



SEINÄJOEN AMMATTIKORKEAKOULU
SEINÄJOKI UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Tämä on alkuperäisen artikkelin rinnakkaistallenne (kustantajan versio).

Viite:

Hautamäki, T., Jousmäki, H., & Kinossalo, M. (2022). Osallistavat menetelmät lasten ja nuorten kotoutumisen edistämässä. Teoksessa T. Hautamäki, A. Aalto, A. Alaverdyan, & Silja Saarikoski (toim.), *Osallisuus ihmistyössä* (s. 269 - 283). (Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 177). Seinäjoen ammattikorkeakoulu.

<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022122873919>



OSALLISTAVAT MENETELMÄT LASTEN JA NUORTEN KOTOUTUMISEN EDISTÄMISESSÄ

Tiina Hautamäki, YTT, yliopettaja, SeAMK

Henna Jousmäki, FT, tutkijatohtori, Tampereen yliopisto

Maiju Kinossalo, KM, väitöskirjatutkija, Tampereen yliopisto

1 JOHDANTOA

SeAMK on ollut yhtenä kumppanina Child-UP (Children Hybrid Integration: Learning Dialogue to Upgrade Policies of Participation) – moninaisen kotoutumisen tutkimus- ja innovaatioprojektissa vuosina 2019–2022. Artikkelissa esitellään tuloksia hankkeesta, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä toimintatavoista ja toimenpiteistä, joilla tuetaan maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutumista edistävää toimijuutta sekä lisätään osallisuuden ja osallistumisen kokemuksia (SeAMK, 2022¹). Hankkeessa tutkimuksen kohteena oli koulujen hyvien käytäntöjen tunnistaminen ja kehittäminen. Hankkeeseen osallistui korkeakouluja ja järjestöjä seitsemästä Euroopan maasta.

Child-UP-hankkeen lähtökohtana on ajatus siitä, että lasten sosiaalinen elämä perustuu kontekstuaalisiin olosuhteisiin, joihin kuuluvat esimerkiksi sukupuoli, maantieteellinen paikka, ikä ja kyvyt (Kuusipalo ym., 2020). Lasten toimijuutta voidaan pitää osallisuuden tärkeimpänä muotona ja sitä voidaan tarkastella erityisenä osallisuutena, joka pohjautuu valittuun ja alati muuttuvaan toimintaan. Maahanmuuttotataustaiset lapset voivat aktiivisesti osallistua uuteen kotimaahansa kotoutumiseen ja aikuisten tulee tukea heitä siinä. Identiteetin ymmärretään olevan hybridi, mikä tarkoittaa, että kulttuurinen identiteetti ja kotoutuminen

¹ Rahoitus: EU Horizon2020 (sopimusnumero 822400).

ovat jatkuvan sosiaalisen neuvottelun ja vuorovaikutuksen tulosta. Kasvattajat mahdollistavat osallisuutta, mutta oppilaat itse ovat aktiivisia toimijoita kotoutumisessaan (Kinossalo ym., 2020).

Artikkelissa esitellään Child-UP-hankkeen laadullisen tutkimusvaiheen keskeisiä tuloksia (Alaverdyan ym., 2022). Laadullista haastatteluaineistoa on kerätty maahanmuuttotaustaisilta lapsilta ja nuorilta, heidän kanssaan työskenteleviltä opettajilta, sosiaalityöntekijöiltä, asiointitulkeilta sekä muilta sosiaalialan ammattilaisilta. Kerätyt aineistot liittyvät ammattilaisten kokemuksiin maahanmuuttotaustaisten lasten ja heidän perheidensä osallisuudesta ja kotoutumisesta. Tässä tarkastelussa on mukana sosiaali- ja kasvatusalan ammattilaisten näkemyksiä aiheesta. Artikkelissa tuodaan esille opettajien ja sosiaalityöntekijöiden hyviä, osallistavia käytänteitä maahanmuuttotaustaisten lasten ja nuorten ohjauksessa ja opetuksessa. Elämäntarinallisuus esitetään maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kokonaisvaltaisena lapsen identiteetin rakentamista tukevana ja osallisuutta edistävänä hyvänä käytäntönä. Lopuksi pohditaan myös, miten lasten ja nuorten osallisuutta ja kotoutumista voidaan kouluissa edistää.

2 CHILD-UP-HANKE

Child-UP-hankkeessa tutkittiin maahanmuuttotaustaisten lasten toimijuutta ja osallisuutta erityisesti kouluympäristössä ja sitä, miten heidän kanssaan työskentelevät ammattilaiset, opettajat, sosiaalityöntekijät ja tulkit, tukevat tai haluaisivat tukea heidän toimijuuttaan. Hankkeessa käytettiin hybridin kotoutumisen käsitettä kuvaamaan sitä, miten kulttuurinen identiteetti rakentuu henkilön eri vuorovaikutustilanteissa toimijuuden eli valintojen ja toiminta-/osallistumismahdollisuuksien kautta. Tällainen hybridi kotoutuminen on luonteeltaan mukautuvaa ja monisuuntaista riippuen henkilöiden eri tavoitteista, kokemuksista ja tilanteista.

Child-UP-hankkeessa kerättiin moninäkökulmaista tutkimusaineistoa kyselyiden, yksilö- ja ryhmähaastatteluiden ja havainnoinnin avulla. Suomen lisäksi aineistoa kerättiin eri hankekumppanimaissa Belgiassa, Saksassa, Italiassa, Puolassa, Ruotsissa ja Iso-Britanniassa.

Monipuoliseen kyselyaineistoon sisältyy tietoja ja kokemuksia lapsilta, vanhemmilta ja ammattilaisilta, opettajilta, tulkeilta ja sosiaalityöntekijöiltä (Kuusipalo ym., 2020). Kysely toteutettiin hankkeen ensimmäisessä, määrällisessä aineistonkeruuvaiheessa. Kyselyn päätuloksena voidaan todeta Euroopan laajuisesti, että maahanmuuttotaustaiset oppilaat eivät saa ammattilaisilta riittävästi tukea toimijuuteensa.

Hankkeen laadullisen tutkimusvaiheen pääkysymys oli se, miten eri ammattilaiset, jotka työskentelevät maahanmuuttotaustaisten lasten ja perheiden kanssa, voivat tukea lasten toimijuutta ja osallisuutta heitä itseään koskevissa asioissa ja toimintaympäristöissä, erityisesti kouluissa. Tehtävänä oli selvittää, miten ammattilaiset voivat edistää lasten toimijuutta ja hybridiä kotoutumista. Toinen tärkeä tehtävä oli saada vastauksia siihen, miten lapset ja ammattilaiset tarinallistavat toimijuutta ja hybridin kotoutumisen ongelmia. Tässä artikkelissa tarkastellaan päätuloksia siitä näkökulmasta, mitkä tulokset lisäävät lasten kotoutumista koskevaa ymmärrystä suomalaisessa kontekstissa. Laadullisen aineiston kerääminen toteutettiin koronapandemian vallitessa etäyhteyksin (Hautamäki ym., 2021). Aineiston keräämiseen liittyi useita haasteita, sillä koronapandemian aikana tutkijoilla ei ollut pääsyä kouluihin. Etähaastatteluihin osallistuivat oppilaat sekä sosiaali- ja kasvatustieteiden ammattilaiset että asioimistulkit. Tässä artikkelissa tuodaan esille suomalaisten opettajien (N=13) ja sosiaalityöntekijöiden (N=7) kokemuksia ja näkemyksiä maahanmuuttotaustaisia oppilaita osallistavista hyvistä käytänteistä. Haastatteluaineisto kerättiin Etelä-Pohjanmaan ja Pirkanmaan alueilla.

3 OSALLISTAVIA KÄYTÄNTEITÄ

3.1 Maahanmuuttajalasten ohjaamisen ja tuen hyviä käytänteitä

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ohjausta ja tukea toteutetaan samoin kuin muidenkin oppilaiden kohdalla. Tukemisessa ja ohjaamisessa otetaan kuitenkin huomioon, että maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tuen tarpeen tunnistaminen vaatii maahanmuuton kokemukseen liittyvien monisyisten ilmiöiden ymmärtämistä.

Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden haastatteluissa tulee esille, miten maahanmuuttotautaisia oppilaita voidaan tukea, jos he tarvitsevat rohkaisua tai perhe tarvitsee apua uuden kotimaan käytännöissä. Erityisesti sosiaalityöntekijöillä on luottamusta ja kykyä maahanmuuttotautistaisten lasten ja heidän perheidensä ohjaukseen (Alaverdyan ym., 2022). Sosiaalityöntekijöillä on myös usein koulutusta maahanmuuttajatyöhön.

Sosiaalityöntekijät voivat tukea maahanmuuttajalapsia ja nuoria, jos heillä on huolia (Alaverdyan ym., 2022, s. 14). Tuki voi olla ennaltaehkäisevää lastensuojelua tai se voi olla lastensuojelullisin keinoin vastaamista tilanteisiin, jos lapsen tai nuoren tilanne sitä vaatii. Myös vanhemmille annetaan tietoa lasten oikeuksista ja sote-palveluista Suomessa (mts., s. 21). Sosiaalityöntekijä ohjaa ja neuvoo palveluiden piiriin ja tuo esille lapsen oikeuksia.

Sosiaalityöntekijöillä on näkemys siitä, miten maahanmuuttajaperheiden kotiuttamista voidaan tukea (Alaverdyan ym., 2022, s. 14). Esimerkiksi he voivat vahvistaa lasten vanhempien digitaalisia taitoja. Maahanmuuttajalasten vanhemmille annetaan ohjausta digitaalisten välineiden käyttöön niin, että koulun ja kodin välistä kommunikaatiota voidaan toteuttaa niiden avulla.

Maahanmuuttotautaiset oppilaat tulevat Suomeen eri maista ja kulttuureista. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden haastatteluissa oppilaiden maantieteellinen lähtöpaikka ja maakohtaiset erot eivät kuitenkaan korostuneet (Alaverdyan ym., 2022, s. 12–14). Haastatteluissa ei tullut ilmi, että eri maista tulevia maahanmuuttotautaisia oppilaita tulisi kohdella tai ohjata jotenkin eri tavoin. Maahanmuuttotautaiset oppilaat ovat ensisijaisesti lapsia ja nuoria, jotka ovat yksilöitä, persoonallisia lapsia ja nuoria. Heitä tuetaan ja ohjataan kuten muitakin lapsia, mutta ohjauksessa huomioidaan, että he voivat tarvita tukea oppimiseen ja elämään kieli- ja kulttuuritietoisesti sekä sensitiivisesti tunnistuen, mikä on oppilaskohtaisesti oleellista esimerkiksi kielen tuen, oppimisen tai elämänhallinnan näkökulmista. Maahanmuuttotautaisilla oppilailla on samanlaisia unelmia ja tavoitteita kuin yleensä lapsilla ja nuorilla on. He haluavat oppia, ystävystyä ja rakentaa tulevaisuuttaan.

3.2 Kieli ja sukupuoli osallisuuden ja sosiaalisten suhteiden rakentamisessa

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osallisuutta voivat edistää ja toisaalta myös estää monet tekijät. Ensimmäinen tekijä on kielen moninainen merkitys. Esimerkiksi Suomen kielen oppiminen vie oman aikansa ja jos koulussa ei ole mahdollisuutta opiskella omalla kielellä, voi se estää lasten ja nuorten osallisuuden kokemuksen syntymistä suhteessa kouluun ja oppimiseen. Oppimisvaikeuden ja valtakielen taidon osaamisen vaade voivat estää toisen tunnistamista. Näin ollen joskus voi olla tarpeen, että annetaankin oppilaan osoittaa osaamistaan omalla kielellään. Yhteisen kielen puute voi estää ymmärtämästä lapsen henkiseen hyvinvointiin tai arkeen liittyviä kokemuksia. Tästä syystä on hyödyllistä tunnistaa ja tunnustaa oman äidinkielen olemassaolon tärkeys, vaikka sen välityksellä opetusta ei voitaisikaan järjestää. Sitä voidaan kuitenkin antaa käyttää monin tavoin, kuten limittäiskieleilyn pedagogiikalla (ks. Kinossalo ym., 2022).

Äidinkielen merkitys ihmisen identiteetin rakentumisessa, oppimisessa ja osallisuuden tunteen sanoittamisessa on keskeinen (Kinossalo ym., 2022). Opettajat voivat suunnitella opetustaan tarkoituksenmukaisesti ja oppilaiden kielitaidon tason huomioivasti. (Alaverdyan ym., 2022, s. 13). Silloin kun tunnistetaan maahanmuuttaja tai monikielinen oppilas omalla äidinkielellään merkityksiä muotoilevana toimijana, on mahdollista, että se lisää hänen osallisuuden kokemustaan. Vaikka ei olisi mahdollista opettaa hänen äidinkielellään, on mahdollista antaa hänen käyttää itse omaa äidinkieltään oppimisessa ja merkitysten muotoilussa. Monikielisyyden huomioiminen ja hyväksyminen osana vuorovaikutusta auttaa maahanmuuttotautaisia oppilaita osallistumaan kouluyhteisöön (Jousmäki ym., 2022).

Kieleen sosiaalistuminen on osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteen merkityksellisen kokemuksen kannalta tärkeä näkökulma. Kotoutuja voi tuntea osallisuuden kokemusta ilman yhteistä kieltä, mikä puolestaan parantaa kohdekielen oppimista (Intke-Hernandez, 2020; Kinossalo ym., 2022). Merkitysneuvotteluiden puolesta puhuu se, että oppimista ja osallisuuden kokemista voidaan toteuttaa myös

sosiaalisesti: jopa yhteiset kahvi- tai koulussa leikki/pelihetket kohdekieltä osaavan kanssa voivat edistää kotoutujan osallisuuden kokemusta, vaikka uutta kieltä ei osaisi. Silti kotoutuja voi tuntea tulevansa kohdatuksi ja kuulluksi tällaisissa tilanteissa – nämä kokemukset lisäävät vuorovaikutteisiin tilanteisiin osallistumista ja ikään kuin itsestään vahvistavat ja kehittävät kielitaitoa. Nämä tilanteet ovat kuin yhteisöön, sen arkeen ja toimintoihin osallistumista, jossa sukelletaan ja sosiaalistutaan kohdekieleen ja tullaan sen aktiivisiksi käyttäjiksi. Se puolestaan edistää osallistumista yhteiskuntaan.

Kielen lisäksi myös sukupuoli voi olla merkitystä oppimiselle ja koulun käytänteissä. Tässä hankkeessa haastatellut sosiaalityöntekijät ja opettajat kuitenkin korostavat osallisuuden mahdollistamisessa kielen merkitystä enemmän kuin lasten sukupuolta. Suomessa tavoitteena onkin tasa-arvo ja sukupuolisensitiivinen opetus. Sosiaalityöntekijöiden ja opettajien käytäntö oppilaiden ohjaamisessa ja opetuksessa on se, että he pyrkivät korostamaan eri sukupuolen välistä tasa-arvoa ja rohkaisemaan oppilaiden yksilöllisten vahvuuksien esille tuomista. (Alaverdyan ym., 2022, s. 14–15).

Opettajat ja sosiaalityöntekijät toivat kuitenkin esille joitakin tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Maahanmuuttotaustaiset tytöt voivat jäädä poikia enemmän perheen piiriin. Heidän odotetaan auttavan äitiä taloudenhoidossa ja isä saattaa valvoa heitä. Toisaalta poikien osana voi olla vaativa rooli perheessä vastuun kantajana ja perheen päänä, jos maahanmuuttajaperheessä on vain yksi vanhempi tai jos vanhemmat esimerkiksi tarvitsevat tulkkia asioiden hoitamisessa. Tyttöjen rooliin voi kuulua se, että naimisiin menoa ja perheen perustamista pidetään ensisijaisesti tavoiteltavina tulevaisuuden päämäärinä. Sosiaalityöntekijät ja opettajat tuovat maahanmuuttotaustaisille tytöille esille, että Suomessa tytöt voivat myös opiskella: työn ja perheen yhdistäminen on mahdollista ja että yhteiskuntaan voi osallistua sukupuolesta riippumatta. He kertoivat korostavansa myös, että sukupuoliroolit eivät ole pysyviä ja eri kulttuureihin sidottuja, vaan niitä voidaan oppia ja rakentaa uudelleen. Sukupuoleen liittyvistä odotuksista voidaan neuvotella.

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osallistumisessa voi olla rajoituksia suhteessa tavanomaisesti suomalaisina pidettyihin käytäntöihin.

Opettajat huomioivat sukupuolen, jos sillä on merkitystä sen suhteen, mistä kulttuurista oppilas tulee (Alaverdyan ym., 2022, s. 13–15). Maahanmuuttotausta voi tulla esille, jos esimerkiksi tyttö ei voi osallistua liikuntatunneille ilman, että pukeutumiseen kiinnitetään huomiota. Opettajat pyrkivät mahdollistamaan kaikkien osallistumisen ja käytänteet luodaan sellaisiksi, että liikuntaan osallistuminen onnistuu. He rohkaisevat tyttöjä ja poikia osallistumaan kaikille tunneille ja myös työskentelemään luokassa yhdessä.

Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden haastatteluissa tulee esille, että monet maahanmuuttotaustaiset lapset ja nuoret kokevat yksinäisyyttä (Alaverdyan ym., 2022, s. 12–15; Kinossalo ym., 2022; Hautamäki & Jousmäki, 2021). Suomalaisia ystäviä ei ole helppo saada ja nuorille ystävien saaminen on vaikeampaa kuin pienemmille lapsille. Myös maahanmuuton ajankohdalla on merkitystä, sillä pieninä lapsina ja pidempään Suomessa olleina sosiaalisten suhteiden muotoutumiselle on saatu aikaa. Kielimuuri voi olla korkea ja myös rasismia esiintyy. Sosiaalityöntekijät suhtautuvat hyvin kriittisesti ahdasmieliseen ilma-
piiriin ja rasismiin. He kokevat voimattomuutta ja pitävät haasteellisena löytää keinoja, miten avoimuutta ja monimuotoisuutta voitaisiin edistää kouluissa ja laajemmin suomalaisessa yhteiskunnassa.

Haastatellut opettajat toivat esille, että oppilasryhmiä sekoittamalla voidaan huomioida sitä, että maahanmuuttotaustaiset ja niin sanotusti kantasuomalaiset oppilaat tutustuisivat toisiinsa (Hautamäki & Jousmäki, 2021). Samaa äidinkieltä puhuvat oppilaat voidaan sijoittaa eri luokille tai ryhmiin, jolloin sosiaalisia suhteita tulisi enemmän. Jos kaikki samaa kieltä puhuvat oppilaat ovat samassa luokassa tai ryhmässä, he voivat jäädä ”kaveeraamaan vain toistensa kanssa” jolloin kynnys käyttää suomen kieltä voi kasvaa. Erityisesti pienryhmätyöskentelyä on mahdollista organisoida niin, että eri maista tulevat maahanmuuttotaustaiset ja kantasuomalaiset oppilaat toimivat yhdessä. Monikielisuuden hyväksyminen ja ajatus siitä, ettei suomen kieltä tarvitse täydellisesti osata sitä puhuakseen, voi auttaa ryhmien toimintaa ja samalla kielitaito kehittyy, kun ryhmissä toimiminen sujuu. Itsenäisessä opiskelussa voidaan tukea oman kielen käyttöä, sillä ”lukeminen kannattaa aina, tapahtuu se millä kielellä tahansa”, kuten yksi haastatelluista opettajista tuo esille.

On tärkeää huomata, että osallisuuden kokemus voi syntyä myös ilman ja ennen paikalliskielen taitoa (Intke-Hernandez, 2020). Tällainen itsetuntoa nostava kokemus voi puolestaan edistää paikallisen kielen oppimista, joten vertaissuhteiden syntymiseen on hyödyllistä kiinnittää huomiota (Kinossalo ym., 2022).

3.3 Elämäntarina ja identiteetin vahvistaminen

Moni tutkimus ja teoria ehdottaa, että omaelämäkerta vaikuttaa oppimiseen ja tietämiseen (Goodson ym., 2010; Goodson & Gill, 2011; Jaatinen, 2003; Kinossalo, 2015; 2020; McNeil & Douglas, 2017; Ropo, 2019). Ihmisen sisäinen ymmärrys ja tietäminen omasta elämästä vaikuttaa siihen, miten ihminen toimii, oppii ja tekee päätöksiä. Jaatinen (2003, s. 77) on ehdottanut, että kun oppilaan kerronnallinen tapa hahmottaa elämäänsä otetaan mukaan pedagogiikkaan, sillä voidaan myös ymmärtää oppilaan elämäntarinallisuutta ja sen vaikutuksia hänen oppimiseensa ja nykyisyyteensä. Opettajat voivatkin ottaa nykyistä aktiivisempaa roolia oppilaiden identiteetin tukemisessa (Cummins & Early, 2011; Harrel-Levy & Kerpelman, 2010; Kinossalo, 2015; 2020).

Kuten kaikilla oppilailla, myös maahanmuuttotaustaisilla oppilailla on omia elämäntarinoita ja he elävät moninaisissa sosiaalisten suhteiden verkostoissa. Heidän identiteettinsä on jatkuvan neuvottelun ja muotoutumisen tilassa, jolloin voidaan puhua hybridi-identiteetistä. Toisaalta voidaan ajatella, että ihmisyyteen kuuluu kokonaisvaltainen, ajallinen ja kokemuksellinen käsitys itsestä, joka perustuu tarinallisuuteen ja muodostaa identiteetin perustan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa on tärkeää huomioida se, että lapset ja nuoret voivat käyttää sekä omaa että suomen kieltä merkitysten muotoilussa ja identiteetin rakentamisessa. Elämäntarinallisuus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa on käytäntö, joka on kokonaisvaltaisesti lapsen identiteetin rakentamista tukeva ja osallisuutta edistävä hyvä käytäntö (Kinossalo ym., 2022).

Myös uuteen kulttuuriin ja maahan tulevalle oppilaalle on monitasoinen ja ajallisesti monikerroksinen elämäntarina tai tarve opetella kertomaan sitä (Kinossalo, 2020, s. 218). Voi olla, ettei hän voi suomen

kielellä ilmaista vielä itseään tai taustalla olevat traumakokemukset estävät kertomasta tapahtuneista tilanteista. Maahanmuuttotautaisilla oppilailla voi olla niin vaikeita kokemuksia ja traumoja, että ne vaikeuttavat tai haastavat oppimista. Haastateltujen opettajien ja sosiaalityöntekijöiden viesti on, että heillä ei ole riittävästi keinoja tukea traumatisoituneita lapsia (Alaverdyan, 2022; Kinossalo ym., 2022). Traumatietoisuutta lisäävä koulutus valmentaisi sote- ja kasvatusalalla työskenteleviä ymmärtämään ja tukemaan sopivin menetelmin traumataustaisten lasten ja nuorten oppimista ja osallisuutta. Tarinalliset menetelmät ovat turvallisia keinoja harjoittaa uutta kieltä, ja niihin voi yhdistää omaa äidinkieltä (Kinossalo, 2020, s. 218).

Lasten osallistavaa toimijuutta voidaan vahvistaa ja identiteetin rakentamista voidaan opettaa tarinallisin keinoin. Identiteetin rakentumisessa tapahtuu neuvottelua ja merkitysten muotoilua, joka osallistaa oppilaita (Kinossalo, 2020, s. 45–46). Merkitysten muotoilu synnyttää tarinoita, joita on mahdollista esittää, muistaa ja kuljettaa elämässä mukana. Tarinallisessa opetuksessa huomioidaan merkitysten osallisuutta synnyttävä luonne. Kun opetukseen otetaan mukaan oppilaiden omakohtaiset ja yhdessä tekemät tulkinnat, ne lisäävät opetuksen merkityksellisyyttä, tiedonrakentamista ja oppilaiden osallisuuden kokemuksia. Silloin oppilaalle annetaan mahdollisuuksia aktiivisesti tulkita ja antaa merkityksiä.

Maahanmuuttotautistaisten lasten opetuksessa tarinallisuus voi toimia esimerkiksi kahdella tavalla (Kinossalo, 2020, s. 218). Oppilas voi hahmottaa elämäänsä tarinallisesti ja saada keinoja elämän monipuoliseen tarinoimiseen, jolloin oppilaan kielen oppiminen ja käsitys omasta elämäntarinallisesta identiteetistä vahvistuu. Toiseksi, kun oppilas kuuntelee toisten tarinoita ja jakaa omiaan, hänellä on mahdollisuus kuulua yhteisöön sen arvokkaana jäsenenä. Opettajan tapa oppilaiden ohjaamisessa on tällöin rohkaiseva ja kokonaisvaltainen, jolloin opetuksessa mahdollistetaan oppilaiden identiteetin rakentamista kulttuurisensitiivisesti ja kielitietoisesti.

Silloin kun aktiiviselle identiteetin rakentamiselle ja merkitysten muotoilulle annetaan pedagogista tunnustusta, oppilas voidaan kohdata kokonaisena elämäntarinoineen ja etsien merkityksiä kokemuksilleen

ja oppimiselleen. Kielellinen ja kulttuurinen identiteetin rakentumisen tunnistaminen ja tunnustaminen auttavat oppijaa kokemaan elämäntarinallisen identiteettinsä merkityksellisenä, ja se auttaa opettajaa tukemaan sitä arjen käytänteissä pedagogisesti. Tämä auttaa edistämään kaikkien oppilaiden yhdenvertaisuutta ja aktiivista osallistumista – jokaisella oppijalla on tarinoita kokemuksistaan ja identiteetistään.

Identiteetin rakentuminen on kasvatuksen ja koulutuksen keskeisimpiä tavoitteita, ja jokaisella tulee olla sen rakentamiseen yhdenvertaiset oikeudet ja mahdollisuudet eli mahdollisuus käyttää omaa kotikieltään tai muita itselleen tärkeitä kieliä sen prosessoinnissa. Siitä syystä maahanmuuttotaustaisen oppilaan omaa, itselleen tärkeää kieltä ei pidä sivuuttaa hänen kotoutumisessaan, sen merkityksellistämisessä ja osallisuuden kokemuksen tunteen henkilökohtaisessa sanoittamisessa.

Kinossalo ym. (2022) ehdottavat, että kun oppilaan elämäntarinallinen tapa hahmottaa maailmaa, kokemusten ja niistä syntyneiden merkitysten vaikutuksia oppimiseen tunnistetaan ja tunnustetaan edes teoreettisesti olevan läsnä, voidaan paremmin ymmärtää ja ottaa huomioon niiden suhteita oppimisen kokemuksiin oppilaan nykyisessä ympäristössä. Samalla voidaan ymmärtää, millaisia merkityksellisiä esteitä oppilaan oppimisessaan saattaa olla: on mahdollista, että oppilas ei ole vielä asemoitunut esimerkiksi kotoutumista edistävän valtakieltä opettelevaksi oppijaksi. Tällaisen asemoitumisen, ”minä olen nyt suomen kielen opiskelija, koska tarvitsen sitä kieltä, että voin tuntea kotoutuvani paremmin”, merkityksen kokeminen vaatii syvää autobiografista, sisäistä neuvottelua omien merkitysten kanssa ja hyvin pitkälle se tapahtuu omalla tärkeällä kielellä. Tässä voidaan toimia identiteetin rakentumista tukien, kun opettaja tunnistaa oppilaan henkilökohtaisen ja/tai sosiaalisen merkitysneuvottelun tarpeen. Tunnistamisen jälkeen opettaja auttaa oppilasta käymään neuvottelua omalla tärkeällä kielellään. Opettaja etsii sellaisia pedagogisia keinoja, joilla voidaan oppilaassa synnyttää halua löytää identiteettiin liittyviä merkityksiä rohkaisemalla häntä esimerkiksi tekemään aiheesta tarinaa ja keskustelemaan kotikielellään: miksi juuri minulle tai meille olisi tärkeää oppia suomen tai ruotsin kieltä. Identiteettikertomukset ovat aina läsnä.

4 LOPUKSI

Child-UP-hankkeeseen osallistuneiden maiden tulokset ovat keskenään osin erilaisia, mutta kaikki tuovat esille sitä, että lasten toimijuuden vahvistamista tulee lisätä (Kuusipalo ym., 2020). Myös dialogia luokkahuoneessa sekä vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä tulee tukea nykyistä enemmän. Ymmärrystä sille, että maahanmuuttotautisten oppilaiden kotoutumiseen liittyy muuttuvaa ja neuvoteltavissa olevaa identiteetin muodostamista, tulee myös vahvistaa.

Maahanmuutto on lisääntynyt Venäjän hyökättyä Ukrainaan helmikuussa 2022. Suomalaisessa yhteiskunnassa tarvitaan avoimuutta ja moninaisuuden hyväksymistä entistä enemmän. Haastatellut opettajat ja sosiaalityöntekijät toivat esille huolta siitä, että ahdas sosiaalinen ilmapiiri ja rasismi ovat arkipäivää Suomessa. Yhteiskunnan muutosta tutkinut työryhmä tuo esille, että myös aikuisten maahanmuuttajaryttäjien tarinoista käy ilmi, että raja maahanmuuttajien ja kantasuomalaisien välillä voi tuntua ylittämättömältä (Kantola ym., 2022, s. 157). Viestit rasismista ja siihen liittyvästä lasten ja nuorten jakamisesta kahteen leiriin ovat hälyttäviä. Miten lapset ja nuoret voivat oppia avoimuutta ja moninaisuuden hyväksymistä, jos heidän omat vanhempansa tai muut aikuiset eivät sitä vielä osaa. Erilaisten riippuvuuksien ja väkivallan jatkumisen yhteydessä puhutaan ylisukupolvisuudesta. Myös rasismin yhteydessä voidaan puhua ilmiöstä, joka siirtyy sukupolvelta toiselle.

Miten äidinkieli edellä mainittuun suhteutuu, jos oppilailla ei ole mahdollisuutta käyttää omaa kieltään (Kinossalo ym., 2022)? Oman äidinkielen käyttöä saatetaan vielä jopa rajoittaa koulussa, mikä uhkaa oppilaan yhdenvertaisuutta identiteetin rakentamisen ja merkitysten muotoilun näkökulmista. Jos vieraskieliset nähdään ensisijaisesti yhdenlaisena joukkona, aiheuttaa se eriytymistä ja ilmapiirin koveneamista yhteiskunnassa. Tutkittua tietoa on siitä, että oman äidinkielen opetus lisää oppilaiden osallisuuden kokemusta koulussa ja yhteiskunnassa (Yli-Jokipii ym., 2022). Kouluissa voidaan kehittää tapoja, miten maahanmuuttotautaiset lapset voivat kokea osallisuutta ja vahvaa kuulumisen tunnetta (Kinossalo ym., 2022).

Maahanmuuttotaustaiset oppilaat haluavat kertoa muille, mistä he ovat tulleet ja mikä on heidän äidinkieltensä (Alaverdyan ym., 2022, s. 12). Kotikielen ja -kielten perään kuuluttavat monet tutkijat. Esimerkiksi García ja Wei (2014) ehdottavat, että opetettaessa uutta kieltä opettaja voi käyttää limittäiskieleilyä. Se on pedagoginen näkökulma, jossa kielinoppijan annetaan käyttää hänen koko kielirepertuaariaan ja kielen opettamista laajennetaan niin, että hyödynnetään erilaisia kielellisiä resursseja. Näin ollen on syytä kyseenalaistaa käytäntö, että kieltä opetetaan vain kohdekielellä ja avata pedagogiset lähestymistavat kohti merkitysneuvotteluita tietämisestä, oppimisesta ja elämäntarinallisista kokemuksista koskemaan oppijan tärkeitä kieliä (ks. Kinossalo ym. 2022). Tieto ja tietäminen liikkuvat henkilön käyttämien kielten välillä (Heikkola ym., 2022, s.4).

Jos osallisuuden kokemusta ja merkityksiä neuvotellaan kotikielellä, miksi se ei synnyttäisi tarvetta oppia kohdekieltä, kun se synnyttää kielteisiäkin kokemuksia ja pahimmillaan elinikäisiä, jopa identiteettiä kuvailevia tarinoita ("En ole hyvä siinä tai siinä kielessä") (ks. Cummins & Early, 2011; Kinossalo, 2020). Jos tavoitteena on merkityksellinen ja tarpeenmukainen oppiminen, miksi sitä tukeviin, merkityksiä vahvistaviin ja osallistaviin käytänteisiin ei tartuttaisi? Pedagogiikka, joka tukee osallisuutta ja identiteetin rakentamista myönteisesti, auttaa valtakielen oppimista: oppilaan voi antaa muotoilla merkityksiä ensin omalla kielellään ja sitten vähitellen kokeilla samaa uudella kielellä.

Hybridin identiteetin käsite viittaa kotoutujan henkilökohtaiseen merkitysneuvotteluun painottaen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden identiteettejä erityisinä. Kun halutaan edistää kotoutumista ja oppilaiden tasavertaisuutta koulussa, on hyödyllisempää käyttää laajempaa ja inklusiivisempaa elämäntarinallisen identiteetin käsitettä kuvaamaan kaikkien identiteettien monimuotoisuutta. Kaikki oppilaat rakentavat omaa elämäntarinaansa. Elämäntarinat tuovat näkyväksi sen, miten me yhdessä rakennamme sosiaalisia suhteitamme, yhteistä toimintaamme, ja merkityksiä, joita niihin liitämme.

LÄHTEET

Alaverdyan, A. (29.6.2022). Child-UP – moninaisen kotoutumisen tutkimus- ja innovaatioprojektin tulokset tukemassa eurooppalaista lasten ja perheiden kotoutumispolitiikan kehittämistä. @SeAMK. <https://lehti.seamk.fi/hyvinvointi-ja-luovuus/child-up-moninaisen-kotoutumisen-tutkimus-ja-innovaatioprojektin-tulokset-tukemassa-eurooppalaista-lasten-ja-perheiden-kotoutumispolitiikan-kehittamista/>

Alaverdyan, A., Hautamäki, T., Jousmäki, H., & Kinossalo, M. (2022). *Local report – Finland: How do you feel about school? Local report of interviews with children, and professionals on their school experiences*. Child UP. <https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2022/06/CHILDUP-D5.2-Finland.pdf>

Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Trentham Books.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. Routledge.

Goodson, I. F., & Gill, S. R. (2011). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. Peter Lang Publishing.

Harrel-Levy, M. K., & Kerpelman, J. (2010). Identity process and transformative pedagogy: Teachers as agents of identity formation. *Identity*, 10(2), 76–91. <https://doi.org/10.1080/15283481003711684>

Hautamäki, T., & Jousmäki, H. (27.12.2021). Kouluilla on keinoja vähentää lasten ja nuorten yksinäisyyttä. @SeAMK. <https://lehti.seamk.fi/hyvinvointi-ja-luovuus/kouluilla-on-keinoja-vahentaa-lasten-ja-nuorten-yksinaisyytta/>

Hautamäki, T., Kinossalo, M., & Jousmäki, H. (2021). Tutkimuskentälle pääsy ja aineistonkeruu poikkeustilanteessa – kasvokkaisista kohtaamisista etävuorovaikutukseen. Teoksessa M. Salminen-Tuomaala, K. Valkama, & S. Saarikoski (toim.), *Luovat, kestävät ja innovatiiviset opetus- ja kehittämismenetelmät ja -ratkaisut sosiaali- ja terveysalalla* (s. 43–57). (Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Raportteja ja selvityksiä 164). Seinäjoen ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021082544134>

Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H., & Commins, N. (2022). Requirements meet reality: Finnish teachers' practices in linguistically diverse classrooms. *Journal of language, identity & education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801>

Intke-Hernandez, M. (2020). *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat: Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6838-2>

Jaatinen, R. (2003). *Vieras kieli oman tarinan kieleksi: Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa* (Acta Electronica Universitatis Tamperensis 230) [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5578-9>

Jousmäki, H., Kinossalo, M., & Intke-Hernandez, M. (2022). Monikielinen lukutaito identiteettityön ja osallisuuden tukena. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kielikoulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2022/monikielinen-lukutaito-identiteettityon-ja-osallisuuden-tukena>

Kantola, A., Aaltonen, S., Haikkola, L., Junnilainen, L., Luhtakallio, E., Patana, P., Timonen, J., & Tuominen, P. (2022). *Kahdeksan kuplan Suomi: Yhteiskunnan muutosten syvät tarinat*. Gaudeamus.

Kinossalo, M. (2015). Oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumisen tukeminen perusopetuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen, & J. Heinström (toim.), *Identiteetistä informaatiolukutaitoon: Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija* (s. 48–81). Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201601261124>

Kinossalo, M. (2020). *Tarinan voima opetuksessa*. PS-kustannus.

Kinossalo, M., Jousmäki, H., & Hautamäki, T. (2.12.2020). Maahanmuuttajuus – vain pala identiteettiä. @SeAMK. <https://lehti.seamk.fi/hyvinvointi-ja-luovuus/maahanmuuttajuus-vain-pala-identiteettia/>

Kinossalo, M., Jousmäki, H., & Intke-Hernandez, M. (2022). Life-sory pedagogy for identity: Through linguistic and cultural recognition to participation and equity. *Apples – Journal of applied language studies*, 16(2), 99–119. <https://doi.org/10.47862/apples.111953>

Kuusipalo, J., Hautamäki, T., & Baraldi, C. (2020). *Executive summary, quantitative analysis, Work package 4*. Child-UP Consortium. https://www.child-up.eu/wp-content/uploads/2020/10/CHILD-UP-Report-on-the-analysis-of-quantitative-data_FULL.pdf

McNeil, L., & Douglas, K. (2017). Heavy lifting: the pedagogical work of life narratives. *a/b: Auto/biography studies*, 32(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/08989575.2017.1250061>

Ropo, E. (2019). Curriculum for identity: Narrative negotiations in autobiography, learning and education. Teoksessa C. Hébert, N. Ng-A-Fook, A. Ibrahim, & B. Smith (eds.), *Internationalizing curriculum studies* (s. 139–156). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01352-3_9

SeAMK Seinäjoen ammattikorkeakoulu. (2022). *Children Hybrid Integration (Child-up)*. <https://projektit.seamk.fi/hyvinvointi-ja-luovuus/children-hybrid-integration-child-up/>

Yli-Jokipii, M., & Kinossalo, M. (25.9.2022). Oman äidinkielen opetuksesta ei pidä säästää. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009085807.html?share=4eae167a464cac8edf286ea104ff2f8d>