

”Mä tiedän millainen vastuu mulla on Suomen yhteiskunnassa, tämän yhteiskunnan...”



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.130980>

”Mä tiedän millainen vastuu mulla on Suomen yhteiskunnassa, tämän yhteiskunnan kehittämisessä” – Oman äidinkielen opettajien yhteiskunnalliset tavoitteet ja yhteiskunnallinen toiminta

Maija Yli-Jokipii, Inkeri Rissanen & Elina Kuusisto

Tässä artikkelissa tarkastellaan monikielisen oppilaan oman äidinkielen (OÄK) opettajien yhteiskunnallista päämäärätietoisuutta yhteiskunnallisten tavoitteiden ja yhteiskunnallisen toiminnan näkökulmista. Tutkimus perustuu oman äidinkielen opettajien haastatteluihin (N=20), jotka on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen perusteella OÄK-opettajien yhteiskunnalliset tavoitteet voidaan jakaa kahteen pääryhmään: inklusiivisen yhteiskunnan rakentamiseen ja oman äidinkielen opetuksen rakenteiden kehittämiseen. Keskeiseksi osoittautuu opettajien halu lisätä maahanmuuttotaustaisten suomalaisten ymmärrystä yhteiskunnasta ja mahdollisuuksista toimia siinä. Opettajat osallistuvat yhteiskunnalliseen toimintaan monin eri tavoin koulu yhteisössä, kuntatasolla, yhdistystoiminnassa, puoluepolitiikassa ja tutkimuksen kentällä. Kokonaisuutena OÄK-opettajien yhteiskunnallinen päämäärätietoisuus ilmenee verrattain vahvana.

Johdanto

Artikkelissa tarkastellaan oman äidinkielen opettajien yhteiskunnallista päämäärätietoisuutta (civic purpose) opettajien yhteiskunnallisten tavoitteiden ja yhteiskunnallisen toiminnan näkökulmista. Perusopetusta täydentävä oppilaan oma äidinkieli (OÄK) on oppimäärä, jonka tehtävänä on tukea oppilaiden monikielisyyden kehitystä. Oppimäärä on tarkoitettu oppilaille, joiden äidinkieli tai jokin perheen kielistä on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Lisäksi oppimäärän mukaan voivat opiskella ne suomen-, ruotsin- tai saamenkieliset oppilaat, jotka osallistuvat ulkomailla hankitun kielitaidon ylläpito-opetukseen (Opetushallitus [OPH], 2014, s. 463).

Oman äidinkielen opettajien määrästä ei ole artikkelin kirjoittamisajankohtana saatavilla kansallista tilastotietoa, mutta jonkinlaista suuntaa opettajien määrästä antaa kansallinen selvitys, johon vastasi 154 oman äidinkielen opettajaa (Venäläinen ym., 2022). OÄK-opet-

tajat ovat opettajaryhmä, jolla on monella tavalla poikkeuksellisen asema suomalaisessa koulutusjärjestelmässä: ammattiin ei ole määritelty erikseen kelpoisuusvaatimuksia eikä varsinaista kelpoistavaa koulutusta ole tarjolla (Pyykkö, 2017). He ovat työelämässä usein eri asemassa kuin muut opettajat, sillä monien työsuhteet ovat vuodesta toiseen määräaika-aisia, opetusta on useissa kouluissa viikon tai jopa yksittäisen päivän aikana, opetusryhmät ovat hyvin heterogeenisiä, eikä valmista oppimateriaalia ole useinkaan saatavilla (Piippo, 2016; Tainio ym., 2019). Lisäksi OÄK-opettajat saattavat jäädä joko rakenteellisista syistä tai asenteiden vuoksi kouluyhteisössä ulkopuoliseksi, vieraileviksi toimijoiksi (Yli-Jokipii ym., 2022).

Monikielisten oppilaiden oppimiseen liittyvä tutkimus osoittaa, että OÄK-opetus on sekä oppimisen että kotoutumisen näkökulmasta tärkeää (Agirdag & Vanlaar, 2018; Ganuza & Hedman, 2019; Sierens ym., 2019). Myös esimerkiksi suomalaiset rehtorit pitävät OÄK-opetusta tärkeänä oppimisen ja kotoutumisen kannalta (Venäläinen ym., 2022). Tästä huolimatta oppimäärä näyttyy koulutusjärjestelmässämme marginaalisena: opetuksen järjestäminen on koulutuksen järjestäjille vapaaehtoista, ja järjestämiseen tarvittavat resurssit anotaan vuosittain Opetushallitukselta (OPH, 2023a). Oman äidinkielen opetusta on ollut tietyn ehdoin tarjolla vuodesta 1987. Aluksi oppimäärä kuului osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, mutta vuoden 2004 opetussuunnitelmaa laadittaessa perusopetuslakia tulkittiin eri tavoin kuin aiemmin, ja uuden tulkinnan nojalla oppimäärä siirrettiin varsinaisen perusopetuksen ulkopuolelle, perusopetusta täydentäväksi opetukseksi (Latomaa, 2007, s. 337). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetus on edelleen perusopetusta täydentävää opetusta. Siksi oppimäärä on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa liitteenä (OPH, 2014, s. 463–472), opetukseen osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista, ja arvosana kirjataan erilliseen todistukseen. Opetushallituksen tilaston mukaan vuonna 2022 oman äidinkielen opetukseen osallistui 22 113 oppilasta, mikä on alle puolet monikielististä oppilaista: Opetushallituksen tietopalvelu Vipusen mukaan vuonna 2022 muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea puhui äidinkielenään 70 104 oppilasta (Vipunen, 2023). Opetusta tarjosi 83 koulutuksen järjestäjää yhteensä 59 eri kielessä, ja suurimmat kieliryhmät olivat venäjä (5 507), arabia (3 184), somali (2 489) ja viro (1 283 oppilasta) (OPH, 2023b).

Tutkimuksessa on havaittu, että koulujen välillä on suuria eroja siinä, miten OÄK-opettajat kokevat kuuluvansa työyhteisöön. Kuulumisen kokemusta haastavat erityisesti arjen käytänteet ja vuorovaikutus sekä kouluyhteisöjen toimintakulttuurit, joissa OÄK-opettajille ei ole välttämättä tilaa. (Yli-Jokipii ym., 2022). Vaikka OÄK-opettajia jossain määrin työnnetään marginaaliin, on myös kouluja, joissa heidän merkitystään monikulttuuristen kouluyhteisöjen rakentajina pidetään keskeisenä ja heidän toimintansa kulttuuritulkkeina voidaan nähdä jopa eräänlaisena aktivistiroolina (Rissanen, 2021; Yli-Jokipii ym., 2022). Tässä artikkelissa tarkastelemme erityisesti sitä, miten opettajien tavoitteet ja toiminta rakentuvat kouluyhteisöä laajemmalle vaikuttavaksi yhteiskunnalliseksi päämäärätietoisuudeksi. Yhteiskunnallinen toiminta ymmärretään artikkelissa toiminnaksi, jonka avulla tavoitellaan yleistä tai yhteistä hyvää, ja toiminta on luonteeltaan tulevaisuuteen suuntaavaa ja rakentavaa (ks. Damon, 2008; Malin ym., 2015, Nieminen & Mankki, 2019).

Artikkelin aineistona ovat OÄK-opettajien haastattelut ($N=20$), joissa he kertovat työstään ja ajatuksistaan osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Haastattelujen alkuperäisenä tavoitteena oli selvittää OÄK-opettajien käsityksiä ja valmiuksia suhteessa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuulliseen pedagogiikkaan. Opettajien aktiivinen yhteiskunnallinen toiminta koulukentän ulkopuolella nousi aineistosta erilliseksi tarkastelun kohteeksi, sillä yhteiskunnallisen toiminnan teemat toistuivat voimakkaasti lähes kaikissa haastatteluissa.

”Mä tiedän millainen vastuu mulla on Suomen yhteiskunnassa, tämän yhteiskunnan...”

Tässä artikkelissa esittelemme ensin opettajan ammatin yhteiskunnallisuutta aiemman tutkimuksen kautta ja kuvaamme tutkimuskysymykset sekä aineiston. Tämän jälkeen kuvaamme analyysipolun ja esittelemme tutkimuksen tulokset. Artikkelin lopuksi pohdimme OÄK-opettajien osuutta ja rooleja inklusiivisen yhteiskunnan rakentamisessa.

Opettajat yhteiskunnallisina toimijoina

Opettajan ammatti nähdään jo lähtökohtaisesti vahvasti yhteiskunnallisena, ja koulutusjärjestelmän tehtävänä on sekä uusintaa että kehittää yhteiskuntaa (Juvonen & Toom, 2023, s. 122). Opettajan ammattietiikassa korostuu moraalinen ja yhteiskunnallinen sitoutuneisuus opetussuunnitelmaan kirjattuihin perusarvoihin (OAJ, 2023; Rissanen & Kuusisto, 2022). Tämä on luettavissa esimerkiksi vuonna 2017 julkaistussa Comeniuksen valassa (OAJ, 2023), jossa korostuvat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus opettajan ammattietiikan keskeisinä rakennuspuina. Opettajan ammatin yhteiskunnallisuuteen liittyy tietynlainen jännitteisyys: opettaja on yhteiskunnallinen toimija, jonka tehtävä oli pitkään toimia nimenomaan säilyttäjän ominaisuudessa. Uudempana virtauksena nousee esiin vaade yhteiskuntaa uudistavasta roolista ja kriittisyydestä olemassa olevia rakenteita kohtaan (Fornaciari, 2019, s. 196–197; Fornaciari & Juutilainen, 2023, s. 3; Juvonen & Toom, 2023, s. 124). Lisäksi koulutusjärjestelmälle asetetaan vaateita demokraatiakasvatuksesta (Kestilä-Kekkonen & Sipinen, 2024, s. 29; Korventausta, 2024, s. 45).

Tässä artikkelissa tarkastelemme sitä, millaista on OÄK-opettajien yhteiskunnallinen aktiivisuus. Aineiston analyysissä tukeudumme yhteiskunnallisen päämäärätietoisuuden (civic purpose) (Damon, 2008; Malin ym., 2015) käsitteeseen tarkastellessamme niitä yhteiskunnallisia tavoitteita ja toimia, joista opettajat kertoivat haastattelujen yhteydessä. Westheimer ja Kahne (2004) jakavat yhteiskunnallisen toiminnan kolmeen eri tyyppiin: henkilökohtaisen vastuun ottava kansalainen (personally responsible citizen), osallistuva kansalainen (participatory citizen) sekä oikeudenmukaisuutta korostava kansalainen (social-justice oriented citizen) (suomenkielinen muotoilu ks. Korventausta, 2024, s. 45), ja hyödynnämme tätä jakoa erityisesti artikkelin pohdintaosiossa, jossa vertaamme OÄK-opettajien yhteiskunnallista aktiivisuutta muiden suomalaisten opettajien yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen.

Yhteiskunnallinen päämäärätietoisuus tarkoittaa pyrkimystä vaikuttaa pitkäaikaisesti sitoutuen itsen ulkopuolella olevaan maailmaan yhteisöllisen, yhteiskunnallisen tai poliittisen toiminnan keinoin (Malin ym., 2015). Käsitteellä kuvataan vakaata, pitkäaikaista ja merkityksellistä tavoitetta ja toimintaa, jonka fokus on yksilön itsensä ulkopuolella (Damon ym., 2003). Käsite pohjautuu Viktor Franklin (2004) havaintoihin itsen ulkopuolelle sijoittuvien päämäärien merkityksestä. Yhteiskunnalliseen päämäärätietoisuuteen liittyy syvä ymmärrys niistä tekijöistä, jotka motivoivat opettajaa ammatissaan (Korthagen, 2004). Yhteiskunnallisesti päämäärätietoisien opettajan voidaan nähdä sitoutuneen edistämään oppilaiden kasvua sekä toimimaan kouluyhteisön ja laajemmin yhteiskunnan hyväksi. Näin ollen yhteiskunnalliseen päämäärätietoisuuteen liittyy määritelmällisesti myös kansalaisvaikuttamista (Hansen, 2007) sekä opettaja-aktivismia (Nieminen & Mankki, 2019).

Malinin ja kumppanien mukaan yhteiskunnallisen päämäärätietoisuuden kolme dimensiot ovat tavoitteet, toiminta ja motivaatio vaikuttaa itsen ulkopuolella olevaan maailmaan. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kahta ensimmäistä dimensiot eli OÄK-opettajien yhteiskunnalliseen päämäärätietoisuuteen liittyviä tavoitteita ja toimintaa.

Yhteiskunnallinen päämäärätietoisuus on lähellä opettaja-aktivismiin käsitettä (Nieminen & Mankki, 2019; Oyler ym., 2017). Opettaja-aktivismi voidaan käsittää huoleksi yhteiskunnallisista epäkohdista ja tahdoksi toimia vallitsevien käytäntöjen muuttamiseksi (Oyler ym., 2017). Nieminen ja Mankki (2019) ovat tarkastelleet tämän käsitteen kautta suomalaista opettajankoulutusta ja havainneet opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmissa pyrkimystä lisätä opettajaksi opiskelevien halua ja kykyä yhteiskunnalliseen osallistumiseen. He kuitenkin pohtivat sitä, millaisena kirjoitettu opetussuunnitelma aktualisoituu opiskelijoille ja millaisia asioita opiskelijat lopulta oppivat, ja pitävät erittäin tärkeänä, että opettajankoulutuksessa kiinnitetään tulevaisuudessa riittävästi huomiota opettajien yhteiskunnallisesti aktiivisen toiminnan vahvistamiseen.

Kuusisto ja Rissanen (2023) tarkastelevat opettajankoulutuksen merkitystä (tulevien) opettajien yhteiskunnallisten päämäärien kehittämisessä. He ovat havainneet, että suurin osa opettajaopiskelijoiden päämääristä oli välineellisiä ja yhteiskunnallisia tavoitteita oli suhteellisen vähän (Kuusisto & Rissanen, 2023). Kuusisto ja Rissanen (2023) ovat tarkastelleet tutkimuksessaan myös jo työssä olevien opettajien henkilökohtaisten elämänpäämäärien yhteyttä työhön liittyviin elämänpäämääriin, ja heidän aineistossaan opettajien yhteiskunnalliseen päämäärätietoisuuteen suuntautuva merkityksellisyys näyttäytyi vähäisenä. Valtaosa suomalaisten opettajien yhteiskunnalliseen toimijuuteen liittyvästä tutkimuksesta on tehty opettajaopiskelijoiden parissa (Juvonen & Toom, 2023; Kuusisto & Tirri, 2021). Työssä olevien opettajien yhteiskunnallista toimijuutta ovat tarkastelleet esimerkiksi Fornaciari (2020) sekä Fornaciari ja Juutilainen (2023). Opettajan ammatin yhteiskunnallisuus ja eettisyys näkyvät silti tutkimuksessa vielä melko vähän (Juvonen & Toom, 2023, s. 122).

Oman äidinkielen opetus on yksi osa suomalaisen koulutusjärjestelmän kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista eetosta, ja kielellinen ja kulttuurinen vastuullisuus näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yhtenä läpileikkaavana teemana (OPH, 2014). Ladson-Billingsin (2014) mukaan kulttuurisesti vastuullisessa pedagogiikassa keskeistä on koulutusjärjestelmien valtasuhteiden kyseenalaistaminen ja kriittinen tarkastelu. Vain siten on mahdollista luoda koulutusjärjestelmä, jossa kielellisillä ja kulttuurisilla vähemmistöillä on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua yhdenvertaisesti yhteisönsä toimintaan. Siksi pidämme tärkeänä tarkastella erityisesti vähemmistöryhmien opettajien yhteiskunnallisia tavoitteita ja toimintaa tavoitteiden toteuttamiseksi. OÄK-opettajien työtä ja toimintaa on tutkittu Suomessa toistaiseksi vain vähän, ja koska he ovat keskeinen osa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista koulutusjärjestelmää, haluamme tässä tutkimuksessa nostaa esiin OÄK-opettajien yhteiskunnallista päämäärätietoisuutta.

Tutkimuskysymys

Tässä tutkimuksessa pyrimme vastaamaan kysymykseen: Millä tavoin OÄK-opettajat ilmentävät yhteiskunnallista päämäärätietoisuutta? Tutkimuskysymys jakautuu kahteen alakysymykseen:

- 1) Millaisia yhteiskunnallisia tavoitteita OÄK-opettajilla on?
- 2) Millaista yhteiskunnallista toimintaa OÄK-opettajat harjoittavat?

Etsimme vastauksia laadullisen sisällönanalyysin keinoin, ja tarkastelemme löydöksiä yhteiskunnallisen päämäärätietoisuuden (Malin ym., 2015) viitekehyksessä.

”Mä tiedän millainen vastuu mulla on Suomen yhteiskunnassa, tämän yhteiskunnan...”

Aineistonkeruu ja analyysi

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdestakymmenestä puolistrukturoidusta haastattelusta, joiden teemana oli kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen koulu ja haastateltavien oma pedagoginen ajattelu ja toiminta. Aineisto on kerätty marraskuussa 2021 etähaastatteluina. Haastattelukutsu jaettiin OÄK-opettajien Facebook-sivuille sekä OK-opet ry:n sähköpostilistalle, ja halukkaat ilmoittivat kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen sähköisen lomakkeen avulla. Kaikki ilmoittautuneet päätettiin haastatella, jotta tutkimuksesta saataisiin mahdollisimman kattava¹. Tämän jälkeen 1. kirjoittaja oli yhteydessä kaikkiin ilmoittautuneisiin ($N=20$) ja sopi haastattelujen aikataulusta. Haastattelut tehtiin Zoomin välityksellä ja tallennettiin. Haastatteluista ja litteroinnista tekstimuotoon sanatasolla vastasi artikkelin 1. kirjoittaja. Aineistoa kertyi yhteensä 310 sivua (pistekoko 12, Times New Roman, riviväli 1,5).

Valtaosa haastatteluista tehtiin suomeksi. Kaksi haastattelua tehtiin haastateltavien toiveesta englanniksi, ja lisäksi joissain haastatteluissa käytettiin useampaa kuin yhtä kieltä, esimerkiksi suomea, englantia ja mahdollisesti muita kieliä tarpeen mukaan. Haastattelija pyrki rohkaisemaan haastateltavia kertomaan ja ilmaisemaan itseään mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti ja kohtelemaan haastateltavia pikemminkin tutkimuskumppaneina kuin tiedonlähteinä (ks. Alvesson, 2003, s. 169). Koska suuri osa haastateltavista puhui suomea toisena kielenä, haastatteluaineiston litterointivaiheessa korjattiin kontekstiin tukeutuen sellaiset kielivirheet, jotka vaikeuttavat ymmärrystä. Olemme kuitenkin halunneet säilyttää haastateltujen omaäänisen puheen muilta osin, sillä myös tutkimuksen kentällä on tärkeää kuulla monenlaista suomea ja säilyttää haastateltavien puhunta mahdollisimman autenttisenä. Tämä mahdollistaa sen, että lukija voi tehdä vaihtoehtoisia tulkintoja (Graneheim & Lundman, 2004, s. 110–111).

Haastateltavista 18 oli naisia ja 2 miehiä, ja opetettavia kieliä heillä oli yhteensä 13. Haastateltavat työskentelivät oman äidinkielen opettajina yhteensä kymmenellä eri paikkakunnalla. Kahdellatoista haastateltavalla oli täysi opettajankelpoisuus, joko luokan- tai aineenopettaja tai kaksoiskelpoisuus (LO + AO).

Aineistoesimerkeissä kuhunkin haastateltavaan viitataan haastattelun numerolla (# numero). Esimerkeistä on poistettu kaikki tieto, jonka perusteella vastaaja olisi mahdollista tunnistaa, esimerkiksi opetettava kieli ja kotikunta, sillä OÄK-opettajat ovat niin pieni joukko, että tietoja yhdistelemällä olisi mahdollista yksilöidä vastaajat melko helposti.

Aineisto analysoitiin Atlas.ti-ohjelman avulla aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalysoinnin keinoin (Elo & Kyngäs, 2008). Analyysi eteni osittain kehämäiseen tapaan, jossa aineisto ohjaa analyysikategorioiden muodostamista, mutta samalla teoria ja induktiivinen tarkastelu ovat osin rinnakkaisia ja lomittuvat analyysin edetessä tutkijan teoreettisen ymmärryksen vaikuttaessa aineiston tulkintaan. Aineistosta poimittiin ensin kaikki maininnat yhteiskunnallisista tavoitteista (tutkimuskysymys 1). Aineiston analyysissä pitäydettiin ilmisällöissä ja vältettiin ylitulkintaa (Graneheim & Lundman, 2004). Tässä auttoi tutkijatriangulaatio: artikkelin 1. kirjoittaja tunsu aineiston hyvin kerättyään ja litteroituaan sen, mutta analyysiyksiköiden ja -kategorioiden tarkastelu yhdessä kaikkien kolmen kirjoittajan kesken vahvisti analyysin luotettavuutta (Alvesson, 2003, s. 186). Artikkelin 1. kirjoittaja

¹ Kun haastattelujen tekemistä suunniteltiin, kuulumme useammalta taholta, että OÄK-opettajia voi olla vaikea saada haastatteluun ja että 10–15 haastateltavaa olisi jo todella hyvä määrä tätä tutkimusta ajatellen. Kävi kuitenkin toisin: kaksi tuntia haastattelukutsun julkaisemisen jälkeen haastateltavaksi oli jo ilmoittautunut kuusi OÄK-opettajaa, ja kahden viikon kuluessa ilmoittautuneita oli yhteensä 20.

on työskennellyt pitkään sekä kielenoppijoiden että oman äidinkielen opettajien parissa, joten hänen kokemuksensa kielellisesti vastuullisesta työskentelystä sekä aiempi ymmärryksensä OÄK-opettajien työstä ja sen eri puolista tuki analyysiä (Alvesson, 2003, s. 171–172; Graneheim & Lundman, 2004, s. 111).

Ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevat maininnat eli analyysiyksiköt jaettiin kahteen pääkategoriaan: *inklusiivisen yhteiskunnan rakentaminen* sekä *oman äidinkielen opetuksen kehittäminen*. Pää- ja alakategoriat sekä niiden esiintymisfrekvenssit on esitelty taulukossa 1. Toiseen tutkimuskysymykseen etsittiin vastauksia poimimalla aineistosta ilmaiset, joissa opettajat kuvasivat yhteiskunnallista toimintaansa. Toiminnasta muodostettiin viisi kategoriaa: koulu yhteisössä tapahtuva toiminta, yhdistystoiminta, kuntatason toiminta, puoluepoliittinen toiminta sekä tutkimustoiminta, ja ne on esitelty taulukossa 2. Artikkelin 1. kirjoittaja tuntee OÄK-opettajien työtä varsin laajasti, mikä tuki analyysiä ja auttoi erottamaan opettajien toiminnasta ne elementit, jotka eivät liity suoraan heidän työhönsä opettajina.

Tulokset

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksen tulokset siten, että vastaamme kumpaankin tutkimuskysymyksen alakysymykseen erikseen. Ensin tarkastelemme OÄK-opettajien sanoittamia yhteiskunnallisia tavoitteita ja sen jälkeen käsittelemme sitä toimintaa, jonka avulla opettajat pyrkivät toteuttamaan tavoitteitaan.

Millaisia yhteiskunnallisia tavoitteita OÄK-opettajilla on?

Haastatteluaineiston perusteella yksi keskeinen OÄK-opettajien yhteiskunnallinen tavoite oli *inklusiivisen yhteiskunnan rakentaminen* ($f=127$) (Taulukko 1). Tämä päämäärä on linjassa yhteiskunnallisen päämäärätietoisuuden ensimmäisen dimension kanssa: kyseessä on tietoinen pyrkimys osallistua yhteisön tai yhteiskunnan toimintaan ja kehittää sitä sekä auttaa ja tukea muita (Malin ym., 2015, s. 109).

OÄK-OPETTAJIEN YHTEISKUNNALLISET TAVOITTEET	$f=181$
Inklusiivisen yhteiskunnan rakentaminen	127
Yhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen	47
Moninaisuuden tuominen esiin resurssina	29
Koulu yhteisön kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääminen	28
Tiedon jakaminen huoltajille	23
OÄK-opetuksen rakenteiden kehittäminen	55
Oppimäärän aseman kehittäminen koulutusjärjestelmässä	37
Oppimäärän aseman vahvistaminen koulu yhteisössä	10
Opettajan tehtäväkuvan ja kelpoisuusehtojen kehittäminen	7

Taulukko 1. OÄK-opettajien yhteiskunnalliset tavoitteet.

Inklusiivista yhteiskuntaa OÄK-opettajat pyrkivät rakentamaan esimerkiksi kasvattamalla oppilaita suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi ($f=47$). He perustelivat tätä tavoitetta sekä oppilaiden että yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta ja nostivat esiin, että tämän tavoitteen epäonnistuessa saattaa riskinä olla radikalisoitumista ja yhteiskunnallista epävakautta (myös Benjamin ym., 2022). Opettajat toivat esiin oppilaiden kokemaa syrjintää ja rasismia

”Mä tiedän millainen vastuu mulla on Suomen yhteiskunnassa, tämän yhteiskunnan...

sekä joissakin maahanmuuttajayhteisöissä ilmenevää torjuvaa suhtautumista suomalaista yhteiskuntaa ja kulttuuria kohtaan., Seuraavat esimerkit kuvaavat tavoitteita, jotka liittyvät inklusion epäonnistumiseen liittyvien uhkakuvien torjuntaan.

Välillä oppilaat sanovat, että opettaja, me asumme tällä hetkellä tosi rasistisessa maassa. Tämä pitää selvittää. Jos oppilas ei ole turvassa, mielen turvassa [...] hänen sisälle kasvaa viha ja sitten, koska hänestä tulee ongelmia, hän on vaarallinen henkilö. (# 13)

What if they for example feel that they are not Finnish, they will feel isolated they, will not feel themselves as part of Finnish society? [...] I know, at least some of my students, let's say suoraan ja rehellisesti sanottuna, osa mun oppilaiden vanhemmat ovat radikaaleja. And I want to keep the students away those kinds of behaviour, these kinds of ideas. (# 19)

Näissä tapauksissa opettajien tavoitteena oli konfliktien purkaminen ja oppilaiden inklusion vahvistaminen. Tämän tavoitteen koettiin olevan itselle jopa kaikkein tärkein ja koko koulutus- ja sivistystehtävän ydin:

Yes, this is my idea of education. If it doesn't prepare them to be good citizens and healthy ones, it's pointless education. Yes, I teach language, but language is means of communication and these are topics to communicate. (# 2)

Opettajat toivat esiin, että tuomalla esiin kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta resurssina ($f=29$) he pyrkivät tuottamaan inklusiivista yhteiskuntaa. Tähän tavoitteeseen liittyi esimerkiksi oppilaiden monikielisuuden aktiivisen kehityksen tukeminen, minkä opettajat näkivät tärkeänä paitsi yksilön myös yhteiskunnan kannalta. He kokivat opettajien ja oppilaiden yhteisen kieli- ja kulttuuritaustojen mahdollistavan vuorovaikutusta ja tukevan oppilaiden identiteettiä ja osallisuutta. Jo OÄK-opetuksen ja -opettajan läsnäolon koulussa nähtiin tukevan oppilaiden myönteisen identiteetin rakentumista:

Yksi asia, joka aina tulee mieleen, on se, että meidän oppilaat, maahanmuuttajaoppilaat tuntevat vähän semmoinen, että jos näkevät yksi omasta kulttuurista omasta kielestä koulussa, heille tulee vähän hieno olo: että on opettajien ryhmissäkin yksi meistä! (# 13)

Opettajien yhtenä tavoitteena oli, että myös kantaväestöä edustavat kollegat edistäisivät myönteisiä asenteita kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta kohtaan ja puhuisivat arvostavasti esimerkiksi monikielisydestä. Tähän liittyi tavoite lisätä ymmärrystä eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten ja nuorten taidoista koko yhteiskunnan resurssina:

For example, a child could come from [country] might, you know, to develop some bridges for work between the two societies, working as a translator for example. So, I'm saying there are multiple benefits for the Finnish society. (# 18)

Opettajat ajattelivat, että oman äidinkielen opetus jo pelkän olemassaolonsa kautta mahdollistaa yhteiskunnan asenneilmapiiriin vaikuttamista:

Mä ajattelen, että koko tämä koulu, aikuiset, opettajat, ketkä vaan, oppilaat, kaikki, jotka siellä on, saavat vahvistusta että täällä maan päällä ei asu vaan suomalaisia. Täällä on lapsia ja ihmisiä ympäri maailmaa. Kaikilla on oma tausta, oma identiteetti, oma äidinkieli. Ja jos kaikki muutkin lapset huomavat, ahaa, tämä käy [kieli] kielen tunnilla, tämä käy [toinen kieli] kielen tunnilla, se tuo sellaista vähän isompaa näkökulmaa maailmasta. Ihmiset tuovat oman kielen kautta oman maan kulttuuria. (# 12)

Opettajat korostivat, että on tärkeää vahvistaa arvostusta oppilaiden monipuolista kielivarausta kohtaan, ja näkivät tätä kautta oman työnsä osana kielivaraustien ylläpitämistä ja kehittämistä. Heidän mukaansa olisi hyvä, että koulut panostaisivat arjessa nykyistä enemmän kieli- ja kulttuuritietoihin toimiin. Opettajien tavoitteena oli edistää moninaisen kielivaraustien hyödyntämistä koulu yhteisön tai koko yhteiskunnan resurssina:

Ja sitten tämmöisen kielivaraustien ylläpitäminen ja kehittäminen, että kyllähän tässä on hyvin pitkälti monissa kohdin hyödyntämätön resurssi vielä, mutta että se on myös yksi tietoisuuden ja tämmöinen kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääminen, se on taas yksi tärkein keino. (# 4)

OÄK-opettajien tavoitteena oli lisätä koko koulu yhteisön kieli- ja kulttuuritietoista osaamista ($f=28$). He pitivät tärkeänä esimerkiksi sitä, että luokan- ja aineenopettajien kieli- ja kulttuuritietoista osaamista ja käytäntöjä sekä inklusiivisia asenteita ja osaamista kehitettäisiin. Omassa koulu yhteisössä opettajien tavoitteena oli tehdä monikielisyttä ja koulun kielivarausta näkyväksi ja näin herättää yhteisön jäsenten kiinnostus:

Toivottavasti suomalaiset kiinnostuvat muista kulttuureista tai muista kielistä. Esimerkiksi välillä minä mainostan ja laitan seinälle jotain omasta kielestä, paljon opettajat kysyvät, että mikä se on, mitä se tarkoittaa. Esimerkiksi [vieraan kielen] opettaja sanoi, että hyvä idea, mäkin voisin laittaa jotain seinälle omasta kielestä. (# 13)

Monille haastatetuille inklusiivisen yhteiskunnan rakentaminen näkyi tiedon välittämisenä erityisesti maahanmuuttotilanteissa huoltajille ($f=23$). Heidän tavoitteenaan oli jakaa huoltajille tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja siinä toimimisen edellytyksistä, ja näissä tilanteissa korostui opettajan tieto ja ymmärrys molemmista kulttuureista. OÄK-opettajien vastauksissa korostui, että opettajan pitää tietää, miten suomalainen järjestelmä toimii, mutta samalla hänen on tunnettava perheiden kulttuurisia tapoja ja ajatusmalleja voidakseen rakentaa siltoja näiden välille:

Opettajan pitäisi hallita myös Suomen yhteiskunnan tietoja. Vanhemmat ei välttämättä pysty, jos he eivät osaa tätä, vaikka suunnittelemaan uraa lapsen kanssa. Heillä on jotakin omia tietoja sitten, no suoraan sanottuna Neuvostoliiton ajasta, ja heillä ei ole minkäläistä adekvaattia tietoa suomenkielisestä koulutusmaailmasta ja miten ne koulutuspolut ja uramahdollisuudet ovat. (# 8)

”Mä tiedän millainen vastuu mulla on Suomen yhteiskunnassa, tämän yhteiskunnan...”

Opettajat totesivat, että huoltajat tarvitsevat oikeaa ja ajantasaista tietoa koulujärjestelmästä ja suomalaisen yhteiskunnan toimintaperiaatteista. He pitivät tarpeellisena selvittää huoltajille, mikä heidän tehtävänsä oman äidinkielen opettajana on ja että koulussa opettajan työn tavoitteet perustuvat opetussuunnitelmaan. Aina huoltajien odotukset eivät olleet linjassa opetussuunnitelman kanssa. Jotkut huoltajat esimerkiksi toivoivat arabian kielen opettajan opettavan kielen lisäksi islamia, ja tällöin opettajan oli selvennettävä heille, miten vastuut eri sisältöjen opetuksesta jakautuvat ja miksi.

Toinen keskeinen OÄK-opettajien yhteiskunnallinen tavoite oli *oman äidinkielen opetuksen rakenteiden kehittäminen* ($f=54$) (Taulukko 1). Oman äidinkielen opetuksen rakenteiden kehittämisen tavoitteet liittyivät sekä oppimäärän että opettajien aseman kehittämiseen. Opettajien tavoitteena oli erityisesti oppimäärän aseman kehittäminen koulutusjärjestelmässä ($f=37$) ja vahvistaminen omassa koulu yhteisössä ($f=10$). He pitivät oppimäärän aseman kehittämistä tärkeänä sekä oppilaiden että opettajien kannalta. Monet opettajista toivoivat OÄK-opetuksen palaavan osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja tuntikehystä² sekä esimerkiksi ryhmäkokojen säätelyä. Opettajien tavoitteena oli taata kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet oman äidinkielen opetukseen. He ilmaisivat olevansa varsin tietoisia siitä, että eri paikoissa ja eri kieliä äidinkielenään puhuvat oppilaat ovat hyvin eriarvoisessa asemassa keskenään. Yhtenä tavoitteena oli, että opetusta järjestettäisiin koko koulupolun ajan varhaiskasvatuksesta alkaen. Näiden oppimäärän asemaan liittyvien tavoitteiden taustalla on useita käytännön ongelmia: OÄK-opetuksen sijoittuminen lukujärjestyksen ulkopuolelle, muun koulu yhteisön tietämättömyys oppimäärän olemassaolosta ja merkityksestä sekä OÄK-opettajan jääminen yhteisön ulkopuolelle. Opettajat toivoivat näihin asioihin muutosta, jotta heillä olisi paremmat mahdollisuudet tukea oppilaiden oppimista ja kasvua.

Oman äidinkielen opettajana olen toivonut, että käytetään hyväksi oman äidinkielen vain eikä niin että se on koriste oppilaiden lukkariin. Ei! Pitäisi hyödyttää todella hyvällä tavalla, varsinkin niiden oman äidinkielen ihan niin kuin S2-tunneille. (# 9)

Oppimäärän asema ja opettajien tehtäväkuva limittyvät OÄK-opetuksen tapauksessa vahvasti. Opettaja, joka työskentelee myös pienryhmäisen uskonnon opettajana ja jolla on siten näkökulmaa toisestakin tuntipalkkaisesta kiertävän opettajan tehtävästä, kuvasi ajatuksiaan opettajan arjen ja opetuksen rakenteiden yhteydestä seuraavasti:

Mä kaipaen sellaista yhteistyötä koulujen kanssa. Uskonnon opettajien tilanne on paljon parempi sen takia, että OPSissa on oman uskonnon oppiaineena, ja äidinkieli on vapaaehtoinen ja sivuaine. Ehkä sen takia me olemmekin joku iltapäiväkerhon ohjaajat. Oman äidinkielen opettaja ei oteta niin vakavasti. Ehkä se onkin se syy? Mä kuvittelen, että jos oman äidinkielen opetus olisi myös OPSissa, meidän asema kouluissa olisi ihan muuta kuin se on nyt. Olen lukenut yhden artikkelin, että oman äidinkielen opetus voisi olla ihan lukujärjestyksessä, opetussuunnitelmassa omana oppiaineena ja sieltä voisi mennä eteenpäin. Oman äidinkielen opetuksen isoin tavoite olisi se, että oman äidinkielen opetuksen kautta tukea suomenkielistä oppimista. (# 12)

² Oman äidinkielen opetus oli peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodesta 1992 vuoden 2004 opetussuunnitelmaan saakka (Ikonen, 2007, s. 41–42).

Opettajien tavoitteena oli kehittää opettajan tehtävänkuvaa ja kelpoisuusehtoja ($f=7$), sillä haastateltavien mukaan tehtävänkuvissa on huomattavia eroja eri koulutuksen järjestäjien ja eri kielten välillä. Seuraavassa esimerkissä sanoitetaan tavoitetta, joka liittyy OÄK-opettajan mahdollisuuteen toimia samanaikaisopettajana.

Esimerkiksi valmistavalta luokalta siirtyvät isommat, no pienemmätkin, mutta isommatkin oppilaat, joilla on esimerkiksi ympäristöopissa tai historiassa jo sellaisia käsitteitä, joita on todella vaikea ymmärtää, jos et ole ollut sen saman yhteiskunnan jäsen koko ajan. Siihen minusta pitäisi olla enemmän resursseja. Tiedän esimerkiksi, että Ruotsissa oman äidinkielen opettajan rooli on siinä mielessä toisenlainen, että se samanaikaisopetus korostuu, että oman äidinkielen opettaja istuu ihan fyysisesti oppilaiden vieressä eri aineiden tunneille. (# 20)

Opettajat näkivät tärkeänä kelpoisuusehtojen määrittämisen OÄK-opettajan tehtävään, sillä he toivoivat voivansa kelpoistua opettamansa kielen opettajiksi. Haastateltavat kyseenalaistivat nykyisen tilanteen, jossa esimerkiksi työn vakinaistamiseksi vaaditaan kelpoisuutta ammattiin, johon ei voi kelpoisuutta saada. Kelpoisuus ja sen puuttuminen vaikuttavat myös opetusvelvollisuuteen ja sitä kautta palkkaan.

Kaiken kaikkiaan opettajien keskeisenä pyrkimyksenä oli kehittää OÄK-opetuksen rakenteita suuntaan, joka mahdollistaisi paremmin OÄK-opettajien ottamisen mukaan osaksi koulu yhteisöä. He pitivät tärkeänä, että tämän myötä OÄK-opettajien osaaminen saataisiin vahvemmin koko koulu yhteisön hyödyksi.

Millaista yhteiskunnallista toimintaa OÄK-opettajat harjoittavat?

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella OÄK-opettajat ovat aktiivisia yhteiskunnallisia toimijoita. Opettajien yhteiskunnallisen päämäärätietoisien toiminnan muodot ja jakautuminen eri päämäärien kesken on esitelty taulukossa 2.

OÄK-OPETTAJIEN YHTEISKUNNALLINEN TOIMINTA	$f=92$
Yhteiskunnallisia päämääriä koulu yhteisössä edistävä toiminta	55
oppilaiden kanssa	24
huoltajien kanssa	17
kollegoiden kanssa	12
Yhdistystoiminta	13
Kuntatason toiminta	12
Puoluepoliittinen toiminta	7
Tutkimustoiminta	5

Taulukko 2. OÄK-opettajien yhteiskunnallinen toiminta.

Suurin osa opettajien yhteiskunnallisesta toiminnasta oli *yhteiskunnallisia päämääriä koulu yhteisössä edistävää toimintaa* ($f=55$) Tämä toiminta oli enimmäkseen vuorovaikutusta joko oppilaiden, huoltajien tai kollegoiden kanssa. Vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa tapahtuivat pääosin osana opettajien normaalia työtä, ja toiminta oli usein oppilaiden kanssa käytäviä keskusteluita, joiden tavoitteena oli tukea oppilaita kasvussa yhteiskunnan jäseneksi.

”Mä tiedän millainen vastuu mulla on Suomen yhteiskunnassa, tämän yhteiskunnan...”

Oppilaiden kanssa tapahtuvan toiminnan lisäksi keskeisenä näyttäytyi huoltajien ja perheiden auttaminen suomalaiseseen yhteiskuntaan sopeutumisessa. Tärkeimmät tavat, joilla huoltajia tuettiin ja autettiin, olivat kasvokkain tai puhelimesta käytävät keskustelut sekä käytännön neuvot ja apu esimerkiksi Wilman ja muiden sähköisten palveluiden käytössä. Vastajat kuvasivat tilanteita ja tapoja, joilla he tukivat huoltajien ja perheiden inklusiota, esimerkiksi seuraavasti:

I spend a lot of time with these families answering the calls, guiding them through their options. However, it's not something my employer has asked me to do. (# 18)

Nyt olen lopettanut sen, että mulle saa soittaa, meillä on Wilma jos haluat joutain. Aluksi se, että opettajat me menttiin etäopetukseen [Covid19-pandemian aikana], apua, ajattelin mä tulen hulluksi. Että nyt vain Wilman kautta. Jos on SOS-tilanne, totta kai saa soittaa. (# 12)

Yhdistystoiminta ($f=13$) oli toiseksi yleisin tapa toimia yhteiskunnallisesti. Erityisesti Oman äidinkielen opettajat ry mainittiin useaan kertaan, ja se onkin sekä OÄK-opetuksen että opettajan aseman kehittämisen kannalta keskeinen toiminnan konteksti.

Omasta mielestäni olenkin edistämässä siinä Oman äidinkielen opettajat ry:ssä, tunnen itseäni siellä kotona ja teen omasta mielestäni hyödyllisiä asioita ja ohjaan vertaistukiryhmää. (# 20)

Haastattelukutsuun vastasi huomattavan paljon yhdistyksen aktiiveja, mikä selittyy luultavasti haastattelukutsun levittämiskanavilla ja toisaalta sillä, että samat ihmiset ovat usein aktiivisia monella eri taholla. Joillain opettajilla on lisäksi oman kielen opettajien järjestö, jonka toimintaan he osallistuvat.

Mä oon ollut Kielten mosaiikin yhdistyksessä tosi aktiivisena monta vuotta, sitten olen ollut perustamassa tämän Helsingin [kansallisen tason] oman äidinkielen opettajien yhdistys, minä, NN ja NN [nimet poistettu], me oltiin ne kolme jotka aloittivat. (# 16)

Näiden lisäksi uskonnolliset yhteisöt, maahanmuuttajajärjestöt sekä opettajien ammattijärjestö OAJ saivat yksittäisiä mainintoja.

Seuraavaksi eniten aineistossa kuvattiin *kuntatason toimintaa* ($f=12$). Tässä kategoriassa opettajat kuvasivat esimerkiksi paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön tai kunnallisiin koulutuspäiviin osallistumista: he tekivät oppimateriaaleja, osallistuivat opetussuunnitelmatyöhön ja kouluttivat kollegoita aiheista, joista heillä itsellään oli paljon osaamista. Myös kunnallisissa toimielimissä kuten maahanmuuttajaneuvostossa tapahtuva toiminta sai mainintoja:

Lisäksi mä oon kaupungin maahanmuuttajaneuvoston jäsenenä ja maahanmuuttajaneuvosto on miettinyt sitä, että minkälainen se näitten oman kielen opettajien asema täällä N:ssa varsinkin. (# 1)

Opettajat kertoivat toiminnasta, jonka kautta heidän edustamansa ryhmä voi hyödyttää paikallisyhteisöä, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Olemme jo viisi vuotta järjestäneet [etninen ryhmä] kesken, me vanhemmat ja nuoret, semmoinen kulttuuripäivä, jossa me tarjotaan [oman kulttuurin] ruokaa, ja sen jälkeen, tarjoamme myös kamarikonsertin. [...] Ja me olemme niin tyytyväisiä tästä työstä, koska vahvistaa meitä, koska voimme paljastaa, ketkä me olemme, ja yhteiskunta saa mahdollisuuden meidän kulttuurista saada jotakin. (# 10)

Puoluepoliittinen toiminta (f=7) mainittiin aineistossa suhteellisen harvoin, mutta kiinnostavaa on, että kuusi haastatelluista kertoi olleensa ehdolla vuoden 2021 kuntavaaleissa. Valtaosa kertoi keskeiseksi motivaattorikseen pyrkimyksen päästä vaikuttamaan oman äidin kielen opetukseen paikallistasolla:

Maaliskuussa nyt 2021 vaalit ja olin sitten ehdokas paikallisvaaleissa ja tavoitteena oli sitten tukea sitä oman äidinkielen opetusta Suomessa. (# 7)

Tänä vuonna päätin, että tulen mukaan sinne kuntavaaleihin. Oli vinkattu kerran ja sitten oli pyydetty mukaan ihan tässä paikallisella tasolla. Joo ja juuri sen kielikysymyksen takia yritin, haluaisin saavuttaa se, että meillä paikkakunnassa tulisi pienempiä oman äidinkielen ryhmiä, koska on tosi haastavaa perustaa muutenkin noita ryhmiä. (# 8)

Lisäksi yhdessä haastattelussa todettiin, että puolueen kautta on mahdollisuus vaikuttaa, vaikka itse ei olisikaan tullut valituksi. Poliittisen toiminnan tavoitteena oli lisäksi ajatus inklusiivisemmän yhteiskunnan rakentamisesta toimimalla esimerkkinä muille maahanmuuttotautaisille ja luomalla yhteyksiä yli kieli- ja kulttuurirajojen.

Vaikka *tutkimustoimintaa* (f=5) oli mainintojen määrän perusteella vähän, edustavat haastatellut tutkimusorientoitunutta opettajaryhmää sikäli, että neljä haastateltavaa kertoi tehneensä tai tekevänsä väitöskirjatutkimusta, ja kaksi näistä tutkimuksista käsitteli teemaa, jonka voi katsoa liittyvän kielellisesti ja kulttuurisesti vastuulliseen kouluun. Kaksi muuta-kin tutkimusaihetta sijoittui kasvatustieteen alalle. Väitöstutkimukset tulkittiin osaksi opettajien yhteiskunnallista toimintaa, koska opettajat kuvasivat tutkimustoiminnan tavoitteita nimenomaan tästä näkökulmasta:

Ja toinen sitten on tosiaan mulla just se väitöstutkimus, millä mä haluan vaikuttaa ja tuottaa semmoista asiantuntijuutta, mitä voi sitten käyttää tässä ja sitten tietenkin sitä tietoa, ja toivottavasti tarjota käyttöön. (# 4)

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tulokset valottavat OÄK-opettajien yhteiskunnallista päämäärätietoisuutta niin opetustyössä kuin myös sen ulkopuolella. Opetustyössä ilmenevän yhteiskunnallisen päämäärätietoisuuden ajattelemme olevan osa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa. Jo OÄK-opettajien työtehtävää ja ammattiryhmän läsnäoloa kouluissa voidaan pitää osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista koulutusjärjestelmää. Opettajat toteuttavat monia kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan periaatteita opetustyössään muun muassa valitsemalla opetuksen sisältöjä sekä pedagogisia käytäntöjä, jotka vahvistavat oppilaiden oppilista menestystä, identiteetin kehitystä ja kriittisen ajattelun

”Mä tiedän millainen vastuu mulla on Suomen yhteiskunnassa, tämän yhteiskunnan...”

taitoja (Ladson-Billings, 2014; ks. Yli-Jokipi ym., 2023). Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan keskeinen elementti on kuitenkin sosiopoliittisen todellisuuden huomiointi. Tässä tutkimuksessa olemme tarkastelleet OÄK-opettajien yhteiskunnallista päämäärätietoisuutta sekä sen kohdistumista inklusiivisen yhteiskunnan rakentamiseen ja OÄK-opetuksen rakenteiden kehittämiseen. Nämä tavoitteet heijastavat yhteiskunnallisen päämäärätietoisuuden kuvaamaa toimintaa ja vastuun kantamista (Malin ym., 2015, s. 103–104); OÄK-opettajat eivät ole vain passiivisia vastaanottajia, vaan heillä on yhteisöllisiä ja yhteiskunnallisia tavoitteita.

Opettajat toimivat usein ikään kuin kulttuuritulkin tehtävissä. Tämä havainto on linjassa muslimiopettajia koskeneen tutkimuksen kanssa (Rissanen, 2021), jossa todettiin, että vähemmistöopettajille on tärkeää tukea oppilaiden ja perheiden kotoutumista ja inklusiota. Opettajat, joilla on kielellinen ja kulttuurinen yhteys perheisiin ja koteihin sekä taustayhteisöihin, voivat olla merkittävässä roolissa rakentamassa aitoa ja inklusiivista kodin ja koulun yhteistyötä (Adai, 2016, s. 22; Aghallaj ym., 2020, s. 10–11; Goltsev ym., 2023, s. 135).

Aineistossa opettajien yhteiskunnallinen päämäärätietoisuus suuntautui myös heidän oman työnsä ja asemansa kehittämiseen. OÄK-opettajat pitivät erityisen epärealistista sitä, että heiltä edellytetään laissa määritelty opettajakelpoisuus, jotta he voisivat saada pysyvän työsuhteen ja virallistetun aseman koulutusjärjestelmässä. Oman äidinkielen opetukseen kelpoisuusehtoja ei ole kuitenkaan määritelty, ja siksi suurimpaan osaan omana äidinkielenä opetettavista kielistä ei voi saada kelpoisuutta (Pyykkö, 2017). Heiltä siis vaaditaan jotakin, jota ei oikeastaan ole olemassa ja jota ei voi siksi saavuttaa. Tällaista tilannetta voi pitää syrjivänä, ja lisäksi se on vastoin suomalaisen koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnan yhdenvertaisuusdiskurssia (Pihl ym., 2018). OÄK-opetuksen haasteet ja opettajien koulutustarve on noussut esiin useassa tutkimuksessa. Esimerkiksi Pöyhönen ja Luukka (2007), Latomaa (2007, s. 338) sekä Taalas ja Aalto (2007, s. 180, 184) ovat kaikki nostaneet esiin opettajien koulutustarpeen, ja viimeksi mainitut suosittavat oman äidinkielen opetuksen lainsäädännöllisen aseman vahvistamista ja opettajan kelpoisuusehtojen määrittelyä sekä suunnitelmallisen koulutuksen järjestämistä. Myös Tainio ja kumppanit (2019, s. 9) nostavat esiin tarpeen järjestää koulutusta ja mahdollistaa tätä kautta kelpoisten opettajien rekrytoiminen oman äidinkielen opettajan tehtäviin.

Tutkimuksessa havaittiin, että OÄK-opettajat toimivat yhteiskunnassa aktiivisesti. Opettajat osallistuvat yhteiskunnalliseen toimintaan monin eri tavoin toimien kouluyhteisössä, kuntatasolla, yhdistystoiminnassa, puoluepolitiikassa ja tutkimuksen kentällä. Työtehtäviin liittyvistä haasteista ja epävarmuustekijöistä huolimatta näyttää siltä, että monet OÄK-opettajat pyrkivät aktiivisesti sekä työyhteisöjensä että suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi ja kokevat vahvaa yhteiskunnallista vastuuta. Lisäksi opettajat osoittavat yhteiskunnallista päämäärätietoisuutta monenlaisissa rooleissa sekä osana työtään että sen ulkopuolella. Opettajien poliittinen aktiivisuus liittyi usein monikulttuurisuusteemoihin ja haluan kehittää yhteiskuntaa. Keskeisenä näyttäytyi opettajien halu lisätä maahanmuutto-taustaisten suomalaisten ymmärrystä yhteiskunnasta ja mahdollisuuksista toimia siinä. Koulut ovat tärkeitä yhteiskunnallisen osallisuuden rakentamisen tiloja, joissa ulkopuolelle jäämisen ja radikalisoitumisen uhkia voidaan vähentää (Benjamin ym., 2021; Benjamin ym., 2022). Myös tämän tutkimuksen opettajat korostivat näitä tavoitteita omassa toiminnassaan. OÄK-opettajien yhteiskunnalliset päämäärät täyttivät yhteiskunnallisen päämäärätietoisuuden ensimmäisen dimension ehdot, sillä opettajat osoittivat halua tai aikomusta osallistua yhteisön tai yhteiskunnan kehittämiseen. Heidän yhteiskunnallinen toimintansa on linjassa yhteiskunnallisen päämäärätietoisuuden toisen dimension kanssa, sillä he osal-

listuvat yhteisön toimintaan esimerkiksi vapaaehtoistyön, kansalaisjärjestöjen tai poliittisten järjestöjen kautta. (Malin ym., 2015, s. 109). Viimeksi mainitut dimensiot ovat osa myös Westheimerin ja Kahnen (2004) osallistuvan kansalaisuuden kuvausta, ja OÄK-opettajat voidaankin luokitella Westheimerin ja Kahnen jaottelussa juuri *osallistuvan kansalaisuuden toteuttajiksi*. Tämä on kiinnostava huomio, sillä aiemmassa tutkimuksessa suomalaisten luokanopettajien on havaittu sijoittuvan pääosin *henkilökohtaisen vastuun ottavan kansalaisen* tai *oikeudenmukaisuutta korostavan kansalaisen tyyppiin* (Fornaciari & Rautiainen, 2020).

Tämä tutkimus osoittaa, että Suomeen muuttaneilla ihmisillä on halua ja kykyä osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan monin eri tavoin. Monilla oman äidinkielen opettajilla näyttää olevan vahva yhteiskunnallisen toiminnan eetos, jota he pyrkivät toteuttamaan sekä osana työtään (esim. Yli-Jokipii ym., 2023, vrt. Kimanen, 2022; Nieminen & Mankki, 2019) että laajemmin osana suomalaista yhteiskuntaa. Aiempi tutkimus on antanut viitteitä siitä, että emansipaation syntyyn voivat vaikuttaa itse koetut ristiriidat ja haasteet (Fornaciari & Männistö, 2017, s. 356) ja että marginalisoituihin ryhmiin kuuluvat ovat taipuvaisempia osallistumaan erityisesti (omien) vähemmistöryhmien asemaan liittyvään yhteiskunnalliseen toimintaan (Sanchez-Jankowski, 2002). Tämä näkyy myös OÄK-opettajien toiminnassa: suuri osa heidän yhteiskunnallisista päämääristään suuntautui oman ammattiryhmän tai maahanmuuttajien aseman kehittämiseen.

Toisaalta voidaan ajatella, että jos omaan tai oman ryhmän asemaan liittyviä ongelmia ja tilanne koetaan epäoikeudenmukaisena, tämä synnyttää tarpeen tai halun toimia ja lisää näin yhteiskunnallista aktiivisuutta. Malin ja kumppanit esittävät, että yhteiskunnallinen päämäärätietoisuus ylläpitää sitoutumista tavoitteisiin ja toimintaan myös silloin, kun olosuhteet heikentävät motivaatiota (Malin ym., 2015, s. 110).

Honko ja Mustonen (2018) nostavat esiin, että inklusiivisessa yhteiskunnassa kielivähemmistöt saavat rakentaa identiteettejään ja toimia sekä osana omia yhteisöjään että laajempaa yhteiskuntaa, ja pitävät tätä myös yhtenä yhteiskuntarauhan edellytyksenä. Tällä hetkellä kielivähemmistöillä on koulutuksen kentällä muun muassa opetussuunnitelmassa heikompi asema kuin esimerkiksi uskonnollisilla vähemmistöillä (Parland & Kwazema, 2023, s. 93), ja tämä pätee myös kansallisiin alkuperäis- ja vähemmistökieliin saamelaiden kotiseutualueetta kenties lukuun ottamatta (Aikio-Puoskari & Pulska, 2020; Oktavuolta, 2023). Voidaan kysyä, ovatko OÄK-opettajat lähtökohtaisesti yhteiskunnallisesti aktiivisia ja kenties siksi hakeutuneet myös työhön, jonka kokevat yhteiskunnallisesti merkittävänä, vai aiheuttavatko OÄK-opetukseen liittyvät haasteet halun muuttaa vallitsevaa tilannetta ja toimivatko ne siten pontimena yhteiskunnalliselle aktiivisuudelle. Jatkotutkimuksissa on syytä jatkaa tämän teeman tarkastelua.

Aineiston perusteella näyttää siltä, että OÄK-opettajat tiedostavat olevansa asemassa, jossa heillä on mahdollisuus toimia sillanrakentajina. Tämä vahvisti heidän yhteiskunnallista päämäärätietoisuuttaan ja yhteiskunnallista toimintaansa. OÄK-opettajien osoittama yhteiskunnallinen aktiivisuus voi olla myös väline saada sosiaalista tunnustusta (social recognition): osallistumalla aktiivisesti yhteisöjen ja yhteiskunnan toimintoihin opettajat pyrkivät lunastamaan paikkansa uudessa kotimaassaan (Mantel, 2022; Terhart & Rosen, 2022). Lisäksi laaja-alainen, itsen ulkopuolelle suuntautunut yhteiskunnallinen orientaatio voidaan nähdä tekijänä, joka tukee opettajien jaksamista haastavassa työssä (Kuusisto & Tirri, 2021).

Tämän tutkimuksen perusteella ei voida yleistää kaikkien OÄK-opettajien toimivan tässä tutkimuksessa kuvatusti tai jakavan tutkimuksessa esiteltyjä tavoitteita tai toiminnan tapoja, koska otanta on melko pieni ($N=20$). Lisäksi tutkittavat valikoituivat oman aktiivi-

”Mä tiedän millainen vastuu mulla on Suomen yhteiskunnassa, tämän yhteiskunnan...

suuden perusteella: haastateltavia etsittiin sähköpostin ja sosiaalisen median kautta jaetulla ilmoituksella, ja haastateltaviksi päätyivät vain henkilöt, jotka ilmoittivat olevansa halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Nämä henkilöt osoittivat jo tässä vaiheessa tiettyä yhteiskunnallista päämäärätietoisuutta halutessaan edistää omaan työhönsä kohdistuvaa tutkimusta.

Tämä tutkimus nostaa esiin OÄK-opettajat aktiivisina toimijoina yhteiskunnassa. On tärkeää, että heihin suhtaudutaan oman työnsä asiantuntijoina ja tasaveroisina ammattilaisina, mutta näyttää siltä, että tämä toteutuu tällä hetkellä vaihtelevasti (Yli-Jokipii ym., 2022). Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia, miten oman äidinkielen opettajat kuvaavat niitä tekijöitä, jotka ovat tehneet heistä yhteiskunnallisesti aktiivisia opettajia (vrt. Damon & Malin, 2020; Damon, 2008; Damon ym., 2003; Kuusisto & Tirri, 2021; Nieminen & Mankki, 2019), jotta heidän kokemuksiaan voitaisiin käyttää esimerkiksi pohdittaessa opettajan-koulutuksen kehittämistä kohti yhteiskunnallisesti aktiivisempaa opettajuutta.

Käytetty aineisto

Haastattelut. Väitöskirjatutkimuksen haastatteluaineisto, kerätty marraskuussa 2021. Haastattelija Maija Yli-Jokipii. Ääni- ja videotiedostot sekä haastattelulitteraatiot kirjoittajien hallussa.

Kirjallisuus

- Adai, J. K. (2016). Creating Positive Contexts of Reception: The Value of Immigrant Teachers in US Early Childhood Education Programs. *Education Policy Analysis Archives*, 24(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2110>
- Aghallaj, R., Van Der Wildt, A., Vandenbroeck, M., & Agirdag, O. (2020). Exploring the partnership between language minority parents and professionals in early childhood education and care: a systematic review. Teoksessa C. Kirsch & J. Duarte (toim.), *Multilingual Approaches for Teaching and Learning: From Acknowledging to Capitalising on Multilingualism in European Mainstream Education* (s. 151–167). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1367006916658711>
- Aikio-Puoskari, U., & Pulska, U.-M. (2020). *Oahpahus sámegeielas ja sámegeilli suoma vuodđoskuvllain ja logahagain/ Saamen kielen ja saamenkielinen opetus suomen peruskouluissa ja lukioissa. Ohppiid mearit/ oppilasmäärät 2020–2021*. <https://dokumentit.solinum.fi/samediggi/?f=Dokumenttipankki%2FTilastoja>
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – Struggling with closeness and closure. *Higher education*, 46, 167–193. <https://doi.org/10.1023/A:1024716513774>
- Benjamin, S., Koirikivi, P., Gearon, L. F., & Kuusisto, A. (2022). Addressing hostile attitudes in and through education – Transformative ideas from Finnish youth. *Youth*, 2(4), 556–569. <https://doi.org/10.3390/youth2040040>
- Benjamin, S., Salonen, V., Gearon, L., Koirikivi, P., & Kuusisto, A. (2021). Safe space, dangerous territory: Young people’s views on preventing radicalization through education – Perspectives for pre-service teacher education. *Education Sciences*, 11(5), 205. <https://doi.org/10.3390/educsci11050205>

- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Simon & Schuster.
- Damon, W., & Malin, H. (2020). The development of purpose. Teoksessa L. A. Jensen (toim.), *The Oxford handbook of moral development: An interdisciplinary perspective* (s. 110–127). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190676049.001.0001>
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2
- 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>
- Fornaciari, A. (2019). A lonely profession? Finnish teachers' professional commitments. *Schools*, 16(2), 196–217. <https://doi.org/10.1086/705645>
- Fornaciari, A., & Juutilainen, M. (2023). Who has the power to define the ideal teacher? Insights into the social structure of Finnish teacher education. *Frontiers in Education*, 8, Article 1297055. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1297055>
- Fornaciari, A., & Männistö, P. (2017). Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia-traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus*, 48(4), 353–368.
- Fornaciari, A., & Rautiainen, M. (2020). Finnish teachers as civic educators: From vision to action. *Citizenship Teaching and Learning*, 15(2), 187–201. https://doi.org/10.1386/ctl_00028_1
- Frankl, V. E. (2004). *Man's search for meaning* [englanniksi kääntänyt Ilse Lasch; Alkuperäisteos *Ein Psycholog erlebt das Konzentrationslager* 1946]. Rider.
- Ganuzi, 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>
- Goltsev, E., Putjata, G., & Knaus, A. (2023). Teachers with Migration Background in German Discourse: Insights into Research on Education, Professional Integration and Self-Perception. Teoksessa M. Gutman, W. Jayusi, M. Beck & Z. Bekerman (toim.), *To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture: Empirical Evidence from an International Perspective* (s. 125–138). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25584-7_32
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hansen, P. (2007). *Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä: Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportti*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. <http://hdl.handle.net/10138/333248>
- Honko, M., & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli: matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura.
- Ikonen, K. (2007). Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.), *Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen* (s. 41–54). Opetushallitus.
- Juvonen, S., & Toom, A. (2023). Teachers' expectations and expectations of teachers: understanding teachers' societal role. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.), *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* (s. 121–135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_8
- Kestilä-Kekkonen, E., & Sipinen, J. (2024). Koulun merkitys poliittisessa sosialisatiossa. Teoksessa E. Kestilä-Kekkonen, J. Sipinen, & A. Tiuhonen (toim.), *Yläkoulun opettajat*

”Mä tiedän millainen vastuu mulla on Suomen yhteiskunnassa, tämän yhteiskunnan...

ja demokratiakasvatus: Käsitukset, resurssit ja toteuttamismahdollisuudet (s. 25–37). Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Kimmanen, A. (2022). Addressing social justice in classrooms of linguistic, cultural and worldview minorities: Teacher perspective. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 12(4), 78–100.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korventausta, M. (2024). Opettajien käsitukset demokratiakasvatuksesta. Teoksessa E. Kestilä-Kekkonen, J. Sipinen, & A. Tiihonen (toim.), *Yläkoulun opettajat ja demokratiakasvatus: Käsitukset, resurssit ja toteuttamismahdollisuudet* (s. 38–56). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kuusisto, E., & Rissanen, I. (2023). Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työelleen asettamat päämäärät. *Kasvatus*, 54(4), 385–398. <https://doi.org/10.33348/kvt.138074>
- Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). The challenge of educating purposeful teachers in Finland. *Education Sciences*, 11(1), 29. <https://doi.org/10.3390/educsci11010029>
- 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 (s. 317–368). Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3304-3>
- Malin, H., Ballard, P. J., & Damon, W. (2015). Civic purpose: An integrated construct for understanding civic development in adolescence. *Human Development*, 58(2), 103–130. <https://doi.org/10.1159/000381655>
- 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* 2022, 21(2), 265–277. <https://doi.org/10.1177/14749041211008327>
- Nieminen, T., & Mankki, V. (2019). Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Kasvatus*, 50(3), 210–225.
- OAJ (2023). *Opetustyön eettiset periaatteet*. Opettaja-verkkolehti. <https://www.oaj.fi/arjesa/opetustyon-eettiset-periaatteet/>
- Oktavuolta (2023). *Saamelais tietoa opetukseen*. Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimisto. <https://www.oktavuolta.com/saame-koulutuksessa>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.docx
- Opetushallitus (2023a). *Valtionavustukset vieraskielisten sekä saamen- ja romanikielisten oppilaiden ja opiskelijoiden suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen sekä heidän oman äidinkieltensä opetukseen vuonna 2022*. <https://www.oph.fi/fi/funding/valtionavustukset-vieraskielisten-seka-saamen-ja-romanikielisten-oppilaiden-ja-3>
- Opetushallitus (2023b). *Oman äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2022*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oman%20%C3%A4idinkielen%20opetukseen%20osallistuneet%202022.pdf>

- Oyler, C., Morvay, J., & Sullivan, F. R. (2017). Developing an activist teacher identity through teacher education. Teoksessa J. Husu & D. J. Clandinin (toim.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (s. 228–246). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n13>
- Parland, M., & Kwazema, M. (2023). Looking for hidden notebooks: Analysing social exclusion experienced by teachers of Religions in Finnish Schools. Teoksessa A. A. Alemanji, C. M. Meijer, M. Kwazema & F. Ek. K. Benyah (toim.), *Contemporary Discourses in Social Exclusion*. (s. 91–118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18180-1_5
- Pihl, J., Holm, G., Riitaoja, A. L., Kjaran, J. I., & Carlson, M. (2018). Nordic discourses on marginalisation through education. *Education Inquiry*, 9(1), 22–39. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428032>
- Piippo, J. (2016). *Linguas maternas no ensino básico: espanhol e português na áreametropolitana de Helsínquia* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168134>
- Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaranon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8>
- Pöyhönen S. & Luukka, M. R. (2007). *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3304-3>
- 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>
- Rissanen, I., & Kuusisto, E. (2022). Kulttuurienvälisten valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot. *Psykologia*, 57(2), 140–156. <http://hdl.handle.net/10138/358017>
- Sanchez-Jankowski, M. (2002). Minority youth and civic engagement: The impact of group relations. *Applied Developmental Science*, 6(4), 237–245. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_11
- Sierens, S., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2019). Linguistic interdependence of receptive vocabulary skills in emergent bilingual preschool children: Exploring a factor-dependent approach. *Applied Psycholinguistics*, 40(5), 1269–1297. <https://doi.org/10.1017/S0142716419000250>
- Taalas, P., & Aalto, E. (2007). Opettajuus.nyt-toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* (s. 153–195). Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3304-3>
- Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen M., Avelin, L., Lankinen N., Lehtola, K., Lindgren, E., Rämä, I., Sarkkinen, T., Tamm, M., Tuovila, E., & Virkkala, N. (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielinä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9>
- Terhart, H., & Rosen, L. (2022). Diversification of the teaching profession in Europe and beyond. Ambivalences of recognition in the context of (forced) migration. *European Educational Research Journal*, 12(2), 1–12. <https://doi.org/10.1177/14749041211072633>
- Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S.; Märd-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M., & Metsämuuronen, J. (2022).

”Mä tiedän millainen vastuu mulla on Suomen yhteiskunnassa, tämän yhteiskunnan...

Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia: valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/publication/valmistavan-opetuksen-ja-oman-aidinkielen-opetuksen-tila-ja-vaikuttavuus/>

Vipunen (2023). *Oppilaat äidinkielen mukaan.* [https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlvie-
wer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20oppilaat%20-%20aidin-
kieli%20-%20aikasarja.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlvie-
wer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20oppilaat%20-%20aidin-
kieli%20-%20aikasarja.xlsb)

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004) What Kind of Citizen? The politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Yli-Jokipii, M., Rissanen, I., & Kuusisto, E. (2022). Oman äidinkielen opettaja osana kouluyhteisöä. *Kasvatus*, 53(4), 350–363. <https://doi.org/10.33348/kvt.122511>

Yli-Jokipii, M., Rissanen, I., & Kuusisto, E. (2023). How Do Teachers of Plurilingual Learner’s Mother Tongue (PLMT) Implement Culturally Sustaining Pedagogy? Teoksessa V. Tavares & T.-A. Skrefsrud (toim.), *Critical and Creative Engagements with Diversity in Nordic Education* (s. 131–150). Lexington Books.

FM Maija Yli-Jokipii viimeistelee väitöskirjaansa *Oman äidinkielen opettajien työstä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa ja työskentelee Tallinnan yliopistossa Suomen kielen ja kulttuurin vierailevana lehtorina.*

TT, dosentti Inkeri Rissanen työskentelee Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa monikulttuurisuuskasvatuksen yliopistonlehtorina.

TT, dosentti Elina Kuusisto työskentelee Tampereen yliopiston tutkijakollegiumissa yliopistotutkijana.