

VÄRIKÄS KOULU

- kulttuurien keskellä yleisopetuksen luokassa

Minna Honkala ja Anni Laitinen

Kasvatustieteen

pro gradu- tutkielma

Syksy 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

SISÄLLYS

1	PIKKU KIPINÄSTÄ ROIHUAVAAN LIEKKIIN	3
1.1	Värikäs koulu	4
1.2	Samanlainen, mutta erilainen	6
1.3	Tutkijoiden kerrontaa, tuloksia kertoen	8
2	ASKEL ASKELEELTA ETEENPÄIN	10
2.1	Tapaus tapaukselta	11
2.1.1	Tutkimuskoulut	11
2.1.2	Maahanmuuttajaoppilaat	12
2.2	Integraatio ja inklusio – tulevaisuuden koulunäkymät	15
3	NÄKÖKULMIA IDENTITEETIN ILMENEMISEEN	18
3.1	Aineiston hankintaa havainnoimalla	18
3.2	Kieli - ajattelun väline	20
3.3	Pukeutuminen	24
3.4	Ruokaileminen	25
3.5	Ajankäsitys	25
4	MINÄKÄSITYS JA MONIKULTTUURINEN IDENTITEETTI	28
4.1	Oppilaan käsitys itsestään	28
4.2	Minun elämäni – välähdyksiä ainekirjoituksista ja havainnoinneista ...	30
4.3	Rakkautta ja rajoja	31

5	LUOKANOPETTAJAT KERTO VAT KOKEMUKSISTAAN.....	34
5.1	Haastattelu teemoittain.....	34
5.2	Haastattelun eteneminen.....	37
5.3	Isä puhui ja äiti hymyili.....	37
5.4	Opettaja roolien ristipaineessa	41
6	SOSIAALINEN ASEMA KOULULUOKASSA.....	43
6.1	Paikka luokassa.....	45
6.2	Kaikkien kaveri – viidennen luokan sosiaaliset suhteet	46
6.3	Siipien suojassa – ensimmäisen luokan sosiaaliset suhteet.....	51
7	YHTEISTYÖN ERI MUODOT VANHEMPIEN KANSSA.....	56
7.1	Keskustellen yhteisiin tavoitteisiin.....	56
7.2	Arviointi ja yhteistyö	57
8	OPETTAJAN ARKI – KOKEMUKSIA KOULUMAAILMASTA	60
8.1	Yllättävä saapuminen vai yllätys saapuminen	60
8.2	Koulun tarjoama tuki opettajalle.....	61
9	POHDINTA	63
9.1	Luottamuksellisuus ja eettisyys	63
9.2	Ajatuksia tutkimuksen valossa.....	64
9.2.1	Kielitaito - avain suomalaisuuteen	68
9.3	Opettajankoulutuksen antamat eväät	69

9.4 Työvälineitä opettajuuteen.....	70
9.5 Opettajana olemisen huippuhetkiä	71
LÄHTEET	73
LIITTEET	79
Liite 1. Opetushallituksen tilasto.....	79
Liite 2. Oppilaan ainekirjoitus.	80
Liite 3. Teemahaastattelurunko.....	81
Liite 4. Sosiometrinen luokittelu Koskenniemeä mukaillen.....	83

TIIVISTELMÄ

Honkala, M. & Laitinen, A. 2006. Värikäs koulu – kulttuurien keskellä yleisopetuksen luokassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma, 85 sivua.

Tutkimuksen tehtävänä oli kuvata maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiä yleisopetuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin miten maahanmuuttajaoppilaan minäkäsitys näkyy koulussa, millainen on maahanmuuttajaoppilaan asema luokassa sekä miten koulu voi tukea maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista peruskouluun. Tutkimukseen osallistuneet kuusi maahanmuuttajaoppilasta olivat kahdesta eri alakoulusta ja kahdelta eri paikkakunnalta. Kyseessä oli etnografinen tapaustutkimus.

Aineistonhankintamenetelminä käytettiin pääasiassa havainnointia, luokanopettajien haastatteluja ja sosiometrista mittausta. Valokuvia ja oppilaiden ainekirjoituksia käytettiin tutkimusaineiston tukemiseen ja syvällisempään ymmärtämiseen.

Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaan minäkuvan ja identiteetin näyttäytymisessä keskeisimpiä huomioitavia asioita olivat oppilaan äidinkielen ja suomen kielen taito sekä oppilaan oma uskonto. Aikakäsitys, ruokailu- ja pukeutumiskulttuurit, perheen roolijako ja vanhempien kunnioittaminen eroaa suomalaisen kulttuurin malleista ja nämä tekijät tulee huomioida myös koulun toiminoissa. Maahanmuuttajaoppilaat koettiin luokassa tasavertaisina osallistujina. Molemmista tutkimuskouluissa maahanmuuttajaoppilaat ja monikulttuurisuus olivat luonnollinen osa koulun arkea. Opettaja voi tukea maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista kouluun luomalla turvallisen ja välittävän ilmapiirin, joka perustuu molemminpuoliseen luottamukseen. Sopeutumista edesauttaa myös maahanmuuttajaoppilaan entisen kulttuurin tunnistaminen ja huomioiminen.

Maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiin liittyvät kiinteästi oppilaan tukiverkosto eli opettaja, koulu ja vanhemmat. Yhteistyö nähdään arjen voimavarana.

Avainsanat: maahanmuuttajaoppilas, yleisopetus, monikulttuurisuus, sosiaalinen asema, minäkäsitys, sopeutuminen.

1 PIKKU KIPINÄSTÄ ROIHUAVAAN LIEKKIIN

”Ensimmäisen kerran keskustelimme pro gradu- työstämme 16.6.2005. Olimme Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen pääsykokeissa. Kirjallinen koe oli ohi ja odottelimme pääsyä muihin päivän koitoksiin. Emme tunteneet toisiamme ennalta, mutta hetken tutustuttuamme huomasimme monen asian yhdistävän meitä. Heitimme ilmaan ajatuksen; jos meidät molemmat valitaan opiskelemaan OKL:ään, niin tekisimme päättötyön yhdessä. Ja niinhän siinä kävi.” (Tutkijoiden muisteluita 15.6.2006.)

Lähtölaukaus tämän tutkimuksen alkuun saattamiselle oli siis jo pääsykokeissa. Siinä vaiheessa ajattelimme asiaa lähinnä leikkinä, mutta syksyn 2005 edetessä leikki muuttuikin todeksi. Pohdimme useita aiheita, mutta maahanmuuttajaoppilaiden tutkimiseen päädyimme siksi, että maahanmuuttajaoppilas yleisopetuksessa on kunnasta riippumatta nykypäivän todellisuutta. Tutkimalla maahanmuuttajaoppilaita perusopetuksessa, saamme itsellemme paljon tietoa monikulttuurisuudesta ja sitä kautta työvälineitä tulevaan työhömmeh.

Aikaisemmat maahanmuuttajuutta ja monikulttuurisuutta koskeneet tutkimukset ovat käsitelleet lähinnä opettajuutta ja opettajan jaksamista. Halusimme omassa tutkimuksessamme lisäksi valottaa maahanmuuttajaoppilaan näkökulmaa eli oppilaan asemaa koululuokassa. Kiinnostuksemme oppilaan aseman tutkimiseen perustui osittain myös toisen tutkijan aiemman työhistorian aikana kohtaamiin haasteellisiin tilanteisiin maahanmuuttajaoppilaiden kanssa.

Toinen meistä oli toiminut vuoden ajan maahanmuuttajien valmistavan opetuksen opettajana ennen luokanopettajankoulutukseen pääsyä. Tulevana luokanopettajana hän kiinnostui siitä, kuinka maahanmuuttajaoppilaat sopeutuvat yleisopetuksen luokkiin. Tämä ajatus jäi vahvana hänen mieleensä ja hän sai opiskelukaverin kiinnostumaan myös maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen liittyvistä haasteista koululuokassa. Lopputyöaiheen valintaan vaikutti toisen tutkijan kokemattomuus maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta.

Koemme kyseisen asetelman työssämme vahvuutena, koska kokemustaustaltaan erilaiset opiskelijat voivat täydentää toistensa ajatusmaailmaa ja näin rikas-

tuttaa molempien opiskelijoiden oppimiskokemuksia tulevalla opettajuuden taipaleella.

1.1 Värikäs koulu

Suomalainen peruskoulu on viime vuosikymmenten aikana kokenut muutoksia monella taholla. Kansainvälistyminen ja liittyminen EU:n ovat tuoneet tullessaan yhä enemmän monikulttuurisen taustan omaavia oppilaita koululuokkaan. Myös Suomi myöntää turvapaikkoja pakolaisille ja heidän joukossaan olevat lapset ja nuoret saavat opetusta suomalaisissa peruskouluissa.

Meillä valmistuvilla luokanopettajilla tulee olla valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen tulevassa työssämme. Jokaisen maahanmuuttajaoppilaan kieli- ja kulttuuritausta sekä elämäntilanne on erilainen, joten haasteita tulevaisuudestamme ei tule puuttumaan. Valitettavasti ainakaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ei anna meille tuleville luokanopettajille tarpeeksi eväitä maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen. Laitoksemme S2-opetukseen liittyvät kurssit ovat lähes poikkeuksetta vapaaehtoisia. On opiskelijan omasta mielenkiinnosta kiinni, saako hän opetusta monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen.

Monikulttuurisuus-käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Kuvailevassa merkityksessä maat, joissa asuu eri kulttuureja edustavia ihmisiä, määritetään monikulttuurisiksi maiksi. Normatiivisessa merkityksessä monikulttuurisuus ilmaisee ideologisesti suuntautunutta yhteiskunnan pyrkimystä etniseen tasa-arvoon sekä kulttuuriseen moniarvoisuuteen. Suomessa monikulttuurisuuden käsitettä viranomaiset alkoivat käyttää 1990-luvun puolivälissä ensin kuvailevassa ja myöhemmin normatiivisessa merkityksessä. (Matinheikki-Kokko 1999, 30–31.)

Vuoden 2004 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa monikulttuurisuus ilmenee kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys- aihekokonaisuudessa. Tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään niin omaa kulttuuriaan kuin muitakin kulttuureja sekä kehittää valmiuksia kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kan-

sainvälisyyteen. (Opetushallitus 2004, 38–39.) Myös Työministeriö on paneutunut maahanmuuttajien olojen kehittämiseen. Työyhteisöjen monikulttuurisuuden kehittämiseksi on olemassa erilaisia projekteja, joiden lähtökohtana on yhdenvertaisuuden edistäminen (Työministeriö 2006).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan oppilaita, jotka ovat joko Suomeen muuttaneita tai Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria (Opetushallitus 2004, 36). Kansainvälistyvässä yhteiskunnassa monikulttuurisuus on arkipäivää myös peruskoulussa ja maahanmuuttajaoppilaiden määrä on kasvanut vuosi vuodelta. Vuonna 2005 opetushallituksen tilastojen mukaan maahanmuuttajaoppilaita peruskoulussa oli 16638 oppilasta. Heistä alakoululaisten osuus oli 11194 oppilasta. Alakouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden määrä kasvoi edellisestä vuodesta 737:lla oppilaalla. Tilastojen lukumääriin ei sisälly turvapaikanhakijoita. (Liite 1.) Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on kasvanut vuosi vuodelta, mutta opettajankoulutuslaitokset eivät ole vastanneet haasteeseen tarpeeksi voimallisesti.

Kun lapsen itsekunnioitus ja minän kehitys on vielä kesken, on myönteisillä ja kielteisillä oppimiskokemuksilla hyvin keskeinen merkitys. Oppiminen on vuorovaikutuksellista toimintaa. Saadun palautteen kautta lapsen kuva itsestä rakentuu. Palautteen antajina voi toimia koulussa niin opettaja, muu henkilökunta kuin koulutoveritkin. (Tilus 2004, 68–69.) Myönteisten oppimiskokemuksien saaminen koulussa on tärkeää etenkin maahanmuuttajaoppilaille, koska heillä oman minän kehitys on erittäin keskeneräinen johtuen monista tekijöistä. Näitä syitä on muun muassa poismuutto omasta kotimaasta, sopeutuminen uuteen kulttuuriin, uuden kielen opetteleminen ja ystävyys-suhteiden luominen. Monelle maahanmuuttajalapselle koulu saattaa olla ainoa paikka, jossa hän saa onnistumisen elämyksiä. Luokanopettaja voi olla tuki ja turva, jonka avulla maahanmuuttajaoppilas saa kokea turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunteen kokeminen on tärkeä rakennusaine itsetunnon kehitysprosessissa. Korpisen (1996, 21–22) mukaan myös monet muut kouluun liittyvät tekijät, kuten koulun ilmapiiri, oppilaiden ryhmittely, päätöksentekojärjestelmät, palkitsemis- ja rankaisumenet-

telyt sekä koulun arviointijärjestelmä ovat tärkeitä tekijöitä oppilaan itsetunnon rakentumisessa.

Maahanmuuttajalapsien kohdalla on tärkeää, että heidän osallisuutensa turvataan koulussa ja laajemminkin yhteiskunnassa (Tilus 2004, 27). Sillä, mitä maahanmuuttajalapsi tai -nuori kokee jo peruskoulun aikana, on vaikutusta myöhemmässä elämässä, esimerkiksi työhön sijoittumisessa. Mikäli kokemukset koulumaailmasta ja sopeutumisesta suomalaisen yhteiskuntaan muodostuvat negatiivisiksi, maahanmuuttaja voi olla syrjäytymisvaarassa uudessa yhteiskunnassa.

1.2 Samanlainen, mutta erilainen

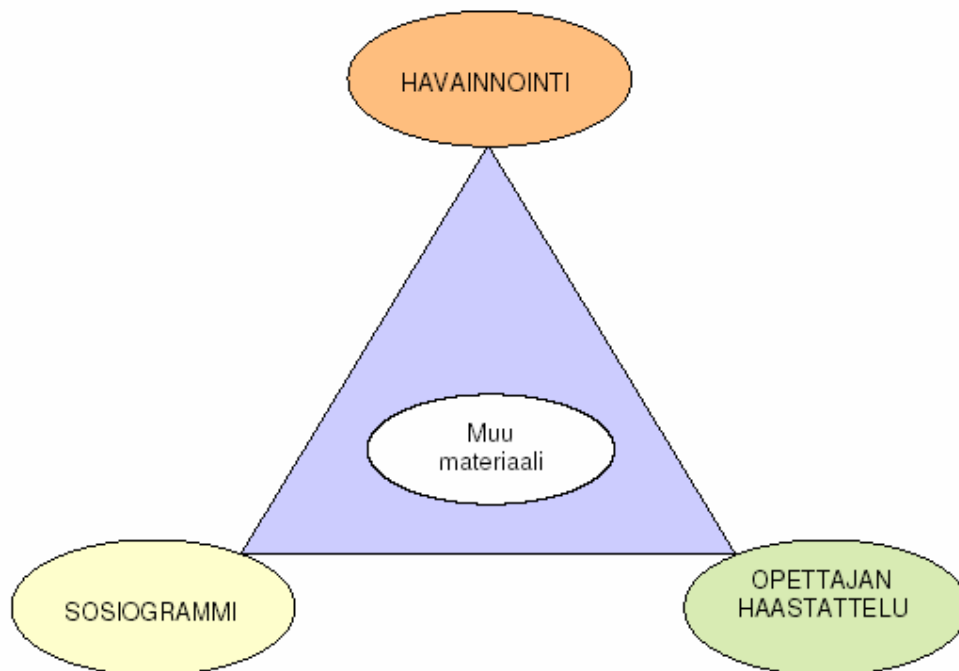
*”Havaitsin valmistavassa opetuksessa maahanmuuttajaoppilaiden hakeutuvan toistensa seuraan välituntisin. Lisäksi silloin, kun oppilaat olivat yleisopetuksen luokissa integroituna, heillä oli tarve liittyä toisten maahanmuuttajaoppilaiden seuraan, sellaistenkin joiden kanssa he eivät normaalisti koulutilanteissa olleet tekemisissä.”
(Tutkijan havaintoja valmistavasta opetuksesta 2004–2005.)*

Tutkimuksemme tavoitteena on kuvata maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiä yleisopetuksessa. Haluamme tuoda esille maahanmuuttajaoppilaan näkökantaa, millainen maahanmuuttajaoppilaiden minäkäsitys on ja miten suomalainen peruskoulu voi tukea maahanmuuttajalapsen kehitystä. Meitä kiinnostaa selvittää, miten opettaja ja luokkatoverit kohtaavat ulkomaisen oppilaan. Onko mahdollista että oppilas ”unohtuu” kielitaidottomana opetuksen jalkoihin ja hänet koetaan taakkana ja vastuksena luokassa. Lisäksi meitä kiinnostaa, käytetäänkö opetuksessa kasvatuksellisenä tavoitteena assimilaatiota eli valtakulttuuriin sopeuttamista, segregatiota eli eriyttämistä, vai annetaanko maahanmuuttajaoppilaalle mahdollisuuksia säilyttää ja kehittää oman kulttuurinsa ominaispiirteitä. Näillä kaikilla edellä mainituilla seikoilla on vaikutusta oppilaan minäkäsityksen kehittymisessä. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme myös maahanmuuttajaoppilaiden kaverisuhteiden muodostumista. Kavereilla on merkityksensä oppilaiden sopeutumisessa perusopetuksen luokkiin sekä oppilaan minäkäsityksen vahvistumisessa.

Tutkimusongelmat voidaan tiivistää seuraavasti:

- Miten maahanmuuttajaoppilaan minäkäsitys näkyy koulussa?
- Millainen on maahanmuuttajaoppilaan asema luokassa?
- Miten koulu tukee maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista?

Tutkimusongelmiin etsittiin vastauksia useilla eri menetelmillä. Tärkeimpinä aineistonhankintatapoina olivat havainnointi, luokanopettajien haastattelut ja sosiometrinen mittaus. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät.

Kuviossa 2 tarkennamme mitä aineistonkeruumenetelmiä käytimme etsiesämme aineistostamme vastauksia tutkimusongelmiimme. Haastattelua ja havainnointia käytimme kaikkien tutkimusongelmien ratkaisemisessa. Ainekirjoitukset puolestaan tukivat meitä aineiston syvällisemmässä ymmärtämisessä,

kun tarkastelimme viidennen luokan maahanmuuttajanoppilaiden minäkäsityksen näyttäytymistä koulussa. Valokuvia hyödynsimme sosiometrisen tutkimuksen tulosten vahvistamisessa ensimmäisen luokan maahanmuuttajaoppilaiden sosiaalisen aseman hahmottamiseksi.

Aineiston hankintamenetelmä	Maahanmuuttajaoppilaan minäkäsityksen näyttäytyminen	Maahanmuuttajaoppilaan sosiaalinen asema	Maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisen tukeminen
Ainekirjoitus	X		
Haastattelu	X	X	X
Havainnointi	X	X	X
Sosiometrinen tutkimus		X	
Valokuva		X	

Kuvio 2. Aineistonhankintatavat eri tutkimusongelmiin.

Aineistoistamme nousi esiin myös paljon sellaisia asioita, joiden huomiotta jättäminen olisi tässä tutkimuksessa ollut tutkimuksen luotettavuuden ja raportoinnin kannalta väärin. Tämän vuoksi käsittelemme tutkimuksemme myös maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja opettajuuteen liittyviä asioita.

1.3 Tutkijoiden kerrontaa, tuloksia kertoen

Tämän tutkimuksen rakenne poikkeaa tavanomaisesta tieteellisestä tutkimuksesta. Tutkimuksemme on narratiivinen tapaustutkimus. Opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa tapaustutkimus on luonnollinen lähestymistapa (Syrjälä 1995, 11). Tutkimuksemme raportointi perustuu keskinäiseen dialogiseen keskusteluun. Keskustelun avulla hahmottelimme tutkimuksen rakenteen seuraavaksi: aineistonhankintamenetelmät esitämme työn eri vaiheissa ja samassa yhteydessä kuvaamme tutkimuksemme teoreettista taustaa ja tutkimustuloksiamme. Tapaustutkimuksen avulla pyritään käytännön ongelmien kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja kuvaukseen. Tällöin tutkimusta ei voi tehdä irrallisenä yksittäiseen tilanteeseen tai tapahtumaan liittyen. (Syrjälä 1995, 11.) Tut-

kimuksen elävöittämiseksi ja luotettavuuden lisäämiseksi olemme käyttäneet autenttisia lainauksia opettajien haastatteluista, oppilaiden ainekirjoituksista ja omista päiväkirjamerkinnöistämme.

Aloitimme maahanmuuttajuutta koskevaan kirjallisuuteen tutustumisen jo syksyllä 2005, jolloin opintomme Jyväskylän luokanopettajakoulutuksessa käynnistyivät. Samalla keskustelimme toisen tutkijan edelliseen työkokemukseen liittyvistä asioista ja suoritimme Suomi toisena kielenä – opintoja (S2) yliopistossa. Tutkimusprosessiimme on kuulunut ongelmien esiin nostaminen kirjallisuudesta ja opettajuuden näkökulmasta virinneistä ajatuksista. Kenttähavainnot ja opettajien kanssa käydyt keskustelut ja haastattelut täsmensivät käsityksiämme ja olettamuksiamme maahanmuuttajaoppilaiden parissa tehdystä työstä.

Narratiiviselle tutkimukselle tyypillinen ennakoimattomuus ja avoimuus eivät anna tutkijoille valmiita ratkaisuja työskentelyn etenemiseen (Halmio 1997, 13). Syksyn 2006 aikana olemme kokoontuneet yhteen useiden päivien ajan ja keskustelleet yhdessä tutkimusaineistostamme ja siihen relevantisti liittyvistä ongelmista. Samalla olemme pyrkineet muotoilemaan tutkimuksen ulkoasua lukijan kannalta mielenkiintoiseen muotoon. Tutkimuksen kirjoittaminen on tapahtunut yhteisymmärryksessä molempien tutkijoiden kesken. Sen narratiivinen lähestymistapa peilaa tutkijoiden omista kokemuksista, tutkimusaineistosta, sekä teoriasta löytyneitä selvennyksiä ja pyrkii yhdistämään nämä elementit tutkimustuloksiksi ja pohdinnaksi.

Koska tutkimus on luonteeltaan todellisia ja omakohtaisia tapahtumia kuvaavaa tutkimusta, on sen ensisijaisena tarkoituksena palvella tutkijoita työvälineenä omassa ammatillisessa kasvussa luokanopettajiksi. Halmio (1997, 12) on todennut, että työn arvostus yhteiskunnassa syntyy arkisen tunnetuksi tekemisen kautta. Tämä työ on osaltaan kunnianosoitus opettajille, jotka tekevät tärkeää työtä erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden parissa.

2 ASKEL ASKELELTA ETEENPÄIN

Tutkimusprosessin kokonaiskuvan hahmottamiseksi olemme laatineet seitsenportaisen mallin. Tutkimusprosessin eteneminen on kuvattu kuviossa 3.



Kuvio 3. Tutkimusprosessin eteneminen.

Tutkimus sai varsinaisesti alkunsa syksyllä 2005, kun kokoontuimme opinnäyteseminaari 1.-kurssille. Olimme päättäneet tehdä pro gradu-työn yhdessä ja aihe muotoutui hyvin pian ensimmäisen istunnon jälkeen. Tutkimusaiheitamme olemme hyödyntäneet useissa eri kasvatustieteen syventävien opintojen kokonaisuuksissa, jolloin olemme pystyneet syvällisemmin perehtymään johonkin tiettyyn näkökulmaan aiheessamme. Teimme myös syksyn 2005 aikana suomi toisena kielenä -opintoja, jotka koimme erittäin hyödylliseksi sekä tämän tutkimuksen kannalta että tulevan opettajan työn kannalta. Marras- ja joulukuussa 2005 saimme tutkimussuunnitelmamme valmiiksi. Joulukuussa 2005 anoimme tutkimusluvat Jyväskylän normaalikoulun ulkopuolelle. Tammikuun 2006 alussa selvitimme tutkimuskoulut ja -luokat ja lopullinen päätös harjoittelun suorittamiseen saatiin kyseisen kuukauden aikana. Tutkimuksellemme myönnettiin Opettajankoulutuslaitoksen apuraha helmikuussa 2006. Saman kevään aikana muo-

toutuivat lopulliset aineiston hankintamenetelmät ja tutkimuksessa käytettävä teoreettinen tausta selkiintyi. (Kuvio 3)

Kevään aikana selvisi, että toinen tutkijoista saa sivuaineharjoittelun hyväksytyksi aiemmalla työkokemuksellaan. Joten hän keskittyi täysin oppilaiden havainnointiin ja muihin aineiston hankintatapoihin toukokuun 2006 aikana. Aineiston keruun lisäksi toinen tutkijoista piti harjoitteluun vaadittavat oppitunnit kohderyhmän luokassa.

2.1 Tapaus tapaukselta

Tutkittava tapaus valitaan yleensä harkinnanvaraisesti ja tapaus on jossain suhteessa muista erottuva. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksessa keskitytään varsin pieneen määrään tapauksia. Näitä tapauksia pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti ja kokonaisvaltaisesti. (Syrjälä 1995, 10–15.) Koska halusimme selvittää maahanmuuttajaoppilaita yleisopetuksessa, kohdistamme tutkimuksen maahanmuuttajaoppilaisiin.

2.1.1 Tutkimuskoulut

Tutkimuksemme maahanmuuttajaoppilaat olivat kahdesta eri alakoulusta ja kahdelta eri paikkakunnalta. Valikoimme koulut siten, että yleisopetuksen luokissa olisi mahdollisimman paljon maahanmuuttajaoppilaita. Molemmissa tapauksissa koulujen rehtorit valitsivat tutkimukseen hyvin soveltuvat luokat. Molemmat paikkakunnat lukeutuvat asukasluvun perusteella Suomen kymmenen suurimman kaupungin joukkoon. Toinen meistä havainnoi alakoulun ensimmäisen vuosiluokan maahanmuuttajaoppilaita ja toinen puolestaan viidennen luokan maahanmuuttajaoppilaita.

Ensimmäisen luokan oppilaat opiskelivat hyvin perinteikkäässä ja pitkän historian omaavassa koulussa. Koulussa oli hieman alle kolmesataa oppilasta, joista maahanmuuttajaoppilaiden osuus oli noin 15 %. Koulun opetussuunnitelman tavoitteeksi vuonna 2005–2006 oli asetettu, että oppilas kehittyi omaa kulttuuria arvostavaksi, kaksikieliseksi suomalaisen yhteiskunnan jäseneksi. Koulun hen-

kilökuntaan kuului noin 60 koko- tai osa-aikaista opettajaa, avustajaa tai muuta koulun henkilökuntaa.

Viidennen luokan oppilaiden koulu oli 350 oppilaan koulu, jossa maahanmuuttajaoppilaita oli noin 10 % koulun oppilasmäärästä. Koulu sijaitsi alueella, joka on aikanaan ollut kaupungin kasvualueita. Koulun opetussuunnitelmassa keskeisiä asioita olivat muun muassa toisen ihmisen kunnioittaminen, erilaisuuden hyväksyminen ja eri kulttuureista tulleiden maahanmuuttajien huomioiminen.

2.1.2 Maahanmuuttajaoppilaat

Käytimme luokanopettajien oppilaantuntemusta hyväksi tutkittavien oppilaiden valinnassa (ks. Aarnos 2001, 145). Maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla oppilaantuntemus oli ensisijaisen tärkeää, koska halusimme tutkimukseen oppilaita, jotka ovat olleet vähintään 1½ vuotta Suomessa. Lisäksi halusimme tutkimukseen oppilaita, joilla ei ollut psyykkisiä tai muita vakavia ongelmia esimerkiksi traumaattisista kokemuksista johtuen. Kyse on arkaluontoisista asioista, vaikka emme varsinaisesti haastatelleet maahanmuuttajaoppilaita. Havainnointiviikkojen aikana oppilaat tulivat tutuiksi tutkijoille. Aarnos (2001, 151) korostaa, että tutkittavia tapauksia valittaessa tulee pohtia tarkkaan, haluaako mahdollisimman tyypillisiä, erikoisia tai erityisiä tapauksia. Valintamme rajautui mahdollisimman tyypillisiin tapauksiin, jos vain tyypillistä voi millään tavalla määritellä. Lisäksi halusimme tutkittavaksi tapauksiksi sekä tyttöjä että poikia. Tyttöjen kohdalla emme voineet tehdä valintoja, koska molemmilla tutkimusluokilla oli vain yksi maahanmuuttajataustainen tyttö. Käytämme oppilaista peitenimiä tunnistamattomuuden takaamiseksi.

Ensimmäisen luokan oppilaat

Said on yhdeksänvuotias sudanilainen poika, jonka kotikieli on dinka. Hän kävi esikoulun osittain kahteen kertaan, koska Suomeen saavuttuaan hän oli aloittanut esiopetuksessa kesken lukuvuoden. Seuraavana syksynä hän aloitti esikoulun uudelleen. Said on taitava ja älykäs poika. Hän oppi lukemaan jo esikoulussa. Said on karkeamotorisesti hieman kömpelö, mutta vastaavasti hienomoto-

riikka on hyvä. Hän on taitava piirtämään ja tekee huolellista työtä. Said on levoton ja oppitunnilla levottomuus ilmenee siten, että hänen on vaikea pysyä paikallaan. Suomen kielellä hän pärjää yleisopetuksen luokassa hyvin. Said on kyseisen koululuokan maahanmuuttajaoppilaista ainoa, joka osallistuu kaikkiin yleisopetuksen oppiaineisiin. Hän opiskelee suomen kieltä suomalaisten oppilaiden mukana. Said ei käy S2-tunneilla, koska vanhemmat eivät sitä halua.

Janis on yhdeksänvuotias kurdipoika. Hän on ensimmäisellä luokalla toistamiseen. Edellisenä vuonna hän oppi todella vähän, koska ei ollut vielä koulukypsä. Janis on innokas ja taitava kädentöissä, mutta matematiikassa ja suomen kielessä hänellä on vaikeuksia. Kevään 2006 aikana Janis on oppinut lukemaan, mutta se ei ole vielä sujuvaa. Matematiikassa ja suomen kielessä hän kuuluu joustoluokan palkituksen mukaisesti maahanmuuttajaoppilaiden ryhmiin. Janis osallistuu elämäntiedon tunneille ja ympäristökasvatus on osa S2-opetusta. Oman äidinkielen opetusta ei ole tarjolla.

Sara on kahdeksanvuotias sudanilainen tyttö. Hän oli edellisenä vuonna Suomessa esikoulussa. Saran kielitaito on kohtuullinen: arkitilanteissa hän pärjää suomen kielen taidollaan, mutta käsitteissä hänellä on vielä paljon puutteita. Lukemaan Sara oppi keväällä 2006. Matematiikassa hän tarvitsee paljon apua jo puutteellisen suomen kielen taidon vuoksi. Sara on hienomotorisesti taitava. Hänellä ilmenee levottomuutta ja toisinaan tarkkaavaisuus herpaantuu. Sara osallistuu Janiksen tavoin matematiikassa, suomen kielessä ja ympäristökasvatuksessa maahanmuuttajaoppilaiden ryhmiin. Uskonnossa hän osallistui evankelis-luterilaisen uskonnon opetukseen.

Viidennen luokan oppilaat

Kaikki luokalla olevat maahanmuuttajaoppilaat olivat syntyneet tai merkitty syntyneeksi vuotta aiemmin kuin luokan muut oppilaat eli vuonna 1993. Havainnointitilanteissa he olivat kolmetoistavuotiaita.

Jamile on afganistanilainen. Hän on ikäisekseen hyvin pienikokoinen tyttö. Jamile on joukosta ainoa, joka on syntynyt perheen jo asuessa Suomessa. Hän

on hyvin iloinen ja vilkkaan oloinen, varsinkin välituntisin ja vapaammissa luokkatilanteissa ennen opettajan tuloa luokkaan. Tuntien aikana hän istuu hiljaa ja on varautunut. Hän viittaa vain hyvin harvoin opettajan kysymyksiin. Perheessä on useita lapsia ja Jamile on tottunut kantamaan huolta pienemmistä sisaruksistaan ja äidistään, jonka suomen kielen taito on vieläkin hyvin puutteellinen. Jamile ei käy enää S2- opetuksessa, vaan hän on mukana luokan omilla äidinkielen tunneilla.

Mustafa on iranilainen poika. Hän on luokassa hyvin vilkas ja energinen. Mustafa oli muuttaessaan Suomeen muutaman kuukauden ikäinen. Hän häiritsee oppituntien kulkua lähes taukoamatta. Oman opettajan tunneilla hän kuitenkin rauhoittuu, jos opettaja kieltää häntä. Muiden opettajien tunneilla hänen asenteensa koulunkäyntiä kohtaan on hyvin negatiivinen. Mustafa käy S2- opetuksessa yhdessä koulun muiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Myös pienryhmätilanteissa Mustafa häiritsee opetusta ja saa muut oppilaat houkuteltua mukaansa. Perheessä on hänen lisäksi vanhempia sisaruksia, jotka ovat pärjänneet suomalaisessa koulumaailmassa loistavasti. Oppilaan kotona kotikieli on arabia, jota Mustafa itse ei osaa puhua lainkaan. Vanhempia sisaruksia lukuun ottamatta Mustafan vanhemmat eivät osaa juurikaan suomea. Mustafalla oli edellisenä lukuvuonna useita tunteja luvatonta poissaoloa koulusta. Hänellä on suuria vaikeuksia muun muassa matematiikan ymmärtämisessä. Suomen kielen taito on hänellä edelleen hyvin puutteellinen. Vaikeuksia suomen kielessä hänellä ilmenee erityisesti silloin, kun hänen pitäisi ymmärtää jokin koulussa opetettava asia hieman syvällisemmin.

Kaid on bosnialainen, vilkas ja iloinen oppilas, joka yrittää kovasti pärjätä koulussa. Kaid on muuttanut Bosniasta perheen äidin kanssa neljän vuoden iässä. Hänen heikkoutenaan on hätäinen luonne, joka ilmenee yleensä koulutehtävien tekemisessä huolimattomuutena. Pojan suomen kielen taito on edelleen heikko. Vahvuutena pojalla on ennakkoluuloton asenne uusiin ystäviin. Hän yleensä kokoaa kaverit pelaamaan esimerkiksi koulun pihalle jalkapalloa. Kaid käy S2- opetuksessa. Muilla oppitunneilla hän osallistuu aktiivisesti tunnin aiheeseen viittaamalla ja kommentoimalla opettajan kysymyksiä. Kaid on käynyt Suomes-

sa esikoulua ja saanut jo sieltä joitakin kavereita, jotka ovat edelleen hänen kanssaan samalla luokalla.

2.2 Integraatio ja inklusio – tulevaisuuden koulunäkymät

Inklusion ja integraation tavoite on sama eli kaikille yhteinen koulu. Käsitteet eroavat toisistaan siten, että inklusiossa oppilas on alusta lähtien samassa koulussa, kun vastaavasti integraatiossa oppilas siirretään yleisopetukseen jossain vaiheessa. Inklusioajattelun mukaisesti jokaisella kansalaisella on oikeus osallistua tasavertaisesti kaikilla yhteiskunnan tasoilla tapahtuvaan toimintaan. Tämän periaatteen mukaisesti yksilöllä on oikeus lähikouluun eli kouluun, mihin hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu. Inklusio vaatii onnistuakseen yhteiskunnan ja koululaitoksen vahvaa sitoutumista kaikille yhteisen koulun kehittämiseen. (Moberg 1998, 141, 2001, 82–85.)

Tutkimuksessa esiintyvä ensimmäinen luokka eroaa tavallisesta yleisopetuksen luokasta siten, että kyseessä on niin sanottu joustoluokka. Joustoluokalla tarkoitetaan kyseisen kaupungin koulu- ja sosiaalitoimen yhteistyökokeilua, jossa oppilaille on mahdollisuus joustavaan koulunkäynnin aloittamiseen luokattomassa alkuopetuksessa. Joustoluokan lähtökohtana on oppilaan oikeus lähikouluun sekä erityisopetuksen ja -tuen järjestäminen oman koulun ja kotiluokan yhteydessä. Kokeilussa luokanopettajan työparina toimii lastentarhaopettaja. Tässä joustoluokassa oli kahdeksan maahanmuuttajaoppilasta, yksi diagnosoitu ADHD-oppilas ja yhdellä oppilaalla oli erityisopetuspäätös. Lisäksi luokassa oli kuusi oppilasta, jotka olisivat saaneet koululyykkäyksen, jos he eivät olisi päässeet joustoluokalle. Eli luokassa ei ollut kovinkaan montaa sellaista oppilasta, jotka pärjäisivät normaalissa yleisopetuksessa, ilman erityisopetusta tai muita vastaavia tukikeinoja. (Luokanopettajan haastattelu 22.5.2006.)

Naukkarinen ja Ladonlahti (2001, 101–108) ovat esitelleet Syracusen koulupiirissä kokeiltuja inklusiivisen kasvatuksen malleja. Kyseisistä tiimimalleista ei kuitenkaan mikään ole suoranaisesti sovellettavissa joustoluokkasysteemiin. Tutkimuskoulumme joustoluokkamalli on laajenemassa parhaillaan kaupungin

muihin kouluihin. Ensimmäisen vuosiluokan osalta kaaviokuva näyttää seuraavalta:



Kuvio 4. Joustoluokkamalli keväällä 2006, ensimmäinen luokka.

Joustoluokan toiminta eroaa tavallisesta yleisopetuksesta siten, että äidinkiellässä ja matematiikassa käytetään palkitus -järjestelmää. Oppilaat on jaettu kolmeen tai neljään eri ryhmään heidän kehitystasonsa ja oppimiskykynsä mukaan. Siirtyminen ryhmästä toiseen on mahdollista oppilaan oppimisedellytysten lisääntyessä. Joustoluokalla voi edetä joko yleisopetussuunnitelman mukaisesti tai joustoluokka-opetussuunnitelman mukaisesti. Olennainen osa joustoluokkaa on moniammatillinen tiimi, joka koostuu rinnakkaisluokan kanssa yhteisistä aikuisista. Tiimiin kuuluvat: kaksi luokanopettajaa, erityisluokanopettaja, kielten ja uskontojen opettajat, lastentarhaopettaja, suomi toisena kielenä -opettaja ja koulunkäynti- ja kouluavustajat. (Luokanopettajan haastattelu 22.5.2006, kuvio 4.)

Joustoluokan tavoitteena on oppilaiden itsetunnon vahvistaminen myönteisen oppimisympäristön ja -ilmapiirin avulla. Koulussa opetellaan erilaisuuden hyväksymistä ja oppilaiden yhteistyötaitoja pyritään vahvistamaan. Keskeistä opetuksessa on vuorovaikutuksellinen oppiminen. Tavoitteeksi on määritelty myös myönteisen asenteen luominen oppimista, koulua ja erilaisia ihmisiä kohtaan. (Luokanopettajan haastattelu 22.5.2006.)

Joustoluokassa oppilaalla on mahdollisuus olla alkuopetuksessa kolme vuotta. Ensisijainen tavoite on kuitenkin, että mahdollisimman moni oppilaista pystyisi

suorittamaan ensimmäisen luokan tavoitteet vuoden aikana ja siirtyisivät toiselle luokalle. Jos toiselle luokalle siirtyminen ei ole mahdollista, oppilaalle pyritään löytämään yksilön edellytysten mukainen oppimispolku. Tällä tavoin oppilas saa lisäaikaa omalle kehitykselleen ja voi aloittaa joustoluokka-vuoden jälkeen koulunsa ensimmäiseltä luokalta. Jousto-oppilaille tehdään henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat (HOPPI), jotka päivitetään tarpeen mukaan. Jos oppilas siirtyy erityisopetukseen, hänelle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Luokanopettajan haastattelu 22.5.2006.)

3 NÄKÖKULMIA IDENTITEETIN ILMENEMISEEN

3.1 Aineiston hankintaa havainnoimalla

Tutkimuksemme on laadullinen, etnografinen tapaustutkimus. Keräsimme aineistomme toukokuun 2006 aikana osallistumalla tutkittavien elämään kokonaisten koulupäivien ajan. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa. Aineisto kootaan todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 155, Syrjälä 1995, 10–11.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2001, 15). Tutkimussuunnitelman eläminen oli hyvin tunnusomaista myös meidän tutkimusprosessille. Aineiston hankintamenetelmät muuttuivat ja lisääntyivät näkökulmien muuttuessa. Lisäksi havainnointijaksomme aikana saimme uusia ideoita aineiston käsittelyyn.

Etnografinen tutkimus tarkoittaa sitä, että tutkija elää osana yhteisöä ja pyrkii siten ymmärtämään ilmiöitä sisältäpäin. Tutkija kyselee, katselee ja kuuntelee, jotta oppisi näkemään asioita yhteisössä totutulla tavalla ja kokonaisvaltaisemmin. (Eskola & Suoranta 2001, 105, Syrjäläinen 1995, 68.) Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on osallistuvan havainnoinnin keinoin ymmärtää ja kuvata tutkimuksen kohdetta (Metsämuuronen 2005, 207). Voimme puhua etnografisesta tutkimuksesta, koska osallistuimme koulun elämään yhtäjaksoisesti noin kuukauden ajan. Toinen meistä tutkijoista piti havainnoinnin lisäksi harjoitteluun liittyviä oppitunteja.

Havainnointi on myös yksi tiedonhankinnan perusmenetelmistä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 37). Havainnoinnin avulla on tarkoitus seurata maahanmuuttajaoppilaiden sosiaalista paikkaa luokka- ja kouluyhteisössä. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa yksilöiden ja ryhmien; tässä tapauksessa oppilaan, luokan ja koulun toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnointi on todettu erinomaiseksi menetelmäksi etenkin silloin, kun tutkittavilla henkilöillä on kielellisiä vaikeuksia. (Hirsjärvi et al. 2002, 199–200, Hirsjärvi & Hurme 2000, 38.) Keskityimme ha-

vainnoimaan erityisesti luokassa olevia maahanmuuttajaoppilaita, vaikka seurassimme luokan toimintaympäristöä yleisestikin.

Havainnointitavoista tärkeimmät ovat strukturoitu tai strukturoimaton havainnointi ja osallistuva tai osallistumaton havainnointi. Tutkija voi siis halutessaan valita strukturoidun ja osallistuvan havainnointitavan tai strukturoidun havainnoinnin, jolloin hän ei osallistu esimerkiksi luokan toimintaan. Vastaavasti tutkija voi valita ei-strukturoidun ja osallistuvan, tai ei-strukturoidun ja ei-osallistuvan havainnointitavan välillä. (Lankshear & Knobel 2004, 221–222.)

Lankshear:n ja Knobel:n (2004, 221–222) mukaan havainnointitapamme oli osallistuvaa ja strukturoimatonta havainnointia. Tämän tyyppinen havainnointi tarjoaa käyttökelpoista ja odottamatonta pilottiaineistoa esimerkiksi opettajalle hänen omasta luokastaan. (Lankshear & Knobel 2004, 221–222.) Meille strukturoimaton havainnointitapa antoi vapauden tarkastella luokan toimintaa ilman tarkasti määriteltyä luokittelua.

Havainnointia on kritisoitu siksi, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta tai tilanteen kulkua (Hirsjärvi et al. 2002, 200). Me pyrimme minimoimaan tämän häiriötekijän, koska olimme kyseisessä luokassa pidempää harjoittelemassa ja havainnoimassa, jolloin oppilaat tottuivat meihin ja saimme luotua luottamussuhteen oppilaisiin. Havainnoinnin eduksi Grönfors (2001, 128) mainitsee muun muassa yksityiskohtaisten tietojen kartoittamisen ja asioiden näkemisen oikeissa yhteyksissä. Kontekstisidonnaisuus on asia, jonka vuoksi koimme pidempiaikaisen läsnäolon luokassa tarpeelliseksi.

Pidimme koko luokassa oloajan havainnoinneistamme päiväkirjaa. Päiväkirjaan merkitsimme muistiin tunteita ja kokemuksia seuraamistamme oppitunneista. Toinen tutkijoista piti päiväkirjaa myös pitämistään tunteista. Lisäksi kirjassimme ylös huomioita muun muassa luokahuoneen tapahtumista, vuorovaihdus- ja välituntitilanteista. Pidämme päiväkirjan muistiinpanoja tärkeinä, koska päiväkirjaan pystyimme kirjoittamaan huomioita mahdollisimman monipuolisesti sekä tuomaan esille erilaisia tunnetiloja.

Eskola & Suoranta (2001, 102) kirjoittavat, että havainnointi on hyvin subjektiivista, inhimillistä toimintaa. Kaksi eri ihmisistä kiinnostavat huomionsa hyvin eri asioihin, mutta kummankin tutkijan havainnoinneista julkaisemat tuotokset saattavat olla mielenkiintoisia asiallisista eroista huolimatta. (Eskola & Suoranta 2001, 102.) Tämän vuoksi emme kokeneet tärkeäksi rajata päiväkirjan teemoja kapea-alaisesti etukäteen.

Havainnointi saavuttaa pohjakseen vahvuutta, jos tutkija voi samalla viitata esimerkiksi haastatteluihin, oppilaiden kirjoitelmiin tai piirustuksiin, opettajan kotiin lähettämiin kirjeisiin ja muunlaiseen materiaaliin (Lankshear & Knobel 2004, 224, 235). Tässä tutkimuksessa lisämateriaalina käytimme toisen luokanopettajan lyhyitä oppilaskuvauksia. Sosiogrammin, haastattelun ja havainnoinnin lisäksi käytimme yhden maahanmuuttajaoppilaan itsearviointilomaketta lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi kevätretkellä otettujen kuvien avulla tarkastelimme maahanmuuttajaoppilaiden asemaa vapaamuotoisessa leikissä ja toiminnassa. Yhteisten aineistonhankintamenetelmien lisäksi meillä oli käytössämme viidennen luokan oppilaiden ainekirjoituksia lukuvuodelta 2005–2006.

Näiden aineiston hankintatapojen lisäksi hyödynsimme epävirallisempaa aineistoa, kuten jokapäiväisen vuorovaikutuksen kautta saatua tietoa. Kiviniemen (2001, 77) mukaan aineistokeskeisessä tutkimusotteessa tulee käyttää metodeja, jotka vievät tutkijan lähelle tutkimuskohdettaan. Saimme olla kuukauden ajan aitiopaikalla ja erilaisissa vuorovaikutussuhteissa niin oppilaiden, opettajien kuin muun henkilökunnan kanssa.

3.2 Kieli - ajattelun väline

”Hissantunnilla oppilaat etsivät netistä tietoa Suomen linnoista. Oppilas ei oikein ymmärrä, mistä pitäisi etsiä tietoa. Printtailee tahattomasti erilaisia kuvia linnoista.” (Havainnointipäiväkirja 22.5.2006.)

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista. Li-

säksi maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla opetuksella on kaksoistehtävä. Samalla, kun tuetaan oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön jäsenenä kasvamista, tulee myös tukea kasvua suomalaiseen kieli- ja kulttuuriyhteisöön. (Opetushallitus 2004, 36.)

Oman äidinkielen opetuksen rinnalla suomi toisena kielenä-opetus (S2) vahvistaa maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurisen identiteetin muodostumista ja auttaa toiminnallisen kaksikielisyyden muotoutumisessa. S2- opetuksen sisällöt suunnitellaan yksilön ikä ja aikaisempi koulunkäynti huomioiden.

”Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että uuden kielen syvälinen oppiminen vie useita vuosia. On kiinnitettävä huomiota siihen, että tavoitteiden saavuttamiseen kuluvaan aikaan voi vaikuttaa oppilaan oman äidinkielen hallinta sekä äidinkielen ja suomenkielen rakenteiden erilaisuus ja kulttuurinen etäisyys.” (Opetushallitus 2004, 96.)

Suomi toisena kielenä – opetuksen tavoitteena on, että oppilas saavuttaisi niin hyvän kielitaidon suomen kielessä kaikilla kielen osa-alueilla, että oppilas pystyisi opiskelemaan kaikkia perusopetuksen oppiaineita. Kielen osa-alueita ovat: puhuminen, tekstin ymmärtäminen, kirjoittaminen, puheen ymmärtäminen sekä rakenteet ja sanastot (Aalto 2005). Tavoitteena määritellään myös oppilaan mahdollisuus jatko-opintoihin ja tasavertaiset mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa suomalaisessa yhteiskunnassa. (Opetushallitus 2004, 96.)

Havainnointikoulussamme S2- opetus oli järjestetty hyvin. Viiden luokan oppilaat kävivät ikätasoaan vastaavassa S2- opetusryhmässä, jossa opettajana oli suomen kielen aineenopettaja. Opetusta oli aina silloin kun muu luokka opiskeli äidinkieltä oman luokanopettajan kanssa. S2- opetuksessa oppilailla oli käytössä omat kirjat, jotka tukivat suomalaiseen kulttuuriin kasvua ja tutustumista. (Havainnointipäiväkirja 10.5.2006.)

Kieli on ihmisen väline, jonka avulla hän ajattelee, tietää ja tuntee sekä on yhteydessä muihin ihmisiin. Kieli siis ei ole mukana syntyvässä lapsessa, mutta on hänen sosialisationsa tulos ja syntyvässä lapsessa on näin kaikki tarpeellinen vaadittava kielen kehittymiseen. (Kaikkonen 2004, 118–119.)

”... ongelmahan on tällainen pintakieli, eli kielen syvempi ymmärtäminen on vaikeaa. Tässä on tyypillinen tämmöinen lapsi, joka on kasvanut eri kulttuuriympäristössä, eri kielellisessä ympäristössä missä hänen vanhempansa.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Oppilaan oman äidinkielen säilyttäminen on tärkeää, koska se tukee hänen suomen kielen oppimista ja oman identiteetin kehittymistä. Luokanopettajan haastattelussa ilmeni, että erään oppilaan kohdalla oman äidinkielen hallinta oli erittäin heikkoa. Oppilaan kommunikointi jopa omien vanhempien kanssa oli hankalaa, koska vanhemmat puhuivat omaa äidinkieltään.

Kahden oppilaan kohdalla voidaan käyttää käsitettä toisen polven maahanmuuttaja. Toinen oppilaista on syntynyt Suomessa ja toinen on tullut Suomeen noin puolen vuoden iässä. Näiden oppilaiden kulttuurinen asema on erityisen poikkeuksellinen, koska he eivät ole kokeneet omien vanhempiensa kotimaan tapahtumia henkilökohtaisesti. Heidän kokemuksensa suomalaisesta kulttuurista liittyy arkeen, mutta koti ei kuitenkaan välitä suomalaista kulttuuriperintöä. (Honkala 1999, 3.)

Äidinkieltä pidetään ajattelun ja oppimisen perustana. Hyvä äidinkielen taito edistää oppilaan sopeutumista kouluun sekä tasapainoista kehittymistä. (Mikkola & Heino 1997, 170.) Esimerkiksi Jamile oli edistynyt suomen kielen taidoissaan niin hyvin, että hänen ei tarvinnut olla mukana S2-tunneilla. Jamilen suomen kielen taidon kehittymiseen oli olennaisesti vaikuttanut se, että hän oli syntynyt Suomessa. Hän pystyi kommunikoimaan omalla äidinkielellään kotonaan, mutta koulussa hän käytti pelkästään suomen kieltä. Lisäksi Jamile puhui esimerkiksi välituntisin muiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa suomea. Huomasimme, että mikäli oppilas pystyy käyttämään suomea ajattelun välineenä, silloin myös opettajan tunneilla käyttämät abstraktimmatkin käsitteet tulevat ymmärretyksi. Muiden oppilaiden kohdalla havaitsimme, että suomen kielen taito oli vasta kehittymässä. Tällä hetkellä oppilaat pärjäsivät arkikielen taidoillaan koulussa, mutta ongelmia oli juuri abstraktimpien käsitteiden ymmärtämisessä.

Opetushallituksen suositusten mukaan maahanmuuttajien äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta. Se ei ole perusopetuslain 12. §:n mukaista opetusta, vaan sitä opetetaan erillisen valtiovastuun turvin. (Opetushallitus 2004, 95.) Myös vuoden 2004 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa Kaikkosen (2004, 118 -119) tavoin kiinnitetään huomiota oman äidinkielen opetuksen tärkeyteen oppilaan ajattelun välineenä ja minän kehittämisessä.

Opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaan mahdollisuutta liittyä vertaisryhmään oman äidinkielen opetuksessa. Opetushallitus myös suosittelee, että oppilaalle tarjoutuisi mahdollisimman paljon sellaisia tilaisuuksia koulussa, joissa hän voisi puhua omaa äidinkieltään. (Opetushallitus 2004, 95.) Havainnointijaksomme aikana emme nähneet lainkaan sellaisia luokkatilanteita yleisopetuksessa, joissa oppilas olisi voinut omaa äidinkieltään käyttäen ilmaista itseään. Nykyisenlaiset opetusjärjestelyt eivät mielestämme anna luokanopettajalle mahdollisuutta kyseisen asian toteuttamiseksi. Koulun mahdollisuudet tukea oppilasta rajoittuvat oman uskonnon ja oman äidinkielen tunneille. Heikompien oppilaiden kohdalla omankielinen luokka-avustaja voisi mahdollistaa kommunikoinnin oppilaan äidinkielellä. Patrikainen (1999, 15 -16) on todennut, että omankielisen ja tehtävään sopivan avustajan löytäminen ei ole helppoa. Työn vaativuudesta johtuen avustajan tulee itse olla selviytynyt sopeutumiskriisistään, jotta hänen omat tuntemukset ja kokemukset eivät nouse pintaan oppilaiden ja heidän perheidensä asioiden yhteydessä. (Patrikainen 1999, 15 -16.)

Äidinkieli on tunteiden ilmaisemisen väline (Kaikkonen 2004, 119). Jos oppilas ei pysty ilmaisemaan itseään omalla äidinkielellään ja suomenkielen taito on puutteellinen, oppilas turvautuu helposti eleisiin, ilmeisiin ja muihin non-verbaalisiin tapoihin viestiä. Oppilaiden kohdalla esiintyi väkivaltaista käyttäytymistä, kuten esimerkiksi nyppimistä, tönimistä ja nyrkkitappeluita. Toisaalta opettajien haastattelussa tuli esille, että oppilas hakee huomiota epämääräisillä äännähdyksillä ja liikehdinnällä.

"... matikantunnilla on semmoinen, että vinkuu ja vonkuu niin kuin tavallaan vötkyilee, niin aikuisen huomiota hakee vielä enemmän."
(Luokanopettajan haastattelu 2.6.2006.)

Haastattelussa tuli ilmi, että matematiikan opiskelu oli oppilaalle vaikeaa puutteellisen kielitaidon vuoksi. Sama ilmiö esiintyi erään oppilaan kohdalla englannin tunnilla. Oppilas ei jaksanut keskittyä tunnin kulkuun. Hän häiritsi opetusta keskeyttämällä opettajaa omilla kommenteillaan, jotka eivät liittyneet mitenkään opetukseen. Kyseisellä oppilaalla oli vaikeuksia myös oman äidinkiелensä hallinnassa. Lisäksi oppilaan oli vaikeaa omaksua englanninkielistä opetusta, koska hänellä oli hankaluuksia myös suomenkielisessä opetuksessa. Tutkija havaitsi oppilasta usealla englannin kielen tunnilla ja totesi jokaisen tunnin olevan oppilaalle yhtä hankalaa.

3.3 Pukeutuminen

Naisten pukeutuminen huiviin on tärkeä osa islamilaista uskontoa. Naisten tulee käyttää pään ja kaulan peittävää huivia liikkueessaan kodin ulkopuolella. (Rytönen 1999, 34.) Huivin käyttäminen saattaa aiheuttaa hankalia tilanteita koulussa, esimerkiksi liikuntatuntien aikana se voi olla turvallisuusriski. Huivi voi olla myös käyttäjälleen oman identiteetin ylpeyden aihe, jota ei haluta riisua missään tilanteessa. Opettajan tulee huomioida tämä asia, jotta hän ei loukkaa oppilaan omaa kulttuurista identiteettiä.

*”... hän kyllä ällyytti muita sillä huivi jutullaan että mää jouduin siinä vaiheessa sitten häntä vähän jututtaa. Eli hän oli vilautellut huivin alta vähän hiuksiaan ja väitti että muut olivat häntä kiusanneet.”
(Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)*

Pukeutumisella oppilas voi vahvistaa ja tuoda esille omaa kulttuuriaan. Mutta hän voi käyttää pukeutumistaan keinona saada opettajan huomio kohdistumaan itseensä.

Sopeutuminen suomalaiseen kulttuuriin saattaa tulla esille pukeutumisen kautta. Havaintojemme mukaan eräs viidennen luokan oppilas pukeutui ajan hengen mukaan, erittäin muodikkaasti. Oppilaalla oli tarve tulla hyväksytyksi ikäistensä nuorten seurassa myös pukeutumisensa kautta.

3.4 Ruokaileminen

Molempien tapauskoulujen toimintakulttuurissa suhtauduttiin myönteisesti monikulttuurisuuteen. Myös ruokailu oli järjestetty asianmukaisella tavalla. Esimerkiksi muslimit eivät syö sianliha- ja veriruokia. Nykyään kouluissamme ovat erilaiset ruokavaliot yleistyneet, joten ruokatottumusten eroavaisuudet eivät ole niin merkittävässä roolissa kuin aikaisemmin.

Yleensä alle 12-vuotiaan lapsen ei tarvitse paastota. Mutta käytännössä alakouluissa opettaja voi kohdata nuoren paastoajan. (Munge 1994, 26.) Paastoaminen saattaa aiheuttaa opettajan kannalta hankalia tilanteita. Varsinkin nuorempien oppilaiden kohdalla ruokailutauot voivat venyä hyvin pitkiksi ja siitä voi seurata oppilaalle väsymystä. (Rytkönen 1999, 36.) Meidän tutkimuksessa paastoaminen ei tullut esille, koska Ramadan-kausi ei ajoittunut tänä vuonna loppukevääseen.

3.5 Ajankäsitys

Aika-käsitys on erilainen eri kulttuureissa. Kollektiivisessa kulttuurissa kasvaneet ihmiset eivät kilpaile ajan kanssa. (Talib 1999a, 5-7, Talib, 1999b, 162.) Länsimaisessa, individualistisessa kulttuurissa kasvaneet ihmiset ovat taas tottuneet juoksemaan kello kädessä.

”Heräsin 7.30 aamulla. Petasin sängyn... Kello oli jo 8.30 tasan. Lähdin bussipysäkille.” (Oppilaan ainekirjoitus: Minun elämäni, 2005.)

”Minä synnyin vuonna 1993. Minä ajoin pyörää vuonna 1999. Minä menin päiväkotiin Vuonna 1997. Minun auto hajotettiin vuonna 1998. Sain pyörän vuonna 1998.” (Oppilaan ainekirjoitus: Minun elämäni, 2005.)

Ainekirjoituksissa tuli esille, että eräät oppilaat pitivät tärkeänä vuosiluvun tai kellonajan tarkkaa merkitsemistä kirjoituksiinsa. Nämä oppilaat olivat jo tottuneet länsimaisen kulttuurin vaatimuksiin täsmällisyydestä ja ajankäytöstä.

Talibin (1999a, 5) mukaan ajalla on tärkeä merkitys identiteetin muotoutumisessa. Myös Mikkola (2001, 47) pohtii polykronisen ja monokronisen kulttuurien aikakäsitysten eroja. Monokronisessa kulttuurissa aika koetaan lineaarisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että aika voidaan paloitella aikatauluihin ja sitä voidaan säästää tai varata. Polykronisessa kulttuurissa esimerkiksi määräajoilla ei ole merkitystä. Aikatauluissa pysytään ihmisten vuoksi, ei kalenterin tai kellon. (Mikkola, 2001, 47, Talib 1999b, 29.)

Havainnointimateriaaleissa tuli esille oppilaiden toistuvat myöhästelyt tunneilta ja ilman syytä tapahtuneet poissaolot. Varsinkin vain vähän aikaa Suomessa oleskelleet maahanmuuttajaoppilaat eivät ymmärrä suomalaisen koulukulttuuriin liittyvää täsmällisyyttä. Myöhästelevät oppilaat olivat asuneet Suomessa jo kauan aikaa, mutta kotona vallitseva ajankäsitys saattoi olla suomalaisesta näkökulmasta katsottuna hyvinkin erilainen.

”Tänään on perjantai viides päivä toukokuuta vuonna 2006. Ensimmäisellä tunnilla on uskontoa ja elämäkatsomustietoa. Toisella tunnilla on äidinkieltä, jonka jälkeen on pitkä välitunti. Välitunnin jälkeen tulemme luokkaan ja menemme yhdessä saliin kuuntelemaan konserttia. Konsertista menemme syömään ja viimeisellä tunnilla meillä on musiikkia.” (Havainnointipäiväkirja 5.5.2006.)

Edellä oleva esimerkki on ensimmäisen luokan aamutoimiin rutiininomaisesti kuuluvasta strukturoidusta päiväohjelmasta, joka käytiin läpi jokainen aamu yhdessä oppilaiden kanssa. Seinälle oli tehty kellotaulu, johon opettaja merkitsi kuvien avulla, mitä tuli tapahtumaan mihinkin aikaan kyseisenä päivänä. Kellotauluun oli merkitty oppiaineiden lisäksi ruokailuaika, välitunnit sekä kotiinlähtöajat. Tällä tavoin oppilaille luodaan tietynlaista turvallisuuden tunnetta koulupäivään, mutta toisaalta näin tuetaan myös oppilaiden aikakäsityksen muodostumista. Joustoluokan opetus ei tapahtunut aina samassa luokkatilassa ja oppituntien järjestys ei ollut pysyvä. Havainnollistaminen konkreettisesti kellon ja kuvien avulla oli hyväksi havaittu tapa selvittää aikaan liittyviä asioita oppilaille.

”Ja kaikki tämän luokan oppilaat ovat sellaisia, muutamaa lukuun ottamatta, pitää tietää etukäteen mitä tapahtuu ja hyvin tarkkaa selittää.” (Luokanopettajan haastattelu 23.5.2006.)

Strukturoitu päiväohjelma tukee erityisesti heikompia oppilaita, joilla on ongelmia oman toiminnan ohjaamisessa. Aikataulutus rauhoittaa oppilaita, kun he tietävät mitä tulee tapahtumaan mihinkin aikaan kyseisenä päivänä. Muutokset ja yllätykset joustoluokan oppilaiden kanssa eivät ole heille hyväksi.

4 MINÄKÄSITYS JA MONIKULTTUURINEN IDENTITEETTI

”Jälleen kerran otan esille paperin ja kynän. Yritän hahmotella eri tutkijoiden käsityksiä minästä, identiteetistä, itsetunnosta, minäkuvasta... Ties monenhenko kerran. Tuntuu loputtomalta suolta. Voin vain kuvitella minkälainen pino minulle on erilaisia kaaviota ja kuviota tämän prosessin päätyttyä! Onneksi ei tarvitse tehdä tätä yksin!” (Tutkimuspäiväkirja 7.8.2006.)

4.1 Oppilaan käsitys itsestään

Sekä kotimaisessa että ulkomaisessa kirjallisuudessa *minään* liittyvä käsitteistö on hyvin kirjavaa. Tässä tutkimuksessa käytämme minäkäsitystä, jolla kuvaamme oppilaan omaa käsitystä itsestään. Ahon (1997, 18) mukaan useimmat tutkijat tarkoittavat minäkäsityksellä ja minäkuvalla samaa asiaa. Minäkäsitys ei vastaa aina minän todellisuutta. Minäkäsitykseen sisältyy usein sellaisia ominaisuuksia itsestään, joita yksilö kuvittelee omaavansa. (Aho 1997, 18.)

Minäkäsitys voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: reaalinäkäsitys, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys. Reaalinäkäsitys on todellinen, tiedostettu käsitys itsestään. (Aho 1997, 19.)

”... tavoitteet, mä luulen että Said arvioi ehkä vähän yläkanttiinikin, ainakin näissä liikuntahommissa ja tämmöisissä varmaan pitää parempana mitä nyt onkaan.” (Luokanopettajan haastattelu 23.5.2006.)

Ihanneminäkäsitys kuvaa sitä, millainen minä haluaisin olla (Aho 1997, 19). Molempien luokanopettajien haastatteluissa ilmeni, että joillakin osa-alueilla oppilaat kuvittelivat olevansa akateemisissa taidoissa parempia kuin olivatkaan.

Normatiivinen minäkäsitys kuvaa ympäristön odotuksia, millaisena muut ihmiset pitävät minua tai millaisena he haluaisivat minun olevan. Kasvattajan tulisi tiedostaa nämä kaikki kolme osa-aluetta, jotta hän pystyy vaikuttamaan yksilön itsetunnon kehitykseen. (Aho 1997, 19–20.)

Oppimisessa on kyse yksilön persoonallisuuden rakentamisesta. Opittavien tietojen ja taitojen avulla yksilön minä kehittyy. Minäkäsitys vaikuttaa siihen, mitä

yksilö haluaa oppia. (Korpinen 1990, 1.) Yksilö ottaa helpommin vastaan tietoa, joka tukee hänen käsitystään itsestään. Minäkäsityksellä on vaikutusta ihmisen odotuksiin ja tulevaisuudensuunnitelmiin. Jossain määrin ihmisen minäkäsityksestä voidaan ennustaa hänen käyttäytymistään. (Aho 1997, 16.) Maahanmuuttajaoppilailta entisen kulttuurin tukeminen ja tunnustaminen ovat tärkeä osa miellyttävää ja onnistunutta oppimiskokemusta, joka osaltaan on vaikuttamassa minän kehittymiseen.

Tässä tutkimuksessa emme voi täysin sivuuttaa identiteetti-käsitettä. Kaikkosen (2004, 65) mukaan identiteetti käsitteellä voidaan ymmärtää yksilöiden identifioimista yhteisön päämääriin, arvoihin ja käyttäytymiseen, mutta toisaalta identiteetissä on kyse yksilön samastumisesta eri ryhmiin. Kirjallisuudessa käytetään erilaisia käsitteitä tieteenalasta riippuen, kuten monikulttuurinen identiteetti ja etninen identiteetti. Kaikkonen (2004, 82) väittää etnisen identiteetin käsitteen olevan kyseenalaistettavissa; jokainen etninen ryhmä muodostuu hyvin monenlaisista ja erilailla ajattelevista ihmisistä. Esimerkiksi uskonnollisuus ilmenee eri ihmisillä erilailla, samoin kulttuuristen tapojen noudattaminen. Monikulttuurinen identiteetti on nykyisessä maailmankuvassamme läheisesti yhteydessä yksilöiden liikkuvuuteen ja individualismiin liittyvään voimakkaaseen vallinnan vapauteen. (Kaikkonen 2004, 82–94.)

Tutkimuksessamme tarkastelemme käsitettä *monikulttuurinen identiteetti* käsitteen etninen identiteetti sijaan. Perustelemme valintaamme sillä, että opetushallituksen maahanmuuttajaoppilaiden suomi toisena kielenä -opetuksessa mainitaan käsite monikulttuurinen identiteetti (Opetushallitus 2004, 96). Useiden tutkijoiden mukaan etninen identiteetti on vain yksi ihmisen monista identiteeteistä (Mikkola & Heino 1997, 22).

Monikulttuurinen identiteetti ei ole pysyvä ominaisuus. Sen merkitys vaihtelee yksilön iän ja tilanteiden mukaan. Esimerkiksi toiseen maahan muuton seurauksena monikulttuurisen identiteetin merkitys voi muuttua. (Mikkola & Heino 1997, 22.) Muun muassa uskonto ja kieli ovat tärkeitä identiteetin rakennusaineita. Oman uskonnon harjoittaminen uudessa maassa ja oman äidinkielen ylläpitä-

minen ovat yksilölle tärkeitä asioita oman identiteetin vahvistamisessa muuten muuttuvissa ja vieraissa olosuhteissa.

Kaikkosen (2004, 72) mukaan ei siis ole mitenkään väheksyttävää puhua kasvatuksen kaksoistehtävästä, johon sisältyy yksilön identiteetin vahvistaminen ja sen kehittämisen tarpeellisuus. Erityisesti nykyisessä, monikulttuurisessa yhteiskunnassa sellaiset tavoitteet jotka kehittävät ja vahvistavat yksilön omaa identiteettiä, ovat keskeisessä asemassa. (Kaikkonen 2004, 72.)

4.2 Minun elämäni – välähdyksiä ainekirjoituksista ja havainnoinneista

Viidennessä luokassa kirjoitettiin lähes viikoittain ainekirjoituksia. Ainekirjoittamisen tavoitteena oli luokanopettajan mukaan oppilaiden kielellisen tietoisuuden kehittäminen kirjallisen ilmaisun avulla. Olemme laittaneet yhden näytteen liitteeksi viidennen luokan oppilaan ainekirjoituksesta. (Liite 2.)

”Taloni on tehty tiilistä ja betonista. Sen arvo on 1,5 miljoona. Sitten mulla on cadillac Sporti. Yläkerta on noin 208 m² ja alakerta on n. 607 m². Talossani on musiikkihuone, kirjasto ja tärkeätä UIMA ALLAS ja eläintarha ja ATK-huone.” (Oppilaan ainekirjoitus: Elämä unelmatalossa, 2005.)

Oppilaiden ainekirjoituksissa tulee esille toiveajattelu paremmasta tulevaisuudesta. Kirjoituksissa korostui menestyminen, valta, raha ja mahtipontisuus elämän eri alueilla.

”... Yritin parhaani, että minusta tuli mestari. Minulla on Hauskaa ja Elän hyvin. Ja olen mestari Loppuun asti!” (Oppilaan ainekirjoitus: Elämäni mestarina, 2005.)

Mahtipontisuutta ja liioittelua tuli ilmi myös erään oppilaan viikonloppukuulumisista keskustellessa. Oppilas kertoi olleensa viikonloppuna tivolissa ja käyttäneensä yli sata euroa rahaa laitteisiin. Kyseisessä tilanteessa opettaja puuttui liioitteluun ja korjasi oppilaan käsityksiä rahankäytöstä. Opettajan tulee ohjata oppilaita realistiseen ajatteluun ja etenkin arkielämän tilanteissa tämä tapahtuu keskustelun kautta luonnollisesti.

Toisaalta kirjoituksissa tuli esille perheen historia ja tausta. Osa kirjoituksista oli hyvin traumaattisia ja surullisia kokemuksia kuvaavia kertomuksia perheen elämästä kotimaan sotaisassa ilmapiirissä. Kertomuksissa tuli esille myös kaipausten entiseen kotimaahan:

”Nyt Suomessa minulla on monia kavereita. Entiseen kotimaahan minä soitan kerran kuukaudessa, mutta netin kautta joka päivä.” (Oppilaan ainekirjoitus: Minun sukuni tarina, 2005.)

4.3 Rakkautta ja rajoja

”Ensimmäinen havainnointipäivä on takana. Ei voi muuta todeta, kuin, että toimiakseen luokka vaatii todella napakan kurin.” (Havainnointipäiväkirja 2.5.2006.)

Tutkijoiden havainnoinneissa tuli esille, että maahanmuuttajaoppilaiden kanssa opettajan tulee olla hyvin johdonmukainen. Rutiinit, säännöistä kiinnipitäminen ja strukturoitu päiväjärjestys helpottavat oppilaiden koulussa olemista. Sen lisäksi, että ne helpottavat opettajan työtä, ne ovat myös osoitus oppilaalle siitä, että heistä välitetään.

”Oman open kanssa jutellessa tuli esille, että varsinkin mamu-oppilaat tarvitsevat hänen mielestään hyvin strukturoitua ja tiukkaa opetusta. Oppilailla pitää olla jatkuvasti jotain tekemistä ja opettajalta rautainen kuri luokassa. Oma opettaja saikin mamu-pojat istumaan hiljaa luokassa.” (Havainnointipäiväkirja 22.5.2006.)

Talib (1999b, 184) selvitti tutkimuksessaan, millainen maahanmuuttajaopettajan tulisi olla. Vastauksissa ilmeni, että opettajan ei tarvitsisi olla autoritaarinen, eikä kuria tarvitse tiukentaa luokassa, missä on maahanmuuttajia. Toisaalta tutkimuksessa ilmeni, että lähes neljäsosa opettajista tiukentaisi kuria ja on sitä mieltä, että maahanmuuttajaoppilaat tarvitsisivat autoritaarisen opettajan. (Talib 1999b, 134.) Molempien havaintoluokkien toimintakulttuurit edellyttivät opettajalta tilanneherkkyyttä. Nykyisenlaiset opetusjärjestelmät mahdollistavat maahanmuuttajaoppilaiden sijoittumisen yleisopetuksen luokkaan. Mutta tukitunteja ei ole riittävästi. (Talib 1999b, 184.)

Läheskään aina opettajan työ ei ole kovin helppoa. Välillä tulee hetkiä, jolloin joutuu prosessoimaan omien negatiivisten tunteidensa vallassa:

”Jokaisesta lapsesta täytyy minun mielestä rakentaa sellainen positiivinen mielлекuva päähän. Tämähän on hyvin sellaista raadollista työtä, että joku tyyppi ärsyttää, mutta silti sitä täytyy kovasti kannustaa ja näin.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Koska on kyse ihmissuhdetyöstä, omille tunteille ei saa mielestämme antaa liikaa valtaa. Ammatillisuus täytyy säilyttää. Opettaja on koulutettu työskentelemään oppilaiden kanssa ja maahanmuuttajaoppilaat eivät ole suomalaislapsia yhtään kummempia (Mikkola & Heino 1997, 178). Mikkolan ja Heinon toteamus asettaa opettajan uuden ammatillisen haasteen eteen, silloin kun hän opettaa kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita.

Haastattelussa ilmeni myös, että opettajan tehtävänä on saada oppilas ymmärtämään totuus. Opettajan tulee saada oppilas havaitsemaan, että häntä on kohdeltu oikein, vaikka se ei ole oppilaan mielestä aina mieluista.

”Said kielsi hirveän pitkään. Kaikissa muissa oli vika, mutta hän ei ollut koskaan tehnyt mitään. Että sillä tavoin tilanne on mennyt eteenpäin, että pystyy myöntämään mitä on tehnyt ja mikä on hänen osuutensa asiaan.” (Luokanopettajan haastattelu 23.5.2006.)

Kuten kasvatuksessa yleensä, niin myös itsetunnon kehityksen tukemisessakin on tärkeää, että aikuinen tuntee lapsen. Turvallisen ilmapiirin luominen antaa lapselle mahdollisuuden olla oma itsensä, ilman hylkäämisen ja pilkkaamisen pelkoa. (Aho 1996, 48.) Maahanmuuttajalasten kanssa turvallisen ilmapiirin ja luottamuksen luominen on erityisen tärkeää, koska luokanopettaja voi olla ainoa aikuinen, joka pystyy turvallisuuden tunnetta tarjoamaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että perusopetuksen on annettava mahdollisuus terveen itsetunnon kehitykseen.

”Terve itsetunto on hyvä pohja myöhemmälle elämälle ja sitä kautta kannustetaan elinikäiseen oppimiseen.” (Opetushallitus 2004, 14.)

Maahanmuuttajaoppilaan itsetunnon kehittämisen tukeminen on erityisen tärkeää, koska oppilaan taustat eivät ole välttämättä eheät. Maahanmuuttajaoppilaalla voi olla sopeutumisvaikeuksia uuteen kulttuuriin ja ympäristöön, lisäksi hän voi joutua syrjityksi tai torjutuksi esimerkiksi kielen, ulkomuodon tai tapojensa vuoksi. (Hongisto 2005.) On otettava huomioon myös, että itsetunto ei ole pysyvä ominaisuus. Saattaa olla, että maahanmuuttajalapsella on aiemmin ollut terve itsetunto, mutta uuteen maahan muutettuaan hänen itsetuntonsa on heikentynyt. Itsetunnon heikkeneminen voi johtua esimerkiksi sopeutumisvaikeuksista, huonoista koulukokemuksista tai kavereiden puutteista uudessa maassa.

5 LUOKANOPETTAJAT KERTO VAT KOKEMUKSISTAAN

”Haastattelut sujuivat nopeasti teema teemalta. Useimmat asiat olivat jo selvinneet välitunti- ja ohjauskeskusteluissa. Lisäksi olin monesta asiasta ennättänyt muodostaa oman näkemykseni. Havaintoni ja haastattelun anti tukivat toisiaan. Helpottava tunne.” (Havainnointipäiväkirja 5.6.2006.)

5.1 Haastattelu teemoittain

Haastattelu on yksi suosituimmista tiedonhankinnan muodoista sen käytön monipuolisuudesta ja joustavuudesta johtuen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11, 34). Teemahaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, jossa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei ole suunniteltu (Hirsjärvi et al. 2002, 195). Teemahaastattelun etuna on nimensä veroisesti se, että se etenee keskeisten teemojen varassa ja tuo tutkittavan äänen esille. Teemahaastattelu on myös puolistrukturoitu haastattelumenetelmä siksi, että aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samanlaiset. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Edellä mainitut asiat tukivat valintaamme haastattelumenetelmän valinnassa.

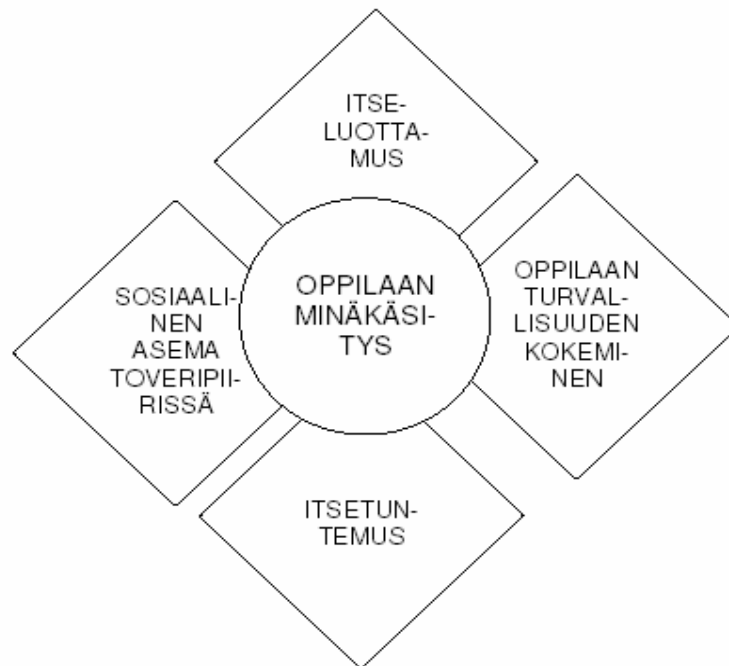
Haastattelujen tallentaminen on välttämätöntä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 75) ja tallentamiseen käytimme nauhuria. Suunnitellessamme teemojen apukysymyksiä pyrimme sellaisiin kysymyssanoihin, että haastateltavat eivät voi vastata vain kyllä tai ei- sanoilla vaan joutuvat käyttämään monisanaisia vastauksia. Opettajia pyydettiin kuvailemaan esimerkiksi oppilaan esiintymistä luokassa ja kertomaan miten oppilas ilmaisee tunteitaan. Alussa kysyimme tietoja oppilaan taustoista ja opettajan lähtötilanteesta. (liite 3.)

Tutkijat haastattelivat luokanopettajia havainnointijakson loppupuolella. Ensimmäisen luokan opettajan haastattelut tehtiin kahtena eri ajankohtana: 23.5.2006 klo 13.15 - 14 ja 2.6.2006 klo 9 - 9.20. Viidennen luokan opettajaa haastateltiin 26.5.2006 klo 12.15 - 15.00. Luokanopettajat olivat saaneet teemahaastattelukysymykset viikkoa aikaisemmin, joten he olivat ennättäneet varautua kysymyksiin etukäteen. Mielestämme teemahaastattelurunkoihin etukäteen tutustuminen

helpotti opettajien haastatteluja, koska tutkimuksen aihepiiri oli laaja ja opettajat eivät välttämättä haastatteluhetkessä olisi kaikkia oleellisia asioita muistaneet kertoa. Joka tapauksessa toisen ja kolmannen oppilaan kohdalla opettajalla olisi ollut ennakkotietoa kysymyksistä. Tällä ratkaisulla estimme tutkimusoppilaiden joutumisen eri asemaan. (Liite 3.)

Haastattelumateriaali litteroitiin sähköiseen muotoon tekstinkäsittelyohjelmalla. Litterointiin emme kirjoittaneet äännähdyksiä ja keskeytyksiä, koska emme kokeneet niiden merkitsemistä tarpeelliseksi. Lisäksi meillä oli mahdollisuus palata alkuperäisiin äänitteisiin analysointivaiheessa, silloin kun koimme sen tarpeelliseksi.

Muokkasimme Borban ja Reasonerin (Borba 2003, 6) itsetuntomallin ja Korpi-sen (1990, 14) minäkäsitysteorian avulla teemahaastattelurungon. Teemat on esitelty alla olevassa kuviossa. (Kuvio 5) Eskolan ja Vastamäen (2001, 33) mukaan teemojen etsiminen teoriasta on yksi mahdollinen vaihtoehto teemahaastattelun suunnittelussa intuition ja kirjallisuuden lisäksi. Teoriamallistamme löytyy neljä teemaa, joiden avulla maahanmuuttajaoppilaan minäkäsitystä lähestytään. Teemat ovat: itseluottamus, oppilaan turvallisuuden kokeminen, itsetuntemus ja sosiaalinen asema kaveripiirissä. (Kuvio 5.)



Kuvio 5. Teemahaastattelun teemat.

Yhdistimme aikaisempien tutkimuksen teorioita siten, että käsitteen itsensä tiedostamisen laajensimme käsitteeksi itsetuntemus. Itsetuntemus sisältää kyvyn vastaanottaa palautetta ja arviointia, oman aseman ja roolin tuntemisen, omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen ja oman yksilöllisyyden. Tehtävä- ja tavoitetietoisuus sekä pätevyys sisältyvät itseluottamus-käsitteen alle. Itseluottamuksella tarkoitetaan vastuunottoa omasta elämästä oppilaan ikään suhteutettuna, realistisuutta omiin taitoihin ja aloitteentekoa. Liittyminen kuvataan maahanmuuttajaoppilaan sosiaalisen aseman avulla. Sosiaalista asemaa tarkastellaan hyväksynnän kautta: kuinka oppilas on mukana ryhmän toiminnassa, millaiset hänen sosiaaliset taitonsa ovat ja kuinka oppilas toimii erilaisissa tilanteissa. Oppilaan turvallisuuden kokeminen sisältää maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisen uuteen tilanteeseen ja kykyyn luottaa muihin ihmisiin. (Kuvio 5.)

Maahanmuuttajaoppilaan minäkäsityksen tarkastelussa otimme huomioon kaikki nämä neljä osa-alueita. Kun kaikki osa-alueet ovat tarpeeksi vahvoja se edesauttaa oppilaan sopeutumista uuteen kotimaahan ja luokkaan. Oppilaan

tulee olla tarpeeksi vahva kohdatessaan muutoksia, jotka eivät ole hänestä itsestään kiinni. Borban (2003, 6) tavoin meidän suunnittelemamme malli on yksiulotteinen, jonka osa-alueita voidaan yhdistää. Jotta maahanmuuttajaoppilaan minäkäsitys olisi eheä, tarvitsee eri osa-alueiden olla kunnossa. Maahanmuuttajaoppilaan minäkäsityksellä on merkitystä oppilaan sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. (vrt. Aho 1997, 16.)

Oma teoriamallimme oli vahvasti esillä luokanopettajille suunnatussa haastattelussa. Pyrimme lähestymään eri teemoja useammasta näkökulmasta, jotta haastattelun anti olisi ollut riittävä. Lisäksi teemoja hyödynnettiin muun aineiston analysointivaiheessa ja tulosten esittämisessä.

5.2 Haastattelun eteneminen

”Opettaja innostui kertomaan enemmän kuin uskoinkaan. Tuntui siltä, että opettajalla oli paljon henkilökohtaista tietoa oppilaista. Opettajan syvimät tunteet maahanmuuttajia kohtaan tulivat esille.” (Havainnointipäiväkirja 27.5.2006.)

Ensimmäisen luokan opettajan haastattelussa opettajan lähtötilanteen teeman vastaukset olivat samanlaisia kaikkien oppilaiden kohdalla. Tästä johtuen ensimmäisen oppilaan haastattelu oli toista ja kolmatta haastattelua pidempi. Haastattelun aikana kävimme läpi jokaisen oppilaan kohdalta ennakkotietojen saamisen ja yhteistyön oppilaan vanhempien kanssa. Kysymysten toistuvuus oli siis eräänlainen ongelma haastattelutilanteessa. Päätimme opettajien kanssa yhdessä, mihin kysymyksiin olisi järkevintä vastata, jotta haastatteluun ei tulisi liian paljoa toistoa. Opettajat auttoivat haastattelun kulkua kertomalla tärkeäksi kokemiaan asioita myös kysymysten ”ulkopuolelta”. Näin haastattelusta saatiin mahdollisimman kerronnallinen ja teemahaastattelun sääntöjen mukainen.

5.3 Isä puhui ja äiti hymyili

”Isä on siinä mielessä hyvä, että kysyy jos ei jotain ymmärrä. Jos joku lappu laitetaan kotiin ja jos ei jotain ymmärrä, niin hän tulee seuraavana aamuna kysymään mitä tämä tarkoittaa.” (Luokanopettajan haastattelu 23.5.2006.)

Huomasimme molempien tutkijoiden tekemissä haastatteluissa yhteneväisyyksiä. Perheiden isillä oli merkittävä rooli asioiden hoitamisessa. Useat tutkijat (vrt. Munge 1994, Talib 1999a) ovat todenneet, että etenkin islamilaisessa kulttuurissa miehen tehtävä on huolehtia perheestä taloudellisesti ja hoitaa suhteet kodin ulkopuolella. Talib (1999b, 26–27) toteaa kollektiivisessa kulttuurissa lapsien olevan kuuliaisia vanhemmilleen ja näin ollen lapsia ei myöskään kannusteta olemaan riippumattomia omista vanhemmistaan.

”Tämän lapsen kohdalla on ollut yhteistyötä vain isän kanssa, äitiä en ole tavannut.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Kuten edellä totesimme, isän rooli perheen asioiden hoitajana on merkittävä. Äidin paikka maahanmuuttajaperheessä on usein kotona. Hänellä on valtaa ja arvostusta perheen sisällä. (Talib 1999b, 78–79.) Perheen ja kodin hyvinvoinnista huolehtiminen koetaan yhteisöllisissä kulttuureissa tärkeäksi työksi (Munge 1994, 18).

Havainnoinnissamme ja haastatteluissa huomasimme, että maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat kunnioittavat koulua ja opettajaa. Suhtautuminen naisopettajaa saattaa kuitenkin olla nihkeää.

”Isällä on asenne naisia kohtaan, mikä on. Kunnioittaa koulua ja arvostaa opettajaa, mutta minä olen kokenut, että isän pitäisi saada enemmän omaa tahtoaan läpi, kuin olen sitten suostunut.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Talibin (1999a, 9, 1999b, 159) ja Mungen (1994, 16) mukaan yhteisöllisissä kulttuureissa lapset oppivat kunnioittamaan auktoriteetteja ilman epäilystä. Lapset tulevat myös riippuvaisiksi opettajistaan ja muista aikuisista tehdessään elämäänsä liittyviä päätöksiä. (Talib 1999a, 9). Joissakin kulttuureissa fyysinen rangaistus on sallittua. Tällöin opettajan tulisi keskusteluissa mainita oppilaan vanhemmille, että Suomessa fyysinen rankaiseminen on kiellettyä. (Munge 1994, 16.)

Haastatteluissa kysyimme opettajilta oppilaan turvallisuuteen liittyviä kokemuksia. Esille tuli tilanteita, jolloin oppilas oli täysin riippuvainen opettajan mielipi-

teestä. Eräällä viidennen luokan oppilaalla oli ollut vaikeuksia virkavallan kanssa, jolloin opettaja oli toiminut oppilaan tukena ja asioidenselvittelijänä.

”Turvautuu... heti tulee kertomaan, jos joku on ärsyttänyt. Se tietää, että minä olen hänen puolellaan, mutta tietää myös että rangaistus on hirmuinen, jos hän töppää.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Opettajan haastattelusta ilmenee, että oppilas luottaa opettajaan. Opettaja haluaa puolestaan viestittää, että hän välittää oppilaasta ja hänen tekemisistään. Opettajan tehtävä voidaan nähdä laajana kasvatustyönä, joka ei rajoitu pelkääntään kouluun. Talibin (1999b, 161) mukaan auktoriteetti on sillä, jolla on jotakin annettavaa. Laajan kasvatustilanteen näkökulmasta katsottuna opettajan pedagoginen auktoriteetti edellyttää sitä, että opettajalla on vuorovaikutuksen taitoja. (Talib 1999b, 161.) Opettaja perusteli toimintaansa:

”... jatkuva ohjaaminen ja tilanteisiin puuttuminen on juuri syrjäytymisen ehkäisyä.” (Havainnointipäiväkirja 24.5.2006.)

Aho (1995, 32) on todennut, että opettajan ammattitaito mitataan konfliktitilanteissa ja niiden hallinnassa. Opettajan ammattitaito rakentuu oman identiteetin ja itsekäsityksen kautta. Silloin, kun ihminen hyväksyy itsensä, hän sietää paremmin epävarmuutta ja erilaisuutta ja tulee toimeen paremmin ristiriitojen kanssa. (Aho 1995, 32.) Yleisopetuksen luokassa, jossa on maahanmuuttajaoppilaita, erilaiset ristiriitatilanteet ovat arkipäivää. Eri kulttuurista tulevat oppilaat saattavat riitautua keskenään, jolloin opettajan pitää puuttua asiaan. Tällaisissa tilanteissa ei ole välttämättä kyse oppilaiden keskinäisistä kahakoinneista, vaan syy voi olla syvemmällä esimerkiksi perheiden välisissä ristiriidoissa.

”Maahanmuuttajat nahistelevat keskenään ja se lähtee ihan sieltä perheistä. Täällä on ollut sellaista, että ei voi olla samassa ruokapöydässäkään.” (Luokanopettajan haastattelu 23.5.2006.)

Opettajalla on suuri vaikutusvalta oppilaaseen ja se perustuu siihen, että oppilas hyväksyy hänet tärkeäksi henkilöksi (Korpinen 1990, 32). Talibin (1999b, 243 - 246) mukaan jokainen oppilas kokee opettajan tärkeäksi aikuiseksi, jota haluaa miellyttää. Toinen tutkimuksen maahanmuuttajatytöistä oli omaksunut

”pikku-apulaisen-” roolin sekä koulussa että kotona. Opettaja kertoi, kuinka oppilas mielellään auttaa opettajaa toimittamalla hänen asioitaan. Tähän opettaja on reagoinut rajoittamalla oppilaan toimintaa. Opettaja tuntee oppilaan perhe-taustan ja siihen liittyvät ongelmat niin hyvin, että hän haluaa oppilaan pysyvän oppilaan roolissaan ja nauttivan lapsuudestaan. Munge (1999, 16) näkee maahanmuuttajaperheissä tyttöjen osallistumisen kotitöiden tekemiseen tärkeäksi. Tytöt saavat harjoitella taitoja, joiden avulla he huolehtivat tulevaisuudessaan omasta kodistaan ja perheestään. (Munge 1999, 16.)

Opettajan käyttäytymisestä näkyy se, millaisena hän kokee itsensä. Tutkimukset ovat osoittaneet, että terveen minäkäsityksen omaavan opettajan luokassa vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä on runsaampaa. (Korpinen 1993, 15.) Molemmissa tutkimusluokissa vuorovaikutus opettajien ja oppilaiden kesken oli luonnollista. Oppilaat toimivat myös keskenään hyvin erilaisissa ryhmissä ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta pyrittiin edistämään monin tavoin. Maahanmuuttajaoppilaiden ikäerot muihin luokan oppilaisiin eivät olleet liian suuria kummassakaan tutkimusluokassa. Tutkimuksissa on todettu, että jo kaksi vuotta nuorempien luokka voi edesauttaa maahanmuuttajaoppilaille sosiaalisia ja itsetuntovaikeuksia (Mutikainen 2004, 28).

Opettajan tulee tukea ja osoittaa hyväksyntää maahanmuuttajaoppilaan oman kulttuurin tukemiseksi (Munge 1994, 12). Pienetkin eleet, kuten esimerkiksi kulttuuriin liittyvä musiikki, soittimet, asusteet ja niistä kertominen ovat tärkeä osa luottamuksen rakentamisessa oppilaan ja opettajan välillä:

”Hän on järjestänyt nukketeatteriesityksiä, joissa hän kertoo omasta elämästään. Oli erittäin mielenkiintoinen esitys ja esitys oli hyvin keskittynyttä, innokasta ja hän esitti mielellään useita eri rooleja, mutta jakoi rooleja myös muille oppilaille”. (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Viidennen luokan oppilas Jamile halusi usein esittää nukketeatteria omalle luokalle. Luokan opettaja piti tätä hyvänä asiana ja antoi tytölle mahdollisuuksia ilmaista näin itseään.

5.4 Opettaja roolien ristipaineessa

”Esimerkiksi vitosella on maantieto laajentunut Aasiaan, niin sehän on aika luonteva ajankohta keskustella mitä muistaa ja silloin on käyty läpi tällaisia muistikuvia lapsuudesta ja he saavat kertoa siten yhtä ja toista toisten joukossa kokemuksistaan.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Opettaja voi pyytää oppilasta kertomaan esimerkiksi historian tai maantiedon tunnilla oppilaan kotimaahan liittyviä asioita. Silloin saattaa esille tulla hyvin traumaattisiakin kokemuksia. Joskus tällaiset tapahtumat tulevat esille ainekirjoituksissa. Oppilaan kannalta on tärkeää, että hän saa kertoa kokemuksistaan, mikäli hän niin haluaa. Opettajan tulisi miettiä millä keinoin hän voi suhtautua hienotunteisesti oppilaiden kertomiin asioihin.

”Ja yhtenä päivänä hän kertoi kuinka oli nähnyt ruumiin, jolla oli pää irti. Eli se on elänyt ihan siellä sodan keskellä.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Opettaja taistelee rooliensa ristipaineessa. Hän kohtaa oppilaat yksilöinä ja hänen täytyy huomioida opetuksessaan oppilaiden lähtötaso. Tutkimuksemme kouluissa käytännöt olivat hyvin erilaiset. Ensimmäisen luokan opetuksessa oppilaiden yksilöllisyys huomioitiin palkitus -järjestelmän avulla. Vastaavasti viidennen luokan opettaja halusi kohdata maahanmuuttajaoppilaat tasavertaisena muihin luokan oppilaisiin verrattuna.

”Joustoluokkaan liittyy olennaisesti palkitus. Oppilaat on jaettu matematiikassa ja äidinkieleessä useampiin ryhmiin, jolloin oppilas pääsee opiskelemaan oman taitotason mukaisessa ryhmässä. Kuulosta hienolta ja oppilaan kannalta kannustavalta. Etenkin, kun ryhmää pystyy vaihtamaan taitojen muuttuessa.” (Havainnointipäiväkirja 5.5.2006.)

Talib (1999b, 205) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajat kokevat ristiriitaa kodin ja koulun välisten arvojen välillä. Esimerkiksi viidennen luokan opettajan haastattelussa tuli useasti esille kodin kasvatuskulttuurin ja koulun luoman järjestelmän välinen ristiriita:

”No, tää on taas... nooo... minä nyt näen tämän ongelman tällaisena kodin kasvatuskulttuurin tuloksena koska nää on tällaisia. Hän on siis kasvanut päiväkodissa kuusi vuotta ja käynyt kouluakin viisi vuotta, että sillä on kaikki samat mahdollisuudet tähän yhteiskunnan järjestämään toimintaan kuin kellä tahansa luokkakaverilla...” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Koska tutkimuksemme oppilaat ovat hyvin eri-ikäisiä, on hyvin ymmärrettävää, että opettajat ajattelevat oppilaiden sopeuttamisesta eri tavoin. Jos oppilas on ollut lähes koko elämänsä ajan Suomessa, voi opettajan olla vaikea ymmärtää oppilas maahanmuuttajaoppilaaksi. Opettaja voi nähdä maahanmuuttajaoppilaiden tasa-arvoistamisen myös syrjäytymisen ehkäisemisenä (Talib 1999b, 208).

6 SOSIAALINEN ASEMA KOULULUOKASSA

Sosiometrisen tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esille maahanmuuttajaoppilaiden asemaa koululuokassa. Tutkimus tehtiin ensimmäisen luokan oppilaille perjantaina 5.5.2006 ja viidennen luokan oppilaille keskiviikkona 17.5.2006. Oppilaille selitettiin etukäteen, että heiltä kysellään kaveriasioita. Tunnelma pysyi melko rauhallisena ja keskittyneenä molempien tutkimustilanteiden aikana. Tehtävänannossa korostettiin, että lapun riville, kunkin numeron kohdalle tulee laittaa vain yhden kaverin nimi. Lisäksi painotettiin sitä, että tämä asia on salainen, kukaan muu oppilas ei saa nähdä mitä muut oppilaat kirjoittavat lappuun. Joillakin oppilailla oli vaikeuksia pitää asia salassa ja muutama ensimmäisen luokan oppilas yritti kirjoittamisvaiheessa viestitellä toisilleen. Tehtyään tehtävän jokainen oppilas käänsi lapun pulpetilla väärin päin. Tutkimustilanne sujui nopeasti, kaiken kaikkiaan tehtävän antoon ja kysymysten tekemiseen meni aikaa hieman vajaa kymmenen minuuttia. Ohjeiden annossa painotettiin sitä, että jokaiselle viivalle laitetaan vain yksi nimi.

Sosiometrisen tutkimuksen avulla haimme vastauksia oppilaiden kaverisuhteisiin. Jo havainnoissamme olimme päätyneet tietynlaisiin johtopäätöksiin siitä, kuka oppilaista on kenenkin hyvä ystävä ja kenellä ei ehkä ole ystäviä luokalla juuri lainkaan. Luotettavan tuloksen saamiseksi kysyimme myös oppilaiden negatiivista valintaa. Tässä tutkimuksessa negatiivisen kysymyksen antama tulos näytti tukevan positiivisen valinnan loppupäätelmiä. Sosiometrinen tutkimus on osaltaan tukemassa myös tutkimusongelmamme kysymysasettelua. Saimme tietoa oppilaan asemasta luokan sisällä, mutta tutkimus antoi samalla myös välillistä tietoa siitä, kuinka paljon opettaja on tietoinen oppilaiden sijoittumisesta sosiometrisen tutkimuksen eri osa-alueilla.

Tutkimuspäivänä poissa oli kolme ensimmäisen luokan oppilasta. Yhdelle heistä esitettiin kysymykset torstaina 11.5.2006 ja kahdelle muulle oppilaalle tiistaina 16.5.2006. Näille oppilaille kysymykset esitettiin tutkijan kanssa kahden kesken koulun käytävällä ja ohjeistus oli sama kuin varsinaisena tutkimuspäivänä. Viidennen luokan oppilaista yhtä oppilasta lukuun ottamatta tutkimus saatiin

tehtyä koko luokalle samanaikaisesti. Poissaolleelle oppilaalle esitettiin samat kysymykset myöhemmin.

Ensimmäisen luokan tutkimuskysymykset olivat seuraavat: Olet menossa luokkasi kanssa kevätretkelle.

- Jos saisit itse valita, niin kenen luokkakaverin vieressä mieluiten istuisit linja-autossa?
- Kenen luokkatoverin vieressä et mielellään haluaisi istua?
- Kenen kanssa vietät yleensä aikaa esimerkiksi koulun jälkeen, iltaisin ja viikonloppuisin?

Viidennen luokan opettaja oli sitä mieltä, että olisi parasta kehittää tehtävää varten omanlaisensa alkukertomus, joka ei millään tavalla viittaisi saman viikon perjantaina liittyvään luokkaretken kohteeseen. Tutkija kehitti luokanopettajan ohjauksessa erilaisen alkukertomuksen kysymyksiin, varsinaisten tutkimuskysymysten säilyessä ennallaan. Ensimmäisen kysymyksen kulkuneuvon muuttimme matkakohteesta johtuen linja-autosta lentokoneeksi.

Luokkanne on saanut suurehkon summan rahaa Euroopan nuorten parlamentin rahastosta. Yhteisestä päätöksestä päätätte käyttää saamanne rahat luokkaretkeen Kreikan saaristoon.

- Jos saisit itse valita, kenen luokkatoverin vieressä mieluiten istuisit lentokoneessa?
- Kenen luokkatoverin vieressä et mielellään haluaisi istua?
- Kenen kanssa vietät yleensä aikaa esimerkiksi koulun jälkeen, iltaisin ja viikonloppuisin?

Sosiometriseen tutkimukseen osallistui 20 ensimmäisen luokan oppilasta, heistä tyttöjä oli neljä ja poikia 16. Ensimmäisellä luokalla oli kahdeksan maahanmuuttajaoppilasta, joista tyttöjä yksi ja poikia seitsemän. Viidennen luokan oppilaita oli 22, heistä tyttöjä oli 11 ja poikia 11. Luokkaan kuuluvista oppilaista maahanmuuttajia oli viisi, joista tyttöjä yksi ja poikia neljä.

Aluksi silmäilimme vastaukset läpi, jonka jälkeen kirjasimme ne käsin paperille. Vastauksissa kiinnitimme huomiota vastavuoroisiin suhteisiin, jotka merkitsimme kaksipäisellä nuolella. Lisäksi jaoimme oppilaita kuvion eri kehille heidän valintakertojen mukaiseen järjestykseen. Tutkimuksen kohteena olleiden maahanmuuttajaoppilaiden nimien taustat on sosiogrammeissa tummennettu havaitsemisen helpottamiseksi. Lopullisen kuvion muokkasimme tietokoneella. Jätämme sosiometrisen tutkimuksen kolmannen kysymyksen kokonaan käsittelemättä tässä tutkimuksessa. Kysymyksessä tiedusteltiin oppilaan vapaa-ajan kaverisuhteita ja tulokset eivät olleet tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä.

6.1 Paikka luokassa

Viidennen luokan sosiometrisen tutkimuksen tuloksien esittämisessä käytämme apuna Koskenniemen luokittelua vuodelta 1977. Olemme mukailleet yksinkertaisen kaavion erilaisista oppilastyypeistä, joita Koskenniemen luokittelussa esiintyy. (Liite 4)

Koskenniemen mukaan oppilaiden välisiä suhteita voidaan tarkastella toisistaan riippumattomilla ystävyys-toveruuden sekä auktoriteetin – ja vallan ulottuvuuksilla (Laine 2005, 197). Näiden ominaisuuksien perusteella muodostuu yhdeksänluokkainen sosiaalisten tyyppien järjestelmä. Tämän järjestelmän päätyypeinä ovat johtaja, myötällijä ja syrjässäolija. Kolme päätyyppiä jakautuu vielä kukin kolmeen osaan. (Koskenniemi 1977, 95–98, Laine 2005, 197–198.)

Johtajien vaikutusvalta ulottuu lähes kaikkiin luokan oppilaisiin. Aito johtaja omaa yleistä arvonantoa ja osoittautuu ylivoimaiseksi kaikilla tai lähes kaikilla alueilla. Tilapäisjohtajalla on harvoin tai harvoilla alueilla mahdollisuus vaikuttaa määräävästi. Valtiaan määräämissuhde perustuu alistamiseen. Johtajien kautta opettaja pystyy vaikuttamaan luokan muihin oppilaisiin. Yhteisen toiminnan edellytyksenä on, että joka luokasta joku asettuu tai asetetaan johtajaksi. (Koskenniemi 1977, 97–103.)

Myötällijät osallistuvat luokan yhteiseen toimintaan aktiivisesti ja heillä ei ole ylivoimaisuuteen perustuvaa asemaa. He ovat sopeutuvaisia, mutta johtajiin

verrattuna heiltä puuttuu tunnustettu arvoasema. Apurit toimivat aktiivisesti ja oma-aloitteisesti ja he ovat luokan herätteen tekijöitä. Suosikin asema perustuu luokkatovereiden osoittamaan kiintymykseen ja ystävyyteen. Seurailija on tämän tyyppiryhmän passiivisin edustaja. Hän ottaa osaa luokan yhteisiin toimiin, mutta ei vaikuta aktiivisesti luokan asioihin. (Koskenniemi 1977, 98, 107–108.)

Syrjässäolevilta oppilailta puuttuu tunnustettu arvoasema ja sen lisäksi riittävä sopeutuvuus luokan yhteisiin toimiin. He osallistuvat niukasti tai ei lainkaan luokan yhteisiin asioihin, eikä heillä ole vaikutusvaltaa luokan asioihin. Eristyjä pyydetään omasta tahdostaan johtuen poissa luokan yhteisestä toiminnasta. Siivutettu oppilas ei omasta halustaan huolimatta saavuta edes seurailijan asemaa. Torjuttu oppilas torjutaan toisten oppilaiden taholta. Torjuntaa voi aiheuttaa esimerkiksi oppilaan erilainen käyttäytyminen, luonteenpiirre, fyysinen vajaavuus tai heikkous. (Koskenniemi 1977, 98, 109–111.) Laine näkee torjuttujen ongelmaksi sen, ettei heistä pidetä ja heitä kohtaan tunnetaan vastenmielisyyttä. Torjutut oppilaat haluaisivat useimmiten kuulua ryhmään ja kokea hyväksymisen tunteen ja osallistua ryhmän toimintoihin. (Laine 2005, 208.)

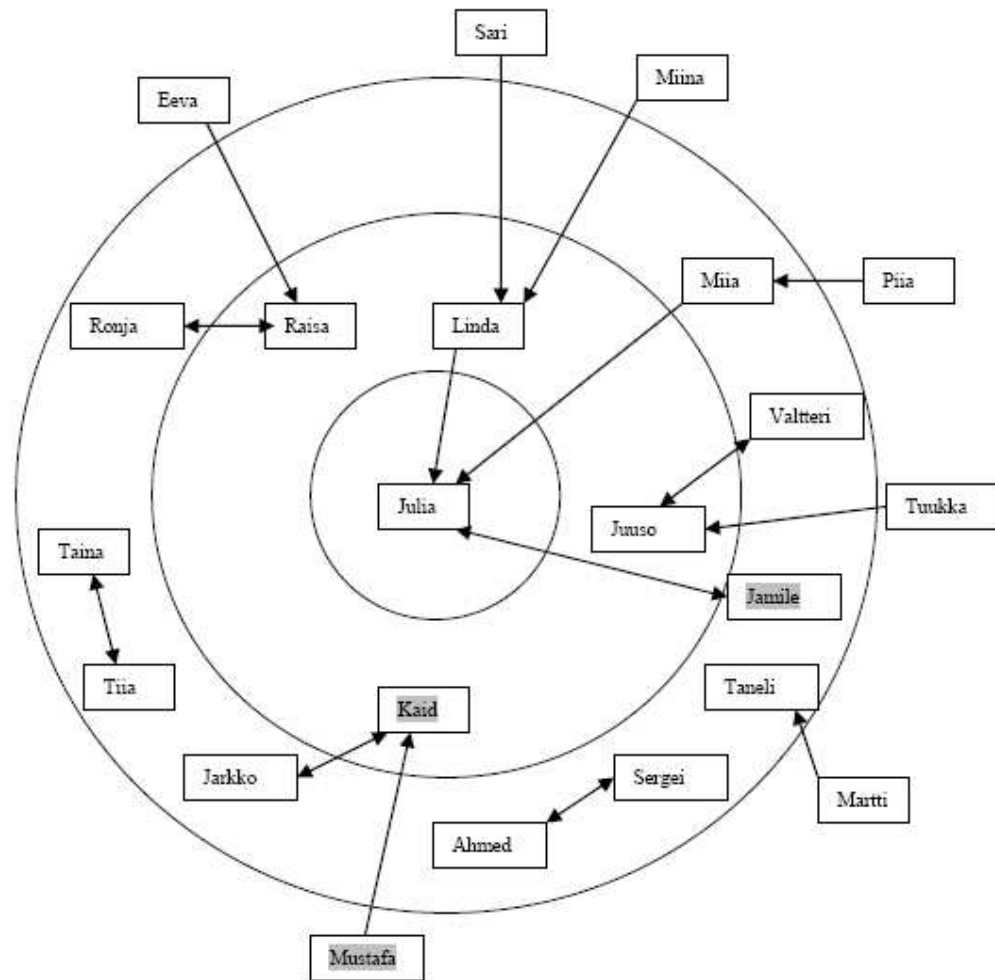
Ensimmäisen luokan kohdalla on mahdotonta asettaa oppilaita Koskenniemen jaottelun mukaisiin luokkiin. Luokan toimintaperiaate on se, että tilanteet elävät jatkuvasti, ryhmät vaihtuvat oppiaineesta riippuen ja naapuriluokan oppilaita tulee yhteisille tunneille esimerkiksi äidinkielessä ja matematiikassa oppilaiden tasoluokittelusta johtuen. Luokka kokonaisuudessaan on yhdessä vain taito- ja taideaineiden tunneilla. Tällainen vaihtuvuus hidastaa luokan sosiaalisten verkostojen muodostumista. Ryhmäjaosta riippuen oppilaat valikoituvat toistensa seuraan.

6.2 Kaikkien kaveri – viidennen luokan sosiaaliset suhteet

Kuviosta 6 on havaittavissa, että viidennen luokan tytöistä yksi on erityisen suosittu vieruskaveri lentokoneessa. Hän sai osakseen kolme valintaa. Suurin osa oppilaista sai yhden valinnan. Heitä on yhteensä kymmenen. Seitsemän oppilaista ei saanut yhtään valintaa. Heidän joukossaan oli yksi maahanmuuttaja-

poika. Kolme maahanmuuttajaoppilasta sai yhden valinnan ja ainoastaan yksi heistä sai kahden oppilaan valinnan. Kuusi paria valitsi vastavuoroisesti toisensa, heistä maahanmuuttajapareja oli yksi. (Kuvio 6.)

Kysyttäessä mieluisimmasta vieruskaverista Kaid saa ystävänsä Jarkon maininnan. Pojilla on vastavuoroinen maininta toisiinsa nähden. Opettajan tarkentaessa sosiometrisen kyselymme tuloksia, selviää, että Kaid ja Jarkko ovat tällä hetkellä sydänystäviä. Myös Mustafa haluaisi istua Kaidin vieressä. Sergei sen sijaan on valinnut mieluisimmaksi vieruskaverikseen luokan vietnamilaisen maahanmuuttajaoppilaan. (Kuvio 6.)

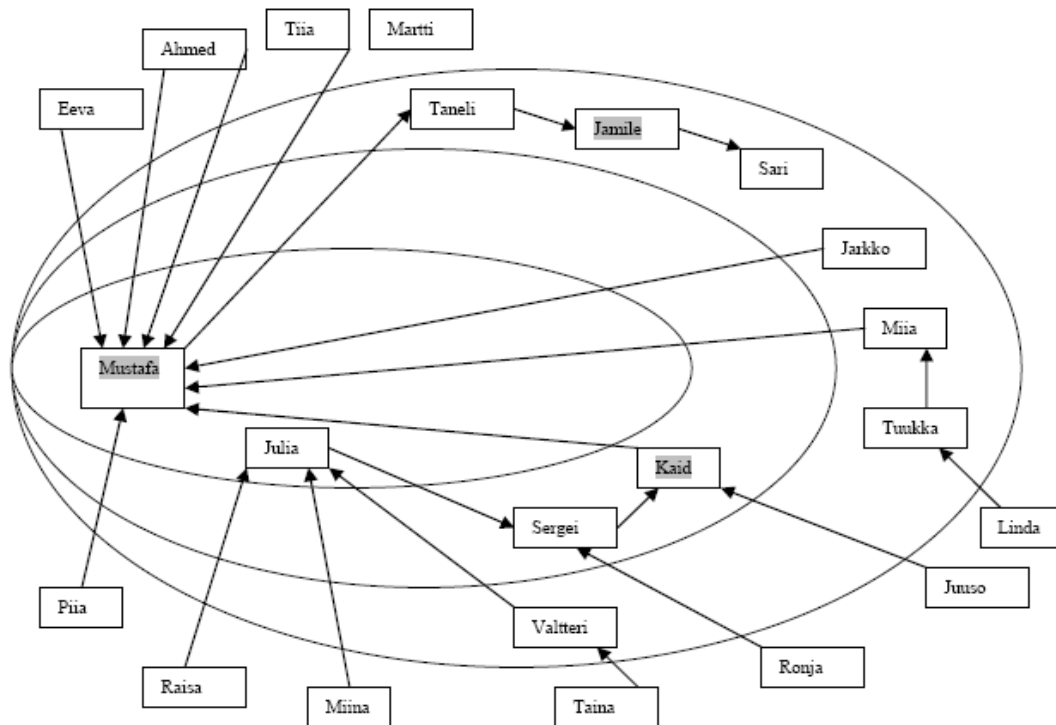


Kuvio 6. Viidennen luokan oppilaiden positiiviset valinnat.

Sijoittaisimme Kaidin Koskenniemen luokittelussa myötääjien joukkoon. Kaid ei mielestämme omaa johtajalle tyypillisiä piirteitä, mutta hän osoittaa omalla aktiivisuudellaan ja sopeutuvaisuudellaan löytäneensä paikkansa luokan keskuudessa. Kuitenkaan Kaid ei yrittänyt käyttäytymisellään tai muulla tavoin saavuttaa luokan johtajan asemaa. Hän ei myöskään eristäytynyt luokan toiminnasta, vaan oli kokoavana ryhmähengen rakentajana esimerkiksi liikuntatuntien pelitilanteissa.

” Käkäräpääksi sitä viime vuonna eräs nilkki kutonen nimitteli. Kaid pelkäs sitä tosi paljon ja jouduin siihen puuttumaan. Mutta tässä meidän omassa luokassa ei. Sitä pikemminkin paheksutaan...Tää on sellainen kaikkien kaveri.” (Opettajan haastattelu 26.5.2006.)

Kaidin sijoittuminen Koskenniemen luokittelussa on mielestämme kaikkein mielenkiintoisin. Kaid on opettajan haastattelun mukaan iloinen ja kaikkien kaveri. Myös meidän havaintomme tukevat tätä ajatusta. Kaid liikkuu paljon erilaisissa kaveriporukoissa. Opettajan haastattelussa ilmeni, että kolme poikaa piti yhteyttä jo päiväkotivuosiin. Nämä kolme olivat Kaid, Sergei ja Jarkko. Poikien välinen ystävyys on jatkunut viidennelle luokalle saakka. Sosiometrisessä kyselyssä paras kaveri, Sergei ei kuitenkaan haluaisi istua Kaidin vieressä lentokoneessa. Sergeillä olisi ollut mahdollisuus valita myös Jarkko epäsuosikikseen, tai jokin muu oppilas luokalta. Kaid saa myös toisen epäsuosittavuusmaininnan samassa kyselyssä. (Kuvio 7.)



Kuvio 7. Viidennen luokan oppilaiden negatiiviset valinnat.

Kuviossa 7 on huomattavissa yhden maahanmuuttajataustaisen oppilaan epäsuosittavuus verrattuna muihin oppilaisiin. Hän sai yhteensä kahdeksan valintaa. Myös kaksi maahanmuuttajaoppilasta valitsi hänet. Seuraavat kolme valintaa sai edellisen tehtävän suosituin tyttö eli Julia. Hänen asemansa luokassa on tämän tutkimuksen perusteella ristiriitainen. Kyseinen tyttö istuu maahanmuuttajatyttö vieressä ja oli näin maahanmuuttajatyttö suosikkivalinta ensimmäisessä kysymyksessä. Kaksi luokan maahanmuuttajapojista sai molemmat kaksi valintaa. Maahanmuuttajatyttö kuului niiden seitsemän joukkoon, jotka saivat yhden valinnan. Ilman yhtään valintaa jäi yksitoista oppilasta. (Kuvio 7)

” Tää on hyvin lapsellinen ja se aiheuttaa vähän hymyilyä toisissa välillä... ja täähän on vuotta vanhempi kuin muut...” (Opettajan haastattelu 26.5.2006.)

Yllä oleva sitaatti on luokanopettajan kommentti Jamilesta. Jamile oli luokkayhteisössä mielestämme tyypillinen seurailija. Hiljainen ja osittain myös arka tyttö

oli toisenlainen käytökseltään luokkatilanteiden ulkopuolella. Tuolloin tytöstä löytyi myös särmää ja pontta pitämään omia puoliaan. Perhetilanteensa vuoksi oppilas ei pystynyt ottamaan osaa luokan yhteisiin toimintoihin. Uskoisimme, että työllä itsellään olisi ollut halua osallistua luokkaretkiin, yökouluihin ynnä muihin tapahtumiin.

Jamilella oli luokassa yksi hyvä ystävä, jossa oli myös luokan johtaja-ainesta. Tämä tyttö, Julia istui Jamilen vieressä ja tuki omalla vastavuoroisella valinnallaan Jamilea (kuvio 6.). Jamile uskaltautui olemaan jopa riehakas Julian läsnä ollessa. Jamilen sijoittuminen kuvioissa vaikuttaa muihin oppilaisiin nähden hyvin normaalilta. Hänestä varmasti pidetään, mutta hän on myös luokan huomaamattomimpia ja vetäytyvämpiä oppilaita.

Mustafan sopeutuminen luokan toimintakulttuuriin oli selvästikin hankalaa. Molemmissa sosiometrisissä kuvioissa hän on epäsuotuisassa asemassa luokkatovereihin nähden. Opettajan haastattelussa tuli ilmi oppilaan ajoittainen aggressiivinen ja väkivaltainen käyttäytyminen muita oppilaita kohtaan. Tulkitamme mukaan oppilaalla on ollut voimakas tarve liittyä uuteen luokkaan. Tämä tarve esiintyi aika ajoin myös luokkahavainnoissamme. Oppilaan käytös oli uhoavaa ja esittävää. Lisäksi oppilas saattoi sanoa luokkakaverilleen loukkaavalla tavalla. Oppilas on siis esiintynyt luokassa johtajan tavoin. Koskenniemen luokittelussa tämä oppilastyyppejä edustaisi käyttäytymisensä puolesta valtiasta. (Koskenniemi 1977, 97–107, kuvio 6 ja 7.)

Oppilashavainnoinnin ja opettajan haastattelun pohjalta sijoittaisimme Mustafan kuitenkin syrjässäolijoiden ja torjuttujen oppilaiden joukkoon. Mustafa aiheutti omalla käyttäytymisellään pelkoa, mutta myös halveksuntaa ja kyllästymistä, jolloin esimerkiksi Laineen (2005, 208) mukaan oppilas koetaan jopa vastenmieliseksi. Kysyessämme luokanopettajalta oppilaan ystäväpiiristä, ilmeni, että oppilas on tällä hetkellä vasta sopeutumassa luokan sisäisiin kuvioihin. Alkuhankaluuksien vaikeudet olivat opettajan mukaan hälvenemässä. Opettaja yritti parhaansa mukaan auttaa oppilasta saamaan kavereita luokalta. Oppilaan käyttäytyminen toisia oppilaita kohtaan oli kuitenkin havaintojen mukaan niin impul-

siivista, että muilla oppilailla esiintyi varautunutta suhtautumista Mustafaa kohtaan.

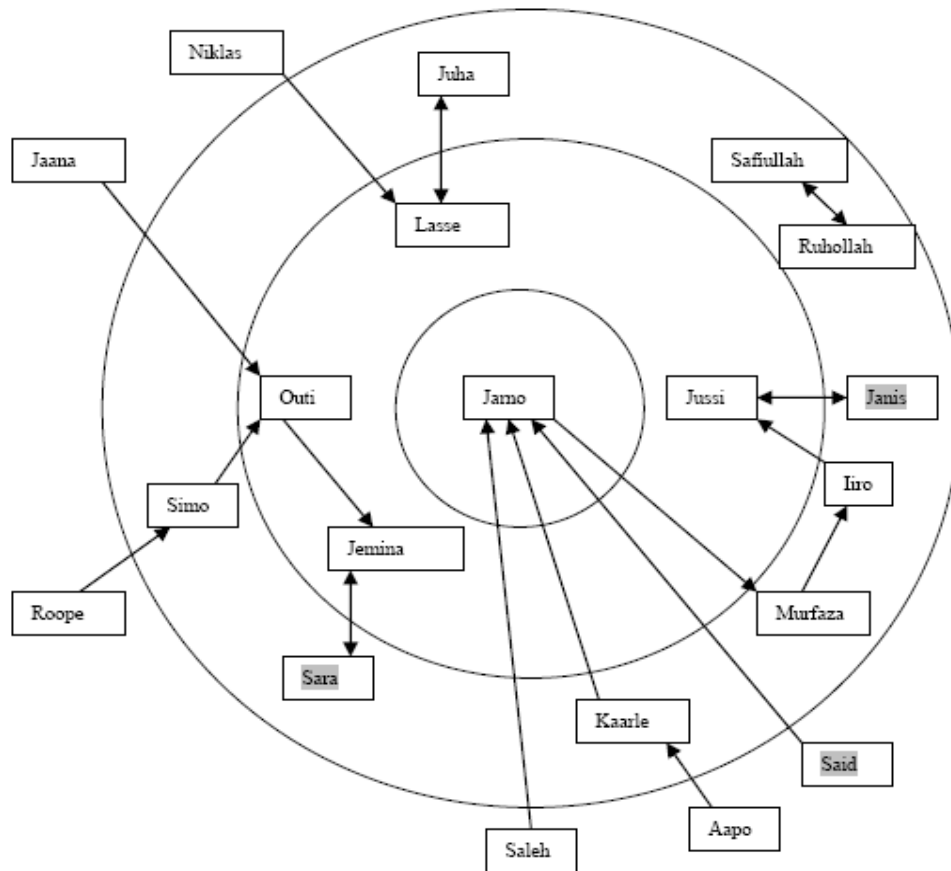
Mungen (1994, 13) mukaan tietynlainen kuohunta ja torjunta uutta kulttuuria kohtaan ovat jatkoa ensimmäiselle sopeutumisprosessin vaiheelle eli uuden kulttuurin ihailulle. Vasta, kun yksilö on käynyt nämä vaiheet läpi, hän pystyy saavuttamaan varmuuden omasta kulttuuritaustastaan ja hyväksymään ja arvostamaan sitä. (Munge 1994, 13.) Opettajan tulisi sallia oppilaan erilaiset tunnetilat, jotta hän pystyisi käsittelemään identiteetin kehitykselle tärkeitä sopeutumisprosessinvaiheet. Oppilaan käyttäytymistä ei tulisi tulkita liian yksiselitteisesti.

” Toiset on kauhean lojaaleja häntä kohtaan...katsoppas, kun minusta tää luokka on aika mukava. Tässä on hyviä, vahvoja poikia että tässä niiku mejän luokassa toimii hyvin. Joskus ne tulee sanomaan, että Mustafa teki jotain, mutta sehän ON äärettömän ärsyttävä ihminen kun se ottaa lähikontaktia koko ajan. Nyppii ja näppii. Ja koska hän ei hahmota kunnolla, niin se luo sellasta rajattomuutta itseen ja toisiin.” (Luokanopettajan haastattelu, 26.5.2006.)

Lisäksi havaintomme oppilaan voimakkaasta tarpeesta liittyä osaksi luokkaa puoltaisivat oppilaan sijoittumista torjuttujen ryhmään (Laine 2005, 208).

6.3 Siipien suojassa – ensimmäisen luokan sosiaaliset suhteet

Ensimmäisen luokan sosiaalisia suhteita on esitetty kuviossa 8. Siitä löytyy neljä paria, jotka valitsivat vastavuoroisesti toisensa. Näistä pareista kaksi paria on sellaisia, joista molemmat ovat maahanmuuttajaoppilaita. Vastavuoroisista maahanmuuttajaoppilaspareista molemmat oppilaat ovat poikia. Kuvion sisimpään ympyrään on laitettu oppilas, joka on valittu kolme kertaa. Toiseksi sisimmäisen ympyrän sisälle on laitettu oppilaat, jotka on valittu kaksi kertaa. Suurempaa hajontaa ei tässä kohderyhmässä tullut esille. Kuusi oppilaista jäi ilman valintaa ja heidät on sijoitettu ympyrän ulkopuolelle. Ilman valintaa jääneistä, tyttöjä oli yksi. Maahanmuuttaja- ja erityisoppilastyöllä oli vastavuoroiset valinnat. (Kuvio 8.)

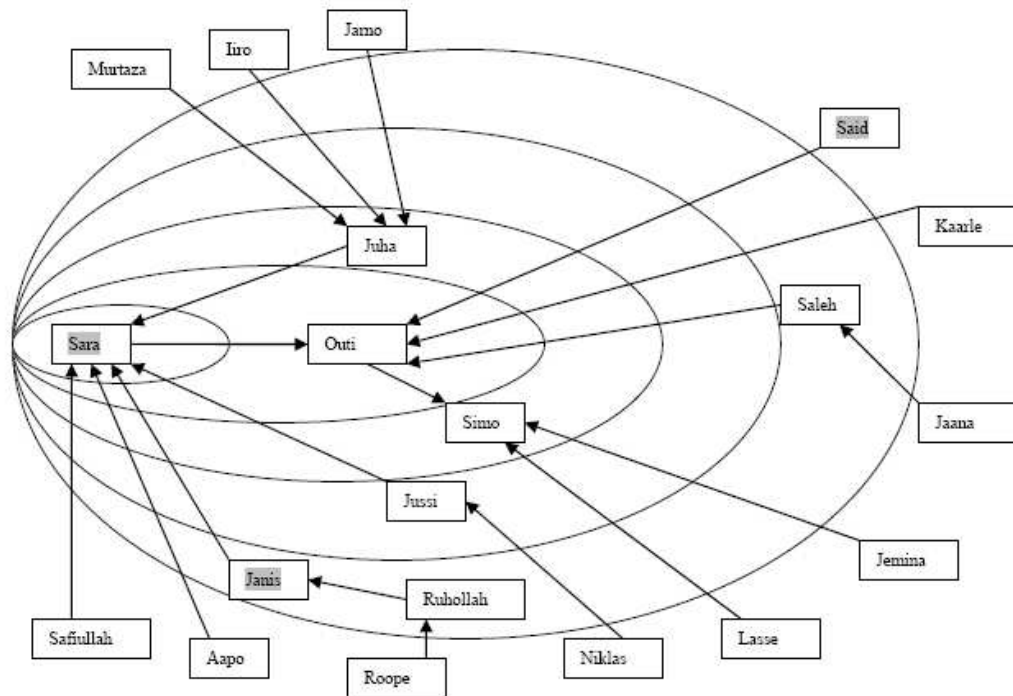


Kuvio 8. Ensimmäisen luokan oppilaiden positiiviset valinnat.

Maahanmuuttajapojat Janis ja Jussi ovat valinneet vastavuoroisesti toisensa.

Pojat ovat myös vapaa-ajalla toistensa ystäviä. (Kuvio 6.)

”Jo syksystä lähtien heti Janis otti Jussin siipiensä suojaan. Kun oli jo koulun kanssa tuttuja ja Jussi tuli taas muualta. Huolehti hirveän hyvin.” (Luokanopettajan haastattelu 23.5.2006.)



Kuvio 9. Ensimmäisen luokan oppilaiden negatiiviset valinnat.

Kaiken kaikkiaan kahdeksalle oppilaalle annettiin negatiivisia valintoja. Heistä tyttöjä oli kaksi ja poikia kuusi. Sisimmässä kehässä on maahanmuuttajatyttö, joka sai viisi valintaa. Kaikki valinnat olivat pojilta. Myös toiseksi yleisin valinta kohdistui tyttöön. Hänet valittiin neljä kertaa, joista kolmesti pojan valitsemana. Maahanmuuttajaoppilaista viisi sai ainakin yhden negatiivisen valinnan. Maahanmuuttajatyttöä lisäksi vain yksi maahanmuuttajapoika sai negatiivisen valinnan toiselta maahanmuuttajaoppilaalta. (Kuvio 9.)

Kuviossa 8 tulee esille, että Sara ja Jemina valitsivat vastavuoroisesti toisensa. Tyttöjen valinnoista ei voida tehdä yleistystä, koska luokassa oli kaiken kaikkiaan vain neljä tyttöä. Mielenkiintoista on tutkia negatiivisten valintojen sosiogrammia. Sara sai yhteensä viisi negatiivista valintaa, vaikka havaintojen perusteella hän ei ollut mitenkään epäsuotuisassa asemassa luokassa. (Kuvio 8 ja 9.)

”Ja tuota tämä hyväksyntä, että mikä on, oli tavallaan sosiogrammissa. Hän jäi sinne ulkopuolelle. Mutta osittain johtuu siitä, että on maahanmuuttaja ja on tyttö. Eliikä tavallaan sitten nämä toiset

maahanmuuttajat, niin mielellään, se on tyttöjen ja poikien jako aika selkeä. Ja että mä ihmettelen suuresti miten ne ovatkin Safiullahin kanssa leikkineetkin.” (Luokanopettajan haastattelu 2.6.2006.)

Ensimmäisen luokan kevätretkellä otetut valokuvat ja eri luokkatilanteissa saadut havainnot tukevat myös luokanopettajan kommentteja. Pidempiaikainen havainnointi antoi varmuuden siitä, että Saralla on kavereita luokassa, näin ollen emme voi määritellä hänen olevan syrjitty tai kiusattu oppilas, toisin kuin sosiometrinen tutkimus antaa olettaa.

”Mä en sanoisi sitä silleen sellaisena kiusaamisena, että mun mielestä Saralla on kavereita ja näin. Mutta siinä tilanteessa sillä tavalla niin kuin, että se saattoi olla kolmas pyörä. Että joku Jeminakin saattoi valita jonkun toisen, vaikka ne ovat Saran kanssa ihan hyviä kavereita. Meillä on niin vähän tyttöjä tässä luokassa... ja Sara on ollut niin paljon poissa, kerkii toiset tytöt olla kavereita enemmän keskenään.” (Luokanopettajan haastattelu 2.6.2006.)

Jos oppilaalla on paljon poissaoloja, saattaa sillä olla vaikutusta oppilaan sosiaaliseen asemaan luokassa. Epäsuosittavuudella ja poissaoloilla näyttäisi tässä tutkimuksessa olevan yhteyttä toisiinsa sekä ensimmäisen että viidennen luokan maahanmuuttajaoppilaan kohdalla.

Yksilön sosiaalisia taitoja pidetään tutkimusten mukaan yleensä opittuina taitoina. Sosiaalisia taitoja ovat muun muassa: kyky ottaa muita huomioon, sääntöjen ymmärtäminen ja noudattaminen, tilanteeseen sopiva käyttäytyminen ja tunteiden säätelykyky. Sosiaaliset taidot ovat tärkeä tekijä ryhmähyväksynnän kannalta. (Laine 2005, 125–128, Salmivalli 2005, 79.) Havaintojen perusteella oli nähtävissä, että Saidilla oli sosiaalisissa taidoissa heikkoutta.

”Hirveän hyvin päässyt ryhmään sisälle. Ei voi sillä tavalla sanoa, että onko semmoista oikein sydänystävää täällä. Se on vähän sellainen, että kaikki eivät tykkää vauhdista ja koheltamisesta, ei tykkää. Ja näitä selvittelyjä on aika paljon. Sillä tavalla aika kova-kourainen, ei hallitse sillä tavalla ihan näitä juttuja...” (Luokanopettajan haastattelu 23.5.2006.)

Luokanopettajan kommentit tukevat havaintojamme Saidin vauhdikkuudesta ja vilkkaudesta. Etenkin vapaammissa tilanteissa, kuten välitunneilla hän satutti

helposti itseään ja nahisteli muiden oppilaiden kanssa. Molemmissa sosio-grammeissa tuli esille, että Said ei ole epäsuosittu, mutta toisaalta hän ei ole tullut valituksi vieruskaveriksi linja-automatkalle.

7 YHTEISTYÖN ERI MUODOT VANHEMPIEN KANSSA

Yhteiskunnassa monikulttuurinen identiteetti tulee esille eri etnisten ja kulttuuristen ryhmien muodossa. Valtakulttuurin identiteetti määrää myös maahanmuuttajien identiteettiä. Vähemmistöryhmien edustajat joutuvat kamppailemaan oman identiteettinsä puolesta enemmän kuin enemmistöryhmien edustajat. (Kaikkonen 2004, 95.) Jotta vähemmistöryhmät voivat integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan, heillä täytyy olla tietämystä suomalaisuudesta ja siitä, mitä heiltä odotetaan. Maahanmuuttajat muodostavat käsityksensä suomalaisesta kulttuurista kohtaamiensa tilanteiden kautta.

Opettajan tulee tehdä selväksi maahanmuuttajaoppilaan vanhemmille, että he säilyttäisivät oman kulttuurinsa ominaispiirteitä ja yhdistelisivät siihen valikoiden suomalaiseen kulttuuriin liittyviä osia. Vanhemmille tulee korostaa sitä, mikä merkitys oppilaan omalla äidinkielellä on hänen identiteetin kehitymisessä. Opettaja voi tukea vanhempien kasvatusvastuuta kertomalla suomalaisesta koulukäytännöstä ja suomalaiseen koulukulttuuriin liittyvistä tavoista.

Ensimmäisen maahanmuuttaja sukupolven ongelmana on elää kahden erilaisen kulttuurin ristiriidassa. Seuraavien sukupolvien kohdalla tämä ongelma osittain lievenee. (Kaikkonen 2004, 95.)

7.1 Keskustellen yhteisiin tavoitteisiin

Yhteistyö vanhempien kanssa tulee olla avointa ja luottamuksellista. Yhteisenä tavoitteena on toimia lapsen hyväksi. Kulttuurien kohdatessa on varottava, ettei oppilas joudu valintatilanteeseen kahden kulttuurin välillä. Opettajan tulee kunniottaa maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien päätöksiä, on se sitten mikä tahansa. Tällä tavoin saadaan luotua luottamusta koulun henkilökunnan ja vanhempien välille. Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 36) edellytetään, että koulu on tietoinen oppilaan aiemmasta kulttuuri- ja koulutustaustasta. Se auttaa opettajaa tiedostamaan oppilaan sen hetken lähtötason ja suunnittelemaan opetusta sen mukaisesti.

Molemmat tutkimuksemme luokanopettajat olivat säilyttäneet myönteisessä mielessä tietynlaisen etäisyyden maahanmuuttajaperheisiin. Mungen (1994, 32–34) mukaan kasvattajien ammattitaito voi joutua koetukselle, kun perhe tulee hyvin läheiseksi opettajalle. Opettajan tulisi osata rajata työaika vapaa-ajasta, on kyse millaisista oppilasryhmistä ja heidän vanhemmistaan tahansa.

Mielestämme opettajuuden yksi tärkeimmistä haasteista on tukea oppilaan omaa kulttuurista identiteettiä, jotta oppilas ei elä liiallisessa ristiriidassa kahden kulttuurin välissä. Opettajan tulee keskustella oppilaan vanhempien kanssa säännöllisin väliajoin ristiriitatilanteiden välttämiseksi ja avoimen ilmapiirin luomiseksi. Myös suomalaisen koulun kulttuuri ja tavat tulee saattaa maahanmuuttajaoppilaiden perheille tiedoksi. Havainnointiluokkiemme opettajat pitivät säännöllisesti sekä epävirallisia että virallisia palavereita maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa. Tämä työllistää luokanopettajaa enemmän kuin luokka, missä ei ole lainkaan maahanmuuttajaoppilaita.

Useissa maahanmuuttajaperheissä vanhemmat elävät lasten koulunkäynnissä mukana. Vanhemmat toivovat lapsilleen parempaa tulevaisuutta, kuin heillä itsellään on ollut. Monet vanhemmat eivät ole pystyneet kouluttautumaan omassa kotimaassaan, joten mahdollisuus omien lasten koulunkäyntiin Suomessa on maahanmuuttajavanhempien toiveissa ensimmäisellä sijalla.

7.2 Arviointi ja yhteistyö

Arvioinnin tavoitteena on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja sitä kautta tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua (Opetushallitus 2004, 262). Arvioinnin tehtävänä on edistää oppilaan oppimista. Arvioinnin tulee olla jatkuvaa, kokonaisvaltaista ja monipuolista. (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam 2003, 4-5, Hall & Burke 2003, 4-17.)

Oppilaiden tulisi voida osallistua arviointiin, muuten he eivät voi kehittyä omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamisessa. Arvioinnin tulisi myös pohjautua lapsen omaan käsitykseen maailmasta. Oppilaalle on tärkeää saada tietää arviointikriteerit eli mitä arvioidaan ja miten arvioidaan. Palautteen anto on hyvä

keino auttaa oppilasta saavuttamaan oppimistavoitteita. Palautteessa selitetään oppilaalle missä on tapahtunut virheitä ja mikä on hyvää oppilaan työssä. (Hall & Burke 2003, 3, 51–61.)

Uudessa opetussuunnitelmassa korostuu entistä enemmän jatkuvan palautteen ja arvioinnin merkitys. Palautetta ja arviointia tulee siis antaa jatkuvasti ja monipuolisesti, jotta oppilas myös itse ymmärtää arvioinnin perusteet. Luonteeltaan arvioinnin tulisi olla jatkuvaa, kannustavaa ja itseluottamusta vahvistavaa ja sen tulisi jatkua sellaisena koko yhtenäiskoulun ajan aina siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. (Matero-Pelkonen & Katajamäki 2006, Opetushallitus 2004, 262–263.)

Maahanmuuttajaoppilaiden arvioinnissa tulee huomioida oppilaan tausta ja hänen sen hetkinen suomen-, tai ruotsin kielen taitonsa. Maahanmuuttajaoppilaan arvioinnissa tulee käyttää monipuolisia ja joustavia sekä oppilaan tilanteeseen hänelle yksilöllisesti räätälöityjä arviointimenetelmiä. Maahanmuuttajaoppilaan arviointi voi olla koko perusopetuksen ajan sanallista päättöarviointia lukuun ottamatta. (Opetushallitus 2004, 265.) Maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla arviointipalautetta voidaan antaa suullisesti ja kirjallisesti, sanallisesti, numeroarviointina tai kaikkien edellä mainittujen yhdistelmänä (Matero-Pelkonen & Katajamäki 2006).

Arviointikeskustelussa opettaja, oppilas ja vanhemmat kokoontuvat yhdessä. Lapsen läsnäolo muuttaa arviointikeskustelutilannetta enemmän kasvatukselliseen suuntaan. Seikkulan (2000, 11) mukaan lapsella on läsnä ollessaan mahdollisuus kuulla, kuinka opettaja ja vanhemmat puhuvat niistä asioista, joista he puhuvat. Arviointikeskustelujen luonne muuttuu tyystin, jos keskustelun pääkohde eli oppilas ei ole mukana keskustelutilanteessa. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 102–104.)

Molemmissa tutkimusluokissa maahanmuuttajaoppilaiden arviointiin osallistui-
vat kaikki oppilaiden kanssa työskentelevät henkilöt. Arviointikeskusteluissa olivat läsnä oppilas, oppilaan vanhemmat, luokanopettaja ja tarvittaessa tulkki.

Lisäksi ensimmäisen luokan oppilaiden arviointikeskusteluissa oli mukana oppilaasta riippuen myös lastentarhaopettaja ja erityisluokanopettaja. Molemmissa luokissa opettajat pitivät tärkeänä, että oppilas osallistui arviointikeskusteluun.

Toinen tutkijoista oli mukana erään maahanmuuttajaoppilaan vanhempainkeskustelussa. Oppilas oli vaarassa jäädä luokalleen huonon koulumotivaation ja koemenestymisen takia. Hänelle oli tulossa monesta eri oppiaineesta numeeriseksi arvioinniksi neljä. Opettaja oli oppilaasta erittäin huolissaan ja oli kutsunut paikalle vanhemmat sekä koulupsykologin ja erityisopettajan. Keskustelussa päätettiin siirtää oppilas luokalta eteenpäin, vaikka oppilaalla oli muun muassa runsaista poissaoloista johtuvia tekemättömiä tehtäviä. Keskustelussa korostettiin vanhemmille oppilaan koulutyöskentelyn tarkkailemista kodin kautta tulevan kontrolloinnin kautta. Koulun toimenpiteinä mainittiin oppilaan siirtämistä osittaiseen pienryhmäopetukseen matematiikassa, koska oppilaalla on ilmennyt erityisiä vaikeuksia juuri tässä oppiaineessa. Koulu siis pyrkii joustavilla järjestelyillä auttamaan oppilaan keskittymistä ja orientoitumista läksyjen tekemiseen ja opiskeluun.

Perusopetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan itsearviointitaitoja. Itsearviointin tavoitteena on vahvistaa oppilaan myönteistä minäkuvaa, itsetuntoa ja osallisuuden tunnetta koulussa. (Opetushallitus 2004, 264.) Ensimmäisen luokan oppilaan itsearviointilomaketta tarkasteltaessa havaitsimme, että tuntityöskentelytaidoissa kyseinen oppilas arvioi itsensä hieman paremmaksi kuin omien havaintojemme perusteella oletimme. Esimerkiksi itsearviointilomakkeen väitteeseen; häiritsevän opetusta puhumalla ilman lupaa, oppilas vastasi: ”että en koskaan”. Havaintojemme mukaan oppilas kuitenkin häiritsevi kommenteillaan oppituntien aikana.

8 OPETTAJAN ARKI – KOKEMUKSIA KOULUMAAILMASTA

8.1 Yllättävä saapuminen vai yllätys­saapuminen

Haastattelumme ja omat kokemuksemme maahanmuuttajaopettajuudesta tukivat tosiseikkaa, että maahanmuuttajaoppilaan saapuminen luokkaan tapahtuu hyvin usein yllätyksenä opettajalle ja muille oppilaille. Jos oppilas siirtyy esimerkiksi vastaanottokeskuksesta toisella paikkakunnalla sijaitsevaan valmistavaan opetukseen, voi tiedon kulku eri viranomaisten välillä olla puutteellista. Joskus oppilas on tullut uuteen kotimaahansa ilman omia vanhempiaan ja hänet joudutaan pikaisesti sijoittamaan koulun valmistavan opetuksen piiriin. Myös sellaiset yllätys­saapumiset ovat tavallisia, että koulun rehtori saa ovelleen maahanmuuttajaperheen tulkin kanssa ja samalla he joutuvat tilanteeseen, jossa he miettivät oppilaan kannalta sopivaa luokkatasoa ja luokkakokoa koulun aloittamiseksi. Opettajan tehtäväksi jää sopeutua uuteen muutokseen ja tarttua työn asettamiin vaatimuksiin. Ensimmäisen luokan opettajalla oli tiedonsiirtopalaverit maahanmuuttajaoppilaista, koska he tulivat esikoulusta kouluun. Mutta viidennen luokan opettajalla on ollut tilanteita, jolloin oppilas oli vain odottamatta ilmestynyt luokkaan. Hän kertoi haastattelussa oppilaan tulosta:

”Suurin piirtein samana päivänä tuli kaksi uutta oppilasta ja niistä toinen mulle. Näinhän se käytännössä tapahtuu, eikä siinä mitään. Se on kuin kylmään veteen mentävä, ei sitä hirveesti kannata miettiä, koska sitä vaan tapahtuu.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Mikkola & Heino (1997, 174–175) toteavat tutkimuksessaan, että oppilaan yllättävä saapuminen luokkaan ei ainakaan edesauta hänen sopeutumistaan koulu­yhteisöön. Pahimmillaan voi olla sellainen tilanne, että uusi maahanmuuttajaoppilas on tulossa luokkaan ja hänestä tiedetään ennakkoon vain esimerkiksi sukupuoli. Mielestämme tämä asettaa opettajalle liian suuren haasteen; opettajalta odotetaan opetuksellista jatkuvuutta ja tavoitteellisuutta ja samanaikaisesti

hänen pitää jaksaa sopeuttaa uusi oppilas uuteen ympäristöön, uusiin kavereihin, mahdollisesti myös uuteen kulttuuriin ja kieleen.

8.2 Koulun tarjoama tuki opettajalle

”No, minulla ei ole minkään valtakunnan koulutusta tähän. Mutta, minä olen ottanut sellaisen linjan, että lapset tulevat kaltaistensa joukkoon. Yhessä maahanmuuttajakoulutuksessa olen ollut, se pohjautui niinku maahanmuuttajakolaisuuteen. Siinä oli tällainen kidutusnäkökulma eli traumanäkökulma tässä koulutuksessa. Mutta oikeastaan muuta en ole saanut. Ensi syksynä olen menossa mamu-koulutukseen.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

”Sitten on vähän ollut kulttuureihin tutustumista jatkokoulutus. Niin työnantajan puolesta tukea niin... en voi sanoa, että mittään ihmeitä on tässä ollut. Kaikki ne semmoiset päivät. Mutta, on toki meillä oppilashuoltoryhmät ja kaikki nämä tällaiset.” (Luokanopettajan haastattelu 23.5.2006.)

Tutkijoiden havainnot ja luokanopettajien kanssa käydyt keskustelut toivat hyvin voimakkaasti esille tosiasian, että luokanopettajat saavat hyvin vähän tukea ja koulutusta maahanmuuttajuuteen liittyvissä asioissa. Tärkeimmäksi tueksi molemmat luokanopettajat mainitsivat vertaistuen:

”Noo... oikeestaan, jos ajattelee, niin onhan tätä vertaistukea ja S2-opettajan tukea.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Mikkolan & Heinon (1997, 279–280) tutkimuksessa tuli myös esille, että maahanmuuttajia opettavat opettajat eivät saa riittävästi tietoa ja koulutusta ja kokevat työnsä kuormittavaksi. Meidän mielestämme on huolestuttavaa, jos koulut, jotka ovat sitoutuneita monikulttuurisuuteen, eivät pysty järjestämään tarvittavaa koulutusta henkilökunnalleen.

Koska opettajien saama koulutus on niukkaa, tulisi opettajia kannustaa ottamaan itse selvää eri kulttuureihin liittyvistä tavoista. Tutkimuksen mukaan luokanopettajilla on vähäiset tiedot oppilaiden kulttuuritaustoista. Kulttuurintutkimuksen puute vaikeuttaa osaltaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. (Talib 1999b, 199–200.) Sen lisäksi, että opettajan ja maahanmuuttajaoppilaiden välinen vuorovaikutus vaikeutuu, vaikuttaa se myös yhteistyöhön oppilaan

vanhempien kanssa. Havainnoissamme tuli esille, että opettajan oli vaikeaa ymmärtää islam-kulttuurin vaikutusta naisten kohteluun sekä kulttuurien erilaisuuteen liittyvää fyysisen koskemattomuuden näkökulman eroavaisuutta. Opettajan on tarpeellista tiedostaa vanhempien käyttäytymiseen liittyvät taustatekijät, kuten uskonnon ja kulttuurin vaikutus. Nämä vaikutukset näkyvät myös maahanmuuttajaperheiden lasten kasvatuksessa.

Haastatteluissa, havainnoinneissa ja vapaammissa keskusteluissa ilmeni, että maahanmuuttajaoppilaat lisäävät opettajan työmäärää. Talibin (1999b, 241–242) mukaan koulutuksen, kokemuksen ja ajan puute lisäävät opettajien turhautuneisuutta ja asenteellista kovuutta. Havainnoissamme tuli esille että loputon kiire ja palavereiden pitäminen maahanmuuttajaoppilaiden asioiden tiimoilta aiheutti opettajille ylimääräistä työtä. Eniten tukea ja ymmärrystä he kokivat saaneensa kollegoiltaan, jotka myös itse olivat työskennelleet tai työskentelivät parhaillaan maahanmuuttajaoppilaiden parissa.

9 POHDINTA

9.1 Luottamuksellisuus ja eettisyys

Eskolan & Suorannan (2001, 56) mukaan kaksi keskeisintä käsitettä tutkimuksen eettisyyteen liittyen ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Luottamuksellisuuden kohentamiseksi olemme selostaneet tutkimuksen toteutuksen eri vaiheet ja toteuttamiseen liittyvät ratkaisut mahdollisimman tarkasti (Hirsjärvi et al. 2002, 214). Tutkimuksen alkuvaiheessa eli jo harjoittelupaikkoja anoessamme kysyimme luvat tutkimuksemme suorittamiseen tapauskoulujen rehtoreilta. Tutkimuksen tuloksia käsitellessämme olemme pyrkineet luottamuksen säilyttämiseen ja tunnistamattomuuteen. Tutkimustuloksissa emme ole julkaisseet tutkimushenkilöiden nimiä. Tämän lisäksi tutkimuspaikkakunnat on jätetty nimeämättä raportissamme.

Teemahaastattelujen purkamisessa kirjasimme sekä haastateltavan että haastattelijan puheen tekstinkäsittelyohjelman avulla. Äännähdykset ja tauot jätimme kirjaamatta, mutta jos haastatteluun tuli keskeytys, mainitsimme sen haastatteluaineistossa. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät useat luokanopettajien sitaattit, joiden avulla toimme tutkimusaineiston lähemmäksi lukijaa.

Etenkin laadullisen tutkimuksen kohdalla ajatellaan usein, että tutkimusraportti on tutkijan tulkintaa (Kiviniemi 2001, 82). Tämän tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi teemahaastatteluun osallistuneet luokanopettajat lukivat ensimmäisen tutkimusraporttiversiomme läpi, jolloin he saivat tutustua tutkijoiden tulkintoihin ennen lopullista julkaisua (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189).

Tutkimuksemme luotettavuuden lisäämiseksi käytimme useita eri menetelmiä aineiston hankinnassa. Metsämuuronen (2005, 245) on todennut, mitä useampaa menetelmää tutkija käyttää, sitä varmempaa on ilmiöistä saatu tieto. Grönfors (2001, 129) kuvaa haastattelun ja havainnoinnin onnistunutta yhdistämistä biologisin termein: teemahaastattelua verrataan luihin ja havainnointiaineistoa

lihaksiin eli havainnoimalla saadaan lihaa luiden ympärille. Tässä tutkimuksessa käytimme pääasiassa sosiometristä tutkimusta, haastattelua ja havainnointia aineiston keruumenetelminä. Edellä mainittujen lisäksi käytimme tapauksesta riippuen muuta materiaalia, jota keräsimme havainnointijakson aikana kyseistä oppilaista.

Tutkijat käyttävät triangulaation käsitettä kuvaamaan tutkittavan ilmiön tarkastelua useasta eri suunnasta. Menetelmätriangulaation lisäksi tutkimustamme voidaan tarkastella tutkijatriangulaation näkökulmasta, koska yhteisten keskustelun kautta pyrimme yksimielisyyteen tulkinnoista ja tutkimuksen keskeisistä tuloksista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38–40, Metsämuuronen 2005, 245.)

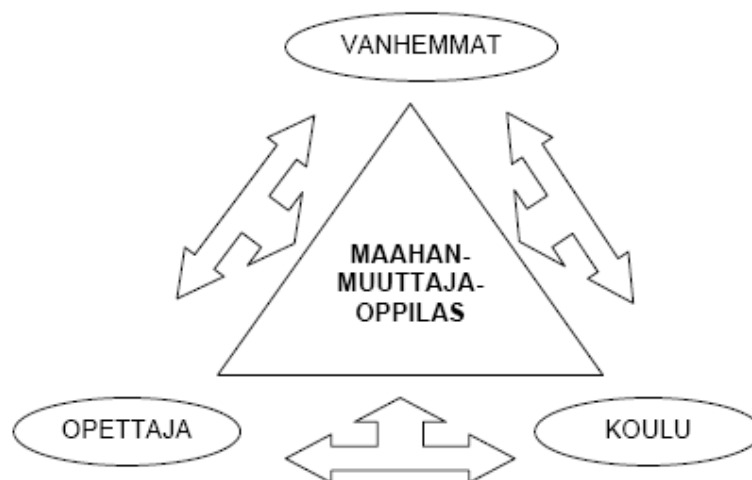
Tutkimuksen yleistettävyyden kriteerinä voidaan pitää Syrjäläisen (1995, 102) mukaan analyttistä yleistämistä. Kytkimme aineistostamme saatuja tuloksia kirjallisuuteen. (Syrjäläinen 1995, 102–103.) Tämä näkyy tutkimuksessamme teorian ja tutkimustulosten vuoropuheluna. Tulosten yleistettävyyttä ja luotettavuutta lisää yhdenmukaisuus aiempien tutkimustulosten ja tutkijoiden havaintojen kanssa.

Tutkimuksemme tavoitteena oli alun perin oman tietämyksemme laajentaminen maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamisessa. Raportoinnin edetessä ja ohjaajamme kannustamana saimme aikaan lukijaystävällisen ja hyödyllisen tietopakettin, jonka avulla lukija voi syventää omaa ymmärrystään monikulttuurisuuden haasteista suomalaisessa peruskoulussa. Olemme onnistuneet kirjoittamaan kuvaavan raportin, joka on hyödynnettävissä luokanopettajan työhön. Autenttiset esimerkit ja teoriaan viittaaminen auttavat niin aloittelevaa kuin jo työssä ollutta opettajaakin hahmottamaan eri näkökulmia maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamisessa ja pohtimaan maahanmuuttajaoppilaan asemaa koululuokassa.

9.2 Ajatuksia tutkimuksen valossa

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tarkoituksena on luoda selkeyttä aineistoon ja sitä kautta tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 2001, 137). Tässä tutkimuksessa pyrimme aineiston käsittelyssä ko-

konaisvaltaisuuteen. Tavoitteenamme oli ymmärtää tutkittavaa ilmiötä eli maahanmuuttajaoppilaita, suhteessa kontekstiin ja tutkittavien tapahtumien erityispiirteisiin. (Kiviniemi 2001, 68.) Lähtökohtamme oli tarkastella maahanmuuttajaoppilaiden asemaa yleisopetuksessa oppilaan näkökulmasta. Mitä enemmän aineistoon perehdyimme, sitä vahvemmin näkökulma laajentui koskemaan myös oppilaan perhettä, opettajaa ja koulua. Mielestämme edellä mainitut asiat eivät ole irrotettavissa toisistaan, vaan niiden välillä valitsee kiinteä yhteys. (Kuvio 10.)



Kuvio 10. Maahanmuuttajaoppilaan tukiverkosto.

Perusopetuksen suorittaminen on olennainen osa oppilaan kotoutumisprosessia. S2-opetuksen ja oman äidinkielen järjestäminen, mutta sen lisäksi oppilaan oppimisen tunteminen ja oman kulttuurin tukeminen ovat tärkeä osa kotoutumista. Kun koko koulu on tottunut maahanmuuttajaoppilaisiin, suhtautuminen kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisiin oppilaisiin on tasapuolista ja innostunutta.

Molemmissa havainnointikouluissa opettajat ja oppilaat olivat tottuneet maahanmuuttajaoppilaisiin. Kouluissa oli oppilaita monista eri etnisistä ryhmistä ja kulttuureista. Koulujen henkilökunnan joukossa oli useamman kulttuurin edustajia ja opetussuunnitelmissa painotettiin monikulttuurisuuden huomioimista ope-

tuksessa. Mielestämme molempien koulujen ilmapiiri edesauttoi maahanmuuttajien oppilaiden parissa työskentelevien opettajien työskentelyä.

Joustoluokassa oli käytössä palkitus -järjestelmä, jolla tarkoitettiin äidinkielessä ja matematiikassa oppilaiden jaottelua ryhmiin heidän kehitystasonsa ja oppimiskyynsä mukaisesti. Mielestämme kyseisen järjestelmän eduiksi voidaan mainita oppilaan itsetunnon vahvistaminen ja oman osaamisen tukeminen. Oppilas saa olla tasavertaisessa ryhmässä, jolloin oppiminen helpottuu, eikä se tunnu mahdottomalta haasteelta. Lisäksi palkitus -järjestelmän ansiosta ryhmät eivät muodostu liian suuriksi, jolloin opettajalle jää enemmän aikaa oppilaiden yksilölliseen ohjaukseen.

Se, että opetussuunnitelma vastaa oppilaan kehitystasoa ja perustuu sellaisille tiedoille ja taidoille, joita oppilas tarvitsee ja jotka hän tuntee henkilökohtaisesti merkityksellisiksi edesauttavat oppilaan itsetunnon kehittymistä. Kun opetus suunnitellaan niin, että se tarjoaa jokaiselle oppilaalle onnistumisen kokemuksia, myös oppilaan odotukset oppimisen suhteen muuttuvat myönteisimmiksi. (Korpinen 1996, 25.) Tämä toteutuu joustoluokka-systeemissä palkituksen kautta eli oppilaiden jako ryhmiin taitojen mukaisesti on yksi väylä oppilaan itsetunnon vahvistamiseen. Luokassa on avoin arviointikulttuuri. Arviointia tapahtuu jatkuvasti ja se mahdollistaa joustavan siirtymisen ryhmästä toiseen tarpeen mukaan.

Joustoluokka-systeemiin liittyy ristiriitaisuuksia: toisaalta opetus on hyvin strukturoitua, mutta toisaalta alituinen luokkien ja ryhmien vaihtaminen voi aiheuttaa epävarmuuden tunnetta oppilaassa. Mikä sopii yhdelle oppilaalle, ei sovi välttämättä kaikille. Mielestämme oppilaan aikaisemmista taustoista ja kokemuksista johtuen, joustoluokkasysteemi ei välttämättä ole paras mahdollinen ratkaisu. Vaikkakin joustoluokkasysteemi on tarkoitettu erilaisille oppijoille ja erilaisia tukikeinoja on runsaasti käytettävissä.

Opettajan kannalta näemme joustoluokan toiminnassa haasteena toiminnan hallittavuuden. Oppilaat vaihtoivat luokkaa ja ryhmiä kesken päivän. Yhteistä

aikaa oman luokan kesken ei välttämättä ollut kuin aamuisin ensimmäisen oppitunnin alussa. Jos päiväohjelmaan tuli jotain erityistä muutosta, esimerkiksi konsertti, saattoi koko päivän ohjelma mennä sekaisin. Menetetyn tunnin korvaaminen toisessa yhteydessä ei ollut joustoluokan kanssa helppoa, koska oli kyse useamman työntekijän lukujärjestyksestä.

Tutkimuskohteena oli kaksi erilaista kouluympäristöä. Mielenkiintoiseksi tutkimuksen tekemisen teki koulukulttuurien ja opetuksen toteuttamisen erilaisuus. Viidennen luokan opettajan tavoitteena oli antaa tasavertaiset mahdollisuudet oppilaiden koulunkäyntiin. Mielestämme viidennen luokan kasvatuksellisenä tavoitteena oli valtakulttuuriin sopeuttaminen. Assimiloituminen tuli ilmi luokanopettajan haastattelussa useaan eri otteeseen:

”... tässä on ehkä sellainen ajatus takana että jos lapsi siirtyy toisesta koulukulttuurista tähän koulukulttuuriin, mutta nämä lapset ovat aloittaneet koulun täällä. Ei ongelmia sopeutumisessa eli samanlaisia kuin muutkin, Parkanosta muuttaneet esimerkiksi.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Sama luokanopettaja toteaa toisen oppilaan kohdalla:

”Mutta minä oon koko ajan ajatellut, että ne niinku tulee tänne samalla tavalla kuin muutkin oppilaat tulee, että sillä tavalla nämä lapset eivät erotu tässä. Luokka on vaan heterogeeninen ja siinä on mukana muun muassa maahanmuuttajia.” (Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)

Vaikka viidennen luokan opettajalla oli tarve kohdata oppilaat samalla tavalla heidän taustastaan tai etnisyydestään riippumatta, luokassa vallitsi oppilaan omaa kulttuuria kunnioittava ilmapiiri.

Viidennen luokan oppilaat kävivät koulua yleisopetuksen vaatimusten mukaisesti, kun taas joustoluokalla osalla oppilaista oli henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat. Henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat päivitettiin vähintään kaksi kertaa vuodessa, tarpeen mukaan useamminkin. Joustoluokan järjestelyistä johtuen opetus oli eriyttävämpää verrattuna viidennen luokan opetukseen.

9.2.1 Kielitaito - avain suomalaisuuteen

Tutkimuksiemme tuloksissa tuli esille, että puutteellinen kielitaito vaikuttaa oppilaan elämään monilla eri tavoin. Esimerkiksi luokkatilanteessa abstraktimpien käsitteiden ymmärtämättömyys vaikeuttaa kokeiden tekemistä tai ylipäättänsä asioiden oppimista. Puutteellinen kielitaito voi ilmetä eri oppilailla eri tavoin esimerkiksi levottomuutena, turhautuneisuutena tai passiivisuutena. Viidennen luokan opettajan pedagogisena lähtökohtana oli oppilaiden kielen tuntemuksen kasvattaminen. Ainekirjoitusten kirjoittaminen säännöllisin väliajoin oli opettajan mielestä eräs tapa kehittää ajattelua ja erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden kielellistä ilmaisutaitoa.

Tutkimuksessamme mukana olleet luokanopettajat kokivat oppilaiden puutteellisen kielitaidon suurena vaikeutena ja esteenä oppimisen tiellä. Haastatteluissa tuli ilmi ”pintakieli” -termi, jota eräs opettaja käytti puhuessaan oppilaan käyttämän puhekielen tasosta. Havainnointiaikanamme huomasimme, että oppilaiden on suhteellisen helppoa omaksua tietynlainen keskustelu ja juttelukielitaito suomalaisten oppilaiden kanssa leikkiessään. Oppikirjat ja muu opetusmateriaali sen sijaan on täynnä abstrakteja käsitteitä, jotka ovat vaikeasti avattavissa myös äidinkieleltään suomenkielisille oppilaille. Opettajalla ei välttämättä siis ole aikaa isossa luokassa pysähtyä auttamaan jokaista oppilasta yksilöllisesti. Oppilas saattaa pahimmassa tapauksessa jäädä opetuksen jalkoihin ja unohtua kielitaito-ongelmineen opetuksen ulottumattomiin. Havainnointikoulumme jousituluokkatoimintoihin ja hyvin tuettuine yleisopetuksenluokkineen näyttivät meille tässä suhteessa esimerkillisen puolen maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestämisestä. Opettajien pitkä kokemus opetuslalla ja oma aktiivisuus ja kokeilunhaluisuus olivat mielestämme asioita, jotka havainnoinneissamme tulivat esille opettajien kykynä tunnistaa oppilaiden heikkoudet ja vahvuudet.

9.3 Opettajankoulutuksen antamat eväät

Kasvattajan itsetunto heijastuu lapseen. Kun kasvattajalla on hyvä itsetunto, hän hyväksyy erilaisuutta ja sietää epävarmuutta paremmin. Turvallisuuden tunne saavutetaan hyvässä vuorovaikutuksessa ja se edesauttaa itsetunnon kehitystä. (Hongisto 2005). Kuten Aho on todennut:

”Näin ollen opettajankoulutuksen tehtävä on vaativa. Koulutukseen tulisi valita itsetunnon vahvoja, kehityskelpoisia nuoria, joiden minäkäsitystä pitäisi koulutuksen aikana muokata realistisen vahvaksi.” (Aho 1996, 50.)

Totesimme tutkimuksen alussa, että opettajankoulutuslaitos ei tarjoa tarpeeksi opintoja maahanmuuttajaoppilaiden kanssa toimimiseen. Näemme tärkeäksi huomioida myös meidän tulevien luokanopettajien itsetunnon kehittymistä, jotta pystymme olemaan esimerkillisesti suvaitsevaisia ja siedämme epävarmuutta, joka nykypäivän opettajalle on arkipäivää.

Opettaja- lehdessä (3/2004) otsikoitiin, että Tukholman pohjoismaisen kongressin mukaan kaikilla opettajilla pitäisi olla valmiudet ulkomaalaisyntyisten oppilaiden opettamiseen (Mutikainen 2004, 28). Luukkainen (2002, 267) on puolestaan todennut, että kaikkien opettajien peruskoulutukseen olisi tarpeellista sisällyttää maahanmuuttajaopetukseen perehdyttäviä sisältöjä. Loppuraportissaan hän on painottanut myös, että jo opettajankoulutuksessa olevan opiskelijan pitäisi saada mahdollisuus erikoistua maahanmuuttajaopetukseen. (Luukkainen 2002, 267.) Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opintooppaassa 2005–2007 (2005, 171) mainitaan luokanopettajan koulutuksen yhteydessä monikulttuurisen kasvatuksen perusopintokokonaisuus, jota ei kuitenkaan ole toteutettu lukuvuonna 2005–2006. Yliopiston sisällä koulutuksen tarve on tiedostettu, mutta toteutukseen asti suunnitelmat eivät vielä ole edenneet.

Talib (2004, 28) ei ihmettele yhtään sitä, että varsinkin nuoret opettajat hakeutuvat helpompiin kouluihin opettamaan. Jos isoimmissa kouluissa nuorille opettajille annetaan juuri ne vaikeimmat luokat opetettavaksi, kokemattoman opettajan ammatti-identiteetti saa helposti kolhuja. Mielestämme yksi helpotus tähän

asiaan olisi se, että jo opettajankoulutuksessa paneuduttaisiin monikulttuurisuuden kohtaamiseen syvemmin. Kaikille luokanopettajille tulisi järjestää opintojakso, joka käsittelee niin maahanmuuttajaoppilaiden että heidän vanhempiensa kohtaamista. Opettajaharjoittelussa tulisi myös kiinnittää huomiota maahanmuuttajaopetukseen, esimerkiksi luokassa, johon on integroitu maahanmuuttajaoppilaita. Tällä hetkellä valinnaisessa harjoittelussa on mahdollisuus tutustua monikulttuuriseen opetukseen, mutta käytännössä tutustujien määrä on minimaalinen.

Mungen (1994, 8) mukaan on aivan luonnollista, että uusi ja erilainen koetaan ensin pelottavaksi. Tämä tulisi huomioida esimerkiksi siten, että opettajille ja koulun henkilökunnalle järjestettäisiin tarpeeksi koulutusta. Sanonta: tieto lisää tuskaa, varmaan pitää paikkaansa, ainakin osittain. Vieraisiin kulttuureihin tutustuminen tuo esille asioita, joita ei välttämättä ole aiemmin tiennyt esimerkiksi ruokailussa huomioitavia asioita, riittejä ja uskontoon liittyviä rituaaleja. Mutta tiedon lisääntyessä ihmisestä tulee yleensä suvaitsevaisempi ja hän oppii ymmärtämään paremmin mikä on yksilön toiminnan taustalla. Mungen (1994, 7) sanoin: monikulttuurisuudesta tulee luonnollinen osa ammattikäytäntöä.

9.4 Työvälineitä opettajuuteen

Tutkimuksen yhdeksi tavoitteeksi asetimme tietojen ja taitojen lisäämisen maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamisessa kouluympäristössä. Halmio (1997, 13) on todennut, että toisen opettajan työhön paneutuminen laittaa noviisin pohtimaan omaa kasvatus- ja opettajuuskuvaansa.

Meidän tutkimuksemme oli hyvin kokonaisvaltainen. Perehdyimme laajalaisesti eri asioihin ja näkökulmiin, jotka ovat läsnä maahanmuuttajaoppilaan kouluarjessa, mutta toisaalta myös maahanmuuttajaoppilaiden opettajan kohdalla. Tutkimus on mielestämme kuvaus tämän päivän opettajan arkipäivästä sellaisessa luokassa, jossa on myös toisesta kulttuureista tulleita oppilaita. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää opettajankoulutuksen kehittämiseksi kohti monikulttuurisempaa suuntaa, esimerkiksi eri kulttuurien tuntemusta lisäävien

opintojaksojen avulla. Myös opiskelijavalinnoissa voitaisiin asettaa kiintiö eri kulttuureista tuleville luokanopettajaopiskelijoille ja heidän avullaan koulutuksemme sisältöjä voitaisiin monipuolistaa liittämällä siihen monikulttuurisuuteen liittyviä opintojaksoja.

Tutkimusta tehdessämme mietimme mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Mielestämme olisi mielenkiintoista toteuttaa sosiometrinen tutkimus vuoden kuluttua uudelleen ja selvittää ovatko maahanmuuttajaoppilaiden asemat luokissa pysyneet samoina vai muuttuneet. Tutkimusta voisi myös laajentaa haastattelemalla oppilaita. Mielenkiintoista olisi tutkia maahanmuuttajaoppilaita, jotka ovat juuri tulleet valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen. Oppilaiden haastattelujen ongelmaksi saattaisi muodostua maahanmuuttajaoppilaiden puutteellinen kieli-taito. Tällöin haastattelun apuna tulisi käyttää tulkkipalveluja.

9.5 Opettajana olemisen huippuhetkiä

Erilaiset kulttuurit tuovat rikkautta. Opettaja voi omalla toiminnallaan viestittää hyväksyntää. (Munge 1994, 12.) Tutkimuksen edetessä olemme pohtineet omaa tulevaa opettajuuttamme ja sen asettamia haasteita koulumaailmassa. Intensiivinen havainnointi koulussa ja keskustelut luokanopettajien ja muun henkilökunnan kanssa toivat nykyisen koulutodellisuuden lähemmäksi meitä. Kirjoista lukemalla voi oppia paljon, mutta käytännön kokemus tuo asiaan aivan toisenlaisen ulottuvuuden.

Luokassa, jossa on maahanmuuttajaoppilaita, onnistumisen kokemuksia saadaan hyvinkin pienistä oppimistilanteista. Opettaja saa paljon hiljaista tietoa muun muassa eri kulttuureista ja uskonnoista sekä niihin liittyvistä tavoista. Vanhempien kohtaaminen aidosti ja välittävästi on maahanmuuttajaopettajan työskentelevän luokanopettajan arkipäivää. Opettaja pääsee myös näkemään kulttuuriltaan eri tavoin toimivien ihmisten arkeen. Toisaalta opettaja ei voi olla liiallisesti oman opettajaroolinsa takana silloin kun hän joutuu opastamaan ja neuvomaan oppilaan vanhempia arkipäivään liittyvissä asioissa. Hänen pitäisi siis mielestämme säilyttää herkkyys ja inhimillisyys huomata perheen vaikeudet

ja tukea perheen sopeutumista myös koulun kautta suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi.

Maahanmuuttajaoppilaiden opettaja joutuu harmittavan usein työssään kohtaamaan vaikeita asioita ja toimimaan niiden kanssa yksin vertaistuesta huolimatta. ”Työ tekijäänsä kiittää” -sanonnan kiteyttämä ajatus tuli mielestämme esille viidennen luokan opettajan haastattelussa seuraavalla tavalla:

*”Hän toi kullalla päällystetyn ruusun viime keväänä ja kysyi taas, minkä värisen ruusun haluat. Kyllä meillä ihan hyvät välit on...”
(Luokanopettajan haastattelu 27.5.2006.)*

LÄHTEET

- Aalto, E. 2005. Suomi toisena kielenä- luennot. Jyväskylän yliopisto. 2.11.2005.
- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 144–157.
- Aho, S. 1995. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Teoksessa: S. Aho & J. Heikkilä (toim.) Muutosagenttiopettaja. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 9–38.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa: S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan kirjapaino, 16-67.
- Black, P., Harrison, C. Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2003. Assessment for Learning. Putting it into practise. Open University.
- Borba, M. 2003. Esteem Builders. A K-8 Self-Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School Climate. California: Jalmar Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 24–42.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien va-

linta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 124–141.

Hall, K. & Burke, M. W. 2003. Making formative assessment work. Effective practice in the primary classroom. Maidenhead: Open University.

Halmio, P. 1997. Elämän ja kokemuksen ääni. – Narratiivisuus ja elämänkerrallinen lähestymistapa opettajatutkimuksessa. Tiedepolitiikka 3, 9–14.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6.-8. painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.

Hongisto, A. Maahanmuuttaja-oppilaan itsetunto ja integraatio uuteen kulttuuriin. Monikulttuurisen opetuksen virtuaalikoulu (Moped). <<http://www.mopedkoulu.fi/kulttuurit/integraatio.html>> Luettu 21.12.2005.

Honkala, S. 1999. (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus.

Jyväskylän yliopisto. 2005. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005–2007. Jyväskylä: Gummerus.

Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 68–84.

- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopistopaino. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa: E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 13–19.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätö. Vammalan kirjapaino: Vammala. Polemia -sarjan julkaisu.
- Koskenniemi, M. 1977. Sosiaalinen kasvatus koulussa. 5. painos. Keuruu: Ota-va.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A Handbook for Teacher Research: from design to implementation. UK. Bell & Bain Ltd., Glasgow.
- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuskeskuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Matero-Pelkonen, H. & Katajamäki, E. Maahanmuuttajien arviointi. Monikulttuurisen opetuksen virtuaalikoulu (Moped). <
<http://www.mopedkoulu.fi/opetus/arviointi.html> > Luettu 16.6.2006.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa: K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallituksen julkaisu. Hakapaino, 30–51.

- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikkola, P., Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta A:178.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja 171. Turku: Painosalama.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: WSOY, 136–161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inkluusivisesta opetuksesta. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus, 82–95.
- Munge, M. 1994. Islamin lapset. Islamilaiset lapset suomalaisessa päivähoitossa. Pakolaistoimisto. Helsinki. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön monisteita 3.
- Mutikainen, S. 2004. Maahanmuuttajien koulutus ratkaisevaa hyvinvoinnille. Opettaja 3, 28–29.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Opetushallitus. 16.1.2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. <<http://www.oph.fi/info/ops/>>. Luettu 11.12.2005.

- Patrikainen, I. 1999. Koulun rooli maahanmuuttajaoppilaan identiteetin rakentumisessa. Teoksessa: S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 13–18.
- Rytkönen, K. 1999. Katsomusten hedelmälliseen rinnakkaiseloon – Miten tulla toimeen islamin kanssa? Teoksessa: S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 31–40.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen merkitys. Keuruu: Otava.
- Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Dialoginen analyysi. Jyväskylä: Tuope. Journal of Teacher Research 9.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 10–66.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–104.
- Talib, M-T. 1999a. Kahden kulttuurin ristipaineessa. Teoksessa: S. Honkala (toim.) Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus, 4–12.
- Talib, M-T. 1999b. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino. Tutkimuksia 207.
- Talib, M-T. 2004. Koulujen vastuu eriarvoistumisen ehkäisemisessä selkeästi kasvanut. Opettaja 3, 28-29.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Juva: WS Bookwell.

Työministeriö. 2006. Etninen yhdenvertaisuus. <
http://www.mol.fi/mol/fi/04_maahanmuutto/04_etniset_suhteet/01_etninen_yhdenvertaisuus/index.jsp > 10.9.2006.

Julkaisemattomat lähteet:

Ensimmäisen luokan kevätretkellä otetut valokuvat, 18.5.2006.

Ensimmäisen luokan oppilaan itsearviointilomake, 2006.

Havainnointipäiväkirjat, touko- ja kesäkuu 2006.

Päiväkirja valmistavasta opetuksesta, lukuvuonna 2004-2005.

Viidennen luokan oppilaiden ainekirjoitukset lukuvuonna 2005-2006.

LIITTEET

Liite 1. Opetushallituksen tilasto.



VIERASKIELISET KOULUIKÄISET 1997-2005

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
6v. (0.lk)	1020	1073	1250	1408	1593	1608	1653	1788	1904
7v. (1.lk)	1121	1127	1151	1356	1530	1655	1685	1739	1879
8v. (2.lk)	1262	1249	1216	1250	1481	1616	1706	1784	1817
9v. (3.lk)	1385	1376	1341	1326	1369	1576	1684	1795	1899
10v. (4.lk)	1277	1489	1479	1437	1453	1465	1630	1794	1873
11v. (5.lk)	1271	1390	1586	1557	1552	1561	1526	1727	1908
12v. (6.lk)	1234	1381	1502	1666	1693	1666	1608	1618	1818
1-6.lk yht	7550	8012	8275	8594	9078	9539	9839	10457	11194
13v. (7.lk)	1230	1354	1449	1594	1816	1813	1752	1716	1703
14v. (8.lk)	1129	1328	1430	1534	1729	1918	1855	1831	1801
15v. (9.lk)	1088	1206	1413	1541	1671	1835	1964	1963	1940
7-9.lk yht	3447	3888	4292	4669	5216	5566	5571	5510	5444
7-15 v. yht.	10 997	11 900	12 567	13 261	14294	15105	15410	15967	16638

VIERASKIELISET 16-18 -VUOTIAAT

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
16v.	1027	1193	1301	1518	1673	1773	1919	2062	2083
17v.	1081	1133	1276	1413	1654	1789	1837	2021	2180
18v.	986	1191	1216	1365	1539	1659	1846	1990	2168
YHT.	3094	3517	3793	4296	4866	5221	5602	6073	6431

Lähde: Tilastokeskus/oph/su. Lukumääriin ei sisälly turvapaikanhakijoita.

Liite 2. Oppilaan ainekirjoitus.

Minun elämäni

Minä syntyin vuonna 1993.
Minä asuin omakoti talossa ja
isäni meni ja minulla
tuli ikävä isää. Kahden päivän päästä
tipuin hevosen kämmästä ja käsiini
murtui. Isäni tuli kotiin hän toi
mulle koiran pennun. Sen
pennun väri oli oranssi
ja vähän kuin punanen.
Ammoin sille nimen sitrunaks
eili limon. Kun hän
täytti 3 v. Tuli sota ja
armeijat ampuu
sitä neljä kertaa päähän
kiveksi värillä ja isäni oli sen
meressä. Onneksi isäni ei osunut

Liite 3. Teemahaastattelurunko.

LIITE 3

TEEMAHAASTATTELU

Oppilaan taustatiedot:

- Milloin maahanmuuttajaoppilas on tullut Suomeen?
- Mistä hän on muuttanut?
- Millainen oppilaan suomenkielen taitonsa oli hänen tullessaan yleisopetukseen? Entä nyt?
- Miten oppilas on mielestäsi sopeutunut suomalaiseen kulttuuriin? Millaisissa asioissa hänellä on ollut vaikeuksia?
- Mitkä ovat oppilaan vahvuudet ja heikkoudet?

Opettajan lähtötilanne:

- Saitko ennakkotietoa mamu-oppilaasta? Millaista tietoa sait ja keneltä?
- Millä tavoin pystyit valmistautumaan maahanmuuttajaoppilaiden tuloon? (koulutus?)
- Millaista tukea sait työnantajan puolesta ennen mamu-oppilaiden saapumista?
- Kuvaile millaista on yhteistyö mamu-oppilaiden vanhempien kanssa?
- Miten valmistelit muita oppilaita luokallasi ennen kuin maahanmuuttajaoppilas saapui luokkaan?
- Miten toimit, kun oppilas saapui luokkaan?
- Miten mamu-oppilaan vanhemmat suhtautuivat opettajaan?

Oppilaan turvallisuuden kokemukset:

- Onko oppilaalla aikaa / mahdollisuuksia kertoa kokemuksistaan?
- Miten oppilas kertoo kokemuksistaan, mielipiteistään jne. luokassa?
- Turvautuuko oppilas opettajaan (esim. tilanteet välitunnilla)?
- Miten kuvailisit oppilaan osallistumista luokkaan ja yhteisiin tapahtumiin?
- Kuinka oppilas reagoi uusiin kokemuksiin ja muutoksiin? (konkreettinen esimerkki)
- Kuinka oppilas irrottautuu tutusta ympäristöstä (esim. oma luokka, tai jäädä yöksi yökouluun tai luokkaretkelle)?
- Miten oppilas ottaa vastaan myönteistä palautetta?
- Saako lapsi tietoa opettajan ja vanhempien yhteistyöstä? Millaista on yhteistyö vanhempien kanssa?

LIITE 3

Itsetuntemus:

- Miten oppilas kokee esilläolon?
- Kertooko lapsi omista tuntemuksistaan?
- Kuvaile oppilaan esiintymistä luokassa?
- Pystyykö oppilas arvioimaan ominaisuuksiaan, harrastuksiaan, itsearviointiin?
- Miten oppilas ilmaisee tunteitaan?
- Mitkä tilanteet ja asiat oppilaalle ovat tärkeitä?
- Miten oppilas suhtautuu arviointiin ja palautteeseen?
- Miten oppilas suhtautuu pettymystilanteisiin?

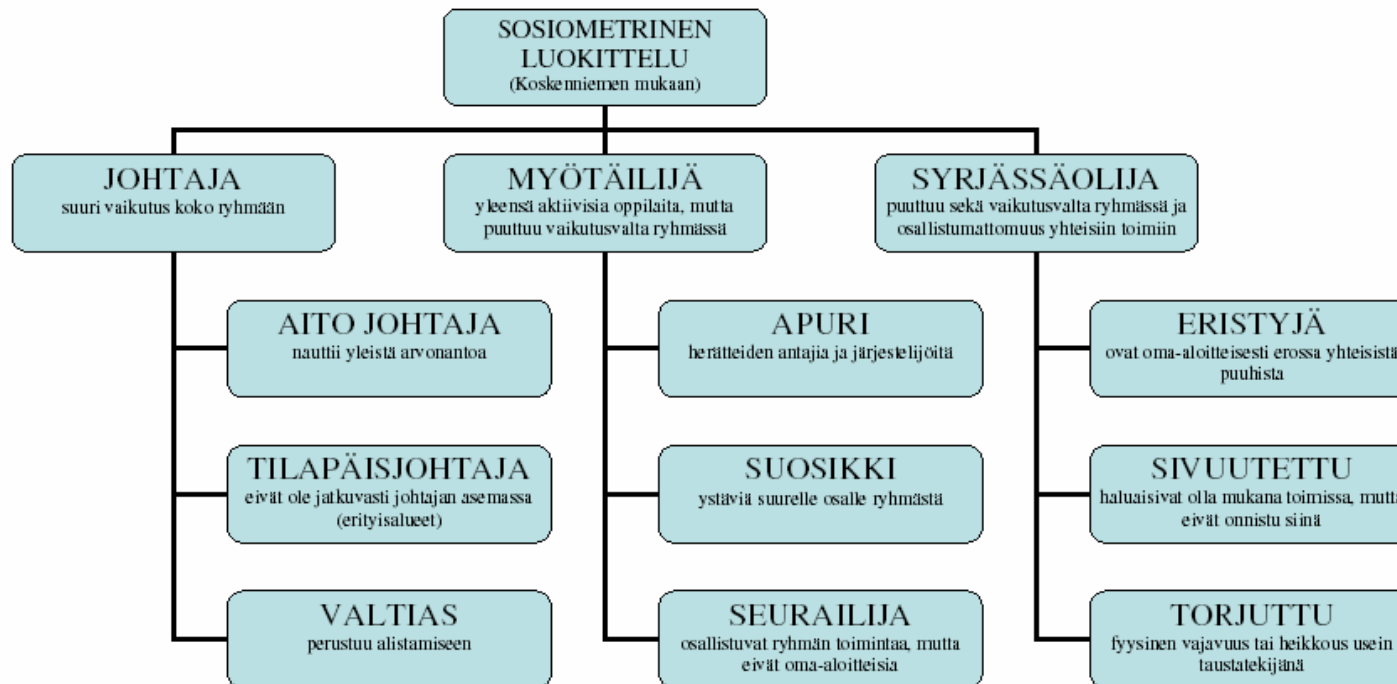
Sosiaalinen asema kaveripiirissä:

- Millainen oppilaan ystäväpiiri on?
- Miten oppilas tutustuu toisiin oppilaisiin?
- Oletko huomannut, että muut oppilaat eivät hyväksyisi häntä? -> Jos olet, niin millä tavoin asia on ilmennyt?
- Kenen oppilaiden kanssa oppilas on esim. välituntisin?
- Millaisia sosiaalisia taitoja oppilaalla on?
- Miten oppilas toimii kilpailutilanteissa?
- Ilmeneekö luokassa koulukiusaamista? Jos ilmenee, niin millaista ja miten?
- Miten oppilas osaa asettua toisen asemaan?
- Miten oppilas toimii kilpailutilanteissa (esim. pelitilanteissa)?

Itseluottamus:

- Kuinka kuvailisit oppilaan kiinnostusta koulunkäyntiin?
- Kuinka oppilas tekee aloitteita tunnilla (jos tekee)?
- Ilmeneekö suoritustilanteissa avuttomuutta? Jos ilmenee, niin millaista?
- Miten kuvaisit oppilaan tehtäväorientoituneisuutta?
 - Onko oppilas aloitteellinen tehtävien ryhtyessään?
 - Suorittaako oppilas tehtävät loppuun, huolellisuus?
 - Toimiiko oppilas itsenäisesti?
- Kuvaile millaisia tavoitteita oppilas asettaa itselleen? (Realistisuus)
- Miten oppilaalta onnistuu annettujen tehtävien tekeminen?
- Miten oppilas suhtautuu opettajaan?

Liite 4. Sosiometrinen luokittelu Koskenniemeä mukailten.



Honkalan ja Laitisen sosiometrinen luokittelu Koskenniemeä (1977) mukailten.