

MAAHANMUUTTAJANUORTEN
VOIMAANTUMINEN PERUSOPETUKSEEN
VALMISTAVASSA OPETUKSESSA

Pro gradu
Marjo Leikkainen

Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
Suomen kieli
Kesäkuu 2013

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Marjo Leikkainen	
Työn nimi – Title Maahanmuuttajanuorten voimaantuminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 107 ja liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Maahanmuuttajien määrän jatkuvasti lisääntyessä kotouttamiseen on kiinnitettävä yhä enemmän huomiota. Suomen kielen oppiminen on yksi tärkeimmistä kotoutumiseen vaikuttavista tekijöistä, ja kielenopetuksessa voidaan edistää myös maahanmuuttajan sisäisen voimantunteen löytymistä eli voimaantumista. Pro gradu -tutkielmani käsittelee perusopetuksen päättövaiheessa Suomeen tulleiden maahanmuuttajanuorten voimaantumista perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Aihe on ajankohtainen, sillä murrosikäisenä Suomeen tulleilla maahanmuuttajilla on suuri riski syrjäytyä. Tutkin voimaantumista edistäviä ja hidastavia seikkoja sekä annan sovellusehdotuksia, miten sitä voitaisiin edistää kouluissa.</p> <p>Tutkimus on laadullinen, ja se on toteutettu etnografisella otteella. Havainnoin perusopetukseen valmistavaa luokkaa ja haastattelin luokan opettajaa sekä viittä maahanmuuttajanuorta. Aineiston analyysimenetelmänä on teorialähtöinen sisällönanalyysi. Teoreettisena viitekehystenä on Siitosen voimaantumisteoria, jonka avulla etsin aineistosta maahanmuuttajien kyky- ja kontekstiuskomuksiin, päämääriin ja emootioihin liittyviä osaprosesseja.</p> <p>Tutkimukseni perusteella voimaantumista edistää opettaja, joka pitää oppilaistaan ja hyväksyy heidät sellaisena kuin he ovat. Myös koulunkäynninohjaaja ja opettajan välinen toimiva yhteistyö luovat luokkaan luottavaista ja voimaannuttavaa ilmapiiriä. Oppilaat arvostavat suomalaista koulua, jossa opettajia ei tarvitse pelätä ja jossa oppilaista pidetään huolta. Humaani vuorovaikutusilmapiiri edistää voimaantumista, kun taas autoritaarinen ja opettajajohtoinen opetus hidastavat sitä. Onnistumisen kokemukset ja pätevyyden tunteet kasvattavat itseluottamusta, joka vahvistaa sisäisen voimantunteen syntymistä. Suomalaisten kontaktien ja ystävien saaminen olisi tärkeää voimaantumisen ja kotoutumisen kannalta, ja se edistää myös opiskelumotivaatiota. Valmistavassa luokassa suurin voimaantumista hidastava tekijä oli liian suuri ja heterogeeninen ryhmä, joka aiheutti työrauhaongelmia, vaikeutti opetuksen suunnittelua ja vei opettajan voimavaroja. Nuoren oma kulttuuri voi myös olla voimaantumisen esteenä.</p>	
Asiasanat – Keywords voimaantuminen, maahanmuuttajat, suomi toisena kielenä, kotoutuminen	
Säilytyspaikka – Depository Fennicum	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 MAAHANMUUTTAJAT JA KIELENOPETUS	10
2.1 Maahanmuuttajat Suomessa	10
2.2 Kielitaidon vaikutus kotoutumiseen.....	11
2.3 Maahanmuuttajien suomi toisena kielenä -opetus ja sen haasteet	13
2.4 Perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tulleet maahanmuuttajat	17
3 VOIMAANTUMINEN JA VOIMAANTUMISTEORIA.....	21
3.1 Voimaantuminen.....	21
3.2 Voimaantumisteoria.....	25
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
4.1 Toteutuksen taustalla etnografinen tutkimus	32
4.2 Aineiston keruu	34
4.2.1 Osallistujat ja tutkimuskohde	34
4.2.2 Osallistuva havainnointi.....	36
4.2.3 Haastattelut.....	39
4.4 Aineiston käsittely ja analysointimenetelmät	41
5 VOIMAANTUMISTEORIAN OSAPROSESSIT AINEISTOSSA.....	43
5.1 Päämäärät	43
5.1.1 Toivotut tulevaisuuden tilat	43
5.1.2 Vapaus	49
5.1.3 Arvot.....	51
5.2 Kykyuskomukset.....	53
5.2.1 Minäkuva ja minäkäsitys.....	53
5.2.2 Identiteetti.....	55
5.2.3 Itseluottamus, itsearvostus ja itsetunto.....	59
5.2.4 Vastuu	67
5.3 Kontekstiuskomukset	69
5.3.1 Ilmapiiri	69
5.3.2 Hyväksyntä.....	73
5.3.3 Arvostus, luottamus ja kunnioitus	76
5.3.4 Toimintavapaus	79
5.4 Emootiot	87
5.4.1 Positiivinen lataus	87
5.4.2 Onnistuminen ja epäonnistuminen	89
5.4.3 Eettisyys	92

6 PÄÄTÄNTÖ	95
6.1 Yhteenvedoa tuloksista.....	95
6.2 Voimaantumisen huomioiminen maahanmuuttajien kielenopetuksessa – toiminta- ja sovellusehdotuksia opetukseen	99
6.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia	101
LÄHTEET	104
LIITTEET.....	108

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajien määrä on kasvanut suuresti 90-luvulta asti, ja samalla heidän kotoutumisestaan on tullut yhtä tärkeämpi yhteiskunnallinen kysymys. Kotoutumista edistävät toimet antavat maahanmuuttajille mahdollisuuden hankkia suomalaisen yhteiskunnan aktiivisen ja tasavertaisen jäsenen tarvitsemat valmiudet. Perusopetuksen päättövaiheessa Suomeen tulleet, 13–18-vuotiaat ja varsinkin luku- ja kirjoitustaidottomat maahanmuuttajanuoret ovat vaarassa syrjäytyä, sillä he ovat etenkin kouluille ongelmallinen ryhmä. Syrjäytymisvaarassa ovat etenkin ne maahanmuuttajat, jotka jäävät ilman perusopintojen jälkeistä opiskelupaikkaa – varsinkin, jos he ovat luku- ja kirjoitustaidottomia, heillä on pakolaistausta ja takanaan traumaattisia kokemuksia ja he jäävät ilman tukea antavaa ympäristöä. (Korpela 2006.) Syrjäytyneet voivat jäädä toisen luokan kansalaisiksi, ja maahanmuuttajien syrjäytyminen tulee myös kalliiksi yhteiskunnalle. Suomeen myöhään tulleiden alaikäisten mutta jo oppivelvollisuusiän ylittäneiden maahanmuuttajanuorten kotoutumiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota, sillä he eivät kuulu enää perusopetukseen eivätkä vielä aikuisten kotoutumiskoulutuksenkaan piiriin. Myöhään tulleiden maahanmuuttajien kotoutumisen kannalta olennaista on koulutuksen jatkumon takaaminen. Varsinkin koulutuksen nivelvaiheisiin tulisi kiinnittää huomiota, ja koulutuksen keskeyttämisen ehkäisyssä tärkeässä roolissa ovat opiskelijan henkilökohtainen ohjaus, oma opettaja, oppilashuolto ja toimiva opiskeluryhmä. (Pöyhönen–Tarnanen–Kyllönen–Vehviläinen–Rynkänen 2010.)

Kielenopetus on yksi tehokkaimmista tavoista auttaa maahanmuuttajia kotoutumaan, mutta se ei yksin riitä. Koska maahanmuuton ei enää ajatella olevan väliaikaisratkaisu, vaan muuttoliikkeestä on tullut monikulttuuristuvien eurooppalaisten yhteiskuntien ominaispiirre, toisen kielen opettamisen lisäksi myös maahanmuuttajien oman äidinkielen ja kulttuurin opetus on tärkeää. Kotouttamislaissakin sanotaan, että kotoutuminen on maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä, jonka tavoitteena on yhteiskunnan toimintaan osallistuminen samalla omaa kieltä ja kulttuuria säilyttäen. Oman

äidinkielen opetuksen tavoite on toimia integraation apuvälineenä, ja se edistää oppimisvalmiuksia ja vahvistaa identiteettiä. Kotouttamisen ongelmista hyvä esimerkki on Ranska, joka on kuuluisa lähiömellakoistaan ja jossa mm. maahanmuuttajakielten on ajateltu olevan uhka kansalliselle yhtenäisyydelle. (Latomaa 2007: 357–359.) Maahanmuuttajien kotoutumista on pyritty nopeuttamaan ja ongelmakohtiin tarttumaan myös lainsäädännön keinoin, ja laki maahanmuuttajien kotoutumisesta astui voimaan 2011.

Pro gradu -tutkielmani aiheena on perusopetukseen myöhään tulleiden maahanmuuttajien voimaantuminen ja kotoutuminen Suomeen. Olen erityisesti ollut kiinnostunut siitä, kuinka kielenopetus voi edistää voimaantumista, ja olen antanut sovellusehdotuksia, miten sitä voitaisiin edistää maahanmuuttajien kielenopetuksessa. Pyrkimyksenäni on ollut ymmärtää voimaantumiseen ja kotoutumiseen liittyviä ilmiöitä ja selvittää, mitkä ovat voimaantumisen edellytyksiä. Olen kiinnostunut voimaantumisen mahdollisuuksista kotouttamisessa, sillä mielestäni se on yksi keino auttaa maahanmuuttajia sopeutumaan Suomeen kotouttamistoimien osana. Suomen kielen oppiminen on yksi tärkeimmistä kotoutumiseen vaikuttavista seikoista. Voimaantumisessa ja kotoutumisessa on paljon samoja piirteitä, ja ne voivat tukea toisiaan. Voimaantuminen voi antaa maahanmuuttajille voimavaroja kohdata kotoutumisen haasteita, ja kotoutuminen voi edistää voimaantumista. Molemmissa pyrkimys on, että yksilöstä tulee yhteiskunnan täysivaltainen jäsen, ja molemmissa ympäristön vaikutus on tärkeää, mutta yksilön on itse oltava myös aktiivinen ja utelias toimija. Sosiaalisuus on tärkeä ilmiö, sillä kotoutuminen ja kielen oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Voimaantuminen voikin olla vastavoima syrjäytymiselle ja huono-osaisuudelle, jotka ovat etenkin nuorten maahanmuuttajien riskeinä.

Voimaantumista on tutkittu paljon varsinkin sosiaalialalla, ja tutkimuksia on tehty mm. hoitohenkilöstön ja päihderiippuvaisten voimaantumisesta. Kiinnostuksen kohteena on ollut myös maahanmuuttajien voimaantuminen, mutta kielenopetuksen ja

kouluympäristön voimaannuttavaa vaikutusta ole tutkittu. Nissisen (2012: 95–96) maahanmuuttajien voimaantumista käsittelevässä pro gradu -työssä todetaan, että etenkin itsereflektio, ympäröivät yksilöt ja onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä voimaantumista tukevia tekijöitä. Muut yksilöt ja heidän antamansa apu tuovat maahanmuuttajalle turvaa, ja onnistumisen kokemukset vahvistavat uskoa itseän. Leppänen (2013) on myös tutkinut maahanmuuttajien voimaantumista, ja hänen mukaansa voimaantumisprosessia vievät eteenpäin omat voimavarat ja usko itseän, ympäristön tuki ja palaute sekä kontekstin luomat mahdollisuudet.

Etnografisella otteella kerätty aineisto sisältää viiden maahanmuuttajanuoren sekä heidän opettajansa haastattelun sekä perusopetukseen valmistavassa luokassa vietetyn havainnointijakson muistiinpanot. Teoreettisena viitekehyksenä on Siitosen (1999) voimaantumisteoria, jota olen käyttänyt apuna teorialähtöisessä sisällönanalyysissä. Kyseessä ei sinänsä ole teoria, mutta olen käyttänyt siitä Siitosen (1999) voimaantumisteoria-sanaa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- Millaisia voimaantumisteorian osaprosesseja nuorten valmistavan opetuksen haastatteluissa ja havainnointijaksossa on havaittavissa?
- Mitkä seikat valmistavassa opetuksessa ja kielenopetuksessa edistävät maahanmuuttajanuorten voimaantumista? Entä mitkä hidastavat sitä?
- Millä tavoin voimaantumista voitaisiin edistää maahanmuuttajien kielenopetuksessa?

Tarkoituksena on saada esiin niiden nuorten ääni, jotka ovat koulutuksen nivelvaiheessa ja riskiryhmässä syrjäytyä. Olen halunnut selvittää niitä seikkoja, jotka auttavat maahanmuuttajia kotoutumaan Suomeen ja jotka tulisi ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa. Pysin ymmärtämään voimaantumisen ilmiötä sekä sitä, miten yksilön sisäisen voimantunteen kehittymistä voidaan edistää. Tutkimustuloksia voi hyödyntää kielenopetuksessa maahanmuuttajien kotouttamisen apuna ja lisäämässä yleistä hyvinvointia.

Tutkielma jakaantuu kuuteen päälukuun. Seuraavassa pääluvussa

esittelen maahanmuuttoa Suomessa, maahanmuuttajien kotoutumista sekä suomi toisena kielenä -opintoja ja niiden haasteita. Luvussa 3 esittelen voimaantumisen käsitettä ja esittelen Siitosen (1999) voimaantumisteorian, jota luvussa 5 käytän aineistoni analyysiin. Luvussa Tutkimuksen toteutus (4) kerron tutkimuksen kulusta ja metodologiasta. Viimeisessä luvussa (6) vedän tuloksia yhteen, ehdotan sovellusmahdollisuuksia opetukseen sekä pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja jatkotutkimusmahdollisuuksia

2 MAAHANMUUTTAJAT JA KIELENOPETUS

2.1 Maahanmuuttajat Suomessa

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on pieni moniin muihin Euroopan maihin verrattuna (Latomaa 2007: 317), mutta viime vuosikymmeninä maahanmuutto on lisääntynyt suuresti ja muuttanut muotoaan. Suomi vastaanotti ensimmäiset pakolaiset 70-luvulla Chilestä ja Vietnamista, ja maahanmuuttopolitiikka oli pitkään pakolaispolitiikkaa. Kuitenkin jo 80-luvulla tuli tavoitteeksi maahanmuuttajien integroituminen yhteiskuntaan. (Työministeriö 2002: 3.) Pakolaisia varten oli tarpeellista kehittää koulutuspoliittisia tukitoimia (Latomaa 2007: 318). Vaikka pakolaisuus ja turvapaikanhaku ovat edelleen merkittäviä Suomeen tulon syitä, humanitaarisista syistä maahan tulleiden määrä on vähentynyt ja työperäinen maahanmuutto lisääntynyt (Pöyhönen ym. 2010: 22), ja maahanmuuttoliittisissa linjauksissa on korostunut työperäinen maahanmuutto. (Latomaa 2007: 317). Maahanmuuttajien määrä kasvoi 90-luvulla suorastaan räjähdysmäisesti. Kun 90-luvun alussa vieraskielisiä oli Suomessa noin 25 000, vuonna 2010 vieraskielisten määrä oli jo 225 000 (Tilastokeskus 2012). Suomea voi pitää siis monikielisenä ja -kulttuurisena maana.

Maahanmuuton lisääntyminen on tuonut Suomelle erilaisia haasteita. Hallitus antoi eduskunnalle lakiesityksen turvapaikanhakijoiden vastaanotosta ja maahanmuuttajien kotoutumista edistävästä toimenpiteistä, ja kotouttamislaki (Finlex 2012b) tuli voimaan 1999. Lain tavoitteena on edistää maahanmuuttajien kotoutumista, valinnanvapautta ja tasa-arvoa, ja sen taustalla on vuonna 1997 annettu valtioneuvosten periaatepäätös hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi. Viimeisin kotouttamislain muutos tuli voimaan 2011 (Valtioneuvosto 2008). Lasten ja nuorten maahanmuuttajien koulutusta linjaavat perusopetuslaki (Finlex 2012a) ja Suomen perustuslaki (Finlex 2012c), jonka perusoikeudet koskevat myös Suomessa asuvia ulkomaalaisia. Perustuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan mm.

sukupuolen, kielen, alkuperän tai uskonnon perusteella. Perusopetuslaissa (Finlex 2012a) säädetään perusopetuksesta sekä oppivelvollisuudesta ja maahanmuuttajille suunnatusta perusopetukseen valmistavasta opetuksesta. Kaikki Suomessa vakituisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia, ja tämä koskee myös ulkomaan kansalaisia. Oppivelvollisuus tarkoittaa sitä, että oppilas suorittaa yhdeksänvuotisen perusopetuksen oppimäärän, ja se alkaa sinä vuonna, kun oppilas täyttää 7 vuotta ja päättyy, kun velvollisuus on suoritettu tai sen alkamisesta on 10 vuotta. (Nissilä 2008: 22.)

Opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2004) maahanmuuttajaksi lasketaan sekä Suomeen muuttaneet että Suomessa syntyneet maahanmuuttajataustaiset lapset. Tekstissä käytän termiä *maahanmuuttaja* niistä oppilaista ja opiskelijoista, jotka ovat oikeutettuja toisen kielen opetukseen. Nimitys kattaa myös ne oppilaat, jotka ovat syntyneet Suomessa ja joista käytetään usein nimitystä *maahanmuuttajataustainen*. Sana *maahanmuuttaja* on kuitenkin käyttökelpoinen lyhyytensä takia, ja se on käytössä esimerkiksi koululaeissa. S2 viittaa suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen, ja oman äidinkielen opetuksella tarkoitan maahanmuuttajien oman äidinkielen opetusta.

2.2 Kielitaidon vaikutus kotoutumiseen

Kotouttamislain (493/1999) mukaan kotoutuminen on maahanmuuttajan yksilöllistä kehitystä, ja sen tavoitteena on, että maahanmuuttaja pystyy osallistumaan yhteiskunnan toimintaan ja työelämään samalla omaa kieltä ja kulttuuria säilyttäen. Kotoutumisen edistämiseksi viranomaiset kohdistavat maahanmuuttajaan erilaisia kotoutumista edistäviä toimenpiteitä ja voimavaroja, ja tätä sanotaan kotouttamiseksi. Kotoutumisen määritelmät voivat vaihdella, sillä viranomaiselle se voi tarkoittaa eri asiaa kuin maahanmuuttajalle, jolle saattaa riittää pelkkä arjessa pärjääminen toisella kielellä. (Pöyhönen–Tarnanen–Kyllönen–Vehviläinen–Rynkänen 2009: 64.)

Puutteellinen suomen kielen taito on usein maahanmuuttajien kotoutumisen ja työllistymisen esteenä (Arajärvi 2009), ja kielen oppiminen onkin tärkeimpiä kotoutumiseen vaikuttavia seikkoja. Suomen

kielen taito on keskeistä työn sujuvuuden kannalta, mutta se auttaa myös työyhteisöön pääsemisessä ja sosiaalisten suhteiden luomisessa. Riittävän kielitaidon määrittely ei kuitenkaan ole helppoa. (Tarnanen–Suni 2005: 16.)

Maahanmuuttajilla kieliasiat vaikuttavat mm. koulutus- ja vaikuttamismahdollisuuksiin, työllistymiseen, yhteyksiin valtaväestön kanssa ja Suomessa viihtymiseen. Kielitaito onkin osa maahanmuuttajan hyvinvointia, ja se myös mielletään kansantaloudelliseksi resurssiksi hallinnollisesta näkökulmasta. Kielitaito on yhteyksissä yksilön ja häntä ympäröivän yhteisön asenteisiin, kokemuksiin ja arvostuksiin, ja se on myös osa yksilön identiteettiä, maailmankuvaa ja uskomuksia. Kielitaidon voidaan siis nähdä olevan yksilön kognitiivinen ominaisuus tai sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuva neuvottelun väline. (Tarnanen–Suni 2005: 9, 16.) Kielitaito on yksittäisen yksilön väline päästä osalliseksi erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Se on myös mahdollisuus rakentaa sellaista osaamisen kokonaisuutta, jolle voi perustaa täysipainoisen tulevaisuuden. Kielitaito on osa kulttuuri- ja sosiaalistumisprosessia, jonka kautta ihminen voi ottaa vastuuta elämästään ja tehtävistään yhteiskunnassa. (Sajavaara–Pöyhönen–Luukka 2007: 35.)

Kielikoulutus nojaa toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen, jossa kielitaito on kykyä toimia kielellisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti tarkoituksenmukaisella tavalla (Sajavaara ym. 2007: 37). Integroitusprosessissa tarvitaan muitakin kuin pelkästään arjessa toisella kielellä pärjäämisen taitoja. Suomessa kirjallinen kulttuuri painottuu vahvasti, ja täällä asuminen vaatii erilaisia lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen taitoja, joihin kaikki maahanmuuttajat eivät välttämättä ole tottuneet omassa kotimaassaan. Esimerkiksi viestintä viranomaisten kanssa dokumentoidaan kirjallisesti, ja moni tarvitsee kirjallisia taitoja myös työelämässään. (Pöyhönen ym. 2009: 58.) Myös teknologian käyttö voi olla maahanmuuttajalle uutta, ja tietotekniset taidot, kuten internetin käyttö, ovat tärkeitä Suomessa.

2.3 Maahanmuuttajien suomi toisena kielenä -opetus ja sen haasteet

Toisen kielen oppijoille, eli maahanmuuttajille, kielen oppiminen on yleensä ensisijaisen tärkeää. He käyttävät kieltä jokapäiväisessä elämässään, ja he tarvitsevat myös usein sellaisen kielitaidon, että oppivat sen avulla muitakin asioita. Nuoret maahanmuuttajat oppivat perusopetukseen valmistavassa opetuksessa kieltä, jotta pystyvät toimimaan Suomessa, hoitamaan sosiaalisia suhteitaan, käymään virastoissa tai kaupassa. Yleensä he myös tähtäävät johonkin jatkokoulutukseen ja tarvitsevat siis kielitaitoa, jotta voivat opiskella ja oppia uutta. Kotoutumisen onnistumisen kannalta on tärkeää, että koulutuspolku rakentuu elinikäisen oppimisen ja koulutuksen jatkuvuuden periaatteelle (Latomaa 2007: 361.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2004: 96) mukaan oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame ja joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei ole äidinkiellisen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla, arviointi tapahtuu S2-opetussuunnitelman mukaan. Toisen kielen opetuksesta käytän lyhennettä S2, ja sillä viitataan myös ruotsin kieleen. S2-opetus tähtää toiminnalliseen kaksikielisyyteen, ja sen tavoitteena on, että oppilas saavuttaa mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon kaikilla kielitaidon osa-alueilla, pystyy opiskelemaan kaikkia perusopetuksen oppiaineita ja voi jatkaa opiskelua peruskoulun jälkeen.

Kaikille esikoulu- ja oppivelvollisuusikäisille maahanmuuttajalapsille voidaan antaa perusopetukseen valmistavaa opetusta, joka on tarkoitettu niille, joiden suomen kielen taito ei ole riittävä yleisopetuksessa opiskeluun. Sen tarkoitus on tukea oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista Suomeen ja antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen. Opetuksen pääpaino on S2-opinnoissa, ja siinä noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita soveltuvin osin. 10 vuotta täyttäneille opetusta annetaan 1 000 tuntia. Opetuksen aikana oppilaita integroidaan lähinnä ikätasoaan vastaaviin perusopetuksen ryhmiin heidän opinto-ohjelmiensa mukaan, ja integroinnin tarkoitus on

edistää kotoutumista, oppiaineen sisällön omaksumista ja sosiaalisen kielitaidon kehittymistä. Valmistavassa opetuksessa annetaan opetusta perusopetuksen oppiaineissa sekä mahdollisuuksien mukaan myös oppilaan omassa äidinkielessä, jonka opiskelu edistää oppimistaitoja, vahvistaa kulttuurista identiteettiä ja luo edellytyksiä suomen kielen oppimiselle. Valmistavassa opetuksessa hyödynnetään monipuolisia työtapoja ja kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimisympäristöjä, joiden tarkoitus on tarjota erilaisia tilanteita käyttää kieltä, tutustuttaa oppilasta suomalaiseen kulttuuriin ja edistää kotoutumista. Tilanteet kehittävät kykyä toimia yksin ja ryhmässä ja antavat valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Opetuksessa olisi hyödynnettävä oppilaan tietämystä omasta kieli- ja kulttuurialueestaan sekä alueensa luonnosta ja elämäntavoista. Myös oppilaan huoltajat on tutustutettava suomalaiseen koulujärjestelmään, mikä on otettava huomioon koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. (OPH 2009: 4–9.)

Maahanmuuttajataustan määritelmä ei ole niin yksinkertainen kuin voisi luulla, joten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrää on vaikea sanoa. Maahanmuuttajat voidaan määritellä kansalaisuuden, syntymämaan tai äidinkielen mukaan. Jos oppilaan äidinkieleksi ilmoitetaan muu kuin suomi, ruotsi tai saame, hän on taustaltaan maahanmuuttaja. Määritelmä perustuu kuitenkin omaan ilmoitukseen, ja joku voi esimerkiksi ilmoittaa äidinkielekseen suomen sen takia, ettei halua tulla syrjityksi opiskellessaan suomea toisena kielenä. Jotkut maahanmuuttajat voivat kokea s2-oppimäärän leimaavaksi. (Korpela 2006, 35–37.)

Maahanmuuttajien kieliopinnoista ja hyvinvoinnista huolehtiminen on yksi suomalaisen koulujärjestelmän keskeisimpiä haasteita. Ennusteiden mukaan oppilaiden määrä voi kasvaa kouluissa hyvin suureksi, ja se tuo haasteen etenkin eteläiseen Suomeen, sillä maahanmuuttajaoppilaat keskittyvät varsinkin Uudenmaan maakuntaan ja kaupunkeihin. Toisaalta haasteellista on myös se, miten tarjotaan yhdenvertaisia koulutuspalveluja paikkakunnilla, joissa maahanmuuttajien osuus on pieni. (Karppinen–Hagman–Kuusela 2008: 68, 70.) Kielenopetukseen ja kotoutumiseen panostaminen on tärkeää, koska etenkin EU:n ulkopuolella syntyneet menestyvät koulussa kantaväestöä huonommin. Näitä

maahanmuuttajalapsia ja -nuoria on runsaasti erityisopetuksessa. Heitä on huomattavasti vähemmän toisen asteen koulutuksessa ja he myös keskeyttävät koulun useammin kuin kantaväestöön kuuluvat. (STNK 2009: 100.)

Maahanmuuttajanuorten kielenopetuksessa on hyvin monenlaisia haasteita. Nuorten koulutaustat voivat olla hyvin erilaiset, ja kaikissa kulttuureissa ei ole opittu suomalaiseen koulunkäyntiin. Maahanmuuttajaopetukseen vaikuttaa suuresti se, minkä ikäisenä oppilas tulee Suomeen ja millainen hänen aiempi koulutustaustansa on. (Kuusela ym. 2008: 94.) Maahanmuuttajat ovat todella heterogeeninen ryhmä, mikä hankaloittaa opetusta. Osa oppilaista voi olla paluumuuttajia, ja he saattavat hallita suomalaisen puhekielen sujuvasti. Osa taas voi tulla traumatisoituneena sotatilassa olevasta maasta täysin luku- ja kirjoitustaidottomana. (Korpela 2006: 184.) Etenkin luku- ja kirjoitustaidottomat oppilaat, jotka ovat käyneet vain vähän koulua, ovat erittäin haasteellisia opetuksen kannalta. Oppilaan taustoista ja elämäntilanteesta ei saada aina riittävästi tietoa, joten oppilasta pitäisi kuunnella muulloinkin kuin opetustilanteessa. (Kuusela ym. 2008: 94.)

Maahanmuuttajat pärjäävät koulussa kantaväestöä selvästi huonommin. Yleisesti ottaen mitä enemmän heidän taustansa eroaa kantaväestön kieli- ja kulttuuritaustasta, sitä suurempi riski heillä on jäädä ilman jatkokoulutuspaikkaa. Maahanmuuttajat jäävät kantaväestöä useammin toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle. Ammatillisella tutkinnolla on suuri merkitys, sillä sen suorittaneet saavat töitä ja pääsevät jatkokoulutukseen useammin kuin tutkintoa suorittamattomat. (Karpinen 2008: 184–186.) Maahanmuuttajanuorten riski syrjäytyä on suurempi kantaväestöön verrattuna, ja syrjäytyminen taas tulee kalliiksi yhteiskunnalle. Maahanmuuttajien kielikoulutukseen panostamalla voidaan ehkäistä syrjäytymistä ja parantaa nuorten mahdollisuutta jatkokouluttautua ja työllistyä. (Latomaa 2007: 362–363.) Monet opettajat arvioivat, että oppilaat saavuttavat perusopetuksen oppimäärän korkeintaan jossain määrin tai sitäkin heikommin, mikä kertoo riittämättömästä panostuksesta nuorten koulutukseen ja maahanmuuttajien suurista

vaikeuksista päästä toiselle asteelle ja pärjätä siellä hyvin. (Korpela 2006: 148–149.)

Suurin yksittäinen maahanmuuttajaopetuksen haaste on oppilaiden määrä. Jos oppilaita on paljon, maahanmuuttajaopetukseen on yleensä enemmän resursseja ja henkilökuntaa. Yleensä oppilaiden tarpeet on otettu huomioon hyvin sellaisilla paikkakunnilla, joilla maahanmuuttajien määrä on suuri. (Kuusela ym. 2008: 89.) Pelkästään maahanmuuttajien määrä ja opetuksen resurssit eivät takaa kuitenkaan sitä, että opetus olisi paremmin järjestettyä, vaan tärkeää on myös opetuksen suunnittelu ja kehittäminen (Korpela 2006: 185)

Maahanmuuttajat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä erilaisine uskontoineen ja kieliryhmineen, ja varsinkin jos opetusryhmä on suuri, opettajilla on harvoin riittävästi aikaa miettiä omia toimintatapojaan tai suhtautumistaan opetustyöhön. Aikapula rajoittaa paljon maahanmuuttajaopetusta, joten aikaa riittää harvoin siihen, että opettaja ehtisi tutustua eri kulttuureista tulevien oppilaiden erityispiirteisiin. (Kuusela ym. 2008: 89, 95). Hyviä oppimateriaaleja, jotka tukevat oppilasta ja opettajaa, on melko vähän, ja monet opettajat kokevat myös kielitaidon arvioinnin hankalaksi sopivien ohjeiden ja testien puutteen takia. Arviointia vaikeuttavat myös oppiaineen nuoruus ja opettajien koulutuksen ja kokemuksen puute. (Korpela 2006: 25.)

Oppilaan oman äidinkielen taitotaso vaikuttaa paljon myös suomen kielen oppimiseen. Samaa äidinkieltä puhuvienkin joukossa voi olla suuria eroja siinä, miten he hallitsevat oman äidinkieltä. Jos oman äidinkielen kehitys on jäänyt kapea-alaiseksi, se muodostaa katon myös suomen kielen oppimiselle. (Korpela 2006: 184.) Maahanmuuttajilla saattaa olla hankalasti todettavissa olevia dysfaattisia oireita, psyykkisiä ongelmia tai kehitysviivästyksiä, ja heillä on usein taustalla lukuisia sosiaalisia ja traumaperäisiä ongelmia, joiden rajaaminen pelkästään oppimisvaikeuksiin ei ole järkevää. (Nissilä ym. 2006: 35.) Kieliongelmat ja sopivien testien puuttuminen sekä palvelukentän hajanaisuus hankaloittavat sopivien tukimuotojen löytämistä (Kuusela ym. 2008: 89, Nissilä ym. 2006: 36.) Maahanmuuttajanuorilla tulee olla samanlaiset oikeudet saada

oppilashuollon palveluita kuin muillakin oppilailla. Heillä on myös erityinen tarve varsinkin opinto-ohjaajan palveluihin, ja tarve on todella suuri etenkin perusopetukseen myöhään tulleilla maahanmuuttajilla. (Korpela 2006: 183.)

Maahanmuuttajien erilainen kulttuuri voi tuoda opetukseen omat haasteensa. Esimerkiksi naisten asema ja lasten ruumiillinen kuritus voivat synnyttää ongelmia, ja joissakin perheissä ei taas ole opittu suomalaista aikataulujen noudattamista. (Kuusela ym. 2008: 90.) Yhteistyö koulun ja huoltajien välillä on tärkeää ja siihen tulisi panostaa, sillä huoltajilla on suuri vaikutus lastensa koulunkäyntiin. Heidät tulisikin perehdyttää suomalaiseen koulujärjestelmään. (Korpela 2006: 183.) Koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön tuo haasteensa monien vanhempien puutteellinen kielitaito, ja joskus lapset joutuvat toimimaan tulkkeina koulun ja kodin välillä ja hoitamaan perheensä asioita. Vanhempien koulutustausta vaikuttaa suuresti myös oppilaiden uravalintaan. (Kuusela ym. 2008: 89, 94)

2.4 Perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tulleet maahanmuuttajat

Perusopetuksen loppuvaiheessa tulleiksi maahanmuuttajanuoriksi on määritelty 13–18-vuotiaana peruskouluun tai perusopetuksen valmistavaan opetukseen tulleet oppilaat (Korpela 2006: 94). Tämänikäiset ovat haasteellinen opetusryhmä kouluille (Kuusela ym. 2008: 89), ja opetushallituksen selvityksen mukaan (Korpela 2006) perusopetukseen myöhään tulleet maahanmuuttajat tarvitsevat erityistä huomiota.

Perusopetukseen valmistava opetus on nuorten opintien alun valtaväylä, ja se antaa pohjan perusopintojen jatkamiselle yläluokilla. Kaikki eivät kuitenkaan enää jatka yläkoulussa, sillä monet nuoret ylittävät oppivelvollisuusiän valmistavan opetuksen aikana. Myöhään tulleen nuoren opinnot vaativat paljon tukea, ja tuen määrä riippuu oppilaan lähtötasosta, motivaatiosta ja oppimisen nopeudesta, joten yksilölliset erot ovat suuria. Toisen kielen kehittyminen välinekieleksi, joka siis toimii hyvin opiskeltavien sisältöjen hankinnan välineenä, kestää 5-7 vuotta.

Silloinkaan kieli ei ole äidinkielen tasoinen. (Korpela 2006: 38, 135, 194.)

Etenkin 15–17-vuotiaat, myöhään Suomeen tulleet luku- ja kirjoitustaidottomat oppilaat ovat polttava ongelma. He eivät ehdi ilman erityisiä toimenpiteitä saavuttaa valmistavan opetuksen ja lyhyen tuetun opetuksen aikana sellaista taito- ja tietotasoa, että he voisivat selvitä jatko-opinnoissa. (Korpela 2006: 128, 198.) Koululla on keskeinen rooli riskiryhmään kuuluvien oppilaiden havaitsemisessa ja voimien kokoamisessa, kun lähdetään miettimään keinoja syrjäytymiskehityksen pysäyttämiseksi. Opettajien pienetkin kannustukset ja positiivinen palaute ovat oppilaan itsetunnon ja onnistumisen kannalta merkityksellisiä. (Kuusela ym. 2008: 93.)

Suomeen myöhään tulleet maahanmuuttajanuoret ovat useimmiten murrosiässä, mikä on yksi haavoittuvimmista vaiheista muuttaa uuteen maahan. Suurimmat kotoutumisen ongelmat liittyvät maahanmuuttoon ja siitä aiheutuviin traumaattisiin kokemuksiin sekä suomalaiseen koulujärjestelmään sopeutumiseen. Nuorilla voi olla myös vaikeuksia päästä mukaan suomalaiseen nuorisokulttuuriin, tai heillä saattaa olla ongelmia tyttöjen ja poikien välisessä kanssakäymisessä. Oma uskonto saattaa asettaa tiukkoja sääntöjä, ja nuoret saattavat kohdata rasismia, syrjintää ja kiusaamista, jotka myös vaikeuttavat kotoutumista. (Korpela 2006: 149–153.)

Tärkeää olisi hahmottaa nuorten jatko-opintotoiveet riittävän aikaisin. Nuorilla on usein motivaatiota ja halua opiskella, mutta monilla on usein epärealistinen kuva mahdollisuuksistaan ja suomalaisen yhteiskunnan vaatimukset ovat tuntemattomia. Usein nuorilla on toiveena kaikkein korkeimmat opinnot taidoista ja tiedoista riippumatta, eikä ammatillisen koulutuksen mahdollisuuksia välttämättä tunneta tai arvosteta. Jotkut tytöt haluavat jäädä kotiäideiksi, eikä heitä kiinnosta kouluttautua. (Korpela 2006: 164–165.)

Koulutuksen jatkuvuus olisi hyvä turvata, ja sen takia pitäisi kiinnittää huomiota koulutuksen nivelvaiheisiin, jotta voitaisiin ehkäistä maahanmuuttajien turhia opiskelujen keskeytyksiä. Maahanmuuttajaoppilaita opiskelee lukioissa melko vähän. Usein heitä

ohjataankin ammatillisten opintojen pariin tai lisäopintoina annettavaan koulutukseen eli kymppiluokille. (Latomaa 2007: 304.) Ammatillista koulutusta varten järjestetään maahanmuuttajien valmistavaa koulutusta, joka antaa tietoa ja valmiuksia ammatillisiin opintoihin siirtymistä varten. Sen tarkoitus on helpottaa siirtymistä perusopetuksesta ammatilliseen koulutukseen. Vähintään 20 ja enintään 40 opintoviikkoa kestävä koulutuksen yleistavoitteena on, että opiskelijalla on edellytykset osallistua suomenkieliseen opetukseen sekä tutustua työelämässä ja opinnoissa tarvittaviin ilmaisutapoihin ja sanastoon. (OPH 2008: 7, 12.) Helsingissä järjestetään myös lukioon valmistavaa koulutusta maahanmuuttajille (Luva). Se on tarkoitettu niille nuorille, joilla on peruskoulun päättötodistus ja joiden ensisijainen hakutoive on lukio. (Helsingin kaupunki 2013.)

Kotouttamisessa erityistä huomiota pitäisi kiinnittää juuri 13–25-vuotiaisiin maahanmuuttajanuoriin, joilta puuttuu perusasteen koulutus ja joiden sijoittaminen koulutukseen tai työelämään on haasteellista. Lasten ja nuorten kotoutumisen kannalta on tärkeää taata koulutuksen jatkumo siirtymävaiheissa, kuten perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä. Osallisena Suomessa -hankkeen yhtenä tarkoituksena on etsiä ratkaisuja tälle maahanmuuttajaryhmälle. Kyseessä on kokeilulakihanke, joka pyrkii kehittämään kokonaisvaltaisesti maahanmuuttajien kotoutumista. Hanke luo ja kokeilee erilaisia tapoja koulutuksen järjestämiseksi ja kehittää koulutuksen sisältöä. Sen tavoitteena on myös kehittää alkuvaiheen ohjausta ja neuvontaa kolmen kotoutumispolun mukaisesti. Poluissa otetaan huomioon (1) työmarkkinoille suuntautuvat maahanmuuttajat, (2) erityistä tukea tarvitsevat maahanmuuttajat, kuten iäkkäät, kotiäidit ja oppimisvaikeuksiset, sekä (3) lapset ja nuoret. Osallisena Suomessa -hanke pyrkii huomioimaan varhaiskasvatusikäiset lapset, oppivelvolliset lapset ja nuoret sekä oppivelvollisuusiän ylittäneet alle 18-vuotiaat nuoret. Suunnitelman visio on, että maahanmuuton syystä tai asuinpaikasta riippumatta maahanmuuttajat kotoutuisivat Suomeen tasavertaisesti. Pyrkimyksenä on edistää kaksisuuntaista kotoutumista, jossa maahanmuuttajien ja valtaväestön suhteet syventyvät. Visiossa ohjaus,

neuvonta ja koulutus muodostavat jatkumon, jossa otetaan huomioon maahanmuuttajan yksilölliset tarpeet. (Pöyhönen–Tarnanen–Vehviläinen–Virtanen–Pihlaja 2010: 16, 18, 113.)

Lasten ja nuorten koulutuksen tukemiseksi on myös perustettu paljon erilaisia hankkeita, kuten jo päättynyt Nuorten osallisuus, jonka pyrkimyksenä oli nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Hankkeessa onnistuttiin kehittämään kriittistä nivelvaihetta eli siirtymistä perusopetuksesta toiselle asteelle. Myös CHANCES on pyrkinyt ehkäisemään syrjäytymistä kehittämällä maahanmuuttajien opinto-ohjausta. VaSkooli ja OPEQUAL -hankkeet ovat perehtyneet oppilaan ohjaukseen ja tukitoimien järjestämiseen. VaSkoolissa on kehitetty matalankynnyksen ohjaus- ja neuvontapiste Ohjaamo, joka on pyrkinyt tarjoamaan opiskelupaikkoja 15–20-vuotiaille maahanmuuttajanuorille, jotka ovat jääneet ilman jatko-opiskelupaikkaa. Joustava perusopetus (JOPO) on pyrkinyt ehkäisemään koulupudokkaiden määrää, ja se on tukenut sekä maahanmuuttajia että kantasuomalaisia, jotka ovat olleet vaarassa jäädä ilman perusopetustodistusta ja toisen asteen koulutuspaikkaa. (Pöyhönen ym. 2010: 38–42.)

3 VOIMAANTUMINEN JA VOIMAANTUMISTEORIA

3.1 Voimaantuminen

Voimaantumisesta puhutaan nykyään paljon, ja käsitteen käyttö on lisääntynyt voimakkaasti (Heikkilä-Laakso–Heikkilä 1997: 341). Käsite empowerment on suomennettu mm. valtaantumiseksi, täysvaltaistamiseksi ja voimaantumiseksi (Mattila 2008: 27–32). Omassa tutkimuksessani olen päättänyt käyttämään *voima*-sanasta johdettua käsitettä voimaantuminen, jota myös Siitonen (1999) käyttää väitöskirjassaan ja voimaantumisteoriassa. Empowerment-käsitteeseen on perehdytty etenkin kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa mutta myös erityisesti yhteisöpsykologian, sosiologian, liike-elämän ja hoitotieteen aloilla (Siitonen 1999: 82). Empowerment tekee kykeneväksi johonkin, tai se antaa yksilölle tai yhteisölle vallan tai oikeuden toimia. Voimaantumisesta ei kuitenkaan ole luotu yhtenäistä määritelmää, ja sen luonteesta on käyty paljon keskusteluja. Tutkijat lähestyvätkin käsitettä eri lähtökohdista ja käyttävät sitä eri yhteyksissä. (Mahlakaarto 2010: 2; Siitonen 1999: 83, 91; Heikkilä-Laakso–Heikkilä 1997: 345–347.)

Voimaantumisen tutkimisen perinne nousee kolmesta historiallisesta traditiosta: 1) kriittisestä sosiaaliteoriasta, jossa keskeisenä tehtävänä on vähemmistöryhmien ja sorrettujen elinolojen ja hyvinvoinnin parantaminen, 2) organisaatioteoriasta, joka pyrkii yhteisöllisyyden, osallisuuden ja vallankäytön lisäämiseen, ja 3) sosiaalipsykologisista teorioista, joissa lähtökohtana on yksilön kehittyminen (Mahlakaarto 2010: 25). Tutkijat viittaavat usein empowerment-käsitettä käyttäessään erilaisiin vapautusliikkeisiin, kuten naisasialiikkeeseen tai etnisten vähemmistöjen itsemääräämisoikeuden laajentamisyrityksiin. Eri lähestymistavoissa yhteistä on pyrkimys edesauttaa yksilön oman voiman kehittämistä ja vastuun ottamista omasta kehityksestään sekä työnsä suunnittelusta. Tämä vaatii etenkin rohkaistumista ja oman minän voiman tuntemista. (Heikkilä-Laakso–Heikkilä 1997: 347.)

Sitran yhteiskunnallista ja globaalia muutosta koskevassa raportissa

todetaan, että voimaannuttaminen on yksi yksilön hyvinvointia tukeva väylä osallistamisen lisäksi. Näiden molempien vahvistaminen on julkisen hallinnon ja sen instituutioiden (mm. koulutuksen, sosiaali- ja terveydenhuollon ja demokraattisten instituutioiden) keskeinen tehtävä. Suomi olisikin yksi muutoksen edelläkävijöistä, jos se lähtisi voimaannuttamisen tielle, sillä sen avulla lisääntyisivät vauraus ja yleinen hyvinvointi. (Hautamäki 2008: 42–45.)

Siitonen (1999) on väitöskirjassaan määritellyt voimaantumisen *sisäiseksi voimantunteeksi*. Se on yksilöstä itsestään lähtevä henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, ja sitä ei tuota tai aiheuta toinen ihminen, mutta sen kannalta ympäristön olosuhteet kuitenkin ovat merkityksellisiä. Ihminen ei siis voimaannu toisen henkilön päätöksen seurauksena. Voimaantunut ihminen on löytänyt omat voimavaransa, ja hän on itseään määräävä ja itsenäinen. (Mattila 2008: 120–127; Siitonen 1999: 93.) Voimaantuminen on yhteydessä yksilön omaan haluun, luottamukseen omiin mahdollisuuksiinsa, näkemykseen itsestään ja tehokkuudestaan ja päämäärien asettamiseen. Ihminen on aktiivinen, luova ja vapaa toimija, ja hänen itseään ja omia mahdollisuuksiaan koskevat uskomuksensa rakentuvat sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Siitonen 1999: 117, 118)

Voimaantuminen ilmenee eri yksilöissä erilaisina ominaisuuksina, ja sen takia voimaantuneesta yksilöstä on vaikea laatia määritelmää, jota voitaisiin käyttää perustana sen ominaisuuksien mittaamisessa ja arvioimisessa. Se merkitsee sisäisiä ja ulkoisia muutoksia identiteetin kannalta ja se synnyttää vahvistavan tunnekokemuksen. Voimaantumisessa keskeistä on myös sosiaalinen vuorovaikutus, aktiivinen osallisuus toimintaympäristössä sekä tietoisuuden lisääntyminen itsestä ja omista mahdollisuuksista. (Mahlakaarto 2010: 29, 35.) Voimaantuneen yksilön ominaisuuksien kuvaaminen on ongelmallista, koska ei ole olemassa tiettyjä määrällisesti tai laadullisesti mitattavissa olevia voimaantumisprosessin seurauksia, jotka konkretisoituisivat voimaantuneen yksilön ominaisuuksina. (Siitonen 1999: 170.)

Voimaantuminen ja voimaannuttaminen ovat eri käsitteitä. Omassa tutkimuksessani käytän termiä voimaantuminen, kun on kyse yksilön

sisäisestä prosessista, ja voimaannuttaminen, kun se on ympäristön edesauttamaa. Siitosen (1999) mukaan voimaannuttaminen on sitä, että pyritään auttamaan ihmisiä löytämään omat voimavaransa ja ottamaan vastuu omasta kasvustaan. Voimaannuttaminen on haasteellinen käsite, sillä voimaantuminen lähtee yksilöstä itsestään ja voimaa ei voi antaa toiselle. Kuitenkin toimintaympäristön olosuhteet ja ympäristö, kuten ihmiset ja sosiaaliset rakenteet, ovat prosessissa merkityksellisiä. Yksilön hyvinvointia voidaan yrittää edistää voimaantumista jäsentävien osaprosessien tiedostamisella, tilanteen arvioimisella ja voimaantumista edistävillä ratkaisuilla. Toista ihmistä ei voi suoraan voimaannuttaa, mutta hänelle voidaan kuitenkin luoda edellytykset, ilmapiiri ja olosuhteet, jossa voimaantuminen on mahdollista. (Siitonen 1999: 13, 14.) Heikkilä-Laakson ja Heikkilän (1997: 352–353) mukaan opettajan täytyy olla itse voimaantunut ennen kuin hän voi voimaannuttaa oppilaita. Voimaantumisen pitäisi tapahtua vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden ja vanhempien kanssa, ja siksi sosiaalisuuden idean tulisi olla kietoutuneena voimaantumisen käsitteeseen, sillä muutos ei ole yksipuolista.

Voimaantuminen on prosessi, jossa yhteisö tai ihminen saa energiaa, voimaa ja voimavaroja elämäänsä, tai se voi myös olla prosessin tulos. Se, mitä voima on tai mitä sen tuloksena voi saavuttaa, riippuu kontekstista. Voimaantuminen nähdään usein aktiivisena, osallistavana prosessina, jossa yksilö tai esimerkiksi yhteisö voi paremmin kontrolloida itseään ja saa sosiaalista kykyä ja oikeutta vaikuttaa asioihin. Joskus tutkimuksessa huomio kiinnittyy enemmän sisäisen kokemuksen ja ulkoisen vaikuttamisen eroihin, tai siihen, mikä lopulta on voimaantumisen tavoite. Tutkimuksissa voimaantumista voidaan tarkastella sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta (Mahlakaarto 2010: 25, 28). Omassa tutkimuksessani keskityn pelkästään yksilötasoon.

Voimaantumistutkimuksessa toiset painottavat enemmän voimaantumista persoonallisten kykyjen ja piirteiden, pätevyyden ja osaamisen kokemuksena ja todentamisena, ja osa korostaa omien vaikutusmahdollisuuksien lisääntymistä toimintaympäristössä. Jotkut painottavat vapautumisen ja itsearvostuksen tunnetta, joka lisää energiaa ja luo itseluottamusta. Yhteistä kaikille on se, että voimaantumisprosessiin

liittyy positiivinen muutosvoima, joka vahvistaa itseään ja on luonteeltaan emotionaalinen. (Mahlakaarto 2010: 28.)

Siitosen (1999) mukaan sisäinen voimantunne koostuu seitsemästä kategoriasta: vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys. Se on vastuullista luovuutta ja omia voimavaroja vapauttavaa tunnetta. Voimantunteen saavuttaneista heijastuu myönteisyys ja positiivinen lataus. Ne ovat yhteydessä hyväksyvään ja luottamukselliseen ilmapiiriin ja arvostuksen kokemiseen. Voimaantumiseen kuuluu myös se, että yksilöllä on halu yrittää parhaansa ja ottaa vastuu yhteisön toisten jäsenten hyvinvoinnista. Yksilö päätyy ennakkoluulottomasti luoviin ratkaisuihin, kun yhteisön ilmapiiri on arvostava, kunnioittava ja luottamuksellinen. Kun ihminen kokee toimintaympäristön, tulee tarve myös selviytyä hyvin ja syntyy sisäinen voimantunne. (Siitonen 1999: 61.)

Voimaantuminen ja motivaatio ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan. Siitosen (1999) voimaantumisteoriakin pohjautuu osaltaan Martin Fordin motivoivien järjestelmien teoriaan (Ford 1992). Sekä voimaantumisen että motivaation tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita päämäärien asettamisen perustasta, johon kuuluvat mm. vapaus, tarpeet, asenteet ja halut, päämääriin suuntautumisen prosesseista, joihin liittyvät keskeisesti käsitteet ilmapiiri, turvallisuus, luottamus, kunnioitus ja emotiot, ja toiminnan seurauksena saavutettavasta tilasta, johon liittyvät hyvinvointi, tyytyväisyys, itsetunto, vastuu ja minäkäsitys. Motivaatioon liittyy itsensä tai toisen yksilön motivointi, ja usein pyrkimyksenä ovat kehitys ja paremmat tulokset. Käsitteeseen on liitetty ulkoa tuleva pakottava elementti, motivointi. Tällöin kontrolli on jollain toisella eikä motivoinnin kohde ole vapaa. Samoin kuin voimaannuttamisessa, toista ihmistä ei voi kuitenkaan pakottaa motivoitumaan. Motivaatioon liitetty toisen yksilön motivointi on johtanut kontrolloivan orientaation kehittymiseen. Voimaantumisella taas etunaan on niin sanottu dynaaminen imago, jossa tärkeää on hyvinvointiin pyrkiminen ja energian lisääminen. Voimaantuminen on ihmisten puheissa alkanut korvata käsitteen motivaatio juuri sen hyvinvointiin pyrkivän ja yksilöstä itsestään lähtevän voimaa antavan luonteen takia. (Siitonen 1999: 96–97, ks. myös Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997: 344.) Käsittelen motivaatiota voimaantumisen

osaprosessien yhteydessä, sillä se on yksi keskeisimmistä kielenoppimiseen ja maahanmuuttajien kotoutumiseen vaikuttavista tekijöistä (Nissilä ym. 2006: 57).

3.2 Voimaantumisteoria

Siitosen (1999: 116) voimaantumisteoria koostuu hänen oman väitöskirjansa tutkimuksesta sekä useiden tutkijoiden empowerment- ja sitoutumiskäsitteiden aineksista, motivaatioon liittyvistä käsityksistä ja teorioista sekä erilaisista tutkijoiden voimaantumista jäsentävistä käsitteistä. Ydinkäsitteenä voimaantumisteoriassa on sisäinen voimantunne ja keskeiset alakategoriat sekä katalyytti-idea, joka pyrkii selkiyttämään voimaantumisen voimakkuuden vaikutusta ja yhteyttä sitoutumisprosesseihin.

Voimaantumisteoria koostuu viidestä premissistä. 1) Voimaantuminen on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi, jossa voimaa ei voi antaa toiselle. Voimaantuminen tapahtuu usein mahdollistavaksi koetussa kontekstissa, joka on turvallinen ja tasa-arvoinen. 2) Voimaantuminen lähtee yksilöstä itsestään, ja sitä jäsentävät päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot ja näiden sisäiset suhteet. Esimerkiksi opettaja ei voi suoraan voimaannuttaa oppilaitaan, vaan hän voi luoda siihen sopivat olosuhteet, jotka auttavat oppilasta voimaantumaan. 3) Voimaantuminen vaikuttaa katalyytin tavoin sitoutumisprosessiin: vahva katalyytti (empowerment) johtaa vahvaan sitoutumiseen ja heikko (disempowerment) heikkoon sitoutumiseen. Voimaantuminen vaikuttaa sitoutumisprosessissa ottamatta siihen varsinaisesti osaa. Yksilön voimaantuminen on heikko, kun hänen kyky- ja kontekstiuskomuksensa ovat heikot, emootiot eivät energisoi ihmistä ja hän ei koe voivansa asettaa päämääriä. 4) Voimaantuminen ja yksilön hyvinvointi ovat yhteydessä keskenään. Teorian mukaan yksilön voimaantuminen ja hyvinvointi ovat yhteydessä ryhmän muiden jäsenten voimaantumisen ja hyvinvoinnin kokemiseen. 5) Voimaantuneisuus ei ole pysyvä tila. Se voi olla jossain tietyssä ympäristössä todennäköisempää kuin jossain toisessa. Elämäntilanteet muuttuvat, ja yksilön voimavarat voivat huveta esimerkiksi työuupumuksen takia. (Siitonen 1999: 160–165.)

Voimaantumisteoriassa ihmistä pidetään aktiivisena ja vapaana toimijana, joka asettaa itselleen päämääriä. Itseä ja omia mahdollisuuksia koskevat uskomukset rakentuvat sosiaalisessa kanssakäymisessä. Voimaantuminen on prosessiluontoista, ja sitä myös jäsentävät erilaiset osaprosessit, jotka ovat yhteydessä ja merkityssuhteessa toisiinsa. Siitosen (1999) voimaantumisteoriaa jäsentää neljä yläkategoriaa: päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot. Jokaisen yläkategorian alle kuuluu erilaisia osaprosesseja (taulukko 1). Koska voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, esitellyt kategoriat eivät ole yleispäteviä voimaantumisen tekijöitä, jotka vaikuttaisivat kaikkiin ihmisiin samalla tavalla. (Siitonen 1999: 116, 118.)

Olen käyttänyt Siitosen (1999) voimaantumisteoriaa soveltuvin osin. Kaikki osaprosessit eivät ole tulleet aineistossani ilmi, joten esittelen teorian vain siltä osin, kuin olen sitä soveltanut. Taulukkoon olen koontanut voimaantumisteorian neljä kategoriaa eli osaprosessia sekä näiden alla olevat osaprosessit, jotka kaikki ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Taulukko 1. Voimaantumisteorian osaprosessit.

Päämäärät	Kykyuskomukset	Kontekstiuskomukset	Emootiot
Toivotut tulevaisuuden tilat	Minäkuva ja minäkäsitys	Ilmapiiri	Positiivinen lataus
Vapaus	Identiteetti	Hyväksyntä	Onnistuminen ja epäonnistuminen
Arvot	Itseluottamus, itsearvostus ja itsetunto	Arvostus, luottamus, kunnioitus	Eettisyys
	Vastuu	Toiminnanvapaus	
		Autenttisuus	

Voimaantumisteorian ensimmäinen kategoria on **päämäärät**. Yksilöllä on usein erilaisia päämääriä, joita hän haluaisi saavuttaa, tai tulevaisuuden tiloja, joita hän haluaisi välttää. Kategorian osaprosesseja ovat toivotut tulevaisuuden tilat, vapaus ja arvot.

Päämäärät-kategorian osaprosessi **toivotut tulevaisuuden tilat** tarkoittaa sitä, millaisia toivottuja tulevaisuuden unelmia ja päämääriä

yksilöllä on. Suurten päämäärien saavuttaminen edellyttää halua menestyä sekä pienempien välipäämäärien saavuttamista, ja niiden saavuttaminen on yhteydessä voimavarojen vapautumiseen pyrittäessä kohti uusia haasteita. Voimaantumisen kannalta merkityksellistä on se, että yksilö saa asettaa itse omat päämääränsä ja voi vaikuttaa tulevaisuuteensa. Päämääriin pyrkimiseen vaikuttavat uskomukset omista kyvyistä sekä ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. (Siitonen 1999: 119, 120, 124.)

Osaprosessiin **vapaus** vaikuttavat yksilön valinnanvapaus, vapaaehtoisuus, itsemäärääminen ja autonomisuus. Vapaus on vahvasti yhteydessä voimaantumiseen, sillä vapaaehtoisuuden pohjalta tehty itsenäinen päätös ja omien päämäärien asettaminen vaikuttavat ihmisten väliseen arvostukseen ja luottamukseen. Yksilö yrittää parhaansa, kun hän saa ottaa vastuuta ja määrätä itse itsestään. (Siitonen 1999: 124–125.)

Arvoilla on merkitystä etenkin silloin, kun yksilö asettaa omia päämääriään. Arvotausta on tärkeä päämäärien asettamisen kannalta, mutta myös omilla tarpeilla ja oikeuksilla on merkityksensä. Voimaantumiseen vaikuttavat monenlaiset arvot, kuten vapaus, valinnanvapaus, itsenäisyys, kunnioitus, vastuu, arvostus ja turvallisuus. (Siitonen 1999: 199, 128.)

Voimaantumisteorian toinen kategoria on **kykyuskomukset**. Niiden perusteella yksilö arvioi, kykeneekö hän saavuttamaan päämääränsä. Kategorian osaprosesseja ovat minäkuva ja minäkäsitys, identiteetti, itseluottamus, itsearvostus ja itsetunto sekä vastuu. Jos ilmapiiri on ennakkoluuloton ja turvallinen ja yksilö kokee, että häntä kunnioitetaan sellaisena kuin hän on, tulevaisuuden rakentaminen yhteistyössä muiden kanssa on mahdollista. Voimaantumisen kannalta tärkeää on hyväksytyksi tuleminen sekä muiden ihmisten antama palaute ja vuorovaikutustilanteet, jotka vaikuttavat realistisen minäkuvan kehittymiseen sekä päämäärien asettamiseen. (Siitonen 1999: 132.)

Kykyuskomusten kategorian **minäkuva ja minäkäsitys** - osaprosessiin vaikuttavat yksilön käsitykset itsestään ja kyvyistään, jotka ovat yhteydessä päämäärien asettamiseen ja siihen, millaisia odotuksia yksilöllä on tulevaisuudelle ja miten hän arvioi omat voimavaransa. Minäkäsityksen pohdinta on tärkeää, koska voimaantuminen lähtee yksilöstä itsestään. Voimaantumisen näkökulmasta tärkeitä ovat

kysymykset, millaisena yksilöt minua pitävät tai millaisia haluavat minun olevan, millainen minä haluaisin olla sekä millaiseksi todellinen minäkuva muodostuu toisten ihmisten suhtautumisen ja oman ihanneminäkuvan suhteessa. (Siitonen 1999:130–135.)

Identiteetti on yksi kykyuskomusten kategorian osaprosesseista (Siitonen 1999: 135). Identiteettiä ja minää on vaikeaa erottaa toisistaan. Se on minän kokonaisuus ja se kertoo yksilön ainutlaatuisuuden paikan määrittelystä, eli mihin ihminen kuuluu, ja siinä korostuvat sosiaaliset tekijät, kuten etnisuus ja roolit. Identiteetti on tietynlainen viitekehys, jonka avulla ihminen etsii ja jäsentää itseään ja olemassaoloaan, ja siinä korostuvat persoonan ulkopuoliset tekijät. (Aho 2002: 17.)

Toimintaympäristöllä on keskeinen merkitys **itseluottamuksen, itsearvostuksen ja itsetunnon** rakentumisessa, sillä hyväksyvässä ja arvostavassa ilmapiirissä ihminen uskaltaa ottaa riskejä. Onnistuminen tuo itseluottamusta, mikä puolestaan tukee itsearvostusta. Tämä taas vahvistaa itsetuntoa, ja koko prosessi vahvistaa sisäistä voimantunnetta, eli yksilö voimaantuu. (Siitonen 1999: 136–138.)

Vastuu ja voimaantuminen liittyvät henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin käyttäytymisprosesseihin ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vastuun kantamista voidaan edistää osoittamalla, että yksilöllä on vapaus asettaa itse omat päämääränsä. Koska voimaantuminen on myös sosiaalinen prosessi, vastuu yhteisestä hyvinvoinnista ulottuu molemmille tasoille, sillä voimaantuminen usein tapahtuu turvallisessa, avoimessa, joustavassa ja tasa-arvoisuutta arvostavassa kontekstissa. (Siitonen 1999: 141.)

Voimaantumisteorian kolmas kategoria on **kontekstiuskomukset**. Ne liittyvät ympäristöön, ja sen alle kuuluvat osaprosessit hyväksyntä, ilmapiiri, toiminnanvapaus, autenttisuus, tasa-arvoisuus sekä arvostus, luottamus ja kunnioitus. Kontekstiuskomukset ovat merkityksellisiä päämääriin pyrkimisen ja tavoitteiden asettamisen kannalta. Yksilö saattaa hylätä tietyn päämäärän, jos ilmapiiri on kireä, ja vastaavasti luottamuksellinen konteksti voi vapauttaa voimavaroja ja yksilö saattaa kokea mahdolliseksi asettaa uudenlaisia tavoitteita. Oleellista on se, millaista ympäristöä yksilö itse pitää päämääriin pyrkimisen kannalta mahdollistavana, mutta tärkeää on myös se, että hän uskoo omiin

kykyihinsä. (Siitonen 1999: 142–143.)

Ilmapiirin turvallisuus, avoimuus, ennakkoluulottomuus sekä oppilaan rohkaiseminen ja tukeminen ovat yhteydessä voimaantumiseen (Siitonen 1999: 145). Humaani vuorovaikutusilmapiiri, jossa on paljon oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, vahvistaa oppilaan itsearvostusta. Kannustava ja oppilaan omat mielipiteet huomioiva opettaja vaikuttaa positiivisesti oppilaiden itsetuntoon. (Korpinen 1996: 30.)

Hyväksynnän kokeminen antaa energiaa. Hyväksyntä ja tervetulleeksi kokeminen liittyvät ilmapiirin turvallisuuden ja luottamuksellisuuden kokemiseen, jotka vaikuttavat positiivisen latauksen syntymiseen. Kun oppilas kokee olevansa tervetullut, se lisää halua yrittää. (Siitonen 1999: 144.) Hyväksyvä ilmapiiri osoittaa oppilaalle, että hän on arvokas (Korpinen 1996: 30).

Arvostus, luottamus ja kunnioitus ovat merkityksellisiä voimaantumisessa, sillä ne ovat yhteydessä haluun toimia vastuullisesti, luottamuksen arvoisesti ja molemminpuolista kunnioitusta rakentavasti. Tärkeitä arvostavan ilmapiirin ja kunnioittavan suhtautumisen indikaattoreita ovat tervetulleeksi kokeminen, hyväksyntä ja ystävällinen ja kannustava suhtautuminen. Arvostuksen kokeminen antaa yksilölle energiaa ja auttaa sisäisen voimantunteen syntymisessä. (Siitonen 1999: 145.)

Kun ihminen pitää **toiminnanvapautta** tärkeänä, hän arvostaa mahdollisuutta vaikuttaa ympäristönsä muutoksiin. Luovuuden ja voimavarojen vapautumisen kannalta on tärkeää, että yksilö voi vaikuttaa tulevaan toimintaansa. Oman kontrollin tunne edesauttaa vastuun ottamista ja luottamuksen rakentamista ja luo uskoa omiin kykyihin. (Siitonen 1999: 148.)

Autenttisuus on kontekstiuskomusten eräs osaprosessi. Autenttisilla tilanteilla ja todellisen elämän kokemuksilla on yhteys voimaantumiseen, sillä kokemusten aitous vaikuttaa elämysten ja kokemusten merkityksen sisäistämiseen. Autenttiset kokemukset helpottavat aiempien asenteiden ja uskomusten muuttamista, ja aidoista tilanteista selviäminen edellyttää usein luovia ratkaisuja, joten tilanteet auttavat itsensä arvioinnissa ja määrittelyssä. Kun ilmapiiri on turvallinen

ja yksilö uskoo omiin voimavaroihinsa, hän voi rohkeasti kokeilla erilaisia menettelytapoja ilman pelkoa epäonnistumisen seurauksista. (Siitonen 199: 149.)

Voimaantumisteorian viimeinen kategoria on **emootiot**. Emootioiden eli tunteiden antamia johtolankoja käytetään silloin, kun arvioidaan, ovatko päämäärät mahdollisia saavuttaa ja onko konteksti turvallinen ja hyväksyvä. Jos yksilö kokee kontekstinsa mahdollistavaksi, hän voi pyrkiä päämääriin ja todennäköisesti myös löytää siinä tarvittavat voimavarat. Emootioiden avulla yksilö saa tietoa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Tätä tietoa käytetään kyky- ja kontekstiuskomusten muodostamisessa. Emootioiden kategorian alle kuuluvat osaprosessit positiivinen lataus, toiveikkuus, onnistuminen ja epäonnistuminen sekä eettisyys. (Siitonen 1999: 151–152.)

Emootioiden osaprosessi **positiivinen lataus** on hyvin lähellä flow'n käsitettä. Sen muodostuminen osoittaa yksilölle, että konteksti mahdollistaa voimaantumisen. Lataus luo voimavaroja ja antaa energiaa, joita tarvitaan etenkin uusissa tilanteissa. Yksi voimaantuneen yksilön piirteistä on positiivisen latauksen tunne, mutta se on myös yhteisön ilmapiiriin ominaisuus. Se syntyy todennäköisimmin turvallisessa, hyväksyvässä ja arvostavassa ilmapiirissä, ja sen kokeminen tukee yksilön innostuneisuutta ja toiveikkuutta. (Siitonen 1999: 152–153.)

Toinen osaprosessi emootioiden kategoriassa on **onnistuminen ja epäonnistuminen**. Onnistumisen kokemukset ja itsensä hyväksyminen liittyvät minäkuvan ja tehokkuususkomusten muodostumiseen ja itsetunnon rakentumiseen. Onnistuakseen yksilön on uskottava itseensä ja tekemisiinsä. Jos ympäristö on turvallinen eikä epäonnistumisia tarvitse pelätä, yksilö uskaltaa kokeilla uutta ja ottaa riskejä. Epäonnistuminen voi myös olla yhteinen oppimiskokemus koko koululuokalle, jos se ei ole ollut kokemuksena negatiivinen. Turvallisessa kontekstissa koettu onnistuminen tukee ilmapiiriä ja lisää keskinäistä arvostusta, ja se myös tukee päämääriin pyrkimistä. (Siitonen 1999: 154, 155.)

Eettisyys ja voimaantuminen ovat yhteydessä toisiinsa. Voimaantumisen mahdollistaminen oppilaiden omista lähtökohdista käsin kuuluu opettajan työn eettiseen luonteeseen. Siihen liittyy vastuu myös

omasta oppimisesta. Opettajan työ on oppilaan kasvun mahdollisuuksien avaamista ja pedagogisten uudistusten etsimistä. Se on eettinen ammatti, jossa opettaja on vastuussa oppilaistaan, ja se edellyttää hyvää koulutusta myös arvokysymysten käsittelyyn. Halu auttaa on yhteydessä vastuullisuuteen oppilaiden hyvinvoinnista, ja oppilaskeskeisyys, vastuullisuus ja myönteisyys ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Sisäisen voimantunteen saavuttaminen ilmenee vastuullisuutena ja eettisyytenä. (Siitonen 1999: 156–157.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Luvussa Toteutuksen taustalla etnografinen tutkimus (4.1) kerron tarkemmin, mitä käsite etnografia tarkoittaa. Aineiston keruu -luvussa (4.2) käsittelen tutkimukseen osallistujia (4.2.1), osallistuvaa havainnointia (4.2.2) sekä haastatteluja (4.2.3). Viimeisessä luvussa (4.3) käsittelen aineiston analysointia.

4.1 Toteutuksen taustalla etnografinen tutkimus

Pro gradu -työssäni on etnografinen ote. Tutkimuksessani etnografia näkyy aineistonkeruumenetelmissä, ja pääosassa ovat haastattelut sekä omat havainnot. Kävin havainnoimassa perusopetukseen valmistavaa luokkaa ja tein jaksolta kenttämuistiinpanoja. Havainnoinnin lisäksi haastattelin luokan opettajaa sekä viittä luokalla opiskellutta nuorta.

Etnografia voidaan määritellä kokoelmaksi erilaisia menetelmiä ja tutkimustekniikoita, tai sen voidaan ajatella olevan erityinen tieteenteoreettinen ja metodologinen näkökulma yksilön toimintaan (Pitkänen-Huhta 2011: 92). Etnografia voidaan määritellä monin tavoin. Sen tarkoituksena voi olla tuottaa kuvausta kansasta tai kulttuurista. Joku voi viitata siihen esimerkiksi silloin, kun tutkija on käyttänyt useita erilaisia menetelmiä tai kun tutkimukseen on kuulunut läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. (Lappalainen–Hynninen–Kankkunen–Lahelma–Tolonen 2007: 9).

Etnografia on antropologiassa keskeisin käytetty tutkimusmenetelmä, ja etnografiksi kutsutaan tutkijaa, joka on lähtenyt vieraaseen kulttuuriin osallistumaan yhteisön toimintaan ja ymmärtämään sitä. Etnografian voi määritellä tutkimusprosessiksi, joka perustuu kenttätutkimuksiin ja jossa käytetään erilaisia laadullisia tutkimusmenetelmiä. Siihen myös kuuluu usein osallistuminen tutkittavien elämään melko pitkän ajanjakson aikana. Tavoitteena on tutkimuskohteen syvällinen ymmärtäminen. Etnografia on kansatiedettä, jossa usein kuvataan jonkun kansan tai ryhmän elämää. (Pitkänen-Huhta 2011: 88–90.)

Etnografiassa tarkoitus on päästä sisälle yhteisöön ja oppia kokemalla. Tutkija kuuntelee, kysyy ja katselee ympäröivää maailmaa ja elää yhteisön arkipäivää. Tarkoitus on hahmottaa maailmaa kokonaisvaltaisesti osallistamalla itse tilanteisiin, ja usein tietojen kerääminen on suhteellisen strukturoimatonta. Tärkeitä ovat sekä tutkijan aktiivisuus että tutkimukseen osallistuvien positiivinen suhtautuminen tutkimukseen. (Eskola–Suoranta 2008: 105–106).

Etnografinen tutkimusprosessi lähtee usein liikkeelle väljästä tutkimusongelmasta. Ongelma täsmentyy ja rajautuu havainnoinnin aikana, kun tutkija pääsee sisälle tutkittavaan ilmiöön, joten tarkoitus ei siis ole tehdä hypoteeseja tai tarkkoja tutkimuskysymyksiä etukäteen. Ennen kentälle menoa tutkijan on yleensä mahdotonta päättää, mitä kaikkea materiaalia hän tulee keräämään. Etnografiassa tyypillistä onkin erilaisten metodien kirjo, ja etnografisen aineiston analyysissä oleellista on vuoropuhelu eri aineistojen välillä. Yhden aineiston ymmärtämiseksi tarvitaan toisten aineistojen tarjoamaa ymmärrystä. (Pitkänen-Huhta 2000: 94–98.) Usein on luottamuksen syntymiseksi hyvä, että tutkittavat tutustuvat tutkijaan ensin yksilönä ja vasta toiseksi tutkijana. Tätä edesauttaa se, että tutkija käyttäytyy hänelle itselleen luonnollisella tavalla. (Grönfors 1982: 84.)

Suomalaiset kouluetnografit ovat perinteisesti lähteneet kentälle muistiinpanovälineiden kanssa ja nauhoittaneet tekemänsä haastattelut. Kiinnostuksen kohteina ovat olleet mm. eriarvoisuus ja sukupuoli, ja usein tutkimus on vertailevaa ja poikkikulttuurista. (Lahelma–Gordon 2007: 29.) Etnografiassa tutkimuseettiset kysymykset ovat tärkeitä, koska pyrkimyksenä on päästä lähelle tutkittavia henkilöitä. Usein tutkija oleskelee ryhmän parissa pitkään ja tekee siitä huomioita, jotka saattavat olla hyvin arkaluontoisiakin. (Pitkänen-Huhta 2011: 95.) Tunnisteiden häivytyks on tärkeää, ettei ulkopuolisille selviä, missä tutkimus on tehty. Kentän jäsenet pystyvät kuitenkin tunnistamaan itsensä, ja tutkijan tekemät havainnot saattavatkin toisinaan hätkähdyttää tutkittavia. (Lahelma & Gordon 2007: 28–37.) Tutkijan on vaikeaa arvioida etukäteen tutkimuksen luomia merkityksiä (Grönfors 1982).

4.2 Aineiston keruu

4.2.1 Osallistujat ja tutkimuskohde

Kävin havainnoimassa talven 2011–2012 aikana erästä perusopetukseen valmistavaa ryhmää sekä haastattelin luokan opettajaa ja viittä oppilasta toukokuussa 2012. Valmistavan opetuksen ryhmässä oli 11–17-vuotiaita lapsia ja nuoria, ja ryhmä oli taustaltaan hyvin heterogeeninen jo oppilaiden oppimistaustojen ja kielitaidon osalta. Ryhmässä oli niin pakolaisia kuin sellaisiakin oppilaita, jotka olivat muuttaneet Suomeen koko perheen kanssa vanhempien töiden takia. Eniten luokassa oli burmaa ja arabiaa puhuvia, mutta luokassa oli oppilaita myös mm. Venäjältä, Thaimaasta ja Puolasta. Valmistavan opetuksen ryhmä oli suuri. Oppilaita tuli talven aikana lisää, ja havainnointijaksoni lopulla heitä oli parikymmentä. Ryhmän suuri koko ja koostumus vaikeuttivat opetusta, ja luokan opettajan mukaan vuosi oli ollut hyvin haasteellinen.

Luokassa oli myös kaksi maahanmuuttajataustaista koulunkäynninohjaajaa, jotka toimivat tarvittaessa myös tulkkeina. Tulkkausta tarvittiin niin oppilaiden kuin heidän vanhempiensa kanssa, ja usein avustajat hoitivat yhteydenpidon huoltajien kanssa, ja he toimivat tulkkeina myös tutkimushaastatteluissani. Toinen avustaja oli kotoisin Myanmarista ja puhui burmaa ja thaita, ja hän toimi myös burman kielen opettajana. Toinen oli Sudanista, ja hänen äidinkieltensä oli arabia. Opettajalla oli apunaan tarvittaessa myös erityisopettaja ja arabiankielenopettaja. Koulussa oli toinen valmistavan opetuksen ryhmä, jossa oli nuorempia oppilaita, ja osa havainnoimani luokan oppilaista kävi toisinaan opiskelemassa suomea pienempien ryhmässä.

Opetusta valmistavalla luokalla oli arkipäivisin klo 8–13. Eniten oppilailla oli suomen kielen tunteja, mutta lukujärjestykseen kuului myös mm. matematiikkaa, kotitaloutta ja luonnontieteitä. Esimerkiksi burman- ja arabiankieliset oppilaat kävivät myös oman äidinkieltensä tunneilla, mutta

kaikille oppilaille oman äidinkielen opetusta ei ollut järjestetty. Jokaiselle oli tehty hieman oma räätälöity lukujärjestys ja oppimissuunnitelma riippuen iästä, kielitaidosta ja tulevaisuuden suunnitelmista. Opetuksen suunnittelua hankaloitti se, että opettaja saa tietää oppilaista etukäteen vain nimen, äidinkielen, syntymäajan ja vanhempien nimet.

Havainnointini päätteeksi haastattelin luokan opettajaa sekä viittä valmistavalla luokalla ollutta nuorta. Valmistavan luokan opettaja on koulutukseltaan luokanopettaja. Hän ei ole tehnyt suomi toisena kielenä -opintoja, vaan hän oli siirtynyt aiemmassa koulussa maahanmuuttajaopetuksen pariin oman kiinnostuksen vuoksi. Nuorten taustat olivat hyvin erilaiset, mutta kaikki osasivat lukea ja kirjoittaa omalla äidinkielellään. Heistä nuorin oli 14-vuotias ja vanhin iältään 17, ja nuorinta lukuun ottamatta he olivat hakeneet ammattiopistossa järjestettävään maahanmuuttajille suunnattuun ammatilliseen peruskoulutukseen valmentavaan ja kuntouttavaan opetukseen. Kaupungissa on pyritty pitämään huoli juuri heidän ikäisistään nuorista syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Oppilaiden suomen kielen taidot vaihtelivat suuresti, joten kahdessa haastattelussa jouduin käyttämään tulkkia apuna. Kaikkien haastateltavien nimet on muutettu.

Thaimaalainen Kim on 16-vuotias tyttö, joka on ollut Suomessa kaksi vuotta. Hän tuli Suomeen 2010 äitinsä kanssa. Hänen äitinsä on naimisissa suomalaisen miehen kanssa, ja hän opiskelee suomen kieltä ja toimii siivoojana. Kimillä on kolmevuotias velipuoli, jonka kanssa hän puhuu suomea ja thaita, isäpuolensa kanssa hän puhuu suomea ja äitinsä kanssa thaita. Kim on käynyt koulua Thaimaassa jo kolmevuotiaasta asti. Valmistavan luokan jälkeen hän hakee ammattikoululla järjestettävään kaksivuotiseen valmentavaan koulutukseen. Kimiä haastattelin suomen kielellä.

Virolainen 14-vuotias Liis on muuttanut Suomeen edellisenä kesänä perheensä kanssa, johon kuuluvat isä, äiti, sisar ja hänen lapsensa. Hänen rakennusalalla työskentelevä isänsä kävi aiemmin töissä Virosta käsin, mutta perhe muutti Suomeen isän töiden perässä. Liisin äiti toimii Suomessa siivoojana. Suomeen muutettuaan Liis ehti käydä muutaman

kuukauden ajan tavallista yläkoulua, mutta hän siirtyi valmentavalle luokalle koulun rehtorin suosituksesta. Valmistavan luokan jälkeen hänen aikomuksenaan on siirtyä yleisopetukseen kahdeksannelle luokalle. Myös Liisiä haastattelin suomeksi.

Thitikan on 17-vuotias myanmarilainen tyttö, joka on tullut Suomeen toukokuussa 2010 vanhempiensa ja kahden pikkuveljensä kanssa pakolaisleiriltä. Leiri sijaitsi Myanmarin ja Thaimaan rajalta, ja Thitikan oli viettänyt elämästään siellä 10 vuotta. Leirillä hän oli käynyt seitsemän vuotta koulua ja oli oppinut lukemaan ja kirjoittamaan omalla äidinkielellään. Hänen vanhempansa tekivät kotimaassaan maataloustöitä, mutta olivat haastatteluhetkellä työttömiä ja opiskelivat suomea. Thitikanin haastattelussa oli apuna tulkki, sillä hänen suomen kielen taitonsa oli hyvin heikko.

Parihaastattelussa oli mukana myös arabiaa puhuva tulkki ja koulunkäynninohjaaja Alia. Haastateltavana oli kaksi 17-vuotiasta poikaa, Saim ja Rizwan, jotka ovat kotoisin Irakista. He ovat tunteneet toisensa jo ennen Suomeen tuloa. Pojat eivät halunneet kertoa maahan tulon syitä. Molemmat ovat asuneet Irakissa ja muuttaneet myöhemmin Syyriaan, ja he ovat käyneet kouluja sekä kotimaassaan että Syyriassa. Suomeen he saapuivat marraskuussa 2011, joten haastattelun aikaan he olivat olleet maassa 6 kuukautta. Rizwanin perheeseen kuuluu kolme sisarusta ja äiti, joka odotti pääsyä kotoutumiskoulutukseen. Saim on muuttanut Suomeen kolmen siskonsa ja vanhempiensa kanssa. Hänen vanhempansa eivät olleet vielä päässeet työelämään.

4.2.2 Osallistuva havainnointi

Pro gradu -työssäni käytin osallistuvan havainnoinnin menetelmää. Havainnoin valmistavan opetuksen luokkaa talven 2011–2012 ajan. Kävin seuraamassa luokkaa yksitoista kertaa joulukuusta toukokuuhun. Tein havainnoistani muistiinpanoja ja osallistuin luokan toimintaan mm. apuopettajan roolissa. Osallistuvan havainnoinnin lisäksi haastattelin kouluvuoden loppupuolella toukokuussa viittä valmistavan luokan oppilasta sekä heidän opettajaansa. Havainnoinnin aikana tein

muistiinpanoja, ja havainnointijakson aikana hahmottui, millä muulla tavalla kerään aineistoa. Muistiinpanojen lisäksi otin valokuvia luokan seinillä olevista oppilaiden tekemistä töistä ja opettajan taulumuistiinpanoista. Havainnoinnin tarkoituksena oli tehdä huomioita valmistavasta luokasta ja sen opetuksen haasteista sekä tutustua haastateltaviin.

Grönfors (1982: 87, 93) määrittelee havainnoinnin neljä osallistumisen astetta: havainnointi ilman osallistumista, osallistuva havainnointi, toimintatutkimus eli osallistava havainnointi ja piilohavainnointi. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan, johon tutkija pyrkii vaikuttamaan mahdollisimman vähän. Havainnointi sopii hyvin menetelmäksi silloin, kun tutkittavilla henkilöillä on kielellisiä vaikeuksia, ja sen avulla voidaan myös tavoittaa asioita, joita haastateltavat eivät halua kertoa. Haastattelujen avulla saa selville, mitä henkilöt ajattelevat, mutta ne eivät kerro, mitä todella tapahtuu. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa, toimivatko yksilöt niin kuin he sanovat. (Hirsjärvi–Remes–Sajavaara 2008: 207–208.)

Osallistuvaan havainnointiin liittyy käsite kenttätutkimus, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkija tutustuu tutkittavaan ilmiöön osallistumalla kyseisen yhteisön toimintaan tai ympäristöön, johon kiinnostuksen kohteena oleva ilmiö liittyy. Usein kenttätutkimusta tehdään pitkähkön ajanjakson aikana mutta ei yleensä yhtäjaksoisesti. Tarkoitus on, että tutkija tutustuu tutkimuskohteeseensa olemalla itse mukana toiminnassa, jotta hän voi ymmärtää sitä. Tutkimukseen kuuluvatkin keskustelut osallistujien kanssa, ja kouluetnografiassa tutkija voi olla mukana välitunneilla tai osallistua opettajanhuoneen toimintaan. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija ei siis ole vain ulkopuolinen tarkkailija, vaikka hän ei olekaan opettajan tai oppilaan roolissa. (Pitkänen-Huhta 2011: 89.) Tutkimuksen teon eettisiin puoliin kuuluu rehellisyys ja huolellisuus tutkimustyössä ja tulosten tallentamisessa sekä niiden esittämisessä ja arvioinnissa (Tuomi–Sarajärvi 2011: 132–133.) Osallistuva havainnointi on hyvin subjektiivista ja valikoivaa toimintaa. Havainnoitsija ei voi huomata kaikkea, ja hän tekee havainnot itsensä kiinnostavista asioista.

Jokainen tutkija kiinnittää huomionsa eri ilmiöihin, joten toiminta on hyvin inhimillistä, mutta tutkijan on raportoitava tuloksensa rehellisesti ja huolellisesti. (Eskola–Suoranta 2008: 102.)

Valmistavassa luokassa seurasin luokan toimintaa sivusta ensimmäisten havaintopäivien ajan. Tein muistiinpanoja mm. oppilaista, erilaisista luokassa esiintyvistä ilmiöistä, maahanmuuttajien kielenoppimisesta ja siitä, millaisia tehtäviä oppilaat tekivät. Havainnointiin liittyy aina omat ongelmansa. Jos tutkittavat tietävät, että heitä havainnoidaan, he voivat muuttaa omaa käyttäytymistään. Tutkijan täytyisi vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkittavaan yhteisöön. Oppilaat eivät häiriintyneet läsnäolostani, koska luokassa kävi paljon vierailijoita. Oppilaat tiesivät, että olen luokassa tutkijana, mutta koska osallistuin opetukseen apuopettajana, luokka unohti tutkijan roolini nopeasti. Jo ensimmäisenä havainnointipäivänä kysyin nuorilta suostumusta haastatteluun, ja kaikki vaikuttivat kiinnostuneilta. Kirjallisen tutkimusluvan luokan havainnointiin sain koulun rehtorilta, mutta haastatteluja varten tarvitsin kirjalliset suostumukset nuorten vanhemmilta. Luvat olin kirjoittanut suomeksi, mutta koulunkäynninohjaajat käänsivät ne myös burman ja arabian kielille. Eettisyys painottui tutkimuksessani, koska osallistujat olivat alaikäisiä ja monilla oli taustaan liittyviä arkoja asioita. Kaikkien osallistujien nimet on muutettu, jotta heitä ei voisi tunnistaa. Tutkimuksessani en myöskään mainitse kaupunkia tai koulua, jossa havainnoin.

Valmistava luokka oli aluksi hyvin hämmentävä paikka, sillä oppilaita oli paljon ja kaikki puhuivat eri kieliä. Luokan opettaja sanoikin, että opetus on sillisalaatti, josta kukaan ei ole kunnolla selvillä. Pääsin mukaan luokan toimintaan melko helposti, sillä osallistuin tunteihin avustajan roolissa. Autoin oppilaita, jos he tarvitsivat apua, ja samalla pääsin keskustelemaan heidän kanssaan. Yritin kuitenkin välttää opettajamaista auktoriteettia niin, etten esimerkiksi kommentoinut heidän käytöstään, ja tunneilla pyrin olemaan enemmän hiljainen sivustaseuraaja kuin apuopettaja. Jakson aikana osallistuin koulun tilaisuuksiin ja oppitunteihin; kävin mm. joulujuhlassa ja autoin kotitalouden tunnilla. Havainnoinnin tarkoituksena oli saada kuva, millaista valmistava opetus on,

mitä haasteita maahanmuuttajien opetuksessa on ja millaisia ilmiöitä luokassa esiintyy. Halusin myös tutustua nuoriin, joita haastattelin.

Muistiinpanoja kirjoitin välitunneilla ja aina, kun luokassa ei tarvittu apuani. Muistiinpanoni ovat melko hajanaiset, sillä niitä tehdessäni en vielä tarkalleen tiennyt, mitkä ovat tutkimuskysymykseni, joten eri kerroilla kiinnitin huomiotani eri asioihin. Ne antavat kuvan, millaiselta valmistava luokka näyttää ja miten maahanmuuttajaopetuksen voi järjestää, ja valokuvien lisäksi ne toimivat myös muistinvirkistykseenä siitä, mitä kaikkea vuoden aikana tapahtui. Etnografisen menetelmän avulla pystyin paremmin ymmärtämään tutkittavaa aihetta, valmistavaa luokkaa ja maahanmuuttajia. Keskustelin paljon luokan avustajien kanssa, ja etenkin Myanmarista kotoisin oleva avustaja alkoi tuntua hyvin läheiseltä talven aikana. Kävin keskusteluita myös muun henkilökunnan sekä vierailijoiden kanssa. Maahanmuuttajia oli paljon, ja he avarsivat kuvaa siitä, miten heterogeeninen ryhmä maahanmuuttajat on. Osa oppilaista hakeutui seuraani ja kaipasi selvästi aikuisen huomiota, osan kanssa keskustelin hyvin vähän. Syynä siihen oli usein se, ettei yhteistä kieltä ollut. Apuopettajana toimiminen helpotti oppilaisiin tutustumista, mutta toisaalta se myös rajoitti rooliani ja osa oppilaista varmasti piti minua jonkinlaisena opettajana.

4.2.3 Haastattelut

Haastattelujen avulla saadaan selville asioita, joita ei voi havainnoida (Patton 2002: 340). Ne välittävät kuvaa haastateltavien käsityksistä, tunteista, kokemuksista ja ajatuksista. Se on kuitenkin menetelmänä aika-aikaa vievä, ja se vaatii haastattelijalta kokemusta. (Hirsjärvi–Hurme 2001: 35, 41, 47.) Haastattelut ovat teemahaastatteluita, joissa haastattelu etenee tiettyjen teemojen varassa ja haastateltava saa kertoa ajatuksistaan vapaasti. Sen tarkoitus on tuoda tutkittavien oma ääni kuuluviin. Teemahaastattelussa aihepiirit on ennalta valittu, mutta haastattelusta puuttuu strukturoiduille haastateluille tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Se ei kuitenkaan ole täysin vapaa kuten syvähaastattelu. (Hirsjärvi–Hurme 2001: 47–48; Patton 2002: 343.) Teemahaastattelu on

siis tyyliltään vapaa. Haastattelija voi rakentaa avainsanojen perusteella tilanteeseen sopivan haastattelurungon, mutta tarkoituksena on, että kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat asiat. Sen etuina on, että haastatteluun varattu aika voidaan käyttää tehokkaasti hyväksi eikä mikään aihealue jää vahingossa käsittelemättä, mutta sen avulla voidaan myös rajata pois kysymyksiä, joita ei haluta käsitellä. (Patton 2002: 343–344.)

Sain haastatteluista 5,5 tuntia äänimateriaalia. Aikaa yhteen haastatteluun meni noin tunti. Opettajan haastattelun (liite 1) apuna oli Korpelan (2006) Opetushallitukselle tekemä selvitys maahanmuuttajanuorten opetuksen järjestämisestä. Halusin myös saada selville opettajan ajatuksia valmistavasta luokasta, kielenoppimisesta ja maahanmuuttajien opetuksesta ja sen haasteista. Oppilaiden haastattelurunko (liite 2) pohjautuu Korpelan (2006) tutkimuksessa esitettyihin maahanmuuttajaopetuksen haasteisiin, omiin havaintoihini luokassa sekä opettajan haastattelussa ilmenneisiin seikkoihin. Selvitin oppilaiden kieliympäristöä ja suomen kielen käyttöä koulussa ja vapaa-ajalla. Tutkimme oppilaiden kanssa suomen kielen oppimateriaaleja siitä näkökulmasta, mitkä kielelliset asiat ja sisällöt ovat heidän mielestään hyödyllisiä ja tarpeellisia ja mitkä taas eivät. Apuna haastattelussa käytin kielitaidon osa-alueiden jaottelua (rakenteet, sanasto, puhuminen, tekstin- ja puheenymmärtäminen ja kirjoittaminen). Haastattelujen sisällöt vaihtelevat hieman, sillä pyrin etenemään sen mukaan, mistä asioista syntyi keskustelua. Nuorten kanssa haastattelu oli strukturoidumpi, koska jouduin käyttämään kahdessa haastattelussa apuna tulkkia, mikä hidasti tilanteen etenemistä. Tulkkeina toimivat kaksi koulunkäynninohjaajaa, jotka eivät ole saaneet tulkin koulutusta. Haastattelut lopetin siinä vaiheessa, kun mitään uutta tietoa ei enää noussut esille.

Parihaastattelu sopii nuorille ihmisille havaintojeni mukaan hyvin, sillä näin sain tiedon tehokkaammin useammalta henkilöltä kerrallaan, eikä osallistujien tarvinnut jännittää, kun mukana olivat myös toinen luokkatoveri ja tulkki. Parihaastatteluja käytetäänkin usein mm.

kasvatustieteellisissä tutkimuksissa haastateltaessa lapsia ja nuoria (Hirsjärvi ym. 2008: 205). Haastattelun aikana syntyi paljon keskustelua, ja esiin nousi uusia ilmiöitä. Litterointi oli kuitenkin haasteellista, koska ihmisiä oli niin paljon ja äänitteistä oli vaikea saada selvää. En olisi selvinnyt kahdesta haastattelusta ilman tulkkeja, mutta tulkin käyttö toi omat hankaluutensa, sillä en tiennyt, mitä haastateltavat ja tulkki puhuivat keskenään. Tulkin harkinnan varaan jäi se, mitä asioita hän minulle kertoi ja miten, ja hänen läsnäolonsa saattoi myös olla vaikutuksensa nuorten vastauksiin. Tulkkaukseen hidasti haastattelujen etenemistä.

Haastattelupäivien aikana eteen tuli odottamattomia tilanteita, koska kaikkea ei voinut ennakoida. Haastattelun tekeminen vaatii kokemusta, joten viimeisimmät haastattelut sujuivat selvästi paremmin. Varsinkin Kimin haastattelussa ongelmana oli myös kielimuuri. Tarkoitukseni oli tehdä aluksi pilottihaastattelu, mutta vaikka oppilaat suostuivat haastateltaviksi, kirjallisten tutkimuslupien saaminen oli hankalaa, koska heillä oli vaikeuksia muistaa palauttaa ne. Havainnointijakso auttoi potentiaalisten osallistujien löytämisessä, kun opin tuntemaan oppilaat. Hiljaisen haastattelutilan löytäminen koulussa oli suorastaan mahdotonta, mikä hankaloitti keskustelua. Thitikanin haastattelussa jouduimme kesken kaiken vaihtamaan haastattelutilaa, ja kadotin sekä haastateltavan että tulkin luokan vaihdon aikana. Oppilas oli luokassa tekemässä koulutehtäviä ja tulkki oli lähtenyt koulun myyjäisiin. Haastattelun vaikeudet kuvaavat mielestäni hyvin valmistavaa luokkaa, jossa tilanteet muuttuvat eikä kaikkea voi suunnitella etukäteen.

4.4 Aineiston käsittely ja analysointimenetelmät

Aineiston käsittelyn aloitin litteroimalla keskustelut. Litteroinnissa aineisto saatetaan kirjalliseen muotoon analyysin helpottamiseksi. Litteroin haastattelut tekstinkäsittelyohjelman avulla karkeasti eli vain sanatarkasti, sillä olin kiinnostunut vain puheen sisällöstä eikä esimerkiksi pitkillä tauoilla ollut merkitystä. (ks. Hirsjärvi–Hurme 2001: 138–141.) Olen

joutunut tutkielmassani erottamaan haastattelut ja havainnointimuistiinpanot toisistaan. Tekstissä haastattelut on kursivoitu, ja havainnointimuistiinpanoissa lukee esimerkin lopuksi sana *muistiinpanot* sekä päivämäärä. Litterointimerkit ovat liitteenä (liite 3), ja tutkimukseen osallistujat on erotettu toisistaan nimen alkukirjaimen perusteella. Kirjain M tarkoittaa haastattelijaa, kirjain V tarkoittaa opettaja Veeraa ja niin edelleen. Rizwanin ja Saimin haastattelussa henkilö A tarkoittaa koulunkäynninohjaajaa ja tulkkia Aliaa.

Aineistoni lähdin luokittelemaan deduktiivisesti, eli käytin apunani teorialähtöistä sisällönanalyysia, jossa aineiston analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehukseen. Prosessin ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen, ja tämän jälkeen kerätään aineisosta asioita, jotka sopivat runkoon. (Tuomi–Sarajärvi 2011: 113.) Analyysin pohjana käytin Siitosen (1999) voimaantumisteoriaa, jonka avulla erottelin aineistosta voimaantumisen osaprosessien alle sopivia esimerkkejä voimaannuttavista tekijöistä. Voimaantumisteoria, jonka olen esitellyt luvussa 3, ja aineistoesimerkit kulkevat siis lomittain seuraavassa luvussa (luku 5). Voimaantumisteoriaa olen käyttänyt analyysikehikkona, joten olen jättänyt pois sellaisia osaprosesseja, jotka eivät tulleet ilmi aineistossa. Olen tutkinut voimaantumista nimenomaan nuoren ja murrosikäisen maahanmuuttajan näkökulmasta, joten olen rajannut opettajan voimaantumiseen liittyvät seikat ulkopuolelle.

5 VOIMAANTUMISTEORIAN OSAPROSESSIT AINEISTOSSA

Tässä luvussa käsittelem aineistoani voimaantumisen käsitteen avulla. Analyysikehikkona on Siitosen (1999) teoriassa eriteltyt voimaantumisteorian osaprosessit, jotka olen esitellyt luvussa 3.2.

5.1 Päämäärät

5.1.1 Toivotut tulevaisuuden tilat

Osaprosessi **toivotut tulevaisuuden tilat** tarkoittaa sitä, millaisia toivottuja tulevaisuuden unelmia ja päämääriä yksilöllä on. Niihin vaikuttavat henkilökohtaisten päämäärien asettaminen ja halu menestyä. (Siitonen 1999: 199.) Henkilökohtaiset tavoitteet luovat pohjaa nuoren yksilön hyvinvoinnille, jota kasvattavat hyvä ongelmanratkaisutaito ja kyky luoda keinoja päämäärien saavuttamiseksi. Myönteinen suhtautuminen auttaa tavoitteiden ja tehtävien suorittamisessa, ja menestys oman elämän ohjaamisessa luo pohjaa hyvälle itsetunnolle, myönteiselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. Nuori ohjaa elämäänsä tekemällä erilaisia valintoja ja toimimalla näiden mukaisesti. Kyvykkyys, temperamenttipiirteet ja aiempi menestys tietyllä elämänalueella ohjaavat oman elämän suuntaamista. Vastatessaan erilaisiin elämän haasteisiin, tehdessään valintoja ja päätyessään ratkaisuihin nuori muodostaa kuvaa itsestään. Esimerkiksi huono koulumenestys luo pohjaa sille, mitä nuori itsestään ajattelee. (Nurmi 2008: 263–269)

Nuorilla on erilaisia mieltymyksiä ja motiiveja, jotka perustuvat aiempaan elämänhistoriaan, ja nuori muokkaa nämä yksilölliset motiivit henkilökohtaisiksi tavoitteiksi vertaamalla niitä ympäristön mahdollisuuksiin. Ympäristö määrää melko pitkälti, mitkä valinnat ovat mahdollisia missäkin iässä. Kun nuori on päätenyt ratkaisuihin elämässään, hän joutuu aika ajoin miettimään, miten saavutukset vastaavat hänen alkuperäisiä tavoitteitaan. Tämä arviointi vaikuttaa minäkuvan ja

itsetunnon kehitykseen. Arviointiin vaikuttavat usein kulttuurin käsitykset siitä, mitä tietynikäisen henkilön olisi pitänyt saavuttaa, ja nämä standardit välittyvät usein läheisten ihmisten palautteena. (Nurmi 2008: 265.)

Tutkimukseeni osallistuneilla nuorilla tärkein tavoite ja päämäärä oli oppia suomea. Thitikan ja Kim halusivat oppia etenkin puhumaan paremmin, Rizwanilla ja Saimilla hankaluuksia oli varsinkin kirjoittamisessa kirjoitusjärjestelmien erilaisuuden takia. Liisin heikoin kielitaidon osa-alue oli sanasto, jonka vahvistamista hän tarvitsi. Kuitenkin haastatteluissa tuli ilmi, että kaikki halusivat oppia suomea kokonaisvaltaisesti enemmän. Tavoitteena se on realistinen, ja sen saavuttamiseen ympäristö antaa paljon mahdollisuuksia.

Thitikanin, Liisin, Saimin, Kimin ja Rizwanin vanhemmat ovat kannustaneet lapsiaan opiskelemaan ja valitsemaan ammattinsa itse. Nuoret saavat vapaasti asettaa itselleen päämääriä, ja vanhemmat kannustavat saavuttamaan ne. Thitikan, Saim, Kim ja Rizwan ovat hakeneet ammattiopistoon ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavaan opetukseen, joka alkaa valmistavan opetuksen jälkeen. Tyttöillä ei ole vielä ammattihaaveita, mutta Saim ja Rizwan taas halusivat päästä lukioon opiskelemaan ja sen jälkeen opiskella ammattiin. Saim kertoo haluavansa lääkäriksi ja Rizwan lentäjäksi. Molemmat tahtovat jäädä Suomeen asumaan eivätkä mieti muuttoa Irakiin, vaikka halusivatkin käydä kotimaassaan.

- (1) *M: no onko joku ammatti johon Saimin pitäis opiskella vai saako päättää itse*
S: itse voin valita
M: - - haluaisitko opiskella kuitenkin
S: lääkäri
M: haluaa lääkäriksi
R: lentokoneen kapteeni
 - -
M: no mitä suunnitelmia teillä on sitten kun pääsette tästä valmistavasta opetuksesta - Saim menee sinne valmistavaan sitten ammattikouluun
A: ammattikoulussa ei tiedä vastaus on vielä ei tiedä mutta kyllä
M: entäs Rizwan Rizwanin on hakenut sinne
R: kyllä
M: aiotteko te jäädä Suomeen asumaan
 - -
A: kyllä hän asuu täällä ei mieti että – ei vielä 2015 voi hän matkusta esimerkiksi Irakiin
M: voi matkustaa mutta ei asumaan
A: ei
R: koko ajan Suomessa

Saimilla ja Rizwanilla on tulevaisuuden suunnitelmia, omia päämääriä ja halu menestyä. Pojille ei-toivottu tulevaisuudentila todennäköisesti olisi se, että he jäisivät kielitaidottomiksi ja työttömiksi, sillä molemmilla on suuria tulevaisuudensuunnitelmia. Saim ja Rizwan tietävät, että päämäärien saavuttaminen kuitenkin vaatii paljon työtä ja välitavoitteiden saavuttamista, kuten valmentavan koulutuksen käymistä ja lukioon pääsyä, ja kaikki ne vaativat aikaa ja kärsivällisyyttä. Kielitaidon parantaminen on tärkein tavoite, että muut päämäärät voi saavuttaa.

Monilla nuorilla ei vielä ole tulevaisuuden haaveita, mutta toiset ovat suunnitelleet elämänsä jo pitkälle. Luokan opettajan, Veeran mukaan nuoret eivät useinkaan osaa kertoa, mitä he haluaisivat tehdä isona. Nuorilla on erilaisia unelmia, joista kaikki eivät aina ole kovin realistisia. Nuorilla päämäärien asettamista hankaloittaa epävarmuus omasta tulevaisuudesta Suomessa.

(2) *V: - - nuorillahan on aina niitä haaveita ja ne on enemmän tai vähemmän realistisia, ja tässä just näitten murrosikästen opettamisessa että kun siinä on se murrosikä ja ne ammattihaaveet ja mietinnät ja sitten toisaalta se, pelko ja jännitys omasta tulevaisuudestaki että mitä se täällä Suomessa tulee olemaan - -*

Murrosikäiset ovat hankalammassa asemassa kuin nuorempina Suomeen tulleet maahanmuuttajat, sillä heidän täytyisi tehdä omaa tulevaisuutta koskevia päätöksiä ja oppia samalla uusi kieli. Jatko-opintoihin haku tai työpaikan hankkiminen voi olla hankalaa, jos ei tiedä, jääkö asumaan Suomeen. Se vaikuttaa myös opetukseen, sillä Veeran tulisi ottaa nuorten tulevaisuudensuunnitelmat huomioon opetuksen suunnittelussa. Valmistavan luokan jälkeen perusopetukseen jatkavilla oppilailta opetuksen sisällöt ovat erilaiset kuin myöhään tulleilla maahanmuuttajanuorilla, jotka tarvitsevat paljon käytännön kielitaitoa ja elämässä selviämisen taitoja. Veera kertoo, ettei hän koe tarpeelliseksi opettaa esimerkiksi yksityiskohtaisesti kielen rakenteita sellaiselle nuorelle, joka ei aio jatkokouluttautua. Omien päämäärien asettaminen olisi nuorille tärkeää jo sen takia, että he saisivat tarvitsemaansa opetusta.

Kim ja Thitikan eivät osaa sanoa tulevaisuudestaan tai omista haaveistaan mitään. Kummallakaan ei ole toiveammattia, mutta molemmat

ovat hakeneet ammattikoulun valmentavalle linjalle. Tärkeimpänä tavoitteena tytöillä on oppia paremmin suomen kieltä. Kimin äiti ei tahtoisi jäädä Suomeen asumaan, mikä voi vaikuttaa myös Kimin tulevaisuuteen. Hän haluaisi ehkä muuttaa takaisin kotimaahansa.

- (3) *M: mitä sitten kun sulla loppuu se koulu, niin ootko sinä keksinyt **mitä sinä aiot sen jälkeen tehdä***
K: aa tuo, tämä ei minä vielä ajatele
*M: et oo ajatellu, **haluatko sinä jäähä Suomeen asumaan***
*K: ei oo mun **äiti hän sanoo hän haluaa mene takaisin Thaimaa***
M: elikkä sä haluaisit muuttaa tai muuttaa takaisin sinne
K: joo ehkä, en varma tämä

Kim ei ole vielä ajatellut, mitä tulevaisuudessa tapahtuu. Koko tulevaisuus vaikuttaa epävarmalta, ja hän keskittyy suomen kielen opiskeluun. Thitikanilla ei ole tulevaisuudenhaaveita. Hän ei tiedä, mitä tekee ammattopiston jälkeen tai haluaako opiskella ammatin. Hän ei tiedä, aikooko tai edes haluaako hän jäädä Suomeen asumaan.

- (4) *M: mitä sitten tapahtuu kun sä pääset täältä valmistavasta opetuksesta, **menetkö sinne valmentavaan kouluun vai***
T: niin
M: mitä sä aiot sen jälkeen tehdä
*T: **en tiedä***
M: aiotko jäädä Suomeen asumaan
*T: **en tiedä***
M: haluaisitko jäädä
*T: **en osaa sanoa***
M: haluaisitko sä opiskella täällä Suomessa jonkun ammatin
*T: **en tiedä vielä***

Thitikanin ja Kimin tulevaisuus Suomessa on epävarma. Heille tärkein tavoite on oppia suomea, ja molempien tavoite on kehittää etenkin suullista kielitaitoa. He eivät kuitenkaan tiedä, mitä haluaisivat tehdä aikuisena, mikä vaikeuttaa päämäärien asettamista.

Liisillä on hieman toisenlaisia suunnitelmia kuin muilla tytöillä. Valmistavan opetuksen jälkeen hän siirtyy yläkouluun kahdeksannelle luokalle, ja sen takia hän haluaa myös oppia kieltä paremmin. Valmistava opetus on antanut paremmat eväät yläkoulussa selviämiseen. Hänen kielitaitonsa on kehittynyt paljon valmistavan opetuksen aikana, ja hän voi siirtyä uudestaan perusopetukseen. Yleisopetuksessa vaaditaan parempaa kielitaitoa, jotta hankaliakin käsitteitä sisältävien oppiaineiden opiskelu

onnistuu toisella kielellä. Liis puhuu ja ymmärtää suomea hyvin sujuvasti, mutta hankaluuksia hänellä on ollut kompleksisten käsitteiden kanssa esimerkiksi kemiassa. Yläkoulun jälkeen hän haluaisi mennä Pariisiin opiskelemaan ystävänsä kanssa. Liis ei vielä tiedä, mitä hän haluaisi Pariisissa opiskella, eikä hänellä ole vielä ammattihaaveitakaan. Hän ei vielä tiedä, haluaisiko jäädä asumaan Pariisiin, tulla takaisin Suomeen vai muuttaa Viroon. Liisin äiti haluaisi jäädä Suomeen, mutta Liis ei tiedä, mitä hänen isänsä haluaa tehdä tulevaisuudessa.

- (5) *M: ajattelitko sinä jäähä Suomeen asumaan ihan*
L: mä niin kun mä oon sanonut äitille ja äiti sanoi että se voisi tapahtua, mä haluaisin mennä kun mä oon kuustoista vuotta, mä haluaisin mennä kaverin kanssa opiskelemaan Pariisiin
M: aa mitä sä haluaisit mennä opiskelemaan
L: en tiä vielä
 - -
M: mikä sua niinku kiinnostaa minkälainen ammatti sinua kiinnostais
L: en mä tiä
M: haluaisitko sinä jäädä asumaan sinne Ranskaan vai haluaisitko sinä muuttaa Viroon takasin vai tulla Suomeen vai
L: en mä tiä
M: meinaako sun vanhemmat asua miten pitkään täällä Suomessa
L: no mun äiti haluaa asua täällä, se ei halua mennä takasin Viroon - -
M: joo entäs sun isä
L: en mä tiedä, en oo kysynyt siltä

Liisillä on suuria haaveita, jotka saattavat myös toteutua. Liis osaa puhua ranskaa vain vähän, ja hän sanoo sen olevan vaikea kieli, eikä hän ole käynyt koskaan Pariisissakaan. Hän on hyvin kiinnostunut Ranskasta ja uskoo selviytyvänsä uudessa maassa. Liisin vanhemmat eivät ole asettaneet hänelle tavoitteita eivätkä ole tyrmanneet hänen ulkomaanhaaveitaankaan. Liisin tilanne Suomessa on hyvin erilainen kuin muilla haastattelemillani nuorilla, sillä hän on kotoisin naapurimaasta ja saanut länsimaisen kasvatuksen. Liis myös osaa suomea hyvin aivan kuten hänen vanhempansakin. Suomalaisessa ja virolaisessa koulujärjestelmässäkään ei ole yhtä suuria eroja kuin vertaa esimerkiksi Irakiin. Hänen on helpompaa sopeutua Suomeen, sillä ainakin hänen äitinsä haluaa jäädä tänne asumaan, ja hänen molemmilla vanhemmillaan on vakituiset työpaikat Suomessa. Se luo varmuutta tulevaisuudesta, vaikka Liisillä ei vielä ammattihaaveita olekaan. Huonossa asemassa ovat etenkin ne, jotka eivät tiedä, jäävätkö maahan asumaan vai ei. Thitikan on

hyvin erilaisessa tilanteessa kuin esimerkiksi Rizwan ja Saim. Thitikan ei tiedä, mitä aikoo tehdä valmentavan koulutuksen jälkeen. Hän ei tiedä, haluaako opiskella lisää, mikä hänen tulevaisuuden haaveammattinsa on tai edes aikooko hän jäädä Suomeen asumaan.

Halulla oppia ja menestyä on selvä yhteys mm. päämääriin, ilmapiiriin, toimintavapauteen, hyväksyntään ja luottamukseen, jotka ovat merkityksellisiä voimaantumisessa. Oppiminen vaatii aktiivista työtä ja halua kehittää itseään. (Siitonen 1999: 123). Rizwanilla ja Saimilla on selviä haaveita. Haaveita, päämääriä ja halua menestyä on hyvä olla, mutta niidenkin tulisi olla realistisia ja saavutettavissa. Toisen kielen oppijalta menee vuosia, ennen kuin kielitaito on sillä tasolla, että opiskelu onnistuu toisella kielellä. Yliopistoon pääseminen on kovan työn takana, ja maahanmuuttajataustaiselle jo ammattikoulun pääsykokeet voivat olla koetinkivi. Tavoitteiden asettamisessa tulee ottaa huomioon se, onko päämäärä saavutettavissa sekä mahdollistaako konteksti ja riittävätkö omat kyvyt päämäärän saavuttamiseen.

Suomalaisten ystävien saaminen olisi erittäin tärkeää kotoutumisen ja kielen oppimisen kannalta. Vuorovaikutus suomalaisten kanssa vaikuttaa motivaatioon opiskella kieltä ja tutustua uuteen kulttuuriin, ja usein motivaatio laskee, jos kontakteja ei synny. (Pietilä 2010: 1.) Yhtenä päämääränä Kimillä ja Thitikanilla on suomalaisten ystävien saaminen, mutta kummallakaan ei ole suomalaisia kavereita, ja heidän mielestään kantaväestöön on vaikea tutustua. Tutustumiseen vaikuttaa myös se, että molempien mielestä puhuminen on vaikeaa, ja toisaalta on vaikeaa tutustua, jos ei pysty kommunikoimaan suomeksi. Liisillä on suomalaisia ystäviä, ja hän on paljon suomalaisten kanssa tekemisissä. Rizwanilla ja Saimilla on myös suomalaisia ystäviä, ja heille ystävät ovat tärkeitä. Ystävien ansiosta he viihtyvät Suomessa. Pojat sanovat, että kieltä oppii parhaiten vapaa-ajalla ystävien kanssa, ei koulussa.

- (6) *M: no mistä sinä oot oppinu parhaiten suomee, missä sä oot eniten oppinu suomee*
A: koulussa tai missä
M: niin koulussa tai koulun ulkopuolella, missä sä oot kaikkein eniten-
S & R: ei koulussa, kavereiden kanssa
M: kavereiden kanssa opit eniten

Rizwan ja Saim ovat jatkuvasti tekemisissä suomalaisten kanssa, ja se vaikuttaa myös motivaatioon oppia kieltä. Heidän mielestään keskustelemalla ystävien kanssa oppii parhaiten kieltä. Osittain syynä voi olla se, että koulussa on paljon arabiaa puhuvia, joista paremmin suomea osaavat toimivat usein tulkkeina muille. Pojat saattavat puhua koulupäivän aikana melko vähän suomea, mutta vapaa-ajalla tilanne on toinen. Vaikka heillä on kielitaitoa vielä melko vähän, esimerkiksi haastattelussa he pyrkivät käyttämään suomea niin paljon kuin mahdollista. Kantaväestön kanssa kommunikointi tuo selvästi rohkeutta ja halua puhua uutta kieltä, ja ystävien saaminen auttaa Suomeen sopeutumisessa.

5.1.2 Vapaus

Valinnanvapaus, vapaus asettaa itsenäisesti päämääriä ja kokeilla, yrittää ja erehtyä liittyvät autonomisuuteen. Siihen kuuluu myös vastuu valintojensa seurauksista. Autonomisuuden lisäksi myös itsemäärääminen on yhteydessä voimaantumiseen. (Siitonen 1999: 125.)

Monet maahanmuuttajat, kuten myös tutkimukseeni haastattelemani nuoret, ovat kotimaassaan tottuneet autoritaarisen opetukseen, jossa opettaja on pelottava auktoriteetti. Opettajajohtoinen, autoritaarinen opetus ei tue oppilaan vapautta, sillä se pakottaa hänet vain opettelemaan opettajan opettamat asiat ulkoa ja voi passivoida oppilaan. Sellaisessa ilmapiirissä oppilas ei uskalla kokeilla ja erehtyä. Suomalaisen opetuksen tehtävä on oppimaan oppiminen, ja opettajajohtoinen opetus ei ohjaa itsenäiseen työskentelyyn ja aktiiviseen toimimiseen. Opiskelutaitojen oppiminenkin vie aikaa. (Korpela 2006: 123, Pöyhönen ym. 2010: 74.) Tieto on kasvanut räjähdysmäisesti, joten oppimaan oppimisen taidon merkitys on korostunut. Jotta oppija pysyy mukana kehityksessä, se edellyttää taitavalta oppijalta omien tietojen laajentamista ja uusimista. (Ruohotie 1998: 12.) Itsenäiseen työskentelyyn ja oppimaan oppimisen taidot ovat tärkeitä haastattelemilleni maahanmuuttajanuorille, jos he aikovat tulevaisuudessaan opiskella lisää.

Jalkasen ja Karvisen (2010: 60) mukaan ryhmäkoon kasvaessa

lapsilähtöisen opetuksen määrä voi vähentyä ja opettajajohtoisesta lisääntyä. Havainnoimassani luokassa juuri ryhmän suuri koko ja heterogeenisyys oli opettajalle haasteellinen, ja suuri opetusryhmä vaikutti myös opetukseen negatiivisesti, kun opettajalla oli rajallisesti aikaa oppilaille. Opettajan energiaa ja huomiota veivät työrauhaongelmat. Ryhmän koostumus näytti kuitenkin vaikuttavan lähinnä niin, että opettajajohtoinen opetus väheni. Opettajalla ei useinkaan ollut mahdollisuutta opettaa koko luokkaa yhtä aikaa, sillä oppilaat olivat hyvin eritasoisia ja tekivät eri tehtäviä. Usein oppilaat opiskelivat jopa eri oppiaineita. Oppilaat tekivätkin paljon tehtäviä yksin tai yhdessä luokkatoverin kanssa, joten oppilaan oma vapaus ja vastuu omasta oppimisesta kasvoivat. Havaintojeni perusteella itsenäinen opiskelu oli kuitenkin monille hankalaa, ja esimerkiksi Saim mainitsi, että hän tarvitsee aina jonkun avuksi tehtävien tekoon.

Tulevaisuuden kannalta tärkeää olisi, että nuori saa asettaa itse omat tavoitteensa ja päämääränsä ja toteuttaa unelmiaan. Usein vanhemmat kuitenkin asettavat lapsilleen ammatti- tai koulutustavoitteita, joissa oppilaan sosioekonomisella taustalla on tärkeä merkitys. Koulutetut vanhemmat voivat tukea nuorta ja pystyvät selvittämään Suomen koulutusjärjestelmän toiminnan, ja kouluttamattomilla vanhemmilla taas saattaa olla epärealistisia näkemyksiä nuoren mahdollisuuksista, tai he eivät arvosta koulutusta lainkaan. (Korpela 2006: 124.) Suomessa koulutus on ensiarvoisen tärkeää, jos haluaa saada töitä. Veeran mukaan vanhemmat toisinaan asettavat epärealistisen korkeita koulutustavoitteita lapsilleen, mutta yleensä he ovat melko realistisia. Tutkimukseeni osallistuneet nuoret kertoivat, että heidän vanhempansa kannustavat opiskelemaan, mutta kenenkään äiti tai isä ei ole ennalta esittänyt ammattitavoitteita. Kim ei vielä tiedä, mihin ammattiin hän haluaisi opiskella, eikä hän tiedä, mikä ala häntä kiinnostaisi. Kimin äitikin kyselee usein hänen tulevaisuudensuunnitelmistaan.

- (7) *M: ootko sinä keksinyt tuota, minkä ammatin sinä haluaisit*
K: mm
M: mikä ala sinua kiinnostaa
K: tämäkin en minä vielä tiedä
M: et tiiä vielä
K: joo tämä kysymys äiti kysyy aina ((nauraa))

Kimin äiti arvostaa koulutusta, ja Kim saa itse valita tulevan ammattinsa – samoin kuin muutkin haastatteleman nuoret. Se on tärkeää, sillä vapaus valita itse vaikuttaa myös opiskelumotivaatioon.

Myös koulussa työskentelevät maahanmuuttajataustaiset koulunkäynninohjaajat ja opettajat vaikuttivat pitävän opiskelua tärkeänä. Keskustelin eräällä välitunnilla arabianopettajan kanssa. Hän kertoi lapsistaan ja heidän opiskelustaan Suomessa. Opettaja oli heistä kovin ylpeä ja sanoi, että opiskelu on erittäin tärkeää tulevaisuuden kannalta. Vaikka koulu ei ole kaikki kaikessa, Suomessa on vaikea pärjätä ilman koulutusta. Sen takia opiskeluun tulisi kannustaa, ja nuorilla tulisi olla oikeus tehdä itselleen mielekkäitä uravalintoja ja vaikuttaa tulevaisuuteensa. Kielitaidon puute kuitenkin vaikuttaa paljon oppilaiden vapaaseen päätöksentekoon. Thitikan, Kim, Saim ja Rizwan eivät voineet vapaasti valita, mitä he tekevät valmistavan opetuksen jälkeen. Myöhään tulleen opinnot vaativat lähes aina tukea ainakin 4 tai 5 vuotta, eikä kielitaito usein riitä kompleksisten asioiden opiskeluun (Korpela 2006: 133). Kaupunki, jossa nuoret asuivat, on pyrkinyt pitämään huolta, ettei kukaan maahanmuuttaja jäisi koulutuksesta sivuun, joten ammattikoulussa on maahanmuuttajille suunnattu valmentavan koulutuksen linja. Tämä linja on Kimille, Thitikanille, Rizwanille ja Saimille lähes ainoa vaihtoehto opiskelupaikaksi valmistavan luokan jälkeen. He eivät voi hakea lukioon tai ammattikouluun tai etsiä töitä, sillä kielitaidon puute rajoittaa heidän vapauttaan.

5.1.3 Arvot

Voimaantumiseen vaikuttavat kuitenkin monenlaiset arvot, kuten vapaus, valinnanvapaus, itsenäisyys, kunnioitus, vastuu, arvostus ja turvallisuus. Arvotaustalla on merkitystä, kun yksilö asettaa omia päämääriään. (Siitonen 1999: 128.) Arvot ovat kuitenkin hyvin kulttuurisidonnaisia. Esimerkiksi Suomessa itsenäisyys ja yksilönvapaus ovat tärkeitä, mutta kaikkialla niitä ei arvosteta.

Tutkimukseeni osallistuneiden nuorten mielestä suomalaisessa

koulussa on hyvä olla, koska luokassa ei tarvitse pelätä opettajaa. Nuoret pitävät Veerasta, ja heidän mukaansa hän on hyvä opettaja. Veera kertoo, että hän pyrkii kohtaamaan oppilaan yksilönä, ei vain oman kulttuurista edustajana. Opettajan omat arvot vaikuttivat koko luokan ilmapiiriin niin, että oppilaat tunsivat olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi, mikä on yksi voimaannuttavan kontekstin piirre.

Haastatteleman nuoret saavat itse valita oman ammattinsa ja saavat näin vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa. Kuitenkin esimerkiksi havainnoimieni arabiaa puhuvien oppilaiden joukossa usein vain miehet saavat määrätä omasta elämästään. Pojat saavat käydä esimerkiksi nuorisotalolla ja viettää aikaa ystävien kanssa. Tytöt taas käyvät koulussa ja menevät kotiin tekemään kotitöitä. Poikien arvostaminen näkyi siinä, että Saimin perhe oli muuttanut toiseen kaupunginosaan, jotta hän olisi lähempänä ystäviään. Hänen isänsä mielestä on hyvä, että Saimilla on ystäviä lähellä. Tyttöjen tilanne on toinen, eivätkä he saa käydä esimerkiksi nuorisotalolla. Alia kertoo, että heidän kulttuurissaan se ei ole mahdollista. Tytöt saavat ystäviä vain koulussa.

- (8) *S: minun perhe muutti eilen [toiseen kaupunginosaan] koska saan olla ystävien kanssa siellä koska minun ystävät asuvat siellä ja Rizwankin asuu siellä, minun paras ystävä, ja minun isän ajatus oli että se on hyvä se*
M: teillä oli siskoja molemmilla, onko niilläkin suomalaisia kavereita ja opiskeleeko ne
A: ei ole, he menevät kouluun ja kotiin, kouluun ja kotiin, ei mitään
M: ne ei käy missään nuorisotalolla
A: ei ei
M: ne ei saa vai
A: meillä ei ole semmonen, tytöt eivät käy nuorisotalossa – kulttuurissa
M: no mistä tytöt sitten saako ne kavereita, koulustako jos haluaa suomalaisia kavereita
R: koulussa

Tyttöjen mahdollisuudet ystäväystyä suomalaisten kanssa ovat melko pienet, sillä valmistavan luokan oppilaat ja suomalaiset oppilaat ovat hyvin vähän tekemisissä keskenään. Mahdollisuudet voivat parantua sitten, kun he siirtyvät perusopetukseen. Myöhään tulleilla maahanmuuttajatyttöillä tilanne on hankalampi, sillä he eivät jatka enää perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen. Arabiaa puhuvat tytöt saavat määrätä omasta elämästään hyvin rajallisesti, eivätkä he välttämättä saa esimerkiksi käydä koulun jälkeen kerhoissa. Näillä asioilla on hyvin suuri vaikutus

kotoutumiseen, sillä he eivät pääse tutustumaan kunnolla suomalaiseen kulttuuriin eivätkä saa ystäviä. Havaintojeni mukaan tähän ryhmään kuuluvat tytöt myös olivat paljon tekemisissä keskenään ja auttoivat koulussa toisiaan, mutta juttelivat vähemmän muiden kuin arabiaa puhuvien kanssa. Tyttöjen voimaantumista voi rajoittaa heidän oma kulttuurinsa. Heidän mahdollisuutensa asettaa päämääriä ja vaikuttaa itse omaan elämäänsä voivat olla muita huonommat juuri perheiden arvomaailman takia. Siitosen (1999: 129) mukaan valinnanvapauden arvo ja oikeus määrätä itse oman elämänsä kurssista ovat merkityksellisiä päämäärien asettamisen ja sitä kautta voimaantumisen kannalta.

5.2 Kykyuskomukset

5.2.1 Minäkuva ja minäkäsitys

Yksilön persoonallisuuden ydin on minä, johon sisältyy kaksi ulottuvuutta. Toinen on minä subjektina (kokijana ja tekijänä), joka hallitsee ja jota on vaikea arvioida ja mitata. Toinen on minä objektina (koettuna, tekemisen kohteena), jota voidaan tarkastella ulkopuolisena ja jonka merkitys korostuu vuorovaikutustilanteissa. (Aho 2002: 16, 17). Minäkuva määrää, mitkä tiedot, taidot ja kokemukset ovat yksilölle merkityksellisiä eli mitä hän haluaa oppia. Yksilön tulee nähdä itsensä kykeneväisenä oppimaan, ja hänellä tulee olla positiivisia odotuksia oppimisen suhteen. Itseluottamus vaikuttaa päämäärien asettamiseen ja energiamäärään, jonka hän on valmis käyttämään oppimistehtävään. (Korpinen 1996: 21.)

Minäkäsitys on yksilön kokemus itsestään, eikä se aina vastaa minän todellisuutta mutta se on usein melko päällekkäinen minän kanssa. Minäkäsitykseen eivät kuulu tiedostamattomat ja torjutut alueet, mutta toisaalta siihen kuuluu ominaisuuksia, joita yksilöllä ei välttämättä oikeasti ole. Minäkäsitys ja minäkuva ovat usein toistensa synonyymeja, sillä molemmat ovat yksilön itsensä tiedostama kokonaisnäkemys itsestään. (Aho 2002: 17–20.) Yksilön käsitys itsestään on yhteydessä siihen, millaisia tulevaisuudenodotuksia hänellä on ja miten hän arvioi omat

voimavaransa verrattuna näihin odotuksiin. Ihminen myös arvioi ympäristöönsä minäkäsityksensä kautta. (Siitonen 1999: 130.)

Murrosiässä ikätovereiden palautteen merkitys kasvaa, ja murrosikäisen kuvaukseen itsestä vaikuttaa enemmän muiden arviot kuin aikuisena. Hän saattaa muuttaa minäkuvaansa sen mukaan, mitä muut hänestä ajattelevat. Murrosiässä nuoren minäkäsitys muuttuu fyysisistä ja toimintaan liittyvistä kuvauksista abstraktimmiksi piirrekuvauksiksi. Muutokset murrosikäisen minäkuvassa ovat aikaisempaa selvärajaisempia, ja nuori kokee ne voimakkaasti. Murrosiän kehityksen lopputuloksena on kypsä minä, johon kuuluvat esimerkiksi tyytyväisyys siihen, kuka on, ja tasapaino sen kanssa, mitä on ollut ja mitä tulevaisuudessa odottaa olevansa. (Keltikangas-Järvinen 1998: 115–117; Nurmi 2008: 262.)

Opettaja voi erilaisilla toimilla edistää oppilaidensa minäkäsityksen kehitystä. Oppilaskeskeiset työtavat ovat tärkeitä, ja oppilaiden tulisi saada valita omien ideoidensa pohjalta materiaaleja ja työskentelytapoja. Opettaja asettaa rajat mutta tukee ja rohkaisee yksilöllistä itseilmaisua ja työtä. (Korpinen 1996: 32) Havainnointini ja opettajan haastattelun perusteella Veera käyttää erilaisia työtapoja mahdollisuuksien mukaan, ja hän pyrkii siihen, että tunneilla tehtäisiin hyvin monipuolisia asioita. Oppilaat mm. pelasivat tunneilla paljon erilaisia pelejä niin yksin kuin ryhmässä. He lukivat aikakauslehtiä ja tekivät seinäpostereita suomalaisista eläimistä ja kivikauden elämästä. Myös itsearviointin taito on tärkeä, ja se on merkittävä kielitaidon arviointimuoto, sillä hyvät itsearviointitaidot ovat hyvä lähtökohta tavoitteiden asettamiselle ja elinikäiselle oppimiselle. (Pöyhönen ym. 2010: 30–31.) Itsearviointia oppilailla on Veeran mukaan sen verran, että he ymmärtävät, mitä käsite tarkoittaa, sillä perusopetuksessa itsearviointia käytetään melko paljon.

Veera pyrkii hyväksymään oppilaansa sellaisena kuin he ovat, sillä hän on huomannut sen helpottavan opettamista. Opetustyötä helpottaa, kun on itse hyväksyvä ja avoin. Hänen mielestään on tärkeää kohdata oppilas yksilönä ja kiinnittää huomio myönteisiin puoliin. Monet oppilaat ovat levottomia, ja heille keskittyminen on vaikeaa. Veera pyrkiikin etsimään syitä sille, miksi oppilas on levoton tai käyttäytyy huonosti. Oppilas voi

kaivata huomiota, tehtävä voi olla liian vaikea tai luokassa on juuri tapahtunut jotain, josta oppilas ei pysty kertomaan kielitaidon puutteen takia.

- (9) *M: joo, no mitkä asiat helpottaa sitä opettamista*
V: no semmonen että on itse ennakkoluuloton, avoin, joustava ja kohtaa sen oppilaan yksilönä ja oikeestaan se hyväksyminen on ollu avainsana ja se myönteisiin puoliin huomion kiinnittäminen, että hirmu monella oppilaalla voi olla semmosta käyttäytymisen ongelmaa, että hän on niinkun levoton tai vilkas tai ei jaksa kuunnella höpötelee tekkee mitä, mitä lystää, niin siinä on miljoona eri syytä, miks hän sitä tekee, hän voi hakee huomiota, hänelle voi olla liian vaikee se tehtävä mitä me juuri tehdään tai luokassa luokan sisällä on tapahtunut just jotakin ja hän ei sitä pysty minulle sanomaan koska hänellä ei oo vielä tarpeeksi sitä kieltä

Oppilaan minäkäsitykseen vaikuttaa paljon se, miten opettaja hänet huomioi. Opettaja voi laittaa esimerkiksi levottoman käytöksen huonon käyttäytymisen piikkiin, mikä voi leimata oppilaan. Jos huomiota ei saa tai se on vain negatiivista, se voi vaikuttaa myös siihen, uskooko oppilas itseensä ja omiin taitoihinsa. Varsinkin opettajan antamalla palautteella on suuri merkitys oppilaan itsetunnon ja minäkuvan kehittymisessä, ja opettaja voi myös tukea oppilaan minäkäsitystä eri tavoin. Etenkin tunteiden, niin positiivisten kuin negatiivistenkin, ilmaisun hyväksyminen on tärkeää. (Keltikangas-Järvinen 1998: 119.) Korpisen (1996: 32) mukaan opettaja voi edistää minäkäsitystä myös ylläpitämällä luokassa hyväksyvää ja lämmintä ilmapiiriä ja auttamalla oppilaita valitsemaan oppimiskokemuksia, jotka heijastavat heidän omia harrastuksiaan ja kiinnostuksenkohteitaan. Siitosen (1999) mukaan kouluympäristössä voimaannuttamisessa on hyvä arvioida luokan keskustelukulttuuria ja palauteprosesseja, sillä yksilö ottaa vastaan informaatiota, joka tukee hänen käsitystä itsestään. Uskomukset ja käsitykset itsestä syntyvät etenkin vuorovaikutustilanteissa. (Siitonen 1999: 130, 132, 134.)

5.2.2 Identiteetti

Identiteetti on yksi voimaantumisen teorian osaprosesseista (Siitonen 1999: 135). Identiteetti on minän pysyvyyttä ja varmuutta kuvaava tunne. Se on varmuutta siitä, kuka on tai keneksi on kasvamassa. (Keltikangas-Järvinen 1998: 112.) Identiteetti on maahanmuuttajaopetuksessa tärkeä käsite, sillä

toisen kielen opetuksen tulisi tukea ja vahvistaa oppilaan omaa identiteettiä. Opetuksen on tuettava oppilaan kasvamista sekä suomalaisen että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön jäseneksi. (OPH 2009: 6.) Äidinkieli ja yksilön identiteetti ovat hyvin vahvasti yhteydessä toisiinsa, ja identiteettiä vahvistetaan mm. tuomalla omaa kulttuuria ja kieltä esille. Ihminen on myös oman äidinkielenensä merkitsemä, ja kieli on luonteeltaan sekä yksilön että yhteisön ominaisuus. Identiteetti on yksilön omaksuma suhde itseensä ja muihin ihmisiin, ja kieli on osa tätä suhdetta. Ihmisillä on tarve puhua kieltä, jonka tunnustamme äidinkieleksemme, ja tämä on enemmän identiteetikysymys kuin kielitieteellisesti määriteltävä ilmiö. Taustalla voidaan nähdä yhteyden kielen omaksumisen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja lapsuuden sosiaalisen yhteisön välillä. Yksilön identiteetti määrittelee hänen paikkansa ihmisten sosiaalisissa verkostoissa, ja tähän kuuluvat myös esimerkiksi uskonnolliset tai muut ryhmät, joihin ihminen kokee kuuluvansa. (Nikanne 2002: 30–33.)

Havainnointijakson aikana huomasin, että oppilaat opettavat toisilleen oman kielenensä sanoja. Suurin osa oppilaista osasi luokkatovereidensa kieliä vähän, ainakin kiro sanat, ja se koettiin myös tärkeäksi, että kaverit oppivat heidän kieltään. Rizwanilla ja Saimilla on paljon suomalaisia ystäviä, ja he viettävät paljon aikaa yhdessä. Pojat puhuvat ystäviensä kanssa englantia ja suomea. He ovat myös opettaneet arabiaa ystävilleen.

- (10) *M: mitä kieltä te puhutte [ystävien kanssa]*
A: englantia ja suomea ja suomalaiset nyt puhuvat arabiaa

Saimilla ja Rizwanilla ei ole yhteistä kieltä ystäviensä kanssa. Eniten he puhuvat englantia, sillä heidän suomen kielen taitonsa on vielä heikko. Keskustelu suomeksi ei vielä suju kunnolla, mutta he ymmärtävät kieltä jo hyvin. Saimista ja Rizwanista on tärkeää, että he saavat tuoda omaa identiteettiään esille opettamalla omaa kieltään ystäville, ja ystävät taas voivat osoittaa hyväksyvänsä erilaisuutta opettelemalla arabiaa.

Identiteettiä vahvistetaan myös tekemällä ero toisiin oman kielen avulla. Arabian- ja burmankieliset puhuivat keskenään omaa kieltään, jota muut eivät pystyneet ymmärtämään. Samaa äidinkieltä puhuvien välillä

olikin selvä sidos, ja vaikka sama kieli lujittaa oppilaiden välisiä suhteita, se voi myös erottaa eri kieltä puhuvia toisistaan. Havainnointijaksoni aikana tunsin oloni joskus ulkopuoliseksi, sillä toisinaan kukaan ei puhunut suomea, enkä voinut ymmärtää, mistä oppilaat puhuvat.

Myös koulu voi vahvistaa eri tavoin oppilaidensa identiteettiä. Yksi tapa on tuoda oppilaiden omaa kulttuuritaustaa esille oppitunneilla ja koulussa. Eräällä ATK-tunnilla seurasimme videoesityksiä, joita oppilaat olivat tehneet. Jokaisen oma kulttuuritausta näkyi esityksissä, jotka olivat keskenään hyvin erilaisia. Oppilaat olivat liittäneet videoihin musiikkia ja kuvia omasta kulttuuristaan. Eräällä oppilaalla oli mukana myös ystävänpäivään liittyviä asioita, kuten sydämiä ja ystävänpäiväkortti, ja Suomen kartta. Oppilaat innostuivat kovasti, kun eräs oppilas oli liittänyt videoonsa koulussa otettuja kuvia.

- (11) Oppilaat ovat tehneet aiemmillä tunneilla videoesityksiä, joita nyt katsomme. Lähinnä esitykset ovat valokuva-flash-esityksiä, joissa on musiikkia mukana. Jokaisessa esityksessä näkyy ihanasti **oppilaiden oma kulttuuritausta**. Yhdessä esityksessä on animea, toisessa arabiaa ja arabialaisia naisia, yhdessä aasialaisen näköisiä naisia ja musiikki on länsimaista, englanninkielistä musiikkia, jota laulaa korealainen nainen... Yhdellä oppilaalla näkyy videossa myös suomalainen kulttuuri. Videossa on Suomen kartta ja ystävänpäivään liittyviä asioita. Tehtävänantona on ollut, että oppilaat tekevät jollain helpolla ohjelmalla lyhyen videopätkän omavalintaisesta aiheesta.

Muistiinpanot 5.4.2012

Maahanmuuttajien identiteetti muuttuu monikulttuuriseksi, kun valmistavassa luokassa sekoittuvat jokaisen maahanmuuttajan oma kulttuuri ja suomalaisuus. Oppilaat eivät ottaneet vaikutteita vain suomalaisilta vaan myös toisiltaan. Maahanmuuttajaoppilaiden välit olivat erilaiset kuin perusopetuksessa olevalla kantaväestöllä, sillä ovathan kaikki maahanmuuttajat hyvin samanlaisessa elämänvaiheessa erilaisista taustoista huolimatta. Oppilaat olivat selvästi mielissään, kun eräässä videossa oli kuvia myös heistä. Se vahvisti tunnetta, että he kuuluvat samaan joukkoon.

Identiteettiä vahvistetaan myös äidinkielen opetuksella (OPH 2009: 6), joka on tärkeää ajattelun ja tunne-elämän kehittymisen ja vieraiden kielten oppimisen takia. Sillä ei kuitenkaan ole täysin virallista asemaa kouluissa, vaikka se sisältyykin opetussuunnitelman liitteisiin ja mainitaan

opetussuunnitelmateksteissä eri yhteyksissä, ja sen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista. Etenkin vähän aikaa Suomessa olleille olisi hyvä olla mahdollisuus käyttää omaa kieltään esimerkiksi esseiden kirjoittamisessa, jotta oppilas voisi näyttää oman osaamisensa. (Youssef 2007: 369, 377.) Vahva oman äidinkielen taito on tärkein taustatekijä akateemisten taitojen kehittymiselle ikätasoa vastaavalle tasolle. Pelkkä toisen kielen opetuksen lisääminen ei riitä tuottamaan hyviä tuloksia. (Latomaa 2007: 360.) Iskaniuksen (2006: 182) mukaan myönteinen suhde omaan äidinkieleen ja taustaan helpottaa suomalaisen kulttuurin omaksumista, ja sen takia nuorten kohdalla oman äidinkielen kehittämiseen ja säilyttämiseen pitäisi kiinnittää erityistä huomiota.

Valmistavan luokan oppilaille on tarjolla venäjän, burman ja arabian opetusta. Thitikan saa koulussa burman opetusta, koska luokassa on monta burmaa äidinkielenään puhuvaa. Hän pitää kielen opiskelusta. Myös Rizwanin ja Saimin mielestä on mukavaa opiskella omalla äidinkielellään. Arabiantunneilla he opiskelevat arabiaa, mutta opettaja käyttää myös heidän äidinkieltään avuksi suomen oppimisessa kirjoittamalla taululle suomenkielisiä sanoja, jotka oppilaat kääntävät arabiaksi. Opettaja on myös antanut heille internet-osoitteita, joiden avulla he opiskelevat matematiikkaa. Poikien mielestä on hyvä, että välillä saa puhua äidinkieltään ja että myös opettaja puhuu samaa kieltä.

- (12) *M: - - no te käynte molemmat arabian kielen tunneilla, mitä te teette siellä tunneilla*
S: opiskelemme arabian kieltä ja lisäksi joskus opettaja kirjoittaa taululle suomen kielellä sanan ja me käänämme sen arabian kielelle ja joskus arabian kielellä ja käänämme suomen kielelle ja joskus hän antaa meille osoitteen [epäselvää puhetta, päällekkäin puhumista] joskus opettaja antaa meille ja siellä voi opiskella enemmän matematiikkaa, kertotaulua ja semmosta
M: tykkäättekö te käydä, onko teistä mukava käydä arabian tunneilla
S: kyllä on mukavaa käydä arabian tunnella, sieltä ajattelee että kyllä opiskelen arabiaa eikä koko ajan suomen kieltä ja opettaja on arabilainen se on mukavaa
R: minulla on sama

Pelkästään suomeksi opiskelu on raskasta, ja pojista on mukavaa, että välillä saa vapaasti puhua äidinkieltään. Arabianopetus tukee suomen oppimista, ja arabianopettaja käyttää sitä tunneillaan hyödyksi. Havaintojeni perusteella opettajan rooli oli myös hyvin tärkeä oppilaille,

sillä hän ei pelkästään ollut vain opettaja vaan myös tukihenkilö, joka ymmärsi heitä eri tavalla kuin valmistavan luokan opettaja.

Osalle oman äidinkielen opetusta on tarjolla ja osalle ei. Se usein riippuu siitä, minkä verran kielen puhujia on. Liis olisi kaivannut myös viron opetusta, jota ei kuitenkaan ole tarjolla, sillä oma äidinkieli on alkanut unohtua. Liisin puheessa suomen ja viron kielet alkavat sekoittua.

- (13) *M: joo saatko sä viron opetusta viron kielen opetusta*
L: en
M: et saa, haluaisitko sinä opiskella viroa vielä
L: no vähän kun minä en enää osaa puhua niinku viroa kun mun äiti sanoo että miks sä puhut mun kanssa niinku suomea

Kim taas ei saa thain opetusta, sillä tarjolla on vain kolme kieltä, venäjä, arabia ja burma. Hän ei kuitenkaan haluaisi opiskella thaita, sillä hänen pelkää kielten sekoittumista, mikä vaikeuttaisi suomen oppimista.

- (14) *M: niin semmonen asia minun piti vielä kysyä että käytkö sinä thaimaan kielen tunneilla*
K: ei ole thaimaan tunneilla, vain burma ja venäjä tuolla mutta thaimaa ei ole
M: täällä koulussa ei voi opiskella thaikieltä, haluaisitko sinä opiskella
K: en halua, jos minä opiskella kaikki menee sekaisin, suomi on vaikeaa jos minä opiskelen thaimaa
M: elikä jos sinä opiskelet suomea ja thaikieltä ne menee sitten sekaisin
K: joo

Kielten sekoittuminen huolettaa Kimiä ja Liisiä. Kielten sekoittumista voisi ehkäistä oman äidinkielen opetuksella. Maahanmuuttajaoppilaat ovat koulussa eriarvoisessa asemassa. Läheskään kaikki eivät saa oman äidinkielen opetusta resurssien ja opettajien puutteen takia, vaikka se tukee oppimista ja auttaa kotoutumisessa. Haastattelemillani nuorilla on positiivisia kokemuksia oman äidinkielen tunneilla käymisestä jo senkin takia, että opetus on koulupäivän aikana, ei koulun jälkeen.

5.2.3 Itseluottamus, itsearvostus ja itsetunto

Voimaantumisen rakentumisessa hyvä itsetunto, itseluottamus ja itsearvostus ovat tärkeitä, ja niiden rakentumisessa merkityksellistä on etenkin luokan turvallinen, avoin ja ennakkoluuloton ilmapiiri. Itsetunnon

tukemiseksi olisi tärkeää keskittyä oppilaan omiin vahvuuksiin. (Siitonen 1999: 138.) Itsetunto on yksilön voimavara, ja se on kykyä luottaa itseensä ja pitää itsestään. (Keltikangas-Järvinen 1998: 16.) Itsensä arvostaminen on tärkeää, ja se kertoo, millaiseksi ihminen kokee arvonsa ja merkityksensä. Itsetunnossa korostuu myös itsensä tuntemus. Yksilöllä on hyvä itsetunto, kun hän havaitsee olemassaolonsa ja tuntee vahvuutensa ja heikkoutensa ja hyväksyy ne, ja hänellä on yleisesti ottaen positiivinen kuva itsestään. Realistisen vahva minäkäsitys ja hyvä itsetunto eivät juuri poikkea toisistaan. (Aho 2002: 20.)

Oppilaan itsetunto on yhteydessä koko kouluyhteisössä toimivien itsetuntoon ja ennen kaikkea opettajien itsearvostukseen. Koulun tuloksellisuuden arvioinnissa terve itsetunto on tärkeä oppimistulos. (Korpinen 1996: 20.) Oppilaan suorituksistaan saamalla palautteella on suuri merkitys myöhempinä kasvuvuosina. Hyvä itseluottamus auttaa asettamaan tavoitteet riittävän korkealle, ja uskolla omaan osaamiseen on lahjakkuutta suurempi merkitys koulumenestyksessä. Konkreettisin oppilaan itsetuntoa muokkaava asia on koulutodistus, ja arvostelun tulisikin olla oikeudenmukaista eikä keskittyä vain siihen, mitä oppilas ei osaa. (Keltikangas-Järvinen 1998: 179–180, 204–206.)

Lapsen rankaisemisen määrä on suoraan suhteessa hänen itsetuntoonsa. On huomattu, että mitä herkemmin vanhemmat rankaisevat lastaan, sitä heikompi itsetunto lapsella on. Kyseinen yhteys ei varmastikaan rajoitu vain kotiin, ja rankaiseminen onkin oppimismenetelmistä huonoin, sillä se ei riitä ohjaamaan käytöstä uuteen suuntaan. Oppija myös tottuu rangaistuksiin, ja sen takia tarvitaan kovempia rangaistuksia. Siinä myös viedään pois oppijan oma kontrolli ja oppijan ja kasvattajan välinen tunneside rikkoutuu. (Keltikangas-Järvinen 1998: 199–200.)

Havainnointini aikana Veera harvoin rankaisi oppilaitaan. Kerran hän antoi jälki-istuntoa oppilaille, jotka eivät menneet välitunnilla ulos, mutta en huomannut hänen antavan esimerkiksi unohdusmerkintöjä. Hän vaikutti suhtautuvan sääntöihin hieman yleisopetuksen opettajia rennommin, koska valmistava opetus on vasta harjoittelua yleisopetusta varten. Suomalaiseen koulumaailmaan ja sääntöihin tottuminen vie hetken;

Veeran mukaan noin pari viikkoa koulun alusta. Suomessa mm. aikakäsitys on hyvin tiukka verrattuna moniin muihin maihin, ja monille voi olla vaikea ymmärtää, miksi kouluun täytyy tulla tasan kello kahdeksan, ei viisi minuuttia myöhemmin. Veeran mukaan oppilaat noudattavat sääntöjä hyvin, koska he haluavat sopeutua joukkoon eivätkä halua erottua muista esimerkiksi myöhästelemällä. Keltikangas-Järvisen (2000: 201) mukaan rangaistukset ovatkin huonoin mahdollinen tapa opettaa kognitiivisten asioiden hallintaa. Esimerkiksi jokainen laiminlyönti tai unohtaminen ei johdu huolimattomuudesta tai välinpitämättömyydestä. Rankaisu myös muuttaa koulunkäynnin ikäväksi.

Suomalaisessa koulussa avun pyytäminen ja huomion saaminen on varmasti helpottunut oppilailla, jotka ovat tottuneet siihen, että luokassa saa puhua vain silloin, kun opettaja kysyy jotakin. Kimin mukaan Thaimaan koulussa oli kova kuri, ja hän pelkäsi opettajiaan. Jos hän ei ollut tehnyt läksyjään tai hän oli pukeutunut sääntöjen vastaisesti, opettaja saattoi lyödä. Kimin mielestä suomalainen koulu on hyvä, koska opettajalta saa apua etenkin matematiikassa, joka on hänelle vaikea oppiaine.

- (15) *M: no mitenkä tuota, osaatko kertoa millä tavalla suomalainen koulu on erilainen kuin kävit Thaimaassa*
K: öö suomalainen koulu on opetaja ei tapa tapa oppilas, on erilainen kuin Thaimaan koulu
M: millä tavalla siis
K: Thaimaa kun opilas ei teke läksyt tai pitkät hiukset opetaja hän lyö
 --
K: joo se on opetaja on vihainen koko ajan en tiedä miksi, mä en ymmärrä tämän muta mä haluan kysyä muta mä pelkä
M: ei uskalla kysyä
K: joo kaikki sama oppilaat, sitten tuo yksi kerran hän lyö minun, minä laita valkoinen pusero sitten hän lyö
M: eli siellä on kova kuri

Kimille on ollut helpotus, että Veeraa ei tarvitse pelätä ja että hän saa apua aina tarvittaessa. Jos oppilaat pelkäävät opettajaansa eivätkä uskalla pyytää apua, se vaikuttaa oppimistuloksiin. Nuoret myös viihtyvät koulussa hyvin, koska luokassa on turvallinen ilmapiiri. Haastattelemani nuoret ovat aiemmin opiskelleet koulussa, jossa opettaja on ollut pelottava auktoriteetti. Moni maahanmuuttaja on oppinut, että tunnilla ei saa epäonnistua tai vastata kysymyksiin väärin ja on tärkeää käyttäytyä hyvin.

Usein koulussa etenkin arka ja hiljainen itsetunto-ongelmainen oppilas on huonoimmassa asemassa, sillä hän ei saa tarvitsemaansa huomiota (Keltikangas-Järvinen 1998: 181). Havainnoidessani valmistavassa luokassa huomasin, kuinka häiriötä aiheuttaneet Saim ja Rizwan veivät usein opettajan huomion ja energian. On vaikea arvioida, kuinka se vaikutti esimerkiksi hiljaiseen Thitikaniin. Häiriköinti on yksi tapa hakea huomiota, mutta se voi viedä avun muilta oppilailta. Pojat saavat koulussa enemmän huomiota kuin tytöt, ja usein huomio on negatiivista. Tämä ei välttämättä tuo parempaa itsetuntoa, kun ainakin suomalaiset tytöt vielä menestyvät koulussa poikia paremmin. (Keltikangas-Järvinen 1998: 183.)

Haastatteluissa kaikki nuoret sanoivat saavansa tarpeeksi apua opettajalta ja avustajilta. On kuitenkin vaikea arvioida, oliko asia varmasti näin, sillä opettaja ja avustajat olivat hyvin kiireisiä koulupäivien aikana ja ryhmä oli liian suuri. Nuorten vastauksiin saattoi vaikuttaa se, että Thitikanin sekä Rizwanin ja Saimin haastatteluissa oli mukana myös tulkkina toiminut koulunkäynninohjaaja.

Veera mainitsee haastattelussaan, että aasialaisista kulttuureista tulevat kunnioittavat opettajaa paljon ja he eivät usein uskalla antaa negatiivista palautetta, vaikka se auttaisi heitä itseään. He pelkäävät loukkaavansa opettajaa.

(16) *V: - - aasialaisissa kulttuureista on sillä tavalla joku leikkisästi mulle sano, että ensin on jumala ja sitten on vanhemmat ja sitten tulee opettaja, että hyö hyvin harvoin uskaltaa mitään kielteistä sanoa ja oon huomannut että hyö ei uskalla sanoa jos tehtävä on liian vaikee tai jotain mikä liittyy siihen oppimiseen mistä olis heille itselleen hyötyä, niin he ajattelee että se on loukkaavaa jos sanoo siitä, eikä lapsi tai nuori osaa hahmottaa että se auttais häntä itteensä - -*

Aasialaiset kunnioittavat auktoriteettia enemmän kuin suomalaiset. Suomalaisessa luokassa oppilaat saavat puhua keskenään ja kommentoida myös opetusta. Vaikka se saattaa häiritä opetusta, välitön palaute voi auttaa opettajaa, jonka ei tarvitse päätellä oppilaan käyttäytymisestä, mikä on ongelmana. Oppilaiden rohkaisu mielipiteidensä ilmaisuun on tärkeää, jotta hiljaiset yksilöt eivät jäisi jalkoihin.

Turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri on yksi tärkeimpiä voimaantumiseen vaikuttavia tekijöitä. Nolatuksi tulemisen pelko, ainakin

suomalaisessa kulttuurissa, sekä kiusatuksi tuleminen, vaikuttavat negatiivisesti oppilaiden itsetuntoon sekä luokan ilmapiiriin. Häpeärangaistukset olivat aiemmin hyvin tehokkaaksi koettu keino vähentää häiriköintiä luokassa. Oppilas voi tulla nolatuksi, jos hän vastaa väärin ja muut oppilaat nauravat hänelle. Koulukiusaaminen taas vaikuttaa tuhoisasti itsetuntoon ja mielenterveyteen. (Keltikangas-Järvinen 1998: 189, 209.) Havainnointia tehdessäni huomasin, että etenkin samaa kieltä puhuvat ja samasta kulttuurista tulevat pitivät yhtä. Oman kielen avulla tehdään pesäero muihin ja voidaan myös pilkata toisia, ja toisaalta se myös yhdistää oppilaita. Muille saatetaan opettaa omaa kieltä, minkä avulla voidaan luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta. Luokkatoveri saatetaan kuitenkin saattaa naurunalaiseksi opettamalla hänet sanomaan jotain, jonka merkitys on toinen kuin hän itse luulee. Eräällä oppitunnilla Rizwan ja Saim olivat opettaneet luokkakaverilleen jotain arabiaksi. Kun hän toisti oppimansa, arabiankieliset alkoivat nauraa. Avustaja sanoi hänelle: ”*Minähän sanoin, että älä usko kaikkea, mitä he sinulle opettavat!*” Kun luokassa puhutaan pelkästään suomea, se ei tue pelkästään kielen oppimista, vaan havaintojeni perusteella sillä pystytään myös vähentämään riskiä, että omaa äidinkieltä käytetään pilkanteon välineenä. Koulukiusaamista ei haastattelujen perusteella valmistavalla luokalla ollut, enkä itsekään sellaista huomannut. Luokassa oli joitakin hyvin hiljaisia oppilaita, joiden en nähnyt juttelevan muille. Ulkoapäin onkin lopulta vaikea määritellä, mikä lasketaan kiusaamiseksi ja mikä ei, sillä kiusaaminen voi olla myös toisten sulkemista ryhmän ulkopuolelle.

Haastattelussani tuli ilmi, että Veera kokee työnsä olevan paljon muutakin kuin kielen opettamista. Hänestä yhteyden luominen oppilaisiin on tärkeää luottamuksen kannalta. Veeralla on humanistinen ihmisenäkemyks, ja hänestä täytyy olla kiinnostunut oppilaasta itsestään, ei siitä, mistä hän tulee tai mitä kulttuuria edustaa. Oppilaat arvostavat sitä, että opettaja näkee heidät yksilönä, ei vain oman kulttuurinsa edustajana.

- (17) *V: - - minä siis lähen siitä että ihminen tekee työtä siis et siis mä lähen siitä humanistisesta ihmisenäkemyksestä että mulle on ihan sama mistä ihminen tulee et mä niinku näen hänet yksilönä enkä niinku oman kulttuurinsa edustajana, ja ehkä sen takia minä koen että oon saanut hyvän yhteyden aina oppilaisiini ja*

*tuntuu hyvältä kun he sitten myöhemmin vielä muistelee ja lähettää viestejä ja että heille on jäänyt hyvä niinku filis, ei aina oo jäänyt aina mutta monesti tuntuu että hyö on erityisesti ilahtuneita siitä että **mie oon nähnyt heidät niinku yksilönä** - -*

Veera arvostaa oppilaitaan, mikä vaikuttaa positiivisesti myös lasten itsetuntoon. Kun oppilasta arvostetaan, hänen on helpompi arvostaa itseään ja muita. Veeran mukaan maahanmuuttajaopetuksessa itsetunnon kohottaminen on tärkeää, ja se ei ole pelkästään positiivisen palautteen antamista vaan myös hyväksymistä, vapauden antamista ja rohkeuden valamista oppilaisiin. Tyttöjen asema eri kulttuureissa vaihtelee, ja opettaja on huolissaan etenkin muslimityttöjen asemasta, sillä heillä ei ole samanlaisia vapauksia kuin pojilla. Varsinkin näihin tyttöihin hän yrittää valaa rohkeutta muistuttamalla, että he ovat rohkeita ja vahvoja. Veera myös muistuttaa oppilaitaan itsemääräämisoikeudesta ja vapaudesta. Suomessa tytöt saavat itse päättää tulevaisuudestaan, ja jos he menevät naimisiin, heidän ei ole pakko myötäillä aviomiestään vaan he saavat sanoa myös *ei*.

- (18) *V: minä oon yrittänyt näille ja sitä minä sanon aina tytöille, varsinkin muslimitytöille minä oon sanonu, monta kertaa kun mä hyvästelen heitä lukukauden jälkeen, **minä niinku heille annan ohjenuorana** että muistakaa että **te ootte rohkeita, te ootte vahvoja** tyttöjä muistakaa*

Itsetunnon kohottaminen on Veeralle tärkeää, mutta paremman itsetunnon esteenä voivat olla rasismi ja syrjintä. Osalle oppilaista on huudeltu kadulla tai joitakin on kohdeltu epäystävällisesti. Sellaisiin tilanteisiin Veera ei voi puuttua. Hän voi vain yrittää selittää muiden käytöstä tai sanoa, ettei huutelua kannata kuunnella. Veeran mielestä on tärkeää, että maahanmuuttaja ei reagoi suomalaisten mahdolliseen huonoon käytökseen vaan sulkee korvansa huutelulta ja nimittelyltä.

- (19) *V: ja sitten oon tytöille varsinkin sitä yrittänyt, että niin just sitä tytöille, että muistakaa että **kun te ootte Suomessa niin työ saatte päättää ihan ite** esimerkiksi jos työ ootte suomalaisen kanssa jos työ ootte naimisissa niin sinä saat sanoa ei sinun miehelle ja ne on niinku ihan silleen että aijaa - et joo ei sinun tarvii niinku et **sie saat sanoo ei**, et myö puhutaan tämmösisistäkin joskus, ja sitten yleensäkin oppilaille oon sanonut sitä et **jos ja kun suomalaiset huutelee teille** vaikka mitä neekeriä ja rumia niin **älä kuuntele, mene muualle älä kuuntele, älä huuda mitään takasin, ajattele että hän ei vaan ymmärrä, hän ei vain tiedä, mutta älä riitele äläkä huuda mitään takaisin, mut älä kuuntele, et mä oon yrittäny heille sitä itsetuntoo** - -*

Veera joutuu taiteilemaan usein kahden kulttuurin ja erilaisten arvojen välillä. Suomessa kaikki ovat tasa-arvoisia sukupuolesta tai taustasta riippumatta, ja tasa-arvoisuus on tärkeää itseluottamuksen kannalta. Toisaalta Suomessa monet suhtautuvat epäluuloisesti maahanmuuttajiin, jotka joutuvat kohtaamaan epäkohteliasta käytöstä. Syrjintä ja rasismi voivat latistaa itsetuntoa ja hidastaa kotoutumista. Opettajan rohkaisu auttaa oman mielipiteen ilmaisemisessa ja tuo uskoa siihen, että yksilö saa päättää omasta elämästään itse. Voimaantumista edistää se, jos oppilas kokee, että hänen ajatuksillaan on arvoa. Pelkästään opettaja ei voi olla se, joka rohkaisee ja auttaa, jos muu yhteisö ja yhteiskunta suhtautuvat maahanmuuttajiin negatiivisesti.

Veeran mukaan valmistavassa luokassa tehdään hyvin monenlaisia asioita. Kaiken tekemisen ei tarvitse suoranaisesti aina liittyä suomen kieleen, sillä kielen oppiminen tulee siinä sivussa. Eräällä tunnilla tytöt olivat neuloneet pusseja matkapuhelimille, mistä pojat olivat myös innostuneet. Eräs poika oli oppinut neulomaan ja päässyt neuvomaan myös nuorempia poikia neulomisessa. Veeran mielestä on hyvin tärkeää, että poika onnistui jossakin ja pääsi myös näyttämään oppimansa muille. Hänen mukaansa oppitunneilla voidaan tehdä mitä tahansa, kunhan samalla opitaan kieltä ja rohkeutta käyttää sitä. Oppituntien monipuolinen sisältö auttaa oppilaita kiinnostumaan kielestä, ja Veeran mukaan uteliaisuus onkin yksi hyvän kielenoppijan ominaisuus.

- (20) *V: - - tyttöjen kanssa ruvettiin neulomaan näitä puhelinpusseja, niin sitte Saim ja Rizwan isot pojat näkivät, halusivat itekkin oppia neulomaan - - eräs oppilas siinä sivussa innostu ja oppi neulomaan oikeaa neuletta ja **nyt se neuvoo muita pienempiä poikia neulomaan** - ja minusta se on aivan uskomatonta niinku arvokas taito että **oppilas tuntee onnistuvansa jossakin asiassa** oli se sitten neulominen tahi mikä hyvänsä - ei tämä ole aina niin siis että **suomen kieltä oppii myös siinä neuloessa**, eli mulla on se ohjenuorana että me voijaan tehdä melkein mitä tahansa oppilaitten kanssa maan ja taivaan väliltä **kunhan he oppii kieltä ja oppii rohkeaks**, että he **uskaltaa käyttää sitä kieltä**, niin se rohkeus mie yritän sitä, et se on **päämääränä** että oppilas oppis rohkeesti käyttämään sitä kieltä eikä välittäis siitä muitten naureskelusta mahdollisesta ja sitten se **uteliaisuus että he kiinnostuu siitä kielestä** ja sen takia me tehään niin monipuolisia asioita --*

Veeran mukaan rohkeutta käyttää kieltä voi saada monenlaisista onnistumisen kokemuksista. Jos ei uskalla puhua ja pelkää muiden

reaktioita, kielen oppiminen hidastuu, sillä kieltä opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Onnistumiset ja pätevyiden tunteet parantavat oppilaiden itseluottamusta ja itsetuntoa ja tuovat myös rohkeutta käyttää suomea, jonka puhuminen olisi tärkeää kaikenlaisissa tilanteissa myös vapaa-ajalla, ei vain koulussa.

Myös luovan toiminnan ja taidekasvatuksen merkitys on tärkeä maahanmuuttajaopetuksessa. Niiden avulla voidaan käsitellä erilaisia traumoja, pelkoja ja suruja, ja se myös antaa tilaa luovalle itsensä ilmaisulle ja uudennlaiselle ajattelulle. Taiteen avulla oppilaat voivat vahvistaa omanarvontuntoaan ja merkitystään arvokkaana ja osaavana yksilönä ja myös yhteisön jäsenenä. (Korpela 2006: 196.) Veera on kokenut, että taideaineet eivät ole tärkeitä vain itseilmaisun kannalta, vaan ne vaikuttavat myös kielen ja kulttuurin oppimiseen. Hänelle voi tulla oppilaita, jotka eivät ole koskaan piirtäneet tai värittäneet. Lapsille voi aueta aivan uusi maailma, kun he näkevät, että he itse pystyvät luomaan jotain uutta. Sen takia taideaineiden opetus on tärkeää. Piirtäminen ja värittäminen ovat usein mukavaa toimintaa, ja ne voivat auttaa myös työrauhan ylläpitämisessä, kun luokassa häiriötäkin aiheuttavat oppilaat saavat innostavaa tekemistä ja keskittyvät työskentelyyn.

- (21) *M: niin sulle varmaan tai siis tuota tämmöset taideaineet, onks sun mielestä tärkeitä, piirtäminen ja-*
V: on kyllä ja ne on tärkeitä niinku sekä kielenoppimisen kannalta että ihtesä ilmasun kannalta sille oppilaalle voi olla, että joku oppilas on piirtäny, mut voi olla että joku ei oo piirtäny tai värittäny mitään, et sekin on ihan uus maailma heille ja huomaa että heistä itsestään tulee jotain, et he saa aikaseks, et joillekin voi olla ahaa-elämys, että tämä kuva tämä harakan kuva tässä, minkä hän on piirtänyt tähän että se on hänen tekemä, että uskomatonta - - ja tästäkin nämä isot jätkät niinku innostu, me piirrettiin näitä akvaariokaloja Rizwan ja Saim kuule ihan ihan tuota hiljaa katto kirjasta kuvaa ja värittivät ihan yhtä innoissaan kun nämä nuoremmatkin, vaikka mä ajattelin, että he ei innostu siitä -

Veeran mukaan piirtäminen ja musiikki ovat hyviä kielenoppimisen välineitä. Eräällä tunnilla oppilaat piirsivät lintuja, joiden kuvat kiinnitettiin seinälle. Piirtämisen lomassa he oppivat samalla myös kieltä. Veeran mielestä on harmillista, että hänen oppilaansa ovat jo sen verran isoja, ettei heidän kanssaan voi laulaa lastenlauluja ja lausua loruja. Hänen mukaansa vanhempien oppilaiden kanssa laulaminen olisi heidän

aliarviointiaan. Kun hän opetti pienempien oppilaiden ryhmää, he olivat joka aamu laulaneet lastenlauluja, joista oppilaat olivat olleet innoissaan. Samalla he oppivat uusia suomen kielen sanoja, ja laulujen sanat jäivät heille hyvin mieleen.

- (22) *V: - - tuossa **lintuja piirsivät** ja samalla **oppi harakan nimen ja minkä värinen se on, tuohiilipiirustus ja musiikkihan on aivan ylivoimainen kielenoppimisen väline** - - mutta se on vain harmi, että nää on näin isoja, kun sillon kun mulla oli se pienten ryhmä - - ni meillähän oli joka aamu joku laulu joku Hämä- hämähäkki kiipes langalle, tuli sade rankka - he oli ihan innoissaan, ja siitähän he oppi hämähäkin ja sateen ja auringon, ja ne sanat jäi niin helposti mieleen pienille, ja sit se leikki Leijonaa mä metsästäni oli hirmu jännä ja sit siellä oli leijona ja ruoho ja juosta ja ne kaikki sanat - mut eihän nämä, **enhän mä nyt näitten kanssa voi ruveta semmosia vetämään, sehän olis heidän aliarvioimista***

Veeran merkitys on suuri oppilaiden itsetunnon rakentumisessa. Hän voi rohkaista ja kannustaa oppilaitaan ja käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä. Koulussa maahanmuuttajaoppilaat voivat kokea ja tehdä asioita, joita eivät ole koskaan tehneet aiemmin. Oppilas voi löytää itsestään aivan uusia puolia. Taideaineiden avulla voi saada oppilaat innostumaan uusista asioista, ja esimerkiksi musiikkia voi käyttää hyvänä työmenetelmänä oppitunneilla. Taiteen käyttö opetuksessa myös vaikuttaa positiivisesti luokan ilmapiiriin, sillä yhdessä tekeminen tuo mukavia kokemuksia ja kohottaa ryhmähenkeä, ja kaikki nämä vaikuttavat myös oppilaan itsetuntoon ja samalla voimaantumiseen.

5.2.4 Vastuu

Voimaantuminen ja vastuu liittyvät toisiinsa. Kun yksilöä kannustetaan asettamaan itselleen vapaasti päämääriä, vastuu itsestä lisääntyy. Voimaantumisessa vastuun ottaminen toistenkin hyvinvoinnista on tärkeää, sillä sisäisen voimantunteen vahvistumisessa ympäristön merkitys on suuri. (Siitonen 1999: 141–142.) Vastuu on jotain, joka on pitänyt ottaa vastaan tehtävän tai roolin myötä. Usein sosiaalinen ympäristö painostaa meitä vastuullisuuteen. Vastuuseen kuuluvat kokemus ja sen toteuttamiseen tarvittavat kyvyt, ja sitä pidetään myös ihanteena, johon ihmisten toivotaan kypsyvän. Vastuu luo mielekkyyden tuntoa elämään; tarvitsemme päämääriä ja tavoitteita, ja se on myös yhteydessä itsearvostukseen

tehtävien ja roolien kautta. Se on järkipäistä ja tietoisesti tai tiedostamattomasti tahdottua. (Turunen 1997: 163–166.) Vastuu ei kehity niin, että sitä vain annetaan toiselle, vaan se myös vaatii tietyn, ikään sidotun kypsyystason. Nuorille täytyy antaa vastuuta sen verran, kuin he pystyvät sitä kantamaan. Oppilas voi esimerkiksi olla mukana päättämässä koulun säännöistä. (Keltikangas-Järvinen 1998: 208–209.)

Haastatteleman nuoretkin ovat itse lopulta vastuussa omasta tulevaisuudestaan ja omien päämääriensä asettamisesta. Jos he oppivat suomea, heillä on hyvät mahdollisuudet opiskella pitkälle. Opettaja tai vanhemmat eivät voi pakottaa heitä oppimaan tai esimerkiksi tekemään läksyjään, vaan se on lopulta heistä itsestään kiinni. Thitikan kertoo haastattelussaan, että hän haluaisi oppia paremmin suomea, mutta hän ei kuitenkaan koulun jälkeen jaksa enää opiskella. Hän sanoo olevansa laiska eikä tiedä, missä muualla kuin koulussa suomea voisi opiskella. Jos Suomessa pärjää melko hyvin ilman kunnan suomen kielen taitoa, ei välttämättä ole edes kunnan motivaatiota oppia uutta kieltä. Thitikan myös mieltää suomen kielen oppimisen työksi. Kieltä voi oppia vain oppikirjoista.

Kun ilmapiiri luokassa on hyvä, oppilaat kantavat vastuuta myös toisistaan. Havainnoidessani valmistavaa luokkaa huomasin, että oppilaat auttavat jatkuvasti toisiaan ja oppivat toisiltaan. Nuoret kertovat yleensä pyytävänsä apua tehtävien tekoon vieruskaverilta. Huomaamattaan oppilaat oppivat toisiltaan kieltä esimerkiksi pelien avulla. Toisaalta kielimuuri voi eristää oppilaat toisistaan, ja etenkin samaa kieltä puhuvat viettävät paljon aikaa toistensa seurassa. Varsinkin arabiaa ja burmaa puhuvat pärjäsivät luokassa hyvin ilman suomen kieltä ja kontakteja muihin, sillä luokassa oli aina joku, joka pystyi toimimaan tulkkina. Paremmin suomea osaavat käänsivät opettajan puheen niille, jotka eivät sitä vielä ymmärtäneet. Toisaalta ne, joille puhetta täytyi tulkata, jättivät vastuun ohjeiden saamisesta ja ymmärtämisestä täysin muille. He selvästi luottivat siihen, ettei heidän tarvitse kuunnella tai ymmärtää, sillä joku kertoo kyllä ohjeet omalla äidinkielellään. Kun opettaja antoi esimerkiksi ohjeita, jotkut oppilaat eivät edes yrittäneet ymmärtää, vaan saattoivat keskustella keskenään ja odottaa, että joku kertoo asiat heillekin. Etenkin

arabiankielisillä vaikutti olevan suorastaan joku vastuuhenkilö, joka otti ohjeet vastaan ja toimitti ne muille.

Hyvään ryhmähenkeen kuuluu toisten arvostaminen ja vastuun ottaminen muista, ei vain se, että kaikilla on mukavaa yhdessä. Veeran mukaan valmistavassa luokassa ryhmähenki on kohtalainen, mutta kun oppilaat olivat olleet yön yli kestäneellä leirikoululla, yhteishenki oli ollut todella hyvä leiriä ohjaavan opettajan mukaan. Oppilaat olivat pitäneet toisistaan huolta ja kantaneet vastuuta muista.

(23) *V: - - olosuhteisiin nähden sanoisin että ihan kohtalainen [ryhmähenki luokassa] ja esimerkiksi tuota kun he olivat leirillä ja tai semmosessa leirikoulussa, niin opettaja joka heidän kanssaan oli siellä mukana niin sano että siellä se ryhmähenki oli ihan huippu että huolehtivat koko ajan missä joku on ja mitä joku tekee ja oli semmosta vastuuta toisesta*

Voimaantumisessa kontekstin merkitys on suuri, koska se on prosessina sosiaalinen. Ryhmäytyminen ja hyvä ryhmähenki edistävät myös vastuun ottamista toisesta, ja toisista huolehtiminen luo oppilaiden välille vahvaa sidettä.

5.3 Kontekstiuskomukset

5.3.1 Ilmapiiri

Ilmapiirin turvallisuus, avoimuus, ennakkoluulottomuus sekä oppilaan rohkaiseminen ja tukeminen ovat yhteydessä voimaantumiseen (Siitonen 1999: 145). Opettaja luo toiminnallaan luokkaan ilmapiirin, jolla on suuri merkitys oppilaan itsetunnon kehitykselle. Oppilaan itsearvostusta edistää parhaiten kunnioittava, vahvistava ja empaattinen ilmapiiri, ja oppilaan itseluottamusta ja hyviä koulusuorituksia edistää innostava, rohkaiseva ja joustava opettaja, joka ottaa oppilaiden mielipiteet huomioon opetuksessa. Jos opettaja hyväksyy oppilaiden tunteiden ilmaisun, se edistää oppilaiden itseilmaisua. Oppilaiden itsenäisyyttä voi edistää tarjoamalla mahdollisuuksia itsenäisille valinnoille ja asettamalla toiminnalle ei-dogmaattiset ja selkeät säännöt. Luokassa voi olla kaksi erilaista vuorovaikutusilmapiiriä, **valvova** ja **humaani**. Valvovassa ilmapiirissä

ominaista on opettajajohtoisuus, rangaistukset, sääntöjen ylläpito ja tottelevaisuuden korostaminen. Humaanin ilmapiirin tunnuspiirteitä ovat mm. demokraattisuus, joustavuus, henkilökohtaisuus ja osallistuminen päätöksentekoon. Humaanissa kouluympäristössä on paljon oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Kouluympäristö, palkitseminen ja rankaisumenettelyt ja oppilaiden ryhmittely vaikuttavat kaikki oppilaan itsetunnon rakentumiseen. Jos ilmapiiri on myönteinen, kunnioittava ja hyväksyvä, se osoittaa oppilaille, että hän on arvokas. (Korpinen 1996: 21, 30.)

Havaintojeni mukaan valmistavassa luokassa oli humaani vuorovaikutusilmapiiri. Havainnointijakson aikana huomasin maahanmuuttajaopetuksen yhtenä haasteena olevan se, että monet oppilaat ovat kotimaassaan tottuneet autoritaariseen, opettajajohtoiseen opetukseen. Etenkin itsenäinen työskentely ja tiedonhaku vaikuttivat olevan monille haastavaa. Korpelan (2006: 149) selvityksen mukaan suomalainen demokraattinen koulujärjestelmä aiheuttaa maahanmuuttajille hämmennystä, kun oppilaat tulevat autoritaarisista oloista. Oppilaat saattavat kaivata opetustyyliä, johon ovat tottuneet, ja opettaja joutuu taiteilemaan osallistavan ja opettajajohtoisuuden välillä.

Haastattelemiani nuoret myös pitivät suomalaisesta koulusta, mutta ryhmän heterogeenisuus oli kuitenkin ongelma. Luokan ikähaitari oli suuri, ja oppilaat olivat eri kielitaidontasoilla, mikä hankaloitti mm. opetuksen suunnittelua. Kimin ystävät olivat ihmetelleet, miksi hän on pikku lasten kanssa samalla tunnilla. Yleensä luokassa oli melko rauhallista, vaikka ryhmä oli suuri. Rizwanin ja Saimin läsnäolo vaikutti kuitenkin luokan ilmapiiriin negatiivisesti, samoin kuin ryhmän suuri koko. Pojat aiheuttivat tunneilla meteliä ja rauhatonta tunnelmaa luokkaan.

- (24) Isommat oppilaat menevät kotitalouden tunnille, joten seuraan heitä. Oppilaat tekevät thaimaalaista kasvispannua. Kyselen [oppilaan nimi] millaisia ruokia he ovat tehneet aiemmin. - - Ryhmä on paljon rauhallisempi nyt, kun he pääsevät työn touhuun ja oppilaita on vähemmän. Rizwan ja Saim aiheuttavat yleensä kauheasti meteliä, joten muutkin ovat nyt rauhallisempia, kun he eivät ole luokassa.

Muistiinpanot 5.5.2012

Sain aluksi valmistavan opetuksen ryhmästä hyvin sekavan kuvan. Kaikki oppilaat tekivät eri tehtäviä ja opiskelivat jopa eri oppiaineita yhtä aikaa.

Opettaja itsekään ei ollut perillä kaikista asioista, ja sen takia hän vain pyrki selviytymään päivästä toiseen vaikean ryhmän kanssa.

- (25) Tunnit sekavan oloisia. Oppilaat kulkevat luokassa ja eri tunneilla edestakaisin. Opettaja sanoo koko systeemin olevan sillisalaatti. Kukaan ei tunnu olevan perillä kaikesta. Ryhmä vaikuttaa heterogeeniseltä erilaisten taustojen ja kielitaitojen perusteella.
Muistiinpanot 7.12.2012

Luokan ilmapiiriin eivät vaikuta vain oppilaat vaan myös aikuiset, sekä koulunkäynninohjaajat että oppilaiden vanhemmat. Veeran mukaan ohjaajan ja opettajan toimiva yhteistyö on äärimmäisen tärkeää, ja ohjaajan tulisi ymmärtää opettajan ideologia ja tukea sitä. Valmistavan luokan ryhmähenki on Veeran mukaan kohtalainen, ja siihen vaikuttavat ryhmän koostumus ja oppilaat. Ryhmähenkeä ovat rokottaneet iso ikähaitari ja joiden oppilaiden levottomuus. Vanhempien väliset ongelmat taas vaikuttavat oppilaiden väleihin, millä on myös negatiivinen vaikutus ilmapiiriin, ja oppilaiden vanhempien välisiä ongelmia on ollut pienempien lasten valmistavan opetuksen ryhmässä.

- (26) *M: minkälainen on tää ryhmähenki täällä luokassa*
*V: parempikin **ryhmähenki** on ollut, esimerkiksi viime vuonna meillä oli tosi hyvä ryhmähenki, se on samalla tavalla kuin missä tahansa luokassa, että se riippuu niin monesta tekijästä, siitä ryhmän **koostumuksesta, minkälaisia oppilaita siinä sattuu olemaan sen lukuvuoden aikana, vanhemmistakin on nyt riippunu aika paljon asioita, vanhemmilla on itellensä ollu vähäsen problematiikkaa se on heijastunut***
M: ai vanhemmilla keskenään vai
*V: **kyllä, se heijastuu maahanmuuttajaopetuksessa erityisesti ja varsinkin tuossa pienempien ryhmässä on ollut - ja tuota nyt on tää iso ikähaitari joka on vähän rokottanu sitä ryhmähenkeä ja sitten se että monella on levottomuutta ja semmosia käyttäytymisongelmia - -***

Ilmapiiriin vaikutti negatiivisesti myös se, että toiset puhuvat omaa äidinkieltään, eivät suomea. Se hankaloitti myös havainnointiani, koska olin usein tilanteessa, jossa en ymmärtänyt lainkaan, mistä ympärillä puhutaan. Oman äidinkielen puhuminen luokassa hidastaa myös kielenoppimista, mistä myanmarilainen koulunkäynninohjaaja oli huolissaan. Hänen mukaansa etenkin arabiankieliset, niin lapset kuin aikuisetkin, puhuivat jatkuvasti keskenään omaa kieltään. Hänen mielestään luokassa pitää puhua vain suomea.

- (27) Burmankielinen avustaja alkaa välitunnilla kertoa siitä, että hänen mielestään luokassa

täytyisi puhua vain suomea. Hän valittaa siitä, että arabiankieliset oppilaat puhuvat jatkuvasti keskenään arabiaa, samoin avustajat ja arabianopettajat.

Muistiinpanot 5.4.2012

Keskustelin samasta asiasta myös Veeran kanssa, sillä olin kiinnittänyt huomiota toisen avustajan tapaan puhua jatkuvasti arabiaa. Veera harmitteli sitä, että avustajat tulkkavat liikaa hänen puhettaan.

- (28) Mielenkiintoista, että kun oppilat tulee myöhässä ja opettaja kysyy syytä, avustaja tulkkaa automaattisesti puheen ja oppilas vastaa avustajalle, ei opettajalle. Veera alkaa jutella minulle samasta asiasta. Hän harmittelee, että avustajat tulkkavat vähän liikaa. Hän toivoisi, että he tulkkaisivat vain, jos on vaikea asia, muuten pitäisi puhua suomea.

Muistiinpanot 4.4.2012

Haastattelujen perusteella oppilaat olivat kuitenkin tyytyväisiä luokan ilmapiiriin. Heidän mukaansa luokassa ei ilmennyt kiusaamista, ja kaikki sanoivat viihtyvänsä hyvin suomalaisessa koulussa. Koko koulun ilmapiiri oli kuitenkin erilainen. Muut oppilaat ja maahanmuuttajat olivat hyvin erillään toisistaan, ja Saimin mielestä suomalaiset käyttäytyvät ikävästi heitä kohtaan. Veeran mukaan joskus välitunneilla pojat saattavat ystäväystyä muiden kanssa jalkapallon pelaamisen avulla, mutta muuten valmistavan opetuksen oppilaat olivat vähän tekemisissä suomalaisten kanssa. Ongelmia voi syntyä mistä tahansa, kun on paljon nuoria koolla, mutta yleisopetuksen oppilaat ovat Veeran mukaan tottuneet maahanmuuttajiin, joten ongelmia heidän välillään ei juuri ole.

- (29) *M: joo, onks täällä ollu niinku ongelmia tai siis järjestyhäiriöitä - - niin onko niitten ongelmia näitten täällä luokassa tai sitten suomalaisten oppilaitten kanssa*

*V: ainahan niitä on kun iso joukko ihmisiä on koolla ja varsinkin nuoria, voi syntyä tietenkin ihan mistä tahansa jostakin rakkausjutuista tai mistä tahansa voiipi syntyä se, täällä koulussa on niin pitkään ollu maahanmuuttajaoppilaita että suomalaiset oppilaat on tottunut siihen, **melko vähän on tullu ristiriitoja koska he on tottunu siihen että täällä on eri kulttuureista tulevia ihmisiä***

Tutkimusten mukaan monet suomalaislapset eivät viihdy koulussa. Viihtymättömyys vaikuttaa myös työtuloksiin ja oppimiseen ja samalla opettajan työhön. (Keltikangas-Järvinen 1998: 199–191.) Ainakaan haastattelemillani nuorilla tai muillakaan oppilailta ei vaikuttanut olevan samaa ongelmaa, sillä nuoret selvästi viihtyivät koulussa. Esimerkiksi Liisin, Saimin ja Rizwanin mukaan suomalainen koulu on parempi kuin

koulu heidän kotimaassaan. Luokan ilmapiirillä, opettajalla ja suomalaisella koululla on vaikutuksensa, samoin sillä, että opiskelu tuntuu mielekkäältä, koska suomen kielen oppiminen ei ole turhaa tulevaisuutta ajatellen. Nuoret eivät osaa nimetä ikäviä asioita koulunkäynnissä, ja parasta on, kun koulussa näkee kavereita. Rizwanin ja Saimin mielestä ikävää on vain se, että talvella on pimeää ja on vaikea herätä kouluun.

(30) *M: no mikä koulunkäynnissä ei oo kivaa Suomessa*

R: lunta, on vaikeeta aamulla herätä

M: kun on lunta

R: ja ei oo aurinko paista, talvella on vaikeeta herätä, se ei oo kiva

Talven pimeys ei ole vain maahanmuuttajien ongelma, sillä siitä kärsivät monet suomalaiset. Kaamos saattaa aiheuttaa väsymystä ja jopa masennusta (Huttunen 2012), ja Suomen pitkä, sateinen ja pimeä syksy voi vaikuttaa negatiivisesti myös kotoutumiseen (Pietilä 2010: 219–220).

Keltikangas-Järvinen (1998: 194) korostaa kaikenlaisen koulun toiminnan, esimerkiksi harrastuskerhojen, merkitystä oppilaille. Ne auttavat viihtymään koulussa, vaikka eivät suoranaisesti ole oppimista, ja lisäävät luottamusta omaan osaamiseen, sillä monia oppilaiden taitoja ei aina arvosteta koulussa. Kerhot olisivat tärkeitä myös maahanmuuttajanuorille, sillä harvalla on harrastuksia koulun ulkopuolella ja koulun kerhot olisivat tärkeä väylä kontaktien syntymiselle suomalaisten kanssa (Korpela 2006: 126). Valmistavan opetuksen koululla oli vapaaehtoinen kerho, jonka järjesti vapaa-ajan toimikunta. Kerhossa käytiin esimerkiksi uimahallissa, ja tarkoitus oli tutustua kaupunkiin ja suomalaiseen kulttuuriin, mutta läheskään kaikki, kuten Thitikan, eivät osallistuneet sen toimintaan.

5.3.2 Hyväksyntä

Hyväksyntä ja tervetulleeksi kokeminen ovat yhteydessä ilmapiiriin turvallisuuden, luottamuksellisuuden ja arvostuksen kokemiseen, jotka ovat yhteydessä positiiviseen lataukseen ja voimavarojen vapautumiseen. (Siitonen 1999: 144.)

Veera kokee, että valmistava opetus on humaania työtä, jossa

oppilaat ovat kaikista tärkeimpiä. Tärkeintä ei ole, että opetus menee tietyn suunnitelman mukaan vaan että oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi, sillä monet tulevat hyvin vaikeista oloista. Jokaisen pitää saada olla oma itsensä ja tulla hyväksytyksi sellaisena kuin on.

- (31) *V: - - lapset on siinä ensisijaisesti koska tämä on ensisijaisesti niinku sosiaalista työtä semmosta **humaanityötä tämä valmistava opetus**, että tässä ei oo pääasiassa se, että myö mennään jonkun suunnitelman mukaan eteenpäin, vaan mulla on se systeemi et jokaisen **pitää tuntee olonsa turvalliseks luokassa** niinku se on se lähtökohta ja jokaisen pitää **uskaltaa** ja saada **olla rauhassa** jos haluaa oma ittesä tai olla oma ittesä esillä enemmän niinku jokainen **pitää saada tulla hyväksytyks** sellasena kun on se on se kaiken lähtökohta - -*

Etenkin maahanmuuttajaopetuksessa opettaja on erittäin merkittävässä roolissa, sillä opettaja saattaa olla ainoa suomalainen, jonka oppilaat tuntevat. Esimerkiksi Thitikan ei ole lainkaan suomalaisten kanssa tekemisissä vapaa-ajallaan. Haastatteleman nuoret pitävät kovasti opettajastaan. Oppilaat arvostavat hänen ammattitaitoaan sekä sitä, että hän pitää oppilaistaan. Rizwanin mukaan Veera on heille kuin äiti, sillä heidän kulttuurissaan opettajaa kunnioitetaan kuin omia vanhempia. Poikien mukaan Veera on hyvä ja mukava opettaja ja hän pitää oppilaistaan.

- (32) *M: **millainen** opettaja hän on teidän mielestä*
*R: minun **äiti***
M: äiti
*A: meillä on niinkun semmonen että opettaja on niin kuin äiti tai jos mies on niin kuin isä – hän on **mukava opettaja ja hän pitää opiskelijoista** - -*
M: osaako se opettaa hyvin suomen kieltä
R & S: kyllä

Liis on ehtinyt opiskella vähän aikaa yläkoulussa ennen valmistavalle luokalle siirtymistä. Hänen mukaansa suomalaiset opettajat ovat parempia kuin virolaiset. Virossa on koulussa myös kovempi kuri. Veera on hänen mielestään hyvä opettaja, sillä hän osaa opettaa.

- (33) *M: joo, entäs sitten jos vertaa niin kun Viron kouluun niin minkälaista sitten oli opiskelu*
L: no Suomessa on parempi, opettajat on parempi
M: parempia opettajia
L: niin
M: millä tavalla ne on parempia
L: en mä tiedä niinku Virossa ei oo noin hyvät opettajat
 - -
M: no mitä sä tykkäät teidän opettajasta, millainen hän on
*L: **hyvä, se osaa niinku opettaa***

Opettajan merkitys luokan ilmapiirille on suuri, sillä valmistavassa opetuksessa opettaja on joka päivä sama. Nuoret viihtyvät koulussa hyvin osittain sen takia, koska he pitävät Veerasta. Voimaantumiseen ei riitä pelkkä opettajan hyväksyntä, jos ympäristö on torjuva. Hyväksyntä on laajempi ilmiö, sillä se koskettaa koko kulttuuria. Suomalainen yhteiskunta voi olla ennakkoluuloinen maahanmuuttajia kohtaan, ja osa on saattanut myös kokea rasismia. Rizwan ja Saim ovat kohdanneet rasismia kaupungin keskustassa, ja Rizwan kertoo esimerkin tädistään, jota naapuri on uhkaillut. Hänen perheensä on ilmoittanut uhkailusta sosiaalitoimistoon ja poliisille.

- (34) *M: niin miten suomalaiset suhtautuu teihin, että onko kohdannut rasismia*
R & S: kyllä on keskustassa, on paljon Suomessa
A: hänen [Rizwanin] ei eno, isän sisko, mikä se on
M: täti
A: täti missä hän asuu siellä toisessa kerroksessa, Rizwan asuu ensimmäisessä kerroksessa, siellä asuu joku mies, joka aina kirjoittaa hänelle uhkailee, hän uhkailee ja aina lähettää hänelle sen
M: ai siis tädille
A: tädille
M: miks
R: en tiedä, miksi kun täti laittaa television kovalle, ja hän juo alkoholia toisessa kerroksessa
M: niin suomalainen
R: niin, me sanomme poliisille ja sosiaalitoimistossa - -

Asenteiden muutos on pitkä prosessi, mutta mitä enemmän suomalaiset ovat maahanmuuttajien kanssa tekemisissä, sitä nopeammin heidän läsnäoloonsa totutaan. Havainnoimassani koulussa on ollut pitkään maahanmuuttajaoppilaita. Havainnointini aikana en huomannut suomalaisten ja maahanmuuttajien välillä olevan minkäänlaisia ongelmia. He olivatkin todella vähän tekemisissä keskenään.

Yleinen mielikuva voi olla, että suomalaiset ovat ennakkoluuloisia ja jopa rasistisia ja että suomalaisiin on vaikea tutustua. Toisaalta myös positiivisia kokemuksia Suomesta on. Liis on kokenut, että suomalaiset ovat sosiaalisempia kuin virolaiset. Suomeen muutettuaan hän oli yllätynyt siitä, että tuntemattomat tulivat puhumaan hänelle, mitä hänen kotimaassaan ei yleensä tapahdu. Kerran suomalainen naapuri oli tullut lainaamaan sokeria, mikä oli yllättänyt Liisin.

- (35) *M: - - no mitäs onko Suomessa ja Virossa jotakin erilaista, kun tulit Suomeen oliko täällä jotain semmosta uutta*
L: no täällä on yksilöt niinku ei oo tämmöset niinku Virossa, kun sä menet johonkin nin ihmiset puhuvat sun kanssa hyvin mutta Virossa ne ei puhu niin hyvin
M: puhuu hyvin, tarkoitatko että ihmiset ei tule juttelemaan
L: niin
M: tuleeko sulle mieleen jotakin semmosta tilannetta että missä yllätyit, että susta oli outoo kun suomalainen tuli puhumaan?
L: no kyllä oli
M: kerro, tuleeko sulle mieleen joku esimerkki
L: kun mä olin siellä [kaupungin nimi] kesällä niin yks naapuri siellä se tuli niinkun kysymään onko sulla sokeria, mä olin että noin että mitä se kysy minulta
M: niin ja sun mielestä se oli outoa
L: niin oli

Nuorilla on erilaisia kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta. Saim ja Rizwan ovat saaneet joiltakin suomalaisilta huonoa kohtelua, Liis taas on ollut yllättynyt suomalaisten sosiaalisuudesta. Maahanmuuttajat usein kohtaavat rasismia ja syrjintää, mutta eri maahanmuuttajaryhmien välillä on eroja. Arabit ovat kohdanneet enemmän rasismia kuin virolaiset Jasinskaja-Lahden, Liebkindin ja Vesalan (2002: 134–135) tutkimuksen mukaan. Somalit ja arabit ovat muihin ryhmiin verrattuna saaneet huonompaa palvelua esimerkiksi virastoissa, heillä on ollut enemmän vaikeuksia työnsaannissa ja heidät on useammin irtisanottu työstä ulkomaalaistaustansa takia. He myös joutuvat muita ryhmiä useammin pahoinpitelyn uhriksi taustansa takia. Ei ole yllätys, että poikien ja Liisin kokemukset eroavat toisistaan.

5.3.3 Arvostus, luottamus ja kunnioitus

Voimaantumisessa arvostus, luottamus ja kunnioitus ovat tärkeitä, sillä ne ovat yhteydessä haluun toimia vastuullisesti, luottamuksen arvoisesti ja molemminpuolista kunnioitusta rakentavasti. (Siitonen 1999: 145.)

Haastattelemieni nuorten mukaan suomalaisessa koulussa on hyvä olla. Oppilaat suhtautuivat opettajaan kunnioittavasti, vaikka hän ei pitänyt kovaa kuria. Kunnioituksen huomasi esimerkiksi siitä, kun erään kerran Veera pyysi minua pitämään luokassa järjestystä ja jäin oppilaiden kanssa luokkaan. He alkoivat metelöidä, ja pojat heittelivät toisiaan

pyyhekuminpalasilla. Minua oppilaat eivät kunnioittaneet läheskään samalla tavalla kuin Veeraa. Komensin poikia rauhoittumaan, mutta tutkijanroolini takia koin asemani epävarmaksi.

- (36) Veera pyytää minua katsomaan luokan perään viimeisellä tunnilla, sillä hän on vanhempainvartissa ja avustaja joutuu lähtemään toiselle koululle pitämään oppituntia. Ohjelmassa on pelitunti, eli oppilaat saavat pelata lautapelejä tai piirtää. Toinen s2-opettaja tuli luokkaan tunnin aluksi pitämään "jootä". Istuinkin hiljaa luokan perällä. -- Kun opettaja lähti pois, luokka kääntyi katsomaan minua ja kuulin sanan "opettaja". Nousin ylös ja sanoin, että nyt on pelitunti. Pojat alkoivat heti riehua ja heitellä kumeja. Käsikin heitä lopettamaan, mutta tilanne ei meinannut rauhoittua millään. Keräilin kumien paloja lattioidelta ja pojista oli hauskaa heitellä kumeja minulta piilossa. En uskaltanut käyttää opettajan auktoriteettia enkä komentanut heitä niin kuin olisin normaalisti tehnyt. Pojat tiesivät, että minua pitää totella, koska olen aikuinen, mutta eivät totelleet minua kuin opettajaa.

Muistiinpanot 18.1.2012

Havainnointini perusteella oppilaat kunnioittivat Veeraa, mutta myös hän kunnioitti oppilaitaan. Luokassa molemminpuolinen arvostus, luottamus ja kunnioitus ovat tärkeitä, ja jos opettajaa joutuu pelkäämään, näitä tunteita ei voi syntyä. Jos oppilas kokee, että hänet hyväksytään ja häneen suhtaudutaan ystävällisesti ja kannustavasti, hän haluaa toimia luottamuksen arvoisesti. Riehuvat pojat tiesivät, etteivät he saisi käyttäytyä niin eivätkä he tekisi samalla tavalla Veeran läsnä ollessa. Veeran kunnioitus ei luultavasti johtunut pelkästään siitä, että hän on opettaja ja voi antaa jälki-istuntoa, sillä hän antoi havaintojeni perusteella rangaistuksia hyvin harvoin.

Toisen kielen opettajan tulee kunnioittaa muita kulttuureita, ja varsinkin opettajan ja vanhempien välisessä kanssakäymisessä molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus ovat tärkeitä. Veeran mukaan vanhempien suhtautuminen ja asenne vaikuttavat vahvasti myös oppilaan koulumenestykseen, ja jos vanhemmat eivät arvosta koulunkäyntiä ja kielen oppimista, sillä on negatiivinen vaikutus myös lapseen ja koko valmistavaan luokkaan. Kotoutuminen on vaikeaa, jos oppilas tai hänen vanhempansa eivät arvosta ja kunnioita uutta kulttuuria, tai jos opettaja ei itse kunnioita muista kulttuureista tulevia. Vanhempien ja opettajan väliset tapaamiset ovat tärkeitä, ja vanhemmille täytyy tehdä selväksi, miten suomalainen koulujärjestelmä toimii. Yhteistyö vanhempien kanssa toimii Veeran mukaan aivan samalla tavalla kuin suomalaisten oppilaiden

vanhempien kanssa, mutta pakolaistaustaisten kanssa luottamuksen rakentaminen vie enemmän aikaa. Pakolaisilla voi olla takanaan traumaattisia kokemuksia, ja heille muutto voi olla shokki eivätkä he tiedä, mitä odottaa uudelta kotimaaltaan. Hyvinvointivaltioista tuleville Suomeen sopeutuminen on helpompaa, sillä he tietävät, miten länsimainen yhteiskunta toimii ja millainen on sen rakenne. Opettajan on myös helpompaa tehdä heidän kanssaan yhteistyötä.

- (37) *M: miten niinku yleensäkin, miten se toimii se yhteistyö niitten vanhempien kanssa*
V: no se toimii ihan samalla tavalla kuin suomalaisten oppilaitten kanssa että vanhemmista riippuen
M: onko siinä jotain eroa jos on pakolaisia tai sitten työn perässä tulleita
V: pakolaistaustaset on monesti itte niin tuota vielä siinä sopeutusmisvaiheessa ja järkyttyneitä tavallaan siitä koko hommasta että heille on tää yhteiskunta niin vieras että hyö tulee monesti silleen puolustusasemissa kun hyö ei tiä mitä odottaa, ja sitten se luottamuksen rakentaminen vie enemmän aikaa kun semmosten jotka tulee jostakin niin sanotusta hyvinvointivaltiosta, jotka on jo tottunu siihen miten länsimainen yhteiskunta toimii - - ja heidän kanssa on tietenkin helpompi asioida, kun sitten semmonen, joka on semmonen lapsi esimerkiksi joka on syntynyt pakolaisleirillä niin hänellä on ihan erilaiset lähtökohdat ensinnäkin selvit- niinku ja myöskin heillä vanhemmilla on ihan eri lähtökohdat - -

Yhteistyö vanhempien kanssa kuuluu usein opettajalle, ja erilaisten ongelmien ehkäisemiseksi on tärkeää saavuttaa luottamus oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Usein apuna ovat omakieliset koulunkäynninohjaajat ja oman äidinkielen opettajat, jotka toimivat sillanrakentajina vanhempiin päin ja myös ovat opettajalle tärkeänä voimavarana. (Korpela 2006: 124.) Valmistavassa luokassa omankielisistä avustajista sekä oman äidinkielen opettajista olikin Veeralle paljon apua. He toimivat tarvittaessa tulkkeina ja pitivät yhteyttä vanhempiin. He tunsivat näiden kulttuurin opettajaa paremmin. Veeran mukaan hänen ja ohjaajien välinen yhteistyö myös toimi hyvin, ja Veeran olisikin ollut mahdotonta selviytyä yksin suuren ryhmän kanssa. Tarvittaessa opetusta pystyi eriyttämään, ja se oli esimerkiksi työrauhan säilymisen kannalta tärkeää. Veeran mukaan koulunkäynninohjaajan tulee ymmärtää opettajan ideologiaa, ja toimiva yhteistyö helpottaa suuresti opettajan työtaakkaa.

- (38) *V: - - avustajan, tai nykyisin sanotaan ohjaajan, koulunkäynninohjaajan, niin ohjaajan ja opettajan välinen yhteistyö on äärimmäisen tärkeätä että se toimii*
M: toimiiko täällä

V: toimii, nyt on toiminu tosi hyvin, mutta on kokemuksia siitä että on semmonen ihminen mulla avustamassa ohjaajana, joka ei oo saanu koulutusta siihen tehtävään, ja sitten tarvitaan semmosta kulttuurien hyväksymistä ja avointa mieltä ja joustamista, ihan samoja juttuja mitä opettajalta tarvitaan - - toisen aikuisen pitää pystyä toimimaan myös toisen aikuisen kanssa sillä tavalla että lapset on siinä ensisijaisesti - -jos se avustava henkilö ei ymmärrä opettajan ideologiaa niin silloin ollaan pulmissa, samalla tavalla kun suomalaisten ihan samalla tavalla kun missä tahansa luokassa

Koulutettu, avoin ja joustava koulunkäynninohjaaja on Veeralle kullannarvoinen asia, ja ongelmia syntyy, jos aikuisten välinen yhteistyö ei toimi. Koulunkäynninohjaajat olivat suurena apuna myös minulle, sillä sain heiltä paljon sellaista tietoa, jota kiireiseltä opettajalta en saanut. Välitunneilla käydyt keskustelut avarsivat näkemyksiäni maahanmuuttajaopetuksesta sekä kotoutumisesta, koska molemmat avustajat olivat myös maahanmuuttajia.

5.3.4 Toimintavapaus

Voimavarojen vapautumiseen vaikuttaa oman kontrollin tunne ja se, millaiset mahdollisuudet yksilöllä on vaikuttaa ympäristöönsä ja omaan tulevaisuuteensa (Siitonen 1999: 148). Hallinnantunne tarkoittaa sitä, että ihminen kokee elämänsä olevan hallinnassaan ja voi vaikuttaa päätöksillään ja toimenpiteillään elämäänsä. Se on hyvin keskeisesti yhteydessä myös itsetuntoon, ja se säätelee yksilön ratkaisuja monella tavoin. Kun yksilöllä on hyvä hallinnantunne, sanotaan, että hänellä on sisäinen kontrolli. Jos taas tuntuu, että yksilölle vain tapahtuu asioita eikä hän voi juuri vaikuttaa elämäänsä, puhutaan ulkoisesta kontrollista. Sisäistä kontrollia voi koulumaailmassa lisätä, ja tärkein on tunne siitä, että asioihin voi vaikuttaa. Oppilaan on tunnettava koulun säännöt niin, että jos hän rikkoo niitä, se on tahallista. Jos oppilas rikkoo sääntöjä tietämättään ja saa rangaistuksen, vähenee hänen hallinnantunteensa. Oppilaalla tulisi myös olla tunne, että hän on itse omalla työnteollaan ja onnistumisellaan saanut positiivista palautetta suorituksestaan. Tällöin palaute myös toimii itsetunnon kohottajana. (Keltikangas-Järvinen 1998: 227–236.)

Toimintavapaus on yleensä hyvin marginaalista koululuokassa, sillä oppilaat eivät pysty juurikaan vaikuttamaan oppituntien sisältöön. Oppilaat

toimivat ja käyttäytyvät koulun sääntöjen mukaan. Vapauden tunnetta on kuitenkin monenlaista, ja haastattelujen perusteella suomalaiset oppitunnit ovat hyvin vapaita verrattuna muihin kulttuureihin, mitä nuoretkin arvostavat. Sen lisäksi, ettei suomalaisia opettajia tarvitse pelätä, oppilaat voivat olla tunneilla vapaasti; jutella kavereilleen ja liikkua luokassa. Liisin mukaan Virossa on kova kuri ja luokassa ei saa olla vapaasti. Myös Suomessa hän on saanut jälki-istuntoa, mutta hänen kotimaassaan oppilaita rangaistaan pienemmistä rikkeistä.

- (39) *M: - - aijaa millä tavalla ne on [opettajat] huonompia, kova kuri vai?*
*L: - - kun nyt tässä **luokassa me puhumme tai kävelemme luokassa** tai jotain sitten **se ei oo niin huono** niinku mutta kun Virossa sä teet jotain sulla on jälki-istunto tai jotain tämmöstä*
M: joo, pelkäsitkö sä opettajia siellä
L: no vähän

Rizwan sanoo, että suomalainen koulu on hyvä, koska kukaan ei voi pakottaa opiskelemaan, jos on esimerkiksi sairas. Hänen kotimaassaan opettajat olivat epäoikeudenmukaisia. Luokassa oli kova kuri ja opettaja saattoi lyödä, jos oppilas ei ollut tehnyt tehtäviään esimerkiksi sairauden takia. Irakissa oppilaat saattoivat jopa maksaa opettajalleen, ettei hän kävisi käsiksi.

- (40) *M: koulunkäynnissä kun käy koulussa, niin **mikä on parasta?***
*R: kun **kukaan ei voi pakottaa opiskelemaan**, ei niin tiukka, että **vapaa**, opiskelija voi tehdä mitä haluaa -- Irakissa on eri että kun esimerkiksi täällä sanoo että on pää kipeä opettaja sanoo voi mennä terveydenhoitajan luo mutta Irakissa hän sanoo, että on pää kipeä on pakko tehdä tehtäviä ja on pakko jatkaa koulussa ja jos ei voi sitten, opettaja voi lyödä, että kaikki pakotetaan, joskus opiskelijat maksavat opettajalle rahaa että kun hän on sairas ja ei voi tulla kouluun, että opiskelija maksaa hänelle että opettaja ei lyö tai pakota*

Nuoret viihtyvät koulussa hyvin, ja kouluviihtyvyyteen vaikuttaa suuresti se, että oppitunneilla he tuntevat olonsa vapaaksi. Keskustelua kavereiden kanssa ei ole kielletty, eikä opetus ole tiukkaa ja opettajajohtoista. Suomessa oppilaita ei voida pakottaa opiskelemaan, ja sitä etenkin Rizwan arvostaa. Nuorilla opiskelumotivaatio nousee jostain muualta kuin pakottamisesta. Suomalaisessa koulussa oppilaista pidetään hyvää huolta. Saim ja Rizwan arvostavat etenkin ilmaista kouluruokailua. Oppilaat saavat tarvittaessa erityisopetusta, ja kaikilla on mahdollisuus oppilashuoltoon (OPH 2004: 24). Suomessa oppilaita suojelee myös

lastensuojelulaki, joka turvaa ruumiillisen ja henkisen koskemattomuuden (Finlex 2007d).

5.3.5 Autenttisuus

Autenttiset tilanteet auttavat yksilöä sisäistämään, mikä merkitys aidoilla elämyksillä ja kokemuksilla on oppimisessa. Turvallisessa ilmapiirissä oppija uskaltaa kokeilla erilaisia menettelytapoja, mistä voi saada rohkeutta ja luottamusta omiin voimavaroihin, kun ei tarvitse pelätä epäonnistumisiensa seurauksia. (Siitonen 199: 149.)

Maahanmuuttajilla kielen oppiminen tapahtuu aidossa ympäristössä, ei ainoastaan luokkahuoneessa oppikirjojen ja opettajan avulla. Autenttisuus on paljon käytetty termi kielenopetuksessa, ja etenkin toisen kielen opetuksessa sillä on tärkeä sijansa, sillä opetuksen tulee valmistaa oppijaa aitoihin kielenkäytön tilanteisiin. Autenttisuus voi olla syntyperäisen kielenpuhujan tuottamaa aitoa tekstiä, tai sillä voidaan tarkoittaa oppijan omiin kokemuksiin perustuvaa oppimisprosessia, missä oppija käyttää autenttisia tekstejä (Bärlund 2010). Kielikoulutus nojaa funktionaalisuuteen, tilannelähtöisyyteen ja viestintään eli toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen (Pöyhönen ym. 2009) sekä toiminnalliseen pedagogiikkaan, joka pyrkii jokapäiväisen elämän kielenkäyttötilanteiden ja opetuksen yhdistämiseen. Opetuksessa täytyisi näkyä vahvasti toiminnallisuus ja vuorovaikutuksellisuus, sillä kieltä opitaan tehokkaimmin vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Opetuksen tarkoitus ei ole vain lisätä kielitietoa rakenteita opettamalla, vaan kun opetetaan oppijalle merkityksellisiä sisältöjä sosiaalisissa tilanteissa, annetaan hänelle hyvä perusta toisen kielen oppimiselle. Kielikoulutuksen pyrkimyksenä on tarjota kielitaidollisia ja vuorovaikutuksellisia valmiuksia sekä harjaannuttaa oppimaan oppimisen taitoja. (Pöyhönen ym. 2010: 77–78.)

Suomessa toisen kielen opetuksessa formalismilla on ollut vahva sija. Kieltä on totuttu lähestymään sen rakenteiden ehdolla. (Suni 2008: 205.) Kielenopetuksessa voi edelleen korostua liikaa kielen rakenteiden opiskelu kielen käytön oppimisen sijasta. Luokkahuonelähtöisyydestä

täytyisi pyrkiä kohti arkielämässä tarvittavaa kielikäyttöä ja lisätä oppijoiden oma-aloitteisuutta ja oppimaan oppimisen taitoja. (Pöyhönen ym. 2010: 73.) Funktionaalinen kielenopetus on formalismin vastakohta, ja siinä autenttisuuden käsite on keskeisesti esillä. Funktionaalisessa opetuksessa oppijan tarpeet määrittelevät oppimisen kulun ja opetus reagoi siihen, mitä oppijat oppivat luokan ulkopuolella. Sen takia nuoren oma aktiivisuus on tärkeää. Opetuksessa kielitaito nähdään tilanteisena taitona ja kieli käyttöpohjaisena. Kieli on viestinnän väline ja sosiaalisen toiminnan tulosta, joten muotojen ja sääntöjen analysointi ei ole ensisijaista, ja säännöt ja yleistyksiset tehdään esimerkkien ja käyttökokemusten pohjalta. Opetuksen tulisikin voimaannuttaa oppijaa toimimaan kielitaidollaan ja ylittämään sen rajoja. Funktionaalisessa opetuksessa korostetaan kielen käyttöä ja suullista kielitaitoa, ja opetuksessa keskitytään tyypillisiin ja frekventteihin rakenteisiin. (Aalto–Mustonen–Tukia 2009: 403, 407.)

Funktionaalisessa opetuksessa pyritään autenttiseen toimintaan. Lehtiteksti tekee toiminnasta autenttista, kun sen tuotos on oppijalle merkityksellistä. Oppimistilanteessa juuri autenttiseen toimintaan tulisikin kiinnittää huomiota, jotta tilanteet voisivat voimaannuttaa oppijaa toimimaan kieliyhteisön jäsenenä. (Aalto ym. 2009: 411.)

Veera pyrkii käyttämään kaikenlaista autenttista materiaalia opetuksessaan. Oppitunneilla oppilaat mm. katsoivat suomenkielisiä piirrettyjä ja pelasivat paljon pelejä. Valmistavassa opetuksessa opiskellaan myös kotitaloutta ja ATK:ta, joiden tunneilla lapset oppivat kaikenlaisia oikeassa elämässä tarvittavia taitoja. Veera on käyttänyt paljon sanoma- ja aikakauslehtiä opetuksessaan, ja he ovat luokan kanssa tutustuneet paljon ympäristöön ja tehneet erilaisia retkiä. Kartan avulla hän pyrkii auttamaan oppilaita hahmottamaan kaupunkia ja sitä, miten karttaa luetaan. Tunneilla he harjoittelevat myös tiedonhakua.

- (41) *M: no mites sitten muuten tuota käytätkö sä niinku sitä **autenttista materiaalia**, te ainakin katotte videoita täällä ja muuta, että onko teillä jotain lehtitekstejä?
V: on kaikkee mahdollista, **aikakauslehtiä** käytän paljon ja **sanomalehtiä** niistä me alkuvuodesta leikattiin paljon että ne vissiin kyllästy siihen, että leikattiin kuvia ja sanoja ja leikattiin pelkkiä kuvia ja kirjoitettiin sitten niistä sit me tehtiin lauseita ja sit me etittiin tietynlaisia kuvia, etittiin tietynlaisia lauseita, että mie*

*käytän lehtiä sitten kaikkia monisteita - - **esitteitä**, siis jos on jotain mielenkiintoista sattuu kohalle, **puhelinluettelosta** saatetaan avata joku sivu ja kattoo että miten joku löytyis, tässä on seinällä mulla jatkuvasti **keskustan kartta** ja tähän aina mennään kun ollaan vierailtu jossain*

M: niin katotte kartalta

V: niin että muistatteko myö oltiin tässä ja myö ollaan menossa tänne ja tässä on se juna-asema missä silloin vaikka Abdullah liukastu ja sit ne on ai niin joo ja sit ne muistaa ai niin tässöli se iso juttu ja täällä oli tää liikuntapäivä, että ne oppii tätäkin hahmottamaan - -

Koska opetus on perusopetukseen valmistavaa, tunneilla on tärkeää käyttää samanlaisia menetelmiä kuin perusopetuksessakin. Opetus valmistaa aitoihin kielenkäytön tilanteisiin, ja oppilailla yleisopetus on juuri yksi niistä tärkeimmistä tilanteista, joissa heidän tulee selvittää suomen kielellä. Oppilaat ovat harjoitelleet paljon seinäpostereiden tekoa, jota monet opettajat käyttävät opetusmuotona, sekä hieman esiintymistä, johon ei ole juuri jäänyt aikaa liian suuren ryhmän takia. Veera on käyttänyt usein hyväkseen sitä, että luokassa on paljon samaa kieltä puhuvia. Havainnointini aikana hän teki oppilaista työpareja, joissa edistyneempi auttoi vieruskaveriaan oppimaan. Opettajana toimiva toveri oppii sisäistämään asiat uudella tavalla, kun hän opettaa ne toiselle, ja toisaalta oppilaana oleva saa opetusta omalla äidinkielellään. Veera pyrkii käyttämään paljon yleisopetuksen materiaalia opetuksessaan jo senkin takia, että sitä on paljon saatavilla, mutta myös hänen luokanopettajan taustansa antaa siihen hyvät valmiudet. Veera ottaa käyttöönsä esimerkiksi opettajien hylkäämiä vanhoja kirjoja, ja monet oppilaat tekivätkin tehtäviä alakoulun kirjoista. Yleisopetuksen menetelmät ovat tärkeitä, etteivät ne tule aivan uutena asiana, kun maahanmuuttajat siirtyvät yleisopetukseen.

- (42) *V: - - että ne pystyy opiskelemaan, **etteivät he lähe ihan nollassa siellä yleisopetuksessa esim maantiedon tunnilla kun he rupeevat suunnistamaan kartalla tai kun liikuntatunnilla heillä on kaupunkisuunnitusta tai suunnistusta ylipäätään, että aina se mitä minä löydän sen matskun ja **miehän käytän paljon yleisopetuksen matskua** ja sitten kun minä oon luokanopettaja itte niin sitä osaa käyttää sillä tavalla että esimerkiksi kuvistaotan joskus että **piirretään väriympyrä** ja siitä oppia vähän, **värioppia**, ja sitten että **tutustutaan vesiväreihin ja liituväreihin** ja niihin mitä yleisopetuksessa käytetään ja tuossa **lintuja piirsivät ja samalla oppii harakan nimen** ja minkä värinen se on, tuo hiilipiirustus - -***

Valmistavassa opetuksessa opetellaan myös Suomeen ja suomalaiseen kulttuuriin liittyviä asioita, jotka saattavat olla ensiarvoisen tärkeitä pienille lapsille ja tuleville suomalaisille. Oppilaat kävivät havainnointini aikaan

leirikoulussa, ja siihen liittyvien käytännönasioiden kertominen on tärkeää, sillä monet oppilaista menivät leirikouluun ensimmäistä kertaa elämässään. Vasta maahan tulleille esimerkiksi turvallisuuden liittyvät asiat on tärkeitä, ja Veera piti oppilailleen mm. liikennekasvatusta. Vaikka Suomessa on turvallista, esimerkiksi erilainen ilmasto voi tuoda uudenlaisia vaaroja. Lämpimistä maista tulevat oppilaat eivät ole tottuneet varomaan esimerkiksi isoja aura-autoja ja liukkaita teitä.

- (43) Veera kyselee seuraavan päivän leirikoulusta ja siitä, ovatko kaikki tuoneet lupalaput. Samalla hän kertoo suomalaisesta leirikoulusta ja siitä, missä hän itse kävi leirikoulussa, kun oli itse vielä peruskoulussa. Sen jälkeen hän kyselee, mikä päivä tänään on ja millainen sää on. Hän piirtää taululle lumiauran kuvan ja varoittaa oppilaita, että ulkona on liukasta ja pitää varoa autoja ja etenkin lumiauroja.
Muistiinpanot 29.2.

Havainnointijakson aikana huomasin, että funktionaalisuuteen pyrkiminen on haasteellista, jos ryhmä on suuri ja heterogeeninen ja oppimateriaalia on vaikea saada resurssien puutteen takia. Hyviä, funktionaalisuuteen pyrkiviä oppikirjoja ei ollut luokassa kovinkaan paljon saatavilla, ja vaikka autenttista materiaalia on paljon, siitä ei ole hyötyä, jos opettaja ei pysty käymään sitä läpi oppilaille merkityksellisellä tavalla. Opetus ei voi mukailla oppilaan oppimisprosessia, jos resurssit ovat vähissä eikä aikaa ole tarpeeksi. Havaitsin, että opettaja tai avustajat eivät ehtineet aina perehdyttää oppilasta uuteen asiaan, ja oppilaat joutuivat opiskelemaan asioita itsenäisesti tai kaverin kanssa. Joissakin tehtävissä tehtävänanto oli puutteellinen, ja tehtävien vaikeus myös selvästi aiheutti sen, että jotkut oppilaat eivät tehneet tunneilla mitään. Oppilaat tekivät paljon tehtäviä itsenäisesti, ja monien oppikirjojen tehtävät olivat pedagogiselta pohjaltaan poikkeavia. Myös Veera pelkää, että oppitunnit ovat olleet lähinnä pelkkää tehtävien tekoa, sillä kouluvuosi oli myös hänelle poikkeuksellinen suuren ryhmän takia.

- (44) *V: - - minusta kun välillä tuntuu, että me tehdään hirveesti vaan tehtäviä - - kun meillä on nyt ollu, niin miljoonannen kerran sanon, kun on ollu niin hankala vuosi, niin joskus on vaan helpompi vaan tehdä niitä tehtäviä kuin taas ruveta vääntämään jostakin asiasta jottain draamaa siis jotain esitystä - -*

Havaintojeni perusteella Veeran opetus painottui enemmän arkielämän

selviytymiseen ja siihen, miten koulussa ollaan, kuin esimerkiksi suomen rakenteiden opettamiseen, mikä on ollutkin Veeran tarkoituksena.

Haastatteluissa tuli ilmi, että kaikki nuoret käyttävät vapaa-ajallaan paljon internetiä ja tietokonetta mm. ystävien kanssa kommunikointiin, elokuvien katseluun ja musiikin kuunteluun. Kaikki oppilaat osasivat käyttää tietokonetta, ja suurella osalla oli esimerkiksi Facebook-tili. Rizwan ja Saim käyttävät Facebookia yhteydenpitoon ystäviensä kanssa. Saim käyttää myös Google-kääntäjää, jonka avulla hän kääntää arabiankieliset viestit suomeksi. Pojat myös käyttävät Youtube-sivustoa videoiden katseluun, ja he katselevat elokuvia internetissä.

- (45) *M: no teillä on varmaan tietokoneet, käyttätkö netissä, mitä te teette*
R: Facebookissa
M: Facebookissa, millä kielellä te käytätte Facebookia
S & R: english
M: puhutteko te suomeks koskaan
A: meillä on ohjelma netissä se Google kääntäjä
M: niin
A: niin siellä se auttaa hyvin hän [Saim] kirjoittaa arabian kielellä ja se kääntää suomen kielelle ja sitten kopioi ja laittaa kenelle hän haluaa kirjoittaa - - kyllä se auttaa
 - -
M: no mitä muuta te teette kun käytte Facebookissa, käyttekö Youtubea tai luetteko lehtiä
R: Youtube, kuuntelen musiikkia, katson videoita, elokuvia
S: elokuvia
M: teetteko te mitään suomen kielellä, luetteko mitään suomeks tai suomalaista musiikkia tai
R: vain Facebookissa juttelemme suomen kielellä kavereiden kanssa

Myös Kimillä on tietokone käytössään. Hän käyttää toisinaan Facebookia, kuuntelee musiikkia tai katsoo elokuvia. Kim käyttää myös Youtubea, josta hän katsoo tanssivideoita. Tietokoneen käyttökielenä on thai, mutta hän opiskelee suomea Ylen Supisuomea-sivustolla. Thitikan taas ei ole liittynyt Facebookiin, mutta hän käyttää myanmarilaista keskusteluohjelmaa, jonka avulla hän on yhteydessä ystäviinsä. Hän pelaa tietokoneella ja kuuntelee burmalaista musiikkia. Thitikan opiskelee toisinaan suomea Papunet-sivustolla.

- (46) *M: no luetko sinä, katotko sinä telkkaria, luetko sinä kirjoja tai lehtiä*
T: pelaan tietokoneella
M: mitä sä pelaat
T: kuuntelen musiikkia ja katson elokuvia
M: mitä- katotko sinä suomalaisia elokuvia tai kuunteletko suomalaista musiikkia

T: burmankielinen

--

M: käytätkö- käyttö sinä suomalaisilla internetsivuilla

T: käyn Papunetissä joskus

M: ai mitä

A ((sanoo taustalla)): se on joku ohjelma siellä voi suomen kielellä opiskella ja pelata

M: ai siellä voi opiskella suomee, Papunet, joo, sä opiskelet sieltä suomen kieltä ((Thitikan nyökkää))

Liis käyttää muita nuoria enemmän suomen kieltä tietokoneella ollessaan. Hänellä on suomalaisia ystäviä, joiden kanssa hän keskustelee Facebookissa. Liis kuuntelee Youtubesta musiikkia, ja toisinaan hän lukee sisarensa ystävien blogeja.

- (47) *M: puhutko, käytätkö sä paljon suomea niin kun*
L: - - siellä koneessa [tietokoneella] puhun koko ajan suomee kavereitten kanssa
 --
M: mitä sä teet siellä netissä tai koneella
L: puhun kavereitten kanssa tai kuuntelen musiikkia tai katon jotain elokuvaa
M: joo, mitä- missä sä juttelet niitten kavereitten kanssa
L: Facebookissa
 --
M: kirjojatko sä suomeks ihan niitten suomalaisten kavereitten kanssa
L: joo
M: käytätsä Youtubea
L: kun sieltä kuuntelen musiikkia
M: entäs luetko sä blogeja
L: vähän - - mun siskolla on jotain siellä, jokun kaverin blogeja, sitten se antoi mulle, sitten mä luen sieltä
M: onko se millä kielellä
L: virokxi

Nuoret käyttävät paljon tietokonetta ja internetiä vapaa-ajallaan. Etenkin Youtube ja sosiaaliset mediat ovat suosittuja. Internetissä nuoret kuuntelevat musiikkia, keskustelevat ystäviensä kanssa ja katsovat elokuvia ja videoita. Jotkut käyttävät verkkosivuja suomen opiskeluun, mutta kieltä voi oppia muuallakin kuin opetussivustoilla. Internetissä autenttista oppimateriaalia on paljon tarjolla ja se on helposti saatavilla. Valmistavassa opetuksessa oppilailla oli ATK:ta, mutta kielenoppimisessa ympäristöä ei käytetty kovinkaan paljon hyödyksi. Muita kuin kielioppi- ja sanastoharjoituksista koostuvia verkkomateriaaleja on melko vähän, eivätkä ne ole toiminnallisia tai viestinnällisiä. Tämän alueen kehittämiseksi puhutaan monimediaisesta opetuksesta, johon kuuluu erilaisten medioiden (oppimisalustat, opetusohjelmat, internet-radio ja -tv, www-sivut jne.) hyödyntäminen kielenopetuksessa ja joka tarkoittaa

uudenlaisia, monikerroksisia kurssirakenteita. Kielenopetuksen tulisi olla hauskaa ja motivoivaa ja rohkaista oppilaita kielitaidon harjoitteluun opetuksen ulkopuolella. (Taalas 2007: 414.)

5.4 Emootiot

5.4.1 Positiivinen lataus

Positiivinen lataus luo voimavaroja ja antaa energiaa, sillä positiivisen latauksen muodostuminen osoittaa, että ihminen on arvioinut kontekstin mahdolliseksi voimaantumisen kannalta. (Siitonen 1999: 152) Positiivinen lataus on lähinnä flow'n käsitettä, ja innostuneisuus ja riemun tunne ovat sen tunnusmerkkejä. Flow'n eli virtauksen aikana tunteet ovat positiivisia ja täynnä energiaa, ja ne ovat täysin yksilön hallinnassa. Flow'n aikana ihminen paneutuu täysin siihen, mitä on tekemässä, ja suuntaa siihen kaiken huomionsa. Ankaru keskittyminen onkin virtauksen päätekijöitä. Ajan- ja paikantaju saattaa kadota, kun keskittyminen on niin täydellistä. Virtauksessa huomiokyky on keskittynyt äärimmilleen, mutta ihminen on silti erittäin rentoutunut. (Goleman 1995: 121–125.)

Positiivisen latauksen tunne on myös selvästi koko koululuokkaan vaikuttava asia. Havainnoidessani valmistavaa luokkaa huomasin, että oppilas aiheutti tunneilla häiriötä usein juuri sen takia, että tehtävä oli liian vaikea tai hän tarvitsi apua sen tekemisessä. Kun tehtävät tuntuvat vaikeilta, oppija ei pääse kokemaan virtauksen tunnetta eikä onnistumisen kokemuksia. Jos ryhmä on iso, apua ei aina saa, ja kaikki eivät sitä osaa tai uskalla pyytää. Suuren ryhmäkoon takia myös työrauhaongelmia voi ilmetä. Monien oli vaikeaa ja jopa mahdotonta keskittyä opiskelemaan metelissä. Osa oppilaista tarvitsi apua lähes koko ajan. Saim sanoo haastattelussaan, ettei hän osaa tehdä tehtäviä lainkaan yksin vaan tarvitsee viereen aina kaverin, opettajan tai avustajan. Luokkatovereiden työntekoa voikin haitata vieruskaveri, joka kyselee jatkuvasti eikä anna muiden työskennellä rauhassa. Ryhmän suuri koko ja heterogeenisyys vaikeuttavat opettamista, sillä valmistavassa luokassa oppilaat tekivät eri tehtäviä ja

jopa opiskelivat eri aineita yhtä aikaa. Opettajilla ja avustajilla riitti paljon töitä, että kaikki oppilaat pääsivät etenemään tehtävien teossa, joten usein opiskelu oli itsenäistä.

Sopivat koulutehtävät ovat yhteydessä virtauksen tunteeseen ja positiiviseen lataukseen. Yksilön keskittymiskyky on parhaimmillaan, kun tehtävä on tarpeeksi haastava. Liian helppo tehtävä ikävystyttää ja liian vaikea taas ahdistaa. Virtauksen kokeminen voi kannustaa kehittymään mestaritasolle. Virtaus motivoi oppijaa sisältä päin ilman rangaistuksen uhkaa ja ilman palkintoa, ja usein koulussa menestyjät tuntevat vetoa opiskeluun juuri flow'n takia. (Goleman 1995: 124.) Haastattelussa selvitin, millaiset tehtävät ovat hyviä ja millaiset huonoja, ja vastauksissa oli vaihtelua. Thitikanin mukaan mukavia ovat sellaiset tehtävät, jotka ovat helppoja, ja ikäviä sellaiset, jotka ovat vaikeita. Jos eteen tulee vaikea tehtävä, hän omien sanojensa mukaan ei yleensä tee mitään, mutta toisinaan hän kysyy neuvoa. Liisin mielestä taas huonoja ja ikävystyttäviä ovat liian helpot tehtävät. Hänen kielitaitonsa on selvästi ryhmän paras, ja hän joutui tekemään joskus tehtäviä, jotka eivät vastanneet hänen kielitasoaan. Rizwan ja Saim kaipaavat tehtäviin mukaan aina jotain visuaalista. Tehtävässä tulisi olla mukana jokin kuva, joka auttaa muistamaan. Rizwan sanoo, että mekaaniset aukkotehtävät ovat usein helppoja mutta ne eivät auta oppimaan.

Thitikan sanoo, että koulussa hän haluaa opiskella mutta koulun jälkeen ei, koska hän ei jaksaa opiskella. Hän kuitenkin haluaisi oppia kieltä ja käyttää enemmän suomea vapaa-ajallaan, koska kukaan hänen perheessään ei osaa kieltä. Kotonaan hän tekee kotitehtävät, jos opettaja niitä antaa, mutta hän ei yritä itsenäisesti oppia kieltä. Toisinaan hän puhuu veljensä kanssa suomea.

- (48) *M: niin opiskeletko sinä siis suomea kotona, teet ehkä kotitehtäviä, opiskeletko muuten suomea kun teet läksyt*
T: vain kotitehtävät, jos opettaja ei anna kotitehtäviä sitten en tee mitään
M: paitsi joskus veljen kanssa puhut
T: joskus puhun veljen kanssa suomea, enemmän puhun karenin kieltä kotona
M: haluaisitko sinä käyttää enemmän suomea vapaa-ajalla, puhua ja kirjottaa ja lukee
T: haluan tehdä, koska perheessäni ei kukaan osaa puhua suomea eikä kukaan osaa tehdä suomen kieltä
M: minkä takia sä sitten - - eikö Thitikan tiedä, missä se vois oppia suomea

[kysymys esitetty suoraan tulkille]

T: tiedän mutta en halua opiskella

- -

M: onko se raskasta tai väsyttävää

T: ei, laiska

M: elikkä haluaisit oppia enemmän suomea mutta ei jaksaa, on laiska

T: olen, koulussa haluan opiskella, kotona en halua, laiska

Thitikan haluaisi käyttää suomea, mutta hän ei jaksaa opiskella sitä. Thitikanilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia oppia suomea koulun jälkeen kuin muilla, sillä hän viettää vapaa-aikansa kotona eikä hänellä ole suomalaisia ystäviä. Koska hän ei juuri käytä suomea eikä tarvitse sitä, se voi vaikuttaa opiskelumotivaatioon. Havainnoidessani luokassa huomasin, että jos motivaatio on kadoksissa, on helpointa vain tehdä tehtävät, jotka osaa, ja jättää muut tekemättä. Innostuneisuus ja virtauksen tunne jäävät kokematta, jos tehtävä tuntuu liian vaikealta. Jos tehtävä taas on liian helppo, sen tekeminen voi tuntua hetken aikaa mukavalta mutta se voi alkaa kyllästyttää, koska se ei anna minkäänlaisia haasteita. Positiivinen latauskin lähtee yksilöstä itsestään, ja sitä ei voi syntyä, jos uteliaisuus, aktiivisuus ja motivaatio opiskella puuttuvat.

Vanhastaan on ajateltu, että kaikki on mahdollista, kunhan vain yrittää tarpeeksi. Rohkaisu voi kuitenkin aiheuttaa painolastin itsetunnolle. Lapselle saattaa tulla tunne, että hän on huono, kun ei osaa, ja lisäksi hän on surkea, kun ei jaksaa yrittää. (Keltikangas-Järvinen 1998: 219.) Thitikan kertoo haastattelussaan, että hän haluaisi osata paremmin suomea mutta hän ei jaksaa opiskella. Luokan burmaa puhuva avustaja, joka toimi keskustelussa tulkkina, suhtautui hänen opiskeluunsa hieman väheksyvästi Thitikanin opiskelumotivaation puutteen vuoksi. Haastattelun jälkeen hän sanoi minulle, että koulussa olisi ollut myanmarilaisia, jotka olisivat olleet sopivampia haastatteluun. Odotukset menestymisestä eivät välttämättä tule pelkästään kotoa, ja ne voivat myös aiheuttaa Thitikanille olon, että hän on huonompi ja laiskempi kuin onkaan.

5.4.2 Onnistuminen ja epäonnistuminen

Onnistumisen kokemukset ovat arvokkaita voimaantumisen kannalta, sillä onnistuakseen on uskottava itseensä ja tekemisiinsä ja hyväksyttävä itsensä.

Epäonnistumisia ei tarvitse pelätä, sillä turvallisessa ympäristössä yksilö uskaltaa kokeilla uutta ja ottaa riskejä. Epäonnistumiset voivat tukea koululuokan ilmapiiriä ja toimia kaikille yhteisenä oppimiskokemuksena. (Siitonen 1999: 154, 155.)

Murrosiässä olevat nuoret saattavat tuntea olonsa epävarmaksi, kun he käyvät läpi erilaisia roolimutoksia. Epävarmuus voi lisääntyä, kun oppilas on tullut uuteen maahan, jossa on erilainen kulttuuri ja jossa hän ei pärjääkään omalla äidinkielellään. Onnistumisen kokemukset ovat heille tärkeitä itseluottamuksen vahvistamiseksi. Onnistumisen tai epäonnistumisen syiden tulkinta vaikuttaa nuoren käsitykseen omasta itsestään. Onnistumiset haasteiden kohtaamisessa luovat positiivista pohjaa minäkuvalle ja identiteetille, kun taas epäonnistumiset voivat johtaa kielteiseen minäkuvaan ja itsetuntoon. Yksilön käsitys itsestään luo pohjaa sille, mihin hän suuntaa elämäänsä. (Nurmi 2008: 266.)

Kielen oppimisessa onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä, ja valmistavassa opetuksessa niitä voidaan luoda esimerkiksi työmenetelmillä. Oppitunnilla poika innostui neulomisesta, ja se oli Veerasta hyvin positiivista. Hänen mielestään on tärkeää, että oppilas kokee onnistuvansa jossakin

(49) *V: - - ja minusta se on aivan uskomatonta niinku arvokas taito että **oppilas tuntee onnistuvansa jossakin asiassa** oli se sitten neulominen tahi mikä hyvänsä, ei tämä ole aina, niin siis että **suomen kieltä oppii myös siinä neuloessa** - -*

Veerasta tärkeintä on, että oppilas pääsee loistamaan edes jossain ja huomaa, että hänkin on hyvä ja arvokas. Onnistumisen kokemukset vaikuttavat myös siihen, mistä oppilas pitää ja mistä ei. Haastatteluun osallistuneet nuoret mainitsivat suomen kielen yhdeksi lempiaineistaan koulussa, ja se onkin hyödyllinen oppiaine heille kaikille. Saimin lempiaine koulussa on suomi, koska hän haluaa oppia kieltä. Rizwan pitää matematiikasta, suomesta ja englannista.

(50) *M: mitkä on teidän lempiaineet täällä*

- -

R: matematiikka ja äidinkieli suomi

M: suomen kieli

A: ja englannin kieli se Rizwanilla on paras Suomessa lempi, entäs Saim

S: suomen kieli

A: Saim sanoo että vain suomen kieli koska hän haluaa oppia ensin suomen

kieltä ja sitten, mutta Rizwanilla oli matikka, suomi ja englanti

Kimin lempiaine ei ole ainoastaan suomi, vaan hän pitää kaikista aineista. Hän onkin hyvin motivoitunut koulussa. Matematiikka on hänelle vaikeaa, ja siinä hän kokee olevansa huono, mutta hän saa Veeralta paljon apua tehtävien tekoon. Matematiikassa hänet on integroitu yleisopetukseen, ja ongelmana saattaakin olla kielimuuri. Etenkin sanalliset tehtävät ovat vaikeita toisen kielen oppijoille.

- (51) *M: mikä on sun lempiaineita koulussa, mikä on mukavin oppiaine*
K: mä tykkään kaikki
M: kaikista tykkäät
K: joo, mutta matematiikka on niin huono
M: vaikeeta vai
K: Suomessa matematiikka on vaikeempi kuin Thaimaa
M: aijaa
K: mutta opetaja auttaa tuo matematiikka, mutta Thaimaa mä tosi pelkään opettajaa

Thitikan pitää koulunkäynnistä ja etenkin suomen kielestä. Hänen mielestään on mukava oppia kieltä, mutta liikunnasta hän ei pidä.

- (52) *M: joo - - mikä täällä koulunkäynnissä täällä Suomessa on mukavaa, onko semmosia asioita mitkä on kivoja*
T: on mukavaa
M: mikä on mukavaa
T: suomen kieli, mukavaa suomen kieli oppia
M: mukavaa opiskella suomen kieltä
T: mm
M: mikä ei oo semmosta mukavaa, mikä ei oo kivaa
T: liikunta

Esimerkit kertovat siitä, että suomen opiskelu on nuorille mielekästä. Koulunkäyntikin on heistä mukavaa. Motivaatioon vaikuttaa varmasti se, ettei kielen opiskelu tunnu turhalta. Suomea he tarvitsevat joka päivä, ja suomen kielessä he saavat onnistumisen kokemuksia paljon, eikä pelkästään oppitunneilla vaan myös vapaa-ajalla, jos vain uskaltavat käyttää kieltä.

Onnistumisen kokemuksiin vaikuttaa myös motivaatio, jota edistävät kannustava ohjaaja sekä tehtävät, jotka ovat haasteellisia, vaihtelevia ja mielenkiintoisia. Tehtävät ja oppijan suoritusvalmiudet tulisi sovittaa yhteen niin, että syntyy menestymisen odotuksia ja mahdollisuus

onnistua, eli pyritään maksimoimaan onnistumisen kokemukset ja vahvistamaan uskoa omaan kykyihin. (Ruohotie 1998: 39)

Onnistumiskokemuksista syntyvät pätevyyden tunteet. Kun ihminen huomaa olevansa arvokas, taitava ja tärkeä, hän on sisäisesti vahva ja tietää, mitä elämältään tahtoo. Tällöin uskalletaan sanoa oma mielipide, ottaa riskejä ja pitää epäonnistumisiakin haasteina ja tilanteina, joista voi oppia. Pätevyyden tunteiden edellytyksenä on, että ihminen tuntee omat heikkoutensa ja vahvuutensa, ja oppijan olisi tärkeää tiedostaa, että kaikilla ihmisillä on hyviä ja huonoja puolia. (Aho 2002: 57.) Itsearviointi on tärkeä pätevyyden tunteen osa-alue, ja se voi monille maahanmuuttajaoppilaille olla uusi käsite. Valmistavalla luokalla opettajan mukaan itsearviointia on sen verran, että oppilaat ymmärtävät, mitä se tarkoittaa. Kuitenkin oppilaalle olisi tärkeää tuntea omat vahvuutensa ja heikkoutensa, sillä se vaikuttaa mm. päämäärien asettamiseen. Oppija saattaa asettaa itselleen hyvin korkeat tavoitteet, mutta hän ei välttämättä tule huomioineeksi omia rajoitteitaan. Saimilla ja Rizwanlla on ammattihaaveita, joiden saavuttaminen on vaikeaa suomea äidinkielenään puhuvillekin. Pelkkä kunnianhimo ei riitä, jos päämääriin aikoo päästä, vaan se vaatii kovan työn lisäksi myös tietoa omista taidoista sekä vahvoista ja heikoista puolista.

5.4.3 Eettisyys

Opettajan työ on eettinen ammatti, joka edellyttää koulutusta arvokysymysten käsittelyyn. Eettisyyteen liittyy aito välittäminen ja vastuu niin omasta kuin oppilaidenkin oppimisesta sekä hyvinvoinnista. Opettajan työhön kuuluu myös voimaantumisen mahdollistaminen oppilaiden omista lähtökohdista käsin. (Siitonen 1999: 156–157.) OAJ:n opettajan ammattietiikan ja eettisten periaatteiden mukaan työn vastuullisuus edellyttää korkeaa ammattitaitoa sekä hyviä eettisiä periaatteita, joiden lähtökohtana on YK:n ihmisoikeuksien julistus. Opettajan eettisten periaatteiden taustalla on neljä arvoa: ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vastuu ja vapaus. Oppilaan ihmisarvoa tulee

kunnioittaa riippumatta alkuperästä, uskonnosta, sukupuolesta tai muista seikoista. Opettajan työn perustaan kuuluvat kunnioitus, rehellisyys, totuuden etsintä ja avoin keskustelu. Oikeudenmukaisuuteen kuuluvat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen, ja vaikka kaikilla opettajilla on oikeus omaan arvomaailmaan, työn vastuullisuus on sidoksissa mm. opetussuunnitelmiin ja lainsäädäntöön. (OAJ 2006.)

Erilaiset arvot vaikuttavat valmistavassa luokassa, ja eettisyys on tärkeä käsite, kun ollaan tekemisissä eri kulttuureista tulevien kanssa. Pelkästään opettaja ei ole vastuussa eettisen ilmapiiriin luomisesta, vaan mukana ovat myös avustajat ja oppilaiden vanhemmat erilaisine arvoineen. Veeran mukaan toimiva yhteistyö opettajan ja koulunkäynninavustajan välillä on tärkeää. Avustajan tulee tukea ja kunnioittaa opettajan näkemyksiä. Erilaisia yhteentörmäyksiä voi sattua, ja tärkeää on, että osapuolet ymmärtävät toistensa käytöksen ja toiminnan taustalla vaikuttavat kulttuuriset syyt.

- (53) *M: tuleeks niinku hirveen tai semmosia **kulttuurien yhteentörmäyksiä** - -?*
*V: mm no en tiää, no kulttuureitahan meillä on niin paljon tuolla erilaisia toimintamalleja että - yks semmonen esimerkki oli, että kun meillä oli **amerikkalainen mies työharjoittelussa, amerikkalainen miesopettaja, joka lähtiessään halas sitten muslimityttö, niin siinä tuli semmonen, että tyttö ei ottanu halausta vastaan ollenkaan - mutta ne on niitä meidän arkeen kuuluvia ja sit he kumpikin ymmärsi että tässä on vain se että heidän kulttuurit törmäsi yhteen***
 - -
V: kyllä että kumpikaan ei loukkaantunu siitä
M: joo
V: että kyllä tommosissa pienissä jutuissa joskus näkyy

Valmistavan luokan opettaja ei ole ainoa, joka joutuu pohtimaan eettisyyteen liittyviä seikkoja, vaan se on myös koulunkäynninohjaajien tehtävä – varsinkin, kun Veeran luokassa ohjaajat ovat itsekin maahanmuuttajia. Opettaja joutuu taiteilemaan oppilaan kulttuurin sääntöjen ja oman moraalinsa välillä, ja Veera kertoo haastattelussa olevansa huolissaan etenkin muslimityöistä, jotka ovat poikia heikommassa asemassa. Hän joutuu hyväksymään sellaista, jota ei pidä positiivisena, kuten tyttöjen asema muslimiperheissä. Opettajan eettisiin periaatteisiin kuuluu yhteistyö huoltajien ja opetuksesta vastaavien sidosryhmien kanssa sekä huolehtiminen siitä, että oppijoiden ja heidän

huoltajiensa maailmankatsomusta kunnioitetaan tasapuolisesti. Opettajan tulee suhtautua oppijaan oikeudenmukaisesti ja hyväksyä hänet ainutkertaisena ihmisenä, mutta opettajalla itsellään on myös oikeus tulla kohdelluksi oikeudenmukaisesti. (OAJ 2006.)

6 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkielmassa perusopetukseen myöhään tulleiden maahanmuuttajien kotoutumista on tarkasteltu voimaantumisteorian valossa. Voimaantumisteorian avulla on luokiteltu voimaantumista edistäviä ja hidastavia ilmiötä perusopetukseen valmistavassa luokassa. Ensimmäisessä alaluvussa (6.1) vastaan tutkimuskysymyksiini. Toisessa alaluvussa (6.2) esitän tutkimustulosteni sovellusmahdollisuuksia maahanmuuttajaopetukseen. Lopuksi (6.3) arvioin tutkielmaani ja pohdin jatkotutkimusaiheita.

6.1 Yhteenvetoa tuloksista

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni oli, mitä voimaantumisteorian määrittelemiä osaprosesseja aineistosta nousee esiin. Siitosen (1999) mukaan voimaantumista jäsentävät osaprosessit, päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot sekä näiden sisäiset suhteet. Siitonen (1999) on käyttänyt voimaantumisteoriaa opettajaopiskelijoiden voimaantumisen tutkimiseen, mutta analyysikehikko sopii hyvin myös maahanmuuttajien tutkimiseen. Aineistoesimerkkejä löytyi monista osaprosesseista, mutta on otettava huomioon, että ne eivät ole yleispäteviä voimaantumisen tekijöitä, jotka vaikuttaisivat kaikkiin samalla tavalla. Monet Siitosen (1999) voimaantumisteorian osaprosessit liittyvät enemmän opettajiin ja opettajien väliseen yhteistyöhön. Olin kiinnostunut nimenomaan oppilaiden näkökulmasta, joten rajasin opettajien voimaantumiseen liittyvät osaprosessit pois, vaikka opettajan voimaantuminen vaikuttaa myös oppilaisiin.

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli selvittää voimaantumisteorian osaprosessien avulla voimaantumista edistäviä ja hidastavia asioita perusopetukseen valmistavalla luokalla. Monissa kategorioissa on hyvin samanlaisia ilmiöitä, mikä kertoo siitä, että voimaantumisteorian osaprosessit ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kaikki vaikuttavat toinen toisiinsa. Ilmiöt eivät siis ole toisistaan irrallisia, eikä kategorioita

voi asettaa jatkumolle. Siitosen (1999) teoriassa onkin paljon päällekkäisyyttä, mikä saattaa heijastua myös omassa tutkimuksessani.

Siitosen (1999) mukaan voimaantumista edistää omien päämäärien asettaminen ja erilaiset tulevaisuuden haaveet. Kun maahanmuuttajanuorella, kuten Rizwanilla ja Saimilla, on selviä tavoitteita, esimerkiksi opiskelupaikan saaminen ja työpaikan hankkiminen, on hänen helpompi ponnistella päämääriään kohti. Jos tulevaisuus maassa vaikuttaa epävarmalta, kuten Thitikanilla, tavoitteiden asettaminen on hankalaa, mikä voi hidastaa voimaantumista. Nuoren tulisi asettaa itselleen realistisia tavoitteita ja arvioida omat kykynsä niiden saavuttamiseen. Tärkeää on myös se, että nuoret saavat asettaa tavoitteensa itse.

Toinen voimaantumista selvästi vahvistava seikka on se, että maahanmuuttajanuoret viihtyvät hyvin koulussa ja pitävät koulunkäynnistä. Monien lempiaine on suomen kieli, jonka opiskelu usein tuntuu mielekkäältä ja tarpeelliselta tulevaisuuden kannalta. Viihtyvyyteen vaikuttaa myös suomalainen demokraattinen opetusjärjestelmä, joka saattaa aluksi hämmentää oppilasta mutta joka luo luokkaan vapaan ja turvallisen ilmapiirin. Turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri luokassa onkin yksi tärkeimmistä voimaantumiseen vaikuttavista seikoista, ja yksilön voimaantuminen ja hyvinvointi on yhteydessä ryhmän muiden ihmisten voimaantumiseen (Siitonen 1999). Ilmapiirin vaikuttavat monet muutkin seikat suomalaisen koulujärjestelmän lisäksi. Opettajalla on suurin vaikutus luokan ilmapiiriin, mutta myös muut aikuiset, kuten koulunkäynninohjaajat ja oman äidinkielen opettajat, muu koulun henkilökunta ja jopa lasten vanhemmat, vaikuttavat ilmapiiriin ja luokan ryhmähenkeen. Tärkeää on hyvä opettajan ja koulunkäynninohjaajan välinen yhteistyö ja etenkin se, että ohjaajat tai avustajat tukevat opettajan näkemyksiä opettamisesta. Opettajan arvonäkemyksillä on luokkaan suuri vaikutus. Tärkeää on, että kaikki oppilaat tuntevat olonsa hyväksytyksi ja että heillä on tunne, että heistä pidetään huolta. Kun opettaja on avoin ja näkee oppilaat yksilöinä, ei vain oman kulttuurinsa edustajina, se voi auttaa yhteyden ja luottamuksen luomisessa oppilaisiin.

Kouluviihtyvyyteen vaikuttaa myös koulun toiminta, kuten harrastuskerhot, joissa voi saada uusia ystäviä. Korpelan (2006: 160)

selvityksen mukaan harrastukset, kerhot, urheilu ja taidetoiminta tuovat uusia mahdollisuuksia nuorten tukemiseen, ja heille tulisikin heti alkaa etsiä harrastusmahdollisuuksia. Tämän takia tarvitaan yhteistyötä nuorisotyön, taidelaitosten ja järjestöjen kanssa, jotta opettajaa ei kuormiteta liikaa.

Tutkimukseni perusteella voimaantumista edistää humaani ilmapiiri, joka vahvistaa myös oppilaan itseluottamusta. Opettajan tulisi olla innostava, rohkaiseva ja joustava, ja hänen tulisi hyväksyä oppilaiden tunteiden ilmaisu. Maahanmuuttajaoppilaan häiriökäyttäytymisen taustalla voi olla hyvin monenlaisia syitä, ja opettajan tulee ymmärtää niitä, ei vain rangaista huonosta käytöksestä.

Voimaantumista edistää oppilaiden oman identiteetin vahvistaminen koulussa. Sitä vahvistetaan S2-opetuksella ja etenkin oman äidinkielen opetuksella, johon kaikilla tulisi olla mahdollisuus. Nuorten mielestä oman äidinkielen opiskelu on mukavaa, koska saa puhua omaa kieltään ja myös opettaja puhuu sitä, ja oppiaine auttaa myös suomen oppimisessa. Oppilaiden tulee saada tuoda omaa kulttuuriaan ja identiteettiään esille oppitunneilla, mutta jos luokassa ei puhuta pelkästään suomea, se hidastaa kielenoppimista ja tuo luokkaan negatiivista ilmapiiriä. Omaa kieltä voidaan käyttää kiusaamisen apuvälineenä, ja sitä puhumalla voidaan sulkea muita ihmisiä ulkopuolelle.

Oppilaiden vanhemmilla, ja etenkin heidän koulutustaustallaan, on hyvin suuri vaikutus niin luokan ilmapiiriin kuin lasten koulunkäyntiin. Kouluttautuneet vanhemmat usein kannustavat lapsiaan koulunkäynnissä, mikä kasvattaa motivaatiota ja vaikuttaa oppimistuloksiin. Samoin opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö sekä molemminpuolisen luottamuksen saavuttaminen on tärkeää. Kuitenkin myös koulunkäynninohjaajien, etenkin omaa äidinkieltä puhuvien, odotukset voivat vaikuttaa oppilaaseen.

Eräs voimaantumista edistävä tekijä on funktionaalinen kielenopetus, jossa pyritään autenttiseen toimintaan, joka voimaantumisteorian mukaan on voimaantumiseen vaikuttava tekijä. Vuorovaikutukseen pyrkiminen ja etenkin suullinen kielitaito ovat tärkeitä, ja opetuksen tulisi voimaannuttaa oppilaita toimimaan kielitaidollaan ja

valmistaa aitoihin kielenkäytön tilanteisiin. Funktionaalinen opetus on voimaannuttavaa, koska se seuraa oppijan tarpeita ja pyrkii voimaannuttamaan häntä toimimaan kieliyhteisön jäsenenä. Oppilaan tulee nähdä, että oppituntien kielenopetuksella ja ulkomaailman kielellä on yhteys. Opettajan käyttämät opetusmenetelmät ovat apuna voimaannuttamisessa. Hyödyllistä on etenkin taideaineiden opetus, pelit ja leikit, itseilmaisu ja vuorovaikutteisuus, kuten pari- tai ryhmätyöskentely. Oikeanlaiset, omalle kielitasolle sopivat harjoitukset ja oikea-aikainen avun saaminen auttavat positiivisen latauksen syntymisessä, ja tehtävissä varsinkin visuaalisuus ja sopiva haasteellisuus ovat tärkeitä. Hyvällä oppimateriaalilla ja tehtävillä on yhteys positiivisen latauksen syntymiseen, joka vaikuttaa opiskelumotivaatioon. Motivaatioon vaikuttavat myös uskomukset omista kyvyistä sekä omat henkilökohtaiset tavoitteet, ja motivaatio taas auttaa sisäisen voimantunteen syntymisessä.

Onnistumisen kokemukset edistävät voimaantumista. Oppilaalle on tärkeää tuntea olevansa hyvä jossakin, ja sen takia erilaiset opetusmenetelmät ja joustava opetus on tärkeää. Rohkeus käyttää kieltä on tärkeintä, ja kielen oppiminenkin tulee siinä sivussa, kun luokassa esimerkiksi pelataan pelejä tai piirretään.

Tutkimukseni perusteella voimaantumista hidastavat ryhmän heterogeenisyys ja suuri koko sekä resurssi- ja aikapula, jotka vievät voimavaroja opettajalta ja koulunkäynninohjaajilta. Ryhmän suuruus aiheuttaa työrauhaongelmia ja hankaloittaa opetuksen suunnittelua. Oppilaiden jakaminen avustajille tai oman äidinkielen opettajille rauhoittaa ryhmää ja keventää opettajan työtaakkaa. Resurssien puute vaikuttaa mm. opetusmateriaaliin, jota ei rahan puutteen vuoksi voi hankkia, sekä koulunkäynninohjaajien määrään. Oppitunneilla avun saaminen voi olla vaikeaa, jos opettaja ja avustajat ovat liian työllistettyjä. Opettajajohtoinen, autoritaarinen opetus voi vaikuttaa negatiivisesti luokan ilmapiiriin ja oppilaiden voimaantumiseen, sillä se ei tue oppilaan vapautta eikä luo turvallista ja hyväksyvää ilmapiiriä. Opetushallituksen selvityksen (Korpela 2006: 148–149) mukaan nuorten koulutuksen tukemisessa suurena ongelmana on ajan ja resurssien puute. Monet opettajat arvioivat, että oppilaat saavuttavat perusopetuksen oppimäärän korkeintaan jossain

määrin tai sitäkin heikommin. Tämä kertoo riittämättömästä panostuksesta nuorten koulutukseen. Nuorilla on suuria vaikeuksista päästä toiselle asteelle ja selvitä siellä hyvin. Ryhmäkoot eivät saisi olla liian suuri, ja ryhmän heterogeenisyyden takia tarvitaan jakotunteja ja mahdollisuutta yksilöohjaukseen.

Maahanmuuttajanuorilla päämääränä on suomen kielen oppiminen ja suomalaisten ystävien saaminen. Voimaantumista voi kuitenkin hidastaa suomalaisten kontaktien vähyys, henkilökohtaisten tavoitteiden puute ja opiskelumotivaation puuttuminen. Monilla nuorilla ei ole lainkaan suomalaisia ystäviä, eivätkä he tiedä, missä suomalaisiin voisi tutustua. Kantaväestöön tutustumista voivat hidastaa maahanmuuttajan oma kulttuuri ja perheen arvot, sillä varsinkaan osa tytöistä ei saa vapaa-ajallaan tavata ystäviään. Monet tytöt ovatkin siis tekemisissä vain muiden maahanmuuttajien kanssa koulussa. Ystäviä on mahdollista saada koulussa, mutta tutkimani koulun maahanmuuttajaoppilaat olivat hyvin erillään muista oppilaista. Ystävien saamista pyritään edistämään yleisopetukseen integroinnilla, mutta aineen opettaja on myös suuressa osassa siinä, ovatko maahanmuuttajat ja kantaväestön nuoret tekemisissä oppitunneilla keskenään.

6.2 Voimaantumisen huomioiminen maahanmuuttajien kielenopetuksessa – toiminta- ja sovellusehdotuksia opetukseen

Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää oppilaan suomen kielen taitoa. Sen tavoite on myös edistää maahanmuuttajan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa valmiuksia perusopetukseen siirtymiseen. (OPH 2009: 6.) Voimaannuttaminen on hyödyllinen lisä maahanmuuttajien kielenopetukseen S2-opetuksen lisäksi, sillä se tukee kotoutumista. Voimaannuttaminen voi olla hyödyllistä etenkin myöhään tulleiden maahanmuuttajien kotouttamistoimissa, sillä he ovat riskiryhmässä syrjäytyä. Kotoutuminen on yksilöllinen prosessi kuten

voimaantumisenkin, ja kotoutumisen tavoitteena on, että maahanmuuttaja pystyy osallistumaan yhteiskunnan toimintaan ja työelämään (Finlex 2012b). Voimaantuminen antaa yksilölle voimaa ja energiaa, ja voimaantumisen tuloksena yksilö voi paremmin kontrolloida itseään. Kotouttamistoimien lisäksi voimaannuttamalla edistetään maahanmuuttajaoppilaiden voimavaroja ja osallisuutta yhteiskuntaan. (Mahlakaarto 2010: 25, 28.) Voimaannuttamisen avulla autetaan maahanmuuttajia ottamaan vastuu omasta kasvustaan (Siitonen 1999: 13). Kouluissa ja opetuksessa oppilaiden voimaantumista voi edistää hyvin samanlaisilla toimilla kuin kotoutumistakin. Suomen opettaja on tärkeässä osassa voimaannuttamisessa. Opettajan arvot vaikuttavat luokan ilmapiiriin, joten opettajan tulisi olla hyväksyvä ja suhtautua oppilaisiin yksilönä, ei oman kulttuurinsa edustajana. Myös toimiva yhteistyö koulunkäynninohjaajan sekä lasten vanhempien kanssa on tärkeää. Funktionaalinen kielenopetus ja humaani vuorovaikutusilmapiiri voivat edistää voimaantumista. Kouluissa opetusryhmät eivät saisi olla liian suuria, sillä havaintojeni perusteella liian suuri ja heterogeeninen ryhmä hidastaa oppilaiden voimaantumista ja vie liikaa myös opettajan voimavaroja.

Kotoutumisessa ja voimaantumisen opettaja on valtavan tärkeässä roolissa. Kuitenkaan opettajan niskoille ei voi sysätä näin suurta vastuuta kymmenen tai kahdenkymmenen oppilaan voimaantumisesta. Kotoutumisprosessissa ympäristö on tärkeässä roolissa, ja sen takia kotoutumiseen vaaditaan yhteistyötä ja koko koulun panosta. Koulun ilmapiiriin on tultava muutos, ja maahanmuuttajat on otettava mukaan koulun arkeen. Maahanmuuttajille kontaktit suomalaisten kanssa ovat äärimmäisen tärkeitä, sillä kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja ystävien saaminen edistää kotoutumista ja motivaatiota opiskella kieltä. Yleisopetuksen opettajien tulisi ottaa oppitunneilleen integroidut maahanmuuttajaoppilaat huomioon mm. ryhmätöiden avulla. Maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamista, kielitaidon arviointia ja monikulttuurista opetusta tulisi käsitellä enemmän jo opettajankoulutuksessa. Koulujen tulisi ottaa enemmän vastuuta maahanmuuttajien ystäväystymisessä suomalaisten kanssa. Varsinkin

murrosikä on hyvin haavoittuvainen vaihe muuttaa uuteen maahan, joten on tärkeää, että nuori kokee olevansa tervetullut. Koulut voivat edistää kotoutumista mm. tukioppilastoiminnalla tai kummioppilailla, jotta maahanmuuttajat saisivat kontaktin oman ikäisiin suomalaisiin oppilaisiin. Myös esimerkiksi jalkapallon pelaaminen yhdistää yleensä poikia, joten koulun tai muiden tahojen tulisi pitää huoli siitä, että maahanmuuttajilla on harrastusmahdollisuuksia.

Havaintojeni perusteella joidenkin maahanmuuttajien oma kulttuuri voi hidastaa voimaantumista, koska tyttöjen ja poikien asema ei ole tasa-arvoinen. Koulun jälkeiset vapaa-ajan kerhot ovat tärkeitä, ja ne voisivat olla niin sanotusti pakollisia kaikille. Vanhemmille siis annettaisiin viesti, että vapaa-ajan toimintaan, kuten erilaisiin retkiin tai tapahtumiin, osallistuminen kuuluu opetussuunnitelmaan. Pakollisuus olisi tärkeää niiden kohdalla, jotka eivät saa koulun jälkeen tavata ystäviä tai jotka eivät halua osallistua minkäänlaiseen vapaa-ajan toimintaan.

Perusopetukseen myöhään tulleiden jatko-opintohaaveita ja -tavoitteita tulisi selvittää ajoissa, ja etenkin opinto-ohjaus olisi tärkeää. Joillakin nuorilla voi olla epärealistiset näkemykset mahdollisuuksistaan, ja toisaalta toisilla ei saata olla minkäänlaisia ammatti- ja jatko-opintotoiveita. Nuoret eivät välttämättä edes tiedä, millaisiin ammatteihin Suomessa on mahdollista valmistua, joten sen takia tärkeää olisi tutustua erilaisiin oppilaitoksiin ja lukioihin. Ammattiin valmistuneet maahanmuuttajat voisivat käydä kouluissa kertomassa omista opintouristaan ja jatko-opiskelusta.

6.3 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää voimaantumista edistäviä ja hidastavia seikkoja perusopetukseen valmistavalla luokalla ja kielenopetuksessa voimaantumisteorian osaprosessien avulla. Mielestäni tässä tavoitteessa tutkimukseni on onnistunut, sillä aineistosta nousi voimaantumista hidastavia ja edistäviä ilmiöitä ja olen pystynyt selvittämään, miten voimaantumisen avulla voisi edistää nuorten maahanmuuttajien kotoutumista.

Etnografisen otteen takia sain kerättyä monipuolisen ja melko kattavan aineiston. Osallistuva havainnointi on subjektiivisuutensa takia haasteellinen tutkimusmenetelmä. Tutkija ei voi havainnoida ja huomata kaikkea, ja hän kiinnittää huomionsa asioihin, jotka häntä kiinnostavat. Havainnoinnin ongelmallisuuden takia päädyin myös haastattelemaan oppilaita ja opettajaa, ja havainnot ja haastattelut tukivat hyvin toisiaan, sillä ne auttoivat huomaamaan ristiriitaisuuksia menetelmien välillä. Haastateltavat saattavat toisinaan pyrkiä miellyttämään haastattelijaa ja antamaan sellaisia vastauksia, joita he ajattelevat tämän haluavan. Nuorten haastatteluissa tuli ilmi, miten tärkeää heidän mielestään suomen kielen opiskelu on ja he vaikuttivat hyvin motivoituneilta. Oppitunneilla motivaatiota ei välttämättä kuitenkaan huomannut, ja käytös saattoi olla ristiriidassa haastattelun kanssa. Etnografinen ote auttoi tutustumaan haastateltaviin sekä valmistavaan opetukseen, mikä helpotti haastattelujen tekemistä. Haastattelujen luotettavuuteen vaikuttivat kokemattomuuteni haastattelijana, kielimuuri sekä tulkin läsnäolo. Kaikki haastattelut eivät olisi onnistuneet ilman tulkkeja, mutta myös jotain tärkeää informaatiota on saattanut jäädä minulta saamatta. Tulkkeina toimivat koulunkäynninohjaajat, ei koulutetut tulkit, joten heidän toimintaansa ei välttämättä ole ollut neutraalia ja heidän läsnäolonsa on saattanut vaikuttaa myös nuorten vastauksiin. Haastattelutilanteet olivat vaihtelevia, ja oli vaikeaa löytää rauhallista haastattelutilaa, millä saattaa olla omat vaikutuksensa haastattelun luotettavuuteen. Etnografia oli sopiva menetelmä tutkimustani varten myös siksi, että opin tuntemaan toimintaympäristön hyvin. Tutustuin myös hyvin koulunkäynninohjaajiin ja muihin aikuisiin opettajan lisäksi, ja heidän kanssaan käydyt keskustelut olivat hyödyllisiä tutkimukseni kannalta.

Aineisto väheni suunnitellusta, sillä kaksi tutkimukseeni lupautunutta nuorta ei päässyt kouluun haastattelupäivinä. Aineistoa oli kuitenkin mielestäni riittävästi, sillä löysin kattavasti esimerkkejä voimaantumisen osaprosesseista sekä havainnointi- että haastatteluaineistoista. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, joten en ole pyrkinyt tulosten yleistettävyyteen, vaan tarkoituksena on ollut ymmärtää voimaantumisen ilmiötä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tulokset

ovat kuitenkin olleet yhteneväisiä muiden voimaantumistutkimusten kanssa. Pitempi havainnointijakso ja suurempi osallistujien määrä olisi saattanut tuottaa toisenlaisia tuloksia. Kuitenkin pro gradu -työssä etnografia on hyvin aikaa vievä menetelmä, joten pitkien aikojen viettäminen kentällä on suorastaan mahdotonta. Haastatteluja tehdessäni olin kiinnostunut suomen kielen oppimisesta ja affordansseista, joten nyt suomen kieleen ja sen oppimiseen liittyvät seikat korostuvat aineistossa. Voimaantumisen käsittettä sovelsin aineistooni vasta sen keräämisen jälkeen. En ole voinut tiedustella osallistujilta voimaantumiseen liittyviä seikkoja, ja tulokset olisivat saattaneet olla erilaiset, jos voimaantumisteoria olisi ollut suuntaamassa havainnointia ja haastattelua.

Tutkimusta tehdessäni olin myös kiinnostunut nuorten motivaatiosta opiskella kieltä, mutta rajasin motivaation pois, sillä työstä olisi tullut liian laaja. Voimaantumisen ja motivaation suhdetta voisi tutkia tarkemmin. Kiinnostavaa olisi tietää, vahvistaako motivaatio voimaantumista vai voimaantuminen motivaatiota. Samoin valmistavan luokan opettajan voimaantuminen olisi mielenkiintoinen ilmiö, ja voimaantumisteoria sopisi sen tutkimiseen hyvin. Kiinnostavaa olisi tutkia myös sitä, miten maahanmuuttajanuoret itse kuvailevat voimaantumista, ja ovatko tutkimukseni tulokset samansuuntaiset heidän näkemystensä kanssa.

LÄHTEET

- AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA – TUKIA, KAISA 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 3/2009 s. 402–423.
- AHO, SIRKKU 2002: Minä. – Sirkku Aho & Kaarina Laine (toim.), *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen* s. 16–67. Helsinki: Otava.
- ARAJÄRVI, PENTTI 2009: *Maahanmuuttajien työllistyminen ja kannustinloukut*. Sisäasiainministeriön julkaisu 2/2009. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- BÄRLUND, PIA 2010: *Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla*. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. – www.kieliverkosto.fi/article/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla/ 4.2.2013.
- ESKOLA, JARI & SUORANTA, JUHA 2008: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- FINLEX 2012a: Perusopetuslaki 21.8.1998/628. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> 22.11.2012
- 2012b: Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (kumottu) 9.4.1999/493. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1999/19990493> 22.11.2012
- 2012c: Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> 22.11.2012
- 2007 d: Lastensuojelulaki 683/1983. – <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> 27.5.2013
- FORD, MARTIN E. 1992: *Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs*. Sage Publications Inc, Newbury Park.
- GOLEMAN, DANIEL 1995: *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- GRÖNFORS, MATTI 1982: *Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- HAUTAMÄKI, ANTTI 2008: *Muutoksen Suomi. yksilöt muutoksen tekijöinä, instituutiot ihmisten tukijoina*. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Helsinki: Lönnberg painot.
- HEIKKILÄ-LAAKSO, KRISTIINA & HEIKKILÄ, JORMA 1997: *Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta*. Turku: Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Helsingin kaupunki 2013: Lukioon valmistava koulutus maahanmuuttajille (Luva). Opetusvirasto. – http://www.hel.fi/hki/opev/fi/Lukiot/valmistava_koulutus_maahanmuuttajat 2.5.2013
- HIRSJÄRVI, SIRKKA & HURME, HELENA 2001: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA – REMES, PIRKKO & SAJAVAARA, PAULA 2008: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- HUTTUNEN, MATTI 2012: Kaamosmasennus. Duodecim. Terveyskirjasto. http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00377 1.2.2013.
- ISKANIUS, SANNA 2006: *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- JALKANEN, KATRI & KARVINEN, SUSANNA 2010: *Opetusryhmän rakenteeseen ja opettajaan liittyvien*

tekijöiden yhteydet opettajan ohjaukikäytäntöihin. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

JASINSKAJA-LAHTI, INGA – LIEBKIND, KARMELA – VESALA, TIINA 2002: *Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia.* Helsinki: Gaudeamus

KARPPINEN, KRISTER 2008: Koulumenestys, koulutukseen valikoituminen, tutkinnon suorittaminen ja työelämään siirtyminen. – Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönning & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä* s. 135–183. Helsinki: Opetushallitus.

KARPPINEN, KRISTER – HAGMAN – KUUSELA 2008: Maahanmuuttajaoppilaiden määrät peruskoulun päättöluokalla. – Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönning & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä* s. 57–72. Helsinki: Opetushallitus.

KELTIKANGAS-JÄRVINEN, LIISA 1998: *Hyvä itsetunto.* Helsinki: WSOY.

KORPELA, HELENA 2006: *Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestäminen perusopetuksessa. Perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen tulleiden maahanmuuttajanuorten opetuksen järjestäminen.* Opetushallitus.

KORPINEN, EIRA 1996: *Opettajuutta etsimässä.* Helsinki: Kunnallisan alan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisuja 18. Vammala: Vammalan kirjapaino oy.

KUUSELA, JORMA – ETELÄLAHTI, AULIKKI - HAGMAN, ÅKE – HIEVANEN, RAISA – RÖNNBERG, ULLA – SINIHARJU, MARJATTA 2008: Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa. – Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönning & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä* s. 73–96. Helsinki: Opetushallitus.

LAHELMA, ELINA – GORDON, TUULA 2007: Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. – Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* s. 17–38. Tampere: Vastapaino.

LATOMAA SIRKKU 2007: Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – Opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*, s. 317–369. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. – https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf 26.3.2013

LAPPALAINEN, SIRPA – HYNNINEN, PIRKKO – KANKKUNEN, TARJA – LAHELMA, ELINA – TOLONEN, TARJA 2007: *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino.

LEPPÄNEN, SUVI 2013: Kotoutumiskoulutukseen osallistuneiden maahanmuuttajien kotoutuminen. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.

MAHLAKAARTO, SALME 2010: *Subjektiksi työssä. Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa.* Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

MATILTA, HELEENA 2008: *Voimaantumisen ydin – Sosiaali- ja terveysalalla toimivien ihmisten mahdollisuuksia voimaantua työssään.* Kuopio: Kuopion yliopiston julkaisuja.

NIKANNE, URPO 2002: Äidinkielen merkitys yksilölle. – Ilona Herlin, Jyrki Kalliokoski, Lari Kotilainen & Tiina Onnikki-Rantajääskö (toim.), *Äidinkielen merkitykset* s. 16–35. Helsinki: Suomalaisen

kirjallisuuden seuran toimituksia.

NISSILÄ, LEENÄ – MARTIN, MAISA – VAARALA, HEIDI – KUUKKA, ILONA 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.

NISSILÄ, LEENA 2008: Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. – Jorma Kuusela, Aulikki Etelälahti, Åke Hagman, Raisa Hievanen, Krister Karppinen, Leena Nissilä, Ulla Rönnberg & Marjatta Siniharju (toim.), *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä* s. 15–32. Helsinki: Opetushallitus.

NISSINEN, ELINA 2012: Voimaantumisen maahanmuuttajien tarinoissa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.

NURMI, JARI-ERIK 2008: Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. – Paula Lyytinen, Mikko Korkiakangas & Heikki Lyytinen, Heikki (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* s. 256–274. Helsinki: WSOY.

OAJ 2006: Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. – http://www.oaj.fi/portal/page_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL 21.5.2013

OPH = Opetushallitus 2004: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf 23.5.2013

----- 2008: Maahanmuuttajien ammatilliseen peruskoulutukseen valmistava koulutus. Opetussuunnitelman perusteet. Määräys 7/011/2008. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/140362_MaahanmuuttajatOPS_2008.pdf 23.5.2013

----- 2009: Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. – http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf 19.3.2013

PATTON, MICHAEL QUINN 2002: *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage Publications.

PIETILÄ, IRJA 2010: Intercultural Adaptation as a Dialogical Learning Process. Motivational factors among the short-term and long-term migrants. Tampere: University of Tampere. Department of Journalism and Mass Communication.

PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 2011: Kielentutkimusta etnografisella otteella. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa - tutkielman laatijan opas* s. 88–103. Tampere: Finn Lectura.

PÖYHÖNEN, SARI – TARNANEN, MIRJA – KYLLÖNEN, TEIJA – VEHVILÄINEN, EEVA-MAIJA & RYNKÄNEN, TATJANA 2009: *Kielikoulutus maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.

PÖYHÖNEN, SARI - TARNANEN, MIRJA - VEHVILÄINEN, EEVA-MAIJA – VIRTANEN, AIJA & PIHLAJA, LENITA 2010: *Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Suomen kulttuurirahasto.

RUOHOTIE, PEKKA 1998: *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.

SAJAVAARA – PÖYHÖNEN – LUUKKA 2007: Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 13–44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. –

https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf 2.5.2013

- SIITONEN, JUHA 1999: *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulu: Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. – <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf> 18.3.2013
- STNK = Sektoritutkimuksen neuvottelukunta 2009: Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan elämän eri osa-alueilla. – http://www.hare.vn.fi/upload/Julkaisut/13135/4572_Setu_9-2009.pdf 19.3.2013
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toi sen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1> 26.3.2013
- TAALAS, PEPPI 2007: Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaiset. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 413-430. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. – https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf 26.3.2013
- TARNANEN, MIRJA – SUNI, MINNA 2005: Maahanmuuttajien kieliympäristö ja kielitaito. – Seppo Paananen (toim.), *Maahanmuuttajien elämää Suomessa* s. 19–21. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 2012: Katsaus Suomen väestöön 2010. – http://www.stat.fi/til/vaerak/2010/01/vaerak_2010_01_2011-09-30_kat_001_fi.html 22.11.2012
- TURUNEN, KARI E. 1997: *Halut, arvot ja valta*. Jyväskylä: Atena kustannus oy.
- TUOMI, JOUNI & SARAJÄRVI, ANNELI 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Työministeriö 2002: Selonteko kotouttamislain toimeenpanosta -projekti. Loppuraportti. – http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj316.pdf 22.11.2012
- Valtioneuvosto 2008: Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle kotouttamislain toimeenpanosta. – http://www.intermin.fi/download/31570_kotouttamislakiselonteko_021008.pdf 22.11.2012
- YOUSSEF, YOUSRI 2007: Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. – Sari Pöyhönen & Minna-Riitta Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti* s. 369-380. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielitutkimuksen keskus. . – https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf 26.3.2013

LIITTEET

Liite 1. Opettajan haastattelurunko

Maahanmuuttajaopetus kunnassa ja koululla

- Miten maahanmuuttajaopetus toimii kokonaisuutena?
- Kuka opetusta suunnittelee ja kehittää kunnassa ja koulussa?
- Arvostetaanko s2-opetusta tarpeeksi?
- Miten rahoitetaan? Onko resursseja?
- Opettajien työnohjaus? Koulutus?
- Pitäisikö valmistavaa opetusta kehittää jotenkin (esim. onko valmistava opetus tarpeeksi pitkä)?

Yhteistyö

- Yhteistyö vanhempien kanssa? Toimiiko? Onko hyötyä?
- Moniammatillinen yhteistyö?
- Rehtori?

Valmistava opetus

- haasteet?
- mitkä asiat toimivat hyvin
- mitkä asiat helpottavat/vaikeuttavat opettamista
- mitkä asiat helpottavat/vaikeuttavat oppimista
- Järjestyshäiriöt, tappelut, rasismi, koulunjälkeinen opetus, kontaktit suomalaisten kanssa, myöhästely, koulun sääntöjen noudattaminen, motivaatio, väsymys, kiire, ongelmat vanhempien kanssa (lastensuojeluilmoitus), juhlapäivät & koulun juhlat, itsenäinen työskentely, ryhmähenki

Maahanmuuttajat

- Millaiset taustatiedot saadaan oppilaista? Onko taustatiedoista hyötyä opetuksessa?
- Millaisia vahvuuksia maahanmuuttajilla on?
- Millaiset suunnitelmat maahanmuuttajille tehdään (oppimissuunnitelma, kotoutumissuunnitelma), ja kuka ne tekee?
- Millaista tukea tarvitsevat?
- Maahanmuuttajien oma kulttuuri – haitat, hyödyt
- Millainen koulutustaso heillä yleensä on?
- Tutustuuko oppilaiden äidinkieleen ja kulttuuriin?
- Opintojen keskeyttäminen?
- Luku- ja kirjoitustaidottomat?
- Jatko-opintoihin tarvittava tieto- ja taitotaso – saavutetaanko, miten paljon vie aikaa? Jatko-opintoihin siirtymisen ongelmat?
- Kotoutuminen
- Kotoutumisen ongelmat?
- Kotoutumista edistävät seikat?
- Miten suuressa vastuussa kokee olevansa oppilaiden kotoutumisessa? Miten tukee oppilaiden kotoutumista?

- Oppilaiden siirtymävaiheen tuki?
- Miten entiset oppilaat ovat kotoutuneet?
- Kontaktit suomalaisten kanssa?

Opetus

- Opetuksen haasteet?
- Opetuksen integrointi muihin oppiaineisiin?
- Tuloksellisen opetuksen tärkeimmät edellytykset?
- Miten ottaa huomioon luokan erilaiset oppijat ja heidän taustansa, tietonsa jne / eriyttäminen?
- Millaista opetusta maahanmuuttajat tarvitsevat? Millaista opetuksen pitäisi olla?
- Omankielinen opetus – hyödyt/haitat? Millaisia asioita oman äidinkielen opetuksessa käydään läpi?

Saavatko kaikki opetusta omalla äidinkielellä?

- Omankielinen koulunkäyntiavustaja - hyödyt / haitat?
- Miten suunnittelee opetusta? Miten opetus/opetuksen suunnittelu eroavat, kun ryhmän koko muuttuu?
- Millaisia sisältöjä painottaa (esim. arkielämän taidot)?
- Suomen kulttuuri – mitkä tärkeitä asioita oppia?
- Kaksikielisyys ja monikulttuurinen identiteetti – miten vahvistaa? Haasteet?
- Oppilaiden itsenäinen työskentely?
- Millaiset työskentelytavat sopivat oppilaille parhaiten? Mistä tehtävistä oppilaat innostuvat?

Kielen oppiminen ja arviointi

- Millaisia kielellisiä tarpeita maahanmuuttajilla on? Mihin hän tarvitsee kieltä?
- Miten tärkeää suomen kielen oppiminen on kotoutumiselle?
- Millainen käsitys kielen oppimisesta?
- Mikä on tärkeää kielen oppimisessa (kirjoittaminen, puhuminen, sanasto, rakenne, puheen ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen)?
- Millaista kieltä maahanmuuttajat tarvitsevat?
- Miten arvioi oppimista? Kielitaidon arvioinnin haasteet?
- Tehdäänkö valmistavan opetuksen päättyessä kielitaidon arviointi?
- Miten arvioi oppimista muissa aineissa? Tekeekö yhteistyötä muiden opettajien kanssa?
- Oppimateriaalin käyttö – miten paljon tukeutuu? mitä hyvää, mitä huonoa?
- Formalismi – funktionalismi?

Liite 2. Oppilaiden haastattelurunko.

- **Perustiedot:** ikä, äidinkieli (+ muut kielet), perhe, tausta (onko esim. pakolainen, vanhempien sosioekonomi-
nen tausta), aiempi koulunkäynti jne.

Suomi, valmistava luokka ja koulunkäynti

- Miten suomalainen koulu eroaa oman maan kouluista?
- Lempiaineet? Mikä koulunkäynnissä on kivaa ja mikä ikävää?
- Suomalainen kulttuuri – uutta, yllätyksiä, ihmytyksiä?
- Mikä koulunkäynnissä on haastavaa ja mikä taas helppoa?
- Mikä oppitunneissa kivaa? Mikä ärsyttävää? Millaiset tehtävät ovat parhaimpia ja mitkä taas tylsimpiä? Miksi?
- Millainen ryhmähenki on? Onko kiusaamista?
- Ryhmäkoko – onko haittaa?
- Itsenäinen työskentely?
- Opettajan ja avustajien tuki – saako tarpeeksi
- Pitäisikö luokassa puhua pelkästään suomea?
- Onko opettajan puhetta vaikea ymmärtää? Entä avustajien?
- Mitä mieltä vanhemmat ovat koulutuksesta? Saako heiltä tukea?
- Onko kontakteja suomalaisten kanssa koulussa?
- Kerhot? Leirikoulu?
- omankielinen opetus – onko tarjolla? Onko hyötyä?
- Saako koulusta muunlaista tukea (oppilashuolto, terveydenhoitaja jne.)?

Tulevaisuus

- mitä tapahtuu sen jälkeen, kun pääsee valmistavasta opetuksesta?
- aikooko jäädä Suomeen?
- tulevaisuuden suunnitelmat? aikovatko opiskella lisää vai yrittääkö mennä töihin?
- kuinka hyvin haluaa oppia suomen (mikä on motivaatio opiskella kieltä)? mihin ajattelee tulevaisuudessa tarvitsevänsä suomea?

Suomen kielen käyttö vapaa-ajalla

- missä tilanteissa ja kenen kanssa käyttää suomea ja missä omaa äidinkieltään vapaa-ajalla? Konkreettinen kieliympäristö käsittää ne paikat ja tilanteet, joissa nuori liikkuu ja viettää aikaa.
- harrastukset
- kulkuvälineet (bussi, juna jne)
- puistot, kentät, kaupat, kioskit, nuorisotalo
- kaverit
- koti / perhe
- medioiden käyttö

Suomen kielen käyttö koulussa

- mitä oppiaineita opiskelee?
- missä tilanteissa ja kenen kanssa käyttää suomea? missä tilanteissa ja kenen kanssa käyttää äidinkieltään?

Oppitunnit

- oppikirja ja muu oppimateriaali: tekstit ja tehtävät
- muut kuin oppikirjan tehtävät (opettajan antamat, esim. seinäposterit, pelit, Luko-tehtävät)
- opettaja
- avustajat
- luokkatoverit

Oppituntien ulkopuolella oleva aika

- koulun henkilökunta
- suomalaiset oppilaat välitunnilla
- koulun tapahtumat (joulujuhla jne.)
- vapaa-aika, kotielämä
- tulevaisuus

Käydään yhdessä läpi suomen oppikirjaa ja muuta suomen kielen opiskeluun liittyvää materiaalia kielitaidon osa-alueiden avulla. Oppilas nimeää:

- Mikä on helppoa & mikä vaikeaa
- Missä asioissa tarvitsee yleensä apua
- Mitä asiaa ei oikein ymmärtänyt
- Mikä vaatii harjoittelua
- Mikä hyödyllistä / tarpeellista
- Mikä on viimeksi opittu asia
- Mitä opittua asiaa on viimeksi käyttänyt luokan ulkopuolella
- Miten oppii helpoiten (yksin tekemällä, keskustelemalla ?)
- Mistä oppii eniten (oppikirja, opettajan puhe, sanomalehdet, kaverit?)
- Millaiset tehtävät ovat mukavia? Mitkä tehtävät auttavat oppimaan?
- Mitä taitoja tehtävät harjoittavat
- Mitä on oppinut viimeisimmäksi?
- Mitkä asiat on helppo ymmärtää
- Mitkä asiat tuntuvat vaikeilta?
- Mitkä kokee tärkeäksi / hyödylliseksi? Mikä ei tunnu tarpeelliselta?
- Mitä koulussa opittua asiaa on käyttänyt / käyttää luokan ulkopuolella?
- Keneltä ja mistä oppii kieltä parhaiten?

Liite 4. Litterointimerkit

,	Puheen rytmittäminen, lyhyt tauko
(())	Nonverbaalinen toiminto, esimerkiksi ((nauraa))
[]	Huomautus, lisäys
(--)	Epäselvästi lausuttu jakso
-	Tauko