

VAPAAEHTOISET OPETTAJAT VASTAANOTTOKESKUKSESSA –  
Kokemuksia kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta

Eeva-Liisa Finne, E39SOSD muunto  
Opinnäytetyö, syksy 2016  
Diakonia-ammattikorkeakoulu  
Pieksämäki  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Diakoniatyön suuntautumisvaihtoehto  
Sosionomi (AMK) + kirkon diakonia-  
työntekijän virkakelpoisuus

## TIIVISTELMÄ

Finne, Eeva-Liisa. Vapaaehtoiset opettajat vastaanottokeskuksessa. Kokemuksia kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Pieksämäki, syksy 2016, 72 s., 1 liite.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, Diakoniatyön suuntautumisvaihtoehto, sosionomi (AMK) + kirkon diakoniatyöntekijän virkakelpoisuus.

Opinnäytetyöni tavoitteena oli kuvata, millaisia kokemuksia vuorovaikutuksesta vastaanottokeskuksen vapaaehtoisilla suomen kielen opettajilla oli. Erityisesti huomio keskittyi opettajien ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja kulttuurien kohtaamiseen liittyviin havaintoihin.

Käytin etnografista lähestymistapaa. Aineiston keräsin ryhmähaastattelemalla opettajia kahdessa vapaaehtois kokouksessa keväällä 2016. Ensimmäisellä kerralla käsiteltiin vuorovaikutusta luokassa ja toisella kerralla muutoksia vuorovaikutuksessa lukuvuoden aikana. Lisäksi toimin vapaaehtoisena suomen kielen tunneilla toteuttaen samalla osallistuvaa havainnointia.

Aineiston analyysi tapahtui kvalitatiivista sisällönanalyysiä käyttäen. Etsin ensin vuorovaikutuksen yleistason muutoksia lukuvuoden aikana. Sitten hahmottelin temaattisesti haastatteluissa esiintyneitä vuorovaikutusta koskevia termejä. Pääteemaksi nousi tila. Nimesin ulkoiset tekijät fyysiseksi tilaksi ja kulttuuriset näkökulmat kulttuuriseksi tilaksi. Sitten löysin vielä niihin läheisesti liittyvinä joko vuorovaikutusta estäviä tai edistäviä termejä, jotka nimesin negatiiviseksi ja positiiviseksi tilaksi.

Luokissa oli edetty lukuvuoden aikana opettajalähtöisestä lähestymistavasta vuorovaikutuksellisempaan pienryhmäopetukseen. Vapaaehtoiset opettajat kokivat olevansa paitsi kielen opettajia, myös kulttuurin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen opettajia. Vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden välillä oli laajentunut oppitunneilta myös vapaa-aikaan.

Tutkimuksen kanssa samanaikaisesti joitakin turvapaikanhakijoita hakeutui paikalliseurakuntien tapahtumiin. Uskontodialogi voisi olla seurakunnissa mahdollisuus uudistua, kohdata erilaisuutta ja tukea heidän hengellisen identiteettinsä rakentumista uudessa ympäristössä. Vapaaehtoiset opettajat helpottivat oppilaiden kotoutumisprosessia ja edesauttoivat osallisuuden tunnetta. Toimiva vuorovaikutus oli pohja yhtenäisyydelle yhteisössä. Oppitunneilla syntyi yhteinen kolmas kulttuuri.

Asiasanat: vapaaehtoistoiminta, vuorovaikutus, kulttuuri, etnografia, kvalitatiivinen tutkimus

## ABSTRACT

Finne, Eeva-Liisa.

Voluntary Teachers at a Reception Centre. Experiences of Cross-Cultural Interaction. 72 p., 1 appendix. Language: Finnish. Pieksämäki, autumn 2016.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Diaconal Social Work. Degree: Bachelor of Social Services.

The main aim of my thesis was to describe what kind of experiences of interaction the voluntary teachers of the Finnish language at a reception centre had. A special attention was given to the teacher-learner interaction and to observations on cultural mixing.

In this study I used an ethnographic approach. In spring 2016, I collected the data by interviewing the teachers during two gatherings of voluntary teachers. The first time the subject under discussion was the interaction in the classroom and the second time changes in the interaction throughout the academic year. Furthermore, I was a voluntary teacher in Finnish lessons carrying out participatory observation simultaneously.

The data analysis followed the model of qualitative content analysis. First, I searched for general changes in interaction during the academic year. Second, I gathered in thematic groups terms related to interaction that occurred in group interviews. The main theme that surfaced was space. Then I named external effects as a physical space and cultural aspects as a cultural space. Afterwards I discovered closely connected terms to the aforementioned spaces that either hindered or improved interaction. Those terms I named as a negative and positive space.

During the academic year the interaction had changed in classrooms from teacher centred approach towards more interactional small group teaching. The voluntary teachers noticed they were not merely language teachers but also cultural and social interaction teachers. Teacher-learner interaction had expanded from classrooms to free time as well.

In parallel with the thesis work process some asylum seekers found their ways to the events of local parishes. Religious dialogue could give an opportunity to be renewed in parishes, to approach difference and to support the reconstruction of identity in a new environment. The volunteer teachers facilitated the integration process of the learners and created a sense of belonging. Functional interaction was a base for unity in the community. During the lessons a shared third culture was born.

Key words: voluntary service, interaction, culture, ethnography, qualitative research

## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ .....	2
ABSTRACT .....	3
1 VAPAAEHTOISET GLOBAALISSA MAAILMASSA .....	6
2 KESKEISET KÄSITTEET .....	8
2.1 Vapaaehtoisuus ja vapaaehtoistoiminta .....	8
2.2 Vuorovaikutustaidot kanssakäymisessä .....	10
2.3 Kulttuuri sosiaalisena konstruktiona .....	14
3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSYMPÄRISTÖ .....	16
4 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	18
4.1 Laadullinen tutkimus .....	18
4.2 Etnografia .....	19
4.3 Aineiston keruu .....	20
4.3.1 Osallistuva havainnointi .....	21
4.3.2 Etnografiset haastattelut .....	22
4.4 Aineiston analyysi .....	24
5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....	27
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	29
7 TUTKIMUSTULOKSET .....	32
7.1 Muutokset vuorovaikutuksessa .....	32
7.1.1 Opettaja-oppilas vuorovaikutuksen muutokset .....	32
7.1.2 Kulttuuriset muutokset vuorovaikutuksessa .....	35
7.2 Vuorovaikutuksen tilat .....	37
7.2.1 Fyysinen tila eli ulkoiset tekijät .....	38
7.2.2 Kulttuurinen tila .....	42
7.2.3 Vuorovaikutus negatiivisessa tilassa .....	48
7.2.4 Vuorovaikutus positiivisessa tilassa .....	51
7.2.5 Vuorovaikutustilojen yhteenveto .....	54

8	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	56
8.1	Oma oppimisprosessi.....	56
8.2	Kieliopinnot kotoutumisen tukena .....	60
8.3	Yhteisö kotoutumisen tukena .....	62
8.4	Vuorovaikutus uskontodialogissa.....	64
	LÄHTEET.....	66
	LIITE 1: Ryhmähaastattelukysymykset.....	72

## 1 VAPAAEHTOISET GLOBAALISSA MAAILMASSA

Yhdistyneiden kansakuntien yleiskokous, jossa käsiteltiin pakolaisuutta ja siirtolaisuutta, järjestettiin syyskuussa 2016 New Yorkissa. Yleiskokouksen pyrkimyksenä oli viedä YK:n jäsenmaissa muuttoliikkeiden hallintaa vastuullisempaan ja humanimpaan suuntaan. (Yhdistyneiden kansakuntien alueellinen tiedotuskeskus 2016.) Avauspuheenvuorossa viitattiin globaalin liikkuvuuden näkökulmasta suurimpaan kriisiin sitten toisen maailmansodan (Thomson 2016).

Vuosi 2015 oli ollut käännteentekevä maailmanlaajuisesti. Vainoa, sotia, väkivaltaa ja ihmisoikeusloukkauksia pakeni ennätysellinen määrä ihmisiä eli noin 65,3 miljoonaa. Heistä 21,3 miljoonaa oli pakolaisia, maansisäisiä pakolaisia 40,8 miljoonaa ja turvapaikanhakijoita 3,2 miljoonaa. Keskimäärin 24 ihmistä joutui jättämään kotinsa joka minuutti eli noin 34 000 ihmistä päivässä. Vähän yli puolet maailman pakolaisista tulivat kolmesta maasta: Syyriasta, Afganistanista ja Somaliasta. (Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisjärjestö 2016, 2-3.) Euroopan Unionin jäsenmaissa turvapaikanhakijoiden määrä on tasaisesti noussut vuodesta 2008, jolloin heitä oli 225 150. Vuonna 2015 turvapaikkaa haki Euroopan Unionin jäsenmaista 1 322 825 ihmistä, eli määrä kaksinkertaistui edellisvuodesta. (Eurostat 2016.)

Turvapaikanhakijoiden määrä kasvoi Euroopan yleisen tilanteen seurauksena ennätysellisen nopeasti myös Suomessa. Yli 32 000 vuoden sisällä saapunutta turvapaikanhakijaa (Maahanmuuttovirasto 2016 a) yllätti, varsinkin kun pääosa heistä tuli loppuvuodesta. Kuuntelin uutisia ja luin kasvavien facebook-ryhmien keskusteluja siitä, kuinka eri paikkakunnilla järjestäytyttiin vastaanottamaan maahan tulijoita. Seurasin aktiivisesti vapaaehtoisten järjestämiä tapahtumia, tempauksia ja vapaaehtoistoiminnan kehitystä eri kaupungeissa. Turvapaikanhakijoiden määrän nopea muutos toi vastaanottokeskuksia ympäri maata loppuvuodesta 2015 (Maahanmuuttovirasto 2016 b). Kun omalle paikkakunnalleni avattiin vastaanottokeskus, olin valmis lähtemään vapaaehtoisena mukaan. Pääsin muiden vapaaehtoisten kanssa osallistumaan myös suomen kielen opetukseen. Siitä syntyi vähitellen ajatus mahdollisuudesta tutkia vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajien välillä.

Edellisen opinnäytetyöni aihe käsitteli vuorovaikutusta lastensuojelutyössä asiakkaiden eli isien näkökulmasta ja erityisesti sukupuolen mahdollista vaikutusta kanssakäymiseen ottaen huomioon, että valtaosa sosiaalityöntekijöistä on naisia. Haastateltavilla oli kokemusta sekä nais- että miespuolisista työntekijöistä. Lopullisista viidestä haastattelemas-tani isästä kolme oli maahanmuuttajataustaisia. (Finne 2013, 9, 44–48, 60.)

Asuttuani vuosia ulkomailla maahanmuuttoon liittyvät asiat kiinnittävät helposti huomioni. Harkitsin erilaisia vaihtoehtoja tämän opinnäytetyöni aiheeksi joko sukupuolen tai maahanmuuton näkökulmasta. Vilkas mediakeskustelu maahanmuuttokysymysten ympärillä kohdisti kiinnostukseni nimenomaan turvapaikanhakijoiden kanssa tehtävään vapaaehtoistyöhön. Edellisestä opinnäytetyöstäni poiketen valitsin näkökulmakseni vuorovaikutukseen palvelun tarjoajan eli vapaaehtoiset opettajat.

Oppiakseni uusia tutkimusmenetelmiä valitsin etnografisen lähestymistavan tutkimusaiheeseeni. Etnografiaa on käytetty usein kouluympäristön tutkimiseen (Lappalainen 2007, 12), ja se soveltui siten tutkimusmenetelmänä hyvin tähänkin tutkimusympäristöön. Tavoitteeni tässä tutkimuksessa oli omien muistiinpanojen, luokassa tapahtuvan osallistuvan havainnoinnin ja vapaaehtoisten opettajien ryhmäpohdinnoista kootun aineiston avulla kuvata, miten vapaaehtoiset kokivat vuorovaikutuksen opetustoiminnassa luku-vuonna 2015–2016. Erityisesti huomioni kiinnittyi vapaaehtoisten kokemuksiin vuorovai-kutuksesta vapaaehtoisten opettajien ja opiskelijoiden välillä sekä eri kulttuurien kohtaamiseen liittyvät maininnat. Tavoitteenani oli myös kartuttaa tutkimustietoa vapaaehtois-ten tarjoamasta kielenopetuksesta turvapaikanhakijoille. Tutkimusprosessin aikana pyrin myös ryhmähaastattelujen kysymysten sisällön kautta tukemaan vapaaehtoisia heidän opetustoiminnassaan.

Jos YK:n syksyisen yleiskokouksen tavoite oli suunnata globaalin kriisin hallintaa inhi-milliseen ja humaaniin suuntaan, tutkimukseni vapaaehtoiset suomen kielen opettajat ovat olleet avainasemassa paikallisina toimijoina. He ovat tuoneet turvapaikkaprosessin keskelle inhimilliset kasvot sekä niille turvapaikanhakijoille, jotka joutuvat lähtemään että niille, jotka saavat jäädä Suomeen.

## 2 KESKEISET KÄSITTEET

Esittelen tässä luvussa määritelmiä vapaaehtoistoiminnasta, vuorovaikutuksesta ja kulttuurista, jotka nivoutuvat opinnäytetyössäni yhteen. Vapaaehtoisuutta on tutkittu paljon. Tällä kertaa halusin keskittyä nimenomaan vuorovaikutukseen ja kulttuurien vuoropuheiluun vastaanottokeskukseen järjestetyssä opetusympäristössä, missä tutkimukseni vapaaehtoiset toimivat. Avaan tässä luvussa eri teorioiden avulla vuorovaikutustaitoja kanssakäymisessä ja kulttuuria sosiaalisesti yhdessä rakennettuna ilmiönä.

### 2.1 Vapaaehtoisuus ja vapaaehtoistoiminta

Vapaaehtoisuus (volunteering) viittaa siihen, että tarjotaan omasta tahdosta aikaa, tietoja ja taitoja jonkin tehtävän suorittamiseen. Vapaaehtoisuus ei välttämättä ole virallisesti järjestettyä toimintaa. Vapaaehtoistyö tai -toiminta (voluntary service) viittaavat puolestaan enemmän viralliseen ja järjestettyyn toimintaan. Sekin on palkatonta, vaikka joskus saatetaan kattaa joitakin vapaaehtoiselle aiheutuneita kuluja. (Council of Europe 2013, 11.)

Melanie Oppenheimer lainaa Justin Davis Smithin määritelmää vapaaehtoistoiminnasta. Se jakautuu neljään osa-alueeseen: 1) hyväntekeväisyys (philanthropy), 2) kahdensuuntainen auttaminen (mutual aid ja self-help), 3) puolesta puhuminen (campaigning ja advocacy) sekä 4) suora toiminta (participation). Hyväntekeväisyys tarttuu toimeen, kun jokin tarve ilmenee, ja usein se hoituu vapaaehtoisjärjestöjen kautta. Hyväntekeväisyys toimii ylhäältä alaspäin auttaen heikommassa asemassa olevaa. Molemminpuolinen auttaminen ja vertaistuki perustuvat molempien osapuolien tasavertaisuuteen ja hyötyyn auttamistilanteessa. Tästä ryhmästä mainitaan kansallisen tason vaikuttajina ammattiyhdistysliikkeet. Puolesta puhuminen voi toimia yhden asian puolesta paikallisesti, kansallisesti tai kansainvälisestikin kuten Amnesty. Suora toiminta viimeisenä Smithin luokittelemana vapaaehtoisuuden muotona perustuu sille, että jokin selkeästi rajattu projekti tai tehtävä kuten tilaisuuden järjestäminen odottaa tekijäänsä. (Oppenheimer 2008, 13.)



Vapaaehtoiselle jää mahdollisuus valita itselle sopivin tapa osallistua toimintaan. Paitsi että hän voi valita jonkin edellä mainitun toimintamallin, hän voi valita myös kohtaamisen muodon. Kohtaaminen voi olla kahdenkeskinen tai ryhmämuotoinen. Kohdata voi kasvokkain, puhelimesta tai netin välityksellä. Kontakti voi olla lyhyt- tai pitkäkestoinen. Vapaaehtoinen valitsee myös yhteisön, jonka kautta hän osallistuu. Sen pitää edustaa hänen valitsemaansa auttamisteemaa. (Mykkänen-Hänninen 2007, 13.)

Opinnäytetyöni tutkimusympäristönä toiminut vastaanottokeskus on Punaisen Ristin hallinnoima. Punaisella Ristillä ja Punaisella Puolikuulla on seitsemän toimintaperiaatetta, joista yksi on vapaaehtoisuus. Punainen Risti on vapaaehtoisjärjestö, jonka toimintaan voi osallistua kuka tahansa. Järjestössä voi liittyä jäseneksi, osallistua keräyksiin tai toimia konkreettisesti esimerkiksi ystävätoiminnassa. (Kankaansivu 2007, 8, 21-22.) Osa vapaaehtoisista on löytänyt tiensä tutkimukseni kohteena olleeseen vastaanottokeskukseen muiden järjestöjen ja yhteisöjen kautta. Vapaaehtoistoiminnan yleisperiaatteet kuitenkin säilyvät samantapaisina. Vapaaehtoisen edellytetään kunnioittavan erilaisuutta ja tasa-arvoisuutta sekä toimivan puolueettomasti, vastuullisesti ja vaitiolovelvollisuuteensa sitoutuen. (Harju; Niemelä; Ripatti; Siivonen & Särkelä 2001, 33-35; Kankaansivu 2007, 21-22).

Uudenlainen turvapaikanhakijatilanne muutti vapaaehtoisaktiivisuutta ympäri Eurooppaa. Kansalaiset kokivat laajalti, etteivät poliitikot ja viralliset instituutiot olleet tehtäviensä tasalla. Välimeren yli Eurooppaan saapuneita pakkautui rannikkomaihin. Paikalliset auttoivat heitä kaikessa hiljaisuudessa, koska turvapaikanhakijat katsottiin yleensä laittomiksi maahan tulijoiksi. Paikallisten asukkaiden tuki korvasi viranomaisten puutteellista toimintaa. Vapaaehtoisten täyttämät tehtävät korvasivat myös virallisen kotoutumisprosessin aukkoja. Monet vapaaehtoiset toimivat tässä erikoistilanteessa perinteisten järjestötoimijoiden ulkopuolella. (Karakayali & Kleist 2015.) Karkeasti ottaen noin neljännes eurooppalaisista toimii vapaaehtoisena omassa yhteisössään (Council of Europe 2013). Suomessa 2015 tehdyssä tutkimuksessa joka kolmas vastaaja kertoi viimeisen kuukauden aikana olleensa mukana vapaaehtoistoiminnassa. Vastaajista viisitoista prosenttia oli toiminut opetus- ja koulutustehtävissä. (Taloustutkimus 2015.)

Tämän tutkimuksen kohderyhmän vapaaehtoiset ovat loppuvuodesta 2015 vastanneet nopeasti syntyneeseen tarpeeseen löytää uusille turvapaikanhakijoille kielenopettajia. Heidät voi luokitella Justin Davis Smithin määritelmän viimeiseen suoran toiminnan osa-alueeseen vapaaehtoistyössä, jolloin vastataan selkeästi rajattuun toimintatarpeeseen suomen kielen opettajina turvapaikanhakuprosessin ajan. Turvapaikanhakijan oleskelun pituus vastaanottokeskuksessa on rajannut kohtaamisten toistuvuuden keston, koska osa vastaanottokeskuksessa asuvista oppilaista on lähtenyt pois tai opiskelemaan suomea muualle. Kohtaamiset opettajien ja oppilaiden välillä ovat olleet kasvokkain, ryhmissä ja joskus kahdenkeskisenä opetuksena.

Vastaanottokeskuksen turvapaikanhakijoiden kanssa toimi paljon muitakin vapaaehtoisia kuin tutkimukseni suomen kielen opettajat. Opinnäytetyöprosessini aikana siellä muun muassa opetettiin muissa ryhmissä työelämään liittyvää erityissanastoa, harjoiteltiin pääsykokeita varten, leikitettiin lapsia, lajiteltiin lahjoitustavaraa, opetettiin hiihtämään ja käytettiin kalastamassa tai muissa harrastuksissa. Suomen kielen opetus oli siis vain yksi tapa tehdä vapaaehtoistyötä.

Toisin kuin Kirsi Leskinen maisterintutkielmassaan (2016, 3, 12) käytän tässä opinnäytetyössäni vapaaehtoisista nimitystä opettaja siitäkin huolimatta, että useimmilla vapaaehtoisilla ei ole opettajankoulutusta. Minusta tässä oli kuitenkin selkeä luokka-asetelma, eivätkä nämä opinnot olleet varsinkaan alkuvaiheessaan jonkin muun opetuksen tukemista vaan varsinaista opetusta. Vapaaehtoiskoordinaattorin ja vapaaehtoisten kesken puhuimme vapaaehtoisista opettajista. Turvapaikanhakijoita kuvaan raportissani useimmiten termillä oppilaat, koska tämän tutkimuksen kannalta se oli heidän roolinsa.

## 2.2 Vuorovaikutustaidot kanssakäymisessä

Englanninkielinen termi social interaction on käännetty suomeksi sosiaaliseksi vuorovaikutukseksi. Kun toimimme yhdessä muiden ihmisten kanssa, olemme keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Voidaksemme osallistua kanssakäymiseen yhteisön täysinä jäsenenä käymme läpi sosialisatioprosessin, joka alkaa lapsuudessa. Aikuisena meillä oletetaan olevan sosiaalisia taitoja (social skills) sekä sosiaalista kompetenssia (social competence). Vuorovaikutukseen sisältyvät myös hankkimamme ihmissuhteet, yhteistoimintataidot ja

interpersoonalliset taidot. Niihin liittyy kommunikaatio eli sanallinen ja sanatonta viestintä. Sanatonta viestintää pidetään merkittävämpänä ja luotettavampana erityisesti silloin, kun se on sanallisen viestin kanssa ristiriidassa. Toimivassa vuorovaikutustilanteessa molemmat viestit ovat samansuuntaisia. Reijo A. Kauppila on yhdistänyt hyvään vuorovaikutukseen ja viestintään yhdeksän piirrettä: luottamus, avoimuus, ymmärtäminen, aktiivisuus, kiinnostus, havaitseminen, tunneyhteys, rehellisyys ja hyväksyminen. (Kauppila 2006, 19-20, 33, 72.)

Tutkimukseni oppilaat ovat kenttätyövaiheessa viettäneet keskimäärin vasta joitakin kuukausia Suomessa. He ovat siten ympäröivässä yhteiskunnassa sosialisatioprosessinsa alkuvaiheessa. Heidän sosialisatioprosessinsa poikkeaa lapsen kasvatuksen suoraviivaisuudesta myös siksi, että heillä ei ole varmuutta siitä, että heistä tulee osa ympäröivää yhteiskuntaa. He yrittävät ylläpitää lähtömaansa normeja ja kulttuuria, oppia mahdollisen uuden asuinmaan sääntöjä, mutta ovat pakolaisiakin selvemmin kulttuurisesti ei-kenenkään maalla.

Ihmissuhteet ovat enimmäkseen vastaanottokeskuksessa tai takana lähtömaassa. Sanallista ja sanatonta viestintää, joka sopi omaan lähtömaahan ei ehkä ymmärretä tai ymmärretään toisin mahdollisessa uudessa asuinmaassa. Toisaalta vastaanottokeskuksen kieli-ryhmien oppilaiden suomen kielen taidot eivät ole kehittyneet vielä pitkälle, joten heiltä puuttuu tärkeä työkalu tehokkaalle itseilmaisulle. Pidemmälle edenneet oppilaat olivat ennen tutkimukseni kenttätyövaihetta ehtineet siirtyä kieliopintoihin paikallisiin oppilaitoksiin.

Kauppila (2006, 188-190) on mukaillut Carkhuffin (1969) käsitteitä empaattisesta ymmärtämisestä vuorovaikutuksessa. Ne oli alun perin kehitetty kolmioryhmäharjoitusta varten. Siinä empatian oppija tapaa empatian tarvitsijan, ja tilannetta tarkkailee evaluoija. Empaattinen ymmärtäminen on jaettu viiteen tasoon. Vaikka Carkhuffin malli tarkkailee yksilöiden vuorovaikutusta, sen kuvaukset viestinnän eri tasoista näyttäytyvät myös oman aineistoni luokkatilanteissa. Yhteisen kielen puute on lisännyt empaattisen ymmärtämisen tarvetta tutkimukseni luokkien vuorovaikutuksessa, koska monia asioita ei ole voinut käsitellä vain suusanallisesti.

Ensimmäisellä tasolla (heikon ymmärtämisen taso) viestintä ei mene perille eikä liity tilanteeseen. Se ei tavoita empatian tarvitsijan tunnetasoa eikä osoita hänelle ymmärtämystä. Viestintä on helposti väärin ymmärrettävissä. Empatian tarvitsijan viestintään ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota ja viestintä menee ristiin. Toisella tasolla (empatian tarvitsijaa lähestyvä) asiataason viestintä toimii, mutta tunnetasolla ei silti synny kontaktia. Empatian tarvitsijan tunteita yritetään ymmärtää, mutta niihin ei pystytä vastaamaan tunnetasolla. Tilanne kapeuttaa viestintää, joka jää pinnalliseksi. Kolmannella tasolla (empatian tarvitsijaa auttava) kontakti on hyvä ja perustuu keskinäiseen ymmärtämiseen. Oppija pysty ilmaisemaan tunteitaan ja tavoittamaan siten empatian tarvitsijan. Hän myös ilmaisee asiataasolla ymmärtävänsä häntä. Empatian oppija osaa katsoa asioita empatiaa tarvitsevan näkökulmasta. Tällöin empatian tarvitsija voi keventää tunnekuormaansa ja kokee kohtaamisen terapeutiseksi. (Kauppila 2006, 188-189.)

Neljännellä tasolla (tukea antava) empatian oppija ymmärtää empatian tarvitsijan elämää ja onnistuneesti viestittää sen hänelle. Kanssakäymisen vaikutus on kokonaisvaltaista. Empatian tarvitsija luottaa oppijaan ja avautuu hänelle luottamuksellisesti. Oppija tukee empatian tarvitsijan ilmaisua ja on tietoinen omista tuntemuksistaan. Viidennellä tasolla (korkeatasoinen) vuorovaikutus auttaa empatian tarvitsijaa ymmärtämään omia ongelmiaan. Empatian tarvitsija pystyy ilmaisemaan sekä tunnekokemuksia että luottamuksellisia asioitaan. Oppija osaa välittää ymmärtämisensä niin, että empatian tarvitsijan on mahdollista ilmaista itseään syvällisemmin ja monitahoisemmin sekä löytää itse uusia näkökulmia. Oppija havaitsee herkästi empatian tarvitsijan tilan ja samaistuu siihen ammatillisesti. (Kauppila 2006, 189-190.)

Kauppila on tarkastellut eri tutkijoiden vuorovaikutusteorioita ja yhdistellyt niitä. Leary kehitti mallin, jossa vuorovaikutuksen muotoina olivat vastakohtat dominoivuus-alistuvuus sekä vihamielisyys-kiintymys. Triandisin määrittävät ulottuvuudet olivat läheisyys-muodollisuus ja alistuminen-hallitseminen. Freud käytti akselia viha-rakkaus ja Stagner lähestyminen-vetäytyminen. Parsonsien mallissa vastapareina olivat vetäytyminen-aggressiivisuus ja pakonomaisuus-hyväksyminen. Näistä Kauppila valitsee neljä perusvuorovaikutusmuotoa: ystävällinen, dominoiva, aggressiivinen ja alistuva. Niihin hän lisää vielä neljä muotoa eli ohjaava, uhmainen, epävarma ja joustava. (Kauppila 2006, 42-51.)

Ystävälliseen vuorovaikutustyyliin kuuluu inhimillinen lämpö, kohteliaisuus ja ymmärtäväisyys. Se perustuu kuunteluun, tarkkaan havainnointiin ja toisen tilanteeseen samastumiseen. Se herättää ja välittää luottamusta ja on avointa vuorovaikutusta, jossa toinen ihminen päästetään lähelle. Se on sosiaalinen vuorovaikutusmuoto. Ohjaavassa vuorovaikutuksessa yhdistyy ystävällinen ja hallitseva tyyli. Se ilmenee huolehtimisena ja ehdotusten tekona. Vaikka se ei ole erityisen dominoivaa, se voi kaventaa vuorovaikutusta yhdensuuntaiseksi, koska ohjaavan näennäinen asiantuntevuus helposti vaientaa toisen osapuolen mielipiteet. Vuorovaikutuksessa painottuvat asiat eivätkä tunteet. (Kauppila 2006, 52-54.)

Dominoiva eli hallitseva vuorovaikuttaja on vakuuttunut omasta pätevyystään ja erinomaisuudestaan. Hän käskee ja komentaa, mutta myös arvostelee helposti. Hänellä on halu hallita ja vaikuttaa muihin. Hän osaa asettaa rajat muille, jolloin toinen osapuoli helposti alistuu. Uhmainen vuorovaikutus on dominoivan ja aggressiivisen tyylin välimuoto. Jos dominoiva oikeuttaa käytöksensä paremmuudellaan, uhmainen puolestaan ei pidä kiinni sovituista säännöistä. Uhmainen tyyli sisältää raivonpurkauksia, uhittelua, ivaa ja pilkkaa. Siinä näkyy katkeruus ja koston halu. (Kauppila 2006, 54-56.)

Aggressiivinen tyyli on kiroilevaa, epäkohteliasta, ilkeämielistä ja loukkaavaa. Se on vastuun siirtoa muille ja selän takana pahan puhumista. Se on epäsosiaalista ja johtaa ristiriitoihin. Vastapuoli reagoi helposti aggressiivisesti tai dominoivasti. Aggressiivinen vuorovaikuttaja haluaa nopeita ratkaisuja ottamatta huomioon toisten tunteita. Epävarma vuorovaikuttaja ei luota muihin eikä itseensä. Hän näyttäytyy päättämättömänä ja arkana. Hän alistuu helposti vuorovaikutustilanteissa ja antaa muiden tehdä päätökset. Hänen äänensä kuuluu hentona ja hapuilevana. Epävarmaan tyyliin kuuluu myös itsensä aliarviointi. (Kauppila 2006, 56-58.)

Alistuva vuorovaikuttajakin aliarvioi ja vähättelee kykyjensä. Mielipidettä kysyttäessä hän mieluummin osoittaa olevansa samaa mieltä kuin kertoo oman mielipiteensä. Hän voi olla turvautuva tai pelokas. Hermostuneisuus, toisen ihailu ja anteeksipyytely ovat tyyppillistä käytöstä. Hän ei pidä puoliaan sosiaalisissa tilanteissa. Viimeinen eli joustava vuorovaikuttaja on ihmisläheinen ja luottavainen. Hän haluaa miellyttää ja huomioida

muita. Hän on kohtelias ja osaa antaa tunnustusta muille. Hän antaa arvoa muille mieliteille ja tulee hyvin toimeen ihmisten kanssa. Hänelle oikeita ratkaisuja on enemmän kuin vain yksi, joten hän osaa antaa periksi omasta kannastaan. (Kauppila 2006, 58-60.)

### 2.3 Kulttuuri sosiaalisena konstruktiona

Kulttuuriakin voi määritellä monella tavalla. Antropologit määrittivät kaksi eri kulttuuria. Isolla kirjaimella kirjoitettuna Culture viittasi eri taidemuotoihin kuten teatteri, tanssi ja musiikki. Pienellä kirjaimella kirjoitettuna culture viittasi henkilökohtaisesti rakennettuun kokoelmaan käytöstapoja, arvoja ja uskomuksia, joiden mukaan arjessa toimittiin tietyn kulttuuriyhteisön keskuudessa. Molemmat näkökannat ovat vaikuttaneet vieraiden kielten opetukseen. (Kumaravadi velu 2003, 267.) Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt jälkimmäistä käsitystä kulttuurista sosiaalisena konstruktiona.

Kun arvioidaan kahden kulttuurin vuorovaikutusta, kulttuuri käsitteenä kuvaa jonkin ryhmän yhdessä sovittua mallia käyttäytyä. Kulttuuriin kasvetaan sisälle sosialisatioprosessissa. Kulttuuristen lasiemme avulla tiedämme, miten maailmaa katsotaan yhteisössämme. Olemme tietoisia vallitsevista arvoista ja normeista, joten osaamme tulkita ympäristöämme helpommin. Tiedämme, mikä yhteisössä on totutusta poikkeavaa. Kulttuuri ei kuitenkaan ole täysin identtinen jokaiselle yhteisön jäsenelle, vaan jokaisen yhteisön jäsenen kulttuuriset lasit näyttävät maailman hiukan eri tavoin. Yhteiskunnassa syntyy myös pienempiä alakulttuureja esimerkiksi asuinalueittain. Vaikka kulttuuri lasten kasvatuksen kautta siirtyy sukupolvelta toiselle, se ei kuitenkaan välty muutoksilta, joita tuo mukanaan jo olemassa olevien rinnakkaisten kulttuurien välinen kanssakäyminen. (Räty 2002, 42-44.)

Suomalaista yhteiskuntaa on pidetty monokulttuurisena ja sen ajatuksen pohjalta meidän yhteiset palvelumme on muokattu. Olemme onnistuneet rakentamaan mielikuvan itsestämme kansainvälisistä vaikutteista eristäytyneenä kansana. Olemme itse olleet vahvasti luomassa yleistyksiä kansallisominaisuuksistamme, vaikka jokaiselle meistä suomalaisuus näyttäytyy hiukan erilaisena. Näitä mielikuvia kannamme mukanaamme myös kohdatessamme muita kulttuureja edustavia ihmisiä. (Räty 2002, 47-51.)

Monikulttuurisessa ympäristössä elää taustaltaan erilaisia ihmisiä yhdessä. Monikulttuurisen yhteiskunnan ihanteena on erilaisuuden hyväksyntä ja yksilöiden tasa-arvoinen asema erilaisista taustoista huolimatta. Monikulttuurisessa vuorovaikutuksessa ei poljeta kenenkään oikeuksia, koska on sovittu yhteiset arvot ja säännöt, joita noudatetaan. Monikulttuurisuuden toteutus käytännössä on paljon mutkikkaampaa, mutta se on yhdessä elämisen tavoite. Siihen tavoitteeseen pyrkiminen edistää yhteiskuntarauhaa. Arjessa sen toteutus tapahtuu parhaiten pienten yhteisöjen kautta, joiden käytännöt ovat joustavampia. (Räty 2002, 46-48.)

Geert Hofsteden (1986 ja 2005) omiin tutkimuksiinsa perustamat ja niiden pohjalta kehittelemät viisi ulottuvuutta kulttuurierojen tulkitsemiseksi ovat olleet innoittamassa monia tutkijoita. Ne ovat saaneet myös paljon kritiikkiä osakseen. Paola Signorini, Rolf Wiesemes ja Roger Murphy (2009, 253) kertovat mallin historian artikkelissaan. Heidän mielestään Hofsteden malli yksinkertaistaa kulttuurieroja liikaa eivätkä eri ulottuvuudet ole johdonmukaisia keskenään. Ne eivät heidän mukaansa huomioi kulttuurin alati muuttuvaa luonnetta, eikä mallilla ole tarpeeksi kattavaa tutkimuspohjaa erilaisissa oppimisympäristöissä. Tässä raportissa viitataan kuitenkin Hofsteden malliin oman tutkimusaineiston pohjalta.

Hofsteden (1986) mallissa kulttuureja arvioidaan neljässä eri kategoriassa vastakohtaparien avulla. Ensimmäisessä niistä arvioidaan kulttuuriin sisältyvät valtaetäisyydet. Tämä liittyy kanssakäymisessä auktoriteettien kunnioitukseen tai tasa-arvoisuuteen. Hierarkkisessa yhteisössä vuorovaikutus on muodollista, eikä auktoriteettia kyseenalaisteta. Tasa-arvoisessa se on joustavampaa ja spontaanimpaa. Toinen vastakohtapari mittaa yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä. Yksilöllisyyttä painottava ryhmä priorisoi yksilön edun ja yhteisöllisyyttä korostava huomioi yhteisön edun ensin. Kolmas ulottuvuus on kulttuurin maskuliinisuus tai feminiinisyys. Maskuliinisuuteen kuuluvat keskinäinen kilpailu, itsevarmuus ja sukupuoliroolien korostaminen. Feminiinisyys sisältää keskinäistä solidaarisuutta ja vähemmän sukupuolittuneita rooleja. Neljäs arviointikriteeri on epävarmuuden sieto eli kuinka hyvin kestävä epäjärjestystä, ennustamattomuutta ja normittomuutta. Viides jälkeen päin (2005) lisätty vastakohtapari on lyhyen tai pitkän aikavälin suuntautuminen. Pitkän aikavälin suuntautumiselle ominaista on tulevien palkintojen tavoittelu. Lyhyen aikavälin suuntautumisessa keskitytään perinteisiin, kasvojen säilyttämiseen ja sosiaalisiin velvollisuuksiin. (Signorini & Wiesemes & Murphy 2009, 253-258.)

### 3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSYMPÄRISTÖ

Tässä tutkimuksessa keskityin havainnoimaan paikallisen vastaanottokeskuksen aikuisten turvapaikanhakijoiden suomen kielen opetusryhmien vuorovaikutusta. Havainnoin vuorovaikutusta myös kulttuurien välisenä tapahtumana. Näkökulmanani olivat vapaaehtoisten opettajien kokemukset opetustilanteista ja heidän vuorovaikutuksellisista kohtaamisistaan oppilaiden kanssa tunneilla ja tuntien yhteydessä. Opinnäytetyöni työelämää palveleva näkökohta oli se, että ryhmähaastatteluni pohjustivat vapaaehtoisten opettajien yhteisiä kokoontumisia ja keskusteluja kahdella kerralla. Keskusteluissa asetetut kysymykset myötäilivät sen hetkisiä tilanteita ja mahdollisia haasteita vapaaehtoisten arjessa.

Tutkimukseni pääkysymykset olivat:

Millaisia kokemuksia vuorovaikutuksesta vapaaehtoisilla suomen kielen opettajilla oli opetusryhmissä? Miten opettajien mielestä eri kulttuurit näkyivät tunneilla?

Tutkimusympäristönä toimi Punaisen Ristin organisoima vastaanottokeskus. Nopeasti lisääntyneen turvapaikanhakijoiden määrän vuoksi (Maahanmuuttovirasto 2016 c) tämänkin vastaanottokeskuksen toiminta alkoi nopealla tahdilla, eikä siis vapaaehtoistoimintakaan ehditty suunnitella laajamittaisesti ennakoon. Turvapaikanhakijoiden arjen sujuvoittamiseksi kieliopetus aloitetaan heti kun se vain on mahdollista, koska se tukee heidän itsenäisyyttään ja tuo mielekästä tekemistä päiviin (Viertoma & Yli-Kokko i.a.). Asukkaiden saavuttua vastaanottokeskukseen ensin järjestettyjä toimintoja olivat suomen kielen tunnit, koska tarve oli ensisijaista. Turvapaikanhakijoiden velvollisuuksiin sisältyy säännöllinen työtoimintaan ja kielenopetukseen osallistuminen edellytyksenä vastaanottorahan maksamiselle (Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta sekä ihmiskaupan uhrin tunnistamisesta ja auttamisesta 2011).

Suunniteltaessa opetustoimintaa syksyllä 2015 ei ollut olemassa etukäteistietoa tulevista oppilasryhmistä kuten heidän iästään, sukupuolestaan, äidinkielestään, luku- ja kirjoitustaidoistaan tai oppimistavoitteistaan. Toisaalta ei ollut tietoa käytettävissä olevista vapaaehtoisistakaan. Osa vapaaehtoisista liittyi mukaan vähitellen opintoryhmien jo alettua ja osa jäi pois tutkimuksen kenttätyövaiheen aikana. Jos vapaaehtoisia ei ollut saatavilla, vastaanottokeskuksen henkilökunta vastasi oppitunneista.



Sekä oppilailla että opettajilla oli erilaisia taustoja. Oppilaissa oli edustajia eri kieliryhmistä, mutta pääosin he tulivat Irakista ja Afganistanista. Koska kouluikäiset kävivät koulua muualla, opetusryhmissä oli aikuisoppilaita. Joskus tunneilla oli alle kouluikäisiä mukana vanhempiensa kanssa. Opetusryhmissä oli alussa pääsääntöisesti joko miehiä tai naisia. Opettajia opetusryhmissä oli tunneilla yhdestä viiteen, mutta keskimäärin kaksi tai kolme. Useimmat vapaaehtoiset olivat eläkeikäisiä. Opettajien enemmistö oli naisia, mutta useimmiten opetusryhmässä oli mukana ainakin yksi miesopettaja.

Oppilaat osittain vaihtuivat lukuvuoden aikana. Tutkimuksen varsinaisesti alkaessa alkuvuodesta 2016 osa syksyn 2015 oppilaista oli jo lähtenyt pois ja uusia tullut tilalle. Oppilasryhmissä tapahtui muutoksia vastaanottokeskuksen turvapaikkaprosesseista johtuen, toisaalta pidemmälle edenneitä oppilaita suuntautui kielikursseille muualle. Keväällä oppilaat jaettiin uusiin ryhmiin suomen kielen tasokokeen tulosten perusteella. Luku- ja kirjoitustaidottomat saivat oman ryhmän. Samassa yhteydessä oppitunnit jakautuivat yhden viikotunnin sijaan viikoittaisiin varsinaisiin oppitunteihin ja bonustunteihin. Oppilaat olivat toivoneet syksyllä enemmän opetusta, mutta siihen toiveeseen ei vapaaehtoisia riittänyt vastaamaan. Kevään varsinaisilla tunneilla pääopettajina toimivat Kansalaisopiston opettajat ja vapaaehtoiset olivat mukana apuopettajina. Bonustunneista vapaaehtoiset vastasivat keskenään. Bonustunneilla kerrattiin tavallisesti viikolla opittuja aiheita. Opetusryhmät olivat aamu- tai iltapäivällä tai illalla. Oppituntien alkamisajat vaihtelivat opetusryhmittäin, mutta opetus kesti noin puolitoista tuntia kerrallaan.

Opettajia koordinoi yksi vastaanottokeskuksen työntekijöistä. Hän loi sähköpostiryhmän, jonka kautta jaettiin kokemuksia tunneista, käytetyistä opetusmenetelmistä ja alussa myös vapaaehtoisten sähköisessä muodossa valmistamaa opetusmateriaalia. Myöhemmin aineistoa alettiin jakaa internetin tallennuspalveluiden kautta. Syksyllä käytettiin kaikissa opetusryhmissä opetuksen runkona samaa monistetta ja ryhmät etenivät saman suunnitelman mukaisesti. Keväällä uusien ammattiopettajien myötä ryhmien varsinaisten tuntien opetusmateriaalit eriytyivät. Usein oppitunneilla kuitenkin käytiin hyvin samanlaisia teemoja, jotka liittyivät oppilaiden arkeen. Opettajien yhteisenä sähköisenä kalenterina toimi paivyri.fi, josta näki, milloin opettajia tarvittiin. Sinne jokainen opettaja pystyi lisäämään omat vuoronsa, koska siellä näkyivät kaikille sekä varsinaiset oppitunnit että bonustunnit.

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Kerron tässä luvussa tarkemmin tutkimusmenetelmiäni teoriataustaa. Kuvaan myös niiden valintaprosessia ja sitä, kuinka ne käytännössä tutkimuksessani toteutuivat. Ensin kerron laadullisesta tutkimuksesta yleisesti ja sitten tarkemmin etnografisesta lähestymistavasta. Sen jälkeen kuvaan, mitä aineiston keruun menetelmiä käytin ja niihin liittyviä taustateorioita. Lopussa avaan sitä, kuinka keräämäni aineistoa analysoin ja päädyin tutkimukseni tuloksiin.

### 4.1 Laadullinen tutkimus

Vaikka kvalitatiivinen tutkimus on hyvin laaja käsite pitäen sisällään laajan skaalan erilaisia tutkimustapoja, joitakin yhteisiä tekijöitä tutkimussuunnassa on havaittavissa. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus keskittyy kuvaamaan olemassa olevaa todellisuutta ja luonnollisia tilanteita, mutta etsien uutta tulokulmaa niiden tarkasteluun. Pääosa aineistosta kerätään esimerkiksi havainnoin ja keskusteluin luottaen ihmiseen tiedonhankintavälineenä. Tutkimussuunnitelma muuttuu usein tilanteiden mukaan. Tutkimuksen lopputulos ei ole tutkijan määräämä, vaan se nousee aineiston tarkastelun ja analyysin myötä. Korostetaan tutkittavien asemaa tiedon lähteenä ja tutkimuskohde valitaan suunnitellusti. Tutkittavia tapauksia pidetään arvokkaina niiden erityislaatuisuutensa vuoksi. (Hirsjärvi 2007, 157-160; Denzin & Lincoln 2005, 3-4, 6-7, 21.)

Koska tässä tutkimuksessa keskityttiin vapaaehtoisten kokemuksiin opetustilanteista, eikä tilastolliseen tietoon, tutkimusmenetelmäksi sopi laadullinen tutkimus. Edellisen opinnäytteeni tavoin tässäkin tutkimuksessa ei ollut ennako-oletusta, jonka pätevyyttä olisi testattu, vaan kohderyhmä oli tyypillisen pienehkö ja sitä tarkasteltiin monipuolisesti. (Silverman 2005, 113; Hesse-Biber 2007, 119; Alasuutari & Bickman & Brannen 2008, 6; Bergman 2008, 590.)

## 4.2 Etnografia

Yhdysvaltojen etnografinen perinne on lähtöisin antropologien tutkimuksesta ja joidenkin mielestä myös jatkoa Chicagon koulukunnan sosiologiselle tutkimukselle, joka keskittyi tutkimaan paikallisia arjen vuorovaikutustilanteita. Eurooppalainen tutkimusperinne on syntynyt kasvatussociologian ja koulututkimuksen pohjalta. Suomalaiseen kouluetnografiaan vaikuttaneita suuntauksia on useita. Niistä interaktionistiset lähestymistavat ovat kiinnittäneet huomionsa luokkahuoneiden sosiaaliseen merkitysten luomiseen. Sellainen lähestymistapa vaatii tutkijalta kohteensa tuntemusta ja osallisuutta yhteisössä. Etnometodologiassa perehdyttiin mikroanalyyttiseen tutkimukseen esimerkiksi valta-asetelmista kouluissa. (Lahelma & Gordon 2007, 18-23.)

Etnografiassa aineiston tulkinnan keskeisiin käsitteisiin kuuluu kulttuuri, vaikka määritelmät siitä eroavat. Siinä yritetään avata kulttuuria tai sen osa-alueita. (Bogdan & Knopp Biklen 2003, 27, 29). Kulttuurintutkimus sai alkunsa Britanniassa, missä tutkittiin nuorten elämää myös koulun ulkopuolella. Sen mielenkiinnon kohteena olivat muun muassa opettajien koululaisiin kohdistama valvonta ja oppilaisissa herännyt opettajien vastustus yhteiskuntaluokka-asetelmissä. Näissä tutkimuksissa tytöt jäivät vielä sivuun. Sittemmin 1980-luvulla feministinen suuntaus nosti tytötkin tutkimuksen keskiöön ja samalla sukupuolisuuden. Vähitellen feministinen etnografia on siirtänyt painotusta kriittiseen monimuotoisten erojen tutkimiseen. Kriittisyys näkyy monissa etnografisissa tutkimuksissa. Feministinen tutkimus huomioi myös, että tutkittu ja tutkija jakavat kokemuksia. Viimeisin vaikutusaalto tuli postmodernin ja poststrukturalistisen tutkimuksen myötä. Alettiin kyseenalaistaa etnografien tapaa tuottaa tietoa ja siihen liittyviä valtasuhteita. Etsittiin uusia muotoja kuvailla tutkimusaihetta. (Lahelma & Gordon 2007, 18-23, 25.)

Etnografian yhtenä tavallisimmista tutkimuskohteista ovat koulutusta järjestävät ympäristöt. Suomeksi käsite educational ethnography on käännetty kasvatus- tai kouluetnografiaksi, jolle tyypillistä on osallistuva havainnointi. Etnografia ei ole todellisuudessa suoraviivainen tutkimusprosessi. Siinä tutkimuksen eri vaiheet vuorottelevat keskenään, jolloin tutkimusaihekin tarkentuu vasta tutkimuksen edetessä. (Lappalainen 2007, 12-13.)

Etnografisessa tutkimuksessa menetelmät auttavat ymmärtämään ja kuvaamaan analyytisesti tutkimuskohdetta (Metsämuuronen 2008, 20). Etnografiassa yritetään ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta. Tutkimusaineiston tutkija kokoaa itse ja voi asettua myös tutkimuskohteeksi. Etnografiaan liitetään tavallisesti kenttätöön käsite ja kirjoittaminen, mutta se pitää silti sisällään monenlaisia lähestymistapoja. Lähtökohtana tutkimukselle on kuitenkin se, että tutkijaa kiinnostaa se ilmiö tai asia, mitä hän alkaa tutkia. Parhaimmillaan tutkimusprosessia tukee tutkittavien yhteistyöhalukkuus (Rantala 2006, 216-220, 236.)

Etnografia mahdollistaa tutkimuksen tutkittavien arjessa ilman erityistä keinotekoisia tutkimusasetelmaa (Eskola & Suoranta 2014, 104). Etnografiassa opitaan uutta kokemalla jotakin eli siinä korostuu tutkijan osallistuminen tutkittavaan ilmiöön. Tutkija elää tutkimansa yhteisön arkea, kuuntelee ja kysyy sekä pyrkii hahmottamaan ympäristöä kokonaisvaltaisesti. Vaarana on silloin liiallinen subjektiivisuus, jota yritetään välttää tarkalla eli Geertzin (1973) perinteistä terminologiaa käyttäen tiheällä kuvauksella tutkitusta kohteesta. (Eskola & Suoranta 2014, 106-107.) Tutkimukseni ei muuttanut vapaaehtoisten toimintaa, vaan sen oli aineiston keruuta myöten tarkoitus myös tukea sitä. Koska olin mukana opetustoiminnassa vapaaehtoisena opettajana, elin tutkittavien arkea sekä syys- että kevätlukukaudella.

#### 4.3 Aineiston keruu

Tutkimusmenetelmäni oli etnografinen, joten keräsin aineistoa eri tavoin tutkimastani ilmiöstä. Kun aloin suunnitella opinnäytetyötäni, kirjoitin muistiinpanoja tutkimusprosessista ja vastaanottokeskuksen oppituntien herättämistä ajatuksista jo syksyllä 2015. Opinnäytetyöprosessin alku eteni hitaammin kuin olin suunnitellut, joten tutkimusluvan anoin ja sain vasta vuoden lopulla. Koko tutkimusprosessin ajan pidin siis tutkimuspäiväkirjaa ja kenttätöön ajan kenttäpäiväkirjaa. Niistä käy ilmi omia havaintoja ja pohdintoja tutkimuksen aikana, mutta myös joitakin keskusteluja muiden vapaaehtoisten ja vapaaehtoiskoordinaattorin kanssa. Niissä on merkintöjä myös kohtaamisista oppilaiden kanssa muissa tilanteissa ja tapahtumissa vastaanottokeskuksen ulkopuolella.

Kenttätöväiheessä keräsin aineistoa osallistuvalla havainnoinnilla opetustilanteissa. Syksyllä olin mukana kuudella oppitunnilla ja keväällä viidellä oppitunnilla. Osallistuin sekä opettajan että tutkijan roolissa oppitunneille. Oppituntien aikana en tehnyt muistiinpanoja, vaan jälkeinpäin kirjasin huomioitani, ajatuksiani ja havaintojani tunnin kulusta. Yhteensä näitä kaikkia käsin kirjoitettuja muistiinpanoja (päiväkirjat ja oppitunnit) kertyi viisikymmentäviisi sivua A5-kokoiseen ruutuvihkoon. Lisäksi olin kaksi kertaa keväällä 2016 mukana järjestämässä vapaaehtoisille kokoontumisia, jolloin he vastasivat kysymyksiini opetusryhmiensä vuorovaikutuksesta (LIITE 1). Pääosa aineistosta syntyikin vapaaehtoisiltojen keskusteluista ja niiden nauhoituksista.

#### 4.3.1 Osallistuva havainnointi

Havainnoiva tutkimus perustuu erityisesti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen eikä objektiivisten totuuksien testaamiseen (Angrosino 2005, 736). Osallistuva havainnointi on aina subjektiivista ja valikoivaa. Tutkija on omien ennakkokäsitystensä ja ymmärryksensä vanki, joten kaksi tutkijaa ei koskaan voi tehdä identtisiä havaintoja samasta tilanteesta. Havainnoitsijalta voi jäädä huomaamatta jotakin hyvinkin merkityksellistä. Hänellä voi olla tarkka suunnitelma havainnointia varten tai hän voi antaa tilanteen ohjata. (Eskola & Suoranta 2014, 103.) Minulla ei ollut tarkkaa etukäteissuunnitelmaa. Yritin pitää tutkimusaiheeni mielessä kirjatessani tapahtunutta ylös, mutta muistiinpanoissani on myös jonkun satunnaisen tilanteen herättämiä pohdintoja. Koska vapaaehtoinen opetustyöni vastaanottokeskuksessa alkoi ennen tutkimusideaa, vapaaehtoistyö määritteli asemani tutkijana osallistuvaksi havainnoitsijaksi (Tedlock 2005, 467).

Olin myös itse aktiivisesti mukana opetustilanteissa toisin kuin pelkässä tutkijan roolissa toimittaessa. Kaksoisrooli (Grönfors 2001, 125) helpotti tunneilla mukanaoloa, koska ensisijaisesti tulin opetustilanteisiin mukaan vapaaehtoisena, enkä tutkijana tai havainnoitsijana. En voinut osallistua kevään 2016 opetukseen säännöllisesti muiden opintojeni vuoksi, mikä mahdollisti etäisyyden ottoa tukien tutkijan kaksoisroolin säilymistä kenttätöväiheessä. Samasta syystä en enää voinut seurata samaa opetusryhmää kuin syksyllä, mutta opinnäytetyötä varten olin päättänyt joka tapauksessa kiertää eri ryhmissä voidakseni tehdä havaintoja myös niiden oppitunneista. Toisaalta kun itsekkin toimin opettajan roolissa luokassa, voin vertailla omia ja toisten kokemuksia.

Robert C. Bogdan ja Sari Knopp Biklen ovat koonneet useita esimerkkejä eri tutkimuksista kenttätöväaiheen rooleista ja osallistumisesta tutkittavassa yhteisössä. Jokainen tutkija määrittelee kuitenkin oman roolinsa tutkimusasetelmansa ja persoonallisuutensa mukaisesti. (Bogdan & Knopp Biklen 2003, 82–84.) Oma roolini vapaaehtoisena alkoi ennen tutkimuksen alkua ja jatkui kenttätöväaiheen jälkeen. Ryhmän vuorovaikutuksen havainnointiin olisi monia mielenkiintoisia työkaluja, kuten Balesin 1970 luoma havainnointiluokitus (Kauppila 2006, 105). En kuitenkaan halunnut vastaanottokeskuksessa tehdä sellaista tutkimusta, jossa turvapaikanhakijatkin olisivat joutuneet tarkkailun alaisiksi. Ryhmän vuorovaikutuksen yksityiskohtaisempi havainnointi olisi vaatinut jatkuvaa muistiinpanojen tekoa tuntien aikana tai muiden apuvälineiden käyttöä vuorovaikutustilanteiden tallentamiseksi ja analysoimiseksi. Halusin nimenomaan olla vapaaehtoisena muiden joukossa ja antaa rauhan turvapaikanhakijoille.

#### 4.3.2 Etnografiset haastattelut

Tarja Tolonen ja Tarja Palmu lainaavat artikkelissaan Barbara Sherman Heylin esittämiä ajatuksia etnografisista haastatteluista. Etnografinen haastattelu hänen mukaansa vaatii, että haastattelija on viettänyt haastateltavien kanssa aikaa, mikä luo pohjan arvostavalle ja pitkäaikaiselle suhteelle tutkijan ja tutkittavien välille. Se mahdollistaa myös yhteisten merkitysten rakentamisen haastattelutilanteissa, jolloin tutkijan on osattava kuunnella avoimin mielin haastateltaviaan. (Tolonen & Palmu 2007, 91.) Oman tutkimukseni kenttätövävaihetta helpotti tässä suhteessa se, että olin työskennellyt vapaaehtoisena vastaanottokeskuksessa alkuvaiheista asti jo ennen asukkaiden saapumista. Minulla oli tutkimuksen alkaessa jo hiukan ennakkotietoa paikasta, vapaaehtoisista ja työntekijöistä.

Etnografiset haastattelut voidaan nauhoittaa sovitusti tai satunnaisista keskusteluista kentällä voidaan tehdä kenttämuistiinpanoja jälkikäteen. Etnografisessa tutkimuksessa kysymykset muotoutuvat tutkimuksen edetessä kenttätövä vaikutuksesta, eivätkä pohjautu pelkästään tutkimuskirjallisuuteen. (Tolonen & Palmu 2007, 92.) Omassa aineistoissani on sekä etukäteen valmisteltuja ja sovittuja nauhoitettuja keskusteluja vapaaehtoisten kanssa (vapaaehtoisillat) että satunnaisista keskusteluista jälkeinpäin kirjattuja huomioita.

Ensimmäisessä vapaaehtoisten suomen kielen opettajien kokoontumisessa tammikuussa (Ryhmähaastattelu 1) kävimme läpi yleisesti vuorovaikutusta luokkatilanteissa. Opetusryhmissä tapahtuneet monenlaiset muutokset kevään aikana tuntuivat hämmentävän vapaaehtoisia. Sen vuoksi toisessa ryhmäkeskustelussa huhtikuussa (Ryhmähaastattelu 2) painotin kokemuksia muutosten vaikutuksista opetukseen. Minulle oli tutkijana tärkeää, että vapaaehtoiset voivat hyötyä vapaaehtoistyössään tutkimuksessani esille nostamistani teemoista ja keskustella yhteisesti työntekijän läsnä ollessa heitä kulloisessakin vaiheessa pohdituttaneita aiheita. He saivat miettiä vapaaehtoisten roolia opettajana, ja kuinka sitä voisi yhdessä ja yksilöinä toteuttaa. Niiden kysymysten ja vastausten toivoin vahvistavan yhteistä käsitystä siitä, mitä opetuksessa tavoiteltiin ja millä tavoin. Sillä tavoin vapaaehtoisten ajankohtaiset haasteet vaikuttivat haastattelukysymyksiini merkittävästi.

Ryhmähaastattelu on erityisesti kvalitatiivinen aineistonkeruumenetelmä, jolloin kootaan yhteen haastateltavat joko viralliseen tai epäviralliseen mutta järjestelmälliseen samanaikaiseen kyselyyn. Haastattelija voi päättää tutkimustavoitteidensa mukaisesti, kuinka jäsennellysti hän ohjaa keskustelua. Ryhmän haastattelussa yksi haasteista onkin ryhmädynamiikan hallinta niin, että kaikki saavat tasapuolisen mahdollisuuden tuoda ajatuksensa esiin, jolloin yksilöiden tieto nivoutuu yhteen. Ryhmähaastattelun avulla voidaan tukea ryhmäläisten yhteisten kokemusten muistelua ja mieleen palautumista. Se voi myös auttaa löytämään viitekehyksen yksittäisille kokemuksille. (Fontana & Frey 2005, 703-705.)

Vapaaehtoisten keskusteluissa yhteinen muistelu auttoi kokoamaan ajatuksia. Toisaalta ryhmässä aina joku jää ilman puheenvuoroa. Ensimmäisessä ryhmähaastattelussa kaikki pääsivät keskustelemaan pienryhmissä keskenään opetusryhmittäin, mutta yleensä yksi tai kaksi ryhmän edustajaa purkivat tulokset muille. Ryhmiä oli yhteensä viisi. Kaiken kaikkiaan vapaaehtoisia oli paikalla kaksikymmentäviisi. Toisessa ryhmähaastattelussa yhdestä isosta viidentoista henkilön ryhmästä huolimatta kaikki ottivat osaa keskusteluun. Tähän vaikutti varmasti suljettu tila, jossa oli helpompi kommunikoida (Tolonen & Palmu 2007, 102) sekä se, että monet vapaaehtoisista tunsivat jo toisensa ja haastattelijan.

Tutkimukseni haastatteluaineisto oli tarkoitus ensin kerätä vain oman opetusryhmäni vapaaehtoisten pienryhmähaastatteluna. Olin pyytänyt heiltä jo siihen luvan. Kun keskustelin tutkimuksestani vastaanottokeskuksessa opettajien koordinaattorin kanssa, hän eh-

dotti, että hyödyntäisin vapaaehtoisiltoja tutkimuksessani. Päätin sitten jättää pienryhmähaastattelun pois kokonaan ja koota tarvittavan aineiston pääosin vapaaehtoisiltojen keskusteluista. Oletin sen olevan haasteellisempi tapa saada vastauksia tutkimuskysymyksiini kuin pienryhmähaastattelu, koska ison ryhmän keskustelun ohjaaminen tulisi olemaan aiempien haastattelukokemusteni mukaan vaikeampaa. En ollut varma siitä, pääsisivätkö yksittäisten vapaaehtoisten kokemukset tarpeeksi esiin tai olisivatko ne äänitettynä teknisesti tarpeeksi selkeästi kuultavissa litterointia varten.

Koska alkuperäinen suunnitelmani oli ollut tehdä haastattelu neljän ihmisen pienryhmälle, olin ensin valmistellut kysymykseni yksityiskohtaisemmin. Uskoin voivani saada jokaiselta useisiin kysymyksiin melko yksityiskohtaisia vastauksia, koska olimme keskenämme tuttuja saman opetusryhmän opettajia opetuksen alusta asti. Kun sittemmin sovittiin, että käyttäisin vapaaehtoisten kokoontumiset aineiston keräämiseen, päätin muuttaa kysymykseni laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja haastatteluni vähemmän ohjaileviksi.

Ensimmäistä kokoontumista varten olin varannut kaksi pääteemaa. Tarkoitus oli keskustella sekä vuorovaikutuksesta (LIITE 1) että arvoista illan aikana. Olin valmistellut molempia teemoja varten viisi kysymystä. Pyysin ensin vapaaehtoisia käymään läpi kysymykset opetusryhmissään tuttujen vapaaehtoisten kesken. Sen jälkeen ryhmien vastauksia jaettiin yhteisesti. Vapaaehtoiset olivat paneutuneet kysymyksiin perinpohjaisesti. Koska vastausten pohdinta ja purku veivät oletettua kauemmin, jäi jälkimmäinen arvoja koskeva teema käsittelemättä. Päätin jättää sen kokonaan pois tutkimuksestani ja toisessa kokoontumisessa kysymykseni (LIITE 1) koskivat lähinnä sitä, miten tilanne luokissa oli muuttunut lukuvuoden aikana. Tutkimuksen kannalta materiaalia kertyi tarpeeksi ja sitä pystyi käyttämään analyysin pohjana.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Metsämuuronen (2006, 124) esittelee Syrjäläisen (1994) kaavan sisällönanalyysistä. Se alkaa tutustumisella omaan aineistoon syventävästi samalla kun etsitään relevanttia käsitteistöä kirjallisuudesta. Sen jälkeen aineisto pitää sisäistää ja liittää teoriaan. Etsitään aineistosta esiin nousevat tärkeimmät teemat. Tutkimustavoitteet ja käsitteet määritellään



vielä tarkentavasti. Todetaan mikä on usein toistuvaa ja mikä poikkeavaa. Sitten luokitellaan aineisto sen pohjalta uudelleen. Analyysi päättyy johtopäätöksiin ja tulkintaan, jolloin tuloksia tarkastellaan laajemmassa yhteydessä.

Minua pyydettiin laatimaan koosteet molemmista vapaaehtoisilloista kaikkia opettajia varten, joten pääsin aloittamaan aineiston analysoinnin siitä. Kirjallisten koosteiden tekeminen auttoi minua luomaan esiyymmärryksen haastatteluaineistoistani. Tammikuun kokoontumisesta syntyi 59 minuuttia äänitettyä materiaalia. Se sisälsi vain ryhmäpohdintojen yhteiset purkukeskustelut. Huhtikuun kokoontumisesta äänitettyä aineistoa syntyi 2 tuntia 21 minuuttia. Se sisälsi myös luennon ja keskustelua muista aiheista. Koska molemmissa kokoontumisissa käsiteltiin tutkimukseeni liittymättömiä asioita, litteroin vain tutkimusaiheitani koskeneet kohdat. Litterointia kertyi ensimmäisestä illasta kahdeksantoista sivua ja toisesta illasta kymmenen sivua.

Ensimmäisessä illassa opetusryhmien luokkien vuorovaikutuksesta laatimat piirrokset ja yhteenvedot paperilla auttoivat paremmin hahmottamaan ryhmien vastauksia litterointi- ja analyysivaiheissa. En ollut tehnyt muistiinpanoja kokoontumisissa, koska arvelin sen häiritsevän välitöntä vuorovaikutusta osallistujien kanssa. Toisaalta uskoin sen haittaavan keskittymistäni, jolloin en ehkä olisi pysynyt keskustelussa mukana. Videointi olisi auttanut näkemään ihmisten reaktioita myös jälkepäin, mutta en halunnut tehdä tilanteista virallisia. Valtaosa vapaaehtoisista oli itselleni uusia tuttavuuksia tavatessamme tammikuun kokoontumisessa, joten sen huomioon ottaen pyrin luomaan tilanteeseen mahdollisimman luontevan ja keskustelemaan tunnelman.

Litteroin vapaaehtoisiltojen keskustelut mahdollisimman sanatarkkaan myös epäröivät täytesanat, tauot ja murre sanat huomioiden. Epäröinnin merkinä käytin kolmea pistettä. En kuitenkaan eritellyt esimerkiksi taukojen pituuksia, koska tarkoitukseni ei ollut tehdä keskusteluanalyysiä vaan keskittyä keskusteltaviin aihepiireihin. Ensimmäisen illan keskusteluista osa äänityksestä oli epäselvää. Joidenkin ryhmien ääni kuului heikommin avaran tilan vuoksi. Häiriötä aiheuttivat myös ohikulkevien sivullisten äänet aika ajoin, eikä kaikista puheenvuorojen osuuksista saanut selvää. Joskus ryhmäläiset puhuivat päällekkäin hetken aikaa aiheuttaen äänen puuroutumisen nauhalla.

Kirjasin ylös sulkuihin naurahdukset (nauria) ja merkitsin puheessa erityisesti painotetut sanat (painottaa). Raportissa olen lyhentänyt tekstien lainauksista irrelevantteja osia pois sulkumerkein [...]. Erisnimien kohdalle olen litteroidessa laittanut vain x-kirjaimia. Litterointivaiheessa merkitsin ensimmäisen ryhmähaastattelun vastaukset kysymyksiin opetusryhmittäin (ryhmät 1-5), koska vastauksia oli pohdittu ryhmittäin ja jokainen ryhmä jakoi vuorollaan muille vastauksensa. Toisen ryhmähaastattelun vastaukset merkitsin sukupuoli-perusteella, koska ryhmähaastattelun kysymyksiin vastattiin yhtenä ryhmänä. Nämä viimeksi mainitut merkinnät mahdollistivat analyysivaiheessa sen, että oli mahdollista yrittää saada mahdollisimman kattavasti eri ryhmien ja molempien sukupuolien mielipiteitä kuuluviin raporttiin.

Aineiston tarkemman analyysin ensimmäisessä vaiheessa kiinnitin huomioni suurempiin asiakokonaisuuksiin ja keskityin muutoksiin opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa lukuvouden aikana. Kokosin ryhmien piirroksista yhteenvedon. Tarkemman aineistoanalyysin toisessa vaiheessa keräsin yhteen haastatteluista ja muistiinpanoistani vuorovaikutukseen vaikuttaneita ja vuorovaikutuskokemuksia kuvaavia yksittäisiä sanoja. Niistä sanoista hahmottelin teemoittain sanaryhmiä. Pääteemaksi muodostui tila, josta aineistossa hahmotin neljä eri osa-aluetta: fyysinen tila eli vuorovaikutukseen vaikuttaneet ulkoiset tekijät, kulttuurinen tila, vuorovaikutuksen negatiivinen ja positiivinen tila.

Kun olin verrannut aineistosta nousseita teemoja tilan käsitteisiin, vertasin aineistoa vuorovaikutuksen ja kulttuurin teorioihin. Vuorovaikutusta analysoidessa käytin ensisijaisesti Reijo A. Kauppilan (2006) muotoilemaa vuorovaikutustyyliä sekä lisäksi hänen samassa kirjassa esittelemäänsä Carkhuffin (1969) teoriaa. Kulttuuria analysoidessa vertailin tuloksiani Hofsteden teorioihin (1986 ja 2005) kulttuurin eri ulottuvuuksista (Signorini & Wiesemes & Murphy 2009, 253-258).

## 5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS

Tutkimuksen kohdetta miettiessäni päädyin käyttämään vapaaehtoisten näkökulmaa opinnäytetyössäni. Turvapaikanhakijoilla on takanaan rankkoja kokemuksia. Lisäksi he ovat monenlaisista mullistuksista, isoista elämänmuutoksista ja uudesta epävarmasta tilanteestaan väsyneitä. Mielestäni olisi ollut epäeettistä hyödyntää heidän tilannettaan omaa tutkimustani varten käyttäen heitä tutkimukseni kohteena turvapaikanhakuprosessin aikana, jolloin he joutuvat kuulusteltaviksi monta kertaa. En halunnut häiritä heidän kielen opiskeluaan haastatteluilla, jotka he saattaisivat helposti rinnastaa viranomaiskuulusteluihin ja mieltää siten osaksi turvapaikanhakuprosessia. Muistiinpanoja luokassa kirjoittava tutkija olisi voinut rikkoa opettajien ja oppilaiden välille syntynyttä luottamusta.

Edellisen opinnäytetyöni yhteydessä luin, kuinka Paul ten Have kritisoi erityisesti haastattelututkijoita sensitiivisyyden puutteesta (ten Have 2004, 57-58). Samoista syistä en tehnyt muistiinpanoja oppituntien aikana. En myöskään halunnut muuttaa luokkien ilma-  
piiriä viralliseksi tutkimushuoneeksi, jossa jatkuvasti olisin kirjoitellut muistiinpanoja. (Bogdan & Knopp Biklen 2003, 89-91.) Ensisijaisesti olen ollut paikalla yhtenä vapaaehtoisista opettajista. Minulla oli kuitenkin oiva tilaisuus tehdä havaintoja vuorovaikutuksesta opetustilanteissa, kun itsekin osallistuin opetukseen.

Pyysin vastaanottokeskuksen johtajalta tutkimusluvan toteuttaakseni tutkimuksen suomen kielen opetusryhmissä. Luvan saatuani kerroin tutkijan roolistani myös muille vapaaehtoisille opettajille. Joillekin englanninkielen taitoisille turvapaikanhakijoille kerroin opinnoistani ja tekemästäni tutkimuksesta tavatessani heitä vastaanottokeskuksessa tai muualla. Kun opetusryhmien englanninkielen taitoiset opiskelijat olivat siirtyneet muualle kenttätyövaiheen alkaessa, en enää tulkkien puuttuessa yrittänyt luokkatilanteissa selvittää tutkimustyötä ja kaksoisrooliani luokassa. Pelkäsin, että jäljelle jääneiden oppilaiden puutteellinen suomen kielen taito johtaisi vain väärinymmärryksiin ja sitä kautta mahdolliseen luottamuspulaan. Perustelin päätöstäni myös sillä, että en varsinaisesti kuitenkaan tarkkaillut luokassa oppilaita vaan opettajia vuorovaikuttajina.

Vaikka informantteja yritetään suojata esimerkiksi peitenimillä, he ovat usein silti sisäpiiriläisten tunnistettavissa. Tutkijan ja tutkittavan käsitys siitä, mikä on harmitonta tietoa

voivat olla ristiriitaisia. (Christians 2005, 144-145.) Olen kertonut molempien vapaaehtoisiltojen alussa tutkimuksestani ja siitä, että äänitän keskustelut voidakseni jälkeenpäin kirjoittaa ne ylös tutkimustarkoituksiin. Olen myös luvannut, ettei yksittäisiä informanteja ole raportissani tunnistettavasti mukana. Vastaanottokeskus on yhtäältä turvapaikanhakijoiden sen hetken asunto, toisaalta työntekijöiden ja vapaaehtoisten työpaikka. Tutkijana olen heille kaikille vastuussa siitä, mitä heidän tavallisesta arjestaan kerron julkisesti (Christians 2005, 144-145).

Eettisyyden ja luotettavuuden kannalta oma tuttuus tutkijana haastateltaville on kyseenalainen. Olin luvannut suojata haastateltavien henkilöllisyyttä tutkimuksessani, enkä ole litteroidessakaan yksilöinyt heitä kuin pelkästään sukupuolen mukaan. Vastajien yksilöinti ei olisi ollut ryhmien koon vuoksi pelkän nauhoituksen perusteella mahdollistakaan, mutta myös mielestäni tutkimustuloksen kannalta epäolennaista. Ajoittain kärjistyneen turvapaikanhakijavastaisen yleisen ilmapiirin vuoksi en käytä vastaanottokeskuksen nimeä raportissani.

On mahdollista, että tuttavallisuus haastattelutilanteissa rohkaisi haastateltavia kertomaan sellaista, mitä he eivät olisi virallisemmassa tilanteessa olleet valmiita avaamaan. Lisäksi tuttavallisessa ilmapiirissä oma vertaisuus vapaaehtoisena korostui ja keskustelun vetäjänä todennäköisesti vaikutin jonkin verran vastauksiin omilla spontaaneilla kannanotoillani. (Tolonen & Palmu 2007, 100-102.)

## 6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Jari Metsämuuronen (2006, 96) viittaa Syrjäläisen (1991) poimintoihin etnografiaan kohdistuvasta kritiikistä. Etnografista tutkimusotetta pidetään hyvin subjektiivisena. Siksi tutkimuksen eri vaiheiden tulisi näkyä yksityiskohtaisesti tutkimusraportissa, jolloin lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta itse. Kenttätyössä vietetty aika tekee tutkimuskohteesta läheisen, jolloin ilmiöiden näkeminen tutkijana vaarantuu. Tutkija joutuu tasapainoilemaan tutkittavien anonymiteetin ja tarkan tutkimuksen etenemisen kuvauksen välillä. Lopulta tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä. Rantala (2006, 228) varoittaa myös etnografian muuttumisesta autobiografiaksi, jolloin tutkija keskittyy omiin kokemuksiinsa unohtaen omien kokemusten ja tutkittavan kohteen välillä käytävän vuoropuhelun. Tätä olen yrittänyt välttää liittämällä omia kokemuksiani muiden opettajien kokemuksiin, tarkastelemalla niiden eroja ja yhtäläisyyksiä sekä vertaamalla kirjallisuudesta esiin tulleisiin tutkimuksiin.

Rajallinen käytettävissä oleva aika kenttätutkimukselle epäilytti minua. Luotin kuitenkin siihen, että muistiinpanojen avainsanat ja -teemat auttaisivat minua palauttamaan mieleeni tapahtumat ja ilmiöt, mihin ne liittyivät. Yhtäältä se, että minulla oli ennen kenttätyövaihetta jo laaja esiyymmärrys, täydensi tietojani ja lyhyttä varsinaista kenttätyövaihetta. Toisaalta koko opinnäytetyöprosessin ajan olen ollut tekemisissä turvapaikanhakijoiden ja joidenkin heidän opettajiensa kanssa muutoinkin kuin vain oppitunneilla. Sitä kautta minulla on laajempi näkemys heidän arjestaan. Ympäristön tunteminen on tärkeää, että voisi nähdä kokemukset osana sitä (Rantala 2006, 228).

Tämän tutkimuksen suunnitteluvaiheessa olin tutkimuskohteessa itse vapaaehtoisena opettajana mukana opetustyössä. Tutkimusluvan saatuani alkoi varsinainen kenttätyövaihe, jolloin tutkijan roolini vaihteli vapaaehtoisen opettajan ja tutkijan välillä. Tutkijana olen taiteillut siis eläytymisen, sitoutumisen ja etääntymisen välimaastossa (Rantala 2006, 231-233). Kenttätyövaiheessa olen edelleenkin osallistunut opetukseen muiden vapaaehtoisten tavoin, mutta sekä aikataulumuutosten vuoksi että tutkijan roolia tukeakseni olen vaihdellut opetusryhmästä toiseen. Siten olen voinut tutustua kulloiseenkin opetus-

ryhmään uusin silmin ja hieman etäisemmin, koska olin toiminut vain yhden opetusryhmän mukana syksyllä 2015 ennen varsinaista kenttätyövaihetta. Toisaalta ryhmien kokoonpanot ehtivät muuttua ennen kuin pääsin kenttätyövaiheeseen.

Tutustuessani suomalaisiin etnograafisiin tutkimuksiin, kirjalliset tuotokset useimmista niistä vaikuttivat mielenkiintoisilta vaikkakin usein sekavilta. Toivoin, että onnistuisin yhdistämään hiukan selkeämmin omassa kirjallisessa tuotoksessani tutkimusprosessin ja siihen vaikuttaneet teoriat sekä tutkimuskäänneet. Tutkijana olen kartoittanut tutkimusympäristöä myös keskustelemalla muiden vapaaehtoisten, vastaanottokeskuksen työntekijöiden, yhteistyökumppaneiden ja turvapaikanhakijoiden kanssa. Heidän näkemyksensä tutkimuskohteesta ovat antaneet laajemman kuvan ja taustatietoa eri ilmiöille. Olen sitoutunut jatkamaan vapaaehtoistyötä myös tutkimukseni jälkeen. Nämä eri vaiheet ja roolit ovat ilman muuta vaikuttaneet tulkintoihini ja valintoihini.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalla on iso vaikutus tutkimustuloksiin. Siksi on tärkeää kertoa, millainen oma rooli ja vaikutus tutkimuksen kuluessa on ollut. On tärkeää pohtia ja tuoda julki, kuinka tutkimusprosessi on edennyt. Niiden tarkoitus on avata, miten päätökset eri vaiheissa tutkimusta on tehty ja millä perusteella. Toisaalta pohdinnoissa tulisi näkyä tutkijan ja tutkittavien välinen suhde. (Fingerroos 2003.)

Edellisessä opinnäytetyössäni pohdin narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Samoja kriittisiä äänenpainoja voin esittää tätäkin tutkimustyötäni kohtaan. Silloin löysin Ruthellen Josselsonin (2007, 7-8) kritiikkiä siitä, kuinka lopulta koko narratiivinen tutkimus on kaikissa työvaiheissaan tulkintaa. Aivan samalla tavalla tutkijana olen tässä työssä tietoisesti valinnut, keitä pyydän kuvaamaan luokkatilanteita (vapaaehtoiset eikä turvapaikanhakijat), millaisista teemoista haluan heidän keskustelevan (omat aiheet vs. kenttätyön nostamat aihepiirit), miten analysoin saamaani aineistoa ja mitä sieltä nostan esiin tutkimustuloksissani. Olen tulkinnut tutkimusympäristöäni ja tehnyt johtopäätöksiä, joiden pohjalta olen suuntautunut eteenpäin.

Olen pyrkinyt tuomaan valitsemillani aineistonäytteillä kaikkien opetusryhmien edustajien ja molempien sukupuolten äänen raportissani kuuluviin. Löysin edellisen opinnäytetyöprosessin aikana luotettavuutta pohtiessani Michael Bambergin väitteitä tulkinnasta. Olen tietoinen siitä, että tulkintani kautta joku ehkä saa tässäkin tutkimuksessa paremmin

äänensä kuuluviin kuin joku toinen informantti tai että olen nostanut mahdollisesti jonkun teeman suhteettoman suureen osaan analyysissäni (Bamberg 2004, 356). Tulkintoihini vaikuttavat oma asemani sosiaalisessa maailmassa (mm. sukupuoli, kieli, kansalaisuus ja yhteiskuntaluokka), joten en voi väittää olevani puolueeton havainnoitsija. On myös muistettava, että kukaan ei voi tehdä toiselle täysin ymmärrettäväksi omaa kokemustaan. (Denzin & Lincoln 2005, 21.) Angela Woodsin (2011, 400-405.) kritiikin tavoin voin vain rajoitetusti väittää, että minulla olisi ollut käytettävissä oikotie tutkittavien kokemuksiin, vaikka olenkin elänyt heidän vapaaehtoisarjessaan mukana.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

Tämä luku avaa tutkimustuloksiani tarkemmin. Vertaan niitä eri teorioihin vuorovaikutuksesta ja kulttuurista. Esittelen tässä sekä omien muistiinpanojeni että ryhmähaastattelujen tuottamien aineistojen pohjalta kertyneitä tuloksia. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen suurimpia muutoksia lukuvuoden aikana. Kerron myös siitä, kuinka vuorovaikutuksen kulttuurinen osa-alue muuttui. Sitten kuvaan toisessa alaluvussa, kuinka syntyi tilan käsite aineistosta nousseiden teemojen kautta ja millaisia vuorovaikutuksellisia tiloja oppitunneilta löytyi. Vuorovaikutustiloja muodostui yhteensä neljä: fyysinen ja kulttuurinen tila sekä vuorovaikutuksen positiivinen ja negatiivinen tila. Lopuksi vielä nivon yhteen vuorovaikutustilojen keskeisiä havaintoja.

### 7.1 Muutokset vuorovaikutuksessa

Tarkemman aineistoanalyysini ensimmäisessä vaiheessa painopiste oli opettaja-oppilas vuorovaikutuksen muutoksissa lukuvuoden 2015-2016 aikana. Yleiset muutokset luokkatilanteiden vuorovaikutuksessa vuoden aikana jakautuivat kahteen pääasialliseen aihepiiriin. Ensiksikin opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus muuttui yhdensuuntaisesta kahdensuuntaiseksi. Toiseksi oppilaat alkoivat ylittää erilaisia rajoja yhä rohkeammin. He alkoivat olla vuorovaikutuksessa yhä enemmän yli etnisten ja kieliryhmien rajojen. He uskalsivat kevättä kohti olla enemmän tekemisissä vastakkaisen sukupuolen kanssa.

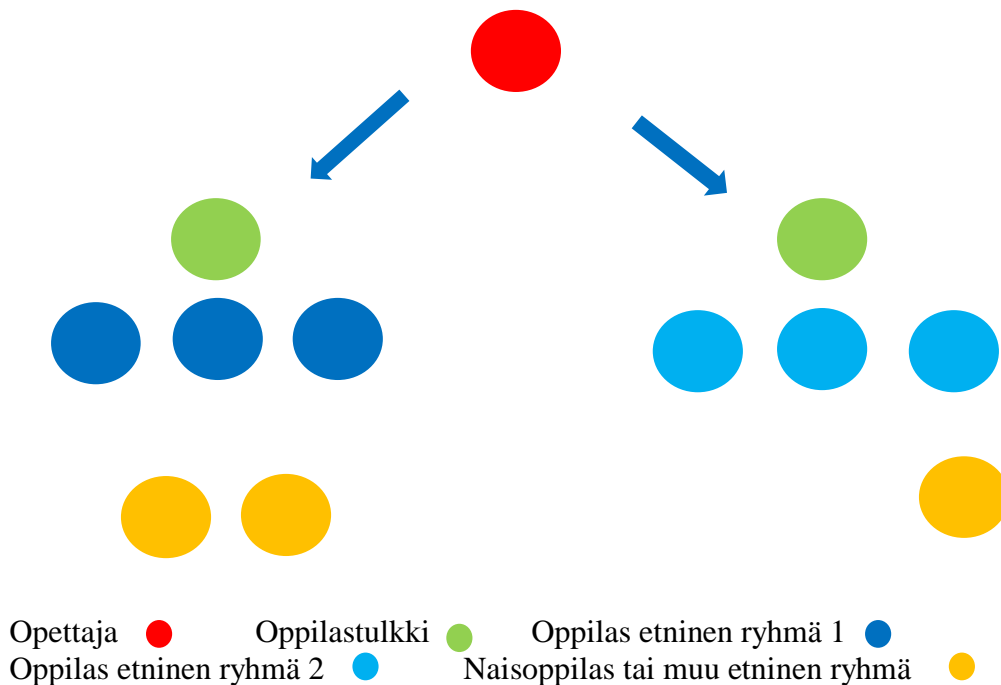
#### 7.1.1 Opettaja-oppilas vuorovaikutuksen muutokset

Ensimmäinen suuri muutos tapahtui opettaja-oppilas kontaktissa. Kysyin ensimmäisessä ryhmähaastattelussa jokaisen opetusryhmän omasta vuorovaikutusmallista. He piirsivät ja sanoittivat oman ryhmänsä vuorovaikutusta. Kuvioissa 1 ja 2 olen koonnut yhteen opettajien näkemyksiä luokkiensa vuorovaikutusverkostojen pääpiirteistä. Vapaaehtoiset



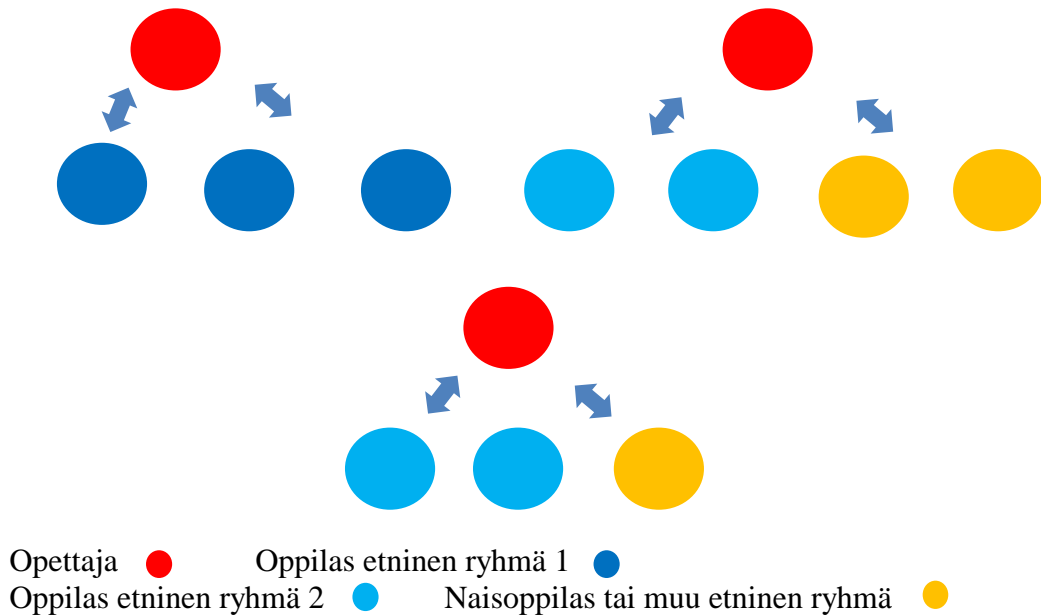
opettajat olivat yksimielisiä kaikissa opetusryhmissä (Ryhmähaastattelu 1) siitä, miten opettajien ja oppilaiden kokonaisvuorovaikutus oli muuttunut syksystä kevääseen.

Aluksi oli hyvin opettajalähtöistä [...] se meni hyvin armeijan malliin. Hei ja kaikki toisti hei [...] ja vähitellen sitten siitä [...] että oltiin näin rivissä ja sitten siinä vuorovaikutusta opettajan kanssa yksitellen, mut sitte niinku tosiaan tuli nää ryhmät ja me saatiin siihen kaksi kolleegaa vielä mukaan. Niin sitten neljällä hengellä ja nyt kohtuullisen hyvin saadaan sitä ryhmä...ryhmä tuota tilanteita. (Ryhmähaastattelu 1.)



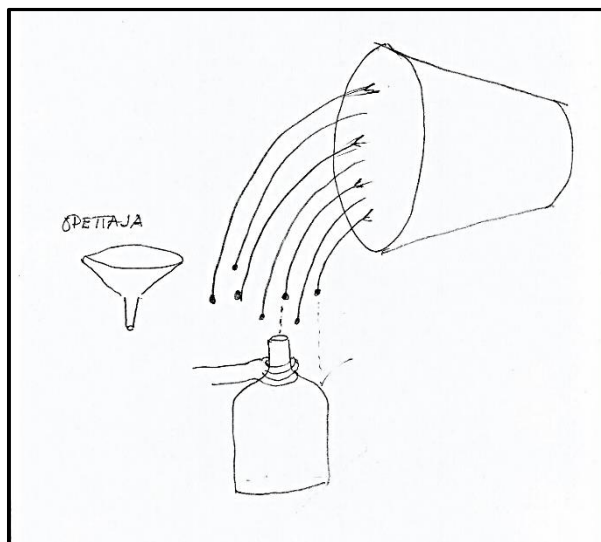
KUVIO 1. Opettaja-oppilas vuorovaikutus syksyllä

Syksyllä (KUVIO 1) opetusta luokassa johti lähinnä yksi pääopettaja, joka opetti koko luokkaa yhteisesti. Opetus tapahtui lukkarimenetelmällä eli oppilaat toistivat opettajan sanat yhdessä. Vähitellen luokassa alettiin muuttaa pöytäjärjestystä opetusta paremmin tukevaksi (KUVIO 2). Rivien välejä kasvatettiin niin, että luokassa kiertävät apuopettajat mahtuivat kulkemaan paremmin. Luokka jaettiin pienempiin ryhmiin harjoittelemaan opittua apuopettajien kanssa. Se mahdollisti paremmin myös hiljaisempien ja vetäytyvien oppilaiden huomioimisen. Pääopettaja käytti syksyllä vielä aika ajoin englannin kielen taitoisia oppilaita (oppilastulkit) tukena välittämään vaikeammin selitettävää tietoa muulle opetusryhmälle. Keväällä monet englannin kielen taitoiset olivat siirtyneet opetukseen muualle, joten opettajien ja eri oppilaiden suorat kontaktit lisääntyivät.



KUVIO 2. Opettaja-oppilas vuorovaikutus keväällä

Alkuvaiheessa opetuksen vuorovaikutuksen koettiin olevan hyvin yksisuuntaista, minkä yksi ryhmistä oli piirtänyt selkeästi (KUVIO 3). Oppilaille ammenettiin tietoa, jota opettajien piti suodattaa. Opettajat olivat kuvan suppilo ja oppilaille oli pulloja, joilla he yrittivät tiedon murusia kerätä (Ryhmähaastattelu 1). B. Kumaravadivelu kuvaa tätä ilmiötä opettajien passiivisena teknikkoroolina (passive technician) ja pitää sitä traditionaalisenä näkemyksenä opettajan roolista. Opettajan tehtävänä on vain kanavoida tieto sellaisenaan asiantuntijalta oppijalle huomioimatta kontekstia, ja kokonaan uuden tiedon tuottaminen jää tutkijoille. (Kumaravadivelu 2003, 8-9.)



KUVIO 3. Opettaja välittää tietoa oppilaille

Kevättä kohti vuorovaikutus oli siis muuttunut kahdensuuntaiseksi (KUVIO 2). Oppilaat uskalsivat kysyä yhä avoimemmin, jos jotakin jäi epäselväksi. Sekä opettajat että oppilaat antoivat palautetta toisilleen oppituntien aikana sekä sanallisesti että sanattomasti. Yhä useammat oppilaat olivat kontaktissa opettajien kanssa.

Mackey, Polio ja McDonough (2004) vertasivat tutkimuksessaan aloittelevien ja kokeneiden opettajien vuoropuhelua oppilaiden kanssa. Vaikka kokeneiden opettajien oppilaat tuottivat enemmän puhetta, molemmat opettajat korjasivat tai jättivät huomiotta oppilaiden virheet ja kysyivät selventäviä kysymyksiä yhtä usein. Kokeneet opettajat antoivat suoraa palautetta enemmän ja muotoilivat asiansa useammin toistaen eri tavoin. Pienessä seurantatutkimuksessa ilmeni, että aloittelevat opettajat keskittyivät enemmän asiasisältöön ja sen ymmärtämiseen kuin oppilaiden kieliopillisiin virheisiin. (McDonough & Hernández 2013, 295.)

Tutkimukseni opetusryhmissä apuopettajilla oli tärkeä välittäjän rooli luokissa juuri palautteen ja korjaamisen suhteen. Pääasiallisena opetusmuotona oli yhteinen suullinen opetus. Useat ryhmät alkoivat syksyllä opetuksen yhden opettajan opettaessa yhteisesti koko ryhmää. Apuopettajat kiersivät tällöin luokassa tarkistaen oppilaiden kirjoitusta ja ääntämistä. He myös kertoivat pääopettajalle tai pääopettajille, jos johonkin asiaan tarvittiin yleisesti lisäperehdytystä. Vähitellen eri opetusryhmissä jakauduttiin pienempiin ryhmiin ja siten yksilöllisempään opetukseen apuopettajien avustuksella.

### 7.1.2 Kulttuuriset muutokset vuorovaikutuksessa

Toinen tärkeä muutos lukuvuoden aikana luokkien yleisessä vuorovaikutuksessa tapahtui kulttuurisella tasolla. Syksyllä oppilaat istuivat selkeästi etnisissä ryhmissään ja kommunikaatio ryhmien välillä oli vähäisempää (KUVIO 1). Keväällä joidenkin oppilaiden keskinäisen kommunikoinnin kieleksi oli muodostunut suomi, koska se oli ainoa yhteinen kieli. Eri kieliryhmät auttoivat toisiaan yhä enemmän. Sukupuolten välisessä kanssakäymisessä oli havaittavissa luokissa keväällä hiukan vähemmän jännitteitä, eivätkä naiset ja miehet enää vältelleet kaikkea keskinäistä kanssakäymistä oppitunneilla. Tämä sukupuolinen jännite näytti vähentyneen myös opettajia kohtaan. (KUVIO 2.)

Tuosta istumapaikasta tuli mieleen [...] joo samaan pöytäänkin oon saanu istumaan miehiä ja naisia. [...] Aika lepposa ilmapiiri. (Ryhmähaastattelu 2.)

Marja Pentikäinen (2005, 35–40) on Suomeen muuttaneiden pakolaisten haastatteluja tulkitessaan käyttänyt Arnold Van Gennepin (1960) siirtymäriittiteoriaa. Se koostuu kolmesta vaiheesta. Ensin on irtaantuminen lähtömaasta, sitten välitila ja lopuksi liittyminen uuteen asuinmaahan. Gennepin termistöä käyttäen tutkimukseni turvapaikanhakijat jäävät kuitenkin välitilaan, koska he saattavat saada kielteisen turvapaikkapäätöksen ja joutua palaamaan lähtömaahansa. He elävät jatkuvassa epävarmuudessa siitä, tulevatko he hyväksytyiksi uuteen asuinmaahansa. Ei ole itsestään selvää, että heitä kiinnostaa tutustua uuteen kulttuuriin, varsinkaan kun lähtömaa on jätetty olosuhteiden pakosta. Yhteydet sinne ja nostalgia sitovat vielä vahvasti.

Henkisesti välitilassa eläminen luo omia haasteitaan opettaja-oppilas vuorovaikutukselle. Oppilailla on vasta vähän kertynyttä tietoutta paikallisen yhteisön vuorovaikutustavoista ja opettajilla vasta vähän tietoa oppilaiden taustoista. Tervehtiminen on yksi päivittäinen rituaali, jossa näkyi sekä lähtömaan että uuden asuinmaan tapakulttuurien vaikutus.

Noh, meillä oli pelkkä miesryhmä. Että ainoat naiset ryhmässä me oltiin xxx kanssa. Siinä jotenkin pani heti alkuun merkille sen, että miehen, ja varsinkin siis vieraan kulttuurin naisen kohtaaminen oli vähän semmosta yllättävää. Että me oltiin niinku melkei ilimaa ja tervehtiminenkin oli hyvin varovaista. Kaikki eivät tervehtineet. Mut että me ollaan oltu sitkeitä. Me on tervehditty niinku vaan. Ja ovat oppineet tervehtimään. (Ryhmähaastattelu 1.)

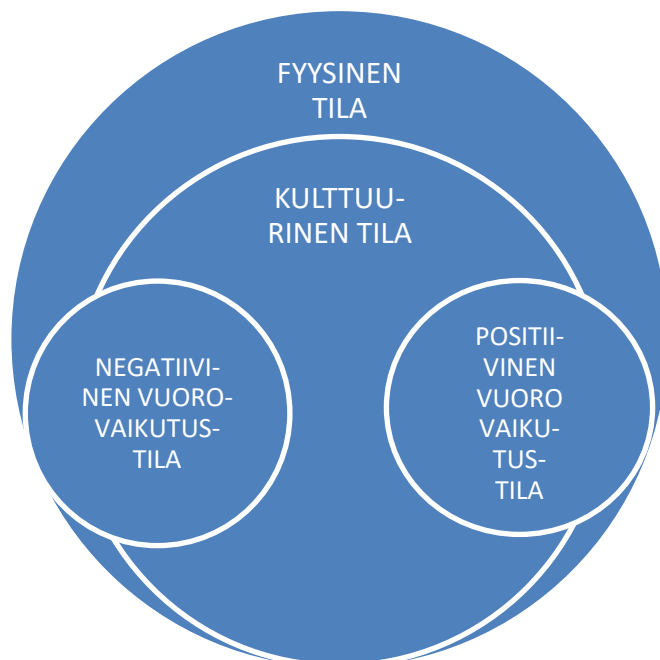
Tutkimukseni kuluessa ajoittaisesta epävarmuudesta huolimatta vapaaehtoiset opettajat ja oppilaat loivat oman tapansa toimia yhdessä kunnioittavasti ja toinen toisensa kulttuurista taustaa arvostaen. Opetustilanteiden vuorovaikutuksessa ovat välittyneet hyvä tahto ja positiivisuus ilman aiempaa yhteistä kulttuurista pohjaakin, sujuvan kulttuurisidonnaisen verbaalisen ja nonverbaalisen kommunikaation puuttumisesta huolimatta.

Sitten samalla tavalla [...] he (opettajat) on niinku vielä enemmän sitten kokeneet palkitsevana sen, kun voi jutella vähän oman ryhmän kanssa erilaisista asioista, ei aina vaan siitä aiheesta. Kokenut oppilaitten mukanaolon palkitsevana. Ja hymyt, innostus, kiitokset, tällaset asiat. (Ryhmähaastattelu 1.)

Vähitellen tutkimusympäristössäni oppituntien ympärille syntyi oma käytöskulttuurinsa, jossa sekoittuivat erilaiset käytännöt eri kulttuureista ja kielistä. Nämä käytäntöjen sulautumiset näkyivät esimerkiksi tervehtimisessä, erilaisten juhlien yhteydessä ja yhteisissä ruokailuissa.

## 7.2 Vuorovaikutuksen tilat

Tarkemman aineistoanalyysin toisessa vaiheessa keräsin yhteen ryhmähaastatteluista ja muistiinpanoistani tutkimusaiheeseen liittyviä ja aihetta kuvaavia yksittäisiä sanoja. Niistä sanoista hahmottelin teemoittain sanaryhmiä, jotka nimesin ensin kahdeksi eri tilaksi: kulttuurinen ja fyysinen tila. Sitten tarkastelin poimimiani sanoja vielä vuorovaikutuksen onnistumisen näkökulmasta ja nimesin kaksi uutta ryhmää: negatiivinen ja positiivinen vuorovaikutustila. Kun pohdin sanaryhmien keskinäisiä suhteita, fyysinen tila näytti olevan se tila, joka määrittää myös kolmea muuta tilaa. Kulttuurinen tila on yhteydessä fyysiseen tilaan, mutta ne molemmat myös määrittävät vuorovaikutuksen onnistumista eli negatiivista ja positiivista vuorovaikutustilaa. (KUVIO 4.)



KUVIO 4. Vapaaehtoisten suomen kielen opettajien vuorovaikutuskokemusten tilat

Petri Paju (2011) kuvaa tutkimuksessaan koululuokkaa eri tavoin sosiaalisena tilana ja ilmiöistä kuten roolit ja niiden mukainen käytös kyseisen sosiaalisen tilan sisällä. Omaan ajatukseeni tilasta vuorovaikutuksen kehyksenä johdattelivat yhtä lailla omat havainnot muistiinpanoissani kuin erilaiset vapaaehtoisten kommentitkin tilan käytöstä luokkahuoneissa. Se saattoi liittyä huonekalujen sijoittamiseen, sukupuolten väliseen kanssakäymiseen, etnisten ryhmien istumajärjestykseen, opettaja-oppilas hierarkiaan mutta myös oppilaiden yksilölliseen tapaan käyttää tilaa luokassa. Tila oli kiinnittänyt huomioni jo ideoidessani opinnäytetyötäni ja olin huomioinut sen muistiinpanoissani syksyllä.

Tilajärjestys hankala (suorat rivit, ahtaasti), estää opiskelijoiden keskinäistä kommunikaatioo & hankaloittaa opettaja/oppilas kontaktia (Muistiinpanot 17.11.2015.)

Tila käsitteenä oli saanut yllättävän monenlaisia ulottuvuuksia vuorovaikutuksessa. Se oli fyysinen viestinnällinen tila ihmisten välillä, taidollinen tila, ajallinen tila, opetustiimin tila, kulttuurinen tila, sukupuolittunut tila, erilaisuuden ja samanlaisuuden tila, henkisen jaksamisen tila, yksilöllisyyden tila, epävarmuuden tila, tiimin jäsenen tila, tunteiden tila ja oppimisen tila. Seuraavissa alaluvuissa selvitän tarkemmin eri tilojen merkitystä tässä tutkimassani vuorovaikutusympäristössä.

### 7.2.1 Fyysinen tila eli ulkoiset tekijät

Fyysinen tila on vuorovaikutuksen pohja. Fyysiseen tilaan olen laskenut kuuluviksi erilaiset opetukseen ulkoisesti vaikuttavat seikat, joilla tässä tarkoitan lähinnä sitä oppimisympäristöä, missä vuorovaikutus tapahtui. Siihen liittyvät esimerkiksi oppilaiden ja opettajien kielitaito, luokkatila, opetuksen välineet ja opetusryhmien koko.

Opettajilla oli monenlaista kielitaitoa, josta oli joskus tukea opetuksessa, mutta opetuskielenä käytettiin yleensä suomea ja tarvittaessa englantia. Alkuvaiheessa englannin kieltä taitaneet toimivat luokissa tulkkeina omille kieliryhmilleen, jos jokin asia kaipasi lisäselvitystä. Se kuitenkin asetti kieliryhmiä eriarvoiseen asemaan, sillä varsinkaan afgaanit eivät yleensä osanneet englantia. Joitakin oppilaita sotki se, että sanoja yritettiin selventää englanniksi. Kaikki eivät silloin tunnistanee, mikä on englantia ja mikä suomea. Kevättä kohti englantia käytettiin luokissa yhä vähemmän. Alkuvaiheessa oli käy-

tetty myös muita opettajien taitamia kieliä opetuksen apuna, mutta nekin loivat eriarvoisuutta. Toisaalta opetuksen edistyessä yleensä joku oppilaista taitoi suomen kieltä jo sen verran, että pystyi neuvomaan muita.

Kyl me oikeestaan on päätetty, että me pärjätään suomella, että yritetään välttää englantia viimeeseen saakka (Ryhmähaastattelu 2).

Nuoremmat opiskelijat käyttivät kääntöapuna tunneilla erilaisia netin tarjoamia sovelluksia, joiden toimivuutta kuitenkin opettajat kyseenalaistivat. He olivat huomanneet, etteivät sanojen käännökset olleet useinkaan oikeita.

Kerron tästä tuoreen esimerkin viime tiistaiamulta. Tää tuli yks poika, joka tuli vähä myöhässä ja sitte hänellä oli siinä vähä yhtä sun toista tekemistä, eikä oikei jaksanu keksittyä. Sitte hän justii semmosella kännykkäohjelmalla sitte yritti kertoa meille muille että [...] olla vasemmalla uunissa [...] kyllä sitte lopuks selvis että se oli ollu leipä, mutta se nyt oli ihan muuta, ei siinä ollu mitään tolkkua (Ryhmähaastattelu 1.)

Opetuksen tukena molemmissa isoissa luokissa oli käytössä valkotaulu ja tykki niin haluttaessa. Tykki helpotti kuvien näyttämistä piirrosten sijaan. Vapaaehtoiset kehittivät diaesityksiä opetuksen avuksi. Toisaalta piirtäminen ja näyttelemine toivat elävyyttä opetukseen ja läheisempää kanssakäymistä oppilaiden kanssa. Opettajat näyttelivät eri sanoihin liittyviä asioita mutta myös tilanteita, joissa sanoja voi käyttää. Opetuksen apuna käytettiin myös helpohkoja lauluja esimerkiksi aakkoslaulua aakkosia kerrattaessa.

Vapaaehtoiset suunnittelivat pelejä itse luomillaan korteilla ja kuvilla. Oppilaat opettelivat korteista aakkosia, kokosivat tavukorteista sanoja, yhdistelivät kauppalistan sanoja kuviin ja pelasivat bingoa numerojen kertaukseksi. Vapaaehtoiset toivat tunneille konkreettisia esineitä nähtäviksi kuten ruokailuvälineitä ja ruoka-ainepakkauksia. Ajanilmainsujen opiskelun tueksi oli rakennettu kello ja tuotu kuvallisia seinäkalentereita. Eri vuodenaikoihin tai juhliin liittyen käytiin läpi sanastoa ja tapoja. Samalla maisteltiin yhdessä vapaaehtoisten tuomia suomalaisen pöydän ajankohtaisia antimia esimerkiksi pääsiäiskaramellejä.

Kumaravadivelu väittää, että voidakseen muovata opetustaan, opettajan pitää ymmärtää, mitä luokassa tapahtuu. Hänen pitää tarkkailla luokkaansa, huomata mahdolliset ongelmakohdat ja löytää niihin ratkaisuja. Näin toimii refleктоiva opettaja (reflective practitioner). (Kumaravadivelu 2003, 2, 9-11.) Luodessaan erilaisia apuvälineitä opetukseen tutkimukseni vapaaehtoiset ovat toimineet juuri niin.

Pöytien ja tuolien järjestys luokassa aiheutti opettajille päänvaivaa. Luokkatilan järjestelyt vaikuttivat niin opettajiin kuin oppilaisiinkin.

Ja sitten tää kun tässä toisessa bonusryhmässä on miehiä kaksi pöydällistä, ja yksi pöydällinen naisia tuolla pylvään takana, niin sit mä koitan sanoa [...] että tulisivat tänne, kun on jotakin yhteistä kivaa, pahvi- tai korttipelejä, tai muita, niin ei he kyyhöttää vaan tuolla. Eikö mitenkään vois tulla lähemäs, niitä miehiä. (Ryhmähaastattelu 2.)

Aina ei ollut mahdollista järjestellä huonekaluja niin, että kaikilla olisi ollut esteetön näkyvyys ja kuuluvuus. Useassa yhteydessä tuli esille se, että taustamelu häiritsi oppitunteja. Se vaikeutti erityisesti syksyn opetusta, kun erillistä luokkahuonetta ei ollut. Ohikulkijat häiritsivät keskittymistä. Keväällä siirryttiin useimmiten kellaritilaan opiskelemaan. Se oli suljettu tila, jossa oli helpompi keskittyä. Pöydät ja tuolit olivat valmiina ryhminä, joten opettajien oli helpompi kiertää luokassa.

Siit tulee paljon intiimimpää. [...] yks kaveri istu tuossa eilen illalla, niin se mumisi toiselle jotain [...] Mä sanoin, että mikä sullon ongelma. Että mä osaan vastata siihen. Ei saa jäädä keskenään mumiseen. Pienes porukas se onnistuu. Sillon ku on 15-20 samas luokassa, infernaalinen meteli ja keittiöliikenne ravas vierestä, niin yksilöt hävis sinne täysin. (Ryhmähaastattelu 2.)

Naisten ja tyttöjen ongelmaksi muodostui luokkatiloihin pääsy. Osa heistä koki, ettei voinut kulkea miesten kokoontumisten valloittaman sisääntuloaulan läpi yksin menettämättä mainettaan. Tätä yritettiin helpottaa kertomalla heille luokkahuoneen toisesta sisäänkäynnistä, jonne pääsi kulkemalla ulkokautta. Kun ryhmien koot tasoittuivat talven mittaan, oli luokkatiloja helpompi muokata. Opetus tuki silloin paremmin yksilöitä.

Ammattiopettajilla ja vapaaehtoisilla oli tietenkin kokemuksessa ja opetustyyleissä eroa. Vapaaehtoiset lähtivät annetuista aiheista ja teemoista jokainen omien vahvuuksiensa mukaisesti. Kaikki vapaaehtoiset eivät olleet opettaneet ryhmiä ja useimmat eivät olleet opettaneet monikulttuurisia ryhmiä. Vain harvat olivat ammatiltaan opettajia.

Sitte tää iso ryhmän koko suhteessa opettajien määrään, niin sen, erityisesti aluksi koki haasteelliseksi, vähitellen siihen on niinku oppinu. No sitten se, että mejän ryhmässä ei kellään ollut tämmöstä kielenopetuskokemusta tai vielä sitten tämmösen monikulttuuriselle ryhmälle kielenopetuskokemusta. (Ryhmähaastattelu 1.)



Vapaaehtoiset toimivat hyvin kokonaisvaltaisesti oppilaiden kanssa. Toimiva vuorovaikutus oli heille tärkeää. Kielen opetus oli opettajille vain yksi tavoite oppitunneilla. Ammatillisen koulutuksen puute heijastui ehkä siinä, miten tärkeäksi oman opetusryhmän tiimin tuki koettiin. Alun epävarmuus tuntemattomien työkavereiden kanssa vaihtui syveneväksi yhteistyöksi. Joillekin naisopettajille opetustiimiin saatu miesvahvistus lisäsi turvallisuuden tunnetta.

Opettajien näkökulmasta tuntien aikataulu rajoitti osallistumista. Aamutuntien aikaisuus väsytti oppilaita varsinkin talven pimeinä kuukausina. Iltatuntien aikaan kaikki perheenjäsenet olivat paikalla ja liikenne luokkatilan vieritse häiritsi vielä enemmän. Kauppapäiviin sijoittuvina päivinä tunneilla oli joskus osallistujakato, minkä vuoksi joitakin aamutunteja aikaistettiin. Yhteisöä kosketti aika ajoin joidenkin oppilaiden muutto pois vastaanottokeskuksesta ja heitä haluttiin kesken tunnin käydä hyvästelemässä.

TAULUKKO 1. Fyysinen tila eli ulkoiset tekijät

TERMI	KUVAUS
Apuvälineet	Opetusmateriaali, konkreettiset esineet, pelit, laulut, tykki, netti ja diaesitykset
Luokkatila	Meteli vs. hiljaisuus, esteettömyys naisille, istumajärjestys
Opetusryhmän koko	Koko ryhmä vs. pienryhmät tai yksilöopetus
Opetustyylierot	Ammattiopettajat vs. vapaaehtoiset
Tiimin tuki	Tutut vs. tuntemattomat kollegat, sukupuolinen turva
Oppituntien ajoitus	Kauppapäivä, vuorokauden aika
Oppilaat tulkkeina	Englannin kieltä taitavat tulkkeina omille kieliryhmilleen
Muut kielet	Opettajien mahdolliset muut kielet opetuksen tukena

Vuorovaikutuksen fyysinen tila eli vapaaehtoisten mainitsemat ulkoiset seikat parhaimmillaan tukevat oppimista (muu kielitaito) ja pahimmillaan estävät oppitunnille pääsyn (naiset ja tytöt). Carkhuffin mallissa (Kauppila 2006, 188-190) tukea antavassa viestinnässä empatian tarvitsijalle annetaan mahdollisuuksia ilmaista itseään. Fyysisen tilan järjestäminen oppimista tukevaksi on mielestäni juuri tätä. Kun opettaja pyrkii poistamaan

oppimisen esteitä, hän antaa viestinnälle edellytykset toimia. Pelit ja laulut tukivat jokaisen oppilaan osallistumista keskusteluun suomeksi. Lisäksi ne aktivoivat ja piristivät luokkaa. Carkhuffin mallin empatian tarvitsijaa auttavan tason mukaisesti opettajat havainnoivat oppilaiden tunnetiloja ja väsymystä ja ottivat ne huomioon opetustilanteissa. Kauppilan (2006, 51) vuorovaikutustyyleistä tämä kuvaa parhaiten joustavaa tyyliä, joka mukautuu tilanteisiin ja tarpeisiin.

Suurin fyysistä tilaa koskeva muutos luokkien vuorovaikutuksessa lukuvuoden aikana oli tapahtunut opettajien ja oppilaiden välillä. Vuorovaikutus oli siirtynyt yhä enemmän luokkaympäristöstä pois oppituntien ja vastaanottokeskuksen ulkopuolelle. Kevättä kohti kävi selväksi, että tällainen vuorovaikutus oli kahdensuuntaista. Osa opettajista oli saanut kutsun oppilaiden kotiin (vastaanottokeskuksen huone).

Meistä oli ihana kun viimeks lopetettiin yhteinen tunti, niin sitten tämä [...] tyttö sano meille siinä lähtiessä, että te kaksi, tule minun kodissa. Äiti sanoo. (naurua) Ja me sitten mentiin sinne, ja istuttiin siellä kerrossängyssä ja sitten meille laitettiin pieni penkki siihen ja tarjoiltiin hieno ateria. (Ryhmähaastattelu 2.)

Joskus oppilaat halusivat osoittaa kiitollisuuttaan tuomalla opettajille itse leipomiaan leipiä ja kakkuja. Opettajat tapasivat oppilaita myös esimerkiksi kauppoissa asioidessaan. Jotkut opettajat kuljettivat oppilaita tapahtumiin tai harrastuksiin ja jotkut opettajat kutsuivat oppilaita kotiinsa.

Meillä oli afgaaniperhe kylässä [...] ja vietettiin siinä iltaa (Ryhmähaastattelu 1.)

## 7.2.2 Kulttuurinen tila

Kulttuuriseen tilaan kuuluivat erilaiset kulttuurisidonnaiset vuorovaikutusmallit ja sukupuolittunut ajattelu. Kulttuuriseen tilaan olen sijoittanut tässä lähinnä ihmisten sisäiset ja opitut ominaisuudet. Kielenkäyttötilanteisiin liittyvät läheisesti kulttuurintuntemus, tavat ja käytösnormit (Viertoma & Yli-Kokko i.a.). Jo ensimmäisessä opettajien vapaaehtoisillassa tammikuussa kävi ilmi, että opettajat kokivat olevansa paljon enemmän kuin vain kielen opettajia. Heidän mielestään he samalla näyttivät esimerkkiä, kuinka työkaverit eri sukupuolten edustajina toimivat tasa-arvoisesti keskenään. Opetuksen lomassa he kertoivat siitä, miten suomalainen yhteiskunta toimii.

Me ollaan samalla kun ollaan kielen välittäjiä, me ollaan myöskin kulttuurin välittäjiä sillä tavalla, että tuodaan sitä esille ja sitä näkemystä, että näin Suomessa eletään. Että jos haluatte täällä olla, niin näin toimitaan. (Ryhmähaastattelu 1.)

Opettajat olivat tehneet havaintoja enimmäkseen kulttuurien erilaisuudesta. Joku oli tehnyt havaintoja nuorten samanlaisesta tavasta uskoutua opettajalle omissa asioissaan kuin suomalaisnuortenkin kanssa.

Ja sit tuli tää nuorisokulttuuri mieleen. Tuli ihan joku näyttään mulle ja kertomaan, että minä lähdän tapaamaan tyttöystävää [...] ite oon nuorten kanssa ollu tekemisissä, niin minä...piti vähän niinku nipistää, että on tää ihan samanlaista kun lapsuudessakin. (Ryhmähaastattelu 1.)

Kulttuurieroista puhuttiin vapaaehtoisten kesken ja sukupuolien välinen käytös mietitytti usein itseäni vapaaehtoisena. Loppusyksystä pohdin vapaaehtoisten välisten keskustelujen myötä, millainen viesti oppilaille on kosketus sukupuolten välillä. Luokkatilajärjestely ei asiaa helpottanut, kun luokkaa kiertäessä ahtaissa riviväleissä joutui väkisinkin oppilaita yksilöllisesti neuvoessa hyvin lähelle. Sekään ei helpottanut, kun muistelin vuorovaikutusetäisyyksien säännönmukaisuutta. Edward Hallin (1966) tutkimusten mukaisesti opettajan ja oppilaan etäisyys olisi sama kuin työkavereiden eli pääsääntöisesti 1,25 - 3 metriä (Kauppila 2006, 39). Toisaalta joidenkin vapaaehtoisten kanssa keskustellessa päätelimme, että ikä antoi meille jo erilaisia vapauksia. Emme olleet enää nuoria tyttöjä, joten meidät koettiin pikemminkin äitihahmoiksi. Päädyin kuitenkin siihen, että olisin varovaisempi, vaikka epäilinkin, etten muistaisi enää päätöksiani tunnin edetessä keskittyessäni opetukseen ja muuhun vuorovaikutukseen.

Tilankäyttö ja ulkoasu voidaan katsoa osaksi sanatonta viestintää (Kauppila 2006, 34). Olimme keskustelleet vapaaehtoisten kesken naisten pukeutumisesta. Kun pohdin oman pukeutumiseni merkitystä, siihen liittyi myös kristillisten symbolien näyttäminen. Mietin toimintaympäristön sitoutumattomuuden periaatetta (Punainen Risti), omaa arkikäyttämistäni, omaa identiteettiäni ja aiempia kokemuksiani kulttuurien välisistä kohtaamisista niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Vaikka opettajien välisissä keskusteluissa aiheena pysyivät kommunikoinnin kulttuurierot, epäilin sitäkin, teimmekö ongelman selaisesta, mikä ei oppilaille ollut ongelma.

Ajatusmyllerrys ja oppilaisiin etäisyyden otto. Kulttuuriero – yhtäläisyys. Hyvä tahto auttaa. Elekieli, aie. Vai olenko sittenkin väärässä? Onko ongelma oppilaille olemassa? [...] Voinko/pitääkö olla oma itseni? [...] Laitanko ristin vaatteiden päälle vai en? Miks näitä pitää edes miettiä!? Miksen saa olla se mitä oon!? En ole hajuton, mauton ja väritön. (Muistiinpanot 1.12.2015.)

Martti Grönfors kertoi samanlaisista pohdinnoista kenttätyön yhteydessä tutkiessaan romaniyhteisöä. Hän päätyi kuitenkin pitämään silloisen oman identiteettinsä mukaisesti pitkää tukkaa ja farkkuja. Romaniyhteisön jäsenet eivät hänen asiaa kyselyään olleet häneltä muuta olettaneetkaan, koska hän ei ollut romani. (Grönfors 2011, 30.) Minusta kuitenkin oli omassa tapauksessani korrektia, että huomioin rajoitetusti pukeutumisessani ja käytöksessäni sen, mitä ennestään tiesin aasialaisten ja musliminaisten pukeutumiskulttuurista. Käytin siis vastaanottokeskuksessa käydessäni peittäviä vaatteita, joita toki käytin keski-ikäisenä naisena usein muutoinkin julkisuudessa.

Olin asunut vuosia ulkomailla, enkä silloin voinut olettaa, että paikalliset olisivat huomioineet taustani. Tiesin heidän tietämättömyytensä siitä, millaisesta käytös- ja tapakulttuurista tulin. Samalla tavalla koin, ettei minun tässä asetelmassa paikallisen asemassa tarvinnut tietää kaikkea maahan muuttavan taustakulttuurista. Se jätti molemmin puolin mahdollisuuden tutustumiseen ja ihmettelyyn ajan kanssa. Luotin myös kunnioittavan käytöksen voimaan. Jos osoitin ystävällisyyttä, uskoin saavani anteeksi mahdolliset kömmähdykset heidän kulttuuristen silmälasiansa läpi katsottuina.

Vaikka olin ollut yhden kerran oppitunneilta poissa, sama aihepiiri vaivasi minua vielä seuraavankin kerran yhteydessä kaksi viikkoa myöhemmin. Me opettajat olimme jo saaneet hiukan palautetta ja tietoa työntekijöiltä, mutta myös tiedustelleet tahoillamme selailisilta, jotka olivat asuneet oppilaidemme lähtömaissa. Keskustelu siis jatkui. Esimerkiksi opimme, että meistä harmittomat lasten leikit eivät sitä oppilaille ehkä olleetkaan. Ne saatettiin eri kulttuureissa julkisessa tilassa rinnastaa flirttailuun ja epäsopevaan käytökseen. Olimme kuulleet eleistä, jotka saattoivat tarkoittaa oppilaille aivan muuta heidän kontekstissaan.

Vapaaehtoisten keskustelu, kuinka voin käyttäytyä muualta tulleiden kanssa: pukeutuminen, elekieli, tanssi, leikit, laulut, yhdessäolo. Kuka voi olla kenen seurassa: lapset, nuoret miehet, naiset, miehet. Ahdistus: osaanko sittenkään olla näiden ihmisten kanssa ”oikein”. Loukkaanko heitä? (Muistiinpanot 15.12.2015.)

Olin varmasti nimenomaan siksi kovin hämmentynyt, että olin lähes koko aikuisikäni joko asunut, opiskellut tai tehnyt töitä eri kulttuureista tulevien kanssa sekä Suomessa että ulkomailla. Lapsesta saakka olin ollut tekemisissä eri kulttuurien ja uskontojen kanssa lähetystyöhön tutustumisen kautta. En ollut valmistautunut siihen, että minun pitäisi tässä tilanteessa muuttaa jotenkin asenteitani. Olin luottanut omaan kulttuurisensitiivisyyteeni ja pitänyt itseäni melkoisena kulttuurikameleonttina, kuten eräs vapaaehtoinen meitä kuvasi. Olin luottanut siihen, että osaan käyttäytyä korrektisti kenen tahansa kanssa. Sitä olin vuosia työelämässä joutunut tekemään ja saanut tehdä aivan ventovieraiden ihmisryhmien kanssa, kun he saapuivat eri puolilta maailmaa. Uskoin kaikkien niiden kokemusteni pohjalta vahvasti siihen, että kulttuurien välisissä kontakteissa ollaan armollisempia. Ymmärretään se, että virheitä ja väärinymmärryksiä sattuu, koska kaikkea ei voi tietää. Vankasta aiemmasta kokemuksestani huolimatta aloin miettiä, pitäisikö sittenkin kyseenalaistaa omat valmiit ajatusmallit. Ehkä se oma hyvä aie ei taannut mitään vuorovaikutuksessa.

Omista muistiinpanoistani (1.12.2015) löytyi yllättynyt merkintä siitä, että tunnilla oppilaat yhtäkkiä alkoivat nousta seisomaan vastatessaan opettajan kysymyksiin. Sellaista käytäntöä ei tunneilla ollut, mutta uusi vasta keskukseen muuttanut oppilas ei sitä tiennyt. Vanhasta muistista omilta kouluajoilta muut oppilaat alkoivat toimia samoin. Joillekin opettajille tuli yllätyksenä se, että heihin naisopettajina suhtauduttiin kunnioittavasti. Sukupuoleen liittyvät käytännöt antoivat erityisesti aihetta pohdiskeluun. Niitä opettajien oli joskus omasta kulttuurista katsoen vaikea ymmärtää. Niihin ehdoteltiin mahdollisia ratkaisuja uudessa elinympäristössä sekä tukea lähtömaan käytänteistä pois oppimiselle.

Iha vaa, että pari kertaa on heränny kysymys, että olisko joittenki perheitten osalta niin [...] se, että myös niitä naisia tulis sinne miesryhmiin? Nii että se kulttuurin vähittäin oppiminen tapahtus sitäki kautta, eikä ainoastaa sitä kautta, että me opettajat (painottaa) suhtaudutaan välittömästi toisiimme. (Ryhmähaastattelu 1.)

Vapaaehtoiset kokivat, että jos turvapaikanhakijat saivat itse päättää, he pitäytyivät vanhoissa totutuissa käytänteissään. Ne nähtiin kuitenkin tulevina vaikeuksina, jos Suomessa olisi tulevaisuudessa mahdollista asua. Suomalaisina koettiin tietynlaista velvoitetta opettaa maahan muuttaneita myös maan tapoihin. Siitä oltiin kuitenkin montaa mieltä, kuinka kauan se veisi tai kuinka hyvin se käytännössä onnistuisi. Eräs opettaja kertoi vastaanotokeskuksessa järjestetystä tilaisuudesta, jossa paikanjako oli mennyt turvapaikanhakijoiden totuttujen käytänteiden mukaisesti.

Esimerkiksi eile oli jännä ku täällä oli tuo xxx orkesteri soittamassa. Tosi hieno konsertti. Nii se tila jakautui sillä tavalla katsomon puolella, että eturivissä istuivat lapset, sitten se koko istumatila, missä tuolia oli, periaatteessa oli miehien käytössä, ja sitte ihan muutama rouva istui takapenkillä ja sitte loput niinku vähä sieltä ovien takaa niinku kurkkasivat ehkä ja osallistuivat kuunteluun. Et sillä tavalla heillä tapahtui se jako kuitenkin keskenään. Väistämättä niinku sillä tavalla jos heille ei varmaan mitään sanottu. Se pitää opettaa. En tiää, miten hyvin se sitten onnistuu. (Ryhmähaastattelu 1.)

Opettajista oli tärkeää näyttää oppilaiden edessä, miten suomalainen tasa-arvo toimii. Nämä keskustelut suomalaisten käytäntöjen opettamisesta antoivat minusta kuitenkin hyvin yksisuuntaisen valta-asetelman mielikuvan, jossa kantasuomalaiset opettajat ylhäältä päin opettavat tietämättömiä oppilaita. Joissakin keskusteluissa tuli esille, että opettajienkin tulisi tietää oppilaiden kulttuurista jotakin (kahdensuuntainen oppiminen), mutta useimmiten tutkimukseni vapaaehtoisiltojen keskusteluissa puhe keskittyi oppilaiden opettamiseen suomalaiseen tapakulttuuriin. Yksi opettajista epäili myös sitä, alkaako uuden isäntämaan kulttuurinen ympäristö sittenkään muuttaa oppilaita. Marja Pentikäisen (2005, 172) tutkimuksessa pakolaisista Suomessa nousi esiin se, että pakolaiset suomalaistuvat valikoiden ja mukautuvat säilyttäen samalla omaakin kulttuuriaan. Vapaaehtoisillassa yksi opettajista korosti kunnioitusta oppilaiden tottumuksia kohtaan.

Et meistä voi tuntua tämmöset jutut vähän niinku naurettavilta ja näin, mutta se on niin (painottaa) syvässä se kulttuuri, et me ei pystytä sitä niinku väkisin muuttamaan vaan meidän on jotenki niinku luovittava näiden kahden maailman välillä ja kunnioitettava. [...] Se on vuosien prosessi ennen kuin he tottuvat, jos tottuvat ikinä tähän eurooppalaiseen systeemiin. (Ryhmähaastattelu 2.)

Se, että kontaktit olivat muuttuneet lukuvuoden edetessä läheisemmiksi ja lämpöisemmiksi, kuvaa minusta kuitenkin sitä, että vuorovaikutus oli toiminut kunnioittavassa hengessä. Kieli- tai kulttuurierot eivät olleet ylitsepääsemättömiä kynnyksiä rakentavalle vuorovaikutukselle.

## TAULUKKO 2. Kulttuurinen tila

TERMI	KUVAUS
Kulttuurin opetus	Opettaja opettaa myös kulttuuria ja yhteiskuntatietoutta eikä vain kieltä ja toimii mallina siitä, miten Suomessa toimitaan
Sukupuolittunut käytös	Opettajien keskinäinen käytös esimerkkinä sukupuolten välisestä käytöksestä ja tasa-arvosta
Erilaisuus	Opettajien havaintoja kulttuurieroista kuten täsmällisyys
Samanlaisuus	Opettajien havaintoja samanlaisuudesta eri taustakulttuureista huolimatta kuten nuorten tai opiskelijoiden käytös

Vapaaehtoisilla oli joitakin selkeitä stereotyyppioita siitä, mitä suomalaisuus tarkoittaa.

Miksei miesten ja naisten roolista, mutta myöskin yhteiskunnan toimimisesta ja tämmösistä, täsmällisyydestä aikojen suhteen esim. tunnille tulemista ajoissa ja...ehkä tämä meidän pidättyväinen ja hiljanen tapa elää ja olla, nii on heille vähän vierasta. Pitävät meitä sitten niinku todennäköisesti hyvin tuppisuina ja umpimielisinä. (Ryhmähaastattelu 1.)

Suomalaisuuden kokemus muuttuu aikakausittain, vaikka stereotyyppiat saattavat pysyä (Löytty 2004, 32). Kulttuuri ei siis ole stabiili, sen osoitti tämänkin tutkimukseni aineisto. Riippumatta siitä mistä kulttuurista itse kukin oppilaista oli saapunut Suomeen, lukuvuoden aikana vastaanottokeskuksessa kehittyi uusi yhteinen kulttuuri. Se näkyi oppituntien yhteydessä oppilaiden ja opettajien suhteissa sekä muutoksina oppilaiden keskinäisessä kanssakäymisessä. Claire Kramsch (1993) rohkaisee opettajia toisen kotimaisen kielen opintoryhmissäkin luomaan kahdesta eroavasta kulttuurista (kunkin maan ensimmäinen ja toinen kieliryhmä) yhteinen kolmas kulttuuri (Kumaravadivelu 2003, 270).

Vaikka Hofsteden 1986 ja 2005 (Signorini & Wiesemes & Murphy 2009, 253-258) kehittälemät teoriat kulttuureista ovat saaneet osakseen paljon kritiikkiä, ne minusta avaavat tässä yhteydessä aineistooni vielä hiukan uutta näkökulmaa. Lähes kaikki hänen kulttuuristen ulottuvuuksien vastakohtaparinsa näyttäytyivät opinnäytetyöni aineistossa. Hofsteden mukaan toisissa yhteyksissä kanssakäymiseen sisältyy auktoriteetin ehdoton kunnioitus ja muodollisuus, kun taas toisissa yhteyksissä siihen sisältyy joustavuus ja spontaanisuus. Tässä mielessä lukuvuoden aikana oppitunneilla edettiin kohti tasa-arvoisempaa kanssakäymistä. Sitä korosti edellä mainitun uuden oppilaan poikkeava käytös tunnilla. Hän ei tiennyt vielä, miten oppitunneilla yleensä käyttäytyttiin.

Hofsteden yhteisöllisyys näkyi opetuksessa esimerkiksi siten, että kesken oppitunnin oppilaat pyysivät lupaa mennä hyvästelemään pois muuttavia turvapaikanhakijoita. Yhteisöllisyys näkyi myös siinä, että pakollisten tuntien läsnäolosta yritettiin saada allekirjoituksia opettajilta myös poissa oleville luokkalaisille. Yksilöllisyys näkyi siinä, että taustayhteisön kulttuurista riippumatta, joku saattoi vetäytyä henkisesti ja joskus fyysisestikin omaan nurkkaansa luokassa. (Signorini & Wiesemes & Murphy 2009, 253-258.)

Hofsteden kulttuurin ulottuvuuksissa maskuliinisuuden jyrkistä sukupuolirooleista siirryttiin hiukan feminiinisempään joustavampaan suuntaan. Oppilaat kuten opettajatkin olivat rakentaneet yhdessä ja erikseen solidaarisuutta muita kohtaan talven aikana. Tämä näyttäytyi minusta erityisesti tunnetason siteinä. Epävarmuuden sieto ei ollut opettajille helppoa. Varsinkin alkuvaiheessa opettajat vasta hakivat roolejaan luokassa eikä opetusmateriaalista ja -menetelmistä ollut yhteistä näkemystä. Minusta opettajat omassa opetusryhmässäni eivät antaneet sen häiritä opetustilanteita. Talven edetessä roolit ja menetelmät löysivät paikkansa. Oppilaiden läsnäolo vaihteli, samoin oppilaat. Kuten missä tahansa luokassa, jokin asia tuntui olevan oppilaille helppo ymmärtää ja jokin toinen vaikea. Jokin opetettava asia innosti ja toinen ei. Joskus se teema tai käsittelytapa, mihin oli valmistauduttu, jäi käyttämättä tai ei toiminut. Opettajat oppivat samalla luovuutta. Hofsteden viimeinen vastakohtapari lyhyen tai pitkän aikavälin suuntautumisesta ei kiinnittänyt huomiota oman tutkimukseni aineistossa. (Signorini & Wiesemes & Murphy 2009, 253-258.)

### 7.2.3 Vuorovaikutus negatiivisessa tilassa

Vuorovaikutusta hankaloittaa negatiivinen vuorovaikutustila. Turvapaikanhakijoilla on haastava elämäntilanne. Se ei voi olla vaikuttamatta myöskään heidän valmiuksiinsa oppia. Huoli läheisistä, jotka eivät ole matkassa, painaa heitä. He ovat kokeneet raskaita asioita jo ennen Suomeen tuloaan. Uusi ympäristö, kulttuuri ja kieli rasittavat jo ennestään väsyneitä mieliä. Suomalaisten toisenlainen valoon sidottu vuorokausirytmii on sekini outo. Pimeinä talviaamuina oppilaiden oli vaikea nousta ylös tunneille.

Ilmapiiri väsynyt, vaikka iloisesti kohtaavat opet. Työntekijä sanoi, että joku seuraa kannystä kotikaupungin tapahtumia koko ajan surullisena. (Muistiinpanot 24.11.2015.)



Opettajat kokivat ikävänä sen, että oppilaat olivat heille ikään kuin kasvotonta massaa. Ne opettajista, jotka olivat tarkistaneet tunneilla läsnäolijat, olivat oppineet joitakin nimiä. Muut opettajat eivät välttämättä tunteneet oppilaita edes nimeltä. Ryhmien sekoittuminen toi vielä mukanaan uusia oppilaita. Yksityisyydensuojan vuoksi nimet eivät saaneet olla näkyvillä missä tahansa, mutta tämä aihe nousi esille molemmissa opettajien kokoontumisissa. Opettajat halusivat opettaa yksilöitä. Nimien oppiminen olisi ollut sille alku. Siksi joissakin ryhmissä valmistettiin paperisia nimilappuja pöydille. Opettajat halusivat tutustua oppilaisiin ja tietää vaikkapa, mikä heidän ammatillinen taustansa oli. He ajattelivat myös oppilaiden oman identiteetin luomista uudessa ympäristössä. Se olisi helpompaa, jos olisi valmis identiteetti, jonka pohjalle rakentaa uutta.

Minä olen tuossa xxx ryhmässä ja meillä tuli vähän semmosta keskustelua, että kuinka tarkkaan me voijaan näijen taustoja kysellä. Kuitenki jotain siitä taustasta pitäs tietää. [...] Olis kiva kysyä vaikka ammatista tai oletko naimissa tai...käytiin sanastoa rakentaja, lääkäri, kuljettaja [...] Sit kysyttiin, että kuka on rakennusmies. Että sai nostaa käden jos halus. Ja sitte lääkärin kuva, niin yks käsi nousi. (Ryhmähaastattelu 1.)

Epävarmuutta kokivat sekä oppilaat että opettajat. Oppilailla se liittyi omaan odotuksen tilaan turvapaikanhakijana. Odotettiin turvapaikkakuulusteluja ensin ja sitten päätöksiä oleskelulle. Opettajien epävarmuustekijä oli yhteisen kielen puute. Seurauksena oli jatkuvaa epävarmuutta siitä, menikö viesti perille ja ymmärrettiinkö minut oikein. Se oli epävarmuutta elekielestä, joka nähtiin hyvin kulttuurisidonnaiseksi. Opettajat miettivät, että ehkä ele ei tarkoita kaikille samaa tai siitä tehdään virhetulkintoja.

Me toki vähän tässä pähkäiltiin sitä, että elekieli niinku meille voi olla vähän vaarallinen kanssa, koska niillä eleillä voi olla hyvin eri merkityksiä eri kulttuureissa. Me ei oikeestaan tunneta sitä, ja se on tullu myöskin tänne haasteiden puolelle tämä asia. (Ryhmähaastattelu 1.)

Epävarmuus miesten ja naisten välisestä kanssakäymisestä tuli esille myös siinä, että epäroitiin opettajina koskettaen näyttää esimerkiksi jonkun oppilaan paidan väriä, jos sana paita oli oppilaille vieras. Mietittiin, missä menivät sopivuuden rajat. Opettajat toivoivat kuitenkin, että hyvät aikeet ymmärrettäisiin ja vuorovaikutusvirheet annettaisiin anteeksi. He eivät olleet huomanneet opetustilanteiden aiheuttaneen mitään ikäviä seurauksia.

Opettajana kaikkien oppilaiden tasapuolinen huomioiminen oli myös tavoitteena haasteellinen. Kun ei ollut yhteistä kieltä, kontaktin saaminen oli vaikeampaa. Jokainen opettaja unohti välillä, miten pieni sanavarasto oppilailla oli. Silloin opettaja käytti joko liian

vaikeita lauserakenteita tai puhekieltä ja unohti käyttää muita kuin sanallisia viestinnän keinoja. Puhekielen käytöstä tunteilla keskusteltiin vapaaehtoisten kesken, kun arjessa puhekieliset sanat vilisevät suomalaisten välillä. Monipuoliset käytännön harjoitukset ja toiminnallinen opetus auttoivat vuorovaikutuksen luomisessa.

Kaksi opea, toinen pääope. Suullisia harjoituksia, pelejä, leikkejä (bingo numeroilla, yhdistä kuva ja sana, yhdistä tavut, vastaa kun sinulla pallo). (Muistiinpanot 25.3.2016.)

Vaikka jokainen oppilas oli yksilö, silti opettajien silmin näytti olevan kulttuurisidonnaista käyttäytymismallia myös oppitunneilla. Afgaanit olivat opettajien silmissä olleet varautuneempia kuin muut. Naiset vetäytyivät helposti syrjään luokassa, mutta vetäytyvä käytös ei liittynyt aina vain sukupuoleen tai kulttuuriin. Yksilöinäkin näitä eroja luokissa näkyi. Toiset asettuivat istumaan erilleen muista luokassa. Toisinaan joku oli henkisesti poissaoleva. Sosiaalisuus ja yleinen vuoropuhelu luokkalaisten kesken kuitenkin kasvoi lukuvuoden aikana.

### TAULUKKO 3. Vuorovaikutus negatiivisessa tilassa

TERMI	KUVAUS
Oppilaiden väsymys	Vuorokausirytmä, elämäntilanne, taustalla vaikuttavat tapahtumat, huoli läheisistä
Oppilaat massaa	Opettajat eivät tunne oppilaita nimeltä eivätkä tiedä heidän taustoistaan mitään, identiteetin luominen
Epävarmuus elekielestä opettajana	Tulkitaanko opettaja väärin, koska eleillä voi olla eri merkitys
Oppilaiden epävarmuus	Haastattelujen ja päätösten odotus
Yhteisen kielen puute	Vapaaehtoisena opettajana ikuinen haaste
Tasapuolisuus	Opettajien tasapuolisuus oppilaita kohtaan ja eri etnisiä ryhmiä kohtaan (englanti)
Vetäytyminen	Yksilöllinen käytös

Negatiivinen vuorovaikutustila viittaa Carkhuffin (1969) mallissa, jota Kauppila (2006, 188-190) on muokannut, heikon ymmärtämisen tasoon ja myötäelämiskyvyn puuttumiseen. Viestit eivät kohtaa toisiaan. Olin kenties vuorovaikutuksen tärkeyttä alleviivatesani johtanut vastaajien ajatukset enemmän positiivisen vuorovaikutuksen suuntaan,

koska negatiivisia havaintoja tuli loppujen lopuksi aika vähän. Toisaalta omat havaintoni kyllä tukivat haastattelutulosta, sillä en ollut kokenut itse tai nähnyt useinkaan negatiivista viestintää tunneilla. Opettajilla oli minusta enimmäkseen hyvä tunnetason ja asiataason yhteys oppilaisiin.

Kauppilan (2006, 51) kahdeksan vuorovaikutustyylin piirteisiin verrattaessa voi aineistosta löytää negatiivisen vuorovaikutustilankin tunnusmerkkejä. Etenkin opetuksen alkuvaiheeseen liittynyt opettajakeskeinen opetus voidaan nähdä dominoivaksi eli hallitseväksi tyyliksi. Siinä opettaja asettaa rajat, antaa käskyjä ja oppilas sopeutuu opettajan tahtoon. Vaikka vapaaehtoisten tarkoitus oli kartuttaa kielen lisäksi paikallistuntemusta, en aineistoni perusteella kuitenkaan nähnyt heitä yleensä ohjaavassa roolissa. Opettajat eivät osoittaneet mielestäni ylemmydentuntoisuutta oppitunneilla, vaikkakin vapaaehtoisten keskenään käymissä keskusteluissa korostui suomalaisuus ja sen mukanaan heidän kokemansa velvoite opettaa oppilaat paikallisiin tapoihin. Ohjaava rooli näyttäytyi lähinnä neuvontatilanteissa esimerkiksi kauppa-asioissa, kun oppilaat halusivat ymmärtää, millä nimellä jonkin tuotteen löytää kaupasta.

Uhmaista, alistuvaa tai aggressiivista tyyliä (Kauppila 2006, 51.) ei muilta opettajilta näkynyt missään vaiheessa aineistossani. Oma muistiinpanoni pukeutumisesta voitaisiin kuitenkin katsoa uhmaiseksi. Siinä huuto- ja kysymysmerkin kanssa kirjoitin, että miksen saa olla se mikä olen. En halunnut huomioida kontekstia pukeutumisessani. Vaikka sisälläni tuolloin kapinoin, käytännössä kuitenkin mukauduin. Epävarma tyyli näyttäytyi etenkin kulttuurisissa käytännöissä. Se näkyi ennen kaikkea toistuvissa vapaaehtoisten keskustelunaiheissa, joissa kysyttiin muiden mielipidettä.

#### 7.2.4 Vuorovaikutus positiivisessa tilassa

Vuorovaikutusta edistää positiivinen vuorovaikutustila. Positiivisesta tilasta tuli runsaasti mainintoja vapaaehtoisilloissa. Vuorovaikutuksen tunnelataus ilmenee äänensävyistä, lauserakenteista, ilmeistä ja eleistä (Kauppila 2006, 25). Luokassa positiivinen vire lähtee siitä, että opettajat pyrkivät luomaan omalla käytöksellään hyvää ilmapiiriä luokkaan. Opettajat kannustavat oppilaita rohkaisevin sanoin, ilmein ja elein.

No, ihan vuorovaikutuksen avaimista, että sehän on, ku eijo yhteistä kieltä, niin siis luodaan ystävällinen hahmo, siis ilmeet, asenteet ja kaikin tavoin niinkun kropalla välittää semmosta positiivista luottamusta herättävää asennetta ihmisiä...ihmisiä kohtaan ja tota...iloa, huumoria. (Ryhmähaastattelu 1.)

Hyvä ilmapiiri nähtiin edellytyksenä oppimiselle. Tutkimukseni vapaaehtoiset halusivat selkeästi tuottaa opetusryhmissä oppilaille iloa ja toivoa samalla tavoin kuin Kirsi Leskinen tutkimuksen monikulttuurikeskuksen vapaaehtoiset suomen kielen opettajat (Leskinen 2016, 43-44).

Opettajien hyvät vuorovaikutustaidot auttavat luomaan oppimista parhaiten edistävää ilmapiiriä luokassa ja lisäämään oppilaiden opiskelumotivaatiota (Berg 2014, 29). Siitä tutkimuksenikin vapaaehtoisten kaikki opetusryhmät olivat yhtä mieltä, että hyvä vuorovaikutus on edellytys ja pohja oppimiselle.

No tota, ihan oppimisen kannalta, että se ois mahdollisimman hyvää ja esteetöntä, nii pitää olla luottamusta tai vuorovaikutusta sitä välitöntä. Ja avoimuus on kans tärkeätä tässä vuorovaikutuksessa, että opiskelijat esimerkiks uskaltaa kertoa, jos on ongelmia oppimisessa...että se tulee välittömästi sitte tietoon...ja sitte rentous ois kans tärkeätä vuorovaikutuksessa eli se synnyttää semmosen hyvän flown, ilmapiirin ja edistää taas oppimista ja sitä yhteistyötä. (Ryhmähaastattelu 1.)

Eräs loppukeväällä tunnilla vierailut hämmästeli, kuinka avoimesti ja aktiivisesti oppilaat osoittivat kysymyksensä ja epävarmuutensa opettajille. Olin jo sen verran sokaistunut asiointilaan, että pidin sitä normaalina, vaikka tiesin, ettei se todellakaan kaikissa opetustilanteissa toimisi niin. Turvapaikanhakijoiden ja opettajien välille oli syntynyt talven aikana molemminpuolinen luottamus kaikesta huolimatta, vaikka alkuperäiset syksyiset yhteen hitsautuneet ryhmät olivat hajautuneet, ryhmien johtohahmoja (oppilastulkit) siirtynyt muualle, ja uusia turvapaikanhakijoita tullut tilalle.

Keskinäinen kunnioitus loi hyvää yhteishenkeä, kun molemmin puolin kunnioitettiin toisen kulttuurista taustaa. Opettajia motivoivat vastassa oleva hymy ja iloinen jälleennäkeminen viikko toisensa jälkeen. Aplodit ja kiitos liukkuivat molempiin suuntiin opettajien ja oppilaiden välillä. Ne koettiin myös merkeiksi onnistuneesta vuorovaikutuksesta. Ke-

vättä kohti opettajat pääsivät näkemään jo kielitaidossa tapahtunutta edistystä ja oppilaiden omia oivalluksia. Se oli palkitsevaa. Opettajien ja oppilaiden välinen kontakti ja lähentyminen antoivat voimaa vapaaehtoisuuteen.

B. Kumaravadivelu (2003, 13-15) jakoi opettajaroolit kolmeen: passiiviset teknikit, refleктоivat ammatinharjoittajat ja muutoshakuiset intellektuellit. Kahteen edelliseen olen viitannut jo aiemmin tutkimustulosten yhteydessä. Muutoshakuisten intellektuellien (transformative intellectuals) rooli tutkimukseni opettajissa näkyi siinä, että he osasivat olla joustavia tuntuunitelmissaan, kannustivat itseopiskeluun antamalla tietoa nettisivuista opintojen tueksi ja huomioivat oppilaiden kehityksen kokonaisvaltaisesti opetuksessaan. Vaikka olen aiemmin raportissani myös kritisoinut opettajien mieltymystä opettaa suomalaisuutta oppilaille, se on kuitenkin osoitus siitä, että opettajat ymmärtävät opetuksen merkityksen suomen kieltä laajempänä.

TAULUKKO 4. Vuorovaikutus positiivisessa tilassa

TERMI	KUVAUS
Ilo	Opettajat pyrkivät luomaan luokassa
Luottamus	Kannattelee opettaja-oppilas vuorovaikutusta
Avoimuus ja rohkaistuminen	Oppilaat uskaltavat kysyä epäselviä asioita
Kunnioitus	Opettajat kokevat tulevansa kunnioitetuiksi ja oppilaiden kulttuurista taustaa kunnioitetaan
Aplodit ja kiitos	Opettajat oppilaille ja päinvastoin
Kontakti ja lähentyminen	Oppimiselle tärkeää, myös opettajaa motivoi
Hymy ja iloinen jälleennäkeminen	Kannustavat opettajaa, merkki vuorovaikutuksen onnistumisesta
Oivallukset	Opettajia palkitsevaa nähdä oppilaiden kehitys ja oivallukset tunneilla

### 7.2.5 Vuorovaikutustilojen yhteenveto

Olen koonnut vuorovaikutustapahtumia tilan käsitteen ympärille. Lähdin liikkeelle sel-  
laisista tekijöistä, joihin osaan oli suhteellisen helppo vaikuttaa eli ulkoiset fyysiset teki-  
jät. Tilaratkaisuja, apuvälineitä, tuntien ajoitusta ja ryhmäkokoja voitiin muuttaa tarpeiden  
mukaisesti. Opettajien yhteistä opetusmateriaalia työstettiin ja kielitaitoa käytettiin par-  
haaksi katsotulla tavalla. Kun siirryttiin kulttuuriseen tilaan, epävarmuus siitä, mikä on  
oikea tapa toimia, lisääntyi. Luovimme eri kulttuurien ja käytäntöjen välillä. Pohdimme  
yhdessä ja tahoillamme, miten voisimme välittää suomalaisen yhteiskunnan tapaa toimia.  
Sukupuolten välinen viestintä ja kanssakäyminen hämmensivät ajoittain.

Negatiivinen vuorovaikutus aineistossani heijastui oppilaiden epävarmasta elämäntilan-  
teesta, mikä näkyi väsymyksenä tai joskus poissaolevana käytöksenä opettajille. Erilaiset  
oppimisvalmiudet asettivat oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan tunnilla. Niihin kuuluivat  
muiden kielten taito sekä luku- ja kirjoitustaito. Positiivinen vuorovaikutus näytti olevan  
vahvin kokemus vapaaehtoisilla. Siihen liittyi kaikenlainen (usein sanaton) kommuni-  
kointi, joka kasvatti keskinäistä ymmärrystä opettajien ja oppilaiden välillä. Vaikka opet-  
tajat olivat olleet epävarmoja viestien perille menosta aika ajoin, palaute oppilailta oli  
kannustavaa. Opettajat saivat kokea kiitoksia, aplodeja, lahjoja, vierailukutsuja, hymyjä,  
iloisia jälleennäkemisiä, luottamusta, avoimuutta ja kunnioitusta. Loppuvuodesta opetta-  
jat olivat nähneet myös oppilaiden omia oivalluksia opetustilanteissa.

Vapaaehtoiset mainitsivat useita Kauppilan (2006, 72) hyvän vuorovaikutuksen piirteitä  
kuvatessaan opetusryhmiensä vuorovaikutteista ilmapiiriä. Oppilaat oppivat luottamaan  
opettajiin ja olemaan avoimia tunneilla. Hyväksyntä oli kaksisuuntainen kokemus, joka  
omissa haastatteluissani tuli esiin sanalla kunnioitus. Oppilaat olivat aktiivisia ja opettajat  
kiinnostuneita oppilaista ja heidän elämästään. Opettajat myötäelivät oppilaiden elämän-  
tilannetta, mitä Kauppila on kuvannut sanoilla ymmärtäminen ja havaitseminen. Myötä-  
elämisestä ja kunnioituksesta rakentui vahva tunneside oppilaiden ja opettajien välille.  
Rehellisyys vapaaehtoisillassa yritettiin omia suomalaisiksi ominaisuudeksi, kun tuli pu-  
heeksi osallistumismerkintöjen huijausyritykset pakollisilla oppitunneilla. Joku muistutti  
kuitenkin, että kaikki suomalaisetkin opiskelijasukupolvet olivat harrastaneet sitä.

Kauppilan (2006, 188-190) esittelemään Carkhuffin malliin verrattuna viestinnässä ja vuorovaikutuksessa oli varmasti käyty kaikilla tasoilla lukuvuoden aikana. On ymmärretty väärin ja viestitty ohi kuulijan, mutta vähitellen on opittu myös tukemaan toisen itseilmaisua ja antamaan oppilaille tilaa. Uskon, että usea opettaja on läsnäolollaan hahmunnut jakaa turvapaikanhakijoiden henkistä kuormaa ja luoda toivoa turhautumisen tunteiden ja pitkän turvapaikanhakuprosessin keskellä.

Kauppilan (2006, 51) kahdeksan vuorovaikutustyylin piirteisiin verrattaessa aineistoni pohjalta käytetyimmät tyylit opetustilanteissa olivat ystävällinen ja joustava. Kohtaamisiin liittyi inhimillisyyttä ja ymmärtäväisyyttä. Oppilaita kuunneltiin ja havainnoitiin. Opettajien ja oppilaiden välille syntyi lukuvuoden aikana luottamus. Vuorovaikutussuhde oli kohtelias ja arvostava. Sitä osoittivat myös molemminpuoliset tunnustukset. Joustavuus kohtaamisissa kuului myös vapaaehtoisen kertomuksessa vierailusta oppilaiden luona.

Ja sitten keskustelimme vilkkaasti koko ajan, mutta nyt jälkeinpäin ajatellen, niin millä kielellä? (naurua) Ehkä se oli elekieltä! Mää kerroin mun miehelle, että tää pikkupoika tuli sinne ja sano, mitä miksi te olette täällä? Minä sanoin, että kun minä muutin nyt tänne, missäs minä nukun? (naurua) Ja poika EIIIIH! (naurua) Sitte mä ajattelin, että me käytiin tämmönen keskustelu, mutta millä kielellä. (Ryhmähaastattelu 2.)

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimusta aloitellessani toivoin saavani kosketuspintaa siihen, miten vapaaehtoiset suomen kielen opettajat vastaanottokeskuksessa olivat kokeneet luokkiensa vuorovaikutuksen opettajien ja oppilaiden välillä. Halusin heidän pohtivan myös sitä, miten kulttuurit näyttäytyivät opetustilanteissa.

Kulttuurierojen vaikutus luokkatilanteissa väheni lukuvuoden myötä. Kulttuurierot aiheuttivat opettajien keskuudessa monia keskusteluja, niin vapaaehtoisten kokoontumisissa kuin tuntien yhteydessä. He kokivat olevansa tasa-arvoisen suomalaisen tapa- ja työpaikkakulttuurin esimerkkejä ja kiinnittivät siihen opetuksen yhteydessä paljon huomiota. Tutkimuksen edetessä kävi selväksi, että opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oli lukuvuoden edetessä laajentunut ohi luokkatilanteiden. Opettajien ja oppilaiden välit olivat lähentyneet. Kohtaamisia oli muuallakin kuin vain luokkahuoneessa. Tätä ilmiötä tuki myös se havainto, että kerrotuista kokemuksista valtaosa liittyi tutkimustulosteni positiiviseen vuorovaikutustilaan. Kokemukset toimivasta vuorovaikutuksesta saivat siis pääosan aineistossani.

Vaikka olin pyytänyt opettajia arvioimaan vuorovaikutusta nimenomaan opettajien ja oppilaiden välillä, he kertoivat myös havaintojaan vuorovaikutuksesta oppilaiden keskuudessa. Siihen johdattelivat varsinkin kulttuuriin liittyneet kysymykset. Kulttuuriset ja sukupuoliset rajat näyttivät hämärtyneen lukuvuoden myötä oppilaidenkin välillä ainakin opetustilanteissa. Oppituntien yhteyteen oli syntynyt eräänlainen kolmas tapakulttuuri, joka yhdisti luovasti oppilaiden lähtömaiden käytäntöjä ja opettajien mukanaan tuomaa suomalaista tapakulttuuria.

### 8.1 Oma oppimisprosessi

Olin suunnitellut tehokasta alkua tutkimukselleni ja aloittanut päiväkirjan pitämisen jo loppusyksystä 2015. Edellisessä opinnäytetyössäni en tarvinnut virallista lupaa tutkimukselleni, sillä jokainen haastateltavani antoi luvan erikseen. Tällä kertaa kuitenkin tarvitsin



valmiin selkeän tutkimussuunnitelman ennen kuin saatoin alkaa kysyä virallista tutkimuslupaa. Lisäksi loppuvuosi oli ymmärrettävästi hyvin kiireinen uudessa vasta avatussa vastaanottokeskuksessa ja henkilökunnalla paineita moneen suuntaan. Kaiken tämän seurauksena oli se, että virallisesti pääsin tekemään tutkimustani vasta vuoden 2016 alussa. Tästä syystä osa päiväkirjamerkintöjäni on jo vuoden 2015 puolelta. En ole halunnut jättää niitä huomiotta tutkimuksessani, koska ne samalla tukevat haastateltaviltani keräämäni aineistoa, joka käsitteli muutoksia opetuksen alkuajoilta kevääseen asti. Niissä on myös useita tilan käsitteeseen liittyviä havaintoja. En koe, että niiden käyttö olisi eettisesti ketään vahingoittavaa, koska ne liittyvät samoihin tapahtumiin ja ajallisesti päällekkäin vapaaehtoisten havaintojen kanssa.

En ollut aiemmin tehnyt etnografista tutkimusta. Monissa kirjoissa sitä kuvattiin työlääksi tutkimusmenetelmäksi, koska se vaatii aikaa ja resursseja. Minusta se vaatii varsinkin järjestelmällisyyttä, että monista aineiston keruun puroista syntyisi vuolas virta raporttiin. Tiesin, että oma aikani olisi hyvin rajallinen verrattuna tällaisiin tutkimuksiin yleensä käytettyihin aikoihin, mutta halusin silti yrittää. Aihe minusta oli tärkeä ja tutkimuksen arvoinen. Tässä tutkimuksessa olen päässyt tekemään pienen pintaraapaisun. Vapaaehtoisten roolia kotoutumisprosessin yhteydessä voisi tutkia monipuolisemmin kuten lähdekirjallisuudessanikin todettiin. Tässä tutkimuksessa keskityttiin kielen opetukseen. Sen lisäksi voisi tutkia, muuttuuko vapaaehtoisten rooli ja vuorovaikutus sitten, kun turvapaikkapäätökset saapuvat. Voisi tehdä sellaista lisätutkimusta, joka konkreettisesti tukisi opettajia opetustyössään ja oppilaita oppimisessa. Jos se olisi menetelmiltään tarpeeksi käytännön läheistä, se toisi samalla työkaluja opetustyön ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi.

Sukupuolisuus tuntui pääsevän pintaan niin omissa muistiinpanoissani kuin vapaaehtoisillollisakin. Mietin aineistoa analysoidessani, johtuiko se siitä, että olin edellisen opinäytetyön yhteydessä keskittynyt sukupuoleen ja käynyt sukupuolentutkimuksen luennoilla. Ehkä johdattelin tiedostamattani haastatteluja siihen suuntaan tai se nousi siitä syystä myös omiin muistiinpanoihini toistuvana teemana. Toisaalta se oli meille vapaaehtoisille kenties näkyvin tapakulttuurinen ero, johon törmäsimme. Vaikka liikuimme vastaanottokeskuksen alueella, se ei ole kenenkään normaali koti, vaikka onkin turvapaikanhakijoiden tilapäinen laitosauinpaikka. Meiltä jäi varmasti näkemättä monia muita erilaisia arkikäytäntöjä, jotka olisivat normaalissa kodinomaisessa arjessa paljastuneet.

Pohdin myös sitä, olisivatko sukupuoleen liittyneet kysymykset kuten pukeutuminen tai läheisyys-etäisyys olleet niin iso kysymys vapaaehtoisena tai tutkijana, jos olisin ollut mies tai jos kaikki opettajat olisivat olleet miehiä. Jäin pohtimaan, onko suomalaisessakin kontekstissa kyse sittenkin enemmän naisen kuin miehen kunnia- tai häpeästä tapakulttuurissa.

Vaikka tutkimukseni lähtökohtana oli poliittinen muutostilanne turvapaikanhakijoiden määrän nopean kasvun seurauksena, olen halunnut pitää tutkimukseni pohjavireen erillisenä muutosta seuranneesta poliittisesta keskustelusta. En voi kuitenkaan väittää, etteivätkö ajankohtaisen keskustelun sisältämät ajoittain hyvinkin provosoivat lausutut ja kirjoitetut mielipiteet olisi koskettaneet minua vapaaehtoisena. Samoin kuulemani turvapaikanhakijoiden kertomukset saamastaan vastaanotosta yleisillä paikoilla liikkeessaan ovat varmasti vaikuttaneet jossakin määrin tutkijan rooliini. Olen halunnut opinnäytetyölläni osoittaa, kuinka yhteiskunnallisestikin merkityksellistä työtä vapaaehtoiset ovat tehneet. Voidakseni pysyä tässä loppuraporttiin liittyvässä tavoitteessani olen kirjoittaessani pyrkinyt välttämään kaikkein kriittisimpien ja tunnepitoisimpien maahanmuuttoon liittyvien tekstien lukemista. En halunnut niiden vetävän poliittisen ilmapiirin heijasteita raportin yleisilmettä murentamaan.

Olin jo raporttini kirjoittamisen loppuvaiheilla, kun löysin ensimmäisen tekemäni koosteen mahdollisista kirjallisista lähteistä opinnäytetyöprosessin alkuvaiheilla. Huomasin hyvin kriittisiä B. Kumaravadelun äänenpainoja luokkatilanteiden tutkimusta kohtaan. Hän kritisoi varsinkin määrällisten menetelmien ylikorostunutta käyttöä vuorovaikutuksen arvioinnissa, koska ne jättävät oppimis- ja opettamisprosessit vähemmälle huomiolle. Lisäksi ne korostavat havainnoitsijan näkemystä tilanteista ja ovat siten yksipuolisia. Tulkittaessa luokkatilanteita keskitytään yksilöihin. Yritys tulkita tilanteita antaa kuitenkin enemmän tietoa kuin pelkkä niiden kuvailu. Tulkinnoissa yleensä pyritään näkemään havainnoitsijan omaa näkökulmaa laajemmin. Kumaradivelu epäilee, kuinka usein tutkimus lopulta palvelee opettajia, tai ovatko tulokset aikaa vievien tutkimusmetodien vuoksi vähevoimaisia. Hän ehdottaa useiden näkökulmien yhdistämistä sekä sellaisia apukeinoja, jotka tukisivat oppimista ja opettamista. Hänen mielestään niin havainnoijan, oppilaan kuin opettajankin käsitykset luokkatilanteista ovat välttämättömiä, jos halutaan mitata opetuksen toimivuutta. (Kumaradivelu 2003, 286-291.)

Omassa tutkimuksessani halusin tietoisesti rajata tutkimuskohdetta rajallisen käytettävissä olevan ajan vuoksi. Tässä vaiheessa en halunnut tutkia opetuksen tuloksellisuutta, vaan niitä kokemuksia, joita vapaaehtoisille opettajana olosta oli kertynyt. Aivan kuten edellisen opinnäytetyöni haastattelujen yhteydessäkin olin tälläkin kertaa vaikuttunut vapaaehtoisten taidoista kuvata, tiivistää ja analysoida. He auttoivat minua hahmottamaan ilmiöitä, jotka olivat olleet omienkin silmien alla koko lukuvuoden.

Diakonian viranhaltijan ydinosamisalueita (Sakasti 2010) ajatellen tämä tutkimusprosessi on ollut monipuolinen oppimisprosessi. Diakoniatyön osaaminen on jaettu neljään osa-alueeseen: hengellinen työ, diakoninen asiakastyö, organisaatio- ja kehittämistyö sekä yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen työ.

Olen saanut toteuttaa kristillistä ihmiskäsitystä sekä tutkijana että vapaaehtoisena opettajana. Molemmissa rooleissani on ollut tärkeää kunnioittaa toisen ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Olen saanut pohtia monin tavoin omia motiivejani ja toimintatapojani myös eettisestä näkökulmasta. Olen oppinut lisää hengellisyyden merkityksestä oppilaita kohdatessa. Olen kunnioittanut oppilaiden avoimuutta kristinuskoa kohtaan ollessaan tekemisissä kristillisten seurakuntien kanssa. Olen muiden vapaaehtoisten tavoin ollut tukemassa oppilaita heidän elämäntilanteessaan ja omalta osaltani yrittänyt vaikuttaa siihen, että oppilaat saisivat voimaa arkeensa.

Kaikkein suurin oppimiskokemus diakoniatyön suhteen varmasti tässä opinnäytetyöprosessissa on ollut verkostoyhteistyö. Tulin mukaan opetustoimintaan evankelis-luterilaisen seurakunnan vapaaehtoisena. Vaikka olen toiminut paljon seurakuntien vapaaehtoistehävissä, olen tehnyt vapaaehtoistyötä myös kunnallisella puolella ja järjestösektorilla. Olen tehnyt aiemmin monipuolista verkostoyhteistyötä huume kuntoutusklinikan kesätyöntekijänä mutta myös seurakunnan diakoniatyön viranhaltijan sijaisena.

Kaikista aiemmista kokemuksista huolimatta pohdin erityisen paljon koko tutkimusprosessin ajan tasapainoiluani eri arvomaailmojen välillä. Pohdin omaa hengellistä identiteettiäni ja sen näkyvyyttä. Pohdin Punaisen Ristin yleisiä periaatteita. Mietin, voivatko ne olla ristiriidassa keskenään. Pohdin opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa hengellisyyden näkyvyyttä nimenomaan kristillisten symbolien kautta. Pohdin ennen kaikkea sitä,

miten voin toimia kunnioittavasti kaikkia osapuolia kohtaan unohtamatta kuitenkaan sitä, kuka olen. Olen myös seurannut erittäin kiinnostuneena seurakuntien ja kirkon yhteiskunnallista vaikuttamistyötä turvapaikanhakijoita koskien.

Samanaikaisesti kenttätyövaiheeni kanssa päällekkäin tein seurakuntaharjoittelua. Sain olla mukana tukemassa turvapaikanhakijoita, jotka lähtivät toimimaan vapaaehtoisina kunnalliselle sektorille. Tunsin heidät oppitunneiltamme entuudestaan. Pohdimme jälleen kerran tutkimukseni opettajienkin yleistä pulmaa, kuinka voisimme ylittää kielirajat. Yritimme yhdessä vastaanottokeskuksen vapaaehtoiskoordinaattorin ja vapaaehtoispaikan työntekijöiden kanssa kehittää toiminnallista ajanvietettä, joka tukisi sekä vapaaehtoisten kielen oppimista että asuinyksikön jäseniä. Toisin sanoen kehitimme toimintaa, joka tukisi vapaaehtoisten ja asukkaiden vuorovaikutusta. Samalla sain arvokasta kokemusta siitä, miten tärkeää on se, että myös turvapaikanhakijat otetaan vastaan. Kotoutumisprosessi ei toimi, jos vain he yrittävät sopeutua. Yhteisönkin pitää olla valmis ottamaan vastaan. Nämä kaikki kokemukset ovat tukeneet toisiaan oppimisprosessissani.

## 8.2 Kieliopinnot kotoutumisen tukena

Kielitaitoa pidetään yhtenä keskeisenä tekijänä onnistuneessa kotoutumisprosessissa. Se ei kuitenkaan ole ainoa tekijä, sillä esimerkiksi työllistymiseen vaikuttaa myös talouden yleinen tilanne. Laskusuhdanteen aikana työelämään pääsy on maahanmuuttajille noususuhdannetta vaikeampaa, kun kielitaitovaatimusten ehdottomuus korostuu. Erinomainen kielitaitokaan ei välttämättä takaa työllistymistä. Tämän hetkinen hallitus pyrkii nopeaan kotouttamiseen, mutta ensin pitää selvittää jokaisen lähtövalmiudet. Kaikki turvapaikanhakijat eivät ole luku- ja kirjoitustaitoisia edes äidinkielellään, osa tuntee latinalaiset aakkoset ja osa on korkeasti koulutettuja. Heillä jokaisella on yksilölliset valmiudet jatko-opintoihin ja työelämään. (Toivonen 2015; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016.) Kielitaitotestien lisäksi tarvitaan erilaisia valmistavia kursseja jatko-opintoihin ja työelämään. Ne keskittyvät yhteiskuntaelämään ja tulevan opiskeltavan alan termistöön. Harjoittelu- paikat ovat yksi tapa päästä opettelemaan paikallista kieltä. (Opetushallitus i.a.)

Muistelllessani 90-luvulla saapuneita turvapaikanhakijoita ja heidän saamaansa kohtelua kaduilla silloin tajusin, että viimeksi tulleet turvapaikanhakijat ovat osuneet samalla tavoin taloudellisesti pahaan saumaan. Heidänkin kohdallaan on erittäin tärkeää, että he löytävät Suomeen mahdollisesti jäädessään omat koulutus- ja urapolkunsaa. Ne ovat parhaat portaat päästä osalliseksi yhteisöön. Tutkimukseni oppilaat jaettiin heidän lähtöta-sojensa mukaisiin opetusryhmiin. Joillekin heistä se tarkoitti lukemaan oppimista ensimmäistä kertaa elämässään. Joillekin se tarkoitti nopeaa uuden kielen haltuun ottoa. Monet turvapaikanhakijat etsivät tiensä nopeasti vapaaehtoistöihin. Se on heille nopea mahdollisuus oppia kieltä ja oppia tuntemaan suomalaista työelämää. Kenties joku heistä onnistuu verkostoitumaan. Aktiivisuus oudossa ympäristössä vaatii kuitenkin melkoisia henkisiä voimavaroja. On päivänselvää, etteivät kaikki ole henkisesti tarpeeksi vahvoilla epävarmassa turvapaikanhakijatilanteessaan.

Juha Suoranta (2011, 42) toteaa turvapaikananojen, kuten hän turvapaikanhakijoita nimitää, elämän olevan täynnä odotusta ja epävarmuutta. Tutkimukseni aikana minua on askarruttanut se, että miten tärkeää on oppia kieltä juuri tässä alkuvaiheessa. Moni on kuitenkin psykologisesti niin väsynyt ja huolissaan tulevaisuudesta, ettei jaksaa oppia uutta. Aloin pohtia myös sitä, kuinka hyvin Suomessa voisi pärjätä ilman suomen kieltä. Englannin kielen taitoiset ovat tässä asiassa hiukan eriarvoisessa asemassa, sillä he pärjäävät monissa tilanteissa myös ilman paikallista kielitaitoa.

Tutkimukseni jälkeen en katso kieliopintojen merkitystä enää yhtä mustavalkoisesti kuin aiemmin. Opetustilanteissa havaitsin, ettei kielen oppiminen valtavan psykologisen paineen alla ole helppoa. Traumatisoineet tilanteet lähtömaassa ja matkalla Suomeen ovat vieneet voimia jo ennen maahan tuloa (Koskiluoma 2016, 5). Oppiminen muuttuisi todennäköisesti tavoitteellisemmaksi, jos olisi tieto siitä, että tänne saa asettua asumaan. Uskonkin, että kielituntien kielen oppimista suurempi anti tässä alkuvaiheessa on se, että on kontaktissa paikallisten kanssa. Vuorovaikutuksen myötä opitaan toinen toiselta. Kulttuurinen vuoropuhelu helpottaa mahdollista tulevaa kotoutumista, jos turvapaikanhakija saa myönteisen päätöksen eli oleskeluluvan ja pakolaisstatuksen.

Suoranta (2011, 8) toteaa kirjassaan, että turvapaikanhakijoille on tärkeää päästä kiinni elämään heti uudessa ympäristössä. Hän pitää koulutusta avainasemassa siksi, että se sekä lisää tietoa että mahdollisuuksia eteenpäin, mutta myös avaa suomalaista tapaa ajatella ja

elää. Kielen opettamisen rinnalla minusta vapaaehtoiset ovat osaltaan luoneet inhimillisiä kasvoja Suomelle. Turvapaikanhakijoiden elämäntilanne on hauras ja haavoittuvainen. He ovat menettäneet lähtömaansa statuksen ja oikeudet, mutta eivät ole saaneet mitään tilalle epävarmuuden lisäksi. Vapaaehtoiset ovat olleet pieni inhimillinen häivähdys heidän raskaassa arjessaan.

### 8.3 Yhteisö kotoutumisen tukena

Uskonto voidaan nähdä kotoutumisen tukena kahdella tavalla. Se voi olla välittäjänä ja toimia sillan rakentajana (bridging) tai luoda yhteenkuuluvuutta (bonding). Uskonnolliset yhteisöt voivat tarjota itsenäisesti tai yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa monenlaisia kotoutumista edistäviä palveluita. Ne järjestävät luentoja ympäröivästä yhteiskunnasta. Ne voivat antaa suomen tai oman äidinkielen opetusta ja opettaa luku- ja kirjoitustaitoa. Omista uskonnollisista perinteistä kiinni pitäminen voi tukea henkisesti ja helpottaa uuteen ympäristöön asettumista. Leirit, retket ja muu vapaa-ajan toiminta voivat auttaa luomaan sosiaalista verkostoa. (Timonen 2014, 10, 12-13.)

Joonas Timosen tutkimuksessa Uudellamaalla uskonnolliset yhteisöt ovat toivoneet, että viranomaiset ohjaisivat maahanmuuttajia heidän luokseen. Ne ovat ehdottaneet, että viranomaiset järjestäisivät yhdessä uskonnollisten yhteisöjen kanssa maahanmuuttajakoulutusta. Tällöin yhteisöt olisivat luontevia kieli- ja kulttuuritulkkeja. Niiden mielestä kotouttamista voisi toteuttaa yhteisesti. Kun eri toimijat oppisivat tuntemaan toisensa, yhteistyön pohjana olisi keskinäinen luottamus. Yhteistyön myötä toimintojen päällekkäisyydeltä vältyttäisiin ja uskonnolliset yhteisöt voisivat neuvoa viranomaispalveluiden käytössä entistä paremmin. (Timonen 2014, 20-21.)

Toimiva vuorovaikutteinen yhteisö on kaikkien etu. Siihen yhteisöön voidaan sulkea sille myös turvapaikanhakijat riippumatta siitä, mikä heidän tulevaisuutensa on turvapaikkaprosessin päättyessä. Tässä inklusiivisessa kohtaamisessa vapaaehtoistyöntekijät ovat mielestäni olleet avainasemassa. He ovat olleet aktiivia vuorovaikutuksessa suomen kielen tunneilla. He ovat olleet aktiivisia mahdollistajia viedessään turvapaikanhakijoita harrastuksiin ja paikallisiin tilaisuuksiin. He ovat solmineet ystävyysuhteita turvapaikan-

hakijoiden kanssa. Todellinen vuorovaikutteinen kohtaaminen on tuonut hetken helpoituksen turvapaikkaprosessin keskelle. Ihmisten kohtaaminen ja inhimillisyys heitä kohtaan ovat luoneet uskoa ihmisyyteen niille, jotka voivat jäädä Suomeen, mutta myös niille jotka joutuvat jättämään Suomen taakseen. Vapaaehtoiset ovat tuoneet esille omaa toimintatapaansa kuten suomalaisen opettajan yhdenvertaisempi tapa kohdata oppilaansa tai opettajien keskinäinen vuorovaikutus ja toiminta sukupuoleen katsomatta.

Vapaaehtoiset ovat toimineet puskureina, jotka lieventävät törmäystä eri kulttuurien välillä. Tällä tavoin vapaaehtoisten tehtäväksi on muodostunut laajemmin tarkasteltuna sosiaalisen yhtenäisyyden turvaaminen ja syrjäytymisen ehkäisy. Ajatellen niitä, jotka saavat oleskeluluvan Suomeen, vapaaehtoisten panos kuuluu osaksi kotoutumisprosessia. Vapaaehtoiset ovat olleet yhdessä vastaanottokeskuksen työntekijöiden ja viranomaisten rinnalla ensimmäisiä kontakteja paikallisiin asukkaisiin. He ovat kuitenkin siinä mielessä tuuman verran lähempänä turvapaikanhakijoita, koska heillä ei ole viranomaisten tavoin lakivaltovoitteita kohdatessaan turvapaikanhakijoita. Nimenomaan sen vuoksi vapaaehtoiset ovat aitiopaikalla kotoutumisprosessissa yhtenä kotoutumisen mahdollistajana muiden joukossa.

David T. Hansen kirjassaan *The Call to Teach* (1995) osoittaa, että opettaminen on enemmän kuin pelkät ammatilliset taidot. Lisäarvo tulee kutsumuksesta tehtävään. Kutsumuksesta seuraa usko siihen, että opetustyö on korvaamattoman arvokas palvelus yhteiskunnalle. Sellaiset opettajat kokevat yhteenkuuluvaisuutta oppilaidensa ja työkavereidensa kanssa. (Labarre 2000, 402-403.) Tutkimukseni vapaaehtoiset eivät ehkä nähneet kokonaiskuvaa oman vapaaehtoistyönsä yhteiskunnallisesta arvosta yhteiskuntarauhaa tuottavana toimintana. Uskoisin heidän kertomastaan päätellen, että he kokivat voimakasta yhteisöllisyyttä oppilaidensa ja opettajatoveriensä kanssa. He ovat yhtä lailla kuin ammatitopettajatkin tehneet opetustyötään suuresta intohimosta vaikkakin vapaaehtoisina opettajina. Kumaravadivelu (2003, 5) siteeraa heti kirjansa alkulehdillä kasvatustieteiden professori Larry Cubanin (1989) lausetta "To teach is to be full of hope". Se kuvaa hyvin tutkimukseni vapaaehtoisten asennetta opetukseen. He halusivat tuoda mukanaan toivoa ja iloa luokkaan, eivät pelkästään opettaa suomen kieltä.

#### 8.4 Vuorovaikutus uskontodialogissa

Yksi mielenkiintoinen ilmiö, mikä tapahtui samanaikaisesti tutkimusprosessini aikana, olivat turvapaikanhakijat, jotka lähestyivät paikallisseurakuntia. Pääsin ensin seurakunnan diakoniatyön harjoittelijana ja myöhemmin seurakunnan vapaaehtoisena mukaan erilaisiin tilaisuuksiin ja tapahtumiin, joita paikallinen evankelis-luterilainen seurakunta turvapaikanhakijoille järjesti. Toisaalta pääsin vapaaehtoisena tulkkina näkemään myös, kuinka turvapaikanhakijoita oli mukana muidenkin paikallisseurakuntien tapahtumissa.

Uskonto katsotaan kulttuurin merkityksellisimpiin osatekijöihin. Usein ihmisten arvokäsitykset perustuvat heidän uskonnollisiin tai katsomuksellisiin näkemyksiinsä. Sen vuoksi pitäisi monimuotoisissa yhteiskunnissa olla niistä tietoa, jonka avulla voi laajentaa katsantokantojaan. Euroopan neuvosto puhuu kulttuurien ja uskontojen välisen dialogin puolesta, sillä se on mahdollisuus syventää yhteenkuuluvuutta ja vähentää väärinymmärrystä. (Kallioniemi 2008, 97-98.)

Dialogissa kootaan jaettua ymmärrystä ja tutkitaan yhdessä eri näkökulmia, jotka ovat lähtökohta dialogiselle keskustelulle. Niitä tarkastellaan rinnakkain. Dialogin peruspilareita ovat kuuntelu, kunnioitus, kärsivällisyys ja avoimuus. Niitä kaikkia tarvitaan kokonaiskuvan hahmottamiseksi ja yksilöllisen tiedon kokoamiseksi yhteen. (Isoherranen 2007, 65-66.) Kirkollisissa opinnoissamme olemme käsitelleet uskontodialogia. Minusta niin turvapaikanhakijoiden kuin muidenkin maahan muuttavien kohtaaminen on sitä parhaimmillaan. Minusta on hienoa, että siihen on alettu herätä myös evankelis-luterilaisessa kirkossa. Se ulottuvuus, mitä seurakunnat voivat antaa, on hengellisen identiteetin uudelleen rakentaminen. Viranomaiset eivät voi sitä tehdä, koska heidän toimintansa pitää olla sitoutumatonta. Seurakunnat uskonnollisina yhteisöinä voivat antaa työkaluja ihmisille heidän etsiessään uutta identiteettiä.

Kokonaisvaltainen uuden identiteetin luominen vaatii ensin ymmärrystä siitä, kuka on ja mistä on lähtöisin. Tutkimukseni opettajat viittasivat tähän keskustellessaan oppilaiden ammatti-identiteetin pysymisen mahdollisuuksista Suomeen muutosta huolimatta. Seurakunnilla on ammatillista osaamista tukea turvapaikanhakijoita oman identiteettinsä uudelleen luomisessa. Jos ihminen joutuu luopumaan omasta uskonnollisesta identiteetis-



tään kokonaan, puuttuu identiteetin osa-alueista yksi merkittävä tukijalka. Oma kokemukseni ulkomailla vietettyjen vuosien jälkeen vahvistaa ajatusta siitä, että on tärkeää löytää oma paikkansa uudessa ympäristössä. Se voi hengellisen identiteetin suhteen olla vertaistukea, mutta se voi olla myös uskontodialogin kautta syntynyttä oman identiteetin arviointia ja uudelleen rakentamista. Samat toimintamallit eivät välttämättä toimi sellaisenaan uudessa kontekstissa ja tähän prosessiin seurakunnista löytyy ammatillista osaamista.

Piispainkokouksen lausunto vuodelta 2011 on tiivistänyt joitakin keskeisiä periaatteita uskontojen kohtaamisesta. Niihin sisältyvät toivon näkökulman esillä pitäminen, rakkautellinen asenne kanssaihmistä kohtaan, nöyryys ja vieraanvaraisuus. Uskontojen kohtaaminen ei tarkoita oman uskonnollisen ymmärryksensä hylkäämistä. (Hiltunen & Vasko 2011, 19.) Nuo periaatteet ovat olleet mukana tutkimukseni opettajien kohdatessa oppilaitaan. He ovat pyrkineet vuorovaikuttajina tuomaan toivoa, lämpöä, nöyryyttä ja vieraanvaraisuutta vuoropuheluun. He ovat tiedostamattaan toteuttaneet myös uskontodialogisia periaatteita.

Edellä puhun uskontodialogista ikään kuin se toimisi vain yhdensuuntaisena vuorovaikutuksena. Uskontodialogi on kuitenkin nimenomaan kaksisuuntainen prosessi. Emme vielä ole tietoisia siitä kaikesta, mitä nämä turvapaikanhakijat ovat jo tuoneet seurakuntiin. Dialogi on molempien osapuolien oppimista ja kuuntelua. Molemmat joutuvat miettimään omia arvojaan ja vakaumustaan voidakseen kertoa niistä. Se vaatii molemminpuolista kunnioitusta samoin kuin tämän tutkimuksen vapaaehtoiset opettajat puhuivat kulttuurin yhteydessä. Yhteiskunnassa tarvitaan samoin hyvä ilmapiiri vuorovaikutukselle ja dialogille. Taitoa kohdata erilaisuutta ja löytää samanlaisuutta on.

Seurakunnat ovat mielestäni avainasemassa yhteiskuntarauhan tukemisessa ja keskustelemaan dialogin ylläpitämisessä. Haastattelemani vapaaehtoiset ovat tiivistäneet sen hyvin. Vapaaehtoisten taidoista puhuttaessa yksi ryhmä totesi:

Niin kyllä tässä niinku porukassa on paljon kapasiteettia. Se pitää vaan osata hyödyntää. (Ryhmähaastattelu 1.)

Vapaaehtoisen sanoja myötäillen väittäisin, että seurakunnissa on dialogisen keskustelun osaamista, jota pitäisi osata hyödyntää koko yhteiskunnan yhteiseksi hyväksi.

## LÄHTEET

- Alasuutari, Pertti; Bickman, Leonard & Brannen, Julia 2008. Social Research in Changing Social Conditions. Teoksessa Pertti Alasuutari & Leonard Bickman & Julia Brannen (toim.) The SAGE handbook of Social Research Methods. London: SAGE Publications Ltd.
- Angrosino, Michael V. 2005. Recontextualizing Observation. Teoksessa Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. 3rd edition. London: Sage Publications Ltd., 729-745.
- Bamberg, Michael 2004. Considering counter narratives. Teoksessa Michael Bamberg & Molly Andrews (toim.) Considering Counter-Narratives: Narrating, Resisting, Making sense. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 353-358. Viitattu 9.12.2012. Saatavissa <https://diak.finna.fi/>, Ebrary-aineisto.
- Berg, Minna 2014. How does continuing training on social interaction skills benefit teachers? Helsingin Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153177/Minne\\_Berg\\_pg\\_2014.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153177/Minne_Berg_pg_2014.pdf?sequence=2).
- Bergman, Manfred Max 2008. Combining Different Types of Data for Quantitative Analysis. Teoksessa Pertti Alasuutari & Leonard Bickman & Julia Brannen (toim.) The SAGE handbook of Social Research Methods. London: SAGE Publications Ltd.
- Bogdan, Robert C & Knopp Biklen, Sari 2003. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. 4th ed. Boston: Pearson Education Group Inc.
- Christians, Clifford G. 2005. Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. 3rd edition. London: Sage Publications Ltd., 139-164.
- Council of Europe 2013. T-Kit No. 5 – International Voluntary Service (Revised Edition). Tony Geudens (ed.) Strasbourg: Council of Europe Publishing. Viitattu 13.12.2015. Saatavissa <https://diak.finna.fi/>, Ebrary-aineisto.

- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. 2005. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. 3rd edition. London: Sage Publications Ltd., 1–32.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eurostat 2016. Asylum and first time asylum applicants - annual aggregated data (rounded). Viitattu 19.11.2016. <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00191>.
- Fingerroos, Outi 2003. Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa. Elore 10 (2). Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. Viitattu 1.11.2016. [http://www.elore.fi/arkisto/2\\_03/fin203c.html](http://www.elore.fi/arkisto/2_03/fin203c.html).
- Finne, Eeva-Liisa 2013. Father Perspective to Child Protection: Does Gender Matter? Diakonia-ammattikorkeakoulu. Järvenpään toimipiste. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Fontana, Andrea & Frey James H. 2005. The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Kolmas painos. London: Sage Publications Ltd., 695–727.
- Grönfors, Martti 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Grönfors, Martti 2011. Tutkijan pukeutuminen. Teoksessa Martti Grönfors & Hanna Vilkkä (toim.) Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä, 30-31. Viitattu 18.11.2016. [http://vilkka.fi/books/Laadullisen\\_tutkimuksen.pdf](http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf).
- Harju, Ulla-Maija; Niemelä, Pauli; Ripatti, Jaakko; Siivonen, Teuvo & Särkelä, Riitta 2001. Vapaaehtoistoiminta seurakunnassa ja järjestöissä. Helsinki: Edita.
- Hesse-Biber & Sharlene Nagy 2007. The Practice of Feminist In-depth Interviewing. In Hesse-Biber, Sharlene Nagy & Leavy Patricia Lina. Feminist Research Practice. London: Sage Publications Ltd.

- Hiltunen, Pekka Y. & Vasko, Timo 2011. Hyvä tietää uskontodialogista. Näkökulmia Suomen evankelis-luterilaisen kirkon jäsenille. Helsinki: Kirkon ulkoasiain osasto.
- Hirsjärvi, Sirkka 2007. Kvalitatiivinen tutkimus. Teoksessa Sirkka Hirsjärvi; Pirkko Remes & Paula Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 156–162.
- Isoherranen, Kaarina 2007. Taitava keskustelu ja dialogi – hyvän kommunikaation avaimet. Teoksessa Kaarina Isoherranen; Leena Rekola & Raija Nurminen (toim.) Enemmän yhdessä moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY, 59–76.
- Josselson, Ruthellen 2007. Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. Teoksessa Michael Bamberg (toim.) Narrative – State of Art. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Viitattu 9.2.2012. Saatavissa <https://diak.finna.fi/>, Ebrary-aineisto.
- Kallioniemi, Arto 2008. Uskonnot koulussa. Teoksessa Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi (toim.) Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä. Helsinki: Lasten Keskus, 97–98
- Kankaansivu, Kirsi 2007. Punainen Risti. Kuopio: Taskutieto.
- Karakayali, Serhat & Kleist, J Olaf 2016. Bénévoles et demandeurs d’asile. Migrations forcées revue 51, 65-67. Viitattu 20.11.2016. <http://www.fmreview.org/fr/destination-europe/karakayali-kleist.html>.
- Kauppila, Reijo A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskiluoma, Kristiina 2016. Profiili. Sosiaalityöntekijä Peter Wallin valmistautuu Suomen ensimmäiseen kriisi- ja traumaterapian konferenssiin. Talentia 8, 5.
- Kumaravadivelu, B. 2003. Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Press. Viitattu 6.11.2016. Saatavissa <https://diak.finna.fi/>, Ebrary-aineisto.
- Labarre, Mary 2000. The Call to Teach, by David T. Hansen. Journal of Catholic Education, 3(3), 401-403. Viitattu 6.11.2016. <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol3/iss3/14>.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Sirpa Lappalainen; Pirkko Hynninen; Tarja Kankkunen;

- Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 17–38.
- Laki kansainvälistä suojelua hakevan vastaanotosta sekä ihmiskaupan uhrin tunnistamisesta ja auttamisesta 2011/746, 17.6.2011. Viitattu 10.12.2015.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110746>.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Sirpa Lappalainen; Pirkko Hynninen; Tarja Kankkunen; Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 9–14.
- Leskinen, Kirsi 2016. Vapaaehtoiset suomen kielen oppimista tukemassa. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Maisterintutkielma.
- Löytty, Olli 2004. Erikoisen tavallinen suomalaisuus. Teoksessa Mikko Lehtonen; Olli Löytty & Petri Ruuska Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino.
- Maahanmuuttovirasto 2016 a. Tilastot. Turvapaikka- ja pakolaistilastot. Viitattu 23.11.2016. <http://www.migri.fi>.
- Maahanmuuttovirasto 2016 b. Lehdistötiedotteet. Vuonna 2015 myönnettiin hieman yli 20 000 oleskelulupaa, uusia Suomen kansalaisia reilut 8 000. Tiedote 22.1.2016. Viitattu 9.9.2016. <http://www.migri.fi>.
- Maahanmuuttovirasto 2016 c. Lehdistötiedotteet. Turvapaikanhakijoiden vastaanottotoimintaa kehitetään kustannustehokkaammaksi. Tiedote 29.8.2016. Viitattu 9.9.2016. <http://www.migri.fi>.
- McDonough, Kim & Hernández González, Teresa 2013. Language production opportunities during whole-group interaction in conversation group settings. Teoksessa Kim McDonough & Alison Mackey (toim.) Language Learning & Language Teaching : Second Language Interaction in Diverse Educational Contexts. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Viitattu 6.11.2016. Saatavissa [htt https://diak.finna.fi/](https://diak.finna.fi/), Ebrary-aineisto.
- Metsämuuronen, Jari 2006. Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 91-110.
- Metsämuuronen, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet 3. painos. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.

- Mykkänen-Hänninen, Riitta 2007. Vapaaehtoistyön rajapinnoilla. Helsingin Ammatti-  
korkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja B: Oppimateriaalit 6. Helsinki: Yli-  
opistopaino.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Tiedotteet. Selvitys: Turvapaikanhakijoiden koulu-  
tustaustaa, työkokemusta ja opiskelunvalmiuksia kartoitettiin. Viitattu  
20.10.2016. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/03/kartoi-  
tus.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/03/kartoi-<br/>tus.html).
- Opetushallitus i.a. Säädökset ja ohjeet. Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet.  
Maahanmuuttajien koulutus. Viitattu 20.10.2016. [http://www.oph.fi/saa-  
dokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/maahan-  
muuttajien\\_koulutus](http://www.oph.fi/saa-<br/>dokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/maahan-<br/>muuttajien_koulutus).
- Oppenheimer, Melanie 2008. Volunteering: Why We Can't Survive Without It. Sydney:  
UNSW Press. Viitattu 13.12.2015. Saatavissa <https://diak.finna.fi/>,  
Ebrary-aineisto.
- Paju, Petri 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena  
tilana. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Pentikäinen, Marja 2005. Loputtomalla matkalla. Kertomuksia pakolaisuudesta. Hel-  
sinki: Etnika Oy.
- Rantala, Taina 2006. Etnografisen tutkimuksen tunnuspiirteitä. Teoksessa Jari Metsä-  
muuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Methelp  
Ky, 219-236.
- Räty, Minna 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Sakasti 2010. Diakonian viranhaltijan ydinosaaminen. Viitattu 22.11.2016.  
<http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?open&cid=Content2B8D94>.
- Signorini, Paola & Wiesemes, Rolf & Murphy, Roger 2009. Developing alternative  
frameworks for exploring intercultural learning: a critique of Hofstede's  
cultural difference model. *Teaching in Higher Education*. 14 (3), 253–264.  
Viitattu 2.11.2016. Saatavissa <https://diak.finna.fi/>, EBSCO Academic  
Search Premier -aineisto.
- Silverman, David 2005. *Doing Qualitative Research*. 2nd edition. London: Sage Publi-  
cations Ltd.
- Suoranta, Juha 2011. Vastaanottokeskus. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Taloustutkimus 2015. Vapaaehtoistyö Suomessa 2010 ja 2015. Viitattu 13.12.2015.  
[http://www.kansalaisareena.fi/Vapaaehtoistyö\\_Suomessa\\_2010ja2015.pdf](http://www.kansalaisareena.fi/Vapaaehtoistyö_Suomessa_2010ja2015.pdf).

- Tedlock, Barbara 2005. The Observation of Participation and the Emergence of Public Ethnography. Teoksessa Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. 3rd edition. London: Sage Publications Ltd., 467–481.
- ten Have, Paul 2004. Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology. London: Sage Publications Ltd.
- Thomson, Peter 2016. Peter Thomson (PGA 71), Opening of the UN Summit for Refugees and Migrants. 19.9.2016. UN WEB TV. The United Nations Live & On-demand. Viitattu 19.11.2016. <http://webtv.un.org>.
- Timonen, Joonas 2014. Uskonnollisten yhteisöjen tekemä maahanmuuttajien kotoutumista edistävä työ Uudellamaalla. Uudenmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. Viitattu 22.11.2016. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/101144/Raportteja%2095%202014.pdf?sequence=2>.
- Toivonen, Janne 2015. Kielitaito ratkaisee, työllistyykö maahanmuuttaja vai ei. Yle uutiset. Kotimaa. Viitattu 20.10.2016. <http://yle.fi/uutiset/3-8510717>.
- Tolonen, Tarja & Palmu, Tarja 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen, Sirpa; Hynninen, Pirkko; Kankkunen, Tarja; Lahelma Elna & Tolonen, Tarja (toim.) Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 89–112.
- Viertoma, Josefiina & YliKokko, Iida-Sofia i.a. Kannattaako turvapaikanhakijoille opettaa suomea? Viitattu 20.10.2016. [www.jyu.fi](http://www.jyu.fi).
- Woods, Angela 2011. Post-narrative – An appeal. Narrative inquiry 21(2). Amsterdam; John Benjamins Publishing Company. Viitattu 1.3.2013. Saatavissa <https://diak.finna.fi/>, EBSCO Academic Search Premier -aineisto.
- Yhdistyneiden kansakuntien alueellinen tiedotuskeskus 2016. Historiallinen pakolais- ja siirtolaisasioita käsittelevä YK:n huippukokous. Viitattu 19.11.2016. <http://unric.org/fi/newsletter/27580-historiallinen-pakolais-ja-siirtolaisasioita-kaesittelevae-ykn-huippukokous>.
- Yhdistyneiden kansakuntien pakolaisjärjestö 2016. Global Trends. Forced Displacement in 2015. Viitattu 19.11.2016. <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/576408cd7.pdf>.

## LIITE 1: Ryhmähaastattelukysymykset

### Kysymykset Ryhmähaastattelu 1:

1. Miksi vuorovaikutus on opetuksessa tärkeää?
2. Kuvaile ja piirrä opetusryhmäsi opettajat – oppilaat vuorovaikutuskuvio: Keitä luokassa on mukana vuorovaikutuksessa? Millainen on luokan vuorovaikutusverkko? Onko se muuttunut alkuvaiheesta?
3. Mikä on ollut haasteellista/yllättävää/palkitsevaa kommunikoinnissa?
4. Miten eri kulttuurit näkyvät tunnilla?
5. Miten kuvailisit omaa rooliasi tunnilla?

### Kysymykset Ryhmähaastattelu 2:

1. Onko opetusryhmien uusi jako vaikuttanut jotenkin opettajiin ja/tai oppilaisiin?
2. Onko vuorovaikutus luokissa muuttunut viime syksystä? (Esim. sukupolet, istu-  
mapaikat ja eri kulttuurit)