



Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

Monikulttuurisuus haasteena Jyväskylän Cygnaeus-lukiossa

Satu Syyrakki

2005

**Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos**

Syyrakki Satu

Monikulttuurisuus haasteena Jyväskylän Cygnaeus-lukiossa.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjauksen koulutus ja tutkimus, 2005, 29 s.

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1459-4323

TIIVISTELMÄ

Kehittämishankkeessa tarkastellaan monikulttuuristuvan lukion tämänhetkisiä haasteita. Jyväskylän Cygnaeus-lukiossa on parin viime vuoden ajan pyritty aktiivisesti kehittämään monikulttuurista opetusta ja ohjausta. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä Jyväskylän lukiossa on vielä tällä hetkellä hyvin pieni, mutta luku kasvaa lähitulevaisuudessa.

Työssä tarkastellaan aluksi toimintaa sääteleviä tekstejä siitä näkökulmasta, miten tekstien mukaan monikulttuurisuus tulisi huomioida opetuksessa. Esille nostetaan myös opetussuunnitelman aihekokonaisuudet monikulttuurisen opetuksen haasteina. Työssä hahmotetaan sitä, mitä monikulttuurisuuden huomioiminen koulutyössä voisi olla, ja minkälaisin toimenpitein Cygnaeus-lukiossa maahanmuuttajataustaiset opiskelijat on huomioitu.

Tekstit ohjaavat periaatteessa koulun toimintaa, mutta kuitenkin koulun arki rakentuu pitkälle oppituntien ja opettajien varaan – yksittäinen opettaja joko huomioi monikulttuurisuuden oppitunneillaan tai sitten ei. Cygnaeus-lukion opettajille suoritetun pienimuotoisen kyselyn pohjalta pyritään selvittämään monikulttuurisen opettajuuden kehittymisen tiellä olevia mahdollisia esteitä ja lopuksi pohtimaan, miten näitä esteitä voitaisiin kumota.

Näyttäisi siltä, että opettajilla on periaatteessa halua ottaa monikulttuurisuus huomioon opetuksessaan. Lukion opiskelutahti on kuitenkin hyvin kiivas, luokkakoot suuria, ja siten opettajalle erityisryhmien huomioiminen luokkatyöskentelyssä hyvin haastavaa. Vaarana on, että monikulttuurisuutta ei jakseta nähdä voimavarana, vaan maahanmuuttajataustaiset opiskelijat nähdään vain lisää työtä ja stressiä aiheuttavana ryhmänä. Toisaalta esimerkiksi toimintaa ohjaavissa teksteissä esille tuleva monikulttuurisen identiteetin tukeminen on käsitteellisesti hyvin moniulotteinen asia. Vaarana on, että opettaja hyvää tarkoittaen luokittelee ja lokeroi maahanmuuttajataustaisen opiskelijan tämän lähtömaan perusteella.

Koulutusta suunnittelevan tahon olisi ymmärrettävä, että koulun onnistunut monikulttuuristuminen edellyttää resursseja. Kun monikulttuurinen opetus on suunniteltu huolella, voi yksittäinen koulu ja opettaja alkaa nähdä monikulttuurisuuden voimavarana. Monikulttuurisen koulutuksen tarve on ilmeinen, ja koko opettajakunnalle annettavan koulutuksen avulla voitaisiin kenties alkaa yhdessä kehittää monikulttuurista koulua ja yhteiskuntaa.

Asiasanat: monikulttuurinen opetus, monikulttuurinen ohjaus, maahanmuuttajat, monikulttuurinen identiteetti, opetussuunnitelma, lukio

Syyrakki Satu

Multiculturalism as a challenge in Cygnaeus upper secondary school

Jyväskylä: University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Guidance and Counselling Education and Research Unit, 2005, 29 pages.

Guidance and Counselling Development Projects and Practices

ISSN 1459-4323

ABSTRACT

Development project is dealing with the actual challenges of multiculturalism of the upper secondary school. In the Cygnaeus upper secondary school in Jyväskylä development work on multicultural teaching and counselling has been actively practiced during some years. Although the number of immigrant students is still very low, it will increase in the future.

The study deals with the texts prescribing school work focusing on multicultural issues. The cross-curricular themes will be seen as a challenge to multicultural teaching. The questions posed are what paying attention to multiculturalism in school could mean and how the immigrant students in Cygnaeus upper secondary school are taken into account.

In principle the curriculum is prescribing the school work but in practice the every day school work is done in the classroom. The individual teacher decides whether he pays any attention to immigrant students or not. The questionnaire aimed to Cygnaeus upper secondary school's teachers tries to chart the possible obstacles of teacher's multiculturalism and how these obstacles could be overcome.

It seems that the teachers are in principle willing to notice the multiculturalism in their teaching. Still it is a big challenge to an individual teacher with the full curriculum and full classrooms. The immigrant students might be seen only as special group with special needs increasing the amount of work and stress. On the other hand the demand of supporting the students' multicultural identity is not clear. The teacher may easily work with mere stereotyping.

The education provider should understand that it takes a lot of resources to develop the multicultural school. When multicultural education is carefully planned there is a possibility for an individual teacher to consider the multiculturalism as strength. The need for teachers' further education should not be neglected in order to develop future's school.

Key words: Multicultural education, multicultural counselling, multicultural identity, immigrants, curriculum, upper secondary school

1 Johdanto

Jyväskylän kaupungin voi sanoa monikulttuuristuneen suhteellisen nopeasti viime vuosikymmenen aikana. Lukioihin maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita – yksittäistapauksia lukuun ottamatta – on alkanut tulla vasta aivan viime vuosina, eikä määrä tälläkään hetkellä ole suuri: esimerkiksi Cygnaeus-lukion noin 650 opiskelijan joukossa on tällä hetkellä 12 opiskelijaa, jotka voidaan määritellä maahanmuuttajiksi. Heidän joukossaan on sekä paikallaisia että paluumuuttajia Afganistanista, Iranista, Kongosta, Myanmarista ja Venäjältä; maahanmuuttaja-määrittelyn pohjana on tukitoimien tarve suomen kielessä ja muissa aiheissa. Nämä opiskelijat myös opiskelevat suomea toisena kielenä äidinkielen ja kirjallisuuden sijaan. Perusasteella opiskelee tänä syksynä 358 vieraskielistä opiskelijaa¹, mikä viittaa siihen, että tulevaisuudessa mamu-opiskelijoiden määrä lukiossakin tulee väistämättä kasvamaan. Toisaalta Cygnaeus-lukion tämänhetkisistä maahanmuuttajaopiskelijoista kaikki eivät ole käyneet peruskoulua Suomessa, vaan esimerkiksi Venäjällä.

Tarkastelen työssäni monikulttuurista ohjausta ja maahanmuuttajaopetuksen tilannetta Cygnaeus-lukiossa.² Koin tarpeelliseksi kartoittaa, mitä olemme tähän mennessä lukion puolella tehneet ja mitkä ovat haasteellisimmat kehittämistä tarvitsevat osa-alueet. Työn tarkastelunäkökulma laajenee väistämättä omasta oppilaitoksestamme ’ulos’, koska Cygnaeus-lukio on kaupungin kolmesta lukioista maahanmuuttajaresurssikoulu. Mamu-opiskelijamme S2-oppiaineessa ja osin myös ohjauksessa tulevat muistakin kaupungin lukioista. Toisaalta tulevaisuus on täysin avoin: ilmassa on ajatuksia siitä, onko meidän lukiotamme enää olemassakaan muutaman vuoden kuluttua. Varmaa on tällä hetkellä se, että opiskelijamäärä tulee vähenemään lähivuosien aikana noin sadalla opiskelijalla. Toisen asteen koulutus koko Suomessa, Jyväskylässäkin, elää myllerrysvaihetta, eikä tulevaisuutta voi kukaan varmasti ennustaa. Pyrin tarkastelemaan tässä työssäni monikulttuurista ohjausta ja opetusta yleisemmältäkin kannalta, ja toivon, että työstäni on jotain hyötyä lähitulevaisuudessa, kun opetustoimen kuvioita laitetaan uusiksi kaupungissamme. Rehtorimme Ari Pokan sanoja mukaillekseni: emme enää voi Jyväskylän lukioissa valita, toteutammeko monikulttuurista opetusta, vaan kysymys kuuluu, miten sitä toteutamme.

Työni ensimmäisessä osiossa tarkastelen toimintaamme ohjaavia tekstejä eli valtakunnallista lukion opetussuunnitelmaa, Jyväskylän yhteisen lukion opetussuunnitelmaa sekä koulumme omaa opetus- sekä toimintasuunnitelmaa monikulttuurisen opetuksen kannalta. Valtakunnallisesta opsista nostan esille aihekokonaisuudet ja pohdin niiden monikulttuuriselle opetukselle ja ohjaukselle asettamia haasteita. Seuraavaksi kartoitan, mitä tukitoimenpiteitä koulumme tarjoaa maahanmuuttajaopiskelijalle.

Luvussa 4 käsittelen opettajia monikulttuurisina ohjaajina. Puran syksyllä 2005 kollegoilleni suorittamani kyselyn, jonka avulla pyrin kartoittamaan sitä, miten meidän koulussamme työskentelevät opettajat hahmottavat monikulttuurisuutta ja miten siihen päi-

¹ Luku perustuu Jyväskylän kaupungin opetustoimen maahanmuuttaja-asioista vastaavan suunnittelijan Tiina Laineen syksyllä kouluille toimittamaan taulukkoon.

² Käytettyjen termien moninaisuus viittaa osaltaan muotoutumassa olevaan tilanteeseen: vielä viime keväänä Jyväskylän kaupungin opetustoimessa puhuttiin maahanmuuttajaopetuksesta, tänä syksynä termi on muuttunut monikulttuuriseksi opetuksiksi. Monikulttuurisuus on laajempi käsite, joka kattaa esimerkiksi suomalaiset pitkään ulkomailla koulua käyneet lapset ja nuoret.

vittäisessä koulutyössä suhtaudutaan. Lähtökohtanani on ajatus siitä, että vaikka koulutyötä ohjaavat tekstit ottaisivat esille monikulttuurisuuden kysymyksen, integraation ja opiskelijan monikulttuurisuuden tukemisen, käytäntö voi olla jotain muuta:

Although legislative and other norms directing schoolwork try to enhance the well-being and integration of immigrant students through many curricular means, most intercultural communication and interpretations are produced in various interactive situations and everyday encounters at school. In these situations the collective and individual meanings of otherness and diversity are produced and interpreted both verbally and non-verbally. (Kasurinen, H, 2005, 237.)

Halusin tämän työni avulla hahmottaa, mitä toimintaa ohjaavat tekstit oikeastaan monikulttuurisuudesta sanovat ja toisaalta sitä, miten meidän kouluyhteisössämme käytännön työtä tekevät opettajat huomioivat monikulttuurisuuden oppilaitoksessamme. Halusin kyselyni avulla selvittää myös sitä, millaista koulutusta opettajat ovat monikulttuurisuuteen liittyen saaneet ja millaista koulutusta he kokevat tarvitsevansa. Liikun siis hyvin konkreettisesti ja käytäntöä lähellä olevassa maastossa: tavoitteenani on työni avulla luoda pohjaa käytännön kehittämistyölle monikulttuurisen opetuksen ja ohjauksen alueella.

SISÄLLYS

Tiivistelmä

Abstract

1	Johdanto.....	4
2	Toimintaa säätelevät tekstit	
2.1	Lukioiden valtakunnallinen opetussuunnitelma	
2.1.1.	Päämääränä integrointi.....	7
2.1.2	Aihekokonaisuudet haasteena maahanmuuttajaopetuksessa.....	9
2.1.3.	Arviointi.....	11
2.2	Jyväskylän yhteinen lukio.....	11
2.3	Cygnaeus-lukion opetus- ja toimintasuunnitelma.....	12
3	Käytännön toimenpiteet Cygnaeus-lukiassa	
3.1	Verkostoituminen	
3.1.1	Yhteistyö perusasteen kanssa.....	14
3.1.2	Muu yhteistyöverkosto.....	14
3.2	Suomi toisena kielenä –opetus.....	15
3.3	Opinto-ohjaus	
3.3.1.	Käytännön toimenpiteet.....	16
3.3.2.	Monikulttuurinen ohjaus.....	17
3.4	Tukiopetuksen mahdollisuus	18
4	Opettajat monikulttuurisina ohjaajina	
4.1	Opettajan monikulttuurinen orientaatio.....	20
4.2	Kyselyn toteutus.....	21
4.3	Opettajan toiminta monikulttuurisessa ryhmässä.....	21
4.4	Opettajien kokemuksia maahanmuuttajaopiskelijoista.....	23
4.5	Koulutuksen tarve.....	24
5	Tulevaisuuden haasteita ja toimintaa	
5.1	Kodin ja koulun yhteistyö.....	26
5.2.	Opiskelijat toistensa tukena.....	26
	Lopuksi.....	28
	Lähteet.....	29

2 Toimintaa säätelevät tekstit

2.1 Lukioden valtakunnallinen opetussuunnitelma

2.1.1 Päämääränä integrointi

Valtakunnallinen opetussuunnitelma linjaa 'maahanmuuttajat ja muut vieraskieliset' erityisryhmäksi, joka tarvitsee erityistukea. Maahanmuuttajille on Suomessa olemassa erityisjärjestelyjä, kuten oma tukiovetusresurssi tai vaikkapa erityisiä korkeakouluopintoihin valmistavia linjoja. Opsin mukaan tätä erityisryhmää pitää jo lukio-opintojen alussa informoida heidän opiskelumahdollisuuksistaan, tukijärjestelyistään ja oikeuksistaan ylioppilastutkinossa (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2003, 22). Käytännön kokemuksen mukaan tämä ei ole ainakaan tähän mennessä toiminut Jyväskylän lukioissa sen vuoksi, että kouluissa ei olla välttämättä tietoisia näistä erityisjärjestelyistä. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrä on ollut tähän mennessä Jyväskylän lukioissa hyvin pieni, ja käytännössä lukioon ovat tulleet opiskelijat, jotka ovat olleet hyvin integroituneita ja pärjänneetkin ilman tukitoimia. Tilanne on kuitenkin radikaalisti muuttunut viime vuosina, ja tukitoimien esille otto on ollut tarpeen esimerkiksi Jyväskylän lukioden yhteistyöryhmässä.

Opiskelijan taustat ja lähtökohdat tulee ottaa huomioon, ja päämääränä on tukea 'opiskelijan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että opiskelijan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi'. Päämääränä on siis integraatio, joka on sopeutumista uuden maan kulttuuriin siten, että omat kulttuuriset ominaispiirteet säilyvät. Se eroaa assimilaatiosta, joka pyrkii sulauttamaan ja hävittämään omat kulttuuriset ominaispiirteet. Assimilaatiopyrkimyksistä taas voi seurata separaatio eli eristäytyminen valtakulttuurista tai marginalisaatio, jolloin maahanmuuttajalla ei ole kiinnokkia omaan kulttuuriinsa eikä uuteen ympäristöön. (Metsänen, 2002, 183).³ Uuteen kulttuuriin sopeutuminen ja tasapainon löytäminen kahden kulttuurin kasvattina on pitkä prosessi, ja sopeutumisprosessi koskettaa myös maahanmuuttajien kanssa työskenteleviä. Sopeutumisprosessi on aina myös yksilöllinen prosessi, ja yksilöitä ei tulisi lyödä yhteen tiettyyn kaavaan.

Monikulttuurinen koulu olisi nähdäkseni paikka, jossa otetaan huomioon opiskelijoiden kulttuuriset ominaispiirteet ja annetaan niille mahdollisuus vaikuttaa myös omiin totuttuihin toimintatapoihin. Elämme nykymaailmassa globalisaation aikaa, ja monikulttuurisessa maailmassa tarvittavat taidot ovat yleissivistystä. Turhan usein kansainvälisyyttä sinänsä pidetään arvona, mutta oman lähiympäristön kansainvälisyys onkin ongelmatekijä. Lukion arkea määrittää toisaalta tiukka aikataulu, kurssien hyvin tiivis sisältö ja ylioppilaskoe – on aika idealistista olettaa, että opettajat opsien tiukassa puristuksessa ehtisivät keskittyä monikulttuurisuuden huomioimiseen. Toki monikulttuurisuus saatetaan huomioida, ongelmatekijänä, mutta aito vuorovaikutteisuus kulttuurien välillä saattaa jäädä kauniiksi ideaaliksi.

³ Jaottelu on peräisin J.W.Berryn artikkelista Psychology of Acculturation. Understanding individuals Moving Between Cultures teoksessa Brislin, R.W. (Ed.) 1990, Applied Cross-Cultural +Psychology New York, USA..

2.1.2 Aihekokonaisuudet haasteena maahanmuuttajaopetuksessa

Lukion uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön 1.8.2005. Lukion opetussuunnitelmaan sisältyvät **aihekokonaisuudet** ovat opetussuunnitelmatekstin mukaan 'yhteiskunnallisia kasvatus- ja koulutushaasteita' (OPH, määräys 33/011/2003). Ne heijastelevat suomalaisen yhteiskunnan tämänhetkisiä arvoja, ja käytännössä niiden tulee ohjata lukioiden toimintakulttuuria. Määräyksen mukaan 'niissä on kysymys koko elämäntapaa koskevista asioista'. Aihekokonaisuudet ovat

1. Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjäyys
2. Hyvinvointi ja turvallisuus
3. Kestävä kehitys
4. Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus
5. Teknologia ja yhteiskunta
6. Viestintä- ja mediaosaaminen

Aihekokonaisuuksista **Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus** on nähdäkseni kaikkein merkittävin monikulttuurista ohjausta sivuava kohta. Sen tavoitteena on, että 'opiskelija on tietoinen omasta kulttuuri-identiteetistään, tietää mihin kulttuuriseen ryhmään hän tahtoo kuulua ja osaa toimia oman kulttuurinsa tulkkinä'. Tässä kohdin kulttuurin käsite on varsin laaja, mutta mamu-opiskelijan kohdalla on kyse ennen kaikkea siitä, miten löytää tasapaino kahden - tai useammankin - kulttuurin kasvattina. Toisaalta opiskelijan voi olla vaikea hahmottaa, mihin ryhmään hän kuuluu: ristiriitoja voi syntyä, jos kotona eletään oman kulttuurin mukaan ja ympäristö taas rohkaisee nuorta kääntymään kohti suomalaista ja länsimaista kulttuuria. Koulun tulisi pystyä tukemaan maahanmuuttajanuorta joskus ristiriitaisessakin tilanteessa, johon hän identiteettiään rakentaessaan saattaa törmätä. Tosin suurimmat kulttuuriset yhteentörmäykset, joita olen työssäni nähnyt, eivät niinkään liity suomalaisen ja maahanmuuttajan kulttuurien törmäämiseen, vaan laajemmin länsimaisen kulttuurin/nuorisokulttuurin ja lähtömaan kulttuurin eroihin. Ehkäpä kulttuurien todellinen tuntemus voisi olla sitä, että nuori osaisi tasapainoisesti punnita eri kulttuurien hyviä ja huonoja puolia.

Kulttuuri-identiteetti on ylipäänsä vaikea käsite. Kärjistetyimmillään voidaan jopa todeta Ahmad Naderin (2005) ajatuksin, että hyvää tarkoittavilla kulttuurisilla määrittelyillä voidaan luoda itse asiassa rankkoja stereotyyppioita. Perinteisesti monikulttuurisessa ohjauksessa on huomioitu maahanmuuttajan 'oma' kulttuurinen (lähtömaan) identiteetti, oletettu, että muutosta seuraa identiteettikriisi ja oman identiteetin häviäminen, ellei sitä uudessa maassa huomioida. Tässä pelataan kuitenkin kivettyillä, oletuksilla, joiden mukaan yksilön identiteetti olisi suhteellisen helposti määriteltävissä kulttuurisen identiteetin kautta. Naderin mukaan identiteettikäsitettä ei pidä mystifioida ja maahanmuuttajien integrointi on mahdollista vain, mikäli päästetään irti kiinteän identiteetin ajatuksesta ja lakataan rakentamasta ihmisryhmien välisiä raja-aitoja.

Miten opettaja voisi edes päästä käsiksi yksittäisen maahanmuuttajaopiskelijan identiteettiin? Lähes varmasti todella pelataan stereotyyppioilla, yleisellä tietämyksellä siitä, minkälaisia vaikkapa venäläiset ovat. Kuitenkin juuri venäläisissä on paljon paluumuuttajia, jotka eivät ole tunteneet Venäjälläkään itseään venäläisiksi. Eräs heikosti suomea puhuva venäläispoika totesikin minulle kerran, että 'on historiallinen virhe, että minä puhun ve-

näjää’. Ohjaajana lähden aina siitä, että yksilö kuitenkin itse määrittää identiteettinsä. Naderin mukaan maastamuutto ja toiseen maahan asettuminen onkin parhaimmillaan uusi mahdollisuus ja hedelmällinen tilanne, jossa maahanmuuttaja pystyy uudelleenluomaan identiteettinsä.

Haasteellinen ja kiinnostava aihekokonaisuus on **Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjäisyys**. Sen tavoitteisiin on kirjattu esimerkiksi opiskelijan aloitteellisuus ja yritteliäisyys. Tämä on hyvin länsimainen tavoite, joka saattaa olla mamu-opiskelijoille vieras ajattelutapa. Me korostamme länsimaisessa koulukulttuurissa, että opiskelija on itse vastuussa oppimisestaan. Mamu-opiskelijat näyttävät ajattelevan useimmiten, että hyvä opettaja osaa välittää tiedon, ja esimerkiksi ryhmätyöt ovat monien mamujen mielestä täyttä ajanhukkaa – kuinka opiskelijat voisivat oppia toisiltaan, on heidän yleinen kommenttinsa. Tämä perustuu luultavasti siihen, että esimerkiksi minulle Cygnaeus-lukion opettajana tutuimmista venäläisessä ja iranilaisessa/kurdikulttuurissa opettaja on auktoriteetti. Vanhemmalla ihmisellä/opettajalla on opiskelijoiden mielestä enemmän kokemusta ja tietoa kuin opiskelijalla, ja hänen tehtävänsä on välittää sitä opiskelijalle. Minä olen suomi toisena kielenä – opetuksessa aivan tietoisesti korostanut työtavoissa koko ajan tiedon tuottamista yhdessä ja pyrkinyt käyttämään hyväkseni ryhmän asiantuntemusta. Vaatii kuitenkin hyvää opettajan itsetuntoa, että kestää senkin, kun saa suoraakin negatiivista palautetta opettamistyylistään. Olisi helppo sortua esittämään ainoaa asiantuntijaa maahanmuuttajaluokassa ja ajatella, että se on helpompi ja tutumpi tapa opiskelijoille. Tehtävänäme koulussa on kuitenkin nähdäkseni valmentaa nuoria kohtaamaan yhteiskunnan ja työelämän tulevat haasteet, ja siksi nuoria on jatkuvasti kannustettava omaan ajatteluun ja oma-aloitteisuuteen.

Samaan aktiivisuus ja yrittäjäisyys –kohtaan liittyy oman perustellun mielipiteen esittäminen ja muiden mielipiteiden kunnioittaminen. Rohkeus oman mielipiteen esittämiseen puuttuu monilta suomalaisnuoriltakin, mutta mamu-opiskelijat eivät helposti ilmaise omaa mielipidettään kirjallisestikaan toisin kuin suomalaisopiskelijat. He eivät välttämättä ymmärrä, mitä arvoa sillä voi olla. Läksyjen ulkoluku on hyvin tavallista mamu-opiskelijoiden kohdalla. On ymmärrettävää, että asioita on vaikea priorisoida, jos kielitaito on puutteellinen. Kielitaitoakaan ei voi omaksua millään poppakonsteilla, joten läksyjen luvussa tarvitaan tukea. Jyväskylässä toimiikin maahanmuuttajanuorille tarkoitettu Helmi-läksyjenlukukerho, jossa nuori voi saada läksyjen lukuun apua esimerkiksi opettajaopiskelijoilta.

Yhteiskunnallinen osallistuminen on toinen asia, joka voi olla mamuille hyvin vieras ajatus – joillekin jopa pelottava heidän aiemmista kokemuksistaan kotimaassa johtuen. Yhteiskunnallinen aktiivisuus on saattanut olla syy, jonka vuoksi kotimaasta on täytynyt lähteä. Toisaalta nuoret eivät ole lukioiässä kovin kiinnostuneita yhteiskunnallisesta vaikutamisesta. Maahanmuuttajataustaisen nuoren kohdalla olisi erittäin tärkeää saada nuori ymmärtämään, että hän on osa yhteiskuntaa ja voi vaikuttaa asioihin. Olen seurannut läheltä erään afgaaninuoren sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan, ja hänen kohdallaan toimiminen opetushallituksen Avartti-projektissa⁴ on ollut erittäin positiivinen integroitumista edistävä tekijä.

⁴ Avartti on kansainvälinen syrjäytymisen ehkäisyyn pyrkivä nuorisotyöprojekti. Suomessa ohjelma on toiminut vuodesta 1999 opetusministeriön kehittämishankkeena.

Aktiiviseen kansalaisuuteen kuuluu myös sen ymmärtäminen, mitä työ merkitsee yksilölle ja yhteiskunnalle. Minusta tuntuu, että lukiossa opiskelevat mamu-nuoret kyllä ymmärtävät tämän. He haluavat hankkia hyvän koulutuksen itselleen, koska ovat huomanneet, mitä koulutus Suomessa merkitsee. Monilla on myös lähipiirissään ihmisiä, jotka ovat työttöminä. Mamu-opiskelijat ovat yleisesti ottaen todella yritteliäitä, sitkeitä ja ahkeria. Joskus se vain jää huonon kielitaidon vuoksi näkymättömiin. Tilannetta voisi verrata lukihäiriöisen opiskelijan opiskeluun: työntekoa ja yritystä saattaa löytyä valtavasti, vaikka tulokset jäävätkin keskimääräistä huonommiksi.

Hyvinvointi ja turvallisuus on aihekokonaisuuksista kaikkein yhteisökeskeisin. Sen kohdalla puhutaan osallisuudesta, yhteisödynamiikasta, keskinäisestä tuesta ja oikeudenmukaisuudesta. Mamu-opiskelijoiden kohdalla puhutaan tietysti mahdollisesta rasismista ja syrjimisestä. Jos koulussa näitä esiintyy, on koko yhteisön tehtävänä puuttua siihen. Toisaalta koko käsite on vaikea – käsittelin maahanmuuttajaopiskelijoideni kanssa Ranskan lähiöiden mellakoita, ja useampi heistä totesi ykskantaan ranskalaisten olevan rasisteja. Musta-valkoinen ajattelu ja leimaaminen ovat hyvin inhimillisiä piirteitä, ja nuorten kanssa on mielestäni väsymättä otettava rasismiaihe esille. Jotkut saattavat kokea, että maahanmuuttajanuorten saama erityistuki on epäoikeudenmukaista valtaväestöä kohtaan, heiltä pois. Tämä kysymys on käsittääkseni pohjaltaan syvästi arvokysymys: opetammeko nuorillemme, että heikompa tuetaan vai että kukin pärjätköön omillaan? Suomen voidaan katsoa olevan hyvinvointiyhteiskunta siinä mielessä, että meillä kuitenkin vielä valtiovallan linjauksen mukaisesti tuetaan niitä, jotka tukea tarvitsevat. Toinen närää aiheuttava asia on se, että mamu-opiskelijat liikkuvat usein omana ryhmänään. Mielestäni se on aivan ymmärrettävää ja hyväksyttävää: se tuo heille hyvinvointia siinä mielessä, että he voivat suomenkielisten oppituntien ulkopuolella käyttää omaa kieltään, tai tuntea muuten olevansa 'omiensa parissa'.

Teknologia ja yhteiskunta aihealueena koskee mamu-opiskelijoita siten, että luonnontieteelliset aineet ovat lukiossa usein se väylä, jonka kautta yksittäinen opiskelija pääsee opetukseen kiinni puutteellisesta kielitaidostaan riippumatta. Kääntäen voisi todeta, että opiskelija, joka ei ole vahvoilla esimerkiksi matematiikassa, on usein heikoilla lukio-opinnoissaan. Jos esimerkiksi matemaattiset ja tietotekniset aineet ovat hallussa, on opiskelu jo aika hyvällä pohjalla. Kokemukseni mukaan monien Venäjällä peruskoulua käyneiden nuorten matematiikka on vankalla pohjalla, mikä silottaa heidän lukio-opintojaankin. Teknologian painotus tuo mukanaan myös etäopiskelun mahdollisuuden. Joissain lukioissa toteutetaan esimerkiksi S2-opetusta etäopetuksena. Mielestäni tämä käytäntö ei sovi S2-aineeseen, joka on selkeästi kaikkia lukioaineita tukeva oppiaine, ja jossa yksilöllinen ohjaaminen ja vuorovaikutus ovat keskeisiä asioita opetuksessa.

Viestintä- ja mediaosaaminen on aihekokonaisuus, jonka kohdalla puhutaan mediakriittisyydestä ja sen tarpeellisuudesta. Kriittisyyteen opettaminen koskee ilman muuta myös monikulttuurisia opiskelijoita. Haasteellista maahanmuuttajanuorten kanssa on, että he saattavat käydä läpi 'länsimaalaistumisprosessia': esikuvansa pukeutumistyyliin nuoret taas saavat usein median kautta. Suhtautuminen länsimaalaiseen kulutuskulttuuriin saattaa olla hyvinkin kritiikitöntä. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat seuraavat myös oman maansa mediaa, mitä kannattaisi hyödyntää media-opetuksessa.

Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa on 'kentältä' kuulunut kritiikkiä aihekokonaisuuksia ja niiden edustamaa arvomaailmaa kohtaan. Toki voidaan todeta, että aika kovat ovat arvot pinnallisesti tarkasteltuna. Tai tarkemmin sanottuna ne on ilmaistu hyvin yhteis-

kunnallisesta näkökulmasta, ja siten ne tuntuvat jopa jotenkin talouselämän sanelemilta. Näiden arvojen sitten pitäisi ohjata koulujen toimintakulttuuria, mutta jokainen koulussa työskentelevä tietysti ymmärtää, etteivät nämä arvot pelkästään ohjaa meidän toimintaamme. Kasvatustyössä on kuitenkin kyse ihmisen kasvun ja oman itsen selkeyttämisen tukemisesta ensisijaisesti. Me kohtaamme päivittäisessä työssämme ihmisiä, emme niinkään yhteiskunnan jäseniä. Koulu ei kuitenkaan saa sulkeutua ympäröivältä yhteiskunnalta eikä ole mitenkään siitä erossa. Mutta ehkä aihekokonaisuuksista Hyvinvointi ja turvallisuus on se kohta, johon omassa luokkatyöskentelyssään voi eniten vaikuttaa.

2.1.2 Arviointi

Uuden opetussuunnitelman arviointi-osuudessa sanotaan: 'Diagnosoidut vammat tai niihin rinnastettavat vaikeudet, kuten lukemis- ja kirjoittamishäiriö, maahanmuuttajien kielelliset vaikeudet sekä muut syyt, jotka vaikeuttavat osaamisen osoittamista, tulee ottaa huomioon arvioinnissa siten, että opiskelijalla on mahdollisuus erityisjärjestelyihin ja muuhunkin kuin kirjalliseen näyttöön. Kyseiset vaikeudet voidaan ottaa huomioon määrättäessä opiskelijan kurssiarvosanaa.' (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 221.)

Maahanmuuttajaopiskelijan kielelliset vaikeudet siis *tulee* ottaa huomioon arvioinnissa ja ne *voidaan* ottaa huomioon kurssiarvosanaa määrättäessä. Käytännössä tämä kohta voisi tarkoittaa esimerkiksi kieliavustajan käyttöä koetilanteessa, mikä ei ole ollut tapana lukiossa – on katsottu, että lukiossa opiskelevan kielitaidon tulee olla jo sillä tasolla, että peruskoulun jälkeinen opiskelu onnistuu itsenäisesti. Toisaalta voidaan ajatella, että koetilanteessa maahanmuuttajaopiskelijalle voitaisiin tarjota esimerkiksi pitempi aika kokeen suorittamiseen. Myöskään suullinen osaamisen osoittaminen ei ole pois laskuista – voidaan kylläkin kysyä, palveleeko se lukiossa opiskelevaa maahanmuuttajaopiskelijaa, joka kuitenkin jatko-opinnoissaan joutunee ilmaisemaan osaamisensa yksinomaan kirjallisesti. Useimmiten suullinen kielitaito ja puhekieli opitaan koulun ulkopuolella, lukion yksi perustehtävä taas on jatko-opintovalmiuksien antaminen.

Arviointi ei ole koskaan yksiselitteistä. Loppujen lopuksi kuitenkin jokainen opettaja arvioi omat kurssinsa omaa harkintakykyään käyttäen. Tiedämme, että Jyväskylän seudulla eri lukioissa on käytössään hyvinkin erilaisia arviointimenetelmiä. Asiasta pitäisi käydä nykyistä avoimempaa keskustelua: opettajan työtä tuntuu leimaavan vielä ajatus, jonka mukaan yksittäinen opettaja on se, joka päättää pelisäännöistä luokassa. Luokkahuone on vielä usein suljettu yksikkö. Siltäkään ajatukselta ei voi välttyä, että opettaja voi halutessaan kohdella opiskelijoita miten epätasa-arvoisesti hyvänsä – ja jättää halutessaan huomioimatta kokonaan erityisryhmät kuten maahanmuuttajanuoret.

2.2 Jyväskylän yhteinen lukio

Jyväskylän yhteisen lukion opetussuunnitelmatekstissä⁵ todetaan maahanmuuttajaopiskelijoista, että heidät valitaan samoilla valintakriteereillä kuin äidinkielenään suomea puhuvat opiskelijat. Käytännössä tämä tarkoittaa peruskoulun päättötodistusta. Jos opiskelijalla ei ole päättötodistusta tai se on esimerkiksi kadonnut, on mahdollista suorittaa hänelle lukiovalmiuksia kartoittava lähtötasotesti. Käytännössä tämä lähtötasokartoitus on tarkoittanut

⁵ Lukioiden opetussuunnitelmat ovat luettavissa osoitteessa opspro.peda.net.

meidän koulussamme suomen kielen koetta ja haastattelua. Suomen kielen kokeen avulla olemme halunneet kartoittaa opiskelijan mahdollisuuksia opiskella suomen kielellä. Mitään pisterajaa, joka täytyy ylittää, ei ole ollut. Lukiostrategian mukaisesti 'kokeen perusteella voidaan suunnitella tarvittavia tukitoimia' (Nissinen, 2002,7).

Maahanmuuttajaopiskelijalle pyritään tekemään nelivuotinen opiskelusuunnitelma. Ajatuksena on, että tällöin opiskelija pystyy ensimmäisenä vuonna kartuttamaan kielitaitoaan ja tutustumaan lukiossa opiskeluun. Käytäntö ei kuitenkaan voi olla automaatio: opintosuunnitelma tehdään opiskelijan henkilökohtaiset lähtökohdat huomioiden. Jyväskylän yhteisen lukion tavoitteisiin on myös kirjattu, että mamu-opiskelijalle pyritään järjestämään monikulttuurista ohjausta. Tällä pyritään opiskelijan integrointiin ja hyvinvointiin. Meillä Cygnaeus-lukiossa näin tehdään aivan tietoisesti, koska toinen opomme on perehtynyt monikulttuuriseen ohjaukseen. Ideaali tietysti olisi, että koko organisaatio olisi perehtynyt monikulttuurisuusasioihin, koska kaikki opettajat ovat väistämättä myös ohjaajia. Tähän toki pyrimme.

Jyväskylän yhteisen lukion opintosuunnitelmaan on myös kirjattu, että maahanmuuttajaopiskelijoiden integroitumista edistetään kouluttamalla opettajia ja opiskelijoita havaitsemaan maahanmuuttajaopiskelijoiden erityispiirteet ja erityisosaaminen. Tällaista koulutusta on esimerkiksi marraskuussa 2005 Cygnaeus-lukiossa toteutettava monikulttuurinen viikko. Tavoitteena on, että eri oppiaineissa kyseisellä viikolla otetaan esille monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja, esimerkiksi siirtolaisuus, pakolaisuus ja globalisaatio. Monikulttuuriset opiskelijat toimivat myös tuolla viikolla oman kulttuurinsa tulkkeina siten, että he käyvät oppitunneilla kertomassa omasta kielestään ja kulttuuristaan. Emme halua, että viikko on erityinen juhleviikko, vaan että teemat nostetaan esille oppitunneilla. Silä haluamme korostaa, että monikulttuurisuus on osa koulun arkipäivää, ei jotain eksoottista ja erityistä. Monikulttuurisuusviikolla koulussamme vierailee myös esimerkiksi aikuisia maahanmuuttajia kertomassa omista kokemuksistaan Jyväskylään sopeutumisesta. Toinen esimerkki opettajille suunnatusta vapaaehtoisesta kulttuurikoulutuksesta on opettajien lukuupiiri: jotkut opettajat lukivat keväällä 2005 Afganistanista kertovan teoksen *Leijapoika*. Keskusteltaessa teoksesta mukana oli Afganistanista Suomeen muuttanut opiskelijamme. Opettajat kokivat tilaisuuden hyvin antoisana. Nuorelle tilaisuus taas toi lisää itseluottamusta.

2.3 Cygnaeus-lukion opetussuunnitelma

Uudet lukion opetussuunnitelmat otettiin käyttöön elokuussa 2005. Koulumme opetussuunnitelma jäi kuitenkin keväällä virallisesti hyväksymättä, koska kannanottona lukiostrategiaan kirjatun uudisrakennuksemme peruttamiselle jätimme opetussuunnitelmatyön ikään kuin kesken. Työtä oli toki tehty jo aiemmin, ja teksti on olemassa valmiina opetuslautakunnan hyväksyttäväksi.

Cygnaeus-lukion toiminta-ajatus on, että kouluyhteisömme on yhdessä oppiva yhteisö, jonka perustana on kaikkien kunnioitus, yhdessä eläminen muuttuvassa maailmassa. Toimintakulttuurimme on siis vahvasti yhteisöllisyyttä korostava, minkä voisi katsoa tukevan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden integroitumista. Koulussamme viihtyminen on kokemuksemme ja opiskelijoille tekemiemme kyselyjen pohjalta huippuluokkaa. Opis-

kelija on meille tultuaan 'synkkarilainen', ja ainakin minulle tuo käsite sisältää toisten auttamisen ja tukemisen.

Maahanmuuttajat on erityisryhmänä huomioitu useammassa kohden opetussuunnitelmaa. Otsikon *Kansalliset juuret ja kansainvälistyminen* todetaan, että 'opiskelijoita, myös maahanmuuttajataustaisia, autetaan näkemään ja arvostamaan kansallisia juuriaan, omaa kieltään ja kulttuuriaan'. Näkisin, että tässä kohden tekstiä maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat ikään kuin päälle liimattuna mukana. Kohta viittaa mielestäni koulun kansalliseen sivistystehtävään, ja on kaikesti utopiaa, että myös maahanmuuttajataustaisen nuoren kansalliset juuret otettaisiin käsittelyyn. Oman kielen arvostuksen lisääminen on myös kaikesti oman äidinkielen opetuksen tehtävä. Opiskelija voi halutessaan käydä opetustoimen tarjoamilla oman äidinkielen tunneilla.

Opiskelun erityinen tuki –kohdassa todetaan, että maahanmuuttajaopiskelijoille on olemassa oma resurssinsa tukiopetukseen, että heille tehdään nelivuotinen suunnitelma ja että heitä ohjataan pienryhmissä opiskelujen kriittisissä vaiheissa. Tukiopetus ei ole perinteisesti kuulunut lukioihin. On kaikesti katsottu, että lukioon tulevan nuoren opiskeluvalmiudet ovat sillä tasolla, että hän kykenee itsenäiseen opiskeluun rankkatahtisessa lukiossa. Tosiasia on kuitenkin, että lisääntyneet opiskeluvaikeudet heijastuvat ilman muuta myös lukioon. Noin 7,5 keskiarvolla Jyväskylän kaupungin lukioon tulevan nuoren opiskeluvalmiudet voivat olla niin heikolla pohjalla, että tukiopetusta tarvitsisivat kyllä todella monet muutkin kuin vain maahanmuuttajaopiskelijat.

3 Käytännön toimenpiteet Cygnaeus-lukiossa

3.1 Verkostoituminen

3.1.1 Yhteistyö perusasteen kanssa

Olemme Cygnaeus-lukiossa pyrkinneet kehittämään yhteistyötä perusasteen kanssa. Taustalla on käytännöstä nouseva kehittämistarve: olisi ideaalista, että opiskelijat yleisestikin ottaien ohjautuisivat heille sopivaan jatko-opintopaikkaan peruskoulun jälkeen. Kokemuksemme mukaan monella maahanmuuttajaopiskelijalla saattaa olla epärealistinen kuva siitä, millaista lukio-opiskelu on. Kuitenkin hekin tuntuvat nopeasti sisäistävän joidenkin nuorten virheellisen käsityksen, jonka mukaan 'luuserit menevät amikseen'. Mahdollisuuksien mukaan olemme tehneet yhteistyötä, jossa lukiomme opo on käynyt erikseen maahanmuuttajaryhmissä yläkoulussa kertomassa lukio-opiskelusta. Tavoitteena on, että nuori pystyisi mahdollisimman realistisesti arvioimaan omia mahdollisuuksiaan selvittää lukio-opinnoista ennen lukioon tuloa.

Keväästä 2005 lähtien Cygnaeus-lukiolla on ollut edustaja opetusviraston monikulttuurisen opetuksen yhdysopettajaverkostossa. Yhdysopettajat ovat Jyväskylän kaupungin tukitoimikoulujen tehtävään nimettyjä opettajia, jotka suunnittelevat ja kehittävät monikulttuurista opetusta Jyväskylän opetustoimessa. Mukana tässä verkostossa on tällä hetkellä viisi alakoulua, kolme yläkoulua ja yksi lukio (Laine, 2005). Syksyllä 2005 yhdysopettajaverkosto on tehnyt yhteistyötä mm. peruskoulun suomen kielen päättökokeen kehittämiseksi yhdessä Jyväskylän yliopiston kanssa. Koettaisiin myös tarpeelliseksi, että ammatillinen koulutuskin olisi edustettuna verkostossa – itse koen sen erityisen tärkeäksi, koska Cygnaeus-lukio tekee jo nyt yhteistyötä ammatillisen puolen kanssa mm. S2-asioissa. Ajattelen myös, että monikulttuurisuutta koskevissa asioissa laaja, kaikki kouluasteet läpäisevä verkosto on hyödyllisempi kuin vaikkapa vain keskiasteen koulutuksen verkosto. Ainakin tässä kehitysvaiheessa koulullemme on ollut hyötyä siitä, että perusasteen huomattavasti pitempi kokemus maahanmuuttajaopiskelijoista tulee tietoomme verkoston kautta.

3.1.2 Muu yhteistyöverkosto

Yhteistyömme Jyväskylän kristillisen opiston kanssa juontaa juurensa vuodesta 2003, jolloin suoritin Jyväskylän ammattikorkeakoulussa kansainvälistyvän opettajan erikoistumisopinnot. Teimme kurssin lopputyönä yhdessä kristillisen opiston englannin opettajan Anna-Liisa Vallinpuron kanssa 'Lukiopolku'-nimisen kehittämisprojektin. Sen tavoitteena oli lukiokynnyksen alentaminen maahanmuuttajataustaiselle nuorelle, ja käytännön toimenpiteenä oikeastaan loppujen lopuksi se, että kävin ja käyn edelleen kertomassa heidän maahanmuuttajaryhmilleen lukiossa opiskelusta. Tavoitteenamme on siis ennen kaikkea realistisen kuvan antaminen lukiossa opiskelusta. Konkreettinen tieto on esimerkiksi sitä, että nuori saa tietää, millaisia oppikirjoja käytetään, millaista kieltä niissä on jne. Siten hän pystyy paremmin arvioimaan, tuleeko lukiossa opiskelu onnistumaan. Tänä syksynä kokei-

lemme ensimmäistä kertaa käytäntöä, jossa kristillisen opiston opinto-ohjaaja kutsuu yläasteen maahanmuuttajaopiskelijoita yhteiseen tilaisuuteemme lukio-opinnoista.

Cygnaeus-lukio on aloittamassa yhteistyötä Jyväskylän yliopiston kanssa S2-opetuksessa, mikä tarkoittaa opetusharjoittelijoiden tuloa S2-opetukseen. Syksyllä Jyväskylän kansalaisopistossa toimintansa aloittanut nuorten ryhmä (työvoimapolitiininen koulutus) vieraili syyskuussa 2005 koulullamme kuulemassa opinto-ohjaajan selvitystä lukio-opinnoista.

Jyväskylän aikuislukio on meille luonteva yhteistyökumppani siinä suhteessa, että esimerkiksi venäjänkieliset opiskelijamme, joiden englannin kielessä on aukkoja, ovat käyneet hankkimassa englannin lisäopetusta aikuislukioista ilta-aikaan. Suunnitelmat muuttamisesta saman katon alle, joita vielä viime keväänä hyväuskoisesti tehtiin, olivat minulle erityisen mieluisia. Yhteistyö monikulttuurisissa asioissa olisi varmasti lisääntynyt, jos olisimme muuttaneet yhdessä uuteen koulurakennukseen, kuten suunnitelmissa oli. Toki yhteistyömme ei kaatunut suunnitelmien kariutumiseen, ja aikuislukion kanssa olisi hedelmällistä tehdä yhteistyötä yleisesti kieliopintojen rakennetta koskevissa asioissa. Heillä opetetaan myös S2-ainetta – yhteistyö silläkin saralla olisi enemmän kuin tervetullutta Cygnaeus-lukiolle.

Jatko-opintopaikoista olemme tehneet yhteistyötä Korpilahden Alkio-opiston kanssa. Heillä toimii maahanmuuttajien korkeakouluopintoihin valmentava linja, joka on hyvä vaihtoehto niille opiskelijoille, joiden suomen ja englannin kielen taidossa on vielä ehkä kovastikin parantamisen varaa lukion jälkeen. Esimerkiksi venäjänkielisten opiskelijoiden kohdalla tämä on täysin mahdollista: he voivat ylioppilaskokeessa valita kirjoitettaviksi aineiksi vaikkapa pitkän venäjän, matematiikan, kemian ja suomen. On siis täysin mahdollista, että matemaattisesti lahjakas opiskelija kirjoittaisi erittäin hyvin ylioppilaskokeessa, vaikka suomen kielen taito olisi vielä suhteellisen heikko. Tutkintorakenne, jossa äidinkieli ja kirjallisuus/suomi toisena kielenä on ainoa pakollinen kirjoitettava aine, mahdollistaa tällaisen tilanteen.

3.2 Suomi toisena kielenä –opetus

Suomi toisena kielenä -oppiaine lukiossa on Jyväskylässä uusi asia: opetus alkoi Cygnaeus-lukiossa syksyllä 2003. Aiemmin maahanmuuttajataustaiset opiskelijat opiskelivat lukiossa äidinkielen ryhmissä, ja opiskelijaa olisi voitu arvioida suomi toisena kielenä –kriteerien mukaan⁶. Käytännössä ainakaan meidän koulussamme näin ei tapahtunut – tämä olisi vaahtunut äidinkielen opettajilta sekä S2-arviointikriteerien tuntemusta että opetuksen eriyttämisestä. Toiseksi äidinkieli ja kirjallisuus ja suomi toisena kielenä ovat oppiaineina kieltä hyvin eri näkökulmasta katsovia aineita. Vaikka S2 on siis opetussuunnitelmassa äidinkieli ja kirjallisuus –otsikon alla, ovat sen opetuksen tavoitteet erilaiset kuin äidinkielessä.

Suomi toisena kielenä –oppiaineen kurssit, joita on opetussuunnitelmassa kuusi pakollista ja kolme syventävää, tähtäävät tiivistetysti sanottuna ennen kaikkea opiskelijan kie-

⁶ Valtakunnallisessa opsissa lukee: 'Maahanmuuttajaopiskelija arvioidaan suomi/ruotsi toisena kielenä (S2/R2) vieraskielisille –oppimäärän mukaan, jos opiskelija on valinnut sen oppimääräkseen riippumatta siitä, onko hänelle järjestetty erillistä suomi/ruotsi toisena kielenä –opetusta vai ei tai onko lukio voinut tarjota vain osan suomi/ruotsi toisena kielenä –kursseista' (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 222).

litaidon karttumiseen ja siihen, että opiskelija pystyisi opiskelemaan suomeksi lukiossa ja lukion jälkeen jatko-opintopaikassaan. S2 on siis koko lukio-opintoja tukeva aine, ja yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa S2:n tehtävänä on myös opiskelijan oman kulttuuri-identiteetin selkeyttäminen eli siis käytännössä opiskelijan kaksi- tai monikielisyyden tukeminen. S2 korvaa opiskelijalle äidinkielen ja kirjallisuuden koko oppimäärän, ja lukion päätteeksi opiskelija suorittaa S2-ylioppilaskokeen. Opiskelija voi valita, opiskeleeko hän äidinkielen ja kirjallisuuden vai S2:n oppimäärän. Kuitenkin opiskelijaa kannattaa ohjata opiskelemaan S2-ainetta, jos hänellä on vielä vaikeuksia esimerkiksi suomen kielen tuottamisessa. Ilahduttavasti useimmat jatko-opintopaikatkin ovat alkaneet rinnastaa nämä kaksi oppiainetta niin, ettei S2-oppimäärän suorittaminen ole enää toisarvoinen tai huonompi vaihtoehto kuin äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän suorittaminen.

Käytännössä S2 on soittautunut oppiaineeksi, joka kaikkien tavoitteidensa lisäksi tarjoaa mamu-opiskelijalle myös tilaisuuden tavata muita mamu-opiskelijoita, opiskella 'omassa vertaisryhmässään'. Ryhmäkoot S2-opetuksessa ovat pienempiä kuin monissa muissa aineissa, ja opiskelijat kokevat selvästi olonsa turvalliseksi tutussa, pienessä ryhmässä. Eräs myanmarilainen opiskelija kiteytti asian sanomalla oppitunnilla vaieta-verbiä käsitellessä, että kaikilla muilla tunteilla hän vaikenee. On selvää, että jos vaikkapa historian ryhmässä on nelisenkymmentä opiskelijaa, on hitaammin suomea tuottavan vaikea uskaltava avata suutaan ryhmässä.

Cygnaeus-lukion S2-ryhmän opiskelijat ovat paitsi kulttuuritaustaltaan ja kouluhistorialtaan myös kielitaidon tasoltaan erittäin heterogeeninen ryhmä. Opiskelijat tulevat tunneille kaupungin kolmesta lukiosta, ja joukossa on tänä syksynä pakolaistaustaisten ja paluumuuttajien lisäksi myös opiskelijoita, jotka ovat käyneet koulunsa tähän saakka Keski-Euroopassa. Heiltä puuttuu siis käytännössä paitsi suomen kielellä opiskelun kokemus myös siihen tarvittava kirjakielen taito – kun suomen on oppinut täysin puheen kautta, on yleiskielessä paljon opittavaa.

3.3 Opinto-ohjaus

3.3.1. Käytännön toimenpiteet

Olemme viime vuosina toteuttaneet ohjausta maahanmuuttajille jo siinä vaiheessa, kun he hakeutuvat Cygnaeus-lukioon. Tavoitteena on ollut, että rehtori ja opinto-ohjaaja keskustelvat opiskelijan kanssa nähdäkseen, riittääkö opiskelijan kielitaito mahdollisesti lukiossa opiskeluun ja toisaalta tietääkö opiskelija, mihin kouluun hän on pyrkimässä. Perusasteen kanssa tekemämme verkostoyhteistyö on suuresti helpottanut tätä työtä: opiskelija on voinut jo tavata koulumme opinto-ohjaajan omalla koulullaan. Tämän alkukartoituksen tarkoituksena on ollut myös keskustella siitä, miten opiskelija voisi vielä kesän aikana harjoitella lukiossa tarvittavia taitoja tai useissa tapauksissa parantaa suomen kielen taitoaan.

Opinto-ohjauksen pakollinen kurssi lukiossa (OP1) on nimeltään Koulutus, työ ja tulevaisuus. Sen tavoitteena on toisaalta ohjata opiskelijaa lukio-opintojen aloittamisessa ja suorittamisessa ja toisaalta ohjata jatko-opintoihin. Opiskelijan tulisi kurssin aikana saada tukea itsetuntemukseensa, omien opiskelutaitojensa kehittämiseen sekä omien toimintamallien ja vahvuuksiensa tunnistamiseen – nämä ovat kurssin keskeisiä sisältöjä tiedollisten

sisältöjen, esimerkiksi työelämätietyuden, rinnalla (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 217).

Cygnaeus-lukiossa OP1- kurssi jakautuu kolmelle vuodelle siten, että ensimmäisenä vuonna keskitytään syksyllä lukio-opintoihin ja keväällä jatko-opintoihin liittyviin asioihin. Opiskelija saa siten jo ensimmäisenä vuonna kurssivalintojensa tueksi tietoa jatko-opiskelupaikkojen vaatimuksista. Maahanmuuttajataustaiselle opiskelijalle olemme katso-neet tarpeelliseksi järjestää lisäohjauksena omia pienryhmätunteja lukiossa opiskelua koskien, jotta kaikki keskeiset asiat tulisivat ymmärretyiksi. Pienryhmäohjaus nivotaan taval-laan osaksi S21-kurssia, jolle kaikki mamu-taustaiset opiskelijat osallistuvat. Ensimmäisen vuoden jatko-opinto- ja työelämätietyuden toteutamme kaikkien opiskelijoiden kanssa pien-ryhmissä, jolloin opinto-ohjaajat voivat luontevasti huomioida myös mamu-opiskelijoiden erityistarpeet.

Toisena vuonna OP1-kurssiin kuuluu työelämään tutustuminen. Käytännössä opis-kelijat käyvät tutustumassa yliopiston ja AMK:n tarjontaan ja raportoivat näkemästään ja kuulemastaan. Järjestämme myös ammatilaispäivän koulullamme, jolloin eri alan ammatti-laiset tulevat koululle kertomaan opinnoistaan ja työstään. Tähän ammatilaispäivään sisäl-tyy myös yleistä työelämätietyoutta. Koska maahanmuuttajaopiskelijoidemme ryhmä on pieni, meillä on mahdollisuus suunnitella tähän toisen vuoden opintoihin heille myös täs-mäohjelmaa – esimerkiksi tutustuminen Alkio-opiston maahanmuuttajien korkeakouluopin-toihin valmentavalle linjalle. Tavoitteena maahanmuuttajaopiskelijoiden kanssa on, että tie-to konkretisoituisi mahdollisimman hyvin: kun opiskelumahdollisuuksien kirjo on suoma-laisopiskelijallekin melkoinen haaste, on se sitä monin verroin opiskelijalle, jolta puuttuu kulttuurinen taustatieto.

Kolmantena opiskeluvuonna OP1-kurssi sisältää abi-infoja. Abeille tarjotaan myös mahdollisuus osallistua Studia-messuille Helsingissä. Jos mamu-opiskelijalle on tehty nel-jän vuoden opiskelusuunnitelma eikä hän aloita vielä kirjoittamista, mietitään yhdessä opon kanssa, mikä olisi järkevää opinto-ohjaukseen liittyvää tekemistä kolmantena opiskelu-vuonna.

Opiskelijoille valinnaiset opinto-ohjauksen kurssit (vanhan opsin OPA05-kurssi) on helppo räätälöidä vastaamaan kunkin opiskelijan henkilökohtaisia tarpeita, joten maahan-muuttajatkin ovat saaneet kurssin puitteissa tutustua aloihin, jotka he kokevat itselleen so-piviksi. Uuden syksyllä käyttöönotetun opsin kurssi OP4 on tarkoitettu erityistä tukea tar-vitsevien opiskelijoiden opiskelunvalmiuksien kehittämiseen. Kurssi voitaisiin toteuttaa maahanmuuttajaopiskelijoille siten, että heille annettaisiin omana ryhmänään tarpeen mu-kaan opinto-ohjausta esimerkiksi aivan lukio-opintojen alussa.

3.3.2 Monikulttuurinen ohjaus

Olemme kokeneet Cygnaeus-lukiossa hyvänä käytännön, jossa maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden ohjaaminen kuuluu pääsääntöisesti monikulttuurisiin asioihin perehtyneen opinto-ohjaajan tehtäviin. Se helpottaa käytännön työtä: koska Cygnaeus-lukiossa on kaksi opinto-ohjaajaa, olemme voineet jakaa työtämme niin, ettei molempien tarvitse olla pereh-tynyt kaikkiin asioihin. Samalla tavalla toinen opinto-ohjaaja ohjaa esimerkiksi kaikki mu-siikkilinan opiskelijat koulussamme ja on perehtynyt enemmän musiikkialan jatko-opintovaihtoehtoihin.

On tärkeää, että monikulttuurinen ohjaaja on tietoinen esimerkiksi sopeutumisen eri vaiheista. Pitkään maahanmuuttajatyötä tehnyt henkilö on jo käynyt läpi oman sopeutumisprosessinsa⁷, mikä helpottaa työn tekemistä. Monikulttuuriseen ohjaukseen kuuluu väistämättä työyhteisössä kulttuurisena tulkkina toimimista: opiskelijan 'normaalista' poikkeava käyttäytyminen tulkitaan helposti negatiivisesti, mikä ei tietenkään ole opiskelijan etu. Opinto-ohjaajan täytyy mielestäni aina katsoa asioita opiskelijan näkökulmasta, ja joskus tämä aiheuttaa ristiriitailanteitakin suhteessa opettajiin.

Monikulttuurisen ohjauksen arvopohjan tulee olla pluralistinen. Se tarkoittaa, että maahanmuuttajaopiskelijan ei vain sallita säilyttää omaa kulttuuriaan vaan häntä rohkaitaan tekemään niin. (Pitkänen, 2005, 138). Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi ohjaamista oman äidinkielen tunneille. Yksilöohjauksessa on selvitettävä, miten opiskelija oikeastaan määrittää oman identiteettinsä. Meidän maahanmuuttajaopiskelijamme elävät monet kotona kotimaansa kulttuuria, koulussa he ovat 'synkkarilaisia', jyvaskyläläisiä nuoria. Opiskelijan arvomaailma saattaa olla hyvin toisenlainen kuin ohjaajan. Se on kuitenkin olemassa oleva lähtökohta kaikkien opiskelijoiden kohdalla. Pluralistinen käsitys on, että ihmiset ovat sekä keskenään samanlaisia että erilaisia (Pitkänen, 2005, 139). Monikulttuurisessa ohjauksessa on haastavaa se, että ohjaajan täytyy koko ajan välttää stereotypioita. En voi ohjaajana kohdata venäläisnuorta, vaan kohtaan venäläistaustan omaavia yksilöitä, jotka saattavat määrittää identiteettinsä keskenään hyvin eri tavalla.

Olen usein törmännyt käsityksiin, joiden mukaan erityistä monikulttuurista ohjausta ei tarvittaisi lainkaan. Taustalla tuntuu olevan ajatus siitä, että maahanmuuttajiin kohdistetut erityisresurssit ovat jotenkin 'muilta pois'. Päämääränä moniarvoisessa, pluralistisessa yhteiskunnassa on samanlaisten mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille yhteiskunnan jäsenille. Syrjäytymisen ehkäisy maahanmuuttajien kohdalla merkitsee erityisresurssseja, sekä taloudellisia että esimerkiksi ajallisia:

- - it is not enough that all clients are to be treated the same. Rather, the achievement of equal opportunities presupposes *culturally responsive counselling*. This means that, in their daily work, counsellors need to grant additional support to their ethnic minority clients. (Pitkänen, 2005, 140.)

Tasa-arvoisuus ei monikulttuurisessa yhteiskunnassa tarkoita tasapäistämistä. Opettaja voi sanoa, että hän kohtelee kaikkia opiskelijoita samalla tavalla, mutta voidaan myös ajatella, että monikulttuurisessa yhteisössä tämä ei riitä:

Thus, once the counsellors take cultural differences into account, equal treatment does not mean identical but differential treatment. (Pitkänen, 2005, 141).

Maahanmuuttajataustaiset opiskelijat ovat erityisryhmä, joka tarvitsee erityistukea. Eriyttäminen tarvittaessa ja kulttuurisensitiivisyys ovat työn lähtökohtia.

3.4 Tukiopetuksen mahdollisuus

Tukiopetus ei ole perinteisesti kuulunut lukioiden toimintakulttuuriin. Maahanmuuttajien tukiopetuksen erityinen resurssi tulee valtiolta, ja olemme Cygnaeus-lukiossa kehittäneet

⁷ Suen & Suen vuonna 1990 kehittelemän sopeutumisprosessin kuvauksen on mukauttanut suomalaiseen muotoon Kaija Matinheikki-Kokko. Ks. Metsänen, 2002, 184.

mamu-tukiopetuspassin. Passiin opinto-ohjaaja merkitsee kullekin opiskelijalle myönnetyt tunnit, ja opiskelija voi pyytää myönnettyjen tuntien puitteissa tukiopetusta haluamastaan aineesta. Otimme tukiopetuspassin käyttöön keväällä 2005, mutta emme ole saaneet systeemiä vielä toimimaan haluamallamme tavalla. Tuntuu, että maahanmuuttajaopiskelijat vierastavat ensinnäkin tukiopetus-sanaa. He eivät halua leimautua erityisryhmäksi, joka tarvitsisi erityistä tukea – vaikka todellisuudessa tarve on olemassa. Meillä ei ole käytössä koeviikon preppaustunteja, kuten vaikkapa Voionmaan lukiossa. Noille tunneille maahanmuuttajaopiskelijat osallistuvat, koska niitä tarjotaan kenelle tahansa opiskelijalle, eikä maahanmuuttajaopiskelija siis leimaudu. Preppaustunnit olisivat luultavasti meidänkin lukiossamme tarpeen, varmasti myös monille muille opiskelijoille kuin vain maahanmuuttajaopiskelijoille.

4 Opettajat monikulttuurisina ohjaajina

4.1 Opettajan monikulttuurinen orientaatio

Talibin mukaan (2002) koulujen monikulttuuristuminen on tuonut mukanaan konflikteja, joiden yhteydessä myös opettajien reaktiot paljastavat, millainen on heidän monikulttuurinen orientaationsa. Orientaationsa mukaan opettajat voidaan jakaa neljään monikulttuurisuuskasvattajatyyppeihin: opettaja voi olla sulauttava, rutinoitu, suvaitsevaisuuteen orientoitunut tai monikulttuurisuutta edustava kasvattaja⁸. (Talib 2002, 101). Luokittelut ovat tietysti aina teoreettisia: varmaankin useimmissa opettajissa on aineksia monesta orientaatiosta. Toisaalta luokittelu on hyvä työväline opettajan pohtiessa omaa opettajuuttaan: sen voi katsoa nojautuvan stereotyyppioihin, joita monikulttuurisesti orientoitunut opettaja pyrkii välttämään. Toisaalta opettajan ja ohjaajan olisi oltava tietoinen omasta maailmankuvastaan ja stereotyyppioistaan.

Jäykkää ja joustamatonta suuntaa opetuksessa edustavat sulauttava ja rutinoitunut opettaja. Sulauttava opettaja 'suomalaistaa' eri kulttuuria edustavaa opiskelijaa. Oppilaan erilaisuus nähdään ongelmana, joka korjaantuu opiskelijan suomalaistumisen myötä. Kuitenkin sulauttava opettaja saattaa puhua eri kulttuurista tulevista opiskelijoista rikkautena⁹. (Talib 2002, 102). Rutinoitunut kasvattaja ei ota opetettavan ryhmän monikulttuurisuutta ja opiskelijoiden erilaisuutta huomioon. Hänen opetuksessaan korostuu kuri, järjestys ja kontrollointi. Rutinoitunut opettaja opettaa opettajakeskeisesti. Monikulttuuriset opiskelijat ovat ongelma siinä suhteessa, että he eivät tunne suomalaisia sääntöjä ja saattavat siksi häiritä normaalia opiskelua. Opiskelijoiden perehdyttäminen suomalaiseen kulttuuriin ja koulusysteemiin aiheuttaa lisätyötä ja stressiä. (Talib 2002, 103 – 104).

Suvaitsevaa ja monikulttuurista opetuksen suuntausta edustavat suvaitsevaisuuskasvattaja ja monikulttuurisuuskasvattaja. Suvaitsevaisuuskasvattaja haluaa oppilaiden kasvavan suvaitsevaisuuteen, mutta ei välttämättä ole valmis muuttamaan omaa opetustaan niin, että monikulttuuristen opiskelijoiden tarpeet tulisi otettua huomioon. Suvaitsevaisuuskasvattajakin saattaa nähdä opiskelijan erilaisuuden poikkeavuutena tai puutteena, ja ratkaisuna ongelmaan ihmissuhteisiin keskittyvän lähestymistavan, esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemisen. Monikulttuurisuuskasvattajan opetus joustaa enemmän: hän näkee oppimisen keskenään erilaisten ihmisten vuorovaikutuksena. Vuorovaikutus puolestaan on jaettu elämyksiä ja kokemuksia. Opiskelijat nähdään ennen kaikkea yksilöinä, joilla on keskenään erilainen tausta, esimerkiksi kulttuurisesti tai etnisesti. (Talib 2002, 104 - 105).

Monikulttuurisuuskasvattaja ei siis korosta opiskelijan toiseutta, vaan erilaisuus on luonnollisena lähtökohtana opetuksessa. Tämä ei tietenkään koske pelkästään maahanmuut-

⁸ Jaottelu perustuu Maarit Miettisen väitöskirjaan vuodelta 2001. Hän tutki Joensuun yliopistossa pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsityksiä monikulttuurikasvatuksesta.

⁹ Monikulttuurinen orientaatio ei tietenkään ole mitään valmiiksi olemassa olevaa, vaan kehittyvä taito. Luulisin, että alkuvaiheessa maahanmuuttajien kanssa Suomessa työskentelevä on luonnostaan helposti tällainen sulauttaja-tyyppi: 'Meillä Suomessa'-tyyppisen ohjauksen katsotaan hyväntahtoisesti ainoastaan edistävän maahanmuuttajan sopeutumista suomalaiseen elämänmuotoon – joka on moniin muihin maihin verrattuna hyvin homogeeninen.

tajataustaisia opiskelijoita, vaan kaikkia opiskelijoita. Keskiöön nousevat opettajan maailmankuva, ihmiskäsitys ja niiden vaikutus hänen opetukseensa. Monikulttuurisuuskasvattajalle ei riitä, että hän suvaitsee erilaisuutta. Hänen pitäisi myös osata joustaa opetustavoissaan, sopeuttaa ja yksilöidä opetustaan kunkin ryhmän mukaan. Jos opettaja on tunnollinen sulauttaja tai rutinoitunut kasvattaja, saattaa hän kokea työnsä hyvin raskaaksi oppilasaineiden monimuotoistuesssa. Opettajan pitäisi nykypäivänä olla valmis myös reflektomaan omaa työtään ja pohtimaan kriittisestikin omaa tapaansa opettaa. Voidaan sanoa, että monikulttuurisuuskasvattajan 'opetustapa on sekoitus suvaitsevaisuuteen kasvattamista, kriittistä itsetutkiskelua ja oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistamista' (Talib 2002, 107).

4.2 Kyselyn toteutus

Jaoin syksyn ensimmäisessä opettajankokouksessa 12.8.2005 kollegoilleni kyselyn, jossa kysyin seuraavia asioita:

1. Oletko opettanut ryhmiä, joissa on maahanmuuttajaopiskelijoita?
2. Vaikuttiko ryhmän monikulttuurisuus jotenkin toimintaasi opettajana?
3. Millaisia kokemuksia sinulla on yleensä maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista?
4. Oletko hyödyntänyt monikulttuuristen opiskelijoiden tietotaitoa/elämäkokemusta oppitunneillasi? Miten?
5. Oletko saanut monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta? Millaista?
6. Millainen koulutus monikulttuurisuuteen liittyen olisi mielestäsi hyödyllistä?

Tarkoitukseni oli, että opettaja ylipäänsä pysähtyisi hetkeksi miettimään näitä asioita – kovin syvälle esimerkiksi opettajan monikulttuuriseen orientaatioon ei näiden kysymysten avulla pääse, eikä se ollut tarkoituksaan.

Kysymyksistä 2. ja 4. risteävät toisiaan: minun ajatukseni oli, että 2. kysymyksen avulla opettaja pohtisi pääasiassa omaa toimintaansa. 4. kysymys opiskelijan tietotaidon ja elämäkokemuksen hyödyntämisestä koskee sekin kuitenkin opettajan toimintaa ja opettamistapoja.

Kyselyyni vastasi 13 opettajaa. Heidän vastauksistaan on mahdollista saada ainakin kohtalaisen hyvä kuva siitä, miten monikulttuurisuutta oppilaitoksessamme huomioidaan. Yksi vastaajista ei voinut vastata kysymyksiin 2 ja 4, koska hän ei ole opettanut monikulttuurisia ryhmiä.

4.3 Opettajan toiminta monikulttuurisessa ryhmässä

Cygnaeus-lukion opiskelija-aines on muuttunut silmin nähden aikaisempaa monikulttuurisemmaksi viimeisen viiden vuoden aikana. Monikulttuuriseksi sanan laajassa merkityksessä: myös muut erityisryhmät kuin etniseltä taustaltaan ei-suomalaiset opiskelijat ovat kasvaneet. Rehtorimme kanssa keskustellessa on tullutkin usein esille se, että hyvin näkyvästi erilaisena erityisjärjestelyjä vaativana ryhmänä maahanmuuttajataustaiset nuoret avaavat opettajan silmät näkemään luokassa olemassa olevan erilaisuuden kirjjon. Maahanmuuttajataustaiset opiskelijatkin ovat keskenään hyvin erilaisessa asemassa: joku on kulkenut kou-

lutiensä lähes katkoksitta ja käynyt esimerkiksi yläasteen Suomessa. Toisella taas on voinut olla pitkäkin katkos koulutiessään. Opettajien tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota myös opetustapaansa, olipa heidän monikulttuurinen orientaationsa mikä tahansa.

Vastaajista valtaosa (8) ilmoitti ryhmän monikulttuurisuuden vaikuttaneen opetustapaansa. Vastauksista nousi selkeästi esille ongelmallisena koettu kielitaidon puute. Kursseilla käytettäviä termejä pitää selventää ja omaa kielenkäyttöään täytyy miettiä enemmän, kun ryhmässä on maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Asioiden läpikäymiseen täytyy myös käyttää enemmän aikaa monikulttuurisessa ryhmässä, minkä eräs vastaajista koki ongelmalliseksi:

Tarvitsevat tosi paljon aikaa – joka voi olla pois muulta ryhmältä.

Yksi vastaaja kertoi käyttäneensä runsaasti aikaa ryhmien muodostamiseen ja erilaisten ryhmittelyjen kokeiluun tarkoituksenaan löytää paras ryhmäjako (kemian) opiskeluun. Tarkoituksena oli saada selville, onko parempi, että esimerkiksi samankieliset ovat samassa ryhmässä, vai ovatko kielelliset sekaryhmät toimivampia.

Kahdesta vastauksesta käy ilmi, että opettaja saattaa varoa sanojaan enemmän monikulttuurisissa ryhmissä. *'Korrektius maan asioita käsiteltäessä'* tuli esiin; eräs opettaja yksilöi myös välttämäänsä puheenaiheita:

Puheenaiheita täytyi hieman 'valkata', arkaluontoisimpia (esim. itsemurhaaja-terroristit) karsia tai ainakin miettiä tarkemmin miten puhua ettei kärjistettyjä yleistyksiä lentäisi islaminuskoisten opiskelijoiden kasvoille muiden opiskelijoiden suusta. Myös naisten hunnut (mikä länsimaissa alistamiseksi tulkitaan) on perinteisesti ollut arka aihe.

Näiden kahden vastaajan tarkoitus on ollut, ettei opiskelija loukkaannu tai muut eivät häntä loukkaa etnisestä alkuperästä johtuen. Kuitenkin vastaukset antavat opettajan toiminnasta hieman erikoisen kuvan: Jos opettaja puhuu tietystä maasta korrektisti kun sen edustajia on paikalla, voidaanko olettaa, että hän puhuu kyseisestä maasta epäkorrektisti, kun sen edustajia ei ole paikalla? Voiko opettaja toisaalta sensuroida opettamaansa aineistoa ja varoa aroiksi katsomiaan aiheita? Juuri näiden aiheiden käsittely monikulttuurisissa ryhmissä asiallisella tavalla voi olla erittäin hedelmällistä – kokemukseni mukaan opiskelijat jopa haluavat puhua esimerkiksi naisten asemasta islaminuskoisissa maissa.

Opettajien vastauksista kysymykseen 4 heijastuu selkeästi hienotunteisuus maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita kohtaan. Ei haluta nostaa opiskelijan elämäkokemusta esille, koska ei tiedetä, haluaako opiskelija, että ne nostetaan esille:

En pyydä kertomaan, aloite opiskelijalla isossa ryhmässä.

Vapaaehtoisesti kertovat kokemuksistaan - - en tosin koskaan kysy tai utele tietenkään koska en kenenkään taustoja tunne vaan itse osallistuvat keskusteluun jos haluavat.

Tämä varovaisuus ja hienotunteisuus on osa korrektia vuorovaikutusta, mutta toisaalta kokemukseni mukaan suurin osa maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista puhuu mielellään omista kokemuksistaan. Isossa nuorisoryhmässä toimittaessa tietysti mukana on monenlaisia tekijöitä, ja kenties opettaja toimii viisaasti odottaessaan nuoren aloitetta. Kääntöpuole-

na asialle on kuitenkin se, että jos opettaja ei kysele opiskelijan taustoista, voi opiskelija tulkita sen välinpitämättömyytenä ja kiinnostuksen puutteena.

Vastauksista heijastuu nähdäkseni myös se, että opetusryhmämme pakollisissa aineissa ovat todella suuria: ryhmissä ei ole oikeastaan mahdollista ottaa huomioon opiskelijoita yksilöllisesti. Opiskelijoiden kulttuuritausta tulee huomioiduksi kenties ryhmätöissä ja projekteissa, joissa opiskelijaa voi ohjata valitsemaan aiheen, josta hänellä on myös oma-kohtaista kokemusta.

4.4 Opettajien kokemuksia maahanmuuttajaopiskeliijoista

Suurin osa opettajista kokee opiskelijoiden puutteellisen kielitaidon ongelmaksi. Erityisen ongelmalliseksi sen kokevat luonnontieteiden opettajat (vastauksissa mainittiin kemia ja biologia), joiden aineissa käsitteet ovat monimutkaisia. Kielitaidon puutteellisuus aiheuttaa opettajille lisästressiä: toisaalta ajan puute vaivaa; käsitteitä ei välttämättä ehdi selvittämään, vaikka haluaisikin. Opiskelijoiden kielitaidon puute tai ymmärtämättä jääneet asiat saattavat tulla myös opettajalle yllätyksenä:

Kielitaito valkenee vasta I ison kirjallisen työn jälkeen

Opiskelijat eivät välttämättä kysele ongelmallisia asioita kurssin aikana, mutta ennen koetta koko kurssin sisältö pitäisi opettaa n. tunnin tukiopetuksessa.

Kumpu jokainen uskaltaisi sanoa opelle, jos/että ei ymmärrä.

Isossa ryhmässä opiskelijat eivät välttämättä uskalla avata suutaan. Onneksi Jyväskylän kaupunki tarjoaa lukiolaisillekin tukitoimena Helmi-läksyjenlukukerhon, jossa opiskelijat voivat käydä läpi opiskeltuja asioita muiden lukiossa opiskelevien nuorten kanssa. Koulun on lähes mahdoton järjestää tukitoimia, jotka olisivat riittäviä. Myöskään S2-opetus ei voi vastata siitä, että esimerkiksi luonnontieteelliset käsitteet tulisivat selvemmiksi.

Kokemukset maahanmuuttajaopiskeliijoista olivat luonnollisesti myös positiivisia: vastauksissa mainittiin opiskelijoiden kohteliaisuus, motivoituneisuus ja työteliäisyys. Nämä ovat ihanneominaisuuksia, jotka helpottavat kaikki opettajan työtä suuresti. Opettajanhuoneessa näiden ominaisuuksien puute nykynuorison keskuudessa puhuttaa jatkuvasti.

Erään opettajan kokemuksista heijastuu selkeästi nopea muutos, joka on koskettanut koulumaailmaa:

Kun ensimmäiset kiintiöpakolaiset (Iran) tulivat kouluun (n. 15 vuotta sitten), ongelmat olivat lähes ylitsepääsemättömät sekä opiskelijoiden että opettajan kannalta, ja kaikki jättivät koulun kesken. Opiskelijat olivat puolikielisinä kaikilla kursseilla, eikä siitä tietenkään mitään tullut. Tukiopetusmahdollisuutta ei ollut, ja vaikka olisi ollutkin, olisin tuntenut itseni epäpäteväksi sen antamiseen¹⁰. Sitten tulivat opiskelijat ent. Neuvostoliiton alueelta, ja heidän koulunkäyntikulttuurinsa ja

¹⁰ Kyseessä on äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja. Epäpätevyys viittaa siihen, että äidinkieli ja kirjallisuus on erilainen oppiaine kuin suomi toisena kielenä. Äidinkielen ja kirjallisuuden pätevä opettaja ei tunne itseään päteväksi suomi toisena kielenä –opettajaksi – vaikka muodollisesti hän tällä hetkellä lukiossa sitä onkin.

tarmonsa olivat aivan toista luokkaa ja he pärjäsivät omalla sisukkuudellaan ja yrittämislään.

Vastauksesta tulee ilmi tärkeä asia: puutteellinenkaan kielitaito ei ole niin suuri este opintojen onnistumiselle kuin puutteellinen motivaatio. Maahanmuuttajataustaisella opiskelijalla on kielitaitohaasteen vuoksi lähtökohdiltaan kivisempi lukiopolku edessään kuin suomessa koulunsa käyneellä opiskelijalla, mutta toisaalta sinnikkyys ja yritteliäisyys voivat hyvinkin kompensoida kielitaidon puutetta.

4.5 Koulutuksen tarve

Cygnaeus-lukion opettajille on järjestetty yhteisenä koulutustilaisuutena puolikas veso keväällä 2004. Kävimme tuolloin läpi Jyväskylän kaupungin maahanmuuttajatilanteen, opetukseen käytettävissä olevat taloudelliset resurssit ja koulumme opiskelijatilanteen kokonaisuudessaan. Eräs pakolaistaustainen opiskelijamme oli puhumassa tilaisuudessa, jotta opiskelijanäkökulmakin tuli kaikkien opettajien tietoisuuteen. Tilanteemme on tuosta ajankohdasta muuttunut niin paljon, että uuteen koulutustilaisuuteen olisi tarvetta. Toivottavasti monikulttuurisuusasia koettaisiin niin tärkeäksi koko kaupungin opetustoimen tasolla, että saisimme yhteisenkin koulutustilaisuuden järjestetyksi.

Kyselyyni vastanneista 13 opettajasta 9 vastasi, ettei ole saanut minkäänlaista koulutusta monikulttuurisuuteen liittyen. Yksi vastaaja mainitsi koulumme veso-iltapäivän. Eräs vastaajista oli ollut vastaavanlaisessa iltapäiväkoulutuksessa edellisessä työpaikassaan, ja yksi vastaaja oli tehnyt aikuiskoulutuksen appron lopputyön monikulttuurisesta aiheesta. Eli vaikka koulutusta on nykyään hyvin tarjolla, tuntuu, ettei se välttämättä kohtaa opettajia. Syytäkään ei tarvitse kaukaa hakea: omaa työtään kehittävä opettaja on kaunis ideaali, mutta todellisuudessa lukion tahti on erittäin kova ja opettajat täystyöllistettyjä. Energiaa lisäkoulutuksen hankkimiseen oman työn ohessa ei välttämättä ole.

Kuitenkin tarve lisäkoulutukseen monikulttuurisuuteen liittyen on olemassa. Kysymyksessä koulutustoiveista (kysymys 6) opettajat nostivat esille erityisesti sen, että opiskelijoiden taustaa olisi hyvä tuntea paremmin. Eräs opettajista antaisi puheenvuoron opiskelijoille itselleen:

Henkilökohtaisesti kaipaisin pienryhmäkeskustelua nuorten kanssa siitä, millaista koulutusta, opetusta ja kohtaamista he meiltä toivovat. Antaa nuorten puhua.

Itse ajattelen, että on hyvin vaativa tehtävä nuorelle kertoa, millaista koulutusta hän toivoo, jos systeemi on kokonaisuudessaan vieras. Toki nuorilla on mielipiteitä siitä, millainen opetus tai opettaja olisi hyvä. Rohkea ja omaa työtään kehittävä opettaja kuuntelee, mitä nuorilla on sanottavanaan – jos siihen vain on aikaa ja mahdollisuuksia!

Monikulttuurisuutta koskevaa koulutusta on saanut takavuosina etsiä kuin suon silmästä. Itse kävin esimerkiksi ammattikorkeakoulun puolella Kansainvälistyvän opettajan erikoistumisopinnot, jotka eivät suinkaan käsitelleet koulujen kansainvälistymistä 'sisältä päin'. Tosin noidenkin opintojen puitteissa pystyin mietiskelemään monikulttuuristuvaan kouluun liittyviä asioita, etenkin kehittämishankkeen puitteissa. Alan täydennyskoulutusta on tällä hetkellä jo enemmän tarjolla, ja käytännön ja tutkimuksen soisi Jyväskylässä kohtaavan entistä paremmin toisensa! Olisi myös todella hyödyllistä, jos vaikkapa koulutuspäi-

vien avulla saataisiin monikulttuurista työtä tekevät eri toimijat useammin koolle. Itselleni parasta kouluttautumista lähiaikoina on ollut opo-opintoihini kuuluvat verkostoharjoittelut. On erittäin hyödyllistä käydä paikan päällä katsomassa niiden ihmisten työtä, jotka tekevät itse asiassa samaa työtä kuin itsekin tekee.

5 Tulevaisuuden haasteita ja toimintaa

5.1 Kodin ja koulun yhteistyö

Lukioon tullessaan maahanmuuttajanuori saattaa olla jo ylittänyt täysi-ikäisyyden rajan. Meillä Cygnaeus-lukiossa on tästä syksystä lähtien käytössä lomake, jossa opiskelija voi ilmoittaa, haluaako hän tietojaan luovutettavan vanhemmilleen enää 18 ikävuoden jälkeen. Lomake selventänee osaltaan tilannetta maahanmuuttajanuortenkin kohdalla. Heidän kotonaan saattavat olla täysin tai lähes suomen kieltä taitamattomat vanhemmat, jotka luottanevat siihen, että nuori itse hoitaa asiansa opettajien avustuksella. Kokemukseni mukaan monet nuoret suomenkielentaitoisina hoitavat vanhempiansa kanssa asioinnin myös vanhemmille tarpeellisten viranomaisten kanssa.

Yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa on selkeästi alue, jolla koulullamme on vielä paljon kehitettävää. Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden vanhemmat eivät usein osaa suomea, jolloin he eivät tule vanhempainiltoihin. Tai voi olla, että nuori ei edes toimita jaettuja tiedotteita kotiin saakka. Tosin emme ole myöskään käyttäneet tulkkipalveluja tähän mennessä. Opetusviraston ja Jyväskylän maahanmuuttajatyötä tekevien ihmisten kanssa on keskusteltu kouluinfo-illoista, jotka järjestettäisiin yhteistyössä kaupungin maahanmuuttajapalveluiden kanssa. Tavoitteena olisi, että vanhemmat tietäisivät, mitä koulutautumismahdollisuuksia heidän lapsellaan on. Tämänkin yhteistyön päämääränä olisi tulevaisuudensuunnitelmien realistisuus nuoren kohdalla; maahanmuuttajaperheillä saattaa olla se käsitys, että lukio on ainoa tie menestykseen suomalaisessa yhteiskunnassa. Aikuisten maahanmuuttajien opettajilla saattaa olla myös tämä käsitys, vaikka koulutus on muuttunut Suomessakin viime vuosikymmenien aikana koko ajan joustavampaan suuntaan. Polkuja on todella monia, ja on sääli, jos nuori tulee lukioon 'iskemään päätään seinään' vain sen vuoksi, että lukiokoulutusta arvostetaan enemmän kuin ammatillista koulutusta.

5.2 Opiskelijat toistensa tukena

Maahanmuuttajaopiskelijat pysyttelevät usein omana ryhmänään. Opettajiemme vastauksista näkyi, että opettajat kokevat tämän ongelmallisena – ryhmä haluttaisiin hajottaa, jotta suomen kielellä toimiminen tehostuisi. Useinhan esimerkiksi venäjänkieliset hakeutuvat toistensa seuraan ja puhuvat venäjää. Kysymys on ongelmallinen: toisaalta esimerkiksi juuri venäjänkieliset opiskelijat saavat toisiltaan kovasti tukea opinnoissaan, ja pystyvät kaksikielisinä operoimaan yhdessä myös omalla äidinkielellään. Opiskelijalla täytyy myös olla mahdollisuus oman kulttuurinsa säilyttämiseen, ja häntä pitää rohkaista siihen.

Muilla koulumme kieliryhmillä kuin venäläisillä ei ole niin selkeää kielellistä identiteettiä. Esimerkiksi monet kurdinkielisistä opiskelijoista sanovat, että he eivät osaa hyvin äidinkieltään. Toisaalta suomen kielessäkin on puutteita. Heillä on mahdollisuus opiskella omaa kieltään perusopetuksen äidinkielen ryhmissä, mikä voi vähäisen tuntimääränsä vuoksi yksittäisen opiskelijan kohdalla olla tärkeämpää identiteetin kuin kielellisten valmiuksien vuoksi.

Olemme Cygnaeus-lukiossa kehittäneet tänä syksynä each one teach one –opetusta. Tarve syntyi kahden eteläamerikkalaisen vaihto-opiskelijamme myötä: he eivät osaa vielä lainkaan suomea, eikä lukiossa pystytä tarjoamaan heille suomen kielen alkeiskurssia.

Niinpä ajattelimme, että suomenkieliset opiskelijat voivat opettaa heille suomen alkeita, pitää yhteisistä opinnoistaan päiväkirjaa ja saada siitä yhden lukiokurssin. Opiskelijat voivat halutessaan opiskella myös vieraskielisen opiskelijan äidinkieltä. Tämä malli voisi toimia myös maahanmuuttajaopiskelijoidemme kanssa, jolloin kyseessä olisi tavallaan suomen kielen tukiopetus ja toisaalta kulttuurintuntemuksen kurssi. Tavoitteena on kontaktien luominen opiskelijoiden välille ja sitä kautta opiskelijoiden kansainvälistäminen ja yleisivistäminen. Onhan varsin todennäköistä, että opiskelijamme työskentelevät tulevaisuudessa monikulttuurisissa työyhteisöissä.

Yhä useammin huomaan työssäni kehittelevän toimintatapoja, joilla eritaustaiset nuoret saisi luontevaan vuorovaikutustilanteeseen keskenään, tekemään jotain yhdessä Monikulttuurisuusviikon valmistelussa koulumme tutorit tekivät käytäville kieliesittelyjä yhdessä darin-, monin- ja turkmeeninkielisten opiskelijoiden kanssa. Toivon, että nämä pienet toimenpiteet kaatelisivat edes joitain raja-aitoja ja rikastuttaisivat molemmin puolin opiskelijoiden elämää. Osaltaan nämä kohtaamiset myös synnyttävät työyhteisöimme yhteisöllisyyttä.

Lopuksi

Työskentely monikulttuurisena ohjaajana on antoisaa ja kiinnostavaa. Jyväskylän lukioissa monikulttuurinen opiskelija-aines on niin uusi asia, että selkeästi meidänkin organisaatiomme Cygnaeus-lukion sopeutuminen asiaan on vielä meneillään. Kuusijaksojärjestelmässä toimivan kurssimuotoisen lukion arki on kiivastahtista, ja monikulttuuristuminen saattaa olla opettajille stressitekijä. Vaikka halua opiskelijan tukemiseen ja auttamiseen olisi, ei aika tahdo riittää. Opettajiemme vastauksista heijastui kiire ja riittämättömyyden tunne. Eräs opettaja kuvasi kokemuksiaan maahanmuuttajaopiskelijoistamme 'sekaviksi' ja sama opettaja kirjoitti myös: 'usein tunnen riittämättömyyttä'.

Koulukeskustelussa tulee tänä päivänä hyvin usein ja selkeästi esille ajatus siitä, että jokainen opettaja on myös ohjaaja. Kaunista ja opiskelijamyönteistä ajatusta on vaikea toteuttaa esimerkiksi lukion kielten tunneilla: on valtavasti asioita, jotka opsin mukaan tulee käydä kursseilla läpi. Toisaalta ryhmät ovat esimerkiksi englannin kielessä todella suuria. Näiden realiteettien puitteissa yksilöllinen opiskelijan ohjaaminen ei ole mahdollista ainaakaan siinä määrin, kuin sen tulisi olla. Eriyttämisvaatimukset saattavat olla myös mahdottomia toteuttaa: absurdia on mielestäni olettaa, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja esimerkiksi lukiossa pystyisi arvioimaan maahanmuuttajaopiskelijaa S2-oppiaineen mukaan. Opetussuunnitelman mukaan tämä on mahdollista, mutta käytännössä opettajalle kohutun vaatimus.

Jotta maahanmuuttajaopiskelija pystyisi opiskelemaan lukiossa, hän tarvitsee tukitoimia. Koko kaupungin tasolla toteutettavat tukitoimet kuten läksyjenlukukerho Helmi ovat kullanarvoisia. Yksittäinen oppilaitos kuten meidän lukiomme ei kaiken kiireen keskellä välttämättä pysty tukemaan maahanmuuttajanuorta tarpeeksi. Opetussuunnitelmassa nuoren monikulttuurisen identiteetin tukeminen on huomioitu hyvin, mutta käytännön tasolla tukemista on vaikea toteuttaa, etenkin, kun jokainen opiskelija taustastaan huolimatta kuitenkin määrittelee identiteettinsä itse. Nuori saattaa kokea tukitoimet erottavana ja leimaavana asiana.

Tilanteessa, jossa opettajat saattavat kokea monikulttuuristuvan opiskelija-aineksen rasitteeksi, on tärkeää, että käytännön järjestelyillä tuetaan monikulttuuristuvaa yhteisöä. Muutokset eivät tapahdu hetkessä, mutta ne voivat tapahtua hallitusti, jos tarvittava resurssi asioiden hyvin suunnitteluun ja toteuttamiseen on olemassa. Tarvitaan ehdottomasti eri toimijoiden yhteistyötä. Suotavaa olisi myös, että pääsisimme tilanteeseen, jossa koulun arkityötä tekevät opettajat ja ohjaajat, todelliset asiantuntijat, otettaisiin mukaan päätösten- tekoa edeltävään suunnittelutyöhön.

LÄHTEET

Kauppinen, J., Jääskeläinen, L., Montonen, M., Tella, A.(toim.) 2003. Lukion opetussuunnitelmaopas. Opetushallitus.

Leisimo, Eino (toim.). Hyvinvointia, osaallisuutta ja välittämistä. Opetustoimen strategian päivitys 2003-2007. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A10:2004.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus.

Metsänen, Riitta, 2002. Monikulttuurinen ohjaus teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. PS-kustannus, Juva.

Nissinen, Harri (toim.). Jyväskylän lukiostrategia. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A5:2002.

Talib, Mirja-Tytti, 2002. Monikulttuurinen koulu. Kirjapaja Oy, Helsinki.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Naderi, Ahmed, 2005. Globalisation, postmodernity and migration – Rethinking cultural identity teoksessa Launikari, M.and Puukari, S. 2005. Multicultural guidance and counselling – theoretical foundations and best practises in Europe. pdf.

Kasurinen, H., Juutilainen P-K., Mastoraki, H., Saukkonen, S., 2005. Counselling immigrant children and adolescents in educational institutions. teoksessa Launikari, M. and Puukari, S., 2005. Multicultural guidance and counselling - theoretical foundations and best practises in Europe. pdf.

Launikari, M. and Puukari, S., 2005. Multicultural guidance and counselling. Theoretical Foundations and best practises in Europe. pdf.

Laine, Tiina, 2005. Maahanmuuttajien opetus Jyväskylän kaupungissa. Jyväskylän kaupungin opetuspalvelukeskus.

Pitkänen, Pirkko, 2005. A philosophical basis for multicultural counselling teoksessa Kasurinen et al. 2005.