

**PERUSOPETUKSEN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA  
MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN KIELI- JA  
KULTTUURITAUSTAN HUOMIOIMISESTA  
OPETUKSESSA**  
Marjo-Riitta Valta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2016  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Valta, Marjo-Riitta. 2016. Perusopetuksen opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaan kieli- ja kulttuuritaustan huomioimisesta opetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 73 sivua.**

Tutkimustehtävänä oli selvittää peruskoulun opettajien kokemuksia ja näkemyksiä kulttuurisensitiivisestä opettamisesta ja oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan huomioimisesta opetuksessa. Tutkimuksessa keskityttiin seuraaviin teemoihin: 1) taustan huomioimisen merkitys oppilaalle ja koulu yhteisölle sekä onnistumisen edellytykset 2) haasteet ja estävät tekijät 3) suomen kielen ja oman äidinkielen osaamisen ja opiskelun merkitys.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja se toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Siihen osallistui kahdeksan perusopetuksessa työskentelevää opettajaa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä.

Tutkimuksessa selvisi, että oppilaan taustan huomioon ottamisen koetaan olevan tärkeää oppilaalle ja koulu yhteisölle. Opettajien ajattelussa on useita kulttuurisensitiivisen ajattelun piirteitä, mutta taustan huomioiminen konkreettisesti opetuksessa on melko vähäistä. Haastateltujen opettajien mielestä tärkeimmät oppilaiden oppimista tukevat seikat ovat turvallinen oppimisympäristö, avoin ja keskusteleva ilmapiiri sekä oppilaiden aito kohtaaminen ja kuunteleminen. Oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen vaatii aikaa, mikä onkin opettajien mukaan tärkein kulttuurisensitiivisen opettamisen onnistumisen edellytys. Monikulttuurisuustaitojen ja -asenteiden kehittymistä edistetään parhaiten sillä, että eri taustoista tulevat oppilaat ovat tekemisissä keskenään.

Haastatteluisissa esiin nousseet taustan huomioimisen haasteet on jaoteltavissa neljään ryhmään: resursseihin, kulttuurieroihin, oppilaan yksityisyyteen ja sosiaalisiin suhteisiin sekä koulutuksen ja tiedon puutteeseen liittyviin haasteisiin. Kaikki tutkittavat ovat sitä mieltä, etteivät maahanmuuttajataustaiset oppilaat pysty osallistumaan opiskeluun tai koulu yhteisön toimintaan täysipainoisesti kieli- ja kulttuuritaustansa vuoksi.

Haastatellut opettajat pitävät kielen osaamista avaimena opiskeluun ja sosiaalisiin suhteisiin ja näin ollen myös suurimpana rajoittavana tekijänä. He ajattelevat oman kielen opiskelusta olevan hyötyä oppimisen ja opiskelun, identiteetin rakentumisen ja kulttuurin säilyttämisen, itsensä ilmaisemisen sekä sosiaalisten suhteiden kannalta. Kaikki tutkittavat ovat käyttäneet tai haluaisivat käyttää oppilaiden omaa äidinkieltä opetuksessaan, mutta sen käyttäminen on tällä hetkellä satunnaista ja erittäin vähäistä.

Avainsanat: maahanmuuttaja, kulttuurisensitiivisyys, perusopetus

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 MAAHANMUUTTAJA PERUSOPETUKSESSA .....</b>	<b>9</b>
2.1 Maahanmuutto Suomessa ja monikulttuurisuuden kohtaaminen kouluissa	9
2.2 Maahanmuuttajan määritelmä.....	10
2.3 Opetussuunnitelmien linjauksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta .....	11
2.3.1 Suomi toisena kielenä ja oman kielen opiskelu .....	11
2.3.2 Perusopetukseen valmistava opetus .....	13
2.3.3 Uskonto .....	16
2.3.4 Opiskelun tuki ja arviointi.....	16
2.3.5 Kodin ja koulun yhteistyö .....	18
<b>3 MONIKULTTUURINEN KOULU JA KULTTUURISENSITIIVINEN OPETTAMINEN .....</b>	<b>20</b>
3.1 Kulttuurin ja monikulttuurisuuden määrittelyä.....	20
3.2 Akkulturaatioprosessit.....	22
3.3 Kulttuuri osana identiteettiä .....	25
3.4 Monikulttuurisuuskasvatus ja kulttuurisensitiivinen opettajuus .....	28
3.4.1 Monikulttuurisuuskasvatus.....	28
3.4.2 Kulttuurisensitiivinen opettaminen .....	29
3.5 Monikulttuurisuuskasvatuksen ja -tutkimuksen haasteita.....	33
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>35</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>36</b>
5.1 Tutkittavat .....	36
5.2 Aineiston keruu .....	38
5.3 Aineiston analyysi.....	42
5.4 Eettiset ratkaisut .....	43
<b>6 TULOKSET.....</b>	<b>45</b>

6.1	Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kieli- ja kulttuuritaustaan huomioon ottamisen merkitys oppilaalle ja kouluyhteisölle sekä sen onnistumisen edellytykset opetuksessa .....	45
6.2	Maahanmuuttajataustaisen oppilaan taustan huomioimisen haasteet ja sitä estävät tekijät opetuksessa.....	47
6.3	Suomi toisena kielenä ja oman äidinkielen opiskelu .....	51
6.3.1	Suomen kielen osaaminen.....	51
6.3.2	Oman äidinkielen opiskelu ja sen hyödyt oppilaalle.....	52
<b>7</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>55</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset .....	55
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	58
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>61</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>68</b>

# 1 JOHDANTO

Osa tämän päivän koululaisista on kasvanut koko ikänsä ympäristössä, jossa asuu monenlaisista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia ihmisiä. Vielä suurempi osa kohtaa erilaisia kulttuureita jossain vaiheessa elämäänsä joko matkustellessaan, muuttaessaan itse uuteen maahan, ollessaan tekemisissä maahan muuttaneiden kanssa ja virtuaaliympäristöjen kautta.

Monikulttuurisuuden käsitetään usein liittyvän nimenomaan kansallisuuksiin ja kieliin. Laajat kulttuurimääritelmät ottavat kuitenkin huomioon hyvin monenlaiset ominaisuudet ja piirteet aina etnisyydestä seksuaaliseen suuntautumiseen (Paavola & Talib 2010). Laajan kulttuurimääritelmän mukaan oletettavasti kaikki suomalaiset koulut ovat monikulttuurisia oppilaiden ja henkilökunnan taustojen osalta, mutta taustojen moninaisuus tekee koulusta monikulttuurisen ainoastaan teknisesti. Onkin pohdittava, onko monikulttuurisuus todellinen osa koulujen arvomaailmaa ja toimintakulttuuria.

Monikulttuurista koulua voidaan tarkastella monella tasolla ja useista eri näkökulmista: kansainväliset sopimukset, lain ja opetussuunnitelman määräykset ja linjaukset, opettajankoulutus, koulujen toimintakulttuuri ja ilmapiiri, oppimateriaalit, yksittäisten opettajien ajattelu ja toiminta sekä erilaiset oppijat ja heidän kokemuksensa. Kun halutaan kehittää suomalaista koulujärjestelmää monikulttuurisuuden kannalta toimivaksi, tulee tarkastella sen jokaista osa-aluetta. Tehtävä on haasteellinen ja vaatii tutkimusta sekä eri toimijoiden välistä vuorovaikutusta.

Opettajat ovat olennaisessa osassa monikulttuurisuutta koskevien suunnitelmien toteuttamisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa. He toteuttavat työssään opetussuunnitelman määräyksiä ja kohtaavat päivittäin työssään oppilaansa sekä monikulttuurisuuden mukanaan tuomat mahdollisuudet ja haasteet. (Richards, Brown & Forde 2004.) Gay (2002) ja Talib (2005) korostavat opettajien ammattitaidon ja monikulttuurisen osaamisen merkitystä tässä työssä. Tieto, suvaitsevaisuus tai monikulttuurisuuden arvostaminen ei riitä, vaan haasteisiin vastaamisessa tarvitaan syvällistä pohdintaa ja ammatillista osaamista. (Gay 2002; Talib 2005.)

Pohja osaamiselle luodaan koulutuksessa, joten myös opettajankoulutuksen on vastattava haasteeseen. Villegas ja Lucas (2002) korostavat opettajankoulutuksen opetussuunnitelman merkitystä monikulttuurisen osaamisen edistämiseksi. Heidän

mukaansa monikulttuurisuuskysymyksiä käsitellään usein pinnallisesti ja irrallaan muista aiheista. Jotta opettajista voidaan kouluttaa kulttuurisensitiivisiä osaajia, tulee monikulttuurisuuden olla koko opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa läpäisevä aihe. (Villegas ja Lucas 2002.) Saman läpäisevyyden tulisi näkyä myös perusopetuksessa.

Kulttuurinen moninaisuus on vahvasti mukana pian voimaan tulevan uuden opetussuunnitelman arvopohjassa. Opetussuunnitelmassa sanotaan myös, että koululla on tärkeä rooli oppilaan identiteetin kehityksen tukijana. Oppilas oppii erilaisissa ympäristöissä vuorovaikutuksessa toisten kanssa, oppii liittämään uudet asian aiemmin opittuun ja ottaa vastuuta opiskelustaan. Minäkuvalla ja omiin kykyihin uskomisella on tärkeä rooli myös oppimisessa ja motivaation kasvamisessa. (Opetushallitus 2014.)

Jotta kaikki edellä mainittu toteutuisi, tulee oppilas nähdä kokonaisuutena, ja hänen sen hetkistä ja aiempaa kokemusmaailmansa tulee arvostaa. Tärkeä osa tätä oppilaan kokemusta ja identiteettiä on hänen kieli- ja kulttuuritaustansa. Sekä uudessa että vielä toistaiseksi voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritelläänkin, että opettajien tulee ottaa oppilaan kieli- ja kulttuuritausta ja aiemmat kokemukset huomioon opetuksessaan (Opetushallitus 2004, 2014). Oppilaan taustan huomioiminen on lähellä käsitettä *kulttuurisensitiivinen opettaminen*. Tämä on käänös termeistä *culturally responsive* tai *culturally sensitive teaching/pedagogy*. Asiaa ovat tutkineet muun muassa Gay (2000) sekä Villegas ja Lucas (2002). Kulttuurisensitiivisessä opettamisessa tiedostetaan kielen ja kulttuurin vaikutus ajatteluun ja maailmankuvaan ja tuodaan opetuksessa esiin nämä vaihtoehtoiset näkökulmat ja tavat tarkastella asioita. Kulttuurisensitiivinen opettaja tarkastelee kriittisesti koulutusjärjestelmän eri osia sekä omaa toimintaansa, asenteitaan ja ajatteluaan. Hän on aidosti kiinnostunut oppilaidensa kokemuksista ja ajatuksista ja ymmärtää oppimisen prosesseja. Kulttuurisensitiivinen opettaja on aktiivinen ja ammattitaitoinen toimija. (Gay 2000; Villegas ja Lucas 2002.)

Oman kokemukseni mukaan oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen opetuksessa on melko vähäistä ja opetussuunnitelman vaatimalla tasolla haastavaa. Opettajilla on kuitenkin suuri vastuu monikulttuurisuustyössä. Tämän vuoksi haluan tuoda pro gradu -työssäni esiin nimenomaan opettajien näkökulman. Haastattelen perusopetuksen opettajia, joilla on ollut opetusryhmissään maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tutkin,

millaisia käsityksiä ja kokemuksia perusopetuksen opettajilla on oppilaan taustan huomioimisesta opetuksessa.

Alkuperäiset haastattelukysymykset (Liite 1) käsittelevät aihetta hyvin laajasti. Lopullisia tutkimuskysymyksiä on kolme: 1) Mitä merkitystä oppilaan taustan huomioon ottamisella on ja kenelle, ja mitkä ovat siinä onnistumisen edellytykset? 2) Mitä haasteita ja esteitä taustan huomioimiseen ja monikulttuurisen ryhmän ohjaukseen liittyy? 3) Mikä on kielen osaamisen ja oman äidinkielen opiskelun merkitys oppimiselle ja identiteetin kehittymiselle?

Tutkimuksellani on kaksi tarkoitusta. Ensimmäinen liittyy tutkimustarpeeseen. Monikulttuurisuuskysymyksiä on tutkittu kansainvälisesti paljon ja Suomessakin enenevässä määrin. Lisätieto on kuitenkin tarpeen, sillä aihealue on laaja ja jatkuvassa muutostilassa. Maakohtainen tieto on tarpeellista, sillä aihe kytkeytyy vahvasti ympäröivään yhteiskuntaan sekä sen arvoihin ja järjestelmiin. Esimerkiksi Euroopan komissiolle tehdyssä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumista ja koulusuoriutumista käsittelevässä raportissa (2008) todetaan, että oppilaiden oppimistulokset ovat vahvasti sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja koulujärjestelmään. Muun muassa pienet tuloerot ja varhaisen vaiheen tuki lapsille ja lapsiperheille edistävät maahanmuuttajataustaisten lasten suoriutumista koulussa. (Heckmann 2008.) Aihetta tulisikin tarkastella kokonaisuutena ja laajemmassa kontekstissaan.

Ylipäättään tutkimustieto ja siihen nojaaminen on tarpeen monikulttuurisuuskysymysten menestyksekkäässä kohtaamisessa. Talibin mukaan monikulttuurisuuteen suhtaudutaan usein tunnevaltaisesti ja asian käsittelyyn liittyy opettajien keskuudessa paljon epävarmuutta (2005). Paavola ja Talib (2010) toteavat että opettajien riittämättömyyden kokemukset ja jatkuva uuden oppiminen voivat johtaa siihen, että muutoksiin suhtaudutaan kielteisesti. Opettajan ammattitaito ja koulutuksen kautta saatu tieto ovat avainasemassa. (Paavola & Talib 2010, 75-76.) Tutkimustieto antaa opettajille ajattelun ja konkreettisen työnteon välineitä sekä vahvistaa luottamusta omaan osaamiseen ja ammattitaitoon. Vaikka gradutasoisissa tutkimuksissa saadaan harvoin merkittäviä tai yleistettävissä olevia tuloksia, voivat ne kuitenkin nostaa esiin pohdittavia kysymyksiä sekä aiheita, joita tulisi kehittää ja tutkia tarkemmin.

Toinen syy tutkimusaiheeni valinnalle on työn konkreettiseen tekemiseen liittyvä. Tutkimalla opettajien kokemuksia aiheesta minä ja muut kentällä työskentelevät opettajat voimme saada arvokasta tietoa siitä, kuinka kulttuurisensitiivistä opettajuutta voi toteuttaa.



## **2 MAAHANMUUTTAJA PERUSOPETUKSESSA**

### **2.1 Maahanmuutto Suomessa ja monikulttuurisuuden kohtaaminen kouluissa**

Väestöliiton tietojen mukaan maahanmuutto Suomeen on kasvussa mutta kansainvälisesti katsoen vähäistä. Suomeen muuttaa vuosittain noin 30000 henkeä (Väestöliitto 2015), tosin viimeisen vuoden aikana Suomi ja monet muut valtiot ovat kokeneet maahanmuuttopiikin Syyrian sodan ja muiden konfliktien myötä. Maahanmuuttajien kokonaismäärän arviointiin vaikuttaa se, kuinka maahanmuuttaja määritellään (Väestöliitto 2015). Alueellinen vaihtelu maahanmuuttajien määrän suhteen on suurta. Väestöliiton tietojen mukaan suurimpien kymmenen kaupungin alueella asuu noin 65 % kaikista Suomessa asuvista ulkomaalaisista (2015). Suurimpien kaupunkien kouluissa jopa yli puolet oppilaista voi olla maahanmuuttajataustaisia (Opetushallitus n.d.).

Alueellisesti, ja myös koulukohtaisesti, ollaan hyvin erilaisissa tilanteissa maahanmuuttajiin liittyvän monikulttuurisuuden kohtaamisen suhteen. Osalla kunnista ja kouluista on kokemusta asiasta vuosikymmenien ajalta, osalle asia on ajankohtainen vasta nyt. Tämä vaikuttaa siihen, kuinka maahanmuuton ja monikulttuurisuuden mukanaan tuomiin muutoksiin ja haasteisiin vastataan. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (toim. Pirinen 2015) on julkaissut vastikään raportin, joka käsittelee maahanmuuttajataustaisia oppijoita suomalaisessa koulujärjestelmässä. Arvioinnin tarkoituksena oli selvittää koulutuksen järjestäjien kykyä tarjota maahanmuuttajataustaisille oppilaille mahdollisuudet osallistua opetukseen täysipainoisesti. Toimintaansa arvioivat opetuksen järjestäjät aina esikoulusta ammatilliseen koulutukseen saakka. Lisäksi haastateltiin opettajia ja opiskelijoita sekä tehtiin arviointikäyntejä. Ouakrim-Soivio ja Pirinen (2015) toteavat, että noin puolelta tutkituista kouluista puuttui monikulttuurisuuskysymyksiä koskeva strategia. Tutkimuksessa selvisi myös, että monikulttuuristen tavoitteiden kirjaaminen strategiaan tai muihin suunnitelmiin liittyi vahvasti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrään. Monikulttuurisuutta koskevien linjausten kirjaaminen puuttui useimmiten niiden opetuksen järjestäjien kohdalla, joilla oli vähän maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Ne opetuksen

järjestäjät, joilla oli vähän maahanmuuttajataustaisia oppilaita, kokivat kuitenkin pystyvänsä vastaamaan maahanmuuttajaoppilaidensa tarpeisiin hyvin. Samoin ajattelivat ne järjestäjät, joilla maahanmuuttajaoppilaita oli yli 100. Heikoimmin haasteisiin pystyivät omasta mielestään vastaamaan ne opetuksen järjestäjät, joilla oli 51-100 maahanmuuttajataustaista oppilasta. (Ouakrim-Soivio & Pirinen 2015.)

Tarve monikulttuurisuuteen liittyvälle tutkimukselle ja koulutukselle on suuri. Räsänen mukaan monikulttuurisen todellisuuden ja monikerroksisen kansalaisuuden kohtaamisen valmiudet ovat koulutuksen keskeisimpiä kysymyksiä (2005). Keskustelu aiheesta, erilaiset ohjelmat ja alan tutkimus ovatkin lisääntyneet viime aikoina. Esimerkkinä tästä on Opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen vuonna 2007 käynnistämä Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen koulu yhteisöissä -ohjelma, jonka tavoitteena oli laatia kuntakohtaisia suunnitelmia monikulttuurisuustaitojen kehittämiseksi. Ohjelmasta laaditun arviointiraportin mukaan tarve ohjelmalle oli suuri ja se koettiin erittäin tarpeelliseksi. Ohjelma lisäsi aiheeseen liittyvää dialogia ja ymmärrystä, eri toimijoiden yhteistyötä ja suunnitelmallisuutta maahanmuuttajiin liittyvien asioiden hoitamisessa. (Gustafsson, von Hertzen-Oosi & Lamminmäki 2010.)

## **2.2 Maahanmuuttajan määritelmä**

Maahanmuuttoa tapahtuu useista syistä, ja ryhmistä käytettävät nimitykset määräytyvätkin maahanmuuton syyn mukaan. Maahanmuuttaja on yleiskäsite, joka pitää sisällään eri syistä maahan muuttaneet. Maahanmuuttaja on henkilö, joka ”oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai siihen verrattavaa lyhytaikaista oleskelua varten myönnetyllä luvalla tai jonka oleskeluoikeus on rekisteröity taikka jolle on myönnetty oleskelukortti” (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010, § 3). Työ- ja elinkeinoministeriön (2015) mukaan turvapaikanhakija on henkilö, joka ”hakee suojelua ja oleskeluoikeutta vieraasta valtiosta”. Saadessaan turvapaikan henkilö saa pakolaisstatuksen. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2015). Pakolainen on henkilö, joka tulisi kotimaassaan vainotuksi ”rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta” (Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 77/1968, 1. artikla).

Paluumuuttajia ovat muun muassa inkerinsuomalaiset. He ovat ulkosuomalaisia, jotka palaavat Suomeen. (Työ- ja elinkeinoministeriö n.d.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttaja määritellään Suomeen muuttaneeksi tai Suomessa syntyneeksi maahanmuuttajataustaiseksi lapseksi tai nuoreksi (2004). Käytän työssäni tätä laajaa määritelmää maahanmuuttajasta.

### **2.3 Opetussuunnitelmien linjauksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) maahanmuuttajien opetusta koskevassa luvussa todetaan, että maahanmuuttajien opetuksessa noudatetaan opetussuunnitelman perusteita tietyin erityistavoittein. Opetuksen tavoitteena on oppilaan kasvu niin suomalaisen kuin oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön jäseneksi. Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaan tausta kuten lähtömaan kulttuuri ja oppilaan oppimishistoria. Oppilaan tietämystä omasta kulttuuristaan ja kielestään tulee käyttää hyödyksi opetuksessa. Myös oppilaan ”huoltajat tutustutetaan suomalaiseen koulujärjestelmään, koulun toiminta-ajatuksen, opetussuunnitelmaan, arviointiin, opetusmenetelmiin sekä oppilaan oppimissuunnitelmaan”. (Opetushallitus 2004.)

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma tulee voimaan asteittain vuodesta 2016 lähtien. Uudessa opetussuunnitelmassa kulttuurinen moninaisuus on tärkeä osa perusopetuksen arvopohjaa, ja sen mukaan opetuksen ja kasvatuksen tulisi edistää tietämystä kielistä ja kulttuureista sekä kunnioitusta ja vuorovaikutusta niiden välillä. Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaiden osallisuutta. Myös monikulttuurisuuskykyissä pyritään siihen, että oppilaista kasvaa aktiivisia ja myönteistä muutosta edistäviä toimijoita. (Opetushallitus 2014.)

#### **2.3.1 Suomi toisena kielenä ja oman kielen opiskelu**

Oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame voidaan opettaa suomea toisena kielenä. Sen sisällöt ja tavoitteet eroavat suomi äidinkielenä -opetuksesta. Tavoitteena on toimiva kaksikielisyys eli mahdollisimman monipuolinen suomen kielen taito oppilaan oman äidinkielen rinnalla. Tavoitteena on, että oppilas pystyy peruskoulun päätyttyä opiskelemaan

kaikkia oppiaineita suomeksi ja jatkamaan opintojaan peruskoulun jälkeen. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta tavoitteena on äidinkielen puhujan suomen kielen taito. Suomen kieltä opiskellaan ja opitaan käytettäessä, ja sen opiskelu tulee yhdistää muiden oppiaineiden opiskeluun. (Opetushallitus 2004.)

Vaikka useissa kouluissa järjestetään erillistä suomi toisena kielenä -opetusta, on kaikkien opettajien vastuu asiassa lisääntymässä. Heckmann toteaa, että jo esiopetuksesta lähtien kaikkien opettajien tulisi olla toisen kielen opettamisen asiantuntijoita (2008). Kuukan, Ouakrim- Soivion, Pirisen, Tarnasen ja Tiusasen ((2015) mukaan perusopetuksen järjestäjät kokevat S2-opetuksen olevan toimivaa muun muassa materiaalien, tavoitteiden ja opetusjärjestelyjen osalta. Sen sijaan opettajien osaaminen on vaihtelevaa. Onnistumisen kokemuksista huolimatta suurin osa opetuksen järjestäjistä kokee S2-opetuksen määrän olevan riittämätöntä ja toivoo, että sitä lisätään. (Kuukka ym. 2015, 88-90.)

Opetussuunnitelmassa painotetaan monikulttuurista identiteettiä ja suomen kielen oppimisen lisäksi oman äidinkielen ja kulttuurin säilymistä ja kehittämistä. Oppilaalla onkin oikeus saada mahdollisuuksien mukaan oman äidinkielen opetusta. (Opetushallitus 2004.) Laissa määrätään tämän lisäksi, että osa opetuksesta voidaan antaa muulla kielellä kuin suomeksi, ruotsiksi tai saameksi, jos se ei vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta. Oppilas voi siis opiskella osittain myös omalla äidinkielellään. (Perusopetuslaki 1288/1999, § 10.)

Korpilahden (2007) mukaan oman äidinkielen opiskelu on tärkeää monesta näkökulmasta. Se on osa lapsen minuutta ja liittyy lapsen kieliyhteisöön. Kieli liittyy sekä ajatteluun että tunteisiin, ja erityisesti tunteiden kohdalla oman äidinkielen merkitys korostuu. Oman äidinkielen osaaminen vaikuttaa myös muiden kielten oppimiseen. (Korpilahti 2007, 27.)

Talibin mukaan oman äidinkielen opetuksen toteutuminen riippuu usein siitä, onko kyseisen kielen opettajia saatavilla. (Talib 2005.) Toinen haaste on erityisesti yläluokkien ja toisen asteen opiskelijoiden motivoiminen oman äidinkielen opiskeluun. Opetuksen järjestäjät sen sijaan ajattelevat, että oman äidinkielen opiskelu on merkityksellistä, ja opetusta järjestetäänkin paljon. Opetuksen lisäämisen tarve koetaan suureksi niissä kouluissa, joissa on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. (Kuukka ym. 2015, 96-104.)

Kuukan (2003) mukaan suomea toisena kielenä opiskelevat ovat kielen suhteen hyvin eri tilanteissa riippuen siitä, kuinka paljon he ovat ehtineet opiskella omalla kielellään. Osalle suomesta tulee kognitiivisten toimintojen ensimmäinen kieli, jolloin mm. abstraktit ja opiskeluun liittyvät käsitteet opitaan suomeksi. Jo paljon omaa kieltään käyttäneet ja omalla kielellä opiskelleet käyttävät sujuvasti kahta kieltä, jolloin heille on kehittynyt toiminnallinen kaksikielisyys. Varsinkin tässä tapauksessa oman kielen opiskelun tukeminen on tärkeää. On myös oppilaita, joilla kieli on vielä kouluikässäkkin hyvin konkreettisella tasolla. (Kuukka 2003.) Matikaisen (2009) mukaan yläluokkien oppilailla tulisi olla kyky formaaliseen ajatteluun, mutta suurin osa oppilaista ei saavuta tätä tavoitetta. Hän painottaakin kognitiivisten taitojen harjoittelun merkitystä. (Matikainen 2009, 19.)

Huomiota tulee kiinnittää myös kielen kulttuuri- ja oppiainesidonnaisuuteen. Paavolan ja Talibin mukaan kieli on sidoksissa kulttuuriin ja kulttuurin välittämisen väline (2010, 77). Aallon ja Tukian (2009) mukaan kieli on myös sidoksissa siihen asiaan, josta puhutaan. Esimerkiksi eri oppiaineilla ja tieteenaloilla on oma kielensä. Eroavaisuudet kielessä eivät rajoitu ainoastaan käytettäviin käsitteisiin. Erialaisten sisältöjen vuoksi myös kielen rakenne voi vaihdella oppiaineittain. (Aalto & Tugia 2009, 26-27.) Oppiaineiden sisällön lisäksi oppilaiden kanssa tulisikin käsitellä sitä, millaista kieltä kunkin tieteenalan sisällä käytetään. Kielitietoinen opetus kiinnittää huomiota myös opettajan käyttämään kieleen, sillä opettaja toimii koko ajan kielellisenä mallina oppilaille. (Pirinen 2015, 27.)

### **2.3.2 Perusopetuksen valmistava opetus**

Perusopetuslaissa säädetään, että kunta voi järjestää maahanmuuttajaoppilaalle perusopetukseen valmistavaa opetusta (1707/2009, § 5). Valmistavan opetuksen laajuus vastaa yhden vuoden oppimäärää. Valmistavaan opetukseen voivat osallistua oppilaat, ”joiden suomen tai ruotsin kielen taito ja/tai muut valmiudet eivät riitä esi- tai perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen” (Opetushallitus 2009, 4). Opetushallituksen tilastojen mukaan vuonna 2002 perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistui 1497 oppilasta. Vuonna 2008 määrä oli 1663. (Opetushallitus 2009.)

Valmistavan opetuksen yleiset sisällöt ja tavoitteet määritellään Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2009). Tarkemman opetussuunnitelman

laatimisesta, tuntijaon tekemisestä, oppimäärän määrittelystä sekä oppilasryhmien muodostamisesta vastaa opetuksen järjestäjä. Jokaiselle oppilaalle tehdään henkilökohtainen opinto-ohjelma, jonka laatimisessa otetaan huomioon oppilaan ikä, kehitystaso, opiskeluvalmiudet sekä tausta. (Opetushallitus 2009.)

Valmistavan opetuksen tavoitteina on edistää suomen tai ruotsin kielen oppimista ja kotoutumista, tukea tasapainoista kehitystä sekä antaa valmiuksia perusopetukseen siirtymiseen. Pääpaino on kielen opiskelussa. Valmistavassa opetuksessa opiskellaan myös perusopetuksen oppisisältöjä sekä mahdollisuuksien mukaan oppilaan omaa äidinkieltä. Oppilas voi osallistua perusopetuksen tunneille ja tarvittaessa siirtyä opiskelemaan kokonaan perusopetukseen. (Opetushallitus 2009.)

Valmistavaa opetusta annetaan vuoden ajan. Arviointi oppilaan edistymisestä sekä koulupaikan valinta toteutetaan moniammatillisena yhteistyönä yhdessä huoltajien kanssa. Oppilas voidaan siirtää yleisopetukseen joustavasti jo ennen valmistavan opetuksen tuntimäärän täyttymistä, jos hänellä katsotaan olevan riittävät edellytykset yleisopetuksen ryhmässä opiskeluun. (Opetushallitus 2012.)

Valmistava opetus herättää tunteita puolesta ja vastaan. Rapatin (2009) sekä Nissilän, Martinin, Vaaralan ja Kuukan (2006) mukaan erityisesti yläluokilla ja sitä ylemmillä asteilla opiskelevat, heikosti kieltä osaavat oppilaat ovat erittäin haasteellisessa tilanteessa. Havainnollistavaa opetusta voi olla hyvinkin vähän, ja opiskeltavat asiat ovat monimutkaisia ja usein abstrakteja. (Rapatti 2009, 77; Nissilä ym. 2006, 44.) Oppisisältöjen vaativuus kielitaidon tasoon nähden voisi puoltaa tehokasta ja tarpeeksi pitkää kielen opiskelua ennen yleisopetukseen siirtymistä. Toisaalta, sosiokulttuurisen kielikäsitteen mukaan kieltä opitaan parhaiten oikeassa kontekstissaan ja kieliyhteisön jäsenenä. Yksilön ominaisuuksien ja yksilössä tapahtuvien oppimisprosessien lisäksi kiinnitetään huomiota oppimisympäristöön ja sosiaalisiin suhteisiin. (Rapatti 2009, 74-75.) Asiaa on tutkinut myös Allen (2006), joka on kiinnostunut sosiopoliittisesta näkökulmasta maahanmuuttajien kielen oppimisessa ja identiteetin rakentumisessa. Hän on kirjoittanut tutkimustensa (2004) pohjalta artikkelin, jossa hän käsittelee maahanmuuttajien valmistavaa opetusta Quebecissä Kanadassa. Allen tutki maahanmuuttajaoppilaita, jotka opiskelivat ranskan kielen opiskeluun keskittyvällä *accueil*-luokalla. Oppilaat siirtyivät tältä valmistavalta luokalta

yleisopetukseen, kun he olivat opettajien mielestä saavuttaneet riittävän hyvän ranskan kielen taidon.

Suurin osa oppilaista halusi ja pääsikin yleisopetuksen luokkaan yhden accueil-vuoden jälkeen. Viisi oppilasta ei saavuttanut riittävää ranskan kielen taitoa, ja he jäivät valmistavalle luokalle toiseksi vuodeksi. Allenin mukaan tämä aiheutti oppilaissa muun muassa epäilyä omia kykyjä ja omaa älykkyyttä kohtaan, turhautumista, masennusta, ahdistusta ja tylsistymistä. Oppilaat kokivat olevansa eristyksissä vertaisistaan ja yhteisöstään. Useat oppilaat kokivat ranskan kielen olevan este yleisopetukseen osallistumiselle sen sijaan että sen oppiminen olisi edistänyt heidän opintojaan. He alkoivat halveksua ranskan kieltä ja koulujärjestelmää. He jäivät kieleen keskittymisen vuoksi jälkeen opinnoissaan, vaikka osa oppilaista suoritti opintoja myös yleisopetuksen luokissa.

Allenin tutkimuksen perusteella valmistavat luokat pitkittävät ja vaikeuttavat kielen oppimisen ja yhteiskuntaan integroitumisen prosessia. Kieli on ”portinvartijan” asemassa, eikä täysivaltainen osallistuminen ole mahdollista ennen kielen oppimista. Allen toteaa, että asetelma tulisi kääntää toisin päin: osallistuminen on ensisijaista, ja kieltä opitaan, kun osallistutaan yhteisön toimintaan. (Allen 2006.)

Valmistava opetus liittyy kielen oppimisen lisäksi vahvasti keskusteluun inklusiivisesta koulusta. Thomas (1997) kirjoittaa vähemmistöihin kuuluvista oppilaista ja inklusion käsitteestä. Hänen mukaansa aiemmin on ajateltu, että lapsi integroidaan yleisopetukseen, kun lapsella on siihen tarvittavat valmiudet. Lapset, joilla on ollut erityisiä vaikeuksia esimerkiksi kielen suhteen, on eristetty muista. Inklusiivisessa ajattelussa painotetaan koulun muutoksen merkitystä; koulun tulee muuttua paikaksi, jossa kaikki oppilaat voivat opiskella, jossa heitä arvostetaan ja jossa heille tarjotaan tasavertaiset mahdollisuudet oppia. (Thomas 1997.) Werning, Löser ja Urban (2008) toteavat, että edistysaskelista huolimatta inklusio ja oppilaiden tasa-arvo ei edelleenkään toteudu. He kirjoittavat Saksan koulujärjestelmästä, jossa alempiin sosioekonomisiin luokkiin kuuluvat ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat yliedustettuina alemman tason kouluissa sekä erityisluokilla. Huolimatta siitä, että inklusion myönteisistä vaikutuksista on paljon tutkimusta ja näyttöä, ei Saksan koulujärjestelmä ole muuttunut inklusiiviseksi. (Werning ym. 2008.)

### 2.3.3 Uskonto

Perusopetuslaissa määrätään, että koulussa järjestetään oppilaiden enemmistön mukaista uskonnon opetusta (Perusopetuslaki 454/2003, § 13). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritellään tavoitteet ja sisällöt evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen uskonnon sekä elämäkatsomustiedon opetukseen. Perusopetuslain mukaan muihin uskontokuntiin kuuluville oppilaille järjestetään oman uskonnon opetusta, jos oppilaita on vähintään kolme ja oppilaiden huoltajat sitä pyytävät. Jos oman uskonnon opetusta ei järjestetä tai oppilas ei kuulu mihinkään uskontokuntaan, hänelle opetetaan elämäkatsomustietoa. Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumaton oppilas voi myös osallistua kulttuuritaustansa perusteella katsomustaan vastaavaan opetukseen. Useampaan uskontokuntaan kuuluvan oppilaan vanhemmat päättävät, minkä uskonnon opetukseen oppilas osallistuu. (Perusopetuslaki 454/2003, § 13.)

### 2.3.4 Opiskelun tuki ja arviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan tehtiin muutoksia opiskelun tuen osalta vuonna 2011. Määräyksen mukaan oppilaalla on oikeus saada tukea omista tarpeistaan ja lähtökohdistaan käsin. Tuen tarpeen määrittely tehdään yhteistyössä oppilaan, huoltajien, muiden opettajien ja tarvittaessa oppilashuoltohenkilökunnan kanssa. Määräyksessä painotetaan oppilaan osallisuutta prosessissa, omien vahvuuksien sekä tuen tarpeiden hahmottamisessa sekä tavoitteiden asettamisessa. (Opetushallitus 2011.)

Tuki on kolmiportaista. *Yleisen tuen* portaalla tukimuotoja ovat muun muassa eriyttäminen, avustajan palvelut, joustava ryhmittely, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Oppilaalle voidaan laatia jo tässä vaiheessa oppimissuunnitelma, johon kirjataan tukitoimet ja oppimistavoitteet. *Tehostetun tuen* portaalle siirrytään pedagogisen arvion kautta, ja oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma. Tuen muodot ovat vastaavia kuin yleisessä tuessa, mutta tuki on vahvempaa ja pitkäjänteisempää. (Opetushallitus 2011.)

Jos edellä mainitut tukitoimet eivät ole riittäviä oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi, voidaan oppilas siirtää *erityisen tuen* piiriin. Erityisen tuen päätös tehdään kirjallisena hallinnollisena päätöksenä, ja se tarkistetaan vähintään toisen vuosiluokan



jälkeen ja ennen yläluokille siirtymistä. Ennen päätöksen tekemistä laaditaan pedagoginen selvitys, jossa kartoitetaan muun muassa opiskelun tilanne, aiemmat tukitoimet sekä tuen tarve. On tapauksia, joissa erityisen tuen päätös voidaan tehdä myös ilman pedagogista selvitystä. Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Oppilas opiskelee joko yleisen tai pidennetyn oppimäärän mukaan, ja käytettävissä ovat kaikki perusopetuksen tukimuodot sekä erityisopetus. Erityisen tuen piirissä olevan oppilaan oppimäärä voidaan yksilöllistää, jos se on perusteltua. (Opetushallitus 2011.)

Oppilaat saavat tukea myös ohjauksesta sekä tarvittaessa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän asiantuntijoilta kuten psykologilta tai kuraattorilta. Suomessa järjestetään myös joustavaa perusopetusta, joka on pienryhmäopetusta syrjäytymisvaarassa oleville yläluokkien oppilaille. (Opetushallitus 2011.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppilaan arvioinnilla on sekä kannustava että osaamista kartoittava tehtävä suhteessa hyvälle osaamiselle asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnin tulee olla jatkuvaa ja monipuolista, ja palautetta osaamisesta ja kehittymisen tarpeista tulee antaa pitkin lukuvuotta. Oppilas saa lukuvuoden aikana välitodistuksen ja lukuvuositodistuksen. Hyvän osaamisen kriteerit määritellään oppiaineittain, ja hyvää osaamista vastaava arvosana on 8. Oppiaineiden lisäksi arvioidaan työskentelytaitoja ja käyttäytymistä. Tärkeässä asemassa on oppilaan itsearviointi. (Opetushallitus 2004.)

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan arvioinnille on annettu seuraava ohjeistus:

”Maahanmuuttajaoppilaiden eri oppiaineiden arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan tausta ja vähitellen kehittyvä suomen tai ruotsin kielen taito. Oppilaan arvioinnissa tulee käyttää monipuolisia, joustavia ja oppilaan tilanteeseen sovitettuja arviointimenetelmiä, jotta hän kykenee osoittamaan osaamisensa mahdollisista suomen tai ruotsin kielen taitojen puutteista huolimatta. Maahanmuuttajaoppilaan arviointi voi olla sanallista koko perusopetuksen ajan lukuun ottamatta päättöarviointia.” (Opetushallitus 2004, 265.)

Myös uusissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan arvioinnin monipuolisuutta ja joustavuutta sekä sitä, että arvioinnilla on oppimista edistävä tehtävä.

Arvioinnissa tulee ottaa huomioon erilaiset oppimistyyliä sekä mahdolliset osaamisen osoittamisen esteet kuten puutteellinen kielitaito. Opetussuunnitelmassa nostetaan esiin myös arvioinnin vuorovaikutuksellisuus sekä itsearviointitaitojen kehittyminen. (Opetushallitus 2014.) Nissilä, Vaarala ja Kuukka (2006) kirjoittavat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arvioinnin keinoista. Heidän mukaansa joustavassa arvioinnissa voidaan käyttää muun muassa kuvia, keskusteluja sekä nimeämiseen ja tiedon järjestämiseen liittyviä tehtäviä. Tavoitteena on se, että oppilas pystyy osoittamaan osaamistaan kirjallisen kielen tuottamisen vaikeuksista huolimatta. (Nissilä ym. 2006, 21.)

Vuonna 2011 tuli voimaan muutos, jonka mukaan oppilaan oppimisen haasteet tulee ottaa huomioon arvioinnissa, vaikka ne olisivat lieviä eikä oppilaalla olisi oppimissuunnitelmaa (Opetushallitus 2011, 54).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arviointiin liittyy paljon haasteita aina kielitaidosta oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Arvonen, Katva ja Nurminen (2009) toteavat, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita arvioidaan usein väärinlaisin menetelmin ja testein. Heidän mukaansa maahanmuuttajaoppilaan arviointi tulisi suhteuttaa hänen taustaansa ja elämäntilanteeseensa. (Arvonen ym. 2009.) Ympäristö, kokemukset, opiskeltavat asiat ja opiskelun tavat saattavat olla oppilaan lähtömaassa hyvinkin erilaiset kuin Suomessa, joten arviointi yksipuolisesti ja suomalaisten standardien mukaan ei anna maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla luotettavaa kuvaa heidän tilanteestaan. Tarvitaan koko lapsen tai nuoren elämäntilanteen huomioon ottavaa, kattavaa ja moniammatillista tarkastelua. Arvonen, Katva ja Nurminen huomauttavat, että myös oppimisvaikeuksien määrittely liittyy vahvasti kulttuuriin, oppimiskäsityksiin ja koulutusperinteeseen. (Arvonen ym. 2010.) Heckmannin mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat yliedustettuina erityisopetuksessa useissa Euroopan maissa (2008, 15).

### **2.3.5 Kodin ja koulun yhteistyö**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) sekä perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (2009) sanotaan, että koulun tulee toimia yhteistyössä oppilaan kodin kanssa. Opetussuunnitelmien mukaan oppilaan huoltajat tutustutetaan suomalaiseen koulujärjestelmään, koulun toiminta-ajatukseen, opetussuunnitelmaan,

arviointimenetelmiin, opetusmenetelmiin sekä oppilaan oppimissuunnitelmaan tai opinto-ohjelmaan. (Opetushallitus 2004, 2009.)

Opetushallitus (2010) on laatinut tietopaketteja ja ohjeistuksia muun muassa maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön. Ohjeistuksessa painotetaan viestintäkulttuurin merkitystä kodin kanssa tehtävälle yhteistyölle. Viestinnän tulee olla avointa sekä toista osapuolta arvostavaa, ja sen tulee olla kanaviltaan monipuolista. Varsinkin alkuvaiheessa on tärkeää olla yhteydessä huoltajiin henkilökohtaisesti ja varmistaa, että yhteistyö saa hyvän alun ja että kodin ja koulun välille syntyy kontakti. (Opetushallitus 2010.)

Kieli- ja kulttuurierot voivat aiheuttaa haasteita kodin ja koulun väliselle yhteistyölle. Opetushallituksen mukaan tätä yhteistyötä tukemaan voidaan palkata kulttuuritulkkeja ja -mentoreita, jotka osaavat sekä suomea että oppilaan äidinkieltä ja jotka tuntevat suomalaisen koulujärjestelmän. (Opetushallitus 2011.) Vilén (2009) kertoo pedagogisista yhteyshenkilöistä, jotka tukevat koulun ja kodin yhteistyötä. He ovat maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen opettajia, jotka on perehdytetty oppilashuoltotyöhön ja erityisopetukseen. Näin ollen heillä on asiantuntemusta joidenkin oppilasryhmien kielestä ja kulttuurista, suomalaisesta koulusta ja opetuksesta, sekä oppilashuoltotyöstä. He voivat olla apuna maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja heidän vanhempiaan tavattaessa sekä konsultoida oppilashuoltotyötä. (Vilén 2009.) Oman kokemukseni mukaan pedagoginen yhteyshenkilö tai kulttuuritulkki on tärkeässä asemassa varsinkin niissä tilanteissa, joissa suomalaisen koulukulttuurin ja oppilaan lähtömaan kulttuurin välillä on ristiriitoja. Pelkän kielenkääntämisen asemesta kummatkin kulttuurit tunteva kulttuuritulkki pystyy toimimaan aidosti välikätenä kahden kulttuurin välillä ja selventämään eri näkemyksiä kummallekin osapuolelle.

## **3 MONIKULTTUURINEN KOULU JA KULTTUURISENSITIIVINEN OPETTAMINEN**

### **3.1 Kulttuurin ja monikulttuurisuuden määrittelyä**

Kun koulussa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita, puhutaan usein monikulttuurisesta koulusta. Kulttuurin ja monikulttuurisuuden määrittely ei ole kuitenkaan ongelmatonta. Tarkasteltaessa yksilön ominaisuuksia suhteessa ryhmistä tehtyihin oletuksiin, voidaan jopa kyseenalaistaa kulttuuriryhmien olemassaolo.

Berry, Poorting, Breugelmans, Chasiotis & Sam lainaavat Tayloria (1871), joka määrittelee kulttuurin ”monimutkaiseksi kokonaisuudeksi, joka pitää sisällään tiedon, uskomukset, taiteen, moraalin, lait, tavat ja muut kyvyt, jotka ihminen omaksuu yhteiskunnan jäsenenä” (2011, 224). Kroeber ja Kluckhohn (1952) jakavat kulttuurimääritelmät kuuteen osaan: kuvaileva määritelmä, jossa keskitytään kuvailemaan ihmisen elämää ja toimintaa; historiallinen määritelmä; normatiivinen määritelmä, joka keskittyy ryhmien keskuudessa vallitseviin sääntöihin; psykologinen määritelmä, jossa keskitytään psykologisiin piirteisiin ja ryhmän sisällä tapahtuvaan oppimiseen ja tapoihin; rakenteellinen määritelmä, jossa tarkastellaan kulttuuriryhmien rakenteita ja kulttuuripiirteiden muodostamaa kokonaisuutta; geneettinen määritelmä, joka painottaa kulttuurin alkuperää niin ympäristön, sosiaalisen kanssakäymisen kuin luomisprosessinkin kautta (Kroeber & Kluckhohn 1952, Berryn ym. 2011, 225 mukaan). Kulttuurin määritelmät pitävät siis sisällään ajatuksen, että ryhmillä on olemassa yhteisiä piirteitä, jotka ryhmään kuuluvat henkilöt jakavat ja jotka siirtyvät ainakin jossain määrin sukupolvelta toiselle.

Kulttuurin määrittelyn kautta voidaan määritellä myös monikulttuurisuus. Talibin ja Lipposen (2008) mukaan yksinkertaisin määritelmä monikulttuurisuudelle on se, että yhteisössä on useita kulttuureita. Tämä yksinkertaistettu määritelmä ei vielä puutu ryhmien välisiin suhteisiin kuten valta-asetelmiin. Samanlaisuutta ja toisaalta erilaisuutta korostaa monikulttuurisuuden määritelmä, jossa ”näennäisesti yhtenäiseen väestöön tulee erilaisia ihmisiä” (Talib & Lipponen 2008, 11). Kolmannessa, postmodernissa monikulttuurisuusnäköyksessä selviä kulttuuriryhmiä ei ole, ja ryhmäjaottelun asemesta

puhutaan monimuotoisuudesta sekä joustavasta ajattelusta ja tulkinnasta kulttuurien suhteen. (Talib & Lipponen 2008, 11-12.)

Postmoderni ajattelutapa kyseenalaistaa yhtenäisten kulttuurien olemassaolon. Kuukan (2009) mukaan monikulttuurisuus on käsitteenä hankala, koska vaikutteita on aina saatu jostain muualta. Äärimmilleen vietynä ajatus yhtenäisestä kulttuurista on kyseenalainen, ja oppilaan oman kulttuurin tukeminen mahdotonta, koska kaikki ovat yksilöitä. Esimerkiksi samaan uskontokuntaan kuuluvat voivat olla uskossaan ja siihen liittyvissä tavoissaan hyvinkin erilaisia. (Kuukka 2009.) Berryn (2006) mukaan ei olekaan olemassa yhdenmukaista kulttuuria, jossa kaikilla on sama kieli, uskonto, ja yhdenmukainen kulttuurinen identiteetti. Kulttuuri-identiteettiä käsitellään tarkemmin omassa alaluvussa.

On myös tarkasteltava, mitä kulttuurimääritelmät sisältävät. Monikulttuurisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan usein maahanmuuttajuuteen liittyviä asioita. Berry (2009, 14) huomauttaa kuitenkin monikulttuurisuuden rajojen olevan laajentumassa koskemaan kaikkia vähemmistöryhmiä. Myös Paavolan ja Talibin (2010) mukaan monikulttuurisuus pitää sisällään laajan kirjon asioita. Vaihtelu on suurta niin oletettujen ryhmien välillä kuin niiden sisälläkin:

”Koska emme kuitenkaan kykene käsittelemään edes murto-osaa Suomessa vaikuttavista kulttuurien moninaisuudesta, voidaan todeta, että monikulttuurisuuteen voidaan liittää ainakin seuraavat osa-alueet: maahanmuuttajat ja heihin liittyvät kysymykset, eri kieliin ja kulttuureihin liittyvät kysymykset, uskonnot ja maailmankatsomukset, sukupuolisidonnaisuus, seksuaalinen suuntautuminen, sosiaaliluokka, syrjäytyminen ja vammaisuus. Lisäksi on muistettava, että kunkin ryhmän sisällä esiintyvät samat ääripäät, jotka ovat löydettävissä myös niin sanotussa valtaväestössä.” (Paavola & Talib 2010, 27.)

Myös Aalto ja Tukia (2009) sekä Arvonen, Katva ja Nurminen (2010) tuovat esiin tasapainoilun kulttuurin ja elinympäristön merkityksen sekä yksilöllisyyden välillä. Kulttuuri vaikuttaa maailmankuvaan ja sen merkitys tulee tiedostaa. Myös eri oppiaineita tarkastellaan oman kulttuurin viitekehuksesta. Kulttuuriryhmään kuulumisen perusteella ei kuitenkaan tulisi tehdä liian pitkälle vietyjä johtopäätöksiä yksilöistä. (Aalto & Tukia 2009; Arvonen ym. 2010.) Jo maahanmuuttajataustaisen oppilaan laaja määritelmä johtaa siihen, ettei maahanmuuttajataustaisia oppilaita voi käsitellä yhtenäisenä ryhmänä. Koko elämänsä

Suomessa asunut toisen polven maahanmuuttaja on todennäköisesti hyvin erilaisessa tilanteessa kuin teini-ikäisenä Suomeen tullut nuori, joka ei ole koskaan käynyt koulua. Arvonen ym. korostavat myös ikäkauden merkitystä integroitumisprosessissa (2010). Kulttuuriryhmien piirteiden tarkastelun asemesta tulisi siis kohdata oppilaat yksilöinä ja ottaa huomioon heidän elämäntilanteensa kokonaisuutena.

Monikulttuurisen koulun sijaan Kuukka (2009) puhuukin ”ihmistä kunnioittavasta koulusta”, jossa on avoin ja keskustelevalta ilmapiiri. Hänen mielestään olennaisia asioita ovat ympäristön ja yhteisössä toimivien ihmisten luotettavuus ja turvallisuus. Koulun tulee olla paikka, jossa on tilaa erilaisuudelle ja monenlaisille näkökulmille. (Kuukka 2009, 12-18.)

### **3.2 Akkulturaatioprosessit**

Jotta voidaan tarkastella opetuksen tavoitteita ja sisältöjä, on ymmärrettävä, millaisia ilmiöitä monikulttuurisiin kohtaamisiin liittyy. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan elämä on tasapainoilua kahden tai useamman kulttuurin välissä. Kun erilaiset kulttuuriryhmät kohtaavat, tapahtuu muutoksia myös kulttuureissa. Berryn mukaan näistä kohtaamisista ja niissä tapahtuvista muutoksista käytetään nimitystä *akkulturaatioprosessit* (2006).

Akkulturaatio sisältää useita prosesseja ja lopputuloksia, joita voidaan tarkastella yksilöllisellä eli psykologisella tasolla ja kulttuurisella tasolla. Psykologisella tasolla käsitellään yksilön sopeutumista uuteen kulttuuriin ja muutoksia kulttuuri-identiteetissä. Ryhmä- ja kulttuurisella tasolla käsitellään ryhmien suhteita ja muutoksia kummassakin ryhmässä vuorovaikutuksen tuloksena. Ryhmät ja yksilöt käsittelevät akkulturaatiokokemusta eri tavoin ja ne johtavat eri lopputuloksiin. Kulttuurisella tasolla tapahtuvien akkulturaatioprosessien tuloksena syntyy uusia kulttuureita, sillä vuorovaikutuksen tuloksena kummassakin kulttuurissa voi tapahtua muutoksia. (Berry ym. 2011, 308-313.)

Berry (2006) on määritellyt neljä akkulturaatiostrategiaa. Akkulturaatiostrategiat voivat toteutua yksilötasolla, ryhmätasolla ja yhteiskunnallisella tasolla.

*Integraatiossa* henkilö haluaa osallistua uudessa kotimaassaan yhteiskunnan toimintaan, olla tekemisissä uuden kulttuurin ja sen edustajien kanssa, mutta samalla säilyttää oman kulttuurinsa ja identiteettinsä. Tällöin henkilö on osallinen kummassakin ryhmässä.

(Berry 2006.) Tämä vastaa parhaiten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjaa, jossa tavoitteeksi on asetettu sopeutuminen suomalaiseen kulttuuriin sekä oman kulttuurin säilyttäminen (2004). Banks puhuu myös kulttuurisesta demokratiasta eli oikeudesta oman kielen ja kulttuurin säilyttämiseen akkulturaatioprosessissa (2008).

*Assimilaatiossa* maahanmuuttaja hylkää vanhan kulttuurinsa ja identiteettinsä ja korvaa sen valtakulttuurilla (Berry 2006). Banksin (2009) mukaan 1960-1970-luvulla länsimaissa vallitsi maahanmuuton suhteen assimilaatio -ideologia, eli maahanmuuttajat yritettiin sulauttaa valtaväestöön. Ajatuksena oli, että sulauttamisen avulla maahanmuuttajatkin pystyvät toimimaan yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä. Myös etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvilla oli tavoitteena sulautuminen, ja heitä ajoivat siihen sosiaaliset ja taloudelliset syyt. Sulautumisyritykset eivät kuitenkaan johtaneet syrjinnän loppumiseen varsinkaan ei-valkoisten kohdalla. Assimilaation tavoitteiden epäonnistuttua ryhmät ryhtyivät vaatimaan rakenteellista inklusiota ja oman kulttuurinsa ja kielensä vaalimista ja tunnustamista. (Banks 2009, 12.)

*Separaatiossa* henkilö haluaa pitää kiinni vanhasta kulttuuristaan eikä halua olla tekemisissä uuden kulttuurin kanssa. *Marginalisaatiossa* henkilö puolestaan etäännytyy sekä alkuperäisestä kulttuuristaan että valtaväestön kulttuurista eikä ole kunnolla osa kumpaakaan yhteisöä. Marginalisaatiota voivat edistää henkilön oma kiinnostuksen puute sekä syrjintä ympäröivän yhteisön taholta. (Berry 2006.)

Kun akkulturaatioprosessin valikoitumiseen vaikuttaa olennaisesti valtaväestön paine, voidaan käyttää osittain eri käsitteitä. Kun assimilaatio on valtaväestön edustajien ajamana tapahtuva asia, voidaan puhua *kulttuurisesta sulatusuunista* (melting pot). Tällöin ajatellaan, että kulttuurinen sulautuminen on ehto valtaväestön osaksi pääsemiselle. Valtaväestön paineesta tapahtuvaa separaatioita kutsutaan *eristämiseksi* (segregation), ja marginalisaation asemesta voidaan puhua *poissulkemisesta* tai *syrjäytymisestä* (exclusion). (Berry 2006.) Suárez-Orozcon ja Suárez-Orozcon mukaan eristämisessä on kolme ulottuvuutta: kieleen, rotuun ja köyhyyteen liittyvä eristäminen (2009, 66).

Vaikkei valtaväestön paine olisikaan määräävä tekijä strategian valikoitumisessa, valtaväestön suhtautuminen vaikuttaa olennaisesti akkulturaatioprosessiin. Niin sanotut ei-toivotut ryhmät eristäytyvät helpommin valtaväestöstä kuin ryhmät, joiden maahanmuuttoon

suhtaudutaan myönteisemmin. (Talib 2002, 25-26; Paavola & Talib 2010, 65.) Liebkind puhuu samaistumiskonfliktista, jossa oma käsitys etnisestä ryhmästä ei vastaa valtaväestön ajatuksia (1994, 31). Talibin mukaan ”syrjäytymisvaara on yhteydessä yksilön kokemaan arvottomuuteen” (2005, 18). Paavola ja Talib (2010) huomauttavat, että separaatio eli eristäytyminen voi olla keino suojautua valtaväestön suhtautumiselta, pitää yllä omaa identiteettiä ja suojautua irrallisuuden tunteelta. Heidän mukaansa suuret erot vähemmistöryhmän ja valtaryhmän arvomaailmojen välillä johtavat todennäköisemmin separaatioon tai assimilaatioon eli tilanteeseen, jossa vähemmistöryhmään kuuluvan on valittava näistä kulttuureista toinen. (Paavola & Talib 2010, 65). Talibin ja Lipposen mukaan marginalisaatio sekä irrallisuuden ja juurettomuuden kokemus on yleistä varsinkin toisen polven maahanmuuttajilla (2008, 9).

Berryn (2006) mukaan akkulturaatioon vaikuttavat valtaväestön asenteiden lisäksi useat muut tekijät. Olennaista on muuton vapaaehtoisuus ja pysyvyys. Osa maahanmuuttajista on uudessa maassa vapaaehtoisesti, osa on jättänyt kotimaansa pakon edessä. Esimerkiksi työn perässä muuttaneiden oleskelu maassa voi jäädä lyhyeksikin, mutta osa on tullut uuteen maahan jäädäkseen. (Berry 2006, 27-42.) Tärkeitä tekijöitä ovat myös lähtömaan ja tulomaan tilanteet ja kulttuurit sekä vuorovaikutus näiden kulttuurien välillä. Muita tekijöitä ovat ympäriltä saatava sosiaalinen tuki, asenteet, erilaiset selviytymisstrategiat ja henkilökohtaiset tekijät kuten ikä, sukupuoli ja terveydentila. Kaikki edellä mainitut asiat vaikuttavat uuteen maahan sopeutumiseen. Berryn mukaan akkulturaatiokokemus voi synnyttää akkulturaatiostressiä, joka vaikuttaa maahantulijan elämään monella tasolla. (Berry 2006, 43-57.)

Ogbun (2001) mukaan on olemassa primäärisiä ja sekundäärisiä kulttuurieroja, joista ensimmäinen on olemassa ennen kulttuurien kohtaamista. Tästä esimerkkinä ovat käsitteet, joita ei ole omassa kielessä. Sekundääriset erot syntyvät kulttuurien kohdatessa. Erot ovat osittain samoja, mutta jälkimmäiset syntyvät vuorovaikutuksessa. Ogbun mukaan kulttuurierojen kokeminen liittyy kulttuuriryhmien muuton vapaaehtoisuuteen sekä valtasuhteisiin. Vapaaehtoisesti tulleet ryhmät kokevat primääristä, pakolla tulleet sekundääristä kulttuurien eroavaisuutta. Pakolla tulleet pitävät myös itse yllä näitä kulttuurirajoja, sillä pelko oman identiteetin menettämisestä voi johtaa vastustukseen toiseen



kulttuuriin sulautumista kohtaan. Se kuitenkin estää oppimasta ja tekemästä työtä opiskelun eteen. Vapaaehtoisesti tulleiden ryhmissä on usein kollektiivista kannustusta pärjäämisen suhteen, kun taas pakolla tulleiden ryhmässä opiskelua ja pärjäämistä saatetaan jopa kritisoida. (Ogbu 2001.)

### **3.3 Kulttuuri osana identiteettiä**

Allenin (2006) mukaan maahanmuuttajien integroitumista tarkastellessa ei tule tarkastella vain opetusjärjestelyjä, vaan myös sitä, kuinka integraatio määritellään. Hän väittää, että maahanmuuttokeskustelussa maahanmuuttajia pidetään integraation objekteina eikä subjekteina. Integraatio liitetään tapahtumapaikkaan tai kohteeseen eikä sen ajatella tapahtuvan maahanmuuttajassa itsessään. Allenin mukaan integraatiota tulisikin ajatella ainakin osittain maahanmuuttajan identiteetin rakentumisen näkökulmasta. (Allen 2006.)

Hall (2002) nimeää kolme identiteettikäsitystä. Valistuksen subjektissa korostuu ihmisen lähes muuttumattomana pysyvä sisäinen ydinminä. Sosiologinen subjekti kuvaa identiteettiä, jossa minä muodostuu vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa suhteissa. Postmoderni subjekti on olemukseltaan muuttuva ja monikerroksinen. Postmoderni subjekti voi olla pirstoutunut ja siinä voi olla osia, jotka ovat ristiriidassa keskenään. Identiteettiä ei nähdä pysyvänä ihmisen ytimenä vaan alati muokkautuvana. Hall mainitsee globalisaation yhtenä identiteetin muokkautumiseen vaikuttavana tekijänä. Hän lainaa Giddensia (1990) sanoessaan, että nopeiden muutosten lisäksi aikaamme leimaa reflektiivisyys, oman toiminnan tutkiminen ja siihen reagoiminen. (2002, 21-24.) Hall huomauttaa kuitenkin, että nämä ajatukset identiteetistä ja identiteettikäsitteen muokkautumisesta ajan saatossa ovat yksinkertaistuksia monimutkaisesta ilmiöstä (Hall 2002, 29).

Hall (2009) pohtii myös kulttuurisen ja kansallisen identiteetin luonnetta ja sen muokkautumista globalisaation valossa. Hänen mukaansa kulttuurinen identiteetti voidaan nähdä kollektiivisena, yhteisenä ja myös historiallisesti piirteensä säilyttävänä kulttuurina tai ihmisiä yhdistävänä mutta jatkuvassa muutoksessa olevana identiteettinä. (Hall 2002, 224-227). Paavolan ja Talibin mukaan sosiaalisesta ja kulttuurisesta identiteetistä puhutaan silloin, kun tarkastellaan identiteettiä erilaisiin ryhmiin kuulumisen kautta (2010, 61-62).

Liebkind (1994) kertoo, että sosiologiassa ja antropologiassa kulttuuri-identiteetti määritellään kulttuuriryhmään kohdistuvaksi yhteenkuuluvaisuuden tunteeksi. Tällöin ryhmään kuuluvilla on yhteiset arvot, historia, kieli ja perinteeseen perustuva käytös. Etninen identiteetti puolestaan tarkoittaa samaistumista johonkin etniseen ryhmään. Vaikka identiteetti muuttuu, on kiinnittyminen kulttuuriin melko pysyvä ilmiö. Sosiaalistuminen kulttuuriin alkaa jo varhaislapsuudessa, kun lapsen ympärillä olevat tavat ja arvot välittyvät lapselle ja muokkaavat lapsen persoonallisuutta. Kulttuurin omaksuminen ei kuitenkaan tarkoita kaikkien kulttuuriin kuuluvien asioiden omaksumista sellaisenaan, vaan lapsi voi omaksua vain osan johonkin kulttuuriin kuuluvista asioista. (Liebkind 1994, 21-49.)

Hallin (2002) mukaan kulttuurinen identiteetti on liitetty aiemmin vahvasti kansallisuuteen ja sen tuottamiin kulttuurisiin representaatiojärjestelmiin. Hallin mukaan jopa kuvitteelliset tarinat kansakuntien historiasta ja olemuksesta ovat mielikuvia, jotka ohjaavat toimintaamme ja identiteettien muokkautumista. Hall huomauttaa kuitenkin ajatuksen yhtenäisestä kansallisesta kulttuurista olevan harhaa, sillä kansakunnat koostuvat erilaisista ryhmittymistä, kulttuureista ja etnisyyksistä ja siihen liittyvät vahvasti kulttuuriset valtarakenteet. (Hall 2002, 45-55.)

Joidenkin teorioiden mukaan kansalliset identiteetit horjuvat ja siirtyvät syrjään globalisaation ja kulttuurisen monimuotoisuuden mukanaan tuomien identifikaatioiden ja moniulotteisten identiteettien tieltä (Hall 2002, 60-64). Kuukan mukaan aikamme ilmiö on toisaalta kulttuurien ja yhteisöjen hajoaminen ja toisaalta niiden yhdenmukaistuminen (2009). Paavolan ja Talibin (2010) mukaan globalisaatio, moniarvoisuus ja valinnanmahdollisuuksien suuri määrä ovat haasteita identiteetin muodostumiselle. Pysyvän identiteetin sijaan voidaankin jo puhua jatkuvasti muuttuvasta identiteetistä ja joustavasta identifikaatiosta. Heidän mukaansa vähemmistöihin kuuluvat henkilöt voivat joutua perinteisten yhteisöjen ja arvojen sekä maallistuvan ja moniarvoisen yhteiskunnan ristipaineeseen. (Paavola & Talib 2010, 61.) Kuukka (2009) huomauttaa kuitenkin, että ihmisellä on luontainen tarve samaistua johonkin ja löytää asioita, jotka erottavat hänet massasta. Tämä on varsinkin nuoruusiän kehitysvaiheeseen voimakkaasti kuuluva asia. (Kuukka 2009.) Hallin (2002) mukaan sosiaalisessa identiteetikäsityksessä kulttuuri-identiteetti on osa ihmistä ja ”auttaa meitä liittämään subjektiiviset tunteemme niihin

objektiivisiin paikkoihin, joita asutamme sosiaalisessa ja kulttuurisessa maailmassa”. Kulttuuri voi siis toimia jonkinlaisena identiteetin vakauttajana, ja vastavuoroisesti kulttuuri-identiteettiin sitoutuneet henkilöt pitävät yllä yhtenäistä kulttuuria. (2002, 22.) Globaalius ja yhdenmukaistuminen voivat näin johtaa myös vastavoimien, paikallisten identiteettien ja etnisyyden vahvistumiseen, joskaan uudet identiteetit eivät noudata samankaltaisia rajoja kuin kansallinen identifioituminen. (Hall 2002, 60-64.)

Hallin (2002) mukaan on muitakin vaihtoehtoja kuin säilyttää perinteisiin ryhmäjakoisiin liittyvät identiteetit tai omaksua uusi, globaali ja häilyvä identiteetti. Hän puhuukin hybridistä identiteetistä ja maahanmuuton kautta kahden kulttuurin väliseen diasporaan ajautuvista ihmisistä. Näillä henkilöillä on juuret lähtömaassaan, mutta heidän pitää sopeutua uuteen kotimaahansa ja sen tapoihin. He elävät kahdessa kodissa, kahden kulttuurin välillä, ja heidän identiteettinsä rakentumiseen vaikuttavat niin kokemukset lähtömaassa kuin uudessa kotimaassakin. (Hall 2002, 71-72.)

Myös May (2009) kirjoittaa monikulttuurisuudesta ja hybrideistä identiteeteistä. Hänen mukaansa postmoderni näkemys korostaa identiteetin muodostumisen monimutkaisuutta ja muuttuvuutta vastakohtana perinteisille historiallisia juuria ja ryhmäjakoja korostaville ajattelutavoille. Hänen mukaansa myöskään hybriditeoria ei ole kuitenkaan ongelmaton, sillä se kieltää kulttuurierojen sekä yhteiskunnassa olevien valtasuhteiden ja epätasa-arvoisuuksien olemassaolon. May korostaa kriittistä ajattelua sekä arvostusta erilaisia kulttuureja kohtaan. Hänen mukaansa on tärkeää, että kulttuurien olemassaolosta huolimatta yksilön valinnanvapaus säilyy eikä kulttuuri ole yksilöä rajoittava tekijä. (May 2009.)

Integraation ajatellaan olevan prosessi, jonka avulla on mahdollista saavuttaa jonkinlainen tasapaino identiteetin suhteen. Paavolan ja Talibin (2010) mukaan integraatiossa henkilöllä on hyvä suhde kaikkiin ryhmiin, joihin hän kuuluu. Integraation kautta on mahdollista saavuttaa monikulttuurinen tai kulttuurit ylittävä eli transkulturaalinen identiteetti. (Paavola & Talib 2010, 66.) Vaikka identiteetin muodostumisen kysymyksiä käsitellään usein maahanmuuttajuuden yhteydessä ja maahanmuuttajien näkökulmasta, koskevat ne laajasti ajateltuna kaikkia globaalissa ja avoimessa maailmassa eläviä henkilöitä,

jotka ovat jotain kautta kosketuksissa ympäröivän yhteisön kulttuurista poikkeaviin kulttuureihin.

### 3.4 Monikulttuurisuuskasvatus ja kulttuurisensitiivinen opettajuus

#### 3.4.1 Monikulttuurisuuskasvatus

Monikulttuurisuuden kohtaamiseen ja monikulttuurisuusasian edistämiseen liittyy useita teorioita ja käsitteitä, jotka ovat usein merkitykseltään lähekkäisiä tai osittain päällekkäisiä. Koulumaailmaa ajatellen tunnetuimpia ja käytetyimpiä on *monikulttuurisuuskasvatus*. Banksin (2009) mukaan monikulttuurisuuskasvatus on kouluuudistus, jonka tavoitteena on oppilaiden opiskeluun liittyvä tasa-arvo, demokratia ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Tavoitteena on myös kasvattaa kaikista oppijoista kriittisiä ja aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. Yhteiskunnan epätasa-arvo heijastuu kouluun monin tavoin. Se näkyy usein muun muassa opetussuunnitelmassa, koulukulttuurissa ja kommunikaatiossa. Eri kulttuureista tulevien oppilaiden suoriutumisessa on suuria eroja, eikä pinnallinen kieli- ja kulttuurierojen huomioon ottaminen ole riittävä toimi tuon kuilun umpeen kuromiseksi. Muutokset rakenteissa, koulujen arvoissa ja yksittäisten opettajien ajattelussa ovat tarpeen. (Banks 2009.)

Banksin (2008) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulma korostaa monikulttuurisuuden myönteisiä vaikutuksia yhteiskuntaan ja yksilöihin. Monikulttuurisuuskasvatus tarjoaa vaihtoehtoisia näkemyksiä ja kokemuksia, mikä rikastuttaa elämää. Oman kulttuurin kautta tarkasteltuna kokemus elämästä ja maailmasta jää kapeaksi ja yksipuoliseksi. Vaihtoehtoisiin näkökulmiin tutustuminen auttaa myös ymmärtämään paremmin omaa kulttuuria ja itseä sekä lisää aktiivisuutta monikulttuurisuuden sekä tasa-arvon edistämässä. (Banks 2008.)

Banks (2004, Banksin 2009, 15 mukaan) jakaa monikulttuurisuuskasvatuksen viiteen ulottuvuuteen:

- Sisällöllinen ulottuvuus. Eri kulttuurien materiaaleja ja näkökulmia otetaan mukaan opetukseen.

- Tiedon rakentaminen. Oppilaita autetaan pohtimaan ja hahmottamaan kulttuurin ja näkökulmien vaikutus tiedon rakentamisen prosesseihin.
- Ennakkoluulojen vähentäminen. Kouluyhteisön jäsenten asenteita tutkitaan ja muokataan opetuksen avulla.
- Voimaannuttava koulukulttuuri. Koulukulttuurin eri osa-alueita tutkitaan ja kehitetään.
- Tasa-arvoinen pedagogiikka. Opettajat muokkaavat opetustaan yksilön tarpeisiin sopivaksi. (Banks 2004, Banksin 2009, 15 mukaan.)

Koululla on tärkeä rooli yhteiskunnassa ja mahdollisuus vaikuttaa tasavertaisten oikeuksien toteutumiseen, mutta ainoastaan koulun muutoksella ei voi muuttaa koko yhteiskuntaa koskevaa asiaa (Banks 2009).

Yksilön ominaisuuksia ja osaamista ajatellen voidaan puhua muun muassa *interkulttuurisesta kompetenssista*. Paavolan ja Talibin (2010) mukaan interkulttuurinen kompetenssi ”viittaa sekä haluun että kykyyn toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä”. Heidän mukaansa interkulttuurisen osaamisen kehittymistä edistävät useamman kielen osaaminen, asuminen erilaisissa ympäristöissä sekä erilaisten näkökulmien kohtaaminen ja pohtiminen. (2010, 77.) Se ”voidaan mieltää laajentuneeksi itseymmärrykseksi, kriittiseksi suhtautumiseksi työhön, empatiaksi ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamiseksi” (Paavola & Talib 2010, 82).

### **3.4.2 Kulttuurisensitiivinen opettaminen**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määrätään, että oppilaan kieli- ja kulttuuritausta tulee ottaa huomioon opetuksessa (Opetushallitus 2004). Hyvin lähellä tätä ajatusta sekä edellä kuvattuja monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita on *kulttuurisensitiivinen opettaminen*. Kulttuurisensitiivistä opettamista on tutkinut muun muassa Geneva Gay. Hän määrittelee kulttuurisensitiivisen opettamisen lyhyesti seuraavalla tavalla:

*”Culturally responsive teaching is defined as using the cultural characteristics, experiences, and perspectives of ethnically diverse students as conduits for teaching them more effectively.” (Gay 2002, 106.)*

Gayn (2000) mukaan kulttuurit vaikuttavat koulujärjestelmässämme monella tasolla niin tiedostetusti kuin piiloisestikin. Länsimaisessa koulussa opetetaan asioita lähinnä länsimaisesta näkökulmasta. Osa oppilaista alisuoriutuu, kulttuurien vaikutusta ei välttämättä tiedosteta, ja tasa-arvoisen opetuksen nimissä oppilaat voidaan tasapäistää ja estää näin tehokas oppiminen. (Gay 2000.)

Gayn mukaan kulttuurisensitiivinen opettaminen tähtää moraaliseen, sosiaaliseen, kulttuuriseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen. Kulttuurisensitiivisessä opetuksessa otetaan huomioon eri näkökulmia ja arvostetaan niitä. Oppilas kohdataan kokonaisuutena ja yksilönä, ja hänen aiemmat kokemuksensa sekä yksilölliset kykynsä otetaan huomioon. Kulttuurin merkitystä oppilaan ajatteluun ja oppimiseen ei vähätellä, vaan se nähdään olennaisena osana oppilasta. Opettajalta kulttuurisensitiivisyys vaatii kärsivällisyyttä, aitoa halua tuntea oppilaat ja uskoa oppilaiden osaamiseen. Kulttuurisensitiivinen opettaminen vahvistaa oppilaiden omaa uskoa osaamiseensa ja lisää ylpeyttä omasta taustasta. Näin ollen se on vapauttavaa ja voimaannuttavaa ja lisää opiskeluun käytettäviä henkisiä voimavaroja. (Gay 2000.)

Aihetta ovat tutkineet myös Villegas ja Lucas. He käsittelevät artikkelissaan (2002) opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa ja koulutettavien opettajien kykyä vastata monikulttuurisuuden haasteisiin. Heidän mukaansa kulttuurisensitiivisellä opettajalla on kuusi ominaisuutta:

- Hän tiedostaa sosiokulttuurisen taustan merkityksen todellisuuden hahmottamisessa ja on valmis rikkomaan olemassa olevia sosiokulttuurisia rajoja.
- Hänellä on rohkaiseva ja tukeva asenne oppilaita kohtaan, ja hän suhtautuu monikulttuurisuuteen voimavarana.
- Hän tuntee vastuuta muutoksen aikaan saamisesta ja kokee pystyvänsä siihen.
- Hänellä on tietoa oppimisen prosesseista. Kulttuurisensitiivinen kasvatus pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan tietoa rakennetaan aiemman

tiedon ja kokemuksen pohjalle (Glaserfeld 1995, Villegasin ja Lucasin 2002, 25 mukaan; Piaget 1977, Villegasin ja Lucasin 2002, 25 mukaan).

- Hän tuntee oppilaidensa taustaa ja elämää, ja käyttää tätä tietoaan suunnitellessaan opetusta kaikille oppilailleen sopivaksi ja oppilaidensa lähtökohdat huomioon ottavaksi.
- Hän tarkastelee kriittisesti sekä olemassa olevia järjestelmiä ja valtarakenteita että omia asenteitaan ja toimintaansa. (Villegas ja Lucas 2002.)

Gayn (2002) mukaan kommunikaatiolla on merkittävä rooli. Yhtä tärkeää kuin dialogin käyminen asioista on vuorovaikutuksen ja viestinnän eri tapojen tiedostaminen ja käsittely. Myös viestinnän tavat ovat kulttuurisidonnaisia. Gay painottaa myös, että monipuolisten oppisisältöjen lisäksi tulisi huomioida, kuinka näitä sisältöjä välitetään. Opetuksen ja ohjauksen tulee olla monipuolista ja erilaiset oppijat huomioon ottavaa. (Gay 2002.)

Gayn ajatuksia tukevat Cumminsin (1996) huomiot ja tutkimukset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Cummins väittää, että oppilaiden koulunkäynnin haasteet eivät johdu yleensä oppilaiden kyvyistä, vaan keskiössä ovat oppilaan identiteetti ja ryhmien valtasuhteet. Oppilaan oman kulttuurin ja äidinkielen kieltäminen, luokan ja yhteiskunnan valtasuhteet sekä leimaaminen ja eristäminen estävät oppimista. Sen sijaan oppilaan taustan ja aiempien kokemusten huomioiminen, oman äidinkielen käyttäminen ja kulttuuriperinnön arvostaminen ja sosiaalisten suhteiden muodostuminen tukevat oppimista ja identiteetin vahvistumista. Tavoitteena on ryhmän täysivaltainen jäsenyys ja se, että oppilas voi osallistua toimintaan koko persoonallaan. Cummins käyttää tästä nimitystä *empowerment* eli *voimaantumisen*. (Cummins 1996.)

Vaikka kulttuurisensitiivinen opettaminen liitetään usein kulttuurivähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin, he eivät ole ainoat siitä hyötyvät oppilaat. Richardsin, Brownin ja Fordin mukaan kulttuurisensitiivinen opetus tukee kaikkien opiskelijoiden opiskelua, omien kykyjen ja osaamisen täysipainoista esiin tuomista sekä kaikkien tasavertaista mahdollisuutta oppia (2004). Kaikilla oppilailla on omat kokemuksensa, jotka tulisi ottaa yksilöllisesti

huomioon, ja erilaisten näkökulmien esiin tuominen voi laajentaa kaikkien käsitystä ja ymmärrystä maailmasta.

Richardsin ym. (2004) mukaan kulttuurisensitiivisyys käsittää kolme ulottuvuutta: institutionaalisen, henkilökohtaisen ja ohjauksellisen ulottuvuuden kuten oppimateriaalit ja opetusmenetelmät. Vaikka kulttuurisensitiivisyyden tulee toteutua kaikilla tasoilla ollakseen toimivaa, Richardsin ym. painottavat opettajan vastuuta asiassa. Opetussuunnitelma luo raamit työskentelylle, mutta opettajat toteuttavat opetussuunnitelmaa ja ovat niitä, jotka kohtaavat opiskelijat työssään päivittäin. Opetussuunnitelman puutteet kulttuurisensitiivisyyden osalta eivät heidän mielestään estä kulttuurisensitiivisen opetuksen toteutumista, vaan opettajien tulisi siinä tapauksessa omalla toiminnallaan täydentää tai korjata opetussuunnitelman puutteita. (Richardsin ym. 2004.)

Ammattitaidolla, ammatillisella itseluottamuksella ja aiheeseen liittyvällä koulutuksella on merkittävä rooli kulttuurisensitiivisen opettamisen todellisessa toteutumisessa. Gayn (2000) mukaan opettajan ammattitaito ja usko omaan osaamiseen vaikuttavat suuresti siihen, millaiset odotukset opettajalla on oppilaitaan kohtaan. Asiantunteva ja ammattitaitoonsa luottava opettaja odottaa paljon kaikilta oppilailtaan – myös vähemmistöryhmiin kuuluvilta. Hänen mukaansa opettajien odotukset vaihtelevat usein oppilaan taustan mukaan, ja odotukset ovat usein itseään toteuttavia ennusteita. (Gay 2000.) Myös Suárez-Orozco ja Suárez-Orozco huomauttavat, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden alhaisempi suoriutuminen on sidoksissa alhaisempiin odotuksiin sekä kielitaidon ja sosiaalisten suhteiden haasteisiin (2009, 66).

Suomessa opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta on tutkinut muun muassa Soilamo (2008). Hän tutki väitöskirjatutkimuksessaan perusopetuksen opettajien ajatuksia ja kokemuksia monikulttuurisesta työstä kyselylomakkeen ja teemahaastattelujen avulla. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat työnsä olevan mielekästä ja suhtautuivat maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin myönteisesti, jos heitä oli luokassa vain yksi tai kaksi. Asenteet muuttuivat kielteisemmiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän lisääntyessä, sillä sen myötä myös ongelmat ja työmäärä lisääntyivät. Ylipäänsä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen lisäsi työmäärää, vei opettajien aikaa ja



lisäsi työn rasittavuutta. Opettajien kulttuurinen osaaminen ja koulutukselliset valmiudet olivat heikot. Jopa yli 80 % haastatelluista kertoi, etteivät he olleet saaneet minkäänlaista monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta. (Soilamo 2008.)

### **3.5 Monikulttuurisuuskasvatuksen ja -tutkimuksen haasteita**

Kuten edellä on kerrottu, kulttuurienvälisiin kohtaamisiin liittyy paljon mahdollisuuksia ja haasteita. Näihin haasteisiin ei aina haluta tai osata vastata, ja vaikka sitä yritettäisiin, aiheeseen liittyvä tutkimus ja konkreettiset toimet eivät välttämättä edistä asiaa halutulla tavalla.

Ogbu (2001) esittää kriittisiä huomioita monikulttuurisuuskasvatusta kohtaan. Hänen mukaansa monikulttuurisuuskasvatus ja siihen verrattavat suuntaukset keskittyvät usein siihen, mitä muutoksia opettajien toiminnassa ja ympäröivässä yhteisössä tulee tehdä. Hänen mukaansa tutkimus eri kulttuureista ja kielistä on puutteellista ja erilaisia ohjelmia luodaan puutteellisen tiedon perusteella. Se myös niputtaa vähemmistöryhmät yhteen nippuun olettaen että kaikki ryhmät kohtaavat samakaltaisia ongelmia. On kuitenkin mahdollista, että ajattelutapojen ja kulttuurien eroavaisuuksista huolimatta jotkut pärjäävät hyvin. On tutkittava eri vähemmistö- ja kulttuuriryhmiä tarkemmin ja selvitettävä syitä koulumenestyksen taustalla. Esimerkiksi vähemmistökulttuurin ja valtakulttuurin samankaltaisuus ei tutkimusten mukaan korreloi suoraan opinnoissa menestymisen kanssa. Myös eri ryhmien suhde valtaväestöön on erilainen, joten tämänkään perusteella valtaväestön ja eri ryhmien suhteista ei voi puhua yleistäen. (Ogbu 2001.)

Haasteita voi syntyä myös silloin, kun hyvät ajatukset ja aiheet korvaavat tutkimustiedon ammatillisten ratkaisujen tekemisessä. Gayn (2000) mukaan opettajat tarkoittavat usein hyvää ja arvostavat monikulttuurisuutta. Pelkkä arvostus ei kuitenkaan riitä. Sen avulla ei tuoteta laadukkaampaa koulutusta eikä edistetä tarpeeksi monella tasolla tarvittavia suuria muutoksia. Hyvän tarkoituksen varjolla saatetaan jopa pahentaa tilannetta. Näin käy esimerkiksi silloin, kun oppilaat niin sanotusti tasapäistetään tasa-arvon nimissä. Pahimmillaan kielletään kulttuurin, rodun tai etnisyyden vaikutus oppilaan opiskeluun tai ei koeta sen olevan olennainen osa oppilaan identiteettiä. Tällöin yksinkertaistetaan monimutkainen ja moniulotteinen asia (Gay 2000.) Gay kertoo, että aihe jätetään usein

opetuksessa taka-alalle, koska opettajilla on aiheesta vähän syvällistä tietoa, ja erilaisten näkökulmien esiin tuomisen koetaan sekoittavan opetusta ja ajattelua. Vähäinen tieto on ongelma myös monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvässä keskustelussa ja koulutuksessa. Opettajien käsitykset perustuvat usein kapea-alaiseen, näkökulmaltaan värittyneeseen ja pinnalliseen tietoon monikulttuurisuuskasvatuksesta. (Gay 2002.) Asian todellisessa edistämässä tarvitaan vankkaa ammattitaitoa ja rohkeutta. (Gay 2000).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää perusopetuksessa työskentelevien opettajien kokemuksia ja näkemyksiä oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan huomioimisesta sekä kulttuurisensitiivisestä opettamisesta. Tavoitteena on selvittää näkemyksiä koko peruskoulua ajatellen, joten mukana tutkimuksessa on sekä luokan- että aineenopettajia.

Tutkimuskysymyksiä on kolme:

1. Mitä merkitystä maahanmuuttajataustaisen oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan huomioimisella on ja kenelle, ja mitä vaaditaan, jotta kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen opetuksessa onnistuu?
2. Millaisia haasteita kieli- ja kulttuuritaustan huomioimiseen liittyy ja mitkä tekijät estävät taustan huomioimista?
3. Mitä merkitystä suomen kielen osaamisella sekä oman äidinkielen opiskelulla ja osaamisella on oppilaalle?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkittavat

Haastattelin yhteensä kahdeksaa perusopetuksessa työskentelevää luokan- ja aineenopettajaa. Käytän heistä peitenimiä anonymiteetin varmistamiseksi. Kaikki haastateltavat työskentelevät pääkaupunkiseudulla.

Ensimmäinen haastateltavani *Tiia* on 34-vuotias nainen. Hän on koulutukseltaan filosofian maisteri, pääaineinaan biologia ja maantieto. Tiia työskentelee melko suuressa yhtenäiskoulussa ja opettaa siellä maantietoa, biologiaa ja terveystietoa. Hänellä on noin viiden vuoden opetuskokemus kahdesta eri koulusta, joissa kummassakin on ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tiian nykyisessä työpaikassa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on hänen arvionsa mukaan noin 30 prosenttia. Suurin osa koulun maahanmuuttajaoppilaista on taustaltaan virolaisia, venäläisiä, somalialaisia ja Kosovon albaaneja. Sen lisäksi oppilaita on tullut mm. Keniasta, Kongosta, Egyptistä ja Iranista. Koulussa ei ole erillisiä maahanmuuttajaluokkia, vaan kaikki oppilaat integroidaan yleisopetuksen luokkiin. Integroidut maahanmuuttajaoppilaat keskitetään samalle luokalle. Kyseisillä luokilla työskentelee kieli- ja kulttuuriryhmien opettaja, joka toimii resurssiopettajana ja tukee niitä oppilaita, joilla on heikko suomen kielen taito.

Toinen haastateltavani *Essi* on 34-vuotias nainen. Hän on koulutukseltaan filosofian maisteri, pääaineinaan englannin ja ruotsin kieli. Hän on tehnyt opettajan aineenopinnot. Essillä on 9 vuoden työkokemus. Tällä hetkellä hän opettaa englantia ja ruotsia suurehkoissa yläkoulussa. Samassa rakennuksessa on lukio. Essin mukaan koulussa on melko vähän maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Hänen arvionsa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuudesta on noin 10 prosenttia. Suurin osa näistä oppilaista tai heidän vanhemmistaan on kotoisin Somaliasta ja entisen Jugoslavian alueelta. Kaikki maahanmuuttajat on integroitu tasaisesti yleisopetuksen ryhmiin.

Kolmas haastateltava *Saara* on 35-vuotias nainen. Hän on koulutukseltaan filosofian maisteri, pääaineenaan äidinkieli ja kirjallisuus. Hän on suorittanut opettajan pedagogiset opinnot. Saaralla on viiden vuoden opetuskokemus ja hän työskentelee suuressa yläkoulussa. Saara ei osaa arvioida koulunsa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrää,

koska hän on äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana melko vähän tekemisissä heidän kanssaan. Saaran mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osuus kaikista oppilaista ei kuitenkaan ole merkittävä. Edellisenä opetusvuonna hänen ryhmissään oli neljä maahanmuuttajataustaista oppilasta. Oppilaat tai heidän vanhempansa olivat kotoisin Kiinasta, Kosovosta, Albaniasta ja Nepalista. Saaran mukaan suurin osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista opiskelee suomea toisena kielenä omissa ryhmissään, mutta edistyneemmät oppilaat voidaan integroida äidinkieli ja kirjallisuus -ryhmiin.

Neljäs haastateltava *Leena* on 33-vuotias nainen. Hän on koulutukseltaan lastentarhan- ja luokanopettaja. Sivuvaineina hänellä ovat esi- ja alkuopetus ja erityispedagogiikka. Leenalla on kuuden vuoden opetuskokemus, ja hän on työskennellyt koko sen ajan esi- ja alkuopetuksessa. Hänellä on ollut koko opetusuransa ajan maahanmuuttajataustaisia oppilaita opetusryhmissään. Leena työskentelee suuressa alakoulussa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuudeksi hän arvioi noin 20 prosenttia. Suurin osa koulun maahanmuuttajaoppilaista on taustaltaan virolaisia, venäläisiä ja somalialaisia. Esikoulussa on valmistava luokka, mutta muuten oppilaat on integroitu yleisopetuksen ryhmiin.

Viides haastateltavani *Sanni* on 28-vuotias nainen. Hän on koulutukseltaan luokanopettaja ja englannin aineenopettaja. Hänellä on yhteensä kolmen vuoden opetuskokemus. Ensimmäisen opetusvuotensa Sanni työskenteli suomenkielisellä luokalla, jolla ei ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Viimeiset kaksi vuotta hän on työskennellyt luokanopettajana kaksikielisessä koulussa, jossa on suomen- ja englanninkielisiä luokkia. Suurehkon koulun oppilaista hieman alle puolet on maahanmuuttajataustaisia. Suurin osa näistä oppilaista opiskelee englanninkielisillä luokilla. Myös Sanni opettaa englanninkielistä luokkaa, ja hänen luokallaan on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Osa hänen oppilaistaan on Suomessa todennäköisesti vain väliaikaisesti, sillä he ovat tulleet Suomeen työperäisen maahanmuuton myötä.

Kuudes haastateltavani *Jaakko* on 29-vuotias mies. Hän on koulutukseltaan luokanopettaja ja historian aineenopettaja. Hänellä on kahden ja puolen vuoden opetuskokemus, josta kaksi viimeistä vuotta samassa koulussa. Hän työskentelee alaluokilla resurssi- ja historianopettajana. Hän on opettanut maahanmuuttajataustaisia oppilaita koko

uransa ajan. Koulu, jossa Jaakko työskentelee, on suuri yhtenäinen peruskoulu. Jaakon arvion mukaan 10-30 prosenttia oppilaista on maahanmuuttajataustaisia.

Seitsemäs haastateltava *Liisa* on 44-vuotias nainen. Hän on koulutukseltaan taiteen maisteri. Hän työskentelee kuvataiteen ja kotitalouden opettajana. Liisalla on 15 vuoden opetuskokemus pääasiassa yläluokkien opettajana. Kuvataiteen ja kotitalouden lisäksi hän on opettanut joinain vuosina uskontoa. Hänellä on aina ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita opetusryhmissään. Liisan koulu on noin melko suuri yhtenäinen peruskoulu. Liisa ei osaa arvioida maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrää. Heitä on kuitenkin oppilaista reilusti alle puolet, ja heitä on kaikilla luokilla. Liisan mukaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita on ainakin Virosta, Venäjältä, Turkista, Somaliasta ja eri puolilta Aasiaa. Oppilaat voivat opiskella vuoden valmistavassa opetuksessa, jonka jälkeen heidät integroidaan yleisopetuksen luokkiin.

Kahdeksas haastateltava *Aino* on 41-vuotias nainen. Hän on koulutukseltaan tekstiilityön opettaja ja metsänhoitaja. Hän opettaa tekstiilityötä ja elämänkatsomustietoa ala- ja yläluokilla. Joinain vuosina hänellä on ollut myös biologian ja maantiedon tunteja. Ainolla on yhdeksän vuoden opetuskokemus. Hänen ryhmissään on ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita joka vuosi. Aino työskentelee melko suuressa yhtenäisessä peruskoulussa. Ainon arvion mukaan koulun oppilaista noin 10 prosenttia on maahanmuuttajataustaisia. Hänen mukaansa suurin osa maahanmuuttajaoppilaista on taustaltaan virolaisia, somalialaisia ja venäläisiä. Se lisäksi oppilaita on tullut eri Afrikan maista ja Kaukoidästä.

## 5.2 Aineiston keruu

Tutkin perusopetuksessa työskentelevien opettajien kokemuksia ja käsityksiä oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan huomioimisesta opetuksessa. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan ihmisten ajattelua ja toiminnan perusteluja voidaan tutkia luontevasti haastattelun avulla (2009, 72). Kun tutkitaan, mitä merkityksiä ihmiset antavat asioille ja kuinka he hahmottavat ilmiön tai asian, tulee tutkimusmetodin tuottaa aineistoa, jossa tutkittavat ovat saaneet kertoa näkemyksistään väljästi ja omin sanoin (Alasuutari 1993). Sen vuoksi oli perusteltua valita aineistonkeruutavaksi puolistrukturoitu haastattelu. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa eli teemahaastattelussa ”pyritään löytämään

merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti”. Tutkimuksesta riippuen alkuperäinen kysymysrunko voi ohjata haastatteluja tiukasti tai toimia ainoastaan väljänä haastatteluteemaan liittyvänä kehyksenä. (2009, 75.)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan haastattelulla aineistonkeruutapana on monia etuja. Ensinnäkin haastattelu on joustava. Alkuperäisissä kysymyksissä ei tarvitse pitäytyä tiukasti, vaan kysymysten paikkaa voi vaihtaa ja vastausten perusteella voi esittää tarkentavia kysymyksiä sekä keskustella aiheesta haastateltavan kanssa. Toiseksi haastattelija voi tehdä tarvittaessa havaintoja haastateltavasta ja haastattelutilanteesta. Lisäksi aineiston saaminen on lähes varmaa, kun haastatteluista on sovittu. Esimerkiksi lomakekyselyissä vastaajien määrä voi jäädä hyvin pieneksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73-74.)

Luettuani aihetta koskevaa kirjallisuutta sekä tarkennettuani tutkimusaihetta laadin listan haastattelukysymyksistä. Jaottelin ne neljän teeman alle. Pyysin palautetta kysymyksistä sekä ohjaajaltani että muutamilta ystäviltä, ja muokkasinkin kysymyksiä palautteen perusteella. Ohjaajan hyväksyttyä uuden ehdotukseni tein testihaastattelun. Testihaastattelun ja sen jälkeisen palautteen ja pohdinnan perusteella selkeni ajatus kysymyslistan roolista varsinaisissa haastatteluissa. Ensinnäkin nostin kysymyksistä esiin olennaisimmat, joihin halusin ehdottomasti saada vastauksen (lihavoituna tekstinä haastattelukysymyslomakkeessa). Toiseksi hahmottui koko listan rooli haastattelussa: sen tarkoitus ei olisi ohjata keskustelua tarkasti vaan toimia haastattelun tukena. Kysymyslistan ansiosta varmistuisi kuitenkin, että kaikki tarpeellinen tulee käsiteltyä. Lisäksi lista olisi tukena, jos keskustelua aiheesta ei syntyisi luontevasti.

Haastattelin sekä aineen- että luokanopettajia, joilla on tai on ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita yleisopetuksen opetusryhmissään. Halusin mukaan opettajia koko peruskoulusta, sillä aineen- ja luokanopettajilla on hieman erilainen työnkuva ja suhde opetettaviin ryhmiin. Tämäkin osoittautui hyväksi valinnaksi, sillä näin pääsin tarkastelemaan aihetta hieman eri näkökulmista. Se toi myös lisämotivaatiota tutkimuksen tekemiseen.

Tein tutkimusta kesällä, ja oman kokemukseni mukaan varsinkin gradutasoiisiin tutkimuksiin on vaikea saada osallistujia. Sen vuoksi käytin haastateltavien etsimisessä niin

sanottua mukavuusotantaa eli käytin hyväkseni työ- ja opiskeluaikoina syntyneitä kontakteja. Ehtona oli kuitenkin, että haastateltavien tuli olla minulle ennestään tuntemattomia, jottei tutkimuksen luotettavuus kärsisi ja jotta tutkimukseen osallistuneet eivät olisi liitettävissä tutkimuksen tekijään. Kirjoitin viestin useille tutuilleni ja kerroin siinä lyhyesti tutkimukseni aiheen, tavoitteet ja tutkimusmenetelmän. Pyysin tuttujani ilmoittamaan, jos he tuntevat yhden tai useamman henkilön, joka sopisi tutkimusjoukkooni ja suostuisi noin tunnin mittaiseen haastatteluun. Sain tätä kautta yhdeksän opettajan yhteystiedot, ja sovimme heidän kanssaan haastatteluajat. Yksi haastattelu jouduttiin kuitenkin perumaan sairastumisen vuoksi, joten tein loppujen lopuksi kahdeksan haastattelua.

Tein haastattelut kolmen peräkkäisen viikon aikana. Se oli sopiva aika kahdeksalle haastattelulle; haastattelujen välillä ei ollut liian pitkää taukoa, ja toisaalta liian tiivis haastattelutahti olisi voinut vaikuttaa viimeisten haastattelujen tekemisen laatuun ja motivaatioon. Aloitin myös litteroinnin heti ensimmäisen haastattelun jälkeen. Tein näin siksi, että halusin saada aikaa vievän litterointityön heti vauhtiin sekä siksi, että pystyin litteroidessa hieman arvioimaan ensimmäisten haastattelujen onnistumista.

Haastattelupaikkojen valintaan vaikutti kaksi asiaa, joista ensimmäinen oli opettajien motivoiminen. Paikan piti olla haastateltavalle helposti saavutettavissa sekä paikka, missä mielellään istuu keskustelemassa työasioista kesken kesäloman. Toiseksi, paikan piti olla sellainen, jossa haastattelun pystyisi tekemään rauhassa. Vaihtoehtoja oli kuitenkin hyvin vähän. Tutkin esimerkiksi mahdollisuutta varata kirjaston tila haastatteluja varten, mutta sitä ei pystynyt varaamaan. Siispä jouduin valitsemaan paikkoja, jotka täyttäsivät edellä mainitut kriteerit niin hyvin kuin siinä tilanteessa oli mahdollista.

Lupasin tarjota kaikille haastateltaville kahvit, ja siksi kaikkien haastattelujen paikaksi sovittiin kahvila. Kuten edellä mainitsin, pohdin paljon sitä, voiko haastatteluja tehdä julkisella paikalla. Vaikkei haastattelussa ainakaan lähtökohtaisesti ollut tarkoitus käsitellä kovinkaan arkaluontoisia aiheita, mietin, pystyisivätkö opettajat puhumaan vapautuneesti tilassa, jossa on muita henkilöitä. Paikkavalinta ei kuitenkaan osoittautunut ongelmaksi. Graduni käsittelee opettajien omia kokemuksia ja ajatuksia sekä monikulttuurisuusaihetta melko yleisellä tasolla. Opettajan vaitiolovelvollisuuden piiriin kuuluvista asioista ei luonnollisestikaan keskusteltu. Lisäksi valitsimme paikoiksi kahviloita,



joissa oli väljää ja näin ollen rauha puhua sivussa muista, tai sopivasti taustamelua, etteivät yksittäisten pöytien keskustelut erottuneet hälyn keskeltä. Haastateltavat saivat itse vaikuttaa siihen, mihin pöytään kahvilassa asetuiimme, eli valitsimme heidän mielestään sopivan paikan. Sanoin myös jokaisen haastattelun alussa, ettei kaikkiin kysymyksiin tarvitse vastata ja että minuun voi ottaa yhteyttä haastattelun jälkeen, jos haluaa lisätä kertomaansa jotain tai kieltää jonkun osan käyttämisen aineistona. Painotin asiaa myös siksi, ettei mahdollisesti esiin nousevia arkaluontoisia asioita ja ajatuksia tarvitsisi kertoa siinä tilassa ja tilanteessa.

Teknisen haasteen eli taustamelun aiheuttaman häiriön ratkaisin hankkimalla hyvän nauhurin, joka suodattaa pois osan taustahälinästä. Nauhoilla onkin hyvin vähän epäselviä kohtia, joissa haastateltavan ääni ei kuulu kunnolla hiljaa tai nopeasti puhumisen ja melun yhteisvaikutuksena.

Haastattelut sujuivat melko hyvin. Suurin osa kysymyslistan aiheista nousi esiin luonnollisesti ja itsestään opettajien kertoessa työstään ja ajatuksistaan. Kysymyslista oli kuitenkin hyvä tuki. Sen avulla pystyin varmistumaan siitä, että kaikki tarvittavat teemat käytiin läpi. En kuitenkaan pitäytynyt tarkasti tehdyssä listassa, sillä kaikki haastattelut ajautuivat omille urilleen. Tämä aiheutti sen, että kaikkia tarkkoja kysymyksiä ei käsitelty jokaisen haastateltavan kanssa. Se vaikuttaa luonnollisestikin aineiston analysointiin.

Haastateltavat puhuivat ja pohtivat asioita paljon haastattelujen aikana, mikä oli minulle haastattelijana hieno tilanne. Pystyin keskittymään tarkentavien kysymysten tekemiseen sekä aiheessa pysymisen ohjaamiseen, ja roolini puhumisen osalta oli hyvin pieni. Haastavinta haastattelun tekemisessä oli yrittää pitää keskustelu edes jollain tapaa loogisesti etenevänä. Se oli kuitenkin hankalaa, sillä haastateltavien ajatukset rönsyilivät ja yhdestä puheenvuorosta olisi voinut ohjata keskustelua jatkokysymyksiin hyvin moniin eri suuntiin. Toinen haastava asia oli hiljaa pysyminen ja omien reaktioiden hillitseminen. Jo pelkät ilmeet voivat ohjata keskustelua ja haastateltavan vastauksia. Olikin mielenkiintoista yrittää kuunnella ja tarkkailla yhtä aikaa sekä haastateltavaa että itseäni.

Haastattelujen kesto vaihteli 36 minuutista noin tuntiin. Haastattelujen yhteenlaskettu pituus on noin 6 tuntia. Litteroin haastattelut nauhurin ja litterointiohjelman avulla. Litteroituna haastattelumateriaalia on yhteensä 114 sivua rivivälillä 1,5.

### 5.3 Aineiston analyysi

Alasuutarin (1993) mukaan laadullisessa analyysissä on kaksi vaihetta. Ensimmäinen vaihe on havaintojen pelkistäminen, jossa aineistosta etsitään aiheeseen liittyviä raakahavaintoja ja yhdistellään niitä suppeammaksi joukoksi. Tarkoituksena on löytää koko aineistoa yhdistäviä tekijöitä. Toinen vaihe on arvoituksen ratkaiseminen eli tulosten tulkinta. (1993, 39-44.) Toisin sanoen tutkimusaineistosta tehdään havaintoja. Ne ovat johtolankoja, joiden avulla aineistoa tulkitaan valitussa teoreettisessa viitekehyksessä ja joiden avulla tehdään johtopäätöksiä tutkittavasta asiasta. (Alasuutari 1993, 78-81.)

Käytin analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä, joka on yleinen laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 91). Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysistä on erotettavissa seuraavat vaiheet: 1) aiheen tiukka rajaaminen 2) litterointi ja koodaaminen 3) luokittelu ja/tai teemoittelu 4) tyypittely (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 92-93).

Litteroin haastattelut sanatarkasti, ja tekstiä tuli runsaat sata sivua. Jo litterointivaiheessa huomasin, että aineistosta löytyi mielenkiintoisia näkökulmia sekä aineistoa yhdistäviä tekijöitä. Osa haastattelukysymyksistä karsiutui tässä vaiheessa pois melko luonnollisesti, sillä niihin liittyvää keskustelua oli käyty hyvin vähän tai esiin ei noussut mitään mielenkiintoista.

Käytin aineiston järjestämisen ensimmäisessä vaiheessa apuna enemmän määrällisen tutkimuksen piiriin kuuluvaa taulukointia (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 93). Kokosin haastateltujen melko tarkkoja kommentteja taulukkomuotoon ja rastitin, kuinka moni opettaja oli maininnut kyseisen asian haastattelussa. Tässä vaiheessa havainnot olivat siis vielä hyvin tarkkoja.

Luokittelun aikana ja sen jälkeen jaoin havainnot viiden teeman alle. Teemajako muuttui aineiston analyysivaiheessa haastattelukysymysten teemajakoon nähden. Alkuperäiset haastattelukysymykset käsittelevät aihetta hyvin laajasti. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa olikin selvää, että kaikkia haastattelukysymyksiä ei tultais käsittelemään tuloksissa. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan mukaan onkin mahdollista, etteivät analyysivaiheen teemat noudata alkuperäistä haastattelurunkoa (2006). Tuomi ja Sarajärven mukaan laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on myös se, että aineistosta nousee esiin uusia

seikkoja, joita ei tutkimuksen lähtötilanteessa ole otettu huomioon (2009, 92). Laadullisen tutkimuksen edetessä jopa koko tutkimussuunnitelma voi muotoutua uudelleenlaiseksi (Hirsjärvi ym. 1997).

Viimeisessä vaiheessa yhdistin tarkkoja havaintoja yleisemmiksi tyypeiksi ja etsin koko aineistoa yhdistäviä tekijöitä. Hirsjärven ym. (1997) mukaan laadullinen tutkimus eteneekin induktiivisesti, eli tehtyjen havaintojen perusteella muodostetaan yleisempiä luokitteluja ja päätelmiä aiheesta (1997, 248). Vielä tässäkin vaiheessa osa havainnoista karsiutui pois.

Lopullisten valintojen ja yhdistelyjen myötä jäljelle jäi kolme yläteemaa, joiden alla tuloksia tarkastellaan: 1) oppilaan taustan huomioimisen merkitys ja onnistumisen edellytykset 2) taustan huomioimisen ja monikulttuurisen ryhmän ohjaamisen esteet ja haasteet 3) kielen osaamisen ja oman äidinkielen opiskelun merkitys.

#### **5.4 Eettiset ratkaisut**

Hirsjärven ym. (1997) mukaan tutkimusprosessiin liittyy pääasiassa kolmenlaisia eettisiä kysymyksiä. Ensimmäinen liittyy aiheen valinnan motiiveihin ja aiheen merkittävyyteen. Tutkija voi valita esimerkiksi helpon ja yleisen aiheen tai tieteellisesti merkittävän aiheen, jota ei ole vielä tutkittu riittävästi. Toiseksi, tutkijan tulee noudattaa erityistä rehellisyyttä ja huolellisuutta, ja niitä tulee noudattaa koko tutkimusprosessin ajan niin omassa toiminnassa ja sen raportoinnissa kuin eri lähteisiin viittaamisessakin. Kolmas huomioon otettava seikka on tutkittavien henkilöiden kohtelu. Heidä tulee informoida riittävästi tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta, heidän suostumuksensa tutkimukseen tulee saada ja dokumentoida, ja heidän antamia tietoja tulee käsitellä luottamuksellisesti. (Hirsjärvi ym. 1997, 23-27.) Tuomen ja Sarajärven mukaan tutkimukseen osallistuvan tulee ymmärtää, mitä tutkimus käsittelee ja mihin hän sitoutuu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). On kuitenkin huomioitava, että etukäteen annettavan tiedon määrä voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Kun sain yhteyden haastateltaviin, selitin lyhyesti kuka olen, graduni aihealueen sekä tutkimuksen toteuttamistavan. Tapaamisessa haastateltavat allekirjoittivat lupalomakkeen (Liite 2), jossa selitettiin tutkimuksen aihe sekä aineiston käsittelyyn ja luottamuksellisuuteen liittyvät asiat. Kerroin vielä haastattelujen alussa, että kaikkiin

kysymyksiin ei tarvitse vastata ja että minuun voi ottaa myöhemmin yhteyttä, jos haastateltavat haluavat kieltää jonkun haastattelukohdan käytön tai täydentää vastauksiaan.

Haastateltavien anonymiteetti ja haastattelujen luottamuksellisuus on otettu huomioon kaikissa vaiheissa. Haastateltavat on valittu niin, etteivät he ole yhdistettävissä tutkimuksen tekijään. Ulkopuolisilla henkilöillä ole ollut pääsyä tiedostoihin. Suurin riskitilanne on ollut haastattelu julkisella paikalla. Haastateltavat ovat kuitenkin itse suostuneet järjestelyyn, ja anonymiteetti on ollut mahdollista järjestää tarvittaessa myös silloin. Haastattelutilanteissa ei myöskään sanottu ääneen, mitä tutkimusta oltiin tekemässä ja kuka tutkimusta teki.

Haastateltavista käytetään raportissa pseudonyymejä. Opettajan tiedoista kerrotaan ikä, sukupuoli, koulutus, toimenkuva ja opetuskokemuksen määrä. Paikkakuntia tai kouluja ei mainita. Koulun tiedoista kerrotaan ainoastaan koulun suurpiirteinen koko sekä arvio maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrästä koulussa.

Pyrin huolehtimaan tutkimuseettisistä seikoista myös tulosten osalta. Omat kokemukseni monikulttuurisen ryhmän opettajana vaikuttivat aiheen valintaan ja motivoivat tutkimaan itseäni askarruttavaa aihetta. On kuitenkin vaarana, että omat kokemukset muuttuvat ennako-oletuksiksi tai vaikuttavat esimerkiksi kysymyksenasetteluun tai siihen, mitä asioita tutkija poimii aineistostaan. Pyrin kuitenkin muodostamaan kysymykset niin, etteivät ne ohjaile liikaa haastateltavien vastauksia. Samoin pyrin noudattamaan tarkkuutta aineiston litteroinnissa ja analyysissä. Vaikka haastatteluaineistoa tulkitessa tuleekin niin sanotusti katsoa suorien kommenttien taakse, tulee kuitenkin varoa, ettei vääristele haastateltavien kommentteja.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kieli- ja kulttuuritaustaan huomioon ottamisen merkitys oppilaalle ja kouluyhteisölle sekä sen onnistumisen edellytykset opetuksessa

Tuloksista käy ilmi, että oppilaan taustan huomioon ottaminen opetuksessa on kaiken kaikkiaan melko vähäistä. Oppilaan kieli- ja kulttuuritaustaa käsitellään tai käytetään hyödyksi lähinnä teemapäivien ja yksittäisten oppisisältöjen kohdalla. Vaikka kaikki opettajat kokevat kieli- ja kulttuuritaustan huomioimisella olevan merkitystä oppilaalle ja kouluyhteisölle, on sen vieminen käytäntöön mitä ilmeisimmin hankalaa.

Tärkein oppilaan taustan huomioimiseen vaikuttava tekijä on opettajien mukaan aika. Opettajien mielestä oppilaantuntemus on tärkeää ja se syntyy aidon kohtaamisen, keskustelun, läsnäolon ja kuuntelun kautta. Tarvitaan aikaa ja tarpeeksi opettajia, jotta opettajat voivat kohdata oppilaat yksilöllisesti ja luoda heihin luottamuksellisen keskusteluyhteyden. Seitsemän kahdeksasta haastateltavasta painottaakin oppilaan kohtaamista yksilönä. Heidän mukaansa on varottava tekemästä yleistyksiä oppilaan taustan perusteella. Yleisesti ottaen kaikki oppilaat, heidän taustansa, erilaiset persoonat, oppimistyyliä ja ikäkausi tulisi huomioida opetuksessa. Esiin nousee myös oppilaan ja koko luokan tilanteen huomioiminen kokonaisuutena.

”... monikulttuurisuus ei mulle tunnu miltään erilliseltä omalta jutulta siinä mielessä, että kaikki oppilaat on joka tapauksessa yksilöitä. Et niillä on kaikilla joka tapauksessa hyvin erilainen tausta ja hyvin erilaisia valmiuksia ja taitoja ja kykyjä ja pelkoja ja toiveita.” (Saara)

”... se vaatii ensin sen oppilaantuntemuksen. Et en niinkun rupee uuden ryhmän kanssa suoriltaan miettimään mitään vaan ensin pitää tutustuu siihen et minkälainen se porukka on, minkälaisia, just se kielitaito pitää saada ensin vähän selville.” (Essi)

”Että ei niinkun silleen että mä opetan tän asian, nyt on tärkeetä opettaa tää asia, vaan niinku, et vielä enemmän ehkä ajatella sitä silleen, että, et niinkun missä se, sen nuoren tilanne ja se että onks se, onks sillä valmiudet opetella se asia.” (Tiia)

”... laitetaan johonkin muottiin. Et kukaan ei halua olla vaan jonkun ryhmän edustaja.”  
(Saara)

Essi ja Saara kertovat yleistyksistä ja stereotyyppioista olevan kuitenkin jollain tavalla hyötyä erilaisuuden kohtaamisessa. Niiden avulla ihmisten väliset eroavaisuudet tulevat konkreettisemmin esille ja eroavaisuuksia on helpompi ymmärtää ja käsitellä. Niihin ei voi kuitenkaan juuttua ja niiden yli tulee nähdä. Sanni sanoo välttelevänsä stereotyyppioita, mutta tiedostaa kulttuurierojen olemassaolon.

Opettajat korostavat turvallisen ilmapiirin ja myönteisen vuorovaikutuksen merkitystä työssään monikulttuuristen ryhmien kanssa.

”... luodaan ylipäänsä sellanen turvallinen oppimisympäristö sinne ja että, sama juttu kun tavallaan aikuisellakin et luodaan sellanen, sellanen tota turvallinen yhteisö, jossa saa olla erilainen ja uskaltaa jokainen olla oma ittensä.” (Jaakko)

Opettajien mukaan olisi tärkeää, että heillä olisi aikaa ja mahdollisuuksia ryhmäyttämiseen ja turvallisen ilmapiirin luomiseen. Varsinkin aineenopettajien kohdalla tehtävä on kuitenkin haastava, sillä heillä on useita opetusryhmiä, joita he opettavat lyhyen aikaa.

Opettajan ominaisuuksista tärkeimpänä pidetään uteliaisuutta, avarakatseisuutta ja empaattisuutta. Tutkittavien mukaan opettajalla tulisi olla aikaa kuunnella oppilaitaan ja heidän perheitään ja halu ymmärtää heidän tilannettaan.

Tärkein kulttuurisensitiivistä ja monikulttuurisuutta arvostavaa ilmapiiriä sekä monikulttuurisuustaitoja tukeva asioita on se, että erilaisista taustoista tulevat ihmiset ovat tekemisissä toistensa kanssa. Opettajien mukaan oppilaat oppivat elämään monikulttuurisessa maailmassa, kun he ovat osa sitä ja heidän ympäristönsä on monikulttuurinen. Leena kertoo hänen koulussaan olevan jonkin verran haasteita monikulttuurisuuden kohtaamisen suhteen ja uskoo sen johtuvan osittain siitä, etteivät oppilaat ole kohdanneet paljon toisista kulttuureista tulevia lapsia. Tiian mukaan myös kodin asenteet heijastuvat oppilaiden asenteisiin koulussa.

Opettajat kokevat taustan huomioimisessa olevan koko yhteisöä, maahanmuuttajataustaisia oppilaita sekä opettajia itseään hyödyttäviä seikkoja. Opettajat ajattelevat taustojen käsittelyn tuovan opetukseen rikkautta ja monipuolisuutta. Kaikki

haastatellut mainitsevat oppilaiden perinteiden ja juhlien käsittelyn koulussa esimerkiksi teemapäivien muodossa, mutta seitsemän tutkittavaa kokee taustojen käsittelyn rikastuttavan opetusta vielä laajemmin. He mainitsevat kulttuurillisen rikkauden sekä omakohtaisten kokemusten käsittelyn, mikä tuo opetukseen uuden ulottuvuuden valmiisiin oppimateriaaleihin nähden. Oppilailta voi oppia asioita, joita kirjoissa tai muissa materiaaleissa ei opeteta. Ja vaikka teemapäiviä pidetään ja ne koetaan yleensä mukavina tapahtumina, pitää osa opettajista niitä kuitenkin pahimmillaan erilaisuutta väärällä tavalla korostavina ja keinotekoisina tapahtumina.

Kuusi haastateltavaa kertoo, että taustan huomioimisesta on hyötyä oppilaalle itselleen. Hyödyt voivat liittyä identiteetin rakentumiseen, ylpeyteen omista juurista sekä tarpeesta ja halusta tuoda omaa taustaa ja osaamista esiin:

”Ykskii sellanen tosi hiljanen tyttö, joka ei puhu oikeestaan yhtään mitään, sillonkin kun puhuu niin kukaan ei oikein kuule, ihan hiljaa, sen kerran kun se pääs karttapallosta pienessä porukassa näyttään et tääl on Viro ja täältä mä oon kotosin, et sille kaikki oli silleen et hei, mitä tolle tapahtu.” (Jaakko)

”. . . etitte jonkun ihmisen joko täältä koulusta tai jostain perheestä ja teette sellasen kulttuurihaastattelun. . . yks virolainen poika, joka oli aina ollu silleen, vaan murissu sielt takapenkistä, ei mihinkään osallistunut ikinä, ei tehny mitään tehtävii, niin se teki aivan sellasen huippuhienon powerpointin. . . Kaikki oli ihan suu auki, et täh, mä en ois ikinä uskonu!” (Aino)

Kahden opettajan mukaan myös opettaja voi oppia paljon, kun luokalla on maahanmuuttajataustaisia oppilaita. He kertovat, että monikulttuurinen ryhmä lisää opettajan avarakatseisuutta ja avaa uusia näkökulmia. Opettaja voi myös saada paremman käsityksen siitä, millaista on opiskella vieraalla kielellä.

## **6.2 Maahanmuuttajataustaisen oppilaan taustan huomioimisen haasteet ja sitä estävät tekijät opetuksessa**

Oppilaan taustan huomioimiseen ja kulttuurisensitiivisen opettamisen toteutumiseen liittyy opettajien mukaan pääasiassa neljänlaisia haasteita: resursseihin, kieli- ja kulttuurieroihin,

oppilaan yksityisyyteen ja sosiaalisiin suhteisiin sekä koulutuksen ja tiedon puutteeseen liittyvät haasteet.

Suurin osa opettajista kokee yksilöllisen kohtaamisen olevan erittäin haastavaa nykyisten resurssien puitteissa. Kaikkien haastateltujen mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen vaatii eriyttämistä ja monipuolisen opetusmenetelmien käyttämistä. Kuusi haastateltavaa sanoo, ettei heidän aikansa riitä kaikkien oppilaiden ja tarvittavien asioiden huomioimiseen. Esimerkiksi Tiian mukaan tuntien suunnittelulle ei jää riittävästi aikaa. Näin ollen hän ei voi toteuttaa eriyttämistä tai kulttuurisensitiivistä opettamista haluamallaan tavalla. Viiden mukaan resursseja ei ole riittävästi, ja kahden opettajan mukaan ryhmäkoot ovat liian suuria. Neljän opettajan mukaan työ on erittäin haastavaa, kun ryhmissä on kielitaidoltaan hyvin eritasoisia oppilaita. Vaatii paljon työtä kehittää kaikille mielekästä opetusta.

Eriyisesti Sannin tilanne on haastava. Hänen opetusryhmässään on 32 oppilasta useasta eri maasta. Hän opettaa lapsia, joista monet muuttavat usein ja ovat Suomessa vain väliaikaisesti. Hän kokee näillä lapsilla olevan ”suurempi aikuisen nälkä”. Jatkuva muuttaminen ja vieraat kielet ja kulttuurit aiheuttavat hänen mukaansa oppilaissa turvattomuuden tunnetta, ja opettajalla tulisi olla aikaa kuunnella heitä ja olla tukena jopa enemmän kuin kantasuomalaisille oppilaille. Hän joutuu tukemaan ja ohjeistamaan työssään myös vanhempia, joilla ei ole tarpeeksi tietoa suomalaisesta koulujärjestelmästä.

Saara, Liisa ja Aino tuovat esiin kieli- ja kulttuurieroihin liittyviä haasteita, joita yläluokkien opettajat voivat kohdata niiden oppilaiden kanssa, joilla on heikko kielitaito. Heidän mukaansa oppilaan tulisi saada tehostettua suomen kielen opetusta tarpeeksi pitkään ennen yläkoulun yleisopetuksen ryhmiin siirtymistä. Vaikka nopeasta integroitumisesta voisi olla hyötyä sosiaalisten suhteiden luomisessa, Liisan mukaan kielitaidoltaan heikon ja pahimmassa tapauksessa koulua käymättömän oppilaan sijoittaminen yläluokkien yleisopetuksen ryhmään on katastrofi. Opettajalle tuottaa hankaluuksia, jos oppilas ei hallitse suomen kieltä kunnolla, sillä oppilas ei pysty omaksumaan yksinkertaisiakaan ohjeita tai sisältöjä. Oppilaalle tilanne tuottaa jatkuvaa epäonnistumisen tunnetta. Myös Saara tiedostaa yleisopetuksen ryhmässä olemisen edut sosiaalistumisen kannalta, mutta kannattaa myös tehokasta kielen opetusta niin oppimisen kuin ystävyysuhteiden luomisenkin vuoksi:



”... mä ite tutustun niihin parhaiten ja ne tutustuu toisiinsa parhaiten. Mutta, eihän se aina oo mahollista. Jos esimerkiks on oppilas, jolla on niin heikko kielitaito et se ei tajuu mitään, niin eihän oo mitään järkee pitää sitä siin yleisopetuksen ryhmässä, sehän ois sille hirveetä kidutusta.” (Saara)

”Et aika harvoin ne on niin kärsivällisii, et jaksais sit yrittää luoda sitä ystävyyttä niinkun sellasen tyypin kaa, jonka kaa ei oo yhteistä kieltä.” (Saara)

Liisa toivoisi lisää joustavuutta valmistavien luokkien pituuteen. Hänen mukaansa olisi viisainta tehdä päätöksiä oppilaskohtaisesti ja tilanteen mukaan. Oppilaat tulisi integroida yleisopetuksen ryhmiin, kun se on järkevää ja mahdollista. Aino kertoo keskustelleensa kollegoidensa kanssa asiasta, ja heidän mukaansa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden nopea integrointi on vaikuttanut myös siihen, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat pääsevät lukioon aiempaa harvemmin. Saara kannattaa osittaista integraatiota. Kieltä voisi opiskella tehostetusti mutta oppilaat voisivat luoda sosiaalisia suhteita suomenkielisten oppilaiden kanssa.

Kulttuurieroihin liittyvistä haasteista kertoi neljä opettajaa. Heidän mukaansa huoltajilla ja oppilailla voi olla hyvinkin erilaiset odotukset ja käsitykset koulusta verrattuna kantasuomalaisiin. Kolmen mukaan yhteistyö huoltajien kanssa on haastavaa muun muassa siksi, että opettaja joutuu tukemaan perhettä ja toimimaan oppilaanohjaajana. Essi kertoo esimerkkitalanteen, jossa sekä huoltajat että oppilas olivat hukassa oman kulttuuri-identiteettinsä suhteen. Kasvatus lähtömaassa erosi suomalaisen koulun tavasta kasvattaa, ja huoltajat yrittivät nojautua vahvasti opettajaan kasvatusasioissa. Tilanteeseen liittyi mahdollisesti häpeää omasta taustasta, ja perheen jäsenet painottivatkin olevansa suomalaisia. Kuitenkin opettajasta vaikutti siltä, etteivät huoltajat tai lapsi tienneet, keitä he olivat, mihin kulttuuriin he kuuluivat ja kuinka heidän olisi pitänyt esimerkiksi kasvatuksen suhteen toimia.

Oppilaan taustan huomioimisessa koetaan olevan myös oppilaan yksityisyyteen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyviä riskejä. Kuusi opettajaa painottaa sitä, että oppilaan taustan käsittelyn tulee olla oppilaslähtöistä. He kokevat, että oppilaan taustaan liittyvät asiat ovat heidän yksityisasiotaan. Oppilaat ovat saattaneet kokea asioita, joista eivät halua puhua.

Jotkut opettajat kokevat, että on erikoista korostaa taustan huomioimista vain maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla. He eivät välttämättä tunne kantasuomalaisten oppilaidensakaan historiaa ja elämää kovin tarkasti ja kokevat kaikkien oppilaiden olevan tässä asiassa samalla viivalla. Tämä tulos liittyy ajatukseen oppilaiden yksilöllisyydestä ja yksilöllisestä kohtaamisesta, sillä opettajat ajattelevat myös kantasuomalaisten oppilaiden olevan yksilöitä erilaisine taustoineen.

”Tietenkin vähän sit joskus mietin, että, et kuinka paljon oppilailta voi sit kysellä jos ei ne sitten niinkun, tuo ilmi sitä mistä he on kotosin tai muuta, että missä vaiheessa se menee vähän semmoseks yksityisasioiden uteluksi. Et kokisko ne sit sen niin et jos rupeis hirveesti kyseleen, että ootsä muuten täältä Suomesta tai muuta. Et sit vähän siinä ollu vähän arka että, et ei oppilas ite kerro niin en oo välttämättä lähteny kaivelee. Koska voihan olla, että vaikka oppilas näyttää niinkun ulkomaalaiselta, niin voi olla ihan syntyny Suomessa. . .” (Tiia)

Useiden opettajien pelkona on, että oppilaan erilaisuutta korostetaan hänen tahtomattaan. Neljän opettajan mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät välttämättä identifioitu maahanmuuttajiksi ja haluavat kuulua kaveriporukkaan. Opettajat kokevat, että varsinkin murrosikäisten kanssa tulee olla varovainen ja hienotunteinen. Opettajien enemmistön mukaan tavoitteena on maahanmuuttajataustaisuuden vääränlaisen korostamisen sijaan nimenomaan maahanmuuttajataustaisuuden tekeminen tavalliseksi asiaksi, vain yhdeksi mahdolliseksi osaksi oppilasta, yhdeksi mahdolliseksi ”erilaisuudeksi” kaikkien muiden erilaisuuksien joukossa. Osa haastatelluista kokeekin haastattelukysymysten ja käytettävien käsitteiden olevan hankalia, sillä he pohtivat oppilaiden yksilöllisyyttä ja toisaalta yhtenäisten kulttuurien olemassaoloa.

”. . . he pääsääntöisesti eivät halua, että sitä heidän tota kulttuuritaustaa niin kun tuodaan esille tai korostetaan. Öö, et täytyy niin kun ehkä huomata, että milloin se on ok kysyä, että mistä sä oot ja niin kun tota, milloin se on niin kun ehdottomasti niin kun epäkohtelias kysymys suoraan sanoen.” (Liisa)

”Sit mä just kysyin sit et miten ne tuntee niitten identiteetin et onks ne suomalaisia, onks ne niin kun sieltä, sen lähtömaan tai sen vanhempien kotimaan niin kun kulttuuritausta jotenkin läheisempi, niin tota ne tytöt, nää kaks tyttöä sano et molemmat, sit se kiinalainen poika ja se nepalilainen tyttö sano et suomalaisia. Et sekin

on ihan niin kun, miten ne identifioituu, et ei ne välttämättä ollenkaan identifioitu ite et me ollaan mitään maahanmuuttajataustaisia. . .” (Saara)

Tiia ja Aino kokevat aiheeseen liittyvän koulutuksen olevan riittämätöntä. Viisi opettajaa kaipaisikin lisää tietoa ja koulutusta kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisesta. Toisaalta esimerkiksi Saara pohtii, millaisesta koulutuksesta on todellista hyötyä. Kulttuurisessa kirjossakin oppilaat ovat loppujen lopuksi yksilöitä, ja kulttuuriryhmiin liittyvä koulutus voi pahimmillaan vahvistaa stereotyyppisiä asenteita oppilaita kohtaan.

Tiedon puutteeseen liittyy myös oppilasta koskeva taustatieto. Varsinkin aineenopettajat saavat vähän tietoa oppilaistaan, ja uusi oppilashuoltolaki tiukkoine salassapitovelvoitteineen vaikeuttaa tilannetta entisestään.

### **6.3 Suomi toisena kielenä ja oman äidinkielen opiskelu**

Tutkimuksessa selvitettiin tutkittavien ajatuksia ja mielipiteitä sekä suomen kielen että oppilaan oman äidinkielen opiskelusta. Heidän kanssaan keskusteltiin kielitaidon merkityksestä ja sen kehittymisestä sekä opettajien kokemuksista kielen oppimiseen liittyen.

#### **6.3.1 Suomen kielen osaaminen**

Tutkittavat opettajat kokevat kielen olevan avain oppimiseen sekä sosiaalisiin suhteisiin. Se on myös usein suurin rajoittava tekijä, joka estää täysipainoista osallistumista yhteisössä ja yhteiskunnassa. Kaikki haastatellut ovat sitä mieltä, että kaikki heidän maahanmuuttajataustaiset oppilaansa eivät pysty osallistumaan opetukseen tai ympäröivän yhteisön toimintaan täysipainoisesti kieli- ja kulttuuritaustansa vuoksi. Osa haastateltavista kertoo, että kieli ei vaikuta niinkään kouluyhteisön toimintaan osallistumiseen vaan useimmiten on kyse opiskeluun ja oppimiseen liittyvistä haasteista. Kuitenkin Saara, Liisa ja Aino ovat sitä mieltä, että ilman kielitaitoa on hyvin vaikea integroitua luokkaan ja saada ystäviä:

” . . . kaunis ajatus varmaan on se, et he integroituis sit muuhun porukkaan, mut ei se tapahdu jos ei oo kielitaitoa.” (Liisa)

Jaakon mukaan oman kapasiteetin täysipainoinen käyttäminen opiskelussa on ylipäättään harvinaista. Osa kapasiteetista jää useimmiten käyttämättä kieli- ja kulttuuritaustaan katsomatta. Tiia, Leena ja Aino nostavat esiin yksilölliset erot ja sanovat oppilaan persoonan vaikuttavan paljon opinnoissa pärjäämiseen. Tiia mainitsee myös kotitaustan merkitsevän paljon, sillä erilaisissa perheissä suhtautuminen ja arvostus koulutusta kohtaan vaihtelevat. Heidän mukaansa osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista on erittäin aktiivisesti koulun toiminnassa mukana. Vaikka kielen osaaminen onkin tärkeää, on osallistuminen heidän mukaansa enemmän kiinni yksilöstä.

Kielitietoisuus on kuudelle haastateltavalle lähes tuntematon käsite. Kaksi opettajaa kertoo tuntevansa käsitteen ja sanoo sen olevan osa opetustaan. Tiian koulu on mukana projektissa, joka edistää kielitietoisuuden lisäämistä koulussa. Myös Saara sanoo kiinnittävänsä huomiota kielitietoiseen opetukseen automaattisesti oman opetettavan aineensa eli suomen kielen myötä. Tiia on käyttänyt projektin materiaaleja opetuksessaan ja kertoo esimerkiksi kiinnittävänsä huomiota käsitteiden avaamiseen varsinkin niiden oppilaiden kanssa, joiden kielitaito on heikko

”... biologiassa ja maantiedossa on tosi paljon sellasia käsitteitä, jotka niinkun, ihan oma sanastonsa, joka pitää avata ihan niinkun äidinkielenään suomeakin puhuville niin saati sitten maahanmuuttajataustaisille, joilla sitten, niinkun tota, joilla ei niin kun oo sitä tavallaan arkitietoa niistä asioista vielä.” (Tiia)

### **6.3.2 Oman äidinkielen opiskelu ja sen hyödyt oppilaalle**

Tutkimuksessa nousee selkeästi esiin myönteisyys oman äidinkielen opiskelua kohtaan. Kaikki opettajat kokevat oman äidinkielen opiskelun olevan tärkeää, mutta perustelut sille vaihtelevat opettajasta riippuen. Opettajien perustelut oman kielen opiskelun hyödyille on jaoteltavissa neljään ryhmään: hyödyt oppimiselle ja opiskelulle, identiteetin rakentumiselle ja kulttuurin säilyttämiselle, itsensä ja tunteidensa ilmaisemiselle sekä sosiaalisille suhteille. Nämä neljä perustelua nivoutuvat osittain yhteen. Oppimiseen liittyvistä hyödyistä puhuu viisi opettajaa. Essi, Jaakko ja Liisa ovat sitä mieltä, että on helpompaa oppia muita kieliä, kun osaa omaa äidinkieltään hyvin. Essin ja Ainon mukaan äidinkielen hyvällä osaamisella

on hyötyä kaikelle oppimiselle, mutta he eivät erittele tarkemmin, miksi ja millaista hyötyä siitä on. Tiia kokee, että asioiden selittäminen omalla kielellä auttaisi oppilaita asiasisältöjen oppimisessa.

Essin, Saaran ja Sannin mukaan on tärkeää oppia yksi kieli kunnolla, jottei oppilaasta tule puolikielinen. Puolikielisyydellä he viittaavat siihen, ettei henkilö osaa mitään kieltä kunnolla. Se vaikuttaa oppimisen lisäksi muun muassa itsensä ilmaisuun ja sosiaalisiin suhteisiin. Sanni kertoo, että lapsella on riski joutua helposti ristiriitatilanteisiin, kun hän ei osaa ilmaista itseään kunnolla. Puutteet kielitaidossa voivat hänen mukaansa lisätä turvallisuuden tunnetta. Jaakko ja Aino sanovat oman äidinkielen osaamisen vaikuttavan oman kulttuurin säilyttämiseen ja identiteetin rakentumiseen. Kieli voi olla myös ainoita asioita, jonka osaamista oppilas voi tuoda esiin, kun muu osaaminen on puutteellista ja opiskelu hankalaa. Liisa sanookin, että hän antaa oppilaiden opettaa äidinkieltään toisille, jotta he voivat ”briljeerata” osaamisellaan.

Essi painottaa kuitenkin, että oman kielen opiskelusta on hyötyä ainoastaan silloin, kun sitä puhutaan kotona ja kielitaito pääsee kehittymään tarpeeksi korkealle tasolle:

”On ollu tämmösiä oppilaita, joilla kotikieli on joku, joku tuolla Aasiassa, mutta ne ei puhu lapsille sitä kieltä ja puhuvat huonoa suomea lapsille, niin lapset ei opi oikein mitään kieltä kauheen hyvin. Et jos kotona puhutaan selkeesti sitä omaa äidinkieltä, niin silloin siitä on tosi paljon hyötyä.” (Essi)

Kaikki haastatellut opettajat ovat käyttäneet tai haluaisivat käyttää oppilaiden omaa äidinkieltä opetustilanteissa. Esimerkiksi Saara on äidinkielen opettajana usein tehnyt oppitunneillaan vertailua suomen kielen ja muiden kielten välillä sekä kysellyt oppilailta heidän lähtömaansa kirjallisuudesta tai kielestä. Myös Essi kertoo joskus puhuvansa oppilaiden kanssa esimerkiksi sanojen alkuperästä ja yhteyksistä kielten välillä ja käsittelevänsä näin pienessä määrin oppilaiden kielitaustaa. Muiden kielten kuin suomen kielen käyttäminen on kuitenkin erittäin vähäistä ja rajoittuu suurimmaksi osaksi muutamiin lausahduksiin ja tilanteisiin kuten tervehdysten opettelemiseen teemapäivinä. Johdonmukaista ja jatkuvaa oppilaiden äidinkielten käyttämistä opiskelun tukena tai sisältönä ei ole. Tiian mukaan oman äidinkielen hyödyntäminen on hankalaa, jos opettaja ei

osaa oppilaan kieltä eikä näin ollen tiedä, onko oppilas ymmärtänyt asian oikein. Useissa kouluissa järjestetään oman äidinkielen opetusta, mutta yhteistyö oman kielen opettajien kanssa on hyvin vähäistä. Haastatelluista opettajista ainoastaan Jaakko on tehnyt jonkinlaista yhteistyötä oman äidinkielen opettajien kanssa ja hänkin erittäin vähän. Tiian mukaan yksi opettaja hänen koulustaan on tehnyt kielitietoisuuteen liittyvän projektin tiimoilta yhteistyötä oman äidinkielen opettajien kanssa, ja myös Tiia olisi asiasta kiinnostunut. Yhteistyötä opettajien välillä vaikeuttaa kuitenkin se, että oman äidinkielen opettajat ovat usein kiertäviä opettajia, joiden tunnit ovat iltapäivisin normaalien koulupäivien jo päättyttyä.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää perusopetuksen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta ja heidän taustansa huomioimisesta opetuksessa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustaa tuodaan esiin opetuksessa hyvin vaihtelevasti. Opetussuunnitelman linjauksiin nähden kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen on melko vähäistä. Sen merkitys ymmärretään useasta näkökulmasta, mutta sen vieminen käytäntöön on mitä ilmeisimmin haastavaa.

Kulttuurisensitiivisen opettamisen tärkeimpänä edellytyksenä pidetään aikaa kohdata oppilas, kuunnella ja ymmärtää hänen tilannettaan. Opettajien mukaan tärkeintä koulussa on turvallinen ilmapiiri. Tulos on yhdenmukainen Gayn (2000) sekä Villegas ja Lucasin (2002) kulttuurisensitiivistä opettamista koskevien ajatusten kanssa. Tulokset tukevat myös Kuukan ajatusta aidosti monikulttuurisesta koulusta, jossa avainasioita ovat turvallinen ympäristö ja avoin ilmapiiri (2009) sekä Kuukan, Ouakrim-Soivion, Paavolan ja Tarnasen arviointituloksia, joiden mukaan opettajat ajattelevat ilmapiirin ja keskinäisen arvostuksen olevan olennaisia asioita kulttuurisen monimuotoisuuden edistämisessä (Kuukka ym. 2015). Ajatukset heijastelevat myös uuden opetussuunnitelman linjausta siitä, että oppiminen mahdollistuu oppilaan hyvinvoinnin, vahvan itsetunnon ja kannustuksen myötä (Opetushallitus 2014).

Aito kohtaaminen liittyy vahvasti myös oppilaiden väliseen kanssakäymiseen. Haastateltujen opettajien mukaan oppilaiden monikulttuurisuustaidot ja -asenteet kehittyvät, kun erilaisista taustoista tulevat oppilaat ovat tekemisissä keskenään. Alan tutkimuksessa on havaittu, että hyödyt eivät rajoitu ainoastaan asenteisiin. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumista Euroopassa tarkastelevassa raportissa (2008) todetaan, että koulujen sosioekonominen rakenne vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suoriutumiseen koulussa. Maahanmuuttajien sijoittuminen samoille asuinalueille ja samoihin kouluihin vahvistaa alisuoriutumista, kun taas hajasijoittuminen tukee koulussa pärjäämistä muun muassa vertaisvaikutuksen kautta. (Heckmann 2008.) Myös Patchen (2005) painottaa

vertaisten välisen vuorovaikutuksen merkitystä. Hänen mukaansa se on tärkeä edellytys sille, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat voivat osallistua toimintaan täysipainoisesti. Opettajan tulee tukea oppilaiden välisten sosiaalisten suhteiden syntymistä sekä antaa mahdollisuuksia vuorovaikutukselle ja yhteiselle tiedon prosessoinnille. Patchenin mukaan se lisää oppimismahdollisuuksia ja oppilaiden turvallisuudentunnetta. (Patchen 2005.)

Ajatus oppilaan yksilöllisestä kohtaamisesta liittyy vahvasti Hallin esittämiin pohdintoihin identiteetin kulttuurisidonnaisuudesta ja toisaalta yksilöllisyydestä (2002). Osa opettajista toi voimakkaasti esille sen, että kulttuuritaustastaan huolimatta oppilaat ovat yksilöitä, eikä kulttuuritaustan perusteella voi tehdä yksittäistä oppilasta koskevia johtopäätöksiä. Tämä tasapainoilu kieli- ja kulttuuriryhmiin liittyvän ennakkotiedon sekä yksilöllisyyden huomioimisen välillä onkin haasteellinen aihe, sillä äärimmillään vietynä ajatus yksilöllisyydestä tekee kulttuureihin liittyvän ennakkotiedon hankkimisen turhaksi. Esimerkiksi kulttuuriryhmiä koskevan faktatiedon sijaan tärkeämpää lieneekin tietoisuus kieleen ja kulttuuriin liittyvistä ilmiöistä koulumaailmassa ja se, että opettaja pystyy ottamaan ne huomioon toiminnassaan.

Oman kielen opiskelun suhteen tulokset ovat selkeät. Oman kielen opiskelua halutaan tukea ja sen merkitys oppimiselle ja identiteetin rakentumiselle tiedostetaan (vrt. Korpilahti 2007). Kuitenkin oman kielen opiskelu on irrallinen palanen opinnoissa ja yhteistyö oman kielen opettajien kanssa on olematonta.

Suomen kielen oppimisen suhteen mielenkiintoinen asia on yläluokkien aineenopettajien näkemys suomen kielen opiskelusta. Saara, Liisa ja Aino kokevat, että riittävän pitkä ja tehostettu suomen kielen opiskelu ennen yleisopetukseen siirtymistä on tarpeen. Muun muassa Allenin mukaan maahanmuuttajien eristäminen omille luokille aiheuttaa monenlaisia ongelmia kuten motivaation vähenemistä ja ympäröivästä yhteisöstä eristäytymistä (2006). Liisa ja Saara sanovat kuitenkin, ettei yleisopetuksen luokassa opiskelu ole tae porukkaan pääsemisestä, vaan kielitaito voi olla esteenä sosiaalisten suhteiden luomisessa fyysisestä integraatiosta huolimatta. He ovat huolissaan myös siitä, kuinka lähes kielitaidoton oppilas pärjää yleisopetuksen ryhmässä ja kuinka hänelle voi järjestää mielekästä opetusta. Tämä heijastelee Rapatin (2009) ja Nissilän ym. (2006) ajatuksia siitä, että kielelliset haasteet korostuvat yläluokilla ja myöhemmissä opinnoissa



muun muassa haasteellisten sisältöjen vuoksi. Kuukan, Ouakrim-Soivion, Paavolan ja Tarnasen mukaan myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat huolissaan liian nopeasta integroinnista (Kuukka ym. 2015).

Vaikka suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin omissa opetusryhmissä on pääsääntöisesti myönteistä, kokevat monet opettajat työn olevan raskasta. Tutkimuksesta käy selkeästi ilmi, että yksittäisen opettajan osaaminen, työaika ja mahdollisuudet toteuttaa työtään haluamallaan tavalla ovat hyvin rajalliset. Tämä tulos tukee Soilamon (2008) väitöskirjatutkimuksen tuloksia, joiden mukaan opettajien suhtautuminen monikulttuurisuutta kohtaan on myönteistä, mutta maahanmuuttajien määrän lisääntyessä työmäärä lisääntyy ja suhtautuminen muuttuu sen myötä kielteisemmäksi (Soilamo 2008). Kuukan, Ouakrim-Soivion, Paavolan ja Tarnasen mukaan riittävät resurssit ovat opettajien mielestä yksi tärkeimmistä kulttuurista monimuotoisuutta edistävästä tekijöistä (Kuukka ym. 2015). Myös nämä tutkimukset tukevat oman tutkimukseni tuloksia, sillä suuri osa opettajista koki aiheeseen liittyvän koulutuksen olevan riittämätöntä ja riittävän opettajaresurssin olevan tarpeellista, jotta opettajilla on aikaa kohdata oppilaansa yksilöllisesti ja ohjata ja kuunnella heitä.

Vaikka lisäkoulutuksella tai peruskoulutuksen muuttamisella voitaisiin vaikuttaa opettajien osaamisen tasoon, ei se kuitenkaan lisää yhden opettajan käytettävissä olevaa työaikaa. Soilamon väitöstutkimuksen ja oman tutkimukseni tulokset viittaavat selkeästi siihen, että opettajan työmäärä on joissain tapauksissa kasvanut kohtuuttomaksi. Myös Gustafsson ym. (2010) toteavat, että samankaltainen huoli nousi esiin monikulttuurisuustaitojen kehittämissuunnitelmassa. Vain 32 % kyselyyn vastanneista oli sitä mieltä, että maahanmuuttajaopetuksen henkilöresurssi on hyvällä tasolla. (Gustafsson ym. 2010, 28.) Vain koulutuksen ja resurssien lisäämisen avulla inklusiivinen koulu voi onnistua tehtävässään. Kuitenkin perusopetuksen opettajilta vaaditaan tällä hetkellä esimerkiksi kieleen liittyvää erityisosaamista (muun muassa Heckmann 2008) ilman riittävää valmiutta.

Aineistossa olevien seikkojen lisäksi huomiota herättää se, mikä aineistosta puuttuu kokonaan. Oppilaan taustan huomioimisen merkitystä tarkastellaan lähinnä yksilön ja kouluyhteisön kannalta. Yhdessäkään haastattelussa ei kuitenkaan mainita laajempaa näkökulmaa eli opiskeltavan aineksen kulttuurisidonnaisuutta eikä kulttuurin mahdollista

vaikutusta maailmankuvaan ja asioiden hahmottamiseen. Monikulttuurisuuden rikastuttava vaikutus ja uudet näkökulmat mainitaan kaikissa vastauksissa, mutta niiden käsitteleminen jää hyvin pintapuoliseksi ja yksittäisiä oppisisältöjä koskevaksi. Haastattelujen perusteella se tarkoittaa tällä hetkellä lähinnä erilaisten esimerkkien ja kokemusten tuomista opetukseen, ei koko ajattelutavan ja vallitsevan näkökulman kyseenalaistamista. Myös tämä tulos on yhtenäinen muun muassa Soilamon (2008) tutkimustulosten kanssa.

Kaiken kaikkiaan haastatteluista jäi hyvin myönteinen kuva opettajien asenteiden suhteen. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa työskentelystä, monilla useiden vuosien ajalta. Eräät opettajat sanoivatkin monikulttuurisuuden olevan heille arkipäivää. Silti perusteellinen tieto aiheesta ja oppilaan kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen konkreettisesti opetuksessa on melko vähäistä. Vastausten perusteella siihen vaikuttaa muissakin tutkimuksissa ja pohdinnoissa esiin noussut ilmiön moniulotteisuus.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Koska kyseessä on laadullinen tutkimus ja haastateltavien määrä on pieni, eivät tulokset ole yleistettävissä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineiston pienuus on tyypillistä opinnäytetöille. Heidän mukaansa se liittyy kuitenkin myös laadullisen tutkimuksen luonteeseen ja tarkoitukseen. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella yleistettävyyttä vaan ilmiön perusteltua ja mielekästä kuvaamista ja tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.)

Tutkimuksen kulku on kuvattu tarkasti ja haastattelukysymykset raportoitu, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 1997, 232). Tarkan kuvauksen vuoksi tutkimus on myös toistettavissa.

Usean vuoden työkokemukseni maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta on tutkimukselle sekä hyvä pohja että haaste. Se johdatti valitsemaan tarpeellisen ja mielenkiintoisen aiheen, johon liittyviin ilmiöihin olen tutustunut työssäni. Kokemus voi kuitenkin olla myös rasite, sillä vaarana ovat omien kokemusten myötä syntyneet ennakko-oletukset aiheesta. Pyrin vähentämään ennakko-oletusten vaikutusta muun muassa mahdollisimman neutraaleilla haastattelukysymyksillä.

Tutkimukseen osallistui sekä aineen- että luokanopettajia, minkä voidaan myös katsoa olevan sekä vahvuus että heikkous. Se lisäsi omaa mielenkiintoani aiheen tutkimista kohtaan ja antoi mahdollisuuden tarkastella ilmiötä koko peruskoulun kontekstissa. Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa kaikkia opettajia samalla tavoin, mutta luokan- ja aineenopettajat tekevät työtään hyvin erilaisista lähtökohdista. Samoin on mielenkiintoista kuulla eri aineisiin erikoistuneiden opettajien kokemuksia, sillä myös eri oppiaineet tuovat mukanaan erilaisia mahdollisuuksia, haasteita ja näkökulmia. Tämä tekee kuitenkin tutkimuksen aiheesta laajan, ja tutkimusaiheen sisältä löytyykin useita asioita, joita voisi tutkia tarkemmin.

Esiin nousi useita jatkotutkimuksen aiheita. Tutkimuksessa selvisi, että erilaisuus koetaan rikkautena ja monikulttuurisuus arkipäiväisenä asiana. Taustan huomioiminen herättää maahanmuuttajataustaisissa oppilaissa myös ylpeyttä. Opettajat kertovat useita esimerkkejä siitä, kuinka oppilaiden lähtömaasta kertominen on ollut heille innostava ja motivoiva asia. Kuitenkin eri kulttuureja ja erilaisuutta varotaan korostamasta useista erisyistä, joista yksi oli oppilaiden halu kuulua joukkoon. Olisi mielenkiintoista tutkia, onko oppilaiden joukkoon kuulumisen tarpeessa todella kyseessä oppilaiden halusta suomalaistua vai onko kyseessä itseään toteuttava ja vahvistava kehä, jossa eri kulttuurien ja kielten jättäminen vähälle huomiolle johtaa siihen, etteivät oppilaat uskalla tai halua tuoda niitä esiin. Muuttuisivatko oppilaiden ja opettajien asenteet, jos asiaa tuotaisiin enemmän esiin, tulisiko siitä arkipäiväisempää ja ”normaalia” tottumisen kautta?

Tutkimuksessani käsiteltiin melko laajasti kieli- ja kulttuuritaustan huomioimista opetuksessa. Kuitenkin olisi ollut hyvä tarkastella vielä tarkemmin sitä, mitä opettajat ajattelevat sen tarkoittavan ja kuinka he ajattelevat sen näkyvän käytännön työssä. Omassa tutkimuksessani nousi esiin esimerkiksi pelko siitä, että opettajat loukkaavat oppilaiden yksityisyyttä kyselemällä heiltä asioita, joista oppilaat eivät halua puhua. Tämä viittaa siihen, että opettajat ajattelevat usein taustan huomioimisen olevan ”näkyvää” toimintaa kuten luokassa käytäviä keskusteluja.

Joissain vastauksissa kävi ilmi, että uusi oppilashuoltolaki vaikeuttaa tiedonsaantia ja kollegiaalisen tuen saamista. Minulla on luokanopettajana vastaavanlaisia kokemuksia kentältä. Haastavimpia työssäni kohtaamiani asioita koskevat tiukimmat

salassapitovelvollisuudet. Laki on perusteltu ja sen merkitys varmasti ymmärretään yleisesti. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tietää, kuinka laki on vaikuttanut opettajien työhön ja mikä vaikutus sillä on ollut oppilaiden tilanteeseen ja heidän saamaansa tukeen ja opetukseen.

Osa opettajista haluaisi lisää koulutusta monikulttuurisuuden kohtaamiseen ja oppilaan taustan huomioimiseen liittyen. He pohtivat kuitenkin samaa asiaa, joka on nostettu esiin aihetta koskevassa tutkimuksessa: Millainen koulutus antaa todellisia välineitä aiheen käsittelyyn ja edistämiseen työssä eikä esimerkiksi vahvista olemassa olevia ennakkoluuloja ja yleistyksiä kieli- ja kulttuuriryhmistä? Olisikin hyvä kartoittaa tarjolla olevaa koulutusta, tarkastella kriittisesti koulutusten sisältöä ja luoda tarvittaessa uutta.

Kaiken kaikkiaan tarpeellisin asia olisi tutkimuksen perusteella joustavamman ja yhtenäisemmän koulutusjärjestelmän luominen sekä riittävä resursointi. Ajatuksen tasolla moni asia jo kunnossa ja kulttuurisensitiiviseen opettamiseen liittyviä myönteisiä puolia ja haasteita tunnetaan jo laajasti. Kuitenkin rakenteet ja ajan tai opettajaresurssin puute estävät usein asioiden eteenpäin viemisen. Esimerkiksi yhteistyö oman äidinkielen opettajien kanssa on lähes olematonta ja vaikeaa. Kielen opiskelua ajatellen ymmärretään, että paras tapa oppia kieltä on sen käyttäminen oikeassa kontekstissa. Samalla kuitenkin pohditaan, selviääkö oppilas peruskoulun tavoitteista yleisopetuksessa, jos oppisisällöt ovat haastavia, kielitaito on puutteellinen ja yhden opettajan aika ei riitä oppilaan opiskelun riittävään tukemiseen. Joustavuutta on muun muassa osittaisen integroinnin myötä, mutta koko opetusjärjestelmän tarkastelu ja kehittäminen on ehdottoman tärkeää.

## LÄHTEET

- Aalto, E. & Tukia, K. 2009. Mitä opetan, kun opetan omaa oppiainettani? Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus, 25-36.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Allen, D 2006. Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2/3), 251-263.  
Tulostettu 15.11.2009  
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdf?vid=5&hid=11&sid=e5449dd4-3cbf-4475-8d55-7f1bc0d90cf9%40sessionmgr11>
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2009. Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet: näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus, 64-93.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Banks, J. E. 2008. *An Introduction to Multicultural Education*. (4th ed.). New York: Pearson.
- Banks, J. E. 2009. Multicultural education. Dimensions and paradigms. Teoksessa J. E. Banks (toim.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge, 9-32.
- Berry, J. W. 2006. Contexts of acculturation. Teoksessa D. L. Sam & J. W. Berry (toim.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. New York: Cambridge University Press, 27-42.
- Berry, J. W. 2006. Stress perspectives on acculturation. Teoksessa D. L. Sam & J. W. Berry (toim.) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. New York: Cambridge University Press, 43-57.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A. & Sam, D. L. 2011. *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.

- Cummins, J. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Gay, G. 2000. *Culturally responsive teaching. Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. 2002. Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education* 53, 106.
- Gustafsson, S., von Hertzen-Oosi, N. & Lamminmäki, S. 2010. *Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen kouluyhteisössä -ohjelma. Arvioinnin päätulokset ja kehittämisehdotukset*. Helsinki: Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2010:9. Viitattu 17.7.2014  
[http://www.oph.fi/download/127365\\_Monikulttuurisuustaitojen\\_kehittaminen\\_koulu\\_yhteisossa\\_-ohjelma.pdf](http://www.oph.fi/download/127365_Monikulttuurisuustaitojen_kehittaminen_koulu_yhteisossa_-ohjelma.pdf)
- Hall, S. 2002. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Heckmann, F. 2008. *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Brussels: European Commission. Viitattu 12.6.2015  
<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
- Korpilahti, P. 2007. Lapsen monet reitit kaksikieliseksi – haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullankallis*. Helsinki: Opetushallitus, 24-35. Viitattu 2.5.2016  
[http://www.oph.fi/download/46930\\_OPH\\_oma\\_kieli\\_03092007\\_www\\_lock.pdf](http://www.oph.fi/download/46930_OPH_oma_kieli_03092007_www_lock.pdf)
- Kuukka, I. 2003. Opetuksen eriyttäminen. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi Kakkonen. Opas opettajille*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 12-33.
- Kuukka, I. 2009. Koulu identiteettien, kielten ja kulttuurien kohtauspaikkana. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Helsinki: Opetushallitus, 12-18.
- Kuukka, I. & Agge, K. 2009. Vaihtoehtoja erityisopetukselle. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Helsinki: Opetushallitus, 99-112.

- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Paavola, H. & Tarnanen, M. 2015. Kulttuurisen monimuotoisuuden edistäminen ja kehittämistarpeet. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 17:2015, 181-200.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M. & Tiusanen, M. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 17:2015, 85-130.
- Kuusela, J., Etelälahti, A, Hagman, Å, Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 24.4.2014  
[http://www.oph.fi/download/46518\\_maahanmuuttajaoppilaat\\_ja\\_koulutus.pdf](http://www.oph.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf)
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386. Viitattu 3.5.2016  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind 1994 (toim.) Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 21-49.
- Maahanmuuttajien määrä. Helsinki: Väestöliitto. Viitattu 14.6.2015  
[http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/)
- Matikainen, T. 2009. Opetamme ajattelemaan, opetamme oppimaan, opetamme elämään. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus, 19-24.
- May, S. 2009. Critical multiculturalism and education. s. 33-48. Teoksessa J. E. Banks (toim.) The Routledge International Companion to Multicultural Education. London: Routledge.

- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Ogbu, J. U. 2001. Understanding cultural diversity and learning. Teoksessa J. E. Banks & C. McGee Banks (toim.) Handbook of Research on Multicultural Education. San Francisco: Jossey-Bass, 582-593.
- Opetushallitus n.d. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. Helsinki: Opetushallitus.  
Viitattu 15.11.2015 [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja\\_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset\\_oppilaat](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat).
- Opetushallitus 2008. Maahanmuuttajat Suomessa 31.12.2007. Helsinki: Opetushallitus.  
Viitattu 15.2.2010  
[http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/tilastot/maahanmuuttajat\\_suomessa\\_311207.pdf](http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/tilastot/maahanmuuttajat_suomessa_311207.pdf)
- Opetushallitus 2009. Vieraskieliset kouluikäiset 1997-2004. Helsinki: Opetushallitus.  
Viitattu 15.2.2010  
[http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/tilastot/vieraskieliset\\_1997\\_2004.pdf](http://www.edu.fi/maahanmuuttajat/tilastot/vieraskieliset_1997_2004.pdf)
- Opetushallitus 2010. Monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyö. Helsinki: Opetushallitus, informaatioaineistot 2010:17.
- Opetushallitus 2011. Monikulttuurinen ohjaus. Helsinki: Opetushallitus, informaatioaineistot 2011:7.
- Opetushallitus 2012. Perusopetukseen valmistava opetus. Helsinki: Opetushallitus, informaatioaineistot 2012:15. Viitattu 4.10.2015  
[http://www.oph.fi/download/145302\\_Perusopetukseen\\_valmistava\\_opetus\\_2012.pdf](http://www.oph.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf)
- Ouakrim-Soivio, N. & Pirinen, T. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutusta ohjaavissa suunnitelmissa. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulujärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 17:2015, 51-60.
- Paavola, H. & Talib, M.-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 77/1968, 1. artikla. Viitattu 2.5.2016  
[http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077\\_2](http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077_2)



- Patchen, T. 2005. Prioritizing Participation: Five Things That Every Teacher Needs To Know To Prepare Recent Immigrant Adolescents for Classroom Participation. *Multicultural Education*, 12 (4), 43-47. Tulostettu 30.9.2008 [http://www.eric.ed.gov/ERICDOCS/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3c/86/51.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDOCS/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3c/86/51.pdf)
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 18.1.2010 [http://www.oph.fi/download/48802\\_valmistavaops\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 18.2.2009 [http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 13.6.2015 [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus, määräykset ja ohjeet 2011:20. Viitattu 3.3.2016. [http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf)
- Perusopetuslaki 23.12.1999/1288; 6.6.2003/454; 29.12.2009/1707
- Pirinen, T. 2015. (toim.). Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 17:2015, 25-38.
- Rapatti, K. 2009. Voiko oppikirjaan upota? – Suomi toisena kielenä -oppilas oppikirjatekstin lukijana. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus, 70-90.
- Richards, H. V., Brown, A. F. & Forde T. B. 2004. Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. Denver, CO: National Center for Culturally Responsive Educational Systems. Viitattu 28.2.2016 [http://www.niusileadscape.org/docs/FINAL\\_PRODUCTS/NCCRESt/practitioner\\_bri](http://www.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/NCCRESt/practitioner_bri)

[efs/%95%20TEMPLATE/DRAFTS/AUTHOR%20revisions/annablis%20pracbrief%20templates/Diversity\\_Brief\\_highres.pdf](#)

- Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 87-111.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 17.1.2016 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja. Viitattu 16.6.2015 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-3520-8>
- Suárez-Orozco, M. M. & Suárez-Orozco, C. 2009. Globalization, immigration, and schooling. Teoksessa J. E. Banks (toim.) The Routledge International Companion to Multicultural Education. London: Routledge, 62-76
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu: haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa? Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Talib, M.-T. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen opiskelijoiden identiteettipuhetta. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Talib, M., Löfström, J., & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajalle. Helsinki: WSOY.
- Thomas, G. 1997. Inclusive schools for an inclusive society. British Journal of Special Education, 24 (3), 103-107.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö n.d. Kotouttamistyön taustaa. Keskeiset käsitteet. Viitattu 3.5.2016 [http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen/kotouttamistyon\\_tautaa/keskeiset\\_kasitteet](http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen/kotouttamistyon_tautaa/keskeiset_kasitteet)

- Työ- ja elinkeinoministeriö 2015. Yleistä maahanmuutosta ja maahanmuuttajista. Viitattu 3.5.2016  
[https://www.tem.fi/tyo/maahanmuuttajien\\_kotouttaminen/usein\\_kysytyt\\_kysymykset/yleista\\_maahanmuutosta\\_ja\\_maahanmuuttajista](https://www.tem.fi/tyo/maahanmuuttajien_kotouttaminen/usein_kysytyt_kysymykset/yleista_maahanmuutosta_ja_maahanmuuttajista)
- Vilén, S. 2009. Toimintamalli maahanmuuttajien tuesta perusopetuksessa: monikulttuurista oppilashuoltotyötä konsultoivat oman äidinkielen opettajat. Teoksessa L. Nissilä & H. M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus, 94-98.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. 2002. Preparing Culturally Responsive Teachers. Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 20-32. Viitattu 11.6.2015  
<http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/53/1/20>
- Werning, R., Löser, J. M. & Urban, M. 2008. Cultural and Social Diversity. An Analysis of Minority Groups in German Schools. *The Journal of Special Education*, 42 (1), 47-54.

## LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

PRO GRADU

MARJO-RIITTA VALTA

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO 2016

HAASTATTELUKYSYMYKSET

### *Taustatiedot:*

*Haastattelun päivämäärä*

*Nimi*

*Ikä*

*Koulutus (tutkinto + sivuaineet)*

*Opetuskokemus*

*Opetuskokemus maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osalta*

*Kuinka monta vuotta opettanut?*

*Kuinka paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita luokassa?*

*Millaisista kieli- ja kulttuuritaustoista?*

*Nykyisen työpaikan / haastattelussa mainittujen työpaikkojen tietoja*

*Paikkakunta*

*Oppilasmäärä*

*Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä (suunnilleen)*

*Monikulttuurisuuskasvatus ja opettajien kokemus itsestään kulttuurisensitiivisen opettajuuden toteuttajina*

**Kerro työstäsi monikulttuurisen ryhmän opettajana.**

(jatkuu)

(liite 1 jatkuu)

**Mikä on mielestäsi antoisinta / parasta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa työskentelyssä? Mikä on puolestaan haastavinta?**

**Millaisia ominaisuuksia ja millaista osaamista mielestäsi vaaditaan opettajalta, joka työskentelee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa? (kulttuurisensitiivisyys/monikulttuurinen kompetenssi)**

**Kuinka kuvailisit koulua, jossa monikulttuurisuuskysymykset on otettu hyvin huomioon?**

**Kuinka kuvailisit koulunne ja luokkasi ilmapiiriä monikulttuurisuutta kohtaan?**

**Kuinka koulussanne / kuinka itse tuet luokassasi oppilaiden monikulttuurisuustaitojen kehittymistä?**

**Mikä ovat mielestäsi tärkeimmät tekijät monikulttuurisuustaitojen kehittymisen tukemisessa?**

**Mitkä asiat mielestäsi estävät tai hankaloittavat monikulttuurisuustaitojen kehittymistä?**

**Millaiseksi koet oman pystyvyytesi kulttuurisen monimuotoisuuden kohtaamiseen ja kulttuurisensitiivisen opettajuuden toteuttamiseen?**

**Oletko saanut koulutusta/ohjausta/tukea asian tiimoilta?**

*Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusjärjestelyt ja tuen muodot koulussa*

**Millaisia opetusjärjestelyjä koulussanne ja luokassasi on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osalta? (esim. yleisopetuksen ryhmät, pienryhmät, valmistava opetus, S2-opetus, samanaikaisopetus)**

**Miten kyseiset järjestelyt mielestäsi toimivat? Mikä on toimivaa? Mitä muutoksia toivoisit tehtävän?**

**Osallistuvatko maahanmuuttajataustaiset oppilaasi mielestäsi täysipainoisesti luokkatyöskentelyyn ja kouluyhteisön toimintaan?**

(jatkuu)

(liite 1 jatkuu)

**Opiskelevatko maahanmuuttajataustaiset oppilaasi mielestäsi ns. omalla tasollaan?**

**Mikä asiat koulunne toimintakulttuurissa ja kouluyhteisössä edistävät mielestäsi parhaiten oppilaiden täysivaltaista osallistumista ja osallisuutta?**

**Mitkä asiat mielestäsi estävät oppilaiden täysivaltaista osallistumista ja osallisuutta?**

**Kuinka tilannetta voisi mielestäsi muuttaa?**

Millaista tukea maahanmuuttajataustaisille oppilaille on koulussanne tarjolla?

*Kielitietoisuus, suomi toisena kielenä ja oppilaan äidinkielen huomioon ottaminen opetuksessa*

Mikä on ollut opettamiesi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen osaamisen taso?

Onko heille järjestetty oman äidinkielen opetusta ja osallistuvatko he siihen? Oletko tehnyt yhteistyötä oman äidinkielen opettajien kanssa?

**Koetko oman äidinkielen opiskelulla olevan merkitystä? Mihin asioihin se mielestäsi vaikuttaa?**

**Kuinka otat oppilaan suomen kielen taidon huomioon opetuksessasi? Millaisia didaktisia ja pedagogisia ratkaisuja olet tehnyt työssäsi, jotta suomea toisena kielenä lukevat oppilaat pystyvät opiskelemaan täysipainoisesti luokassa? Esimerkkejä käytännön ratkaisuista.**

Millaisia onnistumisia tai haasteita asian tiimoilta on ollut?

**Oletko hyödyntänyt tai tuonut esille oppilaan omaa äidinkieltä opetuksessasi?**

**Jos ei: Miksi?**

**Jos kyllä: Millä tavoin ja millaisia kokemuksia ne ovat olleet?**

Onko käsite ”kielitietoisuus” sinulle tuttu? Millaisia kokemuksia sinulla on kielitietoisesta opettamisesta?

*Oppilaan kulttuuritaustan ja lähtömaan huomioon ottaminen opetuksessa*

(jatkuu)

(liite 1 jatkuu)

**Kuinka otat oppilaiden taustan huomioon opetusta suunnitellessasi ja toteuttaessasi?  
Oletko hyödyntänyt oppilaiden tietämystä kulttuuristaan tai lähtömaastaan  
opetuksessasi?**

**Jos ei: Miksi?**

**Jos kyllä: Miten? Käytännön esimerkkejä. Millaisia kokemuksia ne ovat olleet?**

**Onko oppilaan taustan huomioimisella ja sen esiin tuomisella mielestäsi merkitystä?**

**Mihin asioihin se voi mielestäsi vaikuttaa?**

Millaisissa tilanteissa oppilaan taustan huomioon ottaminen ja hyödyntäminen on mielestäsi helppoa ja luonnollista?

Mitä haasteita sen tiimoilta on ollut / voi mielestäsi olla?

Missä muissa tilanteissa kuin opetustilanteissa olet joutunut ottamaan huomioon oppilaan taustan ja millä tavoin?

Oletko keskustellut oppilaiden kanssa heidän taustastaan tai heidän käsityksestään itsestään oppijana ja ryhmän jäsenenä? Millaisia asioita keskusteluissa on noussut esiin?

Liite 2. Haastattelulupalomake.

PRO GRADU  
MARJO-RIITTA VALTA  
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO 2016  
HAASTATTELUN LUPALOMAKE

Sekä nykyisessä että pian voimaan tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa määrätään, että opetuksessa tulisi ottaa huomioon oppilaan kieli- ja kulttuuritausta. Lisäksi määrätään, että oppilaan tietämystä hänen tai hänen huoltajiensa lähtömaan kulttuurista tulisi hyödyntää opetuksessa. Opettajalta vaaditaan kulttuurista osaamista ja kulttuurisensitiivisyyttä. Tutkin gradussani perusopetuksen opettajien näkemyksiä asiasta: millaisia kokemuksia opettajilla on kulttuurisensitiivisestä opettajuudesta, millaisia ratkaisuja he ovat työssään tehneet asian edistämiseksi sekä millaisia mahdollisuuksia ja haasteita asiaan liittyy.

Haastattelut ovat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Ne suoritetaan joko tapaamisessa tai Skype-puheluin, nauhoitetaan ja litteroidaan.

Haastattelut ovat luottamuksellisia. Raportissa ei käytetä opettajien eikä koulujen oikeita nimiä. Haastateltavien henkilöllisyys tulee olemaan ainoastaan tutkimuksen tekijän ja hänen ohjaajansa tiedossa. Tutkimusraportissa kerrotaan taustatiedoista ainoastaan koulun koko (pieni, keskisuuri, suuri), maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä koulussa sekä suurpiirteisesti koulun sijainti Suomessa.

Varotoimenpiteenä haastateltavien henkilötietoja ei lue niissä tiedostoissa, joita käsitellään julkisilla laitteilla kuten kirjaston tietokoneilla.

Aineistoa käytetään ainoastaan tämän pro gradu-työn tekemiseen. Mahdollista jatkokäyttöä varten kysytään erikseen haastateltujen opettajien lupa.

(jatkuu)



(liite 2 jatkuu)

Nimi: \_\_\_\_\_

Puhelinnumero: \_\_\_\_\_

Suostun haastatteluun ja kertomieni asioiden käyttämiseen Marjo-Riitta Vallan pro gradu -  
työn aineistona.

Paikka ja päivämäärä: \_\_\_\_\_

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_