuivat kuitenkin tekevän jonkin verran käännoستهتviä.

OÄK-opettajien osallisuutta heikentävistä rakenteellisista tekijöistä suurin osa liittyi työaikaan, sillä OÄK-tunnit sijoittuvat koulupäivän jälkeiseen, usein myöhäiseen ilta-päivään. Huomattavaa on, että kyselyssä ei ollut työaikaan liittyviä kysymyksiä lainkaan, mutta silti lähes puolet opettajista toi asian esille. Lisäksi vastauksissa näkyi se, että opettajalla oli useita kouluja jopa saman päivän aikana, mikä tekee työstä haastavan: ”Yleensä minulla ei ole aikaa mihinkään – tulen kouluun, pidän tunnin ja juoksen toiseen paikkaan” (# 40).

Työjärjestelyihin liittyi osallisuutta heikentäviä tekijöitä, esimerkiksi oman työtilan tai kulkuoikeuksien puuttuminen. OÄK-opettajia ei nähty yhdenvertaisina työyhteisön jäseninä, vaan heitä saatettiin kohdella jopa asiatomasti:

Eräissä koulussa ilmoitettiin, että avaimia ei voi kaikille [OÄK-]opettajille antaa ja ovea ei avata. Ehdotettiin, että OÄK-opettajat kerääntyvät bussipysäkillä ja tulevat kaikki kerralla kouluun -- (# 37.)

Kerran eräältä luokalta oli viety kaikki tuolit ja kun kysyin eräältä opelta, hän vastasi tyyliä, että voimme istua lattialle (# 50).

OÄK-opettaja on usein koulussa eri aikaan kuin muut opettajat, mikä kertoo myös aikaan ja tilaan liittyvistä tekijöistä osana koulujenkin valtarakenteita. OÄK-tuntien pitämistä varten ei myöskään ole välttämättä varattu vakituista tilaa, tai tätä tilaa ja sen käyttöoikeutta eivät kaikki koulu-yhteisössä tunnusta. (From 2020.) Rakenteiden varjoon piilotetut asenteet heikentävät osallisuuden kokemusta, sillä ne korostavat OÄK-opettajan asemaa järjestelmän laitamilla tai jopa ulkopuolella.

Pohdinta

Tässä tutkimusotteeltaan laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin, millaiset tekijät vaikuttavat OÄK-opettajan kokemuksiin osallisuudesta ja kuulumisesta työyhteisöihinsä. Havainnot OÄK-opettajien voimakkaastikin toisistaan poikkeavista kokemuksista koulu-yhteisöissä ovat linjassa aiempiin tutkimustuloksiin, joiden mukaan OÄK-opettajien ja oman uskonnon opettajien asemassa on suuria koulukoh-taisia eroja (Rissanen 2020, 2021).

Tutkimuksen perusteella positiivisena tuloksena voidaan pitää sitä, että suuri osa OÄK-opettajista kokee työyhteisöissään ainakin jossain määrin osallisuutta. Osallisuutta rakentavat esimerkiksi OÄK-opettajan ammattitaidon hyödyntäminen koko koulu-yhteisön hyväksi sekä arjen vuorovaikutus. Yli puolet vuorovaikutukseen liittyvistä maininnoista kuvasivat myönteisiä tilanteita, jotka rakensivat osallisuuden kokemusta. Havainto tukee aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä huomioita siitä, että opettajien osallisuutta rakentaa erityisesti työyhteisön myönteinen ilmapiiri (Skaalvik & Skaalvik 2011).

Osallisuutta heikensivät kielteinen tai ole-maton vuorovaikutus sekä OÄK-opettajan työn väheksyminen. Vastauksissa näkyi myös syrjivää ja yhteisöstä ulos sulkevaa kohtelua. Lisäksi arjen rakenteisiin liittyi tekijöitä, jotka vaikeuttivat osallisuuden rakentamista. Näistä tekijöistä merkittävimpiä ovat OÄK-tuntien sijoittuminen usein koulupäivän alkuun tai loppuun sekä opettajan matkustaminen työ-

päivän taukojen aikana usein koulusta toiseen. Rakenteelliset tekijät, kuten työaika ja työtilat, tuottivat sekä ulkopuolisuuden että epätasa-arvoisuuden kokemuksia. Huomionarvoista on myös se, että vastaajista vain kymmenen oli vakituksessa työsuhteessa. Edellä mainittujen seikkojen on todettu lisäävän opettajien halua siirtyä pois opetusosalta (Skaalvik & Skaalvik 2011), jolloin ulkopuolisuuden kokemus heikentää työhyvinvointia ja motivaatiota. Tämän tutkimuksen aineistossa ei kuitenkaan ollut viitteitä siitä, että OÄK-opettajilla olisi erityisesti halua alanvaihtoon.

OÄK-opetuksen järjestäminen on tulkittavissa merkinä moniarvoisesta yhteiskunnasta. OÄK-opetusta ja OÄK-opettajien roolia kouluissa voidaan myös pitää tärkeänä rakenteellisena oppimisen yhdenvertaisuutta edistävän, kulttuurisesti ja kielellisesti vastuullisen kasvatuksen tekijänä. Tätä rakennetta kuitenkin haastavat tutkimuksemme tuloksien mukaan usein arjen käytänteet ja vuorovaikutus tai kouluyhteisöjen toimintakulttuurit. Työelämässä mukana olevien kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvien opettajien, kuten OÄK-opettajien, roolia tulisi vahvistaa muuttamalla rakenteita sellaisiksi, että ne paremmin mahdollistavat opettajien yhdenvertaisen osallistumisen koulun yhteiseen arkeen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) korostetaan kielellisen, kulttuurisen ja katsomuksellisen yhdenvertaisuuden edistämistä sekä todetaan, että koulun toimintakulttuuri näkyy selvimmin sen käytänteissä. Tässä tutkimuksessa tunnistettujen rakenteellisten haasteiden ratkaisemattomuuden vuoksi on syytä pohtia, onko kyse poliittisesta moniarvoisuusretoriikasta vai aidosta halusta rakentaa moniarvoista yhteiskuntaa (Ganuz & Hyltenstam 2020). Opetussuunnitelmadiskurssin ja kouluarjen käytänteiden välillä näyttääkin olevan vielä kiinni kurottavaa. Samansuuntaisia tuloksia ovat tuoneet esiin useat muut viimeaikaiset tarkastelut esimerkiksi opettajien asenteista (Alisaari ym. 2019; Alisaari, Hurme, Heikkola & Routarinne 2021; Riita-oja ym. 2017; Suuriniemi, Ahlholm & Salonen

2021) ja oppimateriaalien kielimaisemista (ks. esim. Suuriniemi & Satokangas 2021).

Kouluyhteisö tarvitsee lisää valmiuksia yhdenvertaisuutta tuottavaan vuorovaikutukseen sekä moninaisten yksilöiden ja identiteettien kohtaamiseen. Näitä valmiuksia voidaan kehittää sekä opettajankoulutuksessa että jo kentällä työskentelevien opettajien täydennyskoulutusten avulla. Opettajat, jotka jakavat koulun yhteisen arvopohjan, kokevat myös osallisuutta (Skaalvik & Skaalvik 2011). Osallisuutta kokevat opettajat puolestaan tukevat oppilaiden osallisuuden kokemusta (Pesonen ym. 2021), joka on keskeinen tavoite kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisessa pedagogiikassa (Gay 2018; Ladson-Billings 2014). OÄK-opettajan kompetenssin kannalta on keskeistä, että opettaja itse on päässyt osalliseksi yhteiskuntaan (Vuorenpää & Zetterholm 2020) ja että osallisuus työyhteisössä on maahanmuuttajataustaiselle opettajalle keskeinen yhteiskunnallista osallisuutta vahvistava tekijä (Rissanen 2020).

Yksi selvästi OÄK-opettajien osallisuutta vahvistava tekijä on heidän ammattitaitonsa ja osaamisensa hyödyntäminen kouluyhteisössä; työpanos, joka tukee oppilaiden oppimista ja hyvinvointia, vahvistaa myös vähemmistöihin kuuluvien opettajien omaa osallisuutta. Myös kieleen ja kulttuuriin liittyvät teemapäivät tai muut erilliset tapahtumat näyttävät OÄK-opettajien arvostamana tapana ottaa heidät mukaan kouluyhteisöjen toimintaan. Näiden vastuullinen toteuttaminen edellyttää kuitenkin kieli- ja kulttuuritietoisien pedagogiikan asiantuntijuutta, jotta teemapäivät eivät vahvista stereotyyppioihin perustuvia ja vähemmistöjä toiseuttavia käsityksiä (ks. Gorski 2016).

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia OÄK-opettajia tai kaikkia kouluja, sillä tutkimuksen aineistoon ja sen hankintaan liittyvät tekijät saattavat vinouttaa tulosta. OÄK-opettajista ei ollut aineistonkeruun aikaan kansallisen tason tilastotietoa, joten on mahdotonta tietää, kuinka hyvin kysely tavoitti vastaajat ja kuinka suuri osa Suomessa työskentelevistä OÄK-opettajista siihen vastasi. Vuonna 2021 tehtyyn kartoi-

tukseen (Venäläinen & Metsämuuronen 2021) osallistui 154 OÄK-opettajaa, joten tähän tutkimukseen osallistujien määrä (n=47) oli vain noin kolmannes tästä. Lisäksi on mahdollista, että kyselyyn vastasivat erityisesti opettajat, jotka haluavat nostaa työnsä epäkohtia esiin. Tutkimustulokset eivät tosin suoraan puolla tätä ajatusta, sillä osallisuutta tukevat kokemukset olivat aineistossa vahvasti esillä.

Kyselyaineiston vastaukset olivat kuitenkin melko lyhyitä eivätkä välttämättä anna koko kuvaa opettajien kokemuksista. Silti aineistoa voidaan pitää luotettavana ja sen perusteella saatua kuvaa opettajien kokemuksista relevanttina, koska tapaan järjestää OÄK-opetusta ei ole valtakunnallisesti tapahtunut oleellisia muutoksia aineistonkeruun jälkeen.

Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehityksessä tehdyt tutkimukset keskittyvät tyypillisesti oppilaiden näkökulmaan, mutta laajempien, koulu yhteisön kaikkien jäsenten osallisuutta huomioiden lähestymistapojen soisi yleistyvän. Vähemmistöihin kuuluvien opettajien osallisuutta koskeville tutkimuksille on jatkossakin tarvetta. Olisi esimerkiksi tarpeen tarkastella, miten OÄK-opettajat voivat omalla toiminnallaan rakentaa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista koulua. Aiheen parissa on tärkeä jatkaa ja kerätä tämän tutkimuksen jatkoksi laajempi haastatteluaineisto, jonka avulla OÄK-opettajien oma ääni pääsee entistä paremmin kuuluviin.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Agirdag, O. & Vanlaar, G. 2018. Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism* 22 (1), 123–137.
- Alisaari, J., Daugaard L. M., Dewilde, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Iversen, J., Kekki, N., Pesonen, S., Straszer, B., Warren, A. R. & Yli-Jokipii, M. 2022. Mother tongue education in four Nordic countries – problem, right or resource? *Julkaisematon käsikirjoitus*.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Cummins, N. & Acquah, E. O. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. *Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Alisaari, J., Hurme, T.-R., Heikkola, L. M. & Routarinne, S. 2021. Finnish teachers' beliefs about students' home language use. *Critical Multilingualism Studies* 9 (1), 46–76.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bundesministerium. 2022. Muttersprachlicher Unterricht. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:af897cab-0437-4a9f-b47f-afbb8aaa0293/VS9T_Muttersp_3937.pdf. (Luettu 21.1.2022.)
- Carrington, B. & Skelton, C. 2003. Re-thinking 'role models': Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Education policy* 18 (3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/02680930305573>
- Cherng, H.-Y. S. & Halpin, P. F. 2016. The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus white teachers. *Educational Researcher* 45 (7), 407–420. <https://doi.org/10.3102/0013189X16671718>
- Cooper, C. R., Denner, J. & Lopez, E. M. 1999. Cultural brokers: Helping Latino children on pathways toward success. *The Future of Children* 9 (2), 51–57. <https://doi.org/10.2307/1602705>
- Cummins, J. 2000. Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Cummins, J. & Early, M. (toim.) 2011. Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- From, T. 2020. Speaking of space: An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings. Helsinki studies in education 94. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6508-4>
- Ganuza, N. & Hedman C. 2019. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali–Swedish bilinguals. *Applied Linguistics* 40 (1), 108–131. <https://doi.org/10.1093/applin/amx010>
- Ganuza, N. & Hyltenstam, K. 2020. Modersmålsundervisningens framväxt och utveckling. Teoksessa B. Straszer & Å. Wedin (toim.) Modersmål, minoriteter och mångfald: I förskola och skola. Lund: Studentlitteratur, 37–78.
- Gay, G. 2018. Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. 3. painos. New York, NY: Teachers College Press.
- Gorski, P. C. 2008. Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education* 19 (6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>

- Gorski, P. 2016. Rethinking the role of "culture" in educational equity: From cultural competence to equity literacy. *Multicultural Perspectives* 18 (4), 221–226. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344>
- Hedman, C. & Magnusson, U. 2021. Constructing success and hope among migrant students and families. A mother tongue teacher's didactic narratives. *Language & Communication* 77, 93–105. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.01.003>
- Hedman, C. & Rosén, J. 2020. Modersmålsämnetns legitimitet i ett förändrat politiskt landskap: En analys av svensk riksdagsdebatt under 2010-talet. *Utbildning & Demokrati* 29 (3), 31–50.
- Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L. & Slotte, A. 2019. Hur hanteras två-och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018. Publikationer 8:2019. Helsingki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Helot, C. & Young, A. 2002. Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (2), 96–112. <https://doi.org/10.1080/13670050208667749>
- Ishimaru, A. M., Torres, K. E., Salvador, J. E., Lott, J. II, Cameron Williams, D. M. & Tran, C. 2016. Reinforcing deficit, journeying toward equity: Cultural brokering in family engagement initiatives. *American Educational Research Journal* 53 (4), 850–882. <https://doi.org/10.3102/0002831216657178>
- Koskinen-Sinisalo, K.-L. 2015. Pitkä tie: Maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 1606. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9960-9>
- Kuntaliitto. 2020. Väestönkehitys C23-kaupungeissa. C23-kaupunkien vieraskielisen ja ulkomaalaistustaisten väestön kehitys vuosina 2000–2019 sekä vieraskielisen väestön väestöennuste vuoteen 2040 saakka. <https://www.kuntaliitto.fi/tiedotteet/2020/kuntaliitto-selvittivieraskielisen-vaeston-maara-yli-kaksinkertaistuu-vuoteen-2040>. (Luettu 4.6.2020.)
- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & Suur-Askola, L.-M. 2019. Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7817-4>
- Ladson-Billings, G. 2014. Culturally relevant pedagogy 2.0: A.k.a. the remix. *Harvard Educational Review* 84 (1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3304-3>
- Mantel, C. 2022. Teachers with so-called migration background and the question of recognition: Experiences of fragility and hidden pedagogical potentials. *European Educational Research Journal* 21 (2), 265–277. <https://doi.org/10.1177/14749041211008327>
- Mediendienst Integration. 2020. Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf. (Luettu 4.2.2022.)
- Ministry of Education, Science and Culture. 2020. Guidelines for the support of mother tongues and active plurilingualism in schools and afterschool programs. <http://www.modurmal.com/guidelines-for-the-support-of-mother-tongues-and-active-plurilingualism-in-schools-and-afterschool-programs/>. (Luettu 22.1.2022.)
- Móðurmál. 2022. Móðurmál – the association on bilingualism. <https://www.modurmal.com/>. (Luettu 22.1.2022.)
- Nislin, M. & Pesonen, H. 2019. Associations of self-perceived competence, well-being and sense of belonging among pre-and in-service teachers encountering children with diverse needs. *European Journal of Special Needs Education* 34 (4), 424–440. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533093>
- Oman äidinkielen opettajat ry. 2019. Oman äidinkielen opetus Suomessa. Selvitys oman äidinkielen opettajien ja opetuksen tilanteesta. <http://www.ok-opet.fi/wp-content/uploads/2019/05/Oman-%C3%A4idinkielen-opetus-Suomessa.pdf>. (Luettu 22.1.2022.)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.docx. (Luettu 12.5.2020.)
- Opetushallitus. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019: 2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetus-suunnitelman_perusteet_2019.pdf. (Luettu 8.9.2022.)
- Opetushallitus. 2022. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetuksen osallistuneiden määrät. <https://www.oph.fi/fi/tilastot/maahanmuuttajien-koulutuksen-tilastot>. (Luettu 7.1.2022.)
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. 2021. Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (3), 425–436. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>
- Piippo, J. 2016. *Linguas maternas no ensino básico: Espanhol e português na área metropolitana de Helsingquia*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2674-0>
- Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:51. Helsingki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>

- Regeringen. 2019. För flerspråkighet, kunskapsutveckling och inkludering – modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål. SOU 2019:18. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/05/sou-201918/>. (Luettu 3.2.2022.)
- Riitaoja, A.-L., Kralovec, E., Layne, H., Liu, H., Orozco, R. & Paavola, H. 2017. Constructing norms and silences on power issues related to diversities displayed in school spaces. Teoksessa T. Itkonen & F. Dervin (toim.) *Silent partners in multicultural education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 51–76.
- Rissanen, I. 2014. Negotiating identity and tradition in single-faith religious education. A case study of Islamic education in Finnish schools. Münster: Waxmann.
- Rissanen, I. 2020. Negotiations on inclusive citizenship in a post-secular school: Perspectives of “cultural broker” Muslim parents and teachers in Finland and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64 (1), 135–150. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1514323>
- Rissanen, I. 2021. School principals’ diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education* 24 (3), 431–450. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599340>
- Santoro, N. 2015. The drive to diversify the teaching profession: Narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education* 18 (6), 858–876. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.759934>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27 (6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Suomen perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M. & Salonen, V. 2021. Opettajien käsitykset monikielisydestä: Heijastumia koulun kielipolitiikasta. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13, 44–69. <https://doi.org/10.30660/afinla.100518>
- Suuriniemi, S.-M. & Satokangas, H. 2021. Linguistic landscape of Finnish school textbooks. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1950726>
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9>
- Tarnanen, M., Kauppinen M. & Ylämäki A. 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyttä rakentamassa – näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. AFinAn vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75, 278–297. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60559>. (Luettu 23.9.2022.)
- Thomas, W. P. & Collier V. P. 2002. A national study of school effectiveness for language minority students’ long-term academic achievement. Center for Research on Education, Diversity and Excellence. <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2015/06/CollierThomasExReport.pdf>. (Luettu 23.9.2022.)
- Tikkanen S. 2010. Maasta sinä olet tullut. Kieli, koulutus ja yhdenvertaisuus – näkökulmia monikielisten oppilaiden äidinkielen opetukseen 2000-luvun Helsingissä. Opinnäytetyö. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25220/ONT%20-Tikkanen.pdf?sequence=1>. (Luettu 11.11.2021.)
- Tilastokeskus. 2021. Väestörakenne. Väestö kielen mukaan 1980–2021. http://www.stat.fi/til/vaerak/2021/vaerak_2021_2022-03-31_tau_001_fi.html. (Luettu 8.9.2022.)
- Venäläinen, S. & Metsämuuronen, J. 2021. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikutavuus -arvioinnin alustavat tulokset. Julkaisematon väliraportti. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Vuorenpää, S. & Zetterholm, E. 2020. Modersmålslärare – så mycket mer än språklärare. Teoksessa B. Straszer & Å. Wedin (toim.) *Modersmål, minoriteter och mångfald: I förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur, 303–327.
- Zilliacus, H., Paulsrud, B. & Holm, G. 2017. Essentializing vs. non-essentializing students’ cultural identities: Curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses* 12 (2), 166–180. <https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335>
- Zurich University of Teacher Education. 2022. Website with materials for lessons in heritage languages. <https://phzh.ch/en/Services/IPE/Newslist/2019/launch-hsk-website/>. (Luettu 22.1.2022.)

*Saapunut toimitukseen: 11.10.2021
Hyväksytyt julkaistavaksi: 4.5.2022*