



Loiva Hanna

Aikuistuneiden paluumuuttajalasten käsityksiä koulun tarjoamasta tuesta ja sen merkityksestä  
paluumuuton jälkeen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Aikuistuneiden paluumuuttajalasten käsityksiä koulun tarjoamasta tuesta ja sen merkityksestä paluumuuton jälkeen (Hanna Loiva)

Pro gradu, 78 sivua, 16 liitesivua

Maaliskuu 2021

---

Paluumuutto on monitahoinen tapahtuma, jopa ulkomaille muuttoa haastavampi, sillä palatessa muutoksia ja haasteita ei välttämättä osata odottaa. Erilaisten kokemustensa ansiosta paluumuuttaja saattaa myös kokea näkymätöntä toiseutta ja hänen haasteensa voivat jäädä piiloon, sillä ulkoisesti hän voi sulautua väestöön helpostikin. Paluumuutto koskettaa myös monia lapsia. Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa selvitetään, millaisia kokemuksia, ja sitä kautta käsityksiä aikuistuneilla paluumuuttajalapsilla on tuesta koulussa paluumuuton jälkeen, ja mikä tuen saannin tai sen puutteen merkitys on ollut.

Tutkimuksen taustana käsitellään paluumuuttoa ja siihen liittyviä ilmiöitä, erityisesti lasten näkökulmasta. Teoreettisena viitekehystenä on interkulttuurinen kasvatus, joka pyrkii kohtaamaan jokaisen oppilaan taustoineen kunnioittavasti mahdollistaen oppimisen ja identiteetin kehittymisen samalla pyrkien muuttamaan myös koulua. Tähän tarvitaan interkulttuurista kompetenssia. Näistä lähtökohdista käsitellään myös paluumuuttajalapsia interkulttuurisen kasvatuksen erityisryhmänä ja esitellään aiempaa aiheeseen liittyvää tutkimusta.

Tutkimuksessa haastateltujen viiden aikuistuneen paluumuuttajalapsen kokemukset ja käsitykset paluun jälkeisestä kouluajasta, erityisesti tuen saamisen kannalta, tuovat esiin kuvaa vaihtelevista henkilökohtaisista kokemuksista ja tarpeista, sekä niihin vastaamisesta. Osalla paluu oli sujunut varsin mutkattomasti, osa oli kokenut monia haasteita. Koulussa tuen suhteen oli näkyvillä positiivisia huomioiteja ja toisaalta tukea oli saatu, mutta monilta osin tuen saaminen oli jäänyt vähäiseksi, vaikka välillä tarve oli ollut ilmeinen. Toisaalta monia asioita ei koettu haasteeksi ja pohdittiin myös, olisiko tukea otettu vastaan. Kuitenkin oli myös toiveita tuen saannista. Tuen muodot voidaan tämän tutkimuksen perusteella jakaa viiteen ryhmään: kielen tukeminen, vertaissuhteiden vahvistaminen, osaamisen kehittäminen, arjen käytäntöjen vahvistaminen ja henkinen tuki.

Tuen saamisen tai sen puutteen merkityksistä nousi esille kolme pääkategoriaa: sosioemotionaaliset merkitykset, koulu merkityksellisenä paikkana ja (akateemisen) tuen joustavuus. Henkiseen hyvinvointiin, kasvuun ja identiteetin kehittymisen liittyi monia merkityksiä, samoin vertaissuhteiden haasteet ja näkymättömyyden kokemus nousivat esille sosioemotionaalista merkityksistä. Koulun merkityksellisyyteen liittyivät paluumuuton sujuvoittaminen ja se, kuinka koulu voisi olla myös mahdollistamassa oppilaiden välistä yhdenvertaisuutta paluuseen liittyen erityisesti, jos koetaan haasteita, eikä tukea saada muualta. Tuen henkilökohtaisuus on aihetta läpileikkaava asia, jota kuvaa ylemmällä tasolla joustavuus. Joustavuutta tarvitaan myös osaamisen kehittämisen näkökulmasta.

Kokonaisuudessaan näyttää siltä, että kouluilta puuttui monilta osin tietämystä paluumuuttajalasten taustoista ja paluumuuttoon liittyvistä ilmiöistä, mikä heijastui paluumuuttajalasten kohtaamiseen ja tukemiseen. Tämän takia aihetta on tärkeää pitää esillä ja tehdä aiheesta myös lisää tutkimusta.

Avainsanat: Paluumuuttajalapsi, näkymätön toiseus, interkulttuurinen kasvatus, interkulttuurinen kompetenssi, tuki koulussa

# Sisältö

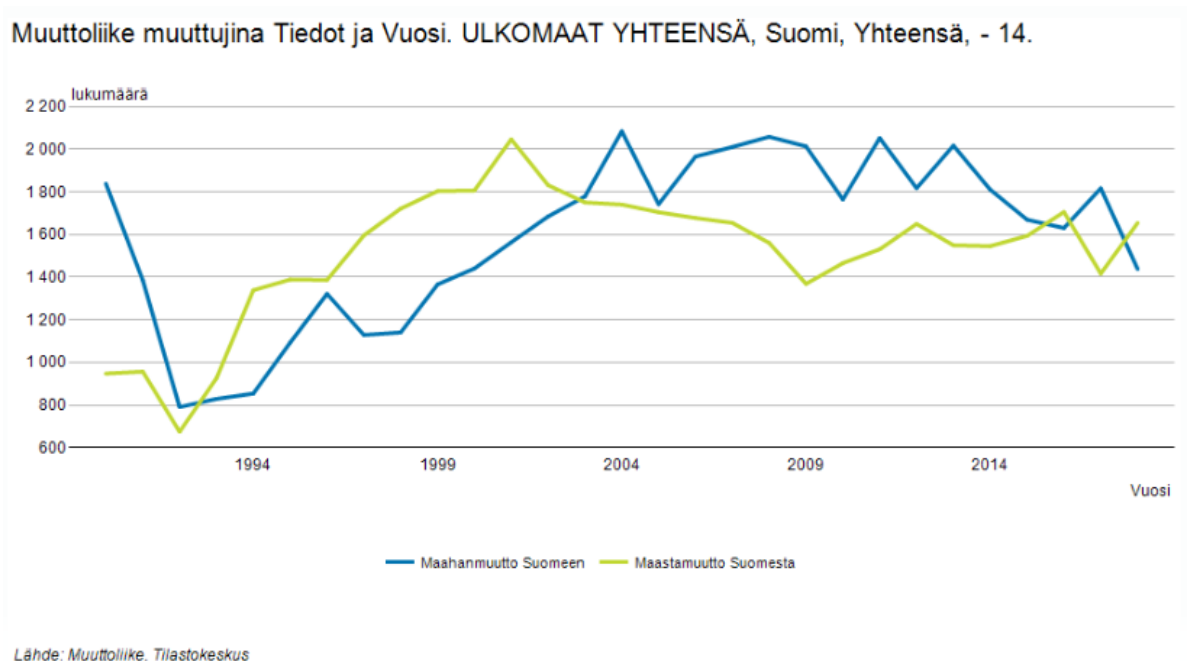
<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Paluumuuttoon liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä .....</b>	<b>8</b>
2.1	<i>Paluumuutto.....</i>	8
2.2	<i>Muuttuneet olosuhteet ja sopeutuminen.....</i>	9
2.3	<i>Lasten sopeutumisen näkökulmia .....</i>	12
2.4	<i>Näkymätön toiseus paluumuuttajia koskettavana erityisyytenä .....</i>	14
<b>3</b>	<b>Interkulttuurinen kasvatus teoreettisena viitekehyksenä .....</b>	<b>18</b>
3.1	<i>Interkulttuurisuus .....</i>	19
3.2	<i>Interkulttuurinen kasvatus .....</i>	21
3.3	<i>Interkulttuurinen kompetenssi opettajan työssä .....</i>	24
3.3.1	<i>Interkulttuurisen kompetenssin osa-alueet ja kehittyminen .....</i>	24
3.3.2	<i>Opettajan interkulttuuriset valmiudet .....</i>	27
3.4	<i>Paluumuuttajalasten tukeminen koulussa interkulttuurisen kasvatuksen erityisalueena .....</i>	29
3.4.1	<i>Kouluun palaaminen, kouluarki ja tukeminen.....</i>	29
3.4.2	<i>Kielen tukeminen.....</i>	30
3.4.3	<i>Vertaissuhteiden vahvistaminen .....</i>	32
3.4.4	<i>Henkinen tuki .....</i>	33
3.4.5	<i>Osaamisen kehittäminen.....</i>	34
3.4.6	<i>Arjen käytäntöjen vahvistaminen.....</i>	35
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen metodologia .....</b>	<b>37</b>
4.1	<i>Laadullinen tutkimus .....</i>	37
4.2	<i>Fenomenografinen tutkimusote .....</i>	37
4.3	<i>Tutkimuksen aineisto ja aineistonkeruu .....</i>	39
4.4	<i>Aineiston analyysi.....</i>	41
4.4.1	<i>Tuen muodot .....</i>	43
4.4.2	<i>Tuen merkitys .....</i>	45
<b>5</b>	<b>Tulokset .....</b>	<b>47</b>

5.1	<i>Paluumuuttajalasten saama tuki koulussa</i> .....	47
5.1.1	Kielen tukeminen.....	47
5.1.2	Vertaissuhteiden vahvistaminen .....	49
5.1.3	Arjen käytäntöjen vahvistaminen.....	52
5.1.4	Osaamisen kehittäminen.....	53
5.1.5	Henkinen tuki .....	56
5.1.6	Koontia tuen muodoista.....	57
5.2	<i>Tuen merkitys</i> .....	58
5.2.1	Sosioemotinaaliset merkitykset .....	59
5.2.2	Koulu merkityksellisenä paikkana.....	62
5.2.3	(Akateemisen) tuen joustavuus.....	65
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>68</b>
6.1	<i>Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus</i> .....	74
6.2	<i>Lopuksi</i> .....	76
	<b>Lähteet</b> .....	<b>77</b>
	<b>Liite 1: Haastattelukutsu ja haastattelupohja</b> .....	<b>83</b>
	<b>Liite 2: Pelkistetyt lausumat tukimuodoista</b> .....	<b>85</b>
	<b>Liite 3: Tuen muotojen kategoriat</b> .....	<b>88</b>
	<b>Liite 4: Koulussa saadun tuen merkitysten kategoriat</b> .....	<b>94</b>

# 1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmani aiheena on aikuistuneiden paluumuuttajalasten kokemukset ja käsitykset koulun piirissä saadusta tuesta paluumuuton jälkeen. Tein kandidaatintutkielmani paluumuuttajalasten arjesta ja tukemisesta koulussa ja nyt halusin syventyä siihen, millaista tukea paluumuuttajalapsen ovat Suomeen palattuaan koulussa saaneet, ja mikä sen merkitys on ollut. Olen hyödyntänyt kandidaatintutkielmaani tämän pro gradu -tutkielman teoriaosan luomiseen. Alun perin aihe alkoi kiinnostaa minua, kun kuulin tuttavani kokemuksista suomalaisen kouluun palaamisesta. Osa käytetyistä opetusmenetelmistä oli ollut vieraita, ja jotkut suomen kieleen liittyvät asiat olivat hänen mukaansa jääneet jollain tasolla vieraiksi. Jäin miettimään, miten opettajat osaavat vastata paluumuuttajalapsen tuen tarpeeseen, joka ei useinkaan ole niin ilmeistä, kuin muilla maahanmuuttajilla. Paluumuuttajiin liittyvä näkymätön toiseus, paluumuuton tunnustettu vaikeus (mm. Storti, 2003, 2; Tikka, 2004, 81) ja paluumuuttoon sopeutuminen tekevät paluumuutosta kiinnostavan ilmiön ja tutkimusaiheen.

Maahanmuutto ja maastamuutto ovat Suomessa lisääntyneet selvästi tämän vuosituhannen puolella (Suomen virallinen tilasto, 2016), mikä tekee aiheesta ajankohtaisen. 0–14-vuotiaista Suomen kansalaisista muutto Suomesta tai Suomeen on koskettanut tämän vuosituhannen puolella vuosittain noin 3500:a lasta.



Kuvio 1. 0–14-vuotiaiden Suomen kansalaisten muutto Suomeen ja pois Suomesta. (Tilastokeskus, 2020)

Mielenkiintoiseksi tutkimusryhmäksi paluumuuttajalapset eli ulkomailla olon jälkeen kotimaahan palaavat lapset tekee heidän erilaisuutensa, joka voi jäädä piiloon. Heillä on jokin side maahan, johon he palaavat. He osaavat kieltä todennäköisesti jossain määrin ja sulautuvat ulkonäön perusteella usein helposti kantaväestöön. Kuitenkin erilaiset kokemukset ja esimerkiksi erilainen koulutausta voi johtaa haasteisiin kotimaahan palatessa. Mitä kauemmin lapsi on asunut ulkomailla, sitä etäisemmäksi kotimaan kulttuuri, kieli, tavat ja koulumaailma ovat saattaneet jääneet. On mahdollista, että lapsi jää aika yksin kokemustensa kanssa. Vanhemmatkaan eivät välttämättä osaa huomioida lasten tilannetta (mm. Tikka, 2004, 81). Paluumuuttajalapsen tuen tarvetta ei välttämättä tunnisteta myöskään koulussa. Warinowskin (2012, 323) mukaan identiteetiltään kulttuurienvälisiksi määrittyvät lapset jäävät piiloon, kun kyse ei ole kansainvälisistä kouluista. Paluumuuttajalapset voidaan lukea tähän ryhmään. Warinowski (2012, 332) peräänkuuluttaa asennemuutosta, jossa kulttuurienväliset lapset tulisivat nähdyiksi niin koulun kuin yhteiskunnankin tasolla. Toivon tämän tutkimuksen herättelevän huomaamaan ja huomiomaan lapsia, joilla on kansainvälisiä kokemuksia, mutta joiden kokemusten tuoma erilaisuus jää usein piiloon.

Suomalaisessa kontekstissa paluumuuttajalapsia on tutkittu Ruotsista paluumuuttaneiden lasten yhteydessä, mutta tällä vuosikymmenellä tutkimus on ollut melko vähäistä. Kuitenkin viime vuosina on aihetta nostettu esiin niin kandidaatin kuin pro gradu -tutkielmissa (mm. Mattila, 2017; Höyhtyä, 2017; Lind, 2011) sekä ainakin yhdessä väitöskirjassa (Warinowski, 2012) eri näkökulmista. Usein tutkimuskäsitteenä on ollut joku muu kansainväliseen liikkuvuuteen viittaava käsite, mutta paluumuuttajalapsi-käsite voidaan liittää moniin eri käsitteisiin. Aiemmassa tutkimuksessa on käsitelty esimerkiksi Suomeen palaavien lasten identiteettiä, vertaissuhteita, kulttuurisia siirtymiä, toiseutta ja sopeutumisprosesseja (Mattila, 2017; Höyhtyä, 2017; Lind, 2011; Salakka, 2002; Warinowski, 2012). Eri yhteyksissä on myös huomioitu koulun merkitystä ja paluumuuttajalasten tukemista ja aiemman tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että lapset voivat kokea toiseutta Suomeen palatessaan, opettajalta vaaditaan ammattitaitoa tukea lasta tämän paluuseen liittyvissä haasteissa ja tuen tarve vaihtelee (mm. Salakka, 2002; Tikka, 2004; Warinowski, 2012). Omassa tutkimuksessani haluaisin aiempia tutkimuksia enemmän syventyä paluumuuttajalasten koulussa saamaan tukeen ja sen muotoihin, sekä merkitykseen. Toki tutkimukseni sivuaa myös paluumuuttoon yleisesti liittyviä aiheita.

Tutkielmani teoreettiseksi viitekehyyksi valitsin interkulttuurisen kasvatuksen, jonka erityisalueena käsittelen paluumuuttajalapsien näkökulmaa, sillä paluumuuttajalapsia käsittelevä tutkimuskenttä on melko hajanainen. Interkulttuurinen kasvatus koskettaa jokaista opettajaa ja haluan tuoda sen sisältä esille yhden, usein vähemmälle huomiolle jäävän ryhmän, jota interkulttuurinen kasvatus koskettaa omakohtaisella tavalla.

Tutkimuskysymykseni ovat:

**Millaisia käsityksiä aikuistuneilla paluumuuttajalapsilla on saamastaan tuesta koulussa paluumuuton jälkeen?**

**Millaisena tuen merkitys näyttäytyy?**

Käsittelen tutkimukseni alussa paluumuuttoa ja siihen liittyviä ilmiöitä, sillä ne ovat välttämättömän perusta paluumuuttajalapsia käsittelevälle tutkimukselle. Tämän jälkeen esittelen teoreettisena viitekehyyksenä olevaa interkulttuurista kasvatusta, sekä paluumuuttajalapsia sen erityisalueena. Seuraavat luvut käsittelevät tutkimukset metodologiaa ja aineiston käsittelyä: fenomenografista tutkimusotetta, aineistoa ja sen analyysia. Luvussa 5 esittelen tutkimuksen tulokset. Viimeisenä osana on pohdinta sisältäen johtopäätöksiä tutkimuksen pohjalta, eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvää pohdintaa ja aiheita jatkotutkimukselle.

## 2 Palumuuttoon liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta merkityksellisiä käsitteitä ja ilmiöitä, jotka painottuvat palumuuttoon ja siihen liittyviin näkökulmiin, sekä tutkimuotoihin erityisesti palumuuttajalasten kontekstissa. Näitä aiheita käsittelemän jo kandidaatin tutkielmassani (Loiva, 2019) ja teksti muistuttaa monilta osin kyseistä työtä. Palumuuttoon liittyvän tutkimuksen lisäksi ankkuroin tutkimustani interkulttuurisen kasvatuksen kenttään.

### 2.1 Palumuutto

Palumuuttoon liittyvä tutkimuksellinen kenttä on hyvin laaja ja monitahoinen. Paljon tutkimusta on tehty esimerkiksi kolmannen kulttuurin kasvateista sekä ekspatriaateista. Palattuaan he kuuluvat myös palumuuttajien ryhmään. Pollockin ja van Rekenin (2009) mukaan kolmannen kulttuurin kasvatti on viettänyt kasvun vuosistaan merkittävän osan vanhempiansa kulttuurin ulkopuolella ja käsite pitää sisällään ajatuksen siitä, että lapsi kasvaa maailmassa/ kulttuurissa, joka ei ole täysin hänen vanhempiansa kulttuuri, eikä myöskään kulttuuri, jossa hän ulkomailla asuessaan kasvaa. Kyse ei kuitenkaan ole ainoastaan henkilökohtaisesti tunnettujen kulttuurien sekoituksesta. Samankaltaisuutta ja yhteenkuuluvuutta tunnetaan muiden kansainvälisesti liikkuvaa elämää elävien kanssa (Pollock & van Reken, 2009, 4; 13). Warinowski (2012) määrittelee ekspatriaatit työntekijöiksi, jotka ovat ulkomailla töissä väliaikaisesti, joko työnantajansa lähettämänä tai työpaikan itse järjestäenään. Hän sisällyttää käsitteeseen sekä muuton ulkomaille että palumuuton, sillä palumuutto sisältyy osaksi ulkomaille muuttoa ainakin ajatuksen tasolla Warinowski (2012, 18–19). Ekspatriaatit ovat Warinowskin (2012, 19) esittelemien tutkimusten valossa usein perheellisiä: perheellisten osuudet ekspatriaateista vaihtelivat 60% ja 86% välillä. Ekspatriaattisuus koskettaa siis myös monia lapsia.

Kansainvälinen muuttaminen on vahvasti osa nykypäivää monista eri syistä. Muutto voi olla pysyvä, mutta myös palaaminen lähtömaahan on yleistä, esimerkiksi lyhyiden työkomennusten yhteydessä. Kyse on siis palumuutosta. Suomessa palumuutto on määritelty tarkoittamaan sitä, että Suomeen muuttaa henkilö, jolla on suomalaiset sukujuuret tai muuten läheiset yhteydet Suomeen (”Palumuutto”, 2018). Suomessa palumuutto -käsitettä käytetään usein inkeriläisten tai heidän jälkeläistensä yhteydessä, mutta tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut palumuutosta laajemmin ja yleisemmin nykypäivän kontekstissa. Palumuuton kokeneista eli palumuuttajista puhuttaessa käytetään välillä myös käsitettä piilomaahanmuuttaja. Tikan (2004, 22)



mukaan piilomaahanmuuttaja -käsitteellä kuvataan kotimaahan palaavaa ihmistä, joka ulkoonäöltään muistuttaa paikallisia, mutta ajattelee ja käyttäytyy eri tavalla. ”Piilomaahanmuuttajan on vaikea vastata häneen kohdistuviin odotuksiin, eihän hän kykene selittämään edes itselleen, millä tavoin hän on erilainen kuin toverinsa” (Tikka, 2004, 22).

Paluumuuttaja Suomen kontekstissa on joko Suomen kansalainen, Suomessa syntynyt toisen maan kansalainen tai perhe- tai sukutaustansa mukaan suomalaisiksi identifioituva ulkomailla syntynyt henkilö (Salakka, 2002, 190). ”Paluumuuttaja on ulkosuomalainen, joka on asunut Suomen rajojen ulkopuolella lyhyemmän tai pidemmän ajanjakson ja palaa Suomeen.” (Halme & Vataja, 2011, 8). Yleisesti oletan tutkimuksessani kulttuurin suhteen, että lapsilla on kokemusta suomalaisesta kulttuurista, jonka ymmärrän moninaisena ja muuttavana, ja lapsi osaa suomea. Tässä tutkimuksessa kaikki tutkittavat ovat ainakin puoliksi sukutaustaltaan suomalaisia. Käytän termiä paluumuuttajalapsi käsitellessäni paluumuuttavia tai paluumuuton kokeneita lapsia. Koulun yhteydessä paluumuuttajalapsille on olemassa käsite paluuoppilas. Käsitettä on käytetty 1980-luvun Ruotsista muuttaneiden siirtolaisten yhteydessä, mutta käsite on lähes unohdettu (Warinowski, 2012, 324). Myös tätä käsitettä esiintyy tutkimuksessa joissain kohdin, samoin käsitettä paluumuuttajaoppilas.

## **2.2 Muuttuneet olosuhteet ja sopeutuminen**

Ulkomaille muutettaessa lähtijä osaa todennäköisesti odottaa erilaisia olosuhteita ja jonkinlaista kulttuurishokkia. Palatessaan muuttaja taas helposti ajattelee palaavansa tuttuun kotimaahan. Kotimaassa monet asiat ovat kuitenkin voineet muuttua, ja esimerkiksi kotimaan erilaiset arjen tavat tai sosiaalinen kanssakäyminen voivat tuntua vierailta. Jotkin tutkimustulokset viittaavat siihen, että hankalinta paluumuutto on niille, jotka ovat sopeutuneet helposti ympäristöön ulkomailla (Eakin, 1996, 62). Toisaalta, jos kulttuurishokki on ollut voimakasta ulkomaille muuttaessa, on mahdollista, että kotiinpaluussa nousee voimakkaana esille suuret odotukset tuttuun rutiinien voimassaolosta, tuttuudesta sekä turvallisuudesta (Salakka, 2002, 191). Muuttuneiden olosuhteiden aikaansaama pettymys voi johtaa turhautumiseen (Salakka, 2002, 191).

Paluumuuttajilla voi tulla vastaan tilanteita, joissa asiat tuntuvat uusilta niin kuin maahanmuuttajilla, vaikka asioiden pitäisi periaatteessa olla tuttuja (Salakka, 2002, 190). Salakka (2002) toteaa useiden tutkimusten pohjalta, että paluumuuttaja tietoisesti tai tiedostamattomasti vertai-

lee kahta perspektiiviä ja tekee paljon psyykkistä työtä sellaisissa asioissa, jotka ovat paikalliselle itsestään selviä ja niitä koskevat psyykkiset toiminnot ovat automatisoituneet. Tästä psyykkisestä kuormituksesta mahdollisesti seuraavasta uupumuksesta ja tilasta käytetään termiä paluushokki (Salakka, 2002, 191). Myös Storti (2003, 10–11) muistuttaa siitä, kuinka paluumuuttajan palatessa rutiinit häiriintyvät ja sopeutuakseen ne täytyy luoda uudelleen. Tähän tarvitaan paljon energiaa ja tietoista ajattelua (Storti 2003, 10–11).

Olosuhteiden muutokseen liittyy kodin merkitys, ajatteleehan paluumuuttaja yleensä palaavansa kotiin (Storti, 2003, 3). Toisaalta esimerkiksi lapsilla, jotka ovat suuren osan elämästään asuneet ulkomailla, ei vanhempien kotimaa tunnu välttämättä ollenkaan kodilta. Pollock ja Van Reken (2001, 249) kirjoittavat useimpien kolmannen kulttuurin kasvattien kaipaavan sitä, että koti olisi samanlainen kuin ennenkin. Paluushokki voi tulla yllätyksenä, kun ajatellaan paluuta kotiin. Kuitenkin sekä palaaja että koti ovat muuttuneet (Tikka, 2004, 81). Vierailta voivat tuntua niin materialistiset asiat, tavat, aikakäsitys, arvot kuin asenteetkin (Storti, 2003, 19–20). Koti on liikkuva käsite suhteessa moniin sosiaalisiin kuulumisen ja kiintymyksen kenttiin (Ni Laoire, 2010, 157). Stortin (2003) mukaan kodin merkitykseen voidaan liittää tutut ihmiset, tutut paikat sekä rutiinit ja ennustettavat vuorovaikutuksen mallit, jotka kaikki saavat myös aikaan kotiin liitettäviä tunteita. Paluumuuttajien kohdalla puhutaan kotiin palaamisesta, vaikka paluukohde ei välttämättä täytä kodin kriteerejä. (Storti, 2003, 5–7.) Stortin (2003) mukaan paluumuuttaja saattaa tuntea kodittomuuden tunnetta, kun koti ulkomailla on jäänyt taakse, eikä vanha koti tunnukaan kodilta. Kodin menettäminen voi saada aikaan turvallisuuden tunteen kadottamista ja kuulumisen tunne sekä itsenä olemisen voivat myös olla kadoksissa ja rentoutumisen mahdollisuus voi heikentyä (Storti, 2003, 19–20). Liikkuvaan elämäntapaan voi kuulua myös levottomuuden ja juurettomuuden tunteita (Pollock & Van Reken, 2001, 121–128).

On monia tapoja suhtautua muuttuneisiin olosuhteisiin ja paluustressiin. Pollock ja Van Reken (2001) tuovat kolmannen kulttuurin kasvattien kontekstissa esiin muutaman esimerkin. Heidän mukaansa osa sulautuakseen kätkee omat kokemuksensa ja jopa täysin kieltää yhden osan elämänsä. Tilanteesta selvitäkseen osa suuttuu ja tuo vahvasti esille erilaisuuttaan suhteessa kotimaansa vertaisiin. Osa näyttää olevan suvaitsevia kaikkea muita kulttuureja paitsi kotimaan kulttuuria kohtaan. Tämä voi olla merkki palaajan omasta epävarmuudesta. Vetäytyminen on myös yksi selviytymismekanismi (Pollock & Van Reken, 2001, 250–251).

Paluussa voidaan nähdä olevan erilaisia vaiheita. Stortin (2003, 47) mukaan ensimmäinen vaihe alkaa jo ennen paluuta, kun lähtöä aletaan valmistella. Valmistelu voi olla paluuta helpottava tekijä (Pollock & Van Reken, 2009, 231). Stortin mukaan (2003) toinen vaihe on kuherruskuukausi, jolloin ensimmäiset viikot tuntuvat lähes täydellisiltä, ja suhtautuminen kotimaahan on pelkästään positiivista. Silloin tavataan tuttuja ihmisiä ja tehdään asioita, joista on ulkomailla haaveiltu, eivätkä arjen vaatimukset ja realiteetit ole vielä tulleet vastaan (Storti, 2003, 48–51). Dowling, Welch ja Schuler (1999, 206) nimeävät toiseksi vaiheeksi muuton, johon liittyy omaisuudesta luopuminen, ihmissuhteiden taakse jättäminen ja matkustaminen.

Storti (2003) pitää kolmantena vaiheena paluushokkia, jonka aikana pienet ja turhatkin asiat harmistuttavat ja palaaja voi tuntea itsensä hyvin tuomitsevaksi (Storti, 2003, 46, 52). Storti (2002) mukaan erilaisten kokemusten takia paluumuuttaja on kuin vähemmistön edustaja tai tarkkailija suhteessa valtaväestöön, mikä voi tuntua huolestuttavalta tai jopa pelottavalta. Paluushokin aikana ihminen epäilee kotiinpaluun järkevyyttä ja on tavallista, että sopeutumista vastustetaan esimerkiksi vetäytymällä tai pakenemalla todellisuutta. Arjen asioiden vaikeus voi tuntua ylivoimaiselta (Storti, 2003, 54–58). Vaiheeseen liittyy usein myös kaipaus ulkomaille palaamisesta (Saviaro, 2015, 15). Dowling, Welch ja Schuler (1999) pitävät kolmantena vaiheena asettumista ja asioiden hoitamista. Heidän mukaansa neljäs, sopeutumisen vaihe, sisältää paluushokista ja uravaatimuksista selviämisen (Dowling, Welch & Schuler, 1999, 206).

Myös Stortin (2003) luokittelun neljäs vaihe on sopeutuminen, jonka ihminen saavuttaa ajan kuluessa paluushokin hälvennyttyä. Tämä tapahtuu vähitellen, ja palaaja saavuttaa tasapainoisen suhtautumisen kotimaahansa ja suhteuttaa ulkomaankokemuksen ja kodin perspektiiviin (Storti, 2003, 59). Stortin (2003) mukaan sopeutumisen merkkinä on rentoutuneempi, kotiutuneempi ja miellyttävämpi olo, vaikka identifioituminen ei olisi vielä alkanut tai kotimaa ei tuntuisi vielä täysin kodilta. Paluushokin aikaiset haasteet alkavat myös laantua. Storti huomauttaa, että laajemmasta näkökulmasta paluu ei koskaan lopu, vaikka sopeutuminen olisi paluun viimeinen osa. Kyseessä ei varsinaisesti ole kokemuksista yli pääseminen, vaan niiden sulautuminen persoonan osaksi, ja sen kautta tuleviin kokemuksiin vaikuttaminen (Storti, 2003, 59–64). Sopeutumisen nopeus on yksilöllistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä on monia.

Maahanmuutto on uhka ihmisen henkiselle hyvinvoinnille ja siihen liittyvää oireilua voi olla maahanmuuttajilla jopa vuosia (Talib, Löfström & Meri, 2004, 48). Toki paluumuuttajien

asema on hieman erilainen, kuin muiden maahanmuuttajien. Storti (2003, 62) kirjoittaa sopeutumisen nopeuden raportoinneista seuraavaa: jotkut sopeutuvat kolmen tai kuuden kuukauden jälkeen, jotkut vasta vuoden tai puolentoista kuluttua. Ikä, ulkomailla vietetty aika, paluumuuton pakollisuus ja odotettavuus, aiemmat paluukokemukset, paluuympäristö, kotimaan ja ulkomaan kulttuurien erot ja vuorovaikutus toiseen maahan jakson aikana voivat vaikuttaa sopeutumisen nopeuteen (Storti, 2003, 63). Toisaalta esimerkiksi Warinowskin (2012, 257–258) tutkimuksessa lasten iällä, sukupuolella tai ulkomailla asumisen kokemuksella ei ollut selkeää vaikutusta sopeutumiseen paluumuuton yhteydessä, vaikka esimerkiksi eroja sukupuolten välillä on nähty muissa tutkimuksissa.

Paluun jälkeiseen elämään vaikuttaa se, kuinka paljon paluuseen on saatu tukea ja kuinka hyvin paluustressi on käsitelty (Saviaro, 2015, 15). Varmasti vaikuttajana on myös se, millainen ulkomailla asumisen kokemus on kokonaisuudessaan ollut ja kuinka vaikeaksi paluu koetaan. Pollock ja Van Reken (2001) huomauttavat, että kolmannen kulttuurin kasvatin paluuseen ja paluustressiin voi liittyä pelkoa siitä, että täydellisen sopeutumisen salliminen tarkoittaa epälojaaliutta entiselle asuinmaalle. Myös identiteetin menettämisen pelkoa saattaa esiintyä (Pollock & Van Reken, 2001, 249). Aiheesta tehdyn tutkimuksen pohjalta voi päätellä, että paluu ja sopeutuminen on monessa suhteessa monimutkainen ja hyvin paljon henkilökohtaisista asioista riippuva prosessi, johon liittyy paljon tunteita.

### **2.3 Lasten sopeutumisen näkökulmia**

Lapset ovat erityisessä asemassa suhteessa aikuisiin, kun kyse on paluumuutosta. Puhuessaan kolmannen kulttuurin kasvateista, joihin paluumuuttajalapssetkin voidaan liittää, Tikka (2004) huomauttaa, että vanhemmille kotimaa on tutumpi, kuin lapselle, jolloin vanhemmat eivät välttämättä huomaa paluumuuttoon liittyvää oireilua. Jos lapsen sopeutumisvaikeuksia ei ymmärretä, voi kotiutuminen vaikeutua entisestään (Tikka, 2004, 81). Vanhemmat ovat myös voineet siirtää lapsilleen omia vanhentuneita tai epätarkkoja ennakkokäsityksiään kotimaan asioista, jotka saattavat saada aikaan lapsille epärealistisia odotuksia oikeissa tilanteissa (Salakka, 2002, 198). On hyvä pitää mielessä, että muutto ulkomaille ja sieltä takaisin voi olla lapsen elämän siihen asti isoimpia tapahtumia, eikä hän yleensä voi siihen vaikuttaa itse.

Warinowski (2012) tutki väitöskirjassaan lasten paluumuuttoon sopeutumista. Tutkimuksessa psykologinen sopeutuminen paluumuuttoon sujui vanhempien arvion mukaan erittäin hyvin ja

haasteita oli vain 16 prosentilla, samoin kuin ulkomaakontekstissakin, tutkimuksesta selviää. Psykologiseen sopeutumiseen liittyviä taustatekijöitä olivat muun muassa lapsen ikä, vanhemmuus ja lapsen tukeminen sekä ulkomaisen ja suomalaisen koulun samankaltaisuus. Yleisiä psykologisista sopeutumisvaikeuksia olivat väsymys ja masentuneisuuden tunne, joista jälkimmäistä saman verran myös ulkomailla asumisen yhteydessä. Kuitenkin vajaa puolet ei kärsinyt ollenkaan psykologisen sopeutumisen haasteista. (Warinowski, 2012, 242–245). Vanhempien arvion mukaan Warinowskin (2012, 245) tutkimuksessa lapsista suurimmalla osalla ei ollut myöskään sosiokulttuurisen sopeutumisen ongelmia. Warinowskin mukaan sosiokulttuurisen sopeutumisen kaksi tärkeintä osa-aluetta olivat fyysiseen ympäristöön sopeutumisen vaikeudet, muun muassa elämänrytmiin ja ilmastoon tottuminen sekä sosiaaliset vaikeudet, kuten sosiaalisiin tapahtumiin osallistuminen ja ystäväystyminen. Vaikka sopeutuminen tällä alueella oli sujunut useimmilla hyvin, paluumuuton vaikeudesta kertoo kuitenkin esimerkiksi se, että fyysiseen ympäristöön sopeutumisen vaikeuksia oli yhtä paljon sekä ulkomaille muutettaessa että sieltä palatessa (Warinowski, 2012, 246–247).

Yli puolella Warinowskin (2012, 247) tutkimuksen lapsista ei vanhempien mukaan ollut ongelmia ystävien saamisessa ja ongelmia oli vähemmän kuin ulkomailla asuttaessa. Palaaminen ryhmämuotoutumisen vaiheessa voi helpottaa luokkaan ryhmäytymistä, hän huomauttaa. Vanhat ystävät Suomessa nähtiin osittain helpottavana asiana, mutta toisaalta suhteen muuttamisen takia ystävyys ei enää välttämättä elpynyt paluun jälkeen. Läheisten ystävyysuhteiden luomisen esteenä voi Warinowskin mukaan olla vertaisryhmältä puuttuvat kokemukset ulkomailla asumisesta ja tämän takia ystäväystyminen toisten paluumuuttajalasten kanssa voi olla helpompaa. Warinowski huomauttaa, että samastuttava vertaisryhmä voi löytyä aidosti monikulttuurisesta tai kansainvälisestä koulusta. Tutkimuksessa lasten sosiaaliset suhteet suuntautuivat suurimmaksi osaksi suomalaisiin, eikä kontaktin määrä entisen asuinmaan ystäviin ollut suurta, vaikka tunnetasolla kontaktit saattoivat olla merkityksellisiä. Toisaalta lapsista 16 prosentilla suomalaisten kontaktien määrä ei ollut suuri (Warinowski, 2012, 247–250).

Warinowskin (2012, 253–254) tutkimuksessa yli 90% lapsista oli vanhempien arvion mukaan kulttuuriselta identiteetiltään suomalaisia verrattuna ulkomaan paikallisten kulttuuri-identiteettiin. Tutkimuksessa täysin identiteetiltään suomalaiseksi laskettiin neljäsosa lapsista. Toisaalta vanhemmat kokivat, että lapset eivät olleet ”täysin” suomalaisia: esimerkiksi maailmankuva, käsitykset entisen asuinmaan paikallisista ja asenne suomalaisten päihteidenkäyttöön toivat tätä esille. Nämä olivat yhteydessä lapsen sosiokulttuuriseen ja psykologiseen sopeutumiseen.

Näissä ”ei-suomalainen” identiteetti vaikeutti paluumuuttoon sopeutumista (Warinowski 2012, 253–254). Talibin ja kollegoiden (2004) mukaan erityisesti nuorten ihmisten kohdalla maahanmuutto on yksi vakavimmista uhkista identiteetille, sillä identiteetin pirstaloituminen ja epävarmuus vähentävät varmuutta ja pysyvyyttä (Talib ym, 2004, 36).

Marttisen (1992, 97) mukaan, jos lapsi ymmärtää ja arvostaa edes jollain tasolla isäntämaan kansalaisia ja tapoja, hän palatessaan kestää paremmin itseensä kohdistuvaa painetta. Yhteen järjestelmään sopeutuminen auttaa myöhemmin selviämään toisessakin. Erilaiseen kulttuuriin elämään siirtyminen on yksi ihmiselämän rankimpia ja isoimpia kokemuksia ja lapsi tarvitsee muutokseen aikuisen läsnäoloa, Marttinen muistuttaa. ”Mitä enemmän järkeviä ja empaattisia aikuisia lapsen ympärillä on, sitä paremmin ja nopeammin hän sopeutuu” (Marttinen, 1992, 97–98). Warinowskin (2012, 257) tutkimuksessa suurin osa lapsista kuului paluumuuttotilanteessa hyvin sopeutuneiden ryhmään. Sosiaalisten haasteiden määrittelemään ryhmään kuului kuudesosa ja alle kuudeosa kuului ryhmään, jota määritteli ympäristöön sopeutumisen vaikeudet (Warinowski, 2012, 257–258). Aiemman tutkimuksen pohjalta näyttää siltä, että monilla sopeutuminen saattaa sujua melko helposti, mutta toisaalta sopeutumisprosessi voi olla myös rankka.

#### **2.4 Näkymätön toiseus paluumuuttajia koskettavana erityisyytenä**

Uuteen ympäristöön tullessaan ihmisen on luotava uusia sosiaalisia vaatimuksia vastaavia käyttäytymisen malleja ja opittava uusia sosiaalisia järjestelmiä (Hokkanen, 2002, 64). Hokkasen (2002) mukaan samalla etsitään myös hyväksyntää muilta ihmisiltä. Nämä kaikki liittyvät siihen, että voisi kokea yhteisöllisyyttä ja tasapainoa niin itsensä kuin muiden kanssa. Ilman tätä epävarmuus ei koskaan häviä ja yksilö jää marginaaliin, sillä oma turvalliselta tuntuva, samankaltainen ryhmä ei ole enää lähellä, eikä uuteen ympäristöön ole keinoja tukeutua (Hokkanen, 2002, 64).

Yksi piirre, joka liittyy paluumuuttajien erityisyyteen, on Salakan (2002) mainitsema erilaisista kokemuksista nouseva toiseus, joka usein jää piiloon, sillä paluumuuttaja sulautuu kantaväestöön usein varsin helposti, mutta kokee kuitenkin erilaisuutta suhteessa kotimaan kantaväestöön. ”Paluumuuttajalapsen ongelmiin kuuluu paljon sellaisia asioita, jotka ovat yhteisiä muiden maahanmuuttajalasten kanssa huolimatta heidän suomalaisesta ulkonäöstään tai suomen kielestä, jota he saattavat puhua hyvin tai näennäisen hyvin” (Salakka, 2002, 192). Benjaminin (2017) mukaan ilman vertaisia, joihin samastua tai yhteisöä, jossa kansainvälisiä kokemuksia

normalisoidaan ja vahvistetaan, lapsen kansainvälinen kehityskaari voi johtaa vahvoihin toiseuden tunteisiin. Toiseuttaminen ja kiusaaminen voivat olla hyvin traumaattisia kokemuksia. (Benjamin, 2017, 91). Lamminmäki-Kärkkäisen (2002) mukaan toiseus on yhteenkuulumattomuutta, vierautta ja usein toissijaisuutta sisältävä itselle tai toiselle tuotettu identiteetti. Sen perustana on ennakkoluulo, ja vaikka kummatkin voivat olla kokemukseen perustuvia, stereotyyppiaan verrattuna toiseudella on vahvempi tunnelataus. Myös sen muuttaminen järjen avulla on vaikeampaa (Lamminmäki-Kärkkäinen, 2002, 72). Lamminmäki-Kärkkäisen (2002) mukaan toiseus voi myös olla tapa, jolla henkilö tulkitsee itsenään: hän kokee erilaisuutta ja joukkoon kuulumattomuutta omassa ympäristössään. ”Toiseus on käsite, joka saattaa jopa samanaikaisesti, mutta eri tavoin, kattaa sekä yksilön toiselle että itselleen tulkitsemat identiteettikonstruktiot. Tällöin sekä toisen henkilön, että itsensä stereotyyppinen luokittelu vaikeuttaa avointa kanssakäymistä” (Lamminmäki-Kärkkäinen, 2002, 72).

”Identiteetti muodostuu siis samastumisena omaan kulttuuriin ja sen perinteisiin arvoihin; turvallisuuden tunne syntyy hyväksymisen tunteesta ja itsensä ‘normaaliksi’ kokemisesta.” (Hokkanen, 2002, 63). Salakka (2002) kirjoittaa paluumuuttajan olevan palattuaan keskellä identiteettiprosessia, johon vaikuttavat myös muiden hänestä tekemät tulkinnat. Erilaiset näkökulmat tuottavat haasteita niin tulkintaprosessille kuin keskinäiselle kommunikaatiolle (Salakka, 2002, 195). Suhtautumista ympäröivään kulttuuriin, toisaalta sopeutumisen tasoa identiteetin kannalta voidaan kuvata Pollockin ja Van Rekenin luomalla mallilla. Malli kuvaa hyvin kansainvälisesti liikkuvan elämän aikana koettuja erilaisen suhtautumisen ja sopeutumisen tapoja ympäröivään kulttuuriin. Mallin haasteena voidaan pitää ehkä hieman vanhanaikaista näkökulmaa ulkonäöstä ja sen yhtenäisyydestä suhteessa kulttuuriin.

<b>Vieras</b> Näyttää erilaiselta Ajattelee eri tavalla	<b>Piilomaahanmuuttaja</b> Näyttää samalta Ajattelee eri tavalla
<b>Mukautunut</b> Näyttää erilaiselta Ajattelee samalla tavalla	<b>Peili</b> Näyttää samalta Ajattelee samalla tavalla

Kuvio 2. *Kulttuuri-identiteetti suhteessa ympäröivään kulttuuriin. (Pollock & Van Reken, 2009, 55)*

Pollock & Van Reken (2001) määritelmän mukaan *vieras* on ulkonäöltään ja maailmakuvaltaan erilainen kuin ihmiset hänen ympärillään ja hän on tietoinen siitä, että muut tietävät hänen olevan ei-paikallinen. Ulkomaille muutettaessa, varsinkin kulttuurin ollessa hyvin erilainen, ihminen kokee helposti vierautta. *Mukautunut* kuvaa erilainen ulkonäkö, mutta toisaalta hän on aikojen kuluessa oppinut käyttymään kulttuurin mukaisesti ja omaksunut paikallisen maailmankuvan. Muut voivat kohdella ihmistä ulkomaalaisena, vaikka tämä tuntisikin hyvin miellyttäväksi paikalliseen kulttuuriin samastumisen (Pollock & Van Reken, 2001, 53–54). Pollockin ja Rekenin (2001) mukaan *piilomaahanmuuttaja* taas sulautuu ulkonäöltään valtaväestöön ja siksi hänen oletetaan olevan samanlainen myös sisäisesti. Kuitenkin esimerkiksi kolmannen kulttuurin kasvatin tapauksessa maailmaa katsotaan erilaisen, kuin muukalaisen linssin läpi. Käytännön tasolla kyse voi esimerkiksi siitä, että opettajat olettavat heidän tunnistavan erilaisia historiallisia ja kulttuurisia viittauksia, eivätkä he saa tarpeeksi tukea, jota annettaisiin tavalliselle maahanmuuttajalle (Van Reken, 2011, 39). *Peili* näyttää samalta kuin valtaväestöön kuuluva ja on adoptoinut syvempiä kulttuurin tasoja (Pollock & Van Reken, 2001, 54).

Toisin kuin monilla muilla maahanmuuttajilla, paluumuuttajien erilaisuus ei ole välttämättä tule esiin ensi silmäyksellä. Tätä avaavat termit näkymätön, piilevä, kätkeyty toiseus. Lind (2011, 11) kiteyttää näitä termejä Pollockin & Van Rekenin ja Salakan pohjalta: ”Näkymätön, kätkeyty tai piilevä toiseus, on sellaista toiseutta, joka ei suoraan näy ulospäin, mutta joka kuitenkin aiheuttaa vierauden kokemuksen”. Näkymätön toiseus on piilossa olevaa, stereotyyppien vastaista erilaisuutta, jonka voi havaita vasta seurauksistaan (Salakka, 2002, 197). Esimerkiksi käytöskömmähdykset, erilaiset taidot tai taitojen puute ovat sen ilmenemismuotoja, ja palaaja joutuukin usein selittämään taustaansa ulkomailla asujana tai tekeytymällä turistiksi uusissa tilanteissa (Marttinen, 1992, 99). Bethelin ja Van Rekenin (Van Reken, 2011, 43) ajatus näkymättömästä moninaisuudesta on lähellä näkymättömän toiseuden käsitettä. Sillä tarkoitetaan kokemusten moninaisuutta, joka muokkaa ihmisen elämää ja maailmankatsomusta, mutta ei ole ilmeisesti nähtävillä (Van Reken, 2011, 43).

Piilevä toiseus kuvaa toiseuden olemista piilossa, mutta toisaalta läsnäoloa pieninä vihjeinä. (Salakka, 2002, 202). Kätkeyty toiseus painottaa enemmän sitä, kuinka toiseutta itse halutaan pitää salassa (Salakka, 2006, 70). Salakka (2006, 215) puhuu Suomeen palanneiden lähetystyöntekijöiden kontekstissa kätkeytyä maahanmuuttajuudesta, jossa joko omaa taustaa tuodaan



ajoittain harkitusti esille tai ulkomailla olo ulkomailla jää omaksi alueekseen, kun pyritään sopeutumaan suomalaiseen kulttuuriin. Oman erilaisuuden esille tuomiseen tai tuomattomuuteen liittyy eri vaihtoehtoja ja seurauksia (Pollock & Van Reken, 2001, 94–97).

Hokkanen (2002, 64) kirjoittaa, kuinka identiteetin rakentuminen on oman sisäisen minän ja ympäröivän maailman välillä tasapainottelua:

Uudessa ympäristössä arvot ja kulttuuriset perinteet saattavat kuitenkin erota niin paljon yksilölle turvallisista arvoista, joista on tullut osa minän arvomaailmaa ja identiteettiä, että yksilön ei ole mahdollista muotoilla identiteettiään samastamalla uuden ympäristön normeihin. Identiteetti ei löydykään uudesta ympäristöstä, vaan se on luotava suhteessa siihen, yhtäläisyyksiä ja eroja vertaillen ja siten oman paikkansa löytäen. Seurauksena on ns. hybridi identiteetti, uusi muoto kulttuurien ja sosiaalisten todellisuuksien välissä.

### 3 Interkulttuurinen kasvatus teoreettisena viitekehyksenä

Zilliacuksen, Holmin ja Sahlströmin mukaan erityisesti kriittisesti painottunut interkulttuurinen kasvatus painottaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja kulttuurisesti moninaisten oppilaiden tukemista, samoin marginalisaation ja syrjäytymisen ehkäisemistä niin kasvatuksessa kuin yhteiskunnassakin (viitattu lähteestä Mikander, Zilliacus & Holm, 2018, 1). Täten myös paluumuuttajalasten saamaa tukea on mielekästä tutkia interkulttuurisen kasvatuksen viitekehyyksessä. Interkulttuurisen kasvatuksen kunnioitukseen, tunnustamiseen ja positiiviseen muutokseen pyrkivä näkökulma on myös jotain, jota haluan osaltani tällä työllä tavoitella. Tässä luvussa selvitän ensin interkulttuurisuuden käsitettä ja sitten interkulttuurista kasvatusta. Koska paluumuuttajalasten tukeminen edellyttää interkulttuurisia tietoja ja taitoja, käsitelen interkulttuurista kompetenssia erityisesti opettajan näkökulmasta. Interkulttuurinen kasvatus on raamina paluumuuttajalapsitematiikan tarkastelulle ja luvun loppu käsittelee paluumuuttajalapsia interkulttuurisen kasvatuksen erityisryhmänä. Luku keskittyy erityisesti heidän kohtaamisensa ja tukemisensa koulussa.

Räsänen (2002a, 21) kirjoittaa, kuinka opettajan pyrkimyksenä on maailman avaaminen lapsille ja välineiden antaminen sitä varten. Hänen mukaansa mahdollisimman monipuolisen tiedon rakentamisessa ja ihmisten välisissä suhteissa on kuitenkin monia haasteita, erityisesti silloin kun on kyse vieraiden kulttuurien edustajista tai valtavirrasta poikkeavasta tiedosta. Tiedon puute, monipuolisen tiedon saannin vaikeus tai vääristynyt tieto, joka on vallalla kulttuurissa, ovat esimerkkejä haasteista. Monipuolinen tieto ja eri kulttuurien tuntemus ovat kuitenkin olennaisia opettajille ja oppilaille, ovathan eri kulttuurit ja maailman osat monilta osin toisistaan riippuvaisia. Toisten kulttuurien tulkinta tehdään omista lähtökohdista ja vaillinaisella tiedolla, mikä usein tuottaa ennakkoluuloja sekä stereotypioita. Tämän takia oman historian ja kulttuurin aiheuttamat rajoitteet, omien ajatusmallien taustat ja tiedon etnosentrisyys on tunnistettava. (Räsänen, 2002a, 22). Etnosentrisyydellä tarkoitetaan kulttuurista itsekeskeisyyttä (Salakka, 2002, 198). On myös huomattava, että tieto on aina arvojen värittämää ja tarkoitushakuisesti rakennettua (Räsänen, 2002a, 22). Interkulttuurisen kasvatuksen avulla voidaan oppia paremmin kohtaamaan kulttuurista moninaisuutta.

Koulu on nykypäivänä yhä monikulttuurisempi. Heterogeenisyys tulisi kuitenkin nähdä mahdollisuutena, ei uhkana (Hüpping & Büker, 2014, 10). Oppimisen näkökulmasta kulttuurista monimuotoisuutta tulisi hyödyntää: ”Vuoropuhelu, jossa on halu kuulla, ymmärtää ja oppia molemmiin puolin on rauhan ja edistyksen tae sekä yksilöllisellä että kansainvälisellä tasolla”

(Räsänen, 2002a, 22). Halme ja Vataja (2011, 104) kuvaavat interkulttuurisen kasvun tavoitteeksi kasvamisen moninaisuuden tiedostamiseen ja kunnioittamiseen. Hüpping ja Büker (2014, 10) painottavat interkulttuurisen kasvatuksen keskeistä merkitystä tulevaisuuden koulutuksellisissa keskusteluissa. Erityisesti he pitävät tärkeänä peruskoulun alkuvuotia, jolloin on tärkeää kehittää interkulttuurista kompetenssia tulevaa koulu-uraa varten (Hüpping ja Büker, 2014, 10).

### 3.1 Interkulttuurisuus

Interkulttuurisuuden määrittelemistä varten tulee määritellä myös kulttuurin käsitettä. Räsänen (2002b) muistuttaa kulttuurin monenlaisista määritelmistä. Hän kirjoittaa, kuinka kulttuuria voidaan määritellä arvostettuna yläkulttuurina, johon kuuluisi esimerkiksi valtavirran hyväksymä taide. ”Se voidaan kuitenkin nähdä sen lisäksi myös ihmisen moninaisena ajatteluna ja toimintana: tarpeina, uskomuksina, arvoina, elämänmuotona ja toiminnan tuotteina” (Räsänen, 2002b, 98). Pollari ja Koppinen (2011, 17) mainitsevat kulttuuriin lisäksi kuuluvan tavat, oikeudenhoidon, moraalikäsitteet, politiikan, tieteet, kasvatuksen ja talouselämän. Kulttuuri siis käsittää kaikki inhimillisen toiminnan alueet, kaikki ne asiat, joita ihmiset ovat oppineet historiansa aikana arvostamaan, ja siihen liittyy myös perinteisyyden näkökulma. ”Kulttuuri on tapa ajatella, tuntea, reagoida ja toimia” (Pollari & Koppinen, 2011, 17–18). Nieto on määritellyt kulttuuria seuraavasti: siihen liittyvät jatkuvasti muuttuvat arvot, perinteet, sosiaaliset ja poliittiset suhteet sekä maailmankuva, joita luovat, jakavat ja muuttavat ihmiset, joita voi sitoa toisiinsa yhteinen historia, maantieteellinen sijainti, kieli, sosiaaliluokka tai uskonto tai niiden yhdistelmä (viitattu lähteestä Nieto, 2017, 66).

Räsänen (2002) mukaan kulttuurin vertaaminen sipuliin tai jäävuoreen tuovat esiin huomion siitä, kuinka kulttuurien monet ilmenemismuodot jäävät piiloon pikaisella tutustumisella. Ensin näkyvät esimerkiksi tavat, pukeutuminen ja ruokailun tai kanssakäymisen ulkoiset ilmentymät. Kuitenkin niihin liittyvät arvot, merkitykset ja uskomukset usein jäävät pitkään tuntemattomiksi ja saavat aikaan epävarmuutta toisesta kulttuurista tulevalle. Vasta pitemmän tutustumisen ja arjen elämisen jälkeen ne alkavat paljastua syvemmin. Kulttuuriset koodit sisäistetään lapsena usein ilman tarkempaa pohdintaa tai arviointia ja niistä tulee luonnollisia tapoja toimia (Räsänen, 2002b, 98). Kuitenkin esimerkiksi Dervin (2013) muistuttaa, että kulttuurin käsitettä on kritisoitu paljon eri tieteenalojen piirissä. Hänen mukaansa kasvatuksen piirissä sen sijaan, että

kysytään ”Mikä on heidän kulttuurinsa”, ”Miten voin oppia kommunikoimaan heidän kanssaan?”, pitäisi olla kiinnostunut siitä, kuka päättää mitä kulttuuri on ja kenelle, kenen kulttuuri on edustettuna ja puheenaiheena, kuka ei saa kommentoida (heidän) kulttuuriaan jne. (Dervin, 2013, 25).

Suorana käännoksenä interkulttuurisuus (intercultural) tarkoittaa monikulttuurista tai kulttuurienvälistä. Interkulttuurisuus on käsitteenä lähellä monia muita käsitteitä kuten multicultural, global ja cross-cultural, eikä niiden ero ole kovin selkeä, vaan riippuu tulkinnasta ja näkökulmasta. Kuitenkin interkulttuurisuus-käsite korostaa kulttuurien välistä vuorovaikutusta eikä ainoastaan viittaa eri etnisistä ryhmistä koostuvaan yhteisöön (Jokikokko, 2002, 86). Coulbyn (2006) mukaan interkulttuurisuus on luonnostaan laaja-alaista, vertailevaa ja kansainvälistä. Vastakkainasettelu mahdollistaa kontrastin havaitsemisen sekä puutteiden ja inklusion huomioimisen (Coulby, 2006, 255). Cushnerin (1998, 4) mukaan ’interkulttuurinen’ viittaa vertailuun, vaihtoon, yhteistyöhön ja vastakkainasetteluun ryhmien välillä. Tilanteet ja ongelmat nähdään hänen mukaansa niin monitahoisina, että niitä voidaan käsitellä vain yhdistämällä erilaisia näkökulmia. Tästä näkökulmasta interkulttuurinen kasvatukseen on ennakoivampaa ja tekoihin suuntautuneempaa verrattuna lähikäsitteisiin. Siinä tunnustetaan myös, että aito kulttuurien erojen ja yhtäläisyyksien ymmärtäminen on välttämätöntä, kun halutaan rakentaa pohjaa yhteistyölle toisten kanssa. Samoin nähdään, että moniarvoinen yhteiskunta voi olla vähemmistö- ja enemmistöryhmille mahdollisuus oppia toisiltaan, sen sijaan, että se olisi ongelma (Cushner, 1998, 4.) Matinheikki-Kokko (1999, 31) kuvaa interkulttuurisuuden tuovan esille eri kulttuurien välistä yhteistoimintaa ja monikulttuurisuuden syntymisen prosessiluonnetta. Coulbyn (2006, 246) mielestä interkulttuurisuus on tema, jonka tulisi vaikuttaa kaikkeen opetukseen ja oppimiseen.

### 3.2 Interkulttuurinen kasvatus

Interkulttuurisen kasvatuksen lähikäsitteinä on monia ja niillä on erilaisia painotuksia. Kansainvälisyyskasvatus (korosti alun perin kansojen välistä rauhanomaista rinnakkaiseloä, tasa-arvoa ja ihmisoikeuksia), globaali kasvatus (maapallo kokonaisuutena, maailmankansalaisuus), monikulttuurisuuskasvatus (interkulttuurisuuskasvatusta vanhempi termi, käytössä yhä kuvaamaan monikulttuurisia yhteisöjä) (Räsänen, 2002b, 103). Räsänen käyttää käsitettä interkulttuurisuuskasvatus, jota pidän interkulttuurisen kasvatuksen synonyymina. Jotkut tutkijat käyttävät termejä kulttuurisesti relevantti pedagogia (culturally relevant pedagogy) ja kulttuurisesti herkkä opetus (culturally responsive teaching), jotka ovat myös lähellä interkulttuurista kasvatusta. Ruggiano Schmidtin & Lazarin mukaan kulttuurisesti relevantti pedagogia ja kulttuurisesti herkkä opetus viittaavat siihen, että opettaja on yhteydessä perheeseen ja liittää oppilaan kokemukset ja taustat opetussuunnitelmaan (viitattu lähteessä Finkbeiner, 2015, 16). Räsänen (2002b, 103) mainitsee myös antirasistisen kasvatuksen ja pluralistisen kasvatuksen käsitellessään interkulttuurisen kasvatuksen lähikäsitteitä.

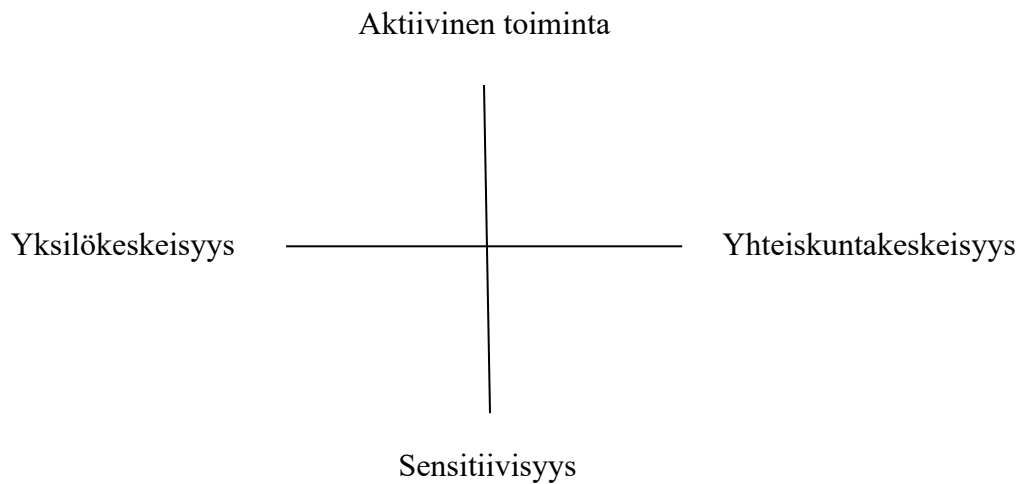
Cushnerin (1998) mukaan interkulttuurinen kasvatus pyrkii ennakkoluulojen ja rasismien poistamiseen luomalla tietoisuutta moninaisuudesta sekä näkökulmien suhteellisesta luonteesta ja siten torjumaan täydellistä etnosentrismää. Samoin hän kirjoittaa, että pyrkimyksenä on edesauttaa ihmisiä saavuttamaan taitoja, joita tarvitaan tehokkaampaan vuorovaikutukseen ihmisten kanssa, jotka ovat erilaisia kuin ihminen itse. Interkulttuurisessa kasvatuksessa halutaan tuoda myös esille, kuinka ryhmien välillä on yhtäläisyyksiä erottavista eroavaisuuksista huolimatta (Cushner, 1998, 2).

Räsänen (2002b) pitää interkulttuurisen oppimisen ja opetuksen keskeisinä osa-alueina välittämistä ja transformaatiota. Hänen mukaansa oppimisprosessin lähtöpisteenä on kiinnostus toisista kulttuureista ja ihmisistä. Välittämisen vaatimuksena on empatia, kunnioitus ja tilan antaminen, mutta se vaatii myös toimintaa tasa-arvon ja itselle tärkeiden periaatteiden eteen. Moninaisuuden keskellä yhteisten eettisten periaatteiden etsiminen juontaa juurensa maailman ja ihmisten tulevaisuudesta välittämisestä. Kuitenkin on oltava myös tietoa, kulttuurituntemusta ja menetelmiä perspektiivin ja aikaisempien toimintatapojen sekä vallitsevien käytänteiden muut-

tamiseen (Räsänen, 2002b, 110). Interkulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa interkulttuurista kompetenssia, jota tarvitaan kulttuurienvälisessä kommunikoinnissa, Räsänen (2002b) kirjoittaa. Hänen mukaansa tavoitteina ovat myös herkkyyden oppiminen ja praktisten taitojen ja tietojen kartuttaminen. Kriittinen perinne pyrkii myös eri kulttuurien ja ihmisten äänen kuulumiseen, suurempaan oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon (Räsänen, 2002b, 110).

Räsänen (2002b, 103–104) kuvailee interkulttuurisen kasvatuksen erilaisia lähestymistapoja, joita on jaoteltu monilla tavoilla. Hänen mukaansa yksi lähestymistapa pitää enemmistöä perustaitojen ja taitojen normeina, jotka pyritään erityisjärjestelyin saavuttamaan. Osa lähestymistavoista on pääosin etnosentrisiä, mutta opetukseen lisätään toisen kulttuurin näkökulmaa avaavilla opintokokonaisuuksilla tai rikastetaan opetusta muiden kulttuurien aineksilla (Räsänen 2002b, 103–104). Myös Nieto (2017) kirjoittaa monikulttuurisen kasvatuksen yhteydessä siitä, kuinka se on usein tapana nähdä lisäsisältönä sen sijaan, että kyse olisi rakenteellisista muutoksista sisällöissä ja prosesseissa (Nieto, 2017, 164). Dervinin, Layneen ja Trémionin (2015, 12) mielestä interkulttuurisuus ilman kiistoja on enenevässä määrin merkityksetöntä, jos haluaa vaikuttaa. Heidän mukaansa vastakkainasettelu, ajatusten voimakkaat ilmaisut ja konfliktit tulisivat olla jokaisen interkulttuurisen kasvatuksen muodon keskiössä. (Dervin, Layne & Trémion, 2015, 12).

Räsänen (2002b) jatkaa lähestymistapojen tarkastelua: eräs tapa on korostaa eri taustoista lähtöisin olevien oppilaiden myönteisten suhteiden merkitystä ja suvaitsevaisuutta. Toisissa lähestymistavoissa sen sijaan pyritään interkulttuurisen sensitiivisyyden rakentamiseen kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena on perspektiivin laajentaminen ja monipuolistaminen sekä etnosentrismin, valtakulttuurien ja -rakenteiden tiedostaminen, samoin tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen yhteiskunta. Korostuksena voi olla myös valmistautuminen demokraattiseen yhteiskunnalliseen toimintaan tiedostamisen lisäksi (Räsänen, 2002b, 104). Räsänen (2002b, 104) kirjoittaa, kuinka toiset lähestymistavat painottavat ihmissuhteita, kulttuurista herkkyyttä ja koulun kontekstia, toiset enemmän yhteiskunnallista puolta: prosessien ja rakenteiden tiedostamista ja toimintaa epätasa-arvon poistamiseksi. Tehokkaaseen interkulttuuriseen kasvatukseen tarvitaan jokaista osa-aluetta (Räsänen, 2002b, 104). Suuntaukset voidaan sijoittaa seuraavan nelikentän eri kohtiin:



Kuvio 3. *Interkulttuurisen kasvatuksen suuntausten nelikenttä (Räsänen, 2002b, 104)*

Toinen näkökulma interkulttuurisen kasvatuksen tyypeihin voitaisiin ottaa monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteen kentältä: Niedon (2017) malli monikulttuurisen kasvatuksen tuen tasoista. Vaikka Nieto käyttää monikulttuurisuuskasvatus-termiä (multicultural education), voi sen tässä nähdä synonyymina interkulttuuriselle kasvatukselle. Nieto (2017) nimeää mallin neljä tasoa: suvaitsevuus, hyväksyminen, kunnioitus ja viimeisenä tunnustus, solidaarisuus ja kritiikki. Näiden vastakohtana on monokulttuurinen kasvatus, jossa koulun rakenteet, käytännöt, opetussuunnitelma, toimintatavat, opetusmateriaalit ja jopa pedagogiset lähestymistavat edustavat lähes yksinomaan valtakulttuurin näkemyksiä (Nieto, 2017, 165–166). Niedon (2017) mallissa suvaitsevaisuutta määrittelee se, että erot ymmärretään kulttuurisesti moniarvoisen yhteiskunnan välttämättömänä taakkana. Erilaisuus hyväksytään, mutta vain, jos sitä voidaan muokata: lopullisena määränpäänä on mukautuminen. Nieto nimeää seuraavaksi monimuotoisuuden tukemisen tasoksi hyväksymisen. Erot hyväksytään ja niiden tärkeyttä ei kielletä tai vähätellä. Tällä tasolla nähdään huomattavaa edistystä kohti monikulttuurista kasvatusta. Kunnioituksen tasolla monimuotoisuuden suhtaudutaan ihailulla ja kunnioituksella. Kun eroja kunnioitetaan, ne ovat pohjana monelle asialle koulun toiminnassa (Nieto, 2017, 167–172).

Niedon (2017) mallin viimeinen taso on nimeltään tunnustus, solidaarisuus ja kritiikki. Hän kirjoittaa sen pohjautuvan oletukselle, että tehokkaimmat oppimiskokemukset ovat seurausta siitä, että oppilaat työskentelevät ja ponnistelevat toistensa kanssa, vaikka se on joskus vaikeaa ja haastavaa. Taustaoletuksena on myös se, että oppilaiden edustama erilaisuus nähdään positiivisessa valossa ja hyväksytään pätevästä oppimisen välineenä, ja tätä hyödynnetään laajem-

min. Verrattuna muihin tasoihin, konflikteja ei vältetä, vaan hyväksytään vääjäämättömänä oppimisena osana. Konflikteja esiintyy, sillä monikulttuurinen kasvatusta tällä tasolla liittyy (sosiaaliseen) oikeudenmukaisuuteen, ja koska erilaisten ryhmien perusarvot ovat usein täysin vastakkaiset (Nieto, 2017, 174).

### **3.3 Interkulttuurinen kompetenssi opettajan työssä**

Kuten interkulttuurisuudesta, myös interkulttuurisesta kompetenssista puhuttaessa käytetään useampia käsitteitä. Jokikokon (2002) mukaan käytössä on ollut esimerkiksi käsitteet kulttuurinen sensitiivisyys ja tietoisuus sekä monikulttuurinen asiantuntijuus, mutta interkulttuurista kompetenssia voidaan pitää laajempänä käsitteenä, joka korostaa vuorovaikutustaitoja. Hänen mukaansa kyse on tietoisuudesta ja herkkyydestä, mutta myös halusta ja taidoista toimia tilanteissa, jossa kulttuurit kohtaavat. Interkulttuurista kompetenssia tarvitaan toimivan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön, sekä yhteisymmärryksen saavuttamiseen (Jokikokko, 2002, 85–86). Finkbeiner ja Fehling (2006, 94) määrittelevät interkulttuurisen kompetenssin kyvyksi vaihtaa näkökulmaa ja kehittää metakognitiivista tietoisuutta kunnioittaen kulttuuria sekä kieltä. Omien ajatuskuvien, ennakkoluulojen ja stereotyyppien reflektointi on perustavanlaatuinen osa interkulttuurista kasvatusta (Hüpping & Büker, 2014, 10).

Lamminmäki-Kärkkäisen (2002) mukaan interkulttuurisen kompetenssin avulla pystytään ylittämään toiseutta. ”Interkulttuurisesti toimintakykyisen henkilön kokemusmaailmassa toiseuden havaitseminen ja kokeminen on läsnä pelkästään osana oman sosiaalisen identiteetin prosessia” (Lamminmäki-Kärkkäinen, 2002, 81). Lamminmäki-Kärkkäinen (2002) kirjoittaa, kuinka toisia kohdatessa erilaisuus hahmottuu moninaisuuden, ei toiseuden skeemojen kautta. Kun erilaisuutta ei nähdä ongelmana, sen havaitseminen onkin mahdollisuus mielekkäämpään elämään. On myös mahdollista saada omaan elämään ulkopuolista näkökulmaa toiseuden havaitsemisen ja erityisesti toisten kohtaamisen kautta. Interkulttuurinen kompetenssi luo myös taitoa ihmisten kohtaamisena subjektiivisina yksilöinä eikä viiteryhmän tyypillisenä edustajana. (Lamminmäki-Kärkkäinen, 2002, 80).

#### **3.3.1 Interkulttuurisen kompetenssin osa-alueet ja kehittyminen**

Finkbeinerin (2006, 26–27) mukaan kulttuuriseen kompetenssiin sisältyy kulttuurinen sensitiivisyys ja tietoisuus, samoin kuin empatia ja kyky näkökulman vaihtamiseen ja toisen paikalle



asettumiseen. Samoista asioista puhuu myös Räsänen (2002b, 108): opettajan tulee kasvaa monoakkulturaation ja monikulttuurisuuden tiedostajana, hän tarvitsee kulttuurista herkkyyttä ja tietoa maailman tilanteesta ja eri kulttuureista kohdatessaan lapsia eri konteksteista ja valaistakseen eri perspektiivejä. Pedagogiset taidot ovat tarpeen hedelmällisten oppimistilanteiden luomiseksi, hän muistuttaa. On myös oltava rohkeutta kysyä ja kyseenalaistaa sekä samalla pitää kiinni tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatteista (Räsänen, 2002b, 108). ”Opettajan interkulttuurinen ammatillisuus voidaan ymmärtää laajentuneena itseymmärryksenä, kriittisenä suhtautumisena työhön, empatiana ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisena” (Talib & Lipponen, 2008, 241). Kyseessä on Talibin ja Lipposen (2008) mukaan prosessi, jossa ollaan eri tietoisuuden asteilla. Ensin opettajan oma identiteetti ja kulttuuri-identiteetti selkeytyvät. Sen jälkeen saavutetaan sosiaalista tietoisuutta, ja sitten siirrytään ammatilliseen reflektioon. Sen seurauksena tulee sosiaalinen ja globaali vastuuntunto ja siihen liittyvä toiminta (Talib & Lipponen, 2008, 241).

Jokikokko (2002, 87) esittelee interkulttuurisen kompetenssin alueiksi asenteet, tietoisuuden, taidot ja toiminnan, jotka kiinnittyvät vahvasti toisiinsa ja joiden kehitys on rinnakkaista. Interkulttuurinen kompetenssi pitää sisällään kaikki osa-alueet. Ulottuvuuksien erottaminen auttaa ymmärtämään interkulttuurisen pätevyyden eri puolia, vaikka voidaankin pitää hieman keinoitekoisena niiden erottamista toisistaan (Jokikokko, 2002, 87). Deardorffin (2006, 2009) interkulttuurisen kompetenssin pyramidimallissa on samoja asioita hieman eri tavalla esitettynä. Siinä siirrytään persoonalliselta tasolta kohti vuorovaikutteista tasoa. Interkulttuurisen kompetenssin taso riippuu siitä, mitkä pyramidin tasoista on omaksuttu (Deardorff, 2006, 2009).

Asenteet ovat Jokikokon (2002, 87) mielestä vahvasti kaikkiin osa-alueisiin liittyviä ja niiden rinnalla kehittyviä. Myös Deardorffin (2006) pyramidimallin pohjimmainen kerros on tarvittavat asenteet: kunnioitus, avoimuus, uteliaisuus ja havaitseminen. Jokikokon (2002) mukaan interkulttuurisen kompetenssin lähtökohtana voidaan pitää asenteita, kuten moninaisuuden kunnioittamista ja välittämistä, jotka tukevat oikeudenmukaista ajattelua ja toimintaa. Asenteiden tutkiminen ja muuttaminen voi olla vaikea ja tuskallinenkin prosessi, sillä ne ovat osittain tiedostamattomia, ja ennakkoluulojen ja stereotyyppien tavoin, nekin muodostuvat usein varhaisessa vaiheessa. Kuitenkin interkulttuurisen herkkyyden saavuttamiseksi on välttämätöntä kohdata omat ennakkoluulonsa ja muuttaa asennettaan (Jokikokko, 2002, 88).

Jokikokko (2002) muistuttaa, että kulttuurinen tietoisuus on sekä oman itsensä ja oman kulttuuritaustansa tuntemista että tietoisuutta toisista ihmisistä ja heidän kulttuureistaan. ”On oleellista tunnistaa niitä kulttuurisia koodeja, jotka ohjaavat ja myös rajoittavat omia ajatuksia, asenteita, uskomuksia ja käytöstä” (Jokikokko, 2002, 88). Jokikokko (2002) mukaan tieto toisesta kulttuurista tulevaa ihmistä ohjaavista arvoista, normeista ja ajatus- ja käyttäytymismalleista on osa kulttuurista tietoisuutta. Vaikka ymmärretään taustalla vaikuttava kulttuuri, on ihmiset nähtävä yksilönä sen sijasta, että heidät nähdään vain kulttuurin edustajana, hän muistuttaa. Samoin ei tule unohtaa kulttuurien muuttuvaa luonnetta. Tietoisuuden kehittyminen rakentaa pohjaa monikulttuuriselle vuorovaikutukselle (Jokikokko, 2002, 88). Jokikokko (2002) listaa oletusten, ennakkoluulojen, asenteiden ja epäoikeudenmukaisten käytäntöjen tunnistaminen yksilöiden ja instituutioiden tasolla kuuluvan kulttuuriseen tietoisuuteen. Interkulttuurisen pätevyyden rakentaminen vaatii laajaa yhteiskunnallista tietämystä poliittisista ja sosiaalisista trendeistä ja yhteiskuntaerojen vaikutuksesta, myös globaalia näkökulmaa (Jokikokko, 2002, 88). Tieto ja ymmärräs ovat myös Deardorffin (2006) mallin seuraavalla tasolla, samoin taidot, ja nämä ovat yhteydessä toisiinsa. Tietoihin kuuluvat kulttuurinen itsetietoisuus, syvä ymmärrys ja tieto kulttuurista, kulttuurille ominainen tieto (culture-specific information), ja sosiolingvistinen tietoisuus. Taitoihin kuuluvat kuuntelu, havainnointi ja tulkkaaminen, analysointi, arviointi sekä samastuminen (Deardorff, 2006).

Jokikokko (2002) peräänkuuluttaa, että interkulttuurinen kompetenssi tulisi nähdä kokonaisuutena, ajattelua sekä käyttäytymistä ohjaavana pohjavireenä. Sen kehittyminen voidaan nähdä hänen mukaansa myös interkulttuurisena oppimisena tai kasvuna, joka on myös kokonaisvaltainen prosessi. Kasvuun vaikuttavat erilaiset kokemukset, elämäntilanteet ja koulutus (Jokikokko, 2002, 85–86). Henkilökohtainen kasvu vaatii omaa sitoutumista ja motivaatiota, mutta myös turvallisen ja kannustavan oppimisympäristön sekä avointa keskustelua (Halme & Vataja, 2011, 104). Kasvaminen moninaisuuden tiedostamiseen, ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen sekä oikeudenmukaisuutta tukevaan toimintaan ja ajatteluun ovat Jokikokko (2002) mukaan interkulttuurisen kasvun tavoitteita. Ihminen joutuu pohtimaan omaa käyttäytymistään sekä kulttuurisia asenteita, arvoja ja normeja, hän muistuttaa. Oikeudenmukaisuuteen pyrkivä asenne, tarpeelliset interkulttuuriset tiedot ja taidot mahdollistavat toiminnan: ihminen voi puuttua epäoikeudenmukaisuuksiin rohkeudella ja aktiivisuudella ja toimia ennakkoluuloja, kaikenlaista syrjintää ja rasismia vastaan (Jokikokko, 2002, 89). Oman kehittymisen rinnalla tulee

kehittää myös lasten interkulttuurista kompetenssia (Halme & Vataja, 2011, 104). Myös Räsänen (2002b, 108) kirjoittaa opettajan tarvitsevan monia asenteita, valmiuksia, tietoja sekä taitoja, jotta hän voi inspiroida, edistää ja tukea oppilaiden interkulttuurista kasvua.

### 3.3.2 Opettajan interkulttuuriset valmiudet

Halme ja Vataja (2011) kirjoittavat, kuinka opettajan työssä kohdataan erilaisia odotuksia, edellytyksiä ja vaatimuksia, ollaan asenteiden ja ennakkoluulojen äärellä. Interkulttuurisen kompetenssin tehtävä on auttaa selviämään niiden kanssa (Halme & Vataja, 2011, 104). Opetusta suunniteltaessa on huomioitava oppilaiden erilaiset taustat ja lähtökohdat, arvomaailmat, oppimistyyli ja asenteet, ja vaikka vieraista kulttuureista tulleiden oppilaiden arvoihin ja tapoihin on paneuduttava erityisellä tavalla, on yhtä tärkeää tuntea Suomessa olevia alakulttuureja ja etnisiä ryhmiä (Jokikokko, 2002, 86). Paavolan ja Talibin (2010) mukaan interkulttuurisen osaamisen kautta opettajalle mahdollistuu uusia toimintamalleja monikulttuurisissa tilanteissa ja hän pystyy osallistumaan vähemmistöoppilaiden syrjäytymisen ehkäisemiseen, oli kyse minkä tahansa ominaisuuden takia valtakulttuurista erottuvasta oppilaasta. Molemminpuolinen kunnioitus ja arvostaminen on oppilaan oppimisen kannalta tärkeää, erityisesti merkityksellistä on, että opettajalla on positiivinen asenne lapsen kulttuuria ja maailmankuvaa kohtaan (Paavola & Talib, 2010, 75).

Jokikokko (2002, 89–90) yhdistelee ja listaa Banksin, Bennettin, Girouxin ja McLarenin, Niedon ja Zeichnerin näkemyksiä opettajan valmiuksista, joita tarvitaan eri kulttuuritaustoista tulevien kanssa työskennellessä. Nostan listauksesta ne, jotka mielestäni liittyvät erityisesti paluumuuttajalasten kanssa toimimiseen, erityisesti käytännöllisellä tasolla. Jokikokon (2002) listauksessa nousee esille seuraavaa: opettaja tietää, miten kieli, kulttuuri sekä sosioekonominen ympäristö tavallisesti vaikuttavat oppimiseen ja käyttäytymiseen koulussa. Hänen on tiedettävä tarpeeksi oppilaiden taustoista: kodin kielestä, kulttuurista ja ympäristöstä. Kuitenkin opettajan näkee oppilaat muuttuvina yksilöinä, joiden persoonallisia vahvuuksia hän osaa tunnistaa ja tukea. Kaikki tämä tieto tulee sovellettavaksi opetussuunnitelman teossa ja opetuksessa jokaisen oppilaan optimaaliseksi hyödyttämiseksi. Monenlaisten opetusmetodien ja työtapojen käyttäminen on yksi valmiuksista, samoin interkulttuurisesti painottuneen opetusmateriaalin tuottaminen. Opettajalla on halu kuunnella jokaista oppilasta kokemuksineen ja tunteineen sekä huomioida nämä opetuksessaan. Hän on myös tietoinen pyrkimyksissään tunnistaa ja poistaa en-

nakkoluuloja oppilaiden väliltä, sekä pyrkii uomaan turvallisen, kannustavan ja suvaitsevan oppimisympäristön. Myös yhteiskunnallisten ja maailmanlaajuisten näkökulmien huomioiminen opetuksessa, sekä oppilaiden ohjaaminen globaalistuvassa maailmassa toimimiseen ovat tarpeen (Jokikokko, 2002, 90).

Tutkimuksessaan hollantilaisten monikulttuurista luokkaa opettavien opettajien ihmissuhdeosaamisesta (interpersonal competence) Wubbels, den Brok, Veldman ja van Tartwijk (2006) saivat seuraavia tuloksia: opettajan ihmissuhdeosaamisen osa-alueet liittyvät positiivisen opettaja-oppilassuhteen luomiseen, oppilaiden käytöksen hallintaan, opettajan tietoon ja asenteisiin sekä tarkkaavaisuuden ja sitoutumisen opettamiseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat tietoisia monista monikulttuurisen luokan elämään vaikuttavista tekijöistä. He olivat henkilökohtaisesti kiinnostuneita jokaisesta oppilaasta, käsitelivät oppilaiden tunnereaktioita ja rakensivat luottamuksellisia suhteita. Vahva johtaminen, oppilaiden kanssa neuvottelu ja häiriöiden ennaltaehkäiseminen olivat osana heidän toimintaansa. Opettajat käyttivät sanatonta viestintää ja erilaisia opetusmetodeja. Tutkijoiden mukaan tulokset viittaavat siihen, että kompetenssi, jota tarvitaan monikulttuurisen luokan opettamiseen, voidaan usein nähdä osana yleistä opettamisen kompetenssia. Kuitenkin monikulttuurinen luokka vaatii opettajalta enemmän kompetenssia, sillä monet haasteelliset tekijät vaikuttavat luokassa yhtä aikaa (Wubbels ym, 430). Tutkimuksen tuloksia voidaan rinnastaa myös interkulttuuriseen kompetenssiin.

Jokikokko (2010) huomauttaa, että useissa tutkimuksissa opettajan kompetenssi liitetään esimerkiksi pedagogisiin tapoihin tai siihen, mikä on tunnusomaista erilaisista kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden oppimiselle. Vaikka ihmisiä pitäisi ymmärtää kasvukulttuurin kontekstissa, on hänen mukaansa tärkeää ymmärtää kulttuurien dynaaminen luonne ja nähdä ihmiset yksilöinä, ei ainoastaan tietyn ryhmän edustajana. Vaikka on hyvä tuntee kulttuurista taustaa, on yhtä tärkeää olla tietoinen stereotyyppien ja yleistämisen vaarasta. Opettajille ei ole olemassa interkulttuurisia ”didaktiikkapaketteja”, joskin on eräitä suuntaviivoja monikulttuurisessa kontekstissa työskentelemiseen (Jokikokko, 2010, 26–27). On myös huomattava, että vaikka interkulttuurinen kompetenssi liittyy tiettyyn kontekstiin, se ei ole erillinen tai ylimääräinen osa opettajan ammatillisuutta, vaan se tulisi nähdä kokonaisvaltaisemmasta perspektiivistä, joka vaikuttaa kaikkiin opettajan valintoihin luokassa, yhteiskunnassa ja maailmassa (Jokikokko, 2010, 26). Täten interkulttuurinen kompetenssi on opettajan ammatillisuutta interkulttuurisessa kontekstissa (Jokikokko, 2010, 26).

### 3.4 Paluumuuttajalasten tukeminen koulussa interkulttuurisen kasvatuksen erityisalueena

Kulttuurienväliset lapset ovat näkymätön ryhmä, joka sisältyy suomalaistaustaisten oppilaiden enemmistöön, samoin mahdollinen ”piilomaahanmuuttajuus” on koulussa näkymätöntä. ”Eks-patriaattilasten kohdalla ”normaaliudessa” korostuu lasten näkeminen suomalaisina, mikä voi jättää heidän mahdollisen kulttuurienvälisyytensä piiloon” (Warinowski, 2012, 323). Kuten jo aiemmin on tullut ilmi, sopeutuminen voi olla hyvinkin haastavaa ja sillä voi olla vaikutuksia myös koulunkäyntiin. Warinowski (2012, 250) kuitenkin huomauttaa, että paluumuutto ei välttämättä tarkoita ongelmia koulussa ja kouluun sopeutumisessa. Koulu voi sujua paremmin kuin ulkomailla ja suurimmalla osalla ei ole koulussa ongelmia. Koulumenestys voi olla samaa tasoa kuin ulkomailla asuessa tai jopa parempaa. Toisaalta koulu voi sujua ongelmitta koulumenestyksen puolesta, mutta erilaiset koulusysteemit voivat luoda muita haasteita, kuten motivaation puutetta (Warinowski, 2012, 250–251).

Tässä alaluvussa käsittelemme paluumuuttajalapsia interkulttuurisen kasvatuksen näkökulmasta erityisenä omana ryhmänä. Opettajana on hyvä oppia tunnistamaan paluumuuttajalasten monimuotoinen ryhmä ja kiinnittää huomiota heidän tarkoituksenmukaiseen tukemiseensa. Ensin paneudun kouluun palaamiseen ja arkeen koulussa, sitten siirryn käsittelemään tukemista ja sen eri osa-alueita. Pohdin siis, mitä asioita paluumuuttajalasten koulukäynnissä tulisi erityisesti huomioida, ja miten paluumuuttajalasta voisi tukea parhaalla mahdollisella tavalla niin, että hänellä olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja hyvinvointiin.

#### 3.4.1 Kouluun palaaminen, kouluarki ja tukeminen

Suomeen palatessaan oppilas on kouluvalinnan edessä. Lähikoulun ja kansainvälisen koulun lisäksi painotettu tai muu kielikoulu ovat myös vaihtoehtoja. Tikan (2004, 89) mukaan olisi hyvä pyrkiä säilyttämään koulujärjestelmä muutosta toiseen. Warinowskin (2012, 322) tutkimuksessa, jonka tutkittavat olivat suomalaisista suurten kaupunkien peruskouluista, suurin osa ekspatriaattilapsista opiskeli paluun jälkeen tavallisella peruskoulun luokalla. Warinowskin (2012, 265) mukaan kouluvalinnalla on vaikutusta sopeutumiseen ja identiteettiin: ”paluumuuton jälkeen kansainvälisessä koulussa opiskelleilla lapsilla oli ei-suomalaisempi identiteetti verrattaessa tavallisella peruskoululuokalla, kieliluokalla tai muulla luokalla opiskelleisiin lapsiin”

ja sosiokulttuurisessa sopeutumisessa oli enemmän ongelmia (Warinowski, 2012, 265). Warinowskin (2012) tutkimuksen mukaan kansainvälisessä koulussa opiskellessa suomalaisen elämäntapaan tutustuminen jää vähäisemmäksi, kun kohtaamisia Suomessa koko ikänsä asuneiden kanssa ei tule niin paljon. Sosiokulttuurinen sopeutuminen sujui helpoiten tavallisella luokalla. Toisaalta voidaan nähdä, että eri maiden koulujen erot vaikeuttivat sopeutumista. On siis viitteitä siitä, että paluumuuton jälkeisellä kontekstilla on merkitystä identiteetin kannalta (Warinowski, 2012, 265).

Dixonin ja Haydenin (2008, 492) tutkimuksessa lapsia pyydettiin valitsemaan vaihtoehtoisia tekijöitä, jotka auttaisivat heitä nopeassa kouluun sopeutumisessa. Tärkeimmiksi nousivat muiden kouluun uusina tulleiden tapaaminen ja uuden koulun esitteleminen toisen oppilaan taholta. Usein mainittiin myös etukäteen saatu kirjanen henkilökunnan nimistä ja kuvista, samoin luokkakuvan saaminen, yhteys koulutoveriin ennen koulun aloitusta, nettisivu kaikesta tarvittavasta informaatiosta sekä tietämys koulun kerhoista (Dixon & Hayden, 2008, 492).

Kun siirrytään kulttuurista toiseen, oppimisvaikeudet ovat tyypiltään kielellisiä, emotionaalisia ja sosiaalisia, Tikka (2004) kirjoittaa. Kolmannen kulttuurin kasvatin kohdalla ne linkittyvät usein paluustressiin sekä opetuskielen ja koulujärjestelmän muutokseen ja myös kulttuurisen viitekehysten muutos voi hämmentää lasta (Tikka, 2004, 98). Eakinin (1998, 60) mukaan muuttaminen voi häiritä tai keskeyttää lapsen koulutusta varsinkin, kun opiskellaan lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan perustaitoja. Opettajan onkin hyvä kiinnittää huomiota iän tuomiin erityispiirteisiin sosiaalisessa ja akateemisessa sopeutumisessa.

Opettajan hyvä ottaa selvää oppilaan edeltävästä kouluhistoriasta. Ymmärrys aiemmista koulukokemuksista, koulutyypistä ja opiskelluista asioista auttaa opettajaa tunnistamaan asioita, joissa oppilas saattaa tarvita tukea. Myös Talib (2002, 52) huomauttaa kirjoittaessaan monikulttuurioppilaista, että opettajan tulisi olla tietoinen tekijöistä, jotka liittyvät oppilaan elämänmuutokseen ja taustaan, sillä ne ovat joko edistämässä tai vaikeuttamassa koulussa pärjäämistä. Koulumotivaation ja sopeutumisen kannalta muutolla on merkittävä vaikutus (Talib, 2002, 52).

### 3.4.2 Kielen tukeminen

Paluumuuttajalapsilla kieleen liittyvät haasteet eivät ole tavattomia. Toisaalta esimerkiksi Warinowskin (2012, 251) tutkimuksessa vanhempien arvioimana hieman yli puolella lapsista ei

ollut minkäänlaisia vaikeuksia suomen kielessä. Kuitenkin esimerkiksi Tikan (2004, 100) mukaan suomi toisena kielenä -opetus voi usein olla tarpeen paluuoppilaille. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää voi opiskella oppilas, jonka äidinkieli ei ole suomi tai hänen kieli- taustansa on monikielinen tai kielitaito ei anna edellytyksiä tavallisessa oppimäärässä opiske- luun tai yhdenvertaisena kouluyhteisön jäsenenä toimimiseen (Suomi toisena kielenä ja kirjal- lisuus, 2016, 3). Tikan (2004) mukaan yksi tärkeimmistä tavoitteista on sanavaraston laajenta- minen, sillä siinä on usein heikkoutta. Yksi haaste on myös passiivinen kaksikielisyys eli opitun kielen passivoituminen ja unohtuminen. Passivoitumisen estämiseksi oppilas voi saada vieraan kielen ylläpito-opetusta (Tikka, 2004, 99–101). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 87) monikielisten lasten kohdalla tuodaan esille tavoite monikielisyden tukemisesta.

Warinowskin (2012, 213) tutkimuksessa paluumuuton jälkeen reilu viidennes osallistui osa- aikaiseen erityisopetukseen. Tavallisimmin kyse oli puheopetuksesta ja äänneharjoittelusta, jonka tarve liittyi todennäköisesti ulkomailla opitun kielen ääntämiseroihin. Seuraavaksi yleisin syy erityisopetuksen tarpeelle olivat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, jotka liittyivät sa- maan taustaan. Tutkimuksessa kolmannes lapsista oli osallistunut paluumuuton jälkeen tu- kiopetukseen, jonka syynä olivat useimmiten suomen kielen haasteet. S2-opetukseen osallistui tutkimuksessa noin kymmenesosa, vaikka vanhemmat arvioivat, että puolella oli vaikeuksia suomen kielessä. Joka kymmenes lapsista osallistui ylläpito-opetukseen (Warinowski, 2012, 213–214).

Paluumuuttajalasten äidinkielenopetuksessa on hyvä huomata, että osa oppimisvaikeuksilta näyttävistä oireista voi johtua kielen osaamisen tasosta. Toisaalta on huomioitava myös oppi- misvaikeuksien mahdollisuus. Maahanmuuttajien kontekstissa esimerkiksi heikko suoriutumi- nen nimeämistä testattaessa voi kertoa heikosta sanavarastosta, eikä heikosta nimeämisen tai- dosta (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva, 2009, 45). Paluumuuttajat ovat kieliasioissa helposti paikallisten ja maahanmuuttajien välimaastossa, jolloin kielellisten vaikeuksien tunnistamiselle ja tukemiselle ei välttämättä ole valmista kaavaa. Yksi mahdollisuus on edetä kuten Nissilä ym. (2009, 59) maahanmuuttajien kohdalla ehdottavat: kielen kehityksen tilanne selvitetään mo- niammatillisessa tiimissä mm. S2-opettajan kanssa, tietynlaiset virheet huomioidaan osana op- pimisprosessia, mutta kielen kehityksen tarkkailu pysähdysten ja oppimisen esteiden varalta on kuitenkin tärkeää.

### 3.4.3 Vertaissuhteiden vahvistaminen

Kehityksellisillä tarpeilla on suuri rooli lapselle: hänelle on tärkeää olla tekemisissä vertaisryhmän kanssa (Eakin, 1998, 61). Koulu on tämän mahdollistajana merkittävässä roolissa. Eakinin (1998) mukaan lapsen kasvaessa uusien ystävien saaminen on haastavampaa ja vanhojen taakse jättäminen on kivuliaampaa. Lapset saattavat vähenevässä määrin panostaa uusiin suhteisiin suojautuakseen suruprosessin läpikäymiseltä (Eakin, 1998, 61). Niinpä kaverit – entisten menettäminen ja uusien saaminen on usein huolenaihe koulua vaihdettaessa (mm. Dixon & Hayden, 2008). Netten ja Haydenin (2007, 440) tutkimuksessa Botswanassa olevien maailmanlaajuisesti liikkuvien lapsien kohdalla ajan kuluessa syntyneet ystävyysuhteet lisäsivät kuulumi-  
sen tunnetta.

Opettajan on huomioitava vertaissuhteiden tukemista niin yksilötasolla kuin ryhmätasollakin. Paluumuuttajalapsilla voi olla erilaisten kokemustensa ja taustansa takia haastavaa löytää kaveriteita ja sulautua osaksi ryhmää. Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on luokan ryhmäyttäminen. Opettajan tulee muistaa, että se koskettaa myös muissa kuin siirtymävaiheissa saapuvia lapsia ja heidän integroimistaan osaksi ryhmää. Jo ennen paluumuuttajalapsen saapumista kouluun opettaja voi tutustuttaa luokkaa tulokkaan asuinmaahan, jolloin he ymmärtävät paremmin hänen taustaansa (Tikka, 2004, 94). Tämä voitaisiin nähdä ennakoivana vertaissuhteiden tukemisena. On kuitenkin otettava huomioon oppilaiden ikätaso ja huomioitava stereotyyppien vaikutus. Kun lapsi saapuu, on hyvä antaa tilaa ulkomaankokemuksista kertomiselle ilman pakottamista (Tikka, 2004, 94).

Paluumuuttajalapsen ja muiden lasten kaveruuksien tukemisessa empatian ja ymmärtämisen tukeminen on tärkeää, ovathan lapset taustoiltaan mahdollisesti hyvin erilaisia. Erilaisten lähtökohtien takia on kummankin osapuolen ainakin aluksi kohdattava tietämättömyys niin omalla, kuin toistenkin kohdalla (Lind 2011, 36). Pollock ja Van Reken (2001) huomauttavat, että joskus voi olla hyödyllistä muistuttaa paluumuuttajaa siitä, että ei ole ainoastaan muiden tehtävä ymmärtää häntä, vaan myös hänen itse on nähtävä vaivaa ymmärtääkseen kotimaan vertaisten elämäkokemuksia. Tämä voi auttaa ymmärtämään omaa tarinaa suhteessa muihin ja sitä, miksi muut näkevät maailman eri tavalla (Pollock & Van Reken, 2001, 252). Suvaitsevan, kannustavan ja turvallisen oppimisympäristön luomiseksi opettajan olisi siis hyvä tietoisesti pyrkiä oppilaidenvälisten ennakkoluulojen tunnistamiseen ja poistamiseen (Jokikokko, 2002, 90).



#### 3.4.4 Henkinen tuki

Näkisin henkisen tuen muodoiksi esimerkiksi identiteetin tukemisen ja sopeutumisen edistämisen esimerkiksi sopeutumishaasteiden käsittelyn kautta. Warinowski (2012, 323) pitää identiteetin tukemista kulttuurienvälisen lasten tärkeimpänä tuen muotona. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16, 87) on maininta oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista tukevasta opetuksesta sekä tavoite identiteetin sekä itsetunnon kehittymisestä monikielisten lasten kohdalla. Inkala (2002) huomauttaa, että opettajalla ja koululla yleensä on suuri rooli oppilaiden identiteetin kehittymisessä. Usein koulut ovat luomassa ja välittämässä kansallisia representaatioita, hän kirjoittaa. Maahanmuuttajan kohdalla suomalaisuus on toinen kulttuuri, jonka hän omaksuu tai jollain tasolla integroituu. (Inkala, 2002, 50). Vaikka paluumuuttaja ei olekaan perinteinen maahanmuuttaja, voi hän suomalaisuuden lisäksi identifioitua myös muihin kulttuureihin, ja suomalaisuuteen integroituminen voi olla aikaavievää.

Salakan (2006, 199) tutkiessa Suomeen palanneita lähettejä osa tutkittavista tietyissä tilanteissa piti piilossa toiseuttaan ja monikulttuurista identiteettiään tai toisaalta toi sitä vahvasti esille heille epäluontevassa roolissa. Pitäisin tätä mahdollisena myös lasten kohdalla. Lapsi voi tuntea kadottaneensa oman persoonansa ja omanarvontunteensa sekä kokea, että hänestä taustoineen ei tiedetä mitään, mikä saa aikaan arkuutta ja haavoittuvaisuutta (Marttinen, 1992, 105). Tähän kipuiluun lapsi tarvitsee aikuisen ymmärrystä, kannustusta, arvostusta ja pohdintaa, varsinkin kuuntelevia korvia. Warinowski (2012) kirjoittaa, kuinka kulttuuri-identiteetti on yhteydessä sosiokulttuuriseen ja psykologiseen sopeutumiseen ja suomalaiseksi itsensä identifioivan voidaan nähdä sopeutuvan Suomeen helpommin kuin kansainvälisen identiteetin omaavan lapsen. Sopeutumisen kannalta suomalaista identiteettiä olisi hyvä tukea jo ulkomailla (Warinowski, 2012, 255). Suomalaisen identiteetin tukeminen hienovaraisella tavalla paluun jälkeen on hyödyllistä ja se edistää sopeutumista. Kuten Marttinen (1992, 98) toteaa omakohtaisten kokemusten pohjalta: ”Olen kiitollinen kaikille opettajille, jotka kannustivat lapsiani arvostamaan kokemaansa ja samalla löytämään suomalaisen minänsä.” Warinowski (2012, 320) myös huomauttaa, että ”tavallisessa” suomalaisessa koulussa lapselta voi puuttua identiteetin työstämistä helpottava vertaisryhmä, johon identifioitua. Siksikin koulun henkilökunnalla voi olla suuri merkitys identiteetin tukemisessa.

Paluumuuttajalapsen sopeutumishaasteena voi olla esimerkiksi passiivisuus, uhriutuminen, sosiaalinen vetäytyminen ja juurettomuus (Tikka, 2004, 96–97). Marttinen (1992, 109) muistuttaa lapsen tarvitsevan oman suruaikansa, jolloin aikuiselta tarvitaan kärsivällisyyttä kohdata esimerkiksi lapsen fyysistä kipua, huonoa käytöstä tai suuttumusta. Tikan (2004) mukaan kärsivällisyyden ja ymmärryksen lisäksi opettaja voi olla tukemassa oppilaan myönteistä minäkuvaa ja itsetuntoa esimerkiksi antamalla arvostusta tämän tekemisille. Hän voi auttaa oppilasta tunteiden tiedostamisessa ja käsittelyssä, kannustaa oppilasta omatoimisuuteen ja antaa välineitä päätöksentekoon, rohkaista osallistumaan sosiaaliseen toimintaan ja samalla tukea myös luokkatovereita oppilaan huomioinnissa (Tikka, 2004, 96–97).

### 3.4.5 Osaamisen kehittäminen

Ulkomailla kouluaikojaan viettäneet lapset voivat olla Suomeen palatessaan varsin erilaisessa tiedollisen ja taidollisen osaamisen vaiheessa kuin ikätoverinsa. Eri ikäisenä aloitettu koulu, erilaiset opetussuunnitelmat ja painotukset, jopa eri oppiaineet luovat erilaista taitotasoa. Paluumuuttajalapsella on monenlaista tiedollista ja taidollista osaamista, jotka tulee huomioida opetuksessa. Heidän kohdallaan haasteena voivat olla toisaalta laaja tietomäärä tietyissä asioissa ja toisaalta tiedolliset aukot sekä tästä seuraavat erilaisten järjestelyjen ja tukitoimien kanssa tasapainottelu (Tikka, 2004, 96).

Paluumuuttajalapset voivat kuitenkin suoriutua koulusta hyvin arvosanoin, mutta liika helppous voi aiheuttaa motivaation puutetta (Warinowski, 2012, 250–251). On tärkeää tukea paluumuuttajalapsen koulunkäyntiä hänen omalla tasollaan. Tämä voi tarkoittaa myös ylöspäin eriyttämistä esimerkiksi tehtävien tasolla tai seuraavan vuoden asioiden käsittelyyn siirtymistä jossain tietyssä aineessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 30) eriyttäminen nimetään opetuksen pedagogiseksi lähtökohdaksi: ”Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti.” Sillä tuetaan niin oppilaan motivaatiota kuin itsetuntoakin ja ehkäistään tuen tarpeen syntymistä sekä turvataan oppimisen rauhaa (POPS, 2014, 30). Tähän liittyen olisi mielestäni myös tärkeää arvostaa paluumuuttajan aiemmin kartuttamia tietoja ja taitoja, vaikka niitä ei Suomessa opeteltaisikaan. Voisi olla myös hyödyllistä luoda tilanteita, jossa niitä pääsisi hyödyntämään, varsinkin, jos lapsi kokee raskaasti epäonnistumiset asioissa, joita ei vielä osaa.

### 3.4.6 Arjen käytäntöjen vahvistaminen

Paluumuuttajalapsi voi kohdata suomalaiseen kouluun tullessaan epätietoisuutta ja samanlaisia käytännöllisiä haasteita, kuin koulun aloittava tai uuteen kouluun tuleva lapsi. Kuitenkin paluumuuttajalapsen tapauksessa kyse voi olla yllättävistä asioista, jotka voivat liittyä esimerkiksi koulukulttuuriin tai opetusmenetelmiin. Alkuvaiheessa pelkkiin suomalaisiin arjen rutiineihin sopeutuminen voi viedä aikaa ja kapasiteettia, vähintään ne voivat tuntua hämmentäviltä tai erilaisilta. Dixonin ja Haydenin (2008, 491) tutkimuksessa ulkomailta Thaimaahan muuttaneiden ja siellä kansainvälisessä koulussa aloittaneiden oppilaiden vastauksissa rutiinien muutoksista useimmiten esille nousivat ruoka, kieli ja läksyjen määrä. Vaikka kyse ei ollut paluumuutosta, kyseisen tutkimuksen kansainvälistä koulusiirtymää voidaan mielestäni verrata myös Suomeen paluumuuttavien lasten tilanteeseen. Arjen muutokset ovat konkreettisia ja voivat vaatia totuttelua, mutta toisaalta sopeutuminen voi olla nopeaa.

Kun Dixon ja Hayden (2008, 492) selvittivät oppilaiden ajatuksia siitä, kuinka koulu voisi auttaa muutoksessa, saatiin vastaukseksi muun muassa opettajien lisääminen ja pilkkaamisen kieltäminen asioissa, jotka liittyivät uusiin tulokkaisiin. Toisaalta nähtiin, että koulu ei voinut tehdä mitään, vaikka osasta vastauksista päätellen tarvetta olisi voinut olla taitavan opettajan tai kuraattorin tuelle (Dixon & Hayden, 2008, 492). Aikuisen läsnäololle on siis tarvetta. On tärkeää, että esimerkiksi käytöskömmähdyksistä pilkkaamista ei sallita. Aikuisen läsnäolon merkityksellisyyden pohjalta voitaisiin pitää hyvänä, että koulun henkilökunnan jäsen esittelisi paluumuuttajalapselle koulun käytänteitä. Hienovaraisuus on tärkeää, jotta lasta ei aliarvioida. Toisaalta mitään ei kannata pitää itsestäänselvyytenä. Oppilaan sopeutumista arkeen on hyvä tarkkailla, samoin kuin keskustella asiasta iän mukaisesti. Koulukulttuuriin tutustuttamisessa hyvänä apuna voisi olla myös jo aiemmin mainittu henkilökohtainen tukioppilas. Tukioppilaan valinnassa tulee olla huolellinen ja riippuen tukioppilaan tehtävistä myös perehdytystä voitaisiin tarjota.

Pollari ja Koppinen (2011, 153) kirjoittavat maahanmuuttajien kotoutumiseen liittyen, kuinka olisi hyödyllistä käydä vuorovaikutteinen keskustelu suomalaisen luokan, uuden oppilaan ja hänen vanhempiensa kanssa. Novitskyn pohjalta he ehdottavat, että otettaisiin selvää oppilaan opiskeluhistoriasta, opiskelluista oppiaineista ja koulumenestyksestä. Samoin keskustellaan koulukulttuurista, josta oppilas tulee: miten opetusta oli organisoitu, millaisia olivat luokat ja rakennus, miten ruokailu ja päivärytmi toimi, sekä millainen oli opettajan ja oppilaan välinen

suhde (Pollari & Koppinen, 2011, 153). Ensimmäiset liittyvät ehkä enemmän tiedollisen osaamisen kenttään, mutta joka tapauksessa opettajan tietoisuus niistä voi edistää arjen sujuvoitumista ja tarpeisiin vastaamisessa. Entisen koulukulttuurin ymmärtäminen auttaa opettajaa huomioimaan suomalaisessa koulukulttuurissa uusina näyttäytyvät asiat. Keskustelu voisi toimia parhaiten oppilaan kanssa kahdestaan tai hänen perheensä läsnä ollessa, riippuen lapsen iästä. Toki luokan kanssa voitaisiin yhdessäkin keskustella ja vertailla koulukulttuureja.

## 4 Tutkimuksen metodologia

### 4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni kohteena ovat haastateltujen aikuistuneiden paluumuuttajalapsien käsitykset paluumuuton jälkeisestä kouluajasta, erityisesti tukemisen näkökulmasta. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa lähestyn aihetta fenomenografisella otteella. Karkeasti ajateltuna ”kvalitatiivinen” tai ”laadullinen” tarkoittaa aineiston ei-numeraalista muotoa (Eskola & Suoranta, 1998, 13). Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista tekstiaineisto, tutkimussuunnitelman eläminen, osallistuvuus, objektiivisuus subjektiivisuuksien tunnistamisena, harkinnanvarainen otanta ja aineiston laatu määrän sijasta, aineistolähtöisyys, hypoteesittomuus, tutkijan tietyllä tavalla vapaa asema ja narratiivisuus (Eskola & Suoranta, 1998, 15–24). Laadullista tutkimusta voidaan pitää sateenvarjokäsitteenä (Tuomi & Sarajarvi, 2002, 7). Sen kehittämisessä on otettu vaikutteita monista eri tutkimustraditioista ja ajattelusuunnista (Eskola & Suoranta, 1998, 25).

### 4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Niikko (2003) kirjoittaa fenomenografian olevan tutkimuksellinen lähestymistapa, jossa pyritään tunnistamaan ja painottamaan tutkittavien ymmärrystä, käsityksiä ja kokemuksia maailmasta, jossa he elävät. Tutkija etsii ilmiön rakennetta ja merkityksiä (Niikko, 2003, 30–31). ”Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa” (Ahonen, 1994, 114). Kyse ei ole niinkään ilmiön syvimmän ”oikean” olemuksen löytämisestä tai ajattelu- ja havainnointiprosessien tutkimisesta sinänsä (Järvinen & Järvinen, 2000, 86). Fenomenografian tutkimuskohteena ovat erityisesti ihmisten käsitykset, jotka vaihtelevat suuresti riippuen muun muassa iästä ja kokemuksista (Metsämuuronen, 2003, 174). Valitsin fenomeografisen tutkimusotteen, sillä halusin kuulla ihmisten kokemuksista ja niiden pohjalta syntyneistä käsityksistä. En tavoittele ilmiön syvintä totuutta tai suurta yleistettävyyttä, vaan haluan tuoda esille näkökulmia paluumuuttajalasten tukemisesta, jotka voivat toivottavasti olla hyödyksi esimerkiksi paluumuuttajalasten opettajille.

Tutkimusotteen juuret ovat professori Martonin tutkimusryhmässä, joka lähti kehittämään sitä Göteborgin yliopistossa 1970-luvun lopussa (Järvinen & Järvinen, 2000, 86). Niikko (2003) kuvaa fenomenografian suhdetta fenomenologiaan: ”Fenomenografia on kiinnittynyt käyttä-

miensä käsitteiden kautta ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologiaan.” Fenomenografia on ottanut fenomenologiasta monia käsitteitä, kuten ilmiö, kokemus ja sulkeistaminen. Kummassakin lähtökohtana on yksilöllisesti koettu elämismaailma (Niikko, 2003, 12–14).

Ahonen (1994) kirjoittaa fenomenografian käsitteen tulevan sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”, mutta voidaan sanoa, että sananmukaisesti ”ilmiöiden kuvaamista” tarkoittava fenomenografia tarkoittaa käsitysten tutkimista, sillä ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia. Ilmiö on ihmisen saama kokemus, josta hän aktiivisesti muodostaa käsityksen (Ahonen, 1994, 114–115). Kokemus ja käsitys ovat fenomenografian keskeisiä käsitteitä. Kaikki aiemmat kokemukset ovat läsnä käsitysten rakentumisessa. Kokemus onkin prosessi, jonka päämääränä on käsitykset ja niiden tarkentuminen. Kokemus myös peilautuu käsitysten kautta. (Niikko, 2003, 25.) ”Fenomenografiassa tapa kokea jotakin käytetään rinnakkaisena tavalle käsittää tai ymmärtää jotakin” (Niikko, 2003, 25). Käsittäminen tai käsitys tarkoittaa vahvaa näkemystä tai ymmärtämistä jostakin, Niikko (2003, 25) kirjoittaa Martonin ja Marton, Dall’alba & Beautyn tutkimusten pohjalta. ”Käsittäminen tarkoittaa merkitysten antamista jollekin ilmiölle”, kuvaavat Järvinen & Järvinen (2000, 86). Käsitys kuvaa fenomenografiassa ihmisen tapaa kokea todellisuuden tietty ulottuvuus ja ne ovat yksilön abstrakteja tapoja, joilla hän liittyy itsensä ympäröivään maailmaan. (Niikko, 2003, 26).

Niikko (2003) muistuttaa, että fenomenografiassa tutkitaan toisten ihmisten kokemuksia, ei tutkijan omia kokemuksia. Hänen mukaansa siinä painottuvat toisen ihmisen tavat kokea jotain sekä tutkijan käsitysten ja kokemusten sulkeistaminen. Toisen asteen näkökulmassa on pyrkimys kuvata ilmiön merkitysisältöä eli ihmisten erilaisia näkökulmia: kokemuksia tai käsityksiä. Menetelmä on epäsuora, sillä todellisuuden ilmiötä kuvaamaan siitä näkökulmasta, josta tietty ryhmä ihmisiä sen käsittää ja kokee. Fenomenografia näkee, että tutkittaville todellisuus ilmenee omien kokemusten ja käsitysten kautta. Erilaiset havaitsemisen, ymmärtämisen, tulkitsemisen ja käsitteellistämisen tavat ovat itsessään siis arvokkaita tutkimuskohteita. Fenomenografiassa pyritään tuomaan ilmi variaatioita kokea ja käsittää tutkittu ilmiö (Niikko, 2003, 24–25). Fenomenografia ei ole kiinnostunut käsitysten tai vaihtelun syistä (Niikko, 2003, 26). ”Fenomenografian tausta-ajatus onkin, että eri ihmiset antavat erilaisia sisältöjä ilmiöille ja kokevat ja käsittävät, sekä ymmärtävät samoja asioita eri tavoin” (Niikko, 2003, 27).

Omassa tutkimuksessani painottuvat tutkittavien kokemukset paluumuutosta ja sen jälkeen koulussa saadusta tuesta. Kokemustensa kautta heillä on käsityksiä tuen muodoista ja tuen saannista, sekä siitä, mikä tuen merkitys oli tai olisi voinut olla. Alusta alkaen olen halunnut löytää mahdollisimman monia erilaisia kokemuksia, ja tuoda esille ilmiön ja kokemusten variaatioita. Ahosen (1994, 217) mukaan fenomenografian kiinnostuksen kohteena onkin merkitysten laadullinen erilaisuus edustettavuuden tai määrän sijasta. Näen fenomenografian pitkälle Niikon (2003) tavoin. Kokemus ja käsitys kulkevat rinnakkain, jopa samaa tarkoittaen. Ihmiset kokevat ja käsittävät ilmiöitä omalla persoonallisella tavallaan ja käsitykset ovat itsessään arvokkaita tutkimuksen kohteita.

### **4.3 Tutkimuksen aineisto ja aineistonkeruu**

Niikon (2003) mukaan haastattelu on tyypillinen fenomenografian tiedonhankintamenetelmä, jossa kuvataan yksilön suhdetta henkilökohtaiseen kokemukseen ilmiöstä. Hänen mukaansa pyrkimyksenä on ymmärtää tutkittavan näkemys ilmiöstä. Tilanteena haastattelu on dialoginen ja reflektiivinen: haastateltavaa rohkaistaan ilmiön eri ulottuvuuksien refleктоimiseen. Haastattelukysymykset ovat avoimia, mutta ennalta määrättyjä ja ne rakentuvat muun muassa asetettujen tutkimusongelmien kautta, vaikka ne eivät välttämättä ole tarkkarajaisia (Niikko, 2003, 31).

Tutkimukseni aineisto koostuu loppusyksyllä 2019 ja huhtikuussa 2020 toteutetuista viidestä haastattelusta. Tutkimuksen kohteeksi valikoituivat juuri aikuistuneet paluumuuttajalapsen, sillä tutkimuksen teemat olisivat saattaneet olla esimerkiksi tuen merkityksen kannalta hieman abstrakteja ja haastavia lapsille. Myös se, että kokemuksista on jo kulunut jonkin aikaa, auttaa suhtautumaan niihin mahdollisesti hieman analyttisemmin. Haastateltavat olivat 1992–1998 vuosien välillä syntyneitä yliopisto-opiskelijoita. Heidän ulkomailla viettämänsä aika vaihteli alle vuodesta yli kymmeneen vuoteen. He olivat ”lopullisesti” palanneet Suomeen yläkouluun ja lukioon, yhdellä oli kokemusta useista muutoista Suomen ja ulkomaan välillä. Maat sijoituivat useaan maanosaan. Vaikka haastateltavat olivat melko saman ikäisiä ja palanneet suomeen kohtalaisen saman ikäisinä, he olivat kuitenkin erilaisista taustoista, ja heillä oli hyvinkin vaihtelevia kokemuksia paluuseen liittyen.

Tyypiltään haastattelut ovat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Eskolan ja Suorannan (1998, 87) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltava vastaa omin sanoin kaikille

esitettyihin samoihin kysymyksiin. Heidän mukaansa teemahaastattelussa taas haastattelun aiheet ovat etukäteen määritelty, mutta kysymysten muoto ja järjestys eivät ole yhtä tarkkoja. Haastattelijalla ei ole valmiita kysymyksiä, ainoastaan lista käsiteltävistä asioista, joiden käsittelyn laajuus ja järjestys vaihtelevat. (Eskola & Suoranta, 1998, 87.) Tekemäni haastattelut eivät olleet täysin strukturoituja, kaikilta ei välttämättä kysytty kaikkia samoja kysymyksiä tai samalla tavalla. Toisaalta halusin käydä läpi samat melko tarkatkin aihepiirit, ja kysyin suureksi osaksi samat kysymykset. Järjestyskin oli melko samanlainen. Tilanteissa on kuitenkin aina vaihtelua, mahdollisesti tarkentavia kysymyksiä ja keskusteleavuutta. Haastattelupohja löytyy liitteestä 1.

Haastattelujen pääteemana oli koulun tarjoama tuki paluumuuttajalapselle, sekä toisena tutkimuskysymyksenäkin oleva tuen merkitys, mutta haastattelussa aluksi käsiteltiin myös paluuta yleisesti. Kandidaatin tutkielmani aiheesta johtuen minulla oli jo mielikuvaa esimerkiksi siitä, mitä tuen muodot voisivat olla ja tässä tutkimuksessa halusinkin kuulla erityisesti tukeen liittyvistä asioista. Luulen, että täysin avoimella haastattelulla olisin tuskin saanut kovin monipuolista aineistoa, onhan aikaa jo kulunut haastateltujen kokemuksista. Pyrin mahdollistamaan avoimen kertomisen, mutta olin varautunut kysymään tarkempia kysymyksiä tuodakseni monipuolisia näkökulmia aiheeseen ja saadakseni näin monipuolista aineistoa haluamastani aiheesta. Päädyin kysymään alun avoimempien kysymysten jälkeen tarkemmin tukimuodoista ja tuen aihepiireistä, joita aiempi tutkimus toi esille. Halusin osittain myös kuulla, ovatko kirjallisuudessa esille tulleet tukimuodot saatavilla ja käytössä tai onko niille tarvetta ensinkään.

Tunnen melko paljon aikuistuneita paluumuuttajalapsia ja arvelin, että myös tiedekunnastamme heitä löytyy, joten lähestyin haastateltavien etsimistä tältä pohjalta, sillä se oli helpointa. Kysyin mukaan myös erästä tuttuani, jonka kanssa olin jo aiemmin keskustellut aiheesta. Lähetin hänelle myös haastattelukutsun, vaikka olimme jo sopineet osallistumisesta. Samoin lähetin tiedekunnan sähköpostilistalle haastattelukutsun, jossa kerroin tutkimukseni aiheesta ja mitä tarkoitan paluumuuttajalapsella, sekä jotain käytännön asioita (ks. liite 1). Sain useita yhteydenottoja, joista yksi unohtui ja siihen palattiin vasta keväällä. Syksyllä neljän tiedekuntamme opiskelijan kanssa sovimme haastattelusta, mutta yksi vetäytyi prosessista ennen haastattelua. Haastateltavien kannalta on hyvä tehdä järjestelyt vaivattomiksi, ja valita paikaksi esimerkiksi haastateltavan opiskelu- tai työpaikka (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018). Neljä ensimmäistä haastattelua tehtiinkin Oulun yliopiston tiloissa loppusyksyllä 2019 pienissä ryhmätyöskentelytiloissa. Viides haastattelu tehtiin Skypen välityksellä huhtikuussa 2020.



Tunsin kaksi haastateltavista etukäteen. Ensimmäinen haastateltava piti haastattelurunkoa toimivana, kun kysyin siitä haastattelun lopuksi. En tehnyt siihen muutoksia senkään takia, että ensimmäinen haastattelu ei olisi aivan erilainen kuin muut. Haastattelu koostui periaatteessa viidestä osiosta: taustatiedot, paluu Suomeen, koulun tarjoama tuki, tuen tarve ja toiveet, tuen merkitys. Kuitenkin osiot menivät osittain myös päällekkäin. Haastatteluteemojen muodostamista voidaan tehdä intuition, kirjallisuuden tai teorian pohjalta. (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018). Omalla kohdallani suuri vaikutus oli kandissani esille nousseet teemat. Lisäksi intuitiolla ja ohjaajan vinkeillä oli vaikutusta haastattelukysymysten muotoutumiseen ja teemoihin. Eskola kollegoineen (2018) ehdottaa, että haastattelu kannatta aloittaa helpoilla, aiheeseen orientoivilla kysymyksillä, sillä aihepiiri ei ole välttämättä ajankohtainen. Aluksi kyselin taustatietoja ja yleisesti paluumuuttoon liittyviä kysymyksiä. Osittain jo niissäkin tuli varsinaiseen aiheeseen liittyviä vastauksia ehkä siksikin, että tutkittavat tiesivät haastattelussa painotettavan aiheen ja ehkä olettivat, että niitä tulisi tuoda esille. Tämän jälkeen siirryttiin haastattelun pääteemoihin.

Tarkoitukseni oli ensin kysyä aina teemaan liittyvä avoimempi kysymys, jota tarkemmat kysymykset seuraavat. Tässä en kuitenkaan aina onnistunut, vaan saatoinkin kysyä heti avoimen kysymyksen yhteydessä jotain tarkempaa. Haastattelut kuitenkin tuottivat tietoa tukimuodoista ja tuen merkityksestä, samoin yleisistä paluuseen liittyvistä asioista, mikä kuitenkin on tärkeintä. Haastatteluaineistoa kertyi noin 180 minuuttia, haastattelut olivat pituudeltaan noin 20–45 minuuttia. Litteroin tekstin sisältölähtöisesti, en painottanut puhumisen tapaa. Naurahdukset merkitsin mukaan, mutta en esimerkiksi taukoja. Jokaista omaa hymähdystäni en myöskään merkinnyt, sillä en kokenut niillä olevan merkitystä. Toisessa haastattelussa tekniikka ei toiminut haluamallani tavalla ja äänenlaatu oli osittain niin huono, että joistain kohdista ei saanut selvää. Kyse oli kuitenkin lyhyistä katkelmista, joten haastattelun pystyi ottamaan hyvin osaksi analyysia.

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Fenomenografinen analyysin tekemiseen ei ole selkeästi määriteltyä, yksiselitteistä, tiettyä menettelytapaa, vaan se suurelta osin noudattaa kvalitatiivisille ihmistieteille tyypillisiä yleisiä

piirteitä (Niikko, 2003, 32). Niikko (2003, 32–33) listaa analyysin piirteitä: analyysi on käytännöllistä toimintaa, ja se jatkuu koko aineiston keruujän. Analyysiprosessi ei ole jäykkä vaikkakin se on systemaattinen ja looginen.

Analysointitoiminta on reflektiivinen prosessi. Aineistoin kokonaisuuden ideaa ei tule kadottaa, vaikka aineisto jaetaan merkityksellisiin osiin, jotka luokitellaan järjestelmälliseksi/organisoiduksi systeemiksi. Lajittelu- ja organisointikriteerit voivat jalostua prosessin aikana. Sisällön erilaisten ulottuvuuksien jatkuva vertailu on tärkeää. Tulokset ovat tavallisesti jonkinlainen synteesi abstraktion korkeammalla tasolla - - (Niikko, 2003, 32–33).

Niikko (2003, 33–36) mainitsee fenomenografisen analyysin vaiheiksi seuraavat kohdat:

1. Aineiston huolellinen läpilukeminen
2. Ilmausten etsiminen, lajittelu ja ryhmittely teemoiksi tai ryhmiksi tutkimusongelman suuntaamana
3. Kategorioiden ja kategoriarajojen määrittäminen
4. Kategorioiden yhdistäminen ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi teoreettisista lähtökohdista

Fenomenografisen analyysi ollessa melko väljä analyysityyppi, olen tässä tutkimuksessa yhdistänyt fenomenografista analyysia sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi on paljon käytössä oleva analyysimenetelmä laadullisen tutkimuksen piirissä. Sen tarkoituksena on luoda tutkittavaa aihetta kuvaavasta aineistosta selkeä sanallinen kuvaus, jossa aineisto on järjestetty tiiviisti ja selkeästi kadottamatta sen sisältämää tietoa, kirjoittavat Tuomi ja Sarajärvi (2018) Burnsien & Groven sekä Straussien & Cobinin pohjalta. Sisällönanalyysi ja fenomenografinen analyysi monella tapaa muistuttavat toisiaan. Tuen muotoihin liittyen minulla oli jo ennako-oletuksia pääkategorioista, mikä ei kuulu fenomenografisen analyysin periaatteisiin. Siksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysiä lähestyin teoriaohjaavan/ teorialähöisen sisällönanalyysin näkökulmasta, jossa huomioidaan myös aiempaa tutkimusta eri tavalla. Toisaalta Ahonen (1994, 143) kirjoittaa siitä, kuinka fenomenografiassakin teemahaastattelulla saadun aineiston teemakokonaisuudet pysyvät usein tulkintayksikköinä, joten analyysitapani muistuttaa myös Niikon kuvaamaa fenomenografista analyysia. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvä analyysi vaiheineen kuitenkin sisältyy fenomenografisen analyysin vaiheisiin. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvä analyysi menee fenomenografisen analyysin mukaisesti.

#### 4.4.1 Tuen muodot

Analysoin aineistoani tuen muodoista sisällönanalyysin avulla, joka on teorialähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin välimaastosta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teorialähtöisessä sisällönanalyysissä on taustalla jokin valmis malli, teoria tai auktoriteetin tuottama ajattelu, johon analyysi nojaa ja joka toimii ohjaavana tekijänä. Tämä malli kuvaillaan tutkimuksessa ja se määrittää myös käsitteet, jolloin tutkimuksen kohteena oleva ilmiö määritellään tunnetun tiedon pohjalta. Teorialähtöisellä analyysillä voidaan testata aikaisempaa tietoa uudessa kontekstissa. Itse analyysin suhteen teorialähtöisyys tarkoittaa esimerkiksi sitä, että teoriaosuudessa esitellään kategoriat, joihin aineisto suhteutetaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kandidaatin tutkielmassani tutkin paluumuuttajalasten arkea ja tukemista koulussa ja teemoittelin aiempaa tutkimusta tukimuodoista viiteen kategoriaan. Nämä viisi kategoriaa ovat nyt analyysin pohjana. Siinä mielessä analyysitapani muistuttaa aikaisemman tiedon testaamista ja teorialähtöistä sisällönanalyysia. Kuitenkin teoria ei ole mikään varsinainen tutkittu malli vaan oma hahmotelmani ja luokitteluni tuen muodoista, joten ei samoissa määrin voida puhua teoreettisesta mallista.

Näkisin analyysitavassani myös teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä siinä mielessä, että teoria ei ohjaa analyysiä kuitenkaan kokonaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat teoriaohjaavalla analyysillä olevan kiinnikkeitä teoriaan, mutta niin, että se toimii apuna, eikä suoraan analyysin pohjana. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto auttaa valikoinnissa. Aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa, mutta sen merkitys ei ole teorian testaamisessa vaan siinä, miten se avaa väyliä uusille ajatuksille. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä vaihtelevat valmiit mallit ja aineistolähtöisyys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä vuorottelu näkyy siinä, että vaikka yläkategoriat olivat tehty ensin ja edeltävän tiedon pohjalta, alakategoriat ovat nousseet aineistosta.

Analyysirungon muodostaminen on teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe Sarajärven mukaan (viitattu lähteestä Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysirungon pohjana ovat kandidassani teemoittelemani kategoriat: kielen tukeminen, vertaissuhteiden vahvistaminen, arjen käytäntöjen vahvistaminen, osaamisen kehittäminen ja henkinen tuki. Aluksi lähdin värikoodaamaan tekstistä näiden kategorioiden mukaisia tekstikatkelmia. Tämän jälkeen kirjoitin kaiken niistä sanotun omin sanoin taulukkoon sanottua pelkistäen ja lyhentäen. Lopulta pelkistin ilmaisut muutamien sanojen ilmaisuiksi.

<i>No ehkä eniten semmosissa käytännön jutuissa, että opettajat ku kyseli, että pärjäänkö vaikka ruotsin kanssa, mitä ei en ollu opetellu paljoo, ja sitten just enkun tunneilla ehkä ei tarvi-, no en tiä pitkälti menin yläasteella, olin tunneilla ja tälleen mutta, kyllä se ehkä jollain tapaa huomioitiin. (H3)</i>	Opettajat kyselivät, pärjääkö ruotsissa	Kysely
<i>Siis mun matikanopettaja oli tosi semmonen ihana ja siis kannustava ja semmonen, että kyl se siis silleen paljon niinku kehu ja silleen niinku sillä tavalla kyllä nostatti niinku omaa itsetuntoa etenkin siinä aineessa. (H5)</i>	Kannustusta ja itsetunnon nostoa	Kannustus

Taulukko 1. Aineiston pelkistämisen prosessi

Halusin nähdä taulukosta myös heti sen, kertoiko ilmaus toteutuneesta vai toteutumatta jääneestä tuesta tai tuen laadun toiveesta kunkin haastattelun kohdalla. Siksi koodasin tekstit väreillä sen mukaan, olivatko ne positiivisia/neutraaleja/tukea saatiin (musta), negatiivisia/tukea ei saatu (punainen) tai tietoa siitä, millaista tukea olisi toivottu/ tarvittu (sininen). Tästä vaiheesta muodostetun taulukon halusin siksi jättää nähtäville, sillä siitä voidaan pikaisella katsoimisella nähdä haastateltavien saamat tukimuodot ja niitä voidaan vertailla. Taulukko löytyy liitteestä 2. Haastateltavat ovat merkitty isolla h-kirjaimella ja satunnaisella numerolla 1-5.

Alakategorioiksi koostin valmiiden yläkategorioiden sisällä erikseen aihepiirejä, jotka kertovat lyhyesti pelkistettyjen ilmausten sisällöstä. Analyysini muistuttaa Sarajärven ja Tuomen (2018) esittelemää Rehnin ja Sarajärven (2008) tutkimuksen teorialähtöistä analyysiä, jossa valmiiden yläkategorioiden sisälle on synnytetty alakategoriat yläkategorioiden ja pelkistettyjen ilmausten väliin. Toisaalta alaluokat on synnytetty aineistolähtöisesti, mikä voitaisiin nähdä enemmänkin teoriaohjaavan sisällönanalyysin tapana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Liitteestä 3 löytyvästä taulukosta nähdään pelkistetyt ilmaisut, alakategoriat ja yläkategoriat tuen muodoista koostettuna kaikista haastatteluista sekalaisessa järjestyksessä. Värikoodaus on sama kuin aiemmin. Jos sama asia on ilmennyt useammassa haastattelussa, suluissa on merkittynä haastattelujen määrä. Pelkistetty ilmaus voi myös kuulua useampaan alakategoriaan.

#### 4.4.2 Tuen merkitys

Tuen muotojen lisäksi tutkin myös tuen merkityksiä. Halusin selvittää, mitä tuen saannista tai sen puutteesta seurasi tai olisi voinut seurata. Oliko tuen saannilla suuri merkitys, vai näyttäytykö se merkityksettömänä? Tuen merkityksestä minulla ei ollut taustalla teorian ohjaamaa kategorisointia, joten lähdin analysoimaan aineistoa aineistolähtöisesti. Myös tuen merkityksien suhteen lähdin ensin merkitsemään tekstiin kohdat, joissa aihetta käsiteltiin. Suurimmaksi osaksi maininnat löytyivät aihetta käsittelevän kysymyksen alta, mutta joitain mainintoja luin jo aikaisemmasta tekstistä, hieman rivienkin välistä. Samaan tapaan kuin pelkistin aineistoa tuen muotojen osalta, käsitelin myös tähän aiheeseen liittyviä tekstikatkelmia. Niikko ei puhu fenomenografian yhteydessä pelkistämisestä, mutta sitä on mielestäni pakko tehdä ilmaisujen kanssa. Pelkistämisen jälkeen aloin taulukoida mainintoja alla olevaan taulukkoon. Niikko (2003, 34) puhuu ryhmittelystä fenomenografisen analyysissa: ”Ryhmittely suoritetaan vertailemalla merkityksellisiä ilmaisuja toistensa kanssa. Analyysin ytimenä on etsiä merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia.”

Aluksi pelkistin maininnoista varsin tarkkoja alakategorioita, mutta sitten päädyin laajempien ala-kategorioiden luomiseen. Välillä pääkategoriat syntyivät ennen alakategorioita ja joskus toisin päin, sillä oli helpompi nähdä suurempi linjoja ennen tarkempien alakategorioiden nimeämistä. Muutama maininnoista sopi useampaankin eri kategoriaan ja monet niistä, samoin kuin kategoriatkin, linkittyvät toisiinsa. Lopuksi värikoodasin taulukot pääkategorioiden mukaan. Jos pääkategoria liittyi tuen muodoissa nähtävillä oleviin kategorioihin, käytin samaa väriä. Pyrin värikoodaamaan pelkistetyt maininnat sen mukaan, kertoivatko ne toteutuneen tuen merkityksestä positiivisesti tai neutraalisti (musta), negatiivisesti (punainen) vai toteutumattoman tuen merkityksestä (sininen). Tämä osoittautui kuitenkin hieman haastavaksi, sillä joistakin maininnoista oli hankala sanoa, oliko niiden merkitys positiivinen vai negatiivinen. Värit ovat suuntaa-antavia. Taulukko koulussa saadun tuen merkitysten kategorioista löytyy liitteestä 4.

Yläkategorioita oli vielä sen verran monta, että jatkoin kategorioiden tiivistämistä ja päädyin seuraaviin pääkategorioihin:

Henkinen kasvu ja identiteetin kehittyminen	Sosioemotionaaliset merkitykset
Haasteet vertaissuhteissa	
Näkymättömyyden kokemus	
Koulu paluun tasa-arvon mahdollistajana	Koulu merkityksellisenä paikkana
Paluumuuton sujuvoittaminen	
Tuen tarpeen henkilökohtaisuus	(Akateemisen) tuen joustavuus
Osaamisen kehittyminen	

Taulukko 2. Tuen merkityksen ylä- ja pääkategoriat

## 5 Tulokset

### 5.1 Paluumuuttajalasten saama tuki koulussa

Tässä luvussa esittelen tutkittavien kuvauksia heidän saamistaan tuesta ja sen muotoista. Kandidaatin tutkielmassani hahmottelemani tuen muotojen aihepiirit tulivat ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksien yläkategorioiksi.

#### 5.1.1 Kielen tukeminen

Nähdäkseni juuri ensimmäiseksi mainittu kieli on ehkä selkein, näkyvin ja ensimmäisenä mieleen nouseva kategorian tuen muodoista myös haastatteluissa. Kielen tukemisen alakategoriat: kielen käyttö, rakenne, opetus, asenne ja sanasto koostavat mielestäni hyvin niitä aiheita, jotka olisi hyvä olla tarkastelun kohteena, kun paluumuuttajalapsi tulee kouluun. Kielen käytön suhteen haasteina nousivat esille puhekieli, kirjoittaminen ja oikeinkirjoitus. Arvelen, että monen paluumuuttajalapsen haasteena saattaakin olla juuri kirjoittaminen, vaikka puhuminen onnistuisikin varsin hyvin. Vaikka kieltä olisi puhuttu perheen kanssa, kirjoittamista ei samalla tavalla välttämättä tule harjoiteltua arjessa, ellei siihen tietoisesti panosteta. Tutkittavat olivat palanneet monet yläkouluun, mikä ehkä osaltaan saattaa vähentää kirjoittamisen tukea verrattuna alakouluun. Kuitenkin äidinkielen tunneilla siihen olisi hyvin voinut kiinnittää huomiota. Oli kuitenkin hienoa, että myös joustavuutta oli havaittavissa: *”Jos on vaikka kirjoitelmassa joku sana, että mä en nyt tiä miten se nyt menee suomeks, niin voi vaikka kirjoittaa myös saksaks”* (H5). Kielen käyttöön liittyen myös ilmaisu mainittiin: *” - - mä en jotenkin niinkun voinu käyttää mun, tai et niinkun kielellistä ilmaisua silleen niinkun mä olisin luontevasti käyttäny”* (H4). Ymmärtääkseni hän olisi kaivannut mahdollisuuksia kahden kielen käyttöön ja yhdistämiseen. Aihetta sivutaan myös seuraavassa kappaleessa.

Kielen osa-alueista sanasto ja rakenne tulivat esille monta kertaa. Warinowskin (2012, 251) tutkimuksessa kielen vaikeuksista yleisimpiä olivat sanavaraston puute, ääntämisvaikeudet ja sanojen taivuttamisen vaikeus. Haastatteluissani ääntämisestä tai sanojen taivuttamisesta ei mainittu, mutta käsitteet ja sanavarasto näyttäytyivät tässäkin tutkimuksessa aiheina, joihin tukea olisi tarvittu. On myös hyvä huomata aiheosanaston jakautuneisuus: *” - - ilmaisu tavallaan,*

*että jotkut asiat kehittyi silleen mulla enkunkielellä, ja on edelleen tosi hankala silleen vaikka puhua tietyistä aiheista silleen että mulla on tietyt työkalut silleen, jotka on saatavilla enkunkielellä.” (H4). Tutkittavista kolme koki vaikeuksia kieliopin kanssa, mutta he eivät olleet saaneet siihen tukea. ”Musta tuntuu, etten mä oo ikinä osannu oikein niinku, ihan oikeesti niinkun silleen jäsenettyä niitä kunnon hyviä kielioppisääntöjä, pilkkusääntöjä, ne on vieläkin vähän silleen “äähh” (naurua). Se on kyllä varmaan kaikilla” (H1). Hän tekee hyvä huomion siitä, että monet kokevat kielioppisäännöt vaikeina, myös Suomessa koulunsa käyneet.*

Asenne nousi yhdeksi alakategoriaksi. Kysyin haastatteluissa motivaatiosta suomen käyttämiseen, sillä esimerkiksi Warinowski (2012, 251–252) mainitsee, että asenne suomen kieleen voi olla kielteinen, vaikka kielen kanssa ei olisi ongelmia. Tämä ei kuitenkaan näyttäytynyt juurikaan ongelmalliselta. Kuitenkin yksi mainitsi lukeneensa ja kirjoittaneensa mieluummin englanniksi. Selkeä maininta asenteeseen liittyen käsitteli tarvetta tukiopetukselle ja siihen liittyvää asennetta: *”No ehkä äidinkielessä olis voinu voinu olla jonkinasteista tarvetta silleen, ehkä oli ite jotenkin silleen jääräpäinen ja halus jotenkin yksin selvitä (naurua)” (H3).*

Kielen opetukseen liittyvistä asioista puhuttiin paljon. Olin kiinnostunut kuulemaan, saivatko tutkittavat suomi toisena kielenä-opetusta, sillä heillä oli keskenään varsin erilainen taso suomen kielessä. Useampi ei ollut saanut S2-opetusta, toisaalta sitä ei välttämättä nähty tarpeellisenakaan. Yksi sai S2-opetusta lisänä, toinen olisi kaivannut sitä, mutta opetukseen pääseminen oli vaikeaa. Vaikka tukea ei välttämättä saatu kovin paljon, oli myös positiivisia huomioiteja: kielitaso otettiin esimerkiksi huomioon arvioinnissa, tai lukiossa paluumuuttaja ohjattiin abiturienteille tarkoitettulle äidinkielen kertaavalle kurssille jo lukion alkuvaiheessa, tosin asiat olivat oppilaalle uusia, eivätkä kertausta. Kielen opetuksen toteuttamiseen liittyen haastatelluilla oli monia ajatuksia siitä, mitä he olisivat sen suhteen kaivanneet. Mainittiin integrointi, erityisopetus ja ylläpito-opetus, samoin toivottiin kannustusta suomalaisen kirjallisuuden pariin ja sitä, että opettajalla olisi käsitys kielen tasosta. Opettajan ymmärryksen puutetta kuvaa hyvin seuraava lainaus:

*Niin ehkä silleen niinku ois toivonu niiltä opettajilta sellasta niinku ymmärrystä, kun nyt ne katto vaan silleen, no kun sä puhut suomea. Että niinku eihän tässä oo mitään ongelmaa, mutta sitten kun ne luki mun tekstejä, niin sit ne ei edes itse välttämättä ymmärtäny sitä. (H2)*



Vaikka käsittelen kielen tukemista varsinaisesti suomen kielen oppimisen kannalta, nousi esiin myös englanti ja perheen toinen kieli. Vieraan kielen ylläpito-opetuksesta puhutaan kirjallisuudessa (mm. Tikka 2004, 99–101; Warinowski, 2012, 213–214) ja myös opetussuunnitelmassa (2014, 87) tuodaan monikielisten lasten kohdalla esille tavoite monikielisuuden tukemisesta ja identiteetin sekä itsetunnon kehittymisestä. En tainnut muistaa mainita ylläpito-opetusta jokaisessa haastattelussa, mutta ehkä se olisi noussut esille, jos sitä olisi saatu. Ylläpito-opetusta olisi toivottu ainakin yhden tutkittavan taholta, mutta luulen, että osa muistakin olisi hyvinkin voinut pitää sitä hyvänä asiana. Suomen perustuslain mukaan jokaisella on oikeus oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen (Suomen perustuslaki, 1999). Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) on kirjattu oman äidinkielen opetuksen olevan erillisrahoitteista, perusopetusta täydentävää ja sitä voivat opiskella ne oppilaat, joiden äidinkieli tai joku perheen kielistä on joku muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Ylläpito-opetus on ulkomailla hankitun kielitaidon tukemiseen suomen-, ruotsin- ja saamenkielisille oppilaille ja menee oman äidinkielen oppimäärän mukaan (POPS, 2014, 463). Vuonna 2019 oman äidinkielen opetusta järjestettiin 57 kielellä (Opetushallitus, 2019).

### 5.1.2 Vertaissuhteiden vahvistaminen

Vertaissuhteet näyttäytyivät melko kaksijakoisena aiheena monelta osin. Asenteen suhteen mainittiin sekä oma epävarmuus että oma innostus suhteiden solmimiseen. Eräs kuvasi epävarmuutta seuraavasti: *”Tiedostan, että itsellä pitkälti se ongelma oli ne omat epävarmuudet ja sellaset miten, ei ehkä uskaltanut samalla tavalla syviä kavereuksia tai ystävyksiä”* (H3). Omaa innostusta oli myös nähtävissä suhteessa kiinnostukseen ulkomaan kokemuksista kertomisessa. Muiden kiinnostus aiheeseen oli myös vaihtelevaa. Seuraava lainaus kuvaa mielestäni sitä, kuinka hyvästä asenteesta huolimatta yhteisten ikäkausi- ja kulttuurikokemusten puute voi olla yksi syy, miksi ystävyksiä ei ole niin helppo solmia.

*- - oli silleen niinkun suht kiinnostuneita jengi, silleen et jutteli, kun tuli luokkaa ja sillai mut, ei se silleen poikinu oikein semmosia ystäväsuhteita sitten kuitenkaan loppujen loppuks, että ehkä se oli just siinä haasteena, ku oli, ei ollu tiettyä aikaa sitten kuitenkaan Suomessa, että se ois vaatinu ehkä sellasta niinku taustaa kuitenkin jollain tavalla - -* (H5)

Kavereiden saaminen on merkittävässä osassa vertaissuhteiden vahvistamisessa. Osittain se liittyy asenteeseen kummaltakin puolelta. Useamman kohdalla kavereiden saaminen ei vaikuttanut erityisen ongelmalliselta, mutta oli myös kokemus kaverien saamisen vaikeudesta ja vastakaipun puuttumisesta, vaikka itse olikin innokas. ”- *mä oon kuitenkin hyvin ulospäinsuuntautunut ja puhelias ja tälleen, niinniin, ehkä sit kuitenkin vähän yritin, niin sitten ei tullu kuitenkaan tullu mitään vastakaikua - -*” (H2). Hyvin negatiivisena kokemuksena oli yhden haastateltavan kokema kiusaaminen.

Eräs haastateltava pohti iän vaikutusta vertaissuhteiden syntymiseen, ja ikä varmasti liittyy myös asenteisiin. Eskarissa kaikki olivat olleet uusia ja siirtymä oli luonteva. Hän mainitsi myös siitä, kuinka vanhemmalla iällä tutustumiseen liittyi epävarmuutta. Kyse voi olla teoriassakin (kts. esim. Eakin) esitetystä taipumuksesta useiden paluiden jälkeen pidättäytyä tutustumisesta surulta vältyäkseen. ”*Mut sitten ehkä yläasteella ja lukiossa kun silloin palas, niin silloin se (muutto) oli .. ehkä no vaikeampaa ja sitten ei ehkä ystävyssuhteisiin ei uskaltanu silleen samalla lailla tai ihmisiin tutustua*” (H3), kuvaa haastateltu asiaa. Toki kyse voi olla myös yleisestä ikään liittyvästä tutustumisen vaikeudesta.

Yleisesti ottaen koulu ei juurikaan ollut tukenut vertaissuhteiden vahvistamista. Tästä oli monta mainintaa. Kysyttäessä ennakoivasta ryhmäytymisestä tutkittavat arvelivat yhtä lukuun ottamatta, että heitä ei ollut esitelty etukäteen luokalle. Yhdellä luokalla jokainen oppilas oli tehnyt tutustumisdian itsestään ja niihin tutustuttiin. Toisaalta tutkittava piti hieman erikoisena, että hänen diansa oli näytetty muille, vaikka hän ei itse ollut paikalla: ”- *mutta sitten se oli toisaalta tosi outoa, että niinkö, tai koin sen toisaalta vähän ikäväksi, että mä en ollu paikalla ja sitten siellä päräytettiin semmonen munkin dia siihen niinkö ja mä en yhtään tuntenu tavallaan sitä yleisöä*” (H4). Erityisesti palaajien ryhmäytymistä luokkaan ei ilmeisesti ollut tuettu, vaikka jotain alkuryhmäytymistä olikin saattanut olla vuoden tai tietyn kouluasteen aloituksen yhteydessä. Alakoulun kontekstissa ryhmäytymiseen ja tutustumiseen olisi ehkä enemmän luontevia mahdollisuuksia kuin yläkoulussa ja lukiossa.

Yksi vertaissuhteiden, käytännön ja henkisen tukemisen muoto voi olla Tikan (2004, 95) esille tuoma tukioppilas paluumuuttajalapselle, mikä on käytössä joissain kouluissa. Tikan (2004, 95) mukaan tällöin ristiriitatilanteissa paluuoppilas tietää vähintään yhden ryhmän jäsenen tukevan häntä. Myös paluuoppilasryhmän järjestäminen on mahdollista, jos paluuoppilaita on useampia. Vertaisryhmässä voidaan esimerkiksi käsitellä yhdessä paluushokkia ja paluun tuottamia

haasteita sekä opiskella Suomi-tietoutta ja näin tukea sopeutumista (Tikka, 2004, 95). Myös Pollock ja Van Reken (2001, 253) ehdottavat kotimaahan palaavalle kolmannen kulttuurin kasvatille mentoria: sukulaista, ystävää, nuorisotyöntekijää tai koulun henkilökunnan jäsentä, joka esittelee kulttuuria ja yhteisöä.

Kysyin haasteltavien mielipiteitä paluoppilasryhmästä ja tukioppilaasta. Paluoppilasryhmä olisi monen mielestä voinut toimia ja olla haastateltavien omalla kohdalla hyvä asia. Toisaalta joka iässä sitä ei nähty niin toimivana. Kummatkin toimisivat todennäköisesti alakoulun kontekstissa paremmin, vaikka vanhempien kohdalla vertaistuki ja syvempi asioiden pohdinta voisi olla mielekkäämpää ja tarpeellisempaa. Tukioppilaaseen suhtauduttiin hieman varauksella, mietittiin sen leimaavuutta ja ikäkaudelle sopivuutta, kuten tässä lainauksessa:

*No vois, vois niinku varmasti just silleen, ehkä vähän lukion kontekstissa, kun kaikki on kummiski jo niin vanhoja ja sitten siinä kummiski on vaan se kolme vuoden ikäero niinku suunnilleen, niin ehkä se ois vähän silleen niinku ei ehkä ihan kaikille toimis, jos on kaks vuotta vanhempi tulee hirveesti neuvomaan, niin se voi olla, mut jossain ala-asteella se vois kyllä olla ihan niinkun. (H1)*

Yhden haastateltavan kohdalla oli kuitenkin nähtävissä selkeästi saman ikäisen vertaisen vaikutus: toiseen paluumuuttajalapseen oli helppo tutustua. Samoin oli kokemus halusta tutustua toiseen paluumuuttajalapseen, mutta tämä olisi vaikeuttanut vertaisen elämää, eikä yhteyttä syntynyt. Yksi vertaistukeen liittyvä tukitoive oli ohjaaminen vertaiseen seuraan esimerkiksi leireille tai kansainväliseen kouluun, jossa muillakin oli samansuuntaisia kokemuksia. Yksi vertaistuen mahdollisuus nähtiin kielen ylläpito-opetuksessa.

Tässä kategoriassa näkyy mielestäni hyvin alakoulun ja ylempien asteiden ero: alakoulussa selkeä luokka ja oma luokanopettaja voi paljon helpommin ottaa asiakseen vertaissuhteiden tukemisen. Ylemmillä asteilla oppilaiden arjessa on paljon enemmän vaihtuvuutta, ja myös ikäkausi tuo enemmän haastetta asiaan positiiviseen puuttumiseen. Kuitenkin esimerkiksi kiusaamisen kitkeminen on jokaisen opettajan tehtävä. Saloviita (2009, 194–198) kirjoittaa, kuinka opettaja voi luoda tilaisuuksia vuorovaikutukseen ja vastavuoroisuuteen, kiinnittää huomiota ystävyys-suhteiden tärkeyteen, pyytää tukemaan luokassa eristyksiin jääneitä ja opettaa vuorovaikutus-taitoja, toisaalta antaa aikaa ja tilaa tukiessaan ystävyys-suhteiden kehittymistä, kun kyseessä on vammaisen oppilas tavallisella luokalla. Kuitenkin nämä vinkit sopivat mielestäni myös minkä tahansa luokan tilanteeseen.

### 5.1.3 Arjen käytäntöjen vahvistaminen

Aihepiiristä ei puhuta kirjallisuudessakaan paljon, mutta rutiinien muutokset voivat olla mittavia, jos siirrytään hyvin erilaiseen kulttuuriin. Toisaalta jokaisessa koulusiirtymässä tulee vastaan uuteen ympäristöön totuttelu. Arjen käytännöt eivät juuri näyttäneet haasteena tutkittavien kohdalla, ja monta mainintaa olikin siitä, että aihepiiri ei ollut ongelma ja/tai siihen ei saatu tukea. Seuraavassa lainauksessa yhdistyy se, ettei asiaa koettu ongelmaksi, mutta myös rehtorin tapaaminen, mitä voidaan pitää tuen muotona:

*Me käytiin siis rehtorin puheilla ennen kun koulut alko ja tota sen rehtorin kanssa sitten just vähän niinku puhuttiin niinku läpi ehkä niinku asioita ja sillai, mutta tota, just niissä niinku käytännön asioissa. Mut, en mä kuitenkaan kokenut, että se ois ollu niinku ongelma. Tai silleen kyl mä jotenkin ihan hyvin, mä oon aika semmonen niinku itsenäinen ja niinkun oma-aloitteinen tyyppi, että ite en kokenut sitä niinku käytännön puolelta mitenkään?? ongelmana. Tai ihan ok niinku se oli. (H5)*

Positiivisina huomioiteina oli jatkuva tuki opettajilta, jotka kyselivät arjen sujumisesta, ensimmäisenä päivänä vastassa ollut opettaja sekä rehtorin tapaaminen etukäteen. Lyhyeksi ajaksi ulkomaille lähtenyt sai myös ruotsin kirjat mukaansa. Jo aiemmin mainittu tukioppilas voitaisiin nähdä myös tapana arjen käytännön vahvistamiseen. Sitä pidettiin mahdollisuutena ja yksi haastatelluista jalosti ideaa:

*- - ihan vaan niinku kysyä luokkakavereista, jos opettaja niinkö jotenkin järjestäis sellaisen tavallaan yhteyshenkilön sinne tai sitten tai vaikka, että jos joku vois olla kirjeenvaihdossa silloin sen ulkomailla olon aikana tai niinko, ois jonkunlainen yhteys siihen luokkaan tai sitten kun koulussa on näitä toimivia tukioppilasverkostoja - - H4*

Arjen käytäntöjen vahvistamisen tarpeen taustalla voivat olla koulukulttuurien erot. Koulukulttuureissa oli eroja muun muassa läksyjen, kouluruoan, kurin ja ohjaamisen suhteen. Toisaalta esimerkiksi läksyjen vähenemistä ei pidetty huonona asiana. Aina koulukulttuurit eivät näyttäneet juurikaan erilaisilta. Mielestäni kiinnostava yksityiskohta, joka liittyy myös osaamisen kehittymiseen, oli yhden haastateltavan kokemus siitä, että koulumenestys kärsi siitä, että vaatimukset eivät ole Suomessa tiedossa. Tämä on hyvä huomio ja kertoo mielestäni siitä, kuinka joskus yllättävätkin asiat voivat vaatia totuttelua.

*Mä veikkaan, että yks osa, suuri osa, miks mun koulumenestys kärsi niin paljon, oli just se että siellä mulle kerrottiin mitä multa vaaditaan, mulle kerrottiin, että sä opiskelet tämän verran. Ja sä opiskelet tuon, tuon, tuon, mut Suomessa jäi aika paljon, että ei ollu läksyä niin paljon. Et sitten, jos ois halunnu menestyä samalla tavalla, niin sun ois itse pitänyt tajuta, mitä pitää tehdä. Ettei ollu niin ohjaavaa. Ja sitten luokkahuoneessa vei tosi paljon just huomiota se käyttäytyminen ja seinille pomppiminen. (H2)*

Mitä suurempi koulukulttuurien ero on, sitä haastavampaa voisi sopeutumisen kuvitella olevan. Kuitenkin toimintakulttuurien eroa on jo suomalaisissa kouluissa, eikä kansainväliset erotkaan aina ole suuria. Aineistosta voidaan huomata, kuinka suomalaista koulukulttuuria voitaisiin pitää myös kohtalaisen rentona, jolloin voi olla myös helpompi sopeutua löyhempään kuriin ja läksyjen vähenemiseen, kuin ulkomaille muuttaessa. Toisaalta luokan huono käytös, vähempi ohjaus ja vaatimuksista tietämättömyys koettiin negatiivisina.

#### 5.1.4 Osaamisen kehittäminen

Osaamisesta ja sen kehittämisestä tutkittavilla oli paljon sanottavaa. Esiin nousivat opetukselliset asiat, eriyttäminen, taitotaso ja sen arviointi, karttuneet taidot ja sisältöerot. Sisältöerot ovat mielestäni selkeä haaste, jonka paluumuuttajat saattavat palatessaan kohdata. Erot varsinkin historianopetuksessa mainittiin, suhtautuminen asiaan oli vaihdellen neutraalia tai negatiivista. Historiaan olisi kaivattukin tukea ja myös yhteiskuntaoppi mainittiin:

*No kyllähän se niinku oli paljon just esim. historiassa, yhteiskuntaopissa, että siellä - - me opiskeltiin tosi paljon vaikka antiikkia, kreikkaa, ja niinku englantia ja niinku aasian historiaa, jota ei niinku mä en oo koskaan Suomessa ees törmänny kaikkiin niihin historiaan, mitä me siellä ollaan opiskeltu ja matikka oli tosi, niinku oltiin siellä pidemmällä. (H2)*

Luulen, että sisältöeroja on jossain määrin lähes jokaisessa aineessa, mutta ilmeisesti asia ei tuonut kovin paljon haasteita. Sisältöerojen lisäksi palaaja saattaa olla eri tasolla suomalaisiin luokkatovereihinsa verrattuna, kuten äskeisestäkin lainauksesta ilmenee. Eräs haastelluista oli jutellut erityisopettajan kanssa, mutta lainaus kuvaa mielestäni hyvin sitä, kuinka paluumuuttajan tilannetta tarkastellaan usein varsin pintapuolisesti:

*Me vähän niinku vaan siinä juteltiin, mä muistan, ja hän sit siinä niinku sano silleen, “no sä oot niinkun nyt niinkun näköjään ihan niinku kummiski osaat suomea, ja tälleen näin, että ei tässä mitään” (naurua), niinku että se oli vissiin, mut? käytti just sen takia, että ne katto et kuinka niinku ulkomaalaistunut mä oon, mutta sitten oli vaan silleen “no, et sä näköjään oo mitenkään (enemmän). (H1)*

Toisaalta taso Suomessa tuntui sopivalta, vaikka aluksi oli vaikeaa, toisaalta oli pieniä tietoaukoja. Eri tasolla tai vaiheessa oltiin ainakin matematiikassa. Yksi pääsi itsenäisesti ruotsinopetukseen kiinni kuukaudessa. Myös keskiarvon lasku mainittiin, samoin se, että ei oltu kysytty, mitä oppilas oli opiskellut ulkomailla ollessa. Arvelen, että opiskeluhistoriasta ei oltu kysytty muiltakaan. Kuitenkin näkisin, että opettaja hyötyisi aiemman opintohistorian tuntemisesta, jolloin hän voisi eriyttää oppilaan opetusta.

Eriyttämisen vähyys on aineistossa mielestäni huomattavaa. Kukaan ei suoraan maininnut eriyttämistä, ainoastaan sen puutetta ilmeni. Aiemmin mainittu arviointi voidaan toki laskea eriyttämiseksi. Luulen, että eriyttämistä joko ylös- tai alaspäin tarvitsisi lähes jokainen paluumuuttajalapsi. Toiveita ylöspäin eriyttämisestä mainittiin matematiikan ja englannin kohdalla

*- - matikan kirjan käteen, niin sit mä niinkun tein sen tyyliin jossain 2 viikossa, tyyliin koko syksyn niinkun tehtävät (nauradus), että, että ja sitten kun ite tykkäs siitä tai silleen ja se oli niinku siistiä, et kun osaa näitä, - - Yhtäkkiä mä olinkin niinku luokan parhaimpia, niin sillai, että - - siinä olis voinu miettiä sitä, et sitä niinku innostusta ja draivia voinu ehkä hyödyntää. (H5)*

Opetuksen suhteen yksi tutkittavista oli saanut tukiopetusta, toinen taas mainitsi, ettei sille ollut tarvettakaan, vaan hän teki töitä itsenäisesti. Eräs tutkittavista arveli, että taso oli otettu huomioon arvioinnissa. Mainittiin myös se, kuinka yhden opettajan tunnilla oli turvallinen ympäristö. Yhdelle haastatelluista oli tarjottu lukiossa vapautusta ruotsista, ja tähän hän oli tarttunut. Se kuitenkin osoittautui myöhemmissä opinnoissa ongelmalliseksi. Selkeitä toiveita tukemisesta tutkittavien omalla kohdalla oli esimerkiksi englannin kielen opetuksen suhteen. Mahdollisuus jutella englanniksi, englanninkielinen kirjallisuus ja kirjallisuuspiiri tai mahdollisesti englanti äidinkielenä -tyyppiset opinnot olisi nähty hyvänä. Myös innostuksen ja herkkyyden hyödyntämistä olisi toivottu: yksi haastateltava arveli, että olisi voinut ottaa pitkän matematiikan luki-ossa, jos matikassa edellä olemisen aiheuttamaa innostusta olisi ruokittu. Toinen haastateltava

pohti englannissa ollutta herkkyyuskautta seuraavasti: ” - - mulla oli silloin jotenkin sellainen sauma, että ois ollu vähän niinkun hyvä takoa, kun rauta oli kuuma.” (H4). Toiveena oli myös se, että opettajalla on ymmärrystä siitä, että oppilaalla voi olla erilainen tietämystaso tai asiat on opetettu eri tavalla, eikä se tee hänestä huonompaa opiskelijaa.

Käsitteet olivat myös yksi osa-alue, jolla olisi selvästi kaivattu tukea sitä kuitenkaan saamatta. Yksi ajatuksia herättävä huomio oli myös yhden tutkittavan maininta matematiikan merkintöjen kanssa taistelemisesta. Tällaiset yksityiskohdat saattavat helposti jäädä huomiotta, mutta tässä tapauksessa asia oli ollut esillä, ja mielestäni opettajan pitäisi pystyä joustamaan tällaisissa yksityiskohdissa:

*Että niinkun, ku Suomessa kertomerkki on piste ja jakolasku ne kaks pistettä niin mä oon aina käyttäny niinku x:ää ja sitä, missä on niinku kaks pistettä ja viiva. Niinniin siitä on tullu niinku kinaa aina opettajien kanssa. Ja mä oon itsepäinen, enkä suostu luopumaan niistä, koska ne on mulle paljon selkeemmät, kun mä nään ne (H2)*

Mielestäni on tärkeää, että koulussa arvostetaan oppilaan tietoja ja taitoja myös aiheissa, joissa he ovat pitemmällä. Hyvänä huomiona tuotiin esille, että karttuneet tiedot voivat olla muutakin, kuin ainekohtaista osaamista. ” - - koen ehkä sen just enemmän osaamista laajentavana, koska siinä tuli niin paljon sitä kulttuurillista ymmärrystä - - ” (H4). Kuitenkaan käytännössä erilaista osaamista ei arvostettu tai parempia taitoja ei päässyt varsinaisesti hyödyntämään, vaikka niistä saattoikin olla iloa tai hyötyä.

*- - jotkut aiheet, jotka tuli siellä uutena, oli jo mulle tuttuja ja sitten toisaalta toisinpäin mutta en koe, että se vaikutti Suomen opintoihin hirveesti. Tuota ja silleen, että jos nyt vaikka matikassa osas jotain juttuja, niin kyllä siitä oli mulle sitten Suomessa hyötyä, mutta en nyt sanois, että ois päässyt välttää hyödyntää mitenkään (naurhdus). (H4)*

Vaikka osaamisen tason vaihtelua esiintyy varmasti kaikissa luokissa, on mielestäni yllättävää, kuinka vähän esimerkiksi eriyttämistä oli haastateltujen mukaan ollut. Toki on mahdollista, että eriyttäminen ei näyttäydä oppilaalle, mikä sinänsä on hyväkin asia. Toisaalta kuitenkin tutkittavat kertoivat tuen toiveista ja siitä, kuinka tuen tarpeeseen ei oltu vastattu, mikä viittaa siihen, että parantamisen varaa olisi tälläkin alueella. Jos oppilaiden tausta olisi ollut kouluilla selvemmin tiedossa, oltaisiin myös osaamisen kehittämiseen voitu suhtautua tukevammin.

### 5.1.5 Henkinen tuki

Näkisin henkisen tuen tärkeäksi tuen muodoksi, jota varmasti jokainen voisi jossain määrin tarvita. Aihepiiri saattaa kuitenkin olla hieman vaikeasti lähestyttävä, mikä tulee ilmi myös tutkittavan kommentista, jossa nähdään tuen arvo, mutta sen muodot ja keinot ovat hankalasti hahmotettavissa: *”Sitä on vähän vaikee, kun en mä oikein tiedä millä tavalla sitä olis voinu, että oisko sitä niin niinku voinut sisällyttää jonnekin mutta - - varmaan näkisin hyvänä, vaikka olis ollutkin, mutta vaikee just sanoa, millä tavalla se ois voinu olla.”* (H5). Yksi haastatelluista toi näkökulmaa siitä, että kaikilla on haasteita, minkä tulkitsin tarkoittavan, että siinä mielessä palaaja ei ole erityisasemassa:

*”No en muista että olis erityisemmin huomioita, että varsinkin erityisesti yläasteiässä se on semmonen asia, jonka kanssa kaikk niinkun jollain tasolla kaikki kamppailee. En tiää miten siinä vois tavallaan aut- olla tukena. Mut varmaan vois olla hyvä, jos pystyis olemaan, mutta en tiää miten.”* (H3)

Vertaistuki liittyy sosiaalisten suhteiden lisäksi vahvasti myös henkiseen tukeen. Kielen ylläpito-opetus olisi voinut mahdollistaa vertaistukea. Vertaisryhmässä, jossa muillakin on kokemuksia kansainvälisistä muutoista ja paluusta, on mahdollista huomata, että ei ole kokemuksineen yksin, ja voisi ymmärtää ja hyväksyä myös omaa tilannettaan paremmin. Tätä kuvaa erään haastateltavan kaksikielisyyttä kuvaava kommentti: *” että ei oo yksin ja silleen, että se on ihan ok tavallaan, että, että vaikka sä koet, että kaks kieltä on tolleen yhtä tärkeitä tai niinkö koska noi asiat ei vaan tullut yhtään vastaan silleen”* (H4).

Moni kommentti kertoi siitä, että henkistä tukea ei ollut saatu. Osalla se oli negatiivinen puute, joku ei kokenut tarvettakaan tuelle, ja yksi sanoi, ettei ehkä olisi ottanut tukea vastaan, vaikka sitä olisikin tarjottu. Eräs tutkittava ei ollut saanut tukea mielenterveyshaasteeseen, mikä oli selvästi negatiivinen puute. Tuen puutteesta kertoo myös seuraava lausahdus: *” - - mut vaan heitettiin sinne kouluun ja mun piti itte oppia lentämään - -”* (H2). Toisaalta tulkitsen, että siitä seurasi itsenäisyyttä, mikä oli toisaalta positiivinen tai vähintään neutraali seikka.

Pitäisin arjen kohtaamisia yhtenä helpoimpana henkisen tuen muotona. Kohtaamisilla voi olla suuri merkitys. Tutkittavat kertoivatkin opettajien taholta tulleesta kyselemisestä ja juttelemi-



sesta sekä kannustamisesta, myös ymmärryksestä. Opettajat olivat mukavia, mutta osan kohdalla he eivät kuitenkaan tunteneet oppilaan taustaa, mikä olisi ollut toivottavaa: ”ei ne varmaan edes alussa kaikki tienny, et mä oon tullu ulkomailta, tai mä oon asunu niin pitkään ja jossain niin erilaisessa paikassa. - - , ei niinku opettajilla ollu tietämystä. Ne oli ihan mukavia” (H2)

Eriyiset tukipalvelut voisivat olla osa henkistä tukemista. Matalan kynnyksen mielenterveydellistä tukea, samoin kuin vertaustuen piiriin ohjaamista olisi toivottu. Eräs tutkittava piti esimerkiksi opokäyntejä positiivisina, mutta mitään erityisiä käyntejä ei tarjottu. Moniammatillinen yhteistyö ehkä korostuukin henkistä tukea ajatellessa ja sitä olisikin toivottu. Sen avulla saavutettu yhteys oppilaaseen voi auttaa tunnistamaan haasteita:

*Moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen tai vaikka niinkö just opinto-ohjaaja tai kuraattori tai kuka vaan vaikuttaakin sopivalta henkilöltä niin, silleen että ainakin niinkun jotenkin ehkä sieltä tarjota tukea ja sitten siinä, jos pääsee muodostaan jonkinlaisen yhteyden oppilaaseen, niin mun mielestä voi tulla sitten ilmi, jos on jotain isompaa tuen tarvetta. (H4)*

Jutteleminen, kohtaaminen, ohjaus, kuunteleminen, kiinnostus ja halu tutustua nousivat toiveiksi henkisen tuen muodoista. Vaikka henkinen tuki voi tuntua haastavalta osa-alueelta, ei kyse olekaan välttämättä mistään kovin monimutkaisesta: kiinnostuksella ja kohtaamisella pääsee jo pitkälle. Tikka (2004) antaa myös konkreettisia esimerkkejä, miten oppilasta voi tukea (kts. s. 34 tässä gradussa).

#### 5.1.6 Koontia tuen muodoista

Muutamalta haasteltavalta kysyin haastattelun lopulla siitä, miten he tiivistäisivät sitä, mitä opettaja voi tehdä tai miten huomioida paluumuuttajalasta tai mitä he pitivät tärkeimpinä asioina. Esiin nousi monia asioita, kuten ihmisenä kunnioitus, opettajien välinen tiedonkulku ja tietoisuus taustasta, kieliopin kertaus, tukioppilas ja keskustelu. Yksinkertaisuudessaan ”Miten menee?”- tyylinen pärjäämisen kysely nähtiin positiivisena. Oppilasta voitaisiin ohjata myös keskustelemaan muuton sujumisesta jonkun kanssa. Tärkeää on myös olla tarkkana siinä, että muut oppilaat eivät ala kiusata paluumuuttajaa hänen taustansa takia, ja jos tätä esiintyy, on siihen heti puututtava. Myös vahva ryhmäyttäminen nähtiin hyvänä, varsinkin, jos oppilaita

tulee eri kouluista. Saman ikäinen vertaistuki nähtiin myös tärkeänä asiana: vertaistuen piiriin ohjaaminen tai asian selvittäminen, tai edes siitä puhuminen, että vertaistukea ei ole, nähtiin hyvänä. Käytännöllisinä vinkkeinä oli myös sen kysyminen, pitääkö yhteyttä ulkomaille, sillä ikävä voi olla kova. Hyvä huomio oli myös mahdollisuus ulkomaan kulttuurin toteuttamiseen:”  
*että ”No minkälaista siellä oli ja mitä kaipaat sieltä?” tai että voisko sitä jotenkin, et jos se ois vaan se yks juttu, joka liittyis siihen, jota sun pitäs tarjottaa mahdollisuus tehdä niin se ois varmaan ollu semmonen eheyttävä kokemus” (H4).*

*”- - sen osoittaminen, että on vähän silleen erityistä huomioita silleen ja niinkö pyrkii ehkä tarkkaileen se tilanne, onko se menossa hyvin se takaisin integroituminen vai huonosti vai vaihtelevasti. Vähän silleen tunnistaa sitä. Mahdollisesti kattoo, että onko mitään oireilua ei nyt varmaan suurimmalla osalla oo sellasta, mitä mulla oli, kun se tilanne oli aika poikkeus, mutta tavallaan se ehkä tietty valveutuneisuus tai niinkö tiedon saanti siitä ilmiöstä, vaikka lyhykäisyydessään, että tälläsiä juttuja voi olla, jos niinkö palaa lapsena takaisin. Ja sit sen erityisen lapsikontekstin huomioimisen tavallaan, että kun sä oot lapsi ja vaihtuu kasvuympäristö ja näin, että se on, että se ei tavallaan voi ymmärtää sitä aikuisen linssin kautta. Että se ei oo sama asia, kun aikuinen muuttaa ulkomaille ja palaa. Niin niinkö, ehkä silleen informaatio tosta aiheesta tavallaan opettajille, että silloin jos niinko sitä tiedostettais, niin varmaan sitä tulis itsestäänkin sitä asian huomioimista”  
(H4)*

Myös tässä lainauksessa on mielestäni hyviä vinkkejä ja pohdintaa. Ehkä tärkeintä on kohdata paluumuuttajalapsi yksilönä, tutustua ja havainnoida hänen pärjäämistään, huomioida tarpeet. Ymmärrys paluumuutosta ja siihen liittyvistä ilmiöistä auttaa prosessissa.

## **5.2 Tuen merkitys**

Tässä luvussa käsittelen tuen merkitykseen liittyviä kategorioita yksitellen. Tuen merkitykset näyttävät linkittyvän myös tuen muotojen kategorioihin, mikä saattaa liittyä tutkimusasetelmaan, mutta mielestäni on myös luontevaa, että osa kategorioista on samoja tuen muodoissa ja merkityksissä. Toisaalta esiin nousi paljon myös muita kategorioita.

### 5.2.1 Sosioemotionaaliset merkitykset

'Sosioemotionaaliset merkitykset' pääkategoria sisältää merkityksiä, jotka liittyvät sosiaalisiin suhteisiin ja emootioihin, sekä merkityksiä, jossa nämä yhdistyvät. Kyse on myös psyykkeseen ja henkiseen hyvinvointiin ja kasvuun liittyvistä asioista.

#### *Henkinen hyvinvointi ja kasvu sekä identiteetin kehittyminen*

Tuen merkitystä tutkittaessa henkiseen kasvuun ja identiteetin kehittymiseen liittyvät asiat nousivat esiin yhtenä suurena osa-alueena. Tässä kategoriassa osa maininnoista ei ehkä suoraan liity juuri tuen tai sen puutteen merkitykseen, mutta otin ne silti mukaan, sillä ne tuovat kuitenkin näkökulmaa paluukokemuksen merkityksestä ja välillisesti monet kuitenkin liittyvät tukeen tai sen puutteeseen.

'Kokemuksen hyväksyminen, kiitollisuus ja kasvu' on mielestäni merkittävä alakategoria merkityksiä tutkittaessa. Se näkyi erityisesti erään tutkittavan kohdalla: ”- - *mä oon myös todella onnellinen, että mä oon kokenut sen, vaikka ei ehkä ollukkaan kaikista helpointa tai sujuvinta, koska se on niinku myös niinku tuonu niin paljon sitten kuitenkin elämään*” (H2). Hän koki myös kiitollisuutta kokemuksesta ja siitä selviämisestä. Mielestäni kommenteista näkyy myös henkinen kasvu. Luulen, että kasvua on kokemuksen myötä tapahtunut myös muilla, vaikka siitä ei mainittukaan. Huomio aikakaudesta määrittäjänä kaikkeen tekemiseen kuvaa mielestäni hyvin paluun jälkeisen ajan merkityksellisyyttä.

*- -se identiteetti, niinku, niinku mä uskon, että mä olen tällänen, sen takia että mä olen kokenut sen aikakauden. Että niinku hyvin periksiantamaton, ja ihmiset ihmettelee, mistä tulee sellanen niin niinku voimakastahtoisuus ja sisukkuus, että ei niinku hirveesti hetkauta enää mikkään. (H2)*

Tuen merkityksistä identiteetin kehittymiseen ja itsensä hyväksymiseen liittyviä kohtia oli useita, ja niihin voitaisiin laskea myös mainittu sisukkuuden ym. kehitys, jotka edellisessä lainauksessa mainittiinkin. Muut maininnat identiteettiin liittyen käsittelivät sitä, mikä tuen merkitys olisi voinut olla, jos sitä olisi saanut. Eräs kommentti koski äidinkielen ylläpito-opetusta. Haastateltava näki, että ylläpito-opetus olisi auttanut identiteetin kehittämisessä ja itsensä hyväksymisessä. Toisen tutkittavan kohdalla ulkomaankokemukseen liittyvä käsitteistö, kuten

kolmannen kulttuurin lapsi, olisi auttanut identiteetin rakentamisessa. Tuki olisi myös voinut auttaa kokemusten integroitumisessa:

*Sitten toisaalta, jos ois vaikka tarjottu tällasta, tai tavallaan semmonen niinkö identiteetin vakautuminen ja semmonen, joka musta tuntuu nyt on enemmän niinkö tapahtunut, se ois voinu tapahtua aikasemmin ja mun lukio ois voinu mennä niinkö koulun kannalta paremmin kun mulla ei ois menny aikaa sen kanssa kipuiluun. (H4)*

Koen, että kohtaamisella: empatialla ja vastaanottavaisuudella on suuri positiivinen merkitys henkiselle hyvinvoinnille. Kohtaamisen merkitys näkyi myös aineistossa: oppilas sai kokea olevansa tervetullut: ”Opettajien puolelta oleva sellanen sympatia ja semmonen empatia ja semmonen niinku vastaanottavaisuus, niin se mun mielestä jotenkin autto, just et koki olevansa niinku tervetullut siis semmosella mielellä, että, että kyllä tässä mulla on niinku paikka” (H5). Mielestäni lainauksesta heijastuu myös kokemus kuulumisen tunteesta, minkä voitaisiin ajatella edistävän sopeutumista.

#### *Haasteet vertaissuhteissa*

Tuen puutteella oli merkitystä vertaissuhteiden kannalta. Yksi tutkittavista joutui vaikean kiusaamisen kohteeksi paluunsa jälkeen ja sai kavereita koulusta vasta pitemmän ajan päästä. Hän myös arveli, että opettaja ei osannut tehdä tilanteessa mitään ja ”kädettömyys” vaikutti myös luokan suhtautumiseen. Toisaalta hän koki, että opettajien olisi pitänyt huomata kiusaaminen, toisaalta hän myös kertoi peitelleensä pahaa oloa ja pidättäytyi kertomisesta:

*Voi olla ihan oikeesti, että opettajat ei oo vaan nähny sitä, että kuinka huono olo mulla on ollu, koska mä oon kuitenkin pystyny peittämään sen tosi hyvin. - - en mä niinku koskaan halunnu opettajalle kertoa, että mua kiusataan. Että se ois musta vaan tehny asiasta pahemman. Että sitten kun äiti ilmoitti, että hän ei kestä katsoa tätä, että hänen on pakko tehdä asialle jotain. Ja tälleen. Mutta se voi olla niinku, että koska se tapahtuu tosi piilossa opettajien silmien takana, voi tapahtua. Ja sitten kun oli sellanen niinku, ei halunnu myöskään näyttää kenellekään, että mitä halus näyttää myös niille luokkalaisille, että on koskematon. Että niinku ihan sama mitä sä sanot, niin ei haittaa (naurahdus) (H2)*

Keskustelussa tuen muodoista tuli ilmi merkityksiä myös rivien välistä. Kiusaaminen on kokonaisuudessaan vahva merkki siitä, että vertaissuhteita tulisi vahvistaa positiivisempaan suuntaan, vähintään kitkemällä kiusaaminen ja mieluiten myös muuten vahvistaa esimerkiksi ryhmähenkeä. Näkisin, että koululla voi olla vahva merkitys ennaltaehkäisijänä. Erään tutkittavan kohdalla kaverien puute johti sulkeutumiseen myös kotona. Jos koulu olisi tukenut ryhmäytymistä ja kavereiden saantia, kiusaamista ja sulkeutumista olisi ehkä voitu välttää. Oli myös nähtävissä, kuinka omista yrityksistä huolimatta tuli torjutuksi ja tämä sai aikaan toivottomuutta: ” - kyllä mä niinkun yritin päästä mukaan. Ja tälleen, mutta sit kun tulee aina torjutuks ja mistään ei tuu mitään, niin sit niinku alkaa olla silleen, että mitä väliä tässä on” (H2). Jatkuva torjutuksi tuleminen voi vaikuttaa henkiseen hyvinvointiin voimakkaasti negatiivisella tavalla ja vaikutukset voivat kestää pitkään.

### *Näkymättömyyden kokemus*

Näkymättömyyden kokemus nousi yhdeksi tuen merkitysten kategorioiksi alakategorioinaan näkymätön toiseus ja haasteiden piilottelu. Maininnat eivät välttämättä tulleet esille tuen merkitysten yhteydessä, vaan osittain myös rivien välistä aiemmin aineistosta. Kouluilta puuttui tietämystä paluumuuttoon liittyvistä ilmiöistä. Myöskään erityisen tuen tarvetta merkittävien kokemusten jälkeen ei huomioitu, kun oppilas pääsi helposti mukaan koulunkäyntiin. Oma taustaa ei myöskään haluttu tuoda esille, sillä ei haluttu leimautua. Vaikka ei haluttu leimautua, nähtiin, että koululla olisi hyvä olla tietämys taustasta, jotta tilanteen vaatiessa se tuo ymmärrystä. Näkymätön toiseus nousee selkeästi esille esimerkiksi seuraavasta kommentista: ”Niin ehkä silleen niinku ois toivonu niiltä opettajilta sellasta niinku ymmärrystä, kun nyt ne katto vaan silleen, no kun sä puhut suomea” (H2.)

Näkisin, että näkymättömyyttä oli myös haasteiden piiloisuus, joka näkyi siinä, kuinka pahaa oloa piiloteltiin ja kiusatuksi tulemisesta ei kerrottu opettajille. Yksi teema, joka myös ajoittain nousi esille jo aiemmin, oli paluumuuttajan erityisasema negatiivisessa mielessä. Monessa kohdassa mietittiin, olisiko tuen saaminen tai taustan näkyväksi tekeminen huono asia. Yksi haastateltavista kuvaa asiaa seuraavasti: ”koska sit se ois taas sitten ollu muitten oppilaitten mielestä, silleen et ”miks toi yks on tuolla aina tolleen noi erikoisasemassa” (H2). Tätä tematiikkaa käsittelee esimerkiksi Dervin (2013): usein lapsia lokeroitaan opetuksessa ”maahanmuutta-

jiksi” tai ”muiksi”, vaikka he itse saattaisivat olla sitä vastaan. Vaikka ammattilaisten määrittelyillä ja lokeroinneilla olisi hyvä tarkoitus ”auttaa” ja tukea lasta, voivat leimat jäädä ikuisiksi hankaloittaen lasten tulevaisuutta ja tehden eroa, jonka takia he eivät voi koskaa olla ”kuin muut” (Dervin, 2013, 20). Interkulttuurisessa kasvatuksessa tasapainoillaankin sen kanssa, miten tukea oppilasta sopivalla tavalla, kuitenkin alleviivaamatta hänen erilaisuuttaan.

### 5.2.2 Koulu merkityksellisenä paikkana

Koulussa vietetään suuri osa lasten ja nuorten päivästä ja koulu on siksi merkittävä paikka ja konteksti heidän elämässään. Osa mainituista merkityksistä liittyi erityisesti koulun merkitykseen ja siihen, miten koulu voisi toimia oppilaiden parhaaksi paluumuuton jälkeen. Koulu voi olla mahdollistamassa tasa-arvoa siinä, että paluumuuttajalapsen saavat tarvitsemaansa tukea paluun jälkeen, sillä paluuseen voi liittyä myös ongelmia muissakin kuin oppimiseen liittyvissä asioissa. Koulu voi myös auttaa arjen sujuvoitumisessa.

#### *Koulu paluun tasa-arvon mahdollistajana*

Paluumuuttoon voi liittyä monia haasteita, joihin voi tarvita tukea. Kuitenkaan tuen saaminen perheeltäkään ei ole itsestään selvää. Koulu voi olla mahdollistamasta paluun tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, varsinkin jos tukea haasteisiin ei saada muualta. Koulu on yksi lapsen kasvatamiseen osallistuva taho, jolla on laajaa näkemystä lapsen kasvusta. Vanhempien voi olla vaikea tunnistaa lapsen paluumuuttoon liittyvää oireilua, sillä heidän omat kokemuksensa ovat usein erilaisia. Siksi myös tukeminen saattaa jäädä perheessä toteutumatta. Yksi tutkittavista koki, että koulu olisi voinut tukemalla tunnistaa ja lieventää perhetekijöitä. Seuraavassa lainauksessa hän hyvin kuvaa muutoksen suhdetta ongelmiin, sekä vanhempien ja lasten erilaista tilannetta paluumuutossa:

*- - isot elämänmuutokset nuorena niin tuota varmaan altistaa monenlaisille ongelmille. Ei välttämättä itsestään selvästi, mutta sitten jos vaikka sattuu olemaan niin, että perheyhteistö ei oo tukeva, jos se on tukeva, niin sillonhan niinko se voi olla vaan niinkö positii-visesti kasvattava kokemus kaikkinen nyansseineen, mutta silleen, että koulu mun mielestä just vois mahdollistaa siinä sitä tasa-arvoa, että kun kaikilla ei oo se tilanne, ja se, että tuota mun mielestä niiden paluumuuttajalasten tilanne verrattuna tai silleen sitä ei vält-*

*tämättä huomioida joskus siksi, että vanhemmat ei integroidu niin nopeassa ajassa tavallaan kuin lapset ja niinkun vanhemmat näkee sen tilanteen väliaikaisuuden, ja niille se voi olla vaikka joku yks työprojekti just, mutta mulle se oli sillä hetkellä isoin asia, joka oli tapahtunut mun elämässä, ja niinkun aika pitkä aika sen ikäselle verrattuna nykyisyyteen. (H4)*

Haastatelluilla oli kokemusta muutosta johtuvista haasteista. Yksi toivoi, että kouluilla olisi systeemin, jolla voitaisiin tunnistaa muutosta johtuvaa mielenterveyden horjuntaa. Toisaalta huomioitiin myös se, että koulun mahdollisuudet parantaa tilannetta paluumuuton kriisin keskellä voivat olla vähäiset: ” - - *paluumuutto oli niin suuri kriisi, että mä luulen, että koulu ei ois voinu siinä tilanteessa (naurua) sitä kyllä vähän niinkun pelastaa enään. Että niinkun luultavasti asiat olisi menny suunnilleen samalla tavalla- -*” (H4)

Eräs haasteltavista pohti sitä, kuinka tuen ollessa esillä sitä tulisi todennäköisemmin käytettyä:

*Aika paljon oli sellasta, että olis ehkä ite pitänyt silleen hakeutua sinne, et ehkä, ehkä sellane, jos olis ehkä enemmän esillä sellaset tuen vaihtoehdot, että voi vaikka käydä juttelemassa jollekin tai tälleen. Että, jos niitä silleen pidettäis enemmän esillä niin, korkeammalla, tai todennäköisemmin tulis käytettyä. (H3)*

Haastateltujen kokemusten pohjalta vaikuttaisi siltä, että kouluilta tuntuu usein puuttuvan selkeät rakenteet ja toimintatavat, jolla tunnistaa ja tukea paluumuuttajaoppilaan kipuilua. Luulen tämän johtuvan ensisijaisesti siitä, että kouluilta puuttuu tietoa ja ymmärrystä paluumuuttoon liittyvistä kokemuksista ja ilmiöistä. Toisaalta kenen tahansa oppilaan tukemiseen liittyvät raamit voivat olla hyvin vaihtelevat ja resurssit liian pienet.

### *Paluumuuton sujuvoittaminen*

Koulu voi toimia paluumuuton sujuvoittajana. Varsinkin, jos paluun kokemus on rankka, näkisin, että positiivinen kouluympäristö ja tarkoituksenmukainen sekä oikea-aikainen tuki voivat olla merkittävässä osassa, kun ajatellaan sopeutumista. Yksi haastatelluista sanoitti arjen sujuvoitumista seuraavasti:

*” No niinku, ehkä ois päässy jollain tavalla helpommin, ja niinku se ois ollu sujuvampaa se paluumuutto. Ehkä sit ois siihen liittynyt enemmän niinku sellasta positiivista. Et niinkun, niinkun se ekat muutamat vuosit, (se) oli niin vahvasti vaan sitä kaipuuta, et niinkun, et mun elämä on tuhottu, että ennen oli kaikki paljon paremmin. Et sitten niinkun se ois voinu niinku sujuvoitua nopeampaa, että ei ois sitten haikaillu koko aika sitä, että ennen oli paremmin ja nyt kaikki on pilalla. Ja silleen niinkuu, että sit ois, ehkä myös se ois niinku auttanu ehkä jaksaa paremmin.” (H2)*

Eräs haastateltavista kuvasi koulua ihanana paikkana, jota katsottiin positiivisen linssin läpi. Ajateltiin myös, että koulu voisi tehdä jotain rakenteiden tasolla. Kuitenkin opettajat olivat ystävällisiä, hajanainen luokkakin kiva ja koulun kielikerho oli toiminut henkireikänä omien kriisien ajattelusta. Kielikerhon opettaja oli tärkeä vertaistuki ja kokonaisuudessaan kerho oli yksi isoimpia takaisin integroivia asioita:

*Kävin sillä sitten monta kuukautta siellä opetuksessa ja se oli mun sellanen iso henkireikä, että koska me molemmat puhuttiin englantia ja sitten toisaalta oli tosi virkistävää silleen ajatella vaan jotain muuta (naurahdus), kun niitä omia kriisejä hetken aikaa, ja sitten toisaalta nähdä toisen just sitä ulkomailla asumiskokemusta, ja niinkö osoittaa tukea siinä, vaikka se olikin opettaja, ja sitten toisaalta just saada silleen siltä sellasta matlankynnyksen niinkö englanninkielistä seuraa, et se oli toisaalta aikuinen, jota mä hirveesti kaipasin, mutta toisaalta silleen me vaan juteltiin kasuaalisti. Ja se oli isoimpia silleen mua takaisin integroivia tekijöitä mun mielestä varmasti. (H4)*

Myös eräs käytännöllinen asia nousi esille: ”- - mikä on vähän pieni juttu (naurahdus). Mutta silloin harmitti. Niinkun tuli kasiluokalle, niin valinnaiset oli tietenkin tehty jo edeltävänä keväänä sit kaikki parhaat kurssit oli jo täynnä (naurua). Tai semmoset vähän erikoisemmat” (H3). Vaikka kyse ei ole varsinaisesti tukeen, vaan enemmänkin huomioimiseen liittyvästä asiasta, tuo se mielestäni hyvin esille, kuinka näennäisesti pienetkin asiat voivat olla merkityksellisiä. Asia tuo myös esille tarvetta ennakoinnille ja pitkäjänteiselle huomioimiselle.



### 5.2.3 (Akateemisen) tuen joustavuus

Tämä pääkategoria yhdistää kaksi hieman erityyppistä yläkategoriaa, tuen tarpeen henkilökohtaisuuden ja osaamisen kehittymisen. Kuitenkin joustavuus nivoo niitä yhteen. Joustavuus akateemisessa, kuten muussakin tuessa on tärkeää, sillä kaikki tukimuodot eivät ole tarpeen kaikille, ja tuen on kuljettava muuttuvien tilanteiden mukana ajan kuluessa.

#### *Tuen tarpeen henkilökohtaisuus*

Kuten tuen tarpeen henkilökohtaisuus näkyy aineistossa koko matkan, mainittiin siitä myös merkitysten yhteydessä. Seuraava lainaus koostaa hyvin liian tai vääränlaisen tuen mahdollisia vaikutuksia:

*- - ois hirveesti ollu hössötystä ja tuettu ni kyllä sekin ois ehkä ärsyttäny, että niinku se, että koko aika ollaan niinku iholla ja koko aika kysellään ja tälleen. Koska sit se ois taas sitten ollu muitten oppilaitten mielestä, silleen et "miks toi yks on tuolla aina tolleen noi erikoisasemassa, et se on niinku tosi vaikee, että musta tuntuu, että se on niinku tosi myös henkilökohtainen asia, että kun ihmisiä on niin monenlaisia, että jos ois ollu vaikka hiljaisempi ihminen ja herkempi ihminen kuin minä, niin se ois voinu olla niinku tosi raadollista. Ja ne ois voinu sitten kaivata ihan eri asioita, kun mitä itte. Se on myös tärkeetä ottaa huomioon, että tutustuu siihen paluumuuttajaan, että mitä se oikeesti juuri hän juuri yksilönä tarvitsee. (H2)*

Viimeinen lausahdus muistuttaa henkilökohtaisten tarpeiden kartoittamisesta. Liitin tuen tarpeen kartoittamiseen myös sensitiivisyyden, jota tarvitaan niin tuen kartoittamisessa, kuin muutenkin paluumuuttajalapsen kohtaamisessa.

*No kyllä se aina silleen ehkä tuntu hyvältä, jos niinku opettajat jutteli, ja niinkun että "miten menee?" ja pärjääkö ja tälleen. Se oli ihan hyvä, mutta ei kuitenkaan silleen, että tehdään siitä numeroa. Että jos sano, että ihan ok, niin sitten ei tarvi niinku mitään - (H3)*

Lainaus saa miettimään sitä tasapainoilua, jota opettaja käy oppilaan tarpeiden kanssa. Toisaalta oppilas voi pitää hyvänä tai kaivata kohtaamista, mutta ei halua siitä tehtävän isompaa numeroa. Joku ei ehkä halua senkään vertaa huomiota, toinen saattaa tarvita enemmänkin tukea, vaikka sanoisikin pärjäävänsä.

## *Osaamisen kehittyminen*

Tiedollisen ja taidollisen osaamisen kehittämiseen liittyvät maininnat käsittelivät innostuksen hyödyntämistä ja tukemista sekä kielellistä kehittymistä. Innostuksen tukeminen olisi voinut vaikuttaa tulevaisuuden valintoihin: ”- *sitä niinku innostusta ja draivia voinu ehkä hyödyntää. Että sitten lukiossahan mä opiskelin lyhyen matikan, vaikka ehkä jos sitä olis tuettu, niinku heti silloin yläasteen alussa, kun tuli, niin ois voinu, mä oisin päätenyt sitten pitkään matikkaan*” (H5). Samoin toinen haastateltava arvioi, että englannin kieleen liittyvää herkkyyuskautta olisi kannattanut hyödyntää. Innostuksen huomaaminen ja hyödyntäminen ovat asioita, joihin opettajan kannattaisi jokaisen oppilaan kohdalla tarttua. Pitäisin tätä erityisen tärkeänä silloin, jos oppilaalla on haasteita joillain alueilla. Silloin voi olla erityisen merkityksellistä, että on joku aihe, jossa innostusta tuetaan. Sen ansiosta motivaatio ja usko omaan kykyihin saattavat lisääntyä, mikä vaikuttaa myös toimintaan. Tämä voi myös kompensoida haasteita ja pettymyksiä muilla alueilla.

Kielellisen kehittymisen kannalta tuella ja sen puutteella oli monenlaisia vaikutuksia. Yhden kohdalla tuki oli vaikuttanut positiivisesti suomen kielen kehittymiseen. Toisen kohdalla oma taso nolotti, minkä ansiosta hän nopeasti kehitti itseään ja pärjäsi. Kirjoittamiseen liittyvä epävarmuus oli saanut aikaan omaa aktiivisuutta ja paneutumista, mutta tuen saaminen olisi tuonut varmuutta:

*Mut sitten no siinä piti sit ehkä vähän ite niinku just enemmän kyllä ite olla just aktiivinen, ja sit niinku enemmän ite paneutua siihen, koska ei saanu niin sitä tukea, niin sitten kummiskin, kun mä oon kuiteski aina ollu semmonen, kyl mä haluan niinkun just pärjätä koulussa ja tälleen, näin, että niinku halusin kyllä tehdä ihan hyvin jutut. Niin tota. Mutta sit ehkä se tuen saaminen ois kummiski antanu vähän enemmän semmosta varmuutta. (H1)*

Kysyttäessä kuitenkin nähtiin mahdollisena, että huono motivaatio olisi voinut saada aikaan lomaannusta. Tämä kuvaakin mielestäni hyvin tuen saamiseen liittyvää kaltevaa pintaa. Tuen saamisella voi olla todella hyviä positiivisia vaikutuksia, mutta joku saattaa itse kehittää itseään ja pärjätä hyvin omalla panostamisella ilman tukeakin. Toisaalta joku saattaa täysin lomaantua haasteiden edessä, varsinkin jos motivaatio on heikko.

Kaikki osaamisen kehittämiseen liittyvät kommentit eivät olleet positiivisia. Yksi haastatelluista kertoi keskiarvon laskusta: ”*Mutta sitten mun keskiarvo laski, kun mulla oli ollu - - noin*

*ysin keskiarvo ja koulusysteemi oli ollu paljon vaativampi, niin mulla Suomen eka keskiarvo jotain 7,4. Et se näky tosi vahvasti mun koulumenestyksessä” (H2).* Keskiarvon lasku kertoo mielestäni selvästi tuen riittämättömyydestä, varsinkin kun kyseessä ei ole niin vaativasta koulusysteemistä, kuin josta tutkittavalla oli kokemusta ulkomailla.

## 6 Pohdinta

Vaikka tutkimukseni pohjavireenä on ajatus, että paluumuuttajalapsi on Suomeen palatessaan erityisessä asemassa ja mahdollisesti tuen tarpeessa, on tiedostettava, että kaikki paluumuuttajalapset eivät välttämättä koe paluumuuttoa haasteeksi. Paluumuuttajalapset ovat todella monimuotoinen ryhmä ja kaikkien kokemukset ovat erityisiä ja henkilökohtaisia. Toisaalta kuitenkin ”monet tutkijat sanovat, etteivät kolmannen kulttuurin kasvatit välttämättä koskaan sopeudu täysin kotimaahansa” (Tikka, 2003, 84), joten kyse ei ole aivan mitättömästä asiasta. Tarkoitukseni ei ole liiaksi problematisoida paluuta, vaan nostaa esille se mahdollisuus, että kotimaahankin palaaminen voi olla yllättäen vaikeaa, jopa vaikeampaa kuin ulkomaille muutto.

Oli kiinnostavaa kuulla yleisestikin paluukokemuksista, joissa monessa kohdassa nousi esille paluumuuttoon liittyviä ilmiöitä, joita kirjallisuudessakin käsitellään. Niistä oli nähtävissä, kuinka osalle paluu ei tunnu juuri missään, toiset kokevat jonkin verran haasteita ja osalle paluuseen liittyy monia haasteita eri alueilla. Toki verrattuna muihin maahanmuuttajiin, joihin paluumuuttajat monella tavalla rinnastuvat, paluumuuttajat ovat todennäköisesti kuitenkin kohdallaisen hyvässä asemassa. Kieleen ja kulttuuriin liittyvää tietoisuutta on usein enemmän, eikä kaikkea ehkä tarvitse opetella uutena. Samoin sosioekonominen status on usein korkeampi. Näiden asioiden perusteella voidaan heidän olettaa saavan esimerkiksi enemmän tukea koulunkäyntiin kotoa verrattuna muihin maahanmuuttajiin. Vaikka paluumuuttajalapsen asema ei ole todennäköisesti kokonaisvaltaisesti niin haavoittuva, kuin monien muiden maahanmuuttajien, ei se vähennä paluumuuttajalapsen kokemien henkilökohtaisten haasteiden merkitystä ja tuentarvetta.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin paluumuuttajalasten paluun jälkeen saamaa tukea koulussa ja tuen merkitystä. Suomen kieleen liittyvät asiat ovat mielestäni helpoiten tunnistettavia tuen kohteita paluumuuttajalapsilla. Yhtä lukuun ottamatta jokainen tutkimukseen osallistuneista koki jonkin kieleen liittyvän asian haastavaksi. Vaikka yksi tutkittavista oli viettänyt ulkomailla vain alle vuoden, hän toivoi silti jotain kieleen liittyvää tukea. Mielestäni oli yllättävää, kuinka erään tutkittavan oli hyvin vaikea saada tukea kieleen liittyen, esimerkiksi suomi toisena kielenä-opetusta, vaikka tarve oli ilmiselvä. Näkisin, että opettajan olisi todella tärkeää tiedostaa ja tunnistaa mahdollisuus suomen kielen osaamiseen osittaisuuteen paluumuuttajalapsen kohdalla, vaikka oppilas puhuisikin suomea. Varsinkin jos aika ulkomailla on ollut pitkä, voitaisiin mielestäni harkita jonkinlaista lähtötasotestiä tai vähintään tehostettua kielellisten asioiden

osaamisen tarkkailua. Sanavarasto karttuu arjessa todennäköisesti melko mukavasti, mutta kirjoittamiseen ja kielioppiin painottava tukiopeetus voisivat olla monelle tarpeen.

Vertaissuhteiden näkökulmasta tuloksissa näkyi kaksijakoisuus: osan kohdalla sopeutuminen vertaissuhteiden näkökulmasta ei ollut haasteellista, tai kyse oli enemmänkin omasta asenteesta, mutta osalla omasta aktiivisuudesta huolimatta kavereita ei löytynyt helposti. Yksi joutui myös kohtaamaan pitkäaikaista kiusaamista, joka liittyi ulkomailla asumisen taustaan. Kiusaaminen voi olla hyvin piiloista, mutta tässäkin opettajan on hyvä tiedostaa, että erilainen tausta voi olla aihe, josta kiusaaminen voi lähteä liikkeelle. Mielestäni parasta ennaltaehkäisyä tähän on ryhmäyttäminen, mutta palaajien ryhmäytymiseen ei oikeastaan tutkittavien kohdalla panostettu. Alakoulussa ryhmäyttämiseen on varmasti helpompi löytää luontevampia tapoja, mutta myöskään vanhemmat eivät saisi jäädä oman onnensan nojaan. Vertaissuhteiden näkökulmasta on myös huomioitava vertaistuen vaikutus: mainittiin, kuinka samanlaisia kokemuksia kokeneen kanssa löytyi yhteinen sävel. Palaajia voitaisiinkin ohjata toistensa seuraan, ja kouluun voisi perustaa paluumuuttajalapsiryhmän esimerkiksi kerhomaisena vertaistukiryhmänä. Samoin palaajalla voisi olla tukioppilas, jonka puoleen kääntyä uutena tulokkaana. Tutkittavat kuitenkin pohtivat, että joka iässä tällainen toiminta ei välttämättä toimisi tai se voisi olla leimaavaa.

Arjen käytännöt eivät olleet kynnyskysymyksenä tutkimukseen osallistuneiden kohdalla. Pitäisin hyvänä, jos oppilaalla olisi halutessaan mahdollisuus ennen kouluun tuloa tavata koulun henkilökuntaa ja nähdä tiloja, vaikka yksi tutkittava pohti, toisiko se lisäarvoa. Oli rohkaisevaa kuulla, että tutkittavat olivat saaneet tukea tällä alueella: oli tavattu rehtori ja opettaja oli ensimmäisenä päivänä vastassa. Myös pärjäämistä oli kysely, se onkin ehkä tärkein ja yksinkertaisin tapa näyttää välittämistä, ja tukea arjen sujumista.

Tiedollinen ja taidollinen osaaminen tuntuu kansainvälisessä koulusiirtymässä joutuvan tasapainoilun kentäksi. Vaikka suuria haasteita ei ehkä kohdattukaan, oli monella kokemusta erilaisesta taitotasosta ja sisältöeroista, sekä siitä, että niitä ei varsinaisesti huomioitu. Pitäisin hyödyllisenä, että opettaja ottaisi edes jollain tasolla selvää edeltävästä kouluhistoriasta ja opiskeluista asioista, jotta selkeät tiedollisen ja taidollisen osaamisen aukot voitaisiin tunnistaa alusta alkaen. Toki erilaisen tason tuomista haasteista selviäminen voi kasvattaa itsenäisen selviämisen taitoa ja periksiantamattomuutta, mutta jos haasteet ovat liian suuria, voi se lamaannuttaa.

Pitäisin myös tärkeänä, että oppilaan karttuneet taidot huomioitaisiin ja eriyttämistä olisi mahdollista saada myös ylöspäin. Innostuksen ja vahvuuksien tukemille voi olla konkreettisia vaikutuksia, kuten aineistosta ilmenee.

Henkinen tuki oli ajatuksia herättelevä aihe. Minulle jäi kuva, että moni ei ollut tullut ajatelleeksi asiaa ja koki, että se voisi olla hyödyllistä, mutta oli epäselvää, mitkä sen muodot voisivat olla. Henkinen tuki ei olekaan niin selkeä ja konkreettinen osa-alue, ja tuen toteuttamiseen tarvitaan ehkä eri tavalla aitoa kiinnostusta ja kohtaamista. Henkiseen tukeen laskemani identiteetin rakentumisen tukeminen mainitaan opetussuunnitelmassakin, joten aihetta ei tule unohtaa, vaikka tukeminen voikin tuntua vaikealta. Toisaalta kaikki tutkittavat eivät kokeneet sitä tarpeelliseksi omalla kohdallaan. Toisaalta ehkä kohtaamisen lisäämisen koulun arkeen voisi tuoda tarvittavaa henkistä tukea ja itsensä tärkeäksi tuntemista jokaiselle. Henkinen tuki on mielestäni suurelta osin ymmärrystä ja empatiaa, sekä näiden sanoittamista. Siksi taustalle tarvitaan paluumuuttajalasten kohdalla tietoa paluumuuttoon liittyvistä ilmiöistä. Tieto auttaa tunnistamaan myös vakavampaa oireilua, ja oppilasta voi ohjata moniammatillisen yhteistyön piiriin.

Tuen merkityksestä minulla ei ollut juurikaan ajatuksia etukäteen. Olikin kiinnostavaa kuulla, millaisia merkityksiä tuen puutteella tai saannilla oli, tai olisi voinut olla. Välillä merkitykset ehkä liittyivät enemmän yleisesti paluukokemukseen, kuin pelkän tuen merkitykseen, mutta välillisesti ne liittyivät myös tukeen tai sen puutteeseen. Näin oli varsinkin henkisen kasvun ja identiteetin kehittymisen osalta. Sosioemotionaaliset merkitykset olivat merkittävä osa mainittuja merkityksiä. Henkinen kasvu ja identiteetin kehittyminen ovat merkittävien ja erilaisten kokemusten jälkeen mielestäni todennäköisiä seurauksia. Vaikka ne linkittyvät vahvasti ulkomaan- ja paluukokemukseen yleensä, liittyvät ne myös koulussa saatuun tukeen tai sen puutteeseen. Nähtävissä oli esimerkiksi haasteiden ylittämistä ja siitä seurannutta kasvua sekä aikakauden vaikutusta nykyiseen elämään. Identiteetin kehittymiseen ei oltu saatu tukea, mutta kommentoissa pohdittiin sitä, miten tuen saaminen olisi auttanut identiteetin kehittämisessä ja itsensä hyväksymisessä sekä kokemusten integroitumiseen. Hyvä huomio oli myös käytännölliseltä kannalta koulumenestyksen paraneminen, jos kipuiluun ei olisi mennyt niin paljon aikaa. Henkisen hyvinvoinnin taso vaikuttaa laajalle alueelle.

Näkymätön toiseus on mielestäni hyvin kiinnostava paluumuuttajalapsia koskettava ilmiö ja se nousikin alakategoriaksi näkymättömyyden kokemuksen merkityskategoriasta. Kommenteista

kuvastuu ymmärryksen ja tiedon puute aiheesta kouluissa varsinkin, kun kyseessä on suomea puhuva oppilas. Toisenlaisesta näkymättömyydestä taas kertoo haasteiden piiloisuus, kun omaa pahaa oloa ja kiusaamista pidettiin piilossa. Näkymättömyyden kokemus voi saada aikaan kaksijakoisuuden tunnetta, kun muut eivät näe ja ymmärrä itseä samalla tavalla kuin itse näkee. Tästä voi seurata henkistä kuormitusta.

Sosioemotionaalisiin merkityksiin liittyvät myös haasteet vertaissuhteissa. Aiheesta ei mainittu suorasti kovin paljon tuen merkitysten yhteydessä, mutta aihe on nähtävissä aineistossa. Esimerkiksi kiusaaminen on selkeä vertaissuhteisiin liittyvä negatiivinen merkitys, jota tuen avulla olisi mahdollista ennaltaehkäistä, ja johon joka tapauksessa tulee puuttua. On myös mahdollista, että kaverien puute koulussa johtaa myös sulkeutumiseen kotona, kuten yhdelle tutkittavista oli käynyt. Kaverien puute koulussa voi usein merkitä samaa myös vapaa-ajalla.

Koulu näyttäytyi mielestäni merkityksellisenä paikkana paluun jälkeisessä elämässä, ja tämän yläkategorian alle menevät kategoriat paluun sujuvoittaminen ja koulu paluun tasa-arvon mahdollistajana. Vaikka koulu voi olla hyvin merkityksellinen negatiivisessa mielessä, mainittiin myös hyvin positiivisia asioita, joita tässä kategoriassa ilmenee. Tärkeät kokemukset voivat joskus tulla yllättävältä saralta: vertaistuki kielikerhon opettajalta, jolla oli myös kokemus ulkomailla asumisesta, ja jonka kanssa sai puhua englantia. Ainakin yksi tutkittavista näki koulun ihanana paikkana ja positiivisen linssin läpi kokonaisuudessaan. Mielestäni oli hyvä huomio, että tuen saaminen olisi tuonut enemmän positiivista, auttanut jaksamaan arjessa ja myös nopeuttanut sen sujuvoitumisessa. Aika koulussa on kuitenkin suuri osa oppilaan päivästä, eikä ole merkityksetöntä, millaista koulussa on olla. Aika koulussa heijastuu myös muuhun elämään.

Koulu voidaan nähdä myös paluun tasa-arvon mahdollistajana. Teoriassakin huomautetaan, kuinka vanhemmat eivät välttämättä osaa tukea lasta paluussa, sillä heidän omat kokemuksensa ovat erilaisia. Koulu voi olla lieventämässä perhetekijöitä ja tukemassa oppilasta, jos koti ei tarjoa tukea. On mahdollista, että muutto altistaa isommille ongelmille esimerkiksi mielenterveyden osalta. Koululla voisikin olla systeemi, jolla mielenterveyden horjuntaa voitaisiin tunnistaa, eräs haastateltavaa ehdotti.

Viimeiseksi yläkategoriaksi muodostui (akateemisen) tuen joustavuus, jossa yhdistyvät tuen henkilökohtaisuus ja osaamisen kehittymisen kategoriat. Tuen henkilökohtaisuus on teema, joka näkyy läpi koko aineiston, mutta erityisesti siihen liittyi tiettyjä mainintoja. Haastateltavat

huomioivat hyvin sitä, kuinka tuki voi olla myös vääränlaista tai sen määrä voi olla väärä, vaikka sitä saisikin. Tämä muistuttaa tuen hienovaraisuuden vaatimuksesta. Tähän liittyy myös mainittu tuen tarpeen kartoittaminen tutustumisen kautta. Tulee myös muistaa, että tuen tarvetta on myös arvioitava muulloinkin kuin oppilaan saapuessa kouluun. Joustavuus on avainasemassa.

Tuen saaminen vaikuttaa myös osaamisen kehittymiseen, mikä lienee ilmeistä. Rivien välistä aikaisempaa aineistosta voidaan nähdä, että tuen puuttumisen takia esimerkiksi jotkin kieliopin asiat olivat jääneet aikuisiälle asti hieman kysymysmerkeiksi. Kielellisestä kehityksestä puhuttiin muutenkin: kun tukea sai, kieli kehittyi, kun tukea ei saanut, omaan tasoon liittyi epävarmuutta ja se sai aikaan omaa aktiivisuutta. Vaikka olisikin pärjännyt, olisi tuki tuonut varmuutta. Huono motivaatio olisi kuitenkin voinut lamaannuttaa. Monelta osin onkin kyse tasa-arvosta, motivaatiosta ja omasta aktiivisuudesta. Myös negatiivista kehitystä oli nähtävillä keskiarvon laskemisen näkökulmasta.

Alun perin pohtiessani kandidaatin tutkielmani aihetta pohdin, onko opettajilla valmiuksia kohdata paluumuuttajalapsia ja heidän tarpeitaan koulussa. Tämän tutkimuksen pohjalta sain välillisesti vastauksia myös tähän kysymykseen. Yleisesti ottaen tuntuu, että opettajat ja koulut eivät ole kovin tietoisia paluumuuttoon liittyvistä ilmiöistä ja paluumuuttajalasten kokemusten kirjosta. Vaikka monien paluumuuttajalasten tarvitsemien tukimuotojen tunnistaminen ei välttämättä vaadi erityisosaamista, enemmänkin paneutumista, ei tukea ollut siltikään saatu mitenkään suuressa mittakaavassa tai systemaattisesti. Näkisin, että opettajien olisi kuitenkin hyödyllistä tuntea myös paluumuuttoon liittyviä ilmiöitä, sillä esimerkiksi suomalaisen kulttuuri-identiteetin tukeminen saattaa helposti jäädä huomiotta, jos ei tunnista sen merkitystä ja tarpeen taustaa.

Tutkimuksen tulosten valossa koulujen toteuttama interkulttuurinen kasvatus näyttää varsin vaihtelevalta. Jos ajatellaan interkulttuurisen kasvatuksen tavoitteeksi yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden lisääminen (mm. Zilliacus, Holm & Sahlström; Nieto) vaikuttaisi siltä, että koulu onnistuu jollain tapaa tukemaan paluumuuttajalapsia heidän koulunkäynnissään ja tätä kautta edistämään tavoitteita, mutta selkeät rakenteet ja toimintatavat, esimerkiksi oppilaan koulutaustan ja osaamistason selvittäminen, tuen tarpeen tunnistaminen ja taustan vaikutuksen ymmärtäminen, näyttävät puuttuvan. Pohdittaessa interkulttuurisen kasvatuksen tasoja Niedon (2017) mallin pohjalta näyttää siltä, että osittain koulut saattavat olla jopa monokulttuurisen



kasvatuksen tasolla, ainakin rakenteiden suhteen. Toisaalta siirtymistä suvaitsevaisuuden, hyväksynnän ja kunnioituksen tasollekin voidaan nähdä, ainakin yksittäisten opettajien toimesta. Monessa kohdin aineistoa vaikuttaa siltä, että eroja vähäteltiin, esimerkiksi kieliasioiden kohdalla ja pyrittiin mukautumiseen, eikä vielä oltu hyväksymisen tasolla. Kuitenkin ainakin yhden haastateltavan kohdalla oli mielestäni nähtävillä myös kunnioitusta ja ihailua. Kokonaisuudessaan vaikuttaisi siltä, että vaikka avauksia interkulttuuriseen kasvatukseen on nähtävillä, eivät koulun rakenteet ja käytänteet ole ensisijaisesti suunniteltu moninaisuutta ja erilaisista taustoista tulevien oppilaiden tukemista ajatellen.

Tulosten pohjalta paluumuuttajalasten kohtaaminen vaatii opettajalta monenlaista kompetenssia: aluksi opettajan on tiedostettava omat ennakkoluulonsa ja ajatuskuvionsa. On myös oltava kulttuurista tietoisuutta sekä kiinnostusta ja halua tutustua oppilaaseen yksilönä. Nämä taidot auttavat opettajaa näkemään paluumuuttajalapsen näkymättömän toiseuden taakse. Samoin kaikkea tietoa sovelletaan jokaiselle oppilaalle parhaimmalla mahdollisella tavalla. Osa opettajan interkulttuurista kompetenssia on myös tietoinen pyrkimys oppilaidenvälisten ennakkoluulojen poistamiseen ja turvallisen sekä suvaitsevan oppimisympäristön luomiseen. Oppilaita on myös ohjattava globaalissa maailmassa toimimiseen, unohtamatta maailmanlaajuisia näkökulmia. Kyse on myös oppilaiden interkulttuurisen kasvun tukemisesta. Kuuntelu, havainnointi, empatia ja analysointi ovat tärkeitä taitoja.

Millaiselta on interkulttuurisen kasvatuksen ja paluumuuttajalasten tukemisen suhde näyttää käytännöllisellä tasolla? Pohjalla on oltava juuri mainittu opettajan itsereflektio. Avarin mielin oppilaaseen tutustuminen ja kiinnostus hänen kokemuksistaan antaa ymmärrystä sekä auttaa hahmottamaan tuen tarvetta. Lisäksi kohtaaminen itsessään voidaan nähdä tukemisen muotona. Paluumuuttajalapsen tulo luokkaan voi olla haaste myös koko luokalle, mutta se on myös interkulttuurisen oppimisen tilaisuus. Konflikteilta ei ehkä vältytä, mutta interkulttuurisen kasvatuksen piirissä niitä voidaankin pitää mahdollisuuksina oppimiselle ja kehittymiselle. Myös koulu voi saada sysäyksen muutokseen, jossa jokaisen oppilaan taustat ja identiteetit huomioidaan ja oppimista edistetään taustojen erilaisuudesta huolimatta tasapuolisesti. Kyse on myös toiseuden ylittämistä ja syrjäytymisen ehkäisemisestä.

## 6.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että tutkimuseetiikkaan suhtautumisella voidaan nähdä olevan kaksi eri ääripäätä. Toisessa tutkimuseetiikka on metodologiaan kuuluva asia, ja kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat moraalisia. Toisessa ääripäässä tutkimuseettiset ongelmat ovat lähinnä tutkimustoimintaan liittyviä, esimerkiksi tutkittavien informoiminen ja anonymiteetti, menetelmien luotettavuus ja tutkimustulosten esittämistapa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuitenkin näkisin, että kummatkin näkökulmat olisi hyödyllistä olla pohdinnassa yhtä aikaa.

Tutkimuseettisestä näkökulmasta tutkimusaiheeni ei ole erityisen herkkä, mutta kuitenkin tutkittaville henkilökohtainen, sillä haastatteluissa käsiteltiin heidän kokemuksiaan paluumuuttoon liittyen. Paluumuuttoon voi olla usein haastavampi kuin ulkomaille muutto (mm. Storti, 2003, 2; Tikka, 2004, 81). Yksi haastattelukutsuuni vastanneista perui haastattelun perhesyistä, eikä kokenut pystyvänsä tulemaan haastatteluun. Pari haastatelluista kertoi varsin haastavista kokemuksistaan paluumuuttoon liittyen. Voidaan sanoa, että aiheeseen voi liittyä myös kipeitä kokemuksia, joihin pyrin suhtautumaan sensitiivisesti.

Tutkimuksen tekemisen eettisyys tulee pitää mielessä koko prosessin ajan. Tutkittavien kanssa toimiessa se tulee erityisesti lähelle. Tutkittavat pääosin osoittivat omaa kiinnostusta aiheeseeni, sillä haastateltavat itse vastasivat haastattelukutsuun lukuun ottamatta tuttuani, jonka kanssa olin jutellut aiheestani jo aiemmin ja kysyin häntä suoraan mukaan. Tässä voidaan toki miettiä, olisiko hänellä ollut helppo mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta näin halutessaan. Kuitenkin olimme jutelleet aiemmin, ja kysyin häneltä vielä erikseen halukkuudesta osallistua ja lähetin myös hänelle haastattelukutsun. Jokaisessa haastattelun alussa luin aina nauhalle tekstin tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkittavan oikeudesta tutkimuksesta vetäytymiseen sekä siitä, että tutkittavaa ei voitaisi tunnistaa aineistosta (ks. liite 1). Jälkikäteen ajateltuna olisin voinut käsitellä aineiston käsittelyn luottamuksellisuutta enemmänkin haastateltavien kanssa, ja kokonaisuudessaan paneutua tutkimuseettisiin asioihin syvemmin.

Haastattelujen jälkeen pohdin jonkin verran sitä, kuinka tarkasti voin kertoa aineistostani ja tutkimukseen osallistuneista, jotta tutkittavia ei voida tunnistaa tutkimusraportistani. Esimerkiksi maat, jossa tutkittavat olivat asuneet, jätin pois tämän takia. Tuen muotojen näkökulmasta tutkittavia tuskin voitaisiin tunnistaa, kyse on enemmänkin muista seikoista. Eettisyyden näkökulmasta monessa asiassa olisi ollut varmasti hyödyllistä valmistautua tilanteisiin ja päätöksiin

lukemalla enemmän aiheesta, esimerkiksi tutkimusetiikan ja metodien kohdalla. Toisaalta ymmärrys itse aiheesta oli kandidiprosessini takia jo olemassa.

Aineiston hankintaan liittyvän luotettavuuden kannalta olen pyrkinyt selvittämään tutkimushenkilöiden löytymisen ja aineiston hankinnan prosessin. Tutkimushenkilöiden taustat vaikuttavat todennäköisesti hyvin vahvasti tutkimuksen tuloksiin. Tutkimukseni haastateltavat olivat kaikki yliopisto-opiskelijoita, minkä voidaan nähdä tarkoittavan myös opinnoissa menestymistä. Tämä voidaan nähdä aineiston monipuolisuuden ja samalla luotettavuuden kannalta heikentävänä asiana. Tulokset olisivat voineet olla hyvin erilaisia, jos mukana olisi ollut paluumuuttajia erilaisilta koulutusasteilta, muiden kuin opiskelijoiden joukosta ja eri ikäluokista. On kuitenkin huomionarvoista, että myös melko samanlaisen tutkimusjoukon sisällä oli monella tavalla vaihtelevia kokemuksia. Pohjavirettä voidaan kuitenkin pitää positiivisena, ehkä positiivisempänä, kuin jos tutkittavien joukko olisi ollut moninaisempi.

Eettisyyden ja menetelmien luotettavuuden kannalta näkisin, että valitsemani lähestymistapa ja menetelmä sopivat aiheen tutkimiseen. Kokemuksista saadaan tietoa kysymällä niistä niitä kokeneilta henkilöiltä. Vaikka vastausten suhteesta totuuteen ei voida olla varmoja, ei fenomenografiassa ollakaan siitä kiinnostuneita. Analyysimenetelmän valinta ei välttämättä vaikuta kaikista johdonmukaisimmalta. En valinnut fenomenografista analyysia ensimmäisen kysymyksen analysoimiseen, sillä aiemman ”teorian” taustavaikutus on tutkimuksessani ilmeinen, eikä esimerkiksi Ahosen (1994, 123) mukaan sitä käytetä fenomenografiassa etukäteen tulosten luokiteluun. Toisaalta valintojen läpinäkyvyys lisää luotettavuutta. Fenomenografisen analyysin laava raami mahdollistaa mielestäni myös soveltamista: jos ei oteta huomioon teorian vaikutusta ensimmäisen kysymyksen analyysiin, mahtuu analyysini kummankin kysymyksen osalta sen vaiheisiin.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan yksi tapa käsitellä luotettavuutta on ajatella sitä ikkunana todellisuuteen. Nähdään, että tutkimusteksti kuvaa tutkimuksen käytänteitä ”mahdollisimman tyhjentävästi ja heijastaa tutkimuskohdetta enemmän tai vähemmän totuudenmukaisesti” (Eskola & Suoranta, 1998, 213). Tässä realistisessa luotettavuusnäkemyksessä kyse on siitä, miten pätevästi tutkimustekstissä onnistutaan kuvaamaan tutkimuksen kohdetta, Eskola ja Suoranta (1998) kirjoittavat. On hyvä muistaa erottaa aineiston ja siitä tehtävien päätelmien luotettavuus. (Eskola & Suoranta, 1998, 213.) Ahosen (1994) laadullisen tiedon luotettavuudessa on kyse

ennen kaikkea tulkintojen validiteetista, joka ilmenee aitoutena ja relevanssina. Aineisto on aitoa, kun tutkija ja tutkittava käsittelevät samaa asiaa. Aineiston on myös oltava relevanttia tutkimuksen taustalla olevan teorian suhteen. Ahonen jatkaa johtopäätösten eli tutkittujen merkitysten ja niiden kategorioiden suhteen aitouden tarkoittavan sitä, että kategoriat vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Myös kategoriat on oltava relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Tarpeeksi seikkaperäisen prosessin kuvaamisen kautta lukija voi arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta (Ahonen, 1994, 129–131). Luotettavuuden kannalta pyrin selvittämään asianmukaisella tarkkuudella omat lähtökohtani tutkimuksen tekemiseen, kuvaamaan tutkimuksen etenemisen ja perustelemaan tekemäni valinnat. Täyttä luotettavuutta ei välttämättä voidakaan saavuttaa, sillä vaikka uskon, että haastateltujen kanssa puhuimme samoista asioista, liittyy johtopäätösten tekemiseen aina tutkijan päättelyä, joka ei välttämättä onnistu aina vastaamaan tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Teorian suhteen luotettavuuden saavuttaminen on ehkä helpompaa.

## 6.2 Lopuksi

Haluan olla tällä tutkimuksella herättelemässä paluumuuttajalasten kanssa tekemisissä olevia: vanhempia, opettajia ja opettajiksi opiskelevia, koulujen muuta henkilökuntaa, opettajankouluttajia ja mielenterveysalojen työntekijöitä tutustumaan paluumuuttoon ilmiönä, erityisesti lasten näkökulmasta. Erityisesti toivon, että koulussa osattaisiin kohdata paluumuuttajalapsia ja vastata heidän tuen tarpeeseensa. Vaikka toivon tämän tutkielman antavan siihen eväitä, on tämä kuitenkin vain pieni avaus, ja jatkotutkimukselle on tarvetta. Juuri paluumuuttajalapsista kertovaa tutkimusta ei Suomessa ole juuri tehty, vaikka ulkomaille töiden perässä muuttaa usein koko perhe, ja monet myös palaavat lasten kouluikänsä takaisin. Kiinnostavia tutkimuskohteita on useita. Tuen saannista olisi hienoa saada myös kvantitatiivista aineistoa, ja tutkia tuen saannin laajuutta ja muotoja. Myös lasten suhtautumista paluumuuttoon ja heidän yleisiä paluukokemuksiaan voitaisiin tutkia syvemmin. Jo omasta aineistostani nousi esille monia kirjallisuudessa esitettyjä ilmiöitä, joiden esiintyvyyteen tai laatuun voitaisiin perehtyä paremmin. Olisi myös mielenkiintoista verrata nykyisiä paluukokemuksia menneiden vuosikymmenien paluukokemuksiin. Maailma on viimeisen parinkymmenen vuoden aikana tullut niin paljon lähemmäksi, että se todennäköisesti voi vaikuttaa kokemuksiin ulkomaille muutosta ja paluusta.

## Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjäläinen, E., Ahonen, S., Saari, S. & Syrjälä, L. (s. 114–160). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Benjamin, S. (2017). “*People who don’t live what we live, don’t understand*” *Youths’ experiences of hypermobility* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Turku: Siirtolaisinstituutti. Haettu 21.3.2019 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/195063/peoplewho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cushner, K. (1998). Intercultural education from international perspective: an introduction. Teoksessa Cushner, K. (toim.) *International perspectives on intercultural education*. Yhdysvallat: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers.
- Deardorff, D. (2006). Pyramid model of intercultural competence. [kaavio]. Artikkelissa: The identification and assesment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at Institutions of higher education in the United States. Teoksessa: *Journal of studies in ternational education*. Syksy 2006, 10, 241–266. Haettu 27.1.2021 osoitteesta: <https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Darla-INTERCULTURAL-COMPETENCE-MODELS-deardorff-09.pdf>
- Dervin, F. (2013). Towards post-intercultural education in Finland. Teoksessa Pyhältö, K & Vitikka, E. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 19–29). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 8.2.2021 osoitteesta: <https://blogs.helsinki.fi/helsinkischoolofinterculturality/files/2014/01/dervin-postintercultural-education-1.pdf>
- Dixon, P. & Hayden, M. (2008). ‘On the move’ Primary age children in transition. *Cambridge journal of Education*, 38(4), 483–496. <https://doi.org/10.1080/03057640802489418>
- Dowling, P., Welch, D. & Schuler, R. (1999). *International human resource management*. Mason: South-Western College Publishing.
- Eakin, K B. (1998). *According to my passport, I’m coming home*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of State, Family Liaison Office. Haettu 2.12.2018 osoitteesta <https://1997-2001.state.gov/flo/paper14.pdf>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toimi.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalla tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadullisen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Finkbeiner, C. & Fehling, S. (2006). Investigating the role of awareness and multiple perspectives in intercultural education. Teoksessa Ruggiano Schmidt P. R. & Finkbeiner, C. (toim.) *The ABC's of cultural understanding and Communication: National and international adaptations* (s. 93–110). Greenwich, Ct: Information Age Publishing.
- Finkbeiner, C. (2006). Constructing third space: The principles of reciprocity and cooperation. Teoksessa Ruggiano Schmidt P. R. & Finkbeiner, C. (toim.) *The ABC's of cultural understanding and Communication: National and international adaptations* (s. 19–43). Greenwich, Ct: Information Age Publishing.
- Finkbeiner, C. (2015). Responding to cultural and linguistic diversity through the transabc's project. Teoksessa: Finkbeiner, C. & Lazar, A. (toim.) *Getting to know ourselves and others through the ABC's: a journey toward intercultural understanding* (s. 11–46). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hokkanen, E. (2002). Identiteetin uudet kasvot. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus - utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 61–69). Oulu: Oulun yliopisto. Haettu 25.2.2020 osoitteesta <http://jultika oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Hüpping, B. & Büker, p. (2014). The development of intercultural pedagogy and its influences on primary schools: conclusions and perspectives. *Intercultural Education*, 25(1): 1–13. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.878072>
- Höyhty, L. (2017). *Suomalaisten ekspatriaattilasten sopeutumisprosessit paluumuuton jälkeen* (kandidaatin tutkielma, Oulun yliopisto). Haettu 17.2.2019 osoitteesta <http://jultika oulu.fi/files/nbnfioulu-201705252136.pdf>
- Inkala, L. (2002). Kansallisuus ja monikulttuurisuus – Pohdintaa suomalaisuuden synnystä, piirteistä ja tulevaisuuden näkymistä. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus - utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 49–60). Oulu: Oulu university press. Haettu 16.9.2018 osoitteesta <http://jultika oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus - utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 85–95). Oulu: Oulun yliopisto. Haettu 25.2.2020 osoitteesta <http://jultika oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>

- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto. Haettu 1.2.2021 osoitteesta: <http://jultika oulu fi/files/isbn9789514263705.pdf>
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (2002). Identiteetin kulttuuriprofiili ja toiseuden purkaminen. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus - utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 71–83). Oulu: Oulu university press. Haettu 16.9.2018 osoitteesta <http://jultika oulu fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Lind, M. (2011). *"TUNSIN OLEVANI ERILAINEN, TIESIN OLEVANI SUOMALAINEN – JA SAMANLAINEN KUIN MUUT"* Näkymätön toiseus kotimaahan palanneen lähetyslapsen ja hänen luokkatovereidensa kohtaamisen haasteena (kandidaatin tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu 5.2.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46403/URN%3aNBN%3affi%3ajyu-201506242425.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Loiva, H. (2019). *Paluumuuttajalasten arki ja tukeminen koulussa*. (kandidaatin tutkielma, Oulun yliopisto). Haettu 25.3.2019 osoitteesta: <http://jultika oulu fi/files/nbnfioulu-201904241516.pdf>
- Matinheikki-Kokko, K. (1999). Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.) *Monikulttuurinen koulu – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mattila, P. (2017). *Kulttuurienvälinen lapsuus – Aikuisten ekspatriaattiperheiden lasten kokemuksia paluumuutosta Suomeen* (pro gradu-tutkielma, Oulun yliopisto). Haettu 3.2.2019 osoitteesta <http://jultika oulu fi/files/nbnfioulu-201703141349.pdf>
- Marttinen, A-C. (1992). *Matkalaukkulapset*. Helsinki: Kirjaneliö.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>
- Nette, J. & Hayden, M. (2007). Globally mobile children: the sense of belonging. *Educational studies*, 33(4), 435–444. <https://doi.org/10.1080/03055690701423614>
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (Third edition.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Ní Laoire, C., Carpena-Méndez, F. Tyrrell, N. & White, A. (2010). Introduction: Childhood and migration — mobilities, homes and belongings. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 17(2), 155-162. <https://doi.org/10.1177/0907568210365463>
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa Nissilä, L. & Sarlin, H.-M. (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (s. 36–61). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2019). *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2019*. [tilasto]. Haettu 14.10.2019 osoitteesta: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/omana-aidinkielenä-opetetut-kielet-ja-opetukseen-osallistuneiden-maarat-vuonna-2019.pdf>
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paluumuutto (2018). [verkkosivu]. Helsinki: Maahanmuuttovirasto. Haettu 3.10.2018 osoitteesta <https://migri.fi/paluumuutto>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). [Verkkajulkaisu]. Opetushallitus. Haettu 24.3.2019 osoitteesta [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pollock, D. & Van Reken, R. (2001). *Third culture kids – the experience of growing up among words*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Pollock, D. & Van Reken, R. (2009). *Third culture kids – growing up among words*. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Räsänen, R. (2002a). Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden riskiallokossa. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus - utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 15–30). Oulu: Oulu university press. Haettu 26.9.2020 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Räsänen, R. (2002b). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus - utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s.97–113). Oulu: Oulu university press. Haettu 27.9.2020 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>



- Salakka, M. (2002). Oppilaan kätkeyty ja näkyvä toisuus haasteena opettajan reflektiiviselle oppimiselle. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus - utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*, (s.189–205). Oulu: Oulun yliopisto. Haettu 16.9.2018 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Salakka, M. (2006). *SUOMEEN PALAAVIEN LÄHETYSYÖNTEKIJÖIDEN PALUUTA KOSKEVAT PUHETAVAT – paluushokki ja identiteetin monikulttuuriset jännitteet* (väitöskirja, Oulun yliopisto). Haettu 16.1.2019 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514279670.pdf>
- Saloviita, T. (2009). *Kaikille avoimeen kouluun – erilaiset oppilaat tavallisella luokalla* (4.painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saviaro, M. (2015). *Maailmalta kotiin*. Helsinki: Return Ticket 2015
- Suomen perustuslaki 731/1999, § 17: Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Haettu 14.10.2020 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P17>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2016). Muuttoliike [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 20.9.2018 osoitteesta [http://www.stat.fi/til/muutl/2016/muutl\\_2016\\_2017-05-17\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/muutl/2016/muutl_2016_2017-05-17_tie_001_fi.html)
- Sterle, M., Fontaine, J., De Mol, J. & Verhofstadt, L. (2018). Expatriate family adjustment: an overview of empirical evidence on challenges and resources. *Frontiers in psychology* 39 *Front. Psychol*, 9, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01207>
- Storti, C. (2003) *The art of coming home*. Boston: Intercultural Press.
- Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M-T., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajalle*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Talib, M-T. & Lipponen, P. (2008). Uuden kynnyksellä – Kohti opettajan interkulttuurista kompetenssia. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnasaari, H., & Kumpulainen, K. *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot- uudet avaukset*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tikka, I. (2004). *Suomalainen lapsi maailmalla: kolmannen kulttuurin kasvatit*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Tilastokeskus. (2020). Tilastokeskuksen PxWeb-tietokannat. [verkkotietokanta]. 11aa -- Maa- ja maastamuutto muuttomaan, ikäryhmän ja kansalaisuuden mukaan, 1990–2018. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tuomi & Sarajärvi. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi

- Van Reken, R. (2011). Cross-cultural Kids: the new prototype. Teoksessa Eidse, F., Orr, E., Bell-Villada, G., & Sichel, N. (toim.) *Writing Out of Limbo: International Childhoods, Global Nomads and Third Culture Kids* (s. 25–44) [E-kirja]. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Warinowski, A. (2012). *Maailmalle yhtenä, takaisin toisena? Suomalaisten ekspatriaattiperheiden lapset kulttuurisissa siirtymissä*. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Wubbels, T., den Brok, P., Veldman, I. & van Tartwijk, J. (2006) Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12(4): 407–433. <https://doi.org/10.1080/13450600600644269>

## **Liite 1: Haastattelukutsu ja haastattelupohja**

Hei! Teen pro gradu -tutkielmaani aiheesta “Aikuistuneiden paluumuuttajalasten kokemuksia ja näkemyksiä tuesta koulun piirissä paluumuuton jälkeen” ja haluaisin haastatella aiheen tiimoilta aikuistuneita paluumuuttajalapsia. Paluumuuttajalapsella tarkoitan Suomeen ulkomailta muuttavaa lasta, joka on joko Suomen kansalainen, Suomessa syntynyt toisen maan kansalainen tai perhe- tai sukutaustansa mukaan suomalaisiksi identifioituvat ulkomailla syntyneet. Jos olet aikuistunut paluumuuttajalapsi ja palasit Suomeen peruskouluun, sovit kohde-ryhmääni. Jos olisit kiinnostunut kertomaan kokemuksista paluumuuton jälkeen, varsinkin liittyen koulun antamaan tukeen, otathan minuun yhteyttä. Kaikki kokemukset ovat arvokkaita, enkä etsi tietyn tyyppisiä kokemuksia, erilaisuus on valttia. Haastattelu voidaan toteuttaa kasvotusten Oulussa tai Skypen välityksellä. Haastattelun kesto on noin 30–45 minuuttia.

Ystävällisin terveisin yhteydenottoasi odotellen  
Hanna Loiva

### **Aikuistuneiden paluumuuttajalapsien kokemuksia ja näkemyksiä tuesta koulun piirissä paluumuuton jälkeen - haastattelupohja**

Tämä haastattelu on osa pro gradu-tutkielmaa ja aineistoa tullaan käyttämään anonymisti (ja luottamuksellisesti) tutkimusta varten. Aineistosta ei voida tunnistaa sinua. Kaikki kokemukset ovat arvokkaita, kerro asioista niin avoimesti ja laajasti, kuin koet miellyttäväksi. Haastattelu voidaan keskeyttää missä tahansa vaiheessa.

#### **Taustatiedot:**

Syntymävuosi

Missä ja minkä ikäisenä olet asunut ulkomailla?

Mikä vei sinut/perheenne ulkomaille?

Jos syy oli työhön liittyvä: työtehtävät/ammattit.

Missä ja milloin olet käynyt koulua?

-opetuskieli ja koulutyyppi (esim. opetussuunnitelma).

Miten kuvailisivat kulttuurista identiteettiäsi?

#### **Paluumuutto ja siihen liittyvä tuki:**

##### **Kerro paluustasi Suomeen.... Ja kouluun**

-Miten kuvailisit paluutasi Suomeen?

-Miltä se tuntui? Etukäteen, itse tilanteessa ja näin jälkikäteen?

(-Millaisia ilmiöitä koit siihen liittyen (esim. paluushokki, näkymätön toiseus, sopeutuminen))

-Muistatko jonkun tietyn tilanteen/tapahtuman/kokemukset, joka olisi ollut erityisen positiivinen? Entä negatiivinen?

Miten koulussa huomioitiin se, että olit paluumuuttajalapsi?

-Miten opettaja ja muut huomioivat? (oliko juteltu luokan kanssa, kyselikö ope, oltiinko kiinnostuneita, jätettiinkö huomiotta)

-Kun palasit Suomeen, saiko tukea koululta?

**-Millaista tukea koulu Suomessa tarjosi? Mitä tukea sait?** Kerro niin paljon kuin muistat.

->esim.

-kieli (s2, ylläpito, sanavarasto, motivointi, erityisopetus),

-vertaissuhteet (ennakko-oletukset, ryhmäyttäminen, ilmapiiri, tukioppilas),

-arjen käytännöt (tukioppilas, opettaja esittelee)

-tiedollinen osaaminen (aukot, laaja tieto/ taito, ylös, alas eriyttäminen, arvostus,

-henkinen tuki (identiteetti, sopeutuminen, tunteet, kannustus, minäkuvan tukeminen),

**Millaista tukea olisit toivonut ja tarvinnut?**

Olisitko tarvinnut/ halunnut enemmän tukea, tai oliko sitä liikaa tai oliko se vääränlaista?

Miten tukeminen mielestäsi onnistui?

Olivatko koulussa muut kuin opettaja vaikuttamassa paluukokemukseen tehden siitä vaikean tai helpon?

(Kun palasit Suomeen, saiko tukea muualta?

-esim. vanhemmat, vanhempien työnantaja)

**Millainen merkitys koulun antamalla tuella oli sinun kohdallasi?**

->Jos et saanut tarvitsemaasi tukea, mikä oli sen merkitys? Miten tarvittavan tuen saaminen olisi vaikuttanut?

(Millaisena suomalainen koulukulttuuri näyttäytyi verrattuna kokemuksiisi toisessa maassa?

-mikä erilaista/samanlaista/hämmäntävää?

Jos useita paluita, oliko paluu suomalaiseen kouluun millainen verrattuna muihin kouluun palaamisen kokemuksiin?)

Mitä opettaja voisi tehdä?

Haluatko kertoa vielä jotain aiheeseen liittyvää?

## Liite 2: Pelkistetyt lausumat tukimuodoista

	Kielen tukeminen	Vertaissuhteiden vahvistaminen	Arjen käytäntöjen vahvistaminen	Osaamisen kehittäminen	Henkinen tuki
H1	<p>-EI TARJOTTU S2 -ÄIKÄN KERTAAVA KURSSI -KIRJOITTAMINEN -KIELIOPPI -KIEJOITTAMINEN -KIELIOPPI</p>	<p>- SAI KAVE-REITA -EI ERIT. RYHMÄYTTÄMISTÄ - PALUUMUUTTAJALAPSI-RYHMÄ (TOIMISIKO?)</p>	<p>-KOULURUOKAERONA -EI TUKEA -TUKIOPPILAS EHKÄ (EI VÄLTÄMÄTTÄ LUKIOSSA)</p>	<p>- JUTTELU ERI-TYISOPEN KANSSA -TASO SOPIVA, ALUKSI VAIKEAA - VAPAUTUS RUOTSISTA (MYÖH. NEG) - HISTORIASSA SISÄLTÖEROT -&gt; PIKAKERTAUS -EI TUKEA -AIHESANASTO</p>	<p>- SUOMAL. IDENTITEETTI, EI TARVETTA -JUTTELU -KOHTAAMINEN</p>
H2	<p>-HANKALA PÄÄSTÄ S2 -OIKEINKIRJOITUS -KIELIOPPI -ERITYISOPETUS AIHESANASTO -OPETTAJAN YMMÄRRYS</p>	<p>-KAVERIEN SAAMISEN VAIKEUS -EI VASTAKAIKUA -VASTA MYÖHEMMIN KAVEREITA -KIUSAAMINEN -TUTOR (LEIMAUTUMINEN?) -VERTAISTUKIRYHMÄ -RYHMÄYTTÄMINEN -KURAATTORI</p>	<p>-KOULUKULTTUURIN ERO -VÄHEMMÄN LÄKSYJÄ -KOULUMENESTYS KÄRSI: VAA-TIMUKSET EI TIEDOSSA -VÄHEMMÄN OHJAUSTA -LUOKAN HUONO KÄYTÖS -KOULUUN TUTUSTUMINEN ETUKÄTEEN (EI EHKÄ LISÄARVOA?)</p>	<p>-SISÄLTÖEROT -RUOTSISSA SAMA TASO -PIENET TIETO-AUKOT -KESKIARVO LASKI -TAISTELU ERI MERKINNÖISTÄ (MA) -OPETTAJILTA-TAYMMÄRYYS: ERI TIETÄMYSTASO/OPE-TUSTAVAT, EI SILTI HUONOMPI OPISKE-LIJA</p>	<p>-ITSENÄISYYS -OPET MUKAVIA, TAUSTA EI TIEDOSSA -JUTTELU YHDEN OPEN KANSSA -OMA PROSESSI, MITÄ OLISI TOIVONUT? -EI EHKÄ OLISI OTTANUT TUKEA VASTAAN</p>
H3	<p>-ÄIDINKIELEN OPETUS AINOASTAAN -KIELIOPPI -ASENNE: HALUSI PÄRJÄTÄ YKSIN -ASENNE: LUKI JA KIRJOITTI MIELUUMMIN ENGLANNIKSI -SANAVARASTO</p>	<p>-VERTAINEN -NUOREMPANA LUONTEVA SIIRTYMÄ, KAIKKI UUSIA -MITEN? -EI ESITELTY LUOKALLE -ASENNE: EPÄVARMUUS</p>	<p>-KYSELY -LÄKSYJÄ VÄHEMMÄN -EI ONGELMA - KOULUKULTTUURI, OPETUS HIEMAN ERI-LAISTA</p>	<p>-JOUSTAVUUS: ENGLANTI -PORUKAN MUKANA -SISÄLTÖEROT</p>	<p>-EI TUKEA -KAIKKI KAMP-PAILEE -HYVÄ, MUTTA MITEN?</p>

	-KIELIOPIN TU- KIOPETUS -KANNUSTUS SUOMALAISEEN KIRJALLISUU- TEEN	-PALUUMUUTTA- JARYHMÄ			
H4	-AIHESANASTON JAKAUTUNEI- SUUS -MOTIVAATIO - SANAVARASTO -INTEGROINTI -ILMAISU	-EI KIINNOS- TUSTA MUILTA -TUTUSTUMIS- DIAT ETUKÄTEEN	-KOULUKULT- TUURIN ERO -EKANA PÄI- VÄNÄ OPE VAS- TASSA -RUOTSINKIR- JAT ULKO- MAILLE -EI AUTETTU LUOKAN LÖY- TÄMISESSÄ YMS. -TUKIOPPILAS: YHTEYSHEN- KILÖ LUO- KASTA/TUKIOP- PILASVERKOS- TOSTA/ KIR- JEENVAIHTO ULKOMAILLA OLON AIKANA	RUOTSISSA SAI KIINNI NOPE- ASTI -KULTTUURI- NEN YMMÄRRYS ULKOMAILTA -ERI VAIHEET, EI VAIKUTUSTA (MATIKASSA EDELLÄ, EI PÄÄSSYT HYÖ- DYNTÄMÄÄN, VAIKKA ILOA) -EI TARVETTA TUKIOPETUK- SELLE, ITSENÄI- SYYS (EI TAR- JOTTU) -EI KYSYTTY OPISKELUISTA ULK -EI ERIYTETTY -EN: ÄIDINKIE- LIOPINNOT -EN: INNOSTUK- SEN/HERKKYY- DEN HYÖDYN- TÄMINEN -EN: KIRJAT, JUTTELU, KIR- JALLISUUSPIIRI	-OPOKÄYNNIT YMS PLUSSAA, EI TARJOTTU -JOSKUS KY- SELY -EI TUKEA MIE- LENTERVEYS- HAASTEeseen -OHJAUS VER- TAISTUEN PII- RIIN -OHJAUS -KUUNTELU -KIINNOSTUS -HALU TUTUS- TUA -MONIAMMA- TILLINEN YH- TEISTYÖ-> YH- TEYS OPPILAA- SEEN->HAAS- TEIDEN TUN- NISTAMINEN MATALAN KYN- NYKSEN MIE- LENTERVEY- DELLINEN TUKI
H5	-S2 LISÄNÄ -JOUSTAVA KIELI -ARVIOINTI -MOTIVAATIO HYVÄ -KÄSITTEET -PUHEKIELI ALUSSA KIRJOIT- TAMIESSA -ÄÄNTÄMINEN ALUSSA -EI TUKEA PAL- JON -LIIKAA S2-> AIKA MUUHUN	-KIINNOSTUS MUILTA, EI YSTÄ- VIÄ -OMA INNOSTUS -EI ESITELTY -EI TUKEA -VERTAISTUKI +KIELI	-REHTORIN TA- PAAMINEN -EI ONGELMA	-TUKIOPETUS -ARVIOINTI -KANNUSTUS -EDELLÄ->INTO -EI ARVOS- TETTU -EI ERIYTETTY -EI HYÖDYN- NETTY INTOA -KÄSITTEET -SUOMEN HIS- TORIA -LISÄTUKI: HIS- TORIA, KIELET	-KANNUSTUS -EI TUKEA -HYVÄ, MUTTA MITEN? -VERTAIS- TUKI +KIELI

	<i>-YLLÄPITO-OPE- TUS</i>			<i>-TASON ARVI- OINTI: MA- TIKKA -ERiyTTÄMINEN</i>	
--	-------------------------------	--	--	--	--

### Liite 3: Tuen muotojen kategoriat

<p><i>-puhekieli alussa kirjoit- essa</i></p> <p><i>-ääntäminen alussa</i></p> <p><i>-kirjoittaminen (kielioppi)</i></p> <p><i>-oikeinkirjoitus</i></p> <p><i>-joustava kieli</i></p> <p><i>-ilmaisu</i></p> <p><i>-kirjoittaminen (kielioppi)</i></p>	Kielen käyttö	<b>Kielen tukeminen</b>
<p><i>-kielioppi (3) esim. pilkku- säännöt</i></p> <p><i>-kieliopin tukiopetus</i></p>	Kielen rakenne	
<p><i>-aihesanaston jakautunei- suus</i></p> <p><i>-sanavarasto</i></p> <p><i>-käsitteet</i></p> <p><i>-aihesanasto/sanavasto (2)</i></p>	Sanasto	
<p><i>-motivaatio hyvä (2)</i></p> <p><i>-jääräpäisyys: halusi pärjätä yksin</i></p> <p><i>-lukeminen ja kirjoittaminen mieluummin englanniksi</i></p>	Asenne	
<p><i>-äidinkieli ainoastaan</i></p> <p><i>-ei paljon tukea</i></p> <p><i>-hankala päästä s2</i></p> <p><i>-liikaa s2 -&gt;aika muuhun</i></p> <p><i>-s2 opetus lisänä</i></p> <p><i>-ei tarjottu s2</i></p> <p><i>-arviointi</i></p> <p><i>-kertaava kurssi</i></p> <p><i>-integrointi</i></p> <p><i>-erityisopetus</i></p>	Kielen opetus	



-opettajan ymmärrys kielen tasosta -kannustus suomalaiseen kirjallisuuteen		
-oma epävarmuus -oma innostus	Asenne	<b>Vertaissuhteiden vahvistaminen</b>
-vertainen -halu tutustua vertaiseen, <i>ulkoiset tekijät estivät</i> -pahuumuuttajalapsiryhmä (3) (ei toimisi joka iässä) -ylläpito-opetus ->vertaistuki kielen kautta -tutor (leimautuminen?) -ohjaaminen kansainväliseen seuraan	Vertaistuki	
-ei tukea -ei esitelty (2) -ei erityistä ryhmäyttämistä -luokan tutustumisdiat etukäteen -muutaman viestin vaihto -miten tukea? -ryhmäyttäminen	Henkilökunnan toiminta	
-kiinnostus muilta -ei kiinnostusta muilta -oma innostus	Kiinnostus ulkomaan kokeemukseen liittyen	
-sai kavereita -kaverien saamisen vaikeus -ei vastakaikua -kiusaaminen	Kaverit	
-nuorempana luonteva siirtymä, kaikki uusia eskarissa	Ikä	

<i>-vanhemmalla iällä epävarmuus tutustumisessa</i>			
<i>-koulukulttuurin ero</i> <i>-kouluruoka</i> <i>-vähemmän läksyjä (2)</i> <i>-kunnioitus/auktoriteetti</i> <i>-säännöt</i> <i>-yhteisöllisyys</i> <i>-ei juuri eroa</i> <i>-koulumenestys kärsi: vaatimukset ei tiedossa</i> <i>-vähemmän ohjausta</i> <i>-luokan huono käytös</i>	Koulukulttuuri	<b>Arjen käytäntöjen vahvistaminen</b>	
<i>-ei ongelmaa /tukea (3)</i>	Ei ongelmaa		
<i>-rehtorin tapaaminen</i> <i>-kouluun tutustuminen etukäteen (ei ehkä lisäarvoa?)</i>	Tutustuminen etukäteen		
<i>-pärväämisen kysely</i>	Jatkuva tuki		
<i>-1.päivänä opettaja vastassa</i> <i>-ruotsinkirjat mukaan ulkomaille</i> <i>-ei autettu luokan löytämisessä tms.</i> <i>-tukioppilas (toimisiko?) (2)</i> <i>-yhteyshenkilö luokasta/ tukioppilasverkostosta</i> <i>-kirjeenvaihto</i>	Käytännön tuki		
<i>-tukiopetus</i> <i>-kannustus</i> <i>-joustavuus</i> <i>-turvallinen ympäristö (RU)</i> <i>-ei tarvetta tukiopetukselle (ei tarjottu)</i>	Opetus		<b>Osaamisen kehittäminen</b>

<p>-&gt; itsenäisyys (mieluista, toisaalta mahdollisuus ylläsuorittamiseen)</p> <p>-vapautus ruotsista -&gt; <i>myöhemmin ongelmallista</i></p> <p>-innostuksen/herkkyyden hyödyntäminen</p> <p>-englanti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-kirjat</li> <li>-juttelu</li> <li>-kirjallisuuspiiri</li> </ul> <p>-lisätuki:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-kielet</li> <li>-historia</li> </ul> <p>-ylläpito-opetus</p>		
<p>-sisältöerot</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>historia (3)</i></li> <li>-yhteiskuntaoppi</li> <li>-ympäristöoppi</li> <li>-kielet</li> <li>-<i>historia (2)</i></li> </ul>	<p>Sisältöerot</p>	
<p>-kulttuurinen ymmärrys ulkomailta</p> <p>-parempi osaaminen-&gt;into</p> <p>-<i>ei arvostettu erilaista osaamista</i></p> <p>-<i>ei hyötyä paremmasta osaamisesta (2)</i></p>	<p>Karttuneet taidot</p>	
<p>-mahdollisesti huomioitiin arvioinnissa</p> <p>-joustavuus</p> <p>-<i>ei eriytetty (4)</i></p> <p>-<i>ei tukea</i></p>	<p>Eriyttäminen</p>	

-matikka -englanti: äidinkieliopinnot		
-juttelu erityisopen kanssa -taso sopiva, vaikka aluksi vaikeaa -eri taso/vaihe -matikka (2) -Suomen historia -ruotsissa sama taso -pienet tietoaukot -ruotsissa sai itsenäisesti kiinni kuukaudessa -huomiointi arvioinnissa <i>-keskiarvo laski</i> <i>-ei kysytty, mitä opiskellut ulkomailla, toisaalta ei tarvitse tietää</i> -ymmärrys: eri tietämystaso/ opetustavat, ei silti huonompi opiskelija	Taso ja sen arviointi	
-ei ongelmaa <i>-käsitteet (2)</i> <i>-taistelu matikan merkinöistä</i>	Käsitteet	
-oma prosessi, mitä olisi toivonut? -hyväksi, miten?	Mitä tuki voisi olla?	<b>Henkinen tuki</b>
-kannustus	Kannustus	
<i>-kaikki kamppailee</i>	Kaikilla haasteita	
-ylläpito-opetus -> vertaistuki kielen kautta	Vertaistuki	

-muillakin samanlaisia koke- muksia ->ymmärrys ja hy- väksyminen		
-ei tarvetta -ei olisi ehkä ottanut tukea vastaan <i>-piti oppia itse lentämään,</i> ->itsenäisyys <i>-ei tukea (2)</i> <i>-ei tukea mielenterveyshaas- teeseen</i>	Ei tukea	
-juttelu (2) -mielipiteen kyseleminen kie- liasioissa -ymmärrys -opet mukavia, <i>tausta ei tie- dossa</i> <i>-kuunteleminen</i> <i>-kiinnostus / halu tutustua</i> <i>-ohjaus</i> <i>-kohtaaminen</i> <i>-juttelu</i>	Kohtaaminen opettajien puo- lelta	
-opokäynnit tms. plussaa, <i>(ei varsinaisesti tarjottu)</i> <i>-kuraattori</i> <i>-ohjaaminen vertaustuen pii- riin</i> <i>-moniammatillinen yhteistyö</i> <i>-&gt;yhteys oppilaaseen</i> <i>-&gt;haasteiden tunnistaminen</i> <i>-matalan kynnyksen mielen- tervedellinen tuki</i>	Tukipalvelut	

## Liite 4: Koulussa saadun tuen merkitysten kategoriat

<p><i>-onnellisuus kokemuksesta, vaikei ollut helpointa</i></p> <p><i>-tuonut paljon elämään</i></p> <p><i>-kiitollisuus kokemuksesta, siitä selviytyminen</i></p>	<p>Kokemuksen hyväksyminen ja kiitollisuus, kasvu</p>	<p><b>Henkinen hyvinvointi ja kasvu sekä identiteetin kehittyminen</b></p>
<p><i>-aikakausi määrittää suuresti, vaikuttaa kaikkeen, mitä tekee</i></p> <p><i>-identiteetti (mm. sisukkuus, voimakastahtoisuus) aikakauden ansiosta, mikään ei hirveästi hetkauta</i></p>	<p>Aikakausi määrittäjänä</p>	
<p><i>-äidinkielen ylläpito-opetus</i></p> <p><i>-&gt;identiteetin kehittyminen ja itsensä hyväksyminen</i></p> <p><i>-sanasto (esim. kolmannen kulttuurin lapsi) olisi auttanut identiteetin rakentamisessa</i></p> <p><i>-tuki identiteetin vakautumiseen -&gt;parempi koulumenestys, jos aikaa ei kipuiluun</i></p> <p><i>-kokemusten integroitumisen auttaminen</i></p>	<p>Identiteetin kehittyminen ja itsensä hyväksyminen</p>	
<p><i>-opettajilta empatia, vastaanottavuus</i></p> <p><i>-&gt;tervetullut olo</i></p>	<p>Kohtaaminen</p>	
<p><i>-innostuksen tukeminen</i></p> <p><i>-&gt;vaikutus myöhempisiin valintoihin</i></p>	<p>Innostuksen hyödyntäminen ja tukeminen</p>	<p><b>Osaamisen kehittyminen</b></p>

<i>-herkkyyskauden hyödyntäminen</i>		
<i>-suomen kielen kehittyminen -epävarmuus kirjoittamisessa, oma aktiivisuus ja paneutuminen -&gt; tuen saaminen olisi tuonut varmuutta -nolotti oma taso -&gt; kehitti nopeasti itseään, pärjäsi -jos huono motivaatio -&gt; lamaannus</i>	Kielellinen kehittyminen	
<i>-keskiarvon lasku</i>	Negatiivinen kehitys	
<i>-parempi jaksaminen -enemmän positiivista -nopeampi sujuvoituminen -yleinen hyvinvointi -&gt; tasa-painoisuus</i>	Arjen sujuvoituminen ja jaksaminen	<b>Paluumuuton sujuvoittaminen</b>
<i>-hyvin tukea koulun puolelta -opettajien tietoisuus esim. kielellisestä rajoitteesta -henkireikänä kielikerho, jonka opettajasta vertaistukea (muuta ajateltavaa, kuin omat kriisit) -&gt; isoimpia takaisin integroivia asioita -koulu ihana paikka, hajanainen luokkakin kiva, positiivinen linssi -opettajat ystävällisiä -rakenteellisesti olisi voinut tehdä jotain</i>	Koulu positiivisena paikkana	

<p><i>-valinnaiset jo valittu edeltävä keväänä -&gt; osa kursseista täynnä</i></p>	<p>Käytännön asiat</p>	
<p><i>-hössötys olisi ehkä ärsyttänyt</i>  <i>-olisiko tukeminen tuntunut muista erikoisasemalta?</i>  <i>-henkilökohtaisuus: eri asioiden kaipaaminen (herkempi olisi voinut kokea raadollisena)</i></p>	<p>Liian/ vääränlaisen tuen vaikutukset</p>	<p><b>Tuen tarpeen henkilökohtaisuus</b></p>
<p><i>-tutustuminen -&gt; yksilöllisten tarpeiden kartoittaminen</i>  <i>-pärväämisen kysely</i></p>	<p>Henkilökohtaisten tarpeiden kartoittaminen ja sensitiivisyys</p>	
<p><i>-kavereiden puute</i>  <i>-&gt;sulkeutuminen myös kotona</i>  <i>-torjutuksi tuleminen</i>  <i>-&gt;toivottomuus</i>  <i>-vanhempana vaikeampi tutustua</i></p>	<p>Sulkeutuminen</p>	<p><b>Haasteet vertaissuhteissa</b></p>
<p><i>-kiusaaminen</i>  <i>-opettajat eivät nähneet pahaa oloa (peittely)</i>  <i>-opettajan ”kädettömyys” vaikutti luokan suhtautumiseen</i>  <i>-halusi olla koskematon luokkalaisten silmissä</i></p>	<p>Kiusaaminen</p>	
<p><i>-toiseus</i>  <i>-oman taustan piilossa pitäminen (leimautuminen)</i></p>	<p>Näkymätön toiseus</p>	<p><b>Näkymättömyyden kokemus</b></p>



<p><i>-koulun tietämättömyys, ymmärryksen puute, koska puhui suomea</i></p> <p><i>-erityisen tuen tarve merkittävien kokemusten jälkeen (ei huomiotu, kun pääse helposti mukaan)</i></p> <p><i>-koulussa ei ymmärrystä aiheesta</i></p> <p><i>-taustan tunteminen -&gt; ymmärrys</i></p>		
<p><i>-opettajat eivät nähneet pahaa oloa (peittely)</i></p> <p><i>-kiusaamisesta kertomisesta pidättäytyminen, ajatus asioiden pahenemista</i></p> <p><i>-erityisaseman näkeminen negatiivisena</i></p>	Haasteiden piiloisuus	
<p><i>-vanhemmat eivät välttämättä tue, eivät huomaa lasten kokemusten erilaisuutta (2)</i></p> <p><i>-perhetekijöiden lieventäminen, tunnistaminen</i></p>	Tuen puute perheessä	<b>Koulu paluun tasa-arvon mahdollistajana</b>
<p><i>-paluumuutto kriisi (koulu ei olisi välttämättä voinut parantaa asiaa)</i></p> <p><i>-isot elämänmuutokset voivat altistaa ongelmille, vaikeivät itsestään selvästi</i></p> <p><i>-systeemi avuksi tunnistamaan muutosta johtuvaa</i></p>	Muutosta johtuvat ongelmat	

<i>mielenterveyden horjuntaa -&gt;jatkotoimet</i>		
<i>-tuki enemmän esillä -&gt;hyö- dyntäminen</i>	<b>Tuki esillä</b>	