

PAKOLAISENA SUOMEEN TULLEIDEN MAAHANMUUTTAJAOPPILAJEN  
OPETUKSEN SUUNNITTELU

Maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevien opettajien käsityksiä työstään ja sen suunnittelusta

SINI KÄKÖNEN

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Kesä 1999  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

Käkönen, S.

Pakolaisena Suomeen tulleiden maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen suunnittelu. Maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevien opettajien käsityksiä työstään ja sen suunnittelusta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.

Opettajankoulutuslaitos. Kesä 1999.

78 sivua + 1 liite

## TIIVISTELMÄ

Monikulttuuriset oppimistilanteet ovat lisääntyneet ihmisten liikkuvuuden myötä suomalaisessa peruskoulussa. Maahamme muuttaneet pakolaiset on asutettu eri paikkakunnille. Jokaisella kunnalla ja koululla on hieman erilaiset käytännöt järjestää maahanmuuttajien opetus. Maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevä opettaja joutuu haasteellisen tehtävän eteen suunnitellessaan ja toteuttaessaan pakolaisoppilaiden opettamista. Tiedot oppilaiden aiemmista opinnoista ovat yleensä vähäiset.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää millä eri tavoilla valmistava opetus on järjestetty ja millaisia suunnittelutapoja opettajat käyttävät työssään. Tarkoituksena oli selvittää myös se mikä on opettajien käsitys opetussuunnitelman merkityksestä maahanmuuttajaopetukselle ja se miten opetuksessa ja sen suunnittelussa toteutuvat koulutukselle asetetut tavoitteet. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimusaineiston keräsin puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla. Haastattelin neljää maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevää opettajaa. Heidän oppilaansa olivat kotoisin Iranista, Kosovosta ja Somaliasta. Opettajat käyttivät erilaisia opetussuunnitelmatapoja.

Tutkimustulosten mukaan HOPS:ia (henkilökohtaisia opetussuunnitelmia) käyttäneet opettajat kokivat opetussuunnitelman merkityksen tärkeämmäksi kuin muita suunnittelutapoja käyttäneet opettajat. HOPS oli hyödyllinen dokumentti siinä vaiheessa kun oppilaat siirtyivät uuteen opetusryhmään. Maahanmuuttajaopetuksen tavoitteista tasa-arvo ja monikulttuurisuus toteutuivat parhaiten niissä kouluissa ja luokissa, joissa oli oppilaita monista eri kulttuureista. Maahanmuuttajaopetus muodostaa haasteen myös opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Koulutuksessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota suvaitsevaisuuskasvatukseen ja monikulttuuriseen opetukseen.

Avainsanat: maahanmuuttaja, opetussuunnitelma, HOPS, valmistava opetus, integraatio

## ALKUSANAT

Tämä tutkimus on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksessa. Työn on ohjannut kasvatustieteiden tohtori Tuula Matikainen. Kiitos asiantuntemuksesta ja rakentavasta yhteistyöstä tutkimusprosessini aikana.

Tutkimusaineiston kerääminen on suoritettu teemahaastattelujen avulla touko- kesäkuussa 1999. Tutkimuksen kohteena olivat neljä maahanmuuttajaoppilaita opettavaa opettajaa. Kiitos tutkimukseeni osallistuneille.

Jyväskylässä 29. lokakuuta 1999

Sini Käkönen

## SISÄLTÖ

1	MAAHANMUUTTAJAOPPILAS SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA. . . . .	6
2	PAKOLAISENA SUOMEEN TULLUT MAAHANMUUTTAJA . . . . .	8
	2.1 Pakolaisuuden määrittelyä. . . . .	8
	2.1.1 Pakolaisten asuttaminen. . . . .	9
	2.1.2 Pakolaiset Suomessa . . . . .	10
	2.2 Vähemmistökulttuurit Suomessa . . . . .	13
	2.3 Monikulttuurinen kasvatus . . . . .	14
3	OPETUSSUUNNITELMAN MÄÄRITTELYÄ . . . . .	16
	3.1 Opetussuunnitelman laatiminen . . . . .	17
	3.2 Opetussuunnitelma ja konstruktivistinen oppimiskäsitys . . . . .	19
4	MAAHANMUUTTAJAOPPILAJEN VALMISTAVA OPETUS . . . . .	23
	4.1 Opetuksen tavoite. . . . .	23
	4.2 Opetuksen suunnittelu . . . . .	25
	4.2.1 Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. . . . .	26
	4.2.2 Maahanmuuttajaopetuksessa huomioitavia seikkoja . . . . .	27
	4.3 Yhteistyö vanhempien kanssa . . . . .	29
	4.4 Maahanmuuttajaoppilas kouluyhteisössä. . . . .	31
	4.5 Suomen kielen opetus. . . . .	32
	4.6 Oman äidinkielen opetus . . . . .	34
5	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA JA KYSYMYKSET. . . . .	36
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS. . . . .	39
	6.1 Tutkimuksen metodi. . . . .	39
	6.2 Haastattelujen laadinta ja toteutus . . . . .	40
	6.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä. . . . .	43

7	AINEISTON ANALYSOINTI.....	45
	7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	45
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	48
	8.1 Valmistavan opetuksen järjestäminen.....	48
	8.2 Maahanmuuttajaoppilaiden opetussuunnitelmat.....	51
	8.3 Maahanmuuttajaopetuksen tavoitteiden toteutuminen.....	55
	8.3.1 Tasa-arvo.....	55
	8.3.2 Toimiva kaksikielisyys.....	56
	8.3.3 Opintojen vastaavuus.....	58
	8.3.4 Monikulttuurisuus.....	60
	8.4 Opetussuunnitelman merkitys maahanmuuttajaoppilaan opettamisessa.....	61
9	POHDINTA.....	65
	9.1 Yleistettävyys.....	65
	9.2 Tutkimustulokset.....	67
	9.3 Haasteita jatkotutkimukselle.....	70
	LÄHTEET.....	73
	LIITTEET.....	79

# 1 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA

Pro gradu -tutkielmani aiheena on opettajien käsitykset maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta ja opetuksen suunnittelusta peruskoulun ala-asteella. Tutkimukseni käsittelee ainoastaan pakolaisina Suomeen saapuneita maahanmuuttajaoppilaita. Pakolaiset muuttavat uuteen kotimaahan usein lyhyellä varoitusajalla, eikä heidän vastaanottoaan välttämättä ehditä suunnittelemaan perusteellisesti. Pakolaisten asuttaminen, työpaikkojen ja koulutuksen järjestäminen aiheuttavat paineita kuntiin ja kuntien eri organisaatioihin. Kunnat voivat itsenäisesti päättää maahanmuuttajaoppilaiden koulutusjärjestelyistä.

Pakolaislasten opettamista kutsutaan yleisesti maahanmuuttajaopetuksiksi ja valmistavaa opetusta antavia pakolaisluokkia maahanmuuttajaluokiksi (MaMu-luokat). Käsitteenä maahanmuuttajaoppilas voi tarkoittaa myös muuten kuin pakolaisuuden kautta maahan muuttanutta lasta. Joissakin luokissa opetetaan pelkästään pakolaisena Suomeen tulleita oppilaita, joissakin on yhdistetty pakolaisoppilaat ja muut maahanmuuttajat. Vaikka tutkimuksessani käytänkin yleisesti nimityksiä maahanmuuttajaoppilas ja maahanmuuttajaopetus olen tutkinut ainoastaan pakolaisena Suomeen tulleita oppilaita ja heidän luokkiaan.

Tutkimukseni keskeisenä tavoitteena on selvittää muutaman tapauksen avulla, miten maahanmuuttajaopetus ja sen suunnittelu on järjestetty eri paikkakunnilla ja miten opettajat toteuttavat opetukseen liittyvän suunnittelutyön. Olen pyrkinyt selvittämään sen, mikä on haastattelemieni opettajien käsitys opetussuunnitelman merkityksestä maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa. Opettajat ovat saaneet kertoa miten opettaminen käytännössä tapahtuu, kun luokassa saattaa olla oppilaita, jotka ovat kohtaisin monista keskenään hyvin erilaisista kulttuureista. Pystytäänkö opetuksessa hyödyntämään konstruktivistista oppimiskäsitystä, jonka mukaan uuden opettavan aineksen pitäisi laajentaa oppilaan aiempaa tietostruktuuria? Pyrin selvittämään pitäydäänkö suunnittelussa valtakunnalliseen tai koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin vai rakennetaanko oppilaille henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Mitkä ovat tiedot oppilaiden aiemmasta koulutuksesta ja sen vastaavuudesta suomalaisen peruskoulusysteemiin?

Pakolais- ja siirtolaisuusasiain neuvottelukunnan vuonna 1994 julkaiseman periaateohjelman mukaan maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena ovat

tasa-arvo, toimiva kaksikielisyys, tutkintojen ja opintojen vastaavuus sekä monikulttuurisuus. (Matinheikki-Kokko 1998, 10-11.) Tutkimukseni yhtenä tehtävänä on selvittää miten nämä tavoitteet toteutuvat maahanmuuttajaopetuksessa ja sen suunnittelussa peruskoulun ala-asteella opetuksesta vastaavien opettajien mielestä.

Ihanteellisimmassa pakolaistilanteen ratkaisumallissa pyritään siihen, että pakolaiset voisivat palata takaisin omaan kotimaahansa sitten kun olosuhteet siellä ovat rauhoittuneet (Hakovirta 1989, 38). Pystytäänkö tämä ottamaan huomioon maahanmuuttajaopetuksen kehittämisessä ja suunnittelussa?

Tutkimukseni lähestymistapa on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineistoa olen kerännyt haastattelemalla maahanmuuttajaopetuksessa eri puolilla Suomea työskenteleviä opettajia puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla. Maahanmuuttajaoppilaat ovat kotoisin eri kulttuureista. Opetuksen järjestämisestä koskevissa ratkaisuissa haastateltavat toteuttavat erilaisia malleja. En pyri asettamaan saamiani tietoja opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta paremmuusjärjestykseen tai vertailemaan ratkaisuja keskenään. Jokaisella opettajalla ja eri paikkakunnilla on erilaiset tavat järjestää maahanmuuttajien opetus. Myös se, että oppilaat tulevat eri kulttuureista vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja käytänteisiin. Eurooppalaisista maista tulleilla pakolaisoppilailla on yleensä enemmän dokumentteja aiemmasta koulunkäynnistään (esimerkiksi todistukset) kuin esimerkiksi Afrikan maista tulleilla oppilailla, jotka eivät kaikki ole käyneet koulua aiemmassa kotimaassaan.

Olen tutustunut tutkimukseni aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tätä kautta pyrkinyt selvittämään tutkimukseni teoriaosuudessa mahdollisimman perusteellisesti aihepiiriin liittyvät käsitteet. Tämä on helpottanut työtäni aineistonkeruuvaiheessa. Pystyin hyödyntämään hankkimiani tietoja keskustellessani alan varsinaisten asiantuntijoiden, maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevien opettajien, kanssa. Teoriaosuuden laatimisen aikana minulle tarkentuivat ne kysymykset, joihin tutkimuksellani hain vastauksia.

## 2 PAKOLAISENA SUOMEEN TULLUT MAAHANMUUUTTAJA

### 2.1 Pakolaisuuden määrittelyä

Alitolppa-Niitamo (1994, 15), Hakovirta (1989, 7-8), Liebkind (1994a, 10), Wahlström (1996, 51.) ja Vartiainen-Ora (1996, 11) siteeraavat YK:n vuoden 1951 Geneven pakolaissopimuksen määritelmää: *Pakolainen* on henkilö, jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rotunsa, uskontonsa, kansalaisuutensa tai tiettyyn sosiaaliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteensä vuoksi. Hän on oman maansa ulkopuolella ja hän ei voi tai pelkonsa takia halua ottaa vastaan oman maansa hallituksen antamaa suojelua. Hän lakkaa olemasta pakolainen, jos hän palaa kotimaahansa tai alkaa selviytyä turvapaikassaan omin avuin.

Toisen maailmansodan jälkeen perustettiin YK:n pakolaisasiain päävaltuutetun virasto UNHCR (Office of the United Nations High Commissioner for Refugees) hoitamaan Euroopan pakolaisongelmaa. Tällä hetkellä UNHCR:n toiminta kattaa koko maailman ja siitä on tullut tärkein kansainvälinen pakolaisten suojelusta vastaava järjestö. (Kiljunen 1994, 22.) UNHCR pyrkii löytämään pysyviä ratkaisuja pakolaisten ongelmiin ja toimimaan hyvän pakolaispolitiikan edistämiseksi yhteistyössä valtioiden, hallitusten ja erilaisten kansalaisjärjestöjen kanssa. (Vartiainen-Ora 1996, 15.)

*Turvapaikanhakija* on henkilö, joka pyytää suojaa ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta. Turvapaikkahakemus jätetään maahan tullessa tai mahdollisimman pian maahantulon jälkeen. Turvapaikanhakijan pakolaisuus todetaan hakemuksesta annetulla päätöksellä. (Liebkind 1994a, 10.) Suomessa hakemukset käsittelee ulkomalaisvirasto. Turvapaikan hakijalle voidaan myöntää oleskelulupa suojelun tarpeen vuoksi tai humanitaarisista syistä. Oleskeluluvan saanut henkilö rinnastetaan Suomessa pakolaiseen ja hän kuuluu pakolaisten vastaanoton piiriin. (Vartiainen-Ora 1996, 12.) Turvapaikanhakijat sijoitetaan vastaanottokeskuksiin odottamaan päätöstä turvapaikkahakemukseen tai he voivat itse järjestää asumisensa. (Vartiainen-Ora 1996, 61.) *Kiintiöpakolainen* on tullut Suomeen vuosittaisen pakolaiskiintiön puitteissa. UNHCR



on jo sitä ennen myöntänyt hänelle pakolaisstatuksen. (Liebkind 1994a, 10.) Kiintiöpakolaiset sijoitetaan suoraan omiin koteihinsa sellaiseen kuntaan, joka on päättänyt vastaanottaa pakolaisia. Sisäasiainministeriön yhteydessä toimiva ulkomaalaisvirasto myöntää kiintiöpakolaisille oleskeluluvat. (Vartiainen-Ora 1996, 12.)

Pakolaiset ja heihin rinnastettavat henkilöt voivat saada perheenjäseniään samaan maahan, johon heidät itsensä on otettu vastaan. Täysi-ikäinen hakija voi saada maahan aviopuolionsa ja alaikäiset, naimattomat lapsensa. Alaikäinen voi saada luokseen vanhempansa ja alaikäiset, naimattomat sisaruksensa. Perheenyhdistämishojelman kautta tulevat perheenjäsenet vastaanotetaan suoraan kuntiin pakolaisina. He saavat saman statuksen kuin Suomessa jo olevat omaiset. (Vartiainen-Ora 1996, 13.)

### 2.1.1 Pakolaisten asuttaminen

Pakolaistilanteet voivat ratketa neljällä eri tavalla. UNHCR nojaa toiminnassaan tähän ratkaisujen paremmuusjärjestykseen. Parhaassa tapauksessa pakolaiset pääsevät palaamaan kotimaahansa. (Wahlström 1996, 54.) Mikäli tämä ei käy päinsä, pidetään yleensä lähinnä parhaana vaihtoehtona pysyvää asuttamista naapurimaahan. Jos tämäkään ei ole mahdollista, pidetään suotavana jälleenmuuttoa ja asuttamista muuhun, lähinnä johonkin teollistuneeseen maahan. Huonoin vaihtoehto on pitkittyvä asuminen pakolaisleirissä. (Hakovirta 1989, 38; Vartiainen-Ora 1996, 55.)

Pakolaisten paluu kotimaahansa merkitsee heidän asuttautumistaan uudelleen sinne, mihin he alkuperänsä, elintapojensa, sosiaalisten yhteyksiensä ja muiden perustekijöiden nojalla kuuluvat. Asuttautuminen naapurimaahan merkitsee useimmiten pakolaisten pysymistä lähellä kotimaansa olosuhteita. Jälleenmuutto johonkin teollistuneeseen maahan kohottaa yleensä pakolaisen aineellista elintasoaa, mutta seurauksena saattaa olla esimerkiksi huonommuuden tunnetta ja sosiaalisen eristyksen kokemuksia. Jos pakolaisleirissä asuminen pitkittyy, voi pakolaisen kohtalona olla vieraantuminen normaalista omatoimisesta elämästä. (Hakovirta 1989, 39.)

## 2.1.2 Pakolaiset Suomessa

Jos ihminen ei voi olla enää riippuvainen oman kotimaansa tarjoamasta suojelusta, on YK:n alainen kansainvälinen yhteisö lupautunut tarjoamaan niin sanottua kansainvälistä suojelua YK:n pakolaisten oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen velvoittamana. Yli 120 maata on allekirjoittanut tämän sopimuksen, Suomi mukaan luettuna. Sopimuksen allekirjoittaneet maat sitoutuvat siihen, etteivät ne karkota maansa alueella laillisesti oleskelevaa pakolaista eivätkä ne palauta turvapaikanhakijaa sellaiselle alueelle, jossa hän olisi vaarassa joutua vainotuksi. (Alitolppa-Niitamo 1994, 15; Vartiainen-Ora 1996, 18.) Oikeudellisten velvoitteiden lisäksi hallituksilla katsotaan olevan myös moraalisia ja humanitaarisia velvoitteita tukea YK:a sen pyrkimyksissä pakolaisongelman ratkaisemiseksi. (Uudet naapurimme 1990.)

Suomi vastaanotti vuonna 1973 200 chileläistä pakolaista. Vuonna 1979 vastaanotettiin ensimmäiset Vietnamin pakolaiset. Somalipakolaisia on vastaanotettu vuodesta 1991 lähtien. Suomeen saapuvien pakolaisten määrä on perustunut kiintiöityyn pakolaisvastaanottoon. Hallitus on vahvistanut pakolaiskiintiöt vuosittain vuodesta 1986 alkaen, jolloin kiintiö oli 100. (Liebkind 1994a, 11.) Vuodesta 1989 lähtien kiintiön suuruus on ollut 500. (Tuomarla 1999; Vartiainen-Ora 1996, 12.) Vuoden 1998 kiintiö on 600. Vuoden 1999 tulo- ja menoarviossa kiintiöksi on esitetty 650. (Tuomarla 1999.)

Vuodenvaihteessa 1998-1999 Suomessa asui vakinaisesti 85 060 ulkomaalaista. Näistä suurimmat kansallisuudet ovat Venäjältä muuttaneet 16 861 henkilöä ja Virosta muuttaneet 10 340 henkilöä. Lisäksi on huomioitava yhdistetty ryhmä "muut", johon kuuluu 20 166 henkilöä. Kaikkiaan ulkomaalaisten osuus Suomen väestöstä on 1,65 %. Ulkomaalaisten osuus on kasvanut viime vuosikymmeninä merkittävästi. Vuodenvaihteessa 1979-1980 ulkomaalaisia oli 0,3 % koko väestöstä. (Väestötietokeskus 1999.) Vuonna 1998 Suomesta haki turvapaikkaa 1272 henkilöä. Myönnteisiä päätöksiä tehtiin 379. Hakijoiden määrä kasvoi edellisvuodesta 31 %. Hakijat edustivat 65:ttä eri kansalaisuutta. Suurimmat ryhmät tulivat Jugoslavian liittotasavalta 348, Somaliasta 135, Turkista 98 ja Irakista 84 henkilöä. Ulkomaalaisviraston käsittelemien turvapaikkahakemusten keskimääräinen käsittelyaika vuonna 1998 oli yksi vuosi. Aikaan sisältyy poliisin suorittama tutkintavaihe, lisäselvitysten hankki-

minen ja varsinainen käsittely ulkomaalaisvirastossa. (Ulkomaalaisvirasto 1999.) Pohjosen (1998, 5) mukaan turvapaikan hakijat voivat joutua odottamaan ratkaisua pahimmillaan jopa 4-5 vuotta.

Pakolaisten lukumäärän laskeminen ja arvioiminen on yleensä vaikeaa. Tulokset vaihtelevat esimerkiksi sen mukaan, miten pakolainen määritellään. (Hakovirta 1989, 21.) Aamulehti on laatinut Pohjosen (1998, 5.) artikkelia varten väestörekisterikeskuksen sekä UNHCR:n tilastoihin perustuvan taulukon, jonka mukaan tammikuussa 1998 maailmassa oli noin 22 376 300 UNHCR:n avustamaa pakolaista. Storm & Johnsonin (1992) mukaan kaksi kolmasosaa maailman pakolaisuudesta suuntautuu Pohjois-Amerikkaan. UNHCR:n kaavion mukaan vuoden 1997 lopussa maailman pakolaisista 39,5 % on ollut kotoisin Aasiasta, 29,1 % Afrikasta ja 24,6 % Euroopasta. (UNHCR and refugees, 1999.)

Pakolaisongelmien hallinta ja ratkaiseminen vaativat maailman mailta huomattavia taloudellisia uhrauksia. Pakolaisia vastaanottavat maat joutuvat käsittelemään asuttamiseen ja työllistämiseen liittyviä kysymyksiä. Pakolaisväestön sulauttaminen (assimiloituminen) yhteisöön aiheuttaa lisäksi monenlaisia taloudellisia ja sosiaalisia ongelmia. Uuteen yhteisöön assimiloituminen on sitä helpompaa, mitä samankaltaisempia pakolaiset ovat rodultaan, kieleltään, uskonnoiltaan ja kulttuuriltaan uuden asuinmaan väestön kanssa. (Hakovirta 1989, 17-18.)

Suomi noudattaa pakolaispolitiikkaa, jonka tavoitteena on maahanmuuttajien integraatio. (Matinheikki-Kokko 1998, 11.) Integraatio kuvaa tilannetta, jossa maahanmuuttajalla on toimiva suhde sekä omaan etniseen taustaryhmäänsä että valtaväestöön. (Marjeta 1998, 4; Vartiainen-Ora 1996, 91.) Onnistuneen integraation tuloksena on kaksikulttuurisuuden saavuttaminen. Tämä vaatii myös ympäröivältä yhteiskunnalta ja kulttuurilta hyväksyntää ja avoimuutta. Integraatiosta on käytetty viime aikoina yleisesti nimitystä kotoutuminen. (esim. Marjeta 1998.) Integraation on todettu edistävän parhaiten maahanmuuttajien sopeutumista verrattuna assimilaatioon tai eristäytymiseen. Suomalaisen integraatiopolitiikan tavoitteisiin kuuluvat yhteiskunnallisen tasa-arvon turvaaminen maahanmuuttajille, maahanmuuttajien oman kulttuurin ja etnisen yhteisyyden tukeminen sekä kulttuurisen moniarvoisuuden hyväksyminen ja suvaitsevien asenteiden kehittäminen maahanmuuttajia kohtaan. (Matinheikki-Kokko 1998, 11.)

Suomen nykyisen pakolaisten vastaanottomallin mukaisesti sekä kiintiöpakolaiset että myönteisen päätöksen saaneet turvapaikanhakijat pyritään sijoittamaan

suoraan kuntiin. Kuntaan saapuneella pakolaisella on kuntalaisen vastuu, oikeudet ja velvollisuudet. (Uudet naapurimme 1990; Vartiainen-Ora 1996, 63-64.) Pakolaiset eivät itse voi valita kuntapaikkaa, joskin toiveita sijoituspaikasta on mahdollista esittää. (Huttunen 1997, 18.) Suomessa alettiin haja-asuttamaan pakolaisia muiden maiden mallin mukaisesti vuonna 1987. (Liebkind 1994b, 37.) Haja-asutuksella on haluttu välttää niin sanottujen "ghettojen" muodostumista. Taustalla on pelko, etteivät pakolaiset integroidu yhteiskuntaan riittävän nopeasti, jos he ensin saavat asua pakolaiskeskuksissa yhdessä ja senkin jälkeen lähekkäin samalla paikkakunnalla. Tällä tavoin uskottiin myös vähennettävän rasismien ja muukalaisvihan vaaraa. (Matinheikki-Kokko 1991, 132-133; Matinheikki-Kokko 1998, 14.)

Haja-asutuspolitiikka ei ota riittävästi huomioon eristymisongelmaa. Tämä ongelma koskee erityisesti suurperheisiin ja laajoihin sukulaisverkostoihin tottuneita ihmisiä, varsinkin jos he hallitsevat huonosti valtaväestön kieltä. Pienet pakolaismäärät merkitsevät usein sitä, että kunnan viranomaisilla ole varaa pakolaisten tarvitsemiin erikoispalveluihin (tulkkeihin, äidinkielen opettajiin jne.). Näin ollen pakolaisille ei todellisuudessa voi taata samoja peruspalveluja kuin muulle väestölle. (Matinheikki-Kokko 1991, 133-134.)

Valtio korvaa kunnille pakolaisten vastaanottamisesta aiheutuneet kustannukset laskennallisin perustein enintään kolmelta vuodelta. Pakolaisten vastaanotto on kunnille vapaaehtoista. Laskennallisuus valtion korvauksen myöntämisessä merkitsee sitä, että kunnat saavat pakolaisten vastaanoton järjestelyihin automaattisesti tietyn valtionavun. Kukin kunta päättää suhteellisen itsenäisesti paikallisen pakolaishuollon järjestelyistä ja rahojen käytöstä pakolaisten vastaanottoa koskevien valtion periaateohjelmien, suositusten ja yleisten säädösten mukaan. Näin ollen pakolaistyön edellytykset ja pakolaisten etujen kehittäminen voivat muodostua hyvinkin erilaisiksi eri kunnissa. (Matinheikki-Kokko 1994, 100.)

## 2.2 Vähemmistökulttuurit Suomessa

Laineen (1997, 330.) mukaan voidaan pelkistäen sanoa, että Suomi on yksikulttuurinen maa, johon vähemmistöryhmien kulttuurit tuovat lisäväriä. Valtakunnallisesti rajat ja niiden sisäpuolella vallitseva yhteinen kulttuuri sekä historia muodostavat tunnuksia, joihin useimmat voivat sitoutua. Myös kieli on yhdistävä tekijä, siihen vähemmistöryhmien on kehitettävä oma asennoitumisensa. Suomalaisten suhtautuminen muihin kulttuureihin voi olla vaikeaa. Kulttuuriin sopeutumisella eli akkulturaatiolla tarkoitetaan ilmiötä, jossa ryhmät, joilla on erilainen kulttuuritausta, tulevat suoraan, jatkuvaan kontaktiin toistensa kanssa, ja sen seurauksena joko kummankin tai vain toisen ryhmän kulttuurissa tapahtuu muutoksia. (Alitolppa-Niitamo 1994, 29.) Kulttuuri on jatkuva muutosprosessi ja akkulturaatio sen olemassaolon muoto. (Laine, 1997, 330.)

Kulttuuri muovaa lapsen ja nuoren koko minuutta. Perustan yksilön kulttuuri-identiteetille antaa yhteisön elämänmuoto kokonaisuudessaan. Tähän vaikuttavat muunmuassa koti, kieli, historia ja perinteet, uskonto, elinkeinot, taide sekä luonto. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 13.) Suomen kouluun tulee yhä enemmän kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita, jotka muuttavat kouluamme entistä monikulttuurisemmaksi. Vähemmistöihin kuuluvilla lapsilla on oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. Suvaitsevaisuus ja avoimuus erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan luovat hyvät edellytykset oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 14.) On tärkeää, että jokaisella yksilöllä on oikeus arvostaa omaa taustakulttuuriaan ja siltä pohjalta rakentaa omaa ainutkertaista arvomaailmaansa. (Törmä, 1997.)

### 2.3 Monikulttuurinen kasvatus

Monikulttuurinen koulu ei tarkoita pelkästään eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvia oppilaita, vaan eri kulttuurien kunnioittamista ja niiden tasa-arvoista rinnakkaiseloä. (Ikonen 1994, 75.) Eri kulttuuriryhmistä tulevien oppilaiden tarpeet tiedostetaan ja otetaan huomioon eri oppiaineiden opetuksessa sisällöllisesti ja menetelmällisesti. Monikulttuurinen opetus on kokonaisvaltainen toimintaa ohjaava periaate, joka vaikuttaa opettajan jokapäiväiseen työskentelyyn koulussa. Se, että opetuksessa ja muussa toiminnassa arvostetaan eri kulttuureita ja koulussa vallitsee suvaitsevainen ilmapiiri, tukee maahanmuuttajaoppilaan itsetunnon ja kulttuuri-identiteetin vahvistumista ja luo edellytyksiä oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle. (Ikonen 1994, 98-99.)

Monikulttuurisessa kasvatuksessa on olennaisesti kyse yhteisen merkitysmaailman luomisesta. Se edellyttää erilaisuuden hyväksymistä ja aktiivista pyrkimystä sen ymmärtämiseen. Monikulttuurisessa kasvatuskontekstissa nousee keskeiseksi kysymykseksi erilaisuuden ymmärtämisen mahdollisuus ja erilaisuuden merkitys minän rakentumiseen. Monikulttuurisen koulun toiminnassa korostuu kasvattajan ja kasvatettavan reflektiivinen toiminta ja reflektiivinen kasvuprosessi sekä näitä tukeva koulun toimintakulttuuri. Yksilön kasvun kannalta olennaista on miten arvoristiriitoja käsitellään kouluyhteisössä. On tärkeää, että kasvatettavat saavat kokemusta eettisiin kysymyksiin liittyvästä ongelmanratkaisusta sekä oppivat arvioimaan ongelmia erilaisten arvojärjestelmien pohjalta. (Törmä, 1997.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen *pedagoginen lähtökohta* korostaa kasvua ja kasvatusta emansipoivana sivistysprosessina, joka suuntautuu kritiikkinä ihmistä kahlehtivia valtarakenteita, ideologioita ja sidonnaisuuksia kohtaan, pyrkimyksenä ihmisen vapautuminen, kypsä ihmisyyys, sivistys ja mielekkäät ihmisten väliset suhteet. Pyrkimyksenä on kulttuurien välinen dialogi, jossa erilaisten elämänmuotojen mielekkyyttä ja oikeutusta voidaan koetella ja päästä yksimielisyyteen järkevämmistä elämän- ja yhdessäolon muodoista ja arvopäämääristä. (Latomaa 1996, 206.)

*Kulttuurisena lähestymistapana* monikulttuurinen kasvatus painottaa kulttuurien näkemistä elämän- ja ajatustapojen kokonaisuutena, joka jäsentää ja saattaa ihmisten ja ihmisyhteisöjen suhdetta luontoon, kanssaihmissiin ja itseensä. Sen avulla

pyritään ymmärtämään erilaisten elämänmuotojen ja ajattelutapojen ominaispiirteitä ja niiden vaikutusta kasvuun ja kasvatukseen erilaisissa kulttuureissa. Monikulttuurisessa kasvatuksessa kulttuurisen lähestymistavan tehtävänä on laajentaa pedagogista näkemystä omasta kulttuurista vieraisiin kulttuureihin ja elämäntapoihin. (Latomaa 1996, 207.)

### 3 OPETUSSUUNNITELMAN MÄÄRITTELYÄ

Opetussuunnitelma on suunnitelma kaikista tärkeimmistä toimenpiteistä ja järjestelyistä, joiden avulla koulu pyrkii koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin. Se säätelee kouluopetusta ja on opetuksen evaluoinnin ja kontrollin keskeinen väline. Opetussuunnitelma on ennen opetusta laadittu kuvaus toteutuvaksi tarkoitettusta opetustapahtumasta. Didaktisen tehtävänsä mukaisesti se suuntaa, helpottaa ja ohjaa opettajan konkreettisia ratkaisuja. (Atjonen 1990, 29.) Opetussuunnitelma sisältää arvion oppilaiden oppimistarpeista, eri tieteenalojen havaitsemia tiedonrakenteita ja yhteiskunnan muuttuvia realiteetteja, uskomuksia, arvoja ja ideologioita. (Laukkanen 1990, 53.) Opetussuunnitelma voidaan käsittää myös paperina, jolloin puhutaan opetussuunnitelman laadinnasta ja rakentamisesta. Toisaalta sitä on syytä tarkastella prosessina, missä oppilas ja opettaja ovat vuorovaikutuksessa toteuttaakseen koulutuksen tavoitteita. (Malinen 1992, 28.)

Opetussuunnitelma on perinteisesti toiminut siltana koulutuksen ja hallinnollisen sektorin välillä. Hallintojärjestelmä on kehitellyt sitä poliittista päätöksentekoa, lakien ja asetusten laatimista varten. Toisaalta opetussuunnitelma on toiminut didaktisen prosessin selkärankana. Opettajan tehtäväksi on perinteisesti katsottu opetussuunnitelman kääntäminen ja siirtäminen opetustilanteessa oppilaalle. Opetussuunnitelman avulla yhteiskunta pyrkii siis määrittämään koulutuksen tavoitteet ja takaamaan koulutukselle asettamiensa tavoitteiden perille menon. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 145.)

Malinen (1992, 27) kuvaa opetussuunnitelma-käsitteeseen liittyviä kehityslinjoja. Aluksi opettaja vastasi omasta opetuksestaan saamansa koulutuksen pohjalta käyttäen mallina kirjoja tai annettuja työsuunnitelmia. Koulutuksen kehittyessä suunnittelu on lisääntynyt kahdella eri taholla. Pedagogisen ajattelun pohjalta on laadittu suunnitelmia oppilaan kehittymisestä, opetuksen tavoitteista ja opetusprosessista (curriculum-malli). Hallinnollisen suunnittelun avulla on määritelty ainejakoisen opetuksen rakenne ja sisältö muodostaen näin puitteet resurssisuunnittelulle. (Lehrplan-malli) Kuvattaessa opetussuunnitelmien historiallista kehitystä viitataan usein kahteen perinteeseen, joita voidaan kutsua *ainekeskeiseksi* ja *oppilaskeskeiseksi*.

*Ainekeskeinen* perinne kiteytyi Herbartin (1776-1841) systemaattisen opetussuunnitelmaopin "Lehrplan"-käsitteeseen, jossa oli etualalla opetus-



suunnitelmien laadinta oppiaineiden ja oppiaineksen esittämisen pohjalta. Käytännössä Lehrplanien kehittäminen on yleensä kytkeytynyt koulutuksen laajamittaiseen (jopa valtakunnalliseen suunnitteluun). Sitä voidaankin pitää hallintotason käsitteenä. (esim. Malinen 1992, 12-15; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 147.)

*Oppilaskeskeisen* opetussuunnitelman käsite on peräisin Deweyn (1859-1952) pyrkimyksistä kehittää lasten omaan toimintaan perustuvaa opetusta, "curriculumia" eli lapsen oppimiskokemuksen suunnittelua. Curriculumin käsite on liittynyt paikallisen tason päätöksentekoon ja korostanut koulutuksen sosiokulttuurisia ehtoja ja tavoitteita. (esim. Kari 1994, 78-79; Rauste-von Wright & von Wright 1996, 147-148.)

Suomessa on tapahtunut 1990-luvulla merkittävä muutos, kun Lehrplan-tyyppisestä valtakunnallisesta suunnittelusta on luovuttu virallisesti ja siirrytty deweylaisen curriculum-ajattelun mukaiseen desentralisaatioon, opetussuunnitelmien paikalliseen, jopa koulukohtaiseen laatimiseen. Entistä tärkeämmäksi on muodostunut tietoisuus opetussuunnitelmien perustaksi valittavien erilaisten oppimiskäsitysten moninaisuudesta. (Rauste- von Wright & von Wright 1996, 150-151.)

### 3.1 Opetussuunnitelman laatiminen

Kari (1994, 92) listaa hyvän opetussuunnitelman tuntomerkit:

1. Systemaattisuus
2. Adekvaattisuus
3. Tasapainoisuus
4. Jatkuvuus
5. Joustavuus
6. Tehokkuus
7. Yksilöllisyyden huomioon otto

Opetussuunnitelman laatiminen on aktiivinen ja jatkuva kehittämisprosessi. Tavoitteena on, että opetussuunnitelman laatimiseen osallistuvat opettajat, kouluyhteisön jäsenet ja koulun sidosryhmät sekä oppilaiden huoltajat. Opetussuunnitelman laatiminen vaatii yhteiskunnallisten kehityssuuntien laaja-alaista pohdintaa, arvopäämäärien selkeyttämistä ja resurssien käytön yhteistä suunnittelua. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet

1994, 1996, 16.) Törmän (1997) mukaan kirjoitettu opetussuunnitelma ei voi antaa yksityiskohtaisia ohjeita ja päämääriä koulun toiminnalle, vaan kasvattajien tulisi toimia jatkuvasti yhteistyössä etsien arvoperustan mukaisia ratkaisuja ja kehittämällä koulun sisäisiä arvoja ja normeja.

Opettajan rooli opetussuunnitelman tutkijana ja kehittäjänä on merkittävä. Hänen on osattava yhdistää tavoitetiedosta, oppiainetiedosta ja oppilasta koskevasta tiedosta kokonaisuus, joka on käyttökelpoinen hänen opetustyössään. Opettajalla on oltava didaktista valmiutta toimia opetustilanteessa joustavasti tavoitteita toteuttaen. Hänen on osattava arvioida antamaansa opetusta ja tuloksia objektiivisesti sekä monipuolisesti. (Atjonen 1990, 36-41; Malinen 1992, 94.) Tutkimukset osoittavat, että opettajien omakohtainen osallistuminen opetussuunnitelman laadintaan on keskeinen edellytys todellisille muutoksille koulun sisäisessä toiminnassa. Muiden laatimat opetussuunnitelmat koetaan ulkokohtaisiksi eikä niiden toteuttamiseen sitouduta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 10.)

Opetussuunnitelma muodostaa koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen perustan. Opetushallituksen antamat Opetussuunnitelman perusteet on pohja, jota apuna käyttäen laaditaan käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmassa määritellään aihekokonaisuudet sekä oppiaineiden ja oppiryhmien tavoitteet ja sisällöt. Siinä päätetään koulun itsearvioinnin periaatteista sekä oppilasarvostelusta. Opetussuunnitelmasta tulee käydä ilmi koulun tehtävä, omaleimaisuus ja toiminta-ajatus sekä opetusta koskevat rakennepäätökset. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 15-16.)

Opetussuunnitelma on nykykäsityksen mukaan dynaaminen prosessi, joka reagoi jatkuvasti arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Asetetut tavoitteet osoittavat suuntaa, mutta ne eivät saa kahlita opetusta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 9.) Ennen vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta tehtiin johtopäätöksiä, joiden mukaan koulun senhetkiset ongelmat olivat seurausta koulun irrallisuudesta suhteessaan globaaliin, yhteiskunnalliseen ja paikalliseen ympäristöön. Opetuksen lähtökohdaksi olivat yleistetyt kaikkia ympäristöjä koskevat tiedot eikä huomiota juurikaan kiinnitetty siihen, mitä käyttöä tiedoilla on konkreetteille henkilöille ja miten opetus palvelisi selviämistä yksityisen ihmisen ajankohtaisista ja käytännöllisistä haasteista. (Kurtakko 1990, 78.)

Opetussuunnitelman tulee heijastaa kulttuurisesti monimuotoista yhteiskuntaa, johon oppilaat kuuluvat ja jonka aikuisjäseniä heistä tulee. Sen tulee edistää oppilaan henkistä, moraalista, kulttuurista, psyykkistä ja fyysistä kasvua sekä koulussa että yhteiskunnassa sekä valmentaa oppilaita aikuisuuden mahdollisuuksiin, vastuisiin ja kokemuksiin. (Verma 1994, 65.) Haasteena on se, miten koulua voitaisiin kehittää kommunikatiivisena ja reflektiivisena yhteisönä, jossa erilaiset kulttuurit ja ajattelutavat rikastuttavat toisiaan ja koulun toimintaa. Tällöin erilaisuutta ei koettaisi uhkana, vaan merkityksellisenä resurssina kasvatustoiminnan kehittämisessä. (Törmä, 1997.)

Kansainvälistymisen ja kulttuurisen diversiteetin lisääntymisen mukanaan tuoma haaste kasvatukselle on, ettei suomalaisen kulttuuriperinnön siirtäminen enää riitä, vaan kasvatettavien olisi opittava tuntemaan myös muita kulttuureja. Tavoitteena on se, että nähtäisiin oma kulttuuri osana kulttuurien kokonaisuutta. (Pitkänen & Vanhalakka-Ruoho 1997, 446.) Koulun tulisi ottaa huomioon jokaisen oppilaan taustakulttuuri tasavertaisesti ja rohkaista oppilaita tunnistamaan ja ilmaisemaan oman kulttuurinsa ja kokemustensa keskeisiä merkityksiä. Opetus ei tällöin rakentuisi pelkästään kirjoitetun opetussuunnitelman varaan, vaan käytännön toimintaan. Oppilailla ja opettajilla olisi keskeinen rooli omien kulttuuriensa edustajina ja tulkitsijoina. Kasvattajan tehtävän vaativuus monikulttuurisessa tilanteessa liittyy vuorovaikutustaitoihin, opittavan aineksen ja kulttuurien erilaisuuteen. Opettajan perinteinen rooli tietojen jakajana jää tällöin taustalle. (Törmä, 1997.)

### 3.2 Opetussuunnitelma ja konstruktivistinen oppimiskäsitys

Ikosen (1998, 223.) mukaan kaiken kasvatuksen, opettamisen ja tavoitteiden asettamisen, arvioinnin ja seurannan tulee perustua teorioihin, joita on olemassa kehittymisestä, kasvatuksesta ja oppimisesta. Ilman teoreettista viitekehystä kasvattamisella ei ole hedelmällistä maaperää. Rauste-von Wright & von Wright (1996, 146) toteaa, että opetuksen tavoitteita ei voida määrittää eikä opetusta suunnitella tekemättä oppimisprosessin luonnetta koskevia oletuksia. Näin ollen opetussuunnitelman laatiminen sisältää

kannanoton oppimistapahtuman luonteeseen.

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta eli toisin sanoen oppimisesta muodostettua skeemaa, joka vaikuttaa kasvattajan tai tutkijan toimintaan. (Rauste- von Wright & von Wright 1996, 146.)

Maailman yhä nopeutuvien muutoksien vaikutuksesta on esiin noussut kysymys, miten ihmisten on mahdollista oppia oppimaan ja uusiutumaan koko elämänsä ajan. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 157.) Tämä huomioon ottaen on päädytty siihen, että peruskoulun opetus perustuu tällä hetkellä ensisijaisesti *konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*.

Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan ihminen rakentaa valikoiden, tulkiten ja toiminnastaan saamansa palautteen avulla kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään tämän todellisuuden osana. Prosessin rajaeh- toina ovat yksilölliset valmiudet. Niiden puitteissa valikoivan tarkkaavai- suuden suuntautumista ja informaation tulkintaa ohjaavat aiempaan oppi- miseen perustuvat tietorakenteet ja niihin pohjaavat odotukset. Uuden oppiminen on todellisuuden kuvan konstruktointia jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Oppiminen on aina tilanne- ja kontekstisidonnaista. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 158.) Haapasalon (1994, 95.) mukaan konstruktivismin tietoteoreettisiin peruspiirteisiin kuuluu muun- muassa se, että ulkoisen maailman havaitseminen tapahtuu ikään kuin linssin läpi: se on aina valikoivaa ja tulkitsevaa sen viitekehityksen mu- kaan, mikä havaittajalla on. Tieto on pohjimmiltaan yksilön kokemusmaa- ilman uudelleen organisoitumista.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta on vaikea luoda kiinteitä tai yksityiskoh- taisia opetussuunnitelmia. Lähes kaikki tämän käsityksen pedagogiset sovellutukset viittaavat joustavien ja usein vain pääkohdittain ennalta määrättyjen opetussuunnitel- mien tarkoituksenmukaisuuteen. Kun oppiminen hahmotetaan oppijan valikoivaksi ja tulkitsevaksi palautteen hakuprosessiksi, joka on aina tilannesidonnainen, etukäteen kirjoitettu opetussuunnitelma kyseenalaistuu. Samalla opettajana toimimiselle asetetut vaatimukset lisääntyvät. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 132; 158.)

Terwelin (1999, 196.) mukaan Yhdysvalloissa monet opetussuunnitelmat perustuvat konstruktivistiseen teoriaan. Tyypillistä näille suunnitelmille on se, että niissä korostetaan oppilaan itsenäisiä tiedonhankintamenetelmiä ja niitä käyttämällä pystytään huomioimaan oppilaiden eriyttäminen. Käyttämällä monenlaisia harjoituksia

ja opetusmenetelmiä opetussuunnitelma ikään kuin säädetään oppilaan ja opettajan välille. Konstruktivismin pohjalle laadittujen opetussuunnitelmien tulokset vaikuttavat lupaavilta. Ne muunmuassa laajentavat oppilaan tietomäärää, parantavat luku- ja kirjoitustaitoja, kehittävät kriittistä ajattelua sekä väittelytaitoa. Mahdollisuudet luku- ja kirjoitustaitojen kehittymiselle ovat suomalaisen peruskoulun yleisopetuksessa sangen optimaaliset (esim. Linnakylä 7-13, 1990.), Terwelin maininta soveltuu tähän kontekstiin lähinnä maahanmuuttajaopetuksen tavoitteiden toteutumisen kannalta. Terwelin mukaan käyttämällä konstruktivistista näkökulmaa on viime vuosikymmeninä saatu enemmän tietoa lasten oppimisprosesseista.

Haasteita opettajalle luo esimerkiksi se, että opetuksen on stimuloitava aktiivisia tiedon konstruointiprosesseja ihmisissä, jotka saattavat aluksi epäillä omaa kykyään tai oikeuttaan itsenäiseen ajatteluun. Opetuksen haasteena on kehittää sellaisia tapoja organisoida oppimista, jotka antavat mahdollisuuden harjoitella taitoja niissä ympäristöissä, joissa niitä tullaan myöhemminkin käyttämään. (Resnick 1989, 7-9.) Maahanmuuttajaopetuksen kannalta on olennaista Rauste-von Wright & von Wrightin (1996, 160) mainitsema näkökulma, että opettajalta ei vaadita ainoastaan, että hän ymmärtää opettamansa asian ja sen edellyttämät taidot, vaan hänen olisi myös pystyttävä ymmärtämään ja tukemaan eri oppilaiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri lailla eteneviä oppimisprosesseja.

Opetussuunnitelman hahmottaminen konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta johtaa siihen, että suunnitelmaan kirjataan ensi sijassa "keskeiset ideat", ongelmakokonaisuudet ja toimintavalmiudet, joita koulutus pyrkii välittämään. Opetussuunnitelma edellyttää esiin tuotujen "keskeisten ideoiden" perusehtojen riittävän selkeää, prosessia painottavaa analyysia. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 162.)

Naukkarisen (1998, 199) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys yhdessä refleктоivan ammatillisuuden ja systeemisen ongelmanratkaisun kanssa nivoutuvat joustavasti osaksi uudistuvaa ja oppivaa organisaatiota. Toimintaa hallitsee tarkoituksenmukaisuus eikä kurinalaisuus, joten mahdollisuudet oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen ovat hyvät. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on varmasti perustellusti hyvä pohja opetussuunnitelmalle, mutta on myös huomioitava Terwelin (1999, 197) muistutus siitä, että pelkästään yksi oppimisteoria ei pysty tarjoamaan riittävää perustusta opetussuunnitelman laatimista varten. Kasvattajan tulee käyttää monia näkökulmia,

useita tutkimustuloksia ja erityisesti käytännön kokemuksia opetustyöstä sekä kauaskantoista harkintaa muovatessaan opetussuunnitelmaa.

## 4 MAAHANMUUTTAJAOPPILAIEN VALMISTAVA OPETUS

Jokaisella Suomessa asuvalla lapsella on oikeus käydä peruskoulua. Tämä koskee myös ulkomaalaisia lapsia. Lapsi menee kouluun sen vuoden syyslukukauden alussa, jona hän täyttää seitsemän vuotta. Ulkomailta muuttanut lapsi sijoitetaan yleensä ikäänsä vastaavalle luokalle peruskoulussa. Kunnan koulutoimistossa keskustellaan siitä, mihin lapsi sijoitetaan. (Maahanmuuttajan koulutusopas 1993, 20.)

Pakolaisoppilaan ensimmäisen vuoden opetuksen peruskoulussa kunta voi järjestää:

1. perustamalla niin sanotun alkuvaiheen opetusryhmän 4 - 10:stä pakolaisoppilaasta (valmistava opetus) tai
2. perustamalla kaksikulttuurisen luokan yhdistämällä 4-10 oppilaan pakolaisryhmä suomen- tai ruotsinkieliseen luokkaan tai
3. sijoittamalla oppilaat ikä- ja taitotasoaan vastaaville peruskoulun luokille (Uudet naapurimme 1990, 27.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 1996,21) mukaan valmistavassa opetuksessa oppilasta perehdytetään suomalaiseen kulttuuriin sekä koulun toimintaan ja tapoihin. Oppilaille annetaan opetusta peruskoulun eri oppilaineissa. Kaikille oppilaille opetetaan suomea tai ruotsia toisena kielenä ja oppilaiden omaa äidinkieltä. Opetusta suunniteltaessa ja järjestettäessä sekä laadittaessa oppilaan henkilökohtaisia opinto-ohjelmaa tulee huomioida oppilaan ikä ja aiempi koulunkäynti, kulttuuritausta ja opiskelutottumukset.

### 4.1 Opetuksen tavoite

Maahanmuuttajille järjestettävän valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää opetuksen osallistuvien oppilaiden tasapainoista kehitystä ja integroitumista suomalaiseen

yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavat valmiudet peruskouluopetukseen siirtymistä varten. Lisäksi pyritään edistämään oppilaiden äidinkielen hallintaa sekä oman kulttuurin tunte-  
musta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 20; Uudet naapurimme  
1990, 27.)

Rekolan (1994, 6) mukaan maahanmuuttajaopetuksen tavoitteena on tarjota oppilaalle sellaiset kielelliset, tiedolliset ja taidolliset valmiudet, että hän pystyy tasavertaisesti muiden oppilaiden joukossa hakeutumaan jatko-opintoihin. Oppilaan persoonallisuuden kehitystä pyritään tukemaan siten, että hänelle muodostuisi vahva itsetunto ja identiteetti. Kielellisten valmiuksien tavoitteena on toimivan kaksikielisyyden saavuttaminen, mikä tarkoittaa sitä, että oppilas hallitsee sekä äidinkieltä, että suomen kielen.

Banerjeen (1997, 21) mukaan maahanmuuttajien opetuksessa pyritään suurimmalta osalta samoihin kasvatus- ja opetustyön päämääriin kuin koulun muussakin opetuksessa. Yksilöiden erilaisuuden kunnioittaminen sekä optimaaliseen kasvuun tähtäävät yksilölliset opiskeluohjelmat erityisopetuksen tavoitteiden tapaan korostuvat valmistavassa opetuksessa.

Ikonen (1994, 83) toteaa, että valmistavan opetuksen kesto pitäisi olla määriteltävissä joustavasti eli oppilaalla tulisi olla mahdollisuus viipyä ryhmässä, kunnes hänellä on valmiudet siirtyä yleisopetukseen. Lisäksi tulisi käyttää oppilaiden kieli-ryhmistä tulevia avustajia esimerkiksi samanaikaisopettajina sekä oppilaiden äidinkieltä opetuskielenä.

Valmistavassa ryhmässä opiskeleva maahanmuuttajaoppilas luo perustaa koko myöhemmälle koulunkäynnilleen. Oppilaille suunnatut tehtävät tulisivat olla hänen omien resurssiensa mukaisia. Valmistavassa luokassa oppilailla tulisi olla toisaalta selkeät rajat ja struktuuri työskentelylle, toisaalta turvalliset puitteet käydä läpi men-  
nyttä ja uutta. (Korpela 1994, 143-144.)



## 4.2 Opetuksen suunnittelu

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa noudatetaan soveltuvin osin peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja sisältöjä. Oppilaat voidaan integroida sopivissa aineissa suomenkielisiin tai ruotsinkielisiin luokkiin. Oppilaalla on oikeus siirtyä yleisopetukseen välittömästi, kun hänen edistymisensä sitä edellyttää. Valmistavaa opetusta ei arvostella numeroin, mutta muuten pyritään noudattamaan mahdollisimman pitkälti peruskoulun yleisiä arvosteluperiaatteita. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 21 ja 27.)

Olennaista maahanmuuttajien opetuksen suunnittelulle on oppilaan oman kulttuuri-identiteetin tukeminen. Eri oppiaineiden opettajien, esimerkiksi suomen kielen ja oman äidinkielen opettajien tulisi pyrkiä toimimaan mahdollisimman paljon yhteistyössä keskenään. Opetuksen eheyttämisen kannalta olisi tärkeää löytää yhteisiä teemoja ja vertailukohteita. Samalla voidaan myös miettiä tukitoimien järjestämistä ja yhteydenpitoa vanhempiin. Maahanmuuttaja opiskelee suomen kielen ja peruskoulun oppiaineiden lisäksi uuden kotimaan kulttuurin normeja ja sisältöjä. (Ikonen 1994, 19; Talvitie 1994, 13.)

Pakolaislasten valmistavaan opetukseen laadittuja opetussuunnitelmia voidaan käyttää myös turvapaikan hakijoiden opetuksessa. Opetusta suunniteltaessa on kuitenkin syytä muistaa, että heistä kaikki eivät jää Suomeen. Turvapaikan hakijoiden suomenkielen opetukselle on asetettava toisenlaiset tavoitteet kuin kiintiöpakolaisten opetukselle. (Karanko 1994, 9-10.)

Valmistavaa opetusta suunniteltaessa on tärkeää kiinnittää huomiota ulkomaalaisopetuksen ja muun kouluyhteisön väliseen yhteistyöhön. Molemminpuolisilla vierailuilla ja koulun juhliin ja muihin tapahtumapäiviin osallistumisella on tärkeä merkitys uuteen yhteiskuntaan integroitumisessa. Osittaista integraatiota, joka tarkoittaa yhden tai useamman alkuvaiheen opetusryhmässä opiskelevan oppilaan osallistumista suomalaisluokkien opetukseen pidetään yhteistyön kehittämisen hyvänä ratkaisuna. (Karanko 1994, 10.)

#### 4.2.1 Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat

Ikosen (1998, 228.) mukaan koulukasvatus on johdonmukaisesti etenevä prosessi, jossa pyritään selvittämään opetuksen ja kasvatuksen kannalta oleellisia kysymyksiä. Näiden kysymysten pohjalta oppijalle tulee laatia mahdollisimman tarkoituksenmukainen yksilöllinen opetus- ja opiskelusuunnitelma. Maahanmuuttajaopetuksessa opiskelevien oppilaiden kulttuuri- ja koulutustaustat ovat hyvin heterogeenisiä. Tarkoituksenmukaisien suunnitelmien laadinta saattaa olla hyvinkin vaativa tehtävä. Atjosen (1990, 31-34.) mukaan opetuksen yksilöllistäminen vaatii opettajalta tarkkaavaisuutta, jotta hän kykenee diagnosoimaan kunkin oppilaansa etenemisvaiheen ja ohjaamaan häntä asianmukaisesti.

Karangon (1994, 10) ja Matinheikki-Kokon (1998,16.) mukaan kokemukset, joita tähän mennessä on saatu pakolaislasten ja turvapaikan hakijoiden koulunkäynnistä, puoltavat yksilöllistä integraatiota ja henkilökohtaisia opetussuunnitelmia. Käytännön tasolla koulutusjärjestelmän aikataulut ja muut resurssit vaikuttavat toteutuviin opettamista koskeviin ratkaisuihin. (Matinheikki-Kokko 1998, 16.)

Henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) on kirjallinen dokumentti päätöksistä, joita on tehty oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta. Se on myös prosessi, joka edellyttää oppilaitoksen henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien sekä muiden asiantuntijoiden välistä yhteistoimintaa opetus- ja kasvatussuunnitelman luomiseksi. (Ahvenainen & Ikonen & Koro 1994, 29; Ikonen 1998, 216.) HOPS on yksittäiselle oppilaalle tehty oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelma. Se korostaa oppijan asemaa aktiivisena oppijana, kokijana sekä tiedon etsijänä ja prosessoijana. Sen periaatteena on oppimisen muodostuminen elinikäiseksi prosessiksi, jossa pyritään mahdollisimman varhain itseohjautuvuuteen. (Ikonen 1998, 219-220.) Käytettäessä henkilökohtaisia opetussuunnitelmia tulee huomioida se, että vaikka suunnitelma on yksilöllinen, se on sovitettava ryhmän opetuksen yhteyteen. Ryhmätilanteessa oppimisen lähteenä toimivat myös ryhmän muut jäsenet. (Ikonen 1998, 226.)

Ikosen (1998, 229.) mukaan HOPS:issa vertaillaan keskenään oppilaan omia aiempia ja nykyisiä suorituksia. Kilpailua ja vertailua muiden oppilaiden kanssa ei korosteta liikaa. Etenkin valmistavan opetuksen alkuvaiheessa opettajan voi olla hanka-

laa selvittää oppilaan aiempaa koulumenestystä. Dokumentteja aiemmista opinnoista ei välttämättä ole olemassa ja kaikki oppilaat eivät ole käyneet koulua alkuperäisessä kotimaassaan.

Suomessa HOPS:ia on käytetty alunperin harjaantumisopetukseen siirretyillä oppilailta opetuksen perustana vuodesta 1985 alkaen. Uusi perusopetuslaki (628/1998) edellyttää, että erityisopetukseen siirretyille oppilaille laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). HOJKS sisältää päätökset ja kokonaissuunnitelman siitä, miten oppijan oppiminen järjestetään hänen oppimisedellytystensä ja oppioikeutensa huomioonottavalla tavalla yhteistyössä oppijaa opettavien, kasvattavien ja kuntouttavien henkilöiden kanssa. Vuoden 1999 alusta voimaan tulleen perusopetuslain tarkoittama HOJKS ymmärretään entisenä HOPS:na, jona se on vakiintunut opetusväen käyttöön. (Tilus 1999, 1.) Tutkimuksessani käytän termiä HOPS, koska käytin lyhennettä järjestelmällisesti myös jokaisen haastattelemani oppettajan kanssa.

#### 4.2.2 Maahanmuuttajaopetuksessa huomioitavia seikkoja

Peruskoulussa oppilas voi saada oman tunnustuksensa mukaista uskonnonopetusta. (Maahanmuuttajan koulutusopas 1993, 15.) Uskonnon ja toisen kotimaisen kielen opetus saattavat aiheuttaa pakolaisoppilaan osalta erityisjärjestelyjä. Kulttuurierot on otettava huomioon esimerkiksi liikunnan opetusjärjestelyissä. Erityisryhmien oppilaille on tärkeää oman identiteetin tukeminen kaikissa opetustilanteissa. Kulttuurien kohtaaminen helpottuu, mikäli suomalaisoppilaita valmistetaan ennalta uuteen tilanteeseen. (Ikonen 1994, 17; Karanko 1994, 11.)

Johnsin (1994, 60.) mukaan opettajan käyttämä kieli ja akateemiset taidot vaikuttavat siihen miten hän opettaa. Samoin myös oppilaiden kieli ja kokemukset koulusta vaikuttavat heidän oppimiseensa. Mitä enemmän opettaja tietää oppilaan aiemmista koulukokemuksista, sitä paremmin hän voi ymmärtää oppilailta tulleen palautteen ja pystyy täten muovaamaan opetuksen ja arvioinnin tarkoituksenmukaisimmalla taval-

la. Koulussa toimii myös "piilo-opetussuunnitelma", joka koostuu opettajien odotuksista oppilaiden suhteen, opetusmateriaalissa näkyvästä monikulttuurisuudesta tai asenteellisuudesta sekä aikuismalleista eli siitä, miten tehdään yhteistyötä vanhempien ja etnisten yhteisöjen kanssa. Opettajan stereotyyppiset käsitykset etnisiin ryhmiin kuuluvista oppilaista voivat johtaa oppilaiden alisuoriutumiseen. (Kosonen 1994b, 216.)

Matinheikki-Kokon (1991, 72.) mukaan nykyinen peruskouluikäisten pakolaisten koulutusmalli tukee parhaiten hyvät kouluvalmiudet ja hyvän pohjakoulutuksen saaneita pakolaisoppilaita. Hänen mukaansa pakolaisopetuksen ongelmakohta on opetusohjelmien kehittämättömyys. Valtion rahapolitiikka ei luo mahdollisuuksia uusien opetusohjelmien kehittämiseen pakolaislapsen opetustarpeista käsin.

Pakolaiset tulevat usein sotaa käyvistä maista. Lasten koulunkäynti on saattanut olla vuosia keskeytyneenä tai he eivät ole voineet käydä lainkaan koulua. Oman äidinkielen luku- ja kirjoitustaito voi olla heikkoa. Suomessa olon alkuaikoina koulunkäyntiä voivat vaikeuttaa vähäiset opiskeluvalmiudet sekä oman ja suomalaisen kulttuurin väliset erot. (Karanko 1994, 9.) Monet pakolaisoppilaat tulevat maista, joiden kouluissa on tiukka kuri, opettaja on auktoriteetti ja pienestäkin rikkeestä tulee ruumiillinen rangaistus. Ulkoa oppiminen on ainoa oikea tapa oppia ja oppitunnin kulku perustuu siihen mitä opettaja käskää tehdä. Suomalaisessa koulussa kuri perustuu yleensä oppilaiden omaan vastuuseen, opettaja toimii oppimisen ohjaajana ja pääasiallisina kurinpitoväline on puhe. Valmistavan opetuksen tulisi korostaa oppilaiden itsenäisten opiskelutaitojen kehittymistä. (Korpela 1994, 144.)

Maahanmuuttaja suree muuton aiheuttamia menetyksiä. Yhteyden katkeaminen perheenjäseniin, ystäviin ja sukulaisiin, sosiaalisen aseman mahdollinen menettäminen sekä tutun ympäristön, ilmaston ja kulttuurin muutokset voivat aiheuttaa surua ja ahdistusta. Turvapaikan hakijoissa on myös ilman vanhempiaan paenneita nuoria ja lapsia. Menetyksistä huolimatta maahanmuuttajan pitäisi jaksaa sopeutua uuteen maahan ja elinympäristöön sekä luoda itselleen uusi sosiaalinen verkosto. (Alitolppa-Niitamo 1994, 25, Puusaari 1998, 29.)

Kaksikulttuurisuuden saavuttamista pidetään maahanmuuttajan sopeutumisprosessin onnistuneena ratkaisuna. Maahanmuuttaja on tässä vaiheessa sisäistänyt isäntämaansa kulttuuria siten, että hän pystyy elämään ja toimimaan siinä ilman suurempia ongelmia. Hän on lisäksi säilyttänyt jotain olennaista vanhan kotimaansa kulttuuris-

ta, niin että oman elämän jatkuvuuden tunne säilyy asuinmaan muuttumisesta huolimatta. (Alitolppa-Niitamo 1994, 37.) Haasteena kaksikulttuurisuuden saavuttamiselle on maahanmuuttajan integroitumisen monivaiheinen prosessi, johon liittyvät muunmuassa muuttajan persoonallisuus ja hänen kulttuuritaustansa sekä etnisen yhteisön laajuus ja vastaanottavan maan yhteiskunnan asenteet. Näiden verkostojen monimutkaiset vuorovaikutussuhteet vaihtelevat sekä eri etnisten ryhmien välillä että samasta kulttuurista tulleiden yksilöiden välillä. (Alitolppa-Niitamo 1995, 30.)

#### 4.3 Yhteistyö vanhempien kanssa

Pakolaiset tulevat yleensä maista, joissa on täysin erilainen koulujärjestelmä kuin Suomessa. (Ikonen 1994, 17; Talvitie 1994, 11.) Tämän vuoksi on ensiarvoisen tärkeää, että vanhemmille järjestetään tilaisuus tutustua lapsen tulevaan kouluun ja henkilökuntaan ennen koulutyön alkua. Vanhempien kanssa on hyvä keskustella oman äidinkielen opiskelusta ja heille tulee selvittää tämän oppiaineen opiskelumahdollisuudet. (Ikonen 1994, 17-18.) Perheen omia toivomuksia koulutuksen, kasvatuksen ja lapsen tulevaisuuden suhteen on kuunneltava sekä selitettävä perheelle suomalaisen koulun tavoitteita ja käytäntöjä. Tämä vahvistaa vanhempien auktoriteettiasemaa perheessä ja aktivoi heitä osallistumaan suomalaiseen yhteiskuntaan. (Korpela 1994, 140; Kosonen 1994a, 14.)

Maahanmuuttajaoppilaan luokkaan sijoittamisessa on otettava huomioon oppilaan fyysinen ikä. Murrosikäistä oppilasta ei tulisi sijoittaa ala-asteelle. Oppilaan identiteetin muodostuksen kannalta on parempi sijoittaa oppilas ikäänsä vastaavaan luokkaan kuin sijoittaa hänet taitojaan vastaavalle luokalle. Näin voidaan paremmin tukea oppilaan motivaatiota koulunkäyntiin. (Kosonen 1994a, 14.) Ennen kuin lapsi siirtyy valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen, on opettajan ja vanhempien syytä keskustella tulevasta luokkasijoituksesta ja opetusjärjestelyistä. Jos lapsi vaihtaa tässä vaiheessa koulua, on hyvä, jos valmistavan opetuksen opettaja saattaa oppilaan tulevaan kouluun ja neuvottelee uusien opettajien kanssa. (Ikonen 1994, 19.) Jos opetuksen suun-

nittelussa on käytetty HOPS:ia, voidaan tätä käyttää tukena neuvoteltaessa oppilaan sijoittumisesta uuteen ryhmään.

Koulun henkilökunnalta odotetaan maahanmuuttajaoppilaan kulttuuriympäristön kunnioittamista ja herkkyyttä tunnistaa kulttuuritaustoista johtuvia eroja. Työjärjestyksessä tulee huomioida oppilaiden omien kulttuurien juhlat. Tarvittaessa annetaan ylimääräisiä vapaapäiviä esimerkiksi ramadanin eli paaston aikana. (Ikonen 1994, 17.) Maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajien sekä oppilaiden vanhempien apua tulisi käyttää tukena opetuksen käytänteisiin ja kulttuurisiin eroihin liittyvissä asioissa. (Ikonen 1994, 100.)

Maahanmuuttajaoppilaiden tulevaisuutta ajatellen on usein tarpeellista tasapainotella suomalaisen yhteiskuntaan sopeuttamisen ja maahanmuuttajien omien kulttuuristen lähtökohtien välillä. Suku- ja perhekeskeisistä kulttuureista lähtöisin olevat vanhemmat yleensä haluavat, että heidän lapsensa omaksuisivat heidän perinteisen arvomaailmansa. Kuitenkin suomalaisessa kilpailuyhteiskunnassa pärjätäkseen kasvatettavien kannattaisi pikemminkin omaksua individualistisia ajatusmalleja. Vastaavansiin ongelmiin törmätään pohdittaessa kasvatusta erilaisiin sukupuolirooleihin. (Pitkänen & Vanhalakka-Ruoho 1997, 448.)

Storm & Johnson (1992) kirjoittavat artikkelissaan kanadalaisesta pilotti-projektista, jossa haastateltiin 48:n pakolaisperheen vanhemmat ja isovanhemmat heidän kasvatuksellisten tarpeittensa kartoittamiseksi. Perheet olivat kotoisin Vietnamista ja Keski- sekä Etelä-Amerikasta. Haastattelujen tulosten perusteella ryhmälle laadittiin monikulttuurinen vanhempien opetussuunnitelma. Suunnitelma sisälsi aihepiirejä muunmuassa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, lasten oikeuksista ja siitä, miten perheet voivat toimia oman tapakulttuurinsa ylläpitämiseksi uudessa kotimaassa. Vanhemmille ja isovanhemmille laadittiin tehtäviä, jotka vaativat ja kehittivät itsearviointitaitoja.

Haastatelluilta kysyttiin muunmuassa sitä, mitä eroa on lasten kasvatuksessa verrattaessa Kanadaa alkuperäiseen kotimaahan. 63 % vastanneista oli sitä mieltä, että Kanadassa on enemmän paineita vapauden ja itsenäisyyden antamiseksi teini-ikäisille. Monet vanhemmat mainitsivat myös erot kurinpitoon liittyvissä käytänteissä. Jotkut vastustivat sitä, että Kanadassa jotkut heille tutut kurinpitotoimet on kielletty laeilla. 38 %:n mukaan emotionaalisen tuen ja avun saaminen lasten kasvatuksessa Kanadassa on vähäisempää kuin kotimaassa, koska ystävien ja sukulaisten verkosto on

uudessa maassa suppeampi. 27 % haastatelluista totesi, että kanadalaiset opettajat ja koulun henkilökunta ovat helpommin lähestyttävissä ja heidän kanssaan tulee paremmin toimeen kuin kotimaan kouluväen kanssa, huolimatta siitä, että he puhuvat eri kieltä, englantia. Yli 70 % vastanneista oli sitä mieltä, että olisi mukavaa kokoontua ryhmään, jossa vanhemmat voisivat keskustella lasten kasvatukseen liittyvistä asioista. (Storm & Johnson 1992.)

Tutkimusten mukaan maahanmuuttajat eivät useinkaan integroidu suoraan vastaanottavaan yhteisöön vaan omaan etniseen yhteisöönsä. Tätä kautta muotoutuu vähitellen maahanmuuttajien yksilöllinen ja yhteisöllinen asema vastaanottavassa yhteiskunnassa. Jännitteet maahanmuuttajien perheissä, sukupuolten ja sukupolvien välillä ovat myös osa akkulturaatioprosessia. (Matinheikki-Kokko 1998, 14.)

Jotkut maahanmuuttajanuoret saattavat kokea raskaana heihin kohdistuvat perheen odotukset. Perheet ovat saattaneet vaihtaa kotimaataan saadakseen lapsilleen paremman tulevaisuuden. Lapsilta saatetaan odottaa hyvää koulumenestystä ja hyvän aseman saavuttamista yhteiskunnassa, jotta he kokisivat vastaavansa vanhempiensa odotuksia. Joskus taas koulutuksen ja sen kautta tietyn aseman saaminen uudessa yhteiskunnassa saattaa asettaa nuoren hankalaan tilanteeseen oman perheensä edessä. Nuori tai hänen perheensä voivat tuntea, että hän on hylännyt perheensä mukautumalla valtakulttuuriin ja siirtymällä korkeampaan sosiaaliluokkaan. Perheestä irtautumista saatetaan paheksua etenkin kollektiivisissa kulttuureissa, joissa perheen yhtenäisyys koetaan hyvin tärkeäksi. (Alitolppa-Niitamo 1994, 99-100; Huttunen 1997, 16; Kosonen 1994a, 14; Puusaari 1998, 26-27; Storm & Johnson, 1992.) Storm & Johnsonin (1992) mukaan pakolaisperheiden jopa ristiriitaisiltakin vaikuttaviin tavoitteisiin päästään paremmin, kun vastaanottava maa pystyy tarjoamaan asianmukaista kasvatusta lasten lisäksi myös perheiden aikuisille, vanhemmille ja isovanhemmille.

#### 4.4 Maahanmuuttajaoppilas kouluyhteisössä

Koulusta annettu arvostus ja kunnioitus lapsen alkuperäistä kulttuuria kohtaan auttavat

maahanmuuttajaoppilaan kaksikulttuurisessa sosialisatiossa. Yleensä onnistunein ratkaisu on joustavan kaksikulttuurisuuden saavuttaminen sekä integraatio. Kulttuurien välistä integraatiota helpottaa esimerkiksi se, että saatavilla on muita samanikäisiä saman etnisen ryhmän edustajia. Muiden toverien malli auttaa vaikeuksissa ja oman identiteetin löytämisessä. Tärkeitä ovat myös kontaktit uuden kotimaan samanikäisiin nuoriin ja heidän kulttuuriinsa. (Alitolppa-Niitamo 1994, 99; Kosonen 1994b, 197.)

Kaikessa opetuksessa on otettava huomioon maahanmuuttajaoppilaan lähtökohdat ja tarpeet. Oppilaan kulttuurista otetaan opetuksessa huomioon ja hänen identiteettiinsä rakentumista tuetaan. Maahanmuuttajaoppilaat tuovat kouluyhteisöön uusia näkökulmia ja avaavat tietä luontevaan kansainvälisyyskasvatukseen. Heidän tietojaan ja kokemuksiaan hyödynnetään eri aineiden opetuksessa. (Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet 1994, 1996, 70.) Banerjeen (1997, 22.) mukaan valmistavan opetuksen eheyttämisen kannalta on tärkeää, että oppilas oppii vertaamaan omaa ja suomalaista kulttuuria sekä löytämään niistä yhteisiä piirteitä, jotka auttavat häntä uuteen kotimaahan sopeutumisessa. Monikulttuurisissa opetusryhmissä kulttuurien vertailu kiinnostaa oppilaita ja lähentää heitä toisiinsa.

Ikosen (1994, 17.) mukaan koulun henkilökunnan tulisi saada asiallista tietoa pakolaisuuteen liittyvistä asioista, kulttuurista ja entisestä kotimaasta. Maahanmuuttajaopetusta käsiteltäessä on tärkeä huomioida, että koululaitos on osa yhteiskuntaa. Kasvatuksella ei voi olla integroivaa vaikutusta, ellei yhteiskunnallinen ja poliittinen konteksti ole sitä tukeva. Mikäli koululaitoksen oletetaan toimivan integraation välineenä, tulisi myös yhteiskunnan institutionaalisten rakenteiden ja käytäntöjen toimia samansuuntaisesti. (Pitkänen & Vanhalakka- Ruoho 1997, 447.)

#### 4.5 Suomen kielen opetus

Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksen päämääränä on, että oppilas saavuttaa sellaiset kielen perustaidot, että hän pystyy toimimaan ja opiskelemaan kyseisessä kieliympäristössä. Suomen kielen ja oman äidinkielen opiskelu luovat edellytykset toimi-



van kaksikielisyyden kehittymiselle. (Ikonen 1994, 85; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 68; Silven & Sharifan Holma 1998, 320.)

Maahanmuuttajaoppilaan elämä ja koulunkäynti Suomessa on jatkuvaa maamme kielten oppimista. Suomen kielen opetus ja oppiminen toisena kielenä eroaa tavoitteeltaan, sisällöltään ja menetelmiltään sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksesta. Oppilas omaksuu suomen kieltä koulussa ja sen ulkopuolella samalla, kun hän opiskelee sitä systemaattisesti. Maahanmuuttajaoppilas joutuu alusta alkaen käyttämään suomea oppimisen välineenä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 69; Silven & Sharifan Holma 1998, 320.)

Jos maahanmuuttaja on hankkinut koulutusta jo ennen uuteen maahan siirtymistään, on hänen helpompi sopeutua uuden kotimaan kulttuuriin. Hänellä on tällöin paremmat valmiudet uuden kielen oppimiselle ja hän on yleensä halukkaampi oppimaan ja ottamaan vastaan uusia haasteita. (Alitolppa-Niitamo 1994, 31.) Kielten käyttäminen on maahanmuuttajalapsilla tilannesidonnaista. Vanhemmat tarjoavat lapselleen kokemuksia ensimmäisestä äidinkielestä, kun taas toisen kielen lapsi kohtaa kodin ulkopuolella. Lapsi käyttää usein ystäviensä kanssa eri kieltä kuin vanhempiensa kanssa. (Silven & Sharifan Holma 1998, 320.)

Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksessa on otettava huomioon oppilaan ikä ja koulunkäynti, lähtökielen ja -kulttuurin etäisyys suomen kieleen, eri oppiaineiden vaatimat avainkäsitteet ja perustaidot, oman äidinkielen taitojen kehittyminen sekä oppilaan integrointi suomalaiseen yhteiskuntaan. Suomen kielen opetus tulee suunnitella tiiviissä yhteistyössä opetuksen kanssa. Samalla pyritään ennakoimaan maahanmuuttajaoppilaan mahdollisia oppimisvaikeuksia. Suomen kielen opettajan tulisi toimia yhteistyössä oppilaan oman äidinkielen opettajan kanssa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 69.)

Suomen kielen opetus tapahtuu yleensä pienryhmissä. Opetuksessa keskitytään lähinnä kielen valmiuksien parantamiseen jatko-opintoja varten. Opettajana toimii yleensä koulun oma luokan- tai äidinkielen opettaja, toisinaan kouluilla kiertävä opettaja ja erityisopettaja. Tuntien sijoittelu oppilaiden lukujärjestykseen, ylimääräisen valtionavun vähäisyys sekä sen saaminen vain kolmen vuoden ajaksi oppilaan maahan-tulosta saattavat aiheuttaa ongelmia maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen opintoihin. (Ikonen 1994, 88-89.)

Kahden kielen hallintaan vaikuttavat lasten ja vanhempien yksilöllisten persoonallisuustekijöiden lisäksi kodin, koulun ja koko yhteisön myönteiset asenteet kaksikielisyyteen. (Silven & Sharifan Holma 1998, 327.) Oppilasta kannustetaan osallistumaan harrastuksiin ja opastetaan liikenne- ja viestintävälineiden, kirjastojen ja muiden palvelujen käyttäjäksi, jotta hän tottuisi kuulemaan ja oppisi ymmärtämään suomen kieltä eri tilanteissa sekä solmisi luontevat kontaktit ikätovereidensa kanssa. Opetuksessa käytetään hyväksi oppilaan ympäristöstään hankkimaa tietoa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 70.) Kielen omaksuminen riippuu kasvuympäristön optimaalisuudesta sekä lapsen valmiudesta käyttää hyväkseen toisen puhetta ja oppia sitä. (Silven & Sharifan Holma 1998, 319.)

#### 4.6 Oman äidinkielen opetus

Pakolaisoppilaiden on ollut mahdollista saada opetusta omassa äidinkielessään 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Myös muut maahanmuuttajat tulivat oman äidinkielen opetuksen piiriin opetusministeriön päätöksellä vuonna 1987. Vieraskielisten oppilaiden äidinkielen opetuksen tärkein tehtävä on vahvistaa heidän itsetuntoaan ja identiteettiään niin, että he uskaltaisivat ilmaista itseään omalla äidinkielellään ja pystyisivät vaalimaan oman kulttuurinsa perinteitä. Pidemmän aikavälin tavoitteena on kaksikielisyyden kehittyminen. (Ikonen 1994, 89; Rekola 1994,6.)

Vieraskielisillä lapsilla on oikeus saada oman äidinkiellensä opetusta kaksi tuntia viikossa. Opetus on vapaaehtoista ja sitä annetaan vanhempien suostumuksella. Vanhemmat voivat halutessaan lopettaa lapsensa äidinkielen opetuksen. Opettajan on vaikea laatia pitkän tähtäyksen opetussuunnitelmia, kun hän ei voi varmasti tietää kuinka kauan oppilas jatkaa opiskelua. (Thi Duc 1994, 31.) Jos paikkakunnalla on vähän maahanmuuttajia, ei ole aina mahdollista perustaa oman äidinkielen opetusryhmää oppilasmäärän vähäisyyden vuoksi. Pätevän opettajan löytäminen ryhmälle saattaa olla myös hankalaa. (Ikonen 1994, 91.)

Matinheikki-Kokon (1991, 72) mukaan käytännön toiminnan edellytysten puuttuminen pakolaisten peruskoulutuksessa (esim. taloudelliset resurssit, pätevät opettajat) johtaa helposti siihen, että oppilaiden vieraskielisyys muodostuu kouluissa ongelmaksi. Tutkimusten mukaan nykyiset opetusjärjestelyt uhkaavat erityisesti alaluokille tulevien pakolaisoppilaiden kielellistä kehittymistä, sillä suomen kielen opetus saattaa tapahtua lapsen oman kielen kehittymisen kustannuksella.

Maahanmuuttajaoppilaan kummankin kielen oppiminen on tärkeää. Lapsen oma äidinkieli saattaa jäädä konkreettiselle tasolle ellei sen kehittymistä tueta. Uuden maan kieli kehittyy ja tulee puhekieleksi yleensä lähes itsestään koulunkäynnin ja muun kieliympäristön myötä. (Alitolppa-Niitamo 1994, 99.) Vaikka maahanmuuttajalapset käyttävätkin kotona omaa äidinkieltään, vanhemmat eivät yksin pysty tarjoamaan riittävän monipuolista ja jatkuvasti kehittyvää sanastoa lapsilleen, vaan kommunikaatio saattaa rajoittua yksipuoliseksi. (Alitolppa-Niitamo 1994, 40.)

## 5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA JA KYSYMYKSET

Maahanmuuttajaoppilaat muodostavat suuren haasteen peruskoulujärjestelmälle. Pakolaisena Suomeen saapunut maahanmuuttajalapsi tuo koululuokkaan uusia ja ennalta-arvaamattomiakin tilanteita. Mikä on koulun valmius vastaanottaa vieraasta kulttuurista, usein hyvin lyhyellä varoitusaajalla saapunut oppilas? Omalle pienelle kotipaikkakunnalleni on saapunut pakolaisia Kosovosta ja Irakista. Vuosien mittaan olen mielenkiinnolla seurannut heidän sopeutumistaan ja kiinnittymistään kunnan yhteisöön. Olen käynyt tutustumassa ala-asteella heille järjestettyyn opetukseen. Olen havainnut, että oppilaat ovat hyvin innokkaita oppimaan uusia asioita ja esimerkiksi uuden kielen oppiminen on yleensä tapahtunut hämmästyttävän nopeasti. Maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevän opettajan työn olen havainnut hyvin vaativaksi ja haasteelliseksi. Oman opettajakokemukseni perusteella tiedän, että peruskouluikäisille suomalaisille oppilaille on olemassa valmiita sekä oppiaineiden että luokka-asteiden mukaan laadittuja opetussuunnitelmia, ja että erityisopetuksessa on käytössä myös henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, HOPS:ia. Tutkimukseni kautta lähdin selvittämään maahanmuuttajaopetuksessa käytettäviä suunnittelutapoja.

Tein luokanopettajakoulutukseen liittyvän päättöharjoittelun maahanmuuttajaluokassa marras-joulukuussa 1998. Sain kokemusta pakolaisoppilaiden opettamisesta ja opetukseen liittyvistä käytänteistä. Valmistavan opetuksen ryhmässä opiskeli kymmenen kurdioppilasta, jotka olivat asuneet Suomessa noin puoli vuotta. Koulupäivät olivat hyvin tiiviitä ja oppimistilanteet eivät aina toteutuneet suunnitelluilla tavoilla. Suomen kielen ja kurdikielen sekä islamilaisen ja suomalaisen kulttuurin yhteen sovittaminen toivat mielenkiintoisia haasteita opetuksen järjestämiseen. Havaitsin sen, että opettaja joutuu tekemään nopeita ja itsenäisiä ratkaisuja opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyen. Sain harjoittelukokemukseni perusteella käsityksen siitä, miten opetustoiminta suunniteltiin tässä luokassa, tutkimukseni kautta sain mahdollisuuden tutustua myös muihin suunnittelutapoihin.

Olen tekemieni haastattelujen avulla selvittänyt sitä, miten maahanmuuttajaopetus on järjestetty eri kouluissa ja millä tavoilla maahanmuuttajaopettajat toteutta-

vat opetuksen suunnittelutyön. Tutkimukseni keskeisin idea muodostui maahanmuuttajaopetuksesta saamieni kokemusten perusteella. Idean olen tiivistänyt muutama kysymykseen, joihin olen haastattelujen avulla pyrkinyt saamaan vastauksia. Tutkimuksen tuloksia selvittävän kappaleen (6. Tutkimuksen tulokset) olen jakanut kappaleisiin näiden kysymysten mukaisesti. Nummenmaa & Konttinen & Kuusinen & Leskinen (1997, 19) toteavat, että tutkimusideaan tulisi heti aluksi liittyä käsitys siitä, miten aineisto tullaan kokoamaan ja käsittelemään. Pystyäkseen kysymään hyviä kysymyksiä tutkijalla tulisi olla käsitys koko tutkimusprosessin etenemisestä.

Tutkimukseni kysymykset ovat:

1. Millä tavalla maahanmuuttajaoppilaiden opetus on järjestetty?
2. Miten opettajat toteuttavat maahanmuuttajaopetuksen käytännön suunnittelutyön ja millaisia opetussuunnitelmia oppilailla on käytössä?

Pakolaisuus- ja siirtolaisuusasiain neuvottelukunnan vuonna 1994 julkaiseman periaateohjelman mukaan maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena ovat tasa-arvo, toimiva kaksikielisyys, tutkintojen ja opintojen vastaavuus sekä monikulttuurisuus. (Matinheikki-Kokko 1998, 10-11.) Maahanmuuttajaopetuksella ja sen suunnittelulla pyritään näiden tavoitteiden saavuttamiseen.

3. Miten opettajan mukaan maahanmuuttajaopetuksessa ja sen suunnittelussa toteutuvat
  - tasa-arvo
  - toimiva kaksikielisyys
  - tutkintojen ja opintojen vastaavuus
  - monikulttuurisuus?

Matinheikki-Kokon (1991, 72) mukaan pakolaisopetuksen ongelmana on opetusohjelmien kehittymättömyys. Lisäksi hänen mukaansa nykyinen peruskouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden koulutusmalli tukee parhaiten hyvän pohjakoulutuksen saaneita oppilaita. Tältä pohjalta herää kysymys siitä, että miten maahanmuuttajaopetusta on mahdollista kehittää siten, että se olisi monikulttuuristen oppilaiden tarpeet huomi-

oonottaen mahdollisimman tarkoituksenmukaista. Tutkin sitä, että mitkä ovat maahanmuuttajaopettajien käsitykset siitä, pystytäänkö opetussuunnitelmatyön avulla ja sitä kehittämällä parantamaan opetuksessa ilmeneviä ongelmia. Pystytäänkö opetussuunnitelman laadinnassa toteuttamaan ja hyödyntämään konstruktivistista oppimiskäsitystä? Nämä ajatukset voidaan tiivistää kysymykseen:

4. Mikä on opetussuunnitelman merkitys maahanmuuttajaoppilaan opettamisessa ?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Tutkimuksen metodi

Jotta tutkimusaineistossa olevat havainnot on mahdollista erottaa tuloksista, vaaditaan selkeä tutkimusmetodi. Metodi koostuu käytännöistä, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja sekä säännöistä, joiden mukaan hän muokkaa ja tulkitsee saamiaan havaintoja, niin että havaintojen merkitystä voidaan arvioida tutkimuksen keskeisinä johtolankoina. Ilman määriteltyä metodia tutkimus voi muuttua tutkijan omien ennakkoluulojen todisteluksi. Metodien tulee sopia yhteen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. (Alasuutari 1993, 72-73.)

Tutkimukseni metodi on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. (Alasuutari 1993, 73-74.) Se perustuu yleensä syvällisiin ja pieniin tutkimusotoksiin, jotka on valittu tarkoituksenmukaisesti. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1997, 165; Patton 1991, 169.) Eskola & Suoranta (1998, 18.) kirjoittavat harkinnanvaraisesta otannasta ja muistuttavat, että analysoitaessa perusteellisesti pientä määrää otoksia, aineiston tieteellisyyden kriteeri ei olekaan sen määrä vaan laatu ja käsitteellistämisen kattavuus.

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut selvittää neljän maahanmuuttajaopetuksessa toimivan opettajan tapoja suunnitella opetustyötään. Valmistavan opetuksen suunnittelu on hyvin yksilöllistä ja jokainen opettaja käyttää työssään hieman erilaisia käytänteitä. Olen pyrkinyt perehtymään syvällisesti haastattelemini opettajien suunnittelutapoihin. Valitessani opettajia haastatteluihin kiinnitin huomiota siihen, että heidän oppilaansa ovat kotoisin eri kulttuureista, ja että he edustavat suurimpia Suomessa tällä hetkellä asuvia pakolaisryhmiä. Opettajat työskentelevät eri puolilla Suomea. Tiesin myös etukäteen sen, että he käyttävät erilaisia suunnittelutapoja. Alasuutarin (1993, 203) mukaan kvalitatiivisia menetelmiä käytettäessä saadaan syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa. Neljän opettajan otos ei kata koko Suomen tilannetta, mutta kuten

Alasuutari (1993, 78) toteaa, laadullinen aineisto on pala tutkittavaa maailmaa. Sen palan osalta, jonka tutkimukseni on kattanut olen pyrkinyt syvällisyyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Alasuutarin (1993, 222) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on oleellisempaa puhua tulosten suhteuttamisesta kuin yleistämisestä. Tutkimuksessa eksplikoidaan, missä suhteessa tutkija olettaa tutkimuksensa valottavan muutakin kuin vain ensisijaisesti analysoimaansa yksittäistä tapausta.

Yin (1994, 13) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan tässä ajassa tapahtuvaa ilmiötä todellisessa elämäntilanteessa ja sen omassa ympäristössä. Tapaustutkimus kohdistuu yleensä yhteen tapaukseen, mutta mahdollista on myös tutkia useampia tapauksia, kuten teen omassa tutkimuksessani. Tapaustutkimus soveltuu hyvin kasvatusta ja opetusta koskevien ongelmien ratkaisuun. Yleensä se kohdistuu yksilöön, ryhmään, instituutioon tai laajempaan yhteisöön. Sen avulla voidaan lähestyä muutoin vaikeasti tutkittavia ilmiöitä, kuten esimerkiksi opettajien pedagogista arkikokemusta. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 130, 1997; Syrjälä & Numminen 1, 1988; Patton 1991, 99.) Hirsjärven ym. (136, 1997) mukaan tapaustutkimus sopii tutkimusstrategiaksi hyvin silloin kun tutkimuksen tarkoitus on kartoittava ja sillä pyritään etsimään uusia näkökulmia sekä löytämään uusia ilmiöitä. Se soveltuu myös hypoteesien kehittämiseen. Tapaustutkimusta on kritisoitu luotettavuuden puutteesta, heikosta yleistettävyydestä sekä vähäisestä teoriasidonnaisuudesta. (Syrjälä & Numminen 3, 1988.)

## 6.2 Haastattelujen laadinta ja toteutus

Tutkimusaineiston keräsin puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla. Teoriaosuiden valmistumisen jälkeen valmistin haastattelujen teemalistan rungon (liite 1), johon listasin tutkimukseni kannalta tärkeimmät kysymykset, joihin pyrin haastattelujen avulla saamaan vastauksia. Hirsjärvi & Hurmeen (1982, 25-27) mukaan haastattelun lähtökohdana on tutkimuskohteen tuntemus sekä siihen liittyvä teoreettinen tieto. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin struktu-



roidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35-36.) Patton (1991, 288) erittelee teemahaastattelun etuja ja haittoja. Etuna on se, että haastattelu on lähes keskustelunomaista ja tilannekohtaista. Etukäteen suunnitellut teemat lisäävät aineiston yhtenäisyyttä. Haittana on se, että vastausten vertailtavuus vaikeutuu, kun kysymysten vapaan järjestyksen ja muotoilun vuoksi saadaan erilaisia tuloksia. Teemahaastattelun kysymykset laadin toukokuun alkupuolella 1999 ja varsinaiset haastattelut suoritin toukokuun lopussa ja kesäkuun alussa 1999.

Haastattelin neljää maahanmuuttajaopettajaa. Otin heihin jokaiseen aluksi yhteyttä puhelimitse ja kerroin tutkimuksestani sekä siihen liittyvistä avainkysymyksistä. Nummenmaa & Konttinen & Kuusinen & Leskinen (1997, 21) kirjoittavat tutkimushenkilöiden valinnan vaativasta tehtävästä. Henkilöt on saatava motivoitumaan tehtäväänsä ja heiltä on saatava suostumus tutkimuksen tekoon. Tutkimuksen eettiset näkökohdat vaativat, että tutkittava käsittää sen, mihin hän suostumuksensa antaa. Kerroin, etten aio käyttää työssäni opettajien oikeita nimiä, ja että jos haastattelutilanteessa tulee ilmi joidenkin yksittäisten oppilaiden tai työtovereiden nimiä, muutan myös ne. Eskola & Suoranta (1998, 56.) muistuttavat, että jokaiselle tutkittavalle tulee tarjota riittävä tieto tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta. Heille on korostettava vastaamisen vapaaehtoisuutta. Hirsjärvi & Hurme (1982, 25-27) mainitsevat tutkimushaastattelulle olevan kuvaavaa pyrkimys luotettavuuteen, eri haastattelujen vertailtavuuteen, luottamuksellisuuteen sekä haastattelijan objektiin ja neutraaliin suhtautumiseen. Jokainen opettaja, johon otin yhteyttä oli kiinnostunut työstäni ja suostui haastatteluun. Nauhoitin haastattelut ja kesäkuun 1999 käytin haastatteluaineiston litterointiin. Alasuutari (1993, 75.) toteaa, että haastattelumenetelmää käytettäessä muistiin ei merkitä pelkästään vastauksia ennalta sovittuihin, kaikille haastateltaville esitettyihin kysymyksiin, vaan myös sanatarkasti se, missä muodossa haastattelijä kysymyksensä asettaa. Tulevien analyysien kohteena on sanatarkka kuvaus koko tilanteesta. Nauhuri on tarkin haastattelun tallentaja.

Opettajista ainoastaan yksi oli minulle tuttu entuudestaan. Valitsin haastattelemani opettajat sen perusteella, että heidän oppilaansa olivat kotoisin eri kulttuureista. Täten sain mahdollisuuden kerätä aineistoa keskenään erilaisten oppilaiden opettamisesta. Lisäksi kiinnitin huomiota siihen, että jokaisessa koulussa maahanmuuttajaopetus oli järjestetty eri tavoin.

Haastattelemani opettajat olivat: (nimet muutettu)

1. Johanna, kymmenen kurdioppilaan valmistavan opetuksen luokan opettaja keski-suomalaisesta kaupungista
2. Leena, kahden yleisopetuksen yhdysluokkaan integroidun kosovolaisen oppilaan opettaja maalaispaikkakunnalta Hämeestä
3. Katriina, kymmenen oppilaan monikulttuurisen luokan opettaja, valmistava opetus, luokassa 7 oppilasta Somaliasta, pääkaupunkiseudulta
4. Anneli, yhdeksän afrikkalaisen oppilaan esiopetusluokan opettaja, luokassa 8 oppilasta Somaliasta, pääkaupunkiseudulta

Yhteistä kaikille opettajille oli se, että heidän oppilaansa opiskelivat ensimmäisessä koulumuodossaan Suomessa. Osa oppilaista oli käynyt koulua kotimaassaan, osa aloitti oppivelvollisuutensa Suomessa. Keskisuomalaisen maahanmuuttajaluokan oppilaat olivat tulleet kaupunkiin kiintiöpakolaisina, muiden luokkien oppilaat pääsääntöisesti perheenyhdistämishjelman kautta.

Katriina ja Anneli työskentelivät samassa koulussa. Annelin haastattelua en tule käyttämään tutkimuksessani suoraan, koska hän työskenteli esiopetuksessa ja työni rajoittuu kuvailemaan ainoastaan peruskoulun maahanmuuttajaopetusta ja sen suunnittelua. Anneli kuitenkin kertoi joitakin seikkoja somalialaisesta kulttuurista, yhteistyöstä vanhempien kanssa sekä tulevasta työstään. (syksyllä 1999) 3-6-luokkalaisten oppilaiden valmistavassa opetuksessa, joita voin käyttää tutkimuksessani soveltuvien osien.

Lyhyin haastattelu oli kestoltaan 20 minuuttia ja pisin 1 tunti 20 minuuttia. Litteroitua aineistoa kertyi yli 30 sivua. Kvalitatiiviset aineistot ovat usein laajoja ja vaikeasti hallittavissa. Jos haastatteluliuskoja kertyy liikaa, tutkijan voi olla hankalaa karsia tietomäärästä tutkimuksen kannalta oleellisia asioita. Siksi on tärkeä miettiä ennalta, miten kvalitatiivinen aineisto saadaan hallittavaan ja prosessoitavaan muotoon. (Mäkelä 1990, 53.) Alasuutarin (1993, 75, 77) mukaan kvalitatiiviselle aineistolle on ominaista ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Aineisto on usein laajuudeltaan ehtymätön verrattuna siihen, kuinka paljon sitä lopulta tutkimuksessa tullaan hyödyntämään. Nummenmaa & Konttinen & Kuusinen & Leskinen (1997, 21) muistuttavat, että aineiston koko on hyvä, jos olennainen saadaan selville ilman, että on

kovin paljon kerätty turhaa materiaalia.

### 6.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmä. Sen suurin etu on joustavuus aineistoa kerättäessä. Haastattelumenetelmässä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1997, 200-201.) Jotta päästään selville, mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, kokevat tai uskovat on syytä käyttää haastattelua tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi ym. 1997, 184.) Haastattelun avulla saadaan selville asioita, joita ei voida havainnoida suoraan (esimerkiksi tavoitteet ja aikaisemmat tapahtumat). (Syrjälä & Numminen 1988, 94.) Alasuutarin (1993, 73) mukaan tutkittaessa merkitysrakenteita sekä sitä, miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita tutkimusaineistona, materiaalin tulee olla sellaista, jossa tutkittavat puhuvat asioista omin sanoin. Haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja on täten ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 25.)

Borg & Gall (1989, 444-446.) neuvoo etenemään tutkimushaastattelussa seuraavasti:

1. Aseta tavoitteet
2. Perehdy aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen
3. Valitse otos
4. Strukturoi haastattelu
5. Valmistelemme kysymykset
6. Valitse ja kouluta haastattelijat (tarvittaessa)
7. Suorita esitestaus
8. Suorita haastattelut
9. Koodaa ja laske tulokset
10. Analysoi ja tulkitse tulokset

Haastattelun etuna muihin tiedonkeruunuihin verrattuna on se, että siinä voidaan säädellä aineistonkeruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista säädellä. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 14.) Vastaajiksi suunnitellut henkilöt saadaan yleensä mukaan tutkimukseen ja heidät

on mahdollista tavoittaa myöhemminkin, jos on tarpeen täydentää aineistoa tai jos halutaan tehdä seuranta tutkimusta. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1997, 201-202.)

Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastateltava voi antaa tietyistä aiheista tietoa, vaikka tutkija ei kysykään. Ratkaisevaa on se, miten haastattelija pystyy tulkitsemaan haastateltavan vastauksia kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen välillä. Haastatteluaineisto on sidoksissa varsinaiseen haastattelutilanteeseen. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1997, 202-203.)

## 7 AINEISTON ANALYSOINTI

Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Kun aineisto koostuu erillisistä tutkimusyksiköistä, esimerkiksi yksilöhaastatteluista, päätelmiä ei voi rakentaa yksilöiden eroihin eri “muuttujien” suhteen, ja näiden erojen tilastollisiin yhteyksiin muihin muuttujiin. Pelkästään jo aineistoyksiköiden rajallinen määrä vaikuttaa siihen, että laadullisesta analyysistä ei voida vetää tilastollisia johtopäätöksiä. Tutkijan resurssit riittävät harvoin siihen, että olisi mahdollista tehdä niin paljon haastatteluja, että yksilöiden väliset erot muodostuisivat tilastollisesti merkittäviksi. (Alasuutari 1993, 29.) Jokaiselle haastattelulle annetaan jokin muuttujan arvo sen mukaan, miten hän kysymykseen vastaa, ja tämän muuttujan yhteyttä muihin muuttujiin pidetään indikaattorina tutkittavana olevasta ilmiöstä. Havaintoa pidetään johtolankana, joka johdattaa tutkijaa hypoteesien puolesta puhuvana todisteena. (Alasuutari 1993, 71.) Tutkija käyttää omaa elämäkokemustaan, arkiajatteluaan, aikaisempaa tutkimustietoa sekä kentältä saamaansa tietoa hyväkseen, kun hän tekee johtopäätöksiä tutkimusaineistostaan. Tutkija yhdistää tulkinnassaan tutkittavan näkökulmat, oman näkökulmansa ja teoreettisen tiedon aiheesta yhdeksi kokonaisuudeksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 130-131.)

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Täten ei voida löytää yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvissä kysymyksissä (Tynjälä 1991, 388.) Perinteisesti luotettavuudesta puhuttaessa on käytetty reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä. (esim. Kirk & Miller 1986, 21-59.) Lincoln & Cuba (1985, 301-331.) ovat kehittäneet perinteisten kriteerien rinnalle laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit. Tynjälä (1991, 390-392) on artikkelissaan antanut näille kriteereille suomenkieliset nimet. Kriteerit ovat vastaavuus (aiemmin si-

säinen validiteetti), siirrettävyys (ulkoinen validiteetti), tutkimustilanteen arviointi (reliabiliteetti) ja vahvistettavuus (objektiivisuus).

Vastaavuuteen kuuluu tutkimuksen tekeminen siten, että saatujen löytöjen luotettavuus sekä uskottavuus ovat mahdollisimman hyvät ja että tehdyt johtopäätökset vastaavat tutkittavien henkilöiden konstruktioita. (Tynjälä 1991, 390.) Lincoln & Cuban (1985, 308-309.) mukaan vastaavuutta voi lisätä sillä, että tutkija antaa tutkimuksensa esimerkiksi kollegan luettavaksi. Täten voivat avautua myös ne näkökulmat ja solmukohtat, joita tutkija itse ei ole pystynyt ratkaisemaan. Vastaavuus omassa tutkimuksessani merkitsee sitä, että olen haastatteluissa pyrkinyt luomaan mahdollisimman luottamuksellisen ilmapiirin keskustelun pohjaksi. Opettajat ovat selvittäneet aiempaa työhistoriaansa ja nykyistä työtilannettaan ilman että heidän henkilöllisyytensä tai kotipaikkansa selviävät ulkopuolisille henkilöille. Tehdessäni johtopäätöksiä tutkimukseni aineistosta ja konstruoidessani niitä teoriaosuuteen, pyrin ymmärtämään syvällisesti opettajien tekemät ratkaisut ja niihin vaikuttaneet seikat. Tutkielman tekemiseen kuuluvat olennaisesti seminaarit ja ohjaukset. Tutkimukseni on opponoitu kahteen kertaan; ensin teoriaosuus ja myöhemmin tulokset yhdistettynä teoriaan. Olen luetuttanut työtäni tutkielmani ohjaajalla, ja tätä kautta saanut hyödyllistä konsultointia tutkimukseni ongelmakohdissa. Opponoinneissa olen saanut käsityksen siitä, miten työni avautuu ulkopuoliselle lukijalle. Ohjaajaltani ja opponenteilta saamillani ohjeilla olen pystynyt parantamaan tutkimukseni vastaavuutta.

Siirrettävyys merkitsee sitä, että tutkijan tulee selvittää tutkimuksen kulku riittävän hyvin, jotta tutkimus olisi tieteellisesti muiden tutkijoiden hyödynnettävissä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan myös sitä, että tutkimuksessa saatuja löytöjä voidaan siirtää toiseen kontekstiin. Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä yksin tutkimuksen tekijä vaan sovellusarvon määrittely kuuluu tulosten hyödyntäjälle. (Tynjälä 1991, 390.) Olen pyrkinyt toteuttamaan siirrettävyydskriteeriä tutkimuksessani kuvailemalla teoriapohjan, käyttämäni metodiikan ja tutkimuksen varsinaisen kulun mahdollisimman tarkasti. Olen käyttänyt suoria lainauksia tekemistäni teemahaastatteluista ja verrannut saamiani löytöjä teoreettiseen viitekehykseen, jotta tulkintani olisivat helpoimmin ymmärrettävissä.

Lincoln & Cuba (1985, 316-318.) nimittävät kolmatta luotettavuuskriteeriä termillä "debendability". Tynjälä (1991, 391.) on kääntänyt termin tutkimustilanteen

arvioinniksi. Tutkijan on kiinnitettävä huomiota siihen, että tutkimuksen kuluessa voi tapahtua vaihtelua esimerkiksi tutkijasta itsestään, ympäröivistä olosuhteista tai itse tutkittavasta ilmiöstä johtuen. Tutkittavien käsitykset saattavat esimerkiksi muuttua haastattelujen aikana. Käyttämäni haastattelumenetelmän heikkoutena on se, että tutkitavat saattavat antaa tiedostamattaankin suotavia vastauksia. Olen pyrkinyt huomioidaan tämän korostaessani tutkittavien anonymiteetin säilymistä. Olin myös ennen haastattelun nauhoittamista jutellut haastateltavien kanssa ja kertonut, että voimme varsinaisessa haastattelutilanteessa keskustella aivan samaan vapaamuotoiseen tyyliin; voimme esimerkiksi aivan vapaasti käyttää puhekieltä. Lisäksi olin jokaiseen haastateltavaan puhelinyhteydessä useampaan kertaan ennen varsinaista haastattelua. Vaikka en tuntenut entuudestaan kuin yhden haastattelemani opettajista, tulin tutuiksi muidenkin kanssa ja pystyimme keskustelemaan vapaamuotoisesti ja luottamuksellisesti. Kaikki opettajat olivat kiinnostuneita maahanmuuttajaopetuksen kehittämisestä ja siksi he hyvin avoimesti kertoivat myös työhönsä liittyvistä ongelmista ja mahdollisista epäkohdista. Jäin vahvasti siihen käsitykseen, että tutkittavat henkilöt vastasivat haastattelukysymyksiin rehellisesti.

Neljäs luotettavuuskriteeri on vahvistettavuus. Patton (1991, 482.) toteaa, että mikään tutkimusmetodi ei pysty olemaan täysin objektiivinen. Subjektiivisuus on väistämätöntä. Tutkijan tulee olla selvillä siitä miten hänen oma viitekehysensä vaikuttaa kenttätööhön. Tutkimuksessa onkin parempi puhua näkökulmista kuin totuudesta. Aineiston analyysi on dokumentoitava huolellisesti, jotta myös ulkopuoliset henkilöt voivat arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Kirk & Miller 1986, 13-14.) Tutkimuksen vahvistettavuutta voi varmistaa esimerkiksi ulkopuolista tarkastajaa käyttämällä. (Tynjälä 1991, 392.) Kappaleessa 3 (Tutkimuksen lähtökohta ja kysymykset) olen pyrkinyt selvittämään viitekehysten sekä keskeisen idean, joista tutkimukseni on lähtenyt liikkeelle. Tutkijan on vaikeata asettua itsensä ulkopuolelle subjektiivisuutta koskevassa arvioinnissa. Oma näkökulmani aiheeseen on muodostunut muunmuassa oman työhistoriani ja koulutukseni kautta. Tulkitsemalla omaa näkökulmaani, käydessäni dialogia tutkimukseni kanssa sekä käyttämällä ulkopuolisia ”konsultteja” pystyn vaikuttamaan tutkimukseni vahvistettavuuteen.

## 8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimukseni tulokset olen jakanut kappaleisiin tutkimuskysymysten mukaisesti. Käytän runsaasti katkelmia tekemistäni haastatteluista kuvaillakseni mahdollisimman tarkasti niitä vastauksia, joita olen saanut ja joiden mukaan olen tehnyt teoriaosuuteen liittyviä johtopäätöksiä. Eskolan & Suorannan (1998, 83.) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen raportointi on teorian ja empirian välistä dialogia. Olen pyrkinyt tähän dialogiin liittäessäni otteita teoriaosuudesta haastattelujen rinnalle.

### 8.1 Valmistavan opetuksen järjestäminen

Haastattelemieni opettajien luokissa opetus oli järjestetty eri tavoin. Kolmessa luokassa valmistava opetus oli järjestetty omassa ryhmässä, yhdessä tapauksessa kaksi kosovolaispoikaa oli integroitu suoraan Suomeen tulonsa jälkeen yleisopetuksen yhdysluokkaan (3-4 luokka), jossa on yli 20 suomalaista oppilasta. Leena, kosovolaispoikien opettaja kuvailee maahanmuuttajaopetusta seuraavasti:

*L: Se oli tietysti aika hankalaa, kun mä kykenin kommunikoimaan toisen pojan kanssa englanniksi, toisen pojan kanssa en millään kielellä. Sitten mä sain...sosiaalilautakunta palkkasi kyllä erään aikuisen Kosovon albaanin tulkiksi ja hän oli aina silloin kun hän pääsi...niin hän oli paikalla, että silloin tietysti kyettiin kommunikoimaan paremmin. Mutta hän istu luokassa ja oli vähän niinku simultaanitulkausta sitten.*

Ikosen (1994, 75.) mukaan monikulttuurinen koulu syntyy eri kulttuurien kunnioittamisesta ja niiden tasa-arvoisesta rinnakkaiselosta. Suvaitsevaisuus, avoimuus sekä kiinnostus erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan luovat hyvät edellytykset oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kehittymiselle. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 14.) Banerjeen (1997,22) mukaan monikulttuurisissa opetusryhmissä kulttuurien vertailu kiinnostaa oppilaita ja lähentää heitä toisiinsa. Katriina



kuvailee valmistavaa opetusta luokassa, jossa on oppilaita kolmesta eri kulttuurista:

*K: Siis tää on mieletöntä jonglöörinhommaa, oikeesti. Ei, se, että tässä on monta kulttuuria takana, sinänsä mä pidän sitä niinku rikkautena, lapset joutuu puhumaan keskenään, kommunikoimaan keskenään, niillä ei ole pelkästään se oma kieli, siinä on sitten se kansainvälisyyskasvatus parhaimmillaan...Niin, nää lapsethan lähti ihan totaalisen nolilta, että he ei osannut yhtään suomea...Sitten aloitettiin. Istuin lattialle ja sanoin ALAS ja sitten hypättiin YLÖS. Ja tällasilla ihan yksinkertaisilla fraaseilla.*

*K: Niin, me ollaan meidän koulun mamu-opettajien kanssa aika paljon pohdittu tätä asiaa ja tää ensimmäinen vuosi pitäis nimenomaan olla sellaista sopeutumista ei niinkään teoriapainotteista. Niiden lasten takana on ollut niin paljon sellaisia tapahtumia, joita meikäläiset ei voi vain kuvitella, jos sitäkään, että jo tämä kouluun sopeutuminen vie niin paljon aikaa, että sitten kun lähdetään...ja päästäänkin itseasiassa paljon hienosäätöisempään...Mutta tähän ei oo tää julkinen linja, mutta mehän on puhuttukin, että ensimmäinen vuosi pitäis olla niinku sellanen hautomo.*

Kysyin opettajilta, miten heitä oli valmistettu näiden nykyisten oppilaiden vastaanottamiseen. Leena ja Katriina vastasivat, että ei mitenkään. Anneli oli saanut tietää vasta muutamaa päivää ennen koulun alkamista, että hänen valmistavan opetuksen virkansa oli siirretty vuodeksi esiopetuksen puolelle. Johanna kertoo valmistamisesta seuraavasti:

*H: Joo, ja miten tota, kun sä oot tullu tähän sun työhön, niin miten sua on valmistettu tähän näiden oppilaiden vastaanottamiseen?*

*J: No, lähinnä Marjatalta, kuka on kans yks maahanmuuttajaopettaja ja tehnyt kauemmin aikaa tätä työtä, niin häneltä olen saanut käytännön tietoja ja sitten jotain kirjallisuutta ja materiaalia, että lue noi ja opiskele ja sitten kertomu, että miten kannattaa asioita tehdä.*

Kosovolaispojat tulivat Leenan kouluun kesken lukuvuoden tammikuussa 1999. Koska maahanmuuttajaoppilaita oli alkutiedoista poiketen vain kaksi, päätös valmistavan opetuksen aloittamisesta ja opettajan palkkaamisesta tehtävää varten tehtiin kunnassa vasta huhtikuun alussa. Oppilaat olivat siis ennen varsinaista valmistavaa opetusta integroituna kolme kuukautta yleisopetuksen luokkaan. Ennen oppilaiden saapumista oli myös jonkin verran keskustelua siitä, mihin luokkaan tai kouluun oppilaat sijoitettaisiin. Kysyin Leenalta miten hänet valmistettiin uusien oppilaiden vastaanottamiseen.

*L: Ei tietenkään mitenkään, koska mä olin itte tehny sen päätöksen, että ei todellakaan niin millään lailla, että minä sanoin, että he voivat tulla luokkaan ja he tulivat luokkaan ja siinä se.*

*H: Elikkä ne oppilaat niinku tavallaan tupsahtivat sinne luokkaan?*

*L: He tulivat tässä ja hyvin innokkaina ja kaikkeen valmiina.*

Valmistautumisaika uusien oppilaiden vastaanottamiseen saattoi olla hyvinkin lyhyt. Tämä asettaa edelleen uusia haasteita opetuksen suunnittelua ajatellen. Anneli siirtyy tulevana syksynä esiopetuksen puolelta peruskouluun valmistavan opetuksen ryhmän opettajaksi.

*H: Onko sinua valmennettu jo näihin uusiin oppilaisiin?*

*A: Ei vielä, että nyt soittelinkin, ne oppilaat ei ole vielä ihan selvillä ketä tulee.*

...

*H: Jos ajattelet sitä opetussuunnitelmatyötä, että mitä sä aiot niille opettaa sitten ensi syksynä, niin mitä sä haluaisit tietää siitä sun tulevasta luokasta?*

*A: Kyllä mä haluan ainakin ne kansallisuudet tietää, mistä kulttuuripohjasta he tulevat ja tota sitten se, että minkä kielinen pohja heillä on, että voi heitä jokaista henkilökohtaisesti...kun se kuitenkin täytyy lähteä henkilökohtaisesti niitten taustoista.*

On tärkeää, että maahanmuuttajalasten vanhemmat ja tuleva opettaja tapaavat ennen valmistavan opetuksen alkua. Vanhemmilla on tilaisuus selvittää epäselviä asioita ja opettaja kertoo suomalaisesta koulujärjestelmästä. Samalla opettaja saa tietoa oppilaan aiemmista opinnoista ja tutustuu samalla oppilaan perheeseen. (Ikonen 1994, 17-18.) Johanna oli tavannut oppilaiden vanhemmat ennen lukukauden alkua.

*H: Oliko, tota, mitään yhteistä palaveria sitten esimerkiks ulkomaalaistomiston kanssa tai muuta ennen kuin koulut alko?*

*J: Tota, ei mulla varsinaisesti niinku työntekijöiden kanssa ollu, mutta perheet mä tapasin ulkomaalaistomistossa...Missä oli niinku koko perhe, kaikki lapset ja äiti ja isä ja sitten tulkki oli siellä ja keskusteltiin.*

Tiedot oppilaiden aiemmista opinnoista olivat vähäiset kaikkien haastattelemieni opettajien mielestä. Katriinan ja Leenan oppilaista oli tiedossa ainoastaan syntymäajat. Johannan oppilailla oli todistukset, joiden luotettavuus oli kyseenalainen.

*J: Eikun mä vaan sitä, että se totuuden kaivaminen, mitä ne todella on siellä tehny, niin on aika hankalaa. Et sitä niinku itte huomaa, että ahaa, se tietää tän, se on siis opiskellu tätäkin. Että todistukset mä sain, isiltä, mutta he sitten sano, että ne on väärennettyjä, joten en mä sitten kauheesti vaivautunut niitä kääntämään.*

## 8.2 Maahanmuuttajaoppilaiden opetussuunnitelmat

Matinheikki-Kokon (1998, 16.) mukaan henkilökohtaiset opetussuunnitelmat sekä yksilöllinen integraatio ovat tärkeimmät maahanmuuttajaopetuksen suunnittelumallit. Käytännössä kuitenkin aikataulut ja muut resurssit vaikuttavat toteutuviin ratkaisuihin. Haastattelemistani opettajista Johanna ja Anneli käyttivät kirjoitettuja HOPS:ia. Katriina tukeutui kaupunkinsa valmistavien luokkien opettajien laatimaan yhteiseen opetussuunnitelmaan ja Leena käytti integroidulle kosovopojille samaa opetussuunnitelmaa kuin saman luokan suomalaisillekin oppilaille. Leenan kommentteja tästä ratkaisusta:

*H: Elikkä tavallaan se opetussuunnitelma laadittiin samanlaiseksi kuin näillä muillakin oppilailla?*

*L: Niin, kyllä se on ihan välttämätöntä, mutta tietysti sitä piti sitten soveltaa heidän tilanteensa ja resurssiensa mukaisesti, että siinä sitä tulee... Koska mikään päivä ei mennyt sillä lailla kun sen oli etukäteen suunnitellut niin ei voi kuvitella, että pisemmällä tähtäimellä tekee suunnitelmia, ei siinä muuta voi tapahtua kuin turhautuminen. Että edellisenä iltana ja sinä aamuna...tuli sellainen tapa, että heräsin viiden jälkeen aamulla. Aamulla viiden aikaan heräsin, ruumis nukkui, mutta pää oli hereillä ja mä suunnittelin, että nämä tunnit on tänään käytössä ja näin tämä pelaa, jotta saadaan kaikki erinomaisen toimivat, tehokkaat, innokkaat, oppimishaluiset lapset niinku toimintaan positiivisella tavalla.*

Katriinan luokan 10 oppilasta ovat 8-13 vuotiaita ja heistä ainoastaan kolme oli käynyt koulua kotimaassaan ennen muuttoa Suomeen. Seitsemästä somalioppilaasta yksi oli ollut koulussa kotimaassaan.

*H: Että siellä maassa ei ole oppivelvollisuutta? Siis vai johtuuko se siitä sotatilasta?*

*K: Kyllä se johtuu siitä sotatilasta, että kyllähän siellä sillon sosialistisen Somalian aikaan niin on sinänsä ollut oppivelvollisuus, mutta kun näistä suurin osa on paimentolaisia. Niin eiväthän he ole käyneet koulua, kun he ovat eläneet kylissä ja paimentaneet.*

*H: Millaisia opetussuunnitelmia näillä oppilailla on? Onko ...käytetäänkö HOPS:ia tai jotain sellaista?*

*K: Mulla ei ole mitään kirjoitettuja, eli niinkun mä sanoin ollaan lähdetty siitä...ollaan itseasiassa lähdetty kaikki ihan samasta pisteestä liikkeelle, lukuun ottamatta näitä poikia, jotka on käyny koulua.*

Johannan koululla on oma opetussuunnitelma, jossa on maahanmuuttajaoppilaille oma osuus. Lisäksi kaikilla luokan oppilailla on kirjoitetut HOPS:t.

*H: Joo, entäs sitten...että niinku tosiaan tän oman koulun opetussuunnitelmassa on erillinen osuus näille maahanmuuttajaoppilaille. Ootko sä käyttänyt sitä paljon hyödyksi?*

*J: No, on mä sen luku, selaillu ja katonu mitä siellä on, mutta...olisinko nyt muutaman kerran silmäilly.*

Henkilökohtainen opetussuunnitelma elää, muovautuu ja tarkentuu lukuvuoden aikana. Ikonen (1998, 216) korostaa HOPS:n prosessinomaista etenemistä. Edellytyksenä tulisi olla suunnitelman laativan opettajan ja oppilaiden vanhempien sekä muiden asiantuntijatahojen välinen yhteistyö. Valmistavassa opetuksessa työskentelevä opettaja joutuu usein tekemään HOPS:t itsenäisesti. Etenkin valmistavan opetuksen alkuvaiheessa oma opettaja vaikuttaa parhaimmalta asiantuntijalta suunnitelmien laadintaa ajatellen. Oman äidinkielen opettaja voi antaa tietoja opettamaltaan alueelta ja jos oppilaat on integroitua joidenkin oppiaineiden tunneilla yleisopetuksen luokkiin, voidaan suunnittelua toteuttaa yhteistyössä muiden opettajien kanssa.

*H: Entä onko noita henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, HOPS:eja käytössä?*

*J: On, joo, jokaisella oppilaalla.*

*H: Joo, ja miten ne on laadittu, missä vaiheessa?*

*J: No, totanoin niin, se on niinku ihan valmis kaavake, minkä mä oon saanu. En tiedä kuka sitä on tehny ja mistä se on tullu ja sitten itte mä oon sitä täydentäny pikku hiljaa. Eli mä en pystyny niinku alkusyksystä...kun mä sain tiedot, että tää on käyny koulua viis vuotta, että no selvä, jatkuu tosta ja nää on tavoitteet...eli niinku ne tavoitteet...eli ne tavoitteet*

*on niinku eläny jatkuvasti.*

*H: Ja oletko tehnyt yksin sitä HOPS:ia, vai ootko sä ollut yhteistyössä näiden muiden opettajien kanssa?*

*J: No, yksin mä oon sen täyttänyt, sitten tietenkin kun täällä kysytään äidinkielen taitoja niin sitten oon tavannu kurdinkielen opettajaa ja kysyny häneltä, että mitä mieltä hän on, koska enhän mä voi siitä mitään tietää. Ja sitten kun ne on ollu integroituna liikuntaan ja kuvaamataitoon ja osa musiikkiin, niin kysyny sitten sitä, että miten siellä menee.*

Kirjoitetusta HOPS:sta on myös hyötyä siinä vaiheessa, kun oppilaat siirtyvät uuteen luokkaan tai kouluun.

*J: Ja sillen syksyllä mä jotain tein, mitä mä osasin tehdä ja sitten mä oon niinku pikkuhiljaa täyttäny ja muuttanu ja vaihtanu. Ja tota nyt sitten, ihan nyt eilen, tein uudet tonne tuleville kouluille, että siellä opettajat tietää.*

Anneli on esiopetuksessa käyttänyt kirjoitettuja henkilökohtaisia opetussuunnitelmia ja kertoo niiden hyödyntämisestä seuraavaa:

*A: Mä olen nyt kattonut tässä vuoden mittaan, että kenellä on tällaisia vaikeuksia, että saattaa olla tällaisia avaruudellisen hahmottamisen vaikeuksia, yleensä tällaisia luki-vaikeuksia, hahmotusvaikeuksia ja sitten sopeutumisvaikeuksia, niin syksyllä ollaan sovittu psykologin kanssa, että testaa. Että katotaan sitten eteenpäin, kuitenkin on tärkeää, että tiedetään siellä yleisopetuksen puolella ne vaikeudet ja miten voidaan auttaa.*

Anneli on käyttänyt HOPS:ien laadinnan tukena maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen suunnittelun tueksi laadittua Portti-arvointia ja siihen liittyvää kansiota. Portti-arviointi on käytössä myös ala-asteella ja siinä hyödynnetään oppilaiden vanhempien antamia tietoja. Anneli suunnittelee myös kansion käyttöä myös tulevassa työssään.

*H: Ja kun ne oppilaat tulee, niin ajattelitko heti alkaa tekemään näitä HOPS:eja vai..?*

*A: Kyllä heti alkuun vanhempien kanssa ja auttaa, koska mä huomasin kun mä sain tän Portti-arvioinnin vasta kevättälvella, niin olis ollut paljon helpompaa, jos olis ollut heti alkuunsa. Että kyllä niin aikaisin kuin suinkin.*

*H: Siinä on erikseen lomake, jonka vanhemmat täyttää?*

*A: On erikseen vanhemmille.*

*H: Ja myös lapselle itselleen oli sellainen...*

*A: Joo, lapselle itselleen myös. Täytyy käydä läpi just tätä sanastoa ja sitten näitä kirjaimia ja äänteitä...*

Anneli oli haastattelemistani opettajista ainoa, joka oli tehnyt opetussuunnitelmiin liittyvää yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa. Muiden opettajien mukaan vanhemmat olivat kyllä kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä, kävivät vanhempainilloissa ja koululla tapaamassa opettajaa, mutta eivät halunneet osallistua esimerkiksi opetuksen suunnitteluun liittyviin asioihin. Yhteissuunnittelun merkityksestä kirjoittaa muunmuassa Ikonen (1994, 19.) Katriinan vastaus kuvaa hyvin maahanmuuttajavanhempien suhtautumista kouluasioihin.

*H: Mikä on heidän mielipide, tai onko heiltä tullut sellaisia kehittämisideoita tai yleensäkin ideoita opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen?*

*K: Ei. En mä voi sanoa sillä tavalla, että mitä me keskustellaan niin... esimerkiksi somalikulttuurissa on hyvin voimakas luottamus kouluun ja he sanovat aina, että kyllä koulussa tiedetään meidän lastemme paras. Ja niinku somali-isä, se ei ollut tästä luokasta vaan yläasteelta, niin itketti minut sanomalla, että opettaja on se joka johdattaa lapsen yli virran. Hehän on siis hyvin filosofisia nämä somalit, että he niinku kunnioittaa ja arvostaa koulua.*

Myös Anneli kommentoi somalivanhempien suhtautumista koulunkäyntiin:

*H: Onko vanhemmilta tullut sellaisia kehittämis ehdotuksia tähän opetustyöhön?*

*A: He antaa kyllä aika paljon vastuun meille, koska heillä ei ole oikein kielitaitoja, että he ovat valmiita sitten miettimään omalta taholtaan, että miten auttaa. Ja just kun tulee kauhean vaikeita konflikteja niin heillä on sellainen, että ei sitten päästetä kouluun, niin he rankaisee niin, että sitten ollaan yks päivä kotona ja rauhoitutaan, jos tulee tällaisia riitatilanteita.*

Anneli kertoo, miten somalilaisia vanhempia ja muita aikuisia on hyödynnetty kouluasioissa ja kulttuuristen erojen ymmärtämisessä. Storm & Johnson (1992) kuvailee vastaavantyyppistä Kanadassa toteutettua hanketta. (ks. 2.5.4 Yhteistyö vanhempien kanssa)

*H: Tästä yhteistyöstä vanhempien kanssa, että miten... oletteko te järjestäneet yhteisiä tapaamisia, vai miten se on käytännössä?*

*A: No, me ollaan oltu just puhelinyhteydessä ja vanhemmat sitten syksyllä*

*hirveen paljon tulivat tänne kouluun, koska siellä ne vanhemmat osaa lukee ja kirjoittaa monetkaan. Niin ovat tulleet tänne aamulla, kun tuovat lapsensa ja sitten me juteltiin ja koulun jälkeen hakivat lapsensa. Keskusteltiin niistä vaikeuksista mitä oli ja he ovat paljon auttaneet tässä työssä, tosi paljon. Ja sitten on näitä...näitä somalimpien tapaamisia eli tämmöisiä somalimiehiä on luottamusmiehinä täällä Mäkikylässä, jotka on tavannut näitä lapsia ja viestittävät koteihin, mitkä on koulun vaikeudet. He on auttanut näissä kouluasioissa...*

*....äitien kouluhan meillä on ollut myöskin täällä Mäkikylässä, niin eri kulttuureista, järjestettiin tällainen seurakunnan kanssa yhteistyö, äitien koulu, jossa äiti oppii tuntemaan tän koulumaailman ja olemaan itse opilaana. Se on ollut oikein arvokasta, meillä oli juhlatkin tässä keväällä.*

Myös Katriina mainitsee somali-vanhempainyhdistyksen, joka pitää yhteyttä kouluun ja pyrkii edistämään somalilasten koulunkäyntiä.

### 8.3 Maahanmuuttajaopetuksen tavoitteiden toteutuminen

#### 8.3.1 Tasa-arvo

Marjeta (1998) on tehnyt selvityksen maahanmuuttajien kotoutumisesta, jossa hän on haastatellut neljän eri kulttuurista Suomeen muuttaneen maahanmuuttajaperheen vanhempia. Selvityksen johtopäätöksistä tulee ilmi se, että maahanmuuttajavanhempien mukaan heidän lapsensa joutuvat käymään suomalaista koulua yhdenmukaisuuden paineessa. Vanhemmat toivoivat, että lapset saisivat käydä koulua tasa-arvoisina suomalaislasten rinnalla. Huoli lasten syrjityksi joutumisesta vaikutti vanhempien ratkaisuihin lasten tulevaisuudesta. Selvityksen johtopäätökset kiteytyvät kysymykseen siitä, miten suomalaista koulua voisi muuttaa maahanmuuttajalasten kannalta rohkaisevampaan suuntaan, niin että heidän erilaiset taustansa hyödynnettäisiin positiivisena voimavarana. Samalla pitäisi tukea lapsen kasvamista vahvaan omaan kulttuuriseen identiteettiin. (Marjeta 1998, 48.) Tasa-arvon toteutuminen on määritelty yhdeksi maahanmuuttajaopetuksen tavoitteeksi. Haastattelemani opettajat olivat lähes yksimielisiä siitä, että tasa-arvo toteutuu heidän luokissaan.

Tasa-arvon käsite on vaikea määritellä lyhyesti. Tässä kontekstissa se tarkoittaa lähinnä tasa-arvoa suomalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden välillä sekä erilaisten kulttuurien välillä. Johannan koulussa on myös muita monikulttuurisia luokkia. Hänen mukaansa tasa-arvon toteutuminen riippuu opettajan omasta toiminnasta. Kysymykseen tasa-arvon toteutumisesta oli Katriinan mielestä vaikea vastata. Koululla, jossa Katriina ja Anneli työskentelevät, on pitkät perinteet maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa.

*K: Siis tuohan on kauhea kysymys kun sitä jää miettimään...mä väitän, että mä kohtelen lapsia tasa-arvoisesti ja tässä on hyvinkin tasa-arvoinen fiilis tässä luokassa keskenään, ettei täällä nouse mikään kulttuuri ylitse muiden.*

...

*Koulussa on kuitenkin meitä paljon, täällä on ollut pitkään maahanmuuttajia, tasa-arvoisuus niinku sillä tasolla toimii. Ja sitten...kyllä mä aina-kin yritän ottaa suunnittelussa ja myös opetuksessa huomioon sen, että lapset on hirveen erilaisia ja siinä mielessä mä niinku...heidän taustat on hirveen erilaisia totta kai...niin se, että täällä ei ketään mollata, jos ei osaa, niin se on kyllä muu mielestä tasa-arvoisuutta.*

Leenan luokassa on yli 20 suomalaista oppilasta ja kaksi integroitua kosovolaista. Miten tasa-arvo toteutuu tällaisessa ryhmässä? Leenan mukaan opettajan voi olla hankalaa jakaa huomiotaan tasaisesti kaikkien oppilaiden kesken.

*L: Se on hiukan hankala sen tähden, että jotta se homma millään lailla hoituis niin silloin täytyy ottaa hurjasti energiaa ja aikaa ja voimaa tästä muusta opetuksesta näille kahdelle pojalle. Että he ovat varmasti hyvin tasa-arvoisia olleet, ehkä ylettömän tasa-arvoisia. Nyt kun tuli tämä valmentava opettaja niin olemme keskustelleet siitä, että täytyy huolehtia, että ei ole ketään sellaisia, jotka kuorii kulttuurista, meidän tavoista ja käytänteistä kerrat päältä. Että he ovat olleet erittäin tasa-arvoisia.*

### 8.3.2 Toimiva kaksikielisyys

Maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen opettamisella pyritään uuden kielen omaksumiseen siten, että oppilas pystyy toimimaan ja opiskelemaan uudessa kieliympäristössä. Samalla hän saa opetusta omassa äidinkielessään. Maahanmuuttajaopetuksen tavoit-



teena on molempien kielten kehittyminen ja toimivan kaksikielisyyden saavuttaminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 1996, 68.) Johannan koulussa kurdi-kielen tunnit ovat iltapäivisin, kaksi tuntia viikossa ja niihin osallistuminen on vapaaehtoista. Kaksi oppilasta kymmenestä (sisarukset) eivät käyneet kurdikielen tunneilla, koska he osasivat omasta ja vanhempiensa mielestä äidinkieltä jo riittävän hyvin.

*H: Joo, entäs siten tota kaksikielisyyttä, että niinku toimiva kaksikielisyyys?*

*J: No, jos suomesta...suomenkielestä niille...kyl mä uskon, että se kehittyy ja tulee hyväks. Mutta sitten en tiedä miten sen kurdikielen kanssa käy, jos he ei saa enää kurdikielen opetusta ja jos he ei käy siellä tunneilla vaikka sais. Niin, silloin se oma äidinkieli heikkenee, ei se silloin ole enää toimivaa kaksikielisyyttä.*

Johannan mukaan oppilaiden oman äidinkielen opetusta hankaloitti myös se, että kotikielen opettaja ei ollut koulutukseltaan opettaja. Leenan kahdelle oppilaalle ei ole järjestetty opetusta omalla äidinkielellä. Lisäksi vaikutti epäselvältä mikä oppilaiden todellinen äidinkieli oli. Oppilaat ovat ymmärtäneet kosovon kieltä, jota luokassa työskennellyt kieliavustaja on käyttänyt, mutta keskenään he kuitenkin ovat puhuneet turkin kieltä. Toimivan kaksikielisyyden toteutuminen vaikuttaa mahdottomalta, jos ei olla selvillä siitä mikä on oppilaiden varsinainen äidinkieli.

*L: Niin, joo, kun he ovat nyt 10-11-vuotiaita niin...siis meidän opetussuunnitelma...meidän suunnitelman tavoitteena on, se että he normaalille luokalle tulisivat, ihan virallisina oppilaina ensi syksystä, eli siinä ei oikeastaan...meidän opetussuunnitelma vain sen toisen puolen ottaa huomioon ja tällä hetkellä, kun meistä ei kukaan...ei heille todella ole yritetty opettaa sitä kosovoa. Itse asiassa, tämä Maria, tämä tulkki sanoi, että he puhuvat turkkia keskenänsä kuitenkin.*

*H: Joo, että hieman epäselvää sekin, että mikä on heidän oma äidinkieltä?*

*L: Kyllä, nimenomaan.*

Katriinan mukaan hänen oppilaillaan on hyvät mahdollisuudet oman äidinkielen säilyttämiseksi ja kehittämiseksi, koska koulussa on hänen luokkansa lisäksi muitakin somalioppilaita.

*K: Se tällasissa kouluissa varmaan missä on paljon...on keskitetty ulko-*

*maalaisia, niin kyllä siinä on niinku mahdollisuudet sen oman kielen säilymiselle. Mutta, jos mä ajattelen somalikieltä niin sen kehittymiselle on kyllä aika monta estettä, somalikielihän on ollut vasta vuodesta 1975 kirjoitettu kieli, että heillä ei ole niinku tällaista kirjallista traditiota...että se on yks...ja se kieli on hirveen hajanainen...siinä on paljon murteita.*

### 8.3.3 Opintojen vastaavuus

Maahanmuuttajaopetuksen tavoitteeksi asetettua opintojen vastaavuutta kuvailin haastatelluille opettajille siten, että vertailtaessa oppilaiden koulutusta alkuperäisessä kotimaassaan ja Suomessa saatavaa koulutusta, voidaanko opetusta jatkaa siitä mihin he ovat kotimaassaan jääneet ja voidaanko olettaa, että jos he palaisivat takaisin he voisivat hyödyntää Suomessa saamaansa koulutusta. Maiden koulutusjärjestelmien erilaiset painotukset, kulttuuriset erot, erilaiset uskonnot ja oppilaiden kotimaan maantieteellinen sijainti kaukana Suomesta ovat osaltaan vaikuttamassa siihen, että kaikkia suomalaisen peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelmaan liittyviä asioita ei ole tarpeellista käydä läpi, ainakaan valmistavan opetuksen aikana. Kysyin Katriinalta, miten hänen mielestään somalialaiset oppilaat voisivat hyötyä Suomessa saamastaan koulutuksesta, jos he palaisivat takaisin kotimaahansa.

*K: Kyllä mä uskon, että hyötyis siitä. Meidän koulutusjärjestelmä on erilainen, me painotetaan eri asioita, siellä koti huolehtii niistä, mitä meillä on koulun tehtävänä, kaikki kasvatukselliset ja tällaiset...  
Mutta näähän on niin kulttuurisidonnaisia nää ala-asteen oppiaineet, ympäristöoppi ja maantieto ja muut...ei sitä ole paljon jäniksen liikkeistä opiskeltu tai jääkarhuista ja sitten ehkä sitten meillä jossain biologiassa lähestytään...tässä tulee nää uskonnon kysymykset ja kaikki muut tällaiset vastaan.*

Katriina kertoi havainneensa, että ne hänen oppilaistaan, jotka olivat käyneet Somaliassa koulua olivat opiskelleet matematiikkaa pelkästään mekaanisten laskujen ja aritmetiikan kautta. Avaruudellisen hahmottamisen taidot tuntuivat puuttuvan oppilailta kokonaan. Samantyyppisiä havaintoja tekee myös Leena kysyessäni häneltä kosovolaisoppilaiden koulutuksen vastaavuudesta verrattuna suomalaiseen peruskouluun.

*L: Jos mä nyt ajattelen matematiikkaa, josta mä nyt eniten tiedän ja jolla voisi olla vastaavuutta, niin tämmöisissä teknisissä, mekaanisissa laskuissa he olivat huomattavasti edellä meistä, mutta taas toisaalta murtolukukäsitteet eivät olleet lainkaan...ne olivat täysin vieraita. Ja asiantehtävät, sanalliset tehtävät, niissä oli tietysti ongelmia kun ei ollut sitä kieltä.*

Johannan mukaan on hyvin epätodennäköistä, että kurdipakolaiset voisivat palata takaisin kotimaahansa ja pystyisivät jatkamaan koulunkäyntiään siellä. Siihen miten oppilaat voivat jatkaa opiskeluaan siitä, mihin he ovat kotimaassaan jääneet, hän vastaa seuraavasti:

*J: Meidän koulu on aika erilainen kuin heidän koulunsa.  
No, ihan jotkut matematiikan taidot, että jotain niinku sellaisia, mutta sitten tietenkin meidän kirjaimisto ja kaikki on aivan erilaisia kuin heillä. Kyllä niinku tosi monessa asiassa on joutunut ihan alusta aloittamaan. Ja eikä he siellä niinku...mä en sitten tiedä mikä on totuus, mutta ne isät on esimerkiksi sanonu mulle, että he on opiskellu vaan persiaa. Se ei ole ihan totta koska näkee, että ne lukee ja osaa matematiikkaa, ja sitten taas jos käy persiaa puhuva ihminen niin ne ei ymmärrä mitään.*

Edelleen kohdataan se ongelma, että tiedot oppilaiden aiemmista opinnoista ovat heikkoja ja epäluotettavia. Valmistavan opetuksen alussa opettajan pitää ikään kuin kokeilemalla saada selville mitä oppilas osaa ja edelleen tältä pohjalta alkaa suunnittelemaan tulevan lukuvuoden opetustyötä. Johannan oppilailla oli todistukset, jotka olivat oppilaiden vanhempien mukaan väärennetyt. Miten hän sitten sai tietoja oppilaiden aiemmista opinnoista?

*J: No, tota sillon viime elokuussa kyselin vanhemmilta, että kauan he on käyny koulua ja mitä he on siellä koulussa opiskelleet, ja sit niinku pikkuhiljaa rupee huomaamaan itse, että on se varmaan tätä tehny aikaisemminkin kun tuo onnistuu tai se ei tiennytkään tästä asiasta yhtään mitään, että tällasta ei todennäköisesti ole ollu.*

*H: Menikö ne vanhempien antamat tiedot niinku yksiin sun havaintojen kanssa?*

*J: Osittain meni joidenkin kohdalla, mutta sitten oli kyllä sellaista, että ei ollenkaan.*

### 8.3.4 Monikulttuurisuus

Ikosen (1994, 98-99.) mukaan monikulttuurinen opetus on kokonaisvaltainen periaate, joka vaikuttaa opettajan jokapäiväiseen työskentelyyn koulussa. Se, että koulussa arvostetaan tasapuolisesti kaikkia eri kulttuureita ja ilmapiiri on suvaitsevainen vaikuttaa myönteisesti maahanmuuttajaoppilaan itsetunnon ja identiteetin kehittymiseen. Törmän (1997) mukaan monikulttuurisessa kasvatusympäristössä keskeistä on erilaisuuden ymmärtäminen. Katriinan ja Annelin sekä Johannan kouluissa oli oppilaita useista eri maista. Katriinan omassa luokassa oli oppilaita kolmesta eri maasta. Leenan koulussa kaksi kosovolaispoikaa olivat koulun ainoat ulkomaalaiset oppilaat. Monikulttuurisuuden toteutumisesta Leena toteaa seuraavaa:

*L: Se on tottakai, täytyy pitää tavoitteena, mutta toisaalta täytyy olla tavoitteena se, että se sujuu tuo työ, että meillä arki sujuu, että meillä niinku ylipäättänsä mennään eteenpäin. Niin, että silloin kun se on teoriassa kauhin tavoite tuo, mutta käytännössä sen toteuttaminen tuossa yhteisössä on ollut täysin mahdotonta.*

Leena myöntää sen, että oppilaiden erilaiset kulttuurit rikastavat toisiaan. Kosovolaispojat ovat kertoneet oman kotiseutunsa perinteistä suomalaisille luokkatovereilleen ja monista perinteistä on löytynyt yhtäläisyyksiä suomalaisten lasten kokemusten kanssa. Johannan luokan oppilaat ovat kaikki kotoisin samasta kulttuurista.

*J: No, tota ainakin niinku omaa kulttuuria nää vielä vaalii. Vaalii tosi paljon ja se on niinku tavallaan ihan hyvin järjestettykin, että he voi niinku toteuttaa omia tapojaan. Mutta osittain se tuo kyllä hankaluuksia...niin sitten, totanoin niin kyllä ne sitten sotkeutuu täällä, kun on hirveen paljon muita.*

Katriinan luokassa monikulttuurisuus huomioidaan koulun jokapäiväisissä käytänteissä.

*K: Miten mä sanoisin, kyllä se meidän koulun tasolla näkyy hirveen hyvin, se johtuu tietysti tästä koulusta kun täällä on pitkään ollut, jos sä katsot sitä meidän koulun lehteä, niin siellä on somalioppilaita toimittajina.*

...

*No, tää on just täällä meidän luokassa, musta se on...vaikka se on nyt*

*ihan pieni asia, mutta meillä aloitetaan aamu toivottamalla hyvää huomenta neljällä eri kielellä ja kaikki sanoo toisilleen...Miten mä voisin sen monikulttuurisuuden...mä olen hirveän iloinen siitä, että nää lapset on selkeesti ystäviä keskenään ja siellä niinku persoonat hakeutuu toistensa luokse, ei niinkään sen kulttuurin mukaan.*

#### 8.4 Opetussuunnitelman merkitys maahanmuuttajaoppilaan opettamisessa

Mitkä ovat maahanmuuttajaopettajien käsitykset siitä kuinka opetussuunnitelmaa voidaan hyödyntää valmistavan opetuksen käytännön opetustyössä? Tiedot oppilaiden aiemmista opinnoista ovat hyvin heikot. Kulttuuriset erot ja pakolaisuuden aiheuttamat kokemukset tuovat haasteita matkalla suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulujärjestelmään sopeutumisessa. Opetussuunnitelma on vaikea laatia siten, että se palvelisi parhaalla mahdollisella tavalla maahanmuuttajaoppilaan koulutuksellisia tarpeita. Haastattelemani opettajat käyttivät kaikki erilaisia opetussuunnitelmamalleja. HOPS:ia käyttänyt Johanna kertoo suunnitelman merkityksestä opetustyölle.

*H: Joo, mitens tota HOPS:ia oot hyödyntäny sitten ihan käytännön opetustyössä?*

*J: Palautellu mieliin ensinnäkin mitä oon kirjoitellu ja kattonu mitkä nyt niitä tavoitteita olikaan, jos ne pääsee unohtuun ja missä mennään ja niinku lähinnä tiedonhakua siitä oppilaasta. Seurannu, miten se on esimerkiksi kehittyny, kun mä on täydentäny niitä aikaisempia. Ne, jotka mulle niinku syksyllä oli, että kun katto, että ei osaa kirjoittaa, että tehny sinne merkintöjä, että nyt on kehittyny sen verran.*

*H: Elikkä se HOPS elää todellakin siinä vuoden mittaan?*

*J: Ja yllättävän paljon vielä niinku tällaisilla oppilailla. Jos mä niinku ajattelen vaikka suomalaista oppilasta, kuka olis viidennellä luokalla, totta kai sitä kehitystä tapahtuu, mutta ehkä se ei niin radikaalia ole kuin näillä.*

Leena käytti samaa opetussuunnitelmaa kosovolaisoppilailleen kuin suomalaisillekin oppilaille. Hänen mukaansa oman opetussuunnitelman laatiminen maahanmuuttajaoppilaille ja sen käyttäminen käytännön opetustyössä olisi hankalaa.

*H: Joo, elikkä opetussuunnitelman laatiminen kaikenkaikkiaan...tuntuuko, että se olisi tai on ongelmallista?*

*L: Siinä suhteessa ihan mahdotonta, mutta tietysti kun nyt lähdetään...jos tästä hetkestä lähdettäis eteenpäin niin nyt se vois olla tottakai.*

*H: Joo, kun nyt on oppilaat jo jonkin verran tuttuja?*

*L: Niin, ja he nimenomaan ymmärtävät suomen kieltä tai ainakin he aina sanovat, että he ymmärtävät sitten joskus aina huomaa, että ei olekaan ihan niin.*

*H: No, millaisia ehdotuksia sinulla olisi opetussuunnitelmatyön kehittämiseksi?*

*L: Heittää ne romukoppaan.*

*H: Siis ne suunnitelmat?*

*L: Siis sillä lailla, että tässä tilanteessa siis ei...todellakin pitää ensin tutustua lapseen ja tietää mitä se on ja olla jonkunmoinen yhteinen pohja ennen kuin voi alkaa suunnittelemaan, ennen kuin voi positiivisella tavalla milläänlailla saada siitä suunnittelusta jotakin aikaan. Kyllähän mä voin tietysti paperilla tehdä jonkun upeen suunnitelman, mutta mitäs se sitten palvelee.*

Katariina on käyttänyt suunnittelun tukena yhdessä paikkakunnan muiden maahanmuuttajaopettajien kanssa laadittua valmistavien ryhmien opetussuunnitelmaa. Käytännön ratkaisut hän kuitenkin toteuttaa lähinnä oppilaiden kielen kehityksen mukaisesti. Opetuksen suunnittelun ongelmista hän kertoo seuraavasti:

*K: Sanotaan, että se ongelma pienenee sitä mukaa, mitä paremmin sä tunnet nuo lapset, sitähan se on. Että mun mielestä on ihana ajatella ens vuotta, kun mulla on tutut lapset, vaikka tähän tulisikin yks tai kaks lisää. Mulla on tutut lapset, joiden kanssa mä pystyn työskentelemään, muutamia voidaan integroida eteenpäin, joitakin voidaan tukea...*

...

*Siis kun mä en oikein tiedä näitä, siis tässä on kieli keskeinen perusasia kokoajan ja opetustahan tietysti hirveesti helpottais se, että olis kaikkia vempoleitä ja apuvälineitä. Siis kyllä siihen tarttis ihan oikeesti tukimateriaalia, että se antais ihan toisenlaista vapautta tehdä.*

Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja opetuksen suunnittelu

Konstruktivistinen oppimiskäsityksen pohjalta laaditut opetussuunnitelmat ovat jousa-

via ja niihin kirjataan usein vain "keskeiset ideat" ja ongelmakokonaisuudet, joita koulutuksen avulla pyritään välittämään. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 132 ja 162.) Tämä mahdollistaa esimerkiksi kokonaisopetuksen menetelmien käyttämisen käytännön opetustyössä. Terwel (1999, 196) ja Naukkarinen (1998, 199) mainitsevat sen, että käyttämällä konstruktivismia opetuksen ja sen suunnittelun pohjana ovat mahdollisuudet oppilaiden erilaisuuden kohtaamiseen ja opetuksen eriyttämiseen hyvät. Konstruktivistisen pedagogiikan mukaan uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua käyttämällä. (esim. Haapasalo 1994, 95) Maahanmuuttajaoppilaiden aiempien tietostruktuurien tunnistaminen ja kartoittaminen voi olla hankalaa kielellisten ja kulttuuristen erojen sekä vähäisten aiemmista opinnoista olevien tietojen vuoksi. Kysyin haastattelemltani opettajilta, mitkä ovat heidän käsityksensä konstruktivismiin hyödyntämisestä ja toteutumisesta maahanmuuttajaopetuksen kohdalla. Katriinan vastaus tuo esille ongelman resurssien riittämättömyydestä.

*K: Kyllä varmaan sitä voi hyödyntää, mutta se, että millä se kaivetaan sieltä esiin, että silloin tällainen valmistavan opetuksen muoto, mikä meillä on niin tässä se ei ole helppoa. Ottaen huomioon, jos meillä olis...jos mulla olis esimerkiksi kolme koulutettua avustajaa, mieluiten sitten vielä suomalainen avustaja näiden lisäksi niin kyllä se silloin...voitais lähteä sitä etsimään paremmin. Mutta kun mä ajattelen noita meidän venäjänkielisiä ja vietnaminkielisiä luokkia, niin semmosessahan voi ihan toisella tavalla...oppilaan entiset...sekä sen opitun, että sen mikä sen lapsen persoonana, ja mikä hänen maailmansa on ollut tänne tullessa ja niinku rakentamaan siltä pohjalta ihan toisella tavalla kuin meikäläinen, joka on ulkomaalainen, että ei meillä ole mahdollisuuksia.*

Leenan vastauksessa tulevat ilmi suomalaisen ja oppilaiden kotimaan koulujen käyttämät erilaiset opetusmenetelmät. Talvitie (1994, 11) mainitsee sen, että maahanmuuttajaoppilaan kotimaan koulujärjestelmä on voinut olla hyvinkin erilainen oppiainesisällöltään, metodeiltaan ja sosiaalisilta normeiltaan verrattuna suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Valmistavassa opetuksessa tulisi korostaa oppilaiden itsenäisten opiskelutaitojen kehittymistä. (Korpela 1994, 144.)

*L: Aika mahdoton sen tähden, että kun se malli kuinka oppia on aiemmin ollut se, että opettaja sieltä puhuu tunnin ja sitten kuunnellaan ja sitten opitaan, painetaan päähän se. Ja kun täysin toisenlainen tämä malli meillä, tekemisen kautta, keskustelun, kyselemisen kautta ja pohtimisen kautta*

*ja kun sitten ei ole sitä keskustelun kieltä niin kauan kun ei ole, niin sehän tietysti...Jo sen murtaminen, että mikä on se opettajan...mitä se opettajuus on, että opettajuus ei ole se jyrä, joka kaataa heidän päähänsä tietoja, äkkiä luukku kiinni, vaan opettajuus on sitä, että työskentelee heidän kanssansa, pohtii heidän kanssaan, opettajakin yrittää ja erehtyy, opettaja tekee kaikenlaista.*

*H: Että vaikealta tuntuisi sitten alkaa peilaamaan niitä vanhoja asioita?*

*L: Se tarkoittaisi sitten sitä, että minä menisin takaisin jonnekin 50-luvulle.*

Johannan mukaan konstruktivismin huomioiminen on hankalaa, koska tiedot oppilaiden aiemmista opinnoista ovat heikot.

*J: No, en juurikaan niitä aiempia tietoja, että kyllä sitä on niinku itte joutunu kaivaan ja kattoon, että mitä tuo osaa ja mitä ei. Ja sit siitä lähtee, että...jos mä tiedän, että se on käyny Irakin pakolaisleirillä koulua viis vuotta, opiskellu vähän englantia, vähän matematiikkaa, ollut vähän laiska koululainen tai lukenut mielellään niin...ei silloin oikeen niinku eteenpäin lähdetty.*



## 9 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää maahanmuuttajaopetuksen erilaisia toteuttamisia ja suunnittelumalleja sekä opettajien käsityksiä siitä mitä merkitystä suunnitelmilla on käytännön opetustyöhön. Kvalitatiivinen tapaustutkimus sopi tutkimukseni metodiksi hyvin, koska otos oli pieni, enkä pyrkinyt tilastollisten johtopäätösten tekemiseen. Kuten Alasuutari (1993, 78.) toteaa laadullinen aineisto on pala tutkittavaa maailmaa, näin myös oman tutkimukseni osalta. Siihen palaan, jota tutkimukseni koskee, olen pyrkinyt perehtymään syvällisesti. Tulosten analysointivaiheessa olen käynyt dialogia teoriaosuuden ja käsittelemäni haastatteluaineiston välillä ja tätä kautta tehnyt joitakin johtopäätöksiä.

### 9.1 Yleistettävyys

Tutkimukseni tulosten perusteella ei ole tarkoituksenmukaista tehdä laajoja yleistyksiä. Suorannan & Eskolan (1998, 64) mukaan tapaustutkimuksessa yksittäisen tapauksen mahdollisimman monipuolinen kuvailu ja käsitteellistäminen antavat aineksia yleistyksiin. Sulkusen (1990, 272-273) mukaan yleistyksiä ei pysty tekemään suoraan aineistosta vaan aineistosta nousseista tulkinnoista. Tulisikin kiinnittää huomiota siihen millä perusteella haastateltavat on valittu. Heillä tulisi olla suhteellisen samanlainen kokemusmaailma kuin tutkijalla, heidän tulisi omata tutkimusongelmasta tekijän tietoa ja heidän tulisi olla kiinnostuneita itse tutkimuksesta (Suoranta & Eskola 1998, 66.) Omassa tutkimuksessani käytin haastattelutilanteessa hyödykseni omia kokemuksiani maahanmuuttajaluokan opettamisesta. Haastattelin opettajia, joilla oli samantyyppisiä kokemuksia ja havaintoja kuin itselläni. Pyrin haastattelutilanteessa kuitenkin objektiivisyyteen, enkä pyrkinyt ohjailemaan keskustelua omien näkemysteni suuntaan. Opettajat olivat oman työnsä asiantuntijoita. He kertoivat omista kokemuksistaan ja he ymmärsi-

vät käsittelemäni tutkimusongelmat, koska he olivat joutuneet miettimään oman työnsä toteuttamisen ratkaisuja opetustyössään. Jokainen opettaja oli myös kiinnostunut tutkimuksestani ja oli innokas kuulemaan sen tuloksia. Suoranta & Eskola (1998, 18.) käyttää termiä harkinnanvarainen otanta. On tärkeätä, että tutkija kykenee rakentamaan tutkimukselleen vahvat teoreettiset perustukset, jotka osaltaan ohjaavat aineiston hankintaa. Laatiessani tutkimuksen teoriapohjaa, rajasin käyttämäni käsitteet ja tiivistin niiden väliset suhteet eräänlaiseen käsittekarttaan. Samalla suunnittelin minkälaista aineistoa tulen tarvitsemaan ja mikä olisi paras menetelmä sen hankkimiseen. Teoriaosuuden valmistuttua otin yhteyttä valmistavassa opetuksessa työskenteleviin opettajiin, joiden valinnassa olin käyttänyt tarkkaa harkintaa (ks. 4.2 Haastattelujen laadinta ja toteutus).

Käyttämäni teemahaastattelumenetelmä soveltui hyvin tutkimukseni vaatiman tiedon hankintaan. Opettajat kertoivat hyvin avoimesti ja syvällisesti omasta työstään ja sain kerätyksi tutkimukseni kannalta relevanttia aineistoa. Haastatteluaineistoa kertyi runsaasti ja tutkimuksen tulosten analyysivaiheessa oli mietittävä tarkkaan sitä, mitä olin tutkimassa ja mihin kysymyksiin olin etsimässä vastauksia. Suorannan & Eskolan (1998, 138) mukaan kvalitatiivisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja tätä kautta tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Analyysin tarkoituksena on tiivistää aineisto kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Informaatiota pystytään lähestymään luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. Olen pyrkinyt selvittämään tutkimuksessani käyttämät käsitteet mahdollisimman tarkasti itselleni ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä. Haastattelutilanteessa pyrin selittämään käsitteet haastatelluille opettajille samaan tapaan kuin ne itse olin ymmärtänyt, jotta saisin sellaista tietoa jota olin hakemassa. On kuitenkin huomioitava se, että vaikka pyritäänkin puhumaan samoista asioista samoilla termeillä, jokainen konstruoi käsitteet omaan kokemusmaailmaansa ja rakentaa käsityksensä ja puheensa yksilölliselle perustalle.

## 9.2 Tutkimustulokset

Käsitykseni siitä, että maahanmuuttajaopetus ja sen suunnittelu on järjestetty erilaisilla tavoilla eri paikkakunnilla piti hyvin paikkansa. Kuntien, koulujen ja opettajien välillä oli runsaasti eroja. Kolme haastattelemistani opettajista työskenteli kaupungissa ja yksi maaseudulla. Suuremmissa kaupungeissa maahanmuuttajaopetuksessa työskentelee useita opettajia, samassa koulussakin saattaa olla monia valmistavan opetuksen luokkia. Yhteistyö on helpompaa kuin maaseudulla, jossa kollegoita ei välttämättä löydy samalta paikkakunnalta. Joillakin kunnilla ja kouluilla saattaa olla pitkät perinteet maahanmuuttajaoppilaista ja monikulttuurista opetusryhmistä. Tutkimukseni opettajista Katriinan ja Annelin sekä Johannan kouluilla oli vuosien kokemukset maahanmuuttajaoppilaista, Leenan koulussa vuodenvaihteessa saapuneet kosvolaispojat olivat ensimmäiset ulkomaalaiset oppilaat. Leena teki opetussuunnitelmatyötä yksin, muut haastattelemani opettajat toimivat jonkin verran yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Leena opetti yhdysluokkaa, jossa oli yli 20 suomalaista oppilasta ja lisäksi kesken lukuvuoden saapuneet kaksi maahanmuuttajaa. Leena käytti kaikille oppilaille samaa opetussuunnitelmaa. Tästä saattaa aiheutua ongelmia kulttuuristen erojen vuoksi esimerkiksi kielten, uskonnon tai ympäristö- ja luonnontiedon opetuksessa.

Maahanmuuttajaopetuksessa toimiva opettaja on oman työnsä paras asiantuntija. Hän tuntee omat oppilaansa ja heidän tarpeensa. Opetustyötään koskevat ratkaisut hän joutuu yleensä tekemään itsenäisesti. Maahanmuuttajaoppilaat saattavat tulla luokkaan hyvinkin lyhyellä varoitusaajalla. Tiedot oppilaiden aiemmista opinnoista ovat yleensä heikot. Kaikki oppilaat eivät ole käyneet koulua alkuperäisessä kotimaassaan. Saattaa olla, että oppilasta tiedetään ainoastaan syntymäaika, joka sekään ei välttämättä ole oikea. Valmistavan opetuksen alkuvaihe voi muodostua "kokeilemiseksi"; opettaja pyrkii saamaan selville mitä oppilaat todella osaavat. Opetuksen suunnittelua on vaikeata alkaa toteuttamaan ennen kuin on selvitetty oppilaiden lähtökohdat.

Haastattelemistani opettajista kaksi käytti HOPS:aa opetussuunnittelun tukena. He kokivat myös opetussuunnitelman merkityksen tärkeämmäksi kuin muita suunnittelutapoja käyttäneet opettajat. Lukuvuoden mittaan elävä ja täydentyvä suunnitelma toimi opetuksen ja sen eriyttämisen tukena ja ennen kaikkea siitä on hyötyä siinä

vaiheessa kun oppilaat siirtyvät uuteen luokkaan tai kouluun. HOPS on dokumentti, jonka valmistavan opetuksen opettaja on laatinut oppilaasta tekemillään huomioilla ja jonka avulla opettaja pystyy selvittämään uusille opettajille oppilaan vahvuudet ja mahdolliset erityistoimenpiteitä vaativat seikat. Muunmuassa Ikonen (1998, 216) korostaa HOPS:n prosessinomaista luonnetta. Lapsen opetusta koskevat ratkaisut tulisi tehdä yhteistyössä oppilaan vanhempien kanssa. Haastattelemani opettajat eivät olleet juuri-kaan tehneet yhteistyötä vanhempien kanssa. Tämä johtui lähinnä siitä, että vanhemmat luottivat opettajan ammattitaitoon lastensa opettamista koskevissa asioissa. He kävivät koululla ja vanhempainilloissa, mutta eivät vaikuttaneet kiinnostuneilta osallistumaan opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. Annelin käyttämä Portti-arviointikansio sisälsi osioita, joissa hyödynnettiin myös vanhemmilta tulevaa palautetta. Anneli aikoi myös tulevassa työssään valmistavassa opetuksessa peruskoulun puolella hyödyntää vanhempien apua HOPS:ien laatimisessa.

Haastattelemistani opettajista Leena ja Katriina eivät käyttäneet maahanmuuttajaopetuksessa erillisiä kirjoitettuja opetussuunnitelmia. Leena käytti integroiduille oppilaille samaa opetussuunnitelmaa kuin suomalaisillekin oppilaille ja Katriina pitäytyi kaupungin valmistavan opetuksen yhteiseen opetussuunnitelmaan, jota hän oli itse ollut mukana laatimassa. Molemmat korostivat oppilaantuntemuksen ja kielitaidon kehittymisen merkitystä maahanmuuttajaoppilaan opettamisessa. Yhteisen kielen kehityksessä voidaan keskittyä myös opetuksen tavoitteiden selvittämiseen ja opetuksen mielekkyys lisääntyy. Väljä, ei liian normatiivinen, opetussuunnitelma antaa hyvät mahdollisuudet edetä oppilaiden omien resurssien mukaisesti. Katriina oli käyttänyt kokonaisopetuksen keinoja sekä taideaineiden, kirjallisuuden ja teatterin tarjoamia mahdollisuuksia monipuolisesti hyödykseen omassa opetustyössään. Maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevältä opettajalta vaaditaan innovatiivisuutta, joustavuutta ja kokonaisvaltaista otetta opetustyöhön.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen huomioiminen maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen suunnittelussa oli opettajien käsityksen mukaan vaikeata resurssien (esim. aika tai koulutetut avustajat) puutteen, erilaisten oppimistraditioiden ja sen vuoksi, että ei oltu selvillä siitä mitä oppilaat olivat aiemmin opiskelleet. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perustalle laaditut opetussuunnitelmat antavat hyvän mahdollisuuden opetuksen eriyttämiseen ja oppilaiden erilaisuuden kohtaamiseen (esim. Naukkarinen

1998, 199.) Etenkin valmistavan opetuksen alkuvaiheessa on vaikea selvittää oppilaan aikaisempia tietorakenteita, joiden perusteella tulisi valmistaa uutta opetussuunnitelmaa. On vaikea konstruoida kun ei ole selvillä mihin tai mitä konstruoidaan. Tilanne helpottuu lukuvuoden edetessä; oppilaat tulevat tutuiksi ja opettaja on ehtinyt miettimään mitä oppilaan lähtökohdat huomioonottaen on tarpeellista ottaa suunnitelmaan mukaan.

Matinheikki-Kokon (1991, 72) mukaan pakolaisoppilaiden opetusohjelmien ongelmana on kehittymättömyys ja se, että ohjelmat tukevat parhaiten oppilaita, joilla on hyvä peruskoulutus. Olisikin syytä miettiä mitä käytännössä voitaisiin tehdä tämän ongelman vähentämiseksi. Opetussuunnitelman laatiminen on yleensä hankalaa. Etenkin jos maahanmuuttajaoppilaat on integroitu yleisopetuksen luokkaan, heitä on vaikea opettaa yksilöllisten tavoitteiden mukaisesti. On selvää, että hyvän peruskoulutuksen omaavat maahanmuuttajaoppilaat pystyvät parhaiten hyötymään Suomessa saamastaan koulutuksesta. Osa tutkimukseni kohteena olleista oppilaista ei ollut käynyt koulua alkuperäisessä kotimaassaan. Jotkut oppilaista olivat olleet luokassa lähes puoli vuotta, eikä vieläkään ollut selvillä mikä oli heidän oikea äidinkieltensä. Tutkimusteni tulosten perusteella olen tullut siihen johtopäätökseen, että olisi tärkeä miettiä sitä, mikä on maahanmuuttajaoppilaan tarpeet huomioonottaen tarkoituksenmukaista opetusta. Yksi haastattelemistani opettajista oli sitä mieltä, että hänen mielestään opetussuunnitelmat saisi heittää romukoppaan. Tärkeätä olisi oppia tuntemaan lapsi ja löytää yhteinen kieli, jonka avulla pysytytään kommunikoimaan ja tätä kautta voidaan päästä sisälle opettamisen ja oppimisen teemoihin.

Maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteiden toteutumista koskevissa kysymyksissä eniten ongelmia tuntui olevan toimivan kaksikielisyyden saavuttamisessa. Kaikille oppilaille ei oltu järjestetty oman äidinkielen opetusta ja joillakin se oli vapaaehtoista. Oppilaat saattoivat puhua keskenään eri kieltä kuin mitä heille koulussa opetettiin omana kotikielenään. Suomen kieli vaikutti kehittyvän melko nopeasti, mutta oman äidinkielen säilymistä ja kehittymistä tuntui opettajien mukaan olevan vaikeampi arvioida. Osalla kouluista oli ongelmia siinä, että he eivät olleet saaneet pedagogisesti koulutettua henkilöä oppilaiden oman äidinkielen opettajaksi.

Tavoitteista tasa-arvo ja monikulttuurisuus tuntuivat toteutuvan parhaiten niissä luokissa ja kouluissa, joissa oli oppilaita monista eri kulttuureista. Oppilaat oppivat toisiltaan ja kulttuuriset erot toimivat käytännön kansainvälisyyskasvatuksen virik-

keinä. Monikulttuurisessa luokassa ystävyysuhteet rakentuivat yli kulttuurirajojen. Yleisopetukseen integroidut maahanmuuttajaoppilaat olivat ystäväystyneet suomalaisten oppilaiden kanssa, eikä heitä opettajan mukaan syrjitty kielellisistä ongelmista huolimatta. Banerjeen (1997,22) mukaan valmistavan opetuksen eheyttämisen kannalta on tärkeää, että maahanmuuttajaoppilas oppii vertaamaan omaa ja suomalaista kulttuuria ja löytämään niistä yhteisiä piirteitä. Tämä auttaa oppilasta uuteen kotimaahan sopeutumisessa.

Koulutuksen vastaavuutta koskevan tavoitteen osalta tuli esille jälleen se ongelma, ettei oppilaiden aiemmista opinnoista ollut tarkkaa selvyyttä. Koulukulttuurien erilaisuus koettiin myös ongelmaksi koulutuksen vastaavuutta arvioitaessa. Islamilaisissa kulttuureissa korostetaan erilaisia arvoperusteita opetuksen perustana kuin suomalaisessa koulussa. Osa oppilaista oli käynyt koulua pakolaisleirillä melko alkeellisissa olosuhteissa. Opettajien mukaan vain matematiikasta löytyi alueita, joissa voitiin hyödyntää oppilaiden aiemmin oppimia taitoja ja osittain jatkaa opiskelua siitä mihin oppilaat olivat kotimaassaan jääneet. Siinä tapauksessa, jos oppilaat voisivat palata takaisin kotimaahansa olisi heille haastatteleni opettajien mukaan hyötyä Suomessa saamastaan koulutuksesta. Koulunkäynti, maasta riippumatta, ylläpitää oppilaiden oppimisvalmiuksia.

Kysyin opettajilta ehdotuksia maahanmuuttajaopetuksen ja sen suunnittelun kehittämiseksi. Opettajat toivoivat enemmän yhteistyötä sosiaalialan työntekijöiden kanssa, yhteissuunnittelun lisäämistä koulun muiden opettajien kanssa, koulutettujen avustajien saamista luokkatyöskentelyn tueksi, koulutettuja oman äidinkielen opettajia ja enemmän oppimateriaalia valmistavan opetuksen tueksi.

### 9.3 Haasteita jatkotutkimuksille

Maahanmuuttajaopetuksessa ja sen suunnittelussa löytyy runsaasti aineksia tutkimukselle. Erilaisten suunnittelumallien toimivuutta voitaisiin tutkia esimerkiksi seurantatutkimuksen avulla. Täten pystyttäisiin lähestymään sitä, mikä olisi oppilaiden oppimisen

kannalta toimivin suunnittelutapa. HOPS:n toimivuus vaikutti oman tutkimukseni tulosten perusteella melko hyvältä, mitään lopullisia johtopäätöksiä tai vertailua ei kuitenkaan näin pienen otoksen perusteella pysty tekemään. Laajemman otoksen perusteella saataisiin tarkemmin selville se, mikä on opettajien mielestä opetussuunnitelman funktio maahanmuuttajaopetuksessa. Omassa tutkimuksessani vastaukset tähän kysymykseen olivat hyvin erilaisia, niiden perusteella ei pysty tekemään selkeitä linjauksia.

Tutkimukseni herätti joitakin jatkokysymyksiä, joihin en työni kautta saanut vastauksia, mutta joita olisi mahdollista tutkia omina ongelminaan. Käytin seuraavaa viittä kysymystä keskustelun pohjana alustaessani maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen suunnittelusta Kasvatustieteen kesäkongressissa Jyväskylässä 4.8.1999.

1. Miten voitaisiin ennakoida ja vähentää valmistavan opetuksen alkuvaiheessa ilmeneviä ongelmia? Olisiko mahdollista aloittaa opetuksen suunnittelu jo ennen lukuvuoden alkua?
2. Miten saataisiin enemmän ja luotettavampaa tietoa oppilaiden aiemmista opinnoista?
3. Opetussuunnittelun pohjana olevien arvojen ja tavoitteiden selvittäminen. Mitä oikeastaan halutaan opettaa ja miksi? Mikä on maahanmuuttajaoppilaiden tarpeet huomioonottaen tarkoituksenmukaista opetusta?
4. Yhteistyön lisääminen oppilaiden vanhempien kanssa. Saataisiinko tätä kautta apua esimerkiksi kulttuuristen erojen tunnistamiseen ja ymmärtämiseen?
5. Maahanmuuttajaopettajien koulutuksellisten tarpeiden kartoittaminen.

Toivon, että tutkimukseni aiheuttaisi keskustelua maahanmuuttajaopetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen liittyen. Monikulttuuriset oppimistilanteet ovat jatkuvasti lisääntymässä myös yleisopetuksen luokissa. Olen havainnut, että maahanmuuttajaopetuksessa työskentelevät opettajat tarvitsevat tukea ja konsultointia vaativassa työssään. Luokanopettajakoulutuksessa saatavat valmiudet eivät välttämättä riitä vieraasta kulttuurista

saapuneen oppilaan ongelmien ratkaisemiseen. Opettajankoulutuksessa tulisikin kiinnittää nykyistä enemmän huomiota suvaitsevaisuuskasvatukseen sekä monikulttuuriseen opetukseen. Myöskään Ikosen (1994) mukaan opettajien peruskoulutukseen ei kuulu riittävästi elementtejä, jotka vahvistaisivat opettajien valmiuksia maahanmuuttajien erilaisten kulttuuritaustojen huomioonottamiseen sekä suvaitsevaisuuteen, ihmisoikeuksiin ja rasismiin liittyvien kysymysten käsittelemiseen erilaisten oppilaiden kanssa. Jotta opettaja pystyy huomioimaan eri kulttuureista tulleiden oppilaiden erityistarpeet, hän tarvitsee valmiuksia kulttuurien erojen ja yhtäläisyyksien tunnistamiseen. (Ikosen 1994, 93.) Toivon, että tutkimuksestani ja sen tuloksista olisi hyötyä maahanmuuttajaoppilaita opettaville opettajille, jotka joutuvat tekemään vaativan työnsä toteuttamista ja suunnittelua koskevat ratkaisut hyvin itsenäisesti. Oletan myös, että tutkimuksestani on itselleni käytännön hyötyä, jos suuntaudun myöhemmin työelämässä maahanmuuttajaopetukseen.



## LÄHTEET

- Ahvenainen O. & Ikonen O. & Koro J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Porvoo: WSOY.
- Alasuutari P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Alitolppa-Niitamo A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat. Keuruu: Otava.
- Alitolppa-Niitamo A. 1995. Integroitumisen vaikeus: somalialaiset pakolaiset tarkastelun kohteena. Teoksessa A. Åström (toim.) Meikäläisiä muukalaisia. Kulttuurien kohtaaminen käytännössä. Porvoo: Formato Ab, 29-36.
- Atjonen P. 1990. Kunnan opetussuunnitelma opetuksen eheyttämisessä. Teoksessa R. Laukkanen & E. Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu: kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 27-44.
- Banerjee R. 1997. Peruskouluikäisten maahanmuuttajien valmistava opetus. Julkaisussa Maahanmuuttajalapsen kulttuurien risteyksessä. Tampereella 25.4.1996 ja Helsingissä 22.11.1996 pidettyjen seminaarien aineistoa. Yhteiset lapsemme-julkaisuja n:o 9, 21-24.
- Borg W. R. & Gall M. D. 1989. Educational research: An Introduction. 5. Painos. New York: Longman.
- Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Haapasalo L. 1994. Oppiminen, tieto, ongelmanratkaisu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hakovirta H. 1989. Pakolaisuus. Mänttä: Kustannus 54.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Kyriiri Oy.
- Hirsjärvi S. & Remes P. & Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Huttunen M. 1997. Lapset ja nuoret turvapaikanhakijoina. Julkaisussa Maahanmuuttajalapsen kulttuurien risteyksessä. Tampereella 25.4.1996 sekä Helsingissä 22.11.1996 pidettyjen seminaarien aineistoa. Yhteiset lapsemme-julkaisuja n:o 9, 12-20.

- Ikonen K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 75-102.
- Ikonen O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen-erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Atena kustannus. Porvoo: WSOY, 216-231.
- Ikonen T. 1994. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa N. Rekola & U. Talvitie (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaan opettamisesta*. Opetushallitus. Rauma: Painorauma, 16-19.
- Johns A. M. 1994. Languages and cultures in the classroom. Teoksessa H. Roberts (ed.) *Teaching from a multicultural perspective*. Vol 12. Thousand Oaks: Sage.
- Karanko M. 1994. Peruskouluikäisten pakolaislasten ja turvapaikan hakijoiden koulutus. Teoksessa N. Rekola & U. Talvitie (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaan opettamisesta*. Opetushallitus. Rauma: Painorauma, 9-11.
- Kari J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Porvoo: WSOY, 66-100.
- Kiljunen K. 1994. Ihmisten liikkuvuuden syitä. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Painatuskeskus, 9-25.
- Kirk J. & Miller M. 1986. *Reliability and validity in qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Korpela H. 1994. Kokemuksia maahanmuuttajien opetuksesta. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 130-149.
- Kosonen L. 1994a. Oppilashuolto. Teoksessa N. Rekola & U. Talvitie (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaan opettamisesta*. Opetushallitus. Rauma: Painorauma, 13-16.
- Kosonen L. 1994b. Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Hakapaino, 192-223.
- Kurtakko K. 1990. Lapsen integraatio lähikulttuuriin. Teoksessa R. Laukkanen & E. Piippo & A. Salonen (toim.) *Ehyesti elävä koulu: kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 77-88.

- Laine E. 1997. Suomi-monikulttuurinen maa? Teoksessa J. Kari & P. Moilanen (toim.) Kasvatus erilaisissa viestintä- ja kasvuympäristöissä. Kasvatustieteen päivät 23.-25.11.1995 Jyväskylässä: 1. osaraportti. Jyväskylän yliopisto paino, 325-332.
- Laukkanen R. 1990. Näkökulmia opetussuunnitelmaan. Teoksessa R. Laukkanen & E. Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu: kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 53-62.
- Latomaa T. 1996. Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdista ja tavoitteista. Kasvatus 27 (2), 206-210.
- Liebkind K. 1994a. Johdanto. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino.
- Liebkind K. 1994b. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino, 21-49.
- Lincoln Y. & Guba E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Linnakylä P. 1990. Lukutaito-valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 1-23.
- Maahanmuuttajan koulutusopas 1993. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Malinen P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Marjeta M. 1998. Kotimaassa tiedettiin kuka minä olen. Selvitys maahanmuuttajien kotoutumisesta. Moniste 48/1998. Opetushallitus.
- Matinheikki-Kokko K. 1991. Pakolaisten vastaanotto ja hyvinvoinnin turvaaminen Suomessa. Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 40/1991. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Matinheikki-Kokko K. 1994. Suomen pakolaisvastaanottoperiaatteet ja käytäntö. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat: kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino, 82-127.
- Matinheikki-Kokko K. 1998. Monikulttuurinen Suomi. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Oy Edita Ab, 9-20.

- Mäkelä K. 1990. Kvalitatiivisen analysoinnin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari, 42-61.
- Naukkari A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa-koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkari & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen-erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Atena kustannus. Porvoo: WSOY, 182-202.
- Nummenmaa T. & Konttinen R. & Kuusinen J. & Leskinen E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Patton M. Q. 1991. Qualitative evaluation and reseach methods. Second edition. London: Sage.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus 1996. 3. Korjattu painos. Helsinki: Edita.
- Pitkänen P. & Vanhalakka-Ruoho M. 1997. Moniarvoinen ja monikulttuurinen kasvatusta: lähtökohtia etsimässä. Kasvatus 28 (5), 439-449.
- Pohjonen K. 1998. Ote maahanmuuttajiin kiristyy. Aamulehti 21.11.1998, Kotimaa, 5.
- Puusaari H. 1998. Kulttuurinmuutos koettelee maahanmuuttajaa: psykososiaalinen kohtaaminen. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriin Suomeen. Helsinki: Edita, 21-32.
- Rekola N. 1994. Maahanmuuttajalasten opetusjärjestelyistä. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Opetushallitus. Rauma: Painorauma, 5-9.
- Resnick L. B. 1989. (toim.) Knowing, Learning and Instruction, Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rauste-von Wright M. & von Wright J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Silven M. & Sharifan Holma P. 1998. Miten lapsi oppii kaksi äidinkieltä? Kasvatus 29 (3), 319-328.
- Storm R. & Johnson D. 1992. Developing curriculum for parent and grandparent immigrants and refugees from Vietnam and Central/South America. Journal of Instructional Psychology, Mar92, Vol. 19 Issue 1, p53, 8p. [Http://gw4.epnet.com/fulltext.asp?resul...=refugees%20and%20curriculum&fuzzyTerm=](http://gw4.epnet.com/fulltext.asp?resul...=refugees%20and%20curriculum&fuzzyTerm=) Luettu 20.7.1999.

- Sulkunen P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264-285.
- Syrjälä L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Talvitie U. 1994. Maahanmuuttaja suomalaisessa peruskoulussa. Teoksessa N. Rekola & U. Talvitie (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Opetushallitus. Rauma: Painorauma, 11-13.
- Terwel J. 1999. Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of curriculum studies*, 1999, Vol. 31, no. 2, 195-199.
- Thi Duc N. 1994. Vieraskielisten lasten oman äidinkielen opettajan työstä. Teoksessa N. Rekola & U. Talvitie (toim.) Maahanmuuttajien opetuksesta. Opetushallitus. Rauma: Painorauma, 31-32.
- Tilus P. 1999. Tiivistelmä. Julkaisussa P. Tilus (toim.) HOJKS-Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kouluviraston julkaisusarja A. A7:1999. Jyväskylän kaupungin kouluvirasto: 1999, 1.
- Tuomarla I. 1999 (toim.) Migrantti-tiedote. Tosiasioita maahanmuuttajista, pakolaisista ja turvapaikanhakijoista. <http://www.mol.fi/migration/suomi/migra98.pdf>.  
Luettu 2.7.1999
- Tynjälä P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Törmä S. 1997. Monikulttuurisen kasvatuksen eettisistä perusteista. Teoksessa J. Aaltonen & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. 1997. Virtuaalikirjasto.  
<http://www.jyu.fi/library/elkok/hyveet/torma.htm>. Luettu 2.7.1999
- Ulkomaalaisvirasto 1999. Ajankohtaista. <http://www.uvi.fi/ajankoht.html>. Luettu 30.6.1999.
- UNHCR and refugees 1999. UNHCHR by numbers. Graphic 1: World refugee population end 1997 by region and asylum/residence.  
<http://www.unhcr.ch/un&ref/numbers/graprefs.htm> Luettu 20.7.1999.
- Uudet naapurimme: pääjohtajien kirje kuntien päätöksentekijöille pakolaisten vastaanotosta. 1990. Ammattikasvatustieteellinen tutkimuskeskus, asuntopolitiikka, koulutuspolitiikka, lä-

- kintöhallitus, sosiaalihalitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Wahlström R. 1996. Suvaitsevuteen kasvattaminen. Porvoo: WSOY.
- Vartiainen-Ora P. 1996. Paossa-perusasiaa pakolaisista meillä ja muualla. Sosiaali- ja terveysministeriö, pakolaistoimisto. Helsinki: Edita.
- Verma G. K. 1994. Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus, 60-74.
- Väestörekisterikeskus 1999. Suomessa vakinaisesti asuvat ulkomaalaiset.  
<http://www.vaestorekisterikeskus.fi>. Luettu 23.7.1999.
- Yin R. K. 1994. Case study research. Design and methods. Second edition. London: Sage.

## LIITE 1

### HAASTATTELUJEN TEEMALISTAN RUNKO

Opettajan tiedot, koulutus, kunta ja koulu

Maahanmuuttajaoppilaat

lukumäärä, alkuperämaa, kuinka kauan ovat olleet Suomessa, miten opettaja on valmistettu ottamaan oppilaat vastaan

Maahanmuuttajaopetus

opetuksen kuvailua, valmistava opetus vai integraatio, miten järjestetty suomen kielen ja oman äidinkielen opetus, onko opetuksessa eri tyisjärjestelyjä, ehdotuksia maahanmuuttajaopetuksen kehittämiseksi

Maahanmuuttajaopetuksen tavoitteet

miten opetuksessa ja sen suunnittelussa toteutuvat tasa-arvo, toimiva kaksikielisyys, koulutuksen vastaavuus ja monikulttuurisuus

Opetussuunnitelmatyö

millaisia opetussuunnitelmia oppilailta on käytössä, käytetäänkö HOPS:ia, miten opetussuunnitelmat on laadittu, ketkä ovat osallistuneet suunnitteluun, miten on saatu tietoja oppilaan aiemmista opinnoista, miten huomioidaan esim. konstruktivistinen tai jokin muu käytössä oleva oppimiskäsitys opetussuunnitelman laatimisessa, onko opetussuunnitelman laadinnassa ongelmia, ehdotuksia opetussuunnitelmatyön kehittämiseksi