

Satu Taskinen
**"NE VOI OPITA
TOISILTA"**

Kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytänteistä

Satu Taskinen

”Ne voi opita toisilta”

– kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytännöistä

Akateeminen väitöskirja,
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
esitetään julkisesti tarkastettavaksi Lapin yliopiston Esko ja Asko -salissa
lokakuun 27. päivänä 2017 klo 12.

Ohjaajat:

professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto
professori Kaarina Määttä, Lapin yliopisto

Esitarkastajat:

professori Johanna Lasonen
dosentti Tuomas Martikainen

Vastaväittäjä:

professori Johanna Lasonen

Kustos:

professori Satu Uusiautti



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2017

Satu Taskinen

”Ne voi opita toisilta”

– kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytännestä



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2017

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

© Satu Taskinen

Taitto: Taittotalo PrintOne
Kansi: Miia Anttila

Myynti:
Lapland University Press
PL 8123
96101 Rovaniemi
puh. 040 821 4242
julkaisu@ulapland.fi
www.ulapland.fi/LUP

Lapin yliopistopaino, Rovaniemi 2017

Painettu:
Acta Universitatis Lapponiensis 360
ISBN 978-952-337-028-9
ISSN 0788-7604

Pdf:
Acta electronica Universitatis Lapponiensis 227
ISBN 978-952-337-029-6
ISSN 1796-6310

Tiivistelmä

Satu Taskinen

”Ne voi opita toisilta” – kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytänteistä

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2017

Acta Universitatis Lapponiensis 360

ISBN 978-952-337-028-9

ISSN 0788-7604

Maahanmuuttajaoppilaille osallisuuden saavuttaminen suomenkielisessä ryhmässä on ensiarvoista: se lisää halukkuutta opetella kieltä, mikä puolestaan on tärkeää onnistuneelle kotoutumiselle. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli löytää osallisuutta edistäviä käytänteitä sekä tutkia, mitä yhteyksiä osallisuudella ja suomen kielen käytöllä oli koulutyössä. Design-tutkimukseni tarkastelee maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden ilmenemistä ja kehittymistä yhden lukuvuoden aikana, jolloin kehitin ja testasin neljä erilaista osallisuutta edistävää interventiota. Keräsin tutkimuksen aineiston eräässä rovaniemeläisessä peruskoulussa lukuvuonna 2014–2015. Tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat (N=10, ikä 7–15 vuotta) olivat juuri siirtyneet yleisopetukseen perusopetukseen valmistavasta opetuksesta.

Tutkimuksen pohjana on sosiokulttuurinen oppimiskäsitys ja sen piirissä kehitetty funktionaalinen kielenoppimiskäsitys. Suunnittelin, toteutin ja analysoin tutkimuksen nojautuen Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teoriaan. Sen mukaan osallisuuteen on kolme tietä: jaettu mielenkiinnon kohde, toiminnallinen yhteisöllisyys ja yhteinen ongelmanratkaisu. Toteutin tutkimukseni operationalisoimalla toimintayhteisöjen teorian neljäksi interventioksi, jotka nimesin seuraavasti: 1) avainhenkilön etsintä istumajärjestelyillä, 2) yhteinen ongelmanratkaisu kieli- ja kulttuurivisassa, 3) ryhmäytysharjoitukset yhteistoiminnan muotona sekä 4) mieliaineen on-

gelmanratkaisu yhteistoiminnan kirvoittajana. Tutkimuksen alussa tein osallisuuden tason alkuarvioinnin. Tutkimuksen edetessä toteutin väliarviointeja ja havainnoin osallisuuden ilmenemistä ja kehittymistä. Tutkimusperiodin päättyessä tein osallisuuden loppuarvioinnin.

Tutkimustulokset osoittavat, että maahanmuuttajaoppilaalle oli tärkeää löytää avainhenkilö luokasta. Tämän tuella maahanmuuttajaoppilaat saattoivat päästä ensin vuorovaikutukseen ryhmän kanssa, saada sitten aseman ryhmän reunalta ja alkaa edetä kohti ryhmän keskiötä. Tehokas keino edistää osallisuutta oli ohjata oppilaiden työskentelyä istumajärjestyksen avulla. Tutkimushenkilöinä olleiden maahanmuuttajaoppilaiden mielestä oli kannustava lähestyä itse valitsemaansa vierustoveria. Oma aktiivisuus sekä osallisuus- ja kommunikointihalukkuus olivat tärkeitä tekijöitä osallisuuden edistymisessä.

Osallisuutta edisti myös sellainen säännöllinen ryhmäyttäminen, jossa oli mahdollista hajottaa luokka pienempiin ryhmiin. Tämä edisti irtautumista luokan perinteisistä rooleista, ja oppilaista tuli avoimempia kohtaamisille. Ryhmäytysharjoitukset tuottivat runsaasti vuorovaikutuskokemuksia ja osaa- ja-oppija-suhteita, jotka edistivät suomen kielen käyttöä. Toisaalta tärkeää oli tarjota myös tilanteita, jotka eivät vaatineet suomen kielen osaamista, sillä osalle kynnys suomen kielen puhumiseen oli korkea. Joillekin välituntiaika antoi mahdollisuuden tällaiseen osallisuuteen, vaikkapa vain ryhmän tarkkailijan roolissa. Maahanmuuttajien ohjaaminen mieleiseen välituntitoimintaan edisti osallisuuden kehittymistä.

Osallisuus edistyi myös yhteisten haasteiden parissa silloin, kun maahanmuuttajaoppilaat saivat tarvittaessa tukea pari- ja ryhmätyöskentelyyn. Ongelmanratkaisun lomassa luodut osaa- ja-oppija-suhteet vaikuttivat myönteisesti osallisuuteen. Samoin merkityksellisiksi osoittautuivat riittävä tuki sekä yhteistoiminnallinen kielitietoinen opetus.

Tutkimus havainnollistaa maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämisen keinoja ja problematiikkaa. Tie toimintayhteisön reunalta keskiöön ei ole aina suoraviivainen, vaan osallisuuden vaatima identiteettityö saattaa johtaa siihen, että maahanmuuttajaoppilas valitsee marginaalisen osallisuuden keskiöön pyrkimisen sijaan. Valmius tavoitella osallisuutta sekä kommunikointihalukkuus on herätettävä ensisijaisesti ryhmään pyrkijässä. Juuri tässä tarvitaan opettajaa osallisuutta synnyttävien tilanteiden havaitsemiseksi ja

toteuttamiseksi. Opettajan rooli maahanmuuttajalasten osallisuuden edistäjänä on keskeinen ja varsin vaativa: hän ei voi pakottaa osallisuuteen mutta hän kykenee luomaan osallisuuden tavoittelun mahdollistavia tilanteita. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistymiseksi opettajan on tärkeä kuunnella sekä maahanmuuttajaoppilasta että koko luokkayhteisöä.

Asiasanat: osallisuus, maahanmuuttajaoppilas, toimintayhteisö, luokkayhteisö, interventio, suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, funktionaalinen kielenoppimiskäsitys

Abstract

Satu Taskinen

”They can learn from the others” – An educational design research on classroom practices enhancing participation in immigrant students

Rovaniemi: University of Lapland, 2017

Acta Universitatis Lapponiensis 360

ISBN 978-952-337-028-9

ISSN 0788-7604

Immigrant students’ participation in a Finnish-speaking student group is essential: it increases their willingness to learn the Finnish language, which in turn is important for their successful acculturation. The purpose of this study was to find participatory practices and to explore links between participation and how immigrant students use Finnish at school. The emergence and development of immigrant students’ participation during one academic year were examined in this design research. During the year 2014–2015, four different inclusive interventions were developed and tested at a primary school in Rovaniemi. The research participants were immigrant students (N=10, aged 7–15) who had recently shifted to basic education from the preparing education for immigrants.

The research was based on the concepts of social-cultural learning and its functional approach to language learning. The research design, implementation, and analyses followed Lave and Wenger’s (1991) theory of Communities of Practice. According to the theory, there are three ways of involvement: shared domain of interest, joint activities and shared repertoire of resources. In this research, four interventions were operationalized based on the theory of Communities of Practice: (1) Searching for a key person by seating arrangements; (2) Joint problem solving in language and culture; (3) Grouping

exercises as a form of co-operation; and (4) Collaborative engagement through problem solving in favorite school subjects. At the beginning of the survey, the level of participation among immigrant students was assessed. As the research progressed, the occurrence and development of participation were evaluated and observed. At the end of the research period, a final evaluation of the level of participation was done.

The results showed that for an immigrant pupil it was important to find a so-called broker in the classroom. With the broker's support, immigrant students could first interact with the group, then get a peripheral position in the group, and finally start moving toward full participation. An effective way of promoting participation was to guide the students' work by seating arrangements. Immigrant students were encouraged to approach self-chosen partners. Immigrant students' own activity and willingness to participate and communicate enhanced the progress of participation.

Another way of promoting participation was to break down the class into smaller groups for regular group-forming sessions. Students' traditional roles in the class were changed and they became more open to encounters. The grouping exercises produced abundant interaction experiences and master-apprentice-relationships that promoted the use of Finnish in immigrant students. On the other hand, it was also important to create situations that did not require the knowledge of the Finnish language, because some immigrant students did not have enough courage to speak Finnish. For some of them, playtime and recess offered an opportunity to participate without the obligation to speak, even if they had just an observer's role. Therefore, immigrant students' participation could be supported by the teacher's guidance to pleasing recess activities.

Participation also progressed through shared challenges, if immigrant students received support in teamwork when needed. The master-apprentice-relationships created during the problem solving promoted participation. Adequate support and collaborative language teaching also turned out as important features to promote participation.

The study illustrated the means and problems of promoting immigrant pupils' participation. The path from a peripheral to central role in a group is not always straightforward. The identity work that is required along the way

may lead to a decision to choose a peripheral role instead of trying to get a central role. The willingness to pursue participation and the willingness to communicate must be aroused in the immigrant student. The teacher has to notice and create situations that might promote participation. The teacher's role as a facilitator of participation is central and very demanding: teacher cannot force participation but can create opportunities for participation. In this role, it is important to listen to both the immigrant students and the entire class community.

Key words: participation, immigrant student, community of practice, class community, intervention, Finnish as a second language and literature, functional approach to language learning

Kiitokseni

Tämän tutkimukseni kipinä syntyi jo 2000-luvun alussa Lapin yliopiston globaalikasvatuksen tunneilla. Kulttuurien välinen oppiminen oli innoittavaa ja johti lopulta monenlaisten kulttuureihin ja kieliin liittyvien opintojen kautta maahanmuuttajaopetukseen hakeutumiseen. Tuossa ammatissa kulttuurien välinen oppiminen on jatkunut mutta työn arki ei ole aina ollut samanlaista kuin oppikirjoissa. Erityisesti työurani alkuvuosina maahanmuuttajaoppilaat oppivat kulttuuria ja kieltä vain toisiltaan ja minulta, eivät suomenkieliseltä ryhmältä. Siihen en ollut tyytyväinen. Vuosien kehittämistyön jälkeen päätin, että haluan tarttua osallisuuden edistämisen haasteeseen tutkimuksen keinoin.

Suurimmat kiitokset tutkimustyöni ohjaamisesta Teille ohjaajani professori Satu Uusiautti ja professori Kaarina Määttä. Työskenteleminen kanssanne on ollut kiehtovaa. Olen etuoikeutettu, että olen päässyt pohtimaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja maahanmuuttajien osallisuutta kansainvälisesti nimekkäiden tutkijoiden kanssa. Ajatus siitä teki minut hyvin nöyräksi useassa vaiheessa tutkimuksena aikana. Tehokkuutenne, tietotaitonne ja asiantuntemuksenne ansiosta tämä tutkimus valmistui kaksi vuotta suunniteltua aiemmin. Vaikka työskentely oli intensiivistä ja siten välissä rankkaakin, on jopa hieman harmillista, että tie tämän tutkimuksen osalta on nyt kuljettu päätepisteeseen.

Kiitokset myös Teille esitarkastajani professori Johanna Lasonen ja dosentti Tuomas Martikainen työhöni paneutumisesta. Asiantunteva palautteenne oli työlleni eduksi, lisäsi ymmärrystäni ja auttoi minua kehittämään työtäni edelleen. Nöyrimmät kiitokseni professori Johanna Lasoselle lisäksi lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Kiitollinen olen työhöni paneutumisesta myös opponenteilleni yliopistolehtori KT Suvi Lakkalalle ja FT Jari Koivumaalle. Kommenttinne olivat tärkeitä ja auttoivat minua muokkaamaan työtäni oikeaan suuntaan. Niin ikään kiitän seminaarimme jäseniä, jotka palautteellaan kannustivat minua eteenpäin tutkimustyössäni. Erityisesti kiitän tuesta semi-

naaritoveriani ja kollegaani Anneli Hermanoffia, joka viitoitti esimerkillään tietäni tohtoriksi. Tutkimuksen valmistumista edistäneestä apurahasta kiitän lämpimästi Lapin rahastoa. Viimeistelyvaiheessa avustamisesta kiitän Paula Kassista ja kansikuvasta Miia Anttilaa.

Ison kiitoksen ansaitsevat myös tutkimustyön mahdollistaneet oppilaani. Kiitän Teitä tutkimushenkilöiksi lupautumisestanne. Vaikka tutkimustyö päättyy, kehittämistyö jatkuu, ja siinä innoitukseni lähde ovat paitsi oppilaani myös aina hyväntuulinen työtoverini Niina Filpus. Kiitän Sinua tuestasi tutkimusmatkani varrella ja siitä, että olet jaksanut tehdä töitä kanssani, vaikka hajamielisyyteni on tehnyt minusta varmasti raskaan työtoverin.

Kannustuksesta ja innoituksesta kiitän maahanmuuttajaopetuksen koordinaattori Irmeli Vähäaho. Kiitos, että olen saanut kouluttautua ja kehittää Rovaniemen maahanmuuttajaopetusta ensin MOKU-hankkeessa ja sittemmin kaupungin S2-ohjaajana. Kiitos tutkimustyöhön johtaneista ja sitä innoittaneista keskusteluista myös MOKU-työskentelykumppaneilleni: Heidi Launoselle, Nadja Ylijurvalle, Henna Leinoselle, Päivi Mustoselle ja Irma Sarvolalle.

Tutkimustyön tukemisesta lämpimän kiitoksen ansaitsee nykyinen esimieheni Tiina Mölläri. Olen otettu siitä, kuinka paljon olet antanut tukeasi minulle ja kysynyt kuulumisiani, vaikka pitkät poissaoloni ovat eittämättä aiheuttaneet monenlaista mietittävää koulun arjessa. Kiitos kollegoilleni Juhalle, Jennille, Jaakolle, Seijalle, Helenalle, Heidille, Jasmiinalle ja Hannalle tuestanne, kannustuksestanne ja mielenkiinnostanne tutkimustani kohtaan. Sijaisiani Kaisa Kunnaria ja Anu Köngästä kiitän siitä, että työstä pois jäädesäni sain uppoutua tutkimuksen tekemiseen täysin.

Lopuksi kiitoksen ansaitsevat läheiseni. Kiitos kärsivällisyydestänne. Kiitos ystäväni Kaisa, Virpi ja Heidi sekä Veera ja Sara, että olette yhä rinnallani, vaikka minä en ole viime vuosina ollut läsnä niin paljon kuin haluaisin. Kiitos Aila-anoppi ja Jorma-appi mielenkiinnostanne ja kannustuksestanne. Erityiskiitos Bostoniin Hannulle ja huippututkija Marille, kälylleni, joka olit yksi innoittajistani ja jaksoit keskustella kanssani tutkimisesta. Ymmärrän nyt Sinua paljon paremmin ja suhtaudun tutkijan ammattiin hyvin nöyrästi. Kiitos Oiva-koiralle, joka olit seurani tutkimusta tehdessäni. Kiitos isä Laurille siitä, että arvostit työtäni. Kiitos äiti Lealle ja puoliso Jukalle siitä, että piditte

jalkani kiinni maassa ja ajatukset arjessa. Kiitos Jukka myös oikeakielisyysavusta ja rauhallisesta suhtautumisestasi. Lupaam, että seuraava harrastukseni ei ole näin aikaa vievä. Viimeiseksi kiitän tytärtäni Eleanooraa –vaikka et ehkä tiedäkään, että olen tehnyt tutkimusta. Kun sinä nukuit, minä kirjoitin. Olet tärkein tukijani ja taitoit koko tutkimusmatkan rinnallani. Nyt on aika sulkea kone. Mitäs tänään tehtäisiin?

Rovaniemellä syyskuussa 2017

Satu Taskinen

Sisällys

1 Johdanto	19
1.1 Tutkimuksen tausta	20
1.2 Tutkimuksen peruskäsitteiden määrittely.....	22
1.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	26
2 Toisen kielen oppiminen sosiaalisessa ympäristössä	28
2.1 Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen.....	28
2.2 Toisen kielen opetuksen tutkimisen historia.....	30
2.3 Funktionaalinen kielenoppimiskäsitys.....	32
3 Osallisuus tutkimuksen ydinkäsitteenä	35
3.1 Osallisuuden luonnehdintaa.....	35
3.2 Osallisuus toimintayhteisöjen teorian määrittämänä.....	37
3.2.1 Raja-alueen sillanrakennusprosessit.....	39
3.2.2 Periferiasta keskiöön tai marginaaliin.....	43
3.3 Osallisuuden merkitys maahanmuuttajaoppilaalle.....	48
3.4 Opettajan rooli osallisuuden edistäjänä.....	51
4 Design-tutkimus tutkimuksen metodisena otteena	55
4.1. Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat.....	55
4.2 Design-tutkimuksen tavoitteet ja ominaispiirteet.....	58
4.3 Kasvatustieteellinen design-tutkimus.....	62
4.4 Opettaja tutkijana.....	64
5 Kasvatustieteellinen design-tutkimusprosessini	68
5.1 Tutkimusprosessin kuvaus.....	68
5.1.1 Alkuarviointi.....	70
5.1.2 Toimintayhteisöjen teorian operationalisointi interventioiksi	71
5.1.3 Väli- ja loppuarviointi	84
5.2 Tutkimushenkilöt	86
5.3 Tutkimusaineisto.....	90
5.4 Aineiston analyysi.....	101
5.5 Eettiset ratkaisut tässä tutkimuksessa.....	104

6 Tutkimuksen tulokset	110
6.1 Osallisuuden lähtötilanne.....	110
6.2 Osallisuuden ilmeneminen interventioiden aikana.....	112
6.2.1 Yhteistyö alkaa vierekkäin istumisesta.....	112
6.2.2 Kiva kertoa kysyttäessä.....	122
6.2.3 Leikkiessä tutustuu.....	129
6.2.4 Haasteiden ratkomista yksin ja yhdessä.....	137
6.3 Osallisuutta edistävät käytännöt.....	144
6.3.1 Oppilaan kuunteleminen.....	144
6.3.2 Välituntitoimien ja vapaa-ajan ohjaaminen.....	150
6.3.3 Yleisopetuksen tuki, yhteistoiminnallinen oppiminen ja kielitietoinen opetus.....	158
7 Tutkimuksen johtopäätökset	176
7.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset.....	176
7.2 Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämisen design-malli.....	180
8 Pohdinta	189
8.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	189
8.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusajatuksia.....	196
Lähteet	201
Liitteet	218

Taulukot

Taulukko 1 Tutkimusaineisto.....	91
Taulukko 2 Eri tutkimusvaiheiden keskeisimmät tulokset	178

Kuvat

Kuva 1 Alkuarviointipiirros: ”Minä, Q ja I kiipeilytelineessä välitunneilla”	111
Kuva 2 Alkuarviointipiirros L10: ”Minä välitunnilla”	111
Kuva 3 Kuva kieli- ja kulttuurigalleriasta.....	123
Kuva 4 Kuvataulu kieli- ja kulttuurigalleriassa	126

Kuviot

Kuvio 1 Käytäntöihin osallistumisen suhde identiteettityöhön toimintayhteisön osallisuuden tavoittelussa (Handley ym. 2006).....	46
Kuvio 2 Design-perustaisen tutkimuksen eteneminen (hyödyntäen kuvioita: Kiviniemi 2015, 228; Reeves 2006, 59)	63
Kuvio 3 Tutkimuksen etenemisen vuosikello	86
Kuvio 4 Maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistäminen	188

Liitteet

Liite 1	Tutkimuslupa-anomus koulupalvelukeskuksen koulutoimenjohtajalle.....	219
Liite 2	Tutkimuslupa-anomus tutkimushenkilöille suomen kielellä.....	220
Liite 3	Tutkimuslupa-anomus tutkimushenkilöille englannin kielellä.....	221
Liite 4	Tutkimuslupa-anomus tutkimushenkilöiden luokkatovereille.....	222
Liite 5	Ohje kirjoitustaitoisille luokille alkuarviointia varten aiheesta ”Minä ja meidän luokka” kirjoitettavaan aineeseen.....	223
Liite 6	Ohje alkuarviointia varten aiheesta ”Minä ja meidän luokka” kirjoitettavaan ja piirrettävään tuotokseen.....	224
Liite 7	Tutkimushenkilöiden alkuhaastattelu.....	225
Liite 8	Tutkimushenkilöiden luokanopettajien ja -valvojen alkuhaastattelu.....	226
Liite 9	Kieli- ja kulttuurivisan kysymykset, pienimmät oppilaat.....	227
Liite 10	Kieli- ja kulttuurivisan kysymykset, pienet oppilaat.....	228
Liite 11	Kieli- ja kulttuurivisan kysymykset, isot oppilaat, luokka x.....	229
Liite 12	Kieli- ja kulttuurivisan kysymykset, isot oppilaat, luokat y ja z.....	230
Liite 13	Ryhmäytymisharjoitukset, pienimmät oppilaat (L8, L9, L10).....	232
Liite 14	Ryhmäytymisharjoitukset, pienet oppilaat (L5, L6, L7).....	233
Liite 15	Ryhmäytymisharjoitukset, isot oppilaat, luokka x (L4).....	234
Liite 16	Ryhmäytymisharjoitukset, isot oppilaat, luokka y (L2, L3).....	235
Liite 17	Ryhmäytymisharjoitukset, isot oppilaat, luokka z (L1).....	236
Liite 18	Tutkimushenkilöiden välihaastattelu.....	237
Liite 19	Ohje loppuarviointia varten aiheesta ”Minä ja meidän luokka” kirjoitettavaan ja piirrettävään tuotokseen.....	238
Liite 20	Ohje kirjoitustaitoisille luokille alkuarviointia varten aiheesta ”Minä ja meidän luokka” kirjoitettavaan aineeseen.....	239
Liite 21	Tutkimushenkilön loppuhaastattelu, versio I (L1, L2, L3).....	240
Liite 22	Tutkimushenkilön loppuhaastattelu, versio II (L7, L10).....	242
Liite 23	Tutkimushenkilön loppuhaastattelu, versio III (L4).....	244
Liite 24	Tutkimushenkilön loppuhaastattelu, versio IV (L5, L9).....	246
Liite 25	Tutkimushenkilön loppuhaastattelu, versio V (L6, L8).....	248
Liite 26	Tutkimushenkilöiden luokanopettajien ja -valvojen loppuhaastattelu.....	250
Liite 27	Analyytiluokkien luomisen päävaiheet.....	251

1 Johdanto

Olen toiminut noin kymmenen vuotta KOTA-opettajana kieli- ja kulttuuritaustaisten eli maahanmuuttajaoppilaiden tai muusta syystä monikielisten oppilaiden opetuksessa. Työurani aikana olen pohtinut runsaasti maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden erilaisuutta suomenkielisessä kieliryhmässä. Jotkut maahanmuuttajalapset ja nuoret vaikuttavat saavuttavan osallisuuden helposti, kun taas toiset eivät löydä paikkaansa ryhmässä ollenkaan tai eivät näytä olevan edes kiinnostuneita osallisuudesta. Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden saavuttaminen on kuitenkin tärkeää, jotta lähtökohdat suomen kielen oppimiselle ja onnistuneelle kotoutumiselle olisivat optimaaliset.

Osallisuus on keskeistä kaikessa oppimisessa, onhan oppiminen luonteeltaan sosiaalista (Rasku-Puttonen 2005, 9; Wenger 2008, 3–4). Osallisuuden tavoittaminen uudessa ryhmässä ei kuitenkaan ole yksinkertaista kenellekään eikä varsinkaan kieltä vasta harjoittelevalle. Kieli on osallisuuden keskeinen väline (ks. esim. Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 135). Vuosien varrella olen opettajakollegoideni kanssa testannut monenlaisia osallistavia toimia koululuokissa ja huomannut niiden haastavuuden. Tästä syystä päätin tarttua tutkimuksen keinoin mahdollisuuksiin edistää maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta koulussa.

Aiheen tutkiminen kiinnostaa minua myös siitä syystä, että uusi *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (2014, 27–28) painottaa tulevaisuuden koulussa osallisuutta, vuorovaikutusta ja toimijuutta. Maahanmuuttajien osallisuutta on pyritty edistämään lisäksi usein merkittävien projektien Osallisen Suomessa -hankkeessa (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010), kuten esimerkiksi Monikulttuurisuustaitojen kehittämissuunnitelmassa (Gustafsson, von Herzen-Oosi & Lamminmäki 2010). Mielestäni on relevanttia tutkia, minkälaista osallisuutta maahanmuuttajalapset ja -nuoret voivat saavuttaa nykymuotoisessa peruskoulussamme ja miten systeemiä olisi mahdollista kehittää entistä toimivammaksi. Toimivista käytänteistä tarvitaan

enemmän tietoa. Haluan myös itse kehittyä osallisuuden edistäjänä nojaten Elliotin (1991, 14) sanoihin: ”opetussuunnitelmaa ei voida kehittää, elleivät opettajat kehity”.

Tässä tutkimuksessani tarkastelin kasvatustieteellisen design-tutkimuksen keinoin maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden lisäämiseen tähtääviä käytänteitä, joiden avulla tavoitteena on kehittää maahanmuuttajaoppilaiden oppimisympäristöä sellaiseksi, että se kannustaa osallisuuden tavoitteluun ja suomen kielen käyttöön. Tutkimushenkilöinä on yhteensä kymmenen 7–15-vuotiasta vastikään (3–12 kk ennen tutkimuksen alkamista) Suomeen saapunutta maahanmuuttajaoppilasta, joille opetin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppiainetta. Tutkimus edustaa opettaja tutkijana -liikettä (*teacher researcher*) (ks. esim. Cochran-Smith & Lytle 1990, 3).

1.1 Tutkimuksen tausta

Suomen virallisen maahanmuuttopolitiikan tavoitteena on kotouttaa maahanmuuttaja Suomeen. Kotoutuminen alkaa osallistumisesta yhteiskunnan toimintoihin. (Ks. esim. Martikainen 2011, 51; Paavola & Talib 2010, 29; Saukkonen 2013, 89–90.) Maahanmuuttajalasten ja -nuorten osallistuminen ja matka kohti osallisuutta suomenkielisessä kieliryhmässä alkaa heidän aloitettuaan koulupolkinsa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Suomeen vakinaisesti asumaan muuttavalla oppivelvollisuusikäisellä (7–17-vuotiaalla) maahanmuuttajalapsella on oppivelvollisuus ja oikeus samaan peruskoulutukseen kuin suomalaisillakin (Opetushallitus 2017a; Paavola & Talib 2010, 29; Pöyhönen ym. 2010, 106–107).

Peruskouluikäiset maahanmuuttaoppilaat, joita tämän tutkimuksen tutkimushenkilöt ovat, opiskelevat Suomeen muutettuaan suomea yleensä ensin noin vuoden ajan perusopetukseen valmistavassa luokassa tai inklusiivisessa perusopetukseen valmistavassa opetuksessa yleisopetuksen ryhmissä (Helske 2010, 93; Ikonen 2005, 13; Nissilä 2010a, 10; Pöyhönen ym. 2010, 106–107). Tämän opetuksen aikana tuetaan oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan antamalla tarvittavia tietoja ja taitoja. Lisäksi annetaan valmiuksia perusopetukseen siirtymiseen. (Ikonen 2005,

13; Päivärinta 2010, 16; ks. myös Saukkonen 2013, 91.) Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuu Suomessa vuosittain yli 2000 maahanmuuttajaoppilasta (Opetushallitus 2017b).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen maahanmuuttajaoppilaat siirtyvät yleisopetukseen. Suomen opiskelua he jatkavat tällöin yleensä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksessa, mikä on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärä ja osa kaikkien kouluasteiden opetussuunnitelmaa. (Ikonen 2005, 13; Martin 2007, 2–5, ks. myös Rekola 1998, 4.) Perusopetuksessa oli vuonna 2014 25 884 suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppilasta (Opetushallitus 2017c).

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen lisäksi oppivelvollisuusikäisten maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumista tuetaan huomioimalla oppilaan tausta opetuksessa (Ikonen 2005, 11, 18–19; Paavola & Talib 2010, 29). Toisin sanoen kaiken opetuksen tulee tukea maahanmuuttajaoppilaan kasvamista paitsi suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön myös oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi (Martikainen & Tiilikainen 2007). Tutkimuspaikkakunnalla Rovaniemellä maahanmuuttajien suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksesta eri oppiaineita hyödyntäen ja tukemisesta yleisopetuksessa huolehditaan KOTA-opetuksessa (Rovaniemen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 228).

KOTA-opettajan työssäni havaitsin, että luoduista kotouttamisen rakenteista huolimatta maahanmuuttajien osallisuustutkimukselle on tarvetta, sillä jostain syystä osallisuuden saavuttaminen vaikutti olevan haastavaa. Suomi toisena kielenä -alan tutkimukset ovat pitkään keskittyneet kielen muotojen tutkimiseen, osallisuustutkimusta on tehty vain kasvatustieteessä (esim. Hart 1997; Shier 2001; Turja 2011). Maahanmuuttajien näkökulma on jäänyt varjoon. Maahanmuuttajia koskevat tutkimukset keskittyvät usein maahanmuuttajien osallistumiseen yhteiskuntaan (esim. Borjas & Trejo 1991; Li 2003; Rublee & Shaw 1991) tai politiikkaan (esim. Ramakrishnan 2011). Koulututkimuksissa on tarkasteltu maahanmuuttajalasten osallistumista koulutukseen yleensä, erityisesti on tähdennetty varhaiskasvatukseen osallistumista sekä sen merkitystä lapsen ja perheen osallisuudelle (esim. Karoly & Gonzalez 2011; Matthews & Ewen 2006). Lisäksi osallisuutta koulussa on tarkasteltu demokraattisena ulottuvuutena (esim. Alanko 2016; Rasku-Puttonen 2005).

Kasvatustieteessä maahanmuuttajien osallisuutta on tutkittu erityisesti kommunikointihalukkuuden näkökulmasta. Tutkimukset on tehty pääosin aikuisopiskelijoilla (esim. Clément, Baker & MacIntyre 2003; Ghonsooly & Showqi 2012; MacIntyre, Dörnyei, Clément & Noels 1998). Lisäksi tutkimukset ovat kohdistuneet usein kantaväestön näkökantoihin tarkastellen vaikkapa asenteita (esim. Finell, Olakivi, Liebkind & Lipsanen 2013; Mähönen, Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Finell 2010) ja moni- tai interkulttuurisuutta (esim. Itkonen, Talib & Dervin 2015; Talib 2007; Talib & Lipponen 2008b). Näistä lähtökohdista vakuutuin siitä, kuinka tarpeellista on tutkia osallisuutta maahanmuuttajalasten ja -nuorten näkökulmasta.

1.2 Tutkimuksen peruskäsitteiden määrittely

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden kehittymistä ja sitä edistäviä keinoja. Tutkimus kietoutuu monin tavoin sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen: sen vaiheet on suunniteltu, kehitetty ja toteutettu nojautuen Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teoriaan, jonka taustana on sosiokulttuurinen oppimiskäsitys. Tutkimuksen innoittaja on niin ikään sosiokulttuurisista näkemyksistä alkunsa saanut funktionaalinen kielenoppimiskäsitys. Se korostaa autenttisuuden merkitystä opeteltaessa uutta kieltä. Tutkimuksen metodi puolestaan on design-tutkimus, jonka juuret ovat myös sosiokulttuurisessa katsantotavassa.

Funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaan kieltä ei voi oppia ilman autenttisia kielenoppimisympäristöjä. Osallisuutta puolestaan on vaikeaa saavuttaa ilman kielitaitoa. Tutkimuksellani etsin ratkaisuja siihen, kuinka kieltä vielä opettelevien osallisuutta on mahdollista edistää ja tarkastelen, mitä yhteyksiä osallisuudella ja suomen kielen käytöllä on koulutyössä. Seuraavaksi luonnehdin lyhyesti perusilmiöitä ja käsitteitä, joihin tutkimus rajautuu.

Maahanmuuttajaoppilaiden toisen kielen oppiminen

Toisen kielen opetuksesta puhuttaessa tarkoitetaan opetusta sellaisessa kielessä, jota maahanmuuttaja oppii uudessa kohteympäristössään kohteympäristön kielellä, tässä tapauksessa suomea Suomessa. Vieraan kielen opetuksesta

toisen kielen opetus eroaa toisin sanoen siten, että toisen kielen oppija elää siinä kohdeympäristössä, jonka kieltä opettelee. (Opetushallituksen työryhmä 2008, 5.)

Funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaan toisen kielen opetuksen tulisi valmistaa oppilasta autenttisiin kielenkäyttötilanteisiin. Tällöin opetuksessa tulisi kiinnittää huomio oppijan todellisiin kielenkäyttötarpeisiin. Olennaisinta olisi kommunikoinnin oppiminen. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 403, 405, 407; Pavlenko & Lantolf 2000, 155; Tukia, Aalto, Taalas & Mustonen 2012, 32.) Funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaan kielen käyttö on pragmaattista, jolloin kielen rakenteet ovat alisteisia merkityksille (Mitchell & Myles 2004, 138).

Ihanteellinen funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaan rakennettu toisen kielen oppimisympäristö tarjoaa maahanmuuttajaoppijalle relevanttia ja omaan käyttöön muokattavaa affordanssia eli tarjontaa, jonka oppija voi havaita ja omaksua (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 403–405, 411). Tavoitteellisen toisen kielen oppimisen tukemiseen eivät riitä oppimateriaali ja luokkatoiminta, vaan oppijaa on ohjattava aktiivisuuteen omassa oppimisessaan. Lisäksi oppilasta on ohjattava tunnistamaan ja hyödyntämään oppimisympäristön affordanssit. Aktiivinen oppilas hallitsee ja säätelee itse oppimistaan. Oppimisen perusta on osallisuus toimintayhteisössä, jossa toisen kielen oppija rakentaa toimijana yhteisön yhteistä käsitystä ja yhteisiä käytänteitä. Päästessään aktiivisesti rakentamaan ja jakamaan opittua yhteisön jäsenten kanssa oppilas saa edellytykset toimia ryhmän täysjäsenenä, jolloin hänellä on ulottuvillaan laaja kielenoppimisympäristö affordansseineen. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 403–405, 411; Lave & Wenger 1991, 49–52; Turja 2016, 43.)

Osallisuus ja toimintayhteisöjen teoria

Toimintayhteisöjen teoriaa avaavassa teoksessaan Wenger (2008, 4) kuvaa osallisuuden aktiiviseksi osallistumiseksi sosiaalisissa yhteisöissä. Tällöin myös oma identiteetti muokkaantuu suhteessa näihin yhteisöihin. Tällainen osallisuus on enemmän kuin osallistumista jonkin ryhmän toimintaan. Wenger määrittää aidon osallisuuden muovaavan yksilön tekemisiä, olemusta ja omien tekojen tulkittamista (ks. myös Turja 2016, 42–43). Vastavuoroisesti yhteisö,

jossa yksilö on osallisena, tunnustaa yksilön yritykset ja osaamisen (Wenger 2008, 5). Näin ollen osallisuuden käsite sisältää ajatuksen sekä aktiivisuudesta että yhteyden kokemuksesta (Wenger 2008, 55).

Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teorian (*theory of Communities of Practice*) mukaan uudet tulokkaat pääsevät osallisiksi toimintayhteisöön esimerkiksi sopivan yhteisöön kuuluvan avainhenkilön avulla. Avainhenkilö voi löytyä jaetun mielenkiinnon kohteen (*domain*), toiminnallisen yhteisöllisyyden (*community*) tai yhteisen ongelmanratkaisun (*practice*) kautta. Tulokkaan on opittava yhteisön käytänteet, arvot ja normit, minkä jälkeen yhteisö voi hyväksyä uuden tulokkaan yhteisölle hyödyllisenä jäsenenä. Mikäli paikka yhteisön reunalla eli niin sanotusti periferiassa myönnetään, tulokas voi alkaa siirtyä kohti yhteisön keskiötä. Tämän jälkeen yhteisöön sitoutumisessa on erilaisia asteita: yhteisöön sitoutuminen, itsensä kuvittelu yhteisön jäsenenä ja yhteisöön suuntautuminen eli itsensä kehittäminen yhteisön suunnassa. Alkuperäisessä teoriassa sitoutumisen muotoja kutsuttiin toimintayhteisöön kuulumisen muodoiksi. Sittemmin muotoja on alettu nimittää identifioitumisen muodoiksi, sillä identiteetin merkitys toimintayhteisön osallisuudelle on saanut tutkimusten myötä keskeisemmän sijan (Wenger 2010a, 184).

Laven ja Wengerin *Communities of Practice* -termistä on suomen kielessä käytetty käännoiksi ”käytäntöyhteisö” ja ”toimintayhteisö”. Tässä tutkimuksessa käytän jälkimmäistä käännoä, sillä se korostaa toimijuutta ja toimintaa. Toimintayhteisö koostuu aktiivisten toimijoiden suhteista (Lave & Wenger 1991, 94–100) ja muuttuu toiminnassa (Lave & Wenger 1991, 113–117). Nämä käsitteet ovat luontevia lasten maailmassa, jossa toiminta korostuu käytänteiden pohtimisen sijaan.

Teoria soveltuu oppimisympäristö- ja luokkahuonetutkimukseen, sillä luokkayhteisö on myös eräänlainen Laven ja Wengerin (1991) kuvailema toimintayhteisö. Toimintayhteisönä luokkayhteisökin näyttyy vähemmän hierarkkisenä, interaktiivisena ja verkostoituneena (ks. myös Goos, Galbraith & Renshaw 2004, 91). Laven ja Wengerin (1991) näkemys oppimisesta yhteisön osaksi kasvamisena soveltuu lasten oppimisen analysointiin. Teoriaa onkin hyödynnetty laajasti luokkahuonetutkimuksiin (ks. esim. Barczyk & Duncan 2013; Brown 2007; Goos 2004; Kapucu 2012; Linehan & McCarthy 2009). Tässä tutkimuksessa keskitytään yhteisöön pyrkimisen ilmiöön toista

kieltä opeteltaessa. Tätä ovat tutkineet toimintayhteisöjen teoriaa hyödyntäen myös muun muassa Haneda (2006), Norton (2001) ja Toohey (2003). Teoria soveltuu erityisesti maahanmuuttajalasten oppimiseen, sillä kieltä ei voi oppia ilman yhteisöä eikä kielen oppimisella ole tarkoitusta, jos tavoite ei ole liittyä yhteisöön (ks. myös Smith 1999). Myöskin tämä tutkimus lisää omalta osaltaan edelleen tietoa siitä, kuinka teoria soveltuu toista kieltä opettelevien lasten luokkahuonetutkimukseen.

Design-tutkimus

Tämän tutkimuksen menetelmänä on kasvatustieteellinen design-tutkimus, joka on oppimisympäristötutkimusta (Cobb, Confrey, di Sessa, Lehrer & Schaube 2003, 9–10). Tässä tapauksessa tarkastelen käytänteitä, joilla maahanmuuttajaoppilaiden oppimisympäristöön voi kehittää sellaiseksi, että se kannustaa osallisuuden tavoitteluun ja suomen kielen käyttämiseen.

Design-tutkimuksen lähtökohtana on *tarve kehittää design-malleja*, joilla voidaan kehittää olemassa olevia käytänteitä. Näitä malleja kehitettäessä kiinnitetään huomiota sekä kehitettävään malliin että suunnitteluprosessiin. (The Design-Based Research Collective 2003, 5–6; Kiviniemi 2015, 222–224.) Design-tutkimuksen suunnitteluprosessi on aina *teoreettisesti ohjattua* siten (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2010, 67), että kasvatustieteessä sen perusta on pragmaattinen (Kiviniemi 2015, 225).

Tutkimus alkaa toteutussuunnitelmalla. Siihen sisältyy ongelma-analyysi, jossa selvitetään, millaisia tarpeita ja tavoitteita kehitettävässä kontekstissa on ja miten kehittämissuunnitelma voi näihin tarpeisiin vastata. Toteuttamissuunnitelman ja ongelma-analyysin pohjalta luodaan kehittämistuotos eli kehittäjän ratkaisu kontekstin haasteisiin. (Kiviniemi 2015, 226; ks. myös Herrington, McKenney, Reeves & Oliver 2007.) Tämän jälkeen aloitetaan kehittämisvaihe, joka *etenee sykleissä*. Näissä iteratiivisissa sykleissä analysointi, suunnittelu, toteutus ja edelleen suunnittelu seuraavat toisiaan. (Ks. esim. Cobb ym. 2003, 10; Kiviniemi 2015, 227.) Tutkimuksen kärki on kehittämis kohde, minkä vuoksi teoreettinen ja menetelmällinen viitekehys eivät ole muuttumattomia. Ne ovat vuorovaikutuksessa käytännön kehittämistyön kanssa. Tutkimuksessa keskeisenä tavoitteena on kehittää käytännön mallien lisäksi myös teoreettista ja menetelmällistä viitekehystä. (Andersson

& Shattuck 2012, 17.) Design-tutkimuksen tavoitteena on, että kehitettyjä käytäntöjä voi soveltaa myös muihin vastaaviin ympäristöihin (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2010, 69).

1.3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata vastikään yleisopetukseen siirtyneiden peruskouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistäviä käytänteitä, tarkastella osallisuuden ilmenemistä ja kehittymistä suomenkielisessä kieliryhmässä sekä tutkia osallisuuden yhteyttä suomen kielen käyttöön. Tavoitteeni on design-tutkimuksen menetelmin kehittää osallisuutta lisääviä käytänteitä, joiden avulla maahanmuuttajien oppimisympäristöstä tulisi osallisuuden tavoitteluun ja suomen oppimiseen kannustava. Tutkimuksen avulla haluan saavuttaa uutta tietoa maahanmuuttajaoppilaiden osallisuudesta ja osallisuuden edistymisestä ennen kaikkea maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksia, joissa maahanmuuttajaoppilaiden näkökulma on keskiössä, on tehty Suomessa vielä vähän, ja siksi on tärkeää saada aiheesta tietoa. Kansainvälisiä aiempia tutkimuksia osallisuudesta on tehty muun muassa toisen kielen opiskelijoiden kommunikoinnista ja kommunikatiohalukkuudesta. Monet aiemmat maahanmuuttajia koskevat tutkimukset ovat lyhytkestoisia poikkileikkaustutkimuksia. Tämän tutkimuksen suhteellisen pitkä kesto mahdollistaa käytänteiden testaamisen design-tutkimuksen periaatteiden mukaan sekä osallisuuden kehityksen seuraamisen.

Asetan tutkimukselleni yhden pääkysymyksen:

Miten maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus kehittyi koululuokissa interventioiden myötä?

Tätä pääkysymystä ohjaa viisi alakysymystä tai tarkentavaa tutkimuskysymystä:

1. Millaisena maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus ilmeni interventioiden alkaessa?
2. Millaisena maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus ilmeni interventioiden aikana?

3. Millaisia esteitä maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden kehittämisessä ilmeni interventioiden aikana?
4. Mitkä käytännöt edistivät maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta interventioiden aikana?
5. Mitä yhteyksiä oli maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden kehittymisen ja suomen kielen käytön välillä?

2 Toisen kielen oppiminen sosiaalisessa ympäristössä

Tämän tutkimuksen oppimisteoreettiset lähtökohdat ovat 1950- ja 1960-luvuilla, jolloin oppimisen tutkimuksessa sai jalansijaa oppijan kognitiivisista prosesseista kiinnostunut tutkimussuuntaus. Se syntyi kritiikkinä behavioristiselle oppimisteorialle, joka piti oppimista käyttäytymisessä tapahtuvana muutoksena. (Ks. esim. Kronqvist 2016, 18; Mitchell & Myles 2004, 32–33.) Kognitiivinen tutkimustraditio antoi juuret konstruktiiviselle oppimisenäkemykselle (Kauppila 2007, 34). Tutkimukseni nojaa sosiaalisen konstruktionismin piirissä syntyneeseen sosiokulttuuriseen lähestymistapaan (Enkenberg 2002, 164–166; ks. myös Kauppila 2007, 35) ja erityisesti sen pohjalta muotoutuneisiin käsityksiin oppimisympäristöistä sekä kielen oppimisesta funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaan. Ne puolestaan kietoutuvat juuri osallisuuden ilmiössä tämän tutkimuksen kannalta oleellisella tavalla toisiinsa.

2.1 Sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen

Sosiokulttuurisen lähestymistavan teoreetikot pitävät tietoa ennen kaikkea sosiaalisesti konstruoituneena, mikä perustuu siihen ajatukseen, että ihmisen toiminta tapahtuu kulttuurisissa konteksteissa (ks. esim. Brown 1994, 7–8; Lave & Wenger 1991, 29). Kontekstuaaliset teoreetikot puolestaan lisäävät tähän vielä ymmärryksen oppijasta osana ympäristöään ja kontekstin merkityksen oppimiselle (Kronqvist 2016, 20). Oppimisen perusta rakennetaan tällöin oppijaa ympäröivässä sosiaalisessa kulttuurissa, jolloin opittavat asiat ovat ensin sosiaalisessa kentässä. Tästä kentästä oppija sisäistää ne merkitysneuvottelujen ja osallistumisen kautta. (Enkenberg 2002, 164.) Toiminta on kielen ja muiden symbolijärjestelmien välittämää, ja sitä voidaan parhaiten ymmärtää historiallisessa kehityksessään (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner

2015a, 15). Lähestymistavan toimintateoreetikot esittävät Vygotskyn ajattelun nojautuen, että toimintaa voidaan tarkastella kolmiossa, jonka kärkinä ovat toimiva subjekti, toiminnan kohde ja aineettomat apuvälineet eli artefaktit, kuten kieli tai tekniset apuvälineet (Engeström 2015, 201–203, 206).

Oppiminen on kokonaisvaltainen ja dynaaminen prosessi, jossa yksilö kasvaa osaksi ympäröivää kulttuuriaan (Kronqvist 2016, 20). Oppilaat eivät esimerkiksi koulussa opi pelkästään tietoja ja taitoja, vaan tietynlaista toimintakulttuuria osallistumalla ja identifioitumalla koulun toimintaan (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015a, 19–20). Tietämistä ei ole mielekästä ajatella kontekstista ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta riippumattomaksi missään tilanteessa (Lave 1988, 1).

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tiedon oppiminen tapahtuu identiteettityönä (Wenger 2000a, 239; 2008, 155). Vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa yksilö saa sellaista kompetenssia ja kokemuksia, jotka hän identiteettityössä yhdistää aiempaan osaamisvarastoonsa, ja tästä syntyy uutta tietoa (Lave & Wenger 1991, 52–54). Keskeistä oppimiselle on yksilön avoimuus uusille kokemuksille ja identiteetin muovaamiselle. Oppiakseen uutta yksilön on oltava valmis luomaan siltoja erilaisten sosiaalisten jäsenyyksien välille identiteetissään. (Ks. esim. Lave & Wenger 1991, 55.)

Oppimisen katsotaan olevan sosiaalista ja ihmisten mielten välistä toimintaa, joka tapahtuu pääasiallisesti Vygotskyn näkemyksen mukaisella lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky 1978, 86; ks. myös Mitchell & Myles 2004, 218). Oppimisympäristö muotoutuu oppijoiden itsensä aktiivisuudesta siten, että oppijat asettavat tavoitteensa ja valitsevat toiminnot (Mitchell & Myles 2004, 221). Opettajan puolestaan tulisi kiinnittää erityistä huomiota oppimisen prosesseihin sekä oppimisympäristöön ja sen oppilaalle tarjoamiin mahdollisuuksiin (Turja 2016, 43).

Sosiokulttuurinen lähestymistapa soveltuu perinteisten taitojen ja käytäntöjen oppimiseen, mutta sitä on haasteellista soveltaa silloin, kun pyritään selittämään uutta luovaa oppimista tai tulevaisuudessa tarvittavien taitojen kehittymistä (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 139). Toisaalta näidenkin taitojen pohja, ajattelumallit ja ongelmanratkaisutaidot, luodaan kulttuurisesti, jolloin voidaan ylittää nykyisen osaamisen rajoja ja kehittää uusia käytäntöjä (Lave 1988, 1–2). Näistä haasteista johtuen sosiokulttuurista mallia on kui-

tenkin sovellettu eniten oppipoikakoulutukseen. Oppipoikamalli perustuu ajatukseen siitä, että oppilaat saavat autenttisisa ympäristössä havainnoida eksperttien käyttämiä eksplikoituja strategioita ja ongelmanratkaisuprosesseja sekä harjoitella taitoja eksperttien valvonnassa (ks. esim. Kronqvist 2016, 20; Lave & Wenger 1991, 62–64).

2.2 Toisen kielen opetuksen tutkimisen historia

Toisen kielen tutkimuksessa ja opetuksessa oltiin 1950-luvulla kiinnostuneita oppijakielestä, ja tutkimuksessa keskityttiin oppijakielen virheiden tutkimukseen ja sen pohjalta tehtäviin pedagogisiin päätelmiin (Mitchell, Myles & Marsden 2013, 28–30; Suni 2012, 410). 1970-luvulla puolestaan syntyivät virheanalyysi ja sen pohjalta välikieliteoria. Edelleen mielenkiinto kohdistui oppijan tekemiin virheisiin sekä opetuksessa että tutkimuksessa. (Kristiansen 1992, 8; Mitchell, Myles & Marsden 2013, 35–36.)

1980–90-luvuilla näkökulma alkoi kohdistua kielenoppimisen prosessiin. Vuorovaikutuksen roolia kielenoppimisen prosessissa alettiin pitää merkittävänä. Toisen kielen oppiminen alkoi näyttäytyä monimutkaisena kognitiivisena prosessina, jossa tarvitaan monenlaisia taitoja. (Kristiansen 1992, 10–11; Mitchell, Myles & Marsden 2013, 47–49.) Tällöin syntyi muun muassa Chomskyn (2014, 1–3) kehittämä teoria universaalikieliopista. Tämän teorian mukaan ihmisellä on niin sanottu yleinen kielitaju, joka auttaa minkä tahansa kielen oppimisessa ja käyttämisessä.

Funktionaaliset ja pragmaattiset kielen oppimisen teoriat syntyivät 1990–2000-lukujen taitteessa. Tuolloin kiinnostuttiin kielen muotojen ja formaalisen oppimisen sijaan siitä, kuinka kielenoppijat muodostavat merkityksiä sekä hyödyntävät sosiaalista ja fyysistä ympäristöä ja keskustelukumppaneita merkitysten muodostamisessa. Kehittyvää kieltä ei pidetty epävalmiina muotona kohdekielestä tai jonkinlaisena ensimmäisen ja toisen kielen sekoituksena, vaan omana itsenäisenä jatkuvasti muuttuvana systeeminä. Funktionaalisuudella viitataan siihen, että oppijalle kielen oppiminen ei ole itseisarvo sinänsä, vaan tavoitteena on oppia kieltä, jolla on funktio. (Saville-Troike 2012, 56.)

Sosiokulttuuriset ja sosiolingvistiset teoriat ovat nousseet funktionaalisuuden rinnalle uudella vuosituuhannella. Sosiokulttuurisessa teoriassa korostetaan sitä, ettei kommunikaatio ole koskaan yksisuuntaista. Kielen oppiminen tapahtuu yhteistyössä muiden kielenkäyttäjien kanssa. Sosiokulttuuriset teoriat pohjaavat Vygotskin ajatuksiin oppimisesta sosiaalisena prosessina ja osaavamman tuen, *scaffoldingin*, merkityksestä oppimiselle ja omalla lähikehityksen vyöhykkeellä kehittymiselle. (Lantolf 2000, 1–2, 7.) Suni (2012, 427–429) ennustaa holistisempien teorioiden yleistyvän sekä kansainvälisessä toisen kielen tutkimuksessa että suomi toisena kielenä -tutkimuksessa.

Vaikka maailmalla toisen kielen opetuksella ja tutkimuksella on pitkä historia, Suomessa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus ja suomi toisena kielenä -tutkimus ovat yhä nuoria aloja (Sunni, Latomaa & Aalto 2002, 2–3). Tutkimus on myös vielä vähäistä verrattuna eurooppalaiseen toisten kielten tutkimukseen (Martin 2007, 2). Ala on kuitenkin kehitynyt verrattain nopeasti. Kuten muidenkin maiden *second language acquisition* (SLA) -tutkimuksissa, myös Suomessa varhaisessa toisen kielen oppimisen tutkimuksessa aloitettiin virheiden tutkimuksesta 1980-luvulla. Kielikäsite oli tuolloin formalistinen eli vahvasti kielen rakenteiden merkitystä ja niiden hallintaa korostava. 1990-luvulla keskityttiin kieli-aidon eri osa-alueiden hallintaan ja syötöksen tutkimukseen. Kielikäsiteyksenä oli yksilön päänsisäisistä prosesseista kiinnostunut kognitiivinen kielikäsite. 2000-luvulla tutkimuksessa on siirrytty sosiokulttuurisiin ja sosiokognitiivisiin tutkimuksiin. Kielikäsiteydestä on tullut dialoginen ja funktionaalinen; yksilön päänsisäisten prosessien ohella korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä ja sosiaalisuutta. Toisin sanoen oppimisen ajatellaan edelleen olevan kognitiivista mutta ymmärretään kielen haltuun ottamisen olevan sosiaalinen prosessi. (Martin 2007, 9–12.)

Tältä hetkellä tutkimus pyrkii holistisuuteen eli ymmärtämään, kuinka monenlaiset kielen, taidon, kognition ja vuorovaikutuksen osa-alueet voivat vaikuttaa kielen haltuun ottamiseen. Kielikäsiteydestä puolestaan on muovautumassa monikielinen ja resurssikeskeinen. Siitä, että kieliä pidettiin toistensa virheiden lähteinä, on tultu toiseen ääripäähän, jossa kieliä pidetään toistensa voimavaroina. Kaiken kaikkiaan myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksessa ja -materiaaleissa sekä suomi toisena kielenä -tutkimuksessa on

koko ajan tultu lähemmäs autenttista kielen käyttämisen tapaa. Sen prosessien tunnistaminen on maailmanlaajuinen haaste. (Martin 2007, 9–12.) Tulevaisuudessa toisen kielen tutkimuksen suurimpana tavoitteena lienee ratkaista, kuinka kieliä itse asiassa opitaan ja mikä opetuksen osuus on oppimisessa (ks. esim. Martin 2007, 17).

Tässä tutkimuksessa nojaan sosiokulttuuriseen näkemykseen kielen oppimisesta mutta pyrin kohti holistista tutkimusta keskittymällä pelkän vuorovaikutuksen tutkimisen sijaan oppimisympäristötutkimukseen. Tutkiessani osallisuutta en tutki toisen kielen oppimista, vaan puitteita, jotka estävät tai edistävät oppimista osallisuuden näkökulmasta. Vuorovaikutusta ei voi syntyä ilman osallisuutta.

2.3 Funktionaalinen kielenoppimiskäsitys

Funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaan kielen opetuksen tulisi valmistaa oppilasta erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin. Huomio pitäisi siis kiinnittää oppijan todellisiin kielenkäyttötarpeisiin. Oleellisinta on oppia kommunikoimaan puhuen ja kirjoittaen. Tosin suulliselle ilmaisulle annetaan aiempaa enemmän painoarvoa. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 403, 405, 407; Pavlenko & Lantolf 2000, 155; Tukia, Aalto, Taalas & Mustonen 2012, 32.) Se ei tarkoita, ettei rakenteita opetettaisi, mutta näkökulma on toinen: rakenteet eivät enää ole keskeisiä ja ilmaiseminen on tärkeämpää kuin virheettömyyteen pyrkiminen (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 405; Nissilä 2003, 104). Kaikessa kielen opetuksessa tulisi aina olla läsnä muoto, merkitys ja funktio (Tukia, Aalto, Taalas & Mustonen 2012, 32).

Opettajalta funktionaalisuus opetusta ohjaavana teoriana edellyttää tutkivaa otetta. Opetettavan materiaalin tulisi aina olla jollakin tavalla oppilasta kiinnostavaa, jotta se edistäisi oppimista optimaalisella tavalla. Opetuksessa tutkitaan oppijan sosiaalisia tiloja. Tavoitteena on kielitaidolla pyrkiä saamaan oppilaille jäsenyyksiä ympäröivästä kieliympäristöstä ja näin avaamaan kielellisiä resursseja oppilaan hyödynnettäväksi. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilasta näkemään polkuja ja tavoitteita, sillä opiskelussa harjoittelu tulisi suunnata kulloinkin eniten tarvittaviin rakenteisiin ja sanastoihin. (Aalto,

Mustonen & Tukia 2009, 403–405, 407; Aalto, Tukia & Mustonen 2010, 6; Mitchell & Myles 2004, 158; Nissilä 2003, 104; Tukia, Aalto, Taalas & Mustonen 2012, 32; ks. myös Mieskolainen 1998, 22–25.)

Loewen ym. (2009, 100–102) ovat tutkineet kieltenopiskelijoiden toiveita ja havainneet, että myös opiskelijat toivovat hyvin funktionaalista opetusta. Kieltenopiskelijat mainitsivat tärkeimmiksi oppimisen kohteiksi kieliopin ja puhumisen. Erityisesti toisen kielen puhujat pitivät kommunikoinnin oppimista tärkeänä. Opiskelijoiden mukaan ihanteellista olisi yhdistää opetukseen sekä kommunikoinnin että kieliopin opettamista. Tällöin asian opiskelu olisi mahdollisimman kiinnostavaa ja koskettaisi oppilaan arkea. (Loewen ym. 2009, 93.) Turhaa ulkoa oppimista ja poikkeusten opettelua opiskelijat vierastivat (Loewen ym. 2009, 100–101). Toiveet noudattavat funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen periaatetta, jonka mukaan kielenopetuksessa tulisi aina olla läsnä sosiaalinen ja käytännönläheinen näkökulma. Opetuksessa pitäisi keskittyä siihen, mikä on yleistä ja käytännönläheistä (Mitchell & Myles 2004, 132, 138).

Funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaan kieltä ei opiskella vuorovaikutusta varten, vaan opiskelun tulisi tapahtua vuorovaikutuksessa. Lisäksi korostetaan sitä, että opiskelijalla pitäisi aina olla haasteita, joista hän voi suoriutua sopivalla tavalla tuetusti. (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 410–412; Kuukka 2009, 16–17.) Näiden näkemysten kautta funktionaalinen oppimiskäsitys pohjaa Vygotskyn oppeihin. Se korostaa erityisesti Vygotskyn ajatusta oppilaan edistymisestä omalla lähikehityksen vyöhykkeellään (*zone of proximal development*) eli nykyisellä ja potentiaalisella osaamistasollaan kohdennetun vuorovaikutuksellisen osaavamman tuen (*scaffolding*) avulla (Kozulin 2003, 17–18; Vygotsky 1978, 86). Sunin (2008, 116–117, 121) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että äidinkielen tarjoaa oppijan käyttöön omia kielellisiä resurssejaan, joihin oppija voi ilmaisussaan tukeutua. Mitä pidemmälle oppija etenee, sitä vähäisemmäksi tuen määrä muuttuu (Suni 2008, 116–117, 121). Kiteytetysti kielen oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisesti mielten välillä (*inter-mental*) ja sitten individuaalisesti yksilön mielessä (*intra-mental*) (Mitchell & Myles 2004, 221).

Funktionaalinen kielenoppimiskäsitys nojaa vahvasti sosiokulttuuriseen näkemykseen oppimisympäristöjen merkityksestä: kieliympäristön tulisi

toimia oppimisen resurssina ja opetuksen tavoitteiden suuntaajana, jolloin tärkein tavoite on saada jäsenyys kieliympäristössä (Pavlenko & Lantolf 2000, 155; Tukia, Aalto, Taalas & Mustonen 2012, 32). Martin (2007, 11) huomauttaa, että parhaimmillaan jokainen äidinkielen puhuja on toista kieltä oppivalle kielen opettaja, mutta vain, mikäli äidinkielen ottaa tämän roolin vastaan. Osallisuus opeteltavaa kieltä puhuvassa kieliryhmässä on siten toisen kielen opiskelijalle monella tapaa tärkeää.

Muun muassa Pavlenko ja Lantolf (2000, 155–156) sekä Lehtimaja (2012, 219) ovat tehneet havaintoja siitä, että kielen oppijat oppivat luokkatilanteissa toisia havainnoimalla kulttuurille ominaisten symbolisten vuorovaikutustyökalujen ja merkkien käyttöä, sosiaalisia strategioita ja keskustelun seuraamista sekä mahdollisesti keskusteluun osallistumista. Vuorovaikutukseen osallistumalla toisen kielen oppijat vaikuttavat omaan oppimiseensa ja osoittavat osaamistaan sekä rakentavat sosiaalisia suhteitaan. Myös heikommat oppilaat hyötyvät aktiivisesta ilmapiiristä, sillä he voivat verrattain vähin keinoin, vaikkapa vain katsein, osallistua keskusteluun. Lisäksi he voivat seurata keskustelua ja oppia siten vuorovaikutuskeinoja, jos heillä ei vielä ole rohkeutta tai keinoja oman aktiivisuuden lisäämiseen. (Lehtimaja 2012, 212–213, 216.) Tällaisten taitojen osaamisen voisi ajatella parantavan oppilaan mahdollisuuksia saavuttaa osallisuutta ryhmässä (Lehtimaja 2012, 219).

Muun muassa Sunin (2008) ja Lehtimajan (2012) tutkimuksissa huomataan, että oppilaiden osallisuus ryhmässä, jossa on heitä itseään taitavampia kielenkäyttäjiä, avaa oppilaille osallisuuden myös tämän ryhmän kielellisiin resursseihin. Teoriassa nopea integraatio kielellisesti taitavampien ryhmään voisi nopeuttaa kielen oppimista. Myös Martin (2007, 15) huomauttaa, että kielet opitaan parhaiten aidossa kontekstissa, jossa uusien sanojen ja vuorovaikutusainesten oppiminen on nopeinta. Pavlenko ja Lantolf (2000, 155) kiteyttävät toisen kielen oppimisen olevan osallisuuden tavoittelua uudessa kulttuuri- ja kieliympäristössä. Kielen oppimisen prosessi on samalla jäsenyyden saavuttamisen prosessi. Tällöin kielen oppiminen on enemmän kuin omaksumista ja tietoa, se on tekemistä ja tietämistä. Kielen oppija oppii toimimaan ympäristössään ja saavuttaa erilaisia osallisuuksia kieltä oppiessaan.

3 Osallisuus tutkimuksen ydinkäsitteenä

Osallisuuden käsitteellä voidaan viitata sekä johonkin ryhmään kuulumiseen että annettuun mahdollisuuteen vaikuttaa asioihin omassa ympäristössään ja yhteiskunnassa (ks. esim. Mahoney, Harris ja Eccles 2006, 3; Rasku-Puttonen 2007, 7). Lähes vastaava käsite tutkimuskirjallisuudessa on ”yhteisöllisyys”. Osallisuuden käsitteestä ”yhteisöllisyys” ja yhteisöllisyyteen tähtäävä ”ryhmäytyminen” eroavat kuitenkin siten, että osallisuudella viitataan yksilöön ja hänen tuntemuksiinsa kuulumisesta. Yhteisöllisyydellä viitataan koko ryhmään. (Ks. esim. Benson 2007, 32; Rasku-Puttonen 2007, 9.) Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tarkemmin osallisuutta käsitteenä. Sen jälkeen pureudun osallisuuteen toimintayhteisöjen teorian näkökulmasta.

3.1 Osallisuuden luonnehdintaa

Osallisuus on keskeinen tavoite suomalaisessa peruskoulussa nyt, kun inklusiivisuus eli lähtökohtaisesti kaikille annettu mahdollisuus osallistua yleisopetuksen ryhmien toimintaan alkaa jo olla arkea. Osallisuus on saanut viimeisimmässä opetussuunnitelmassa oman lukunsa. Kiteytetysti voidaan määritellä, että osallisuus on henkilökohtainen kokemus kuulumisesta yhteisöön sekä mahdollisuudesta vaikuttaa omaan ja yhteiseen työhön sekä lähiyhteisön toimintaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28.) Luonnollisesti tällöin myös yhteisö mahdollistaa yksilön osallisuuden (Turja 2016, 47). Pelkästään samassa tilassa olemisesta pyritään nyt siirtymään kohti aitoa kokonaisvaltaista osallistumista ryhmän toimintaan. Varsinkin nuorille aito osallisuus eli kuuluminen ryhmään ja kuuluminen johonkin ovat hyvin tärkeitä asioita, sillä ryhmässä he voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja tuntea itsensä merkityksellisiksi. (Leskisenoja 2016, 196–198; Poikkeus 1998, 123.)

Osallisuus alkaa osallistumisesta, joka on ensimmäinen askel kohti osal-

lisuutta (Turja 2016, 47). Osallisuus toteutuu ennen kaikkea toimintana, joka pohjautuu yksilön omaan haluun osallistua toimintaan vertaistensa kanssa (Mahoney, Harris & Eccles 2006, 3). Koska yhteisöön kuuluminen on yksi perustarpeistamme, osallisuuden kokeminen liittyy olennaisesti hyvinvointiin (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 18; Kopakkala 2005, 30; Rasku-Puttonen 2005, 7, 9). Bensonin (2007, 34) mukaan jokaisen yksilön tulisi saada kuulua sellaiseen yhteisöön, joka tukee hänen hyvinvointiaan ja kehitystään. Tällaisessa yhteisössä yksilöt oppivat arvostamaan erilaisuutta, tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja yhteistyötä. Koulussa opettajan antama tuki lasten ja nuorten osallisuudelle on erityisen tärkeä (Rasku-Puttonen 2005, 10; Turja 2016, 53–54).

Osallisuuden saavuttamista voidaan mitata yhteenkuuluvuuden ja toimijuuden tunteilla. Päästyään osaksi ryhmää, yksilö ottaa ryhmään kuulumisen osaksi omaa identiteettiään ja kokee niin sanottua me-tunnetta. Tunne yhdistää tiettyyn ryhmään kuuluvia lapsia ja saa heidät toimimaan siten, että ryhmän yhteenkuuluvuus tiivistyy entisestään. Me-tunne on miellyttävä yhteisöön sitova tunne. (Hännikäinen 2007, 147–148; Wenger 2000a, 227–229; 2010a, 184–185.) Lisäksi osallisuuden kokemiseen liittyy tunne siitä, että yhteisön päämäärä tai mielenkiinnon kohde on sellainen, johon yksilö voi sitoutua ja josta hän on kiinnostunut (Wenger 2000a, 227–229; 2010a, 184–185; Wenger & Snyder 2000, 144). Osallisuutta voidaan arvioida havainnoimalla yksilön aktiivisuutta ja kontakteja. Toisin sanoen voidaan tarkastella, kuinka aktiivisesti yksilö suhtautuu yhteisöön, minkälaisia kontakteja hänellä on ja mikä on kontaktien määrä tai esiintymistiheys. (Wenger 2008, 4.)

Osallisuus (*participation*) on keskeinen käsite Jean Laven ja Etienne Wengerin (1991) kehittämässä *Communities of Practice* (CoP) eli toimintayhteisöjen teoriassa, johon tämä tutkimus nojaa. Teoriassa osallisuus suhteutuu jaettuihin käytänteisiin (*practice*) ja identiteetin (*identity*) uudelleenmuovaamiseen (Handley, Sturdy, Fincham & Clark 2006, 642–645). Näiden käsitteiden avulla osallisuuden tavoittelun prosessi on mahdollista avata analysoitavaksi. Kiteytetysti Lave ja Wenger (1991) määrittävät osallisuuden johonkin yhteisön toimintaan osallistumiseksi, joka muovaa yksilön identiteettiä sitä enemmän, mitä syvemmälle yksilö osallisuudessaan etenee.

Lave ja Wenger (1991) korostavat vertaissuhteita osallisuudessa. He eivät kehittäneet teoriaansa alun perin kasvatustieteen tarpeisiin, mutta sitä on hyödynnetty laajasti kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Lasten osallisuutta koskevilla tutkimuksilla muun muassa Hart (1997), Rasku-Puttonen (2005, 2007), Shier (2011) ja Turja (2011) käsittelevät osallisuutta lapsen osallisuutena aikuisten yhteisöissä. Tällöin lapsen osallisuus määrittyy sen mukaan, kuinka paljon hän saa vaikuttaa toimintojen määrittämiseen aikuisten ohjaamassa toiminnassa. Laven ja Wengerin (1991) tavoin osallisuutta vertaisten joukkoon kuulumisena käsittelevät tutkimuksissaan muun muassa Benson (2007), Järvinen ja Mikkola (2015) sekä Kirby, Lanyon, Cronin ja Sinclair (2003).

3.2 Osallisuus toimintayhteisöjen teorian määrittämänä

Lave ja Wenger kehittivät toimintayhteisö-termin tutkiessaan osaja–oppija-suhteita oppimisen mallina. Teoria kiinnittyy tilannesidonnaisen eli kulloiseenkin kulttuuriin ja tilanteeseen sitoutuvan oppimisen koulukuntaan. Koulukunnan juuret ovat marxilaisessa historiassa ja Vygotskyn oppimismäke- myksissä, jonka mukaan oppiminen on kulttuuristen välineiden sisäistämistä. (Lave & Wenger 1991, 29, 34–35; Vygotsky 1978, 52–57.) Lave ja Wenger (1991, 29) täydentävät näkemystä määrittämällä oppimisen kulttuuriseksi ilmiöksi yksilöllisen oppimisen sijaan. Osallistumisen ja osallisuuden myötä oppiminen on oppijan tulemistä joksikin suhteessa ympäristöönsä. Oppimisen perusta on yhteisö ja osaja–oppija-malli.

Tässä mallissa ei tarvita mestareita tai opettajia ohjaamaan noviiseja, vaan suurin osa osaja–oppija-suhteista muodostuu vertaisten välille. Eikä oppiminen yhteisössä rajoitu vain noviiseihin. Dynaaminen yhteisö haastaa kaikkia sen jäseniä omaksumaan uusia tietoja ja taitoja. (Lave & Wenger 1991, 29; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 4.) Yksilölle oppiminen on osallistumista ja myötävaikuttamista, yhteisölle toimintansa jalostamista ja olemassaolonsa varmistamista (Wenger 2008, 7).

Yhteisö muodostuu toimintayhteisöjen teorian mukaan henkilöistä, jotka tekevät yhteistyötä jossakin asiassa ja jotka samalla rakentavat yhteisön sisäisiä

käytänteitä ja suhteita. Lisäksi toimintayhteisöllä on muutama erityispiirre: Se on jäsentensä tuntema ja jatkuvasti uudelleen määrittelemä. Sillä on omanlaisensa identiteetti, yhteisesti sovitut säännöt ja käytänteet sekä näiden mukaista toimintaa ja tiettyjä kommunikatiivisia käytäntöjä. (Morita 2004, 575–577; Wenger 1998, 2.) Toimintayhteisön jäseniä yhdistää toisiinsa jokin haaste, joka kokoaa heidät toimimaan yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Wenger, McDermott & Snyder 2002, 4).

Kaikki ihmisyhteisöt eivät ole toimintayhteisöjä. Toimivan toimintayhteisön täytyy täyttää kolme vaatimusta. Ensinnäkin yhteisöllä täytyy olla jokin yhteinen kiinnostuksen kohde, jonka vuoksi halutaan toimia yhdessä. Toiseksi tarvitaan toiminnallisuutta, joka ilmenee yhteisenä tekemisenä ja keskusteluina. Niissä rakennetaan ihmisten välisiä suhteita, opitaan ja autetaan toisia. Kolmanneksi tarvitaan myös yhteisiä käytänteitä eli jaettuja ideoita, osaamista ja resursseja. Yhteisissä haasteissa jäsenet (*practitioners*) yhdistävät henkiset ja fyysiset resurssinsa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Nämä resurssit voivat olla tarinoita, kokemuksia tai konkreettista osaamista yhteiseen ongelmanratkaisuun. (Wenger 2004, 2–3; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 1–2.) Tässä tutkimuksessa tie osallisuuteen jaetaan nimenomaan näihin kolmeen polkuun, ja yksilöiden osallisuutta pyritään edistämään näillä kolmella osa-alueella.

Toimintayhteisön osallisuus ilmenee Wengerin (2008, 63) mukaan siten, että yhteisön jäsenet sitoutuvat yhteisöönsä yhteisestä sopimuksesta, he ovat ja suunnittelevat toimintaansa yhdessä yhdistäen resurssina. He elävät yhteisössä, ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, toimivat yhdessä ja tuntevat yhteenkuuluvuutta yhteisöä kohtaan. Täten Wenger-Traynerin ja Wenger-Traynerin (2015b, 1) mukaan esimerkiksi naapurusto ei ole toimintayhteisö, vaan vain yhteisö. Jokainen ihminen kuuluu kuitenkin tiedostaen tai tiedostamattaan johonkin toimintayhteisöön. Niitä voi rakentua paitsi virallisissa organisaatioissa myös esimerkiksi kouluissa, kodeissa ja harrastuspiireissä.

Yhteistoiminta voi keskittyä alkujaan yhteen tuoneeseen aiheeseen tai ryhmien sisällä voi muodostua uusia yhteiseen mielenkiintoon perustuvia ryhmiä (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 2). Esimerkiksi jalkapallon merkeissä silloin tällöin välituntisin kokoontuva poikaporukka voi päätyä valmistautumaan yhdessä kokeeseen ja luomaan lukustrategioita. Näin alun

perin välituntiharrasteryhmästä tulee yksi poikien merkittävimmistä opiskelun tukipilareista ja yksi tärkeä toimintayhteisö heidän elämäänsä ilman, että he edes välttämättä huomaavat sitä.

Aina toimintayhteisön jäsenet eivät itse pääse muodostamaan yhteisöä alusta asti. Koululuokka on yksi esimerkki toimintayhteisöstä, jossa lapset eivät ole pääsääntöisesti voineet valita yhteisöön kuulumista, vaan sen sanelevat muut tekijät, kuten ikä ja asuinpaikka. Siitä huolimatta koululuokasta voi syntyä toimintayhteisö. (Wenger, McDermott & Snyder 2002, 13; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 1–2.) Edelleen luokan sisällä voi olla erinäisiä toimintayhteisöjä. Koko luokan kattavan toimintayhteisön muodostumista sanelee pitkälti yhteinen opettajan suunnittelema toiminta. Sen sijaan luokan sisäiset toimintayhteisöt voivat syntyä tietotaitoon tai mielenkiintoon perustuen siten, että esimerkiksi matemaattisesti lahjakkaat tai urheilevat lapset voivat muodostaa luokan sisällä tai eri luokkien välillä oman tietotaitoa jakavan toimintayhteisönsä. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 3.)

3.2.1 Raja-alueen sillanrakennusprosessit

Päästäkseen jäseneksi toimintayhteisöön uuden tulijan on tunnistettava yhteisö, sitten tunnistettava sen säännöt ja lopulta opittava sen edellyttämät kommunikointitavat, kuten kielenkäyttötapa (Wenger 1998, 2). Tätä prosessia Lave ja Wenger (1991, 34–37) kuvaavat käsitteellä *Legitimate Peripheral Participation* (LPP), joka on suomeksi ”oikeutettu rajallinen osallistuminen” (Tynjälä 1999, 132) tai ”legitimoitu perifeerinen osallistuminen” (Järven-sivu 2007, 83). Heidän mukaansa oppiminen on osallistumisprosessi, jossa yhteisön kulttuurin ja puheen opittuaan yksilö saa oikeutuksen siirtyä kohti yhteisön ydintä ja asiantuntijuutta (ks. myös esim. Hildreth, Kimble & Wright 2000, 28–29). Vastavuoroisesti yhteisö oppii uudelta tulijalta, mikä on yksi kannuste ottaa uusia jäseniä yhteisöön (Wenger 2000a, 233).

Toimintayhteisön rajat syntyvät yhteisten käytänteiden ja yhteisen identiteetin kehittyessä. Ne muotoutuvat tarinoista, muistoista, toimintatavoista, kommunikaatiotavoista ja kyvyistä. Rajojen vakiintumattomuus mahdollistaa uusien jäsenien liittymisen yhteisöön. Rajojen joustavuus tekee mahdolliseksi myös toimintayhteisön kehittymisen. Jokaisen yhteisön sisällä tapahtuu

uuden oppimista, ja tämän lisäksi jokainen yhteisö laajentaa osaamista ja kokemuksiiriä yhteisössä raja-alueella tapahtuvassa yhteistyössä. Siksi toimintayhteisöt ovat usein valmiita ottamaan uusia jäseniä joillakin kriteereillä. Yleisesti ottaen rajan yli voi rakentaa sillan kolmella tavalla: välittäjän eli niin kutsutun avainhenkilön, vuorovaikutuksen tai rajaobjektien eli raja-alueen osallisuutta edistävien asioiden tai toimintojen avulla. (Wenger 2000a, 233–238; Wenger 2010b, 125.)

Toimintayhteisöön pyrkiminen vaatii usein pyrkijältä paljon työtä. Monessa tapauksessa yhteisöön pääseminen riippuukin paljolti yhteisöön pyrkivän jäsenen identiteetistä ja erityisesti siitä, kuinka aktiivinen uusi tulija on pyrkimyksissään (Smith 2003, 3). Jos yksilö on kiinnostunut ryhmän osallisuuden tavoittelusta, hän voi päästä yhteisöön sisälle jonkun samanhenkisen avustuksella. Henkilöitä, jotka ovat kiinnostuneita yhteisön rajojen venyttämisestä, kutsutaan välittäjiksi tai avainhenkilöiksi (*broker*). He toimivat yhteisön raja-alueella ikään kuin välittäjinä yhteisön ja ulkopuolisen maailman välillä. (Kubiak ym. 2015, 81–82.) Avainhenkilön avulla voidaan saada uusi henkilö mukaan toimintayhteisöön. Tällöin muodostuu osaaaja–oppija-suhde, jossa yhteisön osaavampi jäsen ohjaa uutta tulijaa (Lave & Wenger 1991, 29–30).

Maahanmuuttajaoppilaalta yhteisöön pyrkiminen vaatii paitsi halua ja valmiutta osallisuuteen myös kommunikointihalukkuutta, sillä kieli on yksi niistä rajaobjekteista, joiden avulla toimintayhteisöön pääseminen on mahdollista. Mikäli maahanmuuttajaoppilas pääsee yhteisöön, hänellä on mahdollisuus kehittää muun muassa kielitaitoaan osaaaja–oppija-suhteessa. Tällöin yhteisön osaavampi jäsen opettaa uudelle tulijalle kieltä ja kulttuuria sekä toimintatapoja ja -malleja. (Lave & Wenger 1991, 29–30; Patrikainen 1999, 13; Smith 2003, 1; Suni 2008, 116–117; Wenger 2000a, 235; ks. myös Varjonen 2013, 77–78.) Kielen lisäksi on muitakin raja-alueen objekteja (Wenger 2000a, 235). Tällaisia voivat koulumaailmassa olla vaikkapa koulukirjat, esitelmät, oppituntien vaatimat diskurssit ja yhteiset toimintatavat, kuten ruokailu.

Raja-alueelle on mahdollista myös rakentaa sellaisia projekteja tai menettelyjä, joiden avulla uusi yksilö saadaan mukaan ryhmään (Leigh Star & Griesemer 2002, 393; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015a, 18). Osallisuuden saaminen voi vaatia tällaisia siltaa rakentavia tehtäviä tai projekteja erityisesti silloin, jos uusi tulija ei itse ole aloitteellinen tai on jotenkin

erilainen. Tällainen tilanne on maahanmuuttajaoppilailla, jotka eivät vielä hallitse kieltä sujuvasti ja pysty hyödyntämään vaikkapa rajaobjekteja ymmärtämisen haasteiden vuoksi tai eivät kykene etsimään kielen avulla välittäjiä (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015a, 18). Raja-alueen toimintojen suunnittelu on haastavaa. On hankalaa ennustaa, kuinka toiminnot vaikuttavat. Toimintojen on oltava riittävän joustavia, jotta ne sopivat sekä olemassa olevan yhteisön käytänteisiin että yhteisöön pyrkivien rajoitteisiin. Lisäksi niiden on oltava lujatekoisia, jotta niiden varaan voidaan rakentaa yhteistä identiteettiä toimintayhteisöjen raja-alueella. (Leigh Star & Griesemer 2002, 393; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015c, 107.)

Huolellisesti suunnittelemalla voidaan löytää sellaisia toimintoja ja objekteja, joiden johdosta yhteisö voi avautua uudelle jäsenelle (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015c, 107). Raja-alueen vuorovaikutusta voivat edistää koulussa esimerkiksi erilaiset kohtaamiset, kuten vierailut, keskustelut ja teematapahtumat. Myös toimintayhteisöllä itsellään saattaa olla olemassa tietynlaisia sillanrakennuskäytänteitä, joita se soveltaa uusiin jäseniin tai informaatiota, johon uuden jäsenen on mahdollista tutustua ennen osallisuuden tavoittelua. (Wenger 2000a, 237.) Koulumaailmassa tällaisia käytänteitä voivat olla vaikkapa välituntisäännöt, joiden mukaan kaikki on pidettävä mukana leikeissä tai luokan käytänteet, jotka esitellään uudelle tulijalle kirjallisessa muodossa.

Wenger (2000a, 244) kiteyttää, kuinka osallisuudelle ja yhteisön laajentumiselle annetaan parhaat lähtökohdat luomalla tilanteita, joissa on mahdollisuuksia informaaliin oppimiseen. Lisäksi tarvitaan paljon tilaisuuksia, joissa osallisuus näyttäytyy yksilölle otollisena ja merkityksellisenä. Kun yhteisö on avoin ja luo linkkejä muihin toimintayhteisöihin, se säilyttää valmiutensa kehittyä ja hyväksyä uusia jäseniä.

Toimintayhteisöjen teoriaa hyödynnettiin aluksi Laven ja Wengerin (1991) omista oppipoika-osaaja–tutkimuksissa (vrt. oppimisopimuskoulutus). Tämän jälkeen teorian soveltamisesta kiinnostuivat yritykset ja organisaatiot, joiden piirissä sitä on hyödynnetty paljon. Vähitellen se on löytänyt tiensä muillekin aloille, ja sitä on hyödynnetty laajasti myös oppimisen tutkimuksessa. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b.) Britt ja Paulus (2016) ovat tutkineet opettajien ammatillista kehitystä tukevan yhteisön toimintaa toimintayhteisönä Twitterissä (#Edchat). Virtuaalisia ammatillisen kehittymi-

sen mahdollisuuksia ovat tutkineet myös Kirschner ja Lai (2007) sekä Evans ja Powell (2007). Lee ja Shaari (2012) puolestaan ovat tutkineet opettajien ammatillista kehittymistä professionaalisen kehityksen ja toimintayhteisöjen teorian näkökulmasta. Ammatillista kehittymistä työyhteisössä ovat tutkineet myös Hodkinson ja Hodkinson (2003), jotka ovat esittäneet tutkimuksissaan rakentavaa kritiikkiä Laven ja Wengerin (1991) teorian kehittämiseksi. He korostavat yksilön roolia sosiaalisessa maailmassa: sosiaalinen ympäristö on osa yksilön identiteettiä ja olemusta, mutta yksilö voi siitä huolimatta irtautua yhdestä sosiaalisesta ympäristöstä ja liittyä toiseen. (Hodkinson & Hodkinson 2003, 4–5). Handley ym. (2006) korostavat Hodkinsonin ja Hodkinsonin (2003) tavoin sitä, että yksilö on aina osa useampaa toimintayhteisöä, minkä vuoksi myös yksilön asemaan sosiaalisessa ympäristössä on syytä kiinnittää huomiota.

Teoriaa on hyödynnetty eniten aikuisten toimintayhteisöjen tutkimisessa, mutta onnistuneita sovelluksia on tehty myös lapsitutkimuksessa (ks. esim. Barczyk & Duncan 2013; Brown 2007; Goos 2004; Kapucu 2012; Linehan & McCarthy 2009). Toisen kielen oppijoiden kommunikatiivisia ympäristöjä teoriaa soveltaen on tutkinut esimerkiksi Toohey (2003) etnografisessa tutkimuksessaan, jossa hän on seurannut kolmen vuoden ajan toisen kielen oppijoiden identiteetin ja osallisuuden polkujen kehitystä lastentarhasta toiselle luokalle. Hän havaitsi toisten lasten olevan taitavampia osallisuuden saavuttamisessa, saavan osallisuuden ansiosta keskustelumahdollisuuksia ja muita kielen oppimisen tilaisuuksia sekä pääsevän käsiksi kielellisiin resursseihin. Toohey ja Day (1999) ovat pohtineet saman aineiston pohjalta yhteisöön pääsemisen tärkeyttä toisen kielen oppijalle. Toohey ja Norton (2001) puolestaan havaitsivat yhteisessä tarkastelussaan, että oppijan osallisuuden tavoittelun onnistuminen jollakin yhteisöä houkuttelevalla taidolla oli keskeistä kielen oppimisen kannalta. Onnistuminen puolestaan johtui osittain oppijoiden omasta aktiivisuudesta ja osittain yhteisön halusta hyväksyä heidät legitimeiksi jäseniksi. Myös Lave ja Wenger (1991) ovat myöhemmässä työssään kiinnittäneet enemmän huomiota yksilöön sosiaalisen maailman ohella. Tätä käsittelen seuraavassa alaluvussa.

3.2.2 Periferiasta keskiöön tai marginaaliin

Osallisuudella on Wengerin (2010a, 184–185) mukaan kolme muotoa tai tasoa. Toimintayhteisöjen teoriassa näitä kutsuttiin aluksi toimintayhteisöön kuulumisen muodoiksi (*modes of belonging*, Wenger 1998), mutta myöhemmin termi tarkentui Wengerin julkaisuissa identifikaation muodoiksi (*modes of identification*, Wenger 2010a). Nämä kolme muotoa ovat: sitoutuminen (*engagement*), kuvittelu (*imagination*) ja suuntautuminen (*alignment*). Tässä tutkimuksessa identiteettiyötä ja identifikaatiota käsitellään näiden käsitteiden avulla.

Identifikaation muodoista sitoutuminen yhteisön toimintaan on välittömimmässä yhteydessä käytänteisiin, ja sillä viitataan yhdessä tekemiseen ja puhumiseen sekä asioiden hoitamiseen. Mikäli käytänteisiin osallistuttuaan yksilö alkaa kehittää identiteettiään kohti osallisuutta, hän on avoin yhteiselle kuvittelulle. Tämä on osallisuuden muoto, jossa kielen, tarinoiden, kuvien ynnä muiden mielikuvien avulla yksilö samaistuu toimintayhteisöön, alkaa nähdä itsensä osana toimintayhteisöä ja kehittää niin sanotusti toimintayhteisöön suuntautuvan identiteetin (esim. ”olen jalkapalloilija”). Nämä mielikuvat muovaavat olennaisesti tulkintaa osallisuudesta. Kolmas osallisuuden taso on yhteisöön suuntautuminen, jolla viitataan toiminnan yhdenmukaistamiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että yhteisiin toimiin ja yhteiseen kuvitteluun osallistumalla ja osallisuuden identiteettiä kehittämällä yksilö sitoutuu yhteisön käytänteisiin aktiivisesti. Hän alkaa toimia yhteisön kannalta ennalta-arvattavasti sekä yhteisön toimintaa tukevasti ja kehittävästi. Tällöin yhteisö ja siihen kuulumisen ovat tulleet osaksi yksilön identiteettiä. Tässä tutkimuksessa osallisuuden syvyyttä tarkastellaan näillä kolmella käsitteellä. (Wenger 2000a, 227–229; 2010a, 184–185; ks. myös Au 2002, 223–226.)

Kaikkia identifikaation muotoja tulisi kehittää yhtä aikaa, jotta osallisuus kehittyisi optimaalisella tavalla. Yhteisissä toiminnoissa yksilön tulisi tuntee kuuluvansa yhteisöön ja haluavansa toimia sen parhaaksi. (Wenger 2000a, 229.) Koulussa tämä voisi tarkoittaa sitä, että luokkatyöskentelyyn osallistumalla lapselle tulee tunne, että hän on osa luokkaa ja hän identifioi itsensä esimerkiksi 3B-luokkalaiseksi. Tällöin hän haluaa vahvistaa 3B-luokan yhteistä identiteettiä ja toimia luokan sääntöjen ja käytänteiden mukaan sekä

osallistua luokan toimintaan tunneilla ja välitunneilla edistääkseen luokan yhtenäisyyttä.

Koska osallisuudella on erilaisia tasoja, yhteisöissä on paljon eritasoista osallisuutta. Jokainen yksilö kuuluu useampaan yhteisöön, joissakin aktiivisena ydinjäsenenä ja toisissa marginaalissa toimintaa etäämpää seuraten. Uudet tulokkaat joutuvat aloittamaan ryhmän osallisuuden tavoittelun niin sanotusti reunalta. He ovat noviiseja, jotka seuraavat yhteisön toimintaa ja oppivat muita katsomalla yhteisöstä. Lopulta heistä voi tulla osajia ja malleja uudelle jäsenelle. (Lave & Wenger 1991, 29; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 4.)

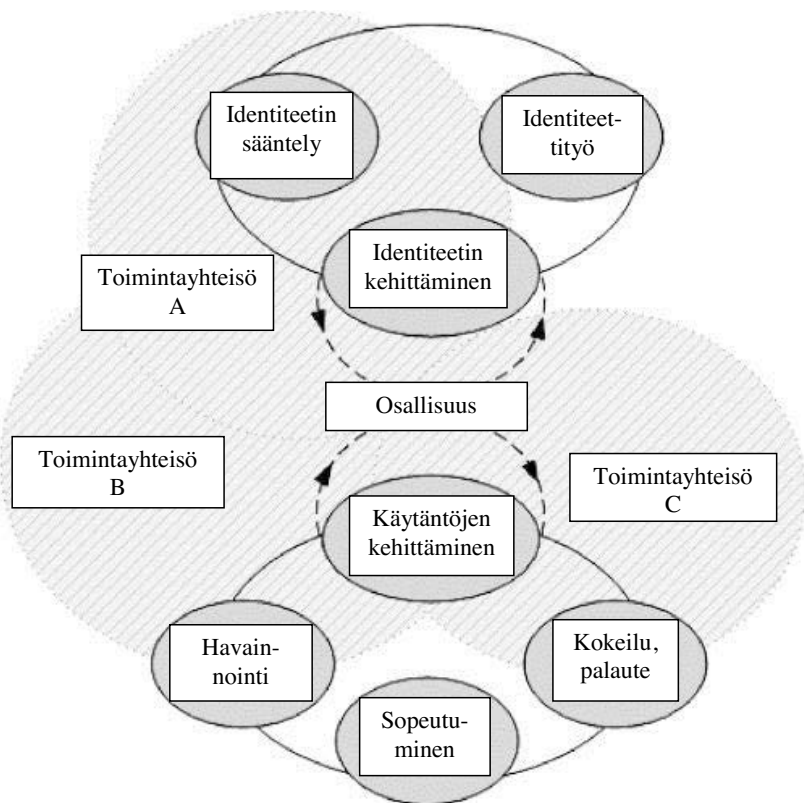
Aina tie yhteisön reunalta keskiöön ei ole niin suoraviivainen ja ristiriitaton, kuin se Laven ja Wengerin (1991) alkuperäisessä toimintayhteisöjen teoriassa esitetään. Uuteen toimintayhteisöön liittyminen vaatii yksilöltä merkittävää identiteettityötä ja aktiivisuutta. Identiteettityöllä viitataan siihen, että omaa itseä on muovattava tavoiteyhteisön arvojen ja normien mukaiseksi (Handley ym. 2006, 648). Identiteettityö tarkoittaa oman itsen tietoista pohdintaa: kuka minä olen ja mihin kuulun? On huomioitavaa, että identiteettityö tapahtuu myös vuorovaikutuksessa itsen ja toisten kanssa (Mäkinen 2016, 97; Parfit 1971, 10–14; ks. myös Keltinkangas-Järvinen 1994, 112). Pohdinta aktivoituu erityisesti elämänmuutosten yhteydessä (Cullberg 1991, 12; Erikson 1980, 52–53).

Identiteettiin liittyvä pohdinta voi johtaa siihen, että yksilö saattaa olla haluton etenemään periferiasta yhteisön keskiöön ja jättäytyy marginaaliin (Handley ym. 2006, 648). Toimintayhteisössä konflikteja voi ilmetä muun muassa sen suhteen, täydentääkö vai haastaako tulija yhteisöä osaamisellaan (Handley ym. 2006, 644; Lave & Wenger 1991, 29; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 4). Yksilölle erilaisten toimintayhteisöjen sovittaminen yhteen voi olla haastavaa, sillä jäsenyyksien yhdistäminen eri yhteisöissä ja tietotaidon siirtäminen yhteisöjen välillä ei aina ole ongelmaton (Handley ym. 2006, 644, 648–649). Tämä liittyy identiteetin kehitykseen siten, että ihmisen on samanaikaisesti samaistuttava ympäristöönsä ja erotuttava siitä: yksilön mennyt elämä tulee näkyväksi nykyisyydessä ja sosiaalinen konteksti muovaa nykyistä minuutta. Tässä ristipaineessa minuus hioutuu ja syntyy eheä identiteetti. (Erikson 1963, 235.) Täten on muistettava, että myös osallisuus

ryhmän laitamilla on osallisuutta. Osallisuudella on monta muotoa, eivätkä kaikki voi olla kaikissa toimintayhteisöissään ryhmän keskeisiä johtavia jäseniä. (Wenger 1998, 2–3; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 3.)

Kuviossa 1 on kuvattu osallisuutta eri yhteisöissä käytäntöjen kehittämisen ja identiteetin muovaamisen käsitteillä. Kuulumisen sijaan puhutaan identifikaatiosta ja korostetaan sosiaalisen oppimisen ja oman kokemuksen yhdistämisen merkitystä. Identiteetti yhdistää menneitä ja nykyisiä kokemuksia ja luo väyliä uusiin toimintayhteisöjäsenyyksiin. Näin se mahdollistaa erilaisten jäsenyyksien yhdistämisen siten, että jäsenyydet täydentävät toisiaan tai ovat vahvempina tilanteittain. Identiteetissä on myös kerroksia, jotka mahdollistavat identifikaation syvyyden. (Wenger 2010a, 184–185.) Kuviossa 1 tämä näyttäytyy siten, että osallistuminen johtaa aina toimintayhteisön havainnointiin, sopeutumiseen ja muuttumiseen, käytänteiden kokeiluun ja käytänteiden muuttamiseen. Tämä puolestaan vaikuttaa identiteettiin siten, että uusien käytänteiden myötä yksilön on tehtävä identiteettityötä, säänneltävä identiteettiään ja kehitettävä itseään voidakseen sovittaa uuden toimintayhteisöjäsenyyden käytänteineen identiteettiinsä.

Koulumaailmassa tämä voi tarkoittaa sitä, että esimerkiksi toisesta maasta tulleella oppilaalla on aiempi ja nykyinen kokemus koululaisuudesta, todennäköisesti halu identifioitua uuteen koululuokkaan ja sen toimintayhteisöön sekä entinen ehkäpä internetin välityksellä säilyvä yhteys entiseen koululuokkaan ja sen toimintayhteisöön. Uudessa maassa hän luo monitasoisia identiteettiä, jossa hän on ensisijaisesti 3B-luokkalainen, toissijaisesti uuden koulunsa oppilas sekä lisäksi Suomen koululaitoksen oppilas. Toisaalta kokemukset aiemmasta koululaisuudesta säilyvät hänen identiteetissään myös.



Kuvio 1 Käytäntöihin osallistumisen suhde identiteettityöhön toimintayhteisön osallisuuden tavoittelussa (Handley ym. 2006)

Identiteettityö on keskeisessä asemassa osallisuuden tavoittelussa. Yksilö, jolla on vahva identiteetti, selviytyy hyvin erilaisten toimintayhteisöjen osallisuuksien yhdistämisestä ja uusien tavoittelemisesta. Tällaisen yksilön identiteettiä kuvaavat seuraavat piirteet: yhtenäisyys eli jaettujen kokemusten myötä syntynyt vahva yhteys muihin, avoimuus eli valmius uusien kokemusten vastaanottamiseen sekä tehokkuus eli halu osallistua. Jos identiteetti on jostain syystä hajanainen, se voi johtaa pikemminkin yksilön osallistumattomuuteen kuin osallistumiseen ja osallisuuteen. (Wenger 2000a, 239–240.)

Tällöin on pohdittava, onko yksilöllä jokin paikka, jossa hän tuntee itsensä päteväksi. Lisäksi on tarkasteltava toimintayhteisön rajoja ja tutkittava, voidaanko toimintayhteisöön luoda jokin tie, joka auttaa yksilöä osallistumaan ja samaistumaan sekä kannustaa kehittävään jäsenyyteen. On tuettava yksilöä hänen pyrkimyksissään luoda monitasoinen identiteetti, jossa hän voi yhdistää erilaiset jäsenyydet. (Wenger 2000a, 241–242.)

Aiemmin identiteettityön ajateltiin alkavan vasta nuoruusiässä. Nykyään kuitenkin ymmärretään, että identiteetti kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa koko elinkaaren ajan aina varhaislapsuudessa alkavasta kielenoppimisesta lähtien. Tällöin kieli kiinnittää lapsen ympäristöönsä ja on identiteettityön väline. (Fornäs 1998, 281; Mäkinen 2016, 109–110; ks. myös Sutton-Smith 1997, 111.) Kasvattajalle tämä on haaste, sillä näin ymmärtäen kaikki toiminta ja kokemukset muokkaavat lapsen identiteettiä (Mäkinen 2016, 110; ks. myös Parfit 1971).

Tukemalla yksilöä identiteettityössä luodaan hänelle mahdollisuudet pyrkiä yhteisössä periferiasta kohti keskiötä. Yksilö, jolla on hajanainen identiteetti, voi halutessaan osallistua ja antaa vaikutelman siitä, että on tavoitellut, saanut ja pitänyt osallisuuden toimintayhteisöissä. Kuitenkin sisimmässään hän voi pitää jotakin toista toimintayhteisöosallisuutta ensisijaisena ja esimerkiksi toimia ryhmän arvojen ja normien mukaan, vaikka ei koekaan täyttä yhteenkuuluvuutta ryhmään (Handley ym. 2006, 649).

Kaiken kaikkiaan kysymys osallisuuden tavoittelun konfliktittomuudesta koske vain yksilön pyrkimistä toimintayhteisöön, vaan on ennen kaikkea kysymys siitä, kuinka yksilö ratkaisee identiteettityössään jännitteet ja konfliktit (ks. esim. Martikainen 2011 53–54), joita useaan erilaiseen toimintayhteisöön kuuluminen aiheuttaa. Joskus marginaalinen osallisuus voi olla valinta, joka antaa yksilölle tilaa tutkia yhteisöjä etäänpä ja olla jopa osallistumatta kuitenkaan ilmentämättä sitä yhteisölle. Kärjistetysti jäsenyydestä voidaan puhua oikeastaan vain silloin, kun yksilö on saavuttanut täyden osallisuuden toimintayhteisön silmissä. Kaikki muu osallisuus on mahdollisesti peiteltyä osallistumattomuutta. (Handley ym. 2006, 650.)

3.3 Osallisuuden merkitys maahanmuuttajaoppilaalle

Yhteisö kytkeytyy yhteen ihmisen perustarpeista, sillä se antaa yksilölle syntymästä alkaen monia elämän edellytyksiä (Kopakkala 2005, 30). Laven ja Wengerin (1991, 29) mukaan yhteisö ja osallisuuden saaminen yhteisöstä ovat kaiken oppimisen ydin. Ilman ympäröiviä ihmisiä emme lapsena pystyisi omaksumaan esimerkiksi kieltä, arvoja, tapoja ja tottumuksia (Kopakkala 2005, 30). Uuteen maahan kielitaidottomina tulevat maahanmuuttajaoppilaat joutuvat tällaiseen tilanteeseen, jossa kaikki nämä peruselementit on omaksuttava uudelleen uudessa yhteisössä. Yhteisön merkityksen huomaakin usein vasta jouduttuaan eroon siitä tai joutuessaan tilanteeseen, jossa jäsenyys pitää hankkia uudelleen (Kopakkala 2005, 30–31; Lave & Wenger 1991, 29; Wenger 2008, 7).

Jäsenyys toteutuu vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi maahanmuuttajaoppilaiden pääseminen suomenkieliseen toimintayhteisöön mahdollisimman pian on tärkeää kielen ja kotoutumisen kannalta. Kotoutuminen on yksilöllinen, pitkä ja monivaiheinen prosessi, joka usein etenee alun ihastuksesta ongelmiin törmäämiseen, sitten uuden oppimiseen, edelleen ystävyys- ja tuttavuusuhteiden solmimiseen ja lopulta kielen oppimisen ja koulun käymisen kautta vähitellen tasapainon löytymiseen. Tavoitteena on yhteiskunnan toimintaan osallistuminen siten, että myös oman kielen ja kulttuurin säilyttäminen on mahdollista. (Himanen & Könönen 2010, 50; Korpela 2005, 26.)

Lasten ja nuorten kotoutuminen etenee usein hyvin eri tahtia kuin saman perheen aikuisten kotoutumisprosessi. Molempia prosesseja yhdistää kuitenkin ensikosketuksen tärkeys: mitä miellyttävämpi alku uudessa maassa on, sitä helpompaa kotoutumisesta tulee. Lapsille ja nuorille alkuvaiheessa on tärkeää löytää ystäviä ja tulla hyväksytyksi ikätovereiden joukossa. (Korpela 2005, 26, 31; ks. myös Novitsky 2005, 81; Peltola 2014, 151–152.) Luontevia paikkoja ystävien löytämiseen ovat koulu ja harrastukset (Korpela 2005, 31).

Peruskoulussa osallisuuden kokemuksia ja mahdollisuuksia kontaktien solmimiseen pyritään maahanmuuttajaoppilaille tarjoamaan heti koulupolun alussa. Tavoitteena on, että kieltä opetteleva oppilas integroituu johonkin yleisopetuksen ryhmään heti koulunkäynnin alkaessa. Tällöin oppilas saa kosketuksen myös autenttiseen suomen kieleen ja kulttuuriin. (Nissilä 2010a,

10; Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2015, 6–8.) Alusta asti oppilaita kannustetaan kuitenkin myös oman kulttuurin, uskonnon ja elämäntapojensa säilyttämiseen. Identiteetin rakentaminen tapahtuu vuoropuhelussa uuden ympäristön kanssa omia tapoja ja tottumuksia muiden tapoihin ja tottumuksiin peilaten ja verraten. (Korpela 2005, 27.)

Varhaisista kontakteista ja vuorovaikutuksesta huolimatta osallisuuden saaminen ei käytännössä useinkaan onnistu aivan käden käänteessä. Aun (1980, 91) mukaan useat etnografiset tutkimukset (esim. Boggs 1972; Dumont 1972; Philips 1972) ja Tatarin (2005b, 284) mukaan useat luokkahuonetutkimukset USA:ssa (esim. Fletcher & Stren 1989; Kao & Gansneder 1995; Sato 1982) ovat raportoineet siitä, että kielivähemmistöihin kuuluvat lapset vaikuttavat usein valtakielisten parissa penseiltä ja siltä, etteivät halua tai pysty vastaamaan tovereiden ja opettajan kysymyksiin. Tämä johtunee sosiolingvivistisistä haasteista, joiden vuoksi heiltä jää käyttämättä monta kielen oppimiselle ja muulle oppimiselle hyödyllistä tilannetta, joita rohkeampi osallistuminen tarjoaisi.

Lisäksi muun muassa Kijiman (2005, 133–134) mukaan aiemmissä tutkimuksissa on osoitettu, että vaikka toisen kielen oppijat pitävät kielen oppimista erittäin tärkeänä yhteisöön pääsemiseksi, heikko kielitaito kuitenkin haittaa paitsi kommunikointia myös ystävyysuhteiden syntymistä. Jos toisen kielen oppija kokee, ettei yksinkertaisesti pysty tuottamaan kommunikoinnin vaatimaa kieltä, hän voi tuntea olonsa epä mukavaksi ja erilaiseksi. Tämä heikentää edelleen hänen itsevarmuuttaan kielenkäyttäjänä ja vähentää halukkuutta kommunikoida (Hilleson 1996, 249; Kivi 2000, 43; Wenger 1998, 2). Tatar (2005a, 338) huomauttaa, että kielen ohella joskus kulttuurillakin voi olla yhteys osallisuuden tavoitteluun. On kulttuureja, joissa puhumista oppitunneilla arvostetaan, ja tällaisista kulttuureista tuleville oppilaille voi olla helpompaa saavuttaa osallisuuden kokemuksia. Toisissa kulttuureissa puhumisella puolestaan ei ole samanlaista arvoa, ja esimerkiksi väärin ilmausten tuottaminen voidaan katsoa häpeälliseksi.

Koska ihmiselle on luontaista kuulua yhteisöön (Kopakkala 2005, 30), maahanmuuttajaoppilaat pyrkivät hakeutumaan johonkin toimintayhteisöön. Kielellisten haasteiden tuntuessa epä mukavilta ja rajoittaessa ilmaisua voi käydä niin, että maahanmuuttajaoppilas hakeutuu mieluummin sellaiseen seuraan, jossa voi ilmaista itseään omalla äidinkielellään (Kijima 2005,

135–136). Tätä voi edistää myös se, että toimintayhteisöjen käytänteet ovat niin erilaisia, että niiden yhteensovittaminen on haastavaa (Handley ym. 2006, 648–650). Jotta olosuhteet kielen oppimiselle ja kotoutumiselle olisivat myönteiset, toisen kielen oppijaa kannattaisi pyrkiä ohjaamaan toimintayhteisöihin, joissa toisen kielen käyttäminen kommunikaatiossa on yksilölle paras ja kannustavin vaihtoehto (Clément, Baker & McIntyre 2003, 192). Saamalla osallisuutta sellaisista yhteisöistä, joissa esimerkiksi englannin tai oman äidinkielen puhuminen ei ole suomen puhumista helpompaa tai suositellumpaa, voidaan ohjata oppilasta käyttämään toista kieltä (ks. esim. Ghonsooly, Khajavy & Asadpour 2012, 198).

Olennaisia tällöin osallisuuden tavoittelussa ja saamisessa ovat maahanmuuttajaoppilaan käsitykset omista päämäärästään, tässä tapauksessa halusta kommunikoida (*Willingness to Communicate*, WTC) ja saavuttaa osallisuutta vieraalla kielellä. Ne ovat identiteetin rakenteina jopa tärkeämpiä tekijöitä kielen oppimisessa ja sen käyttämisessä kuin oppijan todelliset kyvyt. (Ghonsooly & Showqi 2012, 199.) Moritan (2004, 583) havaintojen mukaan kieltä opettelevien kielellisen pätevyuden tunne vaihtelee runsaasti tilanteesta toiseen. Usein toisen kielen oppija käyttäytyy eri tavoin esimerkiksi formaaleissa ja informaaleissa tilanteissa. Tutkijat (Ks. Au 1980; Tatar 2005b) ovat huomanneet, että formaaleissa luokkatilanteissa lapset tuottavat paljon lyhyempiä lauseita ja käyttävän paljon vähemmän sanoja kuin informaaleissa tilanteissa, joissa tuotettua kieltä ei tarvitse alistaa suuren yleisön ja opettajan arvioinnin alaiseksi. Toisin sanoen oppilaan kielitaito voi olla paljon vahvempi informaaleissa tilanteissa. Nämä havainnot ohjaavat tässäkin tutkimuksessa kiinnittämään huomiota kouluympäristön vapaampiin tilanteisiin, kuten välitunteihin, toiminnalliseen oppimiseen, tapahtumiin sekä pari- ja ryhmätyöskentelyyn, jotka ovat osallisuuden tavoittelun potentiaalisia areenoita.

Mikäli maahanmuuttajaoppilaan integraatio ja perifeerisen osallisuuden saavuttaminen suomenkielisessä toimintayhteisössä onnistuvat kielen oppimisen alkuvaiheessa, ne lisäävät ryhmään kuulumisen tunnetta, myönteisiä asenteita toista kieltä puhuvaa ryhmää kohtaan ja kiinnostusta kieltä kohtaan (Ghonsooly, Khajavy & Asadpour 2012, 198). Ennen kaikkea ne kuitenkin lisäävät mahdollisuutta oppia kieltä ja kulttuuria. Laven ja Wengerin (1991,

29) toimintayhteisöjen teoriassa oppiminen suhteutuu ennen kaikkea yhteisöön ja sen osaksi tulemiseen (*community: learning as belonging*), yhteisiin käytänteisiin (*practice: learning as doing*), identiteettityöhön (*identity: learning as becoming*) sekä merkitysten muodostamiseen (*meaning: learning as experience*) (Wenger 2008, 5).

Vastikään maahan saapunut kielen oppija rakentaa itselleen tarkkailijan roolin yhteisön laidalla. Siitä asemasta hän voi päästä aktiiviseksi kielen käyttäjäksi kokiessaan tovereidensa suopeuden sekä osaaaja–oppija-suhteet ja ohjaajansa kannustuksen (Duff 2002, 290). Parhaimmillaan halu päästä reunalta täysivaltaisesti osalliseksi herättää toisen kielen oppijassa tarpeen kuulostaa ja olla niin kuin muutkin toimintayhteisön jäsenet. Tällöin kielen opiskelulle syntyy konkreettinen tarve ja tavoite (Mitchell & Myles 2004, 150). Tällaisen kipinä syttyminen toisen kielen oppimiseksi olisi tärkeää, sillä kulttuurisidonnaisen kommunikoinnin voi oppia vain vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Au 1980, 91).

Kiteytetysti voidaan todeta, että kielitaidolla ja osallisuudella on jonkinlainen syy-seuraus-suhde. Yhteisö vaikuttaa ratkaisevasti siihen, käyttääkö kielen oppija toista kieltä vai ei. Lähimmällä yhteisöllä on suuri vaikutus siihen, mitä yksilö arvostaa. (Clément, Baker & MacIntyre 2003, 192, 194–195.) Kohdemaan kielen taito puolestaan on keskeinen kotoutumisen edistäjä (ks. esim. Pöyhönen ym. 2010, 108–109). Siksi osallisuus kohdemaan kieliyhteisössä on maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon kehityksen ja kotoutumisen kannalta hyvin olennainen.

3.4 Opettajan rooli osallisuuden edistäjänä

Koulumaailmassa opettajalla on avainrooli luoda luokkahuoneeseen osallisuutta edistävä toimintakulttuuri ja ohjata luokan toimintayhteisöjä. Opettaja ymmärtää, että oppiminen ei ole niinkään yksilön yksinäistä työtä, vaan hyvin sosiaalinen tapahtuma, ja opettaja on tämän sosiaalisen kentän ohjaaja. Oppiessaan yksilö ei opiskele vain tietotaitoja, vaan itse asiassa pääsee vaihe vaiheelta syvemmälle tiettyyn yhteisöön. (Lantolf & Thorne 2006, 197; Lave & Wenger 1991, 29–30; Wenger 2008, 4.) Maahanmuuttajaoppilaan

ohjaaminen kouluyhteisöön edistää myös kotoutumista suomalaisen yhteiskuntaan sosiaalisen oppimisen ohella (Päivärinta 2005, 54).

Kun opettaja toimii luokkayhteisönsä toimintayhteisön tai -yhteisöjen ohjaajana, hän on Wenger-Traynerin ja Wenger-Traynerin (2015c, 99–102) mukaan niin sanotussa kokoojan (*convener*) roolissa. Tällöin opettaja pyrkii muuttamaan luokkayhteisön toimintaympäristöä. Kokoojan tehtävä on hyvin haasteellinen, sillä hänen on usein luotava tilanne, jossa osallisuuden syntyminen on mahdollista. Hänen toimintansa aikuisena tai koulutuksen näkökulmasta ei välttämättä edistä osallisuuden tavoittelua (Morita 2004, 576). Kokoojan on kyettävä kunnioittamaan toimintayhteisön rajoja ja rakennettava raja-alueella toimivia siltoja. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015c, 102–103.) Toiminnan on oltava hyvin strategista, sillä raja-alueilla esiintyy paljon voimakkaita tunteita, joiden kanssa kokooja joutuu tekemisiin (Kubiak ym. 2015, 93; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015c, 102–103).

Osallisuuden saavuttaminen edellyttää yhteisöön pyrkivältä lapselta tai nuorelta moninaisia taitoja osallisuushalukkuuden ja aktiivisuuden ohella (Morita 2004, 576; Rasku-Puttonen 2005, 10). Kiven (2000, 41–42) mukaan osallisuuden saavuttamisessa ratkaisevaa on halu oppia. Jos oppija haluaa saavuttaa jonkin tavoitteen, se aktivoi häntä päämääräsuuntautuneeseen toimintaan kohti tavoitetta. Vahva tahto oppia auttaa oppijaa suuntamaan ja kontrolloimaan muun muassa kognitioita ja oppimiseen liittyviä tunteita. Tällainen vahvasti päämääräsuuntautunut oppija ei anna esimerkiksi epäonnistumisen pelon ja riittämättömyyden tunteen haitata päämäärän tavoittelua. Usein toimintayhteisön raja-alueella toimiminen vaatii pettymysten sietämistä, sillä uuteen yhteisöön liittyminen vaatii muutoksia myös identiteettitasolla (Fenton-O’Creevy, Dimitriadis & Scobie 2015, 33; Kubiak ym. 2015, 93).

Maahanmuuttajaoppilaiden kanssa toimiessaan opettajan tehtävänä on tiedostaa nämä haasteet ja tarjota maahanmuuttajaoppilaille sopivia tilanteita, joissa hän voi päästä kielelliseen kontaktiin. Tämä on tärkeää, sillä kommunikointihalukkuuden lähtökohtana ovat laadukkaat ja säännölliset toisen kielen kontaktit. Ne houkuttelevat toisen kielen käyttäjää käyttämään kieltä, mikä kohentaa kielellisen pätevyuden tunnetta. Pätevyuden tunne tuottaa edelleen halukkuutta käyttää toista kieltä kommunikoinnissa. (Clément, Baker & McIntyre 2003, 191, 198–199.) Säännöllisiä kontakteja

ja autenttisuutta korostetaan myös funktionaalisessa kielenoppimiskäsityksessä pyrittäessä herättämään oppijan oman kielenkäyttötarve ja kulttuuriin tutustumisen halu. Vaikka kielen oppimista pidetään sosiaalisena projektina (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 23; Duff 2002, 290–291; Morita 2004, 575), kielitaidon kehittymiseksi tarvitaan yhä opettajaa ja systemaattista toisen kielen opetusta. Opettaja auttaa kielen oppijaa käsittelemään kielestä tehtyjä havaintoja. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa kielen oppija puolestaan oppii sanastoa ja tietynlaisia sanontoja ja idiomeja eli kulloisenkin toimintayhteisön käytänteitä, joita olisi vaikeaa oppia ilman tietoa kontekstista. (Mitchell & Myles 2004, 145.)

Pelkät kontaktit eivät kuitenkaan riitä tekemään maahanmuuttajaoppilaasta luokkayhteisön jäsentä. Toimiakseen yhteisö tarvitsee rajat sille, kuka pääsee yhteisöön, ja sillä pitää halukkuus ottaa uusia jäseniä. Yhteisöllä on oma identiteetti, jonka mukaisesti se etsii tiedostaen tai tiedostamatta yhteisöön tietynlaista osaamista ja kokemusta kehittyäkseen paremmaksi yhteisöksi. Jos yhteisö katsoo, että uuden jäsenen osaamistaso ei ole riittävä tai että tämä ei tuo yhteisölle mitään uutta ja hyödyllistä, uuden jäsenen on vaikeaa saavuttaa osallisuutta yhteisöstä. (Coburn & Stein 2006, 31; Kubiak ym. 2015, 81–82; Wenger 2010a, 182–183.) Opettaja voi näissä tilanteissa kuitenkin yrittää vaikuttaa näihin luokan toimintayhteisöihin ohjaamalla samanhenkisiä lapsia yhteen ja pyrkimällä löytämään yhteisön raja-alueelta avainhenkilön johdattamaan uutta tulijaa (Kubiak ym. 2015, 81–82).

Mikäli välittäjää ei ole eikä sitä löydy opettajan avulla, opettaja voi koettaa avata rajoja vuorovaikutustoimintojen (*boundary projects*) avulla. Tällaisia voivat olla esimerkiksi tutustumiset, vierailut ja keskustelut. Lisäksi tulokkaan tutustuttaminen yhteisön käytänteisiin lienee vakiintunut tapa uuden oppilaan saapuessa ryhmään. Usein raja-alueen sillanrakennusprosessit ovat monimutkaisia ja hiukan epämääräisiäkin, sillä tietotaito, joka hyväksytään yhteisön laidalla yhteisöön pääsemiseksi voi olla hyvinkin erilaista kuin tietotaito yhteisön ytimessä. Yhteisö ei aina itsekään pysty määrittelemään, minkälaista tietotaitoa se tarvitsee ennen kuin se kohtaa uuden yksilön ja selvittää tämän osaamisen. Siksi opettajan on tärkeää ohjata yhteisöä ja kannustaa jäsentä osallisuuden tavoitteluun, vaikka osallisuuden saaminen ensin vaikuttaisikin hankalalta. (Wenger 2010a, 183–184.)

Opettajan on autettava uutta oppilasta pyrkimään ryhmään myös siksi, että kyse on merkittävästä identiteettityöstä. Opettaja voi auttaa oppilasta esittelemään yhteisölle sellaista tietotaitoa, josta yhteisö voisi hyötyä ja päinvastoin. Lisäksi opettajan apua voidaan tarvita silloin, kun oppilaan on sovitettava uuden toimintayhteisön normit ja arvot identiteettiinsä. Hänen on tasapainoitava oman kulttuurinsa yhteisön käytänteiden ja uuden toimintayhteisön käytänteiden välillä ja pyrittävä löytämään toimintatapoja, jotka eivät synnytä konflikteja kummassakaan yhteisössä. (Handley ym. 2006, 648–650.)

Kaiken kaikkiaan opettajan rooli toimintayhteisöjen syntymisen ja kehittymisen ohjaajana on hyvin keskeinen. Ensinnäkin opettaja on malli oppilaille siitä, minkälaista kieltä sekä mitä arvoja, tapoja ja tottumuksia yhteisössä on (Boaler 1999, 264–265). Toiseksi, vaikka yhteisön muodostamiseen opettajalla kenties ei ole valtaa, hänellä on mahdollisuus auttaa oppilaita tunnistamaan kuuluvansa tiettyyn toimintayhteisöön, jolla on yhteinen päämäärä. Kolmanneksi opettaja voi tarjota yhteisöille tarvittavat elementit työskentelyyn ja auttaa sitä suuntaamaan oppimistaan. Wenger ja Snyder (2000, 143–144) kiteyttävät kokoojan roolin puutarhurivertauskuvaan: opettaja osoittaa yhteisölle kasvualustan, kastelee sitä sen kuivahtaessa ja antaa sille kasvuun tarvittavat aineet. Vaikka oppiminen kenties onkin kulttuuri- ja tilannesidonnaista eikä opetus aina selitä oppimista, koulua ja opettajaa ei silti voi täysin korvata oppija-osaja-suhteilla eikä täten kielen opettajaa voi korvata natiiveilla vertaisuhteilla. Opettajan rooli käytänteiden luojana ja ohjaajana on edelleen olennainen. (Lave 1996, 153–155.)

4 Design-tutkimus tutkimuksen metodisena otteena

Tämä tutkimus kehkeytyi käytännön opetustyössä halutessani löytää ratkaisuja osallisuuden haasteisiin koulu yhteisössä, jossa työskentelin. Ratkaisuvaihtoehtojen löytäminen edellytti käytännön tuntemusta ja aihepiiriin perehtymistä. Tavoitteeni oli ratkaista osallisuuden ongelma tutkimushenkilöiden näkökulmasta toimivalla tavalla. Tällaisessa tilanteessa tutkimusmenetelmän täytyi olla joustava ja muokattava sekä sellainen, jonka avulla voi muodostaa tutkimuskohteesta moniulotteisen kuvan. Näin ollen tutkimusmenetelmäksi oli luonnollista valita laadullinen tutkimusote. (Andersson & Shattuck 2012, 16; Creswell 2014, 185–186; Eisner 2017, 58.)

Aloittaessani tutkimusta perehdyin useisiin laadullisiin menetelmiin, muun muassa etnografiaan ja toimintatutkimukseen. Lopulta menetelmäksi valikoitui *design-perustainen tutkimus*. Se on pragmaattista eli toimivia ratkaisuja hakevaa, teorian ja käytännön yhdistävää, yhteistyöhön perustuvaa ja ennen kaikkea joustavaa. Lisäksi se sopi tutkimusongelman kontekstuaaliseen luonteeseen parhaiten. (Andersson & Shattuck 2012.) Design-tutkimus oli luonnollinen valinta myös sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan pohjaavaan tutkimukseen, sillä design-perustan valinnut tutkija ei koskaan työskentele yksin, vaan vuorovaikutuksessa tutkimusympäristönsä kanssa (The Design-Based Research Collective 2003, 6).

4.1. Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat

Ihmistutkimuksessa perimmäinen tarkoitus on ymmärtää ihmistä sekä kuvata ja selittää ihmisen käyttäytymistä. Siten tutkimuksessa vaikuttavat aina jonkinlaiset ontologiset lähtökohdat eli käsitykset siitä, minkälainen ihminen on ja mikä on ihmisen suhde todellisuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 16.)

Tämä tutkimus rakentuu ajatukselle siitä, että ihminen on ajatteleva, aktiivinen, päämäärätietoinen sekä kykenevä ja halukas oppimaan koko elämänsä ajan. Lisäksi ihminen on pohjimmiltaan sosiaalinen ja hakeutuu vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa. Nämä periaatteet juontuvat oppimisen sosiokulttuurisesta näkemyksestä, joka pohjautuu Vygotskyn ajatuksiin. (Vygotsky 1978, 24–30; ks. myös Mitchell & Myles 2004, 193–199.)

Oppiminen puolestaan on tämän tutkimuksen näkökulmasta enemmän sosiaalinen kuin yksilöllinen prosessi (Mitchell & Myles 2004, 193; Wenger 2008, 4). Sosiaalisena prosessina oppiminen on mielten välinen aktiviteetti, joka tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä (Lantolf 2000, 1–2, 7; Mitchell & Myles 2004, 218). Todellisuus on siten sosiaalisesti konstruoitu eli sopimuksin muodostettu. Todellisuudesta puhuttaessa viitataan tällöin yksilön subjektiiviseen tulkintaan, joka perustuu siihen, mitä todellisuudesta on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opittu. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 17.) Oppimista luonnehtivat myös paikallisuus ja kontekstuaalisuus (Lave & Wenger 1991, 32–34). Näkemys oppimisesta pohjautuu tieteenfilosofisesti G. H. Meadin (1863–1931) symboliseen interaktionismiin, jonka mukaan tietoisuus, subjektiminä ja objektiminä kehittyvät nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Mead 1934, 277–281; ks. myös Kauppila 2007, 34).

Kielen oppiminen näissä puitteissa tarkoittaa neuvotteluja ja osaavamman tuen hyödyntämistä kielen rakenteiden omaksumisessa. Kieltä kuullaan sosiaalisessa ympäristössä, jolloin kielestä poimitaan itselle mielekkäitä ja tarpeellisia ilmauksia. Olennainen osa tätä prosessia on toisto, itsesäätelyn vähittäinen kehittyminen ja itsenäisyyden kasvaminen oppimisen myötä. (Mitchell & Myles 2004, 200–202, 204, 207.) Nämä kielenoppimisen oppimisen piirteet on tärkeää huomioida tutkimustyössä. Ne vaikuttavat olennaisesti tutkimuksessa tuotettuun tietoon, joka sekin on lopulta sosiaalisesti konstruoitua. Edelleen kaikki tutkimuksessa luotu tieto on vain intersubjektiivista oletusta, sillä kenenkään mieleen ei voi päästä. Myöskään ei ole mahdollista tavoittaa mitään ehdotonta totuutta tutkituista kohteista. Voidaan tuottaa vain tulkintoja muiden antamista merkityksistä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 18.)

Tästä syystä myös tiedon luonnetta ja suhdetta tietoon ja tietämiseen eli epistemologiaan ja sen lähteisiin on syytä pohtia tutkittaessa ihmisiä, sillä

tutkimuksen epistemologiset sitoumukset vaikuttavat tutkimuksessa tehtäviin tulkintoihin (Metsämuuronen 2010, 216–217). Oma tutkimukseni edustaa epistemologialtaan pragmaattista tutkimusperinnettä, sillä se keskittyy käytännön tason autenttisiin ja tarkoituksenmukaisuuteen pyrkiviin tutkimusaiheisiin (Heikkinen 2010, 19). Muun muassa Collins, Joseph ja Bielaczyc (2009) peräänkuuluttavat tällaisen tutkimuksen tarvetta oppimisympäristötutkimuksessa siihen liittyvistä haasteista huolimatta. Tämä tutkimukseni tarkastelee oppilaiden osallisuuden kehittymistä sosiaalisessa oppimisympäristössä, jolloin viitataan sellaiseen oppimista edistävään paikkaan, tilaan, yhteisöön tai toimintakäytäntöön, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja ongelmien ratkaisemiseksi ja asioiden ymmärtämiseksi (Wilson 1996, 3).

Tässä mielessä kasvatustieteellinen design-tutkimukseni asettuu soveltavan tutkimuksen kenttään (Heikkinen 2010, 67–69). Tosin Andersson ja Shattuck (2012, 17) huomauttavat, että hyvä tutkimus luo usein paitsi hyviä käytänteitä, myös lisää teoreettista ja perustavaa ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä. Design-tutkimuksen piirissä pyritään löytämään sekä yleistettävää tietoa että oivalluksia käytännön sovelluksista. Toisin sanoen design-tutkimuksessa voi olla sekä perustutkimuksen että soveltavan tutkimuksen piirteitä.

Koska design-tutkimuksella pyritään vastaamaan käytännön haasteisiin, myös metodien valinta ja niiden yhdisteleminen palvelevat käytännön tarpeita. Muun muassa Maxcy (2003, 59) toteaa, että pragmaattisessa tutkimuksessa on täysin loogista yhdistellä erilaisia metodeja tarpeen mukaan, sillä tuloksia on pyrittävä soveltamaan todellisuuteen. Pragmatismi pyrkii ennen kaikkea ymmärtämään hahmoja ja tapahtumia, jotka muodostavat käytännön. Tällöin myöskään perinteistä tietäjän ja tiedon, subjektivismin ja objektivismin sekä tiedon ja todellisuuden välistä dualismia ei pragmatismissa ole (Maxcy 2003, 59). Tutkijan ajatellaan olevan osa tutkittavaa todellisuutta, ei sen ulkopuolella oleva objektiivinen hahmo (Hirsjärvi & Hurme 2011, 18).

Autenttisuuteen keskittyvä pragmaattinen tutkimus pohjautuu konstruktivismiin ja pragmaattiseen filosofiaan, muun muassa James Deweyn, William Jamesin ja C. S. Peircen ajatuksiin käytännön ja tieteen suhteista (Andersson & Shattuck 2012, 17). Tämä tutkimus nojaa konstruktivismiin suuntauksista sosiokulttuuriseen näkökulmaan oppimisesta. Se pohjautuu edellä mainituista

erityisesti Deweyn ajatukseen siitä, että oppiminen on ankkuroitava aina arkipäivän todellisuuteen ja autenttisiin ongelmiin (Kauppila 2007, 34).

Kiteytetysti tässä tutkimuksessa tutkitaan aktiivisia oppimiskykyisiä ihmisiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa luonnollisessa ympäristössään (Wenger 2008, 4–5). Tutkimus on kontekstuaalista, ja tutkija on osa tutkimusprosessia. Tavoitteena on luoda tulkintoja ja ymmärrystä kieltä opettelevan ihmisen käyttäytymisestä ja osallisuudesta. Nämä lähtökohdat ovat vaikuttaneet muun muassa tutkimusmenetelmien valintaan ja tutkimuksessa tuotettavaan tietoon. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19.) Seuraavaksi esittelen tutkimusotettani tarkemmin.

4.2 Design-tutkimuksen tavoitteet ja ominaispiirteet

Design-tutkimuksen esittelivät artikkeleissaan tiettävästi ensimmäisen kerran Ann Brown (1992) ja Allan Collins (1992). He kirjoittivat tuolloin design-experimenteistä (*design experiments*). Myöhemmin 1990-luvulla alettiin puhua design-tutkimuksesta. Nykyään käsite on moninaistunut. Käytössä ovat muun muassa termit *design-based research*, *development research*, *design experiment* ja *formative research*, joita käytetään usein synonyymeina. Suomen kielessä muun muassa tuotantotalouden ja tietojärjestelmätieteen piirissä on käytetty käsitteitä ”suunnittelututkimus” (*design research*) ja ”suunnittelutiede” (*design science*). Kasvatustieteessä puolestaan on puhuttu ”kasvatustieteellisestä suunnittelututkimuksesta” (*educational design research*) ja ”kasvatusalan suunnittelutieteestä” (*design science of education*), sillä on haluttu tehdä ero tuotesuunnitteluun liittyvän suunnittelututkimuksen ja kasvatustieteellisen suunnittelututkimuksen välillä. Yleistä on puhua myös ”kasvatustieteellisestä design-tutkimuksesta”. Tätä käsitettä käytän myös tässä tutkimuksessa. Designista käytetään nimityksiä ”suunnittelumalli” tai ”design-malli”, joista itse käytän jälkimmäistä. (Kiviniemi 2015, 220–221.)

Kasvatustieteellisen design-tutkimuksen perinne ei ole yhtenäinen, mikä näkyy käsitteiden käytössä (Kiviniemi 2015, 222). Tämä johtuu toisaalta design-tutkimuksen metodologisesta luonteesta ja toisaalta siitä, että design-tutkimus on yleistynyt maailmalla vasta 2000-luvulla (Joseph 2004,

235). Perinteen kehittymättömyys ja standardien puuttuminen lienevät menetelmän suurin haaste tällä hetkellä (Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 16). Usein design-tutkimuksesta ja sen yhtenäisyydestä puhuttaessa viitataan siihen, että metodisena lähestymistapana se on verrattain uusi. McKenney ja Reeves (2013, 98) kuitenkin toteavat, että on harhaan johtavaa puhua design-tutkimuksen yhteydessä uudesta metodologiasta, sillä design-tutkimuksessa käytetään olemassa olevia kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia metodeja ja noudatetaan vakiintuneita normeja aineistonkeräyksessä ja -analysoinnissa. Täten oikeampaa olisi puhua uudesta lähestymistavasta kuin uudesta menetelmästä.

Design-tutkimus kehitettiin, kun ilmeni tarve tutkia oppimista käytännön tilanteissa laboratorio-olosuhteiden sijaan, saada tutkimustuloksia formatiivisesta arvioinnista ja etsiä laiveampia oppimisen mittaamisen tapoja. Aiempi kasvatustieteellinen tutkimus ei tukenut riittävästi esimerkiksi teorian ja käytännön oppimisen suhdetta eikä innovoinut käytännön oppimisympäristöjä sekä kasvatus- ja opetustyötä. Näihin haasteisiin oletettiin voitavan pureutua kasvatustieteellisellä design-tutkimuksella. (Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 15.)

Kasvatustieteellinen design-tutkimus vastasi myös tässä tutkimuksessa käytännön tarpeisiin. Osallisuuden ja autenttisten kontaktien edistäminen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksessa perustui kokemusteni mukaan epämääräiseen arkitietoon, minkä vuoksi ongelmaan pureutuessa ilmeni tarve teorian ja käytännön yhdistämiseen. Tämä tutkimus edustaa kasvatustieteellisen design-tutkimuksen oppimisympäristötutkimusta, jossa kiinnitetään huomio oppimisen puitteisiin, tässä tapauksessa osallisuuteen ja sen merkitykseen kielen oppimiselle (Cobb ym. 2003, 9–10).

Kasvatustieteellinen design-tutkimus on vastaliike oppimisen tuloksiin keskittyvälle tutkimukselle. Design-tutkijat haluavat keskittyä oppimisympäristön toimivuuteen, oppilaiden viihtyvyyteen ja oppimisen sujumiseen enemmän kuin testeillä osoitettaviin oppimistuloksiin. Collins, Joseph ja Bielaczyc (2004, 16) toteavat, että koulussa viihtymättömien lasten oppimistuloksia on turhaa mitata. On pureuduttava syihin, joista oppimistulokset juontavat. Näin toimin myös tässä tutkimuksessa. Useat tutkimustulokset osoittavat, että maahanmuuttajaoppilaat pärjäävät esimerkiksi Pisa-testeissä kenties kielellisten haasteiden vuoksi huonommin kuin suomea äidinkielenään

puhuvat lapset (ks. esim. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015). Syitä tähän tai kielen oppimisen haasteisiin ei kuitenkaan mielestäni pohdita riittävästi ainakaan siten, että pyrittäisiin hakemaan tutkimustiedon ja käytännön yhdistäviä malleja ratkaisun löytämiseksi. Tässä tutkimuksessa keskityin edistämään osallisuutta ja tarkastelemaan, millainen yhteys osallisuuden edistämisellä on kielitaitoon.

Vaikka design-perustaisuus on monessa mielessä sopiva työkalu käytännön koulutyön ongelmien tutkimiseen, sillä on myös heikkoutensa. Käytännön työssä tilanteet ovat usein hyvin kompleksisia ja joskus kokeellisesti kontrolloimattomissa. Erityisesti opetuksen kentällä käytettynä design-mallien testaamisessa on lisäksi omat kontekstin asettamat haasteet. Design-mallista muotoutuu usein melko erilainen kuin mitä tutkija oli ajatellut, sillä koulussa toimintaa ohjaavat tutkijan lisäksi oppilaat, opettajat, rehtori, koulutussuunnittelijat ja monet muut toimijat. Myös mallien arviointi voi olla haasteellista, sillä mallin toimivuus yhdessä ympäristössä ei kerro mallin toimivuudesta muissa ympäristöissä. (Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 17–18.)

Haasteita design-perustaista tutkimusmenetelmää käyttävä tutkija kohtaa myös siinä, että tutkimusmenetelmän käyttö tuottaa yleensä runsaasti aineistoa. Usein kentällä tulee tarve yhdistää erilaisia tiedonkeruumenetelmiä (Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 16). Vastaava tilanne on myös etnografisella tutkijalla, joka kerää paljon dataa mahdollisesti pitkällä aikavälillä. Design-tutkimus on kuitenkin selvästi erotettavissa etnografisesta tutkimuksesta, sillä etnografi ei pyri muuttamaan vallitsevia olosuhteita, vain kuvaamaan ja ymmärtämään niitä. Design-tutkimuksessa pyritään kuitenkin kehittämään vallitsevia olosuhteita tieteen keinoin, minkä vuoksi tässäkin tutkimuksessa päädyin etnografian sijaan design-perustaisuuteen. (Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 21.)

Design-tutkimuksessa on yhtymäkohta myös toimintatutkimukseen, sillä molemmissa painottuu käytäntöjen tutkimuksellinen kehittäminen (Kiviniemi 2015, 221). Molemmissa tapahtuu myös syklistä toiminnan kehittämistä: toimintatutkimuksen prosessi muodostaa myös eräänlaisen syklin, jossa toiminta, tutkimus ja arviointi seuraavat toisiaan ja jossa kaikki tutkimuksen kannalta asianosaiset yhdessä toimivat, kehittävät ja arvioivat tavoitteenaan toiminnan kehittäminen ja muutos (Hart & Bond 1995, 37–38). Erotuk-

sena tähän prosessiin design-tutkimuksen tavoitteena on testata tietynlaisia teoriaan pohjautuvia malleja, joita kehitetään kontekstisidonnaisesti yhdessä tutkimusyhteisön kanssa. Suhde teoriaan erottaa toimintatutkimuksen ja design-perustaisen tutkimuksen toisistaan. (Barab & Squire 2004, 5.)

Eroista huolimatta sekä tutkijat että käytännön työntekijät usein sekoittavat toimintatutkimuksen ja design-perustaisen tutkimuksen keskenään, sillä niillä on monia ontologisia, epistemologisia ja metodisia yhtymäkohtia. Tämä johtuu siitä, että ne molemmat perustuvat pragmatismiin eli niillä on niin sanotusti yhteinen meta-paradigma. (Andersson & Shattuck 2012, 17.) Muun muassa Heikkinen, Kontinen ja Häkkinen (2010, 67–74) esittävät design-tutkimuksen edustavan yhtä toimintatutkimuksen suuntausta. Yleisempiä ovat kuitenkin näkemykset, joiden mukaan design-tutkimuksen ja toimintatutkimuksen yhteydet ovat vain näennäisiä. Tosin on esitelty sellaisiakin tutkimuksia (*action design research*), joissa esiintyy piirteitä molemmista. (Kiviniemi 2015, 221–222.) Tämäkin tutkimus on osoitus siitä, että perehtyminen molempiin tutkimusmenetelmiin ei ole haitallista, vaan lähestymistavoilla on opittavaa toisiltaan erilaisista lähtökohdistaan huolimatta.

Design-tutkimusta on tähän mennessä hyödynnetty eniten tuotantotalouden ja tietojärjestelmätieteen piirissä, jossa sen perusta on materiaalisten tuotteiden ja rakennusten suunnittelussa. Sittemmin sitä on hyödynnetty myös sosiaalisten prosessien suunnitteluun ja tutkimiseen, sillä on havaittu, että fyysis-materiaalisten tuotteiden ja sosiaalisten prosessien välinen raja on häilyvä. Tietojärjestelmätieteessä design-tutkimusta on käytetty 1970- ja 1980-lukujen vaihteesta asti uusien systeemien rakentamiseen ja arvioimiseen. Keskeisiä mallin kehittäjiä ovat olleet muun muassa Gregor, March ja Smith sekä Hamel. Suomessa suunnittelututkimusta tietojärjestelmätieteen parissa ovat kehittäneet muun muassa Iivari ja Järvinen. (Heikkinen 2015, 207–208; Järvinen 2006, 25–26.)

Myös kasvatustieteellinen design-tutkimus on pääosin keskittynyt tietojärjestelmätieteeseen kytkeytyviin aiheisiin (ks. esim. Squire 2011; Wang & Hannafin 2005; Amiel & Reeves 2008). Myös osallisuutta design-tutkimuksessa on tähän mennessä pohdittu digitaalisen oppimisen yhteydessä (ks. esim. Squire 2011). Suomessa design-tutkimuksen asema ei ole vielä vahva, mutta kiinnostus sitä kohtaan on kasvanut ja kasvatustieteellisiä design-tutkimuksia

on tehty viime vuosina muun muassa etä- ja verkko-oppimisympäristöistä (Kotilainen 2015; Kärnä 2011; Tenno 2011), opettajankoulutuksen kehittämisestä (Tiikkala 2013) sekä ongelma-perustaisen oppimisen käyttämisestä digitaalista videota hyödyntävässä koulutuksessa (ks. esim. Hakkarainen 2009).

4.3 Kasvatustieteellinen design-tutkimus

Kasvatustieteellisen design-tutkimuksen perinteen vakiintumattomuudesta huolimatta sille voidaan määrittää joitakin keskeisiä piirteitä. Nämä piirteet esiintyvät kutakuinkin kaikissa kasvatustieteellisissä design-tutkimuksissa vaihtelevin painoituksin. (Kiviniemi 2015, 222.)

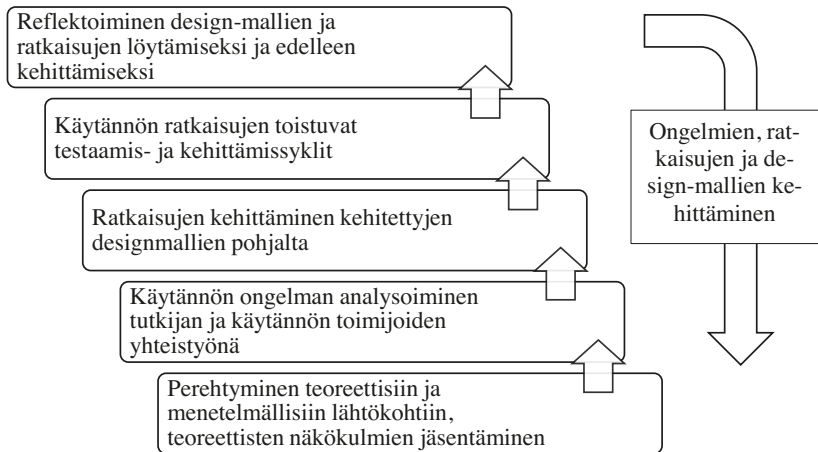
Design-tutkimuksen lähtökohtana on usein *tarve kehittää suunnitteluperiaatteita tai toimintamalleja* käytänteiden muuttamiseksi (The Design-Based Research Collective 2003, 5–6). Keskeistä design-tutkimuksen suunnittelu-prosessissa on se, että prosessi on *teoreettisesti ohjattua* (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2010, 67). Vaikka kasvatustieteellisen design-tutkimuksen perusta on pragmaattinen, se on teoriaperustainen (Dalsgaard 2014, 146; Hevner 2007, 91). Juuri tämä kontekstisidonnaisuus ja laaja-alainen teoreettinen käsitteellistäminen tekevät design-tutkimuksen lähtökohdasta tuoreen (Andersson & Shattuck 2012, 16–17). Design-tutkimuksessa oppimisympäristön suunnittelu ja oppimisteoriat kulkevat käsi kädessä. Tutkimus syventää teoriatietoa, ja vastavuoroisesti tutkimuksessa syntyvää teoriatietoa ja käytännön malleja voidaan jakaa käytännön työtä tekeville. (Barab & Squire 2004, 2–3.)

Design-malleihin liittyy kokeellisuus juontuen jo Deweyn hypoteesien kokeelliseen testaamiseen (Dalsgaard 2014, 146). Design-mallia pyritään kehittämään kontekstissa mahdollisimman joustavasti alkuperäistä ideaa testaten siten, että malli muovautuu epäonnistumisten ja onnistumisten kautta (Andersson & Shattuck 2012, 17). Raportoitaessa kaikki vaiheet ja kontekstin olosuhteet pyritään esittelemään mahdollisimman tarkasti, jotta mallien jatkokehittely ja arviointi mahdollistuisivat (Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 19).

Tutkimus alkaa toteutus suunnitelman tekemisellä. Tässä vaiheessa pohditaan, miten tutkimuksessa edetään sekä millaisten kehittämismallien ja

henkilöiden avustuksella prosessi toteutetaan. Seuraavaksi tehdään ongelma-analyysi eli selvitetään, millaisia tarpeita ja tavoitteita kehitettävässä kontekstissa on ja miten kehittämissuunnitelma voi näihin tarpeisiin vastata. Lopuksi muotoillaan kehittämistuotos eli kehittäjän ratkaisu kontekstin haasteisiin. (Kiviniemi 2015, 226; ks. myös Herrington ym. 2007.)

Itse kehittäminen *etenee sykleissä*, joissa analysointi, suunnittelu, toteutus ja edelleen suunnittelu seuraavat toisiaan. Täten tutkimusta kutsutaan iteratiiviseksi. (Ks. esim. Cobb ym. 2003, 10.) Tutkimuksessa edetään kehittämiskohde edellä, minkä vuoksi teoreettinen ja menetelmällinen viitekehys eivät ole muuttumattomia, vaan vuorovaikutus niiden ja käytännön kehittämistyön välillä on joustavaa. Itse asiassa yksi keskeisistä tavoitteista on, että tutkimuksessa kehitetään käytännön mallien lisäksi myös teoreettista ja menetelmällistä viitekehystä. (Andersson & Shattuck 2012, 17.) Syklisyyden sijaan design-tutkimuksessa painottuu enemmän suunnittelu, sillä tavoitteena on, että kehitetyt käytännöt ovat sovellettavissa muihin vastaaviin ympäristöihin (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2010, 69). Koko prosessin eteneminen on kuvattu kuviossa 2.



Kuvio 2 Design-perustaisen tutkimuksen eteneminen (hyödyntäen kuvioita: Kiviniemi 2015, 228; Reeves 2006, 59)

Design-tutkimus on tutkimusmenetelmien ja tutkimuksellisten lähestymistapojen osalta kokeilevaa (Cobb ym. 2002, 10). Koska tutkimustuloksia tarvitaan kentän tarpeisiin, myös metodien on taivuttava tavoitteiden suuntaan (Andersson & Shattuck 2012, 17). Täten aineistonkeruu voi perustua esimerkiksi havainnointiin, haastatteluihin, kyselyihin tai testauksiin. *Tutkimusmenetelmiä hyödynnetään joustavasti* sen mukaan, millaista menetelmää kulloisessakin tilanteessa on järkevintä käyttää. (Dalsgaard 2014, 145–146.)

Tyypillistä erityisesti kasvatustieteelliselle design-tutkimukselle on *yhteistyö kontekstissa toimivien kanssa*. Tutkija ei koskaan suorita tutkimustaan yksin, vaan kentän asiantuntemus pyritään hyödyntämään suunnittelumalleja kehitettäessä. (Barab & Squire 2004, 4.) Tutkija ja kontekstissa toimivat voivat tehdä yhteistyötä hankkeen kaikissa vaiheissa: suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Kasvatustieteellisen design-tutkijan rooli on tästä syystä hyvin moninainen. Yhdessä tilanteessa hän on verkostomaisesti toimiva kehittäjä, joka hyödyntää tutkimustietoa kehitystyössään ja toisessa tilanteessa tutkija, joka aiemman tutkimustiedon pohjalta tavoittelee interventioiden avulla uutta tietoa ilmiöstä. (Dalsgaard 2014, 145; Kiviniemi 2015, 230.) Kaiken kaikkiaan koko prosessin tavoitteena on tuottaa tietoa, josta on hyötyä tutkimuskontekstissa toimiville mutta jolla on myös yleistä tieteellistä merkitystä (Hevner 2007, 90).

4.4 Opettaja tutkijana

Tämän tutkimuksen tärkeimpänä innoittajana oli nimenomaan houkuttaa ja osallistaa työyhteisö ja tutkimushenkilöt suunnittelemaan osallisuuden edistämisen malleja yhteistyössä tutkija-opettajan kanssa ja tutkimusprosessin edetessä keskustelemaan ja neuvottelemaan muutoksen suunnasta ja tavoitteesta (Andersson & Shattuck 2012, 17; ks. myös McNiff 2013, 8; Stringer 2014, 6, 8). Tutkimuksen tavoitteena oli aktivoida kentällä toimivia kehittämään oppimisympäristöä yhteistyössä tutkija-opettajan kanssa (Syrjälä 1994, 35). Kasvatustieteellisessä design-tutkimuksessa parhaat mallit on tuotettu yhteistyössä tutkimuksen toimintaympäristössä toimivien henkilöiden kanssa (Andersson & Shattuck 2012, 17; Barab & Squire 2004, 4).

Tutkimuksen toisena innoittaja oli ammatillinen kehittyminen (ks. esim. Dobber, Akkerman, Verloop & Vermunt 2012, 609; Henson 2001, 820; Reis-Jorge 2007, 402). Tässä tutkimuksessa toimin tutkija-opettajana paitsi työyhteisön aktivoijana myös oman työni kehittäjänä. Kasvatustieteellisessä design-tutkimuksessa on suotavaa, että tutkija voi tutkia myös omaa työyhteisöään ja -ympäristöään ja tarkastella työtään kriittisesti ja reflektiivisesti. (Ks. esim. Bergroth-Koskinen & Seppälä 2012; The Design-Based Research Collective 2003; ks. myös Burton & Bartlett 2005, 14.) Opettajana tämä tarkoitti minulle myös mahdollisuutta ja suoranaista vaatimusta tarkastella omaa tekemistäni, omia arvojani ja tiedonkäsityksiäni sekä niiden heijastumista arkipäivän työhöni tutkijan roolista käsin (Lankshear & Knobel 2004, 4).

Hyvin usein opettajat laittavat alulle erinäisiä muutoksia työn lomassa ilman tutkimustyötäkin. Kuitenkin ollakseen tutkimusta prosessin tulisi tuoda jotakin uutta julkaistavaa tietoa yhteisön tarkasteltavaksi. (Stringer 2014, 5.) Tämä julkisuuden vaatimus oli minulle suuri ammatillisen kehittymisen haaste. Tutkimuksesta tulee tiedettä, kun käytännön tutkimuksen harjoittaja pyrkii nojautumaan johonkin teoriaan etsiessään ratkaisuja tutkimuskysymyksiinsä (Burton & Bartlett 2005, 44–45) ja keräämään systemaattisesti tietoa tutkimuksessa testattujen mallien ja prosessien aiheuttamista muutoksista (Stringer 2014, 9). Tutkimuksessani tämä tarkoitti sitä, että oli hyvin tärkeää tiedostaa jo etukäteen, mitkä olivat ne teoreettiset näkökulmat, jotka ohjasivat toimintaani ja havainnointiani ja kiinnittivät huomioni juuri tärkeinä pitämiini asioihin (Lankshear & Knobel 2004, 175). Keskeistä oli siis löytää prosessia tukemaan jokin sellainen teoreettinen viitekehys, johon tutkimuksessa nojaisiin, sillä se auttoi myös pelkistämään ja jäsentämään prosessia ja aineistoa (Kiviniemi 1999, 72).

Omassa kasvatustieteellisessä design-tutkimuksessani tavoitteenani ei ollut vain kehittää käytäntöä, vaan kehittää käytäntöä suhteessa Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teoriaan ja vastavuoroisesti luoda sovellus toimintayhteisöjen teoriasta osallisuuden edistämisen prosessissa (The Design-Based Research Collective 2003, 6). Tämän tutkimuksen selkärankana toimivat lisäksi sosiokulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ja funktionaalinen kielenoppimiskäsitys kielen oppimisen selittäjänä. Oppimiskäsitykset ohjasivat tavoitteenasettelua ja Laven ja Wengerin teoria tutkimusprosessia

tutkimustehtävien asettelusta alkaen. Näiden tutkimusta ohjaavien tekijöiden tiedostaminen auttoi minua, sillä tutkijan ja toiminnan kehittäjän roolien sekä tutkijan ja opettajan roolien välillä oli tietynlainen jännite: opettajana olin yksi tutkimukseen osallistujista ja tutkimuksen suunnittelijana puolestaan muutoksen alullepanija. Tutkijana minua auttoi tässä tilanteessa kuitenkin se, että saatoin sitoutua voimakkaasti tutkimaani ilmiöön ja oppimiskäsitykseen sekä valitsemaani teoriaan. Vaikka kuuluin tutkittavaan yhteisöön, pystyin säilyttämään perinteisen analyttisen, objektiivisen ja neutraalin havainnoijan roolin. (Ks. myös esim. Peltokorpi 2007, 68.)

Kolmas innoittaja tutkimukselle oli tukea muidenkin funktionaalista kielikäsitystä ja maahanmuuttajaoppilaiden laajaa integraatiota ja inklusiota kannattavien opettajien ammatillisuutta (ks. esim. Berger, Boles & Troen 2005, 94; Henson 2001, 820; Lankshear & Knobel 2004, 5). Tutkimuksen aloittamishetkellä suuri osa suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -materiaalista ei tukenut funktionaalista kielenoppimiskäsitystä vaan korosti formaalia oppimista (ks. myös Aalto, Mustonen & Tukka 2009, 407). Koska funktionaalinen kielenoppimiskäsitys kuitenkin tuntui tarjoavan formalismia toimivimmat puitteet opetukselle, halusin tutkimuksellani siirtää huomion formaalista oppimisesta oppimisympäristöihin (ks. myös esim. Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 15). Berger, Boles ja Troen (2005, 93) raportoivat, että opettajien tekemällä tutkimuksella on paljon positiivisia seuraamuksia koulu yhteisöille, sillä tutkija-opettajat, jotka muuttavat käytäntöä, tuntevat itsensä ammattimaisemmiksi ja harjoittavat ammattiaan uudistuneella itseluottamuksella. Tämä luottamus heijastuu kehittämiseen kannustavalla tavalla myös ympäristöön, työyhteisöön ja oppilaisiin.

Tämä tutkimus edustaa opettaja tutkijana -liikettä ja tarkemmin opettaja tutkijana -liikkeen suuntausta, jossa opettaja ei tutki omaa luokkaansa vaan toimii toisen opettajan luokan tutkijana (Lankshear & Knobel 2004, 4; Reis-Jorge 2007, 403). Toimin koulussa KOTA-opetuksessa, joka toteutetaan samanaikaisopetuksena kieli- ja kulttuuritaustaisten kotiluokissa sekä vaihtelevia pienryhmätyöskentelyn tapoja hyödyntäen (Rovaniemen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016, 228). Tutkija-opettajana olin toisin sanoen pääsääntöisesti aina havainnointi-, interventio- ja muissa tutkimustilanteissa ryhmän toinen opettaja. Tämä mahdollisti mainiosti

tieteellisen tutkimuksen ja käytännön tutkimuksen yhdistymisen. Verrattuna suuntaukseen, jossa tutkija-opettaja tutkii omaa luokkaansa, roolini oli tässä tapauksessa hieman etäisempi suhteessa tutkimushenkilöihin ja tutkittaviin ryhmiin. (Reis-Jorge 2007, 403; Stringer 2014, 1.)

Pidän erityisenä vahvuutena sitä, että opettajana kuitenkin kuuluin tutkimusyhteisöön pysyvänä työntekijänä enkä ollut ulkopuolinen tutkija. Työssä saadun arkikokemuksen perusteella olin havainnut, että kieltä opettelevien tutkiminen ja vaikkapa haastattelemine on haastavaa, sillä ulkopuoliset tutkijat eivät usein ymmärrä maahanmuuttajaoppilaiden käyttämää kieltä samoin kuin sellainen henkilö, joka seuraa ja kuuntelee heitä päivittäin. Oppilaat puolestaan eivät ymmärrä ulkopuolista tutkijaa tai uskalla formaalissa tilanteessa puhua tutkijalle kykyjään vastaavalla laajuudella. (Ks. esim. Au 1980, 92; Hilleson 1996, 250–251; Suni 2008, 116–117, 121.) Toki tähänkin liittyy oma problematiikkansa, jota käsittelem tuonnempana luvussa 5.5 Eettiset ratkaisut tässä tutkimuksessa.

Kaiken kaikkiaan opettajan ammatissa tutkiminen, joko arkitason uteliaisuus tai tieteellisen tutkimuksen tekeminen, on välttämättömyys työssä kehittymiseksi (Carr & Kemmis 2004, 8–9; Ersoy & Çengelci 2008, 542; Hart & Bond 1995, 4). Tämän tutkimuksen alkusysäyksen voi kiteyttää Stenhousea (1975, 143) mukaillen seuraavasti: Ei ole riittävää, että opettajan työtä tutkitaan. Opettajan on tutkittava työtään itse (ks. myös Kirkwood & Christie 2010, 429–433). Luvussa 5 kuvaan tarkemmin tämän tutkimuksen prosessia eri vaiheineen.

5 Kasvatustieteellinen design-tutkimusprosessini

Design-tutkimus saa usein alkunsa tarpeesta yhdistää tiede ja käytäntö, esimerkiksi tuoda tieteellistä näkökulmaa kenttätöyöhön, luoda teoria tai kehittää olemassa olevaa teoriaa (van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen 2006, 2). Tämän tutkimuksen kimmokkeena oli havaintoni siitä, että lukuisista opetusjärjestelyissä tehdyistä muutoksista ja muista erinäisistä kentän kokeiluista huolimatta maahanmuuttajaoppilaat eivät kuitenkaan aina tavoitelleet tai saavuttaneet osallisuutta suomenkielisessä kieliryhmässä. Tavoitteeni oli aktivoida maahanmuuttajaoppilaita ja työyhteisöä tarkastelemaan kanssani sitä, kuinka oppimisympäristöstä voisi tehdä osallisuuden tavoitteluun ja suomen kielen käyttöön kannustavan.

Tässä luvussa kuvailen ensin tutkimusprosessin etenemistä ja vaihteita. Sen jälkeen esittelen tutkimushenkilöt, tutkimusaineiston aineistonkeruumuotoineen sekä tutkimustulosten analyysiperiaatteet. Lopuksi käsittelen eettisiä ratkaisuja tässä tutkimuksessa.

5.1 Tutkimusprosessin kuvaus

Keräsin tutkimuksen aineiston lukuvuonna 2014–2015 eräässä rovaniemäläisessä koulussa. Tutkimusvuosi alkoi tutkimusluvan saamisesta lokakuun alussa ja päättyi loppuarviointiin toukokuun lopussa. Se sisälsi design-sykliä suunnittelun, mallien testaamisen ja mallien kehittämisen sekä mallien ja seurausten havainnoinnin, reflektoinnin ja jatkosuunnittelun. Yhteensä prosessi sisälsi neljä toiminnan sykliä.

Tutkimuksen toimintavaihe kesti kaiken kaikkiaan noin kahdeksan kuukautta. Pyysin lokakuussa 2014 tutkimusluvan kunnan koulupalvelukeskuksesta koulutoimenjohtajalta (LIITE 1). Hänen puoleltuaan tutkimusta kysyin luvan tutkimuskoulun rehtorilta. Tämän jälkeen tiedustelin rehtorin

tukemana tutkimusluokkien opettajilta heidän suostumustaan tutkimusprosessiin. Työyhteisössä maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämistä pidettiin tärkeänä, samoin tutkimuksellista lähestymistä. (Ks. myös esim. Lankshear & Knobel 2004, 4–5.) Työyhteisö lähti mukaan tutkimusprosessiin yhteisestä päätöksestä, minkä jälkeen pyrimme yhdessä kehittämään ymmärrystämme, virittäytymään yhteiseen haasteeseen ja luomaan uusia käytänteitä (Wenger 2008, 95).

Koulun johdon ja opettajien tuella oli helpompaa kutsua myös varsinaisia tutkimushenkilöitä, maahanmuuttajalapsia ja -nuoria sekä heidän luokkatovereitaan, mukaan tutkimukseen. Tiedustelin maahanmuuttajaoppilailta lupaa suostua tutkimukseen suomeksi tai suomeksi ja englanniksi (LIITE 2 ja LIITE 3) ja heidän luokkatovereiltaan suomeksi (LIITE 4) sen jälkeen, kun koulutuksen järjestäjät olivat myöntäneet tutkimuslupan. Tutkimuslupaa tiedusteltaessa oli huomattava, että tutkimushenkilöt olivat alle 18-vuotiaita, joten heidän osallistumisensa tutkimukseen oli heidän vanhempiansa päätettävissä (ks. myös Morrow & Richards 1996, 94).

Anoin lupaa tutkimuksen suorittamiseen tutkimuslupalomakkeella, jonka allekirjoittivat sekä vanhemmat että lapset ja nuoret itse. Lupa-asiakirjaan kuvasin tutkimuksen tavoitteen ja tarkoituksen sekä kysyin lupaa suorittaa toiminnallisia harjoituksia, videoita ja kuvata toimintoja, haastatella ja pyytää kirjallisten tuotosten tekemistä. Luokkatovereilta tiedustelin oikeuksia laajemmin kuin olisi ollut tarpeen. Luokkatovereita en esimerkiksi haastatellut. Näin toimin kuitenkin siksi, että lupa-asiakirja ei olisi kahlinnut design-tutkimusta, joka voi aineistonkeruun osalta muotoutua tutkimuksen varrella autenttisessa ympäristössä erilaiseksi kuin on alun perin suunniteltu (ks. esim. Andersson & Shattuck 2012, 17; Coghlan & Brannick 2014, 5). Maahanmuuttajaperheille esittelin tutkimuslupan sellaisella kielellä, jota heidän oli mahdollista ymmärtää. Luokkien 99 oppilaasta kaikki palauttivat tutkimuslupan, ja 87 oppilasta antoi suostumuksen osallistua tutkimukseen. Tutkimuslupien pyytämisen eettisyyttä käsittelemme tarkemmin luvussa 5.5.

Tutkimusprosessin ensimmäinen kahdeksan viikon periodi oli lukuvuoden alussa, elo-lokakuussa. Se oli oppilaille niin sanotun vapaan osallisuuden muotoutumisen aikaa. Minulle tutkija-opettajana se oli aikaa hankkia tutkimusluvat sekä kerätä esitiedot, sillä tutkimuskoulu ja sen työyhteisö

olivat minulle uusia. Opettajien toimintatapojen lisäksi tutustuin koulun tiloihin sekä koulun ja luokkien toimintatapoihin. Lisäksi suunnittelin maahanmuuttajaoppilaiden tukitoimia ja perehdyin heidän taustoihinsa. Tämä palveli sekä opetuksen suunnittelua että tutkimustoimintaa. (Aarnos 2015, 165.)

5.1.1 Alkuarviointi

Alkuarvioinnissa keräsin esitietoa design-tutkimuksen vaiheiden suunnittelua varten (Herrington ym. 2007). Tavoitteena oli selvittää kouluyhteisön nykyisiä toimintatapoja ja tutkimushenkilöiden osallisuuden tilaa. Lokakuun alussa saatuaani tutkimusluvat aloitin kirjallisen esitiedon keräämisen ja havaintopäiväkirjan kirjoittamisen. Tutkimusluokilta pyydytetyt alkutuotokset keräsin syysloman jälkeen lokakuun puolivälistä alkaen. Ensimmäistä interventiota edeltäen keräsin kirjallista esitietoa kuukauden ajan.

Alkuarvioinnissa pyysin kirjoitustaitoisia oppilaita kolmella eri luokalla kirjoittamaan aineen aiheesta ”Minä ja meidän luokka” (LIITE 5). Aine kirjoitettiin äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla, ja pyysin siinä oppilaita kuvaamaan apukysymysten avulla muun muassa sitä, keitä ystäviä heillä on, kuinka ja minkälaisissa tilanteissa uusia ystäviä tai kavereita saa. Niin ikään tiedustelin, mistä oppiaineista oppilaat pitävät, mitä he tekevät välitunneilla ja vapaa-ajalla, pitävätkö he ryhmä- ja paritöistä, missä he ovat hyviä ja missä koko luokka on hyvä. Tarkastelin näitä vastauksia suunnitellessani interventioita ja näin osallistin luokkatoverit välillisesti osallisiksi tutkimusvaiheiden suunnitteluun (Anttila 2007, 22–25; Heikkinen 2010, 16–17, 19, 27).

Pieniä kirjoitustaitoisia oppilaita pyysin täydentämään kirjoittamaansa ainetta piirroskuvalla, ja heillä oli vähemmän kirjoittamista ohjaavia kysymyksiä kuin isommilla oppilailla (LIITE 6). Kaikkein pienimpien oppilaiden luokalla ainekirjoitus ei kirjoitustaidon kehittymättömyyden vuoksi ollut järkevä valinta tutkimusmenetelmäksi, minkä vuoksi he piirsivät aiheesta ”Minä ja meidän luokka”. Pienimpien luokassa havainnoin osallisuutta myös seuraamalla videoavusteisesti, kenen kanssa tutkimushenkilöt asettuivat piirtämään, kommunikoivatko he ja ketä heidän piirroksissaan esiintyi. Näin sain tietoa siitä, minkälaisissa ryhmissä tutkimushenkilöinä

olleet pienet maahanmuuttajaoppilaat toimivat ja ratkaisivatko he tehtäviään yhdessä tutkimuksen alkaessa. (Ks. myös Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 2.)

Kaikki tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat tekivät myös oman tasonsa mukaisen ”Minä ja meidän luokka” -tuotoksen piirtämällä, piirtämistä kirjoittamalla täydentäen, vastaamalla luettelonomaisesti ohjaviin kysymyksiin tai kirjoittamalla ainekirjoitelman. Kaikki eivät kuitenkaan pystyneet tuottamaan tekstiä tai ymmärtämään piirrosta koskevaa ohjetta, minkä vuoksi heidän tuotoksensa toimivat vain tukiaineistona tehdessäni heille puolistrukturoidun teemahaastattelun.

Haastattelussa tiedustelin maahanmuuttajaoppilailta Laven ja Wengerin (1991) teorian pohjalta rakennettujen kysymysten avulla osallisuuden silloista tasoa (LIITE 7). Lisäksi alkuhaastattelussa suunnittelin oppilaiden kanssa tulevia ensimmäisiä interventioita. Alkuhaastattelun tein myös tutkimusluokkien luokanopettajalle ja -valvojille (LIITE 8). Näin pyrin osallistamaan tutkimusprosessiin myös yhteisön ja ennen kaikkea tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat oman osallisuuden kokemuksensa asiantuntijoina (Anttila 2007, 22–25; Heikkinen 2010, 16–17, 19, 27). Kuvaan tarkemmin luvussa 5.3 sitä, kuinka operationalisoin hyödyntämäni toimintayhteisöjen teorian haastatteluiden teemoiksi.

5.1.2 Toimintayhteisöjen teorian operationalisointi interventioiksi

Alkuarvioinnin jälkeen havainnoin oppilaita ja tarkensin suunnitelmiani tutkimuksessa tarkoituksenmukaisesti toteutetuista muutokseen tähtäävistä strategioista eli *interventioista* (Fraser & Galinsky 2010, 459). Keskustelin interventioista tutkimusyhteisössä ja käytin saamaani palautetta interventioiden suunnittelemisessa. (Ks. myös Kiviniemi 2015, 223.) Ennen tutkimuksen aloittamista minulla oli alustavia hahmotelmia kolmesta tutkimuksessa suoritetusta interventiosta, jotka saivat lopullisen muotonsa alkuarvioinnin jälkeen. Puhtaasti alkuarvioinnin pohjalta puolestaan syntyi tutkimuksen ensimmäinen interventioista. Interventiot käynnistyivät marras-joulukuun vaihteessa. Jokaista interventiota kokeilin kaikissa viidessä tutkimusluokassa

ja jokaisen kokeilun jälkeen terävöitin suunnitelmiani niissä ilmenneiden haasteiden ratkaisemiseksi (ks. esim. Kiviniemi 2015, 228).

Teoriaa operationalisoidessani tavoitteeni oli etsiä Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teorian avulla sellaisia raja-alueen sillanrakennustoimintoja eli tutkimusinterventioita tai design-malleja, jotka edistävät maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta. Toimintayhteisöjen teoriassa toimintayhteisöllä on kolme piirrettä: yhteinen toiminta, yhteinen ongelmanratkaisu ja yhteinen mielenkiinnon kohde. Nämä piirteet operationalisoin poluiksi osallisuuteen, ja jokainen interventio painottaa jotakin näistä kolmesta polusta.

Interventio I: Avainhenkilön etsintä istumajärjestelyillä

Tutkimuksen ensimmäisessä interventiossa tarjosin tutkimushenkilöinä olleille maahanmuuttajaoppilaille mahdollisuutta valita itse oma vierustoverinsa kuukauden ajaksi. Käynnistin intervention heti alkuarvioinnin jälkeen marraskuun alussa. Tavoitteeni oli funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen hengessä etsiä mahdollisuuksia kielelliseen kommunikaatioon ja sen myötä jäsenyyteen ympäröivästä yhteisöstä (Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 403–405, 407; Aalto, Tukia & Mustonen 2010, 6; Mitchell & Myles 2004, 158; Tukia, Aalto, Taalas & Mustonen 2012, 32). Tarkoitukseni oli auttaa maahanmuuttajaoppilaita löytämään jollakin tavoin samanhenkinen toveri, avainhenkilö, joka olisi valmis laajentamaan olemassa olevan yhteisön rajoja siten, että maahanmuuttajaoppilaalla olisi mahdollisuus saavuttaa osallisuutta (Wenger 2010a, 182–184).

Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teorian osallisuuden poluista tässä interventiossa painoutuivat yhteinen toiminta ja ongelmanratkaisu, sillä lähekkäin istuminen oli mitä suurin kannuste yhteistyöhön oppitunneilla. Jaettu mielenkiinto ilmeni haluna valita vierustovereiksi samoista asioista kiinnostuneita oppilaita. Myönteiset kontaktikokemukset mahdollistivat sen, että oppilaat saattoivat havaita olevansa samankaltaisempia kuin ehkä olivat ajatelleet ja alkoivat pitää toisistaan. (Helkama ym. 2015, 314.) Tällöin maahanmuuttajaoppilailla oli mahdollisuus funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaiseen autenttiseen vuorovaikutukseen ja ikätasolleen tyypillisen kielen oppimiseen vierustoveriltaan (ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukia 2009).

Ajatus istumapaikan vapaasta valinnasta syntyi erään tutkimushenkilönä olleen maahanmuuttajaoppilaan kanssa käydystä keskustelusta. Hän oli istunut ensimmäisen jakson yksin, sillä oli myöhästynyt paikan valinnasta. Hän toivoi, että voisi itse valita seuraavassa kuussa, kenen vieressä istuu. Tästä aloitteesta syntyi interventio, jossa tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat saivat valita paikkansa sellaisen oppilaan vierestä, jonka kanssa uskoivat itsellään olevan jotakin yhteistä, johon olivat jo hieman tutustuneet esimerkiksi välitunnilla tai jossa muutoin kokivat mahdollisuutta yhteisön laajentamiseen (Kubiak ym. 2015, 81–82). Laven ja Wengerin (1991, 29–30) mukaan oppimisessa on kysymys oikeutetusta osallistumisesta, jossa ääri­laidalta edetään kohti keskiötä. Aloitteen tehnyt maahanmuuttajaoppilas oli aloittanut matkansa kohti osallisuutta istumalla yksin ja havainnoimalla yhteisöä. Hän oli tyytymätön siihen, ettei päässyt osallistumaan. Seuraava askel hänelle ja muille tutkimushenkilöinä olleille maahanmuuttajaoppilaille oli päästä opiskelemaan jonkun sellaisen henkilön viereen, jonka kautta voisi päästä yhteisöön syvemmälle. Parhaimmillaan vierustoverista saattoi muodostua etsitty avainhenkilö sekä mahdollisesti myös vertaisopettaja oppija-osaja-suhteessa, jossa maahanmuuttajaoppilas voisi oppia kieltä ja koulussa opeteltavia asioita sekä tutustua uuteen yhteisöön.

Usein, kuten tässäkin tutkimuksessa, myös opettajat pyrkivät löytämään luokassaan avainhenkilöitä ja osaja–oppija-suhteita sijoittamalla uuden oppilaan viereen jonkun sellaisen oppilaan, jonka uskovat voivan opastaa uutta tulijaa. Ajatuksena voi olla nopeuttaa yhteisön prosesseja ohjaamalla sitä. Kokoojana opettajan on kuitenkin oltava hyvin strateginen ohjatessaan yhteisöä, ja lisäksi tarvitaan malttia, sillä toimintayhteisön uudelleenmuodostumisen prosessit ovat hitaita (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015c, 104–105). Istumapaikkainterventiossa tavoitteena oli tarkastella, mitä syntyy siitä, jos uusi oppilas saisi itse valita paikkansa. Tämän lisäksi opettajat asettivat oman ehdotuksensa omasta aloitteestaan havaitessaan oppilaiden toiveiden olevan omasta mielestään erikoisia. He halusivat itse koettaa löytää omasta näkökulmastaan sopivan vierustoverin.

Aluksi tutkimushenkilöt saivat esittää yhden toiveen, jonka välitin luokanopettajille ja -valvojille. Nämä puolestaan toteuttivat toiveen parhaansa mukaan. Toivottu oppilas sijoitettiin kaikissa tapauksissa tutkittavan oppilaan

eteen, taakse tai viereen siten, että syntyi mahdollisuus kommunikaatioon oppitunneilla. Valinnan mahdollisuus annettiin kerran syyslukukaudella (marraskuussa) ja kerran kevtlulukukaudella (helmikuussa). Tässä välissä annoin osallisuudelle mahdollisuuden kehittyä muita teitä ja tutkimushenkilöille mahdollisuuden havainnoida yhteisöä ja sen jäseniä.

Interventio II: Yhteinen ongelmanratkaisu kieli- ja kulttuurivisassa

Tutkimuksen toinen interventio oli syyslukukauden lopuksi järjestetty kulttuurigalleria, jossa jokaiselle tutkimushenkilönä olleelle maahanmuuttajaoppilaalle tarjoutui mahdollisuus esitellä omaa maataan, kieltään ja kulttuuriaan koulun käytävälle kootussa näyttelyssä. Näyttelyyn yhdistin tietovisojen sarjan, jossa tutkimushenkilöiden luokat kilpailivat kieli- ja kulttuuritietämyksessään lukukauden viimeisillä viikoilla. Tavoitteeni oli tarjota maahanmuuttajalapsille ja -nuorille mahdollisuus esitellä itseään ja taustojaan, jos he niin halusivat. Lisäksi heille tarjoutui tilaisuus yhteiseen ongelmanratkaisuun heidän omalla vahvuusalueellaan kielten ja maiden tuntemuksessa. Laven ja Wengerin (1991) teorian osa-alueista tässä interventiossa painottuivat yhteistoiminta ja yhteinen ongelmanratkaisu. Funktionaalista kielenoppimiskäsitystä edusti tarjottu mahdollisuus tulla kuulluksi ja päästä toimimaan autenttisessa ympäristössä toisella kielellä (ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 410–412).

Näyttelyssä esiteltiin maahanmuuttajaoppilaille merkityksellisiä maita printatuin ja piirretyin kuvin sekä tuotiin esille kieliä, joita tutkimuskoulussa puhuttiin. Lisäksi kertomuksin kuvattiin koulunkäyntiä eri maissa. Näin korostettiin tutkimushenkilöinä olleiden maahanmuuttajaoppilaiden kielellistä ja koulutuksen tuomaa osaamista. Päästäkseen uuteen yhteisöön, erityisesti osaksi yhteisiä ongelmanratkaisuprosesseja, uuden tulijan pitäisi jotenkin olla hyödyksi yhteisölle ja lisätä sen osaamista. Näin pyrittiin tuomaan esiin, mitä annettavaa maahanmuuttajaoppilaille oli yhteisön jaettuun tietojen ja taitojen valikoimaan (*shared repertoire*). (Wenger 2008, 82–83.)

Olin suunnitellut intervention aihion jo ennen tutkimuksen alkamista. Halusin järjestää jonkinlaisen kulttuurien välistä oppimista tukevan tempauksen ja tutkia sen toimivuutta osallisuuden edistäjänä maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta. Kulttuurien välinen oppiminen tukee kotoutumista, sillä prosessi on aina kaksisuuntainen. Valtaväestön tutustuminen maahanmuuttajan

kulttuuriin ja vuorovaikuttaminen maahanmuuttajien kanssa on osa kotoutumisprosessia. Pyrin suunnittelemaan tempausta, joka ohjaisi aktiiviseen toimintaan ja kohtaamiseen. (Ks. myös Nissilä 2010b, 22.)

Intervention lopullisen muodon suunnittelin kuitenkin yhteistyössä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Alkuajatuksen antoi oppilas, joka kertoi haastattelussa pitävänsä piirtämisestä ja haluavansa piirtää omasta kulttuuristaan. Se, ettei näyttelyyn tullut loppujen lopuksi esille kovinkaan paljon tekstiä, puolestaan ratkesi ensimmäisenä kuvataulua tekemään alkaneen oppilaan kanssa. Hän totesi kuvien etsimisen jälkeen, ettei halua kirjoittaa mitään, kenties siitä syystä, ettei hän halunnut asettaa kielitaitoaan tai käsialaansa kaikkien nähtäväksi ja arvosteltavaksi. Niinpä maahanmuuttajaoppilaat esittelivät valitsemiaan maitaan pahvitauluin, joihin he keräsivät mieleisiään kuvia. Lisäksi kokosimme yhteistyössä kaikkia koulussa puhuttavia kieliä lappuihin pyykkinaruille roikkumaan.

Päädyin ottamaan intervention mukaan tutkimukseen, koska erinäisiä monikulttuurisuustempauksia tai kulttuurien välistä oppimista tukevia tapahtumia järjestetään hyvin usein yhteisöissä, joissa on maahanmuuttajia. Olin kiinnostunut kuulemaan tutkimushenkilöinä olleiden maahanmuuttajaoppilaiden mielipiteitä gallerian toimivuudesta osallisuuden edistäjänä. Teoriassa Helkaman ym. (2015, 315) mukaan tällaiset tempaukset voivat edistää paitsi tietämystä maahanmuuttajaoppilaiden taustoista ja tietotaidosta myös myönteisiä mielikuvia maahanmuuttajaoppilaista. Lähtökohtaisesti luokkayhteisön lapset ja maahanmuuttajat edustivat eri kulttuureja ja täten eri ryhmiä. Myönteiset kokemukset yhdestä ryhmän jäsenestä saattoivat luokkayhteisön yksilöiden mielissä ulottua koko ryhmään. Helkaman ym. (2015, 315) mukaan joskus, jotta myönteiset asenteet yleistyisivät, voi olla, että samankaltaisuuksien etsimisen sijaan ryhmien eroja on ensin hiukan korostettava. Tällöin miellyttävään vuorovaikutuskumppaniin ei suhtauduta vain miellyttävänä yksilönä vaan myös ryhmän jäsenenä ja sen tyypillisinä edustajana. Siitä huolimatta, että jotkut tutkimukset osoittavat lasten suosivan ystävyysuhteissaan samaan etniseen ja erityisesti samaan uskonnolliseen ryhmään kuuluvia lapsia, varhaiset kohtaamiset muuta etnistä ja uskonnollista alkuperää olevien lasten kanssa voivat luoda aikuisuuteen asti kestäviä myönteisiä vaikutuksia asenteisiin (Windzio & Wingens 2014, 69–71).

Onnistuessaan tempaukset siis voivat edistää myönteisiä mielikuvia maahanmuuttajista ja vähentää esimerkiksi ryhmien välistä ahdistusta eli pelkoa kontaktin muodostumisesta epämiellyttäväksi. Toisaalta ryhmäjäsenyyksien korostamiseen liittyy kuitenkin aina myös riski siitä, että kontaktitilanne koetaan epämiellyttäväksi ja kielteinen lopputulos yleistetään koskemaan koko ryhmää. (Helkama ym. 2015, 315.) Näistä syistä anonyymiteetti oli tärkeää, ja haasteena toisen intervention suunnittelussa olikin tehdä se mahdollisimman kulttuurisensitiivisesti.

Ratkaisin asian antamalla oppilaiden valita itse, mitä maata he esittelivät. Kaikki eivät siten asettaneet näytteille sitä maata, jossa olivat syntyneet. Osa esitteli esimerkiksi maata, jossa oli asunut kauiten tai maata, jonka tunti itselleen läheisimmäksi. Tähän sain idean oppilaalta, joka ensimmäisenä alkoi valmistella esitystään omasta synnyinmaastaan mutta lopulta kysyi, voisiko esitellä viimeisintä kotimaataan. Kukaan tutkimushenkilöinä olleista maahanmuuttajaoppilaista ei kieltäytynyt gallerian rakentamisesta. Valmiisiin töihin ei laitettu ollenkaan nimiä, ja näyttelyn pystytyksen hoidin yksin. Oppilaat pystyivät toisin sanoen tekemään työn siten, että heitä ei mitenkään voitu tunnistaa siitä. Jäi lopulta täysin oppilaan valittavaksi, paljastivatko he tehneensä työtä tai kertoivatko he kenellekään osallistumisestaan kulttuurigalleriaan.

Valmiiseen näyttelyyn kertyi lopulta kuvallista materiaalia kuudesta maasta, kertomus koulunkäynnistä viidessä eri maassa sekä sanoja käännettynä kahdelletoista kielelle. Lukumäärät esimerkiksi kuvataulujen ja koulua koskevien lukumäärien välillä ovat eroavat, sillä tutkimuseettisistä syistä ketään tutkimushenkilöistä ei pakotettu esimerkiksi kirjoittamaan omaan maansa koulusta, jos nämä eivät halunneet (ks. myös Freeman & Mathison 2009, 72–73).

Pystytin näyttelyn ruokalaan johtaviin portaisiin. Näitä portaita käyttivät kaikki koulun oppilaat joka päivä. Tällöin näyttely oli kaikkien nähtävillä, mutta ketään ei toisaalta pakotettu tutustumaan siihen. Kun olin pystyttänyt näyttelyn, kaikki tutkimushenkilöiden luokat kävivät tutustumassa siihen kulttuurivisassa. Osallistuminen ei ollut pakollista, mutta visassa jaetut pienet palkinnot kannustivat osallistujia eikä osallistumisesta kieltäytyviä ollut yhdessäkään luokassa.

Järjestin kieli- ja kulttuurivisan kaikissa luokissa lukukauden viimeisillä kouluviikoilla joulukuussa. Luokat kävivät kuvataulujen äärellä pareittain tai

kolmen hengen ryhmissä siten, että näyttelyä katselemassa oli maksimissaan viidestä kuuteen oppilasta kerralla. Näin pyrin varmistamaan keskittymisen tehtävään ja mahdollisuuden keskusteluun. Pienemmät vastasivat tutkija-opettajan eli itseni muotoilemiin kysymyksiin pareittain kuvataulujen äärellä (ks. LIITE 9–10), isommat katsoivat kuvat ja vastasivat kysymyssarjaan pareittain luokissa sen jälkeen, kun kaikki ryhmät olivat käyneet katselemassa näyttelyä (ks. LIITE 11–12). Oppilaat saivat itse valita työskentelyparin tehtävään ja hioa oman strategiansa. Itse ohjasin toimintaa näyttelyssä ja tunninpitäjä luokassa. Vastailin näyttelyyn tutustuvien oppilaiden kysymyksiin havainnoinnin lomassa mutta varoin paljastamasta tutkimushenkilöiden henkilöllisyyttä. Joissain tapauksessa oppilaat kuitenkin tiesivät, että tietty kielinäyte tai kuvataulu oli jonkun tutkimushenkilönä olleen maahanmuuttajaoppilaan valmistama.

Kiteytetysti kulttuurivisassa tavoitteena oli luoda maahanmuuttajaoppilaista houkuttelevia ongelmanratkaisukumppaneita tuomalla esiin sitä, että maahanmuuttajaoppilaille oli taustansa johdosta enemmän tietoa kielistä ja kulttuureista kuin usealla muulla. Lisäksi tavoitteena oli antaa tutkimushenkilöille tilaisuus ryhmä- tai parityöhön itselleen vahvalla alueella, jossa heillä oli mahdollisuus toimia osaajana osaaja–oppija-suhteessa (ks. esim. Lave & Wenger 1991, 29–30). Kulttuurivisassa tavoitteena oli luoda raja-alueen sillanrakennusprojekti, joka mahdollistaisi parityön tekemisen kaikille tutkimushenkilöille (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015a, 18), myös niille maahanmuuttajaoppilaille, jotka eivät vielä olleet päässeet tekemään paritöitä suomen kielellä.

Interventio III: Ryhmäytysharjoitukset yhteistoiminnan muotona

Kolmas interventio oli säännöllinen ryhmäyttäminen tutkimusluokissa. Ajatus ryhmäytysjaksosta syntyi alkuarvioinnin yhteydessä tutkimushenkilöiden opettajia haastateltaessa. He ilmaisivat ryhmäyttämisen olevan tarvetta. Laven ja Wengerin (1991) teorian osa-alueista interventiossa painottuivat yhteinen toiminta ja ongelmanratkaisu. Funktionaalista kielenoppimiskäsitystä edusti mahdollisuus autenttiseen kohtaamiseen sellaisessa kieliympäristössä, joka ei vaatinut akateemisen kielen osaamista.

Kaikki opettajat kertoivat ryhmäyttäneensä luokkiaan elokuussa koulun

alkaessa, erityisesti ensimmäisellä viikolla, mutta kertoivat ryhmäyttämisen vähentyneen sen jälkeen. Opettajat olivat muun muassa leikkineet oppilaiden kanssa, pitäneet tunteja lattialla ympyrässä lähellä toisiaan istuen, tehneet retkiä, järjestäneet ryhmäytyspäivän kokkauksen merkeissä ja osallistuneet tukioppilaiden tai ulkopuolisten tahojen järjestämiin ryhmäyttämistempeuksiin. Erityisesti yläkoululaisten oppilaiden kanssa ryhmäytys oli kuitenkin ensimmäisen viikon jälkeen vähentynyt merkittävästi siten, että se rajoittui pääasiassa kerran kuukaudessa järjestettyyn luokanopettajantuntiin. Tämän lisäksi ryhmiä ryhmäyttivät satunnaisesti tukioppilaat, mutta heitä suurin osa tutkimusluokista kohtasi korkeintaan kerran vuodessa, sillä tukioppilaiden toiminta painottui koulussa uusiin seitsemäsluokkalaisiin.

Tarvetta ryhmäyttämiseen lisäsi myös se, että tutkimuksen alkaessa, kaksi kuukautta lukuvuoden alkamisen jälkeen, tutkimusluokkiin oli tullut kaksi uutta oppilasta, jotka myös olivat tutkimushenkilöinä olleita maahanmuuttajaoppilaita. He olivat jääneet paitsi opettajien elokuussa pitämästä intensiiviryhmäytysjaksosta. Yhteistyössä opettajien kanssa päätimme kokeilla, mitä seuraisi säännöllisestä ryhmäyttämisestä. Päätin aloittaa ryhmäytyksen kevätlukukaudella, jotta myös kahden uuden oppilaan kielitaito ehtisi kehittyä hieman. Lisäksi eräs opettajista aloitti marraskuussa yhteistyössä kuraattorin kanssa kaveritunnit luokkansa kanssa. Näillä tunneilla oli tarkoitus tehdä myös monenlaisia ryhmäytysharjoituksia samalla, kun pohdittiin hyvää kaveruutta. Täten en halunnut kaveritaitojakson ja ryhmäytysjakson menevän päällekkäin.

Ryhmäytysjakson toteuttaminen ulottui lopulta koko kevätlukukaudelle, sillä toteutin sen eri luokissa hieman eri aikaan mutta kuitenkin pääpiirteissään samanmuotoisena. Interventiossa tavoitteeni oli tehdä tutkittavat maahanmuuttajaoppilaat tutuiksi muulle ryhmälle ja saada ryhmäytysharjoituksilla aikaan vapaamuotoisempaa yhteistoiminnallisuutta oppitunnilla ryhmän kesken. Ryhmäytettäviä harjoituksia suunnitelllessani tavoittelin sitä, että painopiste olisi ryhmän sosiaalisessa todellisuudessa, kun luokassa se yleensä on jossakin opiskeltavassa asiassa. Ryhmädynamiikka ja sen kehittyminen ovat tuolloin toissijaisia tavoitteita. (Kopakkala 2005, 206.)

Laven ja Wengerin (1991) teorian osa-alueista tässä interventiossa painottuivat yhteinen toiminta ja osaltaan myös yhteinen ongelmanratkaisu. Funktionaalista kielenoppimiskäsitystä puolestaan edustivat autenttiset

kontaktit ikätovereihin ilman akateemisen kielitaidon vaadetta. Ryhmäyttämisen tavoitteena olikin rohkaista maahanmuuttajaoppilaita suomen kielen käytössä ja tarjota heille mahdollisuus päästä vuorovaikutukseen useampien luokkatovereidensa kanssa. (Ks. esim. Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 403, 405, 407; Pavlenko & Lantolf 2000, 155; Saario 2009, 53; Tukia, Aalto, Taalas & Mustonen 2012, 32.)

Ryhmäytysharjoitusten suunnittelussa käytin luokkatovereiden alkuarviointiaineista saatuja ideoita, kuten sitä, kokivatko oppilaat luokan olevan hiljainen vai meluisa tai oliko luokan vahvuus liikunnallisuudessa vai jossain muussa. Lisäksi tarkastelin sitä, kuinka hyvin luokan oppilaat tunsivat toisensa ja paljonko he olivat tekemisissä toistensa kanssa. Suunnittelin harjoitukset sellaisiksi, että ne olisivat helppoja mutta vaatisivat myös kielellistä kommunikaatiota. Näin maahanmuuttaoppilaille oli mahdollisuus päästä puheysteeseen luokkatovereidensa kanssa. Vastaava mahdollisuus koski luonnollisesti myös luokkatovereita, jotka kenties eivät luokkatilanteessa olisi uskaltaneet lähestyä maahanmuuttajaoppilaita. Harjoitusten tavoitteena oli toimia sillanrakennustoimintoina esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa maahanmuuttajaoppilaan kielitaito oli aiemmin ollut niin heikko, etteivät luokkatoverit olleet edes yrittäneet kommunikoida oppilaan kanssa tai tilanteissa, joissa maahanmuuttajaoppilas itse oli ujo ja vetäytyvä eikä ollut uskaltanut vuorovaikutukseen luokkayhteisön kanssa (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015a, 18).

Pienemmille oppilaille suunnittelimme yhteistyössä opettajien kanssa yhden jakson (2 kk) mittaisen pajatyöjakson, johon ryhmäytys sisältyi (Kiviniemi 2015, 229–230). Ajan jättäminen tietyn tunnin lopussa ei tuntunut opettajista ja erityisopettajasta hyvältä idealta, ryhmäyttämisestä haluttiin säännönmukaisempaa. Kaikki opettajat pitivät ryhmäyttämistä ja ilmaisullista toimintaa hyvin tärkeänä, minkä vuoksi lopulta kehitimme äidinkielen tunneille pistetyöskentelypajan perjantaipäiviksi. Toisessa pienten oppilaiden luokassa oppilaat kiersivät 60 minuutin oppitunnin aikana kolme pajaa: lukupajan, kirjoituspajan ja ryhmäyttämispajan. Luokka jaettiin täten kolmeen ryhmään, ja jokaista ryhmää ryhmätettiin 20 minuuttia viikossa yhden jakson ajan. Toisessa pienten luokassa jako oli aluksi neljään ryhmään, mutta se muutettiin hektisyyden vuoksi myös kolmeen. Jako perustui erityisopettajan

tekemään arvioon lukutaidosta, ja pajatoiminnan ensisijainen tavoite oli kehittää lukutaitoa lukutaitopajassa. Pääsin kuitenkin vaikuttamaan ryhmien muodostamiseen siten, että kaikki tutkimushenkilöt eivät olleet samassa ryhmässä. Lisäksi esitin havaintojen ja istumajärjestysintervention pohjalta tehtyjä toiveita siitä, keitä ryhmässä voisi olla tutkimushenkilöinä olleiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Tavoitteeni oli saada ryhmiin henkilöitä, joiden kanssa olin havainnut tutkimushenkilöillä olevan vuorovaikutusta.

Isompien harjoituksia puolestaan suunnittelin toteuttavani noin viisi minuuttia viikossa äidinkielen tuntien lopuksi. Tilaisuuksia ryhmäyttämiseen ajattelin tulevan erityisesti silloin, jos osa ryhmästä lähti kanssani opiskelemaan eri tilaan. Tosin toisessa isojen luokassa tähän ei ollut mahdollisuutta, sillä olin luokan ainoa äidinkielen opettaja eikä ryhmää ollut mahdollista jakaa.

Saastamoisen (2007, 85) mukaan pyrittäessä muodostamaan ihmisjoukosta ryhmää on olennaista, että ryhmän jäsenet saavat tietoa toisistaan. Kieli- ja kulttuurigalleriassa tavoitteena oli antaa luokkayhteisölle tietoa maahanmuuttajaoppilaiden taustoista, jos he halusivat esitellä niitä. Ryhmäytyksessä puolestaan tarjosin kaikille tutkimushenkilöille tilaisuutta saada muuta tietoa toisistaan. Tätä ajatellen suunnittelin paljon harjoituksia, joissa oppilaat saivat kertoa itsestään, esimerkiksi nimistään ja lempiasioistaan. Lisäksi ohjasin oppilaita tutkimaan esimerkiksi ulkoisia ominaisuuksia, kuten kengänkokoja, hiustenväriä ja pituutta muodostamalla jonoja. Tällaiset harjoitukset ovat Kopakkalan (2005, 145–154) mukaan tyypillisiä tapoja saada ryhmä tutustumaan toisiinsa, ja osa niistä, kuten itsensä ja oman nimensä esittely, ovat hyvin keskeisiä oman identiteetin esille tuomisessa. Nämä vaiheet Kopakkala kehottaa käymään läpi kaikkien aloittavien ryhmien kanssa. Harjoituksilla voidaan teoriassa myös nopeuttaa ryhmänmuodostumisen prosessia (Saastamoinen 2007, 85).

Ulkoisista ominaisuuksista ja perustietojen kertomisesta siirryimme vaativampiin harjoituksiin, kuten tulevaisuuden pohtimiseen ja luottamusta vaativiin harjoituksiin, jotka vaativat pari- ja pienryhmätyötä. Näillä harjoituksilla tarjosin oppilaille aikaa ja tilaa tutustua toisiinsa. (Ks. LIITE 13–17.) Suunnittelin harjoitukset siten, että oppilaat eivät voineet turvautua aina samaan tuttuun pariin tai pienryhmään. Kopakkalan (2005, 182) mukaan pyrittäessä ryhmän (uudelleen)muodostumiseen on tärkeää huomioida, että

jäsenet eivät aina työskentelisi niiden henkilöiden kanssa, jotka tuntevat entuudestaan parhaiten.

Erityisesti pienemmille oppilaille pystyin yhteistyössä opettajien kanssa rakentamaan suhteiden uudelleenrakentumiselle otolliset puitteet luokasta muodostetuissa pienissä ryhmissä. Tällöin oppilaat pakotettiin muodostamaan ryhmä uudelleen sekä rakentamaan uudenlaisia kontakteja ja kategorisointeja toisistaan. Tällaista dekategoriointia ei tapahdu ilman pakkoa. Näin pyrin lisäämään mahdollisuuksia osallisuuden saavuttamiselle. (Dovinio & Gaertner 2004, 5; Helkama ym. 2015, 311; Lave & Wenger 1991, 50.) Isommilla oppilailla harjoituksissa oli läsnä koko luokka tai vähintään puolet siitä, joten lähtötilanne ryhmäytymiselle ja osallisuuden saavuttamiselle ei ollut yhtä otollinen kuin pienemmällä oppilailla. Sosiaalipsykologian ryhmäkategorisoinnin mukaan yli 12 henkilön ryhmiä pidetään liian suurina, jotta ryhmän uudelleenmuotoutumista koskevat säännönmukaisuudet toimisivat niissä (Stangor 2004, 4).

Interventio IV: Mieliaineen ongelmanratkaisu yhteistoiminnan kirvoittajana

Ajatus mieliaineeseen liittyvästä interventiosta syntyi alun havainnoinnin ja alkuarvioinnin pohjalta. Koska alustava vaikutelma oli, että osallisuutta oli helpointa saavuttaa jaetun mielenkiinnon pohjalta vapaa-ajalla, halusin pohdita, kuinka jaettu mielenkiinto voisi edistää osallisuutta myös luokkatyöskentelyssä. Intervention kehittämiseen kannusti myös uusi opetussuunnitelma, jossa aiempaa enemmän kehoitetaan eriyttämiseen oppilaan lahjakkuuden ja mielenkiinnon mukaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 63–64). Laven ja Wengerin (1991, 29, 93) teorian mukaisia osaa-oppija-suhteita rakennellaan perinteisesti siten, että toinen osapuoli on mestarin ja toinen oppihenkilön asemassa. Tällaisia suhteita voi kuitenkin rakentaa myös sellaisten oppilaiden välille, jotka ovat samantasoisia.

Interventiossa painoutuivat Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teorian osa-alueista yhteinen ongelmanratkaisu ja jaettu kiinnostus. Luonnollisesti myös yhteistoiminta oli läsnä interventiossa. Funktionaalista kielennopimiskäsitystä edusti pyrkimys työskentelyyn autenttisessa kieliympäristössä ja erityisesti osaa-oppija-suhteiden muodostamiseen.

Interventiota varten tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat valitsivat väliarviointihaastattelussa oppiaineen sekä toverin, jonka vieressä he halusivat istua seuraavan jakson ja toteutettavan intervention ajan. Pyy-sin tutkimushenkilöinä olleita maahanmuuttajaoppilaita ensin pohtimaan, mistä oppiaineesta he pitivät eniten tai missä he olivat omasta mielestään hyviä. Useassa tapauksessa maahanmuuttajaoppilaat ilmoittivat olevansa hyviä sellaisissa aineissa, joissa he perinteisen numeroarvostelun perusteella arvioiden eivät olleet erityisen lahjakkaita. He kuitenkin kokivat mainitsemisessaan oppiaineissa onnistumisen tunteita ja siksi myös pitivät niistä (ks. myös Kivi 2000, 41–42).

Oppiaineen valitsemisen jälkeen kehoitin maahanmuuttajaoppilaita pohtimaan, kuka muu luokassa voisi pitää samasta aineesta ja kuka voisi olla henkilö, jonka kanssa he halusivat työskennellä. Kaksi maahanmuuttajaoppilasta ei voinut esittää toivetta, sillä he olivat valinneet oppiaineekseen englannin, jossa opettajalla oli käytössä koko lukuvuoden kestävä vakiparisysteemi. Jos nämä tutkimushenkilöt olisivat saaneet valita, he olisivat halunneet olla toistensa pareja. Tähän emme kuitenkaan olisi englannin opettajan kanssa taipuneet, sillä mainitut tutkimushenkilöt olivat muutenkin hyvin paljon tekemisessä keskenään ja puhuivat välitunneillakin englantia tai ”fingelskaa” (vrt. Clément, Baker & McIntyre 2003, 192; Ghonsooly, Khajavy & Asadpour 2012, 198). Intervention tavoitteena oli kuitenkin paitsi luoda uusia suhteita myös tavoitella suomen kielen kielitaitoa kohentavia suhteita funktionaalisen kielenoppimisen hengessä (Aalto, Mustonen & Tukia 2009).

Koska yksilö voi kuulua useampaankin kuin yhteen koko luokkayhteisöä koskevaan tai sen osasta muodostuvaan toimintayhteisöön, kannustin maahanmuuttajaoppilaita etsimään vierustoveria toivoessaan uusia vuorovaikutussuhteita ja uutta avainhenkilöä, joka olisi kenties joku muu kuin oppilas, jonka vieressä he olivat työskennelleet ensimmäisessä interventiossa. Haastattelussa keskustelimme myös oppiaineesta ja siinä menestymisestä. Näin kartoitin, mitä tutkimushenkilöt odottivat vierustoveriltaan: yhteistä innostumista, vertaistukea, haasteita tai vaikkapa osaja–oppija-suhdetta, mikäli aine oli mieluinen mutta haastava. Nämä tiedot välitin myös oppiaineita opettaville opettajille, ja ne olivat tärkeitä myös havainnoinnin kannalta. Interventio rajoittui lopulta pääosin matematiikan ja englannin tunneille siten, että

viisi tutkimushenkilöä (L1, L4, L7, L9 ja L10) valitsi mieliaineekseen matematiikan ja neljä (L2, L3, L5 ja L6) englannin. He opiskelivat oppiaineita viidellä eri luokalla, joten yhteistyötä intervention tiimoilta tein viiden eri opettajan kanssa. Yksi tutkimushenkilöistä (L8) valitsi äidinkielen. Aloitin intervention maalisi–huhtikuun vaihteessa ja jatkoin sitä koko jakson ajan toukokuun loppuun asti.

Rajasin ainevalikoiman reaaliaineisiin, sillä taito- ja taideaineissa liikkuminen on vapaampaa eikä kontaktia tutkimushenkilön valitsemaan oppilaaseen olisi välttämättä saatu syntymään. Luokissa järjestetyn pajatyypin toiminnan suunnittelin yhdessä ryhmää opettavien opettajien kanssa ja hyödynsin paljon heidän vanhoja käytänteitään yhteistoimintaan (Kiviniemi 2015, 229). Lyhyessä ajassa uusien toimintatapojen oppiminen olisi voinut viedä huomion osallisuuden edistämiseltä, joten pyysin opettajia käyttämään jakson aikana tehostetusti niitä yhteistoiminnallisen oppimisen tapoja, joita he olivat käyttäneet luokassa aiemmin. Yhteistoiminnallisella oppimisella tässä tapauksessa viitataan oppimisen tapoihin, joita luonnehtivat yksilöllinen vastuu, keskinäinen riippuvuus ja monipuolinen osallistuminen (ks. esim. DaSilva Iddings 2006, 177).

Tällaisia tapoja tutkuskoulussa käytettiin paljon. Matematiikan luokissa pienimmillä oppilailla oli käytössä pajatoiminto, jossa he perusja lisätehtävät laskettuaan saivat siirtyä pöydän alle, matolle tai muuhun mukavaan paikkaan laskemaan matematiikkapähkinöitä. Etevilla oppilailla oli näihin tehtäviin erillinen työkirjanen. Isommilla oppilailla puolestaan toisessa luokassa oli käytäntö, jossa kolmen perustehtävän laskemisen jälkeen sai laskea kaverin kanssa. Toisessa isojen luokassa kaikki matematiikan tehtävät sai tehdä kaverin kanssa, jos ei häirinnyt muita. Englannin tunneilla puolestaan pienten luokassa oli käytössä vakiparit ja paljon muuta yhteistoiminnallista ja toiminnallista opiskelua, kuten pistetyöskentelyä. Isojen englannin kielen lehtori puolestaan antoi jakson aikana jokaisella tunnilla mahdollisuuden työskennellä parin kanssa. Muutoin tehtävät olivat kielten tunneille hyvin perinteisiä: täytettäviä tehtäviä, elaborointia ja keskustelua vihjeiden avulla.

Tavoitteena oli, että kaikilla luokilla pajatoiminta mahdollistaisi tutkimushenkilöiden pääsyn vuorovaikutukseen potentiaalisen avainhenkilön kanssa,

joka tunnistaa ja tunnustaa tutkijushenkilön osaamisen (Kubiak ym. 2015 81–82; Lave & Wenger 1991, 29–30). Vuorovaikutuksen mahdollisuus oli myös muilla kuin valitun oppiaineen tunneilla, sillä tutkijushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat saivat istua myös muilla tunneilla samasta aiheesta kiinnostuneen oppilaan vieressä. Paikka istumajärjestyksessä oli sama aina kuukauden verran kerrallaan. Täten yhteisten pähkinöiden ratkaisemisessa luotu orastava yhteistyö saattoi saada jatkoa myös muilla tunneilla. (Helkama ym. 2015, 214; Wenger 2008, 82–83.) Vuorovaikutusta en kuitenkaan ohjannut tutkimuksen keinoin muilla kuin mieliaineen oppitunneilla.

5.1.3 Väli- ja loppuarviointi

Väli- ja loppuarviointi toimivat tässä design-tutkimuksessa ennen kaikkea osallisuuden edistymisen ja interventioiden toimivuuden arviointityökaluina. Design-tutkimuksen iteratiivisille sykleille tyypillistä on käyttää paljon formatiivista arviointia, jona erityisesti välihaastattelut toimivat (Kiviniemi 2015, 229). Haastatteluilla halusin saada tietoa siitä, kuinka interventiot olivat toimineet ja mitä tutkijushenkilöt toivoivat tulevilta interventioilta.

Suoritin väliarvioinnin aineistonkeruun puolivälissä, pääsääntöisesti helmikuun aikana, jolloin haastattelin tutkijushenkilöinä olleita maahanmuuttajaoppilaita (LIITE 18). Tuolloin ensimmäinen ja toinen interventio oli suoritettu kokonaisuudessaan, kolmas interventio oli edelleen käynnissä ja neljäs interventio oli vielä aloittamatta. Haastatteluilla keräsin arviointitietoa vain maahanmuuttajaoppilailta, sillä heidän näkökulmansa oli osallisuuden edistämässä keskeisin (ks. myös Hännikäinen 2007, 147–148). Koska kokemusten selville saaminen haastattelemalla ei kuitenkaan ollut aivan itsestään selvää, haastatteluaineiston rinnalle kokosin laajan havainnointiaineiston, jota keräsin koko aineistonkeräysvaiheen ajan (Greene & Hill 2009, 5). Haastattelussa saatua arviointitietoa puolestaan hyödynsin erityisesti neljännen intervention suunnitteluun, sillä arvioimme haastattelutilanteessa tutkijushenkilöiden kanssa ensimmäistä ja toista interventiota, joista ensimmäinen toimi pohjana neljännelle interventiolle. Parhaimmillaan formatiivinen arviointi toimiikin Kiviniemen (2015, 229) mukaan design-tutkimuksessa, jolloin sen avulla saa nopeasti ja joustavasti hyödyllistä arviointitietoa kehitt-

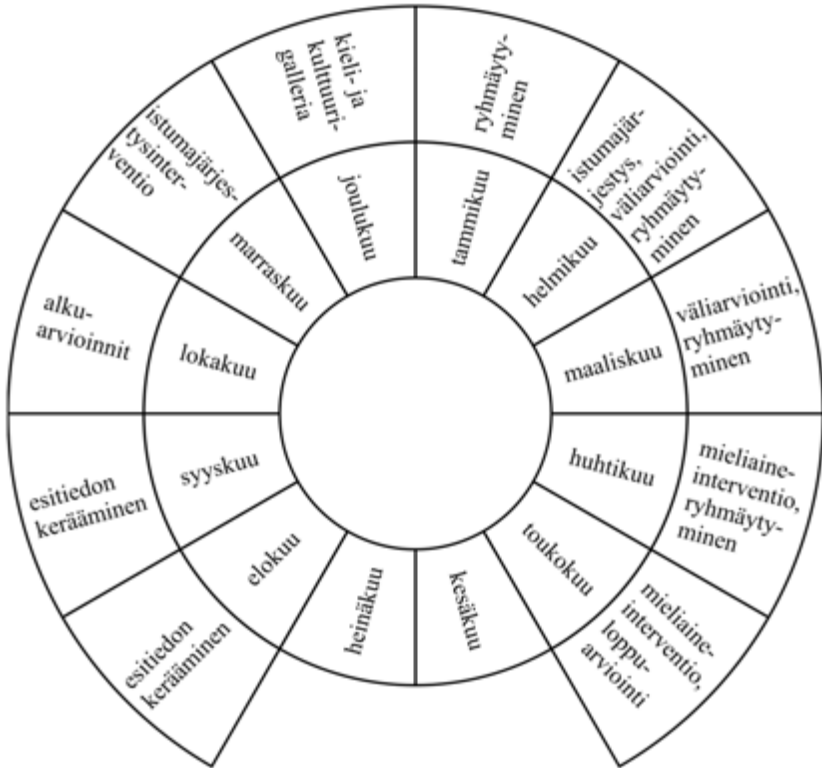
tämisen etenemisestä. Näin arviointitieto on välittömästi hyödynnettävissä tulevien kehittämissykylien suunnittelussa.

Kevätlukukauden 2015 viimeisillä viikoilla toukokuussa suoritin alkuarvioinnin kaltaisen loppuarvioinnin. Pienimmät piirsivät jälleen aiheesta ”Minä ja meidän luokka”. Heidän ohjeenaan oli piirtää jokin mukava tilanne oppitunnilta tai välitunnilta, jossa he olivat vuoden aikana olleet luokkatovereiden kanssa. Piirrostilanteessa havainnoin jälleen videoavusteisesti oppilaiden sijoittumista ja keskusteluja sekä kertomuksia piirroksista. Toinen pienten luokka puolestaan tuotti ainekirjoitelman ja piirroksen yhdistelmän (LIITE 19), jossa he arvioivat luokkansa toverisuhteita Laven ja Wengerin (1991) teorian mukaan kategorisoitujen kysymysten avulla. Vastavia kysymyksiä, joskin määrällisesti enemmän oli myös kolmen isojen oppilaiden tutkimusluokkien loppuarviointikirjoittelussa (LIITE 20). Loppuhaastatteluiissa puolestaan pyysin tutkimushenkilöinä olleilta maahanmuuttajaoppilailta palautetta kolmannesta ja neljännestä interventiosta (LIITE 21–25) ja heidän opettajiltaan koko prosessista (LIITE 26). Lisäksi keskustelimme jatkokehitysajatuksista osallisuuden edistämisessä eli kokosimme yhteen vuoden aikana heränneitä ajatuksia ja toimia osallisuuden edistämisestä jatkossa. Näitä aineistoja kuvaan tarkemmin luvussa 5.3.

Loppuarvioinnin tarkoitus oli arvioida osallisuuden edistymistä suhteessa alku- ja väliarviointien tuloksiin. Pitämällä loppuarvioinnin alkuarvioinnin kaltaisena pystyin vertailemaan näiden kahden tuloksia ja tarkastelemaan sosiaalisten suhteiden muutoksia tutkimuksen alun ja lopun välillä (ks. esim. Heikkinen & Jyrämä 1999, 44–45). Lisäksi loppuarviointi toimi koko tutkimuksen arviointityökaluna.

Arvioinnin merkitystä design-tutkimuksen päätteeksi ei tutkimuskirjallisuudessa korosteta (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2010, 69), sillä design-syklejä voisi periaatteessa kehittää loputtomiin eikä lopullista arvioita niiden toimivuudesta ole mahdollista saada kuin siinä kohteessa, jossa ne alun perin on toteutettu (Andersson & Shattuck 2012, 17; Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 17–18). Tässä tutkimuksessa kehittämisen syklit kuitenkin päättyivät lukuvuoden päättyessä, jolloin tuntui sopivalta kerätä palautetta onnistumisesta. Design-tutkimuksena tämä tutkimus oli aikajänteeltään tyypillinen eikä niin sanotusti pitkäkestoinen tutkimus, sillä kehittämistutkimuksen toteutta-

minen vie aikaa enemmän kuin perinteisen hypoteesilähtöisen tutkimuksen suorittaminen (Barab & Squire 2004, 4–5). Kuviossa 3 esittelen tutkimuksen etenemisen kuukausittain alkaen elokuusta ja päättyen toukokuuhun.



Kuvio 3 Tutkimuksen etenemisen vuosikello

5.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöiden valinta on yksi tutkimuksen merkittävimmistä päätöksistä. Tutkimushenkilöt tulee valita siten, että he edustavat tutkimusjoukkoa ja ovat sattumanvaraisesti valittuja niin, ettei heidän valinnallaan pyritä vai-

kuttamaan tuloksiin. Tutkimushenkilöiden valintaperusteet on tärkeä kuvata huolellisesti. (McKenney, Reeves & Oliver 2007.) Tämä tutkimus käsitti viisi peruskouluikäisten tutkimusluokkaa. Näissä tutkimushenkilöinä oli yhteensä viisi opettajaa ja 87 oppilasta, joista ensisijaisia tutkimushenkilöitä eli maahanmuuttajaoppilaita oli 10.

Kaikki tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat olivat suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppilaita eli heidän suomen kielen taitonsa ei ollut tutkimuksen alkaessa samalla tasolla äidinkielisten oppilaiden kanssa (vrt. Opetushallituksen työryhmä 2008, 4). He olivat kaikki käyneet ensin joko perusopetukseen valmistavan opetuksen tai esiopetuksen ja olivat tutkimuksen aineistonkeräysvaiheessa juuri siirtyneet peruskoulun yleisopetuksen luokkiin.

Valitsin tutkimukseen vasta yleisopetukseen siirtyneitä maahanmuuttajaoppilaita, jotta heidän lähtökohtansa ja kielitaitonsa olivat kutakuinkin samanlaisia. Potentiaaliin maahanmuuttajatutkimushenkilöihin kuului lukuvuonna 2014–2015 tutkittavassa kunnassa 190 oppilasta, joista tutkimuskoulussa oli noin 30 oppilasta. Heistä vastikään (3–12kk ennen tutkimuksen alkamista) maahan oli tullut hieman yli kymmenen lasta, joista 10 valitsin tutkimushenkilöiksi. (Maahanmuuttajaopetuksen koordinaattori Irmeli Vähäaho 3.6.2015.)

Tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat olivat kaikki saman rovaniemeläisen peruskoulun maahanmuuttajalapsia ja -nuoria (N=10, 5 tyttöä ja 5 poikaa, ikä 7–15 vuotta). Heidät oli sijoitettu tutkimuksen alkaessa viiteen yleisopetuksen luokkaan ikätovereidensa seuraan siten, että heidän luokkatoverinsa olivat samanikäisiä (9 maahanmuuttajatutkimushenkilöä) tai korkeintaan vuotta nuorempia (1 maahanmuuttajatutkimushenkilö) kuin he. Näihin tutkimushenkilöihin viittaa maahanmuuttajaoppilas-termillä, jolla tarkoitan tutkimushenkilöiden olevan Yhdistyneiden Kansakuntien maahanmuuttajan määritelmän mukaisia henkilöitä, jotka asuvat muussa maassa kuin synnyinmaassaan (United Nations 2015, 1). He ovat asettuneet ja jääneet Suomeen pysyvän asettumisen ja maahanmuuton tarkoituksessa (Maahanmuuttovirasto 2016). Maahanmuuttajiksi lasketaan yleisellä tasolla ensimmäisen polven siirtolaiset, pakolaiset, turvapaikanhakijat ja paluumuuttajat. Kaikille näille ihmisryhmille paluumuuttajien ryhmää lukuun

ottamatta on yhteistä se, että he muodostavat Suomeen tultuaan uusia etnisiä vähemmistöjä. (United Nations 2015, 1; ks. myös Maahanmuuttovirasto 2016; Liebkind 1994, 10.)

Valitsin tutkimushenkilöiksi Euroopan ulkopuolelta tulleita pakolais- ja siirtolaislapsia, jotka edustivat viittä eri kansallisuutta ja kolmea eri uskonto-kuntaa. Valtaosa tutkimushenkilöistä edusti tyypillisiä maahanmuuttajakansalaisuuksia. Vuonna 2015 suurimmat Suomessa vakinaisesti asuvien ulkomaan kansalaisten ryhmät olivat Venäjältä, Virosta, Ruotsista, Kiinasta, Somaliasta, Thaimaasta ja Irakista. (Maahanmuuttovirasto 2017.) Tämän lisäksi voidaan todeta heidän olleen pääosin kollektiivikulttuurien (ei-länsimaisten ja yksilön liittymistä muihin korostavien kulttuurien) edustajia (ks. myös Talib & Lippinen 2008a, 118–119, 129, 131). Koska joukossa oli kuitenkin muutamia synnyinmaansa perusteella helposti tunnistettavia tutkimushenkilöitä, heidän lähtömaitaan tai muita taustatietojaan ei voi paljastaa tämän tarkemmin anonymiteetin suojaamiseksi.

Pakolaiseksi määritellään Yhdistyneiden Kansakuntien pakolaissopimuksen ja sen lisäpöytäkirjan mukaan henkilö, joka oleskelee kansalaisuusvaltionsa tai pysyvän oleskeluvaltionsa ulkopuolella perustellun vainotuksi tulemisen pelon vuoksi ja jos hän pelkonsa vuoksi on haluton turvautumaan sanotun valtion suojeluun (Ulkomaalaislaki 301/3§; Valtiosopimukset 77/1968; ks. myös Pakolaisneuvonta 2009). Siirtolaisia puolestaan ovat ihmiset, jotka muuttavat vapaaehtoisesti pysyvässä tarkoituksessa toiseen maahan hankkimaan siellä toimeentulonsa. Siirtolaisia eivät ole muun muassa opiskelijat ja turistit. (Hartonen, Söderling & Korkiasaari 2012, 7–8; Liebkind 1994, 9.) Rajasin turvapaikanhakijat pois tutkimuksesta sen pitkäikäisluonteen vuoksi, jotta kaikki tutkimushenkilöt olisivat läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Niin ikään jätin paluumuuttajalapsen ja -nuoret tutkimuksen ulkopuolelle, sillä heidän vähälukuisuutensa vuoksi heidän anonymiteettinsä olisi voinut vaarantua.

Pakolaisia tutkimukseen osallistuneista oli neljä ja siirtolaisia kuusi. Vuonna 2014 Suomeen tulleista maahanmuuttajista 11 % oli tullut kansainvälisen suojelun tarpeen ja 18 % työn vuoksi. Perheeseen liittyvä syy muuttoon oli 54 prosentilla muuttaneista, ja heistä alaikäisiä perheen mukana muuttaneita oli 25 %. Vuoden 2015 puolella Suomeen saapui suuri joukko turvapaikan-

hakijoita, jotka puuttuvat näistä luvuista. Tuolloin suojelun tarpeen vuoksi tulleiden osuus oli suurempi. (Nieminen, Sutela & Hannula 2015, 16–17.) Pakolaisuuden osuus tutkimushenkilöiden maahanmuuttosyistä oli kuitenkin suhteellisesti suurempi kuin Suomen tasolla vuosina 2014 ja 2015.

Kaikki tutkimushenkilöiksi valitut maahanmuuttajaoppilaat olivat luokissa läsnä koko tutkimusprosessin ajan, tosin kahdelle tein loppuarvioinnin jo toukokuun alussa ja yhdelle toukokuun puolivälissä heidän lähdettyä loppuvuodeksi pois tutkimuskoulusta. Tutkimushenkilöiden määrä on koulun kokoon nähden edustava ja tyypillinen lappilaiselle peruskoululle. Maahanmuuttajaoppilaiden osuus koulun oppilaista oli tutkimusvuonna noin 6 % (Sirkka-Liisa Ylittervo 17.3.2017). Maahanmuuttajaoppilaiden osuus tutkittavien luokkien oppilaista oli hieman korkeampi, noin 11 %. Koko maassa maahanmuuttajaoppilaita oli perusopetuksessa vuonna 2015 noin 6 % (Opetushallitus 2017d). Kaiken kaikkiaan ulkomailla syntyneiden henkilöiden osuus Rovaniemen asukkaista oli vuonna 2015 noin 4,4 % (Tilastokeskus: Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat 2017). Määrä on pienempi kuin koko Suomen keskiarvo: vuonna 2015 Suomessa oli maahanmuuttajia keskimäärin 6,2 % (Tilastokeskus: Maahanmuuttajat ja kotoutuminen 2017).

Ensisijaisina tutkimushenkilöinä olleiden maahanmuuttajaoppilaiden lisäksi tutkimuksessa oli mukana toissijaisia tutkimushenkilöitä: maahanmuuttajaoppilaiden luokkatovereita viideltä eri luokalta (N=77, 40 tyttöä, 37 poikaa, 7–15 vuotta) ja heidän opettajansa (N=5, 3 naista, 2 miestä). Kolme opettajista oli luokanopettajia ja kaksi luokanvalvojina toimivia aineenopettajia. Toinen aineenopettajista oli tutkimusluokan varaluokanvalvoja, joka kuitenkin toimi tutkimusvuonna käytännössä pääloukanvalvojan roolissa pääloukanvalvojan ollessa paljon poissa. Itse olin toisen luokanvalvojan varaluokanvalvoja. Tässä tapauksessa tehtäväni oli kuitenkin lähinnä nimellinen, sillä pääloukanvalvoja oli läsnä koko tutkimuslukuvuoden ajan. Kolme opettajista aloitti yhteistyön luokkansa kanssa tutkimusvuonna. Kaksi pienten luokkien opettajaa oli toiminut luokkansa kanssa jo yhdestä kahteen vuotta ennen tutkimuksen aloittamista.

Maahanmuuttajaoppilaiden rooli tutkimuksessa oli toimia paitsi osallisuutta edistävien toimien ja havainnoinnin kohteena myös tutkimuskumppaneina suunnittelemassa ja arvioimassa osallisuuden kehittymistä. Heidän luokka-

toveriensa rooli puolestaan oli sekä osallistua osallisuusinterventioihin että auttaa niiden suunnittelussa ja arvioinnissa. Vastaavasti heidän opettajansa toimivat suunnittelu- ja arviointikumppaneina.

Tuloksia esitellessäni viittaan tutkimushenkilöinä olleisiin maahanmuuttajaoppilaisiin kirjain-numero-yhdistelmällä L1–L10 siten, että L1 viittaa vanhimpaan tutkimushenkilöön, L2 toiseksi vanhimpaan tutkimushenkilöön ja niin edelleen. Heidän luokkatovereihinsa viittaan kirjaimilla A–Ö. Opettajiin puolestaan viittaan lyhenteillä OPE1–OPE5, siten, että OPE1–OPE3 ovat alakoulun opettajia ja OPE4–OPE5 luokanvalvoja eli yläkoulun aineopettajia. Tutkija-opettajan lyhennän haastattelussa kirjaimella T. Lisäksi viittaan ”isoihin oppilaisiin”, joilla tarkoitan teini-ikäisiä (12–15-vuotiaita) maahanmuuttajatutkimushenkilöitä L1–L4, ja ”pieniin oppilaisiin”, joilla tarkoitan alakouluikäisiä (7–9-vuotiaat) alkuopetuksessa olleita maahanmuuttajatutkimushenkilöitä L5–L10.

5.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostui primaarista eli itse tutkijana kootusta tutkimusaineistosta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 186). Keräsin aineiston yhden lukuvuoden aikana siten, että ensimmäiset dokumentit olen päivännyt 8.10.2014 ja viimeiset 27.5.2015. Tavoitteeni oli tehdä olosuhteet huomioon ottaen mahdollisimman pitkä tutkimus ja kerätä aineisto, joka on edustava ja validi mutta hallittavissa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 179; Magnusson 1990, 1).

Tutkimusaineisto koostui valtaosaltaan haastattelu- ja havainnointiaineistosta. Koska tutkimushenkilöinä olivat kieltä vasta opettelevat lapset, pelkkä haastatteluaineisto ei olisi ollut riittävän validi vastaamaan tutkimustehtävään. Ylipäänsä kysymys siitä, onko pelkkä verbaalinen aineisto koskaan riittävä, on sosiaalisten tieteiden yleinen dilemma (Weller & Kimball Romney 1988, 7). Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden haastatteluaineistoa tukemaan hankin rinnakkaisena aineistona lisäksi laajan havainnointiaineiston ja opettajien haastatteluaineiston. Kirjalliset luokkatovereilta kerätyt aineistot olivat tukiaineistoa. Monenlaiset aineistot olivat tarpeen, sillä pyrin selvittämään tutkimushenkilöiden kokemuksia, joiden selville saaminen lapsitutkimuksessa

vaatii yleensä useampia aineistonkeräysmenetelmiä. (Ks. esim. Greene & Hill 2009, 5, 8–9.)

Aineiston säilytyksestä ja tietoturvasta huolehdin tutkijana ja primaarina aineiston kerääjänä yksin. Aineisto on talletettu ja varmuuskopioitu sähköiseen muotoon aineistonkeräysvaiheen päätyttyä. Sekä alkuperäinen aineisto että sähköinen aineisto ovat olleet vain tutkijan käytettävissä ja ovat tutkimuksen loputtua arkistoitu hävittämistä varten. Tutkimuslupa-anomuksessa pyysin tutkimushenkilöiltä lupaa käyttää aineistoa yksinomaan tässä tutkimuksessa. Aineistot, niiden määrät ja keräysajankohdat olen koontanut taulukkoon 1.

Taulukko 1 Tutkimusaineisto

Havainnointiaineisto:
- päiväkirjamerkintöjä 8.10.2014–27.5.2015, yht. 86 sivua
- videohavainnointiaineistoa alkuarvioinnista (lokakuun loppu 2014) yht. 39 minuuttia ja loppuarvioinnista (toukokuun loppu) yht. 41 minuuttia
- valokuvia kieli- ja kulttuurigalleriasta (joulukuu 2014), yht. 16 kappaletta
Haastatteluaineisto: (yht. 245,5 sivua)
- alkuarviointi: oppilaiden haastatteluita, opettajien haastatteluita (loka/marras 2014)
- väliarviointi: oppilaiden haastatteluita (helmi/maaliskuun vaihe 2014)
- loppuarviointi: oppilaiden haastatteluita, opettajien haastatteluita (toukokuu 2015)
Kirjoitelmat:
- alkuarviointi: 49 kpl (loka/marraskuun vaihe 2014)
- loppuarviointi: 49 kpl (toukokuu 2015)
Piirrokselliset kirjoitelmat:
- alkuarviointi: 17 kpl (loka/marraskuun vaihe 2014)
- loppuarviointi: 17 kpl (toukokuu 2015)
Piirroksiset:
- alkuarviointi: 14 kpl (lokakuun loppu 2014)
- loppuarviointi: 14 kpl (toukokuun loppu 2015)

Minä ja meidän luokka -ainekirjoitelmat

Kaiken kaikkiaan kolme luokkaa tuotti alkuarvioinnissa ainekirjoitelman aiheesta ”Minä ja meidän luokka”. Ainekirjoitusta ohjanneet apukysymykset johdin Laven ja Wengerin (1991) teorian mukaisista osallisuuden teemoista. Pysin saamaan jokaisesta teemasta riittävästi tietoa. Kartoittaakseni yhteistä toimintaa kysyin välituntitoiminnoista ja luokkatovereiden tapaamisesta vapaa-ajalla sekä yleisestä ilmapiiristä luokassa. Yhteisen ongelmanratkaisun tasoa selvittääkseni tiedustelin työskentelystä tunnilla sekä ryhmäharjoituksista, mielioppiaineista ja toisilta oppimisesta. Yhteisiin mielenkiinnon kohteisiin puolestaan liittyivät kysymykset lempiasioista, mielioppiaineista ja välituntileikeistä. Sama kysymys saattoi tuoda tietoa kahdestakin osa-alueesta, sillä osallisuuden polut ovat osin päällekkäisiä. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 2.) Oppilaita varten kysymykset oli ryhmitelty sillä tavoin, että samankaltaisia asioita koskevat kysymykset ovat samassa paikassa.

Koska joukossa oli myös heikkoja kirjoittajia, en voinut kaikilta osin estää oppilaita tuottamasta luettelonomaista tekstiä. Toisaalta nopeat ja taitavat kirjoittajat kirjoittivat myös apukysymysten ulkopuolisista aiheista, mikä antoi minulle kattavammin tietoa luokan tilanteesta. Osasin ennakoida nämä haasteet, mutta valitsin siitä huolimatta ainekirjoituksen menetelmäksi, sillä sen avulla sain laadullisesti monipuolisempaa aineistoa kuin vaikkapa kyselylomakkeella. Lomakkeen hylkäsin myös siksi, että oppilaat usein lomaketutkimuksissa alkavat vertailla kysymyksiä ja keskustella tutkimusta tehdessään, mikä voi vaikuttaa oppilaiden vastauksiin. (Ks. esim. Peltokorpi 2007, 92–93.)

Osallisuuden teemojen ohella pyysin alkuarviointiaineessa kirjoittamaan uusista ystävistä tai sellaisista henkilöistä, joihin haluaisi tutustua. Lisäksi pyysin oppilaita kertomaan, kuinka he olivat saaneet luokkayhteisössään uusia kavereita tai ystäviä, jos heillä sellaisia oli. Näin pyrin saamaan tietoa siitä, minkälaisia potentiaalisia avainhenkilöitä ryhmässä oli ja minkälaisia funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaisia kontakteja maahanmuuttajaoppilaille oli jo ryhmässä muodostunut.

Piirroksset ja kuvitetut ainekirjoitelmat aiheesta

”Minä ja meidän luokka”

Ohjasin pienimpien oppilaiden ”Minä ja meidän luokka” -piirrostehtävää suullisesti osin samoin Laven ja Wengerin (1991) teemojen mukaisin keskeisin apukysymyksin kuin isompientkin tuotoksia. Kehotin pieniä oppilaita piirtämään joko jostakin yhteisestä toiminnasta tunnilla tai välitunnilla, jostakin yhteisestä mieleisestä tekemisestä tai jostakin yhteisestä projektista, johon he olivat osallistuneet.

Kehotin piirrosta tehtäessä oppilaita asettumaan haluamaansa paikkaan piirtämään. Rupattelu piirtäessä oli sallittua. Pyysin lapsia kertomaan valmiista piirroksistaan, jolloin sain lisää tietoa luokkayhteisön toiminnasta ja kunkin mielenkiinnon kohteista. Havainnoinnin tueksi videoin sekä piirroksesta kertomisen että koko piirrostilanteen tiedostaen sen riskin, että lasten käyttäytyminen muuttuisi kameran läsnä ollessa. Videoaineiston tarkoituksena oli kuitenkin toimia muistini tukena oppilaiden sijoittumista, keskusteluja sekä piirroksesta kerrottua tarinaa mieleen palauttaessani. Ajoittainen kameralle ilveily ei vääristänyt aineistoa. (Grönfors 1982, 141.) Kaikki tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajalapset olivat videohavainnoidussa luokassa. He, joiden videointi oli kielletty, tekivät alkuarvioinnin luokanopettajan johdolla toisessa tilassa. Heidän piirroksensa sisällöistä tein kirjalliset muistiinpanot heidän palattuaan luokkaan.

Pienten kirjoitustaitoisten oppilaiden ainekirjoitelmassa ohjaavia kysymyksiä oli vähemmän kuin isojen ryhmien alkuarvioinnissa. Tämän vuoksi pyysin pieniä täydentämään kirjoitelmaansa piirroskuvalla. Piirroksen ja ainekirjoitelman ei tarvinnut vastata sisällöllisesti toisiaan, mutta molempien aiheena oli ”Minä ja meidän luokka”. Ohjaavat kysymykset käsitelivät niin ikään Laven ja Wengerin (1991) teorian teemoja. Pyysin lapsia kertomaan muun muassa yhteistoimintaan liittyen välitunneistaan, ryhmätöistään ja luokkayhteisön työskentelystä, mielenkiinnon kohteisiin liittyen harrastuksistaan ja välituntiharrasteistaan sekä yhteiseen ongelmanratkaisuun liittyen lempioppiaineistaan ja mielipiteistään ryhmä- ja paritöitä kohtaan. Keräsin piirrosten sisällöstä tutkimustilanteessa muistiinpanot, joihin kirjasin, mitä kuvat esittävät. Oppilaat tekivät kirjoitelmat ja piirroksot omissa pulpeteissaan, jotta kaikilla olisi kirjoitusrauha. Osallisuuden teemojen ohella pyysin

pienempiäkin kirjoittamaan tai piirtämään uusista ystävistä tai sellaisista henkilöistä, joihin he haluaisivat tutustua.

Tutkimushenkilöiden haastattelut

Maahanmuuttajaoppilaiden haastattelut kohdensin niin ikään Laven ja Wengerin (1991) teorian mukaisesti teemoihin siten, että kysymyksissä käsitelin osallisuuden saavuttamista yhteistoiminnan, yhteisen ongelmanratkaisun ja yhteisten mielenkiinnon kohteiden kautta. Haastattelukysymykset olivat alkuhaastattelussa kaikille samat, mutta saatoin vaihdella kysymysten järjestystä. Haastateltavat saivat vastata kysymyksiin omin sanoin. Huolehdin kuitenkin siitä, että kaikki teemat tulivat käsitellyiksi ja että sain kaikista teemoista riittävästi tietoa analyysiä varten (Thomas 2009, 494). Käytössäni oli siis puolistrukturoitu teemahaastattelu (Eskola & Vastamäki 2015, 25–26; Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48).

Kahden maahanmuuttajaoppilaan haastattelussa käytin haastattelukysymysten kääntämisen Google Translate -ohjelmaa siten, että käänsin oppilaille muutamia yksittäisiä keskeisiä käsitteitä, jotta heidän oli mahdollista ymmärtää, mitä heiltä kysytään. Kahta tutkittavaa oppilasta en voinut haastatella alkuarvioinnin yhteydessä, sillä he olivat saapuneet Suomeen vain muutamia viikkoja ennen haastattelua eivätkä luonnollisesti osanneet suomea. Meillä ei ollut myöskään muuta yhteistä kieltä.

Lapsia haastateltaessa minun oli otettava huomioon haastattelutilanteen rakentaminen, muun muassa lapsen demografiset ominaisuudet (mm. ikä, tausta, koulutus), persoonallisuus ja aiemmat kokemukset (Greene & Hill 2009, 8; ks. myös Hogan 2009, 24–25). Haastattelutilanteessa käytin jälleen videointia tukimenetelmänä, sillä oletin kieltä opiskelevien käyttävän non-verbaalista viestintää puheen tukena. Sijoituin haastattelutilanteessa lapsen viereen, kuten opetustilanteessakin, jottei tilanteesta olisi tullut lapselle liian formaalia. Mikäli tilanne aluksi jännitti lasta, pyrin keventämään sitä ottamalla haastatteluun mukaan kyniä ja paperia sekä joitakin leluja ja tavaroita, joita lapsi saattoi halutessaan tutkia. Lisäksi aloitin haastattelun aina keveillä kysymyksillä, kuten tiedustelemalla kuulumisia. (Grönfors 1982, 141–142; Hirsjärvi & Hurme 2011, 91–92, 119–121, 131; Westcott & Littleton 2009, 150–152.)

Väliarviointihaastattelu oli myös puolistrukturoitu teemahaastattelu. Käsittelin toimintayhteisöjen teoriaan perustuvien apukysymysten avulla osallisuuden teemoja oppilaiden kielitaidon ja tilanteen huomioiden laajemmin tai suppeammin. Huolehdin jälleen siitä, että kaikki teemat tulivat käsiteltyä. Maahanmuuttajaoppilaiden lisäksi en haastatellut väliarvioinnin yhteydessä muita henkilöitä, sillä osallisuuden ollessa henkilökohtainen kokemus katsoin maahanmuuttajaoppilaiden olevan osallisuutensa asiantuntijoita. (Benson 2007, 32; Rasku-Puttonen 2007, 9.) Pidin heitä tutkimuksessa myös niin sanottuina avaintiedonantajina (Huovinen & Rovio 2010, 109–110). Kuten todettua, kielitaidon haasteiden vuoksi keräsin haastattelujen rinnalle kuitenkin design-tutkimukselle tyypilliseen tapaan havainnointiaineistoa lisäämään tutkimuksen informatioarvoa ja luotettavuutta (ks. myös Cobb ym. 2003, 12).

Vaikka havainnointiaineiston kerääminen oli olennaisesti tietoa lisäävä tekijä, havaitsin myös väliarviointihaastattelujen pituudessa jo merkittäviä eroja verrattuna alkuarviointiin. Täten nekin itsessään olivat jo hyvin informatiivisia. Oppilaat olivat jo tottuneet tilanteeseen, ja kysymyksiin vastaamisen lisäksi he käyttivät paljon laajempia lauseita, ilmeitä ja eleitä kuin alkuarvioinnissa. Haastattelusta tuli jo enemmän yhteistä tarinankerrontaa ja yhteisesti jaettua reflektointia. (Ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2011, 130–131.) Toki tällöin kävi monessa tilanteessa myös niin, että minun ja oppilaiden tavoitteet haastatte- luissa olivat eriäviä, ja oppilaat kertoivat myös itselleen tärkeistä asioista eivätkä vain niistä asioista, joihin odotin vastausta (Crabtree & Miller 1999, 91).

Väliarviointihaastattelun tarkoitus oli moninainen. Koska kyseessä olivat lapset ja nuoret, joiden elämässä tapahtuu paljon, moni oli saattanut unohtaa, että käynnissä on tutkimus. Ensimmäinen tavoitteeni oli muistuttaa heitä siitä. Tähän liittyen halusin myös aktivoida tutkimushenkilöitä toimimaan yhteistyössä kanssani. (McNiff 2013, 8; Stringer 2014, 6, 8; Syrjälä 1994, 35.) Toinen tavoitteeni oli tiedustella, kuinka osallisuusprosessi tutkimushenkilöiden mielestä eteni ja mitä mieltä he olivat menneistä ensimmäisestä ja toisesta interventtiosta. Tiedustelin oppilailta alkuarviointihaastattelun tapaan paitsi koulutusöskentelystä myös funktionaalisen kielenoppimiskäsi- tyksen näkökulmasta sosiaalisista suhteista, kielen käytöstä ja muutoksista sosiaalisissa suhteissa. Oppilaiden kokemuksia kysyessäni toki tiedostin sen tosiasian, että kokemukset ovat aina tietyllä tapaa saavuttamattomia (Greene

& Hill 2009, 5). Kolmas tavoitteeni oli houkutella tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat visioimaan kanssani, kuinka osallisuutta voisi edistää kevään kolmannessa ja neljännessä interventiossa (ks. myös Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015c, 106). He saivat suunnitella erityisesti yhteiseen ongelmanratkaisuun liittyvää interventiota kanssani. Näin pyrin vastaamaan siihen kriittisen design-tutkimuksen vaatimukseen, jonka mukaan oikein toteutuessaan tutkimus nostaa toimijoiden näkökulman esiin (Andersson & Shattuck 2012). Toki tällä tavoin toimimalla pyrin myös osaltani lisäämään oppilaiden osallisuutta (ks. esim. Wenger 2008, 5).

Myös loppuarviointihaastatteluun valitun osittain strukturoidun teema-haastattelun valinta metodiksi tuki pyrkimystäni nostaa esiin maahanmuuttajaoppilaiden näkökulma, sillä menetelmänä se korosti tutkittavien elämismaailmaa ja subjektiivisia käsityksiä asioista (ks. esim. Rogers, Casey, Ekert & Holland 2009, 158; Veale 2009, 253). Käyttämäni haastattelumetodi oli yhdistelmä teemahaastattelua ja puolistrukturoitua haastattelua. Haastattelut erosivat kysymyksiltään tutkimushenkilöiden välillä hieman. Haastatteluissa oli kuitenkin esivalmistellut Laven ja Wengerin (1991) teorian mukaan teemoitellut kysymykset, ja käsittelin kaikkia osallisuuden teemoja. Tiedustelin jälleen myös funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaisia sosiaalisia suhteita ja kielenkäyttötilanteita. Kuten design-tutkimukseen kuuluu, olin alustavasti analysoinut aineistoani interventioiden välillä ja väliarviointihaastattelun jälkeen, minkä vuoksi loppuarvioinnissa saatoin keskittyä keskustelemaan yksittäisen tutkimushenkilön kanssa jostakin osallisuuden muodosta enemmän kuin toisesta ja esittää joitakin lisäkysymyksiä suunniteltujen kysymysten lisäksi. Pääpiirteissään haastattelut olivat kuitenkin melko samanlaisia, ja tietyt ydinkysymykset olivat kaikille samoja. Nämä ydinkysymykset olivat tärkeitä myös analyysin kannalta, sillä niiden avulla pystyin parhaiten analysoimaan muutoksia osallisuudessa vertailemalla, miten vastaukset poikkesivat toisistaan ajan kuluessa. (Huovinen & Rovio 2010, 110.)

Minulle tutkijana haastattelujen tarkoitus oli syventää ymmärrystäni ilmiöstä, jonka rakenteet ja prosessit olin suunnitellut pääpiirteittäin valmiiksi. Siitä huolimatta, että kielitaidottomien haastattelemisen oli haastavaa ja riskialtistakin, tutkimuksen kannalta se oli ehdottomasti mahdollisuus syventää ymmärrystä nimenomaan maahanmuuttajalasten näkökulmasta, jota ei

usein ole tutkimusmielessä nostettu esiin. Parhaimmillaan teemahaastattelu on Crabtree ja Millerin (1999, 91–92) mukaan kumppanuutta, yhteistä kommunikointia ja keskustelullinen matka haastateltavan kanssa, minkä saavutin lähestulkoon kaikkien tutkimushenkilöiden kanssa loppuhaastatteluun mennessä. Alkuarviointihaastattelun kankeus oli väliarviointivaiheessa jo vähäisempi ja loppuarvioinnissa valtaosalla lähes tiessään. Edelleen verrattuna väliarviointihaastatteluun loppuarviointihaastattelut olivat ajallisesti pidempiä ja kielenkäyttö runsaampaa ja värikkäämpää.

Opettajien haastattelut

Maahanmuuttajaoppilaiden haastattelutilanteita sekä helpotti että vaikeutti se, että tunsin lapset entuudestaan. Tällöin oli mahdollista, että ymmärsin sellaistaakin, mitä lapsi ei itse asiassa sanonut ääneen (Thomas 2009, 494; ks. myös esim. Hirsjärvi & Hurme 2011, 48–49). Tästä syystä keräsin kirjallista aineistoa ja lisäksi myös haastattelin tutkimushenkilöiden luokanopettajia ja -valvojia alku- ja loppuarviointien yhteydessä. Opettajien haastattelut olivat havainnointiaineiston tapaan rinnakkaisaineistona tutkimushenkilöiden haastatteluaineistolle. (Ks. esim. Greene & Hill 2009, 5, 8–9.)

Opettajien haastattelemisen oli olennaista myös siitä syystä, että he olivat luokissaan kommunikaation mahdollistajia ja oman ryhmänsä asiantuntijoita (Clément, Baker & McIntyre 2003, 198–199). He seurasivat tilannetta alakoulussa päivittäin ja yläkoulussa viikoittain. Lisäksi opettajat ohjasivat paljon niitä toimintoja, joita ryhmässä oli ja sitä, kuinka maahanmuuttajaoppilaat osallistettiin näihin toimintoihin. Opettaja osallistui omin toimin lapsen ohjaamiseen sen yhteisön pariin, jossa hän uskoi tälle olevan avaimia yhteisön jäsenyyteen. (Handley ym. 2006, 645.) Tätä toimintaa myös havainnoin tutkimuksen kuluessa.

Opettajien haastattelu alku- ja loppuarvioinnin yhteydessä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu ja teemoiteltu vastaavin teemoin kuin tutkimushenkilöinä olleiden maahanmuuttajaoppilaiden haastattelut. Kysymykset olivat kaikille opettajille samat, mutta kysymyksiä oli vähemmän kuin maahanmuuttajaoppilailta. Oletuksena oli, että saadessaan oppilaiden tavoin vastata omin sanoin opettajat kertovat teemoista huomattavasti laajemmin kuin kieltä vasta opettelevat oppilaat. (Ks. esim. Eskola & Suoranta 2014, 87.)

Haastatteluissa tiedustelin maahanmuuttajien osallisuuden kehittymistä yhteisen toiminnan, jaetun mielenkiinnon ja yhteisen ongelmanratkaisun näkökulmista (Lave & Wenger 1991). Annoin kuitenkin kaikille vapauden käsitellä teemoja siinä laajuudessa, missä he kokivat ne tärkeiksi. Kukin opettaja oli kokenut tilanteet eri tavalla, ja he antoivat niille merkityksiä itse valitsemallaan laajuudella. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48.) Kaikki Laven ja Wengerin (1991) teorian mukaiset teemat tulivat käsitellyiksi kaikkien kanssa. Lisäksi keskustelimme funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen pohjalta tutkimushenkilöiden vuorovaikutuksesta ja maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen käytöstä.

Havaintopäiväkirja

Osallistuva havainnointi oli aineistonkeruumenetelmänä koko tutkimuksen ajan oppitunneilla, samanaikaisopetuksessa, välitunneilla ja muissa koulun tilanteissa. Osallistuva havainnointi erotetaan havainnoinnista käsitteenä siten, että osallistuva havainnoija osallistuu tutkimushenkilöiden päivittäiseen elämään toisin kuin ulkopuolinen havainnoija, joka vain käy suorittamassa havainnointia ja poistuu tutkimuspaikalta. Osallistuva havainnoija havainnoi, on vuorovaikutuksessa tutkimusyhteisössä, kirjoittaa näkemästään ja keskusteluista muistiinpanoja sekä analysoi saamaansa dataa tutkimuksen aikana. (Törrönen 1999, 221–223; Vilka 2006, 44–45.) Havainnoijan rooli saattaa vaihdella ryhmän täysjäsenestä ulkopuoliseen tutkimushenkilöiden elämään osallistuvaan havainnoijaan (Törrönen 1999, 223). Olin tutkimusyhteisön täysjäsenen yhtenä opettajista, mutta yhdessäkään luokassa en ollut ryhmän jäsen vaan hiukan ulkopuolinen toinen opettaja samanaikaisopettajan roolissa. Ainoastaan luokassa, jossa toimin varaluokanvalvojana, voin sanoa kuuluneeni jollakin tasolla luokan toimintayhteisöön. Tutkittavaan kouluyhteisöön kuuluminen oli havainnointia keskeisesti helpottava tekijä, sillä ihmiset eivät muuttaneet käyttäytymistä vuokseni. (Emerson, Fretz & Shaw 2011, 24.)

Kirjoitin havaintopäiväkirjaan koko lukuvuoden ajan havaintoja osallisuuden kehityksestä ja interventioista. Osallistuva havainnointi soveltuu hyvin menetelmäksi tämänkaltaisissa tutkimuksissa, joissa ihmisiä tutkitaan pidempi ajanjakso heidän luonnollisissa ympäristöissään ja pyritään ymmärtämään heidän kokemuseräistä maailmaansa. Kuten todettua, tässä tutki-

muksessa havainnointiaineisto on rinnakkaisaineisto tutkimushenkilöiden haastatteluille. Se tukee ja täydentää haastatteluissa saatua informaatiota. (Vähämäki & Paalumäki 2011, 102.) Havainnointiaineisto auttoi haastatteluissa kysymään sellaisia asioita, joita tutkittavat eivät esimerkiksi kielellisten vaikeuksia vuoksi olisi ottaneet esille haastattelussa (Greene & Hill 2009, 5; Hirsjärvi & Hurme 2011, 39). Vastavuoroisesti haastattelu oli suhteellisen pitkäaikaisessa kehittämistutkimuksessa keino pysäyttää tilanne, selventää ja syventää kenttätyössä syntyneitä havaintoja (Huovinen & Rovio 2010, 109) sekä arvioida edistymistä (Kiviniemi 2015, 228).

Havainnointiaineiston kerääminen design-tutkimuksessa on hyvin tavallista (Andersson & Shattuck 2012, 17). Lisäksi jatkuva (osallistuva) havainnointi on todettu hyvin soveltuvaksi menetelmäksi tutkittaessa lapsia (Niiranen 1999, 245). Jatkuvasta havainnoinnista puhutaan, kun lasta seurataan pidempään, kuten tässä tutkimuksessa, jossa seuraaminen kesti kahdeksan kuukautta (Niiranen 1999, 244). Tässä tutkimuksessa havainnoin päivittäin muun muassa tutkimukseen liittyviä keskusteluja sekä tutkimushenkilöiden vuorovaikutusta erilaisissa tilanteissa. Havainnot kirjoitin havaintopäiväkirjaani, johon kirjasin muistiin tärkeitä tunteita tapahtumia välitunneilta ja oppitunneilta. Välillä tutkimuksen pituuden vuoksi oli muistutettava itseään muistiinkirjoittamisen tärkeydestä, sillä ajan mittaan tapahtumien toistuessa havaintoihin turtui. (Emerson, Fretz & Shaw 2011, 24, 31.) Lisäksi opettajuus vei huomion ajoittain pois tutkimuksellisesti merkittävistä tapahtumista. Epäilemättä tästä syystä osa havainnoista vuoden ajalta on jäänyt kirjoittamatta muistiin, minkä takia on jälleen todettava, että monimenetelmäisyys on yksi keskeisistä tämän tutkimuksen luotettavuutta lisäävistä tekijöistä (Andersson & Shattuck 2012, 17; Tuomi & Sarajärvi 2013, 144–145).

Havaintojen lisäksi kirjasin merkintöjä tutkimuksen etenemisestä sekä tunnelmista ja vaikutelmista, jotka kaikki veivät prosessia jollakin lailla eteenpäin (Aarnos 2001, 146; Emerson, Fretz & Shaw 2011 32–33). Eriyisesti omien tunnelmien kirjoittaminen muistiin tuntui aluksi vaikealta ja vähäpätöiseltä, mutta tarkasteltuani aineistoa kokonaisuutena, ne antoivat hyvän kuvan siitä, miltä tilanteet vaikuttivat, ja autoivat muistamaan tapahtumia. Vaikutelmia sen sijaan oli helpompaa kirjoittaa – tosin niitä kerätessä ja tulkitessa oli olennaista, ettei tulkinnut tilanteita liiaksi omien arvojen

ja kokemusten näkökulmasta ja täten luonut tutkimushenkilöille sellaisia kokemuksia, joita toivoisi näiden kokeneen. (Emerson, Fretz & Shaw 2011, 32.) Tämä oli haaste erityisesti tutkittaessa henkilöitä, joilla on erilainen kulttuuritausta kuin itselläni, sillä heidän eleensä ja ilmeensä tilanteissa olivat joskus vaikeasti tulkittavia. Toisaalta tämä myös helpotti havainnointia, sillä hätäisten tulkintojen sijaan kirjasin havaintomuistiinpanoihin sen, mitä näin ja kuulin. (Emerson, Fretz & Shaw 2011, 24, 26, 33.)

Vaikka havainnointi ja havaintomuistiinpanojen kerääminen olivat eittämättä tutkimuksen haastavin osa, kirjoitin päiväkirjaa kuitenkin hyvin tunnollisesti ja keräsin muistiin kaikki havainnot, vaikka ne eivät olisi siinä hetkessä tuntuneet merkityksellisiltä. Ymmärsin, että niiden arvo voi hahmottua vasta, kun käsittelen aineistoa kokonaisuutena, jolloin aineistosta voi nostaa esiin tutkimustehtäviä, joita ei ole alussa hahmotettu (Kiviniemi 1999, 68; McNiff 2013, 66). Kirjasin havaintopäiväkirjan merkinnät pääsääntöisesti käsin välitunneilla ja päivän päätteeksi. Tavoitteeni oli kirjoittaa merkinnät heti tilaisuuden tullen välituntisin, mutta hyvin usein opettajuus vei niin paljon aikaa, että kirjasin havainnot, vaikutelmat ja tunnelmat pidemmäksi tekstiksi tilanteissa tehtyjen lyhyiden muistiinpanojen perusteella vasta opetustuntien päätyttyä. Osan havainnoista, kuten esimerkiksi interventioihin liittyvät muistiinpanot, kirjoitin päivän päätteeksi sähköiseen muotoon tilanteessa tehtyjen nopeiden ranskalaisin viivoin kirjattujen huomioiden pohjalta. Päivittäiset havainnot muutin sähköiseen muotoon tutkimuksen päätyttyä järjestäessäni aineistoa. (Huovinen & Rovio 2010, 107–108.)

Silmänvaraisen havainnoinnin lisäksi käytin myös videoavusteista havainnointia alku- ja loppuarvioinnissa maahanmuuttajaoppilaiden haastatteluissa sekä ”Minä ja meidän luokka” -piirrostehtävässä pienimpien oppilaiden luokassa. Erityisesti piirrostilanteessa havainnoiminen olisi ollut vaativaa, ja pelkkä silmänvarainen havainnointi ei olisi täyttänyt objektiivisuuden, validiuden, toistettavuuden ja reliiabiisuuden vaatimuksia (Hirsjärvi & Hurme 1988, 18). Kieli- ja kulttuurigalleriasta puolestaan otin kuvallista havaintomateriaalia still-kuvina. Kuviin tallensin näyttelyn asettelua ja kuvataulut. Ihmisiä en kuvannut. Valokuva- ja videomateriaali toimivat havainnointiaineistossa muistamisen ja näkemisen tukena (Grönfors 1982, 141).

5.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysissä tavoitteena on luoda usein määrällisesti laajaan aineistoon selkeyttä. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto ja siten kasvattaman aineiston informaatioarvoa tekemällä siitä selkeämpää. (Eskola & Suoranta 2014, 138.) Tämän tutkimuksen aineistoa analysoin sisällönanalyysimenetelmällä, joka on paitsi metodi myös erilaisiin analyysikokonaisuuksiin sopiva väljä teoreettinen viitekehys, jonka avulla laaja aineisto on mahdollista käsitellä hallittavaan muotoon. Se mahdollisti laadullisen aineiston tarkastelun monipuolisesti. (Krippendorff 2004, 17; Weber 1990, 9, 13.)

Sisällönanalyysi on hyvin yleinen valinta analysoitaessa verbaalisia aineistoja (Jyrhämä 2004, 223) ja käyttökelpoinen sosiaalista vuorovaikutusta analysoivissa tutkimuksissa (Weber 1990, 9). Sovelsin sisällönanalyysiä sekä haastattelu- että havainnointiaineistoihin ja myös kirjalliseen aineistoon. Suurempi painoarvo analyysissä oli haastattelu- ja havainnointiaineistolla. Kirjallinen aineisto tuki näitä aineistoja. Sisällönanalyysi on soveltuva menetelmä molempiin, havaintojen tulkittamiseen ja haastattelujen tarkasteluun (Hirsjärvi & Hurme 2011, 137, 144; Niiranen 1999, 251).

Sisällönanalyysiä voi toteuttaa induktiivisesti eli aineistolähtöisesti yksityisestä yleiseen edeten, deduktiivisesti eli teorialähtöisesti yleisestä yksityiseen edeten tai abduktiivisesti teoreettisten johtoajatusten ohjaamana teorialähtöisesti (Puusa 2011, 120; Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Analyysinä se kietoutuu tulkintaan ja perustuu päättelyyn. Käytännön menetelmän se on keino jäsentää empiiristä aineistoa tulkintaa varten. Sisällönanalyysin tavoitteena on auttaa järjestämään aineisto tiiviiseen muotoon, jotta aineiston informaatioarvo lisääntyisi. (Weber 1990, 9–10.)

Tässä tutkimuksessa etenin analyysissä Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teorian johtoajatusten ohjaamana eli abduktiivisesti. Täysin teorialähtöinen analyysi ei ollut, sillä osin sisällönanalyysin yksiköt nousivat myös aineistosta. Tilastollista esittämistapaa en harkinnut tutkimushenkilöiden vähyyden vuoksi, mutta lukuja käytän kuitenkin tulososiossa havainnollistamaan määriä ja ilmiöiden yleisyyttä tutkimushenkilöiden joukossa. (Ks. myös Syrjäläinen 1994, 90.)

Valitsipa minkä tien tahansa, ennen varsinaista aineiston analyysyä aineistoon on tutustuttava perusteellisesti. Lopullisen analyysin onnistuminen riippuu muun muassa paljolti siitä, kuinka hyvin tutkija tuntee aineistonsa. Toinen merkittävä onnistumisen tausta on luokitusyksikön valinta eli sen seikan päättäminen, mikä on pienin luokiteltava tekijä. (Jyrhämä 2004, 223, 225.) Tämän tutkimuksen analyysissä noudatin seuraavia vaiheita: 1) aineiston sisäistäminen ja teoretisointi 2) analyysiyksikön valinta, 3) aineiston pelkistäminen, 4) tutkimustehtävän ja käsitteiden täsmennys, 5) aineiston kategorisointi, 6) ilmiöiden laajuuden toteaminen, poikkeusten toteaminen ja luokituksen tarkistaminen sekä 7) johtopäätökset ja tulkinta. Nämä vaiheet esiintyivät monin paikoin samanaikaisesti, ja tulkintaa tapahtui koko prosessin ajan. (Syrjäläinen 1994, 90; ks. myös Metsämuuronen 2006, 124–127; Niiranen 1999, 250–251; Weber 1990, 12, 37.)

Varsinaisen analyysin aloitin siis lukemalla ja järjestämällä aineiston. Tässä vaiheessa tarkistin, että koko aineisto oli tallessa eikä siinä ollut puutteita. Tämän jälkeen järjestin aineiston, mihin liittyi myös tiedon tallentaminen litteroimalla aineisto ja muuntamalla käsin kirjoitetut dokumentit sähköiseen muotoon. (Puusa 2011, 120.) Järjestellyn aineiston koodasin ja teemoittelin Laven ja Wengerin (1991) teorian pohjalta. Tein järjestellylle aineistolle poikkiaineistollisen värikoodauksen sen mukaan, minkälaisista Laven ja Wengerin (1991) teorian mukaista osallisuutta aineistopätkissä ilmeni (Ruusuvoori, Nikader & Hyvärinen 2010, 21). Lisäksi etsin aineistopätkät, joissa ilmeni joitakin suomen kielen käyttöön viittaavia funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaisia kontaktitilanteita. Koodatun aineiston asetin ilman karsintaa teemoiteltuihin luokkiin: yhteistoiminnalliseen osallisuuteen, mielenkiintoon perustuvaan osallisuuteen ja yhteiseen ongelmanratkaisuun perustuvaan osallisuuteen. Lisäksi erittelin kielen käyttöön viittaavat pätkät omaksi tiedostokseen. Näin aineisto selkeytyi huomattavasti. (Ruusuvoori, Nikader & Hyvärinen 2010, 23–24.)

Aineiston teemoittelu on Eskolan ja Suorannan (2014, 177, 179) mukaan sopiva analyysimenetelmä juuri silloin, kun tutkimuksessa empirian ja teorian vuorovaikutus on tiivis ja kun ratkaistavana on jokin käytännöllinen ongelma. Tällöin aineistosta voi poimia käytännöllisen ongelman kannalta keskeistä informaatiota. Tosin tällöin tehdään myös valinta siitä, mitä tutkimukseen ei oteta mukaan. Olennaista tällöin on se, että rajausta perustellaan ja että

perustelut voidaan johtaa tutkimuskysymyksistä. (Ruusu vuori, Nikader & Hyvärinen 2010, 15.)

Koodauksen ja teemoittelun jälkeen aloin tarkastella aineistoa tutkimuskysymyksien näkökulmista ja käydä vuoropuhelua aineiston kanssa. Aineistosta alkoi nousta esiin osallisuuden ilmenemistä sekä kielitaidon ja osallisuuden yhteyttä kuvaavien pätkien ohella osallisuutta edistäviin käytäntöihin ja osallisuuden esteisiin liittyviä lauseita, jotka poimin ja järjestelin ryhmittäin. Tällöin tutkimustehtävän alaongelmat hioutuivat lopulliseen muotoonsa. (Eskola & Suoranta 2014, 153, 157; Ruusu vuori, Nikader & Hyvärinen 2014, 15.) Alaongelmien pohjalta muodostin uudet taulukot, jotka vastasivat uudelleenmuotoiltuihin kysymyksiin. Jaottelin teorian mukaan koodatut aineisto-osat taulukoihin sen mukaan, mihin tutkimuskysymykseen ne vastasivat ja minkä intervention yhteydessä ne olivat tulleet ilmi. Lopulta koko aineisto oli taulukoitu (LIITE 27).

Kun olin tehnyt tämän ensimmäisen temaattisen analyysin eli jonkinlainen raaka-analyysin, siirryin varsinaiseen sisällönanalyysiin. Tässä tutkimuksessa se tarkoitti sitä, että aloin tarkastella aineistoa yhtäläisyyksiä ja eroja etsien, eritellen ja tiivistäen. Näin pyrin löytämään osallisuuden ilmenemisestä edelleen tiivistetymmän kuvauksen. (Miles & Huberman 1994, 183–184.) Lopuksi etenin johtopäätösten tekemiseen ja tarkistukseen eli aineiston tulkintaan (Eskola & Suoranta 2014, 175–179; Miles & Huberman 1994, 10–12). Tutkimus ei siis ollut valmis siinä vaiheessa, kun aineisto oli analysoitu. Toki aineiston kuvailu on analyysin perusta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 144), mutta vaikka se oli laaja prosessi, se ei tehnyt työstäni tutkimusta ilman tulkintaa ja selittämistä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 144; Puusa 2011, 123). Usein sisällönanalyysillä tehtyjä tutkimuksia kritisoidaan keskeneräisyydestä: tutkija saattaa kuvata aineiston hyvinkin tarkasti, mutta ei kykene tekemään siitä johtopäätöksiä, vaan esittää pelkästään järjestetyn aineiston tuloksina (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105). Tässä tutkimuksessa esittelen aineiston analyysiä ja tulkintojani tulosluvussa 6 sekä niiden pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä luvussa 7.

5.5 Eettiset ratkaisut tässä tutkimuksessa

Lapsitutkimus eroaa aikuistutkimuksesta, sillä vaikka tutkimuksen silmissä lasta pidettäisiin ajattelevana aktiivisena toimijana, hän ei kuitenkaan ole samassa asemassa kuin aikuinen (ks. esim. Christensen & Prout 2009, 43; Mäkelä 2010, 69). Ensinnäkin perinteisesti lapsi määritellään toimijuudestaan huolimatta kuitenkin tietyllä tapaa haavoittuvaksi yksilöksi, jota tulee eettisyyden nimissä suojella. Toiseksi tästä haavoittuvuudesta ja marginaalisesta asemasta johtuen lasten ajatellaan tarvitsevan erityistä huomiota, jotta epäsuhta lasten ja aikuisten välisissä valtasuhteissa korjaantuisi. Nämä kaksi näkökulmaa puoltavat lapsitutkimuksen erityislaatuisuutta ja asettavat vaatimuksia eettisyydelle. (Christensen & Prout 2002, 477–478; Hill 2009, 59; Strandell 2010, 92; Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 16.)

Ensimmäinen eettinen haaste tässä tutkimuksessa oli ensisijaisten tutkimushenkilöiden valinta, sillä tutkimushenkilöinä olleita maahanmuuttajaoppilaita oli verrattain vähän (N=10). Lisäksi he olivat maahanmuuttajia eli jokseenkin tunnistettava vähemmistö koulussaan. Tutkimusjoukon tuli olla mahdollisimman edustava mutta kuitenkin sillä tavalla valittu, että tutkimushenkilöiden anonymiteetin säilyminen voitiin taata (Nieminen 2010, 37). Ratkaisin haasteen niin, että valitsin yhteistyössä koulun rehtorin kanssa tutkimusluokiksi sellaisia luokkia, joissa kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia oli useampia. Näin tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat eivät joutuneet erityisen huomion kohteeksi siinä vaiheessa, kun esittelin tutkimusta luokalle ja heidän huoltajilleen. Tutkimukseen osallistuneilta luokanopettajilta ja -valvojilta anoin lisäksi eettisistä syistä suullisen suostumuksen tutkimukseen ja kutsuin heidät tutkimuskumppaneikseni. Oppilailta anottu lupa oli kirjallinen.

Toinen eettinen haaste oli informoida tutkimushenkilöitä tutkimuksesta selkeällä ja ymmärrettävällä ikätason ja kielitaidon huomioivalla kielellä. Tutkimushenkilöiden tuli ymmärtää, mistä tutkimuksessa oli kysymys ennen kuin he suostuivat siihen. Lisäksi, kun kyseessä olivat alaikäiset lapset, vaadittiin huoltajien suostumus tutkimukseen. Pysin täyttämään nämä eettiset vaateet siten, että selostin tutkimuksen tutkimuslupa-asiakirjassa yksityiskohtaisesti, minkä lisäksi kerroin tutkimuksesta tutkimusluokissa oppilaille ennen lupa-asiakirjan jakamista. Kehotin oppilaita perehtymään asiakirjaan tarkemmin

kotona huoltajiensa kanssa. Kysyin tutkimuslupa-asiakirjassa suostumusta tutkimukseen sekä aikuiselta että lapselta, sillä halusin korostaa sitä, että lapset kutsutaan tutkimuskumppaneiksi eikä tutkimuskohteiksi (Strandell 2010, 93). Tämä oli myös yksi tapa edistää oppilaiden osallisuutta (ks. myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 34). Näin toimien pyrin myös noudattamaan eettisen symmetrian periaatetta eli painotin aikuisten ja lasten kohtelemista samalla tavalla (Christensen & Prout 2002, 478).

Kutsuessani maahanmuuttajaoppilaita tutkimushenkilöiksi minun oli oltava erityisen tarkka kielellisessä ilmaisussani osana eettisiä vaatimuksia. Kieltä harjoittelevat mielletään tutkimuksen piirissä yhtä lailla haavoittuviksi kuin lapsetkin. Paitsi että kielen ymmärrys on heille haastavaa, kunnioitus auktoriteetteja, kuten tutkijoita, kohtaan voi vaikuttaa vastaamiseen. Toisaalta tällöin myös heidän voimauttamisensa ja siten osallisuutensa lisääminen heitä kuuntelemalla oli olennaista. (Thomas & Pettit 2016, 1–2, 8–10.)

Esittelin tutkimusta maahanmuuttajalapsille ensin selkosuomella kahdenkeskisessä kohtaamisessa ja sitten suomeksi luokkatilanteessa. Samassa tilanteessa tutkimuksesta saivat tietoa myös maahanmuuttajalasten luokkatoverit, joiden oikeus tiedon saamiseen oli luonnollisesti aivan yhtä tärkeä, sisälsihän tutkimus muun muassa osallistuvaa havainnointia (Törrönen 1999, 218). Informaation annon lisäksi jokainen maahanmuuttajaoppilas sai tietoa tutkimuksesta suomen lisäksi tarvittaessa omalla äidinkielellään joko tulkin tai vanhempiensa kääntämänä. Maahanmuuttajaoppilaiden vanhempia varten käänsin lupa-asiakirjan joko englanniksi tai esittelin sen tulkin välityksellä. Joillekin vanhemmille annoin sekä suomenkielisen että englanninkielisen tutkimuslupa-asiakirjan heidän sitä pyydettyään, ja he palauttivat omasta tahdostaan molemmat vahvistaakseen ymmärtäneensä asian. Kaikissa sellaisissa tapauksissa, joissa oli pienikin epäily siitä, että vanhemmat eivät esimerkiksi vähäisen koulutustaustan vuoksi ymmärtäneet, mistä tutkimuksessa oli kysymys, esittelin asiaa henkilökohtaisessa tapaamisessa, jossa olivat läsnä myös heidän tutkimushenkilöiksi kutsutut lapsensa. (Thomas & Pettit 2016, 2, 8.)

Kielenkäytön lisäksi lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa oli pohdittava myös lapsen asemaa tutkimuksessa. Lapsiin kohdistuva tutkimus sisältää usein vaatimuksia kuuliaisuudesta ja tottelevaisuudesta erityisesti ryhmätilan-

teessa, mikä voi olla ristiriidassa sen kanssa, että lapsella on oikeus kieltäytyä tutkimuksesta, mikäli hän ei halua osallistua. (Freeman & Mathison 2009, 72–73; Peltokorpi, Määttä & Uusiautti 2013, 31–32.) Tässä tutkimuksessa näitä tilanteita oli esimerkiksi alku- ja loppuarvioinnin yhteydessä, kun pyysin tutkimusluokkia kirjoittamaan aineita ja/tai piirtämään. Eettisesti toimivana tutkijana en voinut määrätä oppilaita tekemään mitään siitä huolimatta, että nämä olisivat suostuneet tutkimukseen. Oppilailla oli oikeus muuttaa mieltänsä, mikäli tunsivat olonsa epämukavaksi tutkimuksen edetessä. Kuitenkin tutkijana minun oli käytäydyttävä tutkimustilanteessa niin, että lapset ja nuoret eivät tunteneet olonsa turvattomaksi sen takia, etteivät tienneet, johtaako tilannetta joku vai ei. Näin ollen pyysin tutkimusluokkia kirjoittamaan ja/tai piirtämään, minkä jälkeen neuvottelin yksitellen niiden kanssa, jotka kieltäytyivät tekemästä tehtävää. (Freeman & Mathison 2009, 72–75; Hill 2009, 59; Ruoppila 1999, 38.) Tällaisia tapauksia ei ollut montaa, ja ne liittyivät usein koettuun kirjoitustaitoon, minkä vuoksi ensin kieltäytyneet päätyivät kaikissa tapauksissa lopulta kirjoittamaan esimerkiksi ranskalaisin viivoin tai vain piirtämään.

Alkuarvioinnin jälkeen valmistelin valitut metodit ja erityisesti haastattelut huolella, jotta tutkimushenkilöt ymmärsivät, mitä heitä pyydettiin tekemään. Lisäksi jokaisessa haastattelussa kävin maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän opettajiensa kanssa läpi tutkimuksen tavoitteen ja haastattelun tarkoituksen ennen haastattelun aloittamista. Tämä vaikutti paitsi lisäävän tutkimuksen eettisyyttä myös tutkimushenkilöiden ja heidän opettajiensa halukuutta osallistua tutkimukseen (Nieminen 2010, 37).

Tarvittaessa käänsin myös haastattelukysymysten avainsanoja maahanmuuttajaoppilaiden omalle kielelle haastattelutilanteessa. Tämä oli eettisyyden kannalta tärkeää, sillä kehittyvästä kielitaidosta huolimatta heillä oli oikeus saada vastata kysymyksiin itse ilman, että tutkijan ennako-oletukset vastauksesta häiritsivät heitä. Lisäksi tutkijana minun oli voitava saada sellaisia vastauksia, että olisi mahdollista esittää tutkimuksen tulokset yleisölle luotettavalla tavalla sekä mahdollisimman laajasti, läpinäkyvästi ja yksityiskohtaisesti ilman omia lisäyksiä. (Thomas 2009, 494.)

Kuitenkin kaikesta ennakkovalmistelusta huolimatta tulkintavirheiden vaara oli otettava huomioon, sillä reaktiivisuus haastatteluissa oli suuri. Lisäksi

käytössä oli kahden oppilaan kanssa Google Translate -ohjelma, jolla käänsin yksittäisiä sanoja. Tutkijana jouduin kielellisten haasteiden vuoksi paikoin johdattelemaan haastateltavaa aiheeseen tai kysymään useita kysymyksiä saadakseni selville asian, jota olin tiedustelemassa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 78–80.) Autoin haastateltavia, kun he joutuivat hakemaan sanaa tai ilmaisua. Haastateltavat eivät myöskään juurikaan varsinkaan tutkimuksen alkupuolella käyttäneet täydellisiä lauseita. Tällöin kontekstin tunteminen oli olennaista, mutta toisaalta siihen liittyi myös eettisiä haasteita. (Aaltonen & Leimumäki 2010, 140–141.) Näistä syistä haastatteluaineistoon ei tutkimuksessa luotettu ainoana aineistona. Kaiken kaikkiaan kieltä vasta opettelevien tutkimiseen ja erityisesti haastatteluun liittyi merkittävä eettinen vastuu (Thomas 2009, 494).

Tutkittavien maahanmuuttajalasten silmissä minulla oli tutkimuksen aikana sekä tutkijan että opettajan rooli (Morrow & Richards 1996, 93). Opettajuus oli vaihtelevista rooleista huolimatta ensisijainen tehtäväni. Tutkimus ei vienyt ryhmältä ohjaajaa missään vaiheessa, sillä useimmiten tutkimustyön tekeminen ajoittui samanaikaisopetukseen tai omien tuntieni ulkopuolelle sekä välituntiaikaan. Tällä tavoin huomioin sen, että tutkimus ei saa aiheuttaa lapselle tai nuorelle turvattomuuden tunnetta. (Peltokorpi, Määttä & Uusiautti 2013, 36, 38, 40.)

Tutkimushenkilöt tunsivat minut ennalta ensisijaisesti opettajana, mikä johti siihen, että he kommunikoiivat aluksi tietyllä tavalla siten, kuten opettajalle kommunikoidaan. He eivät käyttäytyneet siten kuin he olisivat käyttäytyneet, jos tutkija olisi ollut heille täysin vieras ihminen tai jos tutkija olisi ollut heille tuttu aikuinen mutta ei heidän opettajansa. (Freeman & Mathison 2009, 77; ks. myös Hill 2009, 63.) Opettajuus toi kommunikointiin tietyn eettiseen pohdintaan johtavan ulottuvuuden, sillä opettajan ja oppilaan suhde sisältää aina tietyllä tapaa oletuksia paitsi auktoriteettiasemasta ja tilanteen johtamisesta myös oikeiden vastausten tuottamisesta (Greene & Hill 2009, 9; Hill 2009, 63; Westcott & Littleton 2009, 153). Osasin ennakoita tämän ongelman jo ennen tutkimuksen alkamista ja pyrin ratkaisemaan sen monimutkaisella aineistonkeruulla. Esimerkiksi oppilaiden puhuessa haastatteluissa kieltä ja asioita, joita uskoivat minun haluavan kuulla, käytin hyväkseni muista lähteistä saatua tietoa. Tämän tiedon avulla osaisin kysyä heiltä sellaisia

kysymyksiä, joihin he vastaisivat totuudenmukaisesti (Wickstrom & Bendix 2000, 363; ks. myös Uusiautti & Määttä 2013, 21–22).

Koska tutkimus oli pitkä ja tutkimussuhde kehittyi rinnan opettaja-oppilassuhteiden kanssa, tutkimuksen aikana minulle muodostui tutkimushenkilöihin läheinen ja luottamuksellinen suhde. Se osaltaan sulatti auktoriteettiasemaa ja oikeiden vastausten vaatimisen illuusiota mutta toi mukanaan uuden eettisen ulottuvuuden (ks. myös esim. Leskisenoja 2016, 97–98). Usein lapsitutkimuksessa tutkimussuhteen ollessa pitkä lapset alkavat käyttää tutkimussuhdetta hyväksi ja tuovat tutkimushaastatteluisia esiin myös omia tarpeitaan ja huoliaan. Lasten tavoite voi olla vain purkaa tuntojaan tai yrittää vaikuttaa tilanteeseensa siten, että olosuhteet muuttuisivat toivotummiksi. (Freeman & Mathison 2009, 78–79; ks. myös Westcott & Littleton 2009, 153.) Näin kävi tässäkin tutkimuksessa. Näissä tilanteissa minun oli tutkijana tasapainoteltava oman tavoitteeni ja lapsitutkimuksen eettisten vaatimusten välillä niin, että lapsi tuli kuulluksi mutta toisaalta myös niin, että sain tutkimuskysymyksiin vastauksia (ks. myös esim. Freeman & Mathison 2009, 74). Olennaisinta näissäkin tilanteissa oli olla avoin, antaa lapselle tilaa ja taata turvallisuus, sillä pyysin haastattelutilanteissa heitä paljastamaan itsestään palan yksityistä minuuttaan toisin kuin kouluympäristössä yleensä, kun esillä on vain julkinen minä (Freeman & Mathison 2009, 79; ks. myös Leskisenoja 2016, 97–98).

Kiteytetysti eettisessä lapsitutkimuksessa olennaisinta on, että tutkija tunnustaa lapset toimijoina ja antaa heidän toimia, kuuntelee heidän kysymyksiään, on joustava ja avoin sekä valmis selittämään ja keskustelemaan tutkimukseen liittyvistä seikoista ja ottamaan huomioon lapsen näkökulman (Freeman & Mathison 2009, 74; Uusiautti & Määttä 2013, 23). Traditionaaliset kriteerit tulosten luotettavuudesta ovat joka tapauksessa lapsiin ja erityisesti toista kieltä opetteleviin lapsiin kohdistuvassa laadullisessa tutkimuksessa aina problemaattisia (Uusiautti & Määttä 2013).

Tämän tutkimuksen tuloksilla ei voida saada yleistettäviä tai yleispäteviä tietoja tutkimusjoukon pienuuden vuoksi. Vähäisen määrän vuoksi oppilaita ei myöskään voi yksilöidä siten, että kerrottaisiin esimerkiksi heidän lähtömaansa, ikänsä ja sukupuolensa. Tällöin oppilaat olisivat helposti tunnistettavissa, sillä Rovaniemen ja erityisesti tutkimuskoulun maahanmuutta-

jamäärät ovat suhteellisen pienet. Tutkitut maahanmuuttajat ovat käytetyistä koodista (L1–L10) huolimatta yksilöitä, eikä tutkimuksen tarkoitus ole antaa kuvaa heistä yhtenäisenä joukkona. On kuitenkin muistettava, että maahanmuuttajuudesta huolimatta he ovat kaikki ensisijaisesti lapsia. Näin ollen he ovat myös haavoittuvassa asemassa olevia, eikä tutkimus saa tuottaa vahinkoa heille tai vaarantaa heidän anonymiteettiään. (Christensen & Prout 2002, 477–478.) Myös liitteistä on poistettu synnyinmaahan tai muuhun henkilökohtaiseen elämään liittyviä tietoja, joista tutkimushenkilöt olisi ollut mahdollista tunnistaa.

Kaiken kaikkiaan, vaikka yleistettäviä tietoja ei ole mahdollista tavoittaa, voidaan kuitenkin saada kuva tutkimuskohteesta ja osaltaan voimaannuttaa ja osallistaa maahanmuuttajalapsia tuomalla esiin heidän näkökulmansa asioihin. Se edellytti kuitenkin jo edellä mainituista syistä aineiston analyysin yhteydessä sitä, että pyrin kaikki eettiset näkökulmat huomioiden esittelemään saadun aineiston sellaisella tarkkuudella, josta lukijan on mahdollista nähdä, kuinka aineistosta tehdyt tulkinnat on tehty. (Docket, Einarsdottir & Perry 2009.)

6 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia. Luvussa 6.1 kerron alkuarvioinnin pohjalta osallisuuden lähtötilanteesta. Luvussa 6.2 puolestaan vastaan toiseen ja kolmanteen alakysymykseeni. Luvussa 6.3 kuvaan neljännen ja viidennen alakysymyksen antamia tuloksia.

6.1 Osallisuuden lähtötilanne

Suurin osa tutkimushenkilöinä olleista maahanmuuttajaoppilaista oli aloittanut koulunkäynnin itselleen uudessa luokassa elokuussa. Alkuarviointi ja kuukauden mittainen alkuhavainnointi osoittivat, että lokakuun lopussa maahanmuuttajaoppilaiden saavuttama osallisuus oli melko vähäistä.

Lokakuun puolivälissä tehdyn alkuarvioinnin piirrostoita analysoidessani huomasin, että maahanmuuttajaoppilaiden kuvaa ei ollut yhdessäkään kahden luokan piirtämässä alkuarviointipiirroksessa (ks. esimerkki alkuarviointipiirroksesta kuvassa 1). Tosin viidessä piirroksessa oli kuvattu koko luokka pulpetteina ja mainittu myös tutkimushenkilöiden nimi (L8, L9 ja L10 yhdessä piirroksessa; L5, L6 ja L7 neljässä piirroksessa).

Itse piirtämistilanteessa pienistä tutkimushenkilöistä yksi (L10) piirsi piirrosta täysin yksin ja kaksi (L8, L9) istui aluksi jonkin ryhmän lähellä mutta siirtyi lopulta kauemmaksi, kun ei päässyt mukaan piirrosten lomassa käytyyn keskusteluun. Esimerkki maahanmuuttajatutkimushenkilön piirtämästä alkuarviointikuvasta on kuvassa 2.



Kuva 1 Alkuarviointipiirros: "Minä, Q ja I kiipeilytelineessä välitunneilla"



Kuva 2 Alkuarviointipiirros L10: "Minä välitunnilla"

Aineita tarkastellessani puolestaan havaitsin, että kolmen isojen luokkien kirjottamista aineista vain neljässä aineessa oli mainittu tutkimushenkilön nimi (L3 kaksi kertaa, L2 ja L1 kerran).

Tunnilla teen töitä O:n, K:n, E:n ja L3:n kanssa. (Alkuarviointiaine J)

Pienten ainekirjoitusten ja piirrosten yhdistelmissä neljässä aineessa oli tutkimushenkilön nimi (L5 kolme kertaa, L7 ja L6 kerran) kysyttäessä keneen luokan oppilaista haluaisi tutustua paremmin lukuvuoden kuluessa.

Haluaisin tutustua L5:aan ja L6:aan. (Alkuarviointiaine Å)

Viidessä tuotoksessa oli maininta siitä, että kirjoittaja haluaisi tutustua kaikkiin luokkatovereihin paremmin. Vain yhdessä aineessa oli maahanmuuttajalapsen nimi (L7) mainittu kysyttäessä, kenen ystävä on tutkimuksen alkaessa.

Olen saanut uudeksi ystäväksi L7:n. (Alkuarviointiaine S)

Alkuarvioinnissa, alkuhaastatteluissa ja havainnoinnin pohjalta huomasin, että nopeimmin osallisuus oli alkanut kehittyä jaetun mielenkiinnon kohteen pohjalta. Esimerkki tällaisesta tilanteesta oli välituntijalkapallo, jonka ansiosta lähes puolet tutkimushenkilöistä (L7, L4, L9, L10) oli saanut jonkinasteista osallisuutta jossakin ryhmässä. Sen sijaan osallisuutta omassa luokassa ja ohjatuissa tilanteissa vaikutti olevan haastavampaa saavuttaa.

6.2 Osallisuuden ilmeneminen interventioden aikana

Toisen alakysymyksen tarkoitus oli kuvata, kuinka osallisuus edistyi interventioden myötä tutkimusvuoden aikana. Kolmas alakysymys ohjasi tarkastelemaan sitä, minkälaisia esteitä osallisuuden edistymisessä havaittiin interventioden yhteydessä.

6.2.1 Yhteistyö alkaa vierekkäin istumisesta

Käynnistin tutkimuksen ensimmäisen istumajärjestysintervention heti alkuarvioinnin jälkeen siten, että tutkimushenkilöt saivat esittää toiveita vierustoveristaan ensin marraskuun ja toistamiseen vielä helmikuun istumajärjestykseen. Intervention tarkoitus oli saada joskus pitkäksikin muotoutuva

osallisuuden prosessi käyntiin. Intervention pitkittäisluonne puolestaan palveli osallisuuden prosessia: oppilailla oli aikaa tarkkailla ympäristöään ja etsiä avainhenkilöitä.

Intervention toimivuutta tarkastelin väli- ja loppuarviointihaastatteluissa sekä havainnoiden. Väliarviointihaastatteluissa neljä oppilasta (L3, L6, L7, L8) mainitsi, että piti valinnanmahdollisuutta hyvänä, yksi (L2) oli epävarma ja yhden (L1) mielestä vierustoverilla ei ollut mitään merkitystä. Tämän oppilaan kanssa muodostin istumajärjestyksen yhteistyössä luokanvalvojan ehdotuksen ja omien havaintojeni pohjalta siten, että oppilaan lähelle sijoitettiin oppilaita, joiden kanssa hänen oli nähty olevan tekemisissä. Loput (L4, L5, L9, L10) eivät osanneet väliarviointivaiheessa arvioida istumatoverin merkitystä. Heistä kaksi (L5, L9) esitti toiveen marraskuussa vielä tulkin välityksellä. Tosin toinen (L9) ilmoitti, ettei halua toivoa, kenties siksi, ettei hän vasta maahan saapuneena vielä tuntenut muita oppilaita. Hänen istumapaikkansa marraskuussa valikoitui sillä perusteella, että toinen tutkimushenkilö (L10) halusi hänet viereensä. Intervention myötä kaikki tutkimushenkilöt saivat lähelleen oppilaan, josta pitivät, josta olivat kiinnostuneita tai joka piti samoista asioista.

T: -- onko niistä ollu apua, ko sie oot saanut ite valita, kenen kans istut ja kenen kans tekkee töitä? Nii onko siitä ollu apua, että on sit saanu kavereita?

L6: ((mieltii)) Mutta kiva kui.

T: Kiva, ko saa vaikuttaa?

L6: Nii, ja ku mä tykkää hänen tehä, hän tykkää minua ja pelata ja -- Niistä mä tykkää heidän kanssa pelata mutta keskustelua ja sitten -- Tietoja enemmän häneltä.

T: Nii justiin, ett onko hyvä, jos saa ite valita, kenen lähellä saa olla? Ni sitte o helpompi?

L6: Mmm. Nii nii. (Loppuhaastattelu L6)

T: -- No kenen kans eniten puhut tunnilla?

L4: D.

T: D.

L4: D ja W

T: -- Onko niitten kans kivointa tehä töitä sitte, W ja D?

L4: Ai mitä?

T: -- onko mukavaa, jos saat valita parit, että son W ja D on kiva? Miksi niitten kans on hyvä?

L4: Koska kaks kanssa mennään.

T: Niin, te pelaatte paljon yhdessä ja tunnet hyvin. (Alkuhaastattelu L4)

Interventiossa toteutui se vaatimus, että osallisuuden on pohjauttava yksilön omaan haluun osallistua toimintaan vertaistensa kanssa. Osallisuutta edisti jo valinnanmahdollisuuden tarjoaminen: tutkimushenkilöt pääsivät vaikuttamaan omaan ympäristöönsä, mikä lieneekin yksi merkittävä syy siihen, että interventio vaikutti onnistuneelta ja tutkimushenkilöt suhtautuivat siihen innostuneesti.

Opettajat pitivät pääsääntöisesti oppilaiden vierustoverivalintoja yllättävinä mutta suhtautuivat niihin avoimesti. He ilmaisivat poikkeuksetta haastateltaessa, että tutkimushenkilöiden osallisuus tutkimuksen alkaessa oli aika vähäinen. Joissakin luokissa istumajärjestysintervention aikataulu ei ollut aivan identtinen muiden tutkimusluokkien kanssa. Kaikissa luokissa opettajat kuitenkin toteuttivat tutkimushenkilöiden toiveet.

--varsinki semmosia, joilla on jotaki erityistä tarvetta niinku -- saaha sitä kaveripiiriä laajemmaksi, ni iliman muuta, et jotenki ne oppilaan näkemykset on ollu hyvin eriäviä, mitä ite on aatellu. (Loppuhaastattelu OPE4)

Joissakin luokissa maahanmuuttajaoppilaat (L2, L3) toivoivat vierelleen enemmän kuin yhden henkilön tai yhden kuukauden sijaan valitun henkilön vieressä istuttiin kaksi kuukautta (L8, L9, L10), mistä ei tietenkään ollut haittaa. Käytännön haasteita sen sijaan paikan vaihdolle toivat opettajien poissaolot, pulpettien kokoero tai luokan työrauhaongelmat. Näistä syistä valittu henkilö ei aina istunut tutkimushenkilön vieressä, vaan saattoi olla myös takana tai edessä (esim. L1, L6, L8). Tämä ei kuitenkaan näyttänyt haittaavan tutkimushenkilöitä. He olivat itse valinneet toverin, ja heillä oli halukkuus lähestyä tätä, vaikka tämä ei olisi ihan vieressä ollutkaan. Tämä on

osoitus valmiuden, aktiivisuuden ja halukkuuden, kieltä opettelevilla erityisesti kommunikointihalukkuuden, merkityksestä osallisuuden tavoittelussa. Saadessaan itse valita, ketä lähestyvät ja milloin, tutkimushenkilöt uskalsivat käyttää suomen kieltä rohkeasti ja työskennellä toimintayhteisöön päästäkseen.

Ennen koulun alkua L8 ja Q juttelevat. L8 tekee aloitteen: hän kääntyy tuolillaan väärinpäin ja alkaa jutella Q:lle. Q juttelee takaisin. (Havaintopäiväkirja 13.4.2015)

-- olen havainnut L10:n juttelevan myös A:n kanssa joskus nyt, kun A istuu hänen edessään. (Havaintopäiväkirja 21.4.2015)

Havaintojen ja haastattelujen perusteella huomasi kaikkien tutkimushenkilöiden lähestyneen valittua vierustoveriaan. Kontaktitapahtumien myötä osallisuus näytti edistyvän. Tutkimushenkilöt muun muassa keskustelivat valitun toverin kanssa, tekivät tämän kanssa yhteistyötä tunnilla tai viettivät välitunteja yhdessä esimerkiksi seisokseen, jalkapalloa pelaten tai välituntileikeissä. Tutkimushenkilöistä kahdeksan (L1, L2, L3, L5, L7, L8, L9, L10) kertoi väliarviointihaastattelussa joskus jutelleensa tunnilla valitulle vierustoverille ja neljä (L2, L3, L8, L2) kertoi kysyneensä vierustoverilta tarvittaessa apua eli muodostaneensa jonkinlaisen osaa-oppia-suhteen tämän kanssa.

T: -- kenen vieressä sie nyt istut? Sulla oli monta toivetta. Ketä sulla tuli? -- Sulla oli siinä ainaki P ja?

L2: I

T: I

L2: L3

T: Nii, se tuli sinne taakse.

L2: Joo.

T: Joo, no sitte taisi olla.

L2: Ööö, D.

T: D, no nii eli siinä tuli niinkö kaikki, ketä sie toivoit, oli siinä ympärillä...onko se auttanut tutustumaan niihin ihmisiin, ko sie oot päässyt istuun jonku viereen?

L2: ((nyökkää)) Joo.

T: Joo ja kene kans sie ruukaat enite puhua tunnila noi ylipäänsä?

L2: Mmm, I, L3 ja P.

T: Joo ja keltä sie, jos o joku vaikia juttu, keltä voi kysyä?

L2: Kaikilta.

T: Kaikilta, keltä vaa voi kysyä?

L2: Joo. (Välihaastattelu L2)

Kahdeksassa tapauksessa kymmenestä (L1, L2, L3, L4, L7, L8, L9, L10) tutkimushenkilöt kertoivat joko itse kaveruussuhteen syntymisestä tai päätelinsellaisen alkaneen hvaittujen kontaktien perusteella. Neljä tutkimushenkilöstä (L2, L3, L5, L8) kertoi haastattelussa lähekkäin istumisen edistäneen näiden kaverisuhteiden syntymistä, kaksi (L1, L6) ei ollut varmoja ja muut eivät osanneet arvioida asiaa. Opettajat eivät pääsääntöisesti tunnistanee näitä kaveruussuhteita. He pitivät oppilaiden toiveita todellisuutta vastamattomina tai toivottuja henkilöitä liian erilaisina kuin tutkimushenkilöt. Muutama toive vaikutti pohjautuvan esimerkiksi ulkoisiin ominaisuuksiin.

L6 toivoo istumajärjestyksessä viereensä L5:a. Hän ei halua mitään muuta. Kun L5 mainitsee A:n toiveekseen, L6 sano Y:n nimen. Hän edelleen ihailee vaaleaa Y:a, vaikka heidänkään välillä ei näytä olevan yhteistoimintaa. (Havaintopäiväkirja 29.1.2015)

L8 nimeää haastattelussa Q:n sellaiseksi henkilöksi, jonka vieressä olisi kiva istua. Luokanopettaja on hiukan skeptinen sen suhteen, voisiko tästä parista tulla kavereita -- Pyydän kuitenkin, että kokeilemme, miten he tulevat toimeen -- L8 ihailee vaaleahiuksisia, jollainen Q:kin on. Hän katsookin Q:a ihastuneena, kun tämä istuu hänen vieressään. (Havaintopäiväkirja 13.1.2015)

Yhtä poikkeusta (L1) lukuun ottamatta havaitut kontaktit ja toveruussuhteet syntyivät lopulta tutkimushenkilöiden omien toiveiden pohjalta, mikä on jälleen osoitus oman valmiuden ja aktiivisuuden sekä kommunikointihalukkuuden merkityksestä osallisuuden tavoittelussa. Haasteita toveruussuhteiden

syntymisessä ilmeni kuitenkin silloin, kun valittu vierustoveri ei ollutkaan innokas kommunikoidaan tutkimushenkilön kanssa, vaan siirtyi toisaalle, jos siihen annettiin mahdollisuus. Näitä tilanteita oli puolella tutkimushenkilöistä (L2, L3, L5, L8, L9), tosin ei aina, sillä toisinaan valitut henkilöt työskentelivät tutkimushenkilöiden kanssa.

L2 ja I eivät ole pari, kun parin saa valita vapaasti, vaikka istuvat L2:n toiveesta rinnakkain. I siirtyy F:n pariin. L2 menee B:n luo, koska tämä on yksin. (Havaintopäiväkirja 24.11.2014)

Opettajan ehdotuksesta syntyi yksi toveruussuhde edellä mainitulle oppilaalle (L1), joka ei halunnut toivoa vierustoveria itse, vaan jonka paikan istumajärjestyksessä asetimme yhteistyössä luokanvalvojan kanssa. Muutoin opettajan tai opettajan ja tutkijan yhteistyössä muotoilemista vierustoveriehdotuksista ei syntynyt osallisuutta, sillä nämä toiveet muotoilimme enemmänkin mielikuvien kuin havaintojen ja pitkällisten pohdintojen pohjalta siten, että asetimme tutkimushenkilön lähelle omasta mielestämme samanhenkisen oppilaan. Tutkimushenkilöt eivät olleet näistä oppilaista erityisen kiinnostuneita, mikä osoittaa sen, että ulkopuolelta asetetut odotukset eivät ole riittäviä syitä osallisuuden syntymiselle.

Paitsi samanhenkisyydestä, opettajilla oli tutkimushenkilöiden kanssa erilainen mielikuva myös siitä, minkälainen on kaveruussuhde. Maahanmuuttajaoppilaat saattoivat pitää kaverinaan henkilöä, jonka kanssa vaikkapa laskivat välitunneilla mäkeä, pyöräilivät kaupunkiin liikuntatunnille tai pelasivat välitunnilla kännykällä. Opettajat puolestaan ajattelivat, että kaveruussuhteen tulisi olla jotakin syvällisempää.

T: Syksyllähän sie istuit yksin.

L3: Niin.

T: Sul ei ollu vielä yhtään kaveria ja nyt sulla on kaikki [saman sukupuolen edustajat] teän luokalta kavereita

L3: ((nyökyttelee))

T: Miten sie onnistuit? Mistäs sie sait ne?

L3: En tiiä, se tapahtu varmaan.

T: Keneen sie tutustuit ekana?

L3: K:aan ja O:aan.

--

T: No onko susta ollu hyvä juttu se, että sai ite toivoa, missä istuu?

L3: Joo.

T: -- niinkö auttanu tutustuun?

L3: Joo.

--

T: -- jos tullee ongelma, ni keneltä sie kysyt?

L3: K:lta ja O:lta.

T: -- onko niitten kans kivointa tehdä töitä, jos saa ite valita?

L3: Joo, joo.

T: -- mie oon huomannu, että aina, ko saa valita ite parin, ni sie meet K:n luo.

L3: Hebe. (Välihaastattelu L3)

T: Tuota näikkö, että näistä toiveista synty jotaki? Kantoko bedelmää?

L3:han alussa toivo K:a ja L2 toivo I:a ja D:a.

OPE5: Mie luulen, että se saatto kantaa sillä lailla -- ne hoksas, et nei välttämättä olekaan sitten ne ihmiset, joitten kans niillä sitten aidosti se juttu kulukee -- mielikuva oli jotaki semmosta, mikä ei vastannu sitten sitä käytäntöä -- niitä mielenkiintosisia löyty ihan muualta sitten loppujen lopuksi, joitten kans se lähti luonnostaan sitte. (Loppuhaastattelu OPE5)

Kahdeksassa tapauksessa kymmenestä (L1, L2, L3, L4, L7, L8, L9) havaitsin jonkinasteista toverustumista ja täten osallisuuden syntymistä muun muassa ruokaillessa (L2, L4), välituntileikeissä (L4, L8, L9) tai muissa välituntitoiminnoissa (L1, L2, L3). Tosin, vaikka myös jotkut maahanmuuttajaoppilaat (L2, L3, L4, L5, L7) raportoivat kaveruussuhteiden syntymisestä, juuri kukaan heistä ei kuitenkaan vierailnut koulukavereidensa luona vapaa-ajalla. Tähän saattoi olla syynä se, että kahdella tutkimushenkilöllä (L6, L8) oli pitkä päivä iltapäiväkerhossa ja viidellä (L1, L2, L7, L9, L10) ilta-aika vierähti harrastuksissa. Isommat, 9–15-vuotiaat tutkimushenkilöt, olivat kuitenkin yhteydessä koulutovereihinsa kännykällä sosiaalisessa mediassa.

T: -- Ehikkö nähä kettään kavereita koskaan koulun jälkeen?

L1: En.

T: Mennee harrastukseen. Ja paitti L3:a joskus?

L1: Joskus.

T: Joskus. Ookko puhelimella yhteyssä tuota?

L1: Joo. Hehe.

T: Onko teillä semmosta oman luokan WhatsAppia?

L1: Joo.

T: Ooksie siinä?

L1: Joo. (Välihaastattelu L1)

Toinen haaste syvällisempien kaverisuhteiden muotoutumiselle saattoi olla se, että kaikki tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat kuuluivat kollektiivikulttuureihin, joissa aikaa perheen ja suvun kanssa arvostetaan enemmän kuin kodin ulkopuolisia suhteita. Jos maahanmuuttajaoppilaat näkivät vapaa-ajalla joitakin kavereita, he olivat haastatteluissa kerrotun perusteella usein samasta etnisestä yhteisöstä tai samasta kulttuurista. Kahden tutkimushenkilön (L6, L8) vanhemmat kielsivät oppilaiden kertoman mukaan iltamenot. (Ks. myös Talib & Lipponen 2008a, 118–119, 129, 131.) Viidellä (L1, L5, L7, L9, L10) koti puolestaan oli kaukana koulukavereiden kodeista, mikä sekini saattoi vaikeuttaa kohtaamista.

Edellä mainitut tekijät ilmenivät myös istumajärjestystoiveissa, joissa neljä maahanmuuttajaoppilasta (L2, L5, L6, L10) toivoi lähelleen toista maahanmuuttajalasta. Nämä toiveet toteutimme interventiossa, jos henkilöillä ei ollut aiempaa havaittua kontaktia eikä samaa äidinkieltä. Muutoin toivetta ei toteutettu, koska tavoitteena oli paitsi osallisuus, ennen kaikkea osallisuus sellaisessa ryhmässä, joka parhaiten edistäisi maahanmuuttajalapsen suomen kielen käyttöä. Maahanmuuttajakontaktit eivät kaikissa tapauksissa toimineet näin, sillä ajoittain ne johtivat joko oman kielen tai englannin kielen puhumiseen, mitä käsittelen tuonnempana (luvussa 6.3 alalukuineen). Toiveet kuitenkin huomioimme siten, että muina istumajärjestysinterventioon kuulumattomina kuukausina opettajat asettivat tutkimushenkilöinä olleita maahanmuuttajaoppilaita istumaan maahanmuuttajatovereidensa viereen. Tärkeintä osallisuuden tavoittelussa oli kuitenkin se, ettei kukaan olisi yk-

sinäinen (ks. myös Talib & Lipponen 2008a, 129–130). Kaiken kaikkiaan maahanmuuttajaoppilaille kaveruussuhde suomenkielisiin oppilaisiin koulussa vaikutti kuitenkin riittävältä osallisuudelta suomenkielisessä yhteisössä vapaa-ajan harrastusyhteisöjen tai oman kulttuurin yhteisöjen ohella.

T: -- Näeksisie tuota koulun jälkeen, ni mitäs sie teet koulun jälkeen?

L8: No kävelen I:n ja Y:n kanssa kotiin, ma ja Y ollaan sama reitissä.

T: Mmm-hmm, te meette yhdessä kottiin?

L8: Nii.

T: Joo! Kiva! Ja sitte, mitäs kotona teet illalla, ku on aikaa?

L8: No mummo lukee jotain kirjaa ja nukkua sitte.

T: Nii justiiinsa. Käykö teillä koskaan kettään tuota teiän kavereita kotona?

L8: Joo, L5.

T: L5 käy, joo. Meeksie koskaan kyllää kenenkään luo?

L8: M-mmm ((pudistaa päätään)).

T: Haluaisisiesie?

L8: No en. (Loppuhaastattelu L8)

Tarkastellessani maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta aineistossani aktiivisuuden ja kontaktihenkilöiden lähestymisen näkökulmasta ensimmäinen interventio vaikutti edistävän osallisuutta (ks. myös Rasku-Puttonen 2007; Wenger 2008). Myös opettajat pitivät loppujen lopuksi hyvänä sitä, että maahanmuuttajaoppilaita kuunnellaan, vaikka eivät kaikilta osin olleet samaa mieltä intervention toimivuudesta. Kaksi opettajista (OPE1, OPE2) otti käytännöksi tutkimusvuoden aikana kysyä istumapaikkatoiveita silloin tällöin myös istumajärjestysintervention ulkopuolella. Nämä kaksi olivat tutkimusvuoden lopussa myös kanssani samaa mieltä siitä, että istumajärjestys on toimiva tapa rakentaa luokan suhteita. Vierekkäin istuminen ohjasi heidän mukaansa yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, mikä edisti maahanmuuttajalasten osallisuutta ja sen myötä myös suomen kielen käyttöä.

-- ensin tulivat tuota eteen ja sitte mä oon kysyny, ett missä haluaa istua, ko me vaihettii ja aika pian siinä sitte istumajärjestystä, että missä haluaa

istua -- että haluaako edessä vai keskellä vai takana, sivulla ja näytä, mihin haluat mennä. (Alkuhaastattelu OPE2)

-- kyllähä mä oon niinku pohtinu niitä semmosia, esimerkiksi sitä istumajärjestystä ja vielä sitä semmosta yhteistoiminnallisuutta ja kenen kans, että sillee oikeesti nähny että jos mä toivon vaikka, että jospa nuo vähän lähentyis tai nuo, niin mä voin laittaa niitä tiivistetysti tekeen töitä, ni siinähän sen näkee, että lähteekö niillä vai ei. -- Että ebkä sitä on tänä vuonna sitte vielä tiedostanu enemmän niitä asioita, että minust tää on ollu tosi hyvä juttu. -- Ni on ollu kiva, että joku toinen käy kyselemässä, että kenen vieressä ois toive -- sillee siitä on ollu apua ja se on tukenu minunki toimintaa. (Loppuhaastattelu OPE2)

Kiteytetysti Wengerin (2000a, 233–238) mukaan toimintayhteisöön voi rakentaa sillan joko välittäjän eli niin kutsutun avainhenkilön avulla tai rajaobjektien tai vuorovaikutuksen avulla. Ensimmäinen interventio tarjosi näistä ennen kaikkea mahdollisuuden vuorovaikutukseen ja säännölliseen kontaktiin itse havaitun potentiaalisen välittäjän eli avainhenkilön kanssa. Oppilaat, jotka havaitsivat marraskuun jälkeen, etteivät saa kontaktia valitsemaansa henkilöön, saattoivat joului- ja tammikuun aikana etsiä uutta avainhenkilöä, jonka kautta saattaisivat päästä toimintayhteisöön. Suurin osa (L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8) pitäytyi kuitenkin helmikuussa vierustoveria valitessaan samoissa toiveissa kuin marraskuussa.

Syvyydeltään osallisuus tämän ensimmäisen intervention jälkeen ei vielä ollut arvioni mukaan kenelläkään tutkimushenkilönä olleella maahanmuuttajaoppilaalla sellaisella tasolla, jolla he olisivat yhdenmukaistaneet kaiken toimintansa niin, että olisivat sitoutuneet yhteisöön aktiivisesti ja alkaneet toimia yhteisön etua edistävästi. Sen sijaan sitoutumista toimintaan eli yhdessä tekemistä, puhumista ja tuottamista havaitsin paljon. Siirtymistä seuraavalle tasolle, yhteiseen kuvitteluun, joillakin tutkimushenkilöillä oli ainakin aavistettavissa. Osa määritteli itsensä jo väliarviointivaiheessa toimintayhteisön muovaaman identiteetin mukaan, kuten ”olen jalkapalloilija” (L7, L4, L9) tai ”olen x-luokkalainen” (L8, L3, L5).

Jo ensimmäisen intervention jälkeen oli kuitenkin ilmeistä, että osallisuuden tavoittelu maahanmuuttajaoppilaille tarkoitti paljon enemmän kuin halua pyrkiä yhteisöön ja yhteisön halua ottaa uusi jäsen vastaan. Koska kaikki maahanmuuttajatutkimushenkilöt tulivat vieraasta kulttuurista, osallisuuden tavoitteluun liittyi merkittävää identiteettityötä, mikä näkyi aineistossani esimerkiksi juuri edellä mainittuina uusina identiteettimäärittelyinä. Heidän oli toisin sanoen muovattava itseään luokkayhteisön arvojen ja normien mukaiseksi mutta samalla säilytettävä itsensä sellaisena, että kuuluminen oman kulttuurin toimintayhteisöön ja uuteen luokan tai muuhun oppilaiden muodostamaan toimintayhteisöön yhdenaikaisesti olisi mahdollista. (Ks. myös Handley ym. 2006, 644; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 3.)

Koska osa tutkimushenkilöistä kertoi välihaastattelussa myös mahdollisuuden tukeutua vierustoveriin olevan tärkeää, aloin kehittää ensimmäisen intervention pohjalta sellaista interventiota keväälle, jossa tarkoitus oli keskittyä nimenomaan osaja–oppija-suhteiden rakentamiseen vierustovereiden kanssa. Lisäksi pyrin etsimään ratkaisua siihen haasteeseen, että joissakin tapauksissa valitut vierustoverit eivät halunneetkaan kommunikoida tutkimushenkilöiden kanssa. Näin tavoittelin hyväksi havaitulle interventiolle jatkuvuutta ja lisäksi pyrin kehittelemään sitä design-tutkimuksen periaatteiden mukaan paremmin osallisuutta edistäväksi malliksi (ks. myös Andersson & Shattuck 2012, 17).

6.2.2 Kiva kertoa kysyttäessä

Toinen interventio oli kieli- ja kulttuurigallerian rakentaminen, johon yhteistyössä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa kokosimme esille koulussa puhuttavia kieliä ja maahanmuuttajaoppilaille merkityksellisiä maita kuvin esiteltynä. Intervention rakentaminen oli havaintojeni perusteella maahanmuuttajaoppilasta mukavaa. He etsivät ja katselivat mielellään kuvia edellisistä asuinpaikoistaan ja kertoilivat toisilleen ja minulle tarinoita edellisistä kotimaistaan. Lisäksi oman kielen kirjoittaminen oli heistä hauskaa. Galleriassa esiteltäviä asioitaideoimme yhdessä matkan varrella. Työt ripustin oppilaiden luvalla ruokalaan johtavan käytävän portaikkoon kuukaudeksi,

eikä niiden esillä oleminen haastatteluiden perusteella haitannut oppilaita, koska teimme työt anonyymisti.

Maahanmuuttajaoppilaille näyttelyn valmistelu tarjosi ainakin jonkinlaisen kokemuksen identiteetin rakentamisesta, minkä havaitsin tarpeelliseksi jo ensimmäisen intervention yhteydessä. Tässä interventiossa tutkimushenkilöt joutuivat tekemään kahdenlaista identiteettityötä: Ensinnäkin kirjoitettaessa kertomuksia koulusta he pohtivat, mitä samaa on suomalaisessa koulussa ja entisen kotimaansa koulussa. Kaikki tutkimushenkilöt pohtivat käymiensä koulujen samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, vaikkei jokainen kirjoittanutkaan kertomusta. Toiseksi kaikki tutkimushenkilöt pohtivat, mitkä asiat itselle merkityksellisessä maassa olivat niin tärkeitä, että he halusivat näyttää ne luokkayhteisölle ja muille asiasta kiinnostuneille. He etsivät ja löysivät kuvia esimerkiksi nähtävyyksistä, entisestä kotikadusta, vanhasta koulusta, maisemista, eläimistä ja ruoista. Kolmanneksi kaikki tutkimushenkilöt vertailivat kieliä ja käänsivät suomenkielisiä ilmauksia omalle kielelleen. Näyttely kokonaisuudessaan on kuvattu kuvaan 3.



Kuva 3 Kuva kieli- ja kulttuurigalleriasta

Osallisuuden edistämisen ohella tarkoitukseni oli tämän intervention yhteydessä tutkia, kuinka tällaiset näyttelyt toimivat maahanmuuttajaoppilaiden mielestä osallisuutta kehittävänä käytäntönä. Vastaavia erilaisia kulttuureja esitteleviä tempauksia tehdään usein sellaisissa kouluissa ja ympäristöissä, joissa on paljon vastikään Suomeen tulleita maahanmuuttajia.

Jo gallerian kokoamisvaiheessa minulle tuli tunne, että projekti oli pienten oppilaiden projekti ja isommat oppilaat vain hyväntahtoisesti avustivat heitä. Pienet oppilaat olivat töiden tekemisestä hyvin innoissaan. He tutkivat muiden töitä ja kertoilivat omasta maastaan juttuja töitä tehdessään. Innostus kyllä tarttui ajoittain isompiin, ja he koettivat etsiä kuvia muun muassa tyypillisistä kodeista tai vanhoista kouluistaan. He myös auttoivat pieniä oppilaita kieltä esittelevien lappujen tekemisessä tarkistamalla oikeinkirjoitusta tai tavaamalla sanoja. Loppujen lopuksi he eivät kuitenkaan vaikuttaneet tuntevan kieli- ja kulttuurigalleria -tempausta omakseen eivätkä tuoneet osallistumistaan esille kuin korkeintaan omalle seikkailuparilleen tai -ryhmälleen.

L3: No mä olin sillee oouu, mutta mie e sitte sitte, ku kun yks viikko meni ja sitte L1 sano, että se se on meiän kuva, mä olin sillee, voouu.

T: -- Näyitkö kellekkään teiän luokasta niitä kuvia koskaan?

L3: En.

T: -- mainitsitko, että tuolla on mun kaupunki?

L3: ((pudistaa päätään))

T: Ei, paitsi siinä kieliseikkailussa sitte sie kerroit aika monelle. Se sattuu olemaan just se sinun kotikatu siinä ja missä oli koulu.

L3: ((ilmeilee, näyttää kieltä))

T: Ja tuota, kuka tiesi, että siinä oli jotain, mitä sie ja L2 ootte tehny?

L3: ((kohtauttaa olkapäitään))

T: Ei välttämättä kukkaan. Joo, enkä mie maininnu mittään.

L3: Hehe. (Välihaastattelu L3)

Pienemmät kuusi maahanmuuttajaoppilasta (L5, L6, L7, L8, L9, L10) arvioivat kieli- ja kulttuurigallerian mielenkiintoiseksi ja innostavaksi tapahtumaksi. He kertoivat avoimesti panoksestaan omalle luokalleen ja olivat ylpeitä töistään. Heidän luokkatoverinsa olivat myös kiinnostuneita kielistä ja eksoottiselta tuntuneista kuvista.

Erityisesti [autiomaan] hiekkä kiinnosti kaikkia, sillä yhdessä kuvista oli L9:n maa -- L8 oli hyvin innostunut kertomaan [omasta maastaan].

Hän esitteli mielellään erityisesti [lipulla koristetun] kakun kuvaa, ja

*se ihastuttikin monia -- L8 oli myös hyvin asiantunteva tehtäviä tehdes-
sään, hän oli ylpeä saadessaan kirjoittaa [omaa kieltään] kohtaan, jossa
pyydettiin kirjoittamaan kolmella kauniilla kielellä jokin sana -- Myös
L10 oli hyvin innostunut kieliseikkailusta, hänkin näytti taulusta mu-
siikkiopiston kuvan. (Havaintopäiväkirja 4.12.2014)*

*Se oli kivaa, koska se näyttää [a-maa, b-maa, c-maa, d-maa] ja minun
maa. (Välihaastattelu L5)*

Pienten oppilaiden innostusta selittää kenties osaltaan se, että heidän oli vielä helpompaa luokitella maailmaa katsomalla sitä erojen kautta. He eivät mieltäneet erojen katsomisen tarkoittavan erilaisuutta niin voimakkaasti kuin isommat oppilaat, jotka havaintojeni mukaan halusivat mieluummin korostaa samankaltaisuuttaan kuin erilaisuuttaan. Tähän voi liittyä tiedostettu tai tiedostamaton pelko joutua syrjityksi erilaisuuden vuoksi, vaikka asioiden yksinkertaistaminen ja erojen hetkellinen korostaminen voisi johtaa myös myönteiseen lopputulemaan (ks. myös Helkama ym. 2015, 315; Talib & Lipponen 2008a, 132; Windzio & Wings 2014, 69–71).

Intervention rakentaminen erojen korostamisen näkökulmasta oli kuitenkin lopulta hyvin haastavaa ja hieman pelottavaakin, sillä pahimmillaan ihmisten luokittelu helposti havatavien ominaisuuksien mukaan voi johtaa rodullistamiseen ja sitä kautta rasismiin (ks. esim. Talib & Lipponen, 2008a, 132). Tästä syystä pyrin siihen, että interventiossa ei kiinnitetty huomiota kansallisuuksiin tai ihon väriin, vaan pitäydyttiin erilaisiin maihin ja kieliin. Kuvissa ei pääsääntöisesti näkynyt ihmisiä (ks. esimerkki kuvataulun kuvista kuvassa 4).



Kuva 4 Kuvataulu kieli- ja kulttuurigalleriassa

En lopulta havainnut interventiossa negatiivista kierrettä, eivätkä tutkimushenkilötkään siitä raportoineet. Päinvastoin kaikki tutkimushenkilötkin syytyivät kieli- ja kulttuurigalleriaan viimeistään kieli- ja kulttuuriseikkailuvaiheessa, sillä havaitsin, että poikkeuksetta seikkailuun osallistuneet luokkatoverit olivat tehtävästä hyvin innoissaan. Kilpailu näytti kiinnostavan kaikkia, ja sen merkeissä oppilaat tutustuivat tauluihin. Useat olisivat mielellään halunneet tutustua niihin maahanmuuttajaoppilaan parina, sillä olettivat,

että näillä olisi kisassa tarvittavaa tietämystä. Kaikista tutkimushenkilöistä vain yksi (L3) ei olisi halunnut osallistua seikkailuun mutta lähti mukaan muiden suostuttelemana.

Kuvataulujen äärellä L3 innostuu esittelemään [kotikaupunkiaan] -- Hän näyttää, missä hänen koulunsa oli yhdessä kuvassa. H on innostunut siitä, että L3 oli hänen parinsa ja pyytää, että mukana olisi mahdollisimman paljon kysymyksiä [L3:n synnyinmaasta]. Ylipäänsä H ja L3 juttelevat kuvataulujen äärellä paljon, iloisesti ja innostuneesti, vaikka alku luokasta lähdettäessä oli kankea. Tälle ensimmäiselle [oppilas]ryhmälle joudun lopulta toteamaan ajan olevan lopussa, he olisivat viihtyneet kuvien äärellä loputtomiin. (Havaintopäiväkirja 17.12.2014)

Välihaastattelussa jokainen maahanmuuttajaoppilas raportoi kertoneensa taustastaan jollekulle, ja kahdeksan kymmenestä (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8) kertoi, että omasta taustasta oli kiva kertoa, jos joku kysyi. Neljältä (L1, L2, L3, L8) oli kysytty jotakin taustasta tai omasta äidinkielestä kieli- ja kulttuuriseikkailun aikaan, mikä osoittaa vuorovaikutusta ja täten jonkinlaista osallisuuden edistymistä asian tiimoilta tapahtuneen. Vain yksi (L4) uskoi, että oma tausta ei kiinnosta muita. Tämä oppilas ei kertonut omasta maastaan kieli- ja kulttuuriseikkailussa mutta kirjoitti myöhemmin omasta tahdostaan äidinkielen tunnille puheen, jossa kertoi omasta edellisestä asuinmaastaan ja sen kulttuurista.

T: -- sitte me tehtiin joulukuussa se juttu -- ja teilläki oli se [synnyinmaasi] taulu, ja sitte oli se kilpailu. Mitä sie tykkäsit siitä?

L8: No ko emmä tiää.

T: Olisko se hauska vai tylsä juttu?

L8: Hauskaa.

T: -- mitä sie ajattelit, ko sielä koko joulukuun oli se teiä [synnyinmaa] ja kaikki ihmiset, ko meni obi siitä, ni katto, että oi joku on tullu tuolta.

Olikse kivaa vai kaubeaa?

L8: Kiva.

T: Joo. Tiesikö sinun luokkalaiset, että se on sinun tekemä se taulu?

L8: Joo.

T: Sie sanoit niille?

L8: ((nyökkää))

T: -- onks susta hauska kertoa, jos joku kysyy synnyinmaasta juttuja?

L8: ((nyökkää))

T: No onko kukkaan kysynyt mitään?

L8: No on.

T: Ketkä on kysynyt?

L8: [Oma luokka]. (Välihaastattelu L8)

Tämän intervention aikajänne oli lyhyin: valmistelusta kieli- ja kulttuuriseikkailuun aikaa kului noin kuukausi. Täten myös intervention kehittämisen aikajänne oli lyhyt. Eniten haasteita interventiossa tuotti näyttelyn kuvallinen muoto. Jopa neljällä luokalla viidestä oli haasteita kuvien lukemisessa, minkä vuoksi luokkien välillä kehitin toimintaani siten, että ohjasin lapsia kiinnittämään huomiota yksityiskohtiin ja yksittäisiin kuviin. Kuvien paljous toi haasteita erityisesti niille isojen oppilaiden luokille, joiden piti muistaa näkemänsä ja vastata kysymyksiin vasta luokassa.

Aineiston perusteella voin todeta osallisuuden edistyneen siten, että tavoite yhteisen ongelmanratkaisun kirvoittamasta vuorovaikutuksesta toteutui. Useat maahanmuuttajaoppilaat (L3, L5, L6, L7, L8, L9, L10) olivat silminnähdessäni mielissään siitä, että heidän tietämyksestään tuli luokan toimintayhteisössä tärkeää ja heidän parinsa olivat varmoja voitostaan. Osallisuuden edistymistä oli havaittavissa tässä interventiossa nimenomaan kieli- ja kulttuurivisassa. Sen ohella interventio tarjosi rakennusaineita identiteettityöhön.

Samaan aikaan oli käynnissä myös ensimmäinen interventio, joka vaikutti toiseen interventioon osin siten, että joillakin (L1, L4, L5, L6, L8) oli kieli- ja kulttuuriseikkailussa sama pari kuin heillä oli vieressään marraskuun istumajärjestyksessä. Ensimmäisessä interventiossa kaikki olivat jo päässeet havaintojeni mukaan sille osallisuuden tasolle, jossa he jakoivat yhteisön käytänteet ja toimintatavat. Seuraavien tasojen, identifioitumisen ja toiminnan yhdenmukaistamisen, saavuttamisesta en tehnyt toisen intervention aikana havaintoja muutoin kuin siltä osin, että isoimmat maahanmuuttajatutkimushenkilöt eivät halunneet enää

näkyvästi identifioitua entiseen kulttuuriinsa. Tästä päättelen pohdinnan toimintayhteisöjen jäsenyyksistä olleen käynnissä.

Kiteytetysti interventio osoitti, että vastaavia tempauksia rakennettaessa on syytä pysähtyä kuuntelemaan maahanmuuttajien omia näkemyksiä ja ehdotuksia siitä, kuinka heidän kulttuureitaan voisi tuoda esiin. Näin saavutetaan paras tulos osallisuuden tavoittelun kannalta. Aineisto osoittaa, että kielet, maat ja kulttuurit kiinnostavat muita ja niiden käsittelyä ei ole syytä kokonaan ohittaa silloinkaan, kun ei haluta korostaa eroja ihmisten välillä. Intervention myötä havaitsin, että taustan ansiosta maahanmuuttajaoppilailla on erityistä tietämystä, jota voi hyödyntää erinäisten osallisuutta edistävien projektien rakentamisessa.

6.2.3 Leikkiessä tutustuu

Kolmas interventio oli ryhmäytysharjoitusten järjestäminen opetuksen lomassa. Ajatus interventioon syntyi alkuarviointihaastatteluissa, jolloin tuli ilmi erityisesti opettajia haastateltaessa, että säännölliselle ryhmäyttämislle olisi tarvetta. Ryhmäytysinterventio aikajänne oli interventioista laajin, sillä eri luokissa toteutin sitä tammi-toukokuussa. Tämä johtui siitä, että ryhmäytysinterventiossa oli eniten kehitettävää. Leikkien ja harjoitusten valinta ja niiden toimivuus eri luokissa oli hyvin hankalasti ennustettavaa, minkä vuoksi kehitin interventiota eri luokkien välillä aika paljonkin. Joskus kehitys meni parempaan suuntaan, toisinaan taas huonompaan. Lisäksi intervention toteuttamista haastoi ajan puute voimallisemmin kuin minkään muun intervention toteuttamista. Ryhmäyttäminen olisi vaatinut pulpetista irrottautumista ja ajan jättämistä muun tunnin ohjelmalta viidestä kymmeneen minuuttia. Mitä vanhemmista oppilaista oli kyse, sitä haastavammalta tämän ajan löytäminen tuntui.

Kaikki tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat osallistuivat ryhmäytysinterventioon. Havaintojeni mukaan luokkien oppilaat suhtautuivat ryhmäytyspajaan vaihtelevasti. Heille sitä kuvailtiin ryhmäyttämisen lisäksi ilmaisutaitopajana, kaveritoimintopajana ja leikkipajana ikätason mukaan. Oppilaat eivät kuitenkaan oikein tienneet, mitä odottaa, ja vaapammalta vaikuttava pulpetteihin sitomaton ilmapiiri sai heidät aluksi joko

rihaantumaa tai vaikenemaan. Jakson myötä toimintakulttuuri kuitenkin syntyi, ja havaintojeni mukaan pajatoiminta kannusti tutkimushenkilöitä vuorovaikutukseen ja toimintaan tovereidensa kanssa.

L5:n ryhmällä on hauskaa. Jälleen he keskittyvät. L5 toimii sujuvasti parinsa kanssa muotoilutehtävässä -- L6:n ryhmä on hieman arempi. Heitä pitää kannustaa irtiottoihin. Patsaan muotoileminen ei onnistu yhtä hyvin kuin ed. ryhmässä. L6 ja hänen parinsa vaikuttavat hiukan haluttomilta muotoilemaan toisiaan -- L7:n ryhmä on jälleen lennossa. L7 on ilmaisutunneilla jopa riehakas. Hän taitaa villitä muitakin. Toisaalta muutkin [oppilaat] ilmaisevat itseään aika reilusti. (Havaintopäiväkirja 13.3.2015)

Harjoitukset olivat helppoja mutta vaativat ajoittain myös kielellistä ilmaisua. Toinen pienten (L5, L6, L7) luokka oli tehnyt kaveritunneilla syyslukukaudella kuraattorin ja luokanopettajansa johdolla kielitaidon haasteet huomioiden paljon sellaisia harjoituksia, jotka eivät vaatineet kielellistä kommunikaatiota. Ryhmäytysinterventioon halusin kuitenkin kevätlukukaudella valita jo harjoituksia, jotka sekä kannustaisivat maahanmuuttajaoppilaita puhumaan suomea että auttaisivat luokkatovereita havaitsemaan heidän oppineen kieltä. Havaintojeni mukaan interventio auttoi tässä mielessä erityisesti aivan vastikään Suomeen saapuneita maahanmuuttajaoppilaita, joiden kanssa luokkatoverit eivät vielä olleet päässeet kommunikoimaan kovinkaan paljoa.

L5:n ryhmä: L5:n kielitaito ei ole vielä sujuva. Hän on asunut Suomessa neljä kuukautta. Toisille olikin suuri ihme, että L5 arvasi yhden toisen nimen oikein. Lisäksi hän pystyi tuolileikissä osallistumaan sujuvasti ja keksi omalla vuorollaan hyviä asioita, kuten ”kenellä on isosisko” ja ”kenellä on kotona kaksi sohvaa”. Uskon, että osa mukana olleista kuuli L5:n puhuvan näin paljon ensimmäistä kertaa. (Havaintopäiväkirja 9.1.2015, mainitut harjoitukset: 1) kirjoitetaan kädellä ilmaan oma toinen nimi ja muut arvaavat 2) tuolileikki, jossa yksi etsii kotia kysymällä ”Kenellä on...?”)

Pienten maahanmuuttajatutkimushenkilöiden (L5, L6, L7) ryhmien ryhmäytysharjoituksissa painotin ensin tutustumista. Sitten siirryin luottamusta harjoittaviin tehtäviin, joissa loppujaksosta tehtiin jo toisen koskettamista vaativia harjoituksia. Aivan pienimpien (mukana L8, L9, L10) kanssa etenimme esittelyn jälkeen suomalaisiin perinneleikkeihin, kuten peili ja väri, jotka vaativat kontaktia ja toisten katselemista. Valitsin nämä harjoitukset, sillä pienimpien joukossa oli useampia oppilaita, joille suomen kielellä kommunikointi oli vielä erityisen haastavaa. Ketään oppilaita en vaatinut tekemään harjoituksia, jotka eivät heistä tuntuneet hyviltä (ks. myös esim. Freeman & Mathison 2009, 72–73). He saivat vetäytyä seuraamaan silloin, kun heistä tuntui siltä. Lisäksi ohjasin heidät työskentelemään oman sukupuolen edustajan kanssa, mikäli harjoitus vaati koskettamista.

Ensimmäisenä on L6:n ryhmä. Annan ryhmälle tehtäväksi selvittää lankasotkun samalla, kun he pohtivat ruokainhokkejaan ja -suosikkejaan. L6 ottaa tehtävän hiukan liian kirjaimellisesti ja alkaa selvittää lankaa, kun muut leikkivät käsiläpsyä -- L6:kin liittyy lopulta läpsyttelemään, mutta putoaa nopeasti. Läheisyys ei vaikuta olevan ongelma kenellekään. (Havaintopäiväkirja 6.2.2015)

Pienet maahanmuuttajatutkimushenkilöt itse raportoivat pitävänsä leikkimisestä, mutta heillä oli vaikeuksia arvioida ryhmäytyksjaksoa välihaastattelussa. Vain yksi (L5) pystyi muistelemaan selkeästi ryhmäyttämistä, muilla muistoihin sekoittuivat välituntileikit.

T: -- silloin maaliskuussa me vähä leikimme, yks kerta viikossa me leikimme aina perjantaina. Oliko se kiva päivä?

L5: Joo-o.

T: Kun me leikimme aina viisitoista minuuttia. Mikä leikki sun mielestä on hyvä? Mistä tykkäät? Kun me aina leikimme perjantaina.

L5: Se penkkileikki. (tuolileikki, jossa yksi etsii kotia kysymällä ”Kennellä on...?)

T: -- saako siinä kaverin, kun leikkii?

L5: Joo. (Loppuhaastattelu L5)

Isojen oppilaiden (L1, L2, L3, L4) ryhmäytyksen suurin este puolestaan tuntui olevan ajan puute. Koska tavoiteltu viisi minuuttia viikossa ei heidän kohdallaan toteutunut joka viikko, jatkoin ryhmätyksinterventiota yhden jakson sijaan kaksi jaksoa eli yhteensä noin neljä kuukautta. Erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajalla ja itselläni tuossa roolissa tuntui olevan niin paljon asiaa, ettei ryhmäytykselle jäänyt aina aikaa edes viittä minuuttia viikossa. Se on harmillista, sillä kun ryhmäytykselle jäi aikaa ja erityisesti silloin, kun ryhmäytykselle oli koko tunti varattuna, tunnit tuntuivat olevan mukavia oppilaidenkin mielestä.

Ryhmäytystunti tuntuu koko vuoden parhaalta tunnilta. Olisipa tällaiselle toiminnalle enemmänkin aikaa. (Havaintopäiväkirja 22.4.2015)

Murros- ja teini-ikäiset oppilaat suhtautuivat kuitenkin ajoittain harjoituksiin pieniä oppilaita nuivemmin. Heidän kanssaan pitäydyin pääosin tutustumisharjoituksissa, jotka vaativat myös keskustelua ja kontaktin ottamista. Kaikilla isojen oppilaiden luokilla tarjoutui myös tilaisuus käyttää muutamia pidempiä tuokioita tai yksi kokonainen tunti ryhmäyttämiseen. Tuolloin leikimme enemmän heittäytymistä vaativia leikkejä. Pääosin tunne oli kuitenkin se, että isoimmat halusivat pitäytyä hillityissä leikeissä. Kokonaisen leikkitunnin vetäminen erityisesti kaikkein isoimmille oli haastavaa, ja tunsin jopa epäonnistumista koko intervention suhteen aikataulun haasteiden ja haluttomuuden edessä.

Oppilaat vaikuttavat jo vähän kyllästyneiltä, ja heidän vetämisensä tuntuu raskaalta. Lopuksi otamme lentävän maton siten, että tytöt kilpailevat poikien aikaa vastaan. Leikissä kato on jo merkittävä, 1/3 tyttöistä ja 1/3 pojista ei halua osallistua. -- Lopputunnista en enää jaksa ehdottaa mitään leikkiä, harkitsemani tunnelikäärmeen voimunohtaa, nämä nuoret eivät selkeästikään oikein halua leikkiä. -- Juttelen tunnista seuraavana päivänä englannin opettajan kanssa. Hänkin raportoi samanlaisia tuntemuksia leikkien vetämisestä [kyseisessä] luokassa. -- Luokkaa on koetettu ryhmäyttää kovasti vuoden mittaan, mutta oppilaat vaikuttavat vastustavan toimintaa, he eivät innostu. (Havaintopäiväkirja 20.5.2015)

Tunsin kuitenkin huojennusta haastateltuani edeltävässä lainauksessa kuvaillun ryhmän tutkimushenkilöä (L1) kevään loppuarvioinnissa, sillä hän raportoi, että leikit ovat lapsellisia eivätkä auta tutustumisessa. Sen sijaan hän oli pitänyt siitä, että äidinkielen ryhmää oli pilkottu pienempiin osiin, ja pienessä ryhmässä oli opiskeltu ja tehty joitain ryhmäyttäviä harjoitteita. Pienessä ryhmässä opiskelu ryhmäytyksen muotona oli hänen mielestään hyvä, sillä siinä tutustui ja oppi hänen mukaansa paremmin kuin isossa luokassa.

Lähdemme pienen ryhmän kanssa tekemään vuoropuhelua, ryhmä kerätään L1:n jonosta. Mukaan sattuu onneksi yksi supliikki [oppilas], joka saa muut hyvin mukaan. -- oppilaat uskaltavat vapaammin heittelemään repliikkejä. Supliikki [oppilas] auttaa. L1 on jäässä eikä millään tahdo sanoa, mitä hänen hahmonsa tiikeri voisi kommentoida. -- Kun on L1:n vuoro uudestaan, supliikki [oppilas] kuiskaa ehdotuksen ja L1 ottaa sen hihittäen vastaan. -- L1 tuntuu olevan mielissään tilanteessa ja naureskelee muiden mukana. Kun seuraan tilannetta, tajuan, että tämäkin on ryhmäytymistä. Olemme vastaavassa pienessä ryhmässä opiskelleet hyvin paljon tammi- ja helmikuussa. Ryhmä on kerätty aina L1:n ympäriltä. Joskus olen ottanut ryhmän esimerkiksi sen perusteella, että siihen on laitettu kaikki kirjallisuudesta kiinnostuneet, jotta he pääsevät keskustelemaan teemoista syvemmin. Näissä ryhmissä on aina ollut rauhallinen ja työteliäs ilmapiiri, toisin kuin luokassa. -- Kenties L1 on näissä pienryhmätuokioissa päässyt lähemmäs luokkakavereitaan, ainakin nämä ovat kuulleet hänen puhuvan ja nähneet, että hänen taitotasonsa kirjallisessa suomen kielessä on parempi kuin usealla äidinkielen opiskelijalla. (Havaintopäiväkirja 28.4.2015)

T: Mitä sie tykkäät siitä, kun kaikki opettajat haluaa leikkiä teän kans? Hebe.

L1: Hebe. No en tiedä. Hebe. No emme ole lapsia. Hebe.

T: -- on ajateltu, että kun leikitte yhdessä, ni sitte kaikista tulee niinku parempia kavereita ja tutustuu. Mutta onks se totta?

L1: -- Ei, hebe.

T: Onko semmoset keittiöpäivät parempia? [viittaa luokanvalvojen

pitämiin ryhmäytystempauksiin, esim. keittiöpäivä, kaupunkisota jne.]

L1: No joo.

T: -- mitä sie oot tykänny tästä pienryhmätyöskentelystä?

L1: No pieni ryhmä on parempi kuin koko luokka -- Pienessä ryhmässä he eivät puhu paljon toisten kanssa.

T: Tuntuuko siltä, että pienessä ryhmässä pääsee tutustumaan näihin muihin ihmisiin paremmin?

L1: ((nyökyttelee)) (Loppuhaastattelu L1)

Kaiken kaikkiaan ryhmäytysinterventiossa syntyi onnistumisia ja epäonnistumisia. Maahanmuuttajatutkimushenkilöistä kahdeksan (L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L10) raportoi loppuhaastattelussa, että tunnit, joilla ryhmäytetään tai leikitään, ovat kivoja. Seitsemän oppilasta (L2, L4, L5, L6, L7, L8, L10) oli sitä mieltä, että leikkiessä tutustuu toisiin paremmin ja kaksi (L3, L1) oli sitä mieltä, että ei tutustu. Yksi (L9) ei oikein ymmärtänyt kysymystä. Pienemmät (L5, L6, L6, L7, L8, L9, L10) vaikuttivat avoimemmilta ryhmäyttämisen kenties siitä syystä, että heidän opettajansa ryhmäyttivät itse läpi vuoden aina silloin tällöin. Isommilla oppilaille (L1, L2, L3, L4) ryhmäytys rajoittui hyvin paljon koulun aloitukseen syksyllä ja kerran kuukaudessa pidettäviin luokanvalvojan tunteihin siitä huolimatta, että kaikki viisi opettajaa mainitsivat haastateltaessa tavoitteekseen luoda ryhmäytyneet luokkahenki ja saada kaikki tekemään töitä kaikkien kanssa.

Ensivaikutelma havaintojen ja välihaastattelun pohjalta oli se, että ryhmäytysjakso ei tuottanut osallisuutta, joka olisi kantanut ryhmäytymisryhmän ulkopuolelle. Loppukeväästä kuitenkin tuli ilmi, että muutamilla tutkimushenkilöillä (L5, L6, L7) ryhmäyttävät harjoitukset olivat toimineet sopivina siltaa toimintayhteisöön rakentavina toimintoina. Pareiksi harjoituksissa oli sattunut sellaisia reunalla olevia avainhenkilöitä, jotka toimivat välittäjinä toimintayhteisöön ja joiden mukana tutkimushenkilöt pääsivät mukaan isompiin kaveriporukoihin.

T: -- sie oli aika paljo O:n pari. Tutustuitteko te O:n kans paremmin, ko te teitte niitä harjoituksia?

L6: ((miettii)) Ai minne?

T: Että kö tehtiin niitä leikkejä ja sie olit O:n pari, ni oliko siinä helppo tutustua O:aan sitte?

L6: On.

T: -- Onko ylipäänsä, jos leikitään, ni onko siinä helppo saaha uusia kavereita?

L6: Joo.

--

T: -- onko tullu uusia ystäviä täältä koulusta sen helemikuun jälkeen?

L6: On.

T: On! Eikookki! Ketäs on tullu?

L6: U, P, T ja O. Me tehhään uusia pelejä.

T: Just ja te keinutte joskus?

L6: Joo. Myös se renkula kaikki. Hehe.

T: Niin, kaikki kuus, mie olen nähänykki rengaskeinussa. (Loppuhaastattelu L6)

Ennen ryhmäytysjaksoa tutkimushenkilöt olivat viihtyneet havaintojeni ja haastattelujen perusteella tiettyjen samojen henkilöiden kanssa tai samoissa toiminnoissa, mutta loppukevästä useimmat heistä (L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10) liikkuiivat isoissa ryhmissä, joissa oli saman sukupuolen edustajia. Myös opettajat raportoivat joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden rohkaistuneen kevään aikana, mikä voi olla ryhmäytysjakson ja muiden tapahtumien yhteistulos. Ryhmäytysjakso antoi tutkimushenkilöille mahdollisuuden näyttää uusia puolia itsestään.

L7: Syksyllä hän vaikutti todella ujolta eikä uskaltanut edes viitata tunnilla. Loppuharjoitusten riehakkuus sai minut jo pohtimaan, pitäisikö hänen ilmaisuaan hillitä. En kuitenkaan tehnyt sitä kaaoksen uhalla-kaan. Uskon, että hänen oma persoonansa on paljon vauhdikkaampi kuin mitä hän kielimuurin takaa saa esiin. Vuoden mittaan hän on muuttunut avoimemmaksi ja myöntää nyt olevansa kaveri kaikkien [samaa sukupuolta edustavien oppilaiden] kanssa. -- Itse hän ei haastattelussa näe, että kaveritunneilla tai ilmaisuharjoituksilla olisi ollut merkitystä hänen kaverisuhteidensa kehitymiselle. Ne ovat kuitenkin

omasta mielestäni olleet toisiaan tukevia ja tutustumista vauhdittavia.
(Havaintopäiväkirja 13.3.2015)

Oppilaat käyttäytyivät ryhmäytystuokioissa paljon vapautuneemmin kuin isossa luokassa. He myös käyttivät enemmän suomen kieltä. Jopa sellainenkin oppilas (L10), jonka osallisuudesta luokanopettaja oli ollut huolissaan koko tutkimusvuoden ajan ja joka ei ollut vaikuttanut saaneen osallisuutta aiemmissa interventioissa, tuntui löytäneen paikkansa ryhmäytymisryhmässä. Tätä edisti erityisesti se, että pienimmille valitut leikit kannustivat yhteistoimintaan mutta eivät pakottaneet puhumaan suomea, mikäli oppilaat eivät halunneet puhua.

L10 oli pajassa yllättävän raisu. Hän ryömi mahallaan ja kiljahteli äänen, kun leikimme. -- Hän oli jotenkin yllättävän näkyvä, ei ollenkaan ujo ja syrjäinvetäytyvä, kuten yleensä. -- Hän ei ole koskaan ollut näin innokas ja innokkaasti mukana yhteisessä tekemisessä. Kokonaisuudessaan ryhmä toimi hyvin ja heillä oli hauskaa. (Havaintopäiväkirja 7.5.2015)

Kiteytetysti ryhmäyttämisen tavoitteena oli rohkaista erityisesti maahanmuuttajaoppilaita vuorovaikutukseen. Tässä onnistuin siinä mielessä, että kaikki oppilaat olivat jakson aikana sellaisissa kontakteissa, joihin eivät todennäköisesti muutoin olisi joutuneet. Lisäksi tavoitteena oli järjestää sellaista Laven ja Wengerin (1991) teorian mukaista ryhmäyttävää yhteistoimintaa, jota normaalissa kouluarjessa on vähän. Tutustumalla toisiinsa luokkayhteisön jäsenet näyttivät muodostavan suhteitaan uudelleen erityisesti silloin, kun oli mahdollista pilkkoa luokkaa pienempiin ryhmiin. Osallisuuden edistäjinä ryhmäytyksen rooli oli toimia rohkaisijana. Aineisto osoitti, että kaikki tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat olivat syksyllä ilmaisussaan hyvin pidättyväisiä. Keväällä he sen sijaan olivat reipastuneet merkittävästi havaintojeni ja opettajien kertoman mukaan. Tästä oli osoituksena muun muassa se, että puolet tutkimushenkilöistä (L1, L2, L3, L7, L10) osallistui vappuna järjestettyyn Talent-kilpailuun.

Kuluvalla viikolla on Talent. Hämmästyin sitä faktaa, kuinka moni maahanmuuttajaoppilas aikoo osallistua. Kuvittelin heidän olevan

ujompia. Koko koulun edessä esiintyminen vaatii aikamoista rohkeutta.
(Havaintopäiväkirja 27.4.2015)

Osallisuuden syvyys tämän intervention jälkeen oli aineiston perusteella jo hyvin erilainen kuin kahden ensimmäisen intervention jälkeen, vaikka pidempiaikaiset vaikutukset eivät olleetkaan aivan heti nähtävissä. Tämä selittyy sillä, että osallisuuden kehittymisen prosessi on usein hidas, ja osallisuus ei ole välttämättä heti havaittavissa, varsinkaan ulkopuolisille (ks. myös esim. Lave & Wenger 1991, 37). Erityisesti ryhmäytysharjoituksissa oli hetkittäin nähtävissä paitsi sitoutumista yhteiseen toimintaan myös voimakasta halua kuulua yhteisöön ja toimia siten, että yhteiset toiminnot sujuivat ja kaikilla oli mukavaa. Harjoitukset antoivat kaikille mahdollisuuden osallistua ja olla osallisena ilman, että akateemista kieltä olisi ollut pakko osata.

6.2.4 Haasteiden ratkomista yksin ja yhdessä

Kevätlukukauden viimeisellä puoliskolla neljännessä interventiossa jatkoin ensimmäisen intervention toteutusta mieliaineinterventiossa siten, että oppilaat saivat toivoa istumapaikkoja sellaisten oppilaiden vieressä, joiden uskoivat olevan kiinnostuneita samoista oppiaineista heidän kanssaan. Lisäksi järjestin yhteistyössä opettavien opettajien kanssa oppiaineessa pajatoimintana jonkinlaista yhteisten haasteiden ratkaisemista.

Kaikki oppilaat pääsivät tai heidät saatettiin yhteistyöhön interventiojakson aikana. Kaikki eivät välttämättä päässeet yhteistyöhön sen parin kanssa, jonka olivat valinneet, sillä pääsääntöisesti pajatoiminnoissa oppilaat saivat siirtyä vapaasti valitsemaansa paikkaan. Täten olisi vaatinut maahanmuuttajatutkimushenkilöiltä oma-aloitteisuutta lähestyä yhteistyökumppaniksi toivomaansa henkilöä. Jos olisin osannut ennakoida maahanmuuttajaoppilaiden arkuuden lähestyä valitsemaansa paria, olisin voinut vaikuttaa asiaan kokoojan roolissa vielä tehokkaammin alusta alkaen, ja intervention onnistuminen olisi ollut parempi. Joissain tapauksissa pienten oppilaiden matematiikan tunnilla määräsin pareja ja ohjasin oppilaita toimimaan yhdessä, sillä he vielä harjoittelivat parityön tekemistä. Myös isojen englannin tunnilla varmistin, etteivät tutkimushenkilöt työskennelleet yksin, sillä sekin annettiin vaihtoehdoksi.

Ä:n vierestä on joku pois. Siispä siirrän L10:n hänen viereensä istumaan ja kehotan oppilaita tekemään yhteistyötä. L10 on Ä:a hitaampi, ja siirrän häntä eteenpäin samaan tehtävään kuin Ä. Ä vilkaisee muutaman kerran L10:a ja sitä, missä tämä on menossa. Kun L10 ei reagoi mitenkään, Ä keskittyy omaan tehtäväänsä. L10 puolestaan vaihtaa pois siitä tehtävästä, johon hänet hyppäytin, se on liian vaikea hänelle. Siitä huolimatta hän ei katso Ä:lta, vaikka sieltä saisi vihjeitä. (Havaintopäiväkirja 4.5.2015)

Havainnoissa ja haastatteluissa kävi ilmi, että parityön tekeminen muodostui loppujen lopuksi interventiossa osallisuuden edistymisen suurimmaksi esteeksi. En osannut ennakoida tätä, sillä väliarviointihaastattelussa jotkut maahanmuuttajaoppilaat (L1, L2, L3, L4) kertoivat tekevänsä mielusti parityötä sellaisissa oppiaineissa, joissa heillä oli haasteita.

T: -- Mistä oppiaineesta sie tykkäät eniten niinkö lukuaineita, jos mietitää?

L3: Matikka. Haluan enkku, mutta en, mutta mä tiän, että mulla tarvii se ja mä haluan tykkää enkku nii sitte ihan varmasti.

T: Kukahen olis tosi hyvä enkussa?

L3: J.

--

T: Auttasko, jos vaikka huhtikuun istus J:n vieressä, että auttasko se tutustumaan J:aan ja sitte oppimaan sitä enkkua? Sie oot aika hyvä enkussa, sie tiää paljon sanoja.

L3: ((ilmeilee))

T: Ja matikassahan sie oot tosi hyvä kans.

L3: ((nyökkää)) Mutta [matikassa] mie en halua istumaan kaverin kans, ei tarvi, m-mmm, ei tarvi, kiitos.

T: Hehe. (Välihaastattelu L3)

Kuitenkin valitut mielioppiaineet olivat hyvin pitkälle sellaisia oppiaineita, joissa tutkimushenkilöt olivat hyviä. Tällaisissa oppiaineissa neljä oppilasta kymmenestä (L1, L2, L3, L4) ilmoitti, että tekee tehtäviä mieluummin yksin niin kauan kuin osaa.

L1 laskee yksin. Hän taitaa olla koko luokassa ainoa, joka laskee ilman minkäänlaista kontaktia muihin. Hän on muita noin neljä tehtävää edellä. Hän vaikuttaa siltä, että ei kaipaa apua edes opettajalta. Ihmettelen suuresti hänen käytöstään, sillä hän vaikutti innostuneelta siitä, että voisi laskea kaverin kanssa ja saada siten yhteyden johonkin uuteen tai tuttuunkin kaveriin. (Havaintopäiväkirja 20.4.2015)

T: -- jos saa valita tunnilla, ni teeksä mieluummin yksin vai kaverin kanssa?

L1: Yksin. Tai se riippuu, minkälainen tehtävä.

T: Nii, jos on helppo, ni yksin.

L1: Yksin.

T: Jos on vaikee, ni.

L1: ((nyökyttelee))

T: Ilmeisesti matikka on aika helppoa, koska sää oot aina yksin ja sää oot aina viis tehtävää edellä muita. Hehe.

L1: Hehe. (Loppuhaastattelu L1)

Kolmelle (L1, L4, L10) tutkimushenkilölle parityön tekeminen ylipäänsä oli hankalaa. Tämän ohella osallisuuden edistymisen esteeksi muodostui se, että avun kysyminen tuntui tutkimushenkilöistä haastavalta. Kenties aiemman koulukokemuksensa perusteella suurin osa (L1, L4, L5, L7, L8, L9, L10) ei varsinkaan lukuvuoden alussa luottanut vertaisapuun ja osaja–oppija-suhteisiin, vaan kääntyi mieluiten opettajan puoleen (ks. myös esim. Tatar 2005a). Peräti seitsemän tutkimushenkilöä (L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9) ilmoitti alku- ja välihaastattelussa kysyvänsä mieluiten opettajalta. Kaksi tutkimushenkilöä (L1, L10) puolestaan kertoi, ettei kysy ongelmia kohdatessaan apua keneltäkään.

T: -- Kenen kanssa puhut suomea?

L5: Open kanssa.

T: Open kanssa eniten, joo. No kenen kanssa on mukava tehdä yhteistyö ((kääntää Google Translate:ssa lapsen omalle kielelle sanan ”yhteistyö”))?

Kuka lapsi sinä tykkäät tehdä töitä hänen kanssa?

L5: Y, L6, Ä ja J.

T: -- No jos sulla on joku vaikia ja ei ole Google, niin voitko sinä kysyä vaikka J:lta, että mikä J tämä on? Vai kysytkö? Keneltä kysyt?
L5: Opelta. (Välihaastattelu L5)

Keväeseen mennessä asenteet pari- ja ryhmätöitä kohtaan olivat muuttuneet myönteisemmiksi. Loppuarviointihaastattelussa viisi maahanmuuttajatutkimushenkilöä (L1, L2, L3, L6, L8) kertoi joskus kysyvänsä apua toveriltaan ja kuusi (L1, L2, L3, L4, L5, L7) ilmoitti, että tekee (ainakin vaikeita) tehtäviä mieluusti ryhmässä. Kaksi (L4, L6) oli epävarmoja. Kaikki kuitenkin kertoivat pitävänsä ryhmätöistä. Kaksi maahanmuuttajaoppilasta (L3, L8) kertoi myös, että yhdessä tekeminen oli heidän mielestään hyvä tapa tutustua ihmisiin. Havaintojen ja haastattelujen pohjalta päätelin kuitenkin, että usein haastavia tehtäviä tehtäessä maahanmuuttajaoppilaan asema ryhmässä oli kielitaidon haasteiden vuoksi enemmän kuunteleva.

Luokka tekee ryhmätöitä. Q ja L4 ovat samassa ryhmässä. L4 on pitkään passiivinen, mutta Q kysyy häneltä mielipidettä musiikista. L4 hymyilee, mutta ei osaa ratkaista Q:n esittämää asiaa. Muut ryhmän jäsenet eivät huomioi L4:a. (Havaintopäiväkirja 19.2.2015)

Helppoja tehtäviä tehtäessä maahanmuuttajaoppilaat pystyivät osallistumaan tasavertaisemmin. Erityisesti verkon välityksellä käytävissä keskusteluissa muutama heistä (L2, L5, L7) vaikutti pääsevän mukaan hyvin toisin kuin perinteisessä ryhmätöissä, jossa kenties polveilevan keskustelun seuraaminen vei energiaa niin paljon, että omia kommentteja ei ehtinyt kertoa.

L2 tekee ryhmätöitä tietokoneella erään oppilaan kanssa. Työskentelyn tulos on hyvä, vaikka työskennellessä he eivät vaikuta puhuvan paljoakaan keskenään. Ihmettelen tätä, ja kun seuraan hetken työskentelyä, huomaan heidän juttelevan ja hassuttelevan virtuaalisesti. (Havaintopäiväkirja 13.4.2015)

Oppilaat ovat Chromeilla. He ovat kirjoittaneet niillä kirjoitettuihin kirjekaverilleen. Nyt he saavat tehdä, mitä haluavat. Huomaan, että he tekevät

yhteisiä tekstejä. L5:n ryhmä on jakanut yhden dokumentin keskenään ja pelleilee siinä kirjoittamalla hassuja juttuja -- Samaa tekee myös L7:n ryhmä. Luokassa on ihan hiljaista, mutta ruuduilla tapahtuu, ja sekä L5 että L7 ovat mukana, vaikka pelleily tapahtuu kirjoittaen ja suomeksi. (Havaintopäiväkirja 20.5.2015)

Haasteista huolimatta tutkimushenkilöt vaikuttivat tiedostavan, että osaja–oppija-suhteet voisivat johtaa sekä oppimiseen että osallisuuteen. Havaitsin osallisuuden edistyvän siten, että peräti kahdeksan tutkimushenkilöä (L2, L3, L5, L6, L7, L8, L9, L10) oli intervention aikana vuorovaikutuksessa oppiaineen tiimoilta. Kolmella tutkimushenkilöllä (L2, L5, L7) osallisuus edistyi juuri siten, että he rakensivat osaja–oppija-suhteen. Yhdessä tapauksessa näistä (L2) maahanmuuttajaoppilas oli osajan roolissa.

Matematiikan tunti on alkamassa. L9 on jo ottanut kirjan esille ja katsoo seuraavana tulevaa aukeamaa. R tulee hänen luokseen ja alkaa selata kirjaa. Hän näyttää jotakin L9:lle, ja he nauravat. Matikka on molempien mielestä mukava aine. He juttelevat matikan kirjan äärellä, kunnes luokanopettaja komentaa heidät paikoilleen. (Havaintopäiväkirja 13.4.2015)

Mieliaineen parissa työskentely näytti aineiston tuottavan tai syventävän osallisuutta yhteisen ongelmanratkaisun sekä harrastuneisuuden kautta parhaiten sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaiden välillä oli jo aiempaa vuorovaikutusta. Osallisuuden edistyminen näyttäytyi muun muassa siten, että tehtävien tekemisen lisäksi oppilaat alkoivat kommunikoida myös muista asioista ja hassutella keskenään. Kahdella maahanmuuttajatutkimushenkilöllä (L5, L6) oli kontakteja ongelmanratkaisuparin kanssa myös muilla tunneilla. Kolmella tutkimushenkilöllä (L2, L7, L9) toveruus puolestaan jatkui vapaissa tilanteissa muun muassa välitunnilla, eli kontaktien määrä kasvoi merkittävästi.

Matikan tunti on alkamassa. L10 on ottanut jo kirjan esille ja katsoo seuraavaa aukeamaa. Hänen luokseen aukeamaa katselemaan on tullut myös A, joka L10:n tapaan on hyvin kiinnostunut matikasta. He kat-

selevat aukeaman euron kuvia ja juttelevat. L10 hyvin harvoin juttelee kenenkään kanssa. (Havaintopäiväkirja 13.4.2015)

L10 on alkanut puhua luokanopettajalle suomeksi. Kerron luokanopettajalle, että olen havainnut L10:n juttelevan myös Å:n kanssa. (Havaintopäiväkirja 21.4.2015)

Niissä tapauksissa (L1, L4), joissa maahanmuuttajaoppilaan oma kiinnostus parityötä kohtaan tai oma halu tehdä yhteistyötä oli heikko, osallisuutta ei vaikuttanut syntyvän. Ylipäänsä suurin este osallisuuden edistymisessä näytti havaintojeni perusteella olevan maahanmuuttajaoppilaiden vahva yksin tekemisen kulttuuri, erityisesti isommilla oppilailla. Maahanmuuttajaoppilailla näytti oppitunneilla olevan mielessään enemmän opintojen päämäärä kuin sosiaaliset suhteet. Poikkeuksen rässä tosin muodostivat ne kolme (L2, L5, L7) tapausta, joissa maahanmuuttajaoppilas oli selkeästi keskivertoa parempi oppiaineessa ja muut tiesivät tämän. Tällöin kävi niin, että muut luokan oppilaat halusivat hyödyntää osaamisen ja hakeutuivat maahanmuuttajaoppilaan pariaksi.

Englannin tunnilla saa jälleen siirtyä kenen viereen haluaa tekemään tehtäviä. Tälläkään kertaa L2 ei edes vilkuile ympärilleen löytäkseen kaverin. Onneksi P menee hänen luokseen ja kysyy, tehtäisiinkö tehtäviä yhdessä. (Havaintopäiväkirja 17.4.2015)

Erityisen hankalia olivat tilanteet, joissa oppilas ei saanut tehdä töitä mieleisen parin kanssa ja/tai joissa molemmat pareista olivat oppiaineessa heikkoja (vrt. Lave & Wenger 1991, 29–30, 93). Tällainen tilanne oli esimerkiksi yhdessä luokassa, jossa paria ohjasi erityisopettaja. Kyseinen tutkimushenkilö (L6) ei olisi halunnut nojautua erityisopettajaan etenemisessään, vaan olisi itse toivonut saavansa osaaaja–oppija-suhteen sellaisen oppilaan kanssa, joka olisi ollut hyvä oppiaineessa.

T: Onko sen H:n kanssa kiva tehdä töitä? Ku ootte enkkuparit nytte.

L6: En mä tiiä. Me emme, H ei osaa enkkua ja minä ei osaa enkkua, sit

me emme voi me yhdessä paria, koska yksi pittää olla osaa englantia ja yksi ei, sitten ne voi opita toisilta. (Loppuhaastattelu L6)

Toisaalta tässäkin parissa yhteistyö jatkui myös englannin tuntien ulkopuolella siitä huolimatta, että oppilaat englannissa tekivät yhteistyötä hieman vastentahtoisesti. Ylipäänsä, mikäli maahanmuuttajaoppilaat pääsivät jakson aikana mieliaineen parissa yhteistyöhön, se näytti havaintojen perusteella kantavan osallisuuden suhteen hedelmää ainakin sillä tavalla, että yhteisten ongelmien lisäksi parit puhuivat toisilleen myös muissa tilanteissa luokassa tai auttoivat toisiaan myös muissa oppiaineissa.

T: -- sie istut nytte H:n vieressä tunnilla?

L6: ((nyökkää))

T: Puhutteko te oppitunnilla? Jutteletteko te?

L6: ((mieltii))

T: H:n kans?

L6: Ei. Vai, kun kun autamme vain. (Loppuhaastattelu L6)

Intervention tavoitteena oli löytää avainhenkilöitä sekä tarjota tutkimushenkilöille mahdollisuus osoittaa tietämystään ja päästä ryhmään osaamisensa ja ryhmälle tuomiensa lisäresurssien ansiosta. Paras tulos saavutettiin aineiston perusteella pienimmillä oppilailla, jotka harjoittelivat yhteistyötä luokanopettajan ohjaamina. Yhteisiin haasteisiin paneutuminen ja jaetut onnistumisen kokemukset näyttäytyivät sellaisena siltaa toimintayhteisöön rakentavana toimintona, joka oli kimmoke osallisuuden edistymiselle. Parhaimmillaan havaitsin saman lahjakkuustason työskentelyn olevan hyvin hedelmällistä.

Kun S on valmis, kysyn, mitä hän tekee, kun hän seisoo pulpetin vieressä. Hän sanoo odottavansa L7:a, jotta he voisivat pelata S:n syventävästä vihosta valitsemaa kertolaskupeliä. Kun L7:lla kestää, S menee L7:n viereen ja alkaa neuvoa tätä. Heillä on hauskaa ja L7 saa tehtävät laskettua. Sitten he alkavat pelata. Juttu luistaa liukkaasti, ja välillä he istuvat jopa kaulakkain. (Havaintopäiväkirja 8.4.2015)

Osallisuuden tasoon tässä vaiheessa vaikuttivat jo kaikki interventiot, joten yksin mieliaineen parissa työskentelyn merkitystä osallisuuden syvenemiselle on vaikeaa arvioida yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta. Pääsääntöisesti kaikkia tutkimushenkilöinä olleita maahanmuuttajaoppilaita oli kuitenkin tähän mennessä ohjattu kehittymään kaikilla osallisuuden tasolla: sitoutumaan toimintaan, kuvittelemaan itsensä yhteisön jäsenenä ja yhdenmukaistamaan toimintaansa yhteisön toimien mukaiseksi. Kaikki tutkimushenkilöt näyttivät tähän mennessä saavuttaneen yhteiseen toimintaan sitoutumisen tason, ja ainakin ajoittain myös identifioituivat luokan toimintayhteisöön ja halusivat yhdenmukaistaa toimintansa toimintayhteisön hyväksi.

Ylipäänsä osallisuus näyttäytyi eri tilanteissa hyvin eri tavoin. Joissain tilanteissa maahanmuuttajaoppilaat olivat osallisia ja toisissa taas vetäytyivät. Halua kuulua ryhmään ja toimia sen toimintaa edistävästi havaitsin eniten niissä tilanteissa, joissa tutkimushenkilöt omaehtoisesti hakeutuivat tai muutoin päätyivät työskentelemään pareittain tai ryhmissä. Tämä on jälleen osoitus oman osallisuus- ja kommunikointihalukkuuden merkityksestä osallisuuden tavoittelussa.

6.3 Osallisuutta edistävät käytännöt

Neljäs alakysymykseni oli selvittää, mitkä käytännöt edistävät maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta interventioiden aikana. Viides alakysymys puolestaan ohjasi tarkastelemaan osallisuuden ja suomen kielen käytön välisiä suhteita. Vastaukset näihin kysymyksiin sain havainnoimalla ja tiedustelemalla tutkimusvuoden aikana, kuinka osallisuusinterventiot näyttäytyivät osana luokkien toimintaa ja osallisuutta edistäviä käytänteitä ja kuinka tutkimusyhteisö jatkaisi interventioiden osallisuutta edistäviä käytänteitä.

6.3.1 Oppilaan kuunteleminen

Tutkimuksen myötä, erityisesti ensimmäisen ja neljännen intervention yhteydessä, havaitsin, että ilmi tulleista käytännöistä merkittävimmin osallisuutta edisti tutkimushenkilöinä olleiden maahanmuuttajaoppilaiden mielipiteiden

tiedusteleminen ja kuunteleminen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tutkimuksen tärkeimpänä antina havaintoa siitä, kuinka paljon osallisuutta voidaan edistää pelkästään kuuntelemalla oppilasta. He kiinnittivät huomiota siihen, kuinka suuri merkitys sillä on, että joku seuraa oppilaiden tekemisiä ja auttaa heitä pääsemään yhteisöihin, joihin nämä haluavat päästä.

-- sitte varmaan vaikkoi iso luokka, ni pitäs pysähtyä kuuntelemaan, että mitä sulle kuuluu, miten sulla menee. Ja onko löytyny kaveria ja kenet haluais kaveriksi, tavallaa sitä työtä, mitä sie oot tehny nyt vois tehdä itekki, jos ei suomi 2 oo eikä sieltä tule sitä tukea -- (Loppuhaastattelu OPE1)

-- on ollu kiva, että joku toinen käy kyselemässä, että kenen vieressä, mikä ois toive ja sillee siiton ollu apua ja se on tukenu kyllä minunki toimintaa. (Loppuhaastattelu OPE2)

Havaintojen mukaan myös useille tutkimushenkilöille (L1, L2, L3, L4, L6, L8) oli tärkeää, että heillä oli koulussa joku aikuinen henkilö, jota he saattoivat lähestyä mutkattomasti. Usein joku heistä tuli kertomaan minulle mukavia uutisia tai juttelemaan muuten vain. Alkuhaastattelussa he olivat vielä hiljaisia ja etäisiä mutta lukuvuoden edetessä he huomasivat, että olen kiinnostunut heistä ja siitä, mitä heille kuuluu ja alkoivat lähestyä minua moninaisissa asioissa.

L1 seisoo yksin välitunnilla. Hän tulee luokseni juttelemaan ja viereeni seisomaan koko loppuvälkeksi. (Havaintopäiväkirja 24.11.2014)

Q ja L8 keskustelevat musiikin esityksestä. L8 on tuonut tekokukkia ja selostaa esityksestä innoissaan minulle. (Havaintopäiväkirja 16.3.2015)

T: -- siitä soittamisesta puhuttiin jo tuossa portaissa ja nyt sie kerroit viime viikolla, että sie oot päässy sinne [musiikkikouluun]. -- (Loppuhaastattelu L1)

Vastaavasti haastatteluissa jo väliarviointivaiheessa ja erityisesti loppuarvioinnissa huomasi, että osa maahanmuuttajaoppilaista (L1, L2, L3, L6, L8) käytti myös haastattelutilaisuutta hyväkseen kertomalla itselleen tärkeistä asioista (ks. myös Crabtree & Miller 1999, 91). Annoin heidän käsitellä näitä asioita paitsi siksi, että se oli tutkimuseettisesti oikein myös siksi, että olin aidosti kiinnostunut siitä, miten voin auttaa heitä. Kävimme haastatteluissa läpi muun muassa suomen kielen opiskeluun, kaverisuhteisiin, tulevaisuuden suunnitelmiin ja harrastuksiin liittyviä asioita. Usein aloitimme haastattelut oppilaiden aloitteesta näillä aiheilla, sillä ne olivat oppilailla mielessä ja heille tärkeitä. Siirryimme vasta ne käsiteltyämme tutkimusta palveleviin kysymyksiin. Toki lapsia koskevassa tutkimuksessa on yleistä, että lapset purkavat tuntojaan ja koettavat vaikuttaa olosuhteisiinsa (ks. myös Freeman & Mathison 209, 78–79; ks. myös Westcott & Littleton 2009, 153). Osallisuutta edistävää tästä teki se, että pyrin tarttumaan näihin oppilaiden omiin aloitteisiin ja tarvittaessa ajamaan oppilaiden asiaa eteenpäin mahdollisuuksien mukaan.

Kuitenkin siitä huolimatta, että oppilasta kuunneltaisiin ja pyritäisiin monin tavoin ohjaamaan toimintayhteisöihin, osallisuus ei aina edisty. Muutaman oppilaan (L4, L6, L8) kohdalla teimme opettajien kanssa yhdessä työtä osallisuuden eteen koko lukuvuoden ajan mutta jouduimme toteamaan, että eräällä tutkimushenkilöllä (L6) osallisuus näytti jopa vähenevän verrattuna alkutilanteeseen. Erityisesti näissä tilanteissa keskittyminen siihen, mitä oppilas haluaa kertoa aikuiselle, olisi tärkeää, sillä maahanmuuttajaperheissä voi olla sellaisia ongelmia, joita valtaväestön parissa ei ole. Näissäkin esimerkkitalanteissa sain lopulta selville, että perheet olivat koko vuoden suunnitelleet muuttoa muualle. Maahanmuuttajatutkimushenkilö, jonka osallisuus oli heikentynyt, oli siitä minulle alkuhaastattelussa maininnutkin. En ollut kuitenkaan ymmärtänyt lasta enkä paneutunut hänen sanomaansa riittävästi.

L6: Ei vai me mennään vaikka [poistettu kaupungin nimi] vai mmm muutta.

--

T: Eiku mitä? Muutat [poistettu kaupungin nimi]?

L6: Muuta [poistettu kaupungin nimi], me mennään ebkä Sweden.

T: Ruotsiin?

L6: Joo.

T: -- muutat sinne vai meet käymään?

L6: Ei! Ööö syksyllä tulee viikonloppu ja -- sitte meni tuola.

T: [Poistettu kaupungin nimi]?

L6: Joo. (Alkuhaastattelu L6)

Tämä osoittaa osallisuuden edistämisessä olevan olennaista, että joku aikuinen todella ottaa vastuulleen kuunnella oppilasta, myös maahanmuuttajaoppilasta, jonka sanoman saaminen selville kielitaidon haasteiden vuoksi ei aina ole helppoa. Alakoulussa tämä henkilö on luontevasti luokanopettaja ja usein maahanmuuttajaoppilaille myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opettaja tai perusopetukseen valmistavan luokan opettaja. Yläkoulussa tilanne on kuitenkin haastavampi, sillä joskus, kuten tässäkin tutkimuksessa, voi käydä niin, että esimerkiksi luokanvalvojakaan ei kohtaa ryhmäänsä edes yhtä kertaa viikossa.

T: -- ootsie kohannu sitä ryhmää sitte niinkö missä merkeissä?

*OPE4: Tosi vähän siis opetustilanteessa varsinaisesti, että -- sitte niinku kokonaisuudessaan, jos mollaan tehty jotaki yhteistä luokanvalvojantun-
nilla tietenki ja sitte, mitä on tehty yhteistä -- jotain luokanvalvojantun-
teja erikseenki pidetty ylimääräisiä.*

--

T: -- ooksie sitä L1:a kohannu niinkö missään?

*OPE4: No nyt sitte en oikeestaan muuten, ko sitte näissä luokanvalvojan
tehtävissä. -- Ei sitte niin välttämättä ota niin helposti ite kontaktia --.
(Loppuhaastattelu OPE4)*

Näissä tilanteissa havaitsin kollegiaalisen ja eri tahojen välisen yhteistyön olevan olennaista. Aineiston perusteella voin todeta olevan ensiarvoisen tärkeää, että edes yhdellä aikuisella olisi mahdollisuus seurata oppilaan tilannetta ja huomata esimerkiksi alkava syrjäytymiskierre ajoissa. Haastatteluissa tuli ilmi, että ohjausta toimintayhteisöihin voi hyvin tehdä myös yhteistyössä.

T: No tiiätkö, että onko joku opettaja koittanu ohjata sitä jotenki taikka löytämään jotain samanhenkisiä?

OPE4: -- varmaan ko tehtiin sitä istumajärjestyksen muutosta, ni sekin varmaan niinku osaltaan vaikutti siitä, mut esimerkiksi äidinkielen opettajan kans semmosta yhteistyötä, että vähän niinku yritetään ettiä niitä ryhmiä, jotka toimii ja sekotella, että se on ollu semmosena punasena lankana oikeestaan monenki opettajan kans tässä koko ajan.

--

T: -- sitte musiikissahan se on ilmeisesti ollu, onks mukana näissä projekteissa? -- Ainaki se Talentti oli minusta yllättävä.

OPE4: Joo! Oli, oli. -- [Tukioppilaiden ohjaaja] siitä joskus puhuki.

T: -- voi olla, että [tukioppilaiden ohjaajalla] on sormet pelissä, että ois rohkassu siihen mukaan.

OPE4: Nii, nii. (Loppuhaastattelu OPE4)

Nämä seikat huomioiden erityisesti yläkouluiän haastavassa osallisuuden tavoittelun iässä mahdollisuudet kontakteihin myös rinnakkaisryhmiin nousivat puolestaan isompien maahanmuuttajatutkimushenkilöiden (L1, L2, L3, L4) haastatteluissa esille merkittävänä osallisuuden edistäjinä keskusteltaessa mielioppiaineista. Rinnakkaisluokkien oppilaita tutkimushenkilöt tapasivat muun muassa ruotsin, taito- ja taideaineiden sekä valinnaisaineiden tunneilla, joilla suomen kielen osaaminen ei ollut niin keskeistä. Tällöin osallisuuden tavoittelusta muodostui tasavertaisempaa muiden oppilaiden kanssa, ja kaikki neljä isoa maahanmuuttajaoppilasta (L1, L2, L3, L4) raportoivat saaneensa osallisuutta rinnakkaisluokkalaisten joukossa. Taito- ja taideaineita ei hyödynnetty tämän tutkimuksen mieliaineinterventiossa, mutta design-mallin jatkokehittelyn kannalta tämä havainto on olennainen.

L3: -- mä oon tutustunu [rinnakkaisluokan oppilaiden] kans. -- Tosi hyvä, varmaan parempi kuin [oman luokan] kans.

--

T: Missä sie niihin tutustuit?

L3: En tiiä, jotain köksän tai kässän tunnilla. Tai netissä, me tykkäämme ottaa kuvia, sitte me tykkäämme noh sama

T: Samanlaisista asioista?

L3: Joo. (Loppuhaastattelu L3)

Lisäksi huomioitava on se jo kolmannen intervention tulosten yhteydessä esitelty havainto, että tällaisissa useiden luokkien oppilaita yhdistelevissä joukoissa ryhmien valtasuhteet muuttuivat, jolloin muun muassa kieltä opettelevien oli helpompaa tavoitella osallisuutta.

-- et minusta jopa paremmin pääsee siihen porukkaan sitten sisään, ko siinä samassa on nuo [rinnakkaisluokan oppilaat]. -- Elikkä ko sieltä tulee ne puolenkymmentä ja sitte näitä minun, ni siinä L2 istahtaa jotenki palijon jouhevammin sinne ni, et son tasa-arvonen jäsen, joka välistä myöski sielä koko ajan on niinku mukana siinä ja siltä jopa kysytään erikseen, et hei L2, mitä sanot tai mennäänkö -- (Loppuhaastattelu OPE5)

Koska osallisuus on henkilökohtainen kokemus, oikeus arvioida omaa osallisuuttaan on sekin osaltaan yksi osallisuutta edistävä tekijä. Kuten ensimmäisen intervention tulosten yhteydessä saattoi huomata, tutkimushenkilöinä olleilla maahanmuuttajaoppilailla ja heidän opettajillaan oli eriävä käsitys kaverisuhteista ja täten osallisuuden kokemuksesta. Tästä syystä kuuntelin tutkimuksessa osallisuutta arvioidessani ensisijaisesti maahanmuuttajatutkimushenkilöiden omia käsityksiä. Kaiken kaikkiaan seitsemän maahanmuuttajaoppilasta (L1, L2, L4, L5, L6, L8, L9) kertoi, ettei ollut ollut yksinäinen koko kouluvuonna. Kolme (L3, L7, L10) kertoi suoraan, että alussa oli ollut yksinäinen ja oli toivonut, että kavereita olisi voinut olla enemmänkin. Vain yksi maahanmuuttajaoppilas (L10) ei ollut tyytyväinen osallisuuteensa koulussa ja toivoi seuraavana vuonna saavansa lisää tovereita. Kaikki raportoivat loppuhaastattelussa, että olivat saaneet vuoden aikana jonkinlaisia kaverisuhteita eli jonkinasteista osallisuutta koulussa.

Loppuhaastattelussa isommat neljä maahanmuuttajatutkimushenkilöä (L1, L2, L3, L4) arvioivat omaa osallisuutensa tasoa myös Laven ja Wengerin (1991) teorian mukaisilla ydinjäsenyyden, jäsenyyden ja perifeerisen jäsenyyden käsitteillä. Yksi heistä (L3) arvioi, että oli saavuttanut täysjäsenyyden ja arvioi suorastaan päässeensä toimintayhteisön ytimeen mainitsemalla olevansa tärkeä henkilö. Kolme muuta (L1, L2, L4) kertoi olevansa sisällä luokan toimintayhteisössä mutta arvioi asemansa olevan reunalla.

T: Ja tuota miten sie aattelet nyt sinun rooli tuolla omassa luokassa, ootko sä semmonen tärkeä henkilö keskellä vai ootko sielä reunalla?

L3: Olen mä kyllä tärkeä henkilö.

--

T: Mmm, hehe, sie tuut toimeen kaikkien kanssa. Sie voit olla just kaikkie kans, et sie oot sillee niinku keskellä.

L3: Joo. Ja kaikki tykkää musta ((ilmeilee)). -- Eivät rakasta, vaan tykkää. Mä olen sillee: jee se ryhmä, mä olen ryhmässä, jee. (Loppuhaastattelu L3)

6.3.2 Välituntitoimien ja vapaa-ajan ohjaaminen

Oppilaiden kuuntelemiseen liittyi ensimmäisen istumajärjestysinterventio ja neljännen mieliaineinterventio yhteydessä myös maahanmuuttajaoppilaiden ohjaaminen samanhenkisten tovereiden, potentiaalisten avainhenkilöiden, löytämisessä. Ohjaus ei tuolloin näyttänyt olevan tuloksellista kaikilla tutkimushenkilöillä. Sen sijaan merkittäväksi samanhenkisten lasten löytämisen avuksi ja osallisuuden tavoittelun kentäksi osoittautuivat välitunnit ja erinäiset siirtymät. Oppilaiden kuunteleminen ja hienovarainen ohjaaminen näissä tilanteissa näytti johtavan osallisuuden edistymiseen erityisesti sellaisilla oppilailla, joilla ei ollut rohkeutta itse lähestyä tovereitaan.

Merkittävästi osallisuutta edistäväksi käytännöksi osoittautui pienten oppilaiden opettajien (OPE1, OPE2) sopimus siitä, ettei kukaan saa jäädä yksin välitunnilla. Opettajat käyttivät paljon aikaa siihen, että järjestivät oppilaille välitunnilla mieleistä tekemistä. Yli puolet maahanmuuttajatutkimushenkilöistä (L5, L6, L7, L8, L9, L10) sai tällaista välituntiohjausta, minkä ansiosta he eivät olleet välitunneilla yksin tai toimeettomina

Ja tämä hiljaisempi tarvii sitä tuuppausta, et hän ei uskalla kysyä. Ni hän tarvii, sitä pittää kattoo ja ohjata ja -- kysykää sitä aina peliin, ko tulee lähelle, ni hän haluaa tulla. (Alkuhaastattelu OPE1)

-- että aina haetaan leikkimään ja aikuinen ohjas sitte, jos ei löytäny ja eikä niitä yksinäisiä sitte oikein näkynykkää, et aina aikuinen puuttu

siihen ja toiset autto -- Et se oli semmonen sääntö, et kukaa ei saa jäädä yksin ja aikuinen ohjas sitte, ko ei ollu kieltä, ni sen ummikon omaan tai peliin, ko hän tykkäs peleistä ja se löysiki pelimaailman kautta sitte äkkiä kavereita, ei ollu kylläkään oman luokan kavereita, mutta löysi tekemistä ja mieluisaa tekemistä. (Loppuhaastattelu OPE1)

Yhdeksi merkittäväksi haasteeksi välituntien osalta osoittautui kuitenkin se, että isojen oppilaiden välituntiohjaus oli vähäistä. Pienten lisäksi tärkeää olisi-kin tärkeää kiinnittää jatkossa huomiota myös isojen välituntiolosuhteisiin ja kuunnella heidän toiveitaan. Sellaiselle, jolla ei ollut keskeistä osallisuutta missään joukossa, viidentoista minuutin mittaiset välitunnit tuntuivat hyvin pitkiltä.

T: -- mitäs välitunnilla teet nykyisi?

L2: Ei mittää. Se on tosi tylsä.

--

T: -- mitäs teän luokan [muut saman sukupuolen edustajat] tekevät?

L2: Pelaa puhelimella. (L2 välihaastattelu)

Osaltaan myös välituntiohjausta tukevaksi toimeksi havaitsin tutkimuksen kuluessa harrastustoimintaan ohjaamisen. Opettajat onnistuivat johdattamaan joitakin maahanmuuttajatutkimushenkilöitä (L5, L9) samanhenkiseen seuraan harrastusten kautta. Tällainen ohjaus ei välttämättä kuulu opettajien toimenkuvaan, mutta siitä huolimatta tutkimuksessa mukana olleet opettajat vaikuttivat pääsääntöisesti olevan kiinnostuneita oppilaiden vapaa-ajasta. Osa opettajista näki paljon vaivaa auttaakseen tutkimuksen aikana maahan saapuneita lapsia löytämään samanhenkistä seuraa harrastuksen parista.

-- itse asiassa siinä kävi niin, että tämä L9 ko tuli, sanoinkin vanhemmille, että ois hyvä löytää harrastuksia, että löytyy tuota suomen kieltä ja äitille esittelin -- Hain tietoa eri, mitä hän sano, mikä heän lapsilla kiinnostais, ni etsin tietoa ja harrastuspaikat ja kartat, että koripallot, hiihto ja jalkapallo ja oli vaikka mitä. Niin tunti etittiin netistä kaikki ohjaajat ja kaikki. Ja sitten tiesin, että meän koulun opettaja on jalkapallossa ja

ko nuorimmaisella kiinnosti jalkapallo, ni pyysin opettajaa käymään vielä ja kertomaan, että ja ohjaa, et on helppo mennä. -- Ja siitä lähti jalkapalloharrastus. (Loppuhaastattelu OPE1)

Eriään tutkimushenkilön vanhemmat selvittävät -- harrastusmahdollisuuksia, he ovat kiinnostuneet -- jalkapallosta ja jääkiekosta ja käsipallosta. Lähetän heille paljon linkkejä eri sivustoille. Äiti on kysynyt myös [yhdeältä tutkimukseen osallistuneelta opettajalta] jalkapallosta ja saanut lapselle kutsun treeneihin. -- Lapsi on asiasta innoissaan -- [Opettaja] on tulostanut äidille kartan ja kirjoittanut ajo-ohjeet sekä laittanut päivän ja kellonajan paperille -- myös asian äidille tämän omalla kielellä. (Havaintopäiväkirja 18.12.2014)

Tutkimusvuoden kuluessa havaitsin, että itsenäisesti tai opettajien avulla löydetyillä harrastuksilla oli suuri merkitys oppilaiden suomen kielen käytölle, osallisuuden tunteen kehitykselle ja siten myös identiteetille. Harrastustoiminnan myötä tutkimushenkilöt (L1, L2, L5, L7, L9, L10) vaikuttivat pääsevän yhteiseen toimintaan osallistumisen tasolta nopeasti myös yhteisöön identifioitumisen tasolle ja edelleen yhteisön hyväksi toimimisen tasolle eli toisin sanoen täyteen osallisuuteen.

L9 kertoo, että hän pelaa jalkapalloa. Hän kertoo, että hänellä on paljon ystäviä Suomessa ja lähtömaassaan. Hän korostaa sanaa paljon ja hymyilee onnellisena. (Havaintopäiväkirja 19.1.15)

L9 pelaa välitunnilla jalkapalloa E:n ja parin muun oppilaan kanssa. Heillä on hauskaa. L9 on maalissa. (Havaintopäiväkirja 22.4.2015)

Harrastustoiminta vaikutti auttavan maahanmuuttajia identifioimaan itsensä toimintayhteisöihin ja oletettavasti myös yhdistämään aiempia toimintayhteisöjäsenyyksiä uusiin. Lisäksi harrastukset näyttivät auttavan heitä löytämään paikkansa myös koulun toimintayhteisöissä: pallopelejä harrastavat olivat palloilijoita ja musiikkia harrastavat muusikoita. Tutkimushenkilöistä neljällä (L5, L7, L9, L10) oli vapaa-ajallaan liikuntaharrastus ja kahdella

(L1, L2) musiikkiharrastus. Musiikin harrastajat osallistuivat muun muassa koulussa järjestettyihin tapahtumiin esiintyjinä sekä Talent-kykykilpailuun kilpailijoina. Lisäksi he saivat esitellä taitojaan musiikin tunnilla ja pääsivät tuolloin kontaktiin muiden musiikin harrastajien kanssa.

T: Ooksie esiintyny?

L1: ((pudistaa päätään))

T: Ei, mutta musiikintunnilla varmaan oot? -- Sie oot soittanu rumpuja kuulemma.

--

L1: No ää kitaraa, no ja pianoa, no.

T: Joo, että ne tietää, et sie oot muusikko. Hyvä! (Alkuhaastattelu L1)

T: -- Ooko musiikintunnilla päässy soittaaan jo kitaraa?

L2: Joo.

T: Joo. Onko teän luokassa muita kitaristeja?

L2: On, Y. Hän tietää paremmin, koska, kun hän aloitti ykkösluokalla kitaransoittoa. (Alkuhaastattelu L2)

Liikunnan harrastajat puolestaan kerääntyivät välituntisin palloilukentille, joille muodostui lukuvuoden mittaan aivan oma toimintayhteisönsä. Osallisuus tässä yhteisössä oli siihen kuuluville maahanmuuttajaoppilaille hyvin tärkeä. Joillekin heistä (L4, L9, L10) se näytti olevan ainoa toimintayhteisö, johon nämä maahanmuuttajaoppilaat havaintojeni ja antamiensa raporttien mukaan pääsivät osallistumaan täysipainoisesti, sillä se ei vaatinut kielen osaamista. Luokkayhteisössä näiden henkilöiden osallisuus vaikutti olevan melko marginaalista. He myös itse pitivät osallisuutta liikuntaporukassa välituntisin tärkeänä ja pitivät sitä hyvänä keinona saada tovereita.

T: -- miten mie saan kavereita siellä, ko mulla ei oo kettään? Mitä sie sanot sille?

L4: En tiiä.

T: Mitä pittää tehdä?

L4: Vaikka pelaa.

T: No pelaamalla, että mee pelaamaan. No se oli hyvä neuvo. –
(Loppuhaastattelu L4)

T: Mitä silloin tekee, jos haluaa kaverin?

L10: Pelata.

T: Vaikka pelata sen kans. Kyllä! Hyvä idea! -- (Loppuhaastattelu L10)

Osallisuus välituntitoiminnoissa, siirtymissä tai harrastuksissa oli merkityksellistä myös siksi, että se näytti vaikuttavan osaltaan myös suomen kielen käyttöön. Tutkimusvuoden kuluessa jokainen tutkimushenkilönä ollut maahanmuuttajaoppilas saavutti aineiston perusteella jonkinlaisia suomen kielen käyttöä vaativia kontakteja ja täten jonkinasteista osallisuutta jossakin suomenkielisessä toimintayhteisössä. Tällaisia kontakteja olivat kolmella oppilaalla (L4, L6, L8) kotimatkan käveleminen koulusta kotiin luokkatoverin kanssa, kuudella (L1, L2, L5, L7, L9, L10) suomenkielisessä ryhmässä harrastaminen tai opiskelu ja neljällä (L1, L2, L3, L4) sosiaalinen media. Kaiken kaikkiaan tutkimushenkilöt mielsivät harrastukset keskeiseksi kannusteeksi kielen opiskelussa. Kenties halu päästä saman mielenkiinnon kohteen jakavaan ryhmään kannusti kielen opetteluun paremmin kuin osallisuuden tavoittelu luokkayhteisöstä. Harrastusten suomen kieli ei myöskään mitä luultavimmin ollut niin akateemista kuin luokassa käytetty opiskelun kieli.

-- tällä L9:lla meni tietenki valtavat hyppy kielen kehityksessä, koska hänellä on täysin suomenkieliset kaverit -- ja puhuu suomea ja iltasinki suomalaisten kans -- jalkapallossa, ni hällä on aiva huikea kielen kehitys.
(Loppuhaastattelu OPE1)

Suomen kielen käyttö ei kuitenkaan edistynyt kaikilla maahanmuuttajatutkimushenkilöillä, vaikka kaikki pyrkivätkin välituntitilanteissa saavuttamaan osallisuutta. Tilanteissa, joissa maahanmuuttajaoppilailta (L4, L10) oli valmiutta, halukkuutta ja aktiivisuutta osallisuuden tavoitteluun mutta ei kuitenkaan kommunikointihalukkuutta suomen kielellä, havaitsin heidän kiertävän kielitaidon haasteita hakeutumalla sellaisiin toimintayhteisöihin, jossa kielitaitoa ei tarvittu osallisuuden tavoitteluun. Tällaisia yhteisöjä olivat muun muassa jo mainitut

välituntipelioporukat. Neljä kymmenestä oppilaasta (L4, L7, L9, L10) hakeutui välituntisin pelaamaan jalkapalloa. Osallisuuden yhteisöstä sai norkoilemalla kentän laidalla ja osoittamalla taitonsa ja hyödyllisyytensä porukalle.

L10 lähtee jalkapallon kanssa välitunnille. Hän menee yksin, mutta on selkeästi päättänyt pelata jalkapalloa jonkun kanssa. (Havaintopäiväkirja 13.1.2015)

L7 menee kentän laidalle norkoilemaan. Kohta [eräs oppilas] käskää [hänen mennä] maalille ja vetää. L7 torjuu ja saa kehuja. On L7:n vuoro vetää. Hetken vuorotellaan. Sitten paikalle saapuu lisää [oppilaita] ja peli alkaa. Joukkueet jaetaan, ja L7:lle löytyy puoli. Hän on mukana pelissä ja antaa isommille haastetta kuljettamalla ja syöttämällä taitavasti. (Havaintopäiväkirja 20.10.2014)

T: -- Puhutteko te mittää sielä vai pellaatteko vaa?

L7: No pelaa.

T: Enimmäksee joo. No tuota, mite omassa luokassa, ko siehä oot S:n kaveri, ni miten sie sait kaveria? Mitä sie teet, että tulee kavereita?

L7: ((Hymyilee, miettii)) -- Minä menin ää jalkapallokentälle ja me minä, [sisarukseni] ja S vastaan loput. (Alkuhaastattelu L7)

Pienemmille maahanmuuttajaoppilaille (L5, L6, L7, L8, L9, L10) vastaavia tilanteita, joissa ei tarvinnut puhua suomen kieltä, tarjoutui havaintojen perusteella myös välituntileikeissä, erityisesti pulkkamäessä ja hippaleikeissä.

L8 lähtee porukassa välkälle. Joku kysyy, mitä leikittäis. L8 vastaa: "Pulkalla tietenkin!" -- ehdotus leikeistä hyväksytään. (Havaintopäiväkirja 28.1.2015)

L8 leikkii välitunnilla Y:n, Q:n ja Ä:n kanssa. He laskevat mäkeä ja välillä puhuvat ringissä. L8 ei vaikuta olevan ihan ytimessä, mutta joukko antaa hänen kulkea mukana. (Havaintopäiväkirja 31.3.2015)

Lelupäivinä havaitsin joidenkin heistä (erityisesti L10) pääsevän sanattomaan vuorovaikutukseen.

On lelupäivä. L10 on tuonut kauko-ohjattavan robotin. Se kerää ihmettelijöitä ympärilleen ja L10 myhäilee. Hän laittaa robotin ääntelemään voimakkaasti, ja silloin aina uusi ja uusi oppilasjoukko kerääntyy hänen ympärilleen. (Havaintopäiväkirja 13.2.2015)

Sanatonta vuorovaikutusta tarjoavia tilanteita olivat monille maahanmuuttajaoppilaille (L1, L2, L4, L7, L8, L10) myös esimerkiksi ruokailu ja siirtymät. Näissä tilanteissa havaitsin maahanmuuttajaoppilaiden pyrkivän pääsemään toimintayhteisöihin lähinnä oleskelemalla lähellä ryhmiä, joihin halusivat päästä. Pääsääntöisesti he näyttivät olevan tarkkailijan roolissa toimintayhteisön reunalla. Tällä tavalla he saavuttivat havaintojeni perusteella ainakin perifeeristä osallisuutta, sillä ketään tutkimushenkilöä ei pudotettu pois tällaisesta asemasta, vaan hiljainen ryhmässä mukana oleminen sallittiin.

Ruokailussa [luokan X] porukka syö ryhmänä. L2 on joukossa mukana. (Havaintopäiväkirja 7.1.2015)

W ja L4 tulevat syömään yhdessä. -- istuvat pitkään kaksin, noin 10 minuutin kuluttua heidän seuraansa liittyy kaksi muuta saman luokan [oppilasta]. W ja L4 myös juttelevat jotakin syödessään, tosin harvakseltaan. (Havaintopäiväkirja 26.1.2015)

L2 menee välitunnilla seisomaan luokkansa oppilaiden lähelle. Hän ei puhu kenellekään eikä kukaan puhu hänelle, mutta hän seisoo samassa ryhmässä. (Havaintopäiväkirja 27.1.2015)

Osa maahanmuuttajaoppilaista (L1, L2, L3, L4) saattoi saada osallisuutta edistäviä kokemuksia ilman suomen kielen puhumisen vaadetta lisäksi niin sanotuissa kännykkäryhmissä, joissa oppilaat tuijottivat yhdessä jonkun oppilaan puhelinta. Puolelle kaikista maahanmuuttajatutkimushenkilöistä matkapuhelin osoittautuikin aineistossa hyvin keskeiseksi välineeksi toimin-

tayhteisöihin liittymisessä, sillä neljä (L1, L2, L3, L4) kertoi olevansa yhteydessä suomenkielisiin ryhmiin, lähinnä omaan luokkaansa, WhatsAppissa ja yksi (L5) puhelimitse soittelemalla.

L4 istuu saman luokka-asteen [oppilas]porukassa odottamassa ruokailua -- Hän katsoo, kun muut tekevät jotakin kännykällä. (Havaintopäiväkirja 15.1.2015)

L3:n kännykkä piippaa aamulla S2-tunnin alussa koko ajan. Se on kuulemma WhatsApp ja oman luokan [oppilaat]. (Havaintopäiväkirja 10.3.2015)

L5 kertoo, että he ovat A:n kanssa soittaneet puhelimella edellisenä päivänä ja puhuneet tunnin. L6 harmittelee, että hänellä ei ole puhelinta eikä hän voi soittaa kenellekään. (Havaintopäiväkirja 21.4.2015)

Kaiken kaikkiaan aineiston perusteella kahdeksan kymmenestä maahanmuuttajaoppilaasta (L2, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10) löysi kontakteja ja osallisuutta välituntitoiminnoista, joihin ei liittynyt kielellistä kommunikointia. Vain yksi maahanmuuttajaoppilas näytti (L3) saavuttaneen merkittävästi suomen kielen puhumista vaativaa osallisuutta kouluympäristössä. Tämä oppilas oli ainoa, joka ei harrastanut vapaa-ajalla mitään, mikä voi selittää hänen haluaan edistää osallisuuttaan kouluyhteisössä.

Suomen kielen taito vaikutti tulosten valossa olevan vähemmän merkittävä tekijä tavoiteltaessa mielenkiintoon pohjautuvaa osallisuutta. Tätä havaintoa pyrin hyödyntämään erityisesti kolmannen intervention harjoitteita suunnitellessani. Välituntikontaktit näyttivät pohjautuvan luonnollisesti hyvin paljon mielenkiinnon kohteille. Vähiten tilaisuuksia välituntisin oli yhteiseen ongelmanratkaisuun. Tosin, kun sellaisia ilmeni, ne kirvoittivat heti osallisuutta:

L2 tekee origamia ja juttelee muutamien mielestäni yllättävien oppilaiden kanssa välitunnilla askartelupöydillä --jo toisen kerran -- (Havaintopäiväkirja 1.12.2014)

L2 tekee jälleen origamia samojen oppilaiden kanssa kuin aiemminkin, mutta nyt joukkoon on tullut uusia kasvoja. (Havaintopäiväkirja 11.12.2014)

Havainnot osoittavat, että vähäinenkin ohjaus informaaleissa tilanteissa ja ohjaus vapaa-ajan harrastuksiin olivat hyvin merkityksellisiä osallisuuden edistymiselle. Lisäksi ne osoittavat vapaa-ajan harrasteiden olevan tärkeitä oppilaan identifoitumisen kannalta, mikä puolestaan edistää osallisuutta (ks. esim. Handley ym. 2006). Kaiken kaikkiaan havaintojen ja haastattelujen perusteella jokainen maahanmuuttajaoppilas oli ohjaamattomissa tilanteissa tai vapaa-ajalla osallinen jollakin tavalla jossakin suomenkielisissä toimintayhteisöissä. Kaikenlaisen osallistumisen voi tulosten pohjalta todeta olevan osallisuuden tavoittelun ensimmäinen askel, vaati osallistuminen sitten kielenkäyttöä tai ei.

Siitä huolimatta, että välituntien kontaktit vaikuttivat olevan sellaisia, etteivät ne vaatineet suomen puhumista, viisi maahanmuuttajaoppilasta (L2, L3, L4, L5, L6) raportoi haastateltaessa, että kieli on kehittynyt suomenkielisten kavereiden kanssa oppitunneilla ja myös välitunneilla. Suomenkieliset harrastukset puolestaan auttoivat haastattelujen perusteella kahta (L2, L9) ja sosiaalinen media yhtä maahanmuuttajatutkimushenkilöä (L3) oppimaan suomen kieltä. Nämä ovat merkittäviä havaintoja, kun pohditaan autenttisten kontaktien merkitystä kielen käytölle. Niiden voi tulkita osoittavan sen, että kieli kehittyy myös tarkkailijan roolissa. Jatkossa haaste olisikin kehittää osallisuuden edistämistä siten, että välitunteihin saataisiin enemmän myös suomen kielen puhumiseen kannustavia tilanteita.

6.3.3 Yleisopetuksen tuki, yhteistoiminnallinen oppiminen ja kielitietoinen opetus

Interventioita toteuttaessani havaitsin, että niiden yhteydessä oppilaiden kuuntelemisen ohella myös yleisopetukseen annetun tuen merkitys kohosi olennaiseksi osallistumista ja siten osallisuutta edistäväksi käytännöksi. Kolmannen (ryhmytyminen) ja neljännen (mieliaine) intervention yhteydessä puolestaan tuli ilmi yhteistoiminnallisen oppimisen keskeinen rooli osallisuudelle. Yhdistettynä näihin toimiin kielitietoisuus eli sinnikäs suomen kielen

puhumiseen kannustaminen ja interventioiden suunnittelu kielitaidolle sopiviksi vaikutti havaintojen ja haastattelujen perusteella edistävän osallisuutta niillä oppilailta, jotka olivat arkoja suomen kielen käytössä ja jotka hakeutuivat omankieliseen tai englanninkieliseen seuraan.

Yleisopetukseen osallistumiseen suunnattu tuki

Koulun käytäntö oli, että kaikilla oppilailta oli kotiluokka, ja kaikki oppilaat, myös kieltä opettelevat ja perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaat, opiskelivat mahdollisimman paljon kotiluokissaan. He saivat luokkiin tarvittaessa tukea erityisopettajilta tai KOTA-opettajalta eli itseltäni. Tukea suunnattiin luokkiin heti lukuvuoden alusta, ja tutkimushenkilöt opiskelivat pääsääntöisesti koko lukuvuoden ajan omissa kotiluokissaan. Tuen suuntaamisella luokkaan mahdollistettiin oppilaiden osallistuminen luokan toimintaan ja myös osallisuusinterventioihin. Tutkimuksen myötä havaitsin, että luokkaan annettu tuki oli hyvin merkityksellinen osallisuuden edistymiselle. Opetettavan aineksen taso saattoi olla luokassa ajoittain liian haastava, mutta tuen avulla oppilaat selviytyivät ja saivat osallistua yhteiseen toimintaan.

Tunnilla tehdään jatkotarinaa. Yksi aloittaa tarinan ja toinen jatkaa siitä, mihin edellinen jäi. Ohjaan samanaikaisopettajana ryhmää, jossa on L9 ja kolme muuta oppilasta. Jännitän paljon sitä, kuinka L9 pysyy mukana. Joudun toistamaan ja yksinkertaistamaan muiden oppilaiden tarinaa aika rutkasti ennen L9:n vuoroa ja teen hänelle jonkin ohjauksen kysymyksen, esim. ”Mihin hän sitten menee?” Kun tehtävä etenee, ohjauksen tarve vähenee ja lopulta L9 jatkaa kokonaan ilman apuani. Vain kerran yksi oppilas ohittaa L9:n jatkon kokonaan ja jatkaa tarinaa huomioimatta sitä, mitä L9 sanoi. (Havaintopäiväkirja 18.3.2015)

Eräs maahanmuuttajaoppilas (L4) joutui vähäisen koulunkäyntitaustansa vuoksi olemaan lukuvuoden alussa useissa oppiaineissa KOTA-opettajan eli minun opetuksessani opiskelemaan kieltä ja oppimaan oppimisen taitoja. Erityisesti hänen kohdallaan havaitsin, että tuen avulla yleisopetuksessa opiskelu ja osallistuminen kaikkeen luokan toimintaan vaikutti selkeästi olevan yksi keskeinen osallisuutta ja myös suomen kielen käyttöä lisäävä

tekijä. Tuen merkitys tuli ilmi erityisesti ensimmäisen (istumajärjestys) ja neljännen (mieliaine) intervention yhteydessä, joissa oppilaiden opiskeluun luokassa kiinnitettiin enemmän huomiota.

Ensimmäisen jakson jälkeen huomattiin, että L4:lla on hyvin paljon tunteja erillisessä KOTA-tilassa. Hän tuli sinne usein silloinkin, kun hänen ei olisi pitänyt olla siellä -- Toisessa jaksossa päätettiin lisätä tukea luokkaan, jotta L4 ei ajautuisi syrjään ryhmästä -- Kolmannessa jaksossa inklusion syventämistä jatkettiin. L4 oli nyt valtaosan tunteista luokassa, myös äidinkielen tunteja -- Neljännessä jaksossa -- L4 oli luokassa kaikki paitsi kaksi englannin tuntia -- Kun kerroin hänelle, että seuraavalla luokka-asteella hän on kaikki tunnit oman ryhmän mukana, hän oli epäuskoinen mutta innostuneen oloinen. Hän tiedusteli, olisiko hän myös englannin tunnit omassa luokassa. Kerroin näin olevan mutta sanoin, että hän saa toki tukea. Hän vaikutti huojentuneelta ja onnelliselta. (Havaintopäiväkirja 13.4.2015)

Myös tutkimushenkilöiden opettajat pitivät tärkeänä sitä, että maahanmuuttajaoppilaat osallistuvat yleisopetukseen siitä huolimatta, että he eivät vielä osanneet kieltä. Kolme opettajaa (OPE1, OPE2, OPE3) mainitsi tästä myös haastattelussa. He pitivät myös yleisopetukseen osallistumiseen annettua tukea keskeisenä tekijänä osallisuuden edistämässä.

OPE3: -- että oikeestaan sen huomaa, että mitä enemmän sielä luokassa, vaikka niin ehkä se tietyllä tavalla saattaa jossain oppiminen kärsiä, mutta että mitä enemmän se on siellä niitten kanssa, ni sen parempi. Vaikka välillä ois vähän tekemätöntäki hommaa tai semmosta, mitä ei vielä ymmärrä.

T: -- tarkotakko, minkä kannalta: kielitaidon vai ryhmäytymisen?

OPE3: -- ennen kaikkea ryhmäytymisen kannalta mutta varmaan myös kielitaito. (Loppuhaastattelu OPE3)

Luokissa, joissa tutkimushenkilöt (L1, L2, L3, L6, L7, L8, L10) olivat mukana täysipainoisesti lukuvuoden alusta asti, myös luokkatoverit pitivät heitä

tasavertaisina eli heillä oli lähtökohtaisesti hyvät edellytykset luokan toimintayhteisön jäsenyyden saavuttamiseen. Havaintojeni perusteella luokkatoverit eivät antaneet kolmelle tutkimushenkilölle (L1, L2, L3) minkäänlaisia ”helpotuksia” kielen haasteiden vuoksi, vaan vaativat tasavertoista työskentelyä. Tämä näkyi siten, että luokkatoverit suhtautuivat maahanmuuttajaoppilaiden tuotoksiin vakavasti ja kannustavasti, vaikka niissä olisi jotain kielellisiä puutteita ollutkin.

L3 esittää äidinkielessä kirjaesitelmän. Hän takeltelee ja sekoilee, mutta kukaan ei naura. Hän koettaa välttää esittämään joutumista, mutta muut muistavat jo alkutunnista, että on hänen vuoronsa ja pyytävät häntä lavalle. (Havaintopäiväkirja 12.2.2015)

Kun tutkimushenkilöt saivat opiskella luokissaan tuettuina, havaitsin, että he oppivat lukuvuoden aikana tukeutumaan opettajien lisäksi myös tovereihinsa, kuten jo neljännen intervention tulosten esittelyn yhteydessä ilmeni. He muodostivat oma-aloitteisesti osaja–oppija-suhteita, joissa he käyttivät suomenkielisiä tovereitaan esimerkiksi selkokielistäjinä. Vastavasti luokkatoverit hyödynsivät tutkimushenkilöitä resursseina ja osajina tilanteissa, joissa havaitsivat näillä olevan jotakin erityistaitoja. Jonkinlaisia osaja–oppija-suhteita, joko tasaveroisia tai mestari–oppipoika-suhteita, havaitsin kuudella tutkimushenkilöllä (L2, L3, L5, L7, L8, L9) jossakin vaiheessa tutkimusvuotta.

T [oppilas] auttaa L5:a. He täyttävät jotakin monistetta, jossa on L5:lle vieraita sanoja. T lukee lauseita selkokielellä ja selittää asioita L5:lle, joka tajuaa aina heti selityksen jälkeen, mistä on kysymys. (Havaintopäiväkirja 22.5.2015)

L5 istuu A:n vieressä. A:lle matematiikka on vähän haasteellista ja L5:lle taas lukeminen on hiukan hidasta. Tästä syystä he etenevät samaa tahtia. Pian heille syntyy keskustelua. Lopputunnista he juttelevat ja nauravat jo myös muista asioista. Näen orastavaa kaveruutta. (Havaintopäiväkirja 8.4.2015)

Ensimmäisen ja neljännen intervention yhteydessä tehtyjen havaintojen perusteella osaja–oppija-suhteiden muodostaminen edisti osallisuutta. Osalla maahanmuuttajatutkimushenkilöistä (L3, L5, L7) toveruus ja täten osallisuus näytti syvenevän tällaisissa tilanteissa. Toiset (L2, L9) puolestaan löysivät avainhenkilön toinen toistaan auttaessaan.

Yhteistoiminnallinen oppiminen

Ensimmäisen (istumajärjestys) ja neljännen (mieliaine) intervention yhteydessä havaitsin myös, että kaikenlainen pareittain ja ryhmissä toimiminen tuen avulla edisti osallisuutta, sillä usein työskentelyn lomassa rupateltiin myös muista asioista ja tutustuttiin. Parhaimmillaan luokkatyöskentelyssä alkanut yhteistyö jatkui havaintojen perusteella myös välitunneilla yhdessäolona (L5, L7, L9). Merkittävimpana haasteena oli ajoittain jo neljännen intervention tulosten yhteydessä käsitelty tutkimushenkilön oma vähäinen kiinnostus pari- ja ryhmätyötä kohtaan. Tämän intervention yhteydessä huomasin kuitenkin, että luokissa, joissa yhteistoiminnalliseen oppimiseen oli kiinnitetty huomiota, osallisuus myös mieliaineinterventiassa näytti edistyvän parhaiten. Yhteistoiminnallisen oppimisen käytännöt osoittautuivat tulosten valossa yhdessä yleisopetuksessa opiskeluun kohdennetun tuen kanssa hyvin keskeisiksi osallisuutta edistäviksi käytännöiksi.

Opettajista kaikki viisi käyttivät vuoden mittaan työssään yhteistoimintaa: pari- ja ryhmätöitä sekä istumajärjestyksissään pari- ja ryhmäpulpetteja. Kolme opettajaa (OPE1, OPE2, OPE5) mainitsi myös käyttävänsä tunneillaan pulmanurkkia ja -ryhmiä, jotka niin ikään kannustivat yhteistoimintaan ja yhteiseen ongelmanratkaisuun ja joita hyödynsin ja havainnoin myös mieliaineinterventiassa. Kahdella viidestä tutkimuksessa mukana olleesta opettajasta (OPE1, OPE2) oli erityisen pitkä perinne yhteistoiminnallisessa oppimisessa, ja he käyttivät yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä laajasti myös tutkimusvuoden aikana. Nämä opettajat opettivat pieniä, joten he opettivat luokkiaan pääsääntöisesti itse, ja mahdollisuudet monenlaiseen yhteistoimintaan ajankäytön puolesta olivat otolliset. Heidän oppilaansa tekivätkin paljon töitä pareittain ja ryhmittäin, ja heillä oli useita erinäisiä projekteja, kuten elokuvan tekoa, monenlaista askartelua ja retkiä. Aineiston perustella tämä edisti paitsi maahanmuuttajatutkimushenkilöiden osallisuutta myös heidän suomen kielen käyttöään.

-- ei oo sitä yksin tekemistä, et on sitä yhteistoiminnallista oppimista, siinon pakko lukea ja kirjoittaa aina välistä ja pakko jutella toisten kanssa asioista, on pakko käyä luokan eessä esiintymässä toisten kanssa välistä -- Ja tämmösellä pienellä pakolla, mutta sillä lailla vähän salakavalasti, että se ei minun mielestä oo näyttänyt siltä, et se ois ollu mitenkään niinku kamalaa tai vastenmielistä. (Loppuhaastattelu OPE2)

-- koko ajan automaattisesti -- oppilaat ei saanu valita, kenen kans teen, vaan että ne oppi tulemaan toimeen kaikkien kans. Ihan tietoisia valintoja istumapaikkojen kautta sitte, et näissä pienissä pajoissa ja kaikissa huomioitiin, että se, jolla oli vaikea tutustua, ni lähti pienemmässä porukassa tutustumaan -- Lisäksi tehtiin luokassa kaikkia leikkejä -- Ryhmytymisen kans -- ja oppilaille on semmonen sääntöki heti [kouluvuoden] alusta ja ku tullu uusia, että kukaan ei saa jäädä yksin, et se on se tärkein sääntö -- meillähän aina mie päätän [sattumanvaraisesti] et vaihan sen parin, et ne ei pystykään sitä niin ite päättään, että ryhmät koko ajan vaihtuu ja pari vaihtuu -- Alkuun tuli protestointia, että en oo ton kans, mutta enää kukaan ei protestoi mitään, ni ei oo mitään merkitystä, onko erikulttuurinen, kaikki tekee, ko meillä on selkeä ohje, ne tekevät yhteistyötä. (Loppuhaastattelu OPE1)

Erityisesti nämä opettajat toivoivat jo tutkimusvuoden alussa saavansa tukea mieluummin luokkaan kuin antavansa maahanmuuttajaoppilaat KOTA-opettajan eli minun pienryhmäopetukseeni. Heidän tavoitteenaan oli pitää kaikki oppilaat, mukaan lukien maahanmuuttajalapsen ja tutkimuksen aikana saapuneet perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaat eli niin sanotut ummikot, inklusiivisesti luokan mukana. Opettajat suhtautuivat hyvin ennakkoluulottomasti siihen, että heidän luokkaansa tuli oppilaita, jotka osasivat kieltä hyvin vähän tai eivät ollenkaan.

T: -- sie et oo [KOTA-opettajan luokkaan] lähettäny koskaan sillee -- että joskus käy niin, että kauhean nopeasti, jos ei onnistu, ni sieltä tullaan [KOTA-opettajan luokkaan] sitte, mutta sulta ei oo päinvastoin irronnu kettään, vaikka on pyytännykki

--

OPE2: -- mie näen, että sen niinko ryhmäytymisen kannalta ja sen kielitaidon -- (Loppuhaastattelu OPE2)

Jo alkuarvioinnissa huomasin näiden luokanopettajien oppilaiden tuotoksissa, että kysyttäessä mieluisia työskentelytovereita lähes kaikki vastasivat tekevänsä mielellään töitä kaikkien luokkatovereidensa kanssa. Täten myös tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat (L5, L6, L7, L8, L9, L10) otettiin näissä luokissa hyvin ennakkoluulottomasti vastaan. Olennaista näytti olevan se, että opettajat ohjasivat oppilaita yhteistoimintaan ja yhteiseen ongelmanratkaisuun kaikkien kanssa. Oppilaat saivat harvoin valita pareja itse, jolloin kukaan tutkimushenkilöistä ei jäänyt näissä luokissa työskentelemään yksin.

Ohjauksen keskeinen merkitys sai vahvistusta myös havainnoista niissä luokissa, joissa oppilaiden toimintaa ei ohjattu yhtä vahvasti, vaan heidän annettiin vapaasti valita työskentelytoverinsa. Tällöin oppilaat päätyivät havaintojeni mukaan yhteistyöhön aina samojen henkilöiden, usein ystäviensä, kanssa. Kuitenkin, vaikka yhteistoiminnallisuuden kannustava ilmapiiri oli näissäkin luokissa luotu, tilanne olisi vaatinut paljon enemmän aloitteellisuutta luokkiin uusina oppilaina saapuneilta maahanmuuttajaoppilailta, kun verrataan luokkiin, joissa työskentelyparit määrättiin.

Muita merkittäviä haasteita yhteistoiminnallisessa oppimisessä havaitsin maahanmuuttajaoppilaiden kohtaavan tilanteissa, joissa he eivät voineet käyttää koko tiedollista tai taidollista potentiaaliaan puutteellisen kielitaidon vuoksi.

Kuvataiteessa on aiheena lintulauta. Oppilaat saavat vapaasti valita paikkansa ja ryhmäytyvät nopeasti porukoihin piirtämään. Kaikki maahanmuuttajaoppilaat jäävät pulpetteihinsa, koska taululle on heijastettu lintulautojen malleja. Kukaan heistä ei pysty piirtämään lintulautaa ilman mallia. -- Heidän lisäksi pulpetteihin jää pari eturivin poikaa. (Havaintopäiväkirja 16.1.2015)

Luokka leikkii matematiikan tunnin lopuksi tuolileikkiä, jota sijainen vetää. L4 ja kaksi muuta oppilasta eivät osallistu. L4 katselee ja nauraa. Päätän, että leikki on otettava ensi viikolla uudestaan. L4 ei varmaan

osallistunut siitä syystä, ettei kukaan selittänyt sääntöjä. (Havaintopäiväkirja 31.3.2015)

Havaitsin, että ryhmätilanteissa muut ryhmäläiset saattoivat helposti pudottaa maahanmuuttajaoppilaan (esim. L4, L5, L8, L9) pois ryhmästä, mikäli katsoivat, että tämä oli ryhmälle enemmän taakka kuin voimavara. Näissä tilanteissa paitsi tuen myös opettajan ohjauksen merkitys korostui yhteistoiminnallisen oppimisen ja siten osallisuuden edistymisen mahdollistajana.

Aidinkielen tunnilla L5 on tekemässä ryhmässä tehtävää. Hän ei pysty keskittymään siihen, mitä muut sanovat, sillä hänelle on annettu vuoro tehdä osa tehtävästä kolmantena. Hän laskee, mikä tehtävän osa hänelle tulee ja kysyy minulta siihen liittyen sanaa "vuoristorata". -- Hän saa tehtävän valmiiksi ja pystyy esittelemään vastauksen vuorollaan. (Havaintopäiväkirja 22.1.2015)

L5 on [ympäristö- ja luonnontiedon] ryhmässä tekemässä ryhmätöitä eikä pysy ollenkaan ryhmän mukana. G tarkistelee ajoittain, mitä muu ryhmä on tehnyt, mutta L5:n kärryillä pitäminen jää täysin minun vastuulleni. (Havaintopäiväkirja 17.3.2015)

Parhaimmillaan näissä tilanteissa, mikäli ne pystyttiin ennakoimaan, osallistuminen täysipainoisesti oli mahdollista tuen avulla, kuten jo neljännen intervention tulosten esittämisen yhteydessä totesin. Nämä havainnot korostavat jälleen paitsi tuen myös opettajan merkitystä kouluympäristössä luokkayhteisön kokoojan roolissa. Opettaja voi omalla toiminnallaan rohkaista raja-alueella toimivia oppilaita rajojen ylittämiseen erityisesti tilanteissa, joissa oppilaalla on kielellisiä haasteita. Tuen ja ohjauksen ansiosta aineiston perusteella yhdeksän kymmenestä osallistui pari- ja ryhmätöihin jopa hyvinkin vähäisellä kielitaidolla. Vain yksi tutkimushenkilöstä (L10) kieltäytyi systemaattisesti yhteistyöstä.

Aidinkielen tunnilla piirretään ohjeen mukaan. L10:n pari on Q. L10 yrittää tehdä tehtävää koko ajan yksin. Hän ei ymmärrä mutta ei silti

kysy Q:lta. Hän ei myöskään seuraa, missä Q on menossa, vaikka tämän asian tärkeyttä hänelle tähdentävät koko ajan sekä luokanopettaja että minä. Q koettaa ensin seurata L10:a ja tehdä yhteistyötä mutta luovuttaa lopulta. L10 ei puhu mitään koko tehtävän tekemisen aikana. Koetan hidastaa hänen tekemistään kertomalla sanojen merkityksiä. Kysyn niitä molemmilta vasta sitten, kun Q on valmistanut oman tehtävänsä samaan pisteeseen kuin L10. Välillä L10 ei kuitenkaan jaksaa odottaa, vaan tekee eteenpäin virheellisesti. (Havaintopäiväkirja 18.3.2015)

Tässä tapauksessa maahanmuuttajaoppilas kenties koki, ettei kyennyt tuottamaan kommunikoinnin vaatimaa kieltä eikä halunnut edes yrittää, mikä oletettavasti heikensi edelleen oppilaan itsevarmuutta kielenkäyttäjänä onnistumisen kokemusten puuttuessa. Mahdollisesti tästä syystä vapaaehtoisesti ilman aikuisen ohjausta yhteistyöhön hakeutui havaintojeni mukaan vain kuusi kymmenestä tutkimushenkilöstä (L2, L3, L5, L7, L8, L9), vaikka yhtä lukuun ottamatta tutkimushenkilöt (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9) ohjausta saadessaan tekivätkin yhteistyötä. Tällöinkin ajoittain kenties juuri kielitaidon haasteiden vuoksi havaitsin muutaman oppilaan (L1, L3, L4, L5) ottavan mieluummin tarkkailijan roolin kuin pyrkivän avoimesti käyttämään kielitaitoansa ja etsimään osaja–oppija-suhteita. Toki on muistettava, että kukaan ei voi olla kaiken aikaa kaikissa toimintayhteisöissään aktiivinen, vaan ajoittain erityisesti toisen kielen oppijoille on luonnollista vetäytyä tarkkailemaan ja oppimaan muita seuraamalla. Tällaisia tilanteita tuli havaintojeni perusteella esimerkiksi silloin, kun muiden kommunikointi oli nopeaa ja polveilevaa.

Aidinkielen tunnilla ulkopuolinen ohjaaja vetää sarjakuvatyöpajaa. Siinä tuotetaan nopeassa tahdissa muutamassa minuutissa sarjakuvia. Aihe arvotaan hatusta. Yhdessä välissä huomaan, että L3 vain istuu. Tällöin aihe on ”putki”. Kysyn häneltä, tietääkö hän, mikä putki on ja hän vastaa, ettei tiedä. Kun sanon, mikä putki on, hän alkaa nopeasti piirtää. Kun tarkkailen häntä, hän ei näytä ymmärtävän katkkaa muitakaan termejä. Hän ei kuitenkaan kysy keneltäkään, ainoastaan tarkkailee muita. (Havaintopäiväkirja 11.5.2015)

Kaiken kaikkiaan kaikki tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat kokivat kuitenkin vuoden aikana mitä ilmeisimmin enemmän onnistumisen kuin epäonnistumisen kokemuksia yhteistoiminnallisessa oppimisessa, sillä kaikki oppivat pitämään ryhmä- ja parityöskentelystä. Kun alkuarvioinnissa vain puolet (L3, L4, L6, L7, L8) raportoi pitävänsä ryhmä- ja paritöistä, loppuhaastattelussa jokainen kertoi pitävänsä niistä.

T: -- No kenen kans on hauskointa tehdä töitä tunneilla?

L2: Kaikki.

--

T: Tykkääksie enemmän tehdä yksin vai kaverin kans, jos saa valita?

L2: Mmm, jos se on helppo, yksin, mutta jos se on vaikea.

T: Joo, ni sitte kaverin kans. (Loppuhaastattelu L2)

Toisenlaista yhteistoiminnallisuutta edisti pienryhmäopetus, jota tutkimuskoulussa pyrittiin inklusion hengessä vähentämään ja johon myös itse suhtauduin hieman ennakkoluuloisesti. Pienryhmäopetuksen merkitystä havainnoin erityisesti ryhmäytysintervention ohessa ollessani samanaikaisopetuksessa. Kaksi tutkimushenkilöistä (L1, L4) raportoi pitävänsä pienryhmätunneista. Heidän mielestään niissä ryhmäytyi ja oppi paremmin.

T: Ni mitä sie oot tykänny tästä pienryhmätyöskentelystä?

L1: No pieni ryhmä on parempi kuin koko luokka -- Pienessä ryhmässä he eivät puhu paljon toisten kanssa.

T: Just. Eli saahaan tehtyä nopeammin?

L1: ((nyökkää))

--

T: Tuntuuko, että tässä pienessä ryhmässä pääsee myös tutustumaan näihin muihin ihmisiin paremmin?

L1: ((Nyökyttelee)) (Loppuhaastattelu L1)

T: -- kumpi on parempi paikka opiskella: tämä oma luokka, iso luokka, vai semmonen pieni tila, missä on vaa yks tai kaks?

L4: Yks.

T: Pieni?

L4: Joo.

T: -- mutta tuota tykkäätkö olla sillä lailla kuitenkin luokassa, että saa olla muitten kanssa?

L4: Joo.

T: Ja esimerkiksi matikka, onko matikka menny helpommaks? -- Että voiko nyt olla isommassa luokassa, ei tarvi enää olla pienessä?

L4: Ei.

T: Mmm, entäs äidinkieli?

L4: Joo son vaikia, vähän vaikia. (Loppuhaastattelu L4)

Oppitunneilla kommunikointi luokassa oli usein äänekästä, nopeaa ja polveilevaa, minkä vuoksi oli tärkeää pyrkiä luomaan maahanmuuttajaoppilaille osallisuuden tavoitteluun myös sellaisia tilaisuuksia, raja-alueen toimintoja, jotka vaativat kielitaidolta vähemmän. Tällaisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilaat saattoivat saada paitsi erilaisilla ryhmäytystunneilla myös pienryhmäopetuksessa. Voinkin aineiston perusteella todeta, että inklusion ja yleisopetukseen kohdennetun tuen lisäksi myös pienryhmäopetuksella on aikansa ja paikkansa samanaikaisopetuksen rinnalla yhteistoiminnallisen oppimisen ja osallisuuden edistäjänä.

Haasteellisia tilanteita pienryhmäopetuksen käyttämisestä aiheutui vain sellaisissa tilanteissa, joissa tutkimushenkilön kanssa eri tilaan lähetetyillä oli ennakkoluuloja maahanmuuttajia kohtaan. Eräässä tapauksessa opettaja halusi pyrkiä ennakkoluulojen vähentämiseen saattamalla maahanmuuttajalapsen (L8) ja ennakkoluuloisen lapsen yhteistyöhön pienryhmässä. Toki tällaisessa tilanteessa kohtaaminen on hallitumpi kuin luokkatilanteessa. Siitä huolimatta havaitsin, että tällaisten kohtaamisten järjestämisessä täytyy olla hyvin sensitiivinen, jotta ne eivät johda kummankaan osapuolen ahdistumiseen tai kiusaamiseen.

Ilmaisuleikeissä luokanopettaja antaa L8:lle pari vuodelle mittaan hyvin ennakkoluuloiseksi osoittautuneen oppilaan. Jännitän, kuinka leikeissä käy. Molemmat näyttävät ilmeillään, etteivät halua olla pari. Tilanne on minulle hyvin tuttu. Hyvin usein opettajat ajattelevat en-

nakkoluulojen hälvenevän [kohtaamisten myötä], tämänkin oppilaan kohdalla opettajat asettavat usein hänelle kieli- ja kulttuuritaustaisen parin. En ole varma, hälventääkö vai lisääkö tämä ennakkoluuloja. Ainakin se tarjoaa mainion tilaisuuden nimittelyyn ja kiusaami- seen, jos opettaja ei voi valvoa vuorovaikutusta. (Havaintopäiväkirja 20.3.2015)

Kiteytetysti voin todeta, että yhteistoiminnallinen oppiminen näyttäytyi sekä osallisuutta että kielen käyttöä edistävänä toimintona: kahdeksan maahanmuuttajaoppilasta kymmenestä (L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9) oli havaintojen tai haastattelun perusteella oppitunneilla kontaktissa vierustoveriinsa, mieluiten itse valitsemaansa toveriin. Kaksi (L2, L5) kertoi itse auttavansa toveria ja neljä (L5, L3, L8, L9) puolestaan kertoi toverin ohjaavan itseään ja antavan apua ymmärtämiseen. Vain parissa tilanteessa havaitsin, että suomenkielinen oppilasryhmä hylki tutkimushenkilöä (L5, L8).

-- tietyt osaryhmät kommunikoivat sellaisella tavalla, joka sulkee L8:n ja myös muutaman muun ajoittain pois ryhmästä. He laulavat ns. inside-piirin lauluja ja muodostavat kuvataidetyön värivalintojen perusteella osaryhmiä, kuten ”ihanat turkoosit” -- (Havaintopäiväkirja 25.2.2015)

Tämä ei kuitenkaan lannistanut maahanmuuttajaoppilaita. Heistä kolme kymmenestä (L4, L5, L7) arvioi suomen kielen käyttönsä lisääntyneen suomenkielisten luokkatovereiden kanssa ollessaan ja opettajia luokkatyöskentelyssä kuunnellessaan. Tulkitsen, että heidän mielestään osallistuminen luokkatyöskentelyyn oli otollista kielen käytön kannalta. Opettajista yksi (OPE2) arvioi nimenomaan yhteistoiminnallisen oppimisen rohkaisseen oppilaita käyttämään suomea. Toinen (OPE3) puolestaan arvioi, että eniten kielen käyttöä edisti oppilaan osallistuminen opetukseen luokkaan tuotavan tuen avulla. Luokanopettajien (OPE1, OPE2, OPE3) oli kaiken kaikkiaan helpompaa arvioida suomen kielen käytön edistymistä kuin aineenopettajien (OPE4, OPE5), jotka näkivät ohjattaviaan vain pari kertaa viikossa, jos silloinkaan.

Kielitietoinen opetus

Kolmanneksi yleisopetuksen tuen ja yhteistoiminnallisen oppimisen lisäksi keskeiseksi osallisuuden edistämistä kehittäväksi käytännöksi nousi tuloksissa erityisesti ensimmäisen (istumajärjestys) ja neljännen (mieliaine) interventi-
on yhteydessä tehtyjen havaintojen mukaan kielitietoinen opetus eli kielen keskeisen merkityksen ymmärtävä opetus (ks. esim. Kuukka 2010, 16–17). Tätä havaitsin erityisesti kahdessa pienten oppilaiden luokissa. Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus ovat uudessa opetussuunnitelmassa hyvin keskeisiä (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 28), ja näissä luokissa opettajat (OPE1, OPE2) olivat omaksuneet eri kielten arvostamisen, huomioimisen ja luontevan käyttämisen toimintakulttuuriinsa jo ennen uuden opetussuunnitelman voimaan astumista. Molemmat opettajat huomioivat opettavansa oppiaineen ohella myös oppiaineen kieltä, mikä näytti hyödyttävän kaikkia oppilaita, ei vain suomen kieltä opettelevia.

Suomen kielen käyttöä he edistivät muun muassa siten, että toisella opettajista (OPE1) oli käytössään kuvakortit eli hän esitti perustoimintoihin ja tehtäviin kuvalliset ohjeet taululla sanallisten rinnalla. Niiden alkuperäinen tarkoitus oli auttaa vielä lukutaidottomia lapsia, mutta ne helpottivat myös suomen kieltä taitamattomien oppilaiden opetukseen osallistumista ja kielen oppimista.

-- kun hän ei ymmärtäny mitään, mitä tehään, ni sit oli pakko ottaa kuvat käyttöön -- sitten nämä muut, jotka kieltä ossaa, ni ne ei niinku paljon, kun oli struktuurit, kuvat ja tuntistruktuurit, mitä tehhään, ni ei niin paljon, mutta se työllisti nimenomaan, ku ei ollu yhteistä kieltä.
(Loppuhaastattelu OPE1)

Kielitietoiset opettajat käyttivät luontevasti työssään apuna kielenkääntimiä ja vaativat tarvittaessa avukseen oppilaiden kieltä puhuvia henkilöitä. He pitivät tärkeänä, että kaikki oppilaat ymmärtävät, mitä luokassa tapahtuu. Tämän lisäksi he kertoivat luokkatovereille luokkaansa saapuvista maahanmuuttajaoppilaista etukäteen ja kehottivat luokkatovereita eläytymään tilanteeseen, jossa nämä eivät osaisi kieltä. Luokkatovereille painotettiin erityisesti sitä, että maahanmuuttajaoppilaita ei saa jättää yksin selviytymään kielellisistä haasteista.

Ja kun eihä heillä ollu mitään kieltä, ni aina piti hakia joku [oppilaan kielen taitava], joka tuli niitä kommunikaatiotilanteita tai riitatilanteita selvittämään -- (Loppuhaastattelu OPE1)

Vuoden mittaan nämä samat opettajat kiinnittivät huomiota myös kulttuurien väliseen oppimiseen. He antoivat luokkansa maahanmuuttajaoppilaille mahdollisuuden esimerkiksi esitellä omaa kieltään, kertoa tarinoita kulttuuristaan tai näyttää kotimaasta tuotuja vaatteita luokkatovereilleen, jos maahanmuuttajaoppilaat niin halusivat. (Ks. myös Opetussuunnitelman perusteet 2014, 14, 19, 28.) Kielitietoisuuden ja kulttuurien välisen oppimisen rooli tuli ilmi ensimmäisen ja neljännen intervention ohella erityisesti toisessa interventiossa, kieli- ja kulttuuriseikkailussa, jossa se näyttäytyi siten, että näiden luokkien maahanmuuttajaoppilaiden (L5, L6, L7, L8, L9, L10) toverit olivat hyvin tietoisia siitä, kuka mistäkin maasta oli kotoisin.

Mutta sitte tehtiin paljon ryhmäytymisen kans, niin että ensinnäki, ku on erikulttuurisia, ni on puhuttu luokassa todella paljon erimaalaisista, erilaisuudesta, minkä näkösiä ollaan tunnista toisee ja on käyty maapalloa läpi, mistä kukanenki tulee ja sitte, et me näydetään eriltä, me toimitaan eri tavalla, meillä on erilaisia uskontoja ja käytiin niitä läpi ja silti me ollaan kaikki kavereita ja tullaan toimee -- (Loppuhaastattelu OPE1)

Kielitietoiseen ja kulttuuritaustan huomioivaan opetukseen kuului olennaisena osana tukea oppilaiden kotikielten osaamista samalla, kun heitä oppitunneilla ohjattiin suuntautumaan ryhmiin, joissa suomen kielen käyttäminen oli paras ja kannustavin vaihtoehto. Välitunneilla muutamat tutkimushenkilöistä hakeutuivat omankieliseen seuraan ja se sallittiin, sillä luonnollisesti oli tärkeintä, että kaikki oppilaat löysivät paikkansa jossakin ryhmässä ja jossakin toimintayhteisössä eivätkä jääneet yksin (vrt. Talib & Lipponen 2008a, 129–130). Kolme kymmenestä tutkimushenkilöstä (L1, L3, L7) vietti havaintojeni mukaan varsinkin alkuvuodesta usein välitunteja omankielisessä seurassa. Osa oppilaista raportoi alkuhaastattelussa syyksi omankieliseen seuraan hakeutumiselle nimenomaan sen, että omalla kielellä voi puhua itselle tärkeistä asioista, mihin he eivät suomen kielellä vielä pystyneet.

T: Mitäs välitunnilla? Mitä teet?

L1: Ööö, puhun L3:n ja sisarukseni kans.

T: Mmm, te puhutte omalla kielellä, eikö niin? Onks se semmonen, että ahh ihana saa hengähtää vähän?

L1: Hehe. Ei.

T: Ommaa kieltä -- no on seki, saa aivot vähän levätä. Tietää kaikki sanat --.

L1: Mmm. ((Nyökkää)). Noh joo. (Alkuhaastattelu L1)

T: -- No mites välitunnilla, kenen kans vietät aikaa?

L3: No kahen [omankielisen] oppilaan kans.

T: Nii justiinsa. No, te puhutte omaa kieltä?

L3: Joo-o!

T: Joo, tuleeko puhuttua välitunnilla kenenkään kans suomea?

L3: Ei.

--

T: No, mitä te teette [näiden kahden omankielisen] oppilaan kans?

L3: Puhumme ja nauramme.

--

T: Teistä on tullu nopeasti tosi hyvät ystävät?

L3: Joo. -- Son, koska [omalla kielellä] mä osaan puhuu paljon ja mitä minä haluan.

T: -- ossaathan sie suomeksiki?

L3: En. (Alkuhaastattelu L3)

Opettajat arvioivat haastatteluissa, etteivät kielitaidon haasteet olleet ainoa syy osallistumattomuuteen ja osallisuuden tavoittelemattomuuteen luokkayhteisössä. Neljässä tapauksessa kymmenestä (L1, L2, L7, L10) opettajat arvioivat, että hidasteena oli myös oppilaan luonne. Nämä oppilaat olivat ujoja, pidättyväisiä tai kilttejä eivätkä kehdanneet keskeyttää tilanteita kysyäkseen tukea kielen oppimiseen.

-- sanotaan, että ei varmaan kummankaan kans päästy nyt semmoseen niinku unelmatilanteeseen. L2:n kanssa vielä mie unohan liian aktiivi-

sesti sen, että son niin kiltti, että se ei ite kysy, vaan siltä pitäs koko ajan lukea sen elekieltä ja ilimeitä, että koska se tipahtaa. Mut toisaalta se on niin taitava, et se hyvin lyhyessäki ajassa sitte kylä pääsee taas siihen takasin kiinni. L3 toisaalta helpompi mulle varmasti, ko se näyttää selekeämmin sitte, ko se ei ymmärrä. (Loppuhaastattelu OPE5)

T: -- mitä luulet, estääkö kielitaito sitä? Ymmärtääköhän se kaikkea, mitä tyytit puhuu ympärillä?

OPE4: No luulen, että varmaan jonku verran. -- Et vaikee eritellä, et mikä liittyy luonteeseen ja mikä liittyy sitte siihen kielitaitoon ja semmoseen.

T: Mmm, että se vois olla se luonne ja kielitaito ne suurimmat esteet, miksi ei tavallaa pääse eteenpäin sieltä ryhmän reunalta?

OPE4: Kyllä, kyllä. (Loppuhaastattelu OPE4)

Tutkimushenkilöt (L1, L10), joiden aktiivisuus sekä osallisuus- ja kommunikointihalukkuus olivat vähäisiä ja joiden osallisuuden saaminen ätten mutkistui, pyrkivät välituntien ohella myös muissa tilanteissa hakeutumaan omankieliseen seuraan eivätkä vaikuttaneet olevan kiinnostuneita suomenkielisen kieliryhmän osallisuudesta.

L10 on murbeinen, koska S2-ryhmä ei lähde äidinkielen luokasta erilliseen tilaan [vaan jää samanaikaisopetukseen] -- Kun keskiviikkona olemme olleet S2-tilassa, L10 ei ole puhunut juuri sanaakaan suomea. Hän puhui tuolloin samankielisen lapsen kanssa koko ajan omaa kieltään -- L10 puhuu S2-tunneilla paljon ja kovalla äänellä mutta vain omaa kieltään. Suomea hän puhuu hiljaa ja vain, jos häneltä kysytään jotakin. (Havaintopäiväkirja 23.11.2014)

Osa opettajista (OPE1, OPE2) antoi oppilaiden ajoittain tehdä töitä myös tunneilla omankielisessä seurassa mutta pyrki systemaattisesti tukemaan suomen kielen oppimista oppitunneilla. Aineiston perusteella tämä oli yksi sekä kielen käyttöön että osallisuuden edistymiseen vaikuttanut tekijä.

Kaikki opettajat pohtivat runsaasti lisäksi välituntikontaktien merkitystä, vaikka ulottivatkin mahdollisen suomen kielen käytön ohjauksen vain op-

pitunteihin. Opettajien mielestä välituntien omankieliset kontaktit olivat merkittävä hidaste suomen kielen kehitykselle. Vaikka oppilaat käyttivät suomea oppitunneilla ja ohjautuivat tuolloin yhteistyöhön suomenkielisiin ryhmiin, kontaktit välituntisin olivat opettajien mielestä olennaisia.

-- menny eteenpäin, vähän L3:n kans minust tuntuu, et siinä saattaa ihan pikkasen jarruttaa sitten se, että siinä yhdessä vaiheessa tosiaan sitte kaikki keskustelut kävi [omalla kielellä] välitunneilla. (OPE5 arvioi luokkansa maahanmuuttajaoppilaiden kielen käytön kehitystä loppuhaastattelussa)

Jos ajattelee, että viime keväänä oli varmaan aika yksin ja hakeutu koko ajan niitten [omankielisten] seuraa ja -- nyt on aiva erilainen, että nyt onnistuu kaikki tekeminen toisten kans, on muitaki, se oikeestaan lähti S:stä [jonka kanssa pelaa jalkapalloa välitunneilla]. (Loppuhaastattelu OPE2)

Omankielisen yhteisön ohella tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttaja saattoivat hakea osallisuutta toisten maahanmuuttajien seurasta ja alkaa käyttää englannin kieltä, mikäli suomen kielessä oli haasteita. Kaksi tutkimushenkilöistä (L5, L6) alkoi viihtyä toistensa seurassa ja käyttää vapaissa tilanteissa englantia ja ”fingelskaa”. Heidänkään välituntitoimintaansa ei puututtu, mutta tunneilla heitä ohjattiin puhumaan suomea, ja opiskelua suomenkielisessä ryhmässä tuettiin. Tutkimusvuoden kuluessa paitsi kielitietoisuuden myös muun muassa istumajärjestelyjen ja ryhmäytysintervention sekä kaikenlaisen yhteisen toiminnan ja yhteisten haasteiden myötä havaitsin tämän onnistuvan: kielen oppimiselle löytyi hyvä syy ja kieli kääntyi suomeksi.

L5 ja L6 keinuivat. Heillä on hauskaa. He puhuvat englantia. (Havaintopäiväkirja 21.10.2014)

L5 ja L6 leikkivät välitunnilla A:n ja O:n kanssa. L6 johtaa joukkoa -- Myöhemmin välitunnilla näen, että tiet ovat eronneet, ja L5 ja L6 ovat kahdestaan leikkimässä. (Havaintopäiväkirja 31.1.2015)

L5 ja L6 keinuivat ja leikkivät A:n, T:n ja jonkun muun oppilaan kanssa. He ovat viidestään rengaskeinussa. Sitten L5 ja L6 siirtyvät kiipeilemään. He huhuilevat muita sinne, mutta nämä eivät tule. Loppuvälitunnilla näen heidät jälleen yhdessä isossa porukassa. (Havaintopäiväkirja 8.4.2015)

L6 vähän niinkö kaappas L5:n ittellensä, huomasi, että tässä onki hälle kaveri nyt ja -- sittenhän hehän oli niinku paita ja peppu -- Mut se varmaan rakoili sitten näitten istumajärjestelyjen kautta sillee, et ne tutustuivat toisiinsa, ko oli pakko tehdä yhteistyötä. -- Ja siis se on hyvä se kieli, koska L6 ja L5 puhu sitä englantia tai sitä sekakieltä. -- Niin nyt sitten L5 puhuu suomea ja puhuu tosi paljon. (Loppuhaastattelu OPE2)

Myös muilla tutkimushenkilöillä (L1, L3, L7) kielen kääntymiseen omasta kielestä tai englannista suomeksi liittyivät havaintojeni ja haastattelujen perusteella muutokset toimintayhteisössä. Kaiken kaikkiaan kuusi tutkimushenkilöä (L2, L3, L5, L6, L7, L8), mukaan lukien kaksi suomen ja englannin sekoitusta puhunutta maahanmuuttajaoppilasta (L5, L6), alkoi liikkua keväällä isoissa suomenkielisissä ryhmissä ja leikkiä tai viettää aikaa suomenkielisten oppilaiden kanssa välituntisin. Tämä on yksi osoitus siitä, että kielen käytöllä ja osallisuudella on jonkinlainen syy-seuraus-suhde ja yhteisöllä on suuri merkitys kielenkäyttöön, mikä maahanmuuttajia opettavien opettajien on hyvä tiedostaa. Tulosten valossa voin todeta, että yhteisöön pääsyä eittämättä edistivät sekä interventiot että niiden ohessa annettu kielitietoinen ja kulttuuritaustan huomioiva kasvatus, joka osoitti lopulta suomen kielen olevan toimintayhteisöjäsenyyksien kannalta otollinen valinta kouluympäristössä.

7 Tutkimuksen johtopäätökset

Tässä luvussa esitän ensin yhteenvedon tutkimuksen päätuloksista ja kuvailen tutkimushenkilöinä olleiden maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden kehittymistä. Tämän jälkeen esittelen tulosten pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä ja oman design-mallini.

7.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Tutkimuksen pyrkimyksenä oli uusien osallisuutta edistävien käytänteiden avulla kehittää vastikään maahan tulleiden maahanmuuttajaoppilaiden oppimisympäristöä sellaiseksi, että se kannustaisi osallisuuden tavoitteluun ja suomen kielen käyttämiseen. Tavoitteena oli luoda sellaisia design-malleja, luokkatilanteisiin kehiteltyjä interventioita, jotka tukisivat paitsi maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistymistä myös funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaista suomen kielen oppimista autenttisissa kieliympäristöissä.

Pyrin edistämään maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta erityisesti sellaisten interventioiden avulla, joissa keskeistä oli löytää tutkimushenkilöille avainhenkilö Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teorian pohjalta operationalisoitujen osallisuuden polkujen eli yhteistoiminnan, yhteisen ongelmanratkaisun ja jaettujen mielenkiinnon kohteiden kautta. Tavoitteena oli luoda tilanteita, joissa itse valitun avainhenkilön lähestyminen olisi helppoa, jolloin maahanmuuttajaoppilaalle avautuisi mahdollisuus päästä suomenkieliseen toimintayhteisöön.

Tutkimuksessa kehitetyt interventiot ovat vain esimerkkejä siitä, kuinka osallisuutta voi edistää. Valitsin juuri nämä interventiot tutkimukseen siksi, että niitä oli helppo soveltaa luokkakäytänteissä osallisuutta edistettäessä. Painotin jokaisessa interventioissa jotakin polkua osallisuuteen, mutta tie-

dostin, että toimintayhteisöön pyrkimisessä ovat aina läsnä kaikki kolme tekijää. Aivan kuten tutkimuksen taustalla vaikuttavassa sosiokulttuurisessa lähestymistavassa oppimiseen todetaan, oppimista tai osallisuutta ei voi täysin paloitella toisistaan riippumattomiksi erillisiksi osiksi (ks. esim. Pavlenko & Lantolf 2000).

Interventioilla pyrin vaikuttamaan kaikkiin osa-alueisiin, erityisesti yhteiseen toimintaan ja ongelmanratkaisuun, sillä niissä osallisuuden edistyminen oli alkuarvioinnin pohjalta maahanmuuttajaoppilailla hitaampaa kuin osallisuuden edistyminen jaetun mielenkiinnon pohjalta. Kaikki interventiot rakensin myös siten, että osallisuuden edistämisen näkökohdista täytyisivät kaikki kolme: vuorovaikutuksen tarjoaminen, avainhenkilön löytäminen ja raja-alueen siltaa rakentavien projektien luominen (Wenger 2000a, 233–238). Kaikissa interventioissa nämä näkökohdat toteutuivat. Lisäksi huomioin interventioissa osallisuuden syvyyden aspektien, yhteisen toiminnan, identifioitumisen ja toiminnan mukauttamisen, täyttymisen (ks. esim. Wenger 2000a, 227–229). Koska kieli on sosiokulttuurisen lähestymistavan ja siten myös Laven ja Wengerin (1991) teorian mukaan yksi keskeinen väline toimintayhteisöjen toiminnassa, keskityin interventioissa lisäksi siihen, kuinka funktionaalisen kielenoppimiskäsityksen mukaisesti kieltä voi samalla sekä oppia että käyttää välineenä osallisuuden hankkimiseen.

Taulukkoon 2 on kiteytetty osallisuuden edistämisen eri tutkimusvaiheiden keskeisimmät tulokset eli interventioiden tulokset sekä interventioiden myötä löydetyt osallisuuden edistämistä kehittävät käytännöt. Näiden vaiheiden tulosten pohjalta arvioin myös tutkimushenkilöinä olleiden maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden kehitystä.

Taulukko 2 Eri tutkimusvaiheiden keskeisimmät tulokset

I Tutkimusvaihe	Istumajärjestys on tehokas työkalu työskentelyn ohjaamisessa ja luo luontaisia tilanteita kohtaamiseen. Kannustavinta on kontaktin hakeminen itse valittuun henkilöön. Maahanmuuttajaoppilaiden kuunteleminen ja kuuleminen häntä itseään ja hänen oppimisympäristöönsä koskevista asioista lisää osallisuutta.
II Tutkimusvaihe	Kulttuurien välisen oppimisen tempaukset ovat tehokkaita raja-alueen toimintoja, kun ne suunnitellaan maahanmuuttajien kanssa yhteistyössä. Tempausten järjestäminen voi antaa työkaluja identiteettityöhön, jota eri toimintayhteisöjäsenyyksien yhdistäminen vaatii. Identiteettityössä auttaa myös harrastuksen löytäminen.
III Tutkimusvaihe	Ryhmyttäminen kannustaa maahanmuuttajaoppilaita suomen kielen käyttöön ja vuorovaikutukseen sekä tarjoaa tilaisuuden opetella yhteisön kommunikointitapoja ja sääntöjä. Ryhmyttäminen tuottaa osallisuutta parhaiten säännöllisenä ja toteutettuna luokasta uudelleen muodostetuissa ryhmissä, joissa luokan perinteiset roolit eivät päde. Myös välitunnit tarjoavat vastaavia ryhmytymistilanteita, jos on tarjolla ohjausta ja yhteistoimintaan kannustavia toimintoja.
IV Tutkimusvaihe	Jaettu kiinnostus oppiaineeseen syventää osallisuutta tarjoamalla erilaisia osaaaja–oppija-suhteita ja tilaisuuksia avainhenkilön löytämiseen. Yhteistoiminnallinen kielitietoinen opetus lisää maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta ja suomen kielen käyttöä, jos tarjolla on riittävästi tukea ja ohjausta erityisesti ryhmytyössä.

Osallisuuden kehittyminen lukuvuoden aikana

Osallisuuden edistämisen tavoite täyttyi siltä osin, että alkuarvioinnissa osallisuus oli vähäistä, mutta tutkimusvuoden aikana kaikki tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaidet saavuttivat jonkinlaista ja jonkinasteista osallisuutta. Kaikki tutkimushenkilöt saavuttivat vähintään yhteiseen toimintaan sitoutumisen tason. Havaittiin ajoittain myös identifikaatiota ja toiminnan mukauttamista.

Alku- ja loppuarviointeja verratessani havaittiin osallisuuden edistymisen selvimmin pienten piirroksissa: alkuarviointivaiheessa tutkimushenkilöitä (L8, L9, 10) esiintyi vain yhdessä piirroksessa ja siinäkin oli kuvattu koko luokan istumassa pulpeteissaan. Loppuarviointipiirroksissa tutkimushenkilöinä olleita maahanmuuttajaoppilaita (L5, L6, L7, L8, L9, L10) esiintyi neljässä työssä. Myös isompien tuotosten perusteella osallisuudessa oli näin mitaten havaittavissa hienoista edistymistä: Alkuarvioinnissa kaikkien neljän luokan kirjottamista aineista vain neljässä aineessa oli mainittu maahanmuuttajatut-

kimushenkilön nimi (L2 kaksi kertaa, L3 kaksi kertaa) kysyttäessä, keneen luokan oppilaista haluaisi tutustua paremmin lukuvuoden kuluessa. Loppuarvioinnissa pienten piirroksen ja kirjoitelman yhdistelmässä tutkimushenkilönä ollut maahanmuuttajaoppilas mainittiin neljässä kirjoitelmassa (L5 kaksi kertaa, L6 kaksi kertaa, L7 kaksi kertaa) ja kuvattiin kahdessa piirroksessa (L5 kaksi kertaa, L6 ja L7 kerran). Kolmen isojen luokan ainekirjoituksessa tutkimushenkilö mainittiin seitsemässä kirjoitelmassa (L2 ja L3 kolme kertaa, L1 kerran). Maininta siitä, että oli tutustunut kaikkiin tai ollut tekemisissä kaikkien kanssa vuoden aikana oli viidessä paperissa.

Erityisesti isojen kirjoitelmissa näkyi väsyminen koulutyöhön lukuvuoden aikana: alkuarvioinnissa he vielä kirjoittivat kokonaisia lauseita ja tuottivat tekstiä, mutta loppuarvioinnin anti oli niukahko. Näin ollen haastattelut ja havainnoinnit olivat osallisuuden edistymisen tärkein mittari erityisesti isommilla maahanmuuttajaoppilailta, jotka pystyivät jo itsekkin arvioimaan osallisuuttaan. Heistä yksi arvioi päässeensä luokan toimintayhteisön ytimeen ja loput kolme reunalle. Kaiken kaikkiaan loppuarviointi heijasteli osallisuuden kehitystä siltä osin, että pienten maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus oli myös opettajien arvioiden ja oman aineiston pohjalta tehdyn arvioni mukaan kehittynyt enemmän kuin isojen oppilaiden. Kaikista tutkimushenkilöinä olleista maahanmuuttajista täysjäsenyyden oman luokan toimintayhteisössä saavutti kahdesta kolmeen henkilöä (L3, L7, L5), joista yksi oli iso ja loput pieniä. Loput seitsemän maahanmuuttajatutkimushenkilöä (L1, L2, L4, L6, L8, L9, L10) saavuttivat perifeeristä osallisuutta tai valitsivat marginaalisen roolin luokkayhteisössä. Kaksi näistä (L4, L9) kuitenkin saavutti täysjäsenyyden välituntiharrasteryhmissä tai harrastuksissa. Yksi (L7) saavutti jäsenyyden sekä luokassa että välituntiharrasteryhmässä.

Kaikki eivät saaneet eivätkä kenties edes tavoitelleet keskeistä osallisuutta luokan toimintayhteisössä tai muussa koulun suomenkielisessä toimintayhteisössä. Osallisuudella on monta muotoa ja myös osallisuus ryhmän reunalla on osallisuutta; kaikki eivät voi tai edes halua olla toimintayhteisön keskeisiä johtavia jäseniä. Matka ryhmän laidalta sen keskiöön voi olla pitkä. (Ks. esim. Wenger 1998, 2–3.) Kiinnostavaa oli kuitenkin huomioida se seikka, että erityisesti ohjaamattomissa tilanteissa osa saavutti sellaista osallisuutta, joka ei vaadi kielellistä kommunikointia mutta joka on

ryhmässä olemista eleiden, ilmeiden ja kehollisen ilmaisun avulla. Tällaista osallisuutta havaitsin ennen kaikkea paitsi ryhmäytysinterventiossa myös välituntitoiminnoissa.

7.2 Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämisen design-malli

Nelivaiheisen design-tutkimukseni tulosten pohjalta olen luonut oman design-mallini osallisuuden edistämiseen. Keskeisiä tekijöitä maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistämässä ovat mallini mukaan: kuunteleminen ja kuuleminen, yhteistyöhön kannustaminen ja ryhmäytymisen edistäminen. Seuraavaksi kuvaan näitä tekijöitä tarkemmin.

Kuunteleminen ja kuuleminen

Tutkimus osoitti ennen kaikkea sen, että vaikka opettaja ei voi tuottaa osallisuutta, otollisten osallisuutta edistävien tilanteiden havaitsemiseen tai luomiseen vaadittiin kuitenkin myös opettajan apua. Keskeisintä oli antaa maahanmuuttajaoppilaiden itse vaikuttaa omaan oppimisympäristöönsä silloinkin, kun heidän kielitaitonsa oli hyvin auttava. Lapsen kuuntelemisen ja kuulemisen keskeisen roolin osallisuuden edistämässä on tutkimuksessaan havainnut myös Shier (2001), jonka mukaan lapsen kuuleminen on osallisuuden ensimmäinen askel. Shierin ohella oppilaan kuuntelemisen yhdeksi keskeisimmäksi osallisuutta lisäävä tekijäksi kouluarjessa ovat tutkimuksissaan maininneet muun muassa Louhela (2012), Rudduck ja Flutter (2010) sekä Whitehead ja Clough (2004).

Tässä tutkimuksessa kuuntelemisen ja kuulemisen keskeinen rooli osallisuuden edistäjänä ilmeni erityisesti ensimmäisessä (istumajärjestys), toisessa (kieli- ja kulttuurigalleria) ja neljännessä (mieliaine) interventiossa. Etenkin ensimmäinen ja neljäs interventio osoittivat lapsen kuulemisen tärkeyden sekä opettajan tärkeän roolin oppimisympäristön rakentamisessa. Maahanmuuttajaoppilas voi vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja omaan oppimisympäristöönsä jo hyvin vähäisellä kielitaidolla perusopetukseen valmistavassa opetuksessa ja sen jälkeen. Kuulluksi tuleminen puolestaan lisäsi

osallistumis- ja kommunikointihalukkuutta, mikä edesauttoi osallisuuden kokemusten saamista.

Olenainen on huomio siitä, että havaittavissa oleva osallisuus (kontaktit ja toveruussuhteet) syntyi pääasiallisesti maahanmuuttajatutkimushenkilöiden omien toiveiden, ei opettajien ehdotusten pohjalta. Moritan (2004, 576) ja Rasku-Puttosen (2005, 10) mukaan tämä on osoitus oman tahtotilan ja aktiivisuuden merkityksestä osallisuuden tavoittelussa. Toimintayhteisöön pyrkiminen vaatii maahanmuuttajaoppilailta moninaisia taitoja, halua oppia ja voimaa ylittää epäonnistumisen pelon tunne päämäärää tavoitellessaan (Kivi 2000, 41–42). Lähestyessään itse valittua vierustoveria maahanmuuttajatutkimushenkilöiden halu tavoitella osallisuutta oli niin merkittävä, että se herätti heissä oman kielenkäyttötarpeen ja halun oppia toimintayhteisön kulttuuria. Havaintoa oman aloitteellisuuden merkityksestä tukevat myös aiemmat tutkimukset, muun muassa Aalto, Mustonen ja Tukia (2009) sekä Clément, Baker ja McIntyre (2003).

Toinen interventio, runsaasti jatkokehittämistä vaatinut kulttuurigalleria, puolestaan edisti osallisuutta vähiten mutta osoitti sekin maahanmuuttajaoppilaan kuuntelemisen ja kuulemisen merkityksen. Tavoitteeni oli antaa tutkimushenkilöille tilaisuus kieli- ja kulttuurivisassa ryhmä- tai parityöhön ja yhteiseen ongelmanratkaisuun itselleen vahvalla alueella, jolloin heillä oli mahdollisuus toimia osajina osaja–oppija-suhteessa. Interventio osoitti, että maahanmuuttajaoppilaiden tausta kiinnostaa muita ja he kertovat siitä mielellään, jos saavat itse valita, missä ja miten se tapahtuu. Kulttuurit ovat maahanmuuttajien ominta osaamisaluetta. Ne tarjoavat oivallisen tilaisuuden rakentaa raja-alueen projekteja ja kiinnittää huomio maahanmuuttajaoppilaisiin, jos tempaukset rakennetaan maahanmuuttajaoppilaita kuunnellen. Toki olennaista on huomioida oppilaiden kulttuuritausta myös kouluarjessa ja kannustaa oppilaita oppimaan toistensa kulttuureista, kuten useampi tutkimukseeni osallistunut opettaja teki (ks. myös Paavola & Talib 2010, 77–82).

Nämä huomiot maahanmuuttajaoppilaiden kuuntelemisesta ja kuulemisesta ovat olennaisia siksi, että opettajat koulun toimintayhteisöjen kokoojina vaikuttavat oppimisympäristöihin ja niiden toimintoihin. He toimivat koulumaailmassa ohjaajina (ks. esim. Handley ym. 2006) ja muokkaavat luokan toimintaympäristöä omalla toiminnallaan siten (Wenger-Trayner & Wenger-

Trayner 2015c, 99–102), että se vaikuttaa myös luokan toimintayhteisöjen ja yksittäisten oppilaiden toimintaan. Tässä kokoojan tehtävässään opettajilla on valtaa luoda tilanteita, joissa osallisuuden syntyminen on mahdollista. Mikäli oppilaan ja kokoojan näkemys osallisuuden edistymisestä ja olemuksesta on kovin erilainen, kuten istumajärjestysinterventiossa opettajien näkemys vierustovereista, se saattaa asettaa osallisuuden tavoittelulle entistä enemmän haasteita. Moritan (2004, 576) mukaan aikuisten on hyvä tiedostaa se, että vaikka heillä on valtaa luoda tilanteita, heidän asettamansa paineet harvoin ovat syitä osallisuuden syntymiseen. Toisaalta, kuten Tilus (2004, 87) toteaa, varsinkin kouluyhteisössä tarvitaan yhteisöllisyyttä ja aikuisuutta. Olennaista on tasapainotella lapsen kuuntelemisen ja kuulemisen sekä tilanteiden hallinnan välillä siten, että lapsella on mahdollisuus vaikuttaa turvallisessa ohjatussa ympäristössä.

Osallisuus edellyttää oman identiteetin pohtimista ja muokkaamista. Turvallisessa ympäristössä lapsi uskaltuu tutkimaan identiteettiään. Havaittiin, että ryhmään liittyvän identiteetin löytäminen oli hyvin keskeinen tekijä osallisuudessa. Kun maahanmuuttaja määritteli itsensä jollakin tavalla ryhmän kautta, kuten ”olen jalkapalloilija” tai ”olen seiskaluokkalainen”, hänelle oli herännyt halu osallisuuteen ja hän oli sitä jo saanut. Tämä käytäntöjen ja identiteetin kehittämisen suhde tulee ilmi Handleyn ym. (2006) kuviossa, jonka olen esitellyt luvussa 3.2.2 (ks. Kuvio 1). Tässä tutkimuksessa kaikki tutkimushenkilöt osallistuivat jonkin toimintayhteisön toimintaan koulussa. He havaitsivat koulun yhteisöjä ja eri tavoin myös sopeutuivat yhteisöjen käytänteisiin. Suurin osa myös muutti omia käytänteitään päästäkseen ryhmään, mutta muutama tutkimushenkilö ei vielä tutkimuksen aikana ollut valmis kokeilemaan, kuinka omia käytänteitä olisi mahdollista sovittaa uuteen toimintayhteisöön. Jokainen myös aloitti identiteetin kehittämisen, mutta kaikki eivät edenneet identiteettityössäns siihen pisteeseen, että olisivat työstäneet identiteetistään uuteen suomenkieliseen ryhmään sopivan. Ikä ei ratkaissut identiteettityön onnistumista, vaan merkitsevämpää oli halu osallistua ja kommunikoida. Myös pysyvyydellä oli merkitystä, sillä maahanmuuttajalapsen, jotka tiesivät lähtevänsä pois Rovaniemeltä, eivät vaikuttaneet kiinnittyvän yhteisöön.

Yhteistyöhön kannustaminen

Opettajan merkitys luokan toimintayhteisön kokoojan roolissa on merkittävä paitsi oppilaan kuulijana myös siksi, että opettaja määrittää luokkatilanteessa, kuka voi osallistua ja millä tavalla. Opettaja voi omalla toiminnallaan rohkaista toimintayhteisöjen raja-alueella toimivia oppilaita yhteistyöhön. Tilanteissa, joissa oppilas vetäytyy, opettaja voi puolestaan joko hyväksyä tilanteen tai kannustaa oppilasta aktiivisuuteen. Kuten tämäkin tutkimus osoittaa, maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon haasteet voivat johtaa osallistumattomuuteen, mikä hidastaa luonnollisesti osallisuuden saamista. Osallistuminen on ensimmäinen edellytys osallisuuden saavuttamiselle (ks. Turja 2016, 47).

Tulosten valossa keskeistä maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistämässä olisi auttaa tätä uuden kielen oppijana löytämään kielen opettelulle kipinä jonkin osallisuuden polun kautta. Vastikään Suomeen saapuneiden maahanmuuttajaoppilaiden käsitykset omista päämääristään suomen kielen oppijoina, erityisesti halustaan kommunikoida ja saavuttaa osallisuutta vieralla kielellä, muodostuivat merkittäväksi tekijäksi. Nämä päämäärät osoittautuivat jopa tärkeämmiksi kielen käyttöä ja oppimista vaativissa tilanteissa kuin kielen oppijan todelliset kyvyt. Tämän ovat havainneet myös Ghonsooly ja Showqi (2012). Tietä osallisuuteen ja avainhenkilöä on mahdollista löytää, jos kielen oppija ei ole itse aktiivinen tai halukas tavoittelemaan osallisuutta eikä uskalla tai halua käyttää kieltä ja täten lähestyä ryhmää. Havaitsin tutkimuksessa, että niissäkin tilanteissa, joissa ryhmä oli torjuva, tutkimushenkilön oli mahdollista päästä heikostakin kielitaidosta huolimatta johonkin toimintayhteisöön sisälle, jos hän itse oli ottanut sen päämääräkseen.

Kieli ja erityisesti rohkeus käyttää sitä osoittautuivat merkittäväksi tekijäksi, kun vasta maahan saapuneet ja kieltä vielä auttavasti taitavat maahanmuuttajalapsen ja -nuoret tavoittelevat osallisuutta. Havaitsin vetäytymistä vuorovaikutustilanteista tutkimuksen mittaan jokaisella tutkimushenkilöllä. Tällöin ajoittain kielitaidon haasteiden vuoksi oppilaat ottivat mieluummin tarkkailijan roolin kuin avoimesti toivat esiin kielitaitonsa haasteet ja pyrkivät etsimään osaja–oppija-suhteita. Toki on luonnollista, että joissakin yhteisöissä oppilaat ovat aktiivisia jäseniä ja toisissa taas seuraavat toimintaa etäämpää. (Ks. myös esim. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 4.) Toisten havainnoimisen merkitystä ei pidä Pavlenkon ja Lantolfin (2000,

155–156) sekä Lehtimajan (2012, 219) mukaan silti aliarvioida. Luokkatilanteessa toisia havainnoimalla kieltä opetteleva maahanmuuttajaoppilas oppii myös, kuinka kyseisessä kulttuurissa käytetään muun muassa symbolisia vuorovaikutustyökaluja ja merkkejä sekä sosiaalisia strategioita. Näitä tarvitaan toimintayhteisöihin pyrittäessä. Kuitenkin toistuessaan usein tällaiset tilanteet oletettavasti heikentävät itsevarmuutta kielenkäyttäjänä onnistumisen kokemusten puuttuessa ja vähentävät kielenkäyttöhalukkuutta.

Vastaavista tilanteista ovat Aun (1990, 91) mukaan raportoineet lukuisat muutkin tutkimukset. Usein kielen haasteiden kanssa painiskelevat vaikuttavat Aun (1990) mukaan siltä, että he eivät haluaisi vastata tovereilleen tai opettajilleen. Kijiman (2005, 133–134) mukaan tämä puolestaan saattaa vaikuttaa kaverisuhteiden syntymiseen. Kielitaidon haasteet yhdistettynä uuden toimintayhteisön vieraiden arvojen, normien ja käyttäytymissääntöjen opiskeluun johtivat tämänkin tutkimuksen aikana siihen, että maahanmuuttajaoppilaat hakeutuivat ajoittain sellaiseen seuraan, jossa saattoivat ilmaista itseään omalla kielellään ja/tai tutuilla vuorovaikutuskeinoilla (ks. myös Handley ym. 2006, 648–650). Maahanmuuttajille ja kenelle tahansa lapselle tai nuorelle on kasvun ja kehityksen kannalta hyvin tärkeää kuulua koulussa tai vapaa-ajalla johonkin yhteisöön, joka tukee hyvinvointia tai kehitystä, oli se sitten välituntipelioporukka, luokkayhteisö, sisarusparvi tai harrastusryhmä.

Tutkimuksessani havaitsin, että yksi osallistumista edistävä ja kielen haasteiden ylittämiseen rohkaiseva tekijä oli riittävän tuen saaminen luokkaan. Maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat paljon tukea akateemisen kielen hallintaa vaativissa luokkatilanteissa, minkä takia heidän täytyy saada apua joko opettajalta tai tovereiltaan. Mikäli maahanmuuttajaoppilaat saavat osallistua tuetusti luokan toimintaan mahdollisimman varhaisesta vaiheesta lähtien, lähtökohdat osallisuuden saamiseen ovat otollisemmat. Aluksi oppilaat nojautuvat vahvasti opettajan tarjoamaan tukeen mutta päästessään toimintayhteisöön kääntyvät myös tovereidensa puoleen, jolloin opettajalta tarvittuun tukeen vähenee. Tämä ilmeni erityisesti ensimmäisen (istumajärjestys) ja neljännen (mieliaine) intervention yhteydessä. Tukea hakiessaan tai joissain tapauksissa myös antaessaan, tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat muodostivat usein oma-aloitteisesti osaja–oppija-suhteita, jotka edistivät paitsi osallisuutta myös suomen kielen käyttöä. Parin tai ryhmän työskennellessä

yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi heillä oli jotain, joka yhdisti heidät ja johti osallisuuden kokemusten saamiseen (ks. myös Wenger 2004, 2–3; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015b, 1–2).

Neljännän mieliaineintervention yhteydessä havaitsin, että suurin haaste tutkimushenkilöinä olleille maahanmuuttajaoppilaille oli yhdessä tekemisen kulttuurin oppiminen. Näytti siltä, että useammalla yksin tekemisen malli oli voimakas. Intervention yhteydessä havaitsin kuitenkin, että tehokkaimmin interventio toimi niissä luokissa, jossa opettajien omiin osallisuutta edistäviin ja toimintayhteisön rakentamisen käytänteisiin kuului systemaattinen yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien käyttäminen ja kielitietoinen opetus. Yhteistoiminnallinen opetus tarjosi tilanteita kohtaamiseen ja kannusti maahanmuuttajaoppilaita sekä yhteistyöhön että suomen kielen käyttämiseen. Merkityksellistä oli se, että näissä luokissa opettajat ohjasivat oppilaita yhteistoimintaan ja yhteiseen ongelmanratkaisuun kaikkien kanssa. Kielitietoinen ote puolestaan takasi sen, että maahanmuuttajaoppilaat ymmärsivät, mitä luokkayhteisössä tapahtuu. Kielitietoiset yhteistoiminnallisuuteen kannustavat opettajat pitivät tärkeänä sitä, että kaikilla oppilailla on tasavertainen mahdollisuus osallistua ja oppia. Tämäkin havainto osoittaa, että koululuokan toimintayhteisön rakentamisessa ja käytänteiden luomisessa opettaja on oppilailleen tärkeä malli, joka kertoo, mitä arvoja, tottumuksia, tapoja ja kieltä yhteisössä arvostetaan. Vastaavia havaintoja ovat tutkimuksissaan tehneet myös Boaler (1999) ja Lave (1996).

Ryhmäytymisen edistäminen

Kolmas interventio, ryhmäytyminen, osoitti niin ikään yhteistoiminnallisuuden ja kielitietoisuuden merkityksen osallisuuden edistämisen kehittämisessä jatkossa. Lisäksi havaitsin, että ilman opettajan kokoojan roolissa järjestämiä kohtaamistilanteita, mahdollisuuksia toimintayhteisöön pääsemiseen on hankalampaa saada. Muun muassa Wenger-Trayner ja Wenger-Trayner (2015c, 102–103) sekä Kubiak ym. (2015, 93) huomauttavat, että luokkatilanteessa opettaja voi strategisesti kokoojan roolissa toimiessaan edistää osallisuutta hyvin tehokkaasti.

Ryhmäytysinterventio tarjosi tutkimushenkilöille eniten vuorovaikutustilanteita ja maahanmuuttajaoppilaille tavoiteltuja autenttisia kielenoppimisti-

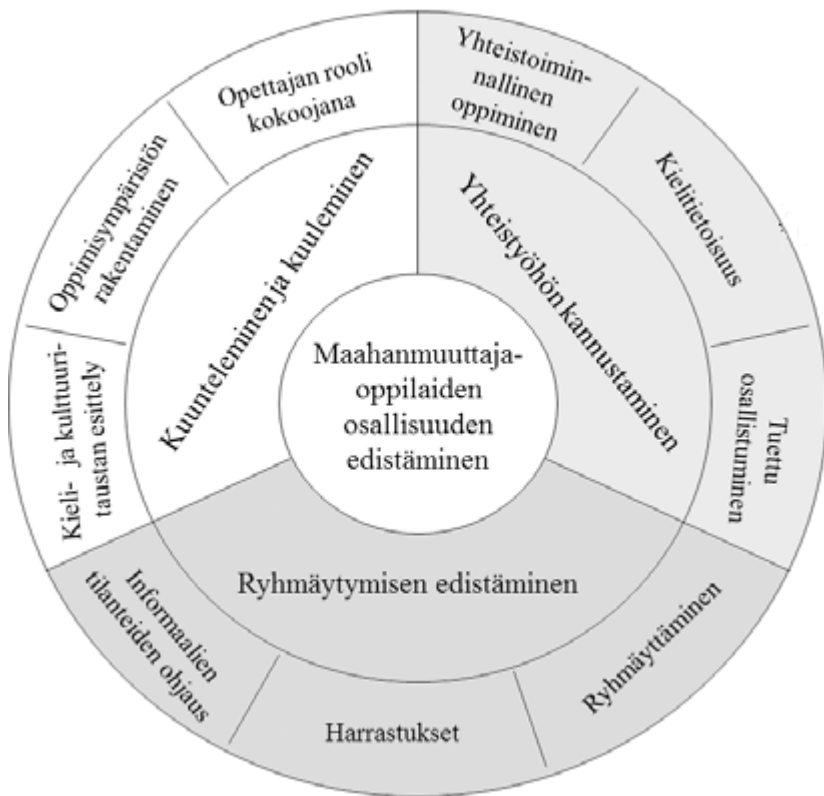
lanteita. Interventio osoitti, että ryhmäytymistä omaan opiskeluryhmään voi ja on syytä edistää ohjatusti. Tavallinen kouluarki ei välttämättä tarjoa tällaisia matalan kynnyksen vuorovaikutustilanteita maahanmuuttajaoppilaille yhtä tehokkaasti edes ollessaan yhteistoiminnallista ja kielitietoista. Silloinkin oppilasryhmissä työskenneltäessä keskustellaan oppiaineista akateemisella kielellä, mikä on maahanmuuttajaoppilaille haasteellista erityisesti kielen oppimisen alkuvaiheessa (ks. myös Aalto, Mustonen & Tukiä 2009). Lisäksi, toisin kuin ryhmäytysharjoituksissa, opiskelussa ryhmädynamiikka ja sosiaalisen todellisuuden rakentaminen eivät ole yleensä päätavoitteita. Tämän on todennut myös ryhmiä tutkinut Kopakkala (2005).

Omassa tutkimuksessa ryhmäytymisen tavoitteena oli ennen kaikkea rohkaista maahanmuuttajaoppilaita puhumaan suomea ja tarjota heille mahdollisuus päästä autenttisissa kielenkäyttötilanteissa vuorovaikutukseen luokkatovereidensa kanssa. Vastavuoroisesti interventio tarjosi luokkatovereille mahdollisuuden päästä kommunikoimaan maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Erityisesti pienet oppilaat, joilla ryhmäytys oli pajamuotoinen ja viikoittainen tapahtuma, käyttäytyivät pienissä ryhmissä paljon vapautuneemmin kuin isossa luokassa. Tutkimushenkilöinä olleet maahanmuuttajaoppilaat käyttivät enemmän ja onnistuneesti suomen kieltä. Uudelleen muodostetuissa ryhmissä luokan perinteiset roolit eivät pätenet, jolloin ryhmän jäsenet olivat avoimempia muodostamaan uusia kontakteja ja kategorisointeja toisistaan (ks. myös Dovinio & Gaertner 2004, 5) ja osallisuuden edistäminen oli tehokasta. Huomionarvoista on, että joko tämän intervention tai kaikkien siihenastisten toimien yhteisvaikutuksesta joidenkin tutkimushenkilöiden osallisuus edistyi merkittävästi loppukevällä. Täten ryhmäytyksen voi todeta edistävän osallisuutta.

Toisenlaisia ja erittäin merkittäviä tilaisuuksia ryhmäytymiseen tarjosivat kouluarjen informaalit kohtaamiset ja harrastustoiminta. Neljännen mieliaineintervention yhteydessä tein huomion siitä, kuinka merkittävästi yhteisen mielenkiinnon kohteen parissa työskentely voi lisätä osallisuutta. Se sai tukea haastatteluissa ja keskusteluissa mainitusta harrastusten osallisuutta edistävästä luonteesta sekä välituntileikeistä ja -peleistä tehdyistä havainnoista. Välituntiharrasteet ja koulun ulkopuoliset harrastukset edistivät etenkin identifioitumista toimintayhteisöihin ja auttoivat näin identiteettityössä.

Tutkimuksen aikana jotakin harrastaneet lapset rakensivat identiteettiään hyvin voimakkaasti harrastuksensa kautta ja ajautuivat tai hakeutuivat myös koulussa harrastuksiin liittyviin tilanteisiin ja ryhmiin. Ne puolestaan kannustivat kielen käyttöön ja vuorovaikutukseen. Harrastustoiminta oli merkityksellinen osallisuutta lisäävä tekijä sekä ryhmäytymisen että identiteettityön kannalta. Harrastusten ja yhteiskuntaan osallistumisen kotouttava vaikutus on havaittu myös aiemmin lukuisissa tutkimuksissa, muun muassa Harisen, Honkasalon, Ronkaisen ja Suurpään (2012), Rubleen ja Shawn (1991) sekä Talibin ja Lipposen (2008a) töissä.

Kaiken kaikkiaan osallisuuden edistäminen kietoutui hyvin voimakkaasti oppilaan kuuntelemisen ja kohtaamisten ympärille. Tutkimus osoitti sen, että osallisuuden tutkiminen maahanmuuttajaoppilaan näkökulmasta on kannattavaa ja maahanmuuttajaoppilas voi olla myös oman osallisuutensa asiantuntija kielitaidon haasteista huolimatta. Kuvioon 4 olen kiteyttänyt tutkimuksen tulosten pohjalta muotoillun oman design-mallini maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden edistämisestä.



Kuvio 4 Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistäminen

8 Pohdinta

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka luotettavuutta arvioitaessa on kiinnitettävä huomio juuri tähän tutkimukseen soveltuviin kriteereihin. Validiuden ja reliaabeliuden eli tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on olennaista ja liittyy tavoitteeseen tuottaa relevanttia ja luotettavaa tietoa (ks. esim. Shenton 2004, 63). Laadullisessa tutkimuksessani pyrin tuomaan esiin tutkittavien käsityksiä, jolloin olennaista on totuudellisuus jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Validiteetilla tällöin viitataan siihen, että tutkitaan sitä, mitä on tarkoituskin tutkia. Validissa tutkimusraportissa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä kuvataan eheästi, ja tulokset ja päätelmät ovat valideja kontekstissaan. (Leung 2015, 325.)

Reliabiliteetilla laadullisessa tutkimuksessa puolestaan viitataan siihen, että tulokset ovat pysyviä eivätkä johdu sattumasta. Reliaabeli tutkimus voisi olla siirrettävissä johonkin toiseen ympäristöön eli samankaltaista tutkimusprosessia voisi käyttää jossakin toisessa kohteessa ja saada jopa samankaltaisia tuloksia. Tosin laadullisessa tutkimuksessa toistettavuutta tärkeämpi tekijä luotettavuustarkastelussa on johdonmukaisuus eli se, kuinka tutkija on onnistunut kuvaamiensa tutkimuksellisten periaatteiden noudattamisessa. (Kiviniemi 2015, 232; Leung 2015, 325.) Jotta tällainen validius ja reliaabelius toteutuisivat, olennaista on ennen kaikkea se, että tuon raportissa esille oman päättelypolkuni tuloksia analysoidessani ja tulkitessani (Kananen 2015, 112).

Luotettavuustarkastelun painopisteet määräytyvät usein tutkimusotteen mukaan. Koska tutkimukseni on kasvatustieteellinen design-tutkimus, tarkastelen luotettavuutta seuraavaksi kasvatustieteellisen design-tutkimuksen ominaispiirteiden näkökulmasta. Käytän luotettavuustarkastelussa Kiviniemen (2015, 232–237) muotoilemaa kolmea näkökulmaa design-tutkimuksen

luotettavuuden arvioimiseen. Arvioin, kuinka tutkimuksessani toteutui *prosessivaliditeetti, käytännöllinen validiteetti ja yleistettävyys*.

Vastaavissa kehittämiseen ja olemassa olevan muuttamiseen tähtäävissä tutkimuksissa luotettavuuden pohtiminen tulee aloittaa jo tutkimusasetelmaa muotoiltaessa (Kananen 2015, 25, 111–112). Tällainen *prosessivaliditeetin* arviointi on koko suunnittelu- ja kehittämistyötä ohjaavaa systemaattista arviointia ja laadunhallintaa (Kiviniemi 2015, 233). Tässä tutkimuksessa huomioin *prosessivaliditeetin* jo tutkimustehtävää ja toteuttamissuunnitelmaa muotoillessani. Tuolloin pohdin muun muassa sitä, miten voin luotettavasti tutkia osallisuutta ja sen yhteyttä kielitaitoon ja miten näitä asioita voin luotettavasti mitata. Lisäksi oli tärkeää ratkaista, kuinka voin tutkia ilmiötä maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta siten, ettei heidän kielitaitonsa muodostu esteeksi tiedonhankinnalle.

Edelleen prosessin myötä arvioinnin kohteiksi tulivat muun muassa valitut aineistonkeruumenetelmät. Tuolloin päädyin siihen, että prosessin validiuden lisäämiseksi kutsuin tiedonantajiksi ja tutkimuskumppaneiksi maahanmuuttajaoppilaiden lisäksi myös heidän opettajansa ja luokkatoverinsa (The Design Based Research Collective 2003, 5–6). Lisäksi päädyin monimenetelmäisyyteen, jota hyvin yleisesti käytetään kasvatustieteellisissä design-tutkimuksissa validiuden lisääjänä (Andersson & Shattuck 2012, 17; Cobb ym. 2003, 10). Pohdin, kuinka voin luotettavasti arvioida prosessia sen ollessa käynnissä, sillä syklien arvioiminen kehittämistyön lomassa on tärkeää kehittymisen kannalta (Kiviniemi 2015, 233).

Tässä tutkimuksessa päädyin ottamaan formatiivisen arvioinnin työkaluiksi maahanmuuttajaoppilaiden haastattelun puolivälissä tutkimusta (ns. väliarviointi) sekä maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän opettajiensa haastattelun ja luokkatoverien ainekirjoitelmat ja/tai piirrookset osallisuudesta tutkimuksen päätteeksi (ns. loppuarviointi). Esitietoa keräsin niin ikään haastatteluin, kirjoitelmin ja piirroksin. Tämän lisäksi arvioin kutakin toimintamallia toiminnan ollessa käynnissä havainnoimalla ja kirjaamalla ylös omia havaintojani, tutkimukseen osallistuvilta saatuja kommentteja ja tutkimusyhteisössä käytyjä keskusteluja. Jälkimmäistä arvioinnin muotoa kutsutaan niin sanotuksi mikroarvioinniksi, kun taas väli- ja loppuarviointi edustavat makrotason prosessin arviointia. (Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 18–19.)

Kokeilin kutakin toimintamallia jokaisessa viidessä tutkimusluokassa ja kehitin mallia jokaisen kokeilun jälkeen, mikäli havaitsin heikkouksia. Yksi haasteista oli se, että malleja olisi voinut kehittää loputtomiin. (Andersson & Shattuck 2012, 17.) Useiden design-tutkimusten, niin kuin tämänkin, suurin ongelma prosessivalidiuden kannalta on se, että riittävän nopeaa arviointitietoa oli haasteellista saada muutoin kuin havainnoimalla tilannetta (Collins, Joseph & Bielaczyc 2004, 19; Kiviniemi 2015, 233–234). Validiutta pyrin kuitenkin raportissa lisäämään kuvaamalla, minkälaista yhteistyötä prosessin eri vaiheissa tein ja kuinka tutkimushenkilöt ja muut tutkimukseen osallistuneet vaikuttivat tutkimuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Kiviniemi 2015, 235; ks. myös Barab & Squire 2004, 10; Nieveen 2007, 98–99).

Yksi tapa saada lisää arviointitietoa prosessin validiteetin lisäämiseksi on esitellä tutkimusta ulkopuolisille (Shenton 2004, 67). Tätä tutkimusta esittelin erityisesti suunnitteluvaiheessa kasvatustieteellisissä tutkimusyhteisöissä ja myöhemmin aineiston analyysivaiheessa maahanmuuttajaopettajien ja kielen opettajien koulutuksissa. Näissä seminaareissa nousi esiin sellaisia kysymyksiä muun muassa tiedonhankintamenetelmistä, käyttökelpoisista malleista, tutkijan roolista ja tutkimushenkilöiden valinnasta, joita en ilman tutkimuksen esittelyä olisi tullut pohtineeksi. Tällainen arvioinnin menetelmä onkin todettu erittäin tehokkaaksi tutkijan kannalta. Se lisää myös tutkimuksen uskottavuutta. Erityisesti prototyyppien suunnitteluvaiheessa tutkijat saattavat ihastua suunnitelmiinsa niin, etteivät kykene näkemään niiden heikkouksia ilman ulkopuolisia. (Nieveen 2007, 98–99; Shenton 2004, 66–67.)

Yksi osa prosessivaliditeettia on myös tutkijan kehittyminen prosessin aikana, tässä tapauksessa oma kehittymiseni tutkimukseen liittyvien opintojen ja tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen tekeminen on oppimisprosessi, ja tutkimuksen luotettavuus ilmenee eri tavoin eri vaiheissa tutkimusta. Tutkijana oppimiselläni ja kehittymiselläni on suuri merkitys valmiin tutkimuksen luotettavuudelle ja uskottavuudelle. (Shenton 2004, 67–69.) Ennen tutkimusta minulla oli jonkinlainen esiyymmärrys aiheesta, muun muassa ennakkokäsitys tutkittavasta koulusta ja sen toimintatavoista sekä ennakkokäsitys maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden tilan kehittämistarpeesta koko kaupungin tasolla. Koska laadullinen tutkimus edellyttää tutkijalta voimakasta sitoutumista tutkimukseen, tämä esiyymmärrys ei ollut mielestäni

tutkimukselle heikkous. Ilman sitä tutkimus olisi voinut jopa epäonnistua. Aaltion ja Puusan (2011, 159) mukaan henkilökohtaisen kokemuksen vaikutus tutkimukseen on hyväksyttävä, mikäli se selkeästi tuodaan tutkimusraportissa ilmi. Tämä tutkimus oli hyvin käytännönläheinen. Se alkoi maahanmuuttajien osallisuuteen liittyvästä huolesta, joka oli innoittajana läpi koko tutkimuksen ja joka on myös yleisesti tunnustettu huoli. Näin ollen myös tutkimuksen tavoite oli osaltaan käytännönläheinen: luoda toimivia malleja opettajien, myös itseni, avuksi.

Toinen arvioinnin kohde kasvatustieteellisessä design-tutkimuksessa onkin *käytännöllinen validiteetti* eli se, kuinka käytännöllisiä tutkimuksessa suunnitellut mallit ovat. Käytänteiden kehittyminen ja toimintamallien hyödyllisyys ovat hyvin keskeinen arvioinnin kohde tarkasteltaessa design-tutkimuksen validiteettia, sillä usein tutkimukset tuottavat hyviä malleja, joista ei käytännön olosuhteissa ole kuitenkaan mitään hyötyä. (Andersson & Shattuck 2012, 17–18; Kiviniemi 2015, 235.) Arvioinnin kohteena tällöin on paitsi itse kehitetty toimintamalli myös siitä esitetty suunnitelma. Olenaisinta luotettavuuden kannalta on ajankäytön, sitoutumisen asteen ja satumusten tarkka raportointi, jotta tutkimuksen lukijat voivat arvioida mallin siirrettävyyttä ja pohtia jatkokehitystarpeita. (Andersson & Shattuck 2012, 16–17.) Lisäksi on syytä pohtia kehittämistilanteita, jotka koulumaailmassa voivat usein olla sekaviakin ja sisältää muitakin ohjaajia kuin tutkijan, jolloin kaikki päätökset eivät ole yksin tutkijan käsissä. Tämä vaikuttaa luonnollisesti tutkimuksen validiteettiin. (The Design-Based Research Collective 2003, 7.) Tämän tutkimuksen toimintamallin suunnittelu ja toteutus on kuvattu näitä kriteereitä noudattaen luvussa 5.

Kasvatustieteellinen design-tutkimus ja täten myös design-mallien tuottaminen on aina kontekstisidonnaista, mikä sekä lisää että vähentää design-perustaisen tutkimuksen luotettavuutta: Tuloksilla voidaan osoittaa kehittämiskohteista, informoida ja kehittää käytänteitä yhdessä kohteessa, mikä lisää validiutta. Sen sijaan samat mallit eivät ole sillä tavalla siirrettävissä, että toimisivat samalla tavalla missään muussa kohteessa, mikä puolestaan vähentää validiutta. Tehokas malli on kuitenkin riittävän validi, että sitä voidaan ainakin testata myös muissa ympäristöissä kuin tutkimusluokissa. (Andersson & Shattuck 2012, 16; Neuendorf 2017, 19–20.)

Yksi tapa lisätä tutkimuksen käytännöllistä validiutta on triangulaatio tai monimenetelmäisyys (Hammersley 2008, 23). Tässä tutkimuksessa käytin triangulaatiota siten, että keräsin tutkimusaineistoa paitsi tutkimushenkilöiltä myös heidän opettajiltaan ja luokkatovereiltaan. Lisäksi kirjoitin havaintopäiväkirjaa, johon keräsin havaintojani ja reflektioitani sekä muistiinpanoja tutkimuksen lomassa käydyistä keskusteluista. Toisin sanoen luotettavuuden parantamiseksi pyrin keräämään tietoa monesta eri lähteestä. (Hammersley 2008, 27; Shenton 2004, 65–66, 68.) Toisena luotettavuuden lisääjänä käytin metodista triangulaatiota, jota design-tutkimusten yhteydessä kutsutaan yleisemmin monimenetelmäisyydeksi (ks. myös Creswell 2014, 201). Käytin useita eri metodeja tiedonkeräämiseen tutkimuksen kulloisenkin tarpeen ja painopisteen mukaan. Päädyin tutkimushenkilöiden videoituihin haastatteluihin, heidän opettajiensa nauhoitettuihin haastatteluihin, osallistuvaan havainnointiin ja videohavainnointiin, kirjoitettuihin havaintomuistiinpanoihin sekä kirjoitettujen ja piirrettyjen dokumenttien keräämiseen. (Andersson & Shattuck 2012, 17.)

Monimenetelmäisyydellä pyrin tässä tutkimuksessa hankkimaan tutkimukselle leveyttä ja syvyyttä eli osallisuuden edistymisen ja osallisuuden kehittämisen tarkastelemista usealta kantilta (Hammersley 2008, 27), mikä oli tarpeen pyrkiessäni tuomaan esiin kieltä vielä auttavasti osaavien maahanmuuttajaoppilaiden näkökulman ja tutkiessani omia oppilaitani, jotka pitivät minua ensisijaisesti opettajanaan. Lisäksi tavoittelin monimenetelmäisyydellä sitä, että saisin osallisuudesta ja design-mallien vaikuttavuudesta sekä osallisuuden edistämisestä monipuolisemman kuvan (Richardson & St. Pierre 2005, 963). Ennen kaikkea pyrin myös siihen, etteivät omat toiveeni ja ennako-oletukseni tai taustani vaikuta siihen, minkälaista tietoa tutkimus tuottaa. Yleisin kritiikki monimenetelmäisyyttä kohtaan on se, että monin menetelmin tai lähestymistavoin tuotetaan vain uusia tulkintoja eikä varmisteta jo tehtyjä tulkintoja (Hammersley 2008, 28). Kritiikki ei kuitenkaan kiellä sitä, että monia menetelmiä käyttämällä voidaan tuottaa myös yhtenäistä kuvaa todellisuudesta, mitä tässä tutkimuksessa tavoittelin (ks. esim. Aaltio & Puusa 2011, 164).

Kolmas arvioinnin kohde kasvatustieteellisessä design-tutkimuksessa on tutkimuksen *yleistettävyys* (Kiviniemi 2015, 235). Koska design-tutkimuk-

nessä ei ole koskaan kysymys vain käytäntöjen paikallisesta kehittämisestä, vaan myös teoreettisen tiedon kehittämisestä tutkimusaiheesta, on tärkeää arvioida, minkälaista yleistettävää tietoa tutkimuksessa on saatu luotua (ks. esim. Andersson & Shattuck 2012, 17; Cobb ym. 2003, 10). Toimintamallien lisäksi tässäkin tutkimuksessa pyrin kehittämään ymmärrystä niistä suunniteluperiaatteista, joihin malleja luotaessa nojasin: sosiokulttuurisesta, erityisesti funktionaalisesta, näkemyksestä kielen oppimiseen sekä Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teoriasta osallisuuden tavoittelun prosessin selittäjänä. Koska design-tutkimuksessa pyritään myös uuden teoreettisen tiedon tuottamiseen, yleistämisen ja yleistettävyyden problematiikka on hyvin olennainen näkökulma luotettavuuden tarkastelussa. (Kiviniemi 2015, 235–236.)

Puhuttaessa tutkimuksen teoriapohjasta ja tutkimuksen yleistettävyydestä on huomioitava, että mikään tutkimus ei ala tyhjältä pohjalta. Jokainen tutkijan tekemä havainto pohjautuu johonkin käsitykseen siitä, mikä maailmassa ja elämässä on olennaista eikä näin ollen kukaan tutkija ole vapaa esitiedosta. Olennainen osa tutkimuksen luotettavuuden parantamista yleistettävyyden kannalta on se, että tutkijana opin tutkimusprosessin aikana kriittisesti tarkastelemaan omaa esitietoa ja sen yhdistymistä tutkimuksen myötä tekemiini havaintoihin. (Kirk & Miller 1986, 10–12.) Esiymmärryksen ylittämiseksi ja tieteellisen tiedon saavuttamiseksi oli olennaista, että ennen tutkimusta olin riittävästi perehtynyt tutkittavaan ilmiöön eli tässä tapauksessa sosiokulttuuriseen näkemykseen oppimisesta ja tieteenfilosofiaan, johon tutkimukseni nojaa (ks. myös Aaltio & Puusa 2011, 159).

Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen välityksellä tutkimus pohjautuu konstruktivismiin ja kytkeytyy pragmaattiseen tutkimusperinteeseen, jossa autenttisuuden merkitys korostuu. Keskeinen lähtökohta sekä konstruktivisille että pragmaattiselle tutkimusperinteelle on Deweyn ajatus oppimisen ankuroimisesta arkipäivän todellisuuteen ja autenttisiin ongelmiin (Kauppila 2007, 34). Luotettavuuden kannalta esiymmärryksen ylittäminen on olennaista, sillä alkuperäiset ideat ja periaatteet voivat kentällä korostua myös liikaa, jolloin ne estävät kehitystä (Andersson & Shattuck 2012, 17). Vaikka tämä tutkimus on hyvin kontekstisidonnainen muun muassa Suomen kirjavasta maahanmuuttajaopetuksen tilanteesta johtuen, pyrin kuitenkin lisäämään sillä ymmärrystä tutkittavasta maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden ilmiöstä.

Lisäksini tavoitteeni oli kytkeä ilmiö sosiokulttuurisen oppimisen teoreettiseen kenttään ja sitä kautta tieteenfilosofiseen kehyykseensä.

Edelleen keskeinen tekijä pohdittaessa tämän kyseisen tutkimuksen luotettavuutta yleistettävyyden kannalta on pohtia tutkijan ja tiedonantajien eli tässä tapauksessa tutkija-opettajan, itseni, ja tutkimushenkilöinä olleiden maahanmuuttajaoppilaiden välistä suhdetta. Olennaisinta raportointivaiheessa oli pohtia asetelman eettisiä näkökohtia, sillä tiedonantajien ollessa tutkijalle tuttuja eettisten kysymysten pohtiminen on luotettavuuden kannalta tärkeää. Eettisiin haasteisiin hain ratkaisua ennen kaikkea huolellisella valmistelulla ja jo mainitulla monimenetelmällisyydellä. (Ks. esim. Aaltio & Puusa 2011, 164.) Olennaista on kuitenkin todeta, että tutkijan oltua tutkimuksen keskeinen instrumentti on tutkimuksen toistaminen täysin samankaltaisena toisessa tutkimusympäristössä mahdotonta, mikä määrittää hyvin voimallisesti tutkimuksen reliabiliteettia. Sama asema määrittää myös validiteettia, sillä tutkimushenkilöiden opettajana tiedonhankintaan liittyi eettisten näkökulmien ohella kysymyksiä myös tiedon oikeellisuudesta, josta tutkijana voin vastata vain omalta osaltani. Jonkin toisen tutkijan tekemänä kohteesta olisi voitu saada erilaista tietoa, se olisi analysoitu eri tavoin ja siten päätelmät olisivat voineet olleet erilaisia. Tällaisessa tilanteessa kaikkein keskeisimmäksi luotettavuutta lisääväksi tekijäksi nousee siten relevanssi ja tutkijan kyky tuottaa relevanttia tietoa. Tuloksissa esiin tuotavilla ilmiöillä selittävillä piirteillä tulee olla merkitystä tutkimuksen tavoitteelle ja tutkimusongelman ratkaisussa. Tutkimuksen on oltava relevantti eli mielekäs ja käyttökelpoinen niille, joita se jollain tapaa koskee. (Holloway & Wheeler 2010, 299; Weber 1990, 12.)

Kiteytetysti luotettava laadullinen tutkimus on eheä kokonaisuus, jossa on sisäinen johdonmukaisuus (Leung 2015, 325). Tämä tutkimus kietoutui sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen ympärille siten, että tutkimuksen taustalla vaikuttavat sosiokulttuuriset näkemykset oppimisesta ja erityisesti kielen oppimisesta. Edelleen interventiot pohjautuivat sosiokulttuurisen näkemyksen tutkijoiden, Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teoriaan, joka on pohjana myös tutkimustulosten analyysille. Valittu menetelmä, design-tutkimus, on niin ikään syntynyt sosiaalista oppimista tutkivien konstruktivistien tutkimuksissa. Tämä sisäinen johdonmukaisuus heijastui toivottavasti myös tutkimusraportista. Tässä kasvatustieteellisessä design-

tutkimuksessa luotettavuus rakentui huolellisen suunnittelun varaan. Tehokas malli on sellainen, joka luo puitteet oppimiselle, linjaa valittujen toimintojen affordanssia, esittelee tietotaitoa ja huomioi kontekstin rajoitteet. Tällaisen design-mallin luomiseen pyrin tässä tutkimuksessa, jotta se vastaisi niin processivalidiuden ja käytännön validiuden kuin yleistettävyydenkin haasteisiin. (Andersson & Shattuck 2012, 17.)

8.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusajatuksia

Design-tutkimuksessa teorian ja empirian suhde on erityinen. Tavoitteena tällaisissa tutkimuksissa ei koskaan ole kehittää vain empiriaa, vaan saattaa teoria ja empiria vuoropuheluun, joka kehittää molempia. Tämä tutkimus osoitti sen, etteivät toimintayhteisöt ole niin homogeenisia eivätkä jäsenyydenhankintaprosessit niin ristiriidattomia, kuin Lave ja Wenger (1991) alkuperäisessä toimintayhteisöteoriassaan esittivät. Tämän Wenger myöntääkin myöhemmässä työssään (ks. esim. Wenger 2008). Yksilön oma identiteettineuvottelu on toimintayhteisöön pyrkiessä hyvin keskeinen tekijä (ks. esim. Handley ym. 2006, 648), mikä näyttäytyi selvästi myös tässä tutkimuksessa: tutkimushenkilöt tulivat muista kulttuureista ja joutuivat neuvottelemaan identiteettinsä uudelleen monella elämänalueella tutkimuksen aikana. Olennainen havainto oli, että maahanmuuttajaoppilaat eivät aina halunneet tavoitella keskeistä osallisuutta kenties siksi, että se vaatisi merkittävää identiteettityötä (ks. myös Handley ym. 2006, 648).

Kaiken kaikkiaan kysymys osallisuuden tavoittelun konfliktittomuudesta ei ainakaan tässä tutkimuksessa koskenut vain yksilön pyrkimistä suomalaiseen luokkayhteisöön, vaan oli ennen kaikkea kysymys siitä, kuinka yksilö ratkaisi jännitteet ja konfliktit, joita useaan erilaiseen toimintayhteisöön kuuluminen aiheutti. Tällöin useamman tutkimushenkilön marginaalinen osallisuus saattoi olla myös tietoinen valinta, joka antoi yksilölle tilaa tutkia yhteisöjä ja olla jopa osallistumatta kuitenkaan ilmentämättä sitä yhteisölle. Handley ym. (2006, 650) esittävät, että jäsenyydestä voidaan puhua oikeastaan vain silloin, kun yksilö on saavuttanut täyden osallisuuden toimintayhteisön silmissä. Kaikki muu osallisuus on mahdollisesti peiteltyä osallistumattomuutta.

Useassa tapauksessa tutkimushenkilöt eivät alkuperäisen Laven ja Wengerin (1991) teorian ajatuksen mukaan lähteneet pyrkiään suoraviivaisesti periferiasta kohti keskiötä vaan valitsivat marginaalisen osallisuuden, vaikka ryhmä olisi mahdollisesti ollut valmis ottamaan yksilön täysjäseneksi. Oletettavasti tällä tavoin identiteettityö ei muodostunut niin merkittäväksi, vaan erilaisten toimintayhteisöjen yhdistäminen oli helpompaa. Useat tutkimushenkilöt kuuluivat erityisesti tutkimuksen alkaessa omankielisiin tai englanninkielisiin yhteisöihin. Avainhenkilön ja tämän myötä osaja–oppija-suhteiden löytäminen vaikutti olevan tutkimushenkilöille verrattain helppoa, mutta avainhenkilön avustuksella yhteisöön eteneminen ei. Arvelin ennen tutkimuksen aloittamista, että ryhmä saattaisi olla haluton sovittamaan uuden yksilön osaamista repertuaariinsa. Tämä oletus kuitenkin kääntyi pääläelleen, sillä vain yhdessä tapauksessa joku ryhmässä osoitti vastustusta uutta tulijaa kohtaan. (ks. myös Myllyniemi 2017.) Sen sijaan kaksi tutkimushenkilönä olleista maahanmuuttajaoppilaista näytti valitsevan selkeästi marginaalisen osallisuuden tai jopa osallistumattomuuden ja kolme tyytyi osallisuuteen ryhmän reunalla. Kahden havaitsin kipuilevan identiteettineuvotteluissa ja valitsevan satunnaisen osallisuuden. Vain kolme tutkimushenkilöistä vaikutti päämäärätietoisesti tavoittelevan täyttä osallisuutta toimintayhteisössä ja saavuttavan sen.

Osa tutkimushenkilöistä saavutti osallisuuden usean eri luokkien oppilaista muodostuvassa jalkapallokentän toimintayhteisössä, jonka jäsenyys oli oletettavasti helposti sovitettavissa aiempiin toimintayhteisöjäsenyyksiin. Tämä yhteisö ei vaatinut jäseniään esimerkiksi puhumaan tai kommunikoidaan jalkapallokentän ulkopuolella, mikäli jäsen ei näin halunnut. Myös sosiaalisessa mediassa vaikutti olevan helppoa liittyä toimintayhteisöihin. Nämä molemmat esimerkit ovat osoituksia siitä, että osallisuus ja ryhmän kanssa vuorovaikuttaminen ovat luonnollisia toimintatapoja ihmiselle ja tärkeitä nimenomaan oppimisen kannalta, aivan kuten Laven ja Wengerin (1991) teoriassaan korostavat. Kuitenkin kieltä opetteleville kielen keskeinen merkitys osoittautui ongelmalliseksi toimintayhteisöihin pyrittäessä, minkä seurauksena maahanmuuttajaoppilaat pyrkivät kyllä funktionaalisen kielennoppimiskäsityksen mukaisesti autenttisiin yhteisöihin oppimaan mutta koettivat useassa tapauksessa tehdä sen niin, ettei suomen kieltä olisi tarvinnut puhua.

Opettajan ohjaus oli olennaista, mikäli haluttiin kannustaa maahanmuuttajia myös kielellistä vuorovaikutusta vaativien osallisuuksien tavoitteluun, ja opettajan tai muun aikuisen rooli osallisuuden edistäjänä osoittautui tutkimuksen myötä keskeisemmäksi kuin Laven ja Wengerin (1991) teoria antaa ymmärtää. Toki teoriaa on sittemmin paljolti kehitetty organisaatioita ja yrityksiä ajatellen (ks. esim. Wenger 2000b), mikä voi selittää tämän puutteen. Opettajan järjestämät siltaa toimintayhteisöön rakentavat toiminnot ja oppilaan kuunteleminen oman osallisuutensa asiantuntijana muodostuivat hyvin keskeisiksi tekijöiksi osallisuuden edistämisessä, mitä teoria ei korosta. Opettajan merkitys korostui luokan toimintayhteisön rakentajana, sillä hänellä on hyvin paljon valtaa vaikuttaa siihen, minkälaista yhteistyötä lasten välillä on tai onko yhteistyötä ollenkaan.

Kaiken kaikkiaan Laven ja Wengerin (1991) teoria oli kuitenkin hyödyllinen työkalu osallisuuden tarkastelussa, ja funktionaalinen kielenoppimiskäsitys auttoi sovittamaan yhteen tavoitteita kielen oppimisesta ja kielen käyttämisestä osallisuuden edistämisen välineenä. Funktionaalinen kielenoppimiskäsitys antoi myös hyödyllisiä malleja osallisuustyön tavoitteiden ja toimien muotoiluun.

Niin ikään kasvatustieteellisen design-tutkimuksen valinta metodiksi osoittautui onnistuneeksi valinnaksi siitä huolimatta, että sillä ei ole vielä vahvaa asemaa kasvatustieteen tutkimuksessa. Kullakin maalla on oma kasvatustieteellinen opetuskulttuurinsa, joka heijastuu kasvatustieteen tutkimukseen ja metodologiaan. Perekäytännöni design-tutkimuksen keskeisten kehittäjien teksteihin päädyin nojaamaan suomalaiseen sovellukseen, joka osoittautui käyttökelpoisimmaksi. Erityisesti Kiviniemen (2015) kuvaus design-tutkimuksesta vastasi parhaiten näkemystäni tutkimuksen luonteesta toimintatutkimukselta ja etnografialta piirteitä saaneena, uutena kentän ja yhteisöllisen tutkimuksen tarpeeseen vastaavana näkökulmana.

Tämän tutkimuksen merkitys puolestaan on ennen kaikkea siinä, että se antaa lisää tietoa maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytänteistä ja etsii ratkaisuja laajaan maahanmuuttajien syrjäytymisen ongelmaan. Näistä käytänteistä tarvitaan uutta tietoa, sillä pienin arkipäivän toimin on mahdollista kannustaa uuden kielen oppimiseen ja kotoutumiseen. Tämä tutkimus osoittaa, että opettajien työtä maahanmuuttajaoppilaiden

osallisuuden edistämisessä luokkayhteisössä tulisi tukea. Tämä on olennaista, sillä osallisuus, kieli ja kotoutuminen liittyvät toisiinsa. Monet kulttuuri-sidonnaiset kommunikointiin ja kontekstiin liittyvät odotukset pääsevät kehittymään vain vuorovaikutuksessa muiden kanssa (ks. myös Au 1980), mikä ei onnistu, jos opettajat eivät ota maahanmuuttajaoppilaita luokkaansa jo siinä vaiheessa, kun nämä osaavat suomea vielä hyvin auttavasti. Tutkimus osoitti, että opettajat tekevät usein hyvin paljon työtä sen hyväksi, että maahanmuuttajaoppilas saavuttaisi osallisuutta. Tämä työ tulisi tunnustaa ja tunnustaa.

Tutkimuksen toinen keskeinen merkitys on siinä, että se osoittaa suomenkielisissä luokissa olevan paljon potentiaalia ja innostusta ottaa maahanmuuttajaoppilaita vastaan toimintayhteisöihin. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuusprosessia tukemalla, esimerkiksi vuorovaikutukseen kannustamalla, voidaan tutkimuksen interventioissa saatujen vaikutelmien mukaan edistää myös suomenkielisiä oppilaita lähestymään maahanmuuttajaoppilaita ja toisiaan, vaikka tässä tutkimuksessa tutkimustehtävä alaongelmineen olikin rajattu maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmaan.

Merkittävä huomio jatkotutkimusten kannalta on se, että maahanmuuttajaoppilailta syvemmälle toimintayhteisöön pääseminen edellyttää ennen kaikkea kommunikointihalukkuutta ja halua uudistaa vakiintuneita toverisuhteita. Osallisuuden tavoittelu vaatii maahanmuuttajaoppilaalta paitsi valmiutta, halukkuutta ja aktiivisuutta myös merkittävää identiteettityötä ja työtä erilaisten toimintayhteisöjäsenyyksien yhdistämiseksi. Jatkotutkimusta vaatisi se, kuinka maahanmuuttajalapsia ja -nuoria voitaisiin auttaa näissä identiteettineuvotteluissa siten, että he tavoittelisivat jäsenyyksiä suomenkielisistä toimintayhteisöistä ja pystyisivät samalla säilyttämään identiteetissään tärkeinä pitämänsä kotikulttuurin osa-alueet. Toimintayhteisöön pyrkiminen on identiteettityön kannalta vaativaa, sillä se vaatii sekä pohdintoja siitä, mihin kuluu ja kuka on että rohkeuden hakea hyväksyntää uudesta yhteisöstä (Handley ym. 2006). Jäsenyydet ovat kuitenkin avain kaikkeen oppimiseen. Jotta kipinä kielen oppimiseen ja kotoutumiseen voitaisiin sytyttää, olisi ohjattava maahanmuuttajaoppilaita ratkaisemaan kysymys siitä, kuinka jäsenyydet eri yhteisöissä voidaan yhdistää ja kuinka tietotaitoa yhteisöjen välillä voidaan siirtää. Tämä on haasteellinen identiteetin lokerointiin liittyvä

kysymys, johon tutkimuskirjallisuudesta ei vielä löydy yksiselitteistä vastausta (ks. esim. Handley ym. 2006; Wenger 2008).

Jatkotutkimusta vaativa kysymys on myös se, kuinka jäsenyys lopulta ilmenee. Halutessaan yksilö voi osallistua ja vaikuttaa siltä, että on tavoitellut, saanut ja pitänyt osallisuuden toimintayhteisöissä. Silti voi olla, että hän pitää jotakin toista toimintayhteisöosallisuutta ensisijaisena. Onhan mahdollista toimia ryhmän arvojen ja normien mukaan, vaikka ei täyttä yhteenkuuluvuutta ryhmään kokisikaan (Handley ym. 2006, 649). Kysymys siitä, saavuttivatko tutkimushenkilöt juuri Laven ja Wengerin (1991) toimintayhteisöjen teoriassa kuvattua täysjäsenyyttä, on vaikea eikä ehkä tarpeellinenkaan. Kokemus osallisuudesta on loppujen lopuksi olemassa vain yksilön omassa mielessä, mutta sen saavuttamisen mahdollisuuksia voidaan luoda ja tukea monin eri menetelmin.

Opettajalta tämä vaatii kuitenkin osallisuuden arvostusta sekä siihen panostamista ja aikaa. Ajattelu olisi myös käännettävä valtasuhteen sisältävästä osallistamisesta oppilaan kanssa yhteistyössä neuvoteltujen osallisuutta luovien tilanteiden rakentamiseen, jolloin, aivan kuten uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan, keskiössä ovat osallisuus, vuorovaikutus ja toimijuus. Oppilaiden motivointi on aina vaativaa, ja erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon ja osallisuuden edistäminen edellyttävät opettajalta pedagogista asiantuntemusta ja hyvää oppilaantuntemusta. Toimintayhteisöä rakennettaessa olennaista on toki kuunnella maahanmuuttajaoppilaan lisäksi koko luokkayhteisöä.

Vaikka lieneekin hiukan epäselvää, tuottaako osallisuus kielitaitoa vai kielitaito osallisuutta, voin tämän tutkimuksen tulosten pohjalta todeta, että osallisuudella ja toisen kielen käytön lisääntymisellä on syy-seuraus-suhde. Lähimmällä ryhmällä on suuri merkitys sille, käyttääkö kielen oppija uutta kieltä vai ei. Tutkimus osoitti sen, että osallisuuden tavoittelu on maahanmuuttajaoppilaille tärkeää ja luonnollista. Parhaimmillaan se herättää kiinnostuksen uusia kommunikatiivisia taitoja kohtaan, jolloin kielen opiskelulle syntyy konkreettinen tarve ja tavoite.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy, 153–166.
- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä*, 113 (3), 401–412.
- Aalto, E., Tukia, K. & Mustonen, S. 2010. Oppimisen prosessia ohjaamassa. Teoksessa H. Tani & L. Nissilä (toim.) Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa Helsinki: Opetushallitus, 134–147.
- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus - kaksi luentaa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Helsinki: Vastapaino Oy, 119–152.
- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- van den Akker, J., Gravemeijer K., McKenney, S. & Nieveen, N. 2006. Introduction to educational design research. Teoksessa J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (toim.) Educational Design Research. Oxon: Routledge, 1–8.
- Alanko, A. 2016. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa: K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseuran Verkkojulkaisuja 106, 55–72. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf#page=56 (Luettu 2.5.2017)
- Amiel, T. & Reeves, T. C. 2008. Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11 (4), 29–40.
- Andersson, T. & Shattuck, J. 2012. Design-Based Research: A Decade of Progress in Educational Research. *Educational Researcher*, 41 (1), 16–25.
- Antikainen, A., Rinne R. & Koski L. 2000. Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina: Akatiimi
- Au, K. H. 1980. Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology & Education Quarterly*, 11 (2), 91–115.
- Au, K. H. 2002. Communities of practice. Engagement, imagination and alignment in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53 (3), 222–227.
- Barab, S. A. & Squire, K. 2004. Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 1–14.

- Barczyk, C. C. & Duncan, D. G. 2013. Facebook in Higher Education Courses: An Analysis of Students' Attitudes, Community of Practice, and Classroom Community. *International Business and Management*, 6 (1), 1–11.
- Benson, P. 2007. Models of positive development in adolescence and youth adulthood. Teoksessa R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (toim.) *Approaches to positive youth development*. Lontoo: Sage, 1–58.
- Berger J. G., Boles K. C. & Troen V. 2005. Teacher research and school change: paradoxes, problems, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*, 21 (1), 93–105.
- Bergroth-Koskinen, U.-M. & Seppälä, R. 2012. Teacher-researchers Exploring Design-based Research to Develop Learning Designs in Higher Education Language Teaching. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 6 (2), 95–112.
- Boaler J. 1999. Participation, Knowledge and Beliefs: A Community Perspective on Mathematics Learning. *Educational Studies in Mathematics*, 40 (3), 259–281.
- Borjas, G. J. & Trejo, S. J. 1991. Immigrant Participation in the Welfare System. *ILR Review*, 44 (2), 195–211.
- Britt, V. G. & Paulus, T. 2016. “Beyond the Four Walls of My Building”: A Case Study of #Edchat as a Community of Practice. *American Journal of Distance Education*, 30 (1), 48–59.
- Brown, A. L. 1992. Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141–178.
- Brown, A. L. 1994. The Advancement of Learning. *Educational Researcher*, 23 (8), 4–12.
- Brown, R. 2007. Exploring the social positions that students construct within a classroom community of practice. *International Journal of Educational Research*, 46 (3–4), 116–128.
- Burton, D. & Bartlett, S. 2005. *Practitioner Research for Teachers*. Lontoo: Sage.
- Carr, W. & Kemmis, S. 2004. *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. New York: Taylor & Francis Inc.
- Chomsky, N. 2014. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Christensen, P. & Prout, A. 2002. Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*. Lontoo: Sage, 9 (4), 477–497.
- Christensen, P. & Prout, A. 2009. Anthropological and sociological perspectives on the study of children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*. Lontoo: Sage, 42–60.
- Clément, R., Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. 2003. Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22 (2), 190–209.
- Cobb, P., Confrey, J., di Sessa, A., Lehrer, R. & Schaube, L. 2003. Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9–13.
- Coburn, C. E. & Stein, M. K. 2006. Communities of Practice Theory and the Role of Teacher Professional Community in Policy Implementation. Teoksessa M. I. Honig (toim.) *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting complexity*. Albany: State University of New York Press, 25–46.

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. 1990. Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational researcher*, 19 (2), 2–11
- Coghlan, D. & Brannik, T. 2014. *Doing Action Research in Your Own Organization*. 4th edition. Lontoo: Sage.
- Collins, A. 1992. Toward a design science of education. Teoksessa E. Scanlon & T. O'Shea (toim.) *New directions in educational technology*. Berliini: Springer Berlin Heideberg, 15–22.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. 2004. Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 15–42.
- Crabtree, B. & Miller, W. 1999. *Doing Qualitative Research*. 2nd edition. Lontoo: Sage.
- Creswell, J. W. 2014. *Research Design*. Fourth Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Cullberg, J. 1991. Tasapainon järkkyyssä: psykoanalyttinen ja sosiaalipsykiatrinen tutkielma. Suom. M. Rutanen. Helsinki: Otava.
- Dalsgaard, P. 2014. Pragmatism and design thinking. *International Journal of Design*, 8 (1), 143–155.
- DaSilva Iddings, A. C. 2006. Conclusion. Teoksessa S. G. McCafferty, G. M. Jacobs & A. C. DaSilva Iddings (toim.) *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 177–180.
- The Design-Based Research Collective. 2003. Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5–8.
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2011. Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4), 609–617.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7 (3), 283–298.
- Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. 2004. Aversive racism. Teoksessa M. P. Zanna (toim.) *Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic Press, 1–52.
- Duff, P. A. 2002. The Discursive Co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. *Applied Linguistics*, 23 (3), 289–322.
- Eisner, E. W. 2017. *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Elliot, J. 1991. *Action Research for Educational Change. Developing Teachers and Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. 2011. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Second Edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY.
- Engeström, Y. 2015. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Second Edition. New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. 1963. *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. 1980. *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Company.

- Ersoy, A. F. & Çengelci, T. 2008. The Research Experience of Social Studies Pre-service Teachers: A Qualitative Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8 (2), 541–554.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Evans, M. A. & Powell, A. 2007. Conceptual and practical issues related to the design for and sustainability of communities of practice: The case of e-portfolio use in preservice teacher training. *Technology, pedagogy and Education*, 16 (2), 199–214.
- Fenton-O’Creedy, M., Dimitriadis, Y. & Scobie, G. 2015. Failure and resilience at boundaries. Teoksessa E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O’Creedy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (toim.) *Learning in Landscapes of Practice*. New York: Routledge, 33–42.
- Finell, E., Olakivi, A., Liebkind, K. & Lipsanen, J. 2013. Does it matter how I perceive my nation? National symbols, national identification and attitudes toward immigrants. *Scandinavian journal of psychology*, 54 (6), 529–535.
- Fornäs, J. 1998. Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. Suom. M. Lehtonen. Tampere: Vastapaino.
- Fraser, M. W. & Galinsky, M. J. 2010. Steps in Intervention Research: Designing and Developing Social Programs. *Research on Social Work Practice*, 20 (5), 459–466.
- Freeman, M. & Mathison, S. 2009. *Researching Children’s Experiences*. New York: The Guildford Press.
- Ghonsooly, B. & Showqi, S. 2012. The Effects of Foreign Language Learning on Creativity. *English Language Teaching*, 5 (4), 161–167.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H. & Asadpour, S. F. 2012. Willingness to communicate in English among Iranian non-English major university students. *Journal of Language and Social Psychology*, 31 (2), 197–211.
- Goos, M. 2004. Learning Mathematics in a Classroom Community of Inquiry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35 (4), 258–291.
- Goos, M., Galbraith, P. & Renshaw, P. 2004. Establishing a community of practice in a secondary mathematics classroom. Teoksessa B. Allen & S. Johnston-Wilder (toim.) *Mathematics Education: Exploring the Culture of Learning*. Lontoo: Routledge, 91–116.
- Greene, S. & Hill, M. 2009. Researching children’s experience. methods and methodological issues. Teoksessa: Greene, S. & Hogan, D. (toim.) *Researching Children’s Experience. Methods and Approaches*. Lontoo: Sage, 1–21.
- Grönfors, M. 1982. Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Gustafsson, S., von Herzen-Oosi N. & Lamminmäki, S. 2010. Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen koulu yhteisössä -ohjelma. Arvioinnin päätulokset ja kehittämissuositukset. Raportit ja selvitykset 2010:9. Helsinki: Opetushallitus.
- Hakkarainen, P. 2009. Designing and implementing a PBL course on educational digital video production: Lessons learned from a design-based research. *Educational Technology Research & Development*, 57 (2), 211–228.
- Hammersley, M. 2008. Troubles with Triangulation. Teoksessa: M. M. Bergman (toim.) *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications*. Lontoo: Sage, 22–36.

- Handley, K., Strudy, A., Fincham, R. & Clark, T. 2006. Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice. *Journal of Management Studies*, 13 (3), 641–653.
- Haneda, M. 2006. Classrooms as Communities of Practice: A Reevaluation. *Tesol Quarterly*, 40 (4), 807–817.
- Harinen, P. M., Honkasalo, M. V., Ronkainen, J. K. & Suurpää, L. E. 2012. Multiculturalism and young people's leisure spaces in Finland: perspectives of multicultural youth. *Leisure Studies*, 31 (2), 177–191.
- Hart, R. 1997. Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. Lontoo: Earthscan.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. Action Research for Health and Social Care. Buckingham: Open University Press.
- Hartonen, O., Söderlin, I. & Korkiasaari J. 2012. Siirtolaisuus Suomessa ja Euroopassa. Opettajan opas. http://www.migrationinstitute.fi/files/pdf/siirtolaisuus_suomessa_ja_euroopassa/opettajan_opas.pdf (Luettu 5.4.2017)
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Tutkiva ote toimintaa. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy, 15–38.
- Heikkinen, H. L. T. 2015. Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–219.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–58.
- Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2010. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Hansaprint Oy, 39–76.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J.-E., Hankonen, N., Mähönen, T. A., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. 2015. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Helsinki, K. 2010. Monikulttuurisen koulun johtaminen. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen koulu yhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Helsinki: Opetushallitus, 88–91.
- Henson, R. K. 2001. The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 819–836.
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T. & Oliver, R. 2007. Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. Edith Cowan University Research Online ECU Publications Pre. 2011 <https://doc.utwente.nl/93893/1/Design-based%20research%20and%20doctoral%20students.pdf> (Luettu 9.2.2017)
- Hevner, A. R. 2007. A Three Cycle View of Design Science Research. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 19 (2), 87–92.

- Hildreth, P., Kimble, C. & Wright, P. 2000. Communities of practice in the distributed international environment. *Journal of Knowledge Management*, 4 (1), 27–38.
- Hill, M. 2009. Ethical considerations in researching children’s experiences. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children’s Experience. Methods and Approaches*. Lontoo: Sage, 61–86.
- Hilleson, M. 1996. “I want to talk to them, but I don’t want them to hear”; an introspective study of second language anxiety in an English-medium school. Teoksessa K. M. Bailey & D. Nunan (toim.). *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 248–277.
- Himanen, P. & Könönen, J. 2010. *Maahanmuuttopoliittinen sanasto*. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. 2003. Individuals, Communities of Practice and the Policy Context: school teachers’ learning in their workplace. *Studies in Continuing Education*, 25 (1), 3–20.
- Hogan, D. 2009. Researching ‘the child’ in developmental psychology. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children’s Experience. Methods and Approaches*. Lontoo: Sage, 22–41.
- Holloway, I. & Wheeler, S. 2010. *Qualitative Research in Nursing and Healthcare*. Third Edition. Chichester: Wiley-Blackwell A John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2010. *Toimintatutkija kentällä*. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.). *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–111.
- Hännikäinen, M. 2007 *Creating Togetherness and Building a Preschool Community of Learners: The Role Play and Games*. Teoksessa T. Jambor & J. Van Gils (toim.) *Several perspectives in children’s play. Scientific reflections for practitioners*. Antwerpen and Apeldoorn: Garant, 147–160.
- Ikonen, K. 2005. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen*. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetus suunnitelmasta käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 10–24.
- Itkonen, T., Talib, M.-T. & Dervin, F. 2015. ‘Not all of us Finns communicate the same way either’: teachers’ perceptions of interculturality in upper secondary vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training*, 67 (3), 397–414.
- Jyrhämä, R. 2004. *Sisällön erittelyn mahdollisuuksia*. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–238.
- Järvensivu, A. 2007. *Työprosessitieto, avain monitaitoisuuteen*. Tampere: Tampere University Press.
- Järvinen, P. 2006. Onko innovaatioiden suunnittelu tiedettä? *Systeemitieto*, 4 (2), 25–27.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. 2015. *Oletko sä meidän kaa? Näkäkulmia osallisuuteen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Pedatieto.

- Kananen, J. 2015. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Miten kirjoitan kehittämistutkimuksen vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karoly, L. A. & Gonzalez, G. C. 2011. Early Care and Education for Children in Immigrant Families. *The Future of Children*, 21 (1), 71–101.
- Kapucu, N. 2012. Classrooms as Communities of Practice: Designing and Facilitating Learning in a Networked Environment. *Journal of Public Affairs Education*, 18 (3), 585–610.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kijima, M. 2005. Schooling, multiculturalism and cultural identity: Case study of Japanese senior school students in a secondary school in South Australia. *International Educational Journal*, ERC2004 Special Issue, 5 (5), 129–135.
- Kirk, J. & Miller, M. L. 1986. *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- Kirkwood, M. & Christie, D. 2010. The Role of Teacher Research in Continuing Professional Development. *British Journal of Educational Studies*, 54 (4), 429–448.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin K. & Sinclair R. 2003. *Building a Culture of Participation Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Kirschner, P. A. & Lai, K. W. 2007. Online communities of practice in education. *Technology, Pedagogy and Education*, 16 (2), 127–131.
- Kivi, T. 2000. *Oppimisen taidot*. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 63–82.
- Kiviniemi, K. 2015. Design-eli suunnittelututkimus opetus- ja kasvatusalalla. Teoksessa R. Valli & J. Ahola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 220–240.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Korpela, H. 2005. Lasten ja nuorten kotoutuminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmasta käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 26–37.
- Kotilainen, M.-R. 2015. Itseohjautuvuuden tukeminen vieraan kielen etäopetuksessa : design-perustainen oppimisympäristön kehittämistutkimus perusasteen 5.-6. luokilla. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kozulin, A. 2003. Psychological Tools and Mediated Learning. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (toim.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 15–38.
- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Kristiansen, I. 1992. *Foreign language learning and non-learning*. Helsinki: University of Helsinki.

- Kronqvist, E.-L. 2016. Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–30.
- Kubiak, C., Fenton-O’Creevy, M., Appleby, K., Kempster, M., Reed, M., Solvason, C. & Thorpe, M. 2015. Brokering boundary encounters. Teoksessa E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O’Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (toim.) Learning in Landscapes of Practice. New York: Routledge, 81–96.
- Kuukka, I. 2009. Koulu identiteettien, kulttuurien ja kielten kohtauspaikkana. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus, 12–18.
- Kärnä, M. 2011. Virtuaalinen tiedonrakennuksen tila ongelmaperustaisen oppimisen tukena. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A Handbook for Teacher Research: from design to implementation. Berkshire: Open University Press.
- Lantolf, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 1–26.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. Sociocultural theory and Second Language Learning. Teoksessa B. Van Batten & J. Williams (toim.) Theories in Second Language Acquisition. Mahwah, NJ: Erlbaum, 197–221.
- Lave, J. 1988. Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. 1996. Teaching, as Learning, in Practice. Mind, Culture, and Activity, 3 (3), 149–164.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, D. H. & Shaari, I. 2012. Professional identity or best practices? An exploration of the synergies between professional learning communities and communities of practices. Creative Education, 3 (4), 457–460.
- Lehtimaja, I. 2012. Puheen suuntia luokkahuoneessa: Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. 2016. Kasvatopsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leigh Star, S. & Griesemer, J. R. 2002. Institutional Ecology, ‘Translations’ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. Social Studies of Science, 19 (3), 387–420.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leung, L. 2015. Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. Journal of Family Medicine and Primary Care, 4 (3), 324–327.
- Li, P. S. 2003. Deconstructing Canada’s discourse of immigrant integration. Journal of International Migration and Integration / Revue de l’intégration et de la migration internationale, 4 (3), 315–333.

- Liebkind, K. 1994. *Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudamus.
- Linehan, C. & McCarthy, J. 2009. Reviewing the “Community of Practice” Metaphor: An Analysis of Control Relations in a Primary School Classroom. *Mind, Culture, and Activity*, 8 (2), 129–147.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. & Chen, X. 2009. Second Language Learners’ Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *The Modern Language Journal*, 93 (1), 91–104.
- Louhela, V. 2012. *Kulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Maahanmuuttovirasto 2017. Tilastot. Ulkomaalaiset Suomessa kansalaisuuksittain 2015. http://www.migri.fi/download/65343_suomessa_asuvat_ulkomaalaiset_12_ennakko_2015.pdf?eb94ad9fd380d488 (Luettu 28.8.2017)
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R. & Noels, K. A. 1998. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545–562.
- Magnusson, D. 1990. *Data Quality in Longitudinal Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L. & Eccles, J. S. 2006. Organized Activity Participation, Positive Youth Development, and the Over-Scheduling Hypothesis. *Social Policy Report*, 20 (4), 3–30.
- Martikainen, T. 2011. *Suomi remix*. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Martikainen, T. & Tiilikainen, M. 2007. *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ*. Väestöntutkimuslaitos: Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 46/2007. https://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/1989d3ca451962bf464c95d1f32a57e2/1505976382/application/pdf/386433/Maahanmuuttajanaiset_e.pdf (Luettu 28.8.2017)
- Martin, M. 2007. A Square Peg into a Round Hole? Fifteen years of Finnish as a second language research. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2 (1), 63–86.
- Matthews, H. & Ewen, D. 2006. *Reaching All Children? Understanding Early Care and Education Participation among Immigrant Families*. Washington: Center for Law and Social Policy (CLASP).
- Maxcy, S. J. 2003. Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: the search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage, 51–89.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. 2013. Systematic Review of Design-Based Research Progress: Is A Little Knowledge a Dangerous Thing? *Educational Researcher*, 42 (2), 97–100.
- McNiff, J. 2013. *Action Research: Principles and Practice*. 3rd edition. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Mead, G. H. 1934. *Mind, Self and Society*. Teoksessa J. Margolis & J. Catudal (toim.) *El Between Riance and Flux. A Guide for Philosophers and Other Players*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press University Park, 223–234.

- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Laadullisen aineiston analyysi ja tulkinta. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 122–129.
- Metsämuuronen, J. 2010. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Oy.
- Mieskolainen, H. 1998. Tämmöstä enemmän – näkökohtia lukion suomi toisena kielenä -opetuksen käytänteisiin. Teoksessa N. Rekola & H. Korpela (toim.) Toisella kielellä – näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä -opetukseen. Kehittyvä koulutus 6/1998. Helsinki: Opetushallitus, 22–25.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. 2nd Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. Lontoo: Arnold.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. 2013. *Second Language Learning Theories*. Oxon: Routledge.
- Morita, N. 2004. Negotiating Participation and Identity in Second Language Academic Communities. *Tesol Quarterly*, 38 (4), 573–603.
- Morrow, V. & Richards, M. 1996. The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society*, 10 (2), 90–105.
- Myllyniemi, S. (toim.) 2017. Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Mähönen, T.-A., Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Finell, E. 2010. Perceived normative pressure and majority adolescents' implicit and explicit attitudes towards immigrants. *International journal of psychology: Journal international de psychologie* 1, 45 (3), 182–189.
- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääteily. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura Oy, 67–88.
- Mäkinen, M. 2016. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 97–110.
- Neuendorf, K. A. 2017. *The Content Analysis Guidebook*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura Oy, 25–42
- Nieminen, T., Sutela, H. & Hannula, U. 2015. Ulkomaalaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus.
- Nieveen, N. 2007. Formative Evaluation in Educational Design Research. Teoksessa: T. Plomp & N. Nieveen (toim.) An Introduction to Educational Design Research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007. Enschede: SLO, Netherlands institute for curriculum development, 89–102.

- Niiranen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa I. Ruopila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: PS-viestintä Oy, 234–254.
- Nissilä, L. 2003. S2-opetuksen didaktiikkaa. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.) Suolla suomea. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 103–114.
- Nissilä, L. 2010a. Uudet opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Oppaat ja käsikirjat 2010:7. Helsinki: Opetushallitus, 10–14.
- Nissilä, L. 2010b. Matkalla monikulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen kouluyhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Helsinki: Opetushallitus, 21–39.
- Norton B. 2001. Non-participation, imagined communities and the language classroom. Teoksessa M. Breen (toim.) *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Pearson Education, 159–171.
- Novitsky, A. 2005. Maa vaihtuu – roolit muuttuvat. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, I. Söderling & S. Fägel (toim.) *Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin*. Helsinki: Väestöliitto, 72–83.
- Opetushallituksen työryhmä 2008. Suomi toisena kielenä perusopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus. http://www.edu.fi/download/121984_S2_perusopetuksessa_esite_2008.pdf (Luettu 20.3.2014)
- Opetushallitus 2017a. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat (Luettu 28.8.2017)
- Opetushallitus 2017b. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot: Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002–2010. http://www.oph.fi/download/138720_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2002-2010.pdf (Luettu 28.8.2017)
- Opetushallitus 2017c. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot: Suomea toisena kielenä opiskelleet perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa vuosina 2003–2014. http://www.oph.fi/download/138716_Suomi_toisena_kielena_opiskelleet_2003-2010.pdf (Luettu 28.8.2017)
- Opetushallitus 2017d. Kuukauden tilasto: Vieraskielisten opiskelijoiden osuus on kasvanut merkittävästi 2000-luvulta lähtien. Julkaistu: 04/2017. http://www.oph.fi/download/182837_kuukauden_tilasto_vieraskieliset.pdf (Luettu 28.8.2017)
- Paavola, H. & Talib M.-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pakolaisneuvonta 2009. Käsitteitä. http://www.pakolaisneuvonta.fi/index_html?lid=106 (Luettu 5.4.2017)
- Parfit, D. 1971. Personal Identity. *The Philosophical Review*, 80 (1), 3–27.
- Patrikainen, I. 1999. Koulun rooli maahanmuuttajaoppilaan identiteetin rakentumisessa. Teoksessa S. Honkala (toim.) *Solmut auki*. Jyväskylä: Gummerus, 13–30.

- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. 2000. Second language learning as participation and the (re) construction of selves. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 197–221.
- Peltokorpi, E.-L. 2007. Yhtä kaikki yksinäisen: Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalaisesta hallinnasta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Peltokorpi, E.-L., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. Children as Teacher-Researcher's Research Partners – Action Research in Classroom. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.). *How to study Children? Methodological Solutions of Childhood Research*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 29–50.
- Peltola, M. 2014. Kunnollisia perheitä. Maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2014. Helsinki: Opetushallitus http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 5.4.2017)
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2015. 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:49. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Luettu 13.9.2016)
- Poikkeus, A. 1998. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY, 122–138.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint Oy, 114–125.
- Päivärinta, M. 2005. Oppilaan integrointi perusopetuksen ryhmiin. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmasta käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 54–56.
- Päivärinta, M. 2010. Opetussuunnitelma. Teoksessa M. Päivärinta & L. Nissilä (toim.) *Perusopetukseen valmistava opetus – opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Oppaat ja käsikirjat 2010:7. Helsinki: Opetushallitus, 16–17.
- Pöyhönen, S., Tarvanainen, M., Vehviläinen, E.-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. 2010. Osallisuus Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Lasten ja nuorten osallisuus kasvu- ja oppimisympäristöissään. Teoksessa A.-L. Huttunen & A. Kokkonen (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatustieteenpäivät 2005 verkkojulkaisu*, 7–14. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf> (Luettu 5.4.2017)
- Ramakrishnan, S. K. 2011. Immigrant Incorporation and Political Participation in the United States. *International Migration Review*, 35 (3), 870–909.
- Rasku-Puttonen, H. 2007. Opettajankoulutus haasteiden edessä. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, NYT! Opettajankoulutuksen haasteet TÄNÄÄN*. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006 Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 9–21.

- Reeves, T. C. 2006. Design research from a technology perspective. Teoksessa J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (toim.) *Educational design research*. Lontoo: Routledge, 52–66.
- Reis-Jorge, J. 2007. Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners - A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23 (4), 402–417.
- Rekola, N. 1998. Esipuhe. Teoksessa N. Rekola & H. Korpela (toim.) *Toisella kielellä – näkökulmia lasten ja nuorten suomi toisena kielenä -opetukseen*. Kehittyvä koulutus 6/1998. Helsinki: Opetushallitus, 4–6.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. A. 2005. Writing: A Method of Inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage, 959–978.
- Rogers A., Casey M., Ekert J. & Holland J. 2005. Interviewing children using an interpretative poetics. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. Lontoo: Sage, 158–174.
- Rovaniemen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. 2016. Rovaniemi: Rovaniemen kaupunki. <https://www.rovaniemi.fi/fi/Palvelut/Koulutus-ja-opiskelu/RoiOPS2016> (Luettu 31.3.2017)
- Ruble, C. B. & Shaw, S. M. 1991. Constrains on the Leisure and Community Participation of Immigrant Women: Implications for Social Integration. *Loisir Et Société/ Society And Leisure*. 14 (1), 133–150.
- Rudduck, J. & Flutter, J. 2010. Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 75–89.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: PS-viestintä Oy, 26–51.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Saario, J. 2009. Suomi toisena kielenä -oppilas ja luokkakeskustelun haasteet. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa*. Helsinki: Opetushallitus, 53–69.
- Saastamoinen, M. 2007. Ryhmätutkimuksen suuntia sosiaalipsykologiassa. Teoksessa P. Kuusela (toim.) *Sosiaalipsykologia. Yksilöstä yhteiskuntaan*. Kuopio: UNIpress Ab, 67–110.
- Saukkonen, P. 2013. Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: Gaudeamus.
- Saville-Troike, M. 2012. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shenton, A. K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22 (2), 63–75.
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children and Society*, 15 (2), 107–117.

- Smith, M. K. 1999. 'The social/situational orientation to learning', the encyclopedia of informal education. www.infed.org/biblio/learning-social.htm. (Luettu 31.8.2017)
- Smith, M. K. 2003. Communities of Practice. The Encyclopedia of Informal Education. www.inted.org/biblio/communitites_of_practice.htm (Luettu 16.4.2014)
- Squire, K. 2011. Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age. Technology, Education--Connections. New York: Teachers College Press.
- Stangor, C. 2004. Social Groups in Action and Interaction. New York: Psychology Press.
- Stenhouse, L. 1975. An introduction to curriculum research and development. Lontoo: Heinemann Educational Publishers.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura Oy, 92–112.
- Stringer, E. T. 2014. Action Research. Thousand Oaks: Sage.
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Jyväskylä: Studies in Humanities 94, Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. 2012. The impact of Finno-Ugric languages in second language research: Looking back and setting goals. *Lahivordlusi/Lahivertailuja*, 22 (22), 407–438.
- Suni, M., Latomaa, S. & Aalto, E. 2002. Suomi toisena ja vieraana kielenä -bibliografia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen laitos, 1–113.
- Suomen virallinen tilasto 2016. Väestörakenne. Liitekuvio 2: Suurimmat vieraskieliset ryhmät 2005 ja 2015. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak_2015_2016-04-01_kuv_002_fi.html (Luettu 28.8.2017)
- Sutton-Smith, B. 1997. The Ambiguity of Play. Cambridge: Harvard University Press.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9–66.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.
- Talib, M.-T. 2007 Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Erilaisuuden valot ja varjot: eettinen kasvatustieteellinen tutkimus. Helsinki: Otava, 37–51, 124–126.
- Talib, M.-T. & Lipponen, P. 2008a. Kuka minä olen? monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M.-T. & Lipponen, P. 2008b. Uuden kynnyksellä - kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset = Cultivating humanity: education - values - new discoveries: professori Hannele Niemen juhla-kirja. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 231–245.
- Tatar, S. 2005a. Classroom Participation by International Students: The Case of Turkish Graduate Students. *Journal of Studies in International Education*, 9 (4), 337–355.
- Tatar, S. 2005b. Why Keep Silent? The Classroom Participation Experiences of Non-native-English-speaking Students. *Language and Intercultural Communication*, 5 (3&4), 284–293.

- Tenno, T. 2011. Surffaajat ja syventäjät: verkko-oppimisympäristön pedagogisen rakenteen ja opiskelijoiden toimintaorientaatioiden tarkastelua. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Thomas, M. 2009. Ethical issues in the study of second language acquisition: resources for researchers. *Second Language Research*, 25 (4), 493–511.
- Thomas, M. & Pettit, N. 2016. Informed consent in research on second language acquisition. *Second Language Research*. Sage Journals, 1–18. <http://slr.sagepub.com/content/early/2016/09/30/0267658316670206.full.pdf+html> (Luettu 26.10.2016)
- Tiikkala, A. 2013. Yrittäjyyskasvatuksen arvoja etsimässä. Design-tutkimus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämisessä. Turku: Turun yliopisto.
- Tilastokeskus: Maahanmuuttajat ja kotoutuminen 2017. <http://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/index.html> (Luettu 28.8.2017)
- Tilastokeskus: Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat 2017. Maahanmuuttajataustaisten määrät ja osuudet alueittain 1990–2015. Ulkomailla syntyneet, Rovaniemi 2015. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen__Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/007_ulkom_osuudet.px/table/tableViewLayout1/?rxid=dc815f51-a7d0-4aec-a81a-49b8ce399d18 (Luettu 28.8.2017)
- Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Toohy, K. 2003. *Learning English at School: Identity, Social Relations, and Classroom Practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Toohy, K. & Day, E. 1999. Language-Learning: The Importance of Access to Community. *Tesl Canada Jounaurevue Tesl du Canada*, 17 (1), 40–53.
- Toohy, K. & Norton, B. 2001. Changing Perspectives on Good Language Learners. *Tesol Quarterly*, 35 (2), 307–322
- Tukia, K., Aalto, E., Taalas, P. & Mustonen, S. 2012. *Suomi2 - Minä ja media*. Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina - Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 30–47.
- Turja, L. 2016. *Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–54.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena*. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Törrönen, M. 1999. *Lapsi ja osallistuva havainnoiminen*. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: PS-viestintä Oy, 218–233.
- Ulkomaalaislaki 301/3§ [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040301?search\[type\]=pika&search\[pika\]=Ulkomaalaislaki#a301-2004](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040301?search[type]=pika&search[pika]=Ulkomaalaislaki#a301-2004) (Luettu 9.4.2014)

- United Nations 2015. International Migration Report 2015. New York: United Nations. <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015.pdf#page=7> (Luettu 28.8.2017)
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2013. Many Dimensions of Child Research. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) *How to Study Children?* Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 11–28.
- Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 12/2015. Tulokellisuus tarkastuskertomus. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tulokellisuus. https://www.vtv.fi/files/4801/12_2015_Maahanmuuttajaoppilaat_ja_perusopetuksen_tulokellisuus.pdf (Luettu 20.1.2017)
- Valtiopäivämuutokset 77/1968. Sopimus tms. Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus. http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077_2 (Luettu 4.9.2017)
- Varjonen, S. 2013. Ulkopuolinen vai osallistuja? Identiteetit, ryhmäsuhteet ja integraatio maahanmuuttajien elämäntarinoissa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Veale, A. 2009. Creative methodologies in participatory research with children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*. Lontoo: Sage, 253–272.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestäväää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura Oy, 10–24.
- Vilka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vähämäki, M. & Paalumäki, A. 2011. Havainnointi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint Oy, 102–113.
- Wang, F. & Hannafin, M. J. 2005. Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 5–23.
- Weber, R. P. 1990. *Basic Content Analysis*. Second Edition. Newbury Park: Sage.
- Weller, S. C. & Kimball Romney, A. 1988. *Systematic Data Collection*. Newbury Park: Sage.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning as a Social System*. *System's Thinker*, 9 (5), 1–16.
- Wenger, E. 2000a. *Communities of Practice and Social Learning Systems*. *Organization*, 7 (2), 225–246.
- Wenger, E. 2000b. *Communities of Practice: The Key to Knowledge Strategy*. Teoksessa E. L. Lesser, M. A. Fontaine & J. A. Slusher (toim.) *Knowledge and Communities*. Newton: Butterworth-Heinemann, 3–20.
- Wenger, E. 2004. Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 68 (3), 1–8.
- Wenger, E. 2008. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2010a. *Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept*. Teoksessa C. Blackmore (toim.) *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Lontoo: Springer, 179–198.

- Wenger, E. 2010b. Conceptual Tools for CoPs as Social Learning Systems: Boundaries, Identity, Trajectories and Participation. Teoksessa C. Blackmore (toim.) *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Lontoo: Springer, 125–143.
- Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. 2002. *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. 2000. Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Manager*, 22 (4), 139–145.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. 2015a. Learning in a landscape of practice. A framework. Teoksessa E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O’Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (toim.) *Learning in Landscapes of Practice*. New York: Routledge, 13–30.
- Wenger-Trayner E. & Wenger-Trayner B. 2015b. Communities of Practice a brief introduction, 1–8. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> (Luettu: 4.8.2016).
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. 2015c. Systems convener in complex landscapes. Teoksessa E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O’Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (toim.) *Learning in Landscapes of Practice*. New York: Routledge, 99–118.
- Westcott, H. L. & Littleton, K. S. 2009. Exploring meaning in interviews with children. Teoksessa: S. Greene & D. Hogan (toim.) *Researching Children’s Experience. Methods and Approaches*. Lontoo: Sage, 141–157.
- Whitehead, J. & Clough, N. 2004. Pupils, the forgotten partners in education action zones. *Journal of Educational Policy*, 19 (2), 215–227.
- Wickstrom, G. & Bendix, T. 2000. The “Hawthorne effect” - what did the original Hawthorne studies actually show? *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 26 (4), 363–367.
- Wilson, B. 1996. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Windzio, M. & Wings, M. 2014. Religion, friendship networks and home visit of immigrant and native children. *Acta Sociologica*, 57 (1), 59–71.

Muut lähteet:

- Vähäaho, I. Tiedonanto sähköpostitse aiheesta: suomi toisena kielenä -oppilaiden määrä perusopetuksessa lukuvuonna 2014–2015. (Luettu 3.6.2015).
- Ylittervo, S.-L. Tiedonanto sähköpostitse aiheesta: tutkimuskoulun oppilasmäärät lukuvuonna 2014–2015. (Luettu 17.3.2017).

Liitteet

LIITE 1 Tutkimuslupa-anomus koulupalvelukeskuksen koulutoimenjohtajalle

Tutkija

Lapin yliopisto

Yleinen tohtoriohjelma

Aihe: Maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden edistäminen ja kehittyminen yleisopetuksen ryhmissä sekä osallisuuden yhteys kielen käyttöön

Satu Taskinen

[yhteystietoja poistettu]

ohjaaja: Satu Uusiautti, Kaarina Määttä

Aihe

Tavoitteenani on design-tutkimuksen keinoin tehdä väitöskirjatutkimus siitä, minkälaista osallisuutta vastikään yleisopetuksen ryhmään siirtyneillä muutamia vuosia Suomessa oleskelleilla nuorilla eri kieli- ja kulttuuritaustaisille oppilaille on perusopetuksen ryhmissä ja siitä, miten tätä osallisuutta voidaan lisätä. Tavoitteena on löytää osallisuutta edistäviä käytänteitä Laven ja Wengerin Communities of Practice -teorian eli niin sanotun toimintayhteisöjen teorian avulla. Lisäksi tavoitteena on tutkia, mitä yhteyksiä osallisuudella ja suomen kielen käytöllä ilmenee kouluympäristössä. Tavoitteena on pystyä tulevaisuudessa ohjaamaan maahanmuuttajaoppilaita yksilöllisemmin yleisopetuksen ryhmän osallisuuden tavoittelussa, sillä osallisuuden saaminen ryhmässä on yksi avain kielen oppimiseen ja onnistuneeseen kotoutumiseen.

Tutkimus

Tutkimus toteutetaan [poistettu koulun nimi] peruskoulun yleisopetuksen ryhmissä lukuvuonna 2014–2015 siten, että design-tutkimus aloitetaan syyslukukaudella 2014 ja pyritään saattamaan päätökseen viimeistään syyslukukaudella 2015. Tutkimus toteutetaan rehtorin ja luokanopettajien sekä luokanvalvojien suostumuksella kolmessa alakoulun ryhmässä sekä kahdessa yläkoulun ryhmässä. Tutkimusmenetelminä käytetään paitsi erilaisia toiminnallisia osallisuuden mittaamiseen ja lisäämiseen tähtääviä toimintoja, myös havainnointia ja oppilaiden sekä opettajien yksilöhaastatteluita. Tutkimuksen alkuarviointi on tarkoitus suorittaa lokakuun 2014 lopussa. Tutkimuksesta toimitetaan abstrakti rehtorin ja tutkimusluokkien luokanopettajien ja luokanvalvojien nähtäväksi ennen tutkimuksen aloittamista.

LIITE 2 Tutkimuslupa-anomus tutkijushenkilöille suomen kielellä

Tutkimuslupa jatkotutkimukseen kieli- ja kulttuuriryhmien osallisuudesta

Olen KOTA-opettaja Satu Taskinen ja työskentelen tällä hetkellä [poistettu koulun nimi]. Tavoitteenani on tehdä koulussani työni ohella väitöskirjatutkimus siitä, **minkälaista osallisuutta vastikään yleisopetuksen ryhmään siirtyneillä muutamia vuosia Suomessa olekselleilla maahanmuuttajaoppilailla on perusopetuksen ryhmissä ja siitä, miten tätä osallisuutta voidaan lisätä.** Tavoitteeni on tutkimuksen keinoin tuoda tärkeää tietoa osallisuuden saamisesta yleisopetuksen ryhmässä sekä luoda uusia toimivia käytänteitä ja työkaluja kouluyhteisöön. Lisäksi tavoitteena on selvittää, **onko lapsen suomen kielen käytöllä yhteys osallisuuteen.**

Tutkimus toteutetaan [poistettu koulun nimi] yleisopetuksen ryhmissä vuosina 2014–2015 **siten, että tutkimus aloitetaan syyslukukaudella 2014 ja pyritään saattamaan päätökseen viimeistään syyslukukaudella 2015.** Tutkimus toteutetaan rehtorin ja luokanopettajien sekä luokanvalvojen suostumuksella viidessä [poistettu koulun nimi] ryhmässä pääsääntöisesti äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Tutkimusmenetelmänä käytetään paitsi erilaisia toiminnallisia osallisuuden mittaamiseen ja lisäämiseen tähtäviä toimintoja, myös havainnointia ja oppilaiden sekä opettajien yksilö- ja ryhmähaastatteluja. Tutkimuksen alkuarviointi on tarkoitus suorittaa lokakuun 2014 lopussa.

Koska tutkimus kohdistuu ryhmään ja osallisuuden saamisen prosessiin ryhmässä, jokainen luokan oppilas on tärkeä osa ryhmää. Täten toivon, että mahdollisimman moni tutkimusryhmien lapsista ja heidän vanhemmistaan antaa luvan tutkimuksen suorittamiseen. Tällä lomakkeella pyydän lupaa saada tehdä tutkimusta luokassa, jossa lapsenne opiskelee ja antaa minun tutkia lapsenne osallisuutta ryhmässä. Antamalla luvan suostutte siihen, että lastanne ja lapsenne luokkaa saa havainnoida tutkimuksen aikana, lapsenne saa osallistua toimintatutkimuksen eri vaiheiden toimintoihin, kuten **toiminnallisiin tehtäviin ja haastatteluihin**, jotka mahdollisesti videoidaan ja/tai valokuvataan sekä annatte minulle luvan käyttää tutkimuksen myötä kerättyä materiaalia väitöskirjatyössäni. Lapsellanne on tutkimuksessa täysi anonymiteetti, ja tutkimuksessa kerättävä materiaali on vain minun nähtävissäni. **Lapsenne henkilöllisyys ei paljastu missään tutkimukseni vaiheessa.** Kun tutkimus on päättynyt, kerätty materiaali hävitetään asianmukaisesti. Valmiiseen tutkimukseen teidän on mahdollista tutustua Lapin yliopistossa.

Pyydän palauttamaan täytetyn tutkimuslupalomakkeen **31.10.2014 mennessä** siinäkin tapauksessa, että ette antaisi lupaa lapsenne osallistumiseen tutkimukseeni. Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani Wilman kautta, puhelimitse tai sähköpostitse.

Satu Taskinen
[yhteystietoja poistettu]

Annan suostumuksen siihen, että lapseni saa osallistua tutkimuksen toiminnallisiin osuuksiin.

Annan suostumuksen siihen, että lastani saa haastatella tai häneltä saa kerätä kirjallisia dokumentteja, kuten ainekirjoituksia, tutkimusta varten.

Annan suostumuksen siihen, että lapseni saa esiintyä videolla ja valokuvissa, joilla tallennetaan toimintatutkimuksen toiminnallisia vaiheita.

Annan suostumuksen siihen, että lapsestani taustatietolomakkeella kerättyjä oppilastietoja saa käyttää tutkimuksen materiaalina.

Rovaniemellä ___/___/2014 Oppilaan nimi ja luokka: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____ Oppilaan allekirjoitus: _____

LIITE 3 Tutkimuslupa-anomus tutkimushenkilöille englannin kielellä

Research Permission for Doctoral Studies about the participation of elementary school students with different linguistic and cultural backgrounds in Finnish speaking groups.

As a KOTA-teacher in [poistettu koulun nimi] I, Satu Taskinen, would like to study alongside my daily work **how the students with different linguistic and cultural background gain a participative role in the Finnish speaking group.** My goal is to find out how these students, who have recently started their studies in a Finnish speaking group, have gained participation and how could we make their role in the group even more participative. In addition, the goal is to find out is there a link between the amount of participation and the use of Finnish language. All in all, my aim is, through research, to bring important information about participation of the children with different linguistic and cultural background as well as to create new practices and tools for creating real participative inclusion for these students.

This **research is carried out [poistettu koulun nimi] school in 2014-2015.** I will start the research in October 2014 and end it at latest in October 2015. The Principal of the school and the class teachers have given their agreement to study five groups in the school mainly during Finnish language lessons. The research methods will include interviews and a variety of observed functional tasks given to the children.

Because this study is related to a group and participation in groups **each class the student is an important part of the group. I hope, therefore, that all of children and their parents give their permission to carry out the study.** With this form, I ask for a permission to do the research in the class in which Your child is studying and allowance to explore Your child's participation in the group. By signing this form, You give me a permission to observe Your child and the group in which Your child is studying in. In addition, You give me a permission to include your child in functional tasks and interviews, which may be photographed and taped and You give me a permission to use all the material in my doctoral study.

Your child has a full anonymity in the study, and only I will use the collected the material. Your child's identity will not be revealed at any stage of my research. When the study is completed, the collected material is disposed properly. The completed dissertation will be published in the University of Lapland.

I kindly ask to return this authorization form **at latest 31.10.2014,** even if you do not give me a permission to carry out my study. I will gladly give more information about the study in Wilma, by telephone or by email.

Satu Taskinen

[yhteystietoja poistettu]

My child can participate in functional tasks of the research.

My child can be interviewed by the researcher and the researcher is allowed to collect written documents, such as written stories, for research purposes.

My child is allowed to be present in a video and photos which are used for storing the functional activities.

The researcher is allowed to use as a research material the child's background information form which is collected when arriving in Rovaniemi.

In Rovaniemi ___/___/2014 student's name and class: _____

Guardian's signature: _____ Student's signature: _____

LIITE 4 Tutkimuslupa-anomus tutkimushenkilöiden luokkatovereille

Tutkimuslupa jatkotutkimukseen kieli- ja kulttuuriryhmien osallisuudesta

Olen KOTA-opettaja Satu Taskinen ja työskentelen tällä hetkellä [poistettu koulun nimi]. Tavoitteenani on tehdä koulussani työni ohella väitöskirjatutkimus siitä, **minkälaista osallisuutta vastikään yleisopetuksen ryhmään siirtyneillä muutamia vuosia Suomessa olekselleilla maahanmuuttajaoppilailla on perusopetuksen ryhmissä ja siitä, miten tätä osallisuutta voidaan lisätä.** Tavoitteeni on tutkimuksen keinoin tuoda tärkeää tietoa osallisuuden saamisesta yleisopetuksen ryhmässä sekä luoda uusia toimivia käytänteitä ja työkaluja kouluyhteisöön.

Tutkimus toteutetaan [poistettu koulun nimi] yleisopetuksen ryhmissä vuosina 2014–2015 **siten, että tutkimus aloitetaan syyslukukaudella 2014 ja pyritään saattamaan päätökseen viimeistään syyslukukaudella 2015.** Tutkimus toteutetaan rehtorin ja luokanopettajien sekä luokanvalvojien suostumuksella viidessä eri luokassa pääsääntöisesti äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Tutkimusmenetelminä käytetään paitsi erilaisia toiminnallisia osallisuuden mittaamiseen ja lisäämiseen tähtääviä toimintoja, myös havainnointia ja oppilaiden sekä opettajien yksilö- ja ryhmähaastatteluja. Tutkimuksen alkuarviointi on tarkoitus suorittaa lokakuun 2014 lopussa.

Koska tutkimus kohdistuu ryhmään ja osallisuuden saamisen prosessiin ryhmässä, jokainen luokan oppilas on tärkeä osa ryhmää. Täten toivon, että mahdollisimman moni tutkittavien ryhmien lapsista ja heidän vanhemmistaan antavat luvan tutkimuksen suorittamiseen. Tällä lomakkeella pyydän lupaa saada tehdä tutkimusta luokassa, jossa lapsenne opiskelee. Antamalla luvan suostutte siihen, että lapsenne luokkaa saa havainnoida tutkimuksen aikana, lapsenne saa osallistua tutkimuksen eri vaiheiden toimintoihin, kuten toiminnallisiin tehtäviin ja haastatteluihin, jotka mahdollisesti videoidaan ja/tai valokuvataan sekä annatte minulle luvan käyttää tutkimuksen myötä kerättyä materiaalia väitöskirjatyössäni. Lapsellanne on tutkimuksessa täysi anonymiteetti, ja tutkimuksessa kerättävä materiaali on vain minun nähtävissäni. **Lapsenne henkilöllisyys ei paljastu missään tutkimukseni vaiheessa.** Kun tutkimus on päättynyt, kerätty materiaali hävitetään asianmukaisesti. Valmiiseen tutkimukseen teidän on mahdollista tutustua Lapin yliopistossa.

Pyydän palauttamaan täytetyn tutkimuslupalomakkeen **31.10.2014 mennessä** siinäkin tapauksessa, että ette antaisi lupaa lapsenne osallistumiseen tutkimukseeni. Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani Wilman kautta, puhelimitse tai sähköpostitse.

Satu Taskinen
[yhteystietoja poistettu]

Annan suostumuksen siihen, että lapseni saa osallistua tutkimuksen toiminnallisiin osuuksiin.

Annan suostumuksen siihen, että lastani saa haastatella tai häneltä saa kerätä kirjallisia dokumentteja, kuten ainekirjoituksia, tutkimusta varten.

Annan suostumuksen siihen, että lapseni saa esiintyä videolla ja valokuvissa, joilla tallennetaan toimintatutkimuksen toiminnallisia vaiheita.

Rovaniemellä ___/___2014 Oppilaan nimi ja luokka: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____ Oppilaan allekirjoitus: _____

LIITE 5 Ohje kirjoitustaitoisille luokille alkuarviointia varten aiheesta ”Minä ja meidän luokka” kirjoitettavaan aineeseen

Kirjoita ainekirjoitus aiheesta: ”Minä ja meidän luokka”. Käytä kysymyksiä apunasi. Muista isot alkukirjaimet ja pisteet.

I

1. Kenen kanssa vietät aikaa välitunneilla?
2. Mitä teette välitunneilla?
3. Ketä luokkakavereita tapaavat vapaa-ajalla?
4. Kenen kanssa teet töitä tunnilla?
5. Teetkö mielelläsi ryhmä- ja paritöitä?
6. Minkälaiset ryhmäharjoitukset ovat mukavimpia?
7. Oletko saanut uusia ystäviä luokasta?

II

8. Minkälainen ilmapiiri luokassasi on?
9. Kuinka hyvin tunnet kaikki luokkakaverisi?
10. Ketkä luokkakavereistasi tunnet parhaiten?
11. Keneen haluaisit tutustua?
12. Keiden kanssa sinulla on eniten yhteistä?
13. Tutustutko yleensä uusiin oppilaisiin mielelläsi?

III

14. Missä sinä olet hyvä?
15. Onko joku muu luokassa hyvä samassa asiassa kuin sinä?
16. Kelta luokassasi sinä voisit oppia jotakin?
17. Onko koko luokka erityisen hyvä jossakin?
18. Missä haluaisit, että luokkasi olisi hyvä ja näkyvä koulussamme?
19. Tekeekö luokkasi mieluummin töitä ryhmässä vai pareittain vai yksinään?

LIITE 6 Ohje alkuarviointia varten aiheesta ”Minä ja meidän luokka” kirjoitettavaan ja piirrettävään tuotokseen

Kirjoita ainekirjoitus aiheesta: ”Minä ja meidän luokka”. Käytä kysymyksiä apunasi. Muista isot alkukirjaimet ja pisteet.

I

1. Kenen kanssa vietät aikaa välitunneilla?
2. Mitä teette välitunneilla?
3. Ketä luokkakavereita näet vapaa-ajalla?

II

4. Oletko saanut uusia ystäviä luokasta? Miten tutustuit heihin?
5. Ketkä luokkakavereistasi tunnet parhaiten?
6. Keneen haluaisit tutustua?

III

7. Missä sinä olet hyvä?
8. Onko joku muu luokassa hyvä samassa asiassa kuin sinä?
9. Onko luokassa mukavampaa tehdä ryhmä- vai paritöitä vai tehdä yksin töitä?

**VOIT PIIRTÄÄ LOPUKSI KUVAN LUOKASTASI KIRJOITUKSEN ALLE.
KIRJOITA, KETÄ PIIRSIT KUVAAN.**

LIITE 7 Tutkimushenkilöiden alkuhaastattelu

I Toiminnallinen yhteistyö

1. Tykkäätkö koulusta?
2. Tykkäätkö sinun luokastasi?
3. Kenen vieressä istut tunnilla?
4. Puhutko paljon suomea oppitunnilla?
5. Kenen kanssa puhut eniten tunnilla?
6. Kenen kanssa teet mieluiten töitä oppitunnilla? Miksi?
7. Kenen kanssa on vaikea tehdä töitä? Miksi?
8. Voitko pyytää apua joltakulta oppilaalta luokassa, jos oppitunnilla on joku vaikea asia?
9. Ymmärrätkö kaiken mitä opettaja sanoo?
10. Tykkäätkö opettajasta?
11. Mikä on mukavinta tunnilla? Miksi?
12. Teetkö mieluummin tehtäviä yksin vai kaverin kanssa? Miksi?
13. Puhutko paljon suomea välitunnilla?
14. Mitä teet välitunnilla?
15. Kenen kanssa olet/leikit välitunnilla? Miksi?

II Jaettu mielenkiinto

16. Mistä asioista sinä tykkää vapaa-ajalla?
17. Onko sinulla harrastus?
18. Onko jollakulla luokassa sama harrastus kuin sinulla?
19. Näetkö jotakuta luokkakaveria vapaa-ajalla? Mitä teette?
20. Haluaisitko leikkiä/nähdä jotakin luokkakaveria vapaa-ajalla? Jos et näe, niin miksi?
21. Kuka luokassa tykkää samoista asioista kuin sinä? Mistä asioista?
22. Keneen luokassa haluaisit tutustua? Kenen kanssa haluaisit leikkiä/olla? Miksi?
23. Kuka voisi tykätä samoista asioista kuin sinä teidän luokassanne?
24. Kuka luokassa tuntee sinut parhaiten?
25. Tykkäätkö tehdä ryhmätöitä luokassa? Kenen kanssa?
26. Tykkäätkö tehdä parityötä luokassa? Kenen kanssa?

III Jaetut resurssit, yhteinen ongelmanratkaisu

27. Mitä sinä osaat tosi hyvin?
28. Onko joku oppiaine, mitä osaat tosi hyvin? Miksi?
29. Oletko jossakin asiassa parempi kuin monet luokassasi?
30. Tietävätkö muut luokan oppilaat, että olet tässä asiassa hyvä?
31. Haluaisitko esitellä tätä taitoa sinun luokallesi?
32. Mikä on sinulle vaikeaa? Miksi?
33. Oliko tämä haastattelu liian pitkä?

LIITE 8 Tutkimushenkilöiden luokanopettajien ja -valvojen alkuhaastattelu

I Toiminnallinen osallisuus

1. Miten olet sopeutunut siihen, että ryhmässä on maahanmuuttajaoppilaita? Onko se aiheuttanut päänvaivaa?
2. Oletko ryhmäytännyt luokkaa jotenkin sen jälkeen, kun sinne tuli uusi kieltä oppiva oppilas? Kuinka ryhmäytit?
3. Osallistuuko ko. oppilas/oppilaat kaikkeen, mitä tunneilla tehdään? Oletko saanut viestiä, että oppilas ei osallistuisi johonkin?
4. Onko oppilas löytänyt luokassa kaveria, jonka kanssa tekee luontevasti töitä? Mihin olet sijoittanut hänet istumaan tällä hetkellä?

II Jaettu mielenkiinto

5. Onko oppilaan istumapaikka jotenkin vaihdellut? Miksi?
6. Tiedätkö, kenen kanssa ko. oppilas on välitunneilla? Mitä he tekevät?
7. Oletko ohjannut oppilasta/oppilaita samanhenkisten oppilaiden pariin?
8. Oletko ohjannut oppilasta/oppilaita löytämään kaveria luokasta (vapaa-ajalle)? Miten? Luuletko, että oppilas/oppilaat leikkivät suomalaisten kanssa vapaa-ajalla?
9. Tuleeko oppilas toimeen muiden kanssa? Jos ei, niin miksi?

III Jaetut resurssit, yhteinen ongelmanratkaisu

10. Kuinka näkyviä oppilaita maahanmuuttajaoppilaat ovat luokassasi?
11. Ovatko he erityisen hyviä jossakin?
12. Oletko hyödyntänyt heidän erityisosaamistaan jotenkin ryhmäyttämässä?
13. Onko oppilaan erityisosaaminen tullut esille muille luokan oppilaille?
14. Kuinka muutoin olet esitellyt oppilaan muille luokan oppilaille? Mitä muut tietävät hänestä?
15. Onko olemassa jonkin este, jonka takia luokkasi oppilaan/oppilaiden on vaikeaa saada ystäviä ryhmästäsi?

LIITE 9 Kieli- ja kulttuurivisan kysymykset, pienimmät oppilaat

Kieli- ja kulttuuriseikkailu

nimet: _____

Mis-sä maas-sa on hiek-ka-aa-vik-ko?

Min-kä maan naa-pu-ris-sa on [poistettu maan nimi]?

Mis-sä maas-sa po-jal-la on si-ni-nen kou-lu-pu-ku?

Mis-sä maas-sa on [poistettu kaupungin nimi]?

Mis-sä maas-sa on pil-ven-piir-tä-ji-ä?

Et-si e-ri-kie-lis-ten sa-no-jen jou-kos-ta kol-me hie-no-a sa-maa.

Mi-tä ne tar-koit-ta-vat?

LIITE 10 Kieli- ja kulttuurivisan kysymykset, pienet oppilaat

Kieli- ja kulttuuriseikkailu

nimet: _____

Missä maassa koulukirjat pitää maksaa itse?

Missä maassa koulunkäynti on eniten samanlaista kuin Suomessa?

Mitkä maat ovat lomakohde [poistettu maan nimi] naapurissa?

Missä maassa on pilvenpiirtäjiä?

Missä maassa on Unescon maailmanperintökohde [poistettu kohteen nimi]?

Mikä [poistettu maan nimi] on suomeksi?

Kirjoita kahdella eri kielellä ”Hei. Mitä kuuluu?”

Kirjoita yhdellä kielellä ”Huomenta! Kuka sinä olet?”

LIITE 11 Kieli- ja kulttuurivisan kysymykset, isot oppilaat, luokka x

Kieli- ja kulttuuriseikkailu

nimet: _____

Missä maissa koulukirjat pitää maksaa itse?

Missä maassa koulunkäynti on mielestänne eniten samanlaista kuin Suomessa?

Mitkä postereissa esitellyistä maista ovat lomakohde (poistettu maan nimi) naapurissa? (2kpl)

Millä posterien maalla on kaupunki [poistettu meren nimi] rannalla? (meri näkyy kuvassa)

Missä maassa on Unescon maailmanperintökohde [poistettu kaupungin nimi]?

Mistä posterien maasta voit piipahtaa päiväretkelle [poistettu maan nimi]?

Missä maassa voit rakentaa maailman suurimmat hiekkalinnat [poistettu autiomaan nimi] hiekasta?

Kirjoita yhdellä kielellä ”Hei. Mitä kuuluu?”

Kirjoita yhdellä kielellä ”Huomenta! Kuka sinä olet?”

LIITE 12 Kieli- ja kulttuurivisan kysymykset, isot oppilaat, luokat y ja z

Kieli- ja kulttuurivisa luokille [poistettu luokka-asteet]

[tutkijan huomio: alkuperäinen kulttuurivisa on toteutettu Power Pointilla]

1. Mikä maa sijaitsee [poistettu meren nimi] rannalla?
 - a) [poistettu maan nimi]
 - b) [poistettu maan nimi]
 - c) [poistettu maan nimi]
 - d) [poistettu maan nimi]
2. Missä maassa norsunmetsästyks on teoriassa mahdollista?
 - a) [poistettu maan nimi]
 - b) [poistettu maan nimi]
 - c) [poistettu maan nimi]
 - d) [poistettu maan nimi]
3. Missä maassa pojan on pidettävä yllään joka päivä sinistä koulupukua?
 - a) [poistettu maan nimi]
 - b) [poistettu maan nimi]
 - c) [poistettu maan nimi]
 - d) [poistettu maan nimi]
4. Mikä maa sijaitsee [poistettu maan nimi] naapurissa?
 - a) [poistettu maan nimi]
 - b) [poistettu maan nimi]
 - c) [poistettu maan nimi]
 - d) [poistettu maan nimi]
5. Missä maassa sijaitsee Unescon maailmanperintökohde [poistettu maailmanperintökohteen nimi]?
 - a) [poistettu maan nimi]
 - b) [poistettu maan nimi]
 - c) [poistettu maan nimi]
 - d) [poistettu maan nimi]
6. Missä maassa voi rakentaa [poistettu autiomaan nimi] autiomaan hiekasta maailman suurimpia hiekkalinnoja?
 - a) [poistettu maan nimi]
 - b) [poistettu maan nimi]
 - c) [poistettu maan nimi]
 - d) [poistettu maan nimi]

Liite 12 jatkuu

7. Missä maassa koulukirjat pitää ostaa itse?

- a) [poistettu maan nimi]
- b) [poistettu maan nimi]
- c) [poistettu maan nimi]
- d) [poistettu maan nimi]

8. Minkä maan lipussa on [poistettu väri] punaista ja valkeaa sekä [poistettu lukumäärä] tähteä?

- a) [poistettu maan nimi]
- b) [poistettu maan nimi]
- c) [poistettu maan nimi]
- d) [poistettu maan nimi]

9. Kuinka montaa eri kieltä koulussamme puhutaan äidinkielenä?

- a) 8
- b) 10
- c) 12

10. Mikä yhdistää koulussamme puhuttavia kieliä, joilla voit laushtaa ”Dearvva! Mo manna?”, ”Hej! Hur mår du?” ja ”Terve! Mitä kuuluu?”

LIITE 13 Ryhmätytsharjoitukset, pienimmät oppilaat (L8, L9, L10)

Ryhmäytystuokio 1, harjoitukset

1. Jonot: Muodosta jono niin, että ensimmäisenä on se, kenellä on pienin kengänkoko/kuka on lyhyin/kenellä on tummin tukka tms. ja toisena se, kenellä on toiseksi pienin kengänkoko/kuka on toiseksi lyhyin/kenellä on toiseksi tummin tukka jne.
2. Arvaa, mikä: Kirjoita ilmaan kädellä toinen nimesi (tai sukunimesi, jos ei ole toista nimeä). Toiset yrittävät arvata, mikä se on.

Ryhmäytystuokio 2, harjoitukset

1. Arvaa, mikä: Kirjoita ilmaan kädellä toinen nimesi/lempiruokasi/lempivärisi. Toiset yrittävät arvata, mikä se on.
2. Läpsy: Istu lattialle ja laita kädet lattialle siten, että ne ovat vieressä istuvien tovereiden käsien välissä. Jokaisen omien käsien välissä on kaksi vierasta kättä. Yksi pelaajista aloittaa kertoen kumpaan suuntaan läpsy lähtee ja läpäyttää kättä pöytään. Jokainen läpäyttää kättä vuorotellen siinä järjestyksessä, kuin kädet ovat pöydällä. Jos joku läpsäyttää kahdesti, vaihtuu suunta. Jos läpsäyttää muulloin kuin omalla vuorollaan, joutuu se käsi pelistä pois, jolla virhe on tehty.

Ryhmäytystuokio 3, harjoitukset

1. Väri: Yksi asettuu selin muihin ja sanoo värin ja askeleet (hiiren askel, kukon askel, normaali askel, jättiläisen askel), jotka leikkijät saavat ottaa. Leikkijät, joilla on väriä vaatteissaan, liikkuvat. Muut jäävät paikoilleen. Leikki jatkuu, kunnes ensimmäinen leikkijä yletty koskettamaan värejä määrävän selkää. Koskettajasta tulee uusi väri, joka saa määrätä seuraavan kierroksen värit ja askeleet.
2. Peili: Yksi leikkijöistä on peili, joka seisoo selin muihin. Toiset asettuvat lähtöviivalle ja yrittävät liikkua kohti peiliä. Peili kääntyy silloin tällöin yllättäen liikkujiin päin. Jos hän huomaa jonkun liikkuvan, tämä joutuu palaamaan takaisin lähtöviivalle. Se, joka ensimmäisenä ehtii koskettamaan peiliä ja huutamaan oman nimensä on seuraava peili.

Ryhmäytystuokio 4, harjoitukset

1. Väri
2. Peili

LIITE 14 Ryhmätytsharjoitukset, pienet oppilaat (L5, L6, L7)

Ryhmätytstuokio 1, harjoitukset

1. Arvaa, mikä: Yksi kirjoittaa nenällä oman nimen/kädellä oman sukunimen/jalalla oman koulun nimen/polvella oman lempiruuan/kädellä oman toisen nimen. Muut koettavat arvata, mikä on kyseessä.

2. Tuolileikki: Yksi etsii kotia kysymällä ”Kenellä on...?” Ne, joilla on sitä, mitä kysytään, liikkuvat, ja keskellä oleva yrittää saada tuolin. Kysyjällä itsellään täytyy myös olla sitä, mitä hän kysyy, sillä vain sellaiset saavat liikkua, joilla kysyttyä asiaa on, esim. ”Kenellä on isosisko?”

Ryhmätytstuokio 2, harjoitukset

1. Pantommi I: Toinen parista esittää jotakin toimintoa, joka hänelle on kerrottu paperilapussa. Toinen tekee samaa toimintoa peilinä ja koettaa samalla arvata, mistä on kysymys.

2. Pantommi II: Yhdelle oppilaalle näytetään lappu, jossa on jokin toiminto. Hän menee tekemään sitä luokan eteen. Muut liittyvät mukaan tekemään samaa heti, kun kuvittelevat tietävänsä, mistä on kysymys.

3. Urheilupantommi: Parille näytetään lappu, jonka mukaista urheilulajia he menevät esittämään. Se pari, joka arvaa nopeimmin, pääsee seuraavaksi esittämään.

Ryhmätytstuokio 3, harjoitukset

1. Jonot: Muodosta jonoja aakosjärjestyksessä sukunimen mukaan/ aakosjärjestyksessä toisen nimen mukaan/pituusjärjestyksessä/sovitussa hiustenväriin mukaisessa järjestyksessä.

2. Kävely tilassa: Kävele maha pitkänä/leuka maassa/nenä pystyssä/rinta røyheänä jne. ja sitten masentuneesti/surullisesti/väsyneesti/hassusti/innostuneesti jne.

Ryhmätytstuokio 4, harjoitukset

1. Filmi kieliseikkailussa eniten suomalaisen koulun kaltaiseksi koetun ulkomaisen koulun koulupäivästä (kesto n. 5 min)

2. Sanapeli: sano mikä tahansa, joka liittyy edelliseen sanaan/joka ei liity edelliseen sanaan

Ryhmätytstuokio 5, harjoitukset

1. Lankakerä: Kerro, mistä ruoasta et tykkää ja heitä lankakerä seuraavalle. Kun lankakerä on kiertänyt kaikki oppilaat, muodostuu verkko. Verkko purkautuu siten, että lankakerään heitetään päinvastaisessa järjestyksessä kertoen samalla, mistä ruoasta ei tykkää.

2. Läpsy: Istu lattialle ja laita kädet lattialle siten, että ne ovat vieressä istuvien tovereiden käsien välissä. Jokaisen omien käsien välissä on kaksi vierasta kättä. Yksi pelaajista aloittaa kertoen kumpaan suuntaan läpsy lähtee ja läpääyttää kättä pöytään. Jokainen läpääyttää kättä vuorotellen siinä järjestyksessä, kuin kädet ovat pöydällä. Jos joku läpääyttää kahdesti, vaihtuu suunta. Jos läpääyttää muulloin kuin omalla vuorolla, joutuu se käsi pelistä pois, jolla virhe on tehty.

Ryhmätytstuokio 6, harjoitukset

1. Rikkinäinen puhelin: Muodosta jono. Kirjoita viesti edellä seisovan selkään puhumatta. Jonon etummainen kirjoittaa viestin tauluun.

Ryhmätytstuokio 7, harjoitukset

1. Patsasharjoitus I: Kävele musiikin tahdissa. Kun musiikki pysähtyy, muodosta jokin patsas.

2. Patsasharjoitus II: Muotoile paristasi sinulle lapulla annetun mukainen urheilijapatsaita, esim. iloinen hiihtäjä

LIITE 15 Ryhmätyöharjoitukset, isot oppilaat, luokka x (L4)

Ryhmätyötuokio 1, harjoitukset

1. Jonot: Järjesty sukunimen mukaan aakkosjärjestykseen/toisen nimen mukaan aakkosjärjestykseen/pituusjärjestykseen.

Ryhmätyötuokio 2, harjoitukset

1. Lankakerä: Kerro, mikä sinusta tulee isona ja heitä lankakerä seuraavalle. Kun lankakerä on kiertänyt kaikki oppilaat, muodostuu verkko. Verkko purkautuu siten, että lankakerään heitetään päinvastaisessa järjestyksessä oppilaalta oppilaalle takaisin.

Ryhmätyötuokio 3, harjoitukset

1. Rikkinäinen puhelin: Muodosta jono. Kirjoita sinulle annetussa lapussa oleva sana edellä seisovan selkään puhumatta. Jonon etummainen kirjoittaa viestin tauluun. (Viestiksi muodostuu ”Nyt alkaa välkkä. Menkää ulos heti.”)

Ryhmätyötuokio 4, harjoitukset

1. Etsi matemaattinen pari: Osalle jaetaan lasku ja osalle vastaus. Tehtävänä on laskea ja etsiä vastaus. Laskemisessa saa auttaa toisia.
2. Viiden sekunnin hiljaisuus: Ole viisi sekuntia nauramatta ja puhumatta. Kun koko luokka pystyy olemaan viisi sekuntia aivan hipihiljaa, kaikki pääsevät ulos. Jokaisesta äännähdyksestä sekuntien laskeminen aloitetaan alusta.

Ryhmätyötuokio 5, harjoitukset

1. Tuolileikki: Kierrä tuoleja musiikin soidessa. Kun musiikki taukoaa, istu alas. Tuoleja on yksi vähemmän kuin leikkijöitä. Se, joka jää ilman tuolia, putoaa.

Ryhmätyötuokio 6, harjoitukset

1. Tuolileikki

LIITE 16 Ryhmätytsharjoitukset, isot oppilaat, luokka y (L2, L3)

Ryhmätytstuokio 1, harjoitukset

Lankakerä: Kerro, mikä sinusta tulee isona ja heitä lankakerä seuraavalle. Kun lankakerä on kiertänyt kaikki oppilaat, muodostuu verkko. Verkko purkautuu siten, että lankakerään heitettään päinvastaisessa järjestyksessä oppilaalta oppilaalle takaisin samalle kertoen ammatteja, joihin ei haluaisi päätyä.

Ryhmätytstuokio 2, harjoitukset

Jono: Muodosta jono syntymäajan mukaan, et saa puhua jonoa muodostaesasi.

Ryhmätytstuokio 3, harjoitukset

Jono: Muodosta jono pituuden mukaan niin, että lyhin on ensimmäisenä.

Ryhmätytstuokio 4, harjoitukset

Jono: Muodosta jono kengän koon mukaan niin, että pienikenkäisin on ensimmäisenä.

Ryhmätytstuokio 5, harjoitukset

1. Lentävä matto: Asetu tyttö/poikaryhmässä matolle seisomaan, niin ettei kukaan koske lattiaan. Matto on tällä hetkellä väärin päin. Tehtävänänne on kääntää matto ilman, että kukaan tippuu kyydistä. Jokaisesta jalan kosketuksesta maahan seuraa viiden sekunnin aikajakko. Tarkoitus on kilpailla, ovatko tytöt vai pojat nopeampia maton kääntäjiä.

2. Suomalainen solmu: Yksi ryhmästä menee oven ulkopuolelle. Muut muodostavat piirin, ottavat toisiaan käsistä kiinni ja alkavat toistensa lomitse kulke-malla pujottautua tiukkaan solmuun ilman, että käsistä päästetään irti. Kun solmu on valmis, oven ulkopuolella oleva kutsutaan sisään. Hän antaa ohjeita, joiden avulla solmua koetetaan sel-

vittää. Tavoitteena on, että solmussa olleet palaavat ohjeiden avulla piiriä käsi irrottamatta.

3. Swish, bang, boing: Asetu seisomaan piiriin. Piirissä kiertää swish siten, että vuoro siirretään vierustoverille lakaisevalla liikkeellä sanoen ”swish”. Vuoron voi hyppäyttää kenelle tahansa pelaajalle ampumalla sanoen ”bang”. Swishin ja bangin voi palauttaa takaisin nostamalla kämmenet eteensä peileiksi ja sanomalla ”boing”, jolloin vuoro palaa edelliselle pelaajalle. Jos sekoat, tippu pelistä.

4. 3 jalkaa ja 2 kättä: Mene opettajan määräämään neljän tai viiden hengen ryhmään. Opettaja huutaa ryhmälle ohjeita, kuten ”3 jalkaa, 2 kättä”. Tällöin tehtävänä on luoda itsestään mahdollisimman nopeasti yhtenäinen rykelmä, jossa täsmälleen ohjeen mukainen määrä ruumiinosia koskettaa maahan tai lattiaan. Nopein ryhmä voittaa kierroksen. Vaikeusaste kasvaa joka kierroksella. (3 jalkaa ja 4 kättä; 2 jalkaa, 2 kättä, 1 peppu ja 1 pää jne.)

5. Tunnelikäärme: Asetu opettaja määräämään jonoon. Jonoja on kaksi ja ne kilpailevat toisiaan vastaan. Jono muodostetaan siten, että oikealla kädellä pidetään edessä olevan kädestä ja vasem-malla, joka kulkee omien haarojen välistä, takana olevan kädestä. Kun jono on valmis, takimmainen lähtee ryömi-mään edessä olevien haarojen välistä vetäen koko letkaa perässään, siten että kädet eivät missään välissä irtoa. Kaikkien ryömitettyä muodostetaan käsi kädessä oleva letka. Nopein jono voittaa.

6. Loppurentoutus: Asetu lattialle makaamaan niin, että pääsi on jonkun toisen mahan päällä. Kuuntele taustalla kuuluvaa (hassua ja vanhanaikaista) rentoutusnauhaa. Älä missään nimessä naura! Ota selfie.

LIITE 17 Ryhmätyöharjoitukset, isot oppilaat, luokka z (L1)

Ryhmätyöstuokio 1, harjoitukset

Sana-assosiaatio: Mitä tulee mieleen edellisen henkilön sanomasta sanasta? Sano ensimmäisellä kierroksella mitä tahansa, toisella kierroksella jotakin, mikä ei liity mitenkään edelliseen sanaan ja viimeisellä kierroksella jotakin, mikä liittyy jotenkin edelliseen sanaan.

Ryhmätyöstuokio 2, harjoitukset

Lankakerä: Kerro, mikä sinusta tulee isona ja heitä lankakerä seuraavalle. Kun lankakerä on kiertänyt kaikki oppilaat, muodostuu verkko. Verkko purkautuu siten, että lankakerään heitetään päinvastaisessa järjestyksessä oppilaalta oppilaalle takaisin samalle kerrotoen ammatteja, joihin ei haluaisi päätyä.

Ryhmätyöstuokio 3, harjoitukset

Sana-assosiaatio: Mitä tulee mieleen edellisen henkilön sanomasta sanasta? Keksi ensimmäisellä kierroksella edelliseen sanaan liittyvä predikaatti ja toisella kierroksella edelliseen sanaan liittyvä adverbiaali.

Ryhmätyöstuokio 4, harjoitukset

Vuoropuhelu: Valmistele pienessä ryhmässä vuoropuhelu vapaavaltaisesta aiheesta.

Ryhmätyöstuokio 5, harjoitukset

1. Suomalainen solmu: Yksi ryhmästä menee oven ulkopuolelle. Muut muodostavat piirin, ottavat toisiaan käsistä kiinni ja alkavat toistensa lomitse kulkemalla pujottautua tiukkaan solmuun ilman, että käsistä päästetään irti. Kun solmu on valmis, oven ulkopuolella oleva kutsutaan sisään. Hän antaa ohjeita, joiden avulla solmua koetetaan selvittää. Tavoitteena on, että solmussa olleet palaavat ohjeiden avulla piiriksi käsiä irrottamatta.
2. Swish, bang, boing: Asetu seisomaan piiriin. Piirissä kiertää swish siten, että vuoro siirretään vierustoverille lakaisella liikkeellä sanoen ”swish”. Vuoron voi hyppäyttää kenelle tahansa pelaajalle ampumalla sanoen ”bang”. Swishin ja bangin voi palauttaa takaisin nostamalla kämmenet eteensä peileiksi ja sanomalla ”boing”, jolloin vuoro palaa edelliselle pelaajalle. Jos sekoat, tippu pelistä.
3. 3 jalkaa ja 2 kättä: Mene opettajan määräämään neljän tai viiden hengen ryhmään. Opettaja huutaa ryhmälle ohjeita, kuten ”3 jalkaa, 2 kättä”. Tällöin tehtävänä on luoda itsestään mahdollisimman nopeasti yhtenäinen rykelmä, jossa täsmälleen ohjeen mukainen määrä ruumiinosia koskettaa maahan tai lattiaan. Nopein ryhmä voittaa kierroksen. Vaikeusaste kasvaa joka kierroksella. (3 jalkaa ja 4 kättä; 2 jalkaa, 2 kättä, 1 peppu ja 1 pää jne.)
4. Lentävä matto: Asetu tyttö/poikaryhmässä matolle seisomaan, niin ettei kukaan koske lattiaan. Matto on tällä hetkellä väärin päin. Tehtävänä on kääntää matto ilman, että kukaan tippuu kyydistä. Jokaisesta jalan kosketuksesta maahan seuraa viiden sekunnin aikasakko. Tarkoitus on kilpaila, ovatko tytöt vai pojat nopeampia maton kääntäjiä.

LIITE 18 Tutkimushenkilöiden välihaastattelu

Toiminnallinen ja mielenkiinnon kohteisiin perustuva osallisuus: omaehtoinen ryhmäytyminen/ ryhmäytys

1. Tykkäätkö olla koulussa?
2. Onko lukuvuosi mennyt hyvin tähän asti? Mikä on ollut parasta?
3. Oletko tutustunut tämän vuoden aikana uusiin ihmisiin? Missä?
4. Oletko saanut uusia kavereita tai ystäviä? Mistä?
5. Oletko koulusta saanut uusia kavereita?
6. Mikä auttoi sinua saamaan kavereita?
7. Mitä teet välitunnilla?
8. Kenen kanssa olet/leikit välitunnilla? Miksi?

Toiminnallinen osallisuus: kieliseikkailu

9. Muistatko joulukuussa tehdyn kieliseikkailun? Mitä ajattelit siitä? Tykkäsitkö?
10. Miltä tuntui, kun oma kuvataulu oli esillä käytävässä koko kuukauden? Luuletko, että ihmiset lukivat sitä? Oliko se kivaa vai kamalaa?
11. Kuinka moni tiesi, että kuvataulu oli sinun tekemäsi?
12. Onko sinusta mukavaa yleensä kertoa entisestä kotimaastasi muille, jos he ovat kiinnostuneita?
13. Mitä luulet, että luokkakaverit ajattelivat kieli- ja kulttuuriseikkailusta? Luuletko, että he tykkäsivät siitä?
14. Tuliko kukaan juttelemaan sinulle sinun entisestä kotimaastasi tai sinun äidinkielesiäsi?

Toiminnallinen osallisuus: tuolitoiminto, sijoittuminen luokassa

15. Kenen vieressä istut tunnilla?
16. Puhutko paljon suomea oppitunnilla?
17. Kenen kanssa puhut eniten tunnilla?
18. Kenen kanssa teet mieluiten töitä oppitunnilla? Miksi?
19. Kenen kanssa on vaikea tehdä töitä? Miksi?
20. Voitko pyytää apua joltakulta oppilailta luokassa, jos oppitunnilla on joku vaikea asia?
21. Teetkö mieluummin tehtäviä yksin vai kaverin kanssa? Miksi? Kenen kanssa on mukava tehdä yhdessä töitä?
22. Tykkäätkö tehdä töitä mieluummin yksin vai parina tai ryhmässä?
23. Olet saanut pari kolme kertaa valita, kenen vieressä istut tunneilla. Onko se auttanut sinua tutustumaan luokkakavereihin?

Jaettu mielenkiinto ja yhteinen ongelmanratkaisu

24. Mitä teet koulun jälkeen? Onko sinulla vielä ____ harrastus/ uusia harrastuksia?
25. Kenen kanssa olet eniten vapaa-ajalla?
26. Näetkö koskaan ketään luokkakaveria vapaa-ajalla? Mitä teette?
27. Tykkääkö joku luokassa samoista asioista kuin sinä? Mistä asioista?
28. Syksyllä sanoit, että osaat hyvin ____ Onko tämä edelleen asia, jossa olet hyvä?
29. Kuka muu on hyvä tässä asiassa? Oletteko kavereita?
30. Onko joku oppiaine, jossa olet hyvä?
31. Kuka muu luokassa on hyvä tässä asiassa? Olisiko kiva istua hänen vieressään ja tehdä töitä yhdessä?

LIITE 19 Ohje loppuarviointia varten aiheesta ”Minä ja meidän luokka” kirjoitettavaan ja piirrettävään tuotokseen

Minä ja meidän luokka

I

1. Kenen kanssa vietät aikaa välitunneilla?
2. Mitä teette välitunneilla?
3. Keneen luokkakaveriin olet yhteydessä vapaa-ajalla?
4. Kenen kanssa teet mielelläsi töitä tunnilla?

II

6. Onko 3A-luokan ilmapiiri (=tunnelma, mieliala) muuttunut paremmaksi vai huonommaksi tänä vuonna?
7. Ketkä luokkakavereistasi tunnet parhaiten?
8. Saitko uusia tuttuja/kavereita omalta luokaltasi tänä vuonna?

III

9. Missä sinä olet hyvä?
10. Oletko tutustunut johonkuhun luokallasi, joka on hyvä samassa asiassa (esim. harrastus)?
11. Onko koko 3A-luokka erityisen hyvä jossakin (esim. liikunnallisuus, matemaattisuus)?

Kun olet vastannut kaikkiin kysymyksiin, piirrä jokin kuva vuoden varrelta tyhjään ruutuun. Kuva voi olla oppitunnilta, välitunnilta tai vaikkapa jostain juhlasta tai tapahtumasta.

~kiitos~

LIITE 20 Ohje kirjoitustaitoisille luokille alkuarviointia varten aiheesta ”Minä ja meidän luokka” kirjoitettavaan aineeseen

Minä ja meidän luokka

I

1. Kenen kanssa vietät aikaa välitunneilla?
2. Mitä teette välitunneilla?
3. Ketä luokkakavereita tapaat vapaa-ajalla?
4. Miten olet yhteydessä luokkakavereihin vapaa-ajalla?
5. Kenen kanssa teet mielelläsi töitä tunnilla?
6. Tykkäätkö ryhmällesi järjestetyistä ryhmätysharjoituksista (esim. ilmaisutaitoharjoitukset) tai ryhmäytyspäivistä (esim. liikuntapäivä)?
7. Onko tällaisia ryhmäytyshetkiä ollut tarpeeksi tänä vuonna?

II

8. Minkälainen ilmapiiri [poistettu käännös] luokassasi on?
9. Onko ilmapiiri muuttunut paremmaksi vai huonommaksi tänä vuonna?
10. Mikä vaikuttaa ilmapiiriin?
11. Ketkä luokkakavereistasi tunnet parhaiten?
12. Saitko uusia tuttuja/kavereita omalta luokaltasi tänä vuonna?

III

13. Missä sinä olet hyvä?
14. Onko joku muu luokassa hyvä samassa asiassa kuin sinä? Oletko tutustunut häneen, koska hän on hyvä samassa asiassa (esim. treeneissä)?
15. Onko koko luokka erityisen hyvä jossakin (esim. liikunnallisuus, matemaattisuus)?
16. Mistä oma luokkasi tunnetaan koulussamme?

~kiitos~

LIITE 21 Tutkimushenkilön loppuhaastattelu, versio I (L1, L2, L3)

Toiminnallinen ja mielenkiinnon kohteisiin perustuva osallisuus: omaehtoinen ryhmäytyminen/ ryhmäyty

1. Oliko kiva vuosi? Odotatko kesälomaa? Mitä aiot tehdä kesälomalla? Onko mukava, että kesäloma on niin pitkä (2kk)?
2. Oletko koulusta saanut uusia tuttuja/kavereita helmikuun jälkeen? Missä tutustuit?
3. Mitä teet välitunnilla? Kenen kanssa vietät aikaa?
4. Pidätkö luokastasi? Mitä odotat eniten ensi vuodessa, kun [seuraavalla luokkasteella] koulunkäynti muuttuu hieman? TAI Pidätkö luokastasi? Miltä tuntuu, kun [yläkoulun loputtua] kaikki lähtevät eri paikkoihin opiskelemaan? Odotatko itse opiskelua toisella asteella? Mitä siinä odotat eniten? Odotatko pääsemistä samanhenkisten ihmisten pariin?
5. Olet oppinut hyvin suomea. Mikä on auttanut parhaiten kielen oppimisessa?
6. Onko sinulla ollut koulussa seuraa aina, kun olet halunnut? Oletko ollut yksinäinen vuoden aikana?
7. Osallistuit Talenttiin. Se oli rohkeaa. Mistä sait ajatuksen? Minkälainen päivä Talent-päivä oli? Tutustuitko muihin kilpailijoihin tai oppilaskuntalaisiin kilpailun myötä?

Toiminnallinen osallisuus: Ilmaisuharjoitukset ja pienryhmätyöskentely

8. Oletko tykännyt ilmaisuharjoituksista/leikeistä, joita olemme tehneet äidinkielen tunneilla?
9. Minkälainen harjoitus on ollut mukava esimerkiksi?
10. Harjoituksia ei ole ollut tarpeeksi, emme ole ehtineet tehdä joka viikko. Oliko hyvä, jos harjoituksia olisi joka viikko?
11. Auttavatko harjoitukset tutustumaan toisiin oppilaisiin paremmin?
12. Ovato muut koulun järjestämät vapaammat tutustumispäivät sinun mielestäsi tärkeitä siinä mielessä, että niissä tutustuu paremmin luokkakavereihin ja muihin oppilaisiin (esim. urheiluiltpäivä, ystävänpäivän juhlinta jne.)?
13. (Vain L1: Kuinka olet kokenut pienryhmätyöskentelyn (esim. Nalle Puh –tarinaa tehtiin pienryhmässä) äidinkielen tunneilla. Pääseekö siinä tutustumaan luokkakavereihin paremmin kuin isossa ryhmässä? Pidätkö muutoin pienenä ryhmässä työskentelemisestä?)

Jaettuun mielenkiintoon ja yhteiseen ongelmanratkaisuun perustuva osallisuus: Istuminen samasta aiheesta kiinnostuneen vieressä, oppiaine: matikka

14. Ketä ympärilläsi istuu tällä hetkellä?
15. Kenen kanssa teet mieluiten töitä oppitunnilla? Miksi?
16. Teetkö yleensä tehtäviä yksin vai kaverin kanssa, jos saat valita? Miksi?
17. Tykkäätkö edelleen eniten matikan/englannin tunneista, jos puhutaan lukuaineista?
18. Kenen kanssa teet eniten yhteistyötä matikan/englannin tunnilla? Teetkö tehtäviä mieluummin yksin vai parin kanssa? (Miksi teet mieluummin yksin?)
- 19.

Liite 21 jatkuu

20. Onko yhteistyön tekeminen ja yhteinen kiinnostus oppiaineeseen /englannissa auttanut sinua tutustumaan työpariisi?
21. Toivoit oppilas X:n lähellesi istumaan, jotta voisit saada häneltä apua matikkaan/englantiin. Oletko päässyt yhteistyöhön hänen kanssaan?
22. Onko yhteistyön tekeminen ja yhteinen kiinnostus oppiaineeseen matikan/englannin tunnilla auttanut sinua tutustumaan johonkuhun?

Jaettu mielenkiinto ja yhteinen ongelmanratkaisu

23. Harrastat ilmeisesti [poistettu harrastuksen nimi]. Käytkö treeneissä Rovaniemellä? Haluaisitko käydä? Olisiko se hyvä mahdollisuus saada jälleen lisää kavereita?
24. Mitä muulloin teet koulun jälkeen? Kenen kanssa olet eniten vapaa-ajalla?
25. Näetkö koskaan ketään luokkakaveria vapaa-ajalla? Oletko heihin yhteydessä muutoin, esim. WhatsApp-ryhmänne kautta?

Tutkimuksen arviointi

26. Mitä ajattelet tästä, kun olemme jutelleet kolme kertaa vuoden aikana ja olen pyrkinyt auttamaan siinä, että uutena oppilaana luokassa tutustuisit mahdollisimman moneen uuteen ihmiseen ja että luokkakaverisi pääsisivät tutustumaan sinuun paremmin?
27. Onko tutkimustoiminta auttanut sinua tutustumaan uusiin ihmisiin, kun olet saanut istua valitsemasi kaverin vieressä, esitellä taustaasi, leikkiä ryhmäytymisleikkejä ja tehdä parityötä samanlaisesta asiasta pitävän kaverin kanssa matikassa?
28. Oletko tyytyväinen siihen, miten paljon sinulla on ollut kavereita tänä vuonna?
29. Tiedätkö, miten toimit, jos haluat uusia kavereita tulevaisuudessa? Mikä on ylipäänsä paras keino saada uusia kavereita?

LIITE 22 Tutkimushenkilön loppuhaastattelu, versio II (L7, L10)

Toiminnallinen ja jaettuun mielenkiintoon perustuva osallisuus: omaehtoinen ryhmäytyminen/ ryhmäytys oppitunneilla

1. Oliko kiva vuosi? Odotatko kesälomaa? Mitä aiot tehdä kesälomalla? Onko mukava, että kesäloma on niin pitkä (2kk)?
2. Oletko koulusta saanut uusia tuttuja/kavereita helmikuun jälkeen? Missä tutustuit?
3. Mitä teet välitunnilla? Kenen kanssa?
4. Ketkä ovat sinulle parhaat kaverit teidän luokassa?
5. Onko sinulla ollut koulussa seuraa aina, kun olet halunnut? Oletko ollut yksinäinen vuoden aikana?
6. Olet oppinut hyvin suomea. Mistä opit sitä eniten vuoden aikana?
7. Menetkö kesäksi [poistettu kaupungin nimi]?
8. Onko sinulla paljon kavereita [poistettu kaupungin nimi]? Mitä teette [poistettu kaupungin nimi] kavereiden kanssa?
9. Mikä on parasta [poistettu kaupungin nimi]?

Toiminnallinen osallisuus: Ilmaisuharjoitukset

10. Oletko tykännyt (ilmaisuharjoituksista) leikeistä, joita olemme tehneet paja-tunneilla? (esim. peili ja väri/ lankarullaleikki)
11. Minkälainen harjoitus on ollut mukava esimerkiksi?
12. Onko harjoituksia ollut tarpeeksi? Haluaisitko, että leikkisimme enemmän?
13. Auttavatko leikit saamaan uusia kavereita?
14. Tykkäätkö kuraattorin kaveritunneista? Olette esim. piirtäneet ja tehneet sanattomia harjoituksia siellä. Saako niissä kavereita? TAI Tykkäätkö niistä pienten pajapäivistä? Saako niissä kavereita?
15. Tykkäätkö muista ryhmätöistä (esim. lumenveisto, pajapäivät, juhlat jne.)? Tutustuu niissä paremmin luokkakavereihin ja muihin oppilaisiin?

Jaettuun mielenkiintoon ja yhteiseen ongelmanratkaisuun perustuva osallisuus: Istuminen samasta aiheesta kiinnostuneen vieressä, osallistuminen intressipajaan

16. Kenen vieressä istut tunnilla?
17. Puhutko paljon suomea oppitunnilla?
18. Kenen kanssa puhut eniten tunnilla?
19. Kenen kanssa teet mieluiten töitä oppitunnilla? Miksi?
20. Teetkö mieluummin tehtäviä yksin vai kaverin kanssa? Miksi?
21. Tykkäätkö edelleen eniten matikasta?
22. Kenen kanssa lasket matikkaa?
23. (Lasketko matikkaa pöydän alla? Mitä teet, jos perustehtävät ovat valmiit? Kenen kanssa lasket pulmia?)
24. Voiko matikan tunnilla saada kaverin, jos laskee yhdessä?

Jaettu mielenkiinto ja yhteinen ongelmanratkaisu

25. Mitä teet koulun jälkeen?
26. Näetkö illalla kavereita? Miksi/Miksi ei? Haluaisitko?

Liite 22 jatkuu

27. Harrastatko vielä [poistettu palloilulajin nimi]? Onko sinulla paljon kavereita [poistettu palloilulajin nimi]? Minkä nimisiä?
28. Osallistuit Talenttiin. Se oli rohkeaa. Kenen idea oli, että menet esiintymään Talenttiin?
29. Mitä teet viikonloppuna, jos ei ole [poistettu harrastuksen nimi]?

Tutkimuksen arviointi

30. Mitä ajattelet tästä, kun olemme jutelleet kolme kertaa vuoden aikana ja olen yrittänyt auttaa sinua saamaan kavereita tutkimustoiminnalla?
31. Onko tutkimustoiminta auttanut sinua tutustumaan uusiin ihmisiin, kun olet saanut istua valitsemasi kaverin vieressä, esitellä taustaasi, leikkiä ryhmäytymisleikkejä ja tehdä parityötä samanlaisesta asiasta pitävän kaverin kanssa matkassa?
32. Oletko tyytyväinen siihen, miten paljon sinulla on ollut kavereita tänä vuonna?
33. Tiedätkö, miten toimit, jos haluat uusia kavereita tulevaisuudessa, esimerkiksi ensi vuonna [poistettu luokka-asteen kuvailua]? Mitä teet?

LIITE 23 Tutkimushenkilön loppuhaastattelu, versio III (L4)

Toiminnallinen ja jaettuun mielenkiintoon perustuva osallisuus: omaehtoinen ryhmäytyminen/ ryhmäytytys

1. Oliko kiva vuosi? Odotatko kesälomaa? Mitä aiot tehdä kesälomalla? Onko mukava, että kesäloma on niin pitkä (2kk)?
2. Oletko koulusta saanut uusia tuttuja/kavereita helmikuun jälkeen? Missä tutustuit?
3. Mitä teet välitunnilla?
4. Mitä odostat eniten ensi vuodessa, kun menet [poistettu luokka-aste]?
5. Onko sinulla hyvä uusi luokka? Keitä kavereita siellä on?
6. Olet oppinut hyvin suomea. Mikä on auttanut parhaiten kielen oppimisessa?
7. Oletko tykännyt luokastasi ja ylipäänsä koulun oppilaista?
8. Onko sinulla ollut koulussa seuraa aina, kun olet halunnut? Oletko ollut yksinänen vuoden aikana?

Toiminnallinen osallisuus: osallisuus opetuksessa

9. Olet ollut tässä jaksossa kaikki paitsi kaksi tuntia (en) omassa luokassa. Kummassa on parempi opiskella, [poistettu opettajan nimi] luokassa vai pienessä tilassa? Miksi?
10. Ensi vuonna olet kaikki tunnit isossa luokassa muiden oppilaiden kanssa. Mitä ajattelet siitä?
11. Haluaisitko opiskella kaikkia aineita, myös äidinkieltä ja englantia, samoista kirjoista kuin muutkin oppilaat?

Toiminnallinen osallisuus: Ilmaisuharjoitukset

12. Oletko tykännyt ilmaisuharjoituksista/leikeistä, joita olemme tehneet äidinkielen/matikan tunneilla?
13. Minkälainen harjoitus on ollut mukava esimerkiksi?
14. Onko harjoituksia ollut tarpeeksi, emme ole ehtineet tehdä niitä joka viikko? Olisiko hyvä, jos harjoituksia olisi joka viikko?
15. Auttavatko harjoitukset tutustumaan toisiin oppilaisiin paremmin?
16. Ovatko muut koulun järjestämät vapaammat tutustumispäivät sinun mielestäsi tärkeitä siinä mielessä, että niissä tutustuu paremmin luokkakavereihin ja muihin oppilaisiin (esim. urheiluiltapäivä, ystävänpäivän juhlinta jne.)?

Jaettuun mielenkiintoon ja yhteiseen ongelmanratkaisuun perustuva osallisuus: Istuminen samasta aiheesta kiinnostuneen vieressä, osallistuminen intressipajaan

17. Kenen vieressä istut tällä hetkellä?
18. Kenen kanssa teet mieluiten töitä opitunnilla? Miksi?
19. Teetkö mieluummin tehtäviä yksin vai kaverin kanssa? Miksi?
20. Tykkäätkö edelleen eniten matikan tunneista [poistettu opettajan nimi] luokassa?
21. Kenen kanssa teet yhteistyötä matikan tunnilla?
22. Olisit halunnut laskea matikkaa [poistettu oppilaan nimi] vieressä. Oletko päässyt [poistettu oppilaan nimi] viereen istumaan?
23. Onko yhteistyön tekeminen ja yhteinen kiinnostus oppiaineeseen matikan tunnilla auttanut sinua tutustumaan vieruskaveriisi?

Liite 23 jatkuu

Jaettu mielenkiinto ja yhteinen ongelmanratkaisu

24. Harrastat [poistettu palloilulajin nimi] ja haluat kesällä [poistettu urheiluseuran nimi]. Ketä muita samassa joukkueessa pelaa?
25. Olisiko [poistettu palloilulajin nimi] hyvä mahdollisuus saada lisää kavereita?
26. Mitä muulloin teet koulun jälkeen? Kenen kanssa olet eniten vapaa-ajalla?
27. Näetkö koskaan ketään luokkakaveria vapaa-ajalla? Oletko heihin yhteydessä muutoin, esim, WhatsApp-ryhmänne kautta? Mitä teette?

Tutkimuksen arviointi

28. Mitä ajattelet tästä, kun olemme jutelleet kolme kertaa vuoden aikana ja olen yrittänyt auttaa sinua saamaan kavereita tutkimustoiminnalla?
29. Onko tutkimustoiminta auttanut sinua tutustumaan uusiin ihmisiin, kun olet saanut istua valitsemasi kaverin vieressä, esitellä taustaasi, leikkiä ryhmäytymisleikkejä ja tehdä parityötä samanlaisesta asiasta pitävän kaverin kanssa matkassa?
30. Oletko tyytyväinen siihen, miten paljon sinulla on ollut kavereita tänä vuonna?
31. Mikä on omasta mielestäsi roolisi ryhmässä. Oletko keskeinen ja tärkeä henkilö luokassa vai oletko ryhmän reunalla, mukana mutta ennenkin sivusta katsoja kuin keskipiste?
32. Tiedätkö, miten toimit, jos haluat uusia kavereita tulevaisuudessa, esimerkiksi ensi vuonna valinnaisaineiden parista/toiselta asteelta? Mitä teet?

LIITE 24 Tutkimushenkilön loppuhaastattelu, versio IV (L5, L9)

Toiminnallinen ja jaettuun mielenkiintoon perustuva osallisuus: omaehtoinen ryhmäytyminen/ ryhmäytys oppitunneilla

1. Oliko kiva vuosi? Odotatko kesälomaa? Mitä teet kesälomalla? Onko mukava, että kesäloma on niin pitkä (2kk)?
2. Oletko koulusta saanut uusia tuttuja/kavereita helmikuun jälkeen? Missä tutustuit?
3. Mitä teet välitunnilla?
4. Onko sinulla ollut koulussa kaveri aina, kun olet halunnut? Oletko ollut yksinäinen vuoden aikana?
5. Olet oppinut hyvin suomea. Mistä opit sitä eniten vuoden aikana?
6. Kaipaatko [poistettu maan nimi]?
7. Onko sinulla paljon kavereita [poistettu maan nimi]? Soitatko heille vai kirjoitatko Internetissä?
8. Onko sinulla enemmän kavereita Suomessa vai [poistettu maan nimi]?

Toiminnallinen osallisuus: Ilmaisuharjoitukset

9. Oletko tykännyt (ilmaisuharjoituksista) leikeistä, joita olemme tehneet paja-tunneilla? (esim. peili ja väri/ lankarullaleikki)
10. Minkälainen harjoitus on ollut mukava esimerkiksi?
11. Onko harjoituksia ollut tarpeeksi? Haluaisitko, että leikkisimme enemmän?
12. Auttavatko leikit saamaan uusia kavereita?
13. Tykkäätkö luokanopettajan kaveritunneista? Saako niissä kavereita? TAI Tykkäätkö niistä pienten pajapäivistä? Saako niissä kavereita?
14. Tykkäätkö muista ryhmätöistä (esim. lumenveisto, pajapäivät, juhlat jne.)? Tutustuu niissä paremmin luokkakavereihin ja muihin oppilaisiin?

Jaettuun mielenkiintoon ja yhteiseen ongelmanratkaisuun perustuva osallisuus: Istuminen samasta aiheesta kiinnostuneen vieressä, osallistuminen intressipajaan

15. Kenen vieressä istut tunnilla?
16. Puhutko paljon suomea oppitunnilla?
17. Kenen kanssa puhut eniten tunnilla?
18. Kenen kanssa teet mieluiten töitä oppitunnilla? Miksi?
19. Teetkö mieluummin tehtäviä yksin vai kaverin kanssa? Miksi?
20. Tykkäätkö edelleen eniten englannista/matikasta? (Onko enkkuparisi kanssa mukava tehdä töitä? Miksi/Miksi ei?) TAI (Kenen kanssa lasket matikkaa?)
21. Puhutteko enkkuparin kanssa muulloin kuin enkussa, esim. käsityötunnilla tai välitunnilla?
22. Voiko enkun/matikan tunnilla saada uuden kaverin, jos tekee yhdessä töitä?

Jaettu mielenkiinto ja yhteinen ongelmanratkaisu

23. Mitä teet koulun jälkeen?
24. Leikitkö illalla kavereiden kanssa? Soitatko kavereille illalla? Miksi/Miksi ei? Haluaisitko?

Liite 24 jatkuu

25. Mitä harrastat koulun jälkeen? Käytkö vielä [poistettu palloilulajin nimi]? TAI Harrastatko vielä [poistettu palloilulajin nimi]? Ketä kavereita sinulla on [poistettu palloilulajin nimi]?
26. Käytkö vielä [poistettu harrastuksen nimi] kerhossa?
27. Saitko [poistettu harrastuksen nimi] kerhosta kavereita?

Tutkimuksen arviointi

28. Mitä ajattelet tästä, kun olemme jutelleet kolme kertaa vuoden aikana ja olen yrittänyt auttaa sinua saamaan kavereita tutkimustoiminnalla?
29. Onko tutkimustoiminta auttanut sinua tutustumaan uusiin ihmisiin, kun olet saanut istua valitsemasi kaverin vieressä, esitellä taustaasi, leikkiä ryhmäytymisleikkejä ja tehdä parityötä samanlaisesta asiasta pitävän kaverin kanssa enkussa/matikassa?
30. Oletko tyytyväinen siihen, miten paljon sinulla on ollut kavereita tänä vuonna?
31. Mikä on omasta mielestäsi roolisi ryhmässä. Oletko keskeinen ja tärkeä henkilö luokassa vai oletko ryhmän reunalla, mukana mutta enemminkin sivusta katsoja kuin keskipiste? Oletko tärkeä sinun luokassa?
32. Tiedätkö, miten toimit, jos haluat uusia kavereita tulevaisuudessa? Mitä teet?

LIITE 25 Tutkimushenkilön loppuhaastattelu, versio V (L6, L8)

Toiminnallinen ja jaettuun mielenkiintoon perustuva osallisuus: omaehtoinen ryhmäytyminen/ ryhmäyty

1. Oliko kiva vuosi? Odotatko kesälomaa? Mitä aiot tehdä kesälomalla? Onko mukava, että kesäloma on niin pitkä (2kk)?
2. Oletko koulusta saanut uusia kavereita helmikuun jälkeen?
3. Mitä teet välitunnilla?
4. Kenen kanssa olet/leikit välitunnilla? Miksi?
5. Miltä tuntuu muuttaa [poistettu kaupunkin nimi]?
6. Mikä on parasta/kivointa siinä, että muutat [poistettu kaupunkin nimi]?
7. Ketä kaveria jätät ikävöimään, kun muutat [poistettu kaupunkin nimi]?
8. Tykkäsitkö sinun luokastasi?
9. Onko sinulla ollut koulussa seuraa aina, kun olet halunnut? Oletko ollut yksinäisen vuoden aikana?
10. Luuletko, että saat heti kavereita [poistettu kaupunkin nimi]?
11. Mitä aiot tehdä, että saat kavereita?
12. Minkälaisia kavereita haluaisit?

Toiminnallinen osallisuus: Ilmaisuharjoitukset

13. Oletko tykännyt ilmaisuharjoituksista/leikeistä, joita olemme tehneet äidinkielen tunneilla viime jaksossa/tässä jaksossa?
14. Minkälainen harjoitus/leikki on ollut mukava esimerkiksi?
15. Onko harjoituksia ollut tarpeeksi?
16. Auttavatko harjoitukset tutustumaan toisiin oppilaisiin paremmin/saamaan kavereita?
17. Auttavatko kaveritunneilla tehdyt harjoitukset tutustumaan kavereihin paremmin? Oletko tykännyt niistä?
18. Tykkäätkö muista ryhmätöistä (esim. lumenveisto, pajapäivät juhlinta jne.)? Tutustuu niissä paremmin luokkakavereihin ja muihin oppilaisiin?

Jaettuun mielenkiintoon ja yhteiseen ongelmanratkaisuun perustuva osallisuus: Istuminen samasta aiheesta kiinnostuneen vieressä, osallistuminen intressipajaan

19. Kenen vieressä istut tunnilla?
20. Puhutko paljon suomea oppitunnilla?
21. Kenen kanssa puhut eniten tunnilla?
22. Kenen kanssa teet mieluiten töitä oppitunnilla? Miksi?
23. Teetkö mieluummin tehtäviä yksin vai kaverin kanssa? Miksi?
24. Tykkäätkö edelleen eniten englannista? Onko enkkuparisi kanssa mukava tehdä töitä? Miksi/Miksi ei? Puhutteko enkkuparin kanssa muulloin kuin enkussa, esim. käsityötunnilla tai välitunnilla? TAI Tykkäätkö edelleen eniten äidinkielestä, kuviksesta ja tekstiilityöstä? Olet lukuparisi kanssa kiva tehdä töitä? Puhutteko lukuparin kanssa muulloin kuin äikän tunnilla?
25. Tykkäätte parisi kanssa molemmat enkusta/äidinkielestä. Voiko saada kaverin siten, että tekee tunnilla töitä sellaisen kanssa, joka pitää samasta aiheesta?

Liite 25 jatkuu

Jaettu mielenkiinto ja yhteinen ongelmanratkaisu: Omaehtoinen ryhmäytyminen koulun ulkopuolella

26. Mitä teet koulun ja [poistettu harrastuksen nimi] jälkeen?
27. Näetkö illalla kavereita? Miksi/Miksi ei? Haluaisitko?
28. Käytkö vielä [poistettu kielen nimi] kerhossa? Onko se kiva harrastus?
29. Saitko [poistettu kielen nimi] kerhosta uusia kavereita tänä vuonna?
30. Haluaisitko jonkun harrastuksen [poistettu kaupungin nimi]? Luuletko, että harrastuksessa saa hyvin kavereita?

Tutkimuksen arviointi

31. Mitä ajattelet tästä, kun olemme jutelleet kolme kertaa vuoden aikana ja olen yrittänyt auttaa sinua saamaan kavereita tutkimustoiminnalla?
32. Onko tutkimustoiminta auttanut sinua tutustumaan uusiin ihmisiin, kun olet saanut istua valitsemasi kaverin vieressä, esitellä taustaasi, leikkiä ryhmäytymisleikkejä ja tehdä parityötä samanlaisesta asiasta pitävän kaverin kanssa enkussa/äikässä?
33. Oletko tyytyväinen siihen, miten paljon sinulla on ollut kavereita tänä vuonna?
34. Tiedätkö, miten toimit, jos haluat uusia kavereita tulevaisuudessa? Mitä teet?

LIITE 26 Tutkimushenkilöiden luokanopettajien ja -valvojen loppuhaastattelu

I Toiminnallinen osallisuus

1. Miten olet sopeutunut siihen, että ryhmässä on maahanmuuttajaoppilaita? Onko se aiheuttanut erityistoimia/muutoksia rutiineissasi?
2. Oletko ryhmäyttänyt luokkaa vuoden mittaan? Kuinka ryhmäytit?
3. Osallistuvatko maahanmuuttajaoppilaat kaikkeen, mitä tunneilla tehdään? Oletko saanut viestiä, että oppilas ei osallistuisi johonkin?
4. Tekeekö oppilas mieluusti pari-/ryhmätöitä? Onko oppilas löytänyt luokassa tovereita, joiden kanssa tehdä luontevasti töitä? Vai työskenteleekö oppilas mieluummin yksin?
5. Kuinka ryhmän muut oppilaat suhtautuvat maahanmuuttajaoppilaisiin? Tuleeko oppilas toimeen muiden kanssa? Jos ei, niin miksi?

II Jaettu mielenkiinto

6. Tiedätkö, kenen kanssa ko. oppilas on välitunneilla? Mitä he tekevät?
7. Oletko ohjannut oppilasta/oppilaita jotenkin muiden pariin, esim. vinkannut harrastuksesta?
8. Oletko ohjannut oppilasta/oppilaita löytämään kaveria luokasta (vapaa-ajalle)? Miten? Luuletko, että oppilas/oppilaat leikkivät/viettävät aikaa suomenkielisten kanssa vapaa-ajalla? Tiedätkö, onko joku muu ohjannut esim. harrastusten pariin?

III Jaetut resurssit, yhteinen ongelmanratkaisu

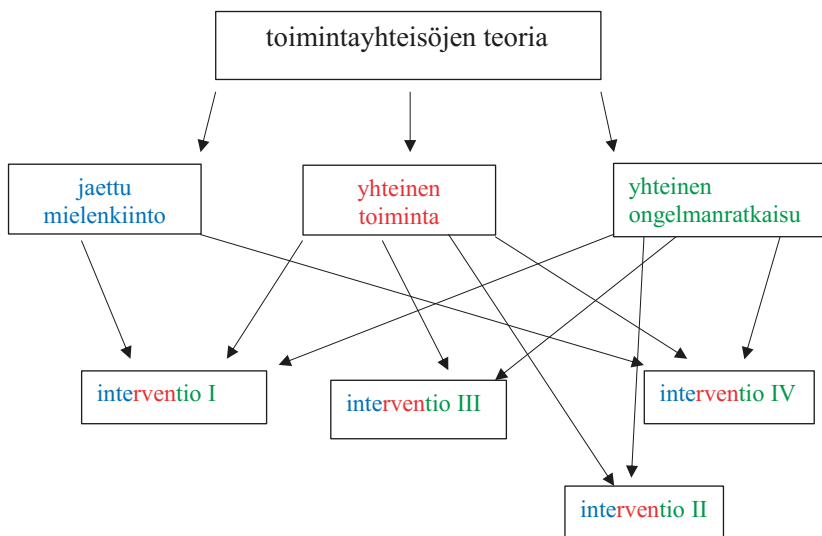
9. Kuinka näkyviä oppilaita maahanmuuttajaoppilaat ovat luokassasi? Ovatko he mielestäsi keskeisiä henkilöitä ryhmässä vai onko heidän asemansa ryhmän reunailla?
10. Oletko hyödyntänyt jotakin heidän erityisosaamistaan jotenkin ryhmäyttämisessä? Onko oppilaan erityisosaaminen tullut esille muille luokan oppilaille?
11. Oletko havainnut jonkin esteen, jonka takia luokkasi oppilaan/oppilaiden on vaikeaa saada ystäviä ryhmästäsi?
12. Oletko havainnut muutoksia oppilaan kielitaidossa? Jos kielitaito on parantunut, mistä luulet sen johtuvan?

IV Tutkimuksen arviointia

13. Mitä mieltä olet ollut siitä, että tutkimuksen nimissä oppilas on saanut itse vaikuttaa esim. istumapaikkaansa? Oletko havainnut sillä olevan vaikutusta lapsen kaverisuhteisiin?
14. Koetko, että vuoden aikana suoritetut interventiot (istumapaikka ja ohjaaminen samanhenkisten pariin, kieli- ja kulttuuriseikkailu, oppiaineryhmäyttäminen, ryhmäyttävät harjoitukset ja pienryhmätöet) ovat häirinneet ryhmän arkirytmiiä tai sinun toimintaasi?
15. Arveletko, että voisit käyttää jotakin kokeiltua konstia mahd. tulevaisuudessa luokkaan tulevan vastikään maahan muuttaneen kieltä oppivat ryhmäyttämiseksi? Mikä interventioista omasta mielestäsi on vaikuttanut toimivimmalta?

LIITE 27 Analyysiluokkien luomisen päävaiheet

1. Aineiston sisäistäminen
2. Analyysiyksikön valinta: lause -> pelkistetty ilmaus, esim. *"Yksin, koska tytöt puhuu paljon"* (alkuhaastattelu L3) -> tekee tehtäviä mieluummin yksin
3. Aineiston pelkistäminen: poikkiaineistollinen värikoodaus toimintayhteisöjen teorian pohjalta (ks. kuva) kolmeen luokkaan (jaettu mielenkiinto, yhteinen toiminta, yhteinen ongelmanratkaisu)
4. tutkimustehtävän täsmentäminen: Miten maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus kehittyi koululuokissa interventioiden myötä? (alaongelmat, ks. taulukot)
5. aineiston kategorisointi: abduktiivinen lähestyminen alaongelmiin 2-5, aineistolähtöinen alaongelmaan 1 (ks. kuva ja kategoriat taulukoissa)



Liite 27 jatkuu

1. Millaisena maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus ilmeni interventioiden alkaessa?			
<i>maininta kirjoittelussa</i>	<i>maininta ”koko luokka” kirjoittelussa</i>	<i>kuva piirroksessa</i>	<i>”koko luokka” piirroksessa</i>
L1, L2, L3, L3, L5, L5, L5, L6, L7	viisi kirjoitelmaa	L7, L7	neljä piirrosta
Havainto: jaettu mielenkiinto	Havainto: yhteinen toiminta	Havainto: yhteinen ongelmanratkaisu	
	jalkapallo		
	keinuminen		
	juttelu		
	oleminen porukan lähellä		
	ryhmissä työskenteleminen/parityöt		
	liikuntatunnit		

2. Millaisena maahanmuuttajaoppilaiden osallisuus ilmeni interventioiden aikana?			
<i>interventio I</i>	<i>interventio II</i>	<i>interventio III</i>	<i>interventio IV</i>
+ hyvä, että saa toivoa (L3, L6, L7, L8) + auttaa tutustumaan (L2, L3, L5, L8) + toveruutta havaittu (L1, L2, L3, L4, L5, L7, L8, L9) jne.	+ galleria oli mielenkiintoinen/kiva (L5, L6, L7, L8, L9, L10) + kiva kertoa omasta maasta kysyttäessä (Li, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8) jne.	+ ryhmäytymistunnit oliva kivoja (L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L10) + ryhmäyttäessä/leikkiessä tutustuu (L2, L4, L5, L6, L7, L8, L10) jne.	+ tekee miel. vaikeat teht. ryhmän/parin kanssa (6 opp.) + yhdessä tekeminen hyvä tapa tutustua (L3, L8) jne. .

3. Millaisia esteitä maahanmuuttajaoppilaiden osallisuuden kehittämisessä ilmeni interventioiden aikana?			
<i>interventio I</i>	<i>interventio II</i>	<i>interventio III</i>	<i>interventio IV</i>
- toiveet erikoisia (OPE1, OPE2, OPE4, OPE5) - ei halua toivoa (L1) jne.	- ei kertonut osallistumisesta galleriaan (Li, L2, L3, L4) - uskoo, ettei oma tausta kiinnosta (L4) jne.	- ryhmäytyminen murrosiässä hankalaa (L1, OPE4) jne.	- tekee miel. yksin, jos osaa (L1, L2, L3, L4) - ei kysy keneltäkään apua (L1, L10) jne.

Liite 27 jatkuu

4. Mitkä käytännöt edistivät maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta interventioiden aikana?			
<i>interventio I</i>	<i>interventio II</i>	<i>interventio III</i>	<i>interventio IV</i>
+ pari- ja ryhmäpulpetit (OPE1-OPE5) + oppilaan kuunteleminen (OPE1, OPE2, OPE5) jne.	+ kulttuurien väl.oppiminen (OPE1, OPE2) -> esitellyt maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuria (OPE1, OPE2, OPE3, OPE5) jne.	+ opettaja ohjaa välitunneilla leikkejä (OPE1, OPE2) + erikoispäivät, esim. talent (os. L1, L3, L3, L7, L10) + opettajat ohjaavat harrastuksiin (OPE1, OPE2, OPE4) + ohjattu harrastuksiin (L5, L9) jne.	+ kielitietoinen opetus (OPE1, OPE2) + tukea luokkaan -> mahd. osallistua (OPE1, OPE2) + pulmanurkka/-ryhmä (OPE1, OPE2, OPE5) + osallistuu pulmanurkkaan (L7) jne.

5. Mitä yhteyksiä oli maahanmuuttajaoppilaan osallisuuden kehittymisen ja suomen kielen käytön välillä?			
<i>interventio I</i>	<i>interventio II</i>	<i>interventio III</i>	<i>interventio IV</i>
+ juttelu/yhteistyö välitunnilla (L1, L2, L3, L8, L9, L7, L4) + juttelu kotimatalla (L4, L6, L8) - ruokailee vain omankiel. seurassa (L1) jne.	+ galleria ohjaa kielellisiin kontakteihin (L7) - puhuu mieluiten omalla kielellä (L1, L3, L10) jne.	+ kielellisen kontakti ryhmäytysharjoituksissa (L10) + välituntileikit (kielelliset: L5, L6, L8; kielettömät L5, L8, L10) jne.	+ oma-aloitteinen yhteistyö tunnilla (L1, L3, L5, L7, L8, L9) + toverin auttaminen tunnilla (L2, L5) - ei halua puhua suomea tunnilla (L10) jne.

6. Ilmiöiden laajuuden toteaminen

7. Johtopäätökset ja tulkinta