

KUN MAAHANMUUTTAJAOPPILAS JA LUOKANOPETTAJA KOHTAAVAT:

Maahanmuuttajaoppilaiden ja luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisesta suomalaiseen kouluun

Johanna Häkkinen

Johanna Koskela

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Syksy 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

**Johanna Häkkinen & Johanna Koskela. Kun maahanmuuttajaoppilas ja luokanopettaja kohtaavat: Maahanmuuttajaoppilaiden ja luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisesta suomalaiseen kouluun. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.**

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien mahdollisuuksia heidän luokallaan olevien maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisen tukemisessa sekä maahanmuuttajaoppilaiden odotuksia opettajaan kohtaan. Tutkimus toteutettiin kahdella ala-asteella Jyväskylässä sekä yhdellä ala-asteella Vaasassa. Tutkimusjoukko koostui kolmesta luokanopettajasta sekä kolmesta maahanmuuttajaoppilaasta. Tutkimusaineisto kerättiin kyselyjen, teemahaastattelujen ja oppilaiden ihmissuhteita kuvaavan kartan avulla. Saatu aineisto teemoiteltiin ja analysoitiin tutkimusongelmien mukaisesti.

Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaat olivat pääasiassa tyytyväisiä opettajiinsa sekä heidän opetus- ja sopeuttamismenelmiinsä. Maahanmuuttajaoppilaat odottivat opettajiltaan vahvempaa kielellistä tukea sekä kirjallisissa että suullisissa ongelmissa. Maahanmuuttajaoppilaat toivoivat myös, että heidän opettajansa tutustuisivat lasten etniseen kulttuuriin sekä äidinkieleen. Suurimmat ongelmat sekä opettajien että oppilaiden mukaan liittyivät kielellisiin asioihin. Yhteisen kielen puuttuminen sekä tietyt kulttuuriset piirteet aiheuttivat opettajille opetuksen eriyttämiseen liittyvää lisätyötä. Vaikeatajuinen kieli historian ja luonnontiedon kirjoissa sekä matematiikan sanalliset tehtävät aiheuttivat maahanmuuttajaoppilaille vaikeuksia. Opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaan luokassaan sekä haasteeksi että rikastuttavaksi tekijäksi.

Yhtenä tutkimuksen tavoitteena oli selvittää maahanmuuttajaoppilaiden opettajien käyttämiä käytännön toimia, joiden avulla he auttavat maahanmuuttajaoppilasta sopeutumaan kouluuyhteisöön. Opettajat helpottivat luokkansa maahanmuuttajien sopeutumista kouluun ja suomalaiseen yhteiskuntaan koko oppilasryhmään, maahanmuuttajaoppilaaseen sekä omaan toimintaansa kohdistuvin toimin.

Avainsanat: akkulturaatio

maahanmuutto

maahanmuuttajaoppilas

monikulttuurisuus

etninen identiteetti


## ESIPUHE

Tämä opinnäytetyö on tehty Jyväskylän opettajankoulutuslaitokseen ja sen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien mahdollisuuksia maahanmuuttajaoppilaan sopeuttamisessa sekä maahanmuuttajaoppilaiden opettajiinsa liittyviä odotuksia ja toiveita. Tavoitteenamme oli etsiä maahanmuuttajan sopeuttamista auttavia keinoja, joiden avulla uusikin maahanmuuttajien kanssa työskentelevä luokanopettaja pääsee alkuun arjessaan.

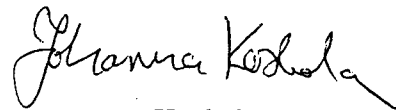
Haluamme kiittää ohjaajiamme Seppo Hämäläistä sekä Kaija Matinheikki-Kokkoa, joiden asiantuntemus auttoi meitä opinnäytetyömme tekemisessä. Kiitokset myös haastattelellemme luokanopettajille sekä maahanmuuttajaoppilaille, joita ilman tutkimuksemme ei olisi onnistunut.

Olemme tehneet koko työn yhdessä, joten haluamme, että se arvostellaan yhteisesti.

Jyväskylässä 29.11.2000



Johanna Häkkinen



Johanna Koskela

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## ESIPUHE

1 JOHDANTO.....	1
2 MAAHANMUUTTAJIEN SOPEUTUMISEN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ.....	3
2.1 Maahanmuuttaja.....	3
2.2 Kulttuuri ja monikulttuurisuus.....	4
2.3. Etnisyys ja etninen identiteetti.....	6
2.4 Akkulturaatio.....	6
3 MAAHANMUUTTAJAN SOPEUTUMINEN UUTEEN KOTIMAAHAN.....	7
3.1 Maahanmuutto lapsen kannalta.....	7
3.2 Akkulturaation toteutuminen koulussa.....	12
3.2.1 Yksilön identiteetin muuttuminen akkulturaatioprosessissa.....	13
3.2.2 Akkulturaatioprosessi.....	15
4 MAAHANMUUTTAJA YLEISOPETUKSESSA.....	20
4.1 Maahanmuuttajalapsen opetukseen liittyviä lakeja ja asetuksia.....	20
4.2 Maahanmuuttajalapsen koulunkäyntiin liittyviä tekijöitä.....	23
4.3 Kulttuurien kohtaaminen koulussa.....	27
4.3.1 Monikulttuurisuus luokassa ja opettajan työvälineenä.....	28
4.3.2 opettajankoulutuksen antamat valmiudet maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen.....	30
5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT.....	32
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	34
6.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus.....	34
6.2 Tutkimusaineiston hankinta.....	35
6.2.1 Monimetodinen lähestymistapa.....	35
6.2.2 Kyselylomakkeet haastattelujen tukena.....	36
6.3.3 Teemahaastattelu.....	37
6.3 Teemoittelu aineiston analysointimenetelmänä.....	39

6.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	40
7 TUTKIMUKSEN KULKU.....	42
8 TUTKIMUSJOUKON KUVAILU.....	44
8.1 Opettajien kuvailu.....	44
8.2 Oppilaiden kuvailu.....	45
9 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	48
9.1 Maahanmuuttajaoppilas luokassa – opettajien tuntemuksia.....	50
9.2 Ulkomaalaisena suomalaisessa luokassa – maahanmuuttajaoppilaan tuntemuksia.....	51
9.3 Kulttuurien kohtaamisia koulussa ja kotona.....	52
9.4 Kielten ristiaallokossa – ei riitä, että osaa puhua suomea.....	55
9.5 Yhteys maahanmuuttajaoppilaan kotiin – avain molemminpuoliseen ymmärtämiseen.....	59
9.6 Kiusattu maahanmuuttajaoppilas – kaikki ei ole opettajan tiedossa.....	61
9.7 Maahanmuuttajaoppilaat viihtyvät koulussa – taustalla opettajan sopeuttamistoimenpiteet.....	62
9.8 Maahanmuuttajaoppilas odottaa opettajalta selkeyttä ja tilanteen lukutaitoa.....	65
9.9 Opettajien lisäkoulutustarpeita – kantapään kautta oppiminen vai eväitä etukäteen?.....	67
9.10 Akkulturaatioprosessin vaikutus maahanmuuttajan koulunkäyntiin.....	68
9.11 Opettajan rooli maahanmuuttajaoppilaan sopeuttajana – järkevää eriyttämistä.....	72
9.11.1 Maahanmuuttajaoppilaaseen kohdistuvat toimenpiteet.....	74
9.11.2 Koko luokkaa koskevat toimenpiteet.....	76
9.11.3 Opettajan itseensä kohdistamat toimenpiteet.....	77
10 POHDINTA.....	79

LÄHTEET

LITTEET

## 1 JOHDANTO

“Kotimaani onpi Suomi, Suomi armas synnyinmaa” lauletaan kouluissa itsenäisyyspäivämme aikaan. Tänä päivänä luokassa voi kuitenkin olla yhä useampi oppilas, jonka kotimaa on nyt Suomi, mutta armas synnyinmaa jossakin paljon Suomea kauempana. Maahanmuuttajaoppilaat ovat koulun arkea, vuodesta toiseen heitä on yhä enemmän. Synnyinmaan taakseen jättäminen ja uuteen kotimaahan sopeutuminen on monisyinen prosessi. Onnistuneeseen sopeutumiseen voivat koulu, opettaja ja luokkakaverit vaikuttaa paljonkin, mikäli sopeutumisprosessin ilmeneminen tunnetaan ja sopeutumisen tukemiseen on valmiuksia.

Vastikään presidentti Tarja Halonen ilmaisi kantansa maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Presidentin toivomassa onnistuneen kotoutumisen tukemisessa koululla ja opettajalla on hyvin tärkeä osa. Jotta maahanmuuttajien elämä Suomessa voisi olla onnistunutta ja myönteistä, jotta rasismi ei musertaisi maahanmuuttajien sopeutumispyrkimyksiä ja jotta maahanmuuttajat voisivat olla tasavertaisia Suomen kansalaisia, tarvitsevat opettajat valmiuksia maahanmuuttajien kohtaamiseen ja opettamiseen, koska kokemukset ja eväät peruskoulussa vaikuttavat pitkälle tulevaisuuteen.

Omat kokemuksemme maahanmuuttajana olemisesta, opiskelemisesta ja opettamisesta Norjassa olivat vahvana johdattajana tutkimusaiheen valinnassa. Koimme erilaisuuden tunnetta tullessamme –tosin vapaaehtoisesti– uuteen ja vieraskieliseen opiskelijaryhmään. Vaikka motivaatio uuden kielen oppimiseen ja kulttuuriin sopeutumiseen on vapaaehtoisesti maahan muuttaneilla suuri, huomasimme käyttäneemme erilaisia keinoja vaikeista ja ongelmallisista tilanteista selviämiseen. Suomalaisen ja norjalaisten ystävien sekä opettajien tuki auttoi niin kielen kuin kulttuurinkin ominaispiirteiden oppimisessa ja omien tapojen säilyttämisessä. Opetusharjoittelussa törmäsimme tilanteeseen, jossa itsekkin maahanmuuttajina opetimme maahanmuuttajaoppilaita. Koska olemme päässeet käytännössä kokemaan molemmat puolet, sekä maahanmuuttajaoppilaina että

maahanmuuttajaoppilaan opettajana olemisen, tutkimuskohteenamme olevasta ilmiöstä, uskomme sen antavan vankan pohjan ilmiön kokonaisvaltaiselle ymmärtämiselle ja tutkimiselle.

Tutkimuksen lähtökohta oli halumme selvittää maahanmuuttajaoppilaan ja hänen opettajansa kohtaamista. Huoli koulutuksen riittämättömyydestä kohdata vieraasta kulttuurista tuleva oppilas sekä useiden kuukausien mittainen kokemus toisessa maassa asumisesta olivat kimmokkeina tutkimukselle. Halusimme selvittää, eroavatko maahanmuuttajaoppilaan opettajaansa ja koulunkäyntiinsä kohdistamat odotukset opettajan maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen ja sopeuttamiseen liittämistä ajatuksista ja toimintaperiaatteista. Omat kokemuksemme osoittivat tarpeelliseksi tutkia, ovatko maahanmuuttajaoppilaan odotukset ja tarpeet sekä opettajan valmiudet opettaa maahanmuuttajaoppilasta samassa veneessä vai törmäyskurssilla. Tulevina luokanopettajina ja mahdollisina maahanmuuttajaoppilaan opettajina halusimme selvittää niitä tekijöitä, jotka ovat tarpeellisia maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisessa, opettamisessa ja sopeuttamisessa. Toiveemme on, että tutkimuksemme antaisi käytännön eväitä ja vinkkejä maahanmuuttajien opettajille erityisesti ala-asteella.

## 2 MAAHANMUUTTAJIEN SOPEUTUMISEN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

Työministeriön (<http://www.mol.tietotyö.fi/migration/avain.html>) mukaan maahanmuuttoasioiden ymmärtämisessä keskeisiä käsitteitä ovat maahanmuuttajakäsitteet sekä monikulttuurisuuteen, integroitumiseen sekä syrjintään ja rasismiin liittyvät käsitteet. Tämän työn kannalta merkityksellisimmät käsitteet ovat maahanmuuttaja, kulttuuri ja monikulttuurisuus, etnisyys ja etninen identiteetti sekä akkulturaatio.

### 2.1. Maahanmuuttaja

Ulkomaalaisviraston (1998, 4) mukaan maahanmuuttaja on henkilö, joka muuttaa maahan pysyvästi. Täten maahanmuuttajia ovat pakolaiset, siirtolaiset ja paluumuuttajat. Muuttosyiden perusteella heidät voidaan jakaa kahteen ryhmään, pakkomuuttajiin ja vapaaehtoiisiin muuttajiin. Pakolaiset ovat pakkomuuttajia, kun taas siirtolaiset ja paluumuuttajat ovat muuttaneet vapaaehtoisesti. Toisaalta pakolaisillakin on teoreettinen valinnanmahdollisuus, valita pakeneminen tai selviäminen kotimaassa. (Söderlindh 1986, 29.) Maahanmuuttajiksi luetaan myös toisen polven maahanmuuttajat eli Suomessa syntyneet maahanmuuttajaperheiden lapset (Lahdenperä 1997, 56). Tämän tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaat ovat ensimmäisen polven maahanmuuttajia. He ovat pakolaisia, jotka ovat eri syistä joutuneet jättämään kotimaansa.

Kansainvälisesti Suomen pakolaismääritelmä perustuu YK:n vuoden 1951 pakolaisuusmääritelmään eli Geneven pakolaissopimukseen ([www.unhcr.ch/un&ref/who/whois.htm](http://www.unhcr.ch/un&ref/who/whois.htm)). Sen mukaan pakolainen on henkilö, *”jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaluokkaan kuulumisen ja poliittisen mielipiteensä johdosta; hän on oman maansa ulkopuolella; ja hän ei voi tai pelkonsa takia ei halua vastaanottaa oman maansa hallituksen antamaa suojelua.”* Suomi vastaanottaa vuosittain tietyn kiintiön pakolaisia, vuonna 1999 kiintiöpakolaisten määrä oli n. 700. Pakolaisena Suomessa asuvat



myös turvapaikanhakijat, joiden turvapaikkahakemusta ei ole vielä käsitelty. (Pitkänen & Kouki 1999, 13.) Uuden, kesällä 2000 voimaan tulleen perusteettomasti turvapaikkaa hakevien pikakäännytyslain mukaan turvallisista maista tulevat turvapaikanhakijat voidaan käännyttää Suomesta kolmessa viikossa (Ollikainen 2000, 6).

Suomen liittyminen Euroopan Unioniin on helpottanut ulkomaalaisten työntekijöiden työpaikan saantia Suomesta. Siirtolaiset muuttavat toiseen maahan hankkiakseen siellä toimeentulonsa (Liebkind 1994b, 9). Siirtolaisen muuton pysyvyydestä ollaan kahta eri mieltä. Liebkindin (1994b, 10) mukaan siirtolainen muuttaa maahan väliaikaisesti, kun taas Ulkomaalaisviraston (1998, 4–7) mukaan siirtolainen asettuu maahan pysyvästi.

Paluumuuttajia ovat ne henkilöt, jotka palaavat kotimaahansa tai kotiseudulleen (Suomenkielen perussanakirja 1993, 409). Suomessa käsitettä sovelletaan entisiin ja nykyisiin Suomen kansalaisiin sekä entisen Neuvostoliiton alueilta muuttaneisiin henkilöihin (Ulkomaalaisvirasto 1998, 4–7).

## 2.2. Kulttuuri ja monikulttuurisuus

Kulttuuri voidaan määritellä monella eri tavalla. Yleisesti hyväksytään, että kulttuuriin kuuluvat arvot, asenteet ja perinne. Ihmiset kasvavat kulttuurinsa jäseniksi ja käyttäytyvät kulttuurin normien ja tapojen määräämällä tavalla. (Tuomarla & Tamminen-Levä 1989.) Kasvatus muokkaa asenteitamme ja käsityksiämme ympäristöstämme ja itsestämme kulttuurin määräämien arvojen välityksellä. Kulttuuri muodostuu ajatuksista, arvoista sekä erilaisista elämää ja sen päämääriä koskevista oletuksista, jotka ovat yhteisössä laajasti levinneitä ja jotka yhteisön jäsenet ovat omaksuneet. (Alitolppa-Niitamo 1994, 18–19.) Kulttuuri on jäsenelleen selviö ja sitä määräävät tekijät huomataan vasta silloin, kun joku vieraasta kulttuurista tuleva käyttäytyy poikkeavasti.

Kulttuurista puhuessaan Kaikkonen (1999, 17–18) käyttää yksilön kohdalla termiä kulttuurikuva, jonka yksilö on omaksunut sosialisoinnin kautta. Se leimaa hänen

identiteettiään ja antaa hänelle kulttuurisen minän. Yksilön kulttuurikuvassa keskeisiä elementtejä ovat tuttu kasvu- ja elinympäristö, oman kulttuurin normittamat kulttuuristandardit sekä äidinkieli. Myös Helkama ja muut (1998) korostavat äidinkielen merkitystä kulttuurin omaksumisessa. Kieli ei siten ole ainoastaan kommunikaation väline, vaan toimii kulttuurin välittäjänä (Raulo 1999,78).

Fogelberg ja muut (1982) nimeävät maapallon viisi eri kulttuuripiiriä länsimaiseksi, islamilaiseksi, Intian, itäiseksi ja afrikkalaiseksi kulttuuripiiriksi. Suomalainen kulttuuri kuuluu länsimaiseen kulttuuriin ja sitä voidaan pitää yhtenäisenä kulttuurina. Yhtenäisessä kulttuurissa erilaisuuden kokeminen on vähäistä ja oman kulttuurin luonnollisena pitäminen korostuu. Kuitenkin oman kulttuurin tiedostaminen on välttämätöntä, jotta voisimme ymmärtää itseämme ja toisiamme, kun kohtaamme erilaisuutta ja uusia, vieraita kulttuureja. (Kaikkonen 1999, 23.) Kulttuuri ja identiteetti sekä identiteetin muodostuminen ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa (Liebkind 1994b, 21).

Monikulttuurisuus syntyy kulttuurien kohtaamisista vuorovaikutustilanteissa. Suomessa vuosisatojen ajan valtaväestön kanssa rinnakkain asuneita etnisiä ryhmiä ovat saamelaiset, romanit ja suomenruotsalaiset, jotka valtaväestön kanssa muodostavat pohjan Suomen monikulttuurisuudelle. Nykyisin maahanmuuttajat useista eri maista tekevät Suomesta yhä monikulttuurisemman. Matinheikki-Kokon (1999, 10) mukaan monikulttuurisuus voidaan käsittää myös filosofiaksi, joka antaa viitekehyksen kulttuurien moninaisuuden huomioimiseen sekä lainsäädännöllisellä tasolla että yksilötasolla. Kaikkonen käyttää monikulttuurisuuden sijasta käsitettä kulttuurienvälinen. Monikulttuurisuuden käsite liittyy sekä yksilöön että yhteiskuntaan. Monikulttuuriseksi ihmiseksi kasvaminen edellyttää itsensä suhteuttamista sekä omaan että vieraaseen, toiseen tai erilaiseen kulttuuriin. Näin voidaan ymmärtää ja arvioida sekä itseä että muita. (Kaikkonen 1999, 17.)

### 2.3. Etnisyys ja etninen identiteetti

Etnisyys on yksinkertaisinta määritellä etnisen ryhmän määritelmän kautta. Etnisen ryhmän jäsenet ovat samastuneet ryhmään, jonka alkuperä on yhteinen. Etnisen ryhmän tunnusmerkkejä ovat mm. yhteinen kieli ja tietyt, juuri sille ryhmälle ominaiset kulttuuriset erityispiirteet. (Alitolppa-Niitamo 1994, 21; Liebkind 1994b, 22; Verma 1988, 511.) Etnisillä ryhmillä on yhteinen alkuperä ja usein sen jäsenet uskovat samaan historiallisesti, kulttuurisesti tai alueellisesti selitettävissä olevaan kohtaloon tai myyttiin.

Etninen identiteetti on samastumista tiettyyn etniseen ryhmään. Henkilön etninen identiteetti muotoutuu kulttuurin mukaan eikä syntyperällä ole suurta merkitystä (Lilius 1996, 32). Etnisen identiteetin välittyminen alkaa perhepiiristä (Alitolppa-Niitamo 1994, 21). Etninen identiteetti on jatkuvan itsemäärittely- ja itsearviointiprosessin tulos. Aboud määrittelee etniseen ryhmään samastumisen kolmen tunnusmerkin kautta: jonkin keskeisen etnisen ominaisuuden tunnistaminen itsessä, tietoisuus omasta erilaisuudesta muihin etnisiin ryhmiin verrattuna sekä etnisyyden kokeminen ajasta ja tilanteesta riippumattomana. (Liebkind 1994b, 23–24.) Yleisesti etnistä identiteettiä ei kuitenkaan pidetä muuttumattomana.

### 2.4 Akkulturaatio

Akkulturaatio määritellään yleisesti uuteen kulttuuriin sopeutumiseksi. Se voidaan uuden kulttuurin aiheuttaman vaikutuksen vuoksi ymmärtää myös uudelleen kulttuuristumiseksi tai uudelleen sosiaalistumiseksi (Mikkola & Heino 1997, 25). Akkulturaatio on kulttuurin muuttumisen aiheuttama prosessi, jonka maahanmuuttaja käy läpi (Berry ja muut 1992, 271). Maahanmuuttajalle määräytyy omien valintojen sekä ympäröivän yhteiskunnan vaikutuksen mukaan jokin tietty akkulturaatioasenne, jonka mukaan hän suhteuttaa omaa ja uutta kulttuuria toisiinsa. Akkulturaatio muuttaa joko molempia kulttuureja tai ainoastaan toista kulttuuria (Alitolppa-Niitamo 1994, 29) –yleisemmin vähemmistökulttuuri joutuu akkulturaatioprosessissa muutospaineeseen.

### 3 MAAHANMUUTTAJAN SOPEUTUMINEN UUTEEN KOTIMAAHAN

Suomessa asuvien ulkomaalaisten määrä on kymmenessä vuodessa yli nelinkertaistunut. Väestörekisterikeskuksen (Monitori tilastoliite 1/2000, 3) mukaan vuoden 1999 lopussa Suomessa vakinaisesti asuvia ulkomaalaisia oli lähes 88 000, joista suurimmat ryhmät muodostavat venäläiset ja virolaiset. Vuoden 1999 Suomeen muuttaneesta vajaasta 3 000 ulkomaalaisesta 1 200 saapui maahan pakolaisena. Suurimmat kansalaisuusryhmät muodostavat pakolaiset, joiden kotimaita ovat Irak, Iran tai Jugoslavian liittotasavalta. Vuosien 1993-1999 aikana eniten pakolaisia on vastaanotettu entisen Jugoslavian/Bosnia-Herzegovinan alueelta, Somaliasta, Irakista, Iranista, Jugoslavian liittotasavallasta sekä Vietnamista. Jugoslavian liittotasavallasta tulleet pakolaiset ovat pääsääntöisesti Kosovon albaaneja, Irakin ja Iranin pakolaiset puolestaan kurdeja.

Kaikki vieraaseen maahan muuttavat ihmiset joutuvat kohtaamaan samankaltaisia ongelmia riippumatta kulttuurisista, kielellisistä ja koulutuksellisista taustatekijöistä (Mikkola & Heino 1997, 23). Vieraan kulttuurin kokeminen, joka on osa akkulturaatioprosessia eli sopeutumista, riippuu maahanmuuttajan iästä, sukupuolesta, luonteesta ja maahanmuuttosyistä (Tran 1989, 29). Usein maahanmuuttajat odottavat elämänsä muuttuvan uuden kulttuurin vaikutuksesta paljon. Pakolaiset, joilla ei aina ole paluumahdollisuutta kotimaahan, kokevat vastoinkäymiset kielteisemmin kuin vapaaehtoisesti muuttaneet siirtolaiset (Mikkola & Heino 1997, 24; Tran 1989, 29). Uuteen kulttuuriin sopeutumista helpottamassa keskeisimmällä sijalla ovat kommunikointi ja uuden kielen oppiminen (Berry ja muut 1992; Liebkind 1994b, 196–197; Liimatainen & Luoma 1999, 74).

#### 3.1 Maahanmuutto lapsen kannalta

Maahanmuutto on yleensä lapselle tuntematon tapahtuma, joten hänen on vaikea ymmärtää ja arvioida muuton aiheuttamien muutoksien suuruutta ja laatua (Mikkola & Heino 1997,

38). Pakolaisleireissä eläneiden lasten kannalta muutokset tapahtuvat nopeasti ja sopeutuminen vieraaseen kulttuurien alkaa äkillisesti (Terho 1989, 92), kun taas siirtolaislapsilla on ollut aikaa valmistautua muuttoon (Kosonen 1994, 195). Vikmanin (1982, 26) mukaan uudesta kotipaikasta tai muuttotapahtumasta puuttuva tieto, tiedon abstraktisuus tai sen kielteisyys kasvattavat lapsen kokemaa psykologista uhkaa. Kaikki epävarmuus sekä lapsen aikaisemmat ja uudet kokemukset johtavat maahanmuuttokriisiin. Maahanmuutto- eli kotoutumiskriisiä kuvaavat monet psyykkiset prosessit, jotka uusi ympäristö ja elämäntilanne aiheuttavat. (Söderlindh 1986, 27–28.) On kuitenkin muistettava, että jokainen lapsi kokee muutokset yksilöllisesti sekä käsittelee kriisin vaiheet eri tavoin (Mikkola & Heino 1997, 34).

Pitkä muuttomatka ennakoi varmimmin vanhojen ystävyysuhteiden katkeamista ja menetysten lopullisuutta (Vikman 1982, 27). Lapset kokevat vanhasta luopumisen etukäteen vaikeammaksi kuin se todellisuudessa onkaan – kaikkein vaikeinta on luopua entisessä asuinpaikassa lapsen kiintopisteinä olleista sukulaisista, ystäväistä ja luokkatovereista (emt. 70–73). Toisaalta uusien ystävyysuhteiden solmiminen ja pyrkimys sopeutua uuteen ympäristöön ovat lapsen keinoja ennakoida muuton aiheuttamia vaikeuksia ja niistä selviytymistä (Mikkola & Heino 1997, 38).

Pakolais- ja siirtolaislapselle muutto on suuri elämänmuutos, koska he joutuvat jättämään taakseen tutun kulttuurin, sen arvot, normit ja tavat. Lisäksi heidän on opeteltava uusi kieli ja käyttäytymissäännöt sekä totuttava jopa uuteen ilmastoon ja vuodenaikoihin (Terho 1989, 93). Heidän saattaa olla vaikea sopeutua tavalliseen suomalaislasten elämään ja he saattavatkin jatkaa elämistä perheidensä kanssa oman kulttuurinsa opettamalla tavalla (Terho 1989, 91–97). Ilman omia vanhempiaan, sukulaisten mukana Suomeen tulleilta lapsilta puuttuu usein riittävä aikuisen tuki ja turva uudessa tilanteessa (Karanko 1994, 9; Mikkola & Heino 1997, 161; Oksanen 1989, 69). Vanhempien menetyksen aiheuttama pettymys aikuisen turvaan ja luottamus aikuisiin on suurempi, mitä nuoremmasta lapsesta on kyse (Qvarnström 1997, 22).

Pakolaisina maahan muuttaneilla lapsilla voi olla traumaattisia kokemuksia, jotka vaikuttavat hänen sopeutumiseensa (Kosonen 1994, 194; 1999, 93). Kaikissa kulttuureissa sodan ja väkivallan vaikutukset ihmisen psyykeen ovat samanlaisia. Ero on siinä, kuinka traumaattiset kokemukset ymmärretään, tulkitaan ja käsitellään. Jokainen sodan kokenut lapsi kehittää omat selviytymiskeinonsa, mutta yleensä lapsi paljastaa tunteensa vasta turvalliseksi kokemassaan ympäristössä. (Qvarnström 1997, 20–22.) Lapsen kokemuksen syvyyteen vaikuttaa iän lisäksi se, kuinka läheisesti ja läheltä lapsi kokee traumaattiset tapahtumat (Penttilä 1994, 43; Qvarnström 1997, 22). Kaikki lapsen kokemukset vaikuttavat hänen kehitykseensä, joten niihin on suhtauduttava vakavasti.

Lapsen reagointi uuteen ympäristöön vaihtelee taantumuksesta aggressiivisuuteen. Aluksi lapsi haluaa samastua valtakulttuuriin ja sulautua massaansa. Myöhemmin ilmenevä vastareaktio valtakulttuuria kohtaan johtaa lapsen tasapainoon uuden ja oman kulttuurin välillä. Koska lapsi ei sanoin pysty ilmaisemaan huonoa oloaan, ovat psykosomaattiset oireet yleisiä. (Kosonen 1999, 93–94.) Lapsen käyttäytyminen voi olla arvaamatonta ja hänen on vaikea noudattaa sääntöjä ja rajoituksia (Qvarnström 1997, 24). Lapsen käytöshäiriöt ovat kuitenkin enimmäkseen muuton aiheuttamaa reagointia, harvoin psyykkistä häiriintymistä (Kosonen 1994, 194). Vaikka lapsi yleisesti nähdään selviytyjänä, tarvitsee hän turvallisen aikuisen tukea.

Maahanmuuttajien oman etnisen kulttuurin ja suomalaisen valtakulttuurin välinen raja heikkenee vähitellen kulttuurien alkaessa elää rinnakkain, jolloin uuden kulttuurin vaikutukset välittyvät perheeseen muuttaen sen sisäisiä rakenteita. Pakolais- ja vähemmistöpolitiikalla on merkittävä vaikutus pakolaisten kielen ja kulttuurin säilyttämisessä. Vähemmistökulttuurien kokonaisvaltainen arvostaminen auttaa pakolaisperheitä ymmärtämään oman kielen ja kulttuurin säilyttämisen tärkeyden. (Matinheikki-Kokko 1989, 118–119.) Koska lapset oppivat usein helpommin uuden kielen, heidän asemansa ja roolinsa perheessä muuttuu ja saattaa johtaa heihin kohdistuvien odotusten kasvamiseen. Joutuessaan ottamaan aikuisen roolin maahanmuuttajalapselta

katoaa lapsuus, hän joutuu alkoholistiperheen lapsen tavoin kantamaan vastuun perheestä ja sen arkipäivästä (Penttilä 1994, 50).

Peruskouluikäiset lapset ovat luomassa itselleen omaa identiteettiä ja etsivät paikkaansa yhteiskunnassa. Fyysiset ja psyykkiset muutokset oppilaassa itsessään sekä uusi sosiaalinen yhteisö luovat ylimääräisiä vaatimuksia lapsen sopeutumiskyvylle (Dunderfelt 1992, 74). Ristiriita oman etnisen kulttuurin ja valtakulttuurin välillä aiheuttaa ongelmia maahanmuuttajalapsen identiteetin muodostumiselle. Hän ei tiedä kuinka suhtautua eri kulttuureihin ja taiteilee kulttuurien rajamaastossa. (Grugeon & Woods 1990, 95.) Rumbautin ja Iman mukaan kouluun sopeutumisessa keskeisenä tekijänä on lapsen ristiriitojen ratkaiseminen omien ja ympäristön normien välillä (Kosonen 1994, 197).

#### Kotoutumiskriisin vaiheet

Pollari (1999, 156–157) jakaa kotoutumiskriisin neljään vaiheeseen: kuherruskuukausi, kulttuurishokki, reaktiovaihe ja tasaantumisvaihe. Kotoutumiskriisille ominaista ovat ajallinen pitkäkestoisuus sekä se, että oma identiteetti on siinä keskustekijänä (Söderlindh 1986, 28). Pollarin malli on yleiskuvaus kriiseistä, joita jokainen käy läpi muuttaessaan uuteen maahan ja kulttuuriin. Lapsen kotoutumiskriisin etenemiseen vaikuttavat omien kokemusten lisäksi myös hänen vanhempiensa kriisin vaihe sekä heidän akkulturaatioasenteensa.

Elämä uudessa maassa koetaan aluksi helpottavana, innostavana ja turvallisena. Tätä ensimmäistä vaihetta Pollari (1999, 156) kutsuu kuherruskuukaudeksi, jonka kesto yksilöstä riippuen on korkeintaan puoli vuotta.

Kulttuurisokki, jonka maahanmuuttajan kohtaama erilaisuus aiheuttaa (Domander 1995, 11), ilmenee yllättäen. Vanhat tavat, käyttäytymissäännöt, arvot, normit ja kieli eivät enää päde kaikilla elämän osa-alueilla. Ongelmat näyttävät yleensä päinvastaisina kuin ne ovat (Laitinen 1989, 72–73), jolloin ulkopuolisen on vaikea havaita maahanmuuttajan

todellisia ongelmia. Sokkivaiheeseen liittyvät myös koti-ikävä, masentuneisuus sekä huoli sukulaisista, jotka asuvat entisessä kotimaassa. Tästä kroonisesta syyllisyydentunteesta kotimaahan jääneitä sukulaisia kohtaan käytetään ilmaisua eloonjäämissyndrooma (emt, 74). Puuttuvat kontaktit valtaväestön kanssa sekä pelko lasten tulevaisuudesta aiheuttavat maahanmuuttajalle huolta (Pollari 1999, 156).

Reaktio- eli purkautumisvaiheessa on ominaista todellisuuden tajuaminen ja aikaisemmin tukahdutettujen tunteiden esiintuominen. Muukalaisen aseman tajuaminen aiheuttaa maahanmuuttajissa erilaisia, jopa aggressiivisia tunteita, joihin liittyvät myös stressi- ja psykosomaattiset oireet. (Pollari 1999, 156; Mikkola & Heino 1997, 34.) Tämä reagointi on seurausta myös siitä, että tässä vaiheessa todellisuus yhdistetään aikaisempiin käsityksiin niin, että muuttuneen elämäntilanteen kuva vastaa mahdollisimman paljon todellisuutta (Alitolppa-Niitamo 1994, 26). Negatiivisuus uutta kotimaata kohtaan ja sen kritisointi sekä oman kulttuurin noudattamisen vaikeus voivat ajaa maahanmuuttajaperheen konflikteihin, mikä vain lisää masennusta, ahdistusta ja turhautuneisuutta. Näiden reaktioiden seurauksena maahanmuuttajan mielessä pyörii ajatus kotimaahansa palaamisesta, koska hän on pettynyt uuteen maahan. Koska turhautuneisuus on syntynyt vähitellen, maahanmuuttaja ei edes osaa ensin yhdistää reaktioitaan maahanmuuttoprosessin seuraukseksi, mikä vaikeuttaa tilannetta. (Pollari 1999, 156.)

Pollarin (1999, 157) mukaan neljännessä eli viimeisessä vaiheessa alkaa tasaantuminen eli seesteisyys. Tähän vaiheeseen pääsemiseen saattaa mennä ainakin viisi vuotta. Maahanmuuttaja suhtautuu realistisesti uuteen elämäntilanteeseensa ja näkee uudessa kulttuurissa myönteisiäkin asioita. Tasaantumisasiheeseen päässeellä maahanmuuttajalla on tulevaisuudensuunnitelmia. Kuvaavaa on se, että nimenomaan maahanmuuttaja itse on nyt valmis olemaan aktiivinen ja vaikuttamaan tulevaisuuteensa. Alitolppa-Niitamo (1994, 28–29) kutsuu tätä vaihetta uudelleenorientoitumiseksi. Kontaktien luominen valtaväestöön olisi hyvin tärkeitä, samoin kuin kontakti maahanmuuttajiin, jotka ovat jo kriisistään selvinneet. Tärkeä viimeisen vaiheen oivallus on se, että maahanmuuttaja on saavuttanut



laajentuneen maailmankatsomuksen, hänellä on juuret useammassa kulttuurissa eikä välttämättä olekaan menettänyt etnistä identiteettiään (Pollari 1999, 157).

### 3.2 Akkulturaation toteutuminen koulussa

Pekkinen (1997, 67–69) on muotoillut akkulturaatioteorioiden pohjalta mallin, joka kuvaa maahanmuuttajaoppilaan läpikäymiä muutoksia uudessa maassa koulunkäyntiin sovellettuna. Malli perustuu Pekkinen omaan kokemukseen hänen koulunsa venäläisten maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisprosessista. Malliin kuuluu viisi vaihetta: yhteistyö-, arvostus-, tasapaino-, itsetunto- ja menestysvaiheet.

Yhteistyövaihe on vaikein ja mielenkiintoisin: Kielitaidoton maahanmuuttajauntuvikko täysin uudessa kulttuurissa aloittaa koulunkäynnin. Hän on innostunut, kiinnostunut ja hyvillään koulunkäynnistä ja yhteistyöstä opettajan ja oppilaiden kanssa. Vaihe kestää useita kuukausia, kunnes myötätuuli alkaa vaihtua vastatuuleksi. Vaihe muistuttaa Sue & Suen (1990) mallin konformisuusvaihetta.

Yhteistyövaihetta seuraa arvostusvaihe, jolle on ominaista oman kulttuurin ja kielen arvostuksen kasvu ja valtakulttuurin ja -kielen arvostuksen väheneminen. Tyypillistä on, että maahanmuuttajaoppilas hakeutuu oman kulttuurinsa edustajien pariin koulussa käyttäen omaa kieltään ja välttäen suomalaisten seuraa. Suomalaisen ja oman kulttuurin epätasapaino näkyy vaikeuksina sekä koulussa että kotona, jolloin oppilaan vanhemmat ovat taipuvaisia syyttämään Suomen koulujärjestelmää ongelmien aiheuttajaksi. Jos yhteistyö koulun ja kodin välillä ei tässä vaiheessa toimi, häiriintyy oppilaan koulunkäynti pitkäksi ajaksi. Arvostusvaihetta voidaan verrata Suen ja Suen (1990) mallin ristiriitavaiheeseen.

Tasapainovaihetta kuvaa seesteisyys. Maahanmuuttajaoppilas on sinut itsensä ja taustansa kanssa ja valmis sitoutumaan oman kulttuurinsa lisäksi valtakulttuuriin. Kahden kulttuurin yhteensovittaminen ja arvostus alkaa yleensä kolmen vuoden sisällä koulunkäynnin

aloittamisesta, mikäli oppilas on saanut apua ja ohjausta koulussa myös omaan etniseen ryhmäänsä kuuluvalta opettajalta. Suen ja Suen mallissa tätä vaihetta vastaa uppoutumisvaihe.

Itsetuntovaiheessa – Suen ja Suen (1990) mallissa itsetutkiskeluvaihe-  
maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taito on niin karttunut, että se rohkaisee ja vahvistaa hänen itsetuntoaan. Maahanmuuttajaoppilas on tietoinen mahdollisuuksistaan uudessa yhteiskunnassa, jonka säännöt hän on jo hyvin oppinut. Hänellä on myös paljon sekä suomalaisia että omanmaalaisia ystäviä. Pekkisen mukaan tämä vaihe koskee pitkään Suomessa asuneita nuoria, jotka ovat käyneet koulua Suomessa ala-asteelta saakka.

Viides, viimeinen vaihe kertoo maahanmuuttajaoppilaan menestymisestä ja onnistumisesta. Menestysvaihe täydentää itsetuntovaihetta. Menestysvaiheelle ominaista on yhä vahvempi itseluottamus ja tietoisuus omista pyrkimyksistään ja mahdollisuuksistaan toteuttaa unelmansa. Tätä vaihetta voisi kutsua hyvin kotoutuneen maahanmuuttajanuoren realistiseksi vaiheeksi, jota Suen ja Suen (1990) mallissa vastaa bikulturalismi.

### 3.2.1 Yksilön identiteetin muuttuminen akkulturaatioprosessissa

Akkulturaatio on jatkuva prosessi, joka muuttaa yksilön identiteettiä. Uuteen kulttuuriin sopeutuminen ei tapahdu hetkessä, vaan vie useamman vuoden aikaa riippuen siitä, miten erilainen uusi kulttuuri on omaan kulttuuriin verrattuna. Jokainen uuteen maahan muuttava ihminen käy omassa tahdissaan läpi samat sopeutumisen vaiheet (Tran 1989, 29). Ei voida sanoa, että maahanmuuttajan sopeutumiseen liittyvät valinnat ovat samanlaisia elämän eri alueilla, vaan valinnat ovat tilannesidonnaisia (Liebkind 1994b, 27). Muihin kriiseihin verrattuna maahanmuutto koettelee rajuimmin kokemuksia omasta itsestä, sillä vieraassa ympäristössä yksilö ei saa tukea identiteetilleen tutun ympäristön tavoin (Alitolppa-Niitamo 1994, 28). Blomqvist (1969) erottaa toisistaan persoonallisen ja sosiaalisen sopeutumisen, joista ensimmäinen tarkoittaa yksilön itsensä kokemaa onnellisuutta ja harmoniaa suhteessa itseensä ja ympäristöönsä. Sosiaalisella sopeutumisella tarkoitetaan

sitä, kuinka hyvin yksilö täyttää sosiaalisen käyttäytymisen vaatimukset yhteisön kannalta eli kuinka muut hänet kokevat. Sosiaalisessa sopeutumisessa ja siinä onnistumisessa viestiminen vuorovaikutustilanteissa uuden maan kielellä on avainasemassa.

Sue ja Sue (1990, 93–107) tarkastelevat yksilön sopeutumista etnisen identiteetin kehityksen näkökulmasta. He kuvaavat etnisen identiteetin muutosta akkulturaatoin kuluessa. Oleellista tässä mallissa on yksilön suhtautumistapa sekä omaan itsetuntoon ja etniseen ryhmään että valtaväestöön. Yksilön suhtautumisen mukaisesti hän käy läpi sopeutumisvaiheet: konformisuusvaihe, ristiriitavaihe, uppoutumisvaihe, itsetutkiskeluvaihe ja bikulturalismin vaihe. Käsitämme näiden vaiheiden kulkevan käsi kädessä kotoutumiskriisin vaiheiden sekä osittain Berryn akkulturaatioasenteiden kanssa.

Konformisuusvaihe on valtakulttuuriin alistumista sekä sen ihannoitua. Maahanmuuttajan on sopeuduttava suomalaiseen yhteiskuntaan selviytyäkseen uudessa maassa. Omaa etnistä ryhmää aletaan vähätellä ja hävetä, koska ulkoapäin tulevat kielteiset stereotyyppit on sisäistetty ja uskottu (Sue & Sue 1990, 100; Liebkind 1994b, 27). Alitolppa-Niitamon (1994, 41–43) mukaan yksilö määrittää osana jotakin ryhmää ilman omaa persoonallisuutta. Oman identiteetin säilyttämisen vaikeutuessa maahanmuuttaja tulee epävarmaksi omasta identiteetistään. Hän saattaa suhtautua muihin vähemmistöryhmiin kielteisesti ja aliarvioiden (Sue & Sue 1990, 101), mikä osaltaan kuvastaa hänen omaa epävarmuuttaan. Berryn mallissa konformisuusvaihetta voi verrata assimilaation vaihtoehtoon.

Maahanmuuttaja siirtyy sopeutumisen ristiriitavaiheeseen hitaasti. Hän on epävarma suhtautumisessaan sekä uuteen että omaan kulttuuriinsa liittyviin asenteisiin ja uskomuksiin, mutta tiedostaa olevansa sidottu kulttuuriperintöönsä. (Sue & Sue 1990, 101–102). Hän löytää kaikista kulttuureista sekä hyviä että huonoja puolia, jotka sekoittuvat tilanteesta ja tunteesta riippuen (Domander 1994, 29; Liebkind 1994b, 27). Tämä osoittaa yksilön olevan epätasapainossa käsitystensä kanssa (Sue & Sue 1990, 101–102). Ristiriitavaiheen ominaisuuksissa on joitakin yhtäläisyyksiä sekä integraation

että marginalisaation vaihtoehtojen kanssa. Tilanteesta riippuen kulttuurien sekoittuminen ja toimintamallien käyttäminen on joko myönteisiä tai kielteisiä.

Uppoutumisvaiheelle on ominaista valtakulttuurin vastustaminen ja oman kulttuurin voimakas korostaminen. Yksilö hyväksyy ja pitää oikeina oman etnisen ryhmänsä arvoja. Hän ymmärtää oman asemansa yhteiskunnassa ja on siitä ylpeä eikä halua kokea olevansa rasmin uhri. Hänen syyllisyyden ja häpeän tunteensa liittyvät siihen, että hän on aikaisemmin kieltänyt omaan kulttuuriinsa liittyvät arvot. Vihan kokemukset taas liittyvät valtakulttuuriin ja sen tapoihin alistumiseen. (Sue & Sue 1990, 103). Yksilön itsetunto on hyvä, mutta kuitenkin hän etsii sitä vahvistavaa informaatiota ympäristöstään (Domander 1994, 29; Liebkind 1994b, 27–28). Berryn mallissa separaatioasenne vastaa uppoutumisvaihetta.

Itsetutkiskelun kautta siirrytään bikulturalismin vaiheeseen, joka on tämän mallin viimeinen vaihe. Maahanmuuttaja on oppinut arvostamaan molempia kulttuureita ja saavuttanut sitä kautta sisäisen tasapainon. Hänen itsetuntonsa on vahva, ja hän kokee olevansa itsenäinen ja riippumaton. Hän on ylpeä juuristaan ja tuntee kuuluvansa yksilönä omaan etniseen ryhmään, mutta kokee voivansa olla eri mieltä etnisen ryhmänsä kanssa. Valtakulttuuriin ja valtaväestöön suhtautuminen on realistista. (Sue & Sue 1990, 104–105.) Bikulturaalinen identiteetti on yleistä lapsilla, joiden vanhemmat ovat eri kulttuureista. Kahdessa eri kulttuurissa kasvaminen tekee lapsista joustavia, sopeutuvaisia ja luovia. (Liebkind 1994a, 35). Berryn mallissa integraatio vastaa bikulturalismin vaihetta, joten tämän vaiheen saavuttamisen voidaan katsoa olevan sopeutumisen tavoitteena.

### 3.2.2 Akkulturaatioprosessi

Berry ja muut (1992, 278) kuvaavat akkulturaatioprosessin eri muotoja yksilön näkökulmasta. Yksilön sopeutumiseen ja sen muotoon vaikuttaa se, kuinka tärkeäksi yksilö kokee oman kulttuurinsa säilyttämisen sekä oman kulttuuri-identiteettinsä ja toisaalta kuinka hän kokee suhteiden ylläpitämisen valtaväestöön. Maahanmuuttajan vaihtoehdot

akkulturaatioprosessissa riippuvat hänen tekemistään valinnoista ja ovat Berryn mukaan integraatio, marginalisaatio, assimilaatio ja separaatio.

TAULUKKO 1. Akkulturaatioasenteiden valinta Berryn (1992, 278) mukaan.

		<b>Asennoituminen omaan kulttuuriin ja kulttuuri-identiteettiin</b>	
		myönteinen	kielteinen
<b>Asennoituminen uuteen kulttuuriin ja valtaväestöön</b>	myönteinen kielteinen	<b>INTEGRAATIO</b> <b>SEPARAATIO</b>	<b>ASSIMILAATIO</b> <b>MARGINALISAATIO</b>

### Integraatio

Integraatiota eli kotoutumista pidetään Suomessa yleisesti suotavimpana sopeutumisen vaihtoehtona (Matinheikki-Kokko 1999, 37). Tätä puoltaa Berryn ja muiden (1992, 278–279) näkemys, jonka mukaan on tärkeää, että maahanmuuttaja säilyttää oman kulttuurinsa luoden kuitenkin samalla kiinteät ja pysyvät vuorovaikutussuhteet yhteiskuntaan. Integroitumista tapahtuu sekä julkisella että yksityisellä sektorilla, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Julkinen sektori käsittää yhteiskunnan instituutiot (esimerkiksi koulu), kun taas yksityiseen sektoriin kuuluvat maahanmuuttajan henkilökohtaiset tukiverkostot (Marjeta 1998). Suomessa aikuisten integraatiota tuetaan opettamalla varsinkin aikuisille pakolaisille suomen kieltä, kouluttamalla heitä ammatteihin ja järjestämällä maahanmuuttajien erilliskursseja (Matinheikki-Kokko 1999, 232; Saarinen & Parviainen 1995; Tuomarla & Tamminen-Levä 1989). Lasten integraatiota pyritään edistämään koulussa.

Täydellisestä integraatiosta koulussa on kyse silloin, kun maahanmuuttajien opetustarpeet on huomioitu kaikessa koulun opetuksessa ja toiminnassa, mikä näkyy mm.

opetussuunnitelmassa sekä koulun fyysisessä ja henkisessä ympäristössä. Koulun merkitys integraation onnistumisessa on siten ainakin teoriassa tärkeä. (Matinheikki-Kokko 1999, 232.)

Kieli vuorovaikutuksen välineenä on avain osallistumiseen ja sosiaalisiin kokemuksiin (Berry ja muut 1992, 305). Siksi uuden maan kielen oppiminen katsotaan integraatiota edistäväksi tekijäksi. Liimataisen ja Luoman (1999, 60–74) tutkimuksen mukaan lapsen vieraaseen kulttuuriin sopeutumisessa tärkeä tekijä perheen tuen lisäksi oli paikallisen kielen oppiminen. Maahanmuuttajien kotouttamisen tavoitteena on perustellusti toiminnallinen kaksikielisyys (Martin 1999, 92). Käsitämme, ettei integraatiota voi saavuttaa ilman toimivaa kaksikielisyyttä. Se edellyttää maahanmuuttajalle oikeutta saada opetusta sekä äidinkielessään että uuden maan valtakielessä (mm. Martin 1999, 92).

### Marginalisaatio

Integraation vastakohta on vieraantumisen eli marginalisoituminen, jossa oma kulttuuri torjutaan, muttei valtakulttuuriakaan omaksuta. Maahanmuuttaja kokee itsensä irralliseksi molemmista kulttuureista, ja tilanteen hallitsemattomuus aiheuttaa hänelle tunteen siitä, ettei kukaan ymmärrä tai hyväksy häntä. (Liebkind 1994b, 26.) Marginalisaatio johtuu yleensä siitä, ettei maahanmuuttaja syystä tai toisesta halua tai pysty säilyttämään omaa kulttuuriaan eikä valtakulttuuri kiinnosta häntä (Berry ja muut 1992, 279).

Marginalisoitumista tapahtuu eniten maissa, joiden kulttuurissa ei helposti suvaita erilaisuutta ja siksi maahanmuuttajaa saatetaan etniseen vähemmistöön kuulumisen vuoksi syrjiä (Alitolppa-Niitamo 1994, 33). Suomea pidetään varsin monokulttuurisena maana, jossa vallitsee Suomi-keskeinen maailmankuva. Sitä kuvaa hyvin *me vastaan muut* -asetelma, jossa muuhun kuin valtakulttuuriin kuuluvat kokevat selkeästi olevansa huonommassa asemassa valtaväestöön nähden. Monokulttuurinen politiikka edistää marginalisoitumista maahanmuuttajien sopeutumismuotona, koska sen mukaan maahanmuuttajien erilainen kulttuuritausta ja sosialisatio ovat integroitumisen este (Büchi

1992, 40–42). Marginali- soittumisen valinneella maahanmuuttajaperheellä on heikko motivaatio uuden maan kielen oppimiseen, mikä heikentää perheen mahdollisuuksia kotoutua aktiivisiksi uuden maan jäseniksi sekä hankkia koulutusta ja työpaikka.

### Assimilaatio

Maahanmuuttajan sopeutumista uuteen kulttuuriin vaikeuttaa asenne, jonka mukaan hän pyrkii hylkäämään oman kulttuurinsa ja ottamaan sen tilalle enemmistön kulttuurin. Tätä ilmiötä kutsutaan assimilaatioksi eli sulautumiseksi, jonka toteutumista edistää oman kulttuurin, äidinkielen ja kulttuuri-identiteetin säilyttämisen mahdottomuus. Tällöin yksilö pyrkii parhaalla mahdollisella tavalla mukautumaan valtakulttuuriin ja sen edustajiin. (Berry ja muut 1992, 278.) Koistisen (1989, 12) mukaan assimilaatio ei ole toivottu sopeutumisen muoto, koska silloin yksilön omat kulttuuriset erityispiirteet häviävät. Assimilaatio on yleistä varsinkin ihmisille, joilla ei ole aikomusta palata takaisin kotimaahansa. (Alitolppa-Niitamo 1994, 32; Liebkind 1994b, 26).

Liebkindin (1994b, 37) mukaan Suomen haja-asutuspolitiikka tukee maahanmuuttajien assimilaatiota. Eri kuntiin sijoitetut pakolaisryhmät on hajautettu siten, että ne ovat liian pieniä pystyäkseen toimimaan oman kulttuurinsa säilyttämiseksi. Muista oman kulttuurin edustajista erillään asuminen aiheuttaa maahanmuuttajille stressiä ja jopa mielenterveydellisiä ongelmia.

Ribelus (1999, 27) pitää maahanmuuttajalapsen identiteetin kannalta hyvin haitallisena perheen mukautumista valtakulttuuriin niin, että lapselle puhutaan kotona vain valtakieletä, jonka kaikki hallitsevat heikosti. Tästä on yleensä seurauksena puolikielisyys -heikko äidinkieli ja heikko uusi kieli-, joka vahingoittaa lapsen kielellistä kehitystä ja vaikuttaa sen seurauksena muuhunkin kehitykseen ja koulumenestykseen. Puolikielisyysden haitat ehkäisevät sopeutumista.

## Separatio

Separatio eli eristäytyminen valtakulttuurista on maahanmuuttajan oma valinta, jonka mukaan hän elää säilyttäen ja harjoittaen vain omaa kulttuuriaan ja välttäen kosketusta valtakulttuuriin sekä sen edustajiin (Alitolppa-Niitamo 1994, 33; Berry ja muut 1992, 278; Liebkind 1994b, 26).

Valtaväestön vastaavaa käyttäytymistä maahanmuuttajia kohtaan kutsutaan eristämiseksi eli segregaatioksi. Tällöin maahanmuuttajat pyritään sijoittamaan omalle asutusalueelleen tai maahanmuuttajalapset keskenään samaan kouluun. Segregaatio ei aina ole pelkästään negatiivista, vaan sen avulla voidaan pyrkiä vähemmistökulttuurien tukemiseen (Domander 1995, 13): samalla alueella asuvat tietyn etnisen ryhmän edustajat pystyvät helpommin säilyttämään ja harjoittamaan omaa kulttuuriaan.

Separation yksi suurimmista haitoista on haluttomuus oppia valtakulttuurin kieli. Uuden maan kielen osaamattomuus eristää maahanmuuttajan työelämästä, koulutuksen hankkimisesta sekä omien etujen valvomisesta ja on siten yksi tärkeimmistä mielenterveysriskeistä (Liebkind 1994b, 196).



#### 4 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS YLEISOPETUKSESSA

Koulutus antaa parhaat eväät ja edellytykset maahanmuuttajalle paitsi työllistyä myös sopeutua. Koulutus on kaikkein tärkein edellytys myös monien muiden tulevaisuuden mahdollisuuksien kannalta. Valtosen (1999) tutkimus viestittää samoin erityisesti nuorten maahanmuuttajien koulutuksen tärkeyttä: hänen haastattelemissa maahanmuuttajaäideistä ja -isistä valtaosa oli sitä mieltä, että nuorten peruskoulutuksesta on huolehdittava, sillä koulutus on iso askel eteenpäin uudessa maassa. Se riittää korvaamaan pakolaisuudesta aiheutuneet koettelemukset ja uhraukset. (Valtonen 1999, 29.)

##### 4.1 Maahanmuuttajalapsen opetukseen liittyviä lakeja ja asetuksia

Suomalaisessa peruskoulussa opiskelee Opetushallituksen Kieli- ja kulttuuriryhmien palvelut -yksikön seurannan (31.3.1999) mukaan n. 12 000 maahanmuuttajaoppilasta. Opetushallitus antoi vuonna 1992 määräyksen maahanmuuttajien opetuksen perusteista, joissa määriteltiin suomenkielisen opetuksen tavoitteet, jotka pohjautuvat toimivaan kaksikielisyyteen. Oppilaan oman kielen ja kulttuurin merkitys tasapainoiselle kasvulle ja yhteiskunnassa toimimiselle on otettu huomioon. (Talib 1999, 91–92.) Myös pakolais- ja siirtolaisuusasiain neuvottelukunnan mukaan kaikilla etnisillä ryhmillä on oikeus oman kulttuuriperintensä säilyttämiseen suomalaisen yhteiskuntaan sopeutumisen rinnalla (Hilasvuori & Mikkola 1994, 77). Oman kulttuuriperinteen säilyttämiseksi kotouttamislaiilla taataan peruskouluikäisille myös oman äidinkielen opetus koulupäivän yhteydessä. Tähän tarkoitukseen valtio myöntää määrärahat. (Valtonen 1999, 62–63.)

OPM:n päätöksen nro 104/97 mukaan kunta on velvollinen antamaan oppivelvollisuus- ja esiopetusikäisille maahanmuuttajalapsille alkuvaiheen opetusta eli peruskouluun valmistavaa opetusta pienryhmissä. Sen tavoitteena on edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja valmistaa häntä perusopetukseen siirtymiseen. Lisäksi tavoitteena on edistää oppilaiden integroitumista suomalaisen yhteiskuntaan sekä lisätä oman äidinkielen

hallintaa ja oman kulttuurin tuntemista. Valmistavaan opetukseen ovat oikeutettuja vasta Suomeen tulleet oppilaat sekä sellaiset Suomessa syntyneet tai alle kouluikäisinä Suomeen tulleet maahanmuuttajataustaiset oppilaat, joiden kielitaito ei vielä riitä perusopetuksessa opiskeluun. (Opetushallituksen määräys 69/011/95.) Valmistava opetus kestää vuoden, mutta oppilaalla on mahdollisuus siirtyä vaiheittain perusopetukseen myös kesken lukuvuotta, jos edistyminen oppimisessa sen mahdollistaa (Koponen 2000, 21).

Valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyvä oppilas saa mukaansa arvion senhetkisistä tiedoistaan ja taidoistaan sekä mahdollisesti myös kuvauksen hänen henkilökohtaisesta opetussuunnitelmastaan (Koponen 2000, 21). Sijoituskoulun opetussuunnitelma toimii aina kehyksenä maahanmuuttajan henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisessa. (Talib 1999, 93–94.) Arviointiin kuuluvat matematiikka, suomen kieli, oma äidinkieli, vieras kieli, muut lukuaineet, taito- ja taideaineet sekä sosiaaliset taidot (Koponen 2000, 21).

Perusopetuksessa maahanmuuttajaoppilaiden tukiopetukseen osoitetaan valtionavustusta enintään yhdestä opetustunnista viikossa koulua kohden ja enintään 0,5 opetustunnista viikossa tukiopetukseen oikeutettua oppilasta kohden. Tähän tukiopetukseen ovat oikeutettuja ne maahanmuuttajaoppilaat, jotka ovat asuneet Suomessa enintään kolme vuotta. Poikkeuksena voidaan myöntää koulutulokkaille tukiopetusta kolmen vuoden ajan tarpeen vaatiessa. (Opetushallituksen tiedote 10/1998.) Talibin (1999, 183–184) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan nykyiset opetusjärjestelmät mahdollistavat maahanmuuttajan sopeutumisen yleisopetukseen, mutta tukitunnit eivät riitä tiedollisten taitojen kehittämiseen.

#### Maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen muissa Pohjoismaissa

Suomen, Ruotsin, Norjan ja Tanskan maahanmuuttajaoppilaisiin kohdistuvat lait ja säädökset pohjautuvat pitkälle samoihin periaatteisiin, mutta myös maakohtaisia eroja löytyy. Maahanmuuttajalapsen siirtyvät vastaanottoluokasta yleisopetukseen sitten, kun

heillä on riittävä kielitaito opetuksen seuraamiseen kyseisen maan kielellä. Suurimmat erot maiden välillä ilmenevät oppilaan oman äidinkielen opetuksen asemassa.

Koska pohjoismaista Ruotsilla on pisimmät perinteet maahanmuuttajien vastaanottamisessa, voidaan sanoa, että se on myös pisimmälle ehtinyt maahanmuuttajien kotouttamissuunnitelmien kehittämisessä. (Monitori 1/2000; [www.immi.se/statistz.htm](http://www.immi.se/statistz.htm); [www.udi.no/zengelsk/publications/4458.html](http://www.udi.no/zengelsk/publications/4458.html); [www.schultz.dk/webhotel/minister/indenrig/udlaend/](http://www.schultz.dk/webhotel/minister/indenrig/udlaend/).) Ruotsissa laki maahanmuuttajien oikeudesta perusopetukseen asetettiin vuonna 1968. Se takasi oikeuden saada opetusta ruotsissa, äidinkielessä sekä muissa aineissa. Opetusjärjestelyt perustuvat valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin, kurssisuunnitelmiin ja arvosteluohjeisiin sekä kunta- ja koulukohtaisiin työsuunnitelmiin. Maahanmuuttajalapsia koskevat samat koululait kuin ruotsalaislapsiakin. Opetusta annetaan joko kokonaan valmistavassa luokassa tai osittain perusopetusluokkaan integroituna. Perusopetukseen siirrytään, kun ruotsin kielen taito siihen riittää. Oman äidinkielen tunneilla on Ruotsin opetussuunnitelmassa Suomen opetussuunnitelmaa vahvempi asema. (Beijer 1997, 149–156)

Tanskan koululain mukaan maahanmuuttaja saa erityishuomiota äidinkieltensä, ei kansallisuutensa, perusteella. Siksi heidän opetusjärjestelynsä on suunnattu kaksikielisille lapsille maahanmuuttajamääritelmän sijasta. Yhdeksänvuotinen kouluvelvollisuus alkaa vastaanottoluokassa ja jatkuu yleisopetuksessa. Vastaanottoluokan käyminen riittää perustelluksi syyksi muun kuin lähikoulun käyntiin. Maahanmuuttajalasten erityisistä opetusjärjestelyistä päätetään kuntakohtaisesti. Maahanmuuttajien opettamisen lähtökohtana on usko siihen, että lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin vahvistaminen helpottavat tanskan kielen oppimista. Kuitenkin oman äidinkielen opetus toteutuu vain, mikäli sitä on hakenut vähintään 12 oppilasta ja saatavilla on natiivi opettaja. Koulujen opetussuunnitelmat painottavat monikulttuurisuutta, joka edistää maahanmuuttajaoppilaiden integroitumista. (Kristjansdottir 1997, 133–138.)

Norjassa oppivelvollisuus koskee kaikkia 6–16 –vuotiaita. Maahanmuuttajien opetuksen tavoite on tasa-arvoinen opetus norjankielisten oppilaiden kanssa. Siihen liittyen kielivähemmistöt saavat heille sovitettua opetusta norjan kielessä. Maahanmuuttajaoppilaiden on myös mahdollista saada opetusta äidinkielellään kaikissa aineissa siihen saakka, kunnes norjan kielen taito on riittävä koulukieleksi. Norjassa maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt ovat kuntakohtaisia. Yläasteelle siirtyminen edellyttää kielitasokoetta. Norja toisena kielenä -opetus toteutetaan sisältöalueittain, joista maahanmuuttajaoppilas valitsee itselleen sopivan ja tarkoituksenmukaisimman norjan kielen opettajansa avustuksella. Muissa aineissa maahanmuuttajaoppilas seuraa normaaliopetusta. (Baasland 1997, 146–148.)

#### 4.2 Maahanmuuttajalapsen koulunkäyntiin liittyviä tekijöitä

Maahanmuuttajalasten oppimiseen vaikuttavia tekijöitä on useita. Lapsen maassaoloaika ennen koulun aloittamista ja koulun aloittamisikä ovat yhteydessä hänen koulumenestykseensä. Ennen maahanmuuttoa lapsen koulunkäynti on saattanut keskeytyä pakolaisleireillä olon tai kotimaan levottomuuksien takia (Kosonen 1994, 194). Maassaoloajan pituus vaikuttaa myös lapsen suomen kielen taitoon ja sitä kautta sopeutumiseen suomalaiseen yhteiskuntaan, kouluun ja oppimiseen sekä psyykkiseen hyvinvointiin (Kosonen 1994, 208, 213). Talibin mukaan maahanmuuttajalapsen sopeutuminen kouluun riippuu siitä, minkä ikäisenä hän aloittaa koulunkäynnin Suomessa: nuorempana aloittava maahanmuuttajalapsi sopeutuu helpommin kuin vanhempi (Talib 1999, 184). Lisäksi monimutkaiset sosiaaliset, taloudelliset, historialliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat maahanmuuttajien oppimiseen. Koulumenestykseen ratkaisevasti vaikuttavia tekijöitä ovat oppilaan oma sisäinen motivaatio sekä etninen perintö koulutuksen arvostusta kohtaan. (Talib 1999, 82–83, 90.)

Valtakielestä tulee vähitellen lapsen ajattelun kieli, mikä on oppimisen edellytys. Ennen kuin valtakielestä kehittyy oppimisen kieli, lapsi selviytyy sillä arkisista tilanteista turvautuen sosiaalisissa tilanteissa saamiinsa tilannevihjeisiin. (Skutnabb-Kangas 1988,

77–87.) Jotta maahanmuuttajalapsen oppiminen olisi ihanteellista, tulisi häntä koulussa opettaa sekä omalla äidinkielellä että suomen kielellä, koska lapsen oman äidinkielen hallinta ja käsitteiden kehittyneisyys vaikuttavat valtakielen oppimiseen (Kosonen 1994, 213). Tiettyjä äidinkieleen liittyviä taitoja, kuten lukeminen ja kirjoittaminen, voidaan hyödyntää suomen kielen oppimisessa (Bergman 1996, 21).

Riskikaudeksi kutsutaan aikaa, jolloin lapsi hallitsee valtakielen pintasujuvuuden arkisissa tilanteissa, mutta ei kykene vielä ajattelemaan valtakielellä. Tänä aikana lapsi kykenee parhaiten vastaanottamaan ja sisäistämään uutta tietoa omalla äidinkielellään. Hän varastoi käsitteitä ja tietoa merkityksinä, jotka eivät ole sidottuja mihinkään tiettyyn kieleen. Lapsen täyttäessä käsitevarastoaan paremmin hallitsemallaan kielellä, pystyy hän myöhemmin valtakieltä oppiessaan ottamaan käyttöönsä samoja käsitteitä uudella kielellä. (Skutnabb-Kangas 1988, 84–89.) Kielen osaamisen kannalta tärkeää on sanaston laajuus, joka on suoraan yhteydessä koulumenestykseen ja oppimiseen (Bergman 1996, 18). Kuntsin (1999, 62) tutkimuksessa selvisi, että esimerkiksi somalialaisilla muslimityöillä suomen kielen kielioppi, kielen rakenne sekä kirjoitettu kieli olivat heikkoja, vaikka he puhuivat suomea hyvin.

Sunin (1996) tutkimus osoitti, että noin kaksi kolmannesta tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaista oli 9. luokan loppuun mennessä saavuttanut kielitaidon, jonka avulla opetuskeskustelun seuraaminen ja siihen osallistuminen, oppikirjatekstien ymmärtäminen sekä omien mielipiteiden ja ajatusten suullinen ja kirjallinen ilmaiseminen onnistuivat hyvin. Tähän ryhmään kuuluva oli käynyt Suomessa koulua vähintään kuusi vuotta ja saanut runsaasti eriytettyä suomen kielen opetusta. Kielen ymmärtämiseen ja tuottamiseen liittyvät vaikeudet häiritsivät erilaisia vuorovaikutustilanteita sekä tiedotusvälineiden seuraamista. Jatko-opintojen kannalta tukitoimia kielitaidon parantamiseksi pidettiin välttämättöminä. Yhteistä Sunin (1996) tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaille oli se, että he puhuivat suomea melko hyvin, arvioivat muutkin kielelliset taitonsa todellista tilannetta paremmiksi ja tiedostivat kielitaitonsa ongelmakohdat.

Niskanen (1997, 70–71) käytti tutkimuksessaan viittä kategoriaa kuusivuotiaiden maahanmuuttajalasten kielitaidon tason kuvaamiseksi. Nämä tasot olivat vakiintuneiden ilmausten taso, konkreettisen kielenhallinnan taso, selkiytyvän kielenhallinnan taso, esittävän kielenhallinnan taso sekä monipuolisen kielenkäytön taso. Niskasen tutkimuksen maahanmuuttajalasten esiopetusryhmäläisistä vain yksi poika saavutti esiopetuksen päättymiseen mennessä viidennen, eli monipuolisen kielenkäytön tason. Tähän tasoon kuuluivat helppo ja vaivaton kielenkäyttö ja puheen ymmärtäminen, monipuolinen sanavarasto, tavallista vaativimmat lauserakenteet sekä kielen sujuva käyttö ajattelun välineenä, mikä mahdollisti myös kielellisten ongelmien ratkomisen sekä monitahoisten päätelmien tekemisen. Vieraan kielen hallinta oli tällä tasolla ikään nähden taitavaa.

Lapsen omalla äidinkielellä tapahtuva opetus osoittaa lapselle tiettyyn etniseen ryhmään kuulumisen tunteen lisäksi hänen oman äidinkieltensä arvostusta. Oman äidinkielen tukeminen kodin ulkopuolella vahvistaa lapsien ja vanhempien välistä vuorovaikutusta, sillä maahanmuuttajalasten suomen kielen taito kehittyy nopeammin kuin heidän vanhempiansa, jolloin kotona käytettävä yhteinen kieli helposti katoaa. (Hvenekilde 1997, 127.) Äidinkielen arvostamisen kautta lapselle tulee tunne, että häntä arvostetaan omana itsenään, mikä vahvistaa hänen identiteettiään (Honkala 1999, 43). Oman äidinkielen käyttämiseen on annettava mahdollisuuksia, vaikka luokan sisäinen kommunikointi onkin usein hoidettava maahanmuuttajalle heikommalla kielellä. (Honkala 1999, 43.)

Opettajien maahanmuuttajaoppilaisiin kohdistamat odotukset vaikuttavat lapsen oppimiseen. Stereotyyppiset käsitykset oppilaan edustamaa etnistä ryhmää kohtaan saattavat johtaa oppilaan alisuoriutumiseen ja aiheuttaa siten ongelmia (Kosonen 1994, 216; Verma 1997, 55–64). Toisaalta kun oppilas on omaksunut suomen kielen ääntämisen ja käyttää kieltä sujuvasti, on vaarana, että opettaja yliarvioi hänen kielitaitoaan. Eri oppiaineissa ilmenevät ongelmat tulkitaan silloin oppimisvaikeuksiksi, vaikka ne todellisuudessa heijastavat puutteellista ajattelukieltä. (Bergman 1996, 21.)

Suomalaisoppilaiden tuki on tärkeä hyväksynnän merkki maahanmuuttajaoppilaalle (Kuukka & Talvitie 1996, 33). Ala-asteikäisille oppilaille vertaisryhmän arvostus on tärkeää identiteetin rakentumisen kannalta ja samalla olennainen itsearvostuksen mittari, jonka tulokset vaikuttavat myös koulunkäyntiin. Suomalaisoppilaat auttavat toisesta kulttuurista tullutta maahanmuuttajaoppilasta vähitellen sopeutumaan sosiaalisesti ja saavuttamaan sitä kautta saman tiedollisen tason kuin valtakulttuurin oppilaat (Talib 1999, 84). Luokkatovereiden rasistisia asenteita voidaan poistaa tai ainakin vähentää koulussa tapahtuvalla rasismiin vastaisella toiminnalla (Liebkind 1997, 81–83).

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on maahanmuuttajalapsen oppimisen ja kouluun sopeutumisen kannalta tärkeää. Uuteen koulujärjestelmään sopeutumisessa on huomioitava perheen sisäiset rakenteet; emotionaaliset siteet, arvomaailma, kasvatusperinne ja sosioekonominen tausta. Perheen sisäinen kanssakäyminen vaikuttaa oppilaan kognitiivisiin ja motivaatiomalleihin, ongelmanratkaisutaitoihin sekä arvoihin ja asenteisiin. (Talib 1999, 78–79.) Oppimisen kannalta on olennaista, että kotona tiedostetaan suomalaisen koulun kasvatus- ja opetustyön tavoitteet, jolloin oppilaan kasvamista ja oppimista voidaan tukea molemminpuolisesti (Ikonen 1995, 99–100), kuitenkin Marjetan (1998) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajavanhemmat jäivät ilman koulun tukea kasvatustavoitteissaan ja lapset joutuivat kamppailemaan koulussa erilaisen taustansa vuoksi.

Mikkolan ja Heinon (1997, 276) tutkimuksessa ilmeni, että maahanmuuttajaoppilaiden kouluvaikeudet liittyvät kielellisiin, sosiaalisiin ja persoonallisiin sopeutumisen osa-alueisiin. Kulttuuriin liittyvät tekijät, kieleen ja sen käsitteisiin liittyvät ongelmat, käyttäytymissäännöt ja erilaiset koulunkäyntiin liittyvät rutiinit ovat kaikki uuden maahanmuuttajalapsen arkipäivää (Hilasvuori & Mikkola 1994, 103–129). Usein lasten ongelmien alkuperä on vaikea tunnistaa, sillä esimerkiksi heidän masentuneisuutta heijastelevaa oireiluaan on vaikea havaita oireiden laajan kirjon sekä eri kulttuureihin liittyvien käyttäytymissääntöjen vuoksi (Kosonen 1994, 199). Lapsilla on myös erilaisia keinoja peittää tai kieltää ongelmansa.

### 4.3 Kulttuurien kohtaaminen koulussa

Maahanmuuttajaoppilas tuo suomalaiseen luokkaan tullessaan mukanaan myös oman kulttuurinsa. Kun opettaja kohtaa maahanmuuttajaoppilaan, on kyse vuorovaikutuksesta. Kohtaamiseen liittyy aina vahva toive hyväksytyksi tulemisesta, jota haittaavat molempien osapuolten mahdolliset kielteiset uskomukset ja oletukset sekä niihin liittyvät oletusarviot ja ennakkoluulot (Talib 1999, 135). Koululuokassa vallitsee kirjoittamattomia sääntöjä, tietoisia sopimuksia ja monimutkainen sosiaalisten suhteiden verkosto. Kohtaamistilanteissa sekä opettaja että oppilaat soveltavat käytäntöön niitä taitoja ja tarkoituksenmukaisia toimia, jotka on opittu luokan sosiaalisista suhteista, säännöistä ja käytännöistä (Talib 1999, 137). Maahanmuuttajaoppilaan on vaikea oppia nopeasti lainalaisuudet, jotka joko opettajan tai luokkatovereiden kohtaamisessa vaikuttavat. Maahanmuuttajaoppilas tulkitsee kohtaamisia ja luokkatilanteita omasta kulttuuristaan ja sen tuomista kokemuksista käsin. Suomalainen luokkakulttuuri heijastelee suomalaista kulttuuria. Sitä tuntematon oppilas on helposti avuton, sillä luokan sosiaalinen ja käytännön koodisto saattavat olla hyvinkin poikkeavia oman maan koulun ja luokan vuorovaikutuskoodistoon verrattuina. Siksi maahanmuuttajaoppilaan kohtaaminen vaatii opettajalta erityishuomioita.

Pakolaislapsi kohtaa uuden kulttuurin ja kielen, uudet käyttäytymissäännöt, erilaiset rooli-odotukset ja uuden opetustyylin koulussa. Koska opettajan ja oppilaan välinen suhde saattaa olla erilainen kuin kotimaassa, joutuu oppilas joka päivä pohtimaan omaa käyttäytymistään sekä tulkitsemaan muiden käyttäytymistä. Pakolaislasten hyvinvointi ja sopeutuminen suomalaiseen kouluun ja sitä kautta yhteiskuntaan koskettaa lapsen ja hänen perheensä lisäksi myös opettajia sekä luokkatovereita. (Kosonen 1994, 192–193.) Vuorovaikutus koulussa olevien ihmisten, sekä valtaväestöä että vähemmistöjä edustavien, kanssa vaikuttaa maahanmuuttajalapsen sopeutumiseen koulu-yhteisössä (Kosonen 1994, 197). Kulttuurisissa kohtaamisissa epävarmuus lisääntyy ja sopeutuminen vaikeutuu, jos yhteinen kieli puuttuu. Opettajan on tiedostettava, että hänen kielenkäyttönsä saattaa



sisältää käsitteitä ja olla muutoinkin vaikeaa vieraasta kulttuurista ja erilaisesta yhteiskunnallisesta taustasta tulevalle maahanmuuttajaoppilaalle. (Talib 1999, 139.)

Jokaisessa koulussa on oma piilo-opetussuunnitelmansa, joka muodostuu maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla opettajien odotuksista oppilaiden suhteen, opetusmateriaalin monikulttuurisuudesta tai asenteellisuudesta, aikuismalleista sekä vanhempien ja etnisten vähemmistöjen kanssa tehdystä yhteistyöstä (Kosonen 1994, 216). Talib (1999, 138) viittaa myös tutkimuksiin, jotka osoittavat ei-kielellisen viestinnän aliarvioimisen. Ei-kielellinen viestintä voidaan lukea osaksi piilo-opetussuunnitelmaa.

Kulttuurien kohtaaminen heijastelee akkulturaatioprosessin vaiheita. Jos opettaja on tietoinen sen vaiheista ja etenemisestä, hän voi maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisissakin huomioida tilanteen ja käyttäytyä sen mukaisesti. Opettajan on tärkeä tiedostaa myös oma kulttuurishokkinsa, jota ei voi välttää maahanmuuttajaoppilaan tullessa luokkaan. (Talib 1999, 163–165.) Talibin (1999, 172) mukaan maahanmuuttajaoppilaan ja opettajan kohtaamisessa vuorovaikutus on todellista vasta, kun sekä oppilas että opettaja ovat tietoisia omista lähtökohdistaan. Koulun tehtävä olisikin tukea ja ohjata maahanmuuttajaoppilasta tutkimaan omaa kulttuuriaan ja kulttuuri-identiteettiään, mikä edistää parhaiten hänen itseyttäytymistään.

#### 4.3.1 Monikulttuurisuus luokassa ja opettajan työvälineenä

Yksikin etniseen tai kielelliseen vähemmistöön kuuluva oppilas luokassa tekee siitä monikulttuurisen. Opettajalle se merkitsee haastetta tukea eri kulttuureista tulevien oppilaiden kehitystä ja oppimista. Opettajalta tehtävästä selviytyminen edellyttää jatkuvaa itse-, ihmis- ja maailmanymmärryksen kehittämistä. Opettajan monikulttuuriset taidot auttavat rakentamaan luokassa siltaa kulttuurista kulttuuriin. (Koppinen 1999, 145.) Monikulttuurinen tietoisuus, johon Matinheikki-Kokon (1997, 117) mukaan kuuluvat yhteiskunnallinen tietoisuus, kulttuurinen tietoisuus sekä tietoisuus toimintakeinoista, on avainasemassa tavoiteltaessa monikulttuurista oppimisympäristöä, siltaa kulttuurien välillä.

Monikulttuurisen ilmapiirin luominen luokkaan edellyttää maahanmuuttajalasten itsetunnon vahvistamista sekä valtaväestöön kuuluvien lasten eri kulttuureihin liittyvien tapojen ja ihmisten kunnioittamisen lisäämistä (Kendall 1983, 31). Sellaisen ilmapiirin luominen ei onnistu, mikäli opettaja ei ole itse reflektoinut omaa etnisyyttään, ihmiskäsitystään, suvaitsevaisuuttaan, oppimis- ja opettamiskäsitystään sekä tiedonkäsitystään (Koppinen 1999, 146). Kuten Honkala (1999, 43) toteaa, "tarvitaan vahva, oma kulttuurinen identiteetti, jotta on varaa tutustua itselle vieraaseen, joustaa ja ymmärtää muita". Tämä koskee yhtä lailla niin opettajaa kuin oppilastakin.

Monikulttuurisessa oppimisympäristössä on tärkeä hahmottaa se, mikä on eri kulttuureille ominaista ja mikä maailmanlaajuista. Hyvä monikulttuurinen opetus ja ilmapiiri syntyvät siitä, että opettaja on tiedostanut eri kulttuurien käsitykset hyvästä oppimisesta. (Koppinen 1999, 146.) Suomalaiseen hyvään oppimiseen liittyy vahvasti osallistuminen. Joissakin kulttuureissa oppilaan aktiivisuus ja osallistuvuus ovat kuitenkin täysin tuntemattomia käsitteitä. Koppinen (1999, 146–147) korostaa, että monikulttuurinen opettaja ammentaa hyvän opetuksen oppilaan- ja kulttuurintuntemuksesta. Niiden kautta opettaja pyrkii organisoimaan opetuksessa tilanteita, joissa enemmistö- ja vähemmistökulttuurien oppilaat työskentelevät yhdessä. Näin lisääntyy oppilaiden ymmärrys toistensa kommunikaatio- ja ajattelutavoista. Monikulttuurinen opetus on siis pyrkimys lisätä eri kulttuurista tulevien oppilaiden tietoa toistensa kulttuureista, mikä tähtää suvaitsevaisuuteen ja kunnioitukseen, kaikkien kulttuurien tasa-arvoon (vrt. Honkala 1999, 44).

Kendall (1983, 36–40) jakaa monikulttuuriseen opettamiseen sitoutumisen kuuteen portaittain etenevään vaiheeseen. Opettajan sitoutumisen asteeseen vaikuttavat sekä hänen elämäkokemuksensa että työkokemuksensa. Käytännössä sitoutumisen taso näkyy erilaisena toimintana sekä opetusmenetelminä luokassa. Ensimmäisen tason sitoutumisessa opettaja kiinnittää huomiota lähinnä lapsen sosiaalisten perustaitojen sekä toisen huomioonottamisen taitojen kehittämiseen. Toisella tasolla tavoitteena on välittää oppilaille tietoa ja sitä kautta ymmärrystä toisia kulttuureita ja etnisiä ryhmiä kohtaan. Kolmannella tasolla monikulttuurisuus sisällytetään tietoisesti opetussuunnitelmaan ja sille varataan

lukujärjestyksestä tilaa. Neljännellä tasolla monikulttuurisuudesta on aikaisempien tasojen ansiosta tullut yhä enenevässä määrin elämäntapa sekä opettajalle että oppilaille. Oppilaat arvostavat omaa kulttuurista erilaisuuttaan ja tuntevat samalla yhteenkuuluvuutta muihin ihmisiin. Kahdella viimeisellä tasolla opettaja tiedostaa vaikutuksensa koulun yleisen ilmapiirin muuttajana kohti monikulttuurisuutta ja työskentelee oikeudenmukaisuuden puolesta.

#### 4.3.2 Opettajankoulutuksen antamat valmiudet maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen

Luokanopettajakoulutuksen perusopintoihin kuuluva monikulttuurinen osuus on hyvin vähäinen. Jokaisessa maamme Opettajankoulutuslaitoksessa pakollisiin opintoihin kuuluu 1-2 opintoviikkoa monikulttuurisuusopintoja. Pakollisten opintojen tavoitteena lähes kaikissa opettajakoulutuslaitoksissa on vieraaseen kulttuuriin tutustuminen, vieraan kulttuurin ymmärtäminen oman kulttuurin kautta sekä kansainvälistymisen yleismaailmallisten ongelmien hahmottaminen. (Koponen 2000, 42–44.) Epäselväksi kuitenkin jää, kohdataanko näissä opinnoissa esimerkiksi maahanmuuttajaa muutoin kuin teoreettisesti.

Luokanopettajien koulutukseen ei tällä hetkellä kuulu juurikaan sellaisia elementtejä, jotka vahvistaisivat opettajien valmiuksia huomioida maahanmuuttajien erilaiset kulttuuritaustat opetuksessa. Näitä koulutustarpeita kaipaavat opettajien lisäksi myös koulun muu henkilökunta. Pystyäkseen ottamaan huomioon oppilaiden erityistarpeet opettaja tarvitsee valmiuksia tunnistaa kulttuurien eroja ja yhtäläisyyksiä. (Hilasvuori & Mikkola 1994, 93). Myös Talibin (1999, 241) tutkimus osoittaa, että opettajat eivät ole saaneet peruskoulutuksessaan tarpeeksi valmiuksia kohdata maahanmuuttajaoppilasta. Matinheikki-Kokon (1999, 41) mukaan luokanopettajaopiskelijat kaipaavat nimenomaan tietoa ja taitoa toisesta kulttuurista tulevan oppilaan kohtaamiseen sekä oppimisedellytysten luomiseen ja oppimisen ohjaamiseen.

Kansainvälisyyteen, monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajien opettamiseen liittyviä valinnaisia opintoja on huomattavasti enemmän kuin pakollisia opintoja. Valinnaiset opinnot ovat myös laajempia. Näistä laajoista opinnoista mainittakoon Jyväskylän Opettajankoulutuslaitoksen 15 ov:n *"Monikulttuurinen opetus"* sekä *"JULIET-program"* (35ov), joka sisältää mm. kansainvälisyyskasvatuksen englannin kielellä, Oulun Opettajankoulutuslaitoksen *"Monikulttuurisuus"* (15ov), Helsingin Opettajankoulutuslaitoksen *"Suomi toisena kielenä"* (15ov), Turun yliopiston monitieteinen *"Kulttuurikasvatus"* (15ov) sekä Rovaniemen Opettajankoulutuslaitoksen *"Monikulttuurinen kasvatus"* (15 ov). (Koponen 2000, 73–74.) Kansainvälisyyteen liittyviä suppeita valinnaisia kursseja on tarjolla jokaisessa opettajankoulutuslaitoksessa.

Koposen (2000, 42–44) selvitys osoittaa myös sen, että maahanmuuttajien opettamiseen eväitä haluavalta vaaditaan omaa kiinnostuneisuutta. Kasvatustieteen valinnaisissa opinnoissa on valittavana erilaisia muutaman opintoviikon kokonaisuuksia, joihin voi halutessaan, mikäli se on opiskelupaikkakunnalla mahdollista, liittää harjoittelun maahanmuuttajaluokalla.

## 5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT

### Lähtökohdat

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää maahanmuuttajaoppilaiden suomalaiseen kouluun sopeutumiseen liittyviä tekijöitä sekä luokanopettajan mahdollisuuksia tukea maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista ja koulunkäyntiä. Halusimme kuvata tutkimuksessamme nimenomaan joidenkin maahanmuuttajien ja heidän opettajiensa kokemuksia ja tulkita niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkimuksen tarkoituksena on antaa käytännön eväitä luokanopettajalle, jonka luokassa jo on tai on tulossa maahanmuuttajaoppilas.

### Tutkimusongelmat

1. Kohtaavatko haastateltujen luokanopettajien maahanmuuttajien opettamiseen liittyvät tiedot ja taidot sekä heidän opetusryhmässään olevien maahanmuuttajaoppilaiden opettajaansa kohdistamat odotukset toisensa?

- Minkälaisia kokemuksia opettajilla on maahanmuuttajien kohtaamistilanteista?
- Mitä ongelmia kohtaamistilanteissa ilmenee opettajan näkökulmasta?
- Minkälaisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilailla on opettajien kohtaamistilanteista?
- Mitä ongelmia kohtaamistilanteissa ilmenee oppilaan näkökulmasta?
- Mikä on koulun ja opettajan merkitys maahanmuuttajaoppilaalle?
- Mitä maahanmuuttajaoppilaat odottavat opettajiltaan?
- Kokevatko opettajat tarvitsevansa lisäkoulutusta?

2. Millaisia mahdollisuuksia haastatellut luokanopettajat näkevät maahanmuuttajaoppilaan akkulturaatioprosessin tukemisessa?

- Miten akkulturaatioprosessi ilmenee koulussa?
- Miten opettajat sopeuttavat maahanmuuttajaoppilasta?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme toteutettiin kvalitatiivisena tapaustutkimuksena. Aineiston keruumenetelmämme oli monimetodinen eli käytimme useita eri aineistonkeruumenetelmiä. Kolmesta luokanopettajasta sekä kolmesta maahanmuuttajaoppilaasta koostunut tutkimusjoukko vastasi sekä kyselylomakkeiden kysymyksiin että teemahaastattelun kysymyksiin. Lisäksi tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaat täydensivät sosiaalisia suhteitaan kuvaavan kartan.

### 6.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tutkimukselle tunnusomaista on tiettyyn aiheeseen keskittyvä järjestelmällinen tiedon etsiminen, jonka tarkoituksena on löytää ja tarkistaa tosiasioita, teorioita ja sovellutuksia (Huttunen 1993, 130). Käsitämme tässä tutkimuksessa tutkittavaksi ilmiöksi maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisen tukemisen, mitä lähestymme kvalitatiivisen tapaustutkimuksen keinoin. Näin pääsimme tutkittavan ilmiön syvempään ymmärtämiseen.

Tapaustutkimus (case-study) on luonteeltaan laadullista tutkimusta. Syrjälä ja muut (1995, 13) luonnehtivat tapaustutkimusta seuraavien piirteiden avulla: yksilöllisyys, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, joustavuus ja arvosidonnaisuus. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on tarve ymmärtää monimutkaisia sosiaalisia ilmiöitä ja samalla lisätä yksilöistä ja organisaatioista saatavaa tietoa sekä tarkastella tapahtumaa kokonaisuutena huomioiden sille ominaiset piirteet ja yhteydet (Yin 1994, 2). Syrjälän ja muiden (1995, 10) ja Yinin (1994, 12) mukaan käsitteellä 'tapaus' voidaan käsittää yksilö, ihmisjoukko, yhteisö, laitos, jokin tapahtuma tai laajahko ilmiö. Tapaustutkimus liittyy aina nykyhetkeen ja sen ymmärtämiseen sekä rajaukseen (Syrjälä ja muut 1995, 11), mutta se edellyttää kuitenkin myös menneisyyden tarkastelua. Maahanmuuttajaoppilaat tuovat oman lisänsä luokan arkeen, opettajan työhön sekä luokan

sosiaalisiin suhteisiin ja niiden toimintaan. Tämän ilmiön ymmärtäminen auttaa opettajaa suunnittelemaan työtään oppilasryhmän sekä yksilöiden etujen mukaisesti.

Tiettyjä kasvatukseen ja opetukseen liittyviä tutkimuksia voidaan nimittää tapaustutkimuksiksi. Stenhausen mukaan yksi tapaustutkimuksen osa-alueista tutkii kehitystä ja oppimista. (Syrjälä ja muut 1995, 17.) Maahanmuuttajaoppilaan uuteen kouluun ja kulttuuriin sopeutumisessa ja opettajan työssä ja muuntautumiskyvyssä on kyse ennen kaikkea kehittymisestä ja oppimisesta. Tarkastelemme niitä tässä tutkimuksessa.

Tapaustutkimus pyrkii tutkimuskohteen syvälliseen ymmärtämiseen. Syvällinen tutkimuskohteen ymmärtäminen on mahdollista, koska tutkittavien tapausten lukumäärä on pieni (Patton 1990, 53–54), ja tutkijalla on mahdollisuus keskittyä yhden tapauksen monien eri osatekijöiden summaamiseen (Bell 1987, 15–16). Jotta syvällisen tiedon saanti olisi mahdollista, on tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen oltava luottamuksellinen ja avoin (Syrjälä & Numminen 1988, 9–10). Uskomme muutamaan tapaukseen perehtymisen antavan viitteitä maahanmuuttajaopetuksen arjesta tavallisessa luokassa.

## 6.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusaineiston hankinnassa käytimme erilaisia metodeja, jotta saimme luotettavaa ja monipuolista tietoa maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisesta sekä luokanopettajan mahdollisuuksista tukea hänen sopeutumisprosessiaan. Haastattelun pohjana ja tukena käytimme kyselylomaketta. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaat tekivät sosiaalisia suhteitaan kuvaavan kartan heille koulumaailmassa tärkeistä ihmisistä.

### 6.2.1 Monimetodinen lähestymistapa

Tapaustutkimuksessa tarkoituksena on kerätä tiettyä ilmiötä kuvaavaa aineistoa mahdollisimman monipuolisesti. Aineistonkeruussa eri menetelmiä voidaan käyttää toistensa tukena ja täydentäjinä, Yinin (1994, 80) mielestä on jopa suotavaa yhdistää eri



menetelmiä toisiinsa tutkimuksen kannalta järkevällä tavalla. Tutusta triangulaatiosta käytetään uutta termiä monimuotoinen lähestymistapa, joka kuvaa eri menetelmien käyttöä tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 39). Tässä tutkimuksessa monimuotoisen lähestymistavan katsottiin lisäävän tutkimuksen luotettavuutta sekä menetelmätriangulaation että tutkijoiden määrän kautta. Useampi kuin yksi tutkija käsitetään jo triangulaatioksi, koska tuloksena on erilaisia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 39).

Menetelmätriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että samassa tutkimuksessa käytetään eri menetelmiä tulkintojen rikastuttajina (Hirsjärvi & Hurme 2000, 39). Keräsimme tutkimusaineiston sekä opettajille että maahanmuuttajaoppilaille suunnattujen kyselylomakkeiden ja haastatteluiden avulla, jolloin molemmat aineistonkeruumenetelmät täydensivät toisiaan. Lisäksi meillä oli mahdollisuus tarkentaa kyselylomakkeella saatuja tietoja vielä haastatteluvaiheessa. Koska tässä tutkimuksessa tutkittavassa ilmiössä on kyse vuorovaikutuksesta, oli tutkimuksen tulosten kannalta välttämätöntä kerätä tietoa sekä oppilailta että opettajilta. Siten pystyimme yhdistämään usein unohdetun oppilaiden näkökulmasta saadun tiedon opettajien antamiin tietoihin.

#### 6.2.2 Kyselylomakkeet haastattelujen tukena

Käytimme tutkimuksessamme kontrolloidun kyselyn muotoa, josta käytetään myös nimitystä informoitu kysely (Hirsjärvi ja muut 1997, 191–193). Tarkoituksenamme oli kerätä taustatietoa luokanopettajien koulutuksesta, työkokemuksesta sekä asenteista maahanmuuttajaoppilaita kohtaan (LIITE 1). Oppilaiden kyselylomakkeella keräsimme perustiedot oppilaan taustasta sekä koulunkäyntiin liittyvistä yksityiskohdista (LIITE 2). Kyselymenetelmä on tehokas, koska sen avulla voidaan yksinkertaisessa muodossa kerätä tietoa tosiasioista, tiedoista, arvoista, asenteista ja uskomuksista sekä käsityksistä ja mielipiteistä.

Kyselylomakkeissa käytimme sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä. Avoimissa kysymyksissä kysymykseen vastaamiselle jätettiin riittävästi avointa tilaa, mutta vastausta oli mahdollisuus jatkaa myös paperin kääntöpuolelle. Monivalintakysymyksissä vastaaja valitsi laatimistamme vastausvaihtoehdoista itselleen sopivimmat vaihtoehdot. Strukturoidun ja avoimen kysymyksen välimuotona käytimme monivalintakysymysten *muu*-vaihtoehtoa, jonka avulla tarkensimme ja selvitimme muita mahdollisia vaihtoehtoja. (vrt. Hirsjärvi ja muut 1997, 194–195.)

### 6.2.3 Teemahaastattelu

Haastattelujen avulla pyrimme saamaan syvällistä tietoa maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisesta suomalaiseen yhteiskuntaan ja kouluun sekä luokanopettajien mahdollisuuksista heidän tukemiseen ja opettamiseen. Kuten muissakin laadullisen tutkimuksen metodeissa, teemahaastattelu ei voi ennalta asettaa hypoteeseja, mikä mahdollisti tässä tutkimuksessa tutkittavan ilmiön laajemman haltuunoton. Haastattelujen teemat antoivat haastatteluille raamit (LIITE 3 ja LIITE 4), mutta haastateltavien vastaukset antoivat tutkimuksellemme sen sisällön ja rajasivat aihetta tarkemmin.

Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu sopii käytettäväksi emotionaalisesti arkojen aiheiden tutkimisessa (Borg & Gall 1989, 453; Hirsjärvi & Hurme 2000, 35), kuten maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisen tai opettajan kokemien mahdollisuuksien tutkimisessa. Tällöin haastattelu saattaa olla hyvinkin henkilökohtainen. Tässä tutkimuksessa haastattelun henkilökohtaisuutta ja arkaluonteisuutta lisäävät maahanmuuttajaoppilaan aikaisemmat kokemukset, jotka edelleen vaikuttavat hänen ajatusmaailmaansa ja kokemuksiinsa. Samoin opettajuuskin on aina yksilöllinen, monien henkilökohtaisten asenteiden, arvojen, kokemusten ja emootioiden summa.

Kvalen (1996, 97) mukaan teemoittelu on ennen haastattelua tapahtuvaa tutkittavaan ilmiöön tutustumista sekä tutkimuksen tarkoituksen määrittelyä haastatteluteemojen muodostamiseksi. Puolistrukturoiduksi haastattelun tekevät tiedostetut teema-alueet (LIITE

3 ja LIITE 4), mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Borg & Gall 1989, 453). Tavoitteena on, että keskustelu olisi luontevaa, vaikka se ei etenisikään ennakoitun kaavan mukaisesti (Hirsjärvi & Hurme 1985, 79). Teema-alueiden väljyys ja haastattelun keskustelunomaisuus takaavat haastattelutilanteen luontevuuden ja sitä kautta luottamuksellisuuden. Mitä luottamuksellisempi haastattelun ilmapiiri on, sitä syvemmälle tasolle haastattelussa päästään.

#### Lapsi haastateltavana

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 128) näkevät lapsen haastattelun tärkeimmäksi tehtäväksi sen, että päästään lähemmäksi lapsen elämysmaailmaa, tässä tutkimuksessa maahanmuuttajaoppilaan koulumaailmaa. Tarkoituksenamme oli selvittää maahanmuuttajaoppilaan kokemuksia suomalaisesta koulusta. Uskoimme maahanmuuttajaoppilaiden haastatteluissa tulevan huomioiduksi heidän näkemyksensä ja kokemuksensa koulumaailmasta -siitä tosiasiaa huolimatta, että lasta haastatella on vaikea saada syvällistä laadukasta aineistoa. Jo haastatteluja miettiessämme oli ratkottava vierasmaalaisen haastatteluun liittyviä ongelmia. Lähtökohdaksi otimme sen, että haastatteleminen suomeksi ilman tulkin apua.

Maahanmuuttajaoppilaiden haastattelut noudattivat teemahaastattelun muotoja. Andersson (1998, 25) huomauttaa, ettei haastattelija voi olettaa lapsen ymmärtävän kaikkia haastattelukysymyksissä käytettyjä käsitteitä. Maahanmuuttajaoppilaan kohdalla haastattelijan on tarkkailtava kieltään ja viestintäänsä enemmän, sillä maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taito saattaa olla hyvinkin heikko. Kielen ohella lasten haastattelussa huomioitavia seikkoja ovat häiriötön haastattelupaikka ja -aika, kuvailuun pyrkivä kyselytekniikka sekä mahdollinen ajatusten konkretisointi. (Doverborg & Pramling 1985, 25; Trost 1997, 38–39.)

Jos halutaan selvittää lapsen ajatusmaailmaa ja käsityksiä, on lapset asetettava tilanteeseen, joka vaatii lapselta ajattelua ja miettimistä (Doverborg&Pramling 1985, 18).

Maahanmuuttajaoppilaiden haastattelussa päädyimme käyttämään vain sosiaalisia suhteita kuvaavaa nimeämistehtävää (LIITE 6, LIITE 7 ja LIITE 8), koska edellä kuvattu stimulanttien käyttö olisi saattanut olla heidän mielestään lapsellista. Toisaalta stimulanttien käyttöä olisi puoltanut se, että ne olisivat saattaneet auttaa tilanteissa, joissa suomen kielen taito ei riitä.

### 6.3 Teemoittelu aineiston analysointimenetelmänä

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 144) esittävät tutkimuksen etenemisen spiraalimaisena kuviona, jossa kerätty aineisto muodostaa ehyen kokonaisuuden, joka teemoittelun avulla hajotetaan osiin. Näitä teemoja yhdistämällä muodostetaan tulkinnan kautta uusi kokonaisuus ja ilmiön teoreettinen hahmotelma. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 173) mukaan teemoittelulla tarkoitetaan aineistosta esiin nousevia, yhdelle tai useammalle haastateltavalle ominaisia piirteitä, joita käsitellään analysointivaiheessa.

Käytännön ongelmia tutkittaessa aineiston teemoittelu on luonteva aineiston analysointimenetelmä (Eskola & Suoranta 1999, 175–180). Tämän tutkimuksen aineisto teemoitettiin haastatteluaineistosta esiin nousevien ilmiöiden sekä tutkimusongelmien perusteella. Teemojen muodostamiseksi luimme aineistoa aktiivisesti löytääksemme teemojen välisiä yhtäläisyyksiä ja säännönmukaisuuksia. Teemat ovat osittain päällekkäisiä, joten sama tutkimuslöydös saattaa kuulua useampaan kuin yhteen teema-alueeseen (Biklen & Bogdan 1992, 166).

Teemat pohjautuvat aina tutkijan tai tutkijoiden tulkintoihin haastateltavien vastauksista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173). Tässä tutkimuksessa pääteemana on maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisen tukeminen, jonka tarkentamiseksi alateemat on muodostettu. Opettajien haastatteluissa löysimme kahdeksan alateemaa: kulttuurin huomioiminen, kieleen ja sen ymmärtämiseen liittyvät asiat, kodin ja koulun välinen yhteistyö, opettajan maahanmuuttajan opettamiseen ja sopeuttamiseen liittyvät käytännön toimet, maahanmuuttajaoppilaan erityishuomiointi, sosiaalisuus ja sen tukeminen, opettajan

asenne maahanmuuttajaoppilasta kohtaan sekä maahanmuuttajaoppilaan ominaisuudet. Oppilaiden haastatteluista löysimme yhteensä yhdeksän samoja asioita tukevaa alateemaa: opettajaan kohdistuvat toiveet ja odotukset, avuntarve, sosiaalisuus, opettajan merkitys, ongelmat, kouluviihtyvyys, kulttuurin huomiointi, oppilaan ominaisuudet sekä tulevaisuuteen liittyvät odotukset.

#### 6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisille tutkimusmenetelmille asetetuista vaatimuksista tärkein on tutkimuksen luotettavuus. Laadullisen tutkimuksen uskottavuus syntyy reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta. Reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, että kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen tulokseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186.) Reliaabeliudella tarkoitetaan myös tutkimuksen toistettavuutta: samoilla tutkimusmenetelmillä ja ongelmanasetteluilla päästään samansuuntaisiin tuloksiin (Yin 1994, 33). Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää kahden tutkijan yhteistyö ja yksimielisyys vastausten tulkinnasta sekä se, että samoilla menetelmillä on aikaisemmin päästy samansuuntaisiin tutkimustuloksiin kuin tässä tutkimuksessa.

Laadullisen tutkimuksen validiteetilla käsitetään rakennevalidius ja sekä sisäinen että ulkoinen validiteetti. Rakennevalidius vastaa kysymykseen tutkimuksen käsitteiden ja tutkimusaiheen vastaavuudesta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 187). Tutkimusongelmia käsittelemme tutkimuksemme tärkeimmän käsitteen, akkulturaatian, kautta. Tarkastelemme maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista kouluun akkulturaatian näkökulmasta. Tutkimuksessamme käytetty monimetodinen lähestymistapa lisää myös tutkimuksen rakennevaliditeettia (Yin 1994, 34), koska käytimme erilaisia aineistonkeruumenetelmiä.

Yin (1994, 106–107) määrittelee sisäisen validiteetin eri tutkimusmenetelmien avulla saatujen tietojen yhteneväisyyden kautta. Lisäksi sisäiseen validiteettiin liittyy Grönforsin (1982, 174) mukaan tutkimusten teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden looginen suhde.

Tämän tutkimuksen sisäistä validiteettia vahvistaa opettajien kyselylomakkeilla sekä oppilaiden ja opettajien haastatteluilla saatu tieto, joka ei ollut ristiriitaista.

Tapaustutkimuksessa ulkoinen validiteetti on tutkimuksen yleistettävyyttä sekä tulosten käyttökelpoisuuden arviointia (Syrjälä & Numminen 1988, 142). Staken (1995, 256) mukaan monet tulkinnat eivät heikennä tutkimuksen validiteettia vaan valottavat tapauksia eri näkökulmista. Tutkimuksemme tuloksia ei ole tarkoitukseen yleistää suurempaan joukkoon, vaan ne kuvaavat tiettyä ilmiötä, josta saaduilla tuloksilla ja tiedoilla voidaan laajentaa ja vahvistaa jo olemassa olevia teorioita.

Tutkimusmenetelmämme pätevyyttä ei voida mitata sen tuottamilla tuloksilla, koska aina ei onnistunutkaan tutkimus tuota syvällistä tai todellisuutta vastaavaa tietoa. Haastattelututkimuksissa tutkimusaineiston laatua tulee tarkkailla kaikissa tutkimusvaiheissa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184; Patton 1990, 11). Useiden haastateltavien mielipiteiden yhdistäminen ja yleistäminen johtopäätöksissä on tutkijoiden tulkintaa, mikä voi vaarantaa aineiston luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 1985, 76). Kuitenkin tutkimuksen eettiset periaatteet estävät mielivaltaiset tulkinnat.

## 7 TUTKIMUKSEN KULKU

Aloitimme tutkimuksemme työstämisen syksyllä 1999. Tutkimuksen lopullinen aihepiiri muotoutui joulukuuhun mennessä. Päätimme siirtää tutkimushenkilöiden etsimisen tammikuulle 2000, koska oletimme ala-asteiden rehtoreiden ja opettajien lähestymisen kirjeitse koulujen joulukiireiden alla turhaksi. Samoin oletimme, ettei opettajilla ole halukkuutta tutkimuksen aiheuttamaan lisätyöhön lukukauden lopussa.

Tammikuussa 2000 lähetimme kirjeen tutkimuksesta Jyväskylän niiden ala-asteiden rehtoreille, joiden koulussa on maahanmuuttajaoppilaita. Näitä kouluja oli viisi. Kirjeissä esittelimme tutkimustarkoituksemme ja toivoimme kouluilta löytyvän tutkimustamme varten haastateltavaksi opettajia sekä heidän luokallaan olevia maahanmuuttajaoppilaita. Tutkimukseemme osallistuneet miesopettajat ottivat meihin itse yhteyttä. Muihin kouluihin soitimme kaksi viikkoa kirjeen lähettämisen jälkeen. Yhteydenottomme ei tuottanut tulosta. Halusimme tutkimukseemme mukaan myös naisopettajan, jonka sattumalta onnistuimme saamaan Vaasasta.

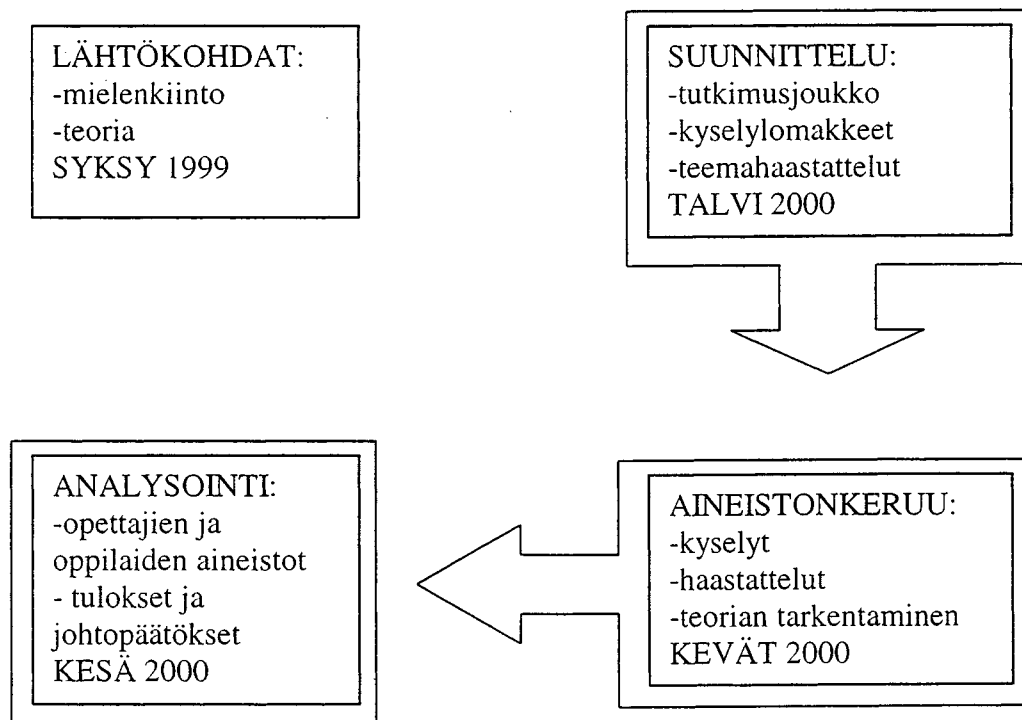
Opettajille sekä heidän maahanmuuttajaoppilailleen lähetimme kyselylomakkeen taustatietojen kartoittamiseksi (LIITE 1 ja LIITE 2). Oppilaiden koteihin lähetimme lisäksi kirjeen tutkimuksesta ja pyysimme lupaa oppilaan haastattelemiseen (LIITE 5). Toisen miesopettajan molemmilta maahanmuuttajaoppilailta (kurdityttö sekä venäläinen tyttö) kiellettiin tutkimukseen osallistuminen. Päätimme kuitenkin haastatella opettajaa, sillä hänellä oli useiden vuosien kokemus maahanmuuttajaoppilaista luokallaan.

Tapaustutkimusta varten saimme kolmen opettajan ja kolmen maahanmuuttajaoppilaan kohderyhmän. Tutkimusaineiston keräsimme teemahaastatteluin huhti-toukokuun aikana. Puolistrukturoidun teemahaastattelun teema-alueet koskivat opettajan näkökulmasta maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen liittyviä etuja, haittoja, ongelmia, opettajan ratkaisuja ongelmissa sekä hänen toimenpiteitään oppilaan sopeutumisen edistämiseksi

(LIITE 3). Oppilaan näkökulmasta käsitelimme hänen koulunkäyntiinsä liittyviä ongelmia, koulunkäyntiasenteita, opettajan merkitystä ja sosiaalisia suhteita koulussa (LIITE 4). Maahanmuuttajaoppilaiden haastatteluun liitimme lisäksi täydennystehtävän selvittämään oppilaan sosiaalisia suhteita koulussa (LIITE 6, LIITE 7 ja LIITE 8).

Toukokuussa teemoittelimme aineiston haastatteluteemojen sekä haastatteluaineistosta esiin nousseiden asioiden perusteella. Teemoittelulla saimme sekä opettajien että oppilaiden haastatteluista tutkimusongelmiimme vastaavia alateemoja. Kesäkuussa haimme teoriaosaan liittyvää kirjallisuutta Helsingin yliopiston kirjastosta, opetushallituksesta ja työvoimaministeriöstä. Aineiston analysoinnin sekä taustateorioiden pohjalta kirjoitimme tulokset heinäkuussa 2000.

KUVIO 1. Tutkimuksen kulku.





## 8 TUTKIMUSJOUKON KUVAILU

Tutkimukseemme osallistui kolme luokanopettajaa kahdella eri paikkakunnalla: kaksi miesopettajaa Jyväskylässä ja yksi naisopettaja Vaasassa. Ainoa haastateltavien opettajien valintaan vaikuttava kriteeri oli, että he opettavat maahanmuuttajalasta yleisopetuksessa. Halusimme tutkimukseemme sekä mies- että naisopettajia selvittääksemme, onko nais- ja miesopettajilla eri näkökulma tutkittavaan ilmiöön.

Haastattelimme tutkimukseemme kolmea kuudesluokkalaista maahanmuuttajaoppilasta kahdella eri paikkakunnalla, kahta Vaasassa ja yhtä Jyväskylässä. Haastateltaviksi valitsimme kuudennen luokan oppilaat siksi, että heillä on jo mahdollisesti enemmän kokemusta ja näkemystä suomalaisesta koulusta. Tutkimuksen johdonmukaisuuden vuoksi halusimme tutkimukseemme samanikäisiä oppilaita. Oletimme heidän hahmottavan suurempia kokonaisuuksia koulunkäyntiin liittyen ja pystyvän ilmaisemaan itseään monisanaisemmin ja ymmärrettävämmin kuin nuoremmat oppilaat. Haastattelemamme oppilaat edustavat eri kansallisuuksia, jotka ovat Suomen suurimmista etnisistä vähemmistöistä. Katsoimme tämän olevan eduksi tutkimukseemme todenmukaisuudelle.

Intimiteettisuojan varmistamiseksi muutimme haastattelemiemme opettajien ja oppilaiden sekä muiden tutkimuksessa esiintyvien henkilöiden nimet.

### 8.1 Opettajien kuvailu

47-vuotiaalla Päivillä on opettajakokemusta 24 vuotta. Hän on valmistunut Turun Opettajankoulutuslaitoksesta vuonna 1976 ja on nyt opettajana Vaasassa. Maahanmuuttajaoppilaita Päivillä on ollut yli kolme vuotta: venäläisiä, puolalaisia, kurdeja, somaleja sekä albaaneja. Hänen nykyisessä luokassaan on venäläinen, puolalainen ja albaani, joista tässä tutkimuksessa ovat mukana venäläinen Nikolai sekä Kosovon albaani Fiona. Päivi kokee maahanmuuttajien opetuksen sekä haasteellisena että työläänä.

Päivi ei ole saanut erityistä koulutusta maahanmuuttajien opettamiseen, vaan on joutunut selviytymään lähinnä työkokemuksen turvin. Paikkakunnan muiden maahanmuuttajien opettajien kanssa on myös vaihdettu kokemuksia.

33-vuotias Kari on valmistunut Helsingin Opettajankoulutuslaitoksesta vuonna 1996. Työkokemusta hänellä on 4,5 vuotta, josta viimeisen vuoden hän on työskennellyt Jyväskylässä. Haastattelemamme kurdipoika Farsat on Karin ensimmäinen maahanmuuttajaoppilas. Farsatin veljille Kari opettaa teknistä käsityötä. Karille kokemukset maahanmuuttajien opettamisesta ovat olleet sekä myönteisiä että kielteisiä. Hänen mielestään tärkein asia on pyrkiä ymmärtämään, mikä oppilaiden käyttäytymisessä johtuu maahanmuuttajuudesta. Kari ei ole saanut erityistä koulutusta maahanmuuttajien opettamiseen, mutta sosiaalipsykologian opinnoista hän kokee olleen hyötyä.

Petri on 38-vuotias. Hän on valmistunut Jyväskylän Opettajankoulutuslaitoksesta vuonna 1995, mutta opettajana hän on toiminut Jyväskylässä jo 12 vuotta. Kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta hänellä on yli kolme vuotta. Petrin maahanmuuttajaoppilaat ovat olleet kurdeja, venäläisiä ja unkarilaisia. Hän kokee maahanmuuttajien opettamisen haasteellisena, rikastuttavana, työläänä ja turhauttavana. Hän ei ole saanut minkäänlaista koulutusta maahanmuuttajien opettamiseen; asiantuntemus on tullut työn kautta.

## 8.2 Oppilaiden kuvailu

Farsat on 13-vuotias Iranin kurdi, joka on tullut perheensä kanssa Suomeen pakolaisena vuonna 1994 sisällissodan vuoksi. Farsatin isä on auton asentaja ja äiti kokki sekä ompelija. Perheeseen kuuluvat myös Farsatin kanssa samaa koulua käyvät pikkuveljet sekä alle kouluikäinen pikkusisko. Farsatin perheen uskonto on zarathustralaisuus. Kotona perhe puhuu kurdin kieltä. Farsat on käynyt vuoden valmistavaa opetusta, minkä jälkeen hän on siirtynyt perusopetukseen toiselle paikkakunnalle ennen nykyiseen luokkaan tuloa kaksi vuotta sitten. Mieluisia kouluaineita ovat liikunta ja matematiikka. Vaikeimpana

kouluaineena Farsat pitää suomenkieltä. Farsat harrastaa painia ja jalkapalloa. Koska Farsat on ollut Suomessa jo pitkään, hän puhuu suomea sujuvasti ja on sopeutunut luokkaan hyvin.

Kari: Mut tää Farsat, joka on mun luokalla, niin hän on sillä tavalla ideaali oppilas, että on sopivasti sitä kapinallisuutta, mikä mun mielestä kuuluu asiaan ja pitää olla. ---Tää Farsat on kamalan reilu ja ystävällinen ja tota sympaattinen vois olla ehkä hyvä sana.

Fiona on 13-vuotias Kosovon albaani. Fiona on perheensä kanssa paennut sotaa Kosovossa ja tullut Suomeen vuonna 1998. Hänen perheeseensä kuuluvat lääkäri-isä, arkistonhoitajaäiti, veli sekä isoäiti. Isoisä on kuollut Suomessa. Perheen uskonto on islam, mutta perhe ei ole ääriuskonnollinen. Perheen äidinkieli on albania. Fiona on aloittanut koulunkäynnin Suomessa syksyllä 1999 kuudennella luokalla. Fionalle mieluisimmat kouluaineet ovat liikunta ja käsityö. Fiona puhuu suomea hyvin kun huomioidaan se, että hän on ollut Suomessa vasta kaksi vuotta.

Päivi: Molempien näiden (Fiona ja Nikolai) kohdalla, joista nyt on kysymys on niinku ihastuttanut se, kun he on tulleet, niin niillä on semmoset erinomaisen ihanat käyttäytymistavat.--- Ja semmonen niinku kunnioitus opettajia kohtaan ja vanhempia ihmisiä kohtaan ja hyvät käyttäytymistavat.

Nikolai on 13-vuotias venäläinen. Hän on tullut perheensä kanssa Suomeen vuonna 1998. Nikolain perheeseen kuuluvat isä, äiti ja isovelji, joka opiskelee yliopistossa. Samana vuonna, kun Nikolai tuli Suomeen, hän aloitti koulunkäynnin valmistavassa luokassa ja siirtyi yleisopetukseen syksyllä 1999. Nikolain lempiaineita koulussa ovat liikunta ja englanti, uskonto on epämieluisin. Nikolai harrastaa jääkiekkoa. Perheen uskonto on islam ja kotikieli venäjä. Nikolain suomen kielen taito on haastatelluista oppilaista heikoin.

Päivi: Nikolai erityisesti on sellanen, että hän alkuvaiheessa oli ymmärtävinään, että mä luulin, että hän ymmärtää paljon enemmän kuin ymmärsi suomen kieltä. Hän aina vain oli näin "Joo, joo, kyllä joo", ja sitten mä huomaan huomenna tai hetken päästä, että se ei niinku ymmärtäny yhtään mitään, mitä mä olin sanonut! - --Mutta hän oli vaan esittävinään tämmöstä ymmärtävää.---Hänellä tuli just aivan mahottomasti näitä

alkuunsa, että hän ei ymmärtänyt. Mutta ei myöntänyt sitä, että ei ymmärtänyt. Tyypillistä just Nikolaille tällänen.

## 9 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimus osoitti, että maahanmuuttajaoppilas odottaa opettajaltaan apua ja tukea sopeutumisessa kouluuyhteisöön. Avun ja tuen tarve korostui sosiaalisissa ja erityisesti kielellisissä tilanteissa. Tärkeänä hän piti opettajan toimenpiteitä ystävien saamiseksi varsinkin koulun aloitusvaiheessa. Maahanmuuttajaoppilas toivoi opettajan puhuvan ja ohjeistavan selkeästi sekä auttavan oppikirjojen vaikean tekstin ymmärtämisessä. Maahanmuuttajaoppilas ei halunnut taustansa olevan korostetusti esillä luokassa, mutta toivoi, että hänen taustansa kuitenkin huomioitaisiin. Erityisesti hän odotti opettajan olevan kiinnostunut hänen kulttuuristaan ja äidinkielestään.

Opettajan toiminnassa korostui maahanmuuttajaoppilaan sosiaalinen sopeuttaminen luokkaan ja kouluuyhteisöön. Opettajan käytännön toimet painottuivat maahanmuuttajaoppilaan ystävien saamisen edistämiseen sekä turvallisen oppimisilmapiirin luomiseen. Päästäkseen tähän tavoitteeseen opettajat selvästi pyrkivät vaikuttamaan luokan muiden oppilaiden asenteisiin ja vastuuntuntoon. Opettajat pitivät myös tärkeänä yhteydenpitoa maahanmuuttajaoppilaan kotiin, koska he kokivat olevansa tärkeä linkki suomalaisen kasvatuserinteen ja maahanmuuttajan perheen kasvatuskulttuurin yhdistämisessä.

Opettajien ja maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamistilanteisiin liittyvissä kokemuksissa oli paljon yhteneväisyyksiä, mutta myös eroja. Yhteistä oli se, että molemmat osapuolet pitivät kielellisiä ongelmia merkittävimpinä, mutta käytännössä opettajan toimet eivät johdonmukaisesti kohdistuneet kielellisten ongelmien helpottamiseen. Sekä maahanmuuttajaoppilaat että heidän opettajansa pitivät tärkeänä sosiaalisten suhteiden luomisen edistämistä koulun aloittamisvaiheessa.

Huomattavin ero maahanmuuttajaoppilaiden ja opettajien kohtaamistilanteissa oli kielellisten ongelmien kokeminen eri tavoin: Oppilaat odottivat opettajiltaan enemmän

apua ja tukea kuin opettajat olettivat ja itse kokivat tarpeelliseksi. Erottavaa oli myös suhtautuminen maahanmuuttajan kieleen ja kulttuuriin: Opettajat pitivät maahanmuuttajaoppilaan taustaan tutustumista tärkeänä, mutta oppilaat kokivat opettajien mielenkiinnon pinnalliseksi. Maahanmuuttajaoppilaat esimerkiksi toivoivat, että opettaja osallistuisi heidän äidinkielen tunneilleen ja tutustuisi etnisen ryhmän tilaisuuksiin aktiivisemmin. Osa eroista syntyi siitä, että jompi kumpi osapuolista ei maininnut asiaa. Tietyn asian mainitsematta jättäminen voidaan tulkita siten, että asiaa ei pidetty tärkeänä.

TAULUKKO 2. Tärkeimmät tutkimustulokset maahanmuuttajaoppilaan ja luokanopettajan sekä aiempien tutkimusten näkökulmasta.

++ = pitää erittäin tärkeänä, + = pitää tärkeänä, - = ei pidä tärkeänä, \* = mainitsee asian, 0 = ei mainitse asiaa

	maahanmuuttaja-oppilas	opettaja	jokin muu tutkimus
maahanmuuttaja-oppilaan taustan huomioiminen	+	+	+ (mm. Honkala 1999)
maahanmuuttaja-oppilaan taustan korostaminen	-	-	0
opettajan toimenpiteet luokkatovereiden asenteisiin vaikuttamiseksi	0	++	+ (mm. Liebkind 1997)
opettajan apu ystävien saamiseksi	+	+	0
opettajan osallistuminen maahanmuuttaja-oppilaan äidinkielen tunneille	+	*	0

maahanmuuttaja-oppilaan kulttuuriin tutustuminen ja kiinnostus kulttuuria kohtaan	++	+	+ (mm. Honkala 1999)
tutor-oppilas maahanmuuttaja-oppilaalle koulun alkaessa	+	+	+ (mm. Honkala 1999)
turvallisen oppimisilmapiirin luominen	0	+	0
opettajan apu suomen kielen kiemuroissa	+	*	+ (mm. Suni 1996)
koulutehtävien helpottaminen kielellisesti maahanmuuttaja-oppilaalle sopivaksi	0	+	+ (mm. Honkala 1999)
opettajan selkeä puhe ja ohjeistus	++	*	+ (mm. Talib 1999)
opettajan yhteydenpito maahanmuuttaja-oppilaan kotiin	0	+	+ (mm. Talib 1999)

### 9.1 Maahanmuuttajaoppilas luokassa – opettajien tuntemuksia

Kaikki haastattelemamme opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaan opettamisen sekä myönteisenä että kielteisenä asiana. Myönteiseksi työn teki sen haasteellisuus ja sitä kautta tehdystä työstä saatu sisäinen palkkio sekä kehittyminen opettajana. Opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaan myös rikastuttavan heidän työtään ja koko luokkaa. Myönteisenä asiana opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden kauniit käytöstavat sekä vanhempien henkilöiden kunnioittamisen. Tämän ominaisuuden opettajat halusivat

maahanmuuttajalasten pystyvän säilyttämään myös suomalaisessa kulttuurissa, vaikka tiedostivatkin sen olevan vaikeaa uusien vaikutteiden ja käyttäytymismallien vuoksi.

Toisaalta maahanmuuttajaoppilaan huomiointi luokassa aiheutti ristiriitaa suomalaisoppilaisiin suhtautumisessa. Opettajista yksi tunsu huonoa omaatuntoa käyttäessään enemmän aikaa maahanmuuttajien kuin muun luokan huomiointiin. Opettajat kokivat avuttomuutta kielellisiin ongelmiin liittyen, koska yhteistä kieltä maahanmuuttajan kanssa oli varsinkin aluksi vaikea löytää. Maahanmuuttajien sosiaalisessa huomioinnissa ja ryhmään pääsemisen auttamisessa opettajat tunsivat riittämättömyyttä lähinnä ajan puutteen takia. Kaikki kolme opettajaa tunsivat välillä ilman erityistä syytä turhautuvansa työhön maahanmuuttajaoppilaan kanssa.

## 9.2 Ulkomaalaisena suomalaisessa luokassa – maahanmuuttajaoppilaan tuntemuksia

Kaikki kolme maahanmuuttajaoppilasta jännittivät uuteen luokkaan tulemistä, mutta kokivat olonsa myös tervetulleiksi. Koulun aloittaminen vieraassa maassa jännitti haastateltavia. He eivät nimenneet koulun aloitusta ongelmaksi, mutta ongelmaksi se olisi voinut kenties muodostua ilman opettajan aktiivista toimintaa. Farsat muutti uudelle paikkakunnalle menessään viidennelle luokalle, ja hän koki uuteen kouluun menon erityisesti ensimmäisenä aamuna vaikeaksi. Oli opittava tuntemaan luokallinen uusia kasvoja, uuden opettajan käytännöt ja saatava kavereita. Fiona ja Nikolai olivat ehtineet käydä kotimaissaan koulua ennen Suomeen tuloa, kun taas Farsat aloitti koulunsa Suomessa. He kaikki olivat kiitollisia opettajien ja luokkatovereiden vastaanotosta ja avusta ensimmäisinä päivinä. Varsinkin tutustuminen toisiin oppilaisiin oli heidän mielestään ollut myönteistä, ja he tiedostivat opettajiensa toimien merkityksen ystäväystymisessä. Luokkatovereiden luonteva suhtautuminen ja ystävällisyys oli kaikkien oppilaiden mielestä tärkeää, ja se nousi usein esiin heidän puheessaan. Tutustuttaminen koulurakennukseen loi heidän mielestään turvallisuutta ja kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta.



Farsat: Opettaja, joka oli silloin lähetti kaks oppilasta näyttään mulle paikkoja --- mä ystäväystyyn --- Mä olin pari viikkoo niin sitten ne mun kaks kaveria, Pekka ja Timo, kutsu mut niille. Sit mä menin niille ja sit me ystäväystyttiin.

Osa haastateltujen maahanmuuttajaoppilaiden ilmaisemista kahden kulttuurin välisistä kohtaamistilanteista liittyi oppilaan ja opettajan välisiin tilanteisiin osa taas oppilaiden välisiin tilanteisiin. Tärkeimmiksi vuorovaikutustilanteiksi oppilaat kokivat kohtaamiset toisten oppilaiden kanssa, vähättelemättä kuitenkaan opettajien kanssa tapahtunutta vuorovaikutusta. Lähes kaikki oppilaiden mainitsemat tilanteet olivat myönteisiä johtuen ehkä siitä, että he halusivat antaa mahdollisimman myönteisen kuvan suhtautumisestaan suomalaiseen kouluun ja selviytymisestään koulu yhteisössä.

### 9.3 Kulttuurien kohtaamisia koulussa ja kotona

Kaikki haastattelemamme opettajat suhtautuivat suvaitsevaisesti ja kunnioittavasti vieraaseen kulttuuriin, jota maahanmuuttajaoppilas heidän luokassaan edusti. Kulttuuriin liittyviä erityispiirteitä he eivät kokeneet ongelmaksi vaan koulu yhteisöä rikastuttavaksi tekijäksi. Maahanmuuttajaoppilaan perheen kulttuurin asettamat säännöt aiheuttivat kuitenkin joskus tilanteita, jotka opettajat kokivat menetyksiksi maahanmuuttajaoppilaalle. Nämä menetykset saattoivat edesauttaa oppilaan syrjäytymistä tai vaikeuttaa hänen asemaansa oppilasryhmässä. Usein sosiaaliset kontaktit ja verkostot luodaan luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvassa opetuksessa tai vapaa-aikana. Jos maahanmuuttajaoppilas ei voinut osallistua tähän toimintaan, se vaikeutti hänen sosiaalisen asemansa muodostumista luokassa.

Petri: Jos meille tulee niitä törmäyksiä, niin kuin just tää yönyliretki, niin se on vaan sitten semmoinen erilaisuus, että minä hyväksyn sen ja sillä hyvä. Jos muslimityttöä ei esimerkiksi päästetä yönyliretkelle, niin sitten ei päästetä. Ei se minulta oo pois, se on vaan valitettavasti siltä tytöltä pois ja siltä perheeltä. Heidän takia se on musta ikävää.

Muslimiperinteen ja -tapojen noudattaminen oli sidoksissa perheen uskonnollisuuteen ja sen länsimaisten tapojen omaksumisen asteeseen. Tutkimukseemme osallistunut muslimityttö sai itse valita uskonnonopetukseen osallistumisestaan. Maahanmuuttajaoppilaan oman kulttuurin tapojen noudattaminen myös koulussa oli oppilaan oikeus säilyttää omaa kulttuurista perintöään. Tästä aiheutuvia erityisjärjestelyjä opettajat eivät kokeneet ongelmana, mutta he olivat huomanneet erityisjärjestelyiden aiheuttavan hämmennystä muissa luokan oppilaissa. Toisaalta osa maahanmuuttajien perinteen vastaisista tavoista oli koulumaailman toimimisen kannalta olennaista, mikä oli selitettävä oppilaille ja samalla pidettävä kiinni koulun säännöistä. Yhden opettajan muslimipojille siivoaminen teknisissä töissä oli vaikeaa, koska se ei vastannut poikien kulttuurin ajattelutapaa.

Päivi: Mä oon ainakin ottanut semmosen kannan, että jos heillä on tällöinen kulttuuri ja tapa, niin en minä voi pakottaa, koska se heidän uskonto kieltää sen toisen edessä riisumisen niin hän ei sit käynyt suihkussa.--- Mä selitin tytöille että Leilalla on tällöinen uskonto, joka kieltää sen ja heidän kulttuuriin kuuluu tällöinen. Meidän pitää vain hyväksyä se. Että vaikka se teistä tuntuukin epäoikeudenmukaiselta, pitää kunnioittaa toisten kulttuuria.

Maahanmuuttajaoppilaat kokivat myönteisenä sen, että luokkatoverit olivat kiinnostuneita heidän kulttuuristaan ja kielestään. Heille oli ominaista olla tuomatta omaa kulttuuriaan omatoimisesti esiin luokassa, mutta muiden oppilaiden tai opettajan osoittaessa kiinnostusta he olivat valmiita kertomaan kulttuuristaan ja kielestään. Kulttuurisen tiedon välittäminen liittyi yleensä oppilaita kiinnostaviin asioihin kuten juhliin, tapoihin tai maahanmuuttajaoppilaan äidinkieleen. Maahanmuuttajalapsen kokivat pätevyyttä tietäessään jostain asiasta enemmän kuin valtaväestön lapset ja päästessään neuvomaan tai opettamaan heitä. Tällä tavalla he pystyivät vahvistamaan asemaansa oppilasryhmässä ja luokassa.

Johanna: Onko muut oppilaat olleet kiinnostuneita Albaniasta ja Kosovosta?

Fiona: On jotkut. No, emme puhuneet Albaniasta ja Kosovosta, vaan uskonnosta.

Farsat: Ne haluaa, kun ne kysyy sanaa suomeksi, että mä kerron sen mun kielellä niille. Niin sit mä kerron, joskus en.

Johanna: Mitä on puhuttu? Missä asiassa tai aineessa?

Nikolai: No, avaruudesta.

Johanna: Onko sun mielestä tarpeeksi puhuttu sun maasta?

Nikolai: Ei tarvi.

Johanna: Onko nuo kaverit kysyneet mitään Venäjän asioista tai sun koulunkäynnistä tai...?

Nikolai: Joo.

Kaikki kolme opettajaa olivat osallistuneet maahanmuuttajaoppilaidensa etnisten ryhmien juhliin. Kimmokkeena osallistumiseen oli ollut yhteisöltä tai oppilaalta saatu kutsu sekä oma kiinnostus oppilaan kulttuuriin. Opettajat kokivat juhliin osallistumisensa etniselle yhteisölle, mutta erityisesti omalle oppilaalleen sekä hänen perheelleen, tärkeänä kunnianosoituksena. Kurdi- ja albaaniyhteisöjen lämmin vastaanotto miellytti opettajia ja sai heidät tuntemaan itsensä näille etnisille ryhmille tärkeiksi henkilöiksi. Opettajat näkivät tilaisuudet myös kädenojennuksena koulun ja etnisen ryhmän väliselle yhteistyölle, mikä oli erittäin myönteinen asia niin oppilaan koulunkäynnin kuin koko yhteiskunnan suvaitsevaisuuden kannalta. Samalla opettajat saivat tietoa maahanmuuttajien kulttuurista ja tavoista, mikä lisäsi heidän ammatillista pätevyyttään toimia juuri näiden maahanmuuttajalasten opettajina.

Petri: No, itse asiassa mä olin nyt ensimmäistä kertaa näissä kurdien uudenvuodenjuhlissa, joka oli tässä maaliskuussa. --- siellä mä huomasin, miten tärkeää se oli, että mä olin opettajana siellä heidän uuden vuodenjuhlassaan. Että nää mun oppilaat, tän koulun kurdioppilaat, näitten kurdioppilaitten vanhemmat, muut juhlavieraat siellä, he olivat tietyllä tapaa tyytyväisiä, että mä opettajana olin tullut sinne paikalle, että mä kunnioitin sitä heidän tilaisuuttaan omalla läsnäolollani siellä.

Oppilaat kokivat tärkeäksi opettajiensa vierailut heidän oman etnisen ryhmänsä tilaisuuksissa. Oppilaat arvioivat myös opettajien pitäneen tilaisuuksia tärkeinä sekä nauttineen niistä. Varsinkin jos maahanmuuttajaoppilaalla oli juhlassa tärkeä rooli, esimerkiksi ohjelmanumerossa, hän koki tärkeäksi oman opettajansa läsnäolon. Omalla kielellään ja omien kulttuuristen sääntöjen mukaan toimiessaan oppilas pääsi näyttämään

pätevyyttään sekä taitojaan opettajalleen, joka mahdollisesti sai sitä kautta oppilaastaan eri kuvan kuin kouluympäristössä.

Farsat: ---Sit se kutsuttiin. Se sano: "Aijaa, kiva". Sit se tuli sinne. Se oli hirveen iloinen, että se pääsi sinne kattoon meidän uudenvuodenjuhlaa

Fiona: Se oli albanialainen juhla...ja me tanssittiin ja laulettiin.

Johanna: Ja Leena oli mukana. Oliko se mukavaa?

Fiona: Oli.

#### 9.4 Kielten ristiaallokossa – ei riitä, että osaa puhua suomea

Kaikkien haastattemiemme opettajien näkemys kielestä ja sen hallinnasta ongelmien aiheuttajana oli pitkälti sama. He katsoivat Suomen kielen tason vaikuttavan selkeästi oppilaan selviytymiseen sekä koulutehtävistä että sosiaalisista tilanteista. Kielitaidon kohentuessa oppilaan selviytyminen koulussa parani huomattavasti. Tiettyjen tehtävien kokeminen vaikeiksi johtui opettajien mukaan enemmän kielestä ja sen ymmärtämisvaikeuksista kuin itse tehtävästä. Tämä ilmeni selvästi esimerkiksi matematiikassa, kun oppilaat selvittivät mekaaniset laskutoimitukset sujuvasti, mutta sanalliset tehtävät aiheuttivat vaikeuksia.

Kari: ---ne liittyy ihan suomen kieleen, että ei ymmärrä jotain tehtävää. Mä luulen, että se liittyy nimenomaa tähän kieleen, ei siihen, että hän ei ymmärtäisi sitä jujua siellä taustalla.

Petri: Mulla on esimerkiksi sellasia nää maahanmuuttajaoppilaat, että ne on matemaattisesti joko keskitasoa tai sitä parempia olleet, mutta sitten sanallisissa tehtävissä se on mennyt ihan lukkoon sitten. Tai siitä ei ole tullut mitään, kun he eivät oo yksinkertaisesti ymmärtäneet ---

Tiettyyn aiheeseen liittyvät termit ja sanasto aiheuttivat opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaille ongelmia varsinkin ympäristötiedossa sekä historiassa, koska oppikirjatekstit ovat näissä oppiaineissa vaikeatajuista. Myös suomalaisen perinteeseen ja kulttuuriin liittyvien käsitteiden ymmärtäminen saattoi aiheuttaa ongelmia, koska

maahanmuuttajalapsilla ei ollut omassa kielessään vastaavia käsitteitä, jotka he pystyisivät kääntämään suomen kielelle. Varsinkin opettaja, joka lähestyi opetettavaa asiaa konkreettisesti, oppilaiden elämään liittyvien ilmiöiden kautta, koki ongelmalliseksi olettaa maahanmuuttajaoppilaan kokemuksia ja käsityksiä asiasta ja niiden vaikutuksia oppilaan ymmärtämiseen.

Päivi: Ja mä oon säännöllisesti kerran viikossa pitänyt niille tukiopetustunnin, jossa me käydään ihan niinku näitä ympäristötiedon- historian kirjoja, luetaan niitä ja katotaan, mitä niistä saadaan irti, koska sehän on hirmu vaikeeta tekstiä.

Maahanmuuttajaoppilaista jokainen joutui aluksi vaikeuksiin kielen kanssa. Oppilaan kannalta suurimmat ongelmat koulussa aiheutuivat kielivaikeuksista. Kaikkien haastateltujen oppilaiden vastauksista ilmeni selkeästi se, että oppitunneilla ongelmat syntyivät siitä, ettei ymmärtänyt, mitä opettaja sanoi. Ymmärtämättä jäivät usein sekä opettajan antamat ohjeet että oppiaineeseen liittyvä tieto. Hankalimmiksi aineiksi oppilaat nimesivät ympäristö- ja luonnontiedon sekä historian, sillä nämä sisälsivät paljon käsitteitä ja vaikeita sanoja. Oppilaiden kritiikki kohdistui erityisesti oppikirjojen vaikeaan kieleen. Osa oppilaiden kokemista vaikeuksista ei liittynyt suoranaisesti kielellisiin ongelmiin, vaan opiskeltavan asian vaikeuteen.

Johanna: No, onko jokin aine vaikea?

Fiona: No, historia ja uskonto ja ympäristötieto on vähän.

Johanna: Miksi ne on vaikeita?

Fiona: En mä tiedä. Niissä on ihan vaikeita sanoja.

Johanna: No, tarviitko sä muissa asioissa apua kuin kielen kanssa?

Fiona: No, en ihan, ihan en.

Farsat: No, kun opettaja puhui niistä objekteista ja niistä, mä en tajunnut sitä oikein. Ei kyllä muutkaan mun kaverit tajunnu. Sit se kerto meille - - tuli mun viereen ja kysy.

Oppilaiden väliseen kommunikointiin kielen osaaminen vaikutti kaikkien haastateltujen opettajien mielestä. Toisaalta suomen kielen osaamattomuuden katsottiin aiheuttavan

ongelmia kommunikoinnissa toisten oppilaiden kanssa ja sitä kautta luokan sosiaaliseen kanssakäymiseen osallistumisessa. Toisaalta yhden opettajan kokemuksen mukaan kielitaidottomuus ei ollut este maahanmuuttajaoppilaiden ystäväystymisessä. Maahanmuuttajaoppilaan oma aktiivisuus ja sosiaaliset taidot olivat ratkaisevampia kuin kielitaito. Opettajan ja oppilaan välisen yhteisen kielen puuttuminen aiheutti ajoittain kommunikointivaikeuksia sekä molemminpuolisia väärinkäsityksiä.

Kari: Tää meidän rakas kieli on sellainen, että jos ei sitä ymmärrä eikä sitä puhu, niin kyllä siitä sopeutumisvaikeuksia seuraa. Siitä seuraa se, että jos et sä pysty keskustelemaan. Sulla on luokassa ympärillä 26 oppilasta ja sä et kenenkään kanssa pysty juttelee siinä. Kaikki muut keskustelee keskenään. Niin, kyllä se hankalaa on.

Maahanmuuttajaoppilaille, jotka eivät vielä täysin hallinneet suomen kieltä, oli tyypillistä peittää omaa osaamattomuuttaan ja kieltää ymmärtämättömyys. He esittivät ymmärtävänsä luetun tai kuullun kielen, sitä todellisuudessa kuitenkin ymmärtämättä. Opettajat kokivat tärkeäksi oppilaiden käyttäytymisen tulkitsemisen. Siten he pystyivät auttamaan maahanmuuttajaoppilasta hänen ongelmiaan. Ymmärtämättömyyden kieltäminen aiheutti opettajille ongelmia, koska silloin heidän oli vaikea tunnistaa oppilaan todellinen kielellisen avun tarve. Toisaalta yksi opettajista katsoi ymmärtämättömyyden peittämisestä olevan oppilalle myös hyötyä, jos hän kuitenkin pystyi muiden tietolähteiden perusteella seuraamaan opetusta. Ymmärtämättömyyden peittäminen oli opettajien mielestä yksi selviytymiskeinoista, joita maahanmuuttajat käyttivät oppiessaan uutta kieltä. Sen avulla he myös näyttivät muille selviävänsä itsenäisesti uudessa yhteisössä.

Kari: Mä ylipäättään luulen, että kun menee toiseen maahan, muuttaa, niin siinä oppii tiettyä määrää nöyryyttä, että sitä joutuu, on hetkiä jolloin joutuu huomaamaan, ettei kaikkea ymmärrä ja sitten, että osaa johtaa sen, että mistä milloinkin se johtuu...kyllä semmoinen varmaan taito on kehittynyt, mikä on varmaan myöhemmän elämän kannalta semmoinen hyvä taito. Ja siinä sitten oppii just tätä, että osaa hieman peittääkin.--- Tai että ikäänkuin näyttää, että osaa jonkun homman ja tajuaa.

Oppilaista ainoastaan yksi kiisti kieleen liittyvät ymmärtämisvaikeudet. Kuitenkin jo haastattelutilanteessa ilmeni useasti, ettei hän ymmärtänyt kysymystä täysin. Se, että peittää

ymmärtämisvaikeudet, aiheuttaa erityisesti opettajalle päänvaivaa. Suurin menetys kuitenkin on oppilaalla itsellään, vaikka hän kokee peittämisen avulla selviytyvänsä sen hetkisestä tilanteesta helpommin.

Johanna: Mikä sun mielestä on mukava kouluaine?

Nikolai: No joskus kiva täällä, joskus ei.

Johanna: Koulussa?

Nikolai: No, kiva kiva.

Väärinymmärrystilanteilla haastatellut oppilaat käsittivät vain tilanteet, joissa he ymmärsivät väärin tai eivät ollenkaan, mitä opettaja sanoi. Näin ollen oppilaat eivät liittäneet väärinymmärrystilanteisiin mitään eri kulttuurin aiheuttamaa vuorovaikutustilanteen väärin tulkintaa. On kuitenkin lähes mahdotonta odottaa, että 12-vuotias osaa eritellä ja analysoida oman taustansa merkityksen koulunkäynnilleen, vaikka omasta kulttuurista ja etnisyydestä nousevat tavat mitä todennäköisimmin vaikuttavat vuorovaikutustilanteissa.

Ymmärtämättömyyden arviointiin liittyi sekä opettajien että oppilaiden oma kielitaidon yliarvioiminen. Opettajille välittyi oppilaiden kielitaidosta todellisuutta parempi kuva silloin, kun oppilaat peittivät kielitaidottomuuttaan ja selviytyivät kielitaidollaan arkisista, vähän erityistä kielitaitoa vaativista tilanteista.

Päivi: Kielellisiä juttuja lähinnä että ei se kulttuurikaan oo niin mutta kielellinen väärinymmärrys, sanan väärinymmärtäminen tai asian väärinymmärtäminen ja niinku esimerkiksi Nikolai erityisesti on sellanen, että hän alkuvaiheessa oli ymmärtävinään ja mä luulin, että hän ymmärtää paljon enemmän kuin ymmärsi suomen kieltä. Hän aina vain oli näin "joojoo, kyllä joo" ja sitten mä huomaan huomenna tai hetken päästä, että se ei niinku ymmärtäny yhtään mitään, mitä mä olin sanonut! Hän oli vaan esittävinään tämmöstä ymmärtävää.

Ymmärtämisvaikeudet aiheuttivat opettajien mielestä ongelmia oppilaiden avunpyytämisessä. Oppilas saattoi olla halukas pyytämään apua, mutta kieliongelmat vaikeuttivat hänen asian ilmaisuaan. Asiaan, jota ei ymmärtänyt, oli vaikea pyytää apua.

Petri: Kun siinä voi olla sitten semmoinen, että ei tiedä...jos ei ymmärrä yhtään mitään, että mihin minä osaan sitä apua käydä kysymässä, jos kaikki on täysin hakusessa. Siellä tulee varmaan semmoinen voimaton tila joskus näille maahanmuuttajille.

### 9.5 Yhteys maahanmuuttajaoppilaan kotiin – avain molemminpuoliseen ymmärtämiseen

Kaikki haastattelemamme opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaan integraation tukemisessa kodin ja koulun yhteistyön tärkeäksi mutta vaikeaksi toteuttaa käytännössä. Haastatellut oppilaat eivät maininneet mitään opettajan ja vanhempien välisistä

yhteydenotoista. Opettajien mukaan ongelmia vanhempien kohtaamisessa aiheuttivat lähinnä kieli, kulttuuriset erot sekä perheen mahdollinen passiivisuus yhteistyötä kohtaan. Opettajalta ja maahanmuuttajaoppilaan vanhemmilta puuttui yhteinen kieli, jolla molemmat pystyivät sujuvasti kommunikoimaan. Usein maahanmuuttajavanhempien suomen kielen taito oli heidän lastensa taitoa heikompi ja heidän kielitaitoonsa vaikuttivat lähtömaassa käytetyt kielet sekä mahdollisuudet kielten opiskeluun. Suomalaisessa kulttuurissa englanti on kieli, jolla on totuttu kommunikoimaan vieraskielisten kanssa.

Petri: No, sehän on pikkuisen verran hankalaa sitten, että kun nää vanhemmat puhuu vielä huonommin suomea kuin nää lapset. Ja varsinkin, jos on semmoinen tilanne, että tulee sellaisesta maasta, missä ei puhuta englantia. Jos mä nyt ainoastaan pystyn edes jotenkin kommunikoimaan englannin kielellä. Jos he eivät puhu englantia, niin sitten se keskustelu on enemmän tai vähemmän hankalaa tai sitten se käydään tulkin välityksellä. Ihan ensialkuunhan me käytiin tulkin välityksellä näitä keskusteluja, mutta nyt se on lähtenyt sujumaan paremmin.

Osittain kielellisistä vaikeuksista johtuen opettajan ja vanhempien väliset kontaktit jäivät vähäisiksi ja pinnallisiksi. Vanhempien kielenhallinnan tason paraneminen vaikutti heidän halukkuuteensa ja aktiivisuuteensa ottaa itse yhteyttä kouluun ja sitä kautta keskustella opettajan kanssa heidän lapsensa koulunkäyntiin liittyvistä asioista. Perheen aktiivisuuteen ja koulua koskeviin odotuksiin vaikuttivat myös kulttuuriset tekijät. Lähtömaan



koulukulttuuri on voinut olla hyvinkin erilainen suomalaiseseen verrattuna, mikä vaikutti suomalaista koulujärjestelmään suhtautumiseen.

Päivi: Semmosta yhteydenpitoa toivoi just Fionan vanhemmat, että mahdollisimman paljon tiedottaa kotiin, että miten menee. Ne on hyvin huolehtivia siellä.

Johanna: Ne on aktiivisia..mutta Nikolain vanhemmat ei niin paljon ..?

Päivi: Ei. Ne ei oo oikeestaan ikinä ottaneet mihinkään yhteyttä. Ja tuota niin ehkä se on kielikin, että Fionan vanhemmat ovat oppineet hirveen nopeesti suomea.

Kodin ja koulun yhteistyössä opettajat kokivat vähäisenkin kontaktin myönteisenä ja yhteistyötä eteenpäin vievänä. Opettajien suhtautuminen maahanmuuttajaperheiden sisäisiin suhteisiin oli neutraalia tai suvaitsevaa, minkä he olettivat parantavan vanhempien

luottamusta opettajiin ja vanhempiin. Luottamus lisäsi vanhempien aktiivisuutta ja rohkeutta ryhtyä yhteistyöhön opettajan kanssa ja paransi kodin ja koulun yhteisiin kasvatustavoitteisiin pääsemistä. Opettajien tehtävänä oli kehittää sellaisia yhteistyömuotoja, joissa kaikkien luokan oppilaiden vanhempien kohtaaminen oli luonnollista, ja sitä kautta mahdollisia ennakkoluuloja voitiin poistaa.

Petri: Positiivinen kokemus oli se, kun yhden oppilaan isä tuli pelaa. Me vietettiin iltaa täällä vanhempien kanssa. Ja me sitten ruvettiin vanhempien kanssa pelaamaan pesäpalloa oppilaita vastaan. Ja sitten tää kurdi-isä vähän aikaa katsoi sitä touhua ja sitten me kuviteltiin, että hän on niinkun ymmärtänyt, mistä pelissä on kysymys ja sanottiin sitten, että ei muuta kun seuraavana lyömään vaan, sähän oot nähnyt, miten se menee. Sitten hän tuli mukaan siihen peliin ja me ajateltiin tietysti, että mitähän tästä mahtaa seurata. Niin isä otti sen ison Karhun katapulttimailan käteensä, yhteen käteen, ja yhdellä kädellä löi sillä mailalla ja sillä lailla, että mä olin ite juoksemassa just ykköseltä kakkoselle, kun se sitten löi se kurdi-isä. Se pallo viuhahti aivan jumalatonta vauhtia just mun pään ohi. Mä ainakin säikähdin ihan hirveesti. Mut se, sit me kysyttiin siltä isältä, niin siellä kurdeissa kuulemma pelataan vähän vastaavan tyyppistä peliä kuin pesäpallo.--- Tää oli musta ihan positiivinen kokemus, kun se isä tuli mukaan siihen touhuun.

## 9.6 Kiusattu maahanmuuttajaoppilas – kaikki ei ole opettajan tiedossa

Yksi maahanmuuttajaoppilaista sanoi suoraan kokeneensa kiusaamista, mutta myös kahden muun oppilaan sekä heidän opettajiensa vastauksista tuli ilmi, että maahanmuuttajiin kohdistuva kiusaaminen oli tavallista. Kiusaaminen oli ollut sekä fyysistä että henkistä. Jos välitunnilla tapahtuva kiusaaminen oli oppilaiden mielestä vähäistä, he eivät kertoneet siitä opettajalle, koska pelkäsivät kiusaamisen jatkuvan. Sen sijaan he pyrkivät selvittämään ongelmansa itse. Luokkahuoneessa tapahtuneeseen henkiseen kiusaamiseen, mikä usein liittyi heikkoon kielitaitoon, opettaja pystyi puuttumaan heti. Vaikka yksi haastatelluista oppilaista kiisti opettajan tietävän kiusaamisesta, olivat he kaikki samaa mieltä siitä, että opettajalla oli taito vähentää kiusaamista keskustelemalla tai komentamalla.

Farsat: On kiusattu.

Johanna: Millä tavalla?

Farsat: No, kun oltiin, kuukkeja oli täällä, niin yks, kun pelattiin jalkapalloa kavereitten kanssa, niin se tuli ja löi nyrkillä mua naamaan, sit tuli hampaista verta.

Johanna: No miten se ratkaistiin se tilanne?

Farsat: No, mää sanoin sille --- En mää viittiny kertoa siitä edes opettajalle. Jos mä oisin kertonu, niin opettaja ois alkanu selvittää, niin ne ois uudestaan alkanu kiusaamaan.

Opettajista vain yksi mainitsi luokassaan esiintyneen kiusaamista. Kiusaaminen liittyi opettajan mukaan viittaamis- ja vastaamistilanteisiin, joissa oppilaat joutuivat puhumaan suomea. Maahanmuuttajaoppilaan heikko suomen kielen taito oli syynä suomalaisoppilaiden heihin kohdistamaan kiusaamiseen. Maahanmuuttajaoppilaille tilanne muodostui vaikeaksi, koska puhuminen aiheutti kiusaamista eivätkä he siksi uskaltaneet pyytää apua tehtävän tekemiseen eivätkä kiusaamistilanteen ratkaisemiseen.

## 9.7 Maahanmuuttajaoppilaat viihtyvät koulussa – taustalla opettajan sopeuttamistoimenpiteet

Tutkimuksemme maahanmuuttajaoppilaat suhtautuivat kouluun myönteisesti. Fionaa kuvaa äärimmäinen kouluposiitivisuus, Farsatia sosiaalisuus, Nikolai puolestaan oli kouluneutraalein. Opettajien näkemykset oppilaistaan vahvistivat oppilaiden haastatteluiden antaman kuvan. Yhteistä oppilaille oli hyvä menestys matematiikassa, joka oli myös pidetty aine. Matematiikan lisäksi mieluisimpia kouluaineita olivat liikunta ja käsityöt. Se selittynee sillä, että sujuva kielen hallinta ei niissä ole pääasia. Tutkimuksen oppilaiden kouluviihtyvyyteen vaikutti paljon se, että heillä kaikilla oli kavereita koulussa. Kellään ei ollut suuria vaikeuksia missään vaiheessa.

Farsat, Fiona ja Nikolai arvostivat opettajan toimia, joilla heitä oli autettu koulunkäynnissä. Erityisen tärkeää maahanmuuttajaoppilaille oli ollut se, että opettaja auttoi heitä kielellisissä vaikeuksissa. Niihin sisältyivät kuullun, puhutun, kirjoitetun tekstin sekä kielen ymmärtämisen ongelmat. Oppilaille oli myös tärkeää se, että opettaja auttoi heitä tarvittaessa henkilökohtaisesti ja pyrki ohjeistuksessaan selkeyteen, jotta maahanmuuttajaoppilas ymmärtäisi ohjeet.

Opettajan toimenpiteet maahanmuuttajaoppilaiden koulussa viihtymiseksi olivat olleet tuloksellisia. Oppilaat arvostivat sitä, että heidän aloittaessaan koulun opettaja auttoi kavereiden saamisessa ja ryhmään pääsemisessä. Koulun merkitys tutkimuksen oppilaille olikin ennen kaikkea sosiaalinen: koulussa oli kivaa, koska siellä oli kavereita. Tämä selvisi kunkin oppilaan haastattelusta. Kouluviihtyvyyttä kavereiden ohella lisäsivät tavallisesta poikkeavat koulupäivät, kuten retkipäivät ja lähestyviin juhliin liittyneet valmistelu- ja juhlapäivät.

Farsat ja Fiona liittivät kumpikin kaksi opettajaa haastattelun yhteydessä tehtävään, jossa heidän piti nimetä heille tärkeimmät ja merkityksellisimmät henkilöt koulussa. Nikolai nimesi ainoastaan kavereitaan. Vaikka opettajat olivat Farsatille ja Fionalle hyvin tärkeitä,

kyse ei ollut millään tavalla opettajaan tukeutumisesta. Tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaat eivät halunneet olla silmätikkuina, eivät opettajan eivätkä luokkakavereidenkaan. Kuitenkin he kiittivät opettajaansa siitä, että tämä ymmärsi ja huomioi heidän taustansa, jos heillä oli vaikeuksia. Mielenkiintoiseksi huomioksi osoittautui Farsatin kohdalla se, että hän mainitsi monessa yhteydessä edellisen opettajansa Jukan, joka opetti häntä kolme ensimmäistä vuotta nykyisessä koulussa. Vaikka Kari pyrki tukemaan Farsatin ongelmatonta koulunkäyntiä, tuntui Jukan merkitys olevan Farsatille edelleen Karin merkitystä suurempi. Yhtenä syynä oli itsestään selvästi se, että Jukka oli Farsatin ensimmäinen opettaja uudessa koulussa. On ilmeistä, että Jukka onnistui maahanmuuttajan kohtaamisessa hyvin. Kuudennella luokalla Jukka opetti Farsatille matematiikkaa ja oli edelleen Farsatin lempiopettaja.

Opettajan tärkeys ilmeni myös siinä, että Farsatille ja Fionalle merkitsi hyvin paljon omien opettajien, Karin ja Päivin osallistuminen kurdi- ja albaaniyhteisöjen juhliin. Opettajien vastauksista kuvastui se, että he kokivat juhlaan osallistumisen etukäteen lähinnä velvoitteena. Vastauksista voi kuitenkin päätellä, etteivät he tienneet, miten tärkeää heidän läsnäolonsa juhlassa oli oppilaalle ollut. Opettajan tärkeydestä kertoi myös se, että Farsat kertoi ilahtuvansa, jos opettaja tulisi tutustumaan myös kurdin kielen tunnille.

Johanna: Onko Kari ollu mukana niissä teidän omankielen tunneilla koskaan?

Farsat: ei.

Johanna: Haluaisitko sä että se tulis käymään?

Farsat: No haluaisin! Mut sit mä joutusin selittään sille kaikki mitä me siellä puhutaan

Olennainen tulos oli se, että Farsat, Fiona ja Nikolai luottivat opettajaansa ja pitivät luottamusta tärkeänä. He luottivat siihen, että opettaja huomaa heidän erityistarpeensa: milloin he tarvitsevat apua, milloin he eivät ymmärrä, milloin opettajan on puututtava suomalaisten oppilaiden toimintaan tai milloin on annettava tukiovetusta. Oppilaat luottivat myös siihen, ettei opettaja aseta heitä kiusallisiin tilanteisiin tai anna heille tehtäviä, joista he eivät selviydy.

Opettajat näkivät koulun merkityksen maahanmuuttajalle ennen kaikkea integroitumisen edistäjänä: Kouluympäristö sosiaalistaa maahanmuuttajaa suomalaiseen yhteiskuntaan kielen ja koulukulttuurin kautta. Sosiaalistumista edistivät myös retket ja kaikki muu koulun ulkopuolinen opetus. Opettajien vastauksista heijastui vahvasti se käsitys, että koulu parhaiten välitti suomalaisuutta ja edisti siten maahanmuuttajaoppilaan integroitumista suomalaisen yhteiskunnan jäseneksi. Opettajien vastauksista ja toimenpiteistä ilmeni kuitenkin myös, että se, mitä he kutsuivat integraatioksi olikin käytännössä osittain assimilaatiota, koska pääpaino oli suomalaisuudessa sekä suomalaisuuden korostamisessa. Opettajien toiminnassa ei selkeästi ilmennyt kahden kulttuurin välistä vuorovaikutusta, missä molemmille osapuolille kehittyi syvälinen kahden kulttuurin tuntemus ja maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri on luonnollisena osana luokan arkipäivää. Haastatellut opettajat käsitelivät maahanmuuttajan etnistä taustaa ja kulttuuria luokassaan vain erityistapauksissa kuten uskonnollisten juhlapäivien yhteydessä. Onnistunut integraatio sisältää maahanmuuttajaoppilaan oman etnisen taustan huomioimisen niin, että oppilas tuntee sen hyväksytyksi. Maahanmuuttajaoppilaan integroitua luokkaan myös suomalaiset oppilaat integroituvat osittain maahanmuuttajaoppilaan kulttuuriin.

Kukin tutkimuksessa haastatelluista opettajista näki itsensä siltana kahden kulttuurin välillä. Ensiksikin he edustivat suomalaisuutta, toiseksi heidän tehtävänsä oli olla linkkinä maahanmuuttajan ja hänen perheensä kulttuurin ja suomalaisen kulttuurin välillä.

Petri: - - - kun mä oon niille tärkeä ihminen, mikä tietysti on ihan ymmärrettävää, mä saatan olla jollekin perheelle ainut jyvaskyläläinen, kenen kanssa he keskustelee tärkeistä asioista, niin kuin esimerkiksi heidän oman lapsensa kasvatuksesta. Niin kyllä se mun rooli aika tärkeä on siinä, että mä annan sen hyvän kuvan sekä itsestäni että tästä koulusta, jyvaskyläläisistä ja suomalaisista.

Tehtävänsä sillanrakentajina kahden kulttuurin välillä opettajat sisällyttivät maahanmuuttajaoppilaan taustan huomioimisen luokassa ja sen suhteuttamisen hänen koulunkäyntiinsä, yhteydenpidon kotiin sekä mahdollisuuden kohdata suomalainen ja suomalaisuus opettajien kautta.

Koska opettajat pitivät koulua maahanmuuttajaoppilaalle erittäin tärkeänä sosiaalistumisen paikkana, oli opettajilla myös vahva sopeuttajan rooli. Käytännössä sopeuttaminen tarkoitti osittain luokan suomalaisten oppilaiden sopeuttamista maahanmuuttajaoppilaiden hyväksymiseen. Luokan hyväksyvä suhtautuminen maahanmuuttajaoppilasta kohtaan on näkyvä ele, joka parantaa maahanmuuttajaoppilaan koulussa viihtymistä sekä lisää hänen itsetuntoaan. Hyväksyntä ei tarkoita maahanmuuttajaoppilaan pääsemistä luokan täysivaltaiseksi jäseneksi.

#### 9.8 Maahanmuuttajaoppilas odottaa opettajalta selkeyttä ja tilanteenlukutaitoa

Tutkimuksemme maahanmuuttajaoppilaat olivat tyytyväisiä opettajaansa. On kuitenkin syytä olettaa, että kulttuurillisista, kasvatuksellisista tai persoonallisista syistä oppilaat eivät halunneet sanoa vieraalle haastattelijalle opettajastaan mitään kielteistä, vaikka heillä sellaisia ajatuksia olisi ollutkin. Kiistatonta kuitenkin oli se, mikä selviää opettajien haastatteluista: Farsat, Fiona ja Nikolai olivat saaneet ammattitaitoiset opettajat, jotka pyrkivät tiedostamaan maahanmuuttajaoppilaan erityistarpeet. Ainoastaan Farsat esittää suoran toiveen opettajalleen Karille:

“ - - - se vois kertoa ohjeita vähän paremmin ja sit se mä aina välillä sanon “ei tätä” ja sit se suuttuu aina ja sanoo “Miks sä aina oot tollanen?” Sit mä en vastaa mitään.”

Farsatin ensimmäinen toive kohdistui juuri kielellisiin ongelmiin. Farsatin tavoin Fiona ja Nikolai odottivat opettajaltaan selkeää puhetta ja ohjeiden antamista. Opettajat opettivat liian nopeasti, puhuivat erityisen vaikeaa kieltä tai niin hiljaa, ettei siitä saa selvää, opettajan käsialasta ei saanut selvää tai hän jätti kirjoittamatta taululle, mikä aiheutti maahanmuuttajalle kirjoitusongelmia. Farsatin toisesta toiveesta heräsi kysymys, oliko Farsatin lainauksessa ilmaiseman haluttomuuden taustalla normaali kenen tahansa oppilaan ajoittain kokema kyllästyminen vai oliko se heijastusta sopeutumisprosessin aiheuttaman sisäisen myllerryksen synnyttämästä vastarinnasta.

Haastattelemamme oppilaat toimivat aktiivisesti ymmärtääkseen sen, mitä opettaja sanoi. Kukin oppilas sanoi pyytävänsä apua, jos ei ymmärtänyt jotakin. Oppilaiden mukaan opettajat huomasivat, milloin he tarvitsivat apua tai ainakin toivoivat opettajan huomaavan sen.

Johanna: Niin, sä sanoit, että joskus on vaikeata niin kuin se ymmärtäminen. Miltä silloin tuntuu, jos ei ymmärräkään vaikka mitä opettaja sanoo?

Fiona: No, mä yritän ymmärtää. Jos mä en ymmärrä, mä kysyn opettajalta heti.

Johanna: Huomaako Päivi, jos sä et ymmärrä?

Fiona: Joo, huomaa.

Opettajan apua oppilaat tarvitsivat ja toivoivat erilaisissa kielellisiä taitoja vaativissa tehtävissä: tekstin ja ohjeiden ymmärtämisessä, kirjoittamisessa, lukemisessa, oikein ääntämisessä ja oikeiden ilmaisujen löytämisessä.

Farsat, Fiona ja Nikolai eivät halunneet korostaa etnistä erilaisuuttaan. He eivät halunneet olla taustansa takia huomion keskipisteenä, mutta toisaalta toivoivat saavansa ymmärrystä muilta oppilailta ja opettajalta esimerkiksi kielivaikeuksissaan juuri taustansa takia. Oppilaat eivät itse olleet halukkaita kertomaan taustastaan, vaan he toivoivat opettajan selvittävän sitä muille oppilaille. Taustasta puhuminen koettiin toisaalta helpottavana, toisaalta oppilaat pelkäsivät sen herättävän muissa oppilaissa negatiivista ihmettelyä. Kuitenkin maahanmuuttajaoppilaiden integroitumista edistäisi se, että vahvistettaisiin heidän etnistä identiteettiään hyväksymällä sen ilmentäminen myös koulussa.

Yhteistä tutkimuksemme maahanmuuttajaoppilaille oli se, että he toivoivat opettajan osoittavan kiinnostusta heidän kulttuuriinsa ja taustaansa. Farsat toivoi, että opettaja tulisi joskus seuraamaan kurdin kielen tunteja. Samaa toivetta kulttuurista kiinnostuneisuuteen osoittavat Farsatin ja Fionan ilo siitä, että opettaja oli osallistunut heidän kansanryhmänsä juhlaan.

Yläasteelle siirtyminen syksyllä jännitti Farsatia, Fionaa ja Nikolaita. Eräs syy jännittämiseen oli epätietoisuus siitä, pääseekö kavereiden kanssa samaan luokkaan. Oppilaat eivät esittäneet yläasteelle siirtymistä koskien toiveita opettajalle, mutta mikäli he kertoisivat opettajalle koulunvaihtoon liittyvästä jännittämisestä, opettajat voisivat olla oppilaille avuksi. Yläasteelle siirtyminen lienee jännittävä tilanne myös enemmistölle suomalaisista oppilaista. Maahanmuuttajalle ala-astetta isompaan kouluun siirtymiseen liittyi kuitenkin suomalaisoppilaita enemmän uutta ja epävarmuutta aiheuttavaa: yläasteella ei ole luokanopettajaa, joka puuttuu maahanmuuttajaoppilaaseen kohdistuvaan kiusaamiseen, useat eri aineiden opettajat eivät välttämättä tiedä ja tunne maahanmuuttajien vaikeuksia tai erityistarpeita, ja pelkästään koulukäytännöt saattavat muuttua huomattavasti ala-asteeseen verrattuna. Maahanmuuttajien opettajien tulisi helpottaa maahanmuuttajien koulunvaihtoa, oli sitten kyseessä koulun vaihtaminen kesken ala-asteen tai siirtyminen yläasteelle. Ala-asteen opettajan tulisikin selvittää yhdessä maahanmuuttajaoppilaansa kanssa yläasteen käytäntöjä ja keskustella hänelle uusista ja epävarmuutta herättävistä asioista.

Tutkimuksessa oppilaiden tyytyväisyys opettajiinsa osoitti, että opettajien ennakointi oli tuottanut tulosta. Opettajat olivat pyrkineet ennalta madaltamaan aitoja ja poistamaan esteitä maahanmuuttajaoppilaan oppimisen, opettamisen ja sopeutumisen tieltä niin paljon, ettei oppilas kokisi suuria vaikeuksia koulussa vaan voisi olla opettajaansa tyytyväinen.

### 9.9 Opettajien lisäkoulutustarpeita – kantapään kautta oppiminen vai eväitä etukäteen?

Tutkimuksen opettajat eivät olleet saaneet koulutusta maahanmuuttajien opettamiseen. Kokemus oli antanut koulutusta ja pätevyyttä, mutta maahanmuuttajien opettamiseen liittyvät kurssit syventäisivät kokemuksia ja lisäisivät tietämystä. Koska koulutusta eri kulttuurista tulevien kohtaamiseen ei ollut, opettajien tavoitteet ja odotukset nousivat heidän opettajuudestaan ja ammattietiikastaan. Kuitenkin on tärkeää, että opettajalla on tietoa maahanmuuttajien tilanteesta yhteiskunnallisella tasolla, sillä se auttaa heitä ymmärtämään paremmin maahanmuuttajia.



Useat tutkimukset osoittavat, että maahanmuuttajien arviointi koetaan ongelmaksi. Tässä tutkimuksessa arvioinnin ongelmalliseksi koki yksi opettaja. Koulutusta ja ohjeistusta tarvitaan nimenomaan maahanmuuttajaoppilaiden arviointiin. Toiseksi lisäkoulutuksen tarpeen puolustukseksi tässä tutkimuksessa nousi opettajan tilanteenlukutaidon parantaminen: yksi tutkimuksen opettajista koki erityisen vaikeaksi tietää, milloin maahanmuuttajaoppilaiden käytös johtui hänen taustastaan, milloin taas kyseessä oli muista seikoista johtuva käyttäytyminen.

Tutkimuksessamme haastatellut opettajat kokivat ongelmalliseksi suunnitella opetustaan maahanmuuttajaoppilaan tarpeet huomioiden, koska opetussuunnitelmat sekä arvioinninperusteet oli suunniteltu suomalaisille oppilaille. Opetuksen suunnittelua vaikeutti tiedonpuute maahanmuuttajaan kohdistuvista oppiainesisällöllisistä odotuksista ja vaatimuksista.

Tutkimuksemme osoitti, että Vaasassa kaivattaisiin yhteistyötä eri koulujen maahanmuuttajaopettajien välille. Yhteistyö tarvitsisi organisoijan. Yhteistyötä puoltaisivat monet seikat: yhteistyöverkosto toimisi myös koulutusrenkaana, sillä se voisi välittää opetusmateriaalia ja työstää ohjeita, oppimateriaalia ja opetussuunnitelmia opettajien kokemusten ja toiveiden pohjalta. Opettajien tapaamiset olisivat hedelmällisiä, ja opettajien työtaakkaa voitaisiin keventää tuntuvasti.

#### 9.10 Akkulturaatioprosessin vaikutus maahanmuuttajan koulunkäyntiin

Tutkimuksemme maahanmuuttajaoppilaat olivat hyvin eri vaiheissa sopeutumisprosessissaan ja kulttuurisokissaan. Maahanmuuttajien sopeutumista oli helpottanut kavereiden saaminen ja opettajan toimenpiteiden avulla sopeutuminen kouluun. Opettajan oli hyvin vaikea tunnistaa maahanmuuttajan sopeutumisprosessiin liittyviä kriisejä ja ongelmia. Jos vaikeuksia ylipäättäen ilmeni, opettajat eivät välttämättä osanneet yhdistää niitä oppilaan taustaan.

Kari: Joo. Se on tässä nyt varmaan se ongelma, että mikä johtuu siitä, kun on maahanmuuttaja ja mikä siitä, kun on viimeinen tunti kun kaikki muutkin on kuin maahanmuuttajat ja rupee ole siinä tilassa. Ja sekin taas, mistä se johtuu...paljonko siinä on yksilöllisiä tekijöitä ja paljonko on tästä, että hän on kurdi tai jostain muualta kuin Suomesta, niin en tiedä.

Maahanmuuttajan sopeutumisprosessiin kuuluu tietyssä vaiheessa halu hyväksyä kaikki kritiikittä. Erityisesti Fionan äärimmäisessä koulumyönteisyys osoitti lojaaliutta turvan antanutta maata kohtaan. Fiona eli vielä osittain kuherruskuukautta, jolloin uusi maa koetaan kaikin puolin hyväksi. Hän viihtyi koulussa todella hyvin ja piti opettajastaan hyvin paljon. Hän ei myöntänyt mitään ongelmia koulussa ainakaan kulttuurista johtuviksi. Pekkisen (1997) koulussa ilmenevän sopeutumisprosessimallin mukaan Fiona oli yhteistyö- ja arvostusvaiheen välimaastossa: yhteistyövaiheeseen kuuluu innostus, arvostusvaiheeseen ristiriidat kahden kulttuurin sekä menneen ja nykyisen välillä.

Oppilaat eivät kertoneet kulttuurien törmäämisistä johtuvista ongelmista. Suurten kulttuureista johtuvien konfliktien puuttumiseen vaikutti mahdollisesti ainakin se, että esimerkiksi Fionan islaminuskoinen perhe oli varsin vapaamielinen. Fiona sai osallistua koulun uskonnonopetukseen eikä hän pitänyt huntua tai pukeutunut hameeseen kuten eräs somalityttö, joka oli ollut Fionan luokassa aiemmin. Farsatin kohdalla kulttuurieroista johtuvien ongelmien puuttuminen selittynee sillä, että haastatteluvaiheessa Farsat oli asunut Suomessa niin pitkään, että konfliktit oli ohitettu ja suurimmat kriisit ja ongelmat käsitelty. Nikolai reagoi kulttuurieroihin samastamalla vahvasti suomalaisiin kavereihinsa.

Fionan positiivisuuden alla kyti ristiriitoja, epävarmuutta ja pahaa oloa. Fionan vastauksista kuvastui koti-ikävä Kosovoon. Kuherruskuukautta seuraa Pollarin (1999) mukaan ristiriitavaihe, jolle ovat tyypillisiä juuri koti-ikävä ja ahdistusta synnyttävä sisäinen tasapainottomuus, joka näkyy koulussa juuri päinvastaisena käytöksenä. Fionan kouluposiitivisuus voitiin tulkita ristiriita- ja kuherruskuukausivaiheen törmäyskohdaksi tai päällekkäisyydeksi. Sopeutumista helpottivat kuitenkin suomalaiset kaverit, joita hän

tapasi myös vapaa-aikana, tiivis yhteys muihin albaanipakolaisiin sekä hänen hyvin oppimansa suomen kieli.

Nikolai pyrki unohtamaan venäläisyytensä ja ansaitsemaan luokkakavereiden hyväksynnän toimillaan. Hän kamppaili etnisyytensä kanssa ja halusi olla vahvasti suomalainen. Tämä halu korostui Nikolain kielteisyudessa puhua omasta taustastaan ja pyrkimyksenä samastua vahvasti suomalaisiin kavereihinsa. Nikolain kielteiseen suuntaan muuttunut käytös koulussa kuvasti sopeutumisprosessin sisäistä myllerrystä. Hänen sopeutumiseensa heijastui myös muun perheen tilanne: Nikolai osaltaan kärsi vanhempien työttömyydestä. Toisaalta ilon ja ylpeyden aihe hänelle oli isovelji, joka opiskeli yliopistossa. Nikolain sopeutumista Suomeen oli koulun ohella lisännyt sosiaalistuminen jääkiekkjoukkueeseen. Nikolain asenteissa oli viitteitä Pollarin (1999) esittelemään konformisuusvaiheeseen, jossa halutaan omaksua voimakkaasti valtakulttuuri ja lähes hylätä oma kulttuuri ja etnisuus.

Farsat oli ollut Suomessa yli kuusi vuotta ja käynyt ala-asteen kokonaan Suomessa. Opettajan näkemykset vahvistivat sitä näkemystä, että Farsat oli lähes saavuttanut bikulturalismin vaiheen eli kaksikulttuurisen identiteetin sopeutumisprosessissaan. Opettaja ei pystynyt nimeämään mitään merkkejä Farsatin kulttuurishokista tai sopeutumisprosessista. Farsat oli kuin kuka tahansa täysin suomalainen oppilas, jos ei huomioida kielen aiheuttamia vaikeuksia. Hänen perheensä osallistui kiinteästi kaupungin kurdiyhteisön toimintaan ja puhui kotona kurdia. Siten Farsatilla oli juuret vahvasti sekä omassa, etnisen ryhmänsä kulttuurissa ja uskonnossa että suomalaisessa kulttuurissa harrastusten, koulun ja kavereiden kautta. Lähes sujuva suomen kieli vahvasti osaltaan kuulumista myös valtaväestöön. Farsatin reipas ja positiivinen luonne oli sopeutumista helpottanut tekijänä. Pekkisen (1997) akkulturaatiomallin koulusovelluksen mukaan Farsat oli tasapaino- ja itsetuntovaiheissa: tasapainossa kahden kulttuurin edustajana ristiriidat selvittäneenä, mikä vahvistaa itsetuntoa. Itsetuntovaihe näkyi reippautena ja tyytyväisyytenä: hän oli koululainen, joka uskalsi osallistua opetukseen heikkoutensa ja vahvuutensa tiedostaen. Hänestä huokui vaiheelle tyypillinen realismisuus.

Farsat ei selvittänyt kiusaamisen syytä, mutta haastatteluista voi päätellä sen, ettei kenenkään oppilaan kohdalla puutteellinen suomen kielen taito ollut estänyt ystäväystymistä. Kiusaamista oli kokenut vain Farsat, jonka kohdalla kiusaaminen oli ollut lyhytaikaista. Kukaan ei ollut kokenut tullessa syrjityksi. Kaikilla kolmella maahanmuuttajaoppilaalla oli paljon kavereita. Yhden opettajan mielestä kielen osaamattomuus ei välttämättä aiheuttanut oppilaan syrjäytymistä, vaan oppilaan oma aktiivisuus ja olemus auttoivat häntä pääsemään ryhmän jäseneksi ilman kielitaitoakin.

Päivi: Tässä välillä oli semmonen eräs poika, se on nyt jo muuttanut pois, niin ei osannut oikeestaan kieltä ollenkaan. Mutta tota se oli sellanen, että se rupesi toimimaan heti ja semmonen välitön tapa, että vaikka hän ei osannut kieltä, niin hän niinku pääsi mukaan kavereitten kans heti. Että se oli sellanen. Huomasi, että ei se kieli ihan pakollinen ole ainakaan lasten kanssa.

Fionan ja Nikolain passiivisuus tunnilla johtui siitä, että he jännittivät puhua luokan kuullen. Päivin, heidän opettajansa, haastattelusta nousut havainto tuki tätä, sillä sekä Fiona että Nikolai olivat joutuneet naurunalaiseksi kielivirheidensä takia. Oppilaat itse eivät maininneet asiasta. Asian peittäminen viestitti sitä, ettei asia ole merkittävä ja Fiona ja Nikolai halusivat vaieta kiusallisesta asiasta. Fionan ja Nikolain suomen kielen taidon parantuminen sekä Päivin aktiivinen toiminta virheille nauramisen lopettamiseksi vähensivät kiusaamista.

Yhteistä maahanmuuttajaoppilaille oli halu selviytyä. Se, ettei Farsat maininnut kiusaamisesta opettajalleen, tuki osaltaan tätä tulosta. Maahanmuuttajaoppilaat halusivat tulla toimeen omillaan eivätkä halunneet osoittaa heikkouttaan ja avuntarvettaan. Se viestii sopeutumisprosessista. Nikolain kohdalla sama ilmeni siinä, että hän peitti kielivaikeuksiaan sekä kiisti tukiopetuksen, jota opettaja kuitenkin antoi. Yhteistä heille oli myös arkuus etnisen identiteettinsä suhteen: omaa taustaa ei haluttu korostaa, oppilastovereiden kysely saatettiin kokea kiusallisena ja ei-toivottavana.

Tutkimuksemme maahanmuuttajaoppilaiden akkulturaatioprosessi näkyi koulussa lähinnä suhtautumisessa koulunkäyntiin, opettajaan sekä luokkatovereihin ja omaan etniseen

identiteettiin. Oppilaiden pyrkimys selviytyä ilman apua, kieliongelmien peittäminen sekä halu oppia nopeasti suomen kieli, olivat käytännön osoituksia oppilaiden akkulturaatioasenteista ja -vaiheista. On huomioitava, ettei haastattelutilanne eikä oppilaiden ikä mahdollistanut sisäisten, monesti tiedostamattomien ja tunnistamattomien sopeutumisprosessin reaktioiden kuvaamista.

Tutkimuksemme opettajat vaikuttivat toimenpiteillään oppilaiden akkulturaatioprosessiin. Opettajien toimet liikkuvat assimilaation ja integraation välimaastossa. Oppilaan oman etnisen identiteetin vahvistaminen ja tukeminen edisti integraatiota, mutta suomalaisuuden vahva korostaminen oli merkki assimilaatiosta.

Johanna: Mitä sä käsität, että mitä liittyy suomalaisuuteen ja suomalaiseen kouluun integroitumiseen? Mitä asioita se sisältää?

Petri: Siis, tän meidän koulun. Tavat. Elämän. Ja miten täällä puuhastellaan.---Kyllähän se jokaisen maahanmuuttajan on tärkeää vaalia sitä omaa kulttuuria. Jos sen kanssa on elänyt niin, että se tuntuu ja se on heille tärkeä, niin kyllähän se pitäis pitää se oma kulttuuri pitää mahdollisimman pitkälle ja kunnioittaa sitä. Ja meidän tehtävänä on sitten kunnioittaa heidän omaa kulttuuriaan.

Koulu tuki integraatiota tarjoamalla oman kielen tunteja, joilla opettajana oli kyseistä kieltä äidinkielenään puhuva sekä mahdollistamalla oppilaan oman kulttuurinsa ja uskontonsa mukaan elämisen. Kuten kappaleessa 9.7 todettiin, opettajien ajatukset integraatiosta liittyivät lähinnä maahanmuuttajan kulttuurin tukemiseen erityistapauksissa ja -tilanteissa. Tämä mahdollistettiin tutkimuskouluissa esimerkiksi antamalla vapaapäiviä koulusta uskonnollisina juhlapäivinä, mutta pelkkä kulttuurin ja sen ominaistapojen kunnioittaminen ei ole sinänsä integraatiota.

### 9.11 Opettajan rooli maahanmuuttajaoppilaan sopeuttajana – järkevää eriyttämistä

Maahanmuuttajaoppilaan opettajan työnkuva oli monipuolinen, mikä ilmeni kaikkien haastateltujen opettajien kommentoissa. Ei voida määritellä yhtä opettajatyyppeä tai ominaisuuksia, jotka ovat hyvän maahanmuuttajaoppilaan opettajan tunnusmerkkejä.

Kuitenkin tietyt ominaisuudet voitiin laskea opettajan vahvuuksiksi ja voimavaroiksi maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisessa. Tärkeää maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisessa oli oman toiminnan tiedostaminen sekä oppilaan kohtaaminen ihmisenä. Tärkeiksi ominaisuuksiksi opettajat nimesivät ennakkoluulottomuuden, avoimuuden, tiedonhalun, yhteistyökyvyn ja ymmärtämisen. Haastatellut opettajat kokivat vahvuuksikseen maahanmuuttajaoppilaan opettajina selkeyden, turvallisuuden, taidon saada luokan muut oppilaat tukemaan ja auttamaan maahanmuuttajaoppilasta, positiivisen asennoitumisen sekä kiinnostuksen vieraisiin kulttuureihin.

Ennakkoluulottomuus oli lähtökohta, johon yksi opettajista pyrki. Hän tiedosti suhtautuvansa maahanmuuttajaoppilaisiin eri tavoin kuin muihin luokkansa oppilaisiin, mutta pyrki pitämään asenteensa siitä huolimatta positiivisena. Ennakkoluulottomuus näkyi opettajan mukaan hänen periaatteissaan ja asennoitumisessaan, mutta sen siirtymisestä käytännön työhön hän ei aina ollut varma. Ennakkoluulottomuus oli myös sitä, ettei hän muodostanut oppilaista stereotypioita ennen kuin oli tutustunut heihin. Koska ennakkoluulot yleensä johtuvat tiedonpuutteesta, tiedonhalu ja maahanmuuttajaoppilaan kotimaata koskevan tiedon etsiminen ja käsitteleminen vähentävät jo olemassa olevia ennakkoluuloja. Avoimuus sekä uuden että tutun kulttuurin ja niihin liittyvien asioiden suhteen lisää luottamusta ihmisten välillä sekä poistaa ennakkoluuloja.

Yhteistyökyky oli opettajalle tärkeä taito luotaessa suhteita oppilaiden perheisiin ja huoltajiin. Yhteistyökyky korostui maahanmuuttajaperheiden kohtaamisessa, jolloin esiintyi useita kommunikointia vaikeuttavia tekijöitä. Kielestä, kulttuurista ja uskonnosta aiheutuneet erot oli huomioitava ja niitä oli kunnioitettava. Niiden mukaan opettaja loi jokaiseen perheeseen yksilölliset, toimivat yhteistyömuodot. Yhden opettajan huomio maahanmuuttajien tilanteen ymmärtämisestä lisäsi hänen mahdollisuuksiaan luoda toimivia yhteistyömuotoja perheisiin. Erityisesti pakolaisena maahan tulleet odottivat, että heidän tilanteensa ymmärrettiin ja heitä kohdeltiin sen mukaisesti. Heidän traumaattiset kokemuksensa vaikuttavat heihin koko heidän loppuelämänsä ajan, ja erityisen vahvasti tämä näkyy juuri heidän tultua uuteen maahan.

Haastateltujen opettajien käytännön toimet voitiin jakaa maahanmuuttajaoppilasta, muuta luokkaa tai opettajaa itseään koskeviin toimenpiteisiin. Näiden toimien avulla opettajalla oli mahdollisuus auttaa ja tukea maahanmuuttajaoppilaansa sopeutumista oppilasryhmään, kouluyhteisöön ja suomalaiseen yhteiskuntaan. Opettajat olivat yhteisesti sitä mieltä, että opetusjärjestelyihin, luokan hyväksyvän ilmapiirin luomiseen ja omaan suhtautumiseen panostamalla luotiin pakolaislapselle turvallinen paikka, oma koulu ja luokka, uuteen kulttuuriin sopeutumiselle.

#### 9.11.1 Maahanmuuttajaoppilaaseen kohdistuvat toimenpiteet

Epävakaista olosuhteista tulleelle maahanmuuttajalapselle turvallisuus ja pysyvyys olivat tärkeitä elementtejä oppimisen ja sopeutumisen kannalta. Turvallisuus käsitti lähinnä turvallisen ja vakaan oppimisilmapiirin luomisen sekä opettajan turvallisen olemuksen, jotka olivat perusedellytyksenä oppilaan oppimiselle. Opettajat kokivat, että heidän tehtävänsä oli luoda luokkaan turvallinen oppimisilmapiiri, jotta maahanmuuttajaoppilas voi olla oma itsensä. Turvallinen oppimisilmapiiri mahdollisti myös oppilaan itsetunnon vahvistumisen, jonka taustalla oli oletamus maahanmuuttajien menneisyyden ja nykyisyydenkin aiheuttamasta itsetunnon ja minäkäsityksen heikentymisestä. Turvallisen ilmapiirin luomista puolusti myös se, että se synnytti luottamusta opettajan ja oppilaan välille.

Opettajat korostivat sitä, että maahanmuuttajaoppilaaseen täytyi kiinnittää erityistä huomiota sopivissa rajoissa: maahanmuuttajaoppilas saattoi kokea opettajan liiallisen huomion kiusallisena. Maahanmuuttajaoppilas tarvitsi erityisiä toimenpiteitä ja erityistä huomiota, mutta opettajan ammattitaitoon kuului osata erityistoimenpiteet myös oppilaan huomaamatta.

Opettajat käyttivät toimia, joilla he suojelivat maahanmuuttajaoppilasta. Puutteellisen kielitaidon tai muiden ominaisuuksien vuoksi opettajat eivät asettaneet maahanmuuttajia

tilanteisiin, missä he kokisivat alemmuutta tai häpeää. Koska maahanmuuttajaoppilaat olivat opettajiensa mukaan arkoja kertomaan omasta kulttuuristaan tai maastaan, olivat opettajat kertoneet niihin liittyvistä asioista yleisesti koko luokalle. Nämä toimet liittyivät oppilaan itsetunnon säilyttämiseen ja vahvistamiseen, mikä vaikutti sekä oppimisen että sopeutumisen tukemiseen. Myös muiden luokan oppilaiden valmistaminen maahanmuuttajaoppilaan vastaanottoon varmisti maahanmuuttajan huomioimisen eri tilanteissa.

Yksi opettajista koki hyvänä luokan jakamisen tasoryhmiin jakotuntien ajaksi. Hän sijoitti maahanmuuttajaoppilaansa edistyneempien oppilaiden kanssa samaan ryhmään, jolloin hänelle jäi enemmän aikaa maahanmuuttajien avustamiseen vaikeissa tehtävissä muiden oppilaiden tehdessä tehtäviään omatoimisemmin. Opettajat antoivat maahanmuuttajaoppilailleen ainakin säästösten rajoissa olevia tukiopetustunteja, joissa he käsittelivät tiettyihin oppiaineisiin liittyviä asioita tai vaikeita termejä. Oppilaiden oman äidinkielen tunnit eivät kuulu luokanopettajan työkenttään. Kaikki haastatellut opettajat kokivat tietävänsä vähän oppilaiden oman äidinkielen tunneista, vaikka näkivätkin ne tarpeellisina ja omaa työtään tukevinä.

Eräänä onnistuneena eriyttämiskeinona eräs opettajista koki kirjojen käyttämisen apuna sellaisissa tehtävissä tai kokeissa, missä suomalaisoppilaat eivät saaneet käyttää kirjoja apunaan. Tiedon etsiminen suomeksi on maahanmuuttajalle tärkeä taito, jonka avulla tehtävän tekeminen helpottui, mutta myös kielitaito kehittyi ja näiden vaikutuksesta oppilaan itsetunto vahvistui.

Maahanmuuttajaoppilaan oman kulttuurin huomioimiseen kaikki opettajat tunsivat kiinnittävänsä huomiota. Yksi opettajista kuitenkin uskoi, että opettaja ei juurikaan voi vaikuttaa esimerkiksi perinteisten asujen käyttämiseen koulussa. Erityisissä suomalaisen kulttuuriin liittyvissä tilanteissa opettajat huomioivat maahanmuuttajan kysymällä heidän vastaavista tavoistaan ja kertomalla niistä muullekin luokalle. Kaikki opettajat pitivät



luonnollisena ja maahanmuuttajan oman kulttuurin säilyttämistä tukevana sitä, että heille myönnetään vapaapäivä heidän kansallisina tai uskonnollisina juhlapäivinä.

#### 9.11.2 Koko luokkaa koskevat toimenpiteet

Luokan muiden oppilaiden merkitys maahanmuuttajaoppilaalle oli tärkeä. Maahanmuuttajaoppilaiden opettajien mukaan luokkatovereiden tuki ja apu olivat usein opettajan apua merkityksellisempää. Opettajan tehtävänä oli valmistaa oppilasryhmä vastaanottamaan maahanmuuttajaoppilas siten, että hän koki olevansa tervetullut ja tunti olonsa turvalliseksi. Vastuun antaminen luokkatovereille lisäsi oppilaiden tunnetta siitä, että he olivat toisilleen tärkeitä ihmisiä ja että he pystyivät tekemään jotakin toistensa hyväksi. Käytännössä opettajat olivat valmistaneet luokkaansa etukäteen kertomalla luokkaan tulevan uuden oppilaan tilanteesta ja taustasta. Maahanmuuttajaoppilaalle oli valittu yksi tai useampi tukioppilas, joka tutustutti hänet uuteen kouluun ja auttoi häntä vaikeuksissa. Tukioppilaat ja heidän kaveripiirinsä olivat ystäväystyneet maahanmuuttajaoppilaan kanssa. Opettajat olivatkin tehneet aktiivisesti työtä sen eteen, että luokan oppilaat olivat omatoimisesti halunneet tutustua ja ystäväystyä uuden luokkatoverinsa kanssa. Tähän he ovat pyrkineet keskustelemalla ja yrittämällä saada oppilaat asettumaan maahanmuuttajan tilanteeseen.

Kaikki opettajat käyttivät luokassaan keskustelua ongelmien ratkaisemisessa. He näkivät erityisen tärkeänä sen, että ongelmiin puututtiin heti niiden ilmettyä. Oppilaat arvostivat keskustelua, joissa jokaisen mielipidettä kuultiin ja ongelmiin saatiin yhteinen ratkaisu. Maahanmuuttajaoppilaita koskevista ongelmista, kuten välituntikiusaamisesta ja väärille vastauksille nauramisista, keskusteltiin myös arkilematta. Kaikkien sitoutuminen ongelmien ratkaisemiseen paransi luokan ilmapiiriä ja vähensi ongelmia.

### 9.11.3 Opettajan itseensä kohdistamat toimenpiteet

Opettajat tiedostivat oman asennoitumisensa ja suhtautumisensa maahanmuuttajiin sekä vieraisiin kulttuureihin olevan esimerkkinä luokan oppilaille. Positiivinen asenne välittyi opettajasta ja sen avulla oppilaat kokivat maahanmuuttajuuden sekä uusiin kulttuureihin tutustumisen hyväksyttävänä asiana. Opettajan monikulttuurisuus oli luokan monikulttuurisuuden lähtökohta, jonka ansiosta maahanmuuttajan oman kulttuurin arvostaminen ja säilyttäminen sekä uuden kulttuurin tapojen oppiminen ja niihin sopeutuminen oli koulussa mahdollista. Opettajista yksi näki opettajan ammatin kaksinaismoralistisena: opettajan ammattitaitoon kuuluu olla kiinnostunut muista kulttuureista, mutta vapaa-ajalla hänellä on oikeus suhtautua jopa kielteisesti maahanmuuttajiin.

Opettajan mielenkiinto vieraita kulttuureita kohtaan auttoi selvittämään maahanmuuttajaoppilaan taustoja sekä olosuhteita, joista hän tulee. Tieto lisäsi kaikkien haastateltujen opettajien mielestä heidän kykyään auttaa, tukea ja opettaa maahanmuuttajaoppilasta. Kaikki opettajat hakivat tietoa tiedotusvälineiden ja kirjallisuuden avulla. Uuden maahanmuuttajan tultua luokkaan tiedonhaku oli aktiivista, mutta muuttui vähitellen satunnaiseksi. Ajankohtaiset uutiset maahanmuuttajien lähtömaasta olivat tärkeitä.

Opettajan ennakoiva toiminta mahdollisia maahanmuuttajaoppilaan kohtaamia vaikeuksia ja tilanteita ajatellen oli iso osa opetustyön suunnittelua. Ennakoivalla toiminnalla opettajat tarkoittivat vaikeiden tehtävien yksinkertaistamista sekä ongelmallisten tilanteiden ja niistä kertomisen miettimistä etukäteen. Ennakoitavat asiat saattoivat tulla eteen hyvinkin nopeasti, jolloin luokassa tapahtuvien tilanteiden lukutaito oli olennaisen tärkeää. Opettajat pitivät tärkeänä, että heillä oli toimintasuunnitelma erilaisten tilanteiden ja ongelmien varalle. Jos opettaja ei heti pystynyt ohjaamaan tilannetta uuteen suuntaan, oli mahdollisuus menetetty.

Opettajan selkeä ulosanti ja olemus auttoivat kaikkien haastateltujen opettajien kokemuksen mukaan maahanmuuttajaoppilasta kielen ymmärtämisessä. Opettajan puheen täytyi olla selkeää ja riittävän yksinkertaista, jotta se kohtasi maahanmuuttajaoppilaan kielellisen tason. Tämän takia opettajat käyttivät usein synonyymeja ja toistivat viestin kannalta tärkeitä sanoja, jotta maahanmuuttaja ymmärsi heidän viestinsä sanoman. Johdonmukaisuus eri tilanteisiin, kuten tehtävänantoon, siirtymisiin, aloituksiin ja lopetuksiin, liittyvissä sanonnoissa auttoi maahanmuuttajaa oppimaan suomen kieltä ja tilanteisiin liittyvää termistöä. Opettajan oli tarkkailtava kielellistä viestintäänsä, sillä selkokielineen puhe ei ollut automaattista. Myös ei-kielelliset viestit oli huomioitava, sillä usein maahanmuuttajan omassa kulttuurissa niillä oli suurempi merkitys kuin suomalaisessa kulttuurissa.

Konkretisointi ja havainnollistaminen auttoivat maahanmuuttajaoppilasta ymmärtämään kieltä siihen liittyvässä asiayhteydessä. Tehtäviä oli tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokissa selitetty helposti saatavilla havaintomateriaaleilla. Tässä tehtävässä opettajien apuna olivat olleet myös luokan muut oppilaat. Opetuksessa käsiteltävien asioiden oppilaslähtöisyys oli kaikkien opettajien mielestä tärkeä seikka, vaikka ongelmaksi kuitenkin muodostui maahanmuuttajaoppilaan aikaisemmat kokemukset, jotka eivät olleet samanlaisia kuin suomalaisilla oppilailta. Opettajan oli hyväksyttävä se tosiasia, ettei kaikkia voi aina miellyttää ja ottaa huomioon.

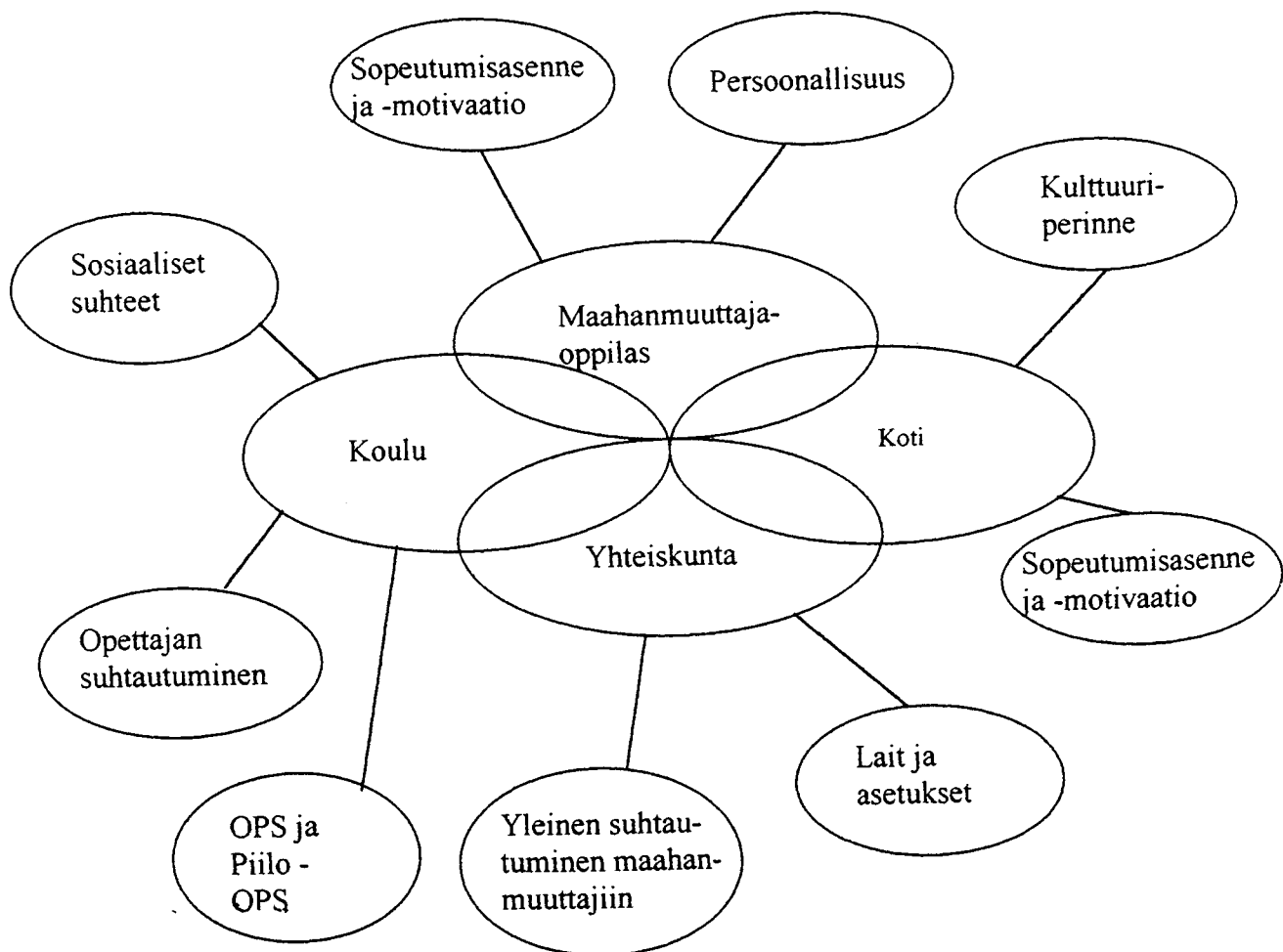
Alkuvaiheessa usein toistuvissa kieleen liittyvissä ongelmissa opettajat turvautuivat tulkin apuun. Nämä tilanteet menivät käytännössä niin nopeasti ohi, ettei niihin ollut opettajalla aikaa ja resursseja aina puuttua. Opetuksessa ei käytetty tulkkien apua, vaan tulkit olivat mukana vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa.

Opettajat kokivat, että heillä on tärkeä rooli maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisessa suomalaiseen kouluun ja suomalaiseen yhteiskuntaan. Halutessaan ja tiedostaessaan tärkeän tehtävänsä opettajalla oli monia mahdollisuuksia tukea oppilaan sopeutumista.

## 10 POHDINTA

Maahanmuuttajaoppilaan suomalaiseen kouluun sopeutumisessa ei tutkimuksemme eikä käyttämämme teorian mukaan ole kyse vain maahanmuuttajaoppilaan ja hänen opettajansa kohtaamisesta. Kohtaamistilanne on usean osatekijän summa. Kuvion 2 olemme koonneet tutkimustulostemme sekä käyttämämme teorian pohjalta kuvaamaan niitä osatekijöitä. Maahanmuuttaja on kulttuurinsa edustaja, ja kodin ja vanhempien merkitys kulttuurin ylläpitämisessä on suuri. Myös yhteiskunnan suhtautuminen maahanmuuttajiin välittyy koulussa suorasti tai epäsuorasti.

KUVIO 2. Maahanmuuttajaoppilaan koulusopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä.



Jokaisen maahanmuuttajan minäkäsitys ja etninen identiteetti muuttuvat hänen sopeutuessaan uuteen kulttuuriin. Uusi ympäristö ja elämäntilanne aiheuttavat sen, että oma minä on muokattava uudelleen uusien olosuhteiden ja vaatimusten mukaisesti. Kotoutumiskriisi ja etnisen identiteetin muuttuminen akkulturaatioissa sekä akkulturaation etenemisvauhti ovat yksilöllisiä, koska niihin vaikuttavat yksilön persoonallisuus, kokemukset sekä hänen ympäristöltään saamansa tuki. Sopeutumisprosessin yksilöllisyys ja monimuotoisuus sekä todellisen tilan peittäminen tekevät opettajalle vaikeaksi tunnistaa sopeutumisvaiheen. Siksi opettajan on joskus vaikea auttaa ja tukea maahanmuuttajaoppilasta tarkoituksenmukaisesti. Opettaja ei voi nopeuttaa maahanmuuttajaoppilaansa sopeutumista, mutta voi tukea ja auttaa oppilasta tässä prosessissa.

Maahanmuuttajaoppilaiden oma-aloitteisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus kohtaamistilanteissa muiden oppilaiden sekä koulun opettajien kanssa vaikuttavat heidän kouluun sopeutumiseensa. Aktiivinen ja rohkea maahanmuuttajaoppilas ystävystyy helpommin kuin passiivinen ja arka maahanmuuttajaoppilas. Kouluun sopeutuminen alkaa omasta luokasta, ja sopeutumista helpottaa ystävien saaminen ja sitä kautta hyväksytyksi tuleminen. Tämän tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaat kokivat tärkeäksi tutor-oppilaiden tuen sopeutumisen alkuvaiheessa.

On todettu, että maahanmuuttajilla ilmenee usein psykosomaattisia ja psyykkisiä ongelmia sopeutumisprosessin ja kotoutumiskriisin aikana (Kosonen 1994; Liebkind 1994b; Pollari 1999; Talib 1999). Yleistä maahanmuuttajille ovat heidän sisäistä myllerrystään päinvastaiset reaktiot, jotka peittävät heidän todellisen tilansa. Tässä tutkimuksessa Fionan äärimmäisen tyytyväisyyden ja positiivisuuden taustalla saattaa olla hänen todellisuudessa täysin päinvastaiset sisäiset tuntemuksensa. Hän on kuherruskuukauden ja ristiriitavaiheen välimaastossa: kuherruskuukautta kuvaa tyytyväisyys uuteen kulttuuriin ja ristiriitavaihetta ikävä omaan kulttuuriin. Nikolain vahva halu peittää venäläisyyttään voi olla merkki hänen ikävästään Venäjälle ja venäläiseen kouluun. Hän elää konformisuusvaiheessa, jossa olennaista on valtakulttuurin ihannoiminen ja vahva samastuminen siihen sekä oman

kulttuurin hylkääminen. On todettu, että lasten sopeutumiskyky on aikuisen sopeutumiskykyä parempi, mutta täydellinen uuteen kulttuuriin sopeutuminen on elinikäinen prosessi (Alitolppa-Niitamo 1994, 22–24). Siksi lapsi voi suotuisissa olosuhteissa saavuttaa bikulturalismin vaiheen huomattavasti nopeammin kuin aikuinen. Tässä tutkimuksessa todettiin koulun ja perheen merkityksen olevan tärkeitä maahanmuuttajalapsen sopeutumisessa. Farsatin voidaan sanoa lähes saavuttaneen bikulturalismin vaiheen. Näitä johtopäätöksiä ei kuitenkaan voida pitää luotettavina vähäisen oppilaantuntemuksen perusteella.

Akkulturaatiomalleissa toivotuin sopeutumisasenne on se, että maahanmuuttaja säilyttää omaa kulttuuriaan, mutta omaksuu myös valtakulttuuria. Kodin merkitys maahanmuuttajalapsen oman kulttuurin säilyttämisen kannalta on kiistaton. Koti antaa pohjan oman kulttuurin säilyttämiselle ja kunnioittamiselle, vaikka valtakulttuuri väheksyisikin lapsen omaa kulttuuria. Oman kulttuurin erilaisuus suomalaisesta valtakulttuurista saattaa aiheuttaa ristiriitoja, joita lapsi joutuu yksin ja yhdessä vanhempiensa sekä opettajansa kanssa selvittämään. Parhaimpaan mahdolliseen sopeutumistulokseen päästäkseen on maahanmuuttajalapsen kodin ja koulun välisen yhteistyön toimittava saumattomasti. Yhteistyön tarkoituksena on sitoa maahanmuuttajaperhettä suomalaiseen yhteiskuntaan sekä välittää vanhemmille tietoa suomalaisesta koulu- ja kasvatuskulttuurista, jotta tietämättömyys ei aiheuttaisi ylimääräistä ristiriitaa kulttuurien välille koulussa tai kotona. Koululla, lapsen opettajalla sekä vanhemmilla tulisi olla toiminnassaan yhteinen tavoite, joka tukisi lapsen kasvua ja sopeutumista.

Maahanmuuttajaperheessä vallitseva sopeutumisasenne sekä motivaatio sopeutumisen helpottamiseksi ja edistämiseksi vaikuttaa perheen lapsiin. Maahanmuuttajalapsi heijastaa koulussa kotiolojaan. Jos hänen vanhempiensa asenne suomeen sopeutumista kohtaan on huono, omaksuu lapsi tämän asenteen ainakin osittain. Vanhempien aktiivinen sopeutumisen edistäminen helpottaa myös lapsen sopeutumista sekä suomalaiseen kouluun että yhteiskuntaan, koska hänelle välittyy tunne turvallisuudesta ja pysyvyydestä

vanhempiensa asenteen kautta. Tieto maassaolon pysyvyydestä vaikuttaa maahanmuuttajaperheiden sopeutumisasenteisiin. Lyhyeksi aikaa maahan tulleiden asenteet ovat erilaisia kuin niiden, jotka jo muuttaessaan tietävät asettuvansa maahan pidemmäksi aikaa. Jos maahanmuuttajaoppilaan perhe joutuu elämään epävarmuudessa esimerkiksi sen suhteen, saako se jäädä maahan pysyvästi, näkyy kodin epävarmuus maahanmuuttajaoppilaassa myös koulussa, pahimmassa tapauksessa ahdistuksena ja pelkona. Nuori lapsi ei välttämättä ymmärrä muuton syitä ja maassa oloajan pituutta. Lapsen opettajan ja vanhempien väliset keskustelut auttavat myös opettajaa tiedostamaan lapsen tilanteen ja mukauttamaan toimintansa hänen sopeutumiselleen sopivaksi.

Yhteiskunnan asenne maahanmuuttajiin heijastuu myös koulussa. Yhteiskunnan asenne vaikuttaa kouluun koulun sisältä käsin, luokkatovereiden kautta sekä maahanmuuttajaoppilaan kodin kautta: sen kautta, miten maahanmuuttajan perhe kokee yhteiskunnan heihin suhtautuvan.

Yhteiskunnan asenne maahanmuuttajiin välittyy koulun sisältä käsin suorasti tai epäsuorasti koulun opetussuunnitelmassa, oppikirjoissa ja koulun henkilökunnan asenteiden ja toiminnan kautta. Olisi tärkeää, ettei maahanmuuttajaoppilas joutuisi kokemaan, että oman äidinkielen, uskonnon ja muun erityisopetuksen järjestäminen on koululle hankala ja vastenmielinen tehtävä. Myös opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen puute voidaan tulkita siten, ettei maahanmuuttajien oppimisen ja sopeutumisen tukemista pidetä tärkeänä.

Maahanmuuttajaoppilaan luokkakavereiden suhtautuminen maahanmuuttajiin on usein heijastusta heidän vanhempiensa asenteista. Jos vanhemmat pitävät maahanmuuttajia elintasopakolaisina ja sosiaaliturvalla elävinä työn karttajina, on selvää, etteivät lapset opi kotona arvostamaan ja hyväksymään pakolaisia. Siksi opettajan onkin koulussa tehtävä työtä muuttaakseen oppilaiden mahdollisia stereotyyppisiä, vääriä ja kielteisiä asenteita maahanmuuttajia kohtaan. Maahanmuuttajaoppilaan kouluun sopeutumista helpottaa, jos hän voi koulussa kokea olevansa hyväksytty ja saa tukea myös etniselle identiteetilleen.

Koulumaailmaan sopeutumisessa opettajan vaikutus on sekä välillisesti että suoraan suuri, sillä opettajan asenne ja toimenpiteet luokassa heijastuvat maahanmuuttajaoppilaaseen. Tämän heijastuksen voimakkuus riippuu opettajan suhtautumisesta maahanmuuttajiin sekä valmiudesta panostaa maahanmuuttajaoppilaan opettamiseen ja sopeutumisen tukemiseen. Oppilas aistii opettajan suhtautumisen ja asenteen itseensä, milloin kielteisemmin milloin myönteisemmin. Opettajan välillinen vaikutus on sitä toimintaa, jonka hän kohdistaa luokan muihin oppilaisiin ja sitä kautta maahanmuuttajaoppilaaseen. Koko koulun monikulttuurisuus vaikuttaa myös epäsuorasti maahanmuuttajan kouluyhteisöön sopeutumiseen.

Maahanmuuttajaoppilaan tulo luokkaan aiheuttaa myös opettajassa reaktioita, jotka mukailevat maahanmuuttajan kotoutumiskriisin vaiheita. Voimakkaimmin tämän tutkimuksen opettajista reagoi Kari, jolle Farsat on ensimmäinen maahanmuuttajaoppilas. Farsat on saanut Karin pohtimaan omaa suvaitsevaisuuttaan ja monikulttuurisuuttaan. Hänen vastauksista ilmeni tunteiden ja reaktioiden kirjo, mikä näkyi myös luokkatilanteissa. Kauemmin maahanmuuttajia opettaneet Petri ja Päivi ovat pidemmällä prosessissa kuin Kari. Heidän tärkeimpinä selviytymiskeinoinaan olivat tähän asti olleet ymmärtämiskyky, empatia ja auttamishalu, joita myös Pollari (1999, 153) korostaa. Maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen ahdisti välillä jokaista opettajaa, mikä on tyypillistä opettajan kulttuurien kohtaamisesta johtuvassa kriisissä. Ahdistus voi purkautua tyytymättömyytenä työyhteisöön ja tarjolla oleviin resursseihin (Pollari 1999, 154).

Jos opettaja ei saa tukea omassa kulttuurishokissaan, on hänen vaikea tukea maahanmuuttajaoppilasta hänen sopeutumisprosessissaan ja kotoutumiskriisissään. Maahanmuuttajaoppilaan tukeminen edellyttää myös sitä, että opettajalla on tietoa akkulturaatiosta ja kotoutumiskriisistä sekä niiden vaiheiden ilmenemismuodoista. Nykyinen opettajankoulutus antaa eväitä maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen vain sellaiselle opiskelijalle, joka on itse kiinnostunut asiasta. Maahanmuuttajien opettajille olisi tarjottava täydennyskoulutusta, työnohjausta ja yhteistyöverkosto, mikä tukisi opettajan tärkeää työtä maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisen tukemiseksi.



Sekä opetusviranomaisten että koulujen omat tavoitteet maahanmuuttajien opettamiseen ja sopeuttamiseen ovat käytännön toteuttamismahdollisuuksiin nähden usein liian korkealla. Opettajan tehtävänä on soveltaa asetettuja tavoitteita omien ja koulun resurssien mukaan. Yleisesti niin yhteiskunnan kuin koulunkin tavoite on integroida maahanmuuttajaoppilaat tasapainoisiksi kahden kulttuurin edustajiksi. Kuitenkin tässä tutkimuksessa opettajien toiminta edisti myös assimilaatiota, koska toimenpiteet kohdistuivat enemmän maahanmuuttajaoppilaaseen kuin muihin oppilaisiin ja korostivat suomalaisuutta. Yksi maahanmuuttajaoppilas ei tee luokasta monikulttuurista eikä edistä valtaväestön monikulttuuristumista. Maahanmuuttajaoppilaan integroitumisen edellytyksenä olisi se, että hänen kulttuurinsa olisi luokan voimavarana ja luokassa esillä luonnollisena asiana.

Tampereen Pohjois-Hervannan yläasteella on käytössä rasisminvastainen periaate, minkä avulla maahanmuuttajia sopeutetaan suomalaiseen koulu yhteisöön. Koulun opetussuunnitelmassa on maininta jokaisen ihmisen oikeudesta olemassaoloon ja erilaisuuteen, ja tätä kehotusta toteutetaan käytännön opetustyössä sekä kurssitarjonnassa. (Haapaniemi 1998, 46–49.) Samaa periaatetta noudattivat myös tämän tutkimuksen opettajat, jotka antoivat maahanmuuttajaoppilailleen sopivassa määrin erityishuomiota ja kohtelivat heitä omina persoonina samoin kuin muitakin luokkiensa oppilaita. Suomi on yhä suhteellisen monokulttuurinen maa. Vaikka lisääntyvä maahanmuuttajamäärä tekee Suomesta yhä kansainvälisemmän, on toistaiseksi valitettavasti mahdotonta välttyä kielteisiltä asenteilta maahanmuuttajia kohtaan. Kouluilla on suuri työ kielteisten asenteiden kitkemisessä, mutta tehty työ ei ole koskaan turhaa. Jos opettaja ottaa monikulttuurisuuden ja suvaitsevaisuuden kasvattamisen päämääräksi jo alaluokilla, tekee hän maahanmuuttajien vastaanottamisen luokkaan helpommaksi (vrt. Kendall 1983).

Tutkimuksessamme kaikki opettajien toimenpiteet vaikuttivat luokan hyväksyvään ja turvalliseen ilmapiiriin, mikä on maahanmuuttajaoppilaan oppimisen, koulussa viihtymisen ja sopeutumisen kannalta tärkeää. Luottamus opettajaa ja luokkayhteisöä kohtaan lisää turvallisuuden tunnetta ja parantaa siten maahanmuuttajaoppilaan henkistä hyvinvointia, mikä on erittäin tärkeää kotoutumiskriisissä sekä sopeutumisprosessissa ja niihin liittyvissä

vaikeuksissa. Maahanmuuttajaoppilaan kouluminä heijastuu kotona, ja kodin tilanne sekä olosuhteet koulussa. Koululla onkin tärkeä tehtävä tasapainottaa kahden kulttuurin ja kahden sukupolven välisiä ristiriitoja. Maahanmuuttajaperheen ja koulun välisen luottamuksellisen suhteen kehittyminen on ensisijaisen tärkeää oppilaan koulunkäynnin sekä koko perheen suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta. Opettajan tulee kunnioittaa ja tukea maahanmuuttajaperheen kasvatuserinnettä, mutta samalla välittää heille myönteisesti suomalaista kasvatusta- ja kouluperinnettä sekä niihin liittyviä käytäntöjä. Mitä avoimemmat välit opettaja onnistuu luomaan maahanmuuttajaoppilaan perheeseen ja mitä enemmän opettaja onnistuu saamaan maahanmuuttajaoppilaan vanhempia mukaan koulun toimintaan, sitä paremmin vuorovaikutus kodin ja koulun välillä toimii ja sitä paremmin opettaja pystyy tukemaan oppilaan koulunkäyntiä ja sopeutumista sekä perheen kasvatustavoitteita.

Sopeutuminen ja sen eteneminen ilmenevät kognitiivisella, affektiivisella ja sosiaalisella osa-alueella. Suomalainen koulujärjestelmä painottaa kognitiivisia taitoja, mikä ei välttämättä ole hyväksi maahanmuuttajaoppilaille. Koska kognitiiviset taidot edellyttävät kielen hallintaa ja ovat sidoksissa kieleen, saattaa maahanmuuttajaoppilaalla olla vaikeuksia ilmaista heikommalla kielellään tiedollisia valmiuksiaan (Skutnabb-Kangas 1988, 106–108). Kyse ei silloin ole välttämättä oppimisvaikeuksista, vaan kielellisistä ongelmista. Varsinkin alkuvaiheessa tulisi kiinnittää huomiota koulunkäynnin sosiaaliseen ja affektiiviseen puoleen, joiden kautta turvallisuus ja luottamus kouluyhteisöä kohtaan syntyvät. Ne puolestaan luovat puitteet sopeutumiselle.

Opettajien tulisikin pohtia, mikä on maahanmuuttajaoppilaan koulunkäynnissä tärkeintä: Tuleeko hänen päästä mahdollisimman nopeasti mukaan reaaliaineiden opetukseen vai sopeutua oppilasryhmään ja pystyä toimimaan kouluyhteisössä? Tämän tutkimuksen oppilaat viihtyivät koulussa siksi, että siellä oli kavereita ja mahdollisuus menestyä sellaisissa kouluaineissa, joista he selviytyivät omalla kielitaidollaan. Sosiaalisen ja affektiivisen alueen painottaminen on erityisen tärkeää niille maahanmuuttajaoppilaille, joilla on hyvin traumaattisia kokemuksia ja psyykkisesti vaikea sopeutumisprosessi.

Opettajan tulee selvittää maahanmuuttajaoppilaan lähtömaan koulukulttuuri ja sen oppimiskäsitykset ja huomioida ne omassa työssään, jotta maahanmuuttajaoppilaan koulunkäynti olisi mahdollisimman helppoa.

Jokaisen opettajan on kohdallaan pohdittava, milloin maahanmuuttajaoppilas on riittävän sopeutunut kouluun. Sama asia on huomioitava maahanmuuttajaoppilaan opetusta suunniteltaessa ja oppimistavoitteita mietittäessä. Opettajan on tarpeellista keskustella myös sekä oppilaan itsensä että hänen vanhempiansa kanssa, jotta hän saa selville, millaiset sopeutumisasetteet ja -tavoitteet oppilaan perheellä on. Sopeutumisen asteeseen liittyvät olennaisesti erilaisuuden ja kulttuurierojen hyväksyminen mutta on varmaa, että hyvän sopeutumisen kriteerit ovat aina tilannesidonnaisia ja oppilaskohtaisia.

#### Jatkotutkimusaiheita

Koulujen olisi tiedostettava piilo-opetussuunnitelma, joka osaltaan ilmentää koulun monikulttuurisia tavoitteita. Tässä tutkimuksessa ei selvitetty sitä, sisältävätkö koulujen opetussuunnitelmat monikulttuurista tai ylipäätään maahanmuuttajaoppilaat huomioivia tavoitteita. Tutkijat näkevät tämän asian tärkeänä jatkotutkimusaiheena, sillä se herättäisi opettajissa ja opiskelijoissa tärkeitä ajatuksia monikulttuurisuudesta ja suvaitsevaisuudesta.

Kaksikulttuurisuutta pidetään koulun voimavarana ja maahanmuuttajia rohkaistaan säilyttämään sekä oma kulttuurinsa että omaksumaan uusi kulttuuri. Olisi mielenkiintoista ja opettajan työn kannalta tarpeellista selvittää, kuinka maahanmuuttajalapsen itse kokevat kaksikulttuurisuuden ja miten se vaikuttaa heihin. Tämä tieto auttaisi opettajaa ymmärtämään ja tukemaan lasta tämän tarvitsemalla tavalla. Samalla se toimisi perusteena opettajan koko luokkaan ja maahanmuuttajaoppilaaseen kohdistamille sopeuttamista vahvistaville toimenpiteille. Yhtä lailla koko koulun monikulttuurisuustavoitteet nousisivat maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksista ja käsityksistä.

Tässä tutkimuksessa todettiin kielellisten ongelmien nousevan esiin ylivoimaisina, mutta eriteltyä saatiin vain tehtävänantoon, tehtäviin sekä oppikirjoihin liittyvät ongelmat. Olisi perusteltua analysoida kielellistä ja ei-kielellistä vuorovaikutusta opettajan ja maahanmuuttajaoppilaan välillä. Näin saataisiin tarkempaa tietoa kielellisten vaikeuksien sisällöstä sekä opettajan vaikutuksesta turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin luomisessa. Tässä tutkimuksessa todettiin oppikirjatekstien olevan vaikeaa maahanmuuttajaoppilaille. Siksi olisi tarkoituksenmukaista selvittää oppikirjoihin liittyvät ongelmat sekä suunnitella sen pohjalta maahanmuuttajille soveltuva oppimateriaali ja tutkia sen toteuttamiskelpoisuutta.

#### Luotettavuuden arviointia

Keräsimme tutkimuksessamme maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen ja sopeuttamiseen liittyviä käytännön eväitä. Esille tulleet käytännön esimerkit auttavat opettajia, jotka aloittavat työtään maahanmuuttajien opettajina. Tutkimuksemme lähtökohtana oli kuulla myös maahanmuuttajaoppilaiden mielipiteitä siitä, miten he kokevat opettajan heihin kohdistaman toiminnan. Opettajien antamat eväät olivat yhteneviä aikaisempien tutkimuksien toimintamallien kanssa, joita myös oppilaiden antama palaute tuki. Oppilaiden vastauksista ilmeni ainoastaan, etteivät opettajat huomioineet riittävästi kielellisiä ongelmia. Lähtökohtana opettajan toiminnalle on oltava maahanmuuttajaoppilaan tarpeet, jotka ovat osittain yhteneviä muiden oppilaiden tarpeiden kanssa, osittain yksilöllisiä.

Tutkijan oma kokemukseen perustuva käsitys tulosten ja todellisuuden vastaavuudesta on hyvä luotettavuuden mittari (Hirsjärvi & Hurme 1985, 130). Koska molemmat tutkijat ovat kokeneet maahanmuuton ja siihen liittyviä elementtejä sekä henkilökohtaisesti että opettajina, oli heillä käsitys tutkittavan ilmiön luonteesta sekä mahdollisista tuloksista. Tutkimusaineisto käsiteltiin kuitenkin omana tapauksenaan eikä tutkijoiden omien kokemusten annettu vaikuttaa tulkintoihin. Tutkimustulokset vastasivat suurelta osin tutkijoiden ennakkokäsityksiä maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisesta kouluun ja

opettajan toimista sopeutumisen tukemiseksi. Tutkimusaineistoa analysoitaessa haluttiin koko ajan huomioida akkulturaatioon liittyvät tekijät ja peilata tuloksia akkulturaation näkökulmasta.

Kyselylomakkeen käyttö ja sen avulla saatujen vastausten tarkentaminen haastattelutilanteessa lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat vastasivat haastattelussa esitettyihin tarkennuskysymyksiin johdonmukaisesti kyselylomakkeeseen kirjoittamiensa vastausten perusteella. Oppilaille tarkoitettu kyselylomake oli yksinkertainen kielellisten vaikeuksien vuoksi. Peruskysymyksien pohjalta voitiin kuitenkin tehdä tulkintoja, joita haastattelut vahvistivat. Kyselylomakkeet oli huolellisesti täytettyjä ja niiden tieto siten luotettavaa.

Haastattelujen tarkoituksena oli saada mahdollisimman syvällistä tietoa tutkittavasta aiheesta, minkä vuoksi luottamuksellisen suhteen luominen haastateltavaan oli tärkeää. Opettajien haastatteluissa keskustelunomaisuuden ja sitä kautta luottamuksellisuuden toteutuminen oli helpompaa ja saatu aineisto laadukkaampaa, kun taas oppilaiden haastatteluissa jouduttiin kielellisten vaikeuksien ja oppilaille jännittävän ja epätavallisen tilanteen takia tyytymään enemmän kysymys-vastaus -haastatteluun. Puutteena tässä tutkimuksessa oli se, ettei maahanmuuttajaoppilaiden haastattelurungon ja kysymysten sopivuutta esitestattu. Esitestausta olisi parantanut haastattelua sekä kysymysten laatua, jolloin oppilailta saatu aineisto olisi ollut laajempaa ja laadukkaampaa. Oppilaiden haastatteluista saatu aineisto kuitenkin tuki opettajien haastatteluissa saatua tietoa ja siten ylitulkinnoilta vältyttiin. Tarkoituksemme oli saada maahanmuuttajaoppilaiden ääni kuuluviin, missä onnistuimme. Saimme arvokkaita ja riittävän luotettavaa aineistoa maahanmuuttajan näkökulmasta.

Laadullinen tutkimus on aina intersubjektivistista: merkitysten tulkintaan vaikuttavat niin tutkittavan kuin tutkijankin käsiteltävälle ilmiölle antamat merkitykset (Syrjälä ja muut 1995, 129). Haastatteluihin liittyy vuorovaikutus, ja siksi tutkija ei voi olla täysin objektiivinen tarkastelija. Koska tutkimuksemme aihe oli meille tuttu, oli meillä tutkittavaa ilmiötä kohtaan ennakoasenteita, mikä teki meistä subjektiivisia tarkastelijoita. Siksi pyrimme välttämään johdattelevia kysymyksiä haastattelutilanteissa

sekä ennakkoasenteiden vaikutusta aineiston tulkintaan. Tapaustutkimus perustuu kuitenkin tutkijan tulkintoihin, joiden oikeellisuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta lukijan on voitava vakuuttua.

Oppilaille tarkoitetun, haastattelun yhteydessä tehdyn ihmissuhdekartan merkitys tässä tutkimuksessa oli vähäinen, mutta sen avulla saatu tieto vahvisti oppilaiden haastatteluvastauksia. Ihmissuhdekarttaa olisi voitu käyttää myös tarkoituksenmukaisemmin, mutta tutkimuksessamme se toimi ainoastaan stimulanttina haastattelussa. Oppilaan oli helpompi kertoa ja asettaa järjestykseen heille koulussa tärkeitä ihmisiä kartan täydentämisen avulla.

Tutkimuksemme tulokset opettajien kokemuksista maahanmuuttajien opettamisesta sekä maahanmuuttajaoppilaan kokemuksista suomalaisesta koulusta ovat yhteneviä mm. Talibin (1999), Liebkindin (1997), Honkalan (1999) sekä Sunin (1996) tulosten kanssa. Tämä yhteneväisyys aiempiin tutkimuksiin lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Tapaustutkimuksen tehtävä ei ole tuottaa laajasti yleistettävää tietoa. Kuitenkin tutkimustulostemme vertailu aikaisempiin vastaavanlaisiin tutkimustuloksiin toisaalta vahvistaa maahanmuuttajaoppilaan koulunkäynnin todellisuudesta aikaisemmin vallinnutta kuvaa ja toisaalta antaa uutta näkökulmaa tutkittavasta ilmiöstä. Uutta näkökulmaa tuo maahanmuuttajaoppilaalta ja hänen opettajaltaan saatujen kokemusten vertailu, sillä useimmat tutkimukset kuvaavat ilmiötä vain joko maahanmuuttajaoppilaan tai hänen opettajansa näkökulmasta. Siten voimme sanoa onnistuneemme tutkimuksessamme.

## LÄHTEET

- Andersson, G. 1998. Barnintervjun som forskningsmetod. *Nordisk psykologi*, 50, 18-41.
- Alitolppa- Niitamo, A. 1993. *Kun kulttuurit kohtaavat*. Keuruu: Otava.
- Baasland, B. 1997. Education for language minorities in Norway. Teoksessa *Nordic roads to multilingualism. How to help minority children to become multilingual*. Heinolan kurssikeskus – The national board of education centre for professional development. Helsinki: Hakapaino Oy. 146–148.
- Beijer, M. 1997. The teaching of minority pupils and pupils from a refugee or immigrant background in Sweden. Teoksessa *Nordic roads to multilingualism. How to help minority children to become multilingual*. Heinolan kurssikeskus -The national board of education centre for professional development. Helsinki: Hakapaino Oy. 149–156.
- Bell, J. 1987. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, P. 1996. Toisen kielen oppiminen – Teoreettista pohjaa. Teoksessa N. Rekola (toim.) *Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta*. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummeruksen Kirjapaino Oy. 12–21.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. 1992. *Cross-cultural psychology. Research and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Biklen, S. K. & Bogdan, R. C. 1992. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon A Division of Simon & Shuster Inc.
- Blomqvist, J. 1969. *Elevers skolanpassning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. *Educational research. An introduction*, 5. painos. New York: Longman.
- Büchi, R. 1992. Monokulttuurisesta monikulttuuriseen kouluun. Teoksessa N. Rekola & U. Talvitie (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta*. Opetushallitus. Järvenpää: Lehtikarin Kirjapaino. 39–42.
- Domander, M. 1995. Kulttuurierot maahanmuuttajakoulutuksessa. Teoksessa M. Saarinen & U. Parviainen *Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa*. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummerus Oy. 11–23.
- Doverborg, E. & Pramling, I. 1985. *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

- Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3.painos. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Fogelberg, P. 1985. Meidän maailma 9. 4. tarkennettu painos. Keuruu: Otava.
- Grugeon, E. & Woods, P. 1990. Educating all. Multicultural Perspectives in the primary school. Mitcham, Surrey: LaserScript Ltd.
- Helkama, K. , Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 2. painos. Helsinki: Edita Oy.
- Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3.painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Honkala, S. (toim.) 1999. Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Honkala, S. 1999. Monikulttuurisen koulun perustuksia. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 42–45.
- Huttunen, M. 1993. Tieteellisen tutkimuksen perusteet: filosofisia tarkasteluja tieteellisyydestä ja rationalisuudesta. Turku: Turun yliopisto.
- Hvenekilde, A. 1997. Bilingualism and the school. Teoksessa Nordic roads to multilingualism. How to help minority children become multilingual. Helsinki: Hakapaino Oy. 115–132.
- Ikonen, T. 1995. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa N. Rekola (toim.) Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 98–105.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino. 17–29.
- Karanko, M. 1994. Peruskouluikäisten pakolaislasten ja turvapaikanhakijoiden koulutus. Teoksessa N. Rekola & U. Talvitie (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Opetushallitus. Järvenpää: Lehtikarin Kirjapaino. 9–11.
- Kendall, F. E. 1983. Diversity in the classroom. Columbia University Teachers College.



- Koistinen, A. 1989. Pohjoismaiset pakolaistutkimukset, virikkeitä suomalaiseen tutkimustoimintaan. Sosiaali- ja terveysministeriön suunnitteluosasto. Helsinki.
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Koppinen, M-L. 1999. Monikulttuurinen opettaja – silta kahden kulttuurin välillä. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino. 145–151.
- Kosonen, L. 1994. Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat: Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy. 192–223.
- Kosonen, L. 1999. Maahanmuuttajat oppilashuollon asiakkaina – Alkuhämmenyksestä oman ammattitaidon käyttöön. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 92–98.
- Kristjansdottir, B. 1997. The teaching of bilingual pupils in Denmark. Teoksessa Nordic roads to multilingualism. How to help minority children to become multilingual. Heinolan kurssikeskus – The national board of education centre for professional development. Helsinki: Hakapaino Oy. 133–138.
- Kuntsi, T. 1999. Muslimioppilas suomalaisessa peruskoulussa. Tapaustutkimus kahden muslimitytön sopeutumisesta suomalaiseen peruskoululuokkaan. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Kuukka, K. & Talvitie, U. 1996. Uusi maahanmuuttajaoppilas yleisopetuksessa. Teoksessa N. Rekola (toim.) Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummeruksen Kirjapaino Oy. 32–34.
- Kvale, S. 1996. Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London: SAGE Publications.
- Lahdenperä, P. 1997. Invandrabakgrund eller skolsvårigheter ? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Laitinen, I. 1989. Asiakkaana “Nguyen van Hoi”. Teoksessa I. Tuomarila & E. Tamminen-Levä (toim.) Kohtauspaikkana Suomi, pakolaistyötä käytännössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 71–74.

- Liebkind, K. 1994a. Kulttuuri-identiteetti. Teoksessa N. Rekola & U. Talvitie (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Opetushallitus. Järvenpää: Lehtikarin Kirjapaino. 34–40.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat: Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy. 21–49.
- Liebkind, K. 1994b. Maahanmuuttajat: Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Liebkind, K. 1997. Interventiomenetelmä koululaisten asenteiden muokkauksessa. Teoksessa Suvaitsevaan Suomeen – kokemuksia kampanjavuosisilta. Pakolais- ja siirtolaisasiain neuvottelukunta. Työministeriö. Kerava: Painojussit Oy. 77–83.
- Liimatainen, K. & Luoma, S. 1999. Matkalaukkulapsen maailma. Lasten sopeutuminen vieraaseen kulttuuriin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lilius, S. 1996. Etninen identiteetti ja kieli. MikäMikäMaan lapset monikulttuurisessa päiväkodissa. Sosiaali- ja terveysministeriö. Pakolaistoimisto. [opaskirja, osa Mikä mikä maa – monikulttuurisesta varhaiskasvatusaineistosta], 32–34.
- Marjeta, M. 1998. Kotimaassa tiedettiin kuka minä olen. Selvitys maahanmuuttajien kotoutumisesta. Opetushallitus. Moniste 48/1998. Helsinki: Layout Studio Oy.
- Martin, M. 1999. Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus -perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy. 84–95.
- Matinheikki-Kokko, K. 1989. Pakolaiset koulutuksessa – koulutuksen periaatteet. Teoksessa I. Tuomarla & E. Tamminen-Levä (toim.) Kohtauspaikkana Suomi, pakolaistyötä käytännössä. Helsinki: Valtion Painatuskeskus. 115–120.
- Matinheikki-Kokko, K. 1997. Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Yliopistopaino. Lievestuore: ER-Paino Ky.
- Matinheikki-Kokko, K. (toim.) 1999. Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä. – Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:178.

- MikäMikäMaan lapset monikulttuurisessa päiväkodissa. Sosiaali- ja terveysministeriö. Pakolaistoimisto. [opaskirja, osa Mikä mikä maa – monikulttuurisesta varhaiskasvatusaineistosta].
- Monitori 1/2000. Tilastoliite.
- Niskanen, T. 1997. Kuusivuotiaiden maahanmuuttajalasten suomen kielen taidon kehittyminen esiopetuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nordic roads to multilingualism. How to help minority children to become multilingual. 1997. Heinolan kurssikeskus – The national board of education centre for professional development. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Oksanen, L. 1989. Pakolaisten perheenyhdistäminen. Teoksessa I. Tuomarla & E. Tamminen-Levä (toim.) Kohtauspaikkana Suomi, pakolaistyötä käytännössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 67–69.
- Ollikainen, M. 2000. Eduskunta hyväksyi pikakäännätyksen. Helsingin Sanomat 15.6. 2000, Poliitiikka, A6.
- Opetushallituksen määräys M69/011/95.
- Opetushallitus, 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt perusopetuksessa ja lukio koulutuksessa 1999 - . Tiedote 10/1998 .  
[www.oph.fi/info/maahanmuuttajat/koulujar/petied.html](http://www.oph.fi/info/maahanmuuttajat/koulujar/petied.html)
- Opetusministeriön päätös nro 104/97. 30.1.1997.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Beverly Hills: Sage.
- Pekkinen, N. 1997. Immigrants at Peltola school. The integration of immigrant children from Russia and earlier Soviet Union. Teoksessa Nordic roads to multilingualism. How to help minority children to become multilingual. Helsinki: Hakapaino Oy. 65–72.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Opetus 2000. Juva: WSOY
- Pitkänen, P. & Kouki, S. 1999. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Pollari, J. 1999. Kuinka maahanmuuttajien opettaja löytää kansainvälistyvän minänsä. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino. 152–162.
- Qvarnström, A-C. 1997. Sodan läsnäolo lapsuudessa. MikäMikäMaan lapset monikulttuurisessa päiväkodissa. Sosiaali- ja terveysministeriö. Pakolaistoimisto.

- [opaskirja, osa Mikä mikä maa -monikulttuurisesta varhaiskasvatusaineistosta], 20–24.
- Qvist, L-M. 1989. Asumisen arkea. Teoksessa I. Tuomarila & E. Tamminen-Levä (toim.) Kohtauspaikkana Suomi, pakolaistyötä käytännössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 45–48.
- Raulo, M. 1999. Ihmisiä vai ihmisiä. Vähemmistöoikeuksien filosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rekola, N. & Talvitie, U. (toim.). 1994. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Opetushallitus. Järvenpää: Lehtikarin Kirjapaino.
- Rekola, N. (toim). 1996. Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Ribelus, A. 1999. Vähemmistökielen vahvistaminen opetus- ja äidinkielenä. – Onko ajatus kannatettava ja onko sillä tulevaisuutta? Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta työstä. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 24–30.
- Saarinen, M. & Parviainen, U. (toim.). 1995. Maahanmuuttaja ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus. Saarijärvi: Gummerus Oy.
- Sarkkinen, U-M. 1999. Ovatko opettajat ja luokanopettajaksi opiskelevat suvaitsevaisia? – Miten suvaitsevaisuus ilmenee ? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus Oy
- Stake, R.E. 1995. The art of case study research. California: SAGE cop.
- Sue, D. & Sue, D. W. 1990. Counseling the culturally different. Theory and practice. 2. painos. New York: John Wiley & Sons
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomenkielen taito peruskoulun päättövaiheessa. Opetushallitus. Moniste 11/1996. Helsinki: Intro Graafinen Suunnittelu.
- Suomenkielen perussanakirja. 1993. Toinen osa. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Painatuskeskus.
- Suvaitsevaan Suomeen – kokemuksia kampanjavuosilta. Pakolais- ja siirtolaisasiain neuvottelukunta. Työministeriö. Kerava: Painojussit Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Tutkimuksia 51.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 2. painos. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Söderlindh, E. 1986. Invandringens psykologi. Tukholma: Offettryck Ab.
- Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Terho, E. 1989. Pakolaislapsi ja päivähoito. Teoksessa I. Tuomarla & E. Tamminen-Levä (toim.) Kohtauspaikkana Suomi, pakolaistyötä käytännössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 91–97.
- Tran, M. A. T. 1989. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa I. Tuomarla & E. Tamminen-Levä (toim.) Kohtauspaikkana Suomi, pakolaistyötä käytännössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 29–32.
- Trost, J. 1997. Kvalitativa intervjuer. 2. Painos. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomarla, I. & Tamminen-Levä, E. (toim.). 1989. Kohtauspaikkana Suomi, pakolaistyötä käytännössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ulkomaalaisvirasto 1998. Ulkomaalaishallinnon termejä. [www.uvi.fi](http://www.uvi.fi)
- Valtonen, K. 1999. Pakolaisten kotoutuminen Suomeen 1990-luvulla. Työministeriö. Työhallinnon julkaisu 228. Helsinki: Valopaino Oy.
- Verma, G. K. 1988. Educational adaptation and achievement of ethnic minority adolescents in Britain Teoksessa S. H. Irvine ja J. W. Berry (toim.) Human abilities in cultural context. 509–533.
- Vikman, J-P. 1982. Perheen muutto lapsen ongelmatilanteena. Tampereen yliopisto. Acta universitatis Tamperensis. A 143. Tampere: Tampereen Pikakopio.
- [www.immi.se/statistz.htm](http://www.immi.se/statistz.htm)
- [www.mol.tietotyö.fi/migration/avain.html](http://www.mol.tietotyö.fi/migration/avain.html)
- [www.unchr.ch/un&ref/who/whois.htm](http://www.unchr.ch/un&ref/who/whois.htm)
- Yin, K.R. 1994. Case study research. Design and methods. 2. painos. California: Sage Publications inc.

LIITE 1

Jyväskylässä

20.3.2000

Hei!

Pro gradu työmme tarkoituksena on etsiä maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän opettajiensa kautta niitä tekijöitä, jotka ovat tärkeitä maahanmuuttajaoppilaan kohtaamisessa. Pyrkimyksenämme on saada käytännön eväitä niitä luokanopettajia varten, joilla ei ole vielä kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Koska koulutuksessamme ei käsitellä maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamista, haluamme pro gradussamme selvittää tätä ajankohtaista asiaa. Tämän kyselyn on tarkoitus olla pohjana tulevalle haastattelulle.

Jos kyselylomakkeen pohjalta nousee esiin kysymyksiä tai muita ajatuksia, olisimme iloisia, jos otat meihin yhteyttä. Lähetä vastauslomake meille kyselyn mukana tullessa kirjekuussa keskiviikkoon 29.3.2000 mennessä. Alustavan aikataulumme mukaan haastattelu ajoittuu viikolle 14 tai 15.

Kiitos taas kerran panoksestasi tutkimuksessamme!

Aurinkoisia keväthankia toivotellen,

Johanna Häkkinen & Johanna Koskela

050-3769651

040-5310565

joha@st.jyu.fi

jokoskel@st.jyu.fi

Kyselylomake maahanmuuttajaoppilaiden opettajille.

Tämä kysely on pohjana tulevalle haastattelulle ja siksi tärkeä osa tiedonkeruuta. Kyselyn ja haastattelun avulla saamme sinun asiantuntijuudestasi kaiken mahdollisen hyödyn tutkimukseemme. Vastaathan siis rehellisesti kaikkiin kysymyksiin. Vastauksesi käsittelemme luottamuksellisesti. Jos vastauksesi ei mahdu sille varattuun tilaan, jatka paperin kääntöpuolelle.

- 1) Nimi: \_\_\_\_\_
  - 2) Ikä: \_\_\_\_\_
  - 3) OKL, josta valmistunut: \_\_\_\_\_
  - 4) Valmistumisvuosi: \_\_\_\_\_
  - 5) Työkokemus vuosina: \_\_\_\_\_
  - 5) Työkokemus maahanmuuttajaoppilaiden kanssa:
    - alle 1 vuotta
    - 1-3 vuotta
    - yli 3 vuotta
  - 6) Mitä kansallisuutta edustavia maahanmuuttajia olet opettanut:
    - venäläisiä
    - virolaisia
    - entisen Jugoslavian alueelta tulleita
    - kurdeja (Turkki, Iran, Irak)
    - somaleja
    - muita: \_\_\_\_\_
  - 7) Oletko asunut/opiskellut/työskennellyt ulkomailla:
    - En
    - Kyllä
- Missä? \_\_\_\_\_
- Miksi? \_\_\_\_\_
- Kuinka kauan? \_\_\_\_\_

8) Koetko maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen:

haasteellisena

työläänä

turhauttavana

rikastuttavana

jotain muuta, Mitä? \_\_\_\_\_

9) Mitä sellaisia kursseja olet käynyt, joista on ollut hyötyä maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa?

---

---

---

---

10) Mistä/keneltä olet saanut mielestäsi tukea/apua maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen?

---

---

---

---

11) Mikä on aiheuttanut eniten vaikeuksia maahanmuuttajaoppilaasi kohtaamisessa:

kieli

kommunikointi

kulttuuri

ennakkoluulot

oma valmistautumattomuus

oma tietämättömyys

oma kokemattomuus

pelko

epävarmuus

joku muu, mikä \_\_\_\_\_



12) Mikä on aiheuttanut eniten vaikeuksia maahanmuuttajaoppilaasi opettamisessa:

- kieli
- kommunikointi
- kulttuuri
- ennakkoluulot
- oma valmistautumattomuus
- oma tietämättömyys
- oma kokemattomuus
- pelko
- epävarmuus
- joku muu, mikä? \_\_\_\_\_

13) Mitä vahvuuksia koet itsessäsi olevan maahanmuuttajaoppilaasi kohtaamisessa ja opettamisessa?

---

---

---

14) Mitä heikkouksia koet itsessäsi olevan maahanmuuttajaoppilaasi kohtaamisessa ja opettamisessa?

---

---

---

15) Minkälaiset ominaisuudet ovat mielestäsi tärkeitä maahanmuuttajaoppilaan kanssa työskentelyssä?

---

---

---

16) Minkälaiseksi koet oman roolisi maahanmuuttajaoppilaasi opettajana?

---

---

---

---



## LIITE 2

Hei!

Olemme iloisia, että saamme haastatella sinua. Jotta haastattelu olisi meille molemmille helpompi, on tärkeää, että vastaat näihin kysymyksiin. Palautathan tämän kysymyspaperin omalle opettajallesi 14.4. mennessä. Voit vastata kysymyksiin kotona äidin tai isän kanssa.

1) Nimi: \_\_\_\_\_

2) Syntymävuosi: \_\_\_\_\_

3) Kansallisuus ennen Suomeen tuloa: \_\_\_\_\_

4) Nykyinen kansallisuus: \_\_\_\_\_

5) Muutto Suomeen(Mikä vuosi?): \_\_\_\_\_

6) Suomeen muuttamisen syy/syyt: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) Keitä perheeseen kuuluu Suomessa: \_\_\_\_\_

8) Äidinkieli: \_\_\_\_\_

9) Uskonto: \_\_\_\_\_

10) Koulun aloittamisvuosi Suomessa: \_\_\_\_\_

11) Mukavinta koulussa: \_\_\_\_\_

12) Ikävintä koulussa: \_\_\_\_\_

13) Äidin ja isän koulutus: \_\_\_\_\_

14) Jos johonkin kysymykseen on lisättävää, tai haluat kertoa jotakin muuta tärkeää:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

***KIITOS!!***

Johanna Häkkinen & Johanna Koskela

## LIITE 3

### OPETTAJIEN HAASTATTELUN TEEMAT

#### 1. ARKEA MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN KANSSA

- kokemuksia
- ensitapaaminen
- tunteita ja ajatuksia
- väärinymmärrykset ja niistä selviäminen

#### 2. OPETTAJAN PIIRTEET

- omat piirteet
- tärkeäksi koetut piirteet
- riittämättömyyden tunteet
- avun ja tuen tarve
- opettajan merkitys maahanmuuttajaoppilaan elämässä

#### 3. OPETTAJA JA KAKSI KULTTUURIA

- sopeuttaminen
- sopeutumisvaikeudet
- suomalaisuus ja maahanmuuttajan oma kulttuuri
- maahanmuuttajaoppilaan kulttuurin huomiointi koulussa
- kodin ja koulun välinen yhteistyö

#### 4. MAAHANMUUTTAJAOPPILAS LUOKASSA

- maahanmuuttajaoppilaan asema
- suhtautuminen
- maahanmuuttajaoppilaan odotuksien tai tyytymättömyyden ilmaisut
- maahanmuuttajaoppilaan vahvat ja heikot puolet

## LIITE 4

### OPPILAIKEN HAASTATTELUN TEEMAT

#### 1. KOULUNKÄYNTI/OPPIMINEN

- vahvuudet
- mieluisat asiat
- opettajan huomio
- vaikeat asiat
- avuntarve ja muiden auttaminen

#### 2. KOULUNKÄYNTI/LUOKKAYHTEISÖN ILMAPIIRI

- positiiviset ja negatiiviset asiat luokassa
- ilmapiiri
- väärinymmärrykset

#### 3. SOSIAALISUUS/YSTÄVÄT

- uuteen luokkaan saapuminen
- ystäväystyminen ja kavereiden saaminen

#### 4. KIUSAAMINEN

- tunteet
- erilaisuus
- syyt ja seuraukset
- tilanteiden ratkaiseminen

#### 5. OMA KULTTUURI KOULUSSA/LUOKASSA

- esimerkkejä
- merkitys oppilaan elämässä
- huomiointi koulussa
- muiden ja oma kiinnostus
- oman kielen tunnit

Jyväskylässä  
21.2.2000

Hyvä

huoltaja

Olemme kaksi luokanopettajaksi opiskelevaa opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Teemme opinnäytetyötämme maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksista suomalaisessa koulussa. Haastattemme oppilaita ja heidän opettajiaan. Tavoitteenamme on etsiä keinoja, jotka auttavat meitä opettajina kohtaamaan luokassamme maahanmuuttajaoppilaan, niin että voimme auttaa ja helpottaa hänen koulunkäyntiään.

Olemme sopineet haastattelusta luokanopettajan kanssa. Pyydämme nyt teidän suostumustanne haastatella lastanne. Lapsenne on tärkeä asiantuntija, jonka kokemukset ja mielipiteet ovat opinnäytetyössämme erittäin arvokkaita. Haastattelu tapahtuu kouluaikana, joten se ei vaadi lapseltanne ylimääräistä aikaa. Haastattelun teemat liittyvät koulunkäyntiin ja elämään Suomessa.

Jos haluatte auttaa meitä tutkimuksessamme, voitte jo yhdessä lapsenne kanssa täyttää kirjeen mukana tulevan kyselylomakkeen. Sen tarkoitus on antaa meille pohjaa haastattelua varten. Toivomme, että palautatte suostumuksenne ja/tai kyselyn 10.3. mennessä luokanopettajalle.

Kiitos jo etukäteen avustanne! Jos teillä on kysyttävää, ottakaa rohkeasti yhteyttä meihin joko suoraan tai lapsenne opettajan kautta.

Terveisin

Johanna Häkkinen  
Puh: 050-3769651

Johanna Koskela  
puh: 040-5310565

-Leikkaa tästä-----

Lastani saa haastatella tutkimusta varten.  
Lastani ei saa haastatella tutkimusta varten.

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Päivämäärä: \_\_\_\_\_ Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Palautus opettajalle 10.3. mennessä.

-puolalamen

Radak

Juha.  
S.

Mikko  
P.

VADM

Pavola

JONI  
KUM.

Niko

