Oman äidinkielen opettaja osana kouluyhteisöä

Tiivistelmä

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

Asiasanat: oman äidinkielen opettajat, kouluyhteisö, kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka

Oman äidinkielen opetus osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmadiskursseissa on alkanut näkyä pyrkimys kohti kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa, jonka keskiössä on koulutuksellisen yhdenvertaisuuden edistäminen. Assimilaation ideaaleista on siirrytty eri kulttuuristen ja kielellisten identiteettien tukemisen vaateisiin. Vähemmistöjen toiseuttamista pyritään välttämään esittämällä moninaisuus kaikkien oppilaiden ominaisuudeksi ja esimerkiksi suomalaisuus eri kulttuurien ja kielien muovaamaksi (Zilliacus, Paulsrud & Holm 2017). Tämänhetkisissä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monikielisyys ja oman kielen opetus nähdään rikkautena, ja diskurssin tasolla oman kielen osaamista halutaan tukea: ”Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan aktiivisen monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen” (Opetushallitus 2014, 463).

Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan edistämiä valmiuksia ovat opiskeluvalmiudet, valmiudet työskennellä erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa sekä ymmärrys yhteiskunnallisten ilmiöiden vaikutuksesta ihmisten toimintaan ja mahdollisuuksiin (Ladson-Billings 2014). Oman äidinkielen (tästä eteenpäin OÄK) opettajia voidaan tarkastella kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan toteuttajina, mutta yhtä lailla heidän omaan asemaansa ja osallisuuteensa kouluyhteisössä vaikuttavat koulun kieli- ja kulttuuritietoiset käytänteet. Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden ja opettajien osaamisen huomioimista, näkyväksi tekemistä ja tukemista tarvitaan, kun tavoitteena on edistää kaikkien kouluyhteisön jäsenten yhdenvertaisia mahdollisuuksia tuntea osallisuutta – ja menestyä työssään tai opinnoissaan (Gay 2018; Ladson-Billings 2014; Rissanen 2022).

OÄK:n systemaattinen opetus koulukontekstissa on yksi keskeinen tekijä monikielisten oppilaiden koulumenestyksessä ja myönteisen identiteetin kehittymisessä (Cummins 2000; Cummins & Early 2011; Helot & Young 2002; Thomas & Collier 2002). Näin ollen sitä voidaan pitää olennaisena osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista pedagogiikkaa. Jos äidinkieltä käytetään vain kotona tai muissa epämuodollisissa tilanteissa, sillä ei ole vaikutusta koulumenestykseen (Agirdag & Vanlaar 2018), mutta koulukontekstissa tapahtuva melko vähäinenkin äidinkielen opiskelu vaikuttaa positiivisesti paitsi äidinkielen kehittymiseen, myös koulukielen osaamiseen ja yleiseen koulumenestykseen (Ganuza & Hedman 2019, 126–127, SOU 2019).

Yksi keskeinen rakenteellinen tekijä kulttuurisesti ja kielellisesti vastuullisten kouluyhteisöiden kehittämisessä on opettajakunnan moninaisuus; kielellisiin, kulttuurisiin ja katsomuksellisiin vähemmistöihin kuuluvien opettajien käänteentekevää merkitystä kouluissa ovat tuoneet esiin myös suomalaiset rehtorit (Rissanen 2021). Suomessa vähemmistöihin kuuluvia opettajia on kuitenkin verrattain vähän, ja OÄK-opettajat ovat oman uskonnon opettajien rinnalla keskeinen kielellistä ja etnistä moninaisuutta opettajakuntaan tuova ryhmä. Suomalaisten maahanmuuttajataustaisten opettajien on melko vaikea pätevöityä työhönsä (Koskinen-Sinisalo 2015; Pyykkö 2017), eikä heidän asemansa työelämässä ole itsestään selvästi yhdenvertainen, vaan he kohtaavat myös ennakkoluuloja ja jopa epäasiallista kohtelua (Rissanen 2020). Kansainvälisellä tutkimuskentällä vähemmistöopettajien roolia pidetään merkittävänä erityisesti kieli- ja kulttuurivähemmistöjä edustavien oppilaiden kouluun kiinnittymisen ja opiskelumenestyksen kannalta, mikä voi näkyä myös OÄK-opettajien omassa ajattelussa (Hedman & Magnusson 2021). Kuitenkin ajatus vähemmistöopettajan

roolista aina ja automaattisesti ratkaisevana tekijänä vähemmistöoppilaiden koulumenestyksessä on naiivi ja yksinkertaistava (Carrington & Skelton 2003; Cherng 2016). Kieli- ja kulttuurivähemmistöjä edustavat opettajat toimivat usein niin sanottuina kulttuuritulkkeina, jotka auttavat sekä oppilaita että huoltajia toimimaan yhteistyössä valtakulttuuria edustavan koulun kanssa. Vähemmistöopettajat eivät kuitenkaan ole yksi yhtenäinen ryhmä, eivätkä kaikki heistä ole halukkaita ottamaan kulttuuritulkin roolia ja tehtäviä, joita ei useinkaan ole erikseen resursoitu. Vähemmistöopettajien oletetaan edistävän oppilaiden osallisuutta kouluissa, mutta heidän omiin kokemuksiinsa osallisuudesta ei juuri ole kiinnitetty huomiota. Tutkimustiedolle siitä, miten vähemmistöihin kuuluvat opettajat kokevat asemansa koulussa, on selvä tarve. (Cooper ym. 1999; Ishimaru 2016, Mantel 2020, Santoro 2015.)

Tässä tutkimuksessa osallisuudella (belonginness) tarkoitetaan kokemusta, jossa yksilöllä on tarkasteltavassa kontekstissa myönteisiä, pysyviä tai pitkäaikaisia vuorovaikutussuhteita, jotka perustuvat osapuolten väliseen kiinnostukseen toistensa hyvinvoinnista. Osallisuus on yksi ihmisen luontaisista perustarpeista, ja osallisuuden puuttuminen ja ulkopuolisuuden kokemus vaikuttavat yksilöön haitallisesti. (Baumeister & Leary 1995.) Osallisuuden kokemus on kouluyhteisössä tärkeää sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta, ja kouluyhteisö, jossa opettajat kokevat osallisuutta, pystyy tukemaan myös oppilaiden osallisuuden rakentumista (esim. Nislin & Pesonen 2019; Pesonen ym. 2021). Tuoreessa tutkimuksessa opettajien osallisuuden kokemuksesta todettiin, että keskeinen osallisuutta rakentava tekijä oli toisen ammattitaidon kunnioittaminen, kun taas kollegan välinpitämätön suhtautuminen heikensi sitä (Pesonen ym. 2021).

Vähemmistöihin kuuluvat opettajat nähdään usein oppilaiden osallisuuden tukijoina kouluissa, mutta heidän omista osallisuuden tai osattomuuden kokemuksistaan tiedetään hyvin vähän. Tähän tutkimustarpeeseen pyrimme vastaamaan tässä artikkelissa esittämällä tutkimuskysymyksen: Millaiset tekijät vaikuttavat OÄK-opettajien osallisuuden kokemukseen työyhteisössä?

Oman äidinkielen opetus Suomessa

Viimeisten 30 vuoden aikana Suomen monikielisten asukkaiden määrä on kasvanut voimakkaasti: Vuonna 1990 Suomessa asui noin 25 000 henkilöä, joiden äidinkieli oli muu

kuin suomi, ruotsi tai saame, ja he muodostivat noin 0,45 % koko maan väestöstä. Vuonna 2020 Suomen väestöstä noin 7,8 % puhui äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea (Tilastokeskus 2021). Kuntaliiton teettämän selvityksen mukaan muuta kuin suomea, ruotsia ja saamea kotikielenään puhuvan väestön määrä nelinkertaistui vuosina 2000–2019 (Kuntaliitto 2020). OÄK-opetusta tälle väestöryhmälle on suomalaisissa kouluissa tarjottu tietyin ehdoin vuodesta 1987 alkaen. Aluksi kotikielen opetusta annettiin vain pakolaistaustaisille lapsille. Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetus laajeni koskemaan kaikkia monikielisiä oppilaita, mutta vuodesta 2004 OÄK-opetus muutettiin vapaaehtoiseksi sekä opetuksen järjestäjälle että oppilaalle itselleen. (Latomaa 2007.)

Kansallisissa selvityshankkeissa on tarkasteltu OÄK-opetustarjontaa ja opetukseen osallistumista, kelpoisten opettajien määriä ja opetuksen hyviä käytänteitä (Pyykkö 2017; Tainio ym. 2019). OÄK-opetuksen tarjonta ja toteutus vaihtelevat suuresti eri koulutuksen järjestäjien välillä, ja erityisesti ruotsinkielisissä kouluissa OÄK-opetusta on tarjolla vain harvoin (Hellgren ym. 2019). Vain alle puolet opetukseen oikeutetuista osallistuu opetukseen (Tainio ym. 2019). Vuonna 2020 OÄK-opetusta järjesti 84 kuntaa, ja opetusta annettiin yhteensä 57:ssä eri kielessä. Opetukseen osallistui kaikkiaan 22041 oppilasta. Taulukosta 1 näkyvät kymmenen suurimman kielen oppilasmäärät vuonna 2016, jolloin tämän artikkelin tutkimusaineisto on kerätty, ja vuoden 2020 tilastot sekä oppilasmäärien muutos näissä kielissä (Opetushallitus 2021.)

TAULUKKO 1 Oman äidinkielen oppilasmäärät 2016 ja 2020 sekä oppilasmäärän muutos, 10 suurinta kieliryhmää (Opetushallitus 2021)

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

Kaikki OÄK-oppilaat	18175	22014	+3866

Selvityksessä kielivarannon tilasta todetaan, että Suomessa eri äidinkieliä ei osata nähdä osana kansallista kielivarantoa (Pyykkö 2017). Tämä näkyy muun muassa siinä, että oman äidinkielen opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista eikä järjestelyihin ole kansallista kehystä. OÄK-opetusta ei myöskään merkitä perusopetuksen lukuvuosi- tai päättötodistukseen, vaan siitä saa erillisen todistuksen (Opetushallitus 2014). OÄK-opetus voidaankin nähdä kahdella eri tavalla: joko oppiaineena muiden rinnalla, jolloin sillä on itsessään arvo ja merkitys, tai muiden aineiden tukiaineena, jonka pääasiallinen tehtävä on tukea koulun opetuskielen ja muiden oppiaineiden oppimista (Hedman & Rosén 2020). Vaikka Suomen perustuslaissa todetaan, että jokaisella on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa äidinkieltään (Suomen perustuslaki 1999, §17), OÄK:n sijoittuminen varsinaisen tuntikehyksen ulkopuolelle ja opetuksen toteuttamisen järjestäjän harkinnan varaan tarkoittaa sillä olevan korkeintaan tukiaineen asema. OÄK-opetuksen tavoitteena on aktiivinen monikielisyys, kiinnostus elinikäiseen kielitaidon kehittämiseen, kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan, ja keskeistä on yhteistyö muiden oppiaineiden kanssa (Opetushallitus 2014).

Joitakin hyviä OÄK-opetuksen käytänteitä on Pyykön (2017) selvityksissä tunnistettu. Esimerkiksi Espoossa OÄK-opetusta järjestetään keskellä koulupäivää ja opettajien ammattitaitoa hyödynnetään muussa monikielisten oppilaiden oppimisen tukemisessa. Turussa OÄK-opettajia täydennyskoulutetaan säännöllisesti, työsuhteet ovat pääosin vakiintuneita, ja OÄK-opetuksen lisäksi tarjotaan myös omakielistä opetusta, joka on oppiainesisältöjen opettamista joko samanaikaisopetuksena tai erillisessä ryhmässä oppilaiden omalla kielellä (Pyykkö 2017).

OÄK-opettajan työhön ei ole määritelty erillisiä kelpoisuusehtoja, ja valtaosa työnantajista vaati tällä hetkellä aineenopettajakelpoisuutta (Pyykkö 2017). Aineenopettajakelpoisuuden voi Suomessa kuitenkin saavuttaa vain pienessä osassa OÄK:na opetettavista kielistä (mt.). Koulujen monet kielet ja uskonnot -selvityksen (Tainio ym. 2019) mukaan kymmenen suurimman OÄK:na opetettavan kielen opettajista eniten kelpoisuusehdot täyttäviä oli englannin (89 % vastanneista), venäjän (79 %), espanjan (71 %) ja viron (55 %) opettajista, sen sijaan arabian, kiinan, somalin ja vietnamin opettajista alle neljäsosa täytti kelpoisuusvaatimukset, ja albanian, thain ja kurdin opettajista yksikään ei ollut kelpoinen (ks.

myös taulukko 1). Näin ollen myös kelpoisuuteen liittyvät tekijät saattavat luoda epätasa-arvoista asetelmaa OÄK-opettajien ja muiden opettajien välille. (Tainio ym. 2019.)

OÄK-opetusta annetaan myös muissa pohjoismaissa. Ruotsissa OÄK-opetus on järjestetty osana perusopetusta, ja OÄK-opettajan työnkuvaan kuuluu sekä kielen opettamista että oppilaan muun oppimisen tukemista omalla kielellä (esim. Ganuza & Hedman 2020; Vuorenpää & Zetterholm 2020). Norjassa opetus on rajattu sen mukaan, miten oppilaiden kielitaito koulun opetuskielessä on kehittynyt, ja Tanskassa OÄK-opetusta annetaan vain EU:n virallisissa kielissä (Alisaari ym. arvioitavana). Islannissa oppilailla on lain mukaan oikeus oman äidinkielensä kehittämiseen, kaikkia opettajia ohjataan tukemaan oppilaiden monikielisyyttä (Ministry of Education, Science and Culture 2020), ja opetuksesta vastaa Móðurmál-järjestö yhteistyössä koulutuksen järjestäjien kanssa (Móðurmál, 2022). Myös saksankielisessä Euroopassa OÄK-opetus on usein yhteiskunnan järjestämää, joskin esimerkiksi Saksassa käytännöt ja järjestämisen vastuut vaihtelevat osavaltioittain (Mediendienst Recherche 2020). Sveitsissä OÄK-materiaaleja on tuotettu julkisen rahoituksen turvin, mutta oppituntien rahoituksesta vastaavat konsulaatit tai kansalaisjärjestöt, joissain tapauksissa myös lasten vanhemmat itse (Zurich University of Teacher Education 2022). Itävallassa kaikilla oppilailla on lain mukaan oikeus opiskella omaa äidinkieltään (Bundesministerium, 2022). Useissa muissa maissa opetus on lähinnä maahanmuuttajajärjestöjen organisoimaa ja muistuttaa tästä näkökulmasta enemmän harrastustoimintaa kuin koulua.

OÄK-opetukseen liittyvää tutkimusta on tehty Suomessa melko hajanaisesti ja vasta 2000-luvulta lähtien. Keskeisiksi kompastuskiviksi OÄK:n toteutuksessa on tunnistettu paikallistason vaihtelevat käytänteet, kielikohtaisten opetussuunnitelmien puuttuminen, opettajien puutteelliset kouluttautumisväylät, sekä perheiden vaihteleva sitoutuminen opetukseen (Piippo 2016). OÄK:n käyttö koulukontekstissa oppiaineen tuntien ulkopuolella näyttää jäävän vähäiseksi (Tarnanen ym. 2017). Tikkasen (2010) tutkimus osoitti, että oppilaiden mahdollisuudet osallistua OÄK-opetukseen eivät ole yhdenvertaiset ja että opetukseen liittyvissä säädöksissä ja ohjeistuksissa on epäjohdonmukaisuuksia. Kyckling ym. (2019) ovat havainneet, että OÄK-opetuksen saavutettavuudessa on suuria haasteita. OÄK-opettajien kokemuksia on tutkittu hyvin vähän, mutta heidän työssään tiedetään olevan samoja haasteita kuin pienryhmäisten uskontojen opettajilla: opetusryhmät ovat usein hyvin heterogeenisia niin oppilaiden iän kuin taitotasonkin puolesta ja oppitunnit sijoittuvat usein

muun koulupäivän ulkopuolelle ja jopa eri kouluun kuin oppilaan muut tunnit. Haasteita tuottavat myös oppimateriaalien saatavuus ja soveltuvuus, ja lisäksi opettajalla saattaa olla useita kouluja, joissa hän työskentelee päivän aikana. (Oman äidinkielen opettajat ry 2019; Piippo 2016; Rissanen, 2014, 2020; Tarnanen, Kauppinen & Ylämäki 2017.)

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto kerättiin vuosien 2016–2017 vaihteessa OÄK-opettajilta. Aineistonkeruu toteutettiin suomenkielisenä sähköisenä kyselynä e-lomake -ohjelmaa käyttäen. Kyselyä levitettiin sosiaalisessa mediassa OÄK-opettajien, eri kieli- ja kulttuuritaustaisten opettajien ja Poiju-kuntakoordinaattoriverkoston Facebook-sivujen kautta. Kyselylomaketta testattiin ensin kahdella kohderyhmään kuuluvalla vastaajalla, ja pilotoinnista saadun palautteen perusteella lomaketta muokattiin selkeämmäksi. Kyselyyn vastasi määräaikaan mennessä 49 henkilöä, mutta kaksi vastaajaa oli jättänyt vastaamisen kesken, joten analyysiin otettiin vain 47 vastaajan otos. Tarkkaa tilastotietoa ei OÄK-opettajista ollut aineiston keruun aikana, mutta kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvitykseen vuonna 2021 osallistui 154 OÄK-opettajaa (Venäläinen & Metsämuuronen 2021).

Kyselylomake laadittiin siten, että vastaajien anonymiteettiin kiinnitettiin erityistä huomiota. Suoria tunnistetieoja ei kerätty ja taustatietoja kysyttiin hyvin niukasti, sillä tietoja yhdistelemällä olisi ollut mahdollista tunnistaa vastaajat. Kyselyssä selvitettiin opettajien koulutustaustaa, työskentelyolosuhteita, kokemuksia työyhteisöstä, työtehtäviä sekä opettajien omia ajatuksia työstään ja sen merkityksestä. Kyselyssä oli sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä, joiden avulla oli tarkoitus kartoittaa OÄK-opettajien työtä laajasti. Tässä artikkelissa tarkastellaan kuitenkin ainoastaan niitä avoimia kysymyksiä, jotka käsittelevät vastaajien kokemuksia työyhteisöstä.

Tutkimukseen osallistujat

Kuten taulukosta 2 käy ilmi, tutkimukseen osallistui eniten viron, venäjän, arabian ja persian/farsin kielen opettajilta. Nämä kielet ovat myös suurimpien maahanmuuttajakielten joukossa Suomessa (Tilastokeskus 2021). Kaiken kaikkiaan osallistujien joukossa oli 21 eri kielen opettajia (taulukko 2). Muutama vastaaja ilmoitti opettavansa useampaa kuin yhtä

kieltä OÄK:na, mikä selittää epäsuhdan taulukossa olevien kielten ja vastaajien lukumäärän välillä. Vastaajista suurin osa oli määräaikaisissa työsuhteissa. Kymmenellä oli vakituinen työsuhde. Hieman yli puolet oli sivutoimisessa OÄK-opettajan työsuhteessa ja hieman alle puolet oli päätoimisessa. Suurin osa vastaajista ilmoitti äidinkielekseen muun kuin suomen. Kaksi vastaajaa puhui äidinkielenään suomea ja yhdellä vastaajalla oli kaksi äidinkieltä, suomi ja toinen kieli.

Taulukko 2 Vastaajat: opetettava kieli

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

Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Elo & Kyngäs 2008). Analyysin apuna oli Atlas.ti -ohjelmisto. Aineistosta poimittiin yhteensä 281 alkuperäisilmaisua, jotka kuvasivat OÄK-opettajien kokemuksia työyhteisössä toimimisesta ja siihen kuulumisesta. Alkuperäisilmaisuja vertailemalla rakennettiin induktiivisesti eli aineistolähtöisesti kategorioita ja yläkategorioita (mt.). Analyysissä tunnistettiin osallisuuden kokemusta lisääviä ja heikentäviä tekijöitä, jotka voitiin jakaa kolmeen kategoriaan: työhön liittyvään ammatilliseen vuorovaikutukseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, joka ei liittynyt suoraan työhön, sekä rakenteellisiin tekijöihin. Lopulliset kategoriat alakategorioineen on esitelty

tarkemmin taulukossa 3. Kategorioiden kuvauksessa nostetaan esiin mainintoja, jotka kuvaavat kategorioiden keskeisiä sisältöjä. Tekstissä esimerkit on identifioitu kullekin vastaajalle annetun juoksevan numeroinnin mukaan.

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

OÄK-opettajien osallisuuden kokemukseen vaikuttavat tekijät

OÄK-opettajien kokemukset osallisuudesta ja kuulumisesta kouluyhteisöön olivat kahtalaisia: niissä nousi esiin sekä osallisuuden että ulkopuolisuuden kokemus. Osallisuutta sekä rakensivat että heikensivät ammatillisuuteen liittyvä vuorovaikutus, muu sosiaalinen vuorovaikutus ja työpaikan rakenteelliset tekijät (taulukko 3).

Taulukko 3 OÄK-opettajien osallisuuden kokemusta rakentavat ja heikentävät tekijät

	OSALLISUUTTA RAKENTAVA	F=162	OSALLISUUTTA HEIKENTÄVÄ	F=129
		f		**f**
TYÖHÖN LIITTYVÄ VUOROVAIKUTUS F=135	Vastavuoroinen ammatillinen tuki kouluyhteisössä	45	Kokemus epätasa-arvoisesta kohtelusta	18
	OÄK-opettajan asiantuntijuuden arvostaminen ja hyödyntäminen	14	Ei ammatillista vuorovaikutusta kouluyhteisössä	13
	Ammattilaiseksi tunnistaminen ja tunnustaminen	13	OÄK-opettajan ammattiroolin kyseenalaistaminen	12
	Vastavuoroinen ammatillinen tuki OÄK-yhteisössä	7	Jättäytyminen työyhteisön ulkopuolelle	9
			Kielteinen asenne OÄK-opetusta kohtaan	4
MUU SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS F=76	Ystävällinen ja avoin ilmapiiri	30	Vuorovaikutuksen puuttuminen	35
	Vuorovaikutus henkilökohtaisissa tai työhön liittymättömissä asioissa kouluyhteisössä	5	Syrjivä vuorovaikutus	6

RAKENTEELLISET TEKIJÄT F=80	Työyhteisön [koulun] yhteiset kokoukset ja koulutukset	19	Työaikaan liittyvät tekijät	20
	Työyhteisön vapaa-ajan tapahtumat	10	Työjärjestelyt [työtilat, oikeudet, esihenkilö]	9
	Kieleen tai kulttuurin liittyvät teemapäivät tai tapahtumat	7	Kokemus työyhteisön puuttumisesta	3
	Kodin ja koulun yhteistyö	7		
	Työyhteisön [OÄK-] kokoukset ja koulutukset	5		

Ensimmäinen kategoria kuvasi *ammatillisuuteen liittyvää vuorovaikutusta* (taulukko 3). Opettajien kokemuksissa vastavuoroinen ammatillinen tuki kouluyhteisössä näyttäytyi merkittävimpänä yksittäisenä osallisuutta rakentavana tekijänä. Tämä tuki ilmeni muun muassa arkisen avun antamisena molemmin puolin muiden opettajien kanssa oppilasasioissa, opetuksen suunnittelussa ja koulun arkisissa käytännöissä, esimerkiksi askartelumateriaalien tai työvälineiden etsimisessä.

Osallisuutta rakensi myös kokemus ammattilaiseksi tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Tämän kategorian alle koodattiin ilmaukset, jotka toivat esiin OÄK-opettajien kokemuksia siitä, että heihin suhtaudutaan tasaveroisina opetusalan ammattilaisina, joilla on yhtäläiset oikeudet, velvollisuudet ja mahdollisuudet toimia kouluyhteisössä. OÄK-opettajan asiantuntijuuden arvostaminen ja hyödyntäminen heijasti opettajien ammatilliseen, kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää erityisosaamista ja sen näkyväksi tekemistä, mikä tuotti merkityksellisiä osallisuutta rakentavia kokemuksia (ks. myös Pesonen ym. 2021), kuten seuraavat opettajat kuvasivat:

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

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

Näiden kouluyhteisön vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden lisäksi OÄK-opettajien osallisuutta rakentaviin tekijöihin kuului myös kokemus OÄK-opettajien yhteisössä koetusta vastavuoroisesta ammatillisesta tuesta. Erityisesti niille opettajille, joilla oli opetusta monessa eri koulussa viikon tai jopa päivän aikana, OÄK-opettajien yhteisö oli se yhteisö, johon he

kokivat kuuluvansa eniten. Työn erityispiirteiden ymmärtäminen ja työhön liittyvien ajatusten ja ideoiden jakaminen on saman työnkuvan jakavien kesken luontevaa.

Suurin osa osallisuutta rakentavasta ammatillisesta vuorovaikutuksesta koostui kokemuksista, joita voidaan pitää normaalina ja asiallisena vuorovaikutuksena. OÄK-opettajat olivat kuitenkin kohdanneet myös osallisuutta heikentäviä tekijöitä. Vastauksissa näkyi kokemus epätasa-arvoisesta kohtelusta, joka ilmeni siten, että OÄK-opettaja sivuutettiin kokonaan esimerkiksi asioista tiedottamisessa ja muutostilanteissa:

> ”Ei ole mitään yhteistyötä muiden kanssa. Jos on huono kokemus, niin se oli silloin, kun luokkani muutti toiseen kerrokseen ja kirjani ja tavarani olivat hukkuneet” (# 24)

Osa opettajista kuvasi, miten kouluyhteisössä he eivät olleet lainkaan ammatillisessa vuorovaikutuksessa koulun muiden opettajien kanssa. OÄK-opettajat kokivat olevansa varsin yksin, sillä he saattoivat tavata muita opettajia verrattain harvoin. OÄK-opettajat kohtasivat työyhteisössä myös tilanteita, joissa OÄK-opetus tai heidän ammattiroolinsa opettajana ja kyseenalaistettiin:

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

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

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

Toinen vuorovaikutuskategoria *muu sosiaalinen vuorovaikutus* (taulukko 3) viittaa sosiaaliseen kanssakäymiseen aiheissa, jotka eivät suoraan liity työhön ja sen tematiikkaan. Tässä kategoriassa osallisuutta rakentavat kokemukset kuvaavat tilanteita, joissa vastaaja on kokenut tulleensa nähdyksi ja kohdatuksi ihmisenä. Aineistosta poimittiin mainintoja, jotka kuvastivat ystävällistä ja avointa ilmapiiriä. Tämän kategorian maininnat kuvaavat monia

vuorovaikutuksen tapoja ja tilanteita, joissa kollega kohdataan luontevasti ja myönteisesti ja kertovat siitä, että vastaaja tuntee olonsa kotoisaksi ja viihtyy työyhteisössä. OÄK-opettajat kokivat aineiston perusteella vain harvoin, että työyhteisössä oli syntynyt aitoja ystävyyssuhteita, joissa vuorovaikutusta tapahtui myös henkilökohtaisella tasolla ja joka ulottui myös työn ja työajan ulkopuolelle. Näiden mainintojen vähyys saattaa kertoa siitä, että OÄK-opettajat eivät tapaa muita opettajia riittävän usein tai säännöllisesti muodostaakseen työpaikan ulkopuolelle yltäviä ihmissuhteita.

Muu sosiaalinen vuorovaikutus liittyi myös osallisuutta heikentäviin kokemuksiin. Valtaosa näistä vastauksista kertoi ulkopuolisuuden kokemuksesta, joka näkyy esimerkiksi siten, että OÄK-opettajaa ei tervehditä tai että hän itse saa aina olla aloitteellinen, jos haluaa synnyttää vuorovaikutusta muiden kanssa. Osa vastaajista oli kokenut myös suoranaista syrjivää tai epäasiallista käytöstä kollegoiden taholta, ja vaikka tähän kategoriaan kuuluvia vastauksia ei ollut määrällisesti paljon, kokemukset ovat varsin voimakkaita*:*

> ”Yhdessä koulussa luokanvalvoja, jonka luokassa minulla oli tunteja, sanoi, että minun oppilaani varastavat tavaroita hänen oppilaidensa pulpeteista. Se ei ole totta.” (# 11)

Kolmansina osallisuuden kokemukseen vaikuttavina tekijöinä näyttäytyvät *rakenteelliset tekijät* (taulukko 3). Osallisuutta rakentavia rakenteellisia tekijöitä ovat esimerkiksi työyhteisön kokoukset ja koulutukset, joihin moni vastaaja kertoi osallistuvansa mahdollisuuksien mukaan, sekä OÄK-työyhteisön kokoukset ja koulutukset. On huomattava, että kokoukset sekä esimerkiksi VESO-koulutukset kuuluvat kaikkien päätoimisten opettajien velvollisuuksiin, mutta työnantaja ei välttämättä varmista, että kiertävä, usein iltapäivällä muun koulupäivän jälkeen opettava OÄK-opettaja pystyy aikataulullisesti näihin osallistumaan. Vapaa-ajan epämuodolliset tapahtumat kuten virkistyspäivät ja pikkujoulut ovat tärkeä osa työyhteisön ilmapiirin luomisessa. Vastauksissa oli jonkin verran mainintoja myös näihin osallistumisesta.

Aineiston perusteella osallisuutta rakentavia olivat myös kieleen ja kulttuuriin liittyvät teemapäivät tai muut tämän kaltaiset tapahtumat, jotka voivat olla luonteva tapa ottaa OÄK-opettajat ja heidän osaamisensa mukaan työyhteisön toimintaan. Tällaisesta toiminnasta oli aineistossa joitakin mainintoja. Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden näkymistä koulussa teemapäivien tai juhlien kautta on kuitenkin kritisoitu voimakkaasti joissakin

kulttuurienvälisen kasvatuksen lähestymistavoissa (ks. esim. Gorski 2008). Osa kritiikistä liittyy nimenomaan teemapäivien toteuttamiseen enemmistöjen toimesta ja vähemmistöjä toiseuttavilla tavoilla, jolloin vähemmistöjä edustavien opettajien näkökulmat ja kokemukset eivät ole välttämättä ole riittävästi esillä.

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

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

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

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

OÄK-opettajien osallisuutta heikentäviä rakenteellisista tekijöistä suurin osa liittyi työaikaan, sillä OÄK-tunnit sijoittuvat koulupäivän jälkeiseen, usein myöhäiseen iltapäivään. Huomattavaa on, että kyselyssä ei ollut työaikaan liittyviä kysymyksiä lainkaan, mutta silti lähes puolet opettajista toi asian esille. Lisäksi vastauksissa näkyi se, että opettajalla oli useita kouluja jopa saman päivän aikana, mikä tekee työstä haastavan:

> ”Yleensä minulla ei ole aikaa mihinkään – tulen kouluun, pidän tunnin ja juoksen toiseen paikkaan.” (# 40)

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

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

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

Se, että OÄK-opettaja on usein koulussa eri aikaan kuin muut opettajat, kertoo myös aikaan ja tilaan liittyvistä tekijöistä, jotka esimerkiksi Fromin (2020) mukaan ovat osa koulujenkin valtarakenteita. Samoin se, että OÄK-tuntien pitämistä varten ei ole välttämättä varattu vakituista tilaa, tai se, että tätä tilaa ja sen käyttöoikeutta eivät kaikki kouluyhteisössä tunnusta, on osoitus tilan ja vallan suhteesta (From 2020). Tämän kaltaiset rakenteiden varjoon piilotetut asenteet heikentävät osallisuuden kokemusta voimakkaasti, sillä ne korostavat OÄK-opettajan asemaa järjestelmän laitamilla tai jopa ulkopuolella.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaiset tekijät vaikuttavat OÄK-opettajan kokemukseen osallisuudesta ja kuulumisesta työyhteisöön. Tutkimusote oli laadullinen ja tutkimuksen aineistona olivat vuosien 2016–2017 vaihteessa kerätyn sähköisen kyselyn vastaukset. Tutkimuksen perusteella positiivisena tuloksena voidaan pitää sitä, että suuri osa OAK-opettajista kokee työyhteisöissään ainakin jossain määrin osallisuutta. Osallisuutta rakentavat esimerkiksi OAK-opettajan ammattitaidon hyödyntäminen koko kouluyhteisön hyväksi sekä arjen vuorovaikutus. Yli puolet vuorovaikutukseen liittyvistä maininnoista kuvasivat myönteisiä vuorovaikutustilanteita, jotka rakensivat osallisuuden kokemusta. Havainto tukee aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä huomioita siitä, että opettajien osallisuutta rakentaa erityisesti työyhteisön myönteinen ilmapiiri (Skaalvik & Skaalvik 2011).

Osallisuutta heikensivät kielteinen tai olematon vuorovaikutus sekä OÄK-opettajan työn väheksyminen. Vastauksissa näkyi myös jopa syrjivää ja ulos sulkevaa kohtelua. Lisäksi arjen rakenteisiin liittyi tekijöitä, jotka vaikeuttivat osallisuuden rakentumista. Näistä tekijöistä

suurimpia ovat se, että OÄK-tunnit sijoittuvat usein koulupäivän alkuun tai loppuun, ja että opettaja matkustaa työpäivän taukojen aikana usein koulusta toiseen. Rakenteelliset tekijät kuten työaika ja työtilat tuottivat sekä ulkopuolisuuden että epätasa-arvoisuuden kokemuksia, ja huomionarvoista on myös se, että vastaajista vain kymmenen oli vakituisessa työsuhteessa. Näiden seikkojen on todettu lisäävän opettajien halua siirtyä pois opetusalalta (Skaalvik & Skaalvik 2011), mikä indikoi sitä, että ulkopuolisuuden kokemus heikentää työhyvinvointia ja motivaatiota. Tämän tutkimuksen aineistossa ei kuitenkaan ollut viitteitä siitä, että OÄK-opettajilla olisi erityisesti halua alan vaihtoon.

Tämän tutkimuksen havainnot OÄK-opettajien voimakkaastikin toisistaan poikkeavista kokemuksista kouluyhteisöissä ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan OÄK- ja oman uskonnon opettajien asemassa on suuria koulukohtaisia eroja (Rissanen 2020; 2021). OÄK-opetusta ja OÄK-opettajien roolia kouluissa voidaan pitää tärkeänä rakenteellisena oppimisen yhdenvertaisuutta edistävän, kulttuurisesti ja kielellisesti vastuullisen kasvatuksen tekijänä. Tätä rakennetta usein kuitenkin haastavat arjen käytänteet ja vuorovaikutus tai kouluyhteisöjen toimintakulttuurit, kuten tutkimuksen tulokset osoittavat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) korostetaan kielellisen, kulttuurisen ja katsomuksellisen yhdenvertaisuuden edistämistä sekä todetaan, että selvimmin koulun toimintakulttuuri näkyy käytänteissä. OÄK-opetuksen järjestäminen voidaan tulkita merkkinä moniarvoisesta yhteiskunnasta mutta tässä tutkimuksessa tunnistettujen rakenteellisten haasteiden ratkaisemattomuuden vuoksi voidaan pohtia, onko kyse poliittisesta moniarvoisuusretoriikasta vai aidosta halusta rakentaa moniarvoista yhteiskuntaa (Ganuza & Hyltenstam 2020). Tämän tutkimuksen perusteella opetussuunnitelmadiskurssin ja kouluarjen käytänteiden välillä on vielä kiinni kurottavaa. Samansuuntaisia tuloksia ovat tuoneet esiin useat muut viimeaikaiset tarkastelut esimerkiksi opettajien asenteista (Alisaari ym. 2019; 2021; Riitaoja ym. 2017; Suuriniemi ym. 2021) ja oppimateriaalien kielimaisemista (esim. Suuriniemi & Satokangas 2021).

Kouluyhteisön valmiuksia yhdenvertaisuutta tuottavaan vuorovaikutukseen ja moninaisten yksilöiden ja identiteettien kohtaamiseen tulisi vahvistaa sekä opettajankoulutuksessa että jo kentällä työskentelevien opettajien täydennyskoulutusten avulla. Opettajat, jotka jakavat koulun yhteisen arvopohjan, kokevat myös osallisuutta (Skaalvik & Skaalvik 2011). Osallisuutta kokevat opettajat puolestaan tukevat oppilaiden osallisuuden kokemusta (Pesonen ym. 2021), joka on keskeinen tavoite kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisessa

pedagogiikassa (Gay 2018; Ladson-Billings 2014). OÄK-opettajan kompetenssin kannalta on keskeistä, että opettaja itse on päässyt osalliseksi yhteiskuntaan (Vuorenpää ja Zetterholm 2020), ja osallisuus työyhteisössä on maahanmuuttajataustaiselle opettajalle keskeinen yhteiskunnallista osallisuutta vahvistava tekijä (Rissanen 2020).

Kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullisen pedagogiikan viitekehykset tyypillisesti keskittyvät oppilaiden näkökulmaan, mutta laajempien, kouluyhteisön kaikkien jäsenten osallisuutta huomioivien lähestymistapojen soisi yleistyvän vähemmistöihin kuuluvia opettajia koskevan tutkimuksen myötä. Työelämässä mukana olevien kieli- ja kulttuurivähemmistöjä edustavien opettajien kuten OÄK-opettajien roolia tulisi vahvistaa muuttamalla rakenteita sellaisiksi, että ne paremmin mahdollistavat opettajien yhdenvertaisen osallistumisen koulun yhteiseen arkeen. Lisäksi olisi tärkeää tarkastella sitä, miten OÄK-opettajat voivat omalla toiminnallaan rakentaa kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista koulua. Tämän tutkimuksen perusteella yksi selvästi OÄK-opettajien osallisuutta vahvistava tekijä on heidän ammattitaitonsa ja osaamisensa hyödyntäminen kouluyhteisössä, ja onkin merkillepantavaa, että työpanos, joka tukee oppilaiden oppimista ja hyvinvointia, vahvistaa myös vähemmistöopettajien omaa osallisuutta. Myös kieleen ja kulttuuriin liittyvät teemapäivät tai muut erilliset tapahtumat näyttäytyvät OÄK-opettajien arvostaman tapana ottaa heidät mukaan kouluyhteisöjen toimintaan. Näiden vastuullinen toteuttaminen edellyttää kuitenkin kieli- ja kulttuuritietoisen pedagogiikan asiantuntijuutta, jotta teemapäivät eivät vahvista stereotypioihin perustuvia vähemmistöjä toiseuttavia käsityksiä (ks. Gorski 2016).

Tämä tutkimus valaisee OÄK-opettajan työn tiettyjä puolia, mutta tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia OÄK-opettajia tai kaikkia kouluja, sillä tutkimuksen aineistoon ja sen hankintaa liittyvät tekijät saattavat vinouttaa tulosta: Ensinnäkin OÄK-opettajista ei ollut aineiston keruun aikaan kansallisen tason tilastotietoa, joten on mahdotonta tietää, kuinka hyvin kysely tavoitti vastaajat ja kuinka suuri osa Suomessa työskentelevistä OÄK-opettajista siihen vastasi. Vuonna 2021 tehtyyn kartoitukseen (Venäläinen & Metsämuuronen 2021) osallistui 154 OÄK-opettajaa, ja tämän tutkimuksen osallistujat (n = 47) ovat noin kolmannes tästä. Lisäksi on mahdollista, että kyselyyn vastasivat erityisesti opettajat, jotka haluavat nostaa työnsä epäkohtia esiin. Tutkimustulokset eivät tosin suoraan puolla tätä ajatusta, sillä osallisuutta tukevat kokemukset olivat aineistossa vahvasti esillä. Kyselyaineiston vastaukset olivat kuitenkin melko lyhyitä eivätkä välttämättä anna koko kuvaa opettajien kokemuksista. Silti aineistoa voidaan pitää luotettavana ja sen perusteella

saatua kuvaa opettajien kokemuksista relevanttina, koska tapaan järjestää OÄK-opetusta ei ole valtakunnallisesti tapahtunut oleellisia muutoksia aineiston keruun jälkeen. Aiheen parissa on kuitenkin tärkeä jatkaa ja kerätä tämän tutkimuksen jatkoksi laajempi haastatteluaineisto, jonka pohjalta kuvaa OÄK-opettajien oma ääni pääsee entistä paremmin kuuluviin.

Lähteet

Aalto, I., & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, P., Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (177–188). Gaudeamus.

Agirdag, O. & Vanlaar, G. 2018. Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. International Journal of Bilingualism, 22 (1), 123–137.

Alisaari, J., Daugaard L. M., Dewilde, J., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., Iversen, J., Kekki, N., Pesonen, S., Straszer, B., Warren, A. R. & Yli-Jokipii, M. 2022. Mother tongue education in four Nordic countries - problem, right or resource? Arvioitavana.

Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. Teaching and teacher education, 80, 48–58. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003

Alisaari, J., Hurme, T. R., Heikkola, L. M. & Routarinne, S. 2021. Finnish teachers' beliefs about students' home language use. Critical Multilingualism Studies, 9(1), 46–76.

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Bundesministerium. 2022. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:af897cab-0437-4a9f-b47f-afbb8aaa0293/VS9T_Muttersp_3937.pdf (Luettu 21.1.2022.)

Carrington, B. & Skelton, C. 2003. Re-thinking' role models': equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. Journal of Education policy, 18(3), 253–265. https://doi.org/10.1080/02680930305573

Cherng, H. 2016. The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus white teachers. Educational Researcher, 45(7), 407–420. https://doi.org/10.3102/0013189X16671718

Cooper, C., Denner, J. & Lopez, E. 1999. Cultural brokers: Helping latino children on pathways toward success. The Future of Children, 9(2), 51–57. https://doi.org/10.2307/1602705

Cummins, J. 2000. Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853596773

Cummins, J. & Early, M. (toim.) 2011. Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools. Stoke-on-Trent, England: Trentham Books.

Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing 62(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

From, T. 2020. Speaking of space: An ethnographic study of language policy, spatiality and power in bilingual educational settings. Helsinki Studies in Education 94. Helsinki. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6508-4

Ganuza, N. & Hedman C. 2019. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: evidence from Somali-Swedish bilinguals. Applied Linguistics 40(1), 108–131. https://doi.org/10.1093/applin/amx010

Ganuza, N. & Hyltenstam, K. 2020. Modersmålsundervisningens framväxt och utveckling. Teoksessa B. Straszer & Å. Wedin (toim.) Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola. Lund: Studentlitteratur AB, 37–78.

Gay, G. 2018. Culturally responsive teaching: theory, research, and practice. Teachers College Press.

Gorski, P.C. 2008. Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. Intercultural Education, 19(6), 515–525. https://doi.org/10.1080/14675980802568319

Hedman, C. & Magnusson, U. 2021. Constructing success and hope among migrant students and families. A mother tongue teacher's didactic narratives. Language & Communication, 77, 93–105. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.01.003

Hellgren, J., Silverström, C., Lepola, L., Forsman, L., & Slotte, A. 2019. Hur hanteras två-och flerspråkigheten i de svenskspråkiga skolorna? Resultat av en utvärdering i åk 1–6 läsåret 2017–2018. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Publikationer, 2019:8.

Helot, C. & Young A. 2002. Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued? International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 5(2), 96–112. https://doi.org/10.1080/13670050208667749

Ishimaru, A. M., Torres, K. E., Salvador, J. E., Lott, J., Williams, D. M. C. & Tran, C. 2016. Reinforcing deficit, journeying toward equity: Cultural brokering in family engagement initiatives. American Educational Research Journal, 53(4), 850–882. https://doi.org/10.3102/0002831216657178

Koskinen-Sinisalo, K.-L. 2015. Pitkä tie–Maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen. Acta Universitatis Tamperensis 2112. Tampere: Tampere University Press. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9960-9

Kuntaliitto. 2020. Väestönkehitys C23-kaupungeissa. C23-kaupunkien vieraskielisen ja ulkomaalaistaustaisen väestön kehitys vuosina 2000–2019 sekä vieraskielisen väestön väestöennuste vuoteen 2040 saakka. Kuntaliitto 2020. https://www.kuntaliitto.fi/tiedotteet/2020/kuntaliitto-selvitti-vieraskielisen-vaeston-maara-yli-kaksinkertaistuu-vuoteen-2040 (Luettu 4.6.2020.)

Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen T. & Suur-Askola L.-M. 2019. Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa. Pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Ladson-Billings, G. 2014. Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. Harvard Educational Review: April 2014, 84(1), 74–84. https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/culturally-relevant-pedagogy-2-0-k-remix/docview/1511014412/se-2?accountid=14242

Latomaa, S. 2007. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen–opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa S. Pöyhönen & M. R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 317–368. https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/36609

Mantel, C. 2021. Teachers with so-called migration background and the question of recognition: Experiences of fragility and hidden pedagogical potentials. European Educational Research Journal. https://doi.org/10.1177/14749041211008327

Ministry of Education, Science and Culture. 2020. Guidelines for the support of mother tongues and plurilingualism in schools and afterschool programs. http://www.modurmal.com/leidarvisir/

Móðurmál. 2022. Móðurmál – the Association on Bilingualism https://www.modurmal.com/ (Luettu 22.1.2022.)

Nislin, M. & Pesonen, H. 2019. Associations of self-perceived competence, well-being and sense of belonging among pre-and in-service teachers encountering children with diverse needs. European Journal of Special Needs Education, 34(4), 424–440. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533093

Oman äidinkielen opettajat ry. 2019. Oman äidinkielen opetus Suomessa. Selvitys oman äidinkielen opettajien ja opetuksen tilanteesta. https://www.ok-opet.fi/wcontent/uploads/2020/06/Oman_aidinkielen_opetus_Suomessa_raportti2019.pdf. (Luettu 3.6.2020.)

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.docx. (Luettu 12.5.2020.)

Opetushallitus. 2021. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät https://www.oph.fi/fi/tilastot/maahanmuuttajien-koulutuksen-tilastot (Luettu 7.1.2022.)

Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. 2021. Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. Scandinavian Journal of Educational Research, 65(3), 425–436. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902

Piippo, J. 2016. Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta, nykykielten laitos. Helsinki. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168134

Pyykkö, R. 2017. Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 51.Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8

Riitaoja, A. L., Kralovec, E., Layne, H., Liu, H., Orozco, R. & Paavola, H. 2017. Constructing norms and silences on power issues related to diversities displayed in school spaces. Silent Partners in Multicultural Education, Itkonen, T. & Dervin, F (toim). Charlotte, NC. Information Age Publishing.

Rissanen, I. 2014. Negotiating identity and tradition in single-faith religious education. A case study of Islamic education in Finnish schools. Münster, Waxmann.

Rissanen, I. 2020. Negotiations on inclusive citizenship in a post-secular school: Perspectives of "cultural broker" muslim parents and teachers in Finland and Sweden. Scandinavian Journal of Educational Research, 64(1), 135–150. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1514323

Rissanen, I. 2021. School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools, Race Ethnicity and Education, 24:3, 431-450. https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599340

Santoro, N. 2015. The drive to diversify the teaching profession: Narrow assumptions, hidden complexities. Race Ethnicity and Education, 18(6), 858–876. https://doi.org/10.1080/13613324.2012.759934

Schule mehrsprachig. 2022. https://www.schule-mehrsprachig.at/info-service/statistik (Luettu 24.1.2022.)

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and teacher education, 27(6), 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Suomen perustuslaki 1999. 731/11.6.1999

Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen M. & Lankinen N. 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-640-9

Tarnanen, M., Kauppinen M. & Ylämäki A. 2017. Oman äidinkielen tekstitaidot monikielisyyttä rakentamassa–näkökulmia kielille annettuihin merkityksiin ja kielten käyttöön. AFinLAn vuosikirja, 278–297.

Thomas, W. & Collier V. 2002. A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Santa Cruz, CA.

Tilastokeskus. 2021. Väestö kielen mukaan 31.12.2020. https://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/index.html (Luettu 1.9.2021.)

Venäläinen, S. ja Metsämuuronen, J. 2021. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arvioinnin alustavat tulokset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Toistaiseksi julkaisematon väliraportti 12/2021.

Vuorenpää, S. & Zetterholm, E. 2020. Modersmålslärare-så mycket mer än språklärare. Teoksessa B. Straszer & Å. Wedin (toim.) Modersmål, minoriteter och mångfald i förskola och skola. Lund: Studentlitteratur, 303–327.

Zilliacus, H., Paulsrud, B. & Holm, G. 2017. Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: Curricular discourses in Finland and Sweden. Journal of Multicultural Discourses, 12(2), 166–180. https://doi.org/10.1080/17447143.2017.1311335

Zurich University of Teacher Education. 2022. https://phzh.ch/en/Services/IPE/Newslist/2019/launch-hsk-website/ (Luettu 22.1.2022.)