

**Opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten
oppilaiden kokonaisvaltaisesta tukemisesta**

Susanna Ranta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ranta, Susanna. 2015. Opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokonaisvaltaisesta tukemisesta. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä suomalaisissa kouluissa kasvaa jatkuvasti. Oppimistuloksissa on jo havaittavissa eroja ensimmäisen ja toisen sukupolven maahanmuuttajien sekä muiden oppilaiden välillä. Yksi selitys oppimistulosten eroihin saattaa olla se, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät saa riittävästi tukea koulussa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajat kertovat tukevansa maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tutkimuksessa tarkasteltiin erilaisia tukimuotoja ja niiden kehittämistä, opettajien suhtautumista opetukseen monikulttuurisessa ja inklusiivisessa ryhmässä sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää opettajaa kahdesta länsi-suomalaisesta koulusta talvella 2015. Laadullisen aineiston analyysiä on ohjannut aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jota on tukenut myös teorian tieto.

Tutkimuksessa opettajien käyttämät tuen keinot jakautuivat institutionaalisiin, aktuaalisiin sekä informaalisiin keinoihin. Näiden lisäksi opettajat mainitsivat merkittävinä tukimuotoina lapselle valmistavan opetuksen, vanhempien aktiivisen roolin lapsen koulunkäynnissä sekä opettajan kulttuurisen tietämyksen. Tämän tutkimuksen perusteella huomiota pitäisi kiinnittää jatkossa erityisesti valmistavan, oman äidinkielen ja suomi toisena kielenä - opetuksen kehittämiseen ja resurssien riittävyyteen, opettajien kulttuurisen tietämyksen lisäämiseen sekä maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden tukemiseen koulun ulkopuolella.

Hakusanat: maahanmuuttajataustaiset oppilaat, monikulttuurisuus, kolmiportainen tuki, kokonaisvaltainen tuki, opettajuus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	MONIKULTTUURINEN SUOMI	11
2.1	Maahanmuutto.....	11
2.2	Maahanmuuttajataustaiset oppilaat alakoulussa.....	15
2.2.1	Monikulttuurinen ja -kielinen koulu	16
2.2.2	Kulttuurisesti sensitiivinen opetus	21
2.2.3	Monikulttuurisen ja -kielisen ryhmän opettaja.....	22
2.2.4	Maahanmuuttajataustaisen oppilaan opetuksen järjestäminen Suomessa	28
2.2.5	Maahanmuuttajataustaisen oppilaan ongelmien tunnistaminen ja tuen tarjoaminen.....	34
2.2.6	Yhteistyö maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa	38
3	INKLUSIIVISESTA AJATTELUSTA KOLMIPORTAISEEN TUKEEN .	43
3.1	Inkluusio kolmiportaisen tuen taustalla.....	43
3.1.1	Inklusion määritelmiä.....	43
3.1.2	Inklusioon suhtautuminen.....	46
3.2	Kolmiportainen tukimalli	50
3.2.1	Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki	52
3.2.2	Tukimallin taustalla vaikuttavat tekijät	54
3.3	Miten kolmiportainen tuki toimii käytännössä?	57
4	TUTKIMUSONGELMAT	62
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	63
5.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	63
5.2	Haastattelu aineiston keruumenetelmänä	64

5.3	Aineiston analyysi	68
5.4	Luotettavuus.....	70
5.5	Eettiset ratkaisut.....	71
6	TULOKSET.....	73
6.1	Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen.....	73
6.1.1	Institutionaaliset keinot	73
6.1.2	Aktuaaliset keinot	77
6.1.3	Informaaliset keinot	80
6.1.4	Muut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä tukevat asiat.....	82
6.1.5	Opettajien kehitysideoita tuen järjestämiseen.....	85
6.2	Opettajien näkemyksiä opetuksesta monikulttuurisessa ja inklusiivisessa ryhmässä	87
6.2.1	Minkälaisia voimavaroja ja haasteita maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuovat opettajan työhön?	88
6.2.2	Opettajan kulttuurinen tietämys.....	90
6.2.3	Opettajien suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen.....	93
6.3	Yhteistyö koulun ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien välillä.....	95
6.3.1	Kulttuuri- ja kielierot	96
6.3.2	Maahanmuuttajataustaisen vanhemman rooli lapsen koulunkäynnissä	99
7	POHDINTA.....	103
7.1	Tulosten tarkastelua	104
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	112
7.3	Jatkotutkimushaasteita.....	113
	LÄHTEET	115

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajataustaisten ihmisten määrä Suomessa on kasvanut viime vuosikymmeninä voimakkaasti ja ennusteiden mukaan määrä tulee jatkamaan kasvuaan myös tulevien vuosien aikana. Yhteiskunnan ja työelämän kansainvälistymisen myötä myös koulutusjärjestelmämme on varauduttava sen edellyttämiin muutoksiin. Perusopetukseen osallistuu vuosittain yli 20 000 vieraskielistä oppilasta, kun 10 vuotta sitten vieraskielisten oppilaiden määrä oli vajaat 16 000 (Tarnanen, Pöyhönen, Lappalainen & Haavisto 2013, 53). Vaikka Suomessa on edelleenkin suhteellisen vähän maahanmuuttajataustaisia ihmisiä esimerkiksi muihin Pohjoismaihin verrattuna, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen on jo vuosia ollut monien koulujen haastavana tehtävänä (Opetushallitus 2008, 7). Joissain pääkaupunkiseudun kouluissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat jo enemmistönä. Tilannetta ei helpota se, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on usein suuri sellaisilla alueilla, joiden kantaväestöön kuuluvista oppilaistakin iso osa tarvitsee tavallista enemmän tukea koulunkäyntiinsä. Toisenlaiset haasteet koskevat taas niitä kouluja, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on pieni: käytettävissä olevat taloudelliset ja henkilöresurssit ovat usein suhteellisen niukkoja. (Kuusela ym. 2008, 7-9.) Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat tuoneet mukanaan opetuksen suunnitteluun, opettamiseen ja muuhun koulutyöhön liittyviä haasteita, joihin ei välttämättä ole etukäteen osattu valmistautua (Soilamo 2008, 11). Ensisijaisena tehtävänäimme voidaan nähdä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroiminen mahdollisimman hyvin suomalaiseen valtaväestöön. Kuitenkin silloin kun on kysymys tukea tarvitsevista maahanmuuttajataustaisista oppilaista, he edustavat kaksoisvähemmistöä, jolloin segregoitumisen riski on erityisen suuri. (Laaksonen 2008, 14.)

Maahanmuutto ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat suomalaisissa kouluissa ovat ajankohtainen asia, ja se näkyy vahvasti myös suomalaisissa medioissa ja herättää välillä kiivaitakin kannanottoja. Kesällä 2015 tilanne kärjistyi perussuomalaisten kansanedustaja Olli Immosen Facebook-päivitykseen, jossa hän Helsingin Sanomien (25.7.2015) mukaan kertoi "unelmoivansa vahvasta urheasta kansakunnasta, joka voittaa tämän painajaisen, jota kutsutaan monikulttuurisuudeksi" (Mansikka 2015). Immosen kommentti aiheutti värikkään keskustelun ihmisoikeuksista, vihapuheesta ja ylipäättänsä monikulttuurisuuden asemasta nyky-Suomessa. Tätä keskustelua seurasi useampia rasmin vastaisia mielenosoituksia ympäri Suomea. Sen sijaan Jyväskylässä todistettiin harvinaisempaa tapahtumaa, kun uusnatsistisen Suomen Vastarintaliikkeen mielenosoitus karkasi hallinnasta, kun osa marssijoista astui sisälle tavarataloon ja alkoi pahoinpidellä sivullisia. (Muraja 2015.) Näiden tapahtumien jälkeen keskustelu monikulttuurisuudesta on käynyt vilkkaana. Keskisuomalaisen (Koskinen 19.8.2015) haastatteleman tietokirjailija Pasi Saukkosen mukaan suomalainen keskustelu monikulttuurisuudesta velloo kuitenkin paikoillaan kahdessa ääripäässä. Saukkosen mukaan monikulttuurisuudesta ei osata keskustella oikeilla käsitteillä, mikä johtaa väärinkäsityksiin ja hermostumisiin. Mykkänen (HS 20.8.2015) puolestaan ihmettelee internetissä vallitsevaa vihan, piittaamattomuuden ja ihmisarvon kieltämisen kulttuuria. Yhä röyhkeämpiä asioita sanotaan jopa omalla nimellä julkisissa keskusteluissa ja yhä useammat osallistuvat röyhkeyksien levittämiseen. Mykkänen esittääkin kysymyksen: kuka pilkkaisi Estonian uhrien omaisia tai Karjalan evakkoja? (Mykkänen 2015.) Koulu ei voi elää kuplassa, suojassa median vaikutuksilta. Yleisen asenneilmaston ja median antaman kuvan myötä koulun rooli kasvattajana saa yhä suuremman merkityksen: minkälaisen Suomen haluamme rakentaa tulevaisuudelle?

Keskustelu suvaitsevasta monikulttuurisesta yhteiskunnasta linkittyy toiseen kiisteltyyn aiheeseen; jo 1970-luvulta lähtien pinnalla olleeseen kysymykseen integraatiosta. Useimmat maat ovat ilmaisseet virallisissa

ohjelmissaan tavoittelevansa sellaista järjestelmää, jossa kaikki oppilaat voisivat saada edellytystensä mukaista hyvää opetusta kaikille yhteisessä koulussa (Moberg 2002, 34). Integraation yhteydessä puhutaan usein vain yleis- ja erityisopetuksen yhdistämisestä, mutta nykyään myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat muodostavat suuren erityisryhmän, jonka opetus tulisi toteuttaa kaikille yhteisessä koulussa. Suomalainen koulujärjestelmä otti askeleen kohti inklusiivista kasvatusta ja opetusta vuonna 2010, kun perusopetuslakia ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistettiin. Kolmiportainen tuki otettiin käyttöön kaikissa Suomen kouluissa 1.8.2011 alkaen. (Ervast, Kangas & Eskelä-Haapanen 2012, 5.) Näin ollen perusopetusta ei enää jaeta yleis- ja erityisopetukseen, vaan oppilaan saama oppimisen ja koulunkäynnin tuki jaotellaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kolmiportainen tuki vahvistaa oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen, varhaiseen ja ennaltaehkäisevään oppimisen ja kasvun tehostettuun tukeen. Kolmiportainen tuki toimii nimensä mukaisesti asteittain, tuki lisääntyy portailta ylöspäin mentäessä ja vastaavasti tukea lasketaan alaspäin tultaessa. (Ks. OPH 2010, 10–11.)

Kolmiportaisen tuen merkityksestä maahanmuuttajataustaisille oppilaille ei ole juurikaan tietoa, joten aiheen tutkiminen on tärkeää. Huomionarvoista on, että ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys näyttää olevan keskimäärin heikompa kuin kantaväestöllä. Pisa-raportin tulokset antavat huolestuttavan kuvan maahanmuuttajataustaisten nuorten oppimistuloksista verrattuna muihin oppilaisiin Suomessa. Kun maahanmuuttajataustaiset oppilaat päättävät peruskoulun, heillä on PISA 2012-tutkimustulosten perusteella muita heikommat valmiudet toimia yhteiskunnan täysivaltaisina jäseninä. (Kuusela ym. 2008, 10; Harju-Luukkainen ym. 2014, 102–103). Puustinen (2015) korostaakin OAJ-lehden pääkirjoituksessaan 15.6.2015, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta on laiminlyöty jo pitkään, johtuen ohjeiden puuttumisesta, osaamattomuudesta, tietämättömyydestä ja ajattelemattomuudesta.

Kandidaatin työssäni tutkin luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia kolmiportaisesta tuesta. Pro gradu-tutkielmani on jatkoa kandidaatin työlleni, mutta tässä työssä haluan keskittyä nimenomaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden näkökulmaan. Tutkimukseni lähestyykin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemista muun muassa seuraavanlaisista näkökulmista: Minkä portaan tukea maahanmuuttajataustaisille oppilaille ensisijaisesti tarjotaan? Minkälaisia käytännön työkaluja opettajilla on oppilaiden tukemiseen? Minkälaiset tekijät tukevat maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimista? Voidaanko tuen järjestämistä muuttaa niin, että se tavoittaisi maahanmuuttajataustaiset oppilaat paremmin? Minkälaisia haasteita ja voimavaroja maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuovat opettajan työhön? Miten opettajat kuvailevat opetusta monikulttuurisessa ja -kielisessä ryhmässä? Miten opettajat kuvailevat suhtautumistaan inklusiiviseen kasvatukseen? Minkälaista yhteistyötä opettaja ja koulu tekevät maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa?

Viisivuotisen opettajankoulutukseni aikana maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskevaa opetusta, arviointia ja tukemista on sivuttu vain muutamilla, usein valinnaisilla, kursseilla. Haluan perehtyä aiheeseen tarkemmin, koska mielestäni koulutukseni ei ole tarjonnut riittäviä eväitä kentällä tehtävään työhön. Opetusministeriön asettaman Opettajankoulutus 2020 -työryhmä (2007, 18, 45) esittääkin, että kaikille opettajille tarvitaan nykyistä enemmän monikulttuurisuuden kohtaamiseen liittyviä opintoja, joilla varmistetaan opettajille monikulttuurisuuden edellyttämät perustiedot ja -taidot. Myös koulutuksen arviointikeskuksen (Pirinen 2015, 19) tekemän hankkeen tulokset puhuvat opettajien koulutuksen puolesta: opettajat tarvitsevat yhä enemmän valmiuksia työskentelyyn kulttuurisesti ja kielellisesti monimuotoistuvassa oppimisympäristössä. Kiinnostustani ohjaa myös sivuaineeni, erityispedagogiikan näkökulma. Teoreettisena lähtökohtana työssäni on erityispedagoginen näkemys oppilaan pedagogisesta erityistarpeesta. Henkilökohtaisesti minua kuitenkin aiheeseen eniten motivoi kevään 2014 opiskelijavaihto Espanjassa. Uuteen kulttuuriin ja kieleen sukeltaminen todella

avasi silmäni maahanmuuttajataustaisten ihmisten kokemuksille. Kuinka kiehtovaa ja samaan aikaan turhauttavaa onkaan olla uudessa maassa! Monikulttuurisuus voidaankin ymmärtää eräänlaiseksi elämäkatsomukseksi, jota on helpompi käsitellä niiden opettajien, jotka ovat itse jossain muodossa kohdanneet erilaisuutta, eläneet jonkilaisen vierauden keskellä tai ovat joutuneet katsomaan asioita valtakulttuurista poikkeavasta viitekehyksestä. (Talib 2005, 40; Paavola & Talib 2010, 77.)

2 MONIKULTTUURINEN SUOMI

2.1 Maahanmuutto

Tilastokeskuksen (2014) mukaan muuta kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuvien määrä on Suomessa kasvanut viime vuosina merkittävästi. Vuoden 2013 väkiluvun kasvusta vieraskielisten osuus oli 90 prosenttia. Vierasta kieltä äidinkielenään puhuvien määrä Suomessa kasvoi vuonna 2013 22 119 henkilöllä ja yhteensä vieraskielisiä ihmisiä Suomessa asui 289 068. Vierasta kieltä puhuvien osuus oli 5,3 prosenttia koko väestöstä. Odotettavissa oli, että äidinkieleltään vieraskielisten määrä ylittää äidinkieleltään ruotsia puhuvien määrän helmi-maaliskuussa 2014. (Tilastokeskus 2014, 2). Suurimmat ulkomaalaiset kansalaisryhmät Suomessa ovat venäläiset, virolaiset ja ruotsalaiset (Tilastokeskus 2013, 14).

Maahanmuuttaja on maasta toiseen muuttanut henkilö, joka elää väliaikaisesti tai pysyvästi maassa, jossa hän ei ole syntynyt, mutta johon hän on luonut sosiaalisia siteitä (Paavola & Talib 2010, 30). Käsitettä käytetään siis kuvaamaan ihmistä, joka syystä tai toisesta muuttaa toiseen maahan asumaan. Maahanmuuttaja-käsite ei kuitenkaan ole ongelmaton, sillä voidaan kyseenalaistaa, miten kauan ihminen on maahanmuuttaja. Säilyykö nimitys ikuisesti vai esimerkiksi vain kotouttamiseen määritellyn ajan? Monet maahan muuttaneet kokevat, että "maahanmuuttaja"- käsite ja siihen liitetty identiteetti eivät enää vuosien jälkeen sovi kuvaamaan heitä tai ne eivät ainakaan määritä heidän koko identiteettiänsä ja kokemusmaailmaansa. Monet maahanmuuttajataustaiset ihmiset näkevät itsessään sekä suomalaisuutta että ulkomaalaisuutta. On hyvä muistaa, että usein maahanmuuttajataustaiset ihmiset eivät itse useinkaan määrittele itseään maahanmuuttajuuden kautta, vaan identiteettiä määrittelevät enemmänkin uskonto, sosiaaliluokka, sukupuoli tai seksuaalinen suuntautuminen. Huomionarvoista on myös se, että vaikka nuori olisi kasvanut Suomessa, muut ihmiset näkevät hänen

ulkomaalaisuutensa ja saattavat kategorisoida hänet ulkonäön mukaan. (Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005, 11; Banks 2008, 4; Laaksonen 2008, 16–17; Lehtonen 2015, 95, 99.) Yllämainittujen syiden vuoksi yhä useammin puhutaan maahanmuuttajataustaisista ihmisistä maahanmuuttajien sijaan. Myös tässä tutkielmassa käytetään termiä maahanmuuttajataustainen ihminen.

Iso asia maahanmuuttajataustaisten ihmisten elämässä on uuden kotimaan kansalaisuuden saaminen. Vuonna 2012 Suomen kansalaisuus myönnettiin 9 087 henkilölle (Tilastokeskus 2013, 11). Suomen kansalaisuuteen liittyy oikeuksia ja velvollisuuksia, jotka koskettavat kaikkia maan kansalaisia. Maahanmuuttajataustaisten ihmisten kannalta keskeinen oikeus on se, että Suomen kansalaista ei voida estää saapumasta maahan, karkottaa maasta eikä vastoin tahtoaan luovuttaa tai siirtää toiseen maahan. Suomi on Euroopan unionin (EU) jäsenvaltio, joten Suomen kansalaisuuden myötä maahanmuuttajataustainen ihminen saa myös EU:n kansalaisuuden, jolloin hänellä on esimerkiksi oikeus liikkua vapaasti ja tehdä töitä EU:n alueella. Oikeuksien lisäksi maahanmuuttajataustaisia ihmisiä koskevat myös samat velvollisuudet kuin muitakin suomalaisia, kuten maanpuolustusvelvollisuus ja oppivelvollisuus. Jokaisella Suomessa vakituisesti asuvalla peruskouluikäisellä lapsella ja nuorella on oikeus ja velvollisuus osallistua maksuttomaan perusopetukseen. On huomionarvoista, että tämä pätee myös lapseen, jolla ei ole Suomen kansalaisuutta. (Maahanmuuttovirasto 2015; Perusopetuslaki 1998, 25 §, 26 §.)

Uuteen maahan kotoutuminen on aina pitkä ja monipolvinen prosessi, joka kulkee alun helpotuksen ja ihastuksen kautta ongelmiin törmäämiseen, suruun ja ikävään ja sitä kautta taas uuden oppimiseen ja suhteiden solmimiseen. Yksi kaikkein merkittävimmistä hyvän sopeutumisen edellytyksistä on ensikosketus uuden maan kanssa, eli se, miten tulijat otetaan vastaan. (Korpela 2005a, 26.) Suomeen kotoutumisen vaikeudet kohdistuvat usein kielen hallintaan, työnsaantiin ja sosiaalisten suhteiden solmimiseen (Jokela 2005, 97). On kuitenkin huomioitava, että lasten ja aikuisten kotoutuminen tapahtuu usein eri tahdissa. Aikuisten tavoitteena on päästä

työelämään ja osallistua yhteiskunnan toimintoihin, kun taas lasten ja nuorten tulisi hankkia koulutuksellaan sellainen perusta, että heistä tulee aikuistuttuaan vallitsevan yhteiskunnan jäseniä. Koululla onkin tärkeä tehtävä edistää nuorten yhteiskuntaan integroitumista varmistamalla, että he saavat jatko-opiskelupaikkaan ja työn etsimiseen tarvittavat perustaidot. Omat vanhemmat ovat monille lapsille kuitenkin merkittävä vertailukohta. Perhesiteet, tavat ja yhteisön kontrolli muistuttavat lapsia heidän juuristaan Suomen ulkopuolella. He kuitenkin poikkeavat vanhemmistaan merkittävällä tavalla, sillä osa heistä ei ole koskaan, tai ainakaan maastamuuton jälkeen, käynytkään vanhempiansa kotimaassa, eikä "oma kieli" ehkä ole heidän vahvin kielensä, ja heidän arkensa on lähes kaikilta osin suomenkielistä. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014, 95; Lehtonen 2015, 289–290; Korpela 2005a, 26, 29.)

Berry (1997) kutsuu akkulturaatioksi ilmiötä, jossa erilaiset kulttuuriset ryhmät ovat jatkuvassa ja välittömässä kontaktissa, jonka seurauksena toisen tai molempien ryhmien alkuperäisessä kulttuurimallissa tapahtuu muutoksia (Berry 1997, 5–34). Usein näillä kohtaamisilla on kuitenkin enemmän merkitystä ei-hallitsevan (kuten maahanmuuttajataustaisen) ryhmän elämään (Berry 2001, 616). Berry (2001, 617) korostaa kuitenkin, että pelkkä kohtaamisten suuri määrä ei tarkoita automaattisesti ryhmien yhdistymistä. Berryn (1997) mukaan akkulturaatioprosessi on psykologinen prosessi, joka koskee sekä yksilöä että yhteisöä. Akkulturaatio voi olla joko yksi- tai kaksisuuntaista. Yksisuuntaisessa akkulturaatiossa vähemmistökulttuuri sulautuu osaksi valtakulttuuria, kaksisuuntaisessa akkulturaatiossa vähemmistökulttuuri säilyttää omia piirteitään, mutta omaksuu myös uusia piirteitä valtakulttuurista. (Berry 1997, 5 – 34.)

Kunnan vastuulla on lasten, nuorten ja perheiden kotouttaminen: oman äidinkielen ja kulttuurin tukeminen, perusopetuksen ja ammatillisen opetuksen järjestäminen, vapaa-ajan toiminta sekä sosiaali-, terveys- ja asumispalveluiden järjestäminen (Kosonen 2000, 150). Maahanmuuttajataustaisten ihmisten integroitumisella eli kotoutumisella tarkoitetaan parhaimmillaan sitä, että maahanmuuttajataustaiset ihmiset osallistuvat yhteiskunnan taloudelliseen,

poliittiseen ja sosiaaliseen elämään yhteiskunnan tasavertaisina jäseninä (Talib 2005, 14). Kun maahanmuuttajataustainen ihminen saa inhimillisen vastaanoton ja riittävästi tukea etenkin alkuvuosina, hän omaksuu aktiivisen roolin oman elämänsä hallitsijana uudessa yhteiskunnassa (Alitolppa-Niitamo 2005, 37). Modood (2011, 3) korostaa, että integroinnissa tulisikin tuoda yksilöiden sijasta esiin uusia yhteistöjä. Erilaisten ryhmien yhteiselo ja molemminpuoleinen kunnioitus on todellinen haaste rasismille. (Modood 2011, 3.)

Suomessa maahanmuuttajataustaisten ihmisten kotoutumista ja työllistymistä pyritään edistämään myös lakien avulla. Kotouttamislain tavoitteena on edistää maahanmuuttajataustaisten ihmisten kotoutumista, tasa-arvoa ja valinnanvapautta toimenpiteillä, jotka tukevat yhteiskunnassa tarvittavien tietojen ja taitojen saavuttamista (Kotouttamislaki 493/1999, 1 §). Kotoutumislain mukaan jokaisella maahanmuuttajataustaisella ihmisellä on oikeus saada kotoutumisen alkuvaiheen palveluita sekä perustietoa suomalaisesta yhteiskunnasta. Palvelut tulee järjestää koko perhettä huomioiden sekä työllisyyttä edistäen. (Tarnanen ym. 2013, 17.) Viranomaisten tulee kaikessa toiminnassaan edistää yhdenvertaisuutta tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Yhdenvertaisuuslain tarkoituksena on edistää ja turvata yhdenvertaisuuden toteutumista. (Yhdenvertaisuuslaki 2004/21, 1 §, 4 §.) Viimeisen 15 vuoden aikana Suomessa on toteutettu myös useita projekteja (esimerkiksi Kotopolku), jotka on suunnattu eri elämänvaiheessa Suomeen muuttaville ihmisille (Ruhanen & Martikainen 2006, 10).

Monikulttuurisuuspolitiikka on alun perin lähtöisin Kanadasta, jonka hallitus käsitteli asiaa ensimmäisen kerran vuonna 1971. Käsite yleistyi kuitenkin nopeasti Australian ja Yhdysvaltojen kautta Eurooppaan. Suomessa viranomaiset alkoivat käyttää monikulttuurisuuden käsitettä 1990-luvulla. (Matinheikki-Kokko 1999, 31.) Yksi yleisimmistä monikulttuurisuuspoliittisista malleista on integraatiomalli, johon Suomessakin pyritään. Se on kaksisuuntainen toimintaprosessi, jossa yhteiskunta ei vain yksipuolisesti sopeuta toisesta kulttuurista tulevia ihmisiä, vaan muuttaa myös omia toimintatapojaan vastaamaan maahan muuttavien tarpeita. Suomeen muuttavia

ei siis pyritä väkisin sulauttamaan suomalaiseen elämänmuotoon, vaan jokaisella on täällä valinnanvapaus sen suhteen, mitä haluaa säilyttää omasta kulttuurista ja mitä omaksua uudesta kulttuurista. Poliittisesti maahanmuuttajien oma kulttuuri nähdään tasavertaista kansalaisuutta vahvistavana tekijänä. (Korpela 2005a, 27; Matinheikki-Kokko 1999, 31; Modood 2011, 4; Paavola & Talib 2010, 41.)

2.2 Maahanmuuttajataustaiset oppilaat alakoulussa

Vieraskielisten lasten määrä suomalaisissa peruskouluissa on kasvanut viime vuosien aikana ja sen vuoksi monikulttuurisuuden kohtaaminen koskettaa yhä useampia opettajia. Opetushallituksen selvityksen (Korpela, Pardo, Immonen-Oikkonen & Nissilä 2013, 5) mukaan vieraskielisten peruskouluikäisten määrä on lisääntynyt vuodesta 2005 vuoteen 2012 lähes kymmenellä tuhannella (taulukko 1). Vieraskielisiä perusopetusikäisiä on eniten Uudellamaalla, Varsinais-Suomessa ja Pirkanmaalla (Opetushallitus 2011, 4).

TAULUKKO 1. Vieraskieliset oppilaat suomalaisissa peruskouluissa (Opetushallitus 2013)

Vuosi	Oppilasmäärä	Osuus koko oppilasmäärästä (%)
2012	25 347	4,8
2011	22 884	4,3
2010	20 801	3,9
2009	19 236	3,6
2008	17 156	3,1
2007	16 398	2,9
2006	16 279	2,9
2005	15 737	2,7

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan maahanmuuttajataustaisilla oppilaille tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä lapsia ja nuoria (POPS 2004, 36). Suomi vastaanottaa vuosittain paluumuuttajia ja pakolaisia, mutta opetusjärjestelyt eivät koske vain heidän alkuvaiheen koulutustaan, vaan myös niin kutsuttuja toisen polven maahanmuuttajia, jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joilla ei silti välttämättä ole perusopetuksen vaatimaa kielitaitoa (Bröcker & Hautaniemi 2002, 215). Peruskouluikäisille maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatut opetuspalvelut ovat kehittyneet vähitellen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän lisääntyessä, mutta asuinkunnat tarjoavat heille kuitenkin palveluita hyvin vaihtelevasti ja vain uskonnonopetus on lakisääteistä (Bröcker & Hautaniemi 2002, 216).

Vieraskielisten oppilaiden määrä vaihtelee sekä kunnittain että kouluittain. Opetushallitus (2011, 5) on kiinnittänyt asiaan huomiota ja toivoo, että vieraskielisten oppilaiden määrä kouluissa pysyisi kohtuullisena. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulisi jakautua tasaisesti eri kouluihin, jotta maahanmuuttajataustaiset oppilaat saisivat myös äidinkieltään suomenkielisiä kavereita ja oppisivat kieltä luonnollisissa tilanteissa myös koulutuntien ulkopuolella. Lisäksi maahanmuuttajien jakamista eri kouluihin perustellaan kantaväestön oppilaiden tarpeilla kasvaa monikulttuurisuuteen ja saada globaalissa yhteiskunnassa tarvittavia kulttuurienvälisiä taitoja. (Opetushallitus 2011, 5.)

2.2.1 Monikulttuurinen ja -kielinen koulu

Yksinkertaisimmillaan termi "monikulttuurinen" pitää sisällään ajatuksen rinnakkain elävistä kulttuureista samassa tilassa. Monikulttuurisuuden voidaan katsoa syntyvän erilaisista ajatuksista ja tulkinnoista koskien sosiaalisia,

kulttuurisia ja poliittisia suhteita. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 20–21.) Monikulttuurisen koulun perimmäisenä päämääränä voidaan pitää oppilaiden kasvattamista ”maailmankansalaisiksi”, jotka pystyvät elämään kansainvälisessä ympäristössä (Van Peski 2012, 219). Erilaisuus tarjoaa ihmisille mahdollisuuksia kokea uusia kulttuureita ja kasvaa ihmisinä (Banks 2008, 1). Monikulttuurisessa koulussa kaikki eri etnisiä, rodullisia ja sosiaaliluokkia edustavat ryhmät voivat saada samanarvoisen kasvatuksen (Ks. Talib 2005).

Matinheikki-Kokko (1999, 10) esittää neljä edellytystä monikulttuurisen koulun luomiseen. Ensinäkin vastaanottavassa yhteiskunnassa ja sen kouluissa tulisi olla yhteinen monikulttuurisuutta koskeva filosofia, johon käytännön opetus perustuu. Tällä hän tarkoittaa kulttuuriin kiinnittyvien uskomusten, arvojen ja toiminnan perusteiden pohdintaa suomalaisen yhteiskunnan ja koulun viitekehyksessä. Monikulttuurisuus kehittyy koulu yhteisössä parhaiten silloin, kun koulutuspoliittiset päättäjät, koulun johto sekä myös oppilaat ja heidän perheensä hyväksyvät monikulttuurisuuden ja pyrkivät edistämään sitä edellyttäviä toimenpiteitä. Toisena edellytyksenä Matinheikki-Kokko (1999, 11) pitää sitä, että maahanmuuttajataustaisille oppilaille tarjotaan tasa-arvoiset mahdollisuudet menestyä suomalaisessa koulussa. Heille tulisi tarjota paitsi heidän tarpeitaan vastaavat opetusohjelmat, myös kieli- ja kulttuurisensitiivisiä opetusmenetelmiä. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielen ja kulttuurin piirteiden tunteminen edistää opetuksellisten erityistarpeiden tulkintaa, esimerkiksi luku- tai kirjoitusongelmissa. Tasa-arvoisilla menestymismahdollisuuksilla viitataan myös tilanteeseen, jossa maahanmuuttajataustaisille oppilaille luodaan mahdollisuus osallistua ja olla osa oppimistapahtumaa. Osallistumisen kautta oppilaat oppivat ja kehittyvät. (Brougère 2012, 194.) Tämä tarkoittaa sitä, että perinteisiä, ”toimivia” keinoja täytyy kyseenalaistaa ja pohtia niiden jalostamista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lähtökohtien mukaan (Weinstein, Curran & Tomlinson-Clarke 2004, 32). Kolmas monikulttuurisuuden edellytys käsittelee maahanmuuttajataustaisten ja kantasuomalaisten keskinäisten suhteiden ja myönteisen vuorovaikutuksen edistämistä kouluissa. Olennaista on syrjinnän ja

rasismin vastustaminen ja siihen puuttuminen. (Matinheikki-Kokko 1999, 11.)
Matinheikki-Kokon (1999,12) mukaan neljäs edellytys on opettajien ja koulun muun henkilökunnan monikulttuurisen kompetenssin kehittäminen niin, että he pystyvät vastaamaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutustarpeisiin.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS2014, 86) nostaa esiin kieleen ja kulttuuriin liittyvät erityiskysymykset. Kaikkien oppilaiden opetuksessa noudatetaan samoja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisia yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteita, kuitenkin niin, että otetaan huomioon maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kielelliset valmiudet sekä kulttuuritausta. Jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä pyritään tukemaan mahdollisimman monipuolisesti. Opetuksen tavoitteena on tukea monikielisyyttä sekä opettaa oppilaita arvostamaan eri kieliä ja kulttuureja. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden ja heidän huoltajiensa ja yhteisönsä tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, historiasta, kielistä ja kulttuureista pyritään hyödyntämään opetuksessa. Monikielisiä oppilaita rohkaistaan käyttämään kieliään monipuolisesti eri oppiaineiden tunneilla ja muussa koulun toiminnassa. Näin oman äidinkielen oppiminen ja käyttö tukevat eri oppiaineiden sisällön omaksumista ja oppilas oppii viestimään koulun oppiainesisällöistä myös omalla äidinkielellään. (POPS2014, 86–87.)

Suomen kielellinen ja etninen moninaistuminen ohjaa meitä kehittämään koulua, jossa erilaiset kielet ovat "oletusasetus" sen sijaan, että monikielisyys nähtäisiin erityisjärjestelyjä vaativana poikkeuksena yksikielisyyden normiin (Lehtonen 2015, 311). Lehtosen (2015, 293) mukaan monikielisyyteen suhtaudutaan kouluissa pääasiassa ymmärtäväisesti: opettajat ottavat erilaiset suomen kielen taidot huomioon opetuksessaan, oppilaat auttavat toisiaan ja asenteet moninaisuutta ja eri kieliä kohtaan ovat suvaitsevaisia. On kuitenkin tilanteita, joissa kielellinen erilaisuus suo oppilaille mahdollisuuden kapinoida koulua tai opettajaa vastaan. Kouluille kielellinen moninaistuminen asettaa

haasteen muuntautua niin, että tällaisiin tilanteisiin osataan reagoida luontevasti osana tavallista vuorovaikutusta. (Lehtonen 2015, 293.)

Monikulttuurisuus kouluissa otetaan parhaiten huomioon juuri opetussuunnitelman laadinnassa, kun kulttuuriset sisällöt nivotaan kaikkiin oppiaineisiin. Tällöin monikulttuurisuus toimii laaja-alaisesti kaikissa opetettavissa aineissa. (Talib 2002, 120.) Tällä hetkellä monikulttuurisuuskasvatus on opetussuunnitelmassa kuitenkin suunnattu vasta tietyille vähemmistöryhmille. Tämä jaottelu antaa käsityksen, että kyseessä olisi erityislaatuiset poikkeavat ryhmät, joille on annettava muusta kasvatuksesta ja opetuksesta poikkeavaa kasvatusta ja opetusta. (Paavola & Talib 2010, 228.) Sen sijaan monikulttuurisuus tulisi ottaa huomioon päivittäin sekä muodollisissa että arkipäivän tilanteissa, kuten kirja- ja sanavalinnoissa, oppilaiden yksilöllisessä huomioinnissa sekä erilaisten juhlapäivien vietossa (Fish 2002).

Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien mukaan kulttuurista monimuotoisuutta kouluissa tuetaan moninaisilla periaatteilla ja käytänteillä: koulujen ja oppilaitosten hyväksyvän ilmapiirin luomisella, oppijoiden yksilöllisellä huomioimisella ja toisten arvostamisella, henkilökunnan kouluttautumisella, erilaisilla hankkeilla, eri tahojen kanssa tehtävällä yhteistyöllä sekä riittäville resursseille ja strategisilla linjauksilla. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integrointi kantaväestölle annettavaan opetukseen nähdään mahdollisuutena toisen kielen oppimisen edistämiseen, sosiaalisten suhteiden luomiseen ja monikulttuurisuustietoisuuden kasvamiseen yhteisössä. On tärkeää kuitenkin korostaa, että integrointi sinällään ei ole itseisarvo ilman jokaisen oppijan yksilöllisten tarpeiden huomioimista, riittäviä tukitoimia ja opettajien yhteistyötä. (Pirinen 2015, 229.)

Monikulttuurisessa koulussa olennaista on yleinen asenneilmasto. Oppimisympäristön ilmapiirin ja henkilökunnan asennoitumisen kehittäminen kulttuurista monimuotoisuutta vaalivaksi on mitä suurimmassa määrin pedagogisen ja eettisen johtamisen kysymys, jolloin rehtorin roolia pedagogisena arvojohtajana ei voida väheksyä. Rehtorin rooli

monimuotoisuuden edistämässä koetaan tärkeäksi opetuksen ja koulutuksen järjestäjien keskuudessa ja vielä tärkeämmäksi opettajien keskuudessa. Myönteisen ilmapiirin luominen ja siihen liittyvä yhteistyö helpottaa vaikeista tilanteista selviytymistä ja ehkäisee työn aiheuttamaa uupumusta ja ahdistusta. Johtamisen lisäksi koulujen ja oppilaitosten henkilöstön osaamisen ja asenteiden kehittäminen ovat avainasemassa kulttuurisen monimuotoisuuden edistämässä. Opettajien ja muun henkilökunnan monikulttuurista ammatillisuutta tulisi kehittää vastaamaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutustarpeita, panostaen kielitietoiseen opetukseen ja eriyttämiseen. On hyvä huomioida, että koulu toimii sitä paremmin, mitä enemmän sillä on tarjota oppilailleen monikulttuurista opetus- ja kasvatushenkilöstöä. Tähän kaikkeen tarvitaan sekä taloudellisia ja ajallisia resursseja että toimivaa yhteistyötä huoltajien ja muiden tahojen kanssa. (Pirinen 2015, 230; Talib 2002, 124; Talib 2005, 39.)

Swick, Boutte ja Van Scoy (1995, 75) puolestaan korostavat koulun ja vanhempien yhteistyön merkitystä monikulttuurisen koulun luomisessa: on tärkeää keskustella monikulttuurisen koulun merkityksestä sekä sen mahdollisista esteistä. Myös opetusmateriaalin rooli on olennainen. Tällä hetkellä kuitenkin materiaalien sisältö ja kuvitus tukevat yksikulttuurista lähtökohtaa ja valtakulttuurista poikkeavat kulttuurit esitetään usein eksoottisina, erikoisina ja stereotyyppioita vahvistavina. (Paavola & Talib 2010, 230.) Weinstein, Curran ja Tomlinson-Clarke (2003, 270) huomauttavat, että kouluissa tulisi miettiä myös niitä rakenteellisia sekä käytännön tekijöitä (kuten standardoidut kokeet), jotka saattavat marginalisoida maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Monikulttuurinen koulu nähdään yleisesti tavoiteltavana ja hyväksyttävänä päämääränä. Kaikista tasa-arvopuheista huolimatta myös suomalainen yhteiskunta voidaan nähdä eriarvoisuutta ja syrjintää ilmentävänä järjestelmänä. (Talib 2005, 120.) Lehtonen (2015, 291) muistuttaakin, että sellaiseen tilanteeseen, jossa kaikilla oppilailta olisi suomenkieliset vanhemmat ja pelkästään suomenkielinen koti ja lapsuus, ei ainakaan suurimmissa

kaupungeissa ole paluuta. Nykypäivän haasteena onkin alkaa suhtautua kielelliseen moninaisuuteen normaalina lähtökohtana, jonka pohjalta arjen ratkaisut tehdään.

2.2.2 Kulttuurisesti sensitiivinen opetus

Monikulttuurisen opetuksen sijaan useat tutkijat puhuvat nykyään kulttuurisesti sensitiivisestä opetuksesta, "culturally responsive teaching" (ks. Brown 2007; Gay 2002b; Gay ja Kirkland 2003; Weinstein, Curran & Tomlinson-Clarke 2003). Gayn (2002b, 106) mukaan kulttuurisesti sensitiivistä opetusta voidaan lähteä toteuttamaan viiden pääajatuksen kautta: kouluissa tarvitaan tietoa kulttuurien moninaisuudesta, etninen ja kulttuurinen moninaisuus tulee huomioida opetussuunnitelmassa sekä opetuksessa ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa käytävään vuorovaikutukseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Gay (2002b, 106) pitää tärkeänä myös "oppimisen yhteisöjen" luomista.

Kulttuurisesti sensitiivisessä opetuksessa huomioidaan kulttuurisesti moninaiset oppilaat, sekä heidän tarpeensa löytää yhteyksiä opetettavan asian ja heidän itsensä välillä. Tällöin opetuksessa käytetään hyväksi kulttuurista tietoa, oppilaiden aiempia kokemuksia sekä erilaisia oppimistyyliä, jolloin opetuksesta saadaan heille merkityksellisempää ja tehokkaampaa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksen laatua pystytään selvästi parantamaan ottamalla huomioon heidän erilaiset taustat ja näkemykset. Tarkoituksena on opettaa oppilaiden vahvuuksien kautta ja huomioida oppilaiden kulttuurisen taustan mukanaan tuomat asemat ja asenteet. Lisäksi rakennetaan siltaa kodin ja koulun välille, koska lapsi kokee merkityksellisiä kokemuksia molemmilla tahoilla. Yksi perimmäisistä tarkoituksista on valtuuttaa oppilaat heidän omasta oppimisestaan ja lisätä heidän itseluottamustaan. Huomionarvoista on se, että kulttuurisesti sensitiivisellä opetuksella on vahva yhteys maahanmuuttajataustaisten oppilaiden hyvään koulumenestykseen. (Gay 2000, 32; Gay 2002a, 613, 627; Montgomery 2001, 4.)

Weinsteinin ym. (2003, 270) mukaan kulttuurisesti sensitiivinen luokkahuone voidaan luoda muutamien keinojen avulla: luokasta tehdään fyysisesti tila, joka tukee akateemisten ja sosiaalisten päämäärien saavuttamista, oppilaiden käytökselle asetetaan tietyt odotukset, oppilaiden kanssa kommunikoidaan johdonmukaisesti, luokkaan luodaan lämmin ilmapiiri ja perheiden kanssa tehdään tiivistä yhteistyötä. Montgomery (2001, 5-7) puolestaan korostaa muun muassa oppimisen oikea-aikaista tukemista eli "scaffoldingia", yhteistoiminnallista oppimista sekä struktuurimaisia ohjeita.

Kulttuurisesti sensitiivinen opetus on siis paljon muutakin, kuin tervehdysten oppiminen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden äidinkielellä tai erilaisten strategioiden käyttäminen opetuksessa. Se on mielentila, jonka perimmäisenä tavoitteena on tarjota kaikille oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiseen. (Ks. Weinstein ym. 2003; Weinstein, Curran & Tomlinson-Clarke 2004.) Brownin (2007, 61) mukaan koulutuksesta vastaavien henkilöiden tulisikin tutustua tarkemmin kulttuurisesti sensitiiviseen opetukseen, sen käytänteisiin ja hyötyihin, sekä tukea opettajia muokkaamaan heidän opetustaan, luokkahuoneitaan ja koko kouluyhteisöä kohti kulttuurisesti sensitiivistä koulua. Koko koulun pääoma kasvaa valtavasti, kun emme kohtaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita "ongelmina, jotka täytyy ratkaista". Sen sijaan meidän tulisi avata silmämme niille kielellisille ja kulttuurisille resursseille, jotka he tuovat kouluihin ja yhteiskuntaamme. (Cummins 2001, 20.)

2.2.3 Monikulttuurisen ja -kielisen ryhmän opettaja

Yhteiskuntamme muuttuu koko ajan monimuotoisemmaksi, mikä kasvattaa myös opettajien tarvetta tietää yhä enemmän erilaista kulttuureista ja nähdä oppilaiden toiminta erilaisten kulttuuristen kontekstien läpi (Cartledge & Kourea 2008, 352). Soilamon (2008, 177) mukaan opettajan rooli monikulttuurisena kasvattajana ja tulevaisuuden rakentajana onkin keskeisessä asemassa. Kaikki alkaa siitä, että opettaja ymmärtää ja hyväksyy, että me kaikki olemme kulttuurisia yksilöitä, joilla on omat erilaiset uskomuksemme,

ennakkoluulomme ja oletuksemme. Opettajalla tulee olla selkeä käsitys sekä hänen omasta kulttuuristaan että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kulttuureista ja niiden vaikutuksista opettamiseen ja oppimiseen. Opettajan monikulttuurinen ammatillisuus voidaan nähdä laajentuneena itseymmärryksenä, kriittisenä suhtautumisena työhön, sekä erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisena. Se viittaa haluun ja kykyyn toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. Tässä opettajan oma persoona on hänen tärkein työvälineensä. Lisäksi tarvitaan rohkeutta ja tietoista oman toiminnan ja ajattelun muokkaamista. Välittävä ja kannustava opettaja suhtautuu ennen kaikkea empaattisesti oppilaisiinsa. Kulttuurisesti sensitiivinen opettaja tunnistaa omat arvonsa ja ennakkoluulonsa, ja reflektoi niiden yhteyttä hänen omaan käytökseensä. Opettajalla tulisi olla vankka usko jokaisen oppilaan arvokkuuteen. Tämä ajattelu näkyy opettajan välittämisenä: opettaja on kiinnostunut oppilaan hyvinvoinnista, koulumenestyksestä, sosiaalisesta elämästä ja yksilöllisyydestä. (Ks. Gay 2000; Gay & Kirkland 2003; McAlister & Irvine 2003; Paavola & Talib 2010; Talib 2007; Weinstein ym. 2003.)

Kosonen (2000, 151) ja Gay (2002a, 627) huomauttavat, että opettaja vaikuttaa omilla asenteillaan, odotuksillaan ja käytöksellään paitsi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutuksen laatuun, myös suomalaisten oppilaiden suhtautumiseen eri kulttuureista tuleviin oppilaisiin. Yksi perusopetuksen tavoitteista onkin vähentää syrjintää etnisyyden, rodun tai kulttuuristen piirteiden vuoksi (Banks 2008, 3). Opettajilta vaaditaan rohkeutta, luovuutta, vaivannäköä ja ahkeruutta, jotta erilaisuus voidaan kääntää koulun voimavaraksi (Fish 2002).

Jotta opettaja voisi toteuttaa monikulttuurista kasvatusta, tulee hänellä olla monikulttuurista kompetenssiä. Sue, Arredondo ja McDavis (1992, 477–486) esittävät opettajan monikulttuurisen kompetenssin kolmessa osassa. Opettajan tulisi aktiivisesti pohtia omia asenteitaan ja uskomuksiaan. Toiseksi opettajalla tulisi olla tietoisuutta kulttuurierojen merkityksestä niin oppimiseen kuin yleiseen sopeutumiseenkin. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettajan ei tulisi

suhtautua ja vastata maahanmuuttajataustaisten oppilaiden haasteisiin valtaväestön normien mukaisesti, vaan kohdata jokainen oppilas yksilönä, hänen oma kulttuurinsa huomioiden. (Weinstein ym. 2003, 269). Kolmanneksi opettajalla tulisi olla tarpeeksi taitoa vastata toisesta kulttuurista tulevan oppilaan koulutustarpeisiin (Sue ym. 1992, 477–486).

Jos opettajalta puuttuu monikulttuurinen kompetenssi, voidaan olettaa, että monikulttuurinen ja moniarvoinen kasvatus ei toteudu hänen opetuksessaan. Lisäksi kompetenssin puuttuminen voi vaikeuttaa opettajan luokanhallintaa. Opettajien monikulttuurisen kompetenssin rakentuminen edellyttää, että kouluille annetaan riittävästi resursseja, erilaisia tukitoimia ja opettajille tarkoitettua täydennyskoulutusta. On kuitenkin huomioitava, että pelkkä ulkopuolinen tuki ei riitä, koska suurelta osin opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttää opettajan omaa kiinnostusta ja aktiivisuutta kouluttautumista kohtaan. Opetussuunnitelman voidaan toki nähdä ohjaavan omalta osaltaan opettajan toimintaa, mutta opettajan oma persoona, hänen pedagoginen ajattelunsa, monikulttuuriset asenteensa, arvomaailmansa ja kokemuksensa heijastuvat siinä, miten hän monikulttuurisuuskasvatustaan toteuttaa. Näiden työstämiseen opettajan tulee tehdä rehellistä ja kriittistä reflektointia. Myös koulun yhteisillä arvoilla ja toimintamalleilla on merkitystä opettajan monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamisessa. Vastuuta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvamisesta aktiivisiksi yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi ei voida kuitenkaan siirtää vain opettajan tai koulun harteille. Vastuunkantajina tulisikin olla oppilaan lähipiiri ja viimekädessä koko yhteiskunta. (Howard 2003, 197; Soilamo 2008, 176–177; Sue ym. 1992, 477–486; Weinstein ym. 2004, 26.)

Maahanmuuttajataustaisten ihmisten moninaisuutta ja heidän erilaisia kulttuurejaan ei voida liiaksi korostaa. Erityisen tärkeää on se, että opettaja on tietoinen kulttuurien erilaisista ulottuvuuksista ja niiden vaikutuksista oppilaaseen, hänen perheeseensä ja koulutyöhön. Hofstede ja Hofstede (2005, 23) nimeävät viisi kulttuurin ulottuvuutta, joiden kautta voimme ymmärtää erilaisia kulttuureja. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan opettajan olisi hyvä

tiedostaa nämä ulottuvuudet, sillä ne vaikuttavat niin oppilaan käytökseen koulussa kuin perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhönkin. Ulottuvuudet ovat valtaetäisyys, yksilökeskeisyys vastaparinaan kollektiivisuus, feminiinisyys – maskuliinisuus, epävarmuuden välttäminen ja pitkä- tai lyhytkatseisuus. Kulttuurin ulottuvuudet kertovat eri kulttuureissa yleisesti esiintyvistä arvostuksista ja toimintatavoista. (Ks. Hofstede & Hofstede 2005; Hofstede 1993.) Tulee kuitenkin muistaa, että samasta kulttuurista tulevien yksilöiden ja perheiden välillä voi olla hyvinkin suuria eroja. Nämä kulttuuriset erot saattavat aiheuttaa haasteita maahanmuuttajataustaisten ihmisten ja kantaväestön sosiaaliseen kanssakäymiseen, mikä johtuu usein ihmisten tietämättömyydestä.

Lausteen koulun ja Lounais-Suomen Mielenterveysseuran yhteistyönä tehtiin syksyllä 2000 selvitys koulun opettajien maahanmuuttajatyöhön liittyvistä kokemuksista ja kehittämideoista. Selvityksen mukaan opettajat käyttävät seuraavia konkreettisia toimintatapoja maahanmuuttajataustaisten lasten oppimisen edistämiseksi; selkeä ja yksinkertainen kielenkäyttö, käsitteiden selittäminen, havainnollistaminen (kuvat ja kirjoitus), istumajärjestys, parityöskentely, selkokieliset kirjat ja sanakirjat. Olennaista on myös luottamuksen syntyminen opettajan ja oppilaan välille. Hyvä opettaja – oppilas-suhde edistää myös kodin ja koulun yhteistyötä. Opettajien mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta voitaisiin edistää luokkakokoja pienentämällä, ammattitaitoisilla kouluavustajilla sekä lisäkoulutuksella – esimerkiksi maahanmuuttajien uskontoihin liittyvistä rituaaleista ja säännöistä. (Ahonen 2001.) Pirisen (2015, 230) mukaan opettajien näkemyksissä monimuotoisuuden edistämisestä painottuvat oppimisympäristön ilmapiiri sekä erilaisten resurssien ja tukitoimien merkitys.

Soilamo (2008, 3) tutki väitöskirjassaan opettajien käsityksiä työstään monikulttuurisen oppilasryhmän opettajana. Tulosten mukaan opettajat viihtyivät työssään hyvin, huolimatta siitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat aiheuttivat opettajalle runsaasti lisätyötä. Opettajat kokivat työnsä monikulttuurisen oppilasryhmän opettajana haastavaksi ja

maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat tuoneet monia muutoksia opettajan työhön. Opettajat kokivat valmiutensa työn vaativuuteen nähden riittämättöminä, eivätkä he olleet saaneet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen liittyvää koulutusta. Myös Talibin (2005) tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokivat opettamisen monikulttuurisessa koulussa haastavana ja kuormittavana. Erityisesti oppilaasta huolehtiminen koettiin erityisen rankaksi. Vaikka opettajat korostavatkin, että erilaiset oppilaat ovat koululle rikkaus, oppilaan erilaisuutta saatetaan kuitenkin pitää myös ongelmallisena. (Talib 2005, 117.)

Soilamon väitöskirja (2008, 174–175) antoi vahvan viitteen siitä, että opettajat tulkitsevat monikulttuurisuuskasvatuksen varsin suppeasti. Useimmiten he pitivät monikulttuurisuuskasvatuksena niitä koulun toimia, jotka on kohdistettu vain maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, kuten S2-opetus ja oman kielen opetus. Keskeisenä ajatuksena opettajilla olikin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeuttaminen oman yhteiskuntamme jäsenyyteen. Sen sijaan moni opettaja jätti huomiotta monikulttuurisuuskasvatuksen kohdistamisen suomalaislapsille. Kokonaisvaltainen, kaikki oppiaineet läpäisevä ja kaikkia oppilaita koskeva, kaikessa koulun toiminnassa näkyvä monikulttuurisuuskasvatus jää suurelta osin toteutumatta. (Soilamo 2008, 3.) Banksin (2008, 8) mukaan tämä on ollut ongelmana monikulttuurisen opetuksen alkuajoista lähtien. Kaikesta tiedosta huolimatta monikulttuurinen opetus nähdään yhä ”muille”, erityisryhmälle tarkoitettuna, sen sijaan että opetus suunnattaisiin kaikille koulun oppilaille. Monimuotoiset oppilaat tuovat kouluun kulttuurista pääomaa, joka poikkeaa usein valtavirran normeista ja katsomuksista (Howard 2003, 197). Olennaista onkin valjastaa tämä tieto muiden oppilaiden käyttöön.

Opetushallituksen (2013, 116) julkaiseman Opettajat Suomessa 2013–raportin mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa painottuu epäpätevien opettajien osuus, esimerkiksi valmistavan opetuksen opettajista muodollisesti kelpoisia oli noin 79 %. Koska opettajan monikulttuurisuusosaamisen on todettu olevan yksi tärkeimmistä oppilaiden

syrytyymistä ehkäisevistä tekijöistä, täytyy opettajankoulutuksen omalta osaltaan vastata yhteiskunnan muutoksen tuomiin haasteisiin. Opettajien monikulttuurinen osaaminen onkin pitkälti opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen vastuulla. Opintojen tulisikin haastaa tulevia opettajia kriittiseen pohdintaan ja reflektioon kulttuurisista eroavaisuuksista. Koulutuksesta huolimatta kaikki eivät kuitenkaan ymmärrä reflektoinnin todellista tarkoitusta, analyttistä itsetutkistelua, tai saa siihen koulutuksen aikana tarpeeksi mahdollisuuksia. Tärkeää olisikin, että tulevat opettajat saisivat jo koulutuksensa aikana todellisia kulttuurisia kokemuksia ja pääsisivät harjoittelemaan niiden kriittistä reflektointia. (Gay 2002a, 627; Gay & Kirkland 2003, 181–182, 186; Talib 2005, 39–40; Talib 2007, 183.) . Gay ja Kirkland (2013) sekä Merryfield (2000) korostavatkin opettajien koulutuksessa tekemällä oppimisesta, autenttisia kokemuksia ja kohtaamisia monikulttuurisissa konteksteissa.

On kuitenkin ymmärrettävää, että lyhyet kurssit vain johdattelevat (tulevia) opettajia tähän hyvin laajaan ja monimutkaiseen aiheeseen. Tämän vuoksi monikulttuurinen ammatillisuus muotoutuukin vasta toiminnan ja laaja-alaisen ajattelun, tiedon, vastavuoroisuuden, tarkkuuden, oppimistaitojen ja itsevarmuuden kasvamisen myötä. Yhteistyö muiden opettajien kanssa auttaa opettajia muokkaamaan monikulttuurista kasvatusta oppilaiden tarpeita mahdollisimman hyvin vastaavaksi. (Ks. Talib 2005; Talib 2007.) Jauhaisen ja Luostarisen (2004, 71) tekemän tutkimuksen tulokset ovat karua luettavaa: tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mielestä luokanopettajan koulutusohjelma ei ole antanut minkäänlaisia valmiuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen. Lisäksi kukaan heistä ei ollut saanut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta käsittelevää täydennyskoulutusta. Samankaltaisia tuloksia löysi myös Merryfield, (2000, 429–443) jonka mukaan opettajankoulutus ei valmista opettajia kohtaamaan monikulttuurista ja globaalia kasvatusta. Pirisen (2015, 227) mukaan työssäkäyvät opettajat näkevät mahdollisuutensa osallistua täydennyskoulutukseen heikkoina. Koulutuksiin hakeutuvat pääasiassa ne

henkilöt, joita asia kiinnostaa. Tarve kielitietoisuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvään täydennyskoulutuksen näyttää olevan voimakkaasti sidoksissa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrään luokassa. (Pirinen 2015, 227.)

2.2.4 Maahanmuuttajataustaisen oppilaan opetuksen järjestäminen Suomessa

Maahanmuuttajataustaisten lasten koulutuksen tavoitteena on antaa Suomeen muuttaville valmiuksia toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa. Heille pyritään antamaan yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin muillekin suomalaisille. (Kuusela ym. 2008, 18; POPS2014, 14.) Maahanmuuttajataustaisen oppilaan kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että varhaiskasvatus sekä esi- ja perusopetus muodostavat johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden (Ikonen 2005, 12). Ennen kuin maahanmuuttajataustainen oppilas aloittaa koulunkäynnin, tulisi hänestä hankkia mahdollisimman paljon tietoa etukäteen. Tiedot hänen aikaisemmasta koulunkäynnistään ovat hyödyllisiä ja ne auttavat opettajaa orientoitumaan oppilaan maailmaan. (Talib 2002, 121.) Ennakkotietojen avulla opettaja pystyy varautumaan myös mahdollisiin tukitoimiin.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat varsin heterogeeninen ryhmä kielen, kulttuurin, koulutuksen ja maahan tulon syyn kannalta. Opetusta suunniteltaessa keskeinen kysymys ei olekaan se, kuinka kauan oppilas on asunut Suomessa, vaan olennaisia kysymyksiä ovat: Onko oppilaan äidinkieli tai hänen kotonaan päivittäin käyttämänsä kieli jokin muu kuin suomen kieli? Millainen on hänen suomen kielen taitonsa? Mitä ja miten oppilas on tähän mennessä opiskellut lähtömaassaan? (Ikonen 2005, 10). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tulisikin lähteä näiden kysymysten pohjalta.

Opetushallituksen (2011, 13) mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat sijoitetaan yleensä ikäänsä sekä tietojaan ja taitojaan vastaavalle vuosiluokalle. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan opetus voidaan järjestää myös omankielisessä luokassa tai osa-aikaisessa omankielisessä pienryhmässä.

Mahdollisesti oppilas voidaan myös integroida suoraan suomalaislasten luokkaan, jolloin hänelle järjestetään tuki- tai erityisopetusta suomen kielessä ja muissa oppiaineissa. Tukiopetusta voidaan antaa myös oppilaan omalla kielellä. Olisi tärkeää, että oppilas osallistuu kuitenkin alusta alkaen esimerkiksi yleisopetuksen taito- ja taideaineiden tunneille, jotta hän voi tutustua suomalaisiin oppilaisiin ja samalla suomen kieleen. (Ks. Opetushallitus 2011, 13; Talib 2002, 122.)

Mikäli maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomen kielen taito ei ole riittävä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen, hänen oppimisedellytyksiinsä vastataan parhaiten perusopetuksen valmistavassa ryhmässä. Tämän ryhmän tavoitteena on edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Valmistavassa opetuksessa jokaiselle oppilaalle laaditaan oma opinto-ohjelma, jonka pääpaino on S2-opetuksessa. Opetuksessa otetaan huomioon se, että oppilaat ovat iältään, oppimisvalmiuksiltaan ja oppimistaustaltaan erilaisia. (Ks. Opetushallitus 2011, 11; Ikonen 2005, 13.) Muurin (2014, 153) mukaan valmistavaan opetukseen osallistumisella on erittäin merkittävä yhteys suomen kielen testeissä menestymiseen. Ne oppilaat, jotka eivät ole osallistuneet valmistavaan opetukseen, menestyivät selvästi heikommin, kuin ne, jotka olivat opiskelleet valmistavassa opetuksessa puoli vuotta tai vuoden. (Muuri 2014, 153.) Koska valmistavan opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista, ovat oppilaat keskenään eriarvoisessa asemassa. Olisi äärimmäisen tärkeää, että jokainen suomalaiseen peruskouluun tuleva maahanmuuttajataustainen oppilas saisi mahdollisimman hyvän alun kielenoppimiseen ja Suomeen sopeutumiseen valmistavaan opetukseen osallistumalla. Sen vuoksi olisikin suotavaa, että valmistava opetus tulisi kunnille pakolliseksi vapaaehtoisuuden sijasta. (Muuri 2014, 185.)

Maahanmuuttajataustainen oppilas kuitenkin integroidaan valmistavasta opetuksesta mahdollisimman pian yleisopetuksen ryhmiin (ks. Opetushallitus 2011, 11; Ikonen 2005, 13). Jauhaisen ja Luostarisen (2004, 75) mukaan

maahanmuuttajataustaisen oppilaan integroituminen yleisopetuksen luokkaan voisi alkaa nopeamminkin, mikäli luokanopettajalla olisi riittävästi tietoa luokkaan saapuvasta oppilaasta ja tämä tieto tulisi riittävän ajoissa. Lisäksi integraation onnistumisen edellytyksenä on maahanmuuttajataustaisen oppilaan riittävän hyvä suomen kielen taito, valmistava jakso sekä saatavilla olevien koulunkäyntiavustajien ja erityisopettajien määrä. Yhteistyö valmistavan opetuksen ja perusopetuksen välillä on äärimmäisen tärkeää: niiden tuominen yhä lähemmäksi toisiaan hyödyttää sekä kaikkia oppilaita (myös perusopetuksen oppilaat voivat tarvittaessa osallistua valmistavan ryhmän opetukseen) että myös opettajia, jotka voivat yhteistyön kautta kehittää omaa opetustaan sekä saada tukea toisiltaan (Tarnanen ym. 2013, 86–87).

Oppilas opiskelee suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus–oppimäärän mukaan, jos oppilaan suomen kielen peruskielitaidossa on puutteita yhdellä tai usealla kielitaidon osa-alueella (POPS2014, 118). S2-oppimäärän tehtävänä on kehittää oppilaiden suomen kielen taitoa suunnitelmallisesti, ja opetuksessa otetaan huomioon myös muiden oppiaineiden sisältöjä, peruskäsitteitä ja sanastoa (POPS2004, 96). Lisäksi se vahvistaa yhdessä oppilaan oman äidinkielen opetuksen kanssa maahanmuuttajataustaisen oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa kaksikielisyydelle. Tärkeitä sisältöjä opetuksessa ovat henkilökohtaiseen elämään liittyvät kommunikointitaidot sekä toisaalta kouluelämässä tarvittava kielitaito. Pääsääntöisesti keskitytään siis kirjallisen ja suullisen kielitaidon kehittämiseen. (Nissilä & Mustaparta 2005, 104–105.) S2-opetus tukee ja antaa raameja opiskelulle, mutta on tärkeää muistaa, että suomen kieltä opitaan myös muiden oppiaineiden tunneilla. Siksi jokainen luokan- ja aineenopettaja on myös suomen kielen opettaja. (Ks. Opetushallitus 2011.)

Opetushallituksen selvityksen (2013, 6) mukaan suomea toisena kielenä opiskelevien määrä on kasvanut nopeasti viimeisen vajaan 10 vuoden aikana. Kun vuonna 2005 vieraskielisistä oppilaista 69 % opiskeli suomea toisena kielenään, vuonna 2012 määrä oli noussut jo 89 %. Koulujen käytännöt S2-opetuksen suhteen vaihtelevat suuresti. Joissakin kouluissa saattaa olla niin

monta maahanmuuttajataustaista oppilasta, etteivät kaikki S2-opetusta tarvitsevat mahdu ryhmään, joka halutaan pitää pienenä oppimistulosten varmistamiseksi. Joissakin koulussa puolestaan voi olla niin vähän S2-oppilaita, että erillistä S2-ryhmää ei perusteta. Lisäksi on kouluja, joissa toimii kiertävä S2-opettaja, joka antaa oppilaille vain yhden tunnin viikossa erillistä S2-opetusta. (Muuri 2014, 186.) Lehtosen (2015, 309–310) mukaan S2-opetukseen osallistuneet oppilaat kokevat opetuksen myönteisesti ja itselleen hyödylliseksi. Sen sijaan S2-oppimäärään sijoitetut oppilaat eivät aina tiedä, millä perusteella heidät on sinne sijoitettu, eivätkä nuoret näe eroa oppimäärien sisältöjen välillä.

Lehtonen (2015, 308) kuitenkin huomauttaa, että niin kauan kuin maahanmuuttajataustaisen oppilaan suomi on suomea toisena kielenä, hän on valtakielen suhteen eri kategoriassa kuin suomenkielinen valtaväestö. Jako suomeen äidinkielenä ja suomeen toisena kielenä tuo esiin, että suomi toisena kielenä on eri suomea kuin äidinkiellisen suomi ja että suomea toisena kielenä puhuva ei voi olla suomenkielinen, ainakaan samalla tavalla kuin suomea äidinkielenä puhuva. Erityisen konkreettinen tämä erottelu on silloin, kun S2-oppimäärä opiskellaan täysin erillään suomi äidinkielenä-oppimäärästä. Näin tehdään sekä fyysisesti että henkisesti jako kahdenlaisiin suomenpuhujiin. Tämän lisäksi jako ei aina vastaa oppilaiden omaa käsitystä itsestään suomenpuhujina: S2-opetuksessa opiskelee Suomessa syntyneitä oppilaita, jotka kokevat suomen vahvimaksi ja arjessa tärkeimmäksi kielekseen, jota he myös käyttävät eniten. Tämä tilanne on saanut tutkijat ja opetuksen kehittäjät pohtimaan, voitaisiinko kouluissa opiskella suomen kieltä ja kirjallisuutta jakamatta oppilaita äidinkielisiin ja ei-äidinkielisiin. (Lehtonen 2015, 308–310.)

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille tulee mahdollisuuksien mukaan järjestää myös oman äidinkielen opetusta. Oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on saada oppilaat kiinnostumaan, kehittämään ja ylläpitämään omaa kieltään sekä arvostamaan ja tuntemaan omaa taustaansa ja kulttuuriaan. Tavoitteena on myös toiminnallisen kaksikielisyyden kehittyminen yhdessä suomi tai ruotsi toisena kielenä-opetuksen kanssa. Lisäksi vahvistetaan oppilaan identiteettiä ja sosiaalisia suhteita. Opetuksen suunnittelussa tulee

ottaa huomioon oppijan kielen ominaislaatu, rakenne, kirjakielen kehityksen tilanne ja koko kulttuuritausta. Tavoitteet asetetaan oppilaan kielelliset valmiudet ja kulttuuriset kokemukset huomioiden. (POPS2004, 36, 305.)

Pirisen (2015, 226) mukaan oman äidinkielen opetusta arvostetaan, koska opetusta järjestetään laajasti ja tarve siihen määritellään suureksi. Oppilaan oman äidinkielen omaksumisella ja ylläpitämisellä katsotaan olevan suuri merkitys maahanmuuttajataustaisen oppilaan kielenkäyttötaitojen, ajattelun, persoonallisuuden ja identiteetin kehittymisen kannalta. Oman äidinkielen avulla lapsi pystyy myös säilyttämään sosiaaliset kontaktinsa perheeseensä ja sukuunsa. Lisäksi lapsen oman äidinkielen kehittyminen luo perustan muiden kielten oppimiselle ja ajattelutaitojen kehittymiselle. Pääsääntöisesti omaa äidinkieltä opetetaan erillisenä oppiaineena. (Bröcker & Hautaniemi 2002, 218–219; Korpela 2005, 30; Ladky & Peterson 2008, 85; Tarnanen ym. 2013, 70.) Viime vuosina yli 11 000 perusopetuksen maahanmuuttajataustaista oppilaista on ollut oman äidinkielen opetuksen piirissä, mikä laskutavasta riippuen vastaa joko 30 tai 60 prosenttia tämän opetuksen potentiaalisesta kohderyhmästä (Harju-Luukkainen ym. 2014, 96). Opetusta järjestetään kaikilla koulutusasteilla sitä todennäköisemmin, mitä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppijoita järjestäjällä on (Pirinen 2015, 226). Opetushallituksen (2013) tilastojen mukaan syyslukukaudella 2013 Suomessa on annettu oman äidinkielen opetusta 52 kielellä. Suurimmat kieliryhmät olivat viro, venäjä, somali ja arabia. (Opetushallitus 2013.)

Muuri (2014) kuitenkin nostaa esiin huolen siitä, että maahanmuuttajataustaisten lasten oma äidinkieli uhkaa kuihtua vain keskustelukieleksi. Muuri (2014, 189) viittaa vähenteiseen kaksikielisyyteen, jolla tarkoitetaan, että oppilaiden akateeminen kielitaito on paremmin kehittynyt toisella kielellä (suomen kielellä) kuin omalla äidinkielellään. Myös Alba, Logan, Lutz ja Stults (2002, 480) nostivat tämän näkökulman esiin jo 10 vuotta sitten, kun he totesivat, että suurin osa yhdysvaltalaisista maahanmuuttajataustaisista lapsista puhuu kotonaan vain englantia. Oppilaiden olisikin saatava omankielistä tukea erityisesti akateemisissa

taidoissa, jotta heidän oma äidinkieltensä kehittyisi erityissanaston ja teknisen kielen osaamisessa. Jotta oppilaan kaksikielisyyttä voitaisiin tukea toiminnalliseksi kaksikielisyydeksi, tulisi oppilaiden saada oman äidinkielen opetusta ja omankielistä tukea. (Muuri 2014, 189.) Helot ja Young (2010, 96) korostavat, että oman äidinkielen opetus tulisi nähdä lapsen kielen opiskelua ja kehitystä täydentävänä tukimuotona. Tällä hetkellä näitä tukikeinoja on saatavilla valitettavan vähän. Muurin (2014, 160) mukaan ne oppilaat, jotka ovat saaneet oman äidinkielen opetusta yli viisi vuotta, menestyvät selvästi paremmin suomen kielen testissä, kuin oppilaat, jotka olivat opiskelleet omaa äidinkieltään alle viisi vuotta. Useamman vuoden oman äidinkielen opiskelu tukee siis toisen kielen oppimista. (Muuri 2014, 187.) Myös Youssef (2005, 120) korostaa oman äidinkielen opetuksen tärkeyttä, sillä se on monille oppilaille eräänlainen hengähdystauko muun opetuksen lomassa. Varsinkin kotoutumisprosessin alussa oppilas tuntee, että oman äidinkielen tunnilla hän osaa ainakin oman kieltensä, on "turvassa" ja joku ymmärtää häntä.

Kunnilla ei kuitenkaan ole velvollisuutta järjestää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden äidinkielen opetusta ja käytännöt vaihtelevatkin melkoisesti (Ikonen 2005, 17). Valitettavan usein oman äidinkielen opetustunnit sijoitetaan pidettäväksi varsinaisen koulupäivän päätteeksi, mikä johtaa usein siihen, että koulupäivästä tulee liian pitkä ja oppilas on väsynyt. Jos ryhmää ei saada kokoon oman koulun oppilaista, oppilaat saavat opetusta jossakin toisessa koulussa, mikä saattaa sijaita kaukana omasta koulusta. Päteviä opettajia ei ole läheskään aina saatavilla ja useat opettajat joutuvat tekemään "pirstaloitunutta" työtä monessa eri koulussa. Jotkut vanhemmat eivät pidä oman äidinkielen opetusta tärkeänä tai opettajan murre tai uskonnon suuntaus saattaa olla väärä. Lisäksi opetukseen osallistuminen on oppilaalle vapaaehtoista. (Muuri 2014, 187; Tarnanen ym. 2013, 71-72; Youssef 2005, 125.) Nämä tekijät saattavat heikentää oppilaiden motivaatiota oman äidinkielen opetusta kohtaan.

Sekä koululla että oppilaan perheellä on tärkeä rooli oppilaan kaksikielisyyden kehittymisessä (Alba ym. 2002, 479). Tarnanen ym. (2013, 70)

korostavatkin vanhempien tietoisuuden lisäämistä oman äidinkielen merkityksestä. Vanhempien tulisi käyttää lapsensa kanssa omaa äidinkieltään, jotta lapsen äidinkieli voisi kehittyä mahdollisimman vahvaksi. Samaan tulokseen tulevat myös Alba ym. (2002, 477), joiden mukaan lapsen oman äidinkielen kehittymiselle on äärimmäisen tärkeää, että kotona häntä rohkaistaan ja kannustetaan puhumaan omalla kielellään. Tässä voivat olla apuna isovanhemmat, sedät, tädit ja muut lapsen äidinkieltä puhuvat ihmiset. Mielenkiintoinen huomio Albalta ym. (2002, 477–478) on se, korkeastikoulutetut maahanmuuttajataustaiset vanhemmat puhuvat useammin lapsilleen uuden kotimaan valtakieltä kuin omaa äidinkieltään.

2.2.5 Maahanmuuttajataustaisen oppilaan ongelmien tunnistaminen ja tuen tarjoaminen

Suomalaisen koulujärjestelmän tavoitteena on tarjota kaikille oppilaille tasa-arvoiset mahdollisuudet hyvään oppimiseen. Tämä edellyttää kullekin oppilaalle juuri hänen tilannettaan ja kykyjään vastaavan opetuksen tarjoamista. Monikulttuuristen oppilaiden opettamiselle tämä asettaa erityisen suuria haasteita. (Soilamo 2008, 177.) Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien sekä opettajien arvion mukaan kaikilla koulutusasteilla maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opiskelua vaikeuttavat jossain määrin opetus- ja opiskelukulttuuriin liittyvät sopeutumisongelmat. Erilainen kieli ja kulttuuri, vanhempien alhainen sosiokulttuurinen asema sekä koulun suhtautuminen johtavat helposti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden epätasa-arvoisiin mahdollisuuksiin menestyä koulussa. Pahimmillaan tämä johtaa sukupolvelta toiselle siirtyväksi malliksi, jossa yksilön mahdollisuudet toimia vallitsevassa yhteiskunnassa heikkenevät. (Pirinen 2015, 227; Talib 2007, 182.)

Vielä 1980-luvulla yleisenä käytäntönä oli sijoittaa maahanmuuttajataustaiset oppilaat suoraan yleisopetuksen luokkiin. 1990-luvulla maahanmuuttajien määrän kasvaessa alettiin kehitellä erilaisia vaihtoehtoisia malleja, kuten valmistava opetus ja pienryhmät. (Bröcker & Hautaniemi 2002, 216.) Nykyään koulunkäynnin haasteisiin pyritään

vastaamaan muun muassa kolmiportaisen tukimallin avulla. Itkonen ja Jahnukainen (2007, 17) kuitenkin huomauttavat, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimishaasteisiin vastaaminen on Suomessa vielä kohtuullisen uusi asia. He nostavatkin esiin kysymyksen siitä, saavatko maahanmuuttajataustaiset oppilaat Suomessa tarpeeksi tarvitsemiansa erityisopetuksen palveluita. On tärkeää huomata, että Suomen PISA-tuloksissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulokset ovat muita oppilaita heikompia.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajalla on tärkeä tehtävä oppimisen haasteiden syiden tunnistamisessa: johtuvatko oppimisen haasteet lähinnä kielitiedollisista puutteista vai onko taustalla esimerkiksi oppimisvaikeuksia? Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiseen liittyykin paljon erityiskysymyksiä, kuten monikielisyys, toisen kielen oppiminen, kotoutuminen, erilaiset koulutaustat tai koulutaustan puute. Näiden asioiden erottaminen oppimisvaikeuksista on tärkeää, mutta myös pulmallista, sillä esimerkiksi puutteellinen kielitaito tai koulutaitojen harjaantumattomuus näkyy työskentelyssä usein hyvin samankaltaisena kuin varsinaiset oppimisvaikeudet. Vaikka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien arviointi on ongelmallista, vaikeudet olisi tunnistettava, jotta nuorille voitaisiin turvata mahdollisuus edetä koulupolullaan ja saada oppimisvaikeuksiinsa tarvitsemaansa tukea. (Arvonen 2011, 1.) Cartledge ja Kourea (2008, 352) huomauttavat, että oppilas, joka eroaa valtavirrasta sekä kulttuurinsa että oppimisensa puolesta on vaarassa tulla väärinymmärretyksi.

Helsingin Diakonissalaitoksen Omatie–projektissa (Arvonen 2011, 3) luotiin oppimisvaikeuksien arviointiin viitekehys siitä, millaisista lähtökohdista maahanmuuttajien oppimisvaikeuksia voidaan arvioida. Viitekehyksen mukaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisvaikeutta arvioitaessa on otettava huomioon oppilaan kasvuympäristö (erilaiset kielelliset ja kulttuuriset toimintaympäristöt), oppilas itse (henkilöhistoria, yksilölliset ominaisuudet ja elämäntilanne) sekä oppimisvaikeuksien arviointikäytännöt ja -välineet. Kaikkien edellä mainittujen tekijöiden huomioon ottaminen on

maahanmuuttajataustaisten lasten oppimisvaikeuksien arvioinnissa välttämätöntä. Pirisen (2015, 227) arvioinnin mukaan enemmistö opetuksen ja koulutuksen järjestäjistä ottaa huomioon maahanmuuttajataustaisen oppijan kieli- ja kulttuuritaustan sekä kotoutumisvaiheen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa.

Useat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen ongelmat näyttävät johtuvan siitä, että oppilaalla ei ole ollut riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia harjoitella niitä taitoja, joita arvioidaan. Oppilaan suoriutumista koulussa selittävät muun muassa maassaoloajan vähäisyys ja heikko kielitaito sekä kouluhistorian puute. Oppimisen vaikeuksien taustalla nähdään myös oppijoiden elämäntilanteesta johtuvia traumoja tai posttraumaattisia ongelmia. Oppimisvaikeuksien arvioinnissa on välttämätöntä ottaa huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat, eikä harjaantumattomuutta tulisi sekoittaa oppimisvaikeuteen. Maahanmuuttajataustaisille oppilaille annetaan usein liian vähän aikaa harjoitella luku- ja laskutaitoja suomen kielellä. (Arvonen 2011, 3; Pirinen 2015, 227.) Oppimisvaikeutta ei tulisi todeta, ellei ole ensin varmistettu, että oppilas on saanut riittävästi opetusta ja tarvittaessa erityistä tukea hänelle vaikeiden taitojen harjaannuttamiseen. On kuitenkin hyvä korostaa, että oppimisen vaikeuksia ei loputtomiin voida selittää vain maahanmuuttajataustalla tai toisen kielen oppimisella, eikä ilmeisiä vaikeuksia tulisi jättää huomiotta. Jos oppilaan taidot esimerkiksi akateemisissa perustaidoissa eivät vakiinnu ja automatisoidu opetuksesta ja kohdennetusta tuesta huolimatta, voi kyseessä olla oppimisvaikeus. (Arvonen 2011, 4.)

Suomessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja muiden oppilaiden väliset erot oppimistuloksissa ovat suuremmat kuin muissa Pohjoismaissa. Ero vastaa noin kahden vuoden edistymistä koulussa. On kuitenkin huomioitava, ettei tästä tule tehdä kategorisia yleistyksiä, sillä joukossa on myös erittäin hyvin suoriutuneita maahanmuuttajaoppilaita. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 66, 81; Kuusela ym. 2008, 10.) PISA 2012–tulosten mukaan maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on muita oppilaita vähemmän

matematiikka-ahdistusta ja vahvempi motivaatio. He myös kokivat opettajien ja oppilaiden väliset suhteet muita oppilaita positiivisempina, heidän asennoitumisensa koulua kohtaan oli muita myönteisempää ja kouluun kuulumisen tunne oli vahvempi kuin muilla. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 103.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen ja ongelmat koulunkäynnissä saattavat myös olla samankaltaisia kuin kantaväestön oppilaiden. Kuuselan ym. (2008, 10) mukaan esimerkiksi matematiikassa tuki- ja erityisopetusta on annettu maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnilleen saman verran kuin vastaavantasoisesti suoriutuneille suomenkielisille oppilaille. On kuitenkin huomioitava, että OECD-maiden joukossa Suomen maahanmuuttajataustaisten nuorten matematiikan tulokset olivat heikoimpien joukossa. Mitä vanhempana oppilas saapuu maahan, sitä heikommin hän PISA-arvioinnin mukaan pärjää matematiikassa. Tämä tulos on todennäköisesti yhteydessä siihen, minkä verran hän hallitsee koulun opetuskieltä. (Harju-Luukkainen ym. 2014, 25, 28.) Sen sijaan äidinkielessä ja kirjallisuudessa maahanmuuttajataustaiset oppilaat saavat huomattavasti enemmän tukitoimia. Erityisopetuksen lisäksi Cartledge ja Kourea (2008, 358–362) pitävät seuraavia tukimuotoja tärkeinä tukea tarvitseville maahanmuuttajataustaisille oppilaille: säännöllinen palaute, formatiivinen arviointi, erilaiset tavat vastata opettajan kysymyksiin (kortit, kuvat, kuorovastaus, muistiinpanot), vastausajan antaminen ja opettajan ennakoiva toiminta. Tärkeää on myös oikeanlaisen ilmapiirin luominen: oppijoiden yhteisö, jossa toimitaan reilusti ja kurinalaisesti.

Niin maahanmuuttajataustaisten kuin muidenkin oppilaiden tukeminen perustuu ennen kaikkea heidän omiin vahvuuksiinsa. Opettajan tehtävä on kartoittaa oppilaan osaamisalueet ja käyttää niitä opetuksen perustana sekä vahvistaa niiden kautta oppilaan itsetuntoa. Erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa tärkeää on löytää heidän erityisosaamisensa ja tuoda se esille. (Talib 2002, 122.) Näin maahanmuuttajataustaisen oppilaan syrjäytymistä ehkäistään ja hänen

motivaatiotaan parannetaan. Tällöin oppilas ja opettaja voivat yhdessä työskennellä oppilaan suoritustasoa parantaen. (Pewewardy & Hammer 2003, 5.) Maahanmuuttajatausta ja vähitellen kehittyvä suomen tai ruotsin kielen taito tulisi ottaa huomioon oppilaiden arvioinnissa. Arvioinnissa tulee käyttää monipuolisia, joustavia ja oppilaan tilanteeseen sovitettuja arviointimenetelmiä, jotta hän kykenee osoittamaan osaamisensa mahdollisista suomen tai ruotsin kielen taitojen puutteista huolimatta. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan arviointi voi olla sanallista koko perusopetuksen ajan lukuun ottamatta päättöarviointia. (POPS2004, 265.)

Turusen (2013, 59) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutumista yleisopetukseen tukevat muun muassa erilaiset tukimuodot ja apuvälineet koulussa, koulun henkilökunta sekä vanhempien tuki ja kaverit. Keskeistä on myös opettajan antama huomio ja palaute (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo 2000, 144). Yleisimmät ongelmat liittyvät kielivaikeuksiin ja erilaisiin käsitteisiin sekä niiden ymmärtämisen vaikeuksiin. Vaikeuksia koulunkäynnissä aiheuttivat myös maahanmuuttajataustaisten lasten vanhemmat ja puutteellinen yhteisymmärrys heidän kanssaan. (Turunen 2013, 59.) Karjalaisen (2014, 54) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat itse tyytyväisiä koululta ja opettajalta saamaansa tukeen. Myös vanhemmilta saatava tuki korostui tutkimuksessa. Vaikka opiskelu koettiin välillä haastavana, koulua pidettiin mukavana ja tärkeänä paikkana maahanmuuttajataustaisten oppilaiden keskuudessa. Suurimpina haasteina oppilaat kokivat puutteellisen kielitaidon sekä riitatilanteet oppilaiden kesken. Yleisesti ottaen maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat pärjäävänsä koulussa, vaikka heillä omien sanojensa mukaan riittää myös parannettavaa. (Karjalainen 2014, 54.)

2.2.6 Yhteistyö maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa

Perusopetuslain mukaan opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Yhteistyöllä tuetaan kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä niin, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja

tukea. (POPS2014, 35.) Kasvatuskumppanuus kodin kanssa on yksi kolmiportaisen tuen kantava teema. Yhteistyö maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa on kuitenkin lähtökohdiltaan erilaista kuin suomenkielisten perheiden kanssa. Yhteistyötä värittävät erilaiset kielet, kulttuurit, asenteet ja ennakkoluulot.

Kun vanhemmat tulevat erilaisista kulttuuritaustoista, opettajan tulee ottaa huomioon uusia näkökulmia perheiden kohtaamisessa. Haasteena maahanmuuttajataustaisten perheiden tavoittamisessa on erityisesti heidän keskinäinen monimuotoisuus ja erilaiset lähtökohdat. (Säävälä 2013, 117.) Usein saatetaan olettaa, että samalta alueelta lähtöisin olevat perheet voidaan niputtaa yhteen. Kuitenkin yleistykseen sortuminen voi olla virhe, koska lähtökohtaisesti kaikki perheet koostuvat erilaisista yksilöistä. (Känkänen & Immonen-Oikkonen 2009, 175.) Esimerkiksi kaikkia somali-perheitä ei voida tavoittaa ja kohdata samalla tavalla, mahdolliset yhteistyön haasteet vaihtelevat perheittäin. Perheissä on paljon eroja myös kantasuomalaisten kesken, joten opettaja ei voi ajatella stereotyyppisesti kohdatessaan monikulttuurisia perheitä. Koulussa ei voida tehdä esimerkiksi yhtä yhteistä infopakettia monikulttuurisille perheille ja olettaa heidän kaikkien ymmärtävän sen sisällön. Yhteistyön onnistumisen kannalta koulun on otettava huomioon muun muassa perheiden etninen ja kielellinen tausta sekä vanhempien erilaiset lähtökohdat elämään, kuten vaihtelevat koulutustaustat. (Säävälä 2013, 117.)

Vanhempien ja opettajan välisen toimivan yhteistyön syntymiseen vaikuttaa merkittävästi vanhempien oma koulutustausta. Moni vanhempi mieltää ja määrittelee koulun omien kokemuksiansa perusteella. (Säävälä 2013, 118.) Muurin (2014, 183–184) tutkimuksen mukaan erityisesti äidin korkealla koulutustasolla on yhteys maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulumenestymiseen. Mitä korkeamminkoulutettu lapsen äiti on, sitä paremmin oppilas menestyy kaikissa kielitaitoa mittaavissa mittareissa. Samanlaisia tuloksia oppilaiden kotitaustan vaikutuksesta on tehty myös kantasuomalaisten oppilaiden menestyksestä: mitä koulutetumpia oppilaiden vanhemmat ovat, sitä paremmin oppilaat suoriutuvat eri osaamisalueiden

tehtävistä (ks. Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen, 2013). Korkeasti koulutetuilla vanhemmilla on myös enemmän mahdollisuuksia tukea lastensa koulunkäyntiä, esimerkiksi auttamalla kotitehtävissä. He saattavat myös vaatia parempia oppimistuloksia lapsiltaan. Vastaavasti kaikkein heikoiten menestyvät koulujakäymättömien tai keskeyttäneiden vanhempien lapset. (Muuri 2014, 183–184.)

Säävälän (2013, 118–119) mukaan useat vieraista maista kotoisin olevat vanhemmat eivät ymmärrä kodin ja koulun välisen jatkuvan yhteistyön funktiota, koska heidän kotimaassaan vastaavaa yhteistyötä ei ole ollut. Esimerkiksi Venäjältä, Somaliasta, Turkista ja Irakista lähtöisin olevat vanhemmat eivät tutkimuksen mukaan miellä kodin ja koulun maailmoja vapaiksi ja yhteneviksi. Päinvastoin heidän ennakkokäsityksensä koulumaailman yhteydestä kotiin on hyvin suljettu. (Säävälä 2013, 119.) Myös Levine-Raskyn (2009, 337) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kokivat yhteydenpidon tarkoituksiksi omien lastensa ongelmien ratkaisun, ei niinkään yhteisen kasvatuskumppanuuden rakentamisen. Turneyn ja Kaon (2009, 267) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten vanhempien oli vaikeampi päästä ”sisään” koulun arkeen kuin muiden vanhempien ja näin ollen he myös osallistuivat vähemmän koulun toimintaan. Vanhempien osallistumiseen vaikuttavat maassaoloaika sekä kielitaito (Turney ja Kao 2009, 267). Säävälän (2013, 119) tutkimuksen mukaan alun perin ennakkoluuloiset vanhemmat ovat olleet myöhemmin erittäin tyytyväisiä kodin ja koulun väliseen kiinteään yhteistyöhön.

Vanhempien tapaamiset ja vanhempainillat ovat erittäin tärkeitä hetkiä virheellisten mielikuvien selvittämiseksi ja yhteisen luottamuksen rakentamiseksi. Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat tarvitsevat ja usein myös haluavat tietoa koulusta ja opettajan toimintatavoista (esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta), sekä siitä, mitä lasten odotetaan oppivan ja miten vanhemmat voivat tukea lastaan oppimisessa. Vanhempien arvostus koulua kohtaan lisää oppilaiden oppimismotivaatiota ja helpottaa kouluun sopeutumista, joten yhteistyö on kaikkien kannalta hyödyllistä. (Li

2006, 39; Talib 2002, 127.) Vanhemmat tulisikin perehdyttää suomalaiseen koulutusjärjestelmään käytännössä kouluvierailujen, tuntien ja kouluelämän seuraamisen sekä opettajien tapaamisten myötä (Kosonen 2000, 155). Hensley (2005, 144–145) ja Li (2009, 43) puolestaan puhuvat vanhempien ”valtuuttamisesta”, jolla viitataan tilanteisiin, joissa maahanmuuttajataustaisten vanhempien tietotaitoa (kuten tietoa eri uskonnoista ja maista, soittotaito, eri kielet) voidaan käyttää koulussa hyväksi. Tämä antaa vanhemmille tunteen siitä, että heidän osaamistaan arvostetaan ja tarvitaan myös uudessa kotimaassa. (Hensley 2005, 144–145; Li 2009, 43.)

Yksi keskeisistä tavoitteista koulun ja maahanmuuttajataustaisen perheen yhteistyössä on lapsen monikulttuurisen taustan tukeminen. Opettajan ja vanhempien tulee yhdessä miettiä, miten koulussa olisi mahdollista huomioida lapsen kulttuurisia erityispiirteitä ja myös pyrkiä kehittämään niitä. (Känkänen & Immonen-Oikkonen 2009, 176.) Korpela (2005b, 38) korostaa, että mitä parempi luottamus syntyy vanhempien ja perheen kesken heti alussa, sitä helpompi on käsitellä mahdollisesti syntyviä ongelmia. Hän ehdottaa muun muassa opettajan kotikäyntiä maahanmuuttajataustaisen perheen kotona. Guo (2006, 93) muistuttaa, että yhteistyön rakentamisessa on olennaista keskittyä perheiden vahvuuksiin, sen sijaan että kiinnitettäisiin turhan paljon huomioita mahdollisiin puutteisiin.

Useimpien tutkimusten mukaan opettajat kokevat yhteistyön maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa pääosin myönteisenä ja yhteistyötä pidetään tärkeänä, vaikka yhteistyö koetaankin välillä raskaaksi ja vanhemmat passiivisiksi. Ongelmat yhteistyössä johtuvat lähinnä huonosta suomen kielen taidosta ja kulttuurieroista. Vaarana nähdään myös, että opettaja joutuu liian syvälle perheen ongelmiin. (Ks. Ahonen 2001; Hyttinen 2013; Härkönen 2013; Jauhiainen & Luostarinen 2004.) Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä lastensa opetukseen, kasvatukseen ja yhteistyöhön opettajien kanssa (ks. Ladky & Peterson 2008; Ahonen 2001). Opettajat puolestaan saattavat tulkita vanhempien epäaktiivisuuden kiinnostuksen puutteena lastensa koulunkäyntiin, vaikka todellisuudessa

taustalla vaikuttavat muut syyt, kuten huono kielitaito (Guo 2006, 80). Ahosen (2001) mukaan maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kokivat positiivisena "omankielisten vanhempainillat", mutta halusivat osallistua myös suomenkielisiin vanhempainiltoihin, jotta he oppisivat tuntemaan muita vanhempia. Myös Korpelan (2005b, 40) mukaan maahanmuuttajataustaisten vanhempien omista vanhempainilloista on hyviä kokemuksia. "Vanhempien kouluksi" kutsuttua toimintamallia on käytetty esimerkiksi Vantaalla. "Koulu" koostuu sarjasta tapaamisia, joissa yhdessä keskustellen käydään läpi koulun käytäntöjä, vertaillaan eri kasvatus- ja koulutuslähtökohtia, sekä pohditaan kasvamista ja kasvatusta eri kulttuureissa. (Korpela 2005b, 40.) Pirisen (2015, 229) mukaan taas millään koulutusasteella ei järjestetä kovinkaan usein pelkästään maahanmuuttajataustaisille huoltajille suunnattuja vanhempainiltoja, johtuen maahanmuuttajataustaisten huoltajien omasta toiveesta.

3 INKLUSIIVISESTA AJATTELUSTA KOLMIPORTAISEEN TUKEEN

3.1 Inklusio kolmiportaisen tuen taustalla

Lasten ja nuorten oikeus koulutukseen on kaikkialla maailmassa tärkeä yhteiskuntapoliittinen tavoite. Osa lapsista ja nuorista on yhteiskunnan eri kehitysvaiheissa jäänyt ja useissa maissa jää yhä edelleen koulutuksen ulkopuolelle. Tilanteeseen on pyritty vaikuttamaan kansainvälisillä sopimuksilla ja julistuksilla, joiden yhteisenä sisältönä on, että niissä tunnustetaan kaikkien lasten ja nuorten oikeus opetukseen. Useissa maissa laki velvoittaa koulutuksen järjestäjiä ryhtymään toimiin kaikkien oppilaiden koulutukseen pääsemiseksi ja koulutuksessa selviämiseksi. Myös Suomi on sitoutunut kansainvälisten sopimusten, ohjelmien ja julistusten perusteella kehittämään suomalaista koulutusjärjestelmää ja opetusta niin, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin. (Opetusministeriö 2007b, 11.)

3.1.1 Inklusion määritelmiä

Inklusio tarkoittaa ihmisoikeusliikettä, joka alun perin ajoi 1950-luvulla Yhdysvalloissa mustien ja valkoisten lasten oikeutta käydä samaa koulua. 1960–1970-luvuilla puhuttiin laitokseen suljettujen ihmisten oikeuksista ja 1980-luvulla kehitysvammaisten lasten oikeudesta koulunkäyntiin. 1990-luvulta lähtien inklusiivinen liike Yhdysvalloissa on tarkoittanut vammaisten lasten oikeutta käydä ns. lähikoulua. Tämä ihmisoikeusliike on siis kulkenut pitkän tien, ensin ajaen oikeutta elää laitosten ulkopuolella, sitten oikeutta saada opetusta. Nykyään se ajaa kaikkien lasten oikeutta saada opetusta samassa sosiaalisessa yhteisössä eli lähikoulussa, jossa muutkin samanikäiset lapset käyvät koulua. (Ware 1998, 21–42.) Termille inklusiivinen kasvatus ei ole toistaiseksi löytynyt hyvää suomenkielistä vastinetta, joten yleisesti käytetään

termejä inkluusio, inklusiivinen kasvatus ja inklusiivinen koulu (Moberg 2002, 43).

Nykyään inklusion tavoitteena voidaan siis nähdä yksi yhteinen koulu, joka pystyy ottamaan huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet ja edellytykset. Näin ollen erityiskasvatus tulisi toteuttaa mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä. Inklusion käsite ei kuitenkaan viittaa tiettyyn paikkaan tai näkyviin käytänteisiin, vaan se on pikemminkin ajattelutapa ja päämäärä, johon meidän tulisi pyrkiä. (Moberg 2001, 83.) Inklusion pääajatus voidaan tiivistää kahteen ajatukseen; ”oikeus koulutukseen” sekä ”oikeus vähiten rajoittavaan ympäristöön” (Biklen 2001, 56–57). Inklusioajattelun ytimenä on koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen. Tällöin korostetaan esimerkiksi fyysisesti vammaisten, kehitysvammaisten tai pakolaisten oikeutta koulutukseen. (Opetusministeriö 2007b, 19 - 20.)

Inklusiivinen ajattelu tuo esiin erityskoulujen ja -luokkien tarpeettomuutta ja näin ollen purkaa oppilaiden jaottelua erityisoppilaisiin ja tyypillisiin oppilaisiin (Mikola 2011, 16; Saloviita 2006, 338). Inklusioajattelulle on syntynyt myös moraalinen perusta; erillinen kouluympäristö nähdään diskriminoivana ja sosiaalista syrjäytymistä edistävänä (Moberg & Savolainen 2009, 79). Lapsen hyväksyminen samalle luokalle muiden lasten kanssa hänen poikkeavuudestaan huolimatta kertoo siitä, että häntä pidetään yhtä arvokkaana kuin muitakin lapsia (Saloviita 2008, 13).

Koulumaailmaan siirrettynä tällä käsitteellä viitataan siis tilanteeseen, jossa erityistä tukea tarvitsevan tai maahanmuuttajataustaisen oppilaan opetus pyritään järjestämään yleisopetuksen luokassa ja siten vältetään siirtoa erityiskouluun tai -luokkaan (Opetusministeriö 2007b, 19). Oppilaiden mukautumisen sijaan koulu on se, joka muuttaa arvomaailmaansa sekä toimintatapojansa niin, että ne sopivat jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin (Saloviita 2006, 340). Ladonlahti ja Naukkarinen (2006, 343) puolestaan korostavat sitä, että inklusiivisessa opetuksessa sekä opettamiseen että oppimiseen liittyvät ongelmat pyritään ratkaisemaan niissä ympäristöissä,

joissa ne ilmenevät. Eli toisin sanoen apu (kuten kolmiportainen tuki) tuodaan luokkaan oppilaan luo. Opetusministeriön (2007b, 55) luomassa erityisopetuksen strategiassa inklusiivisen opetuksen suhteen korostetaan sitä, että jokainen oppilas saa riittävän ja oikea-aikaisen tuen oppimiselleen. Jokaisen oppilaan olisi tarkoitus käydä alusta asti tavallista lähikoulua, jossa he saavat edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta (Moberg & Savolainen 2009, 84).

Inklusion perustana ovat asiakirjat (YK:n ihmisoikeuksien julistus, YK:n lasten oikeudet, YK:n sopimus vammaisten oikeuksista ja Salamancan julistus), jotka korostavat ihmisten tasa-arvoisuutta sekä täysivaltaista osallistumista (Eskelä-Haapanen 2012, 20). Muita ajattelun syntyyn vaikuttavia tekijöitä ovat saadut tutkimustulokset segregoidun erityisopetuksen (erillisten erityiskoulujen) vaikutuksista sekä oppimista, erilaisuutta ja yksilön tasa-arvoa koskevissa käsityksissä tapahtuneet muutokset (Moberg 1998, 137). Suomi on sitoutunut kansainvälisten sopimusten, ohjelmien ja julistusten perusteella kehittämään suomalaista koulutusjärjestelmää ja opetusta niin, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin (Opetusministeriö 2007b, 10). Moberg (2001, 94) tosin huomauttaa, että suomalainen koulu ei vielä ole inklusiivinen koulu.

Inklusion ohella käytetään myös termiä integraatio. Molemmat käsitteet perustuvat näkemyksiin ihmisistä ja demokratiasta: jokaisen ihmisen nähdään olevan tasa-arvoinen. Inklusio on integraatiota laajempi käsite, jolla viitataan kaikille yhteisen koulun perusideaan. Se tarkoittaa mukaan laskemista, sisällyttämistä ja yhteen kuulumista. Integraatiolla puolestaan tarkoitetaan itse tilannetta, jossa erityistä tukea tarvitseva oppilas opiskelee yleisopetuksen luokassa ja opetuksen tueksi on käytettävissä tarvittavia tukitoimia. (Emanuelsson 2001, 126; Pinola 2008, 40.) Emanuelsson (2001, 132) kuitenkin huomauttaa, että integraatiota on ymmärrettävä, tutkittava ja arvioitava ryhmissä tapahtuvana prosessina. Siksi on harhaanjohtavaa käyttää integraatio-käsitettä synonyymina ryhmään sijoittamiselle. Integraatio-käsite on saanut kritiikkiä osakseen, muun muassa siksi, että se edustaa välivaihetta viitatessaan siihen, että jotkut oppilaat on jo jätetty ulkopuolelle ja heidät otetaan

myöhemmin mukaan, kuten esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaat (Ks. Kivirauma 2004; Moberg 1994).

3.1.2 Inklusioon suhtautuminen

Yhdysvalloissa erityisopetuksen tehokkuutta kyseenalaisti Dunn kuuluisalla artikkelillaan jo vuonna 1968. Dunn totesi klassisessa artikkelissaan, että ei ole olemassa näyttöä siitä, että kehitysvammaisten oppilaiden koulumenestys olisi erillisissä erityisluokissa parempi kuin vastaavien oppilaiden koulumenestys normaaliluokissa. Lisäksi hänen mielestään erityisluokkasijoitukseen liittyvä nimeäminen on leimaavaa ja normaaliluokissakin voidaan antaa kehitysvammaisille tehokasta opetusta. (Moberg 2002, 36.) Ajatus inklusiivisesta suomalaisesta koulustakaan ei missään tapauksessa ole uusi asia, sillä koulu- ja opetushallitus ovat ajaneet varovasti integraatiokehitystä 1970-luvulta asti (Moberg 2002, 45). Muutokset kouluissa tapahtuvat kuitenkin hyvin hitaasti. Yksi suurimmista esteistä on se, että laki ei velvoita koulutuksen järjestäjää tiukasti fyysisen integraation toteuttamiseen. Lisäksi integraation täydelliseen toteuttamiseen vaikuttavat muun muassa asenteelliset, hallinnolliset, lainsäädännölliset sekä pedagogiset tekijät. (Moberg 1998, 147; Moberg 2002, 47.) Pieniä edistysaskeleita otetaan kuitenkin, kun esimerkiksi terminologiassa on siirrytty askel askeleelta kohti vähemmän leimaavia nimityksiä. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat viime vuosina käyttöön tulleet nimikkeet kuten pienryhmä ja monimuotoluokka, aiempien erityisluokkanimikkeiden EMU, EHA ja ESY sijaan. (Opetusministeriö 2007b, 18.)

Vaikka inklusiivisesta koulusta on puhuttu jo vuosikymmeniä, silti erityisesti luokanopettajat suhtautuvat siihen varsin kriittisesti. Moberg (2002, 48) toteaa, että nykyinen suomalainen koulu on kaukana inklusiivisesta koulusta. Jotta myös suomalainen koulu voisi olla inklusiivinen, tulisi kehittää järjestelmä, jossa kaikkien oppilaiden tarpeet otetaan huomioon. Tämä tarkoittaisi koulun sisällöllistä ja rakenteellista remonttia. Kaikkia oppilaita

arvostava ja yksilöllistä opetusta tarjoava kaikille yhteinen koulu on niin arvokas päämäärä, että sitä kannattaa tavoitella. (Moberg 2002, 43, 48.)

Inklusiivinen koulu ja oppilaiden integroiminen yleisopetuksen luokkiin jakaa opettajien mielipiteet vahvasti. Tutkimustuloksia löytyy inklusioon sekä positiivisesti että negatiivisesti suhtautuvista opettajista (ks. Miller, McCoy & Lichter 2000; Minke, Bear, Deemer & Griffin 1996; Pinola 2008). Myönteisesti suhtautuvilla opettajilla on usein kokemuksia onnistuneista integraatioista omassa luokassaan. Lisäksi heillä on halua ja kykyä toimia yhteisöllisesti. Näiden opettajien suhtautuminen integraatioon on realistinen: tosiasioiden tunnustaminen on onnistuneen integraation edellytys. Neutraalisti asennoituvilla opettajilla ei usein ole vielä omakohtaista kokemusta integraatiosta. Kielteisesti suhtautuvat opettajat perustelevat kantaansa sillä, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilölliset tarpeet eivät tule riittävästi huomioiduksi yleisopetuksen ryhmissä, luokkakoko on heille liian suuri ja ympäristö liian häiritsevä ja virikkeinen. Heillä saattaa myös olla huonoja kokemuksia edellisistä integroinneista. Lisäksi opettajia huolestaa heidän oma osaamisensa, yleisopetuksen kyky vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin sekä resurssien riittävyys. Nämä opettajat näkevät erityisoppilaan aiheuttavan heille lisätyötä. (Minke ym. 1996, 152–186; Moberg 1998, 136; Pinola 2008, 47.) Mobergin (2001, 92) mukaan luokanopettajat eivät usko, että nykyinen koulujärjestelmä pystyy käytössään olevilla resursseillaan vastaamaan kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta.

Lähde (2013, 2, 37–39) tutki suomalaisten luokanopettajien suhtautumista inklusioon. Hänen tutkimuksensa mukaan iällä on huomattava vaikutus luokanopettajan suhtautumiseen: vanhemmat opettajat suhtautuvat inklusioon kielteisemmin kuin nuoret opettajat. Lisäksi luokanopettajan kokemus korreloi vahvasti iän kanssa: kokeneemmat opettajat suhtautuvat noviisiopettajia kielteisemmin inklusioon. Sukupuolella sen sijaan ei näyttänyt olevan vaikutusta luokanopettajien suhtautumiseen. Enemmistö tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista ei koe omaavansa riittäviä taitoja sopeutumattomien oppilaiden opetukseen. Lisäksi he kokevat erityistä tukea

tarvitsevien oppilaiden aiheuttavan ylimääräistä työtä luokanopettajille. Huomionarvoista on kuitenkin se, että edes riittävät resurssit eivät auttaneet luokanopettajia tuntemaan oloaan valmiiksi opettaa erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta luokassaan. Opettajat kokevat helposti jäävänsä yksin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. (Lähde 2013, 37–39.)

On tärkeää huomioda, että juuri opettajien suhtautuminen on yksi keskeisimmistä asioista inklusion toteutumisessa, sillä opettajat huolehtivat konkreettisesti inklusion toimivuudesta (tai toimimattomuudesta) kouluissa (Moberg 2003, 427). Myös Dupoux, Hammond, Ingalls ja Wolman (2006, 9) toteavat tutkimuksensa pohjalta, että inklusioon suhtautumisessa tärkeämpiä ovat opettajan omat uskomukset kuin varsinainen kokemus opettamisesta. Opettajat eivät niinkään vastusta inklusion periaatetta, vaan ovat kriittisiä tuen ja avun saamista kohtaan, sekä kyseenalaistavat käytännön järjestelyjä ja niiden toimivuutta (Moberg 2003, 427). Moberg (2003, 417) löysi tutkimuksessaan mielenkiintoisen eron luokanopettajien ja erityisopettajien suhteutumisessa inklusioon. Luokanopettajat suhtautuivat inklusioon kriittisesti, kun erityisopettajat puolestaan olivat hyvinkin optimistisia sen suhteen. Toinen merkittävä tulos on se, että vaikka opettajilla olisi ollutkin kokemusta inklusiivisesta opetuksesta, ei sillä näyttänyt olevan vaikutusta käsityksiin inklusiosta. Sen sijaan kokemuksen laatu (hyvä tai huono) korreloi käsitysten kanssa. Huonot kokemukset lisäsivät kielteisiä asenteita inklusiota kohtaan ja hyvät kokemukset puolestaan myönteisiä asenteita. Olisikin siis ensiarvoisen tärkeää, että opettajat saisivat myönteisiä kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta. (Moberg 2003, 425–426.)

Isossa-Britannissa tehdyn tutkimuksen mukaan jo opettajaopiskelijoilla oli kielteisiä asenteita inklusiota kohtaan, erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla oli tunne-elämän tai käyttäytymisen haasteita (Hastings & Oakford 2003, 92). Opettajan valmius inklusiiviseen kasvatukseen kytkeytyykin jo opettajankoulutukseen, joka vaatii tässä suhteessa uudistuksia (Moberg 2002, 48). Opetusharjoittelijoille tulee tarjota sellaisia uusia työtapoja, jotka vastaavat lähikouluperiaatteen, varhaisen puuttumisen sekä tehostetun tuen vaatimuksia.

Opiskelijoita tulisi alusta pitäen ohjata heterogeenisen ryhmän opettamiseen. Tähän päästäisiin yhteistyössä erityisopettajakoulutuksen kanssa, jolloin nämä kaksi koulutusohjelmaa integroituvat mahdollisimman yhtenäisiksi koulutusrakenteiksi. Naukkarinen (2001, 123, 126) huomauttaa, että nykyään yleisopetus ja erityisopetus ovat eriytyneitä toisistaan niin hallinnon, tiedeyhteisön kuin opettajankoulutuksenkin suhteen. Tulevilla opettajilla tulisi olla taitoa oppijoiden erilaisuuden kohtaamiseen, opetuksen eriyttämiseen ja yksilöllistämiseen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön.

Lakkala (2008) kiinnitti huomiota tähän väitöskirjassaan, jossa hän tutki inklusiivista koulutusta opettajankoulutuskontekstissa. Hän toteutti toimintatutkimuksen, jonka pyrkimyksenä oli antaa opettajaopiskelijoille mahdollisuus suorittaa harjoittelu inklusiivisessa luokassa. Tavoitteena tutkimuksessa oli yhdistää erityisopetuksen sekä yleisopetuksen tietämys ja osaaminen yhdeksi, inklusioon pyrkiväksi, osallistavaksi perusopetuksiksi. (Lakkala 2008, 4.) Tällaisilla työtavoilla päästäisiin jo opettajankoulutuksessa lähemmäs inklusiivisen kasvatuksen toimintamalleja. Myös Opetusministeriön (2007a, 18) Opettajankoulutus 2020-työryhmä esittää, että jokaisen tulevan opettajan tulee saada opettajankoulutuksessa nykyistä paremmat valmiudet erilaisten lasten oppimiseen liittyvien ongelmien käsittelyyn ja sen tulee olla myös osana opintojen aikaista harjoittelua.

Opettajien olisikin tulevaisuudessa saatava koulutuksessa valmiuksia tiimityöhön sekä oppilaiden erilaisten kehitysvaiheiden, elämäntilanteiden, oppimis- ja muiden vaikeuksien kohtaamiseen. Ohjatut harjoittelut ovat yliopisto-opintojen ja opettajan käytännön työn yhdistymispiste. Opettajankoulutus on uusien työtapojen ja opetusmenetelmien tuojana ja muutoksen tekijänä avainasemassa. Harjoittelukouluilla on jo nyt mahdollisuus lisätä yhteistoiminnallista erityis- ja yleisopetuksen opettajien ohjausta. (Lakkala 2008, 228, 230.) Luonnollisesti tarvitaan myös työssä olevien opettajien täydennyskoulutusta. Opettajat toivovat usein täydennyskoulutusta erilaisten oppilaiden ohjaukseen, mutta varsin harva opettaja tai rehtori on osallistunut

erityisopetusta koskevaan täydennyskoulutukseen, vaikka sitä olisi tarjolla (Opetusministeriö 2007b, 50, 60–61).

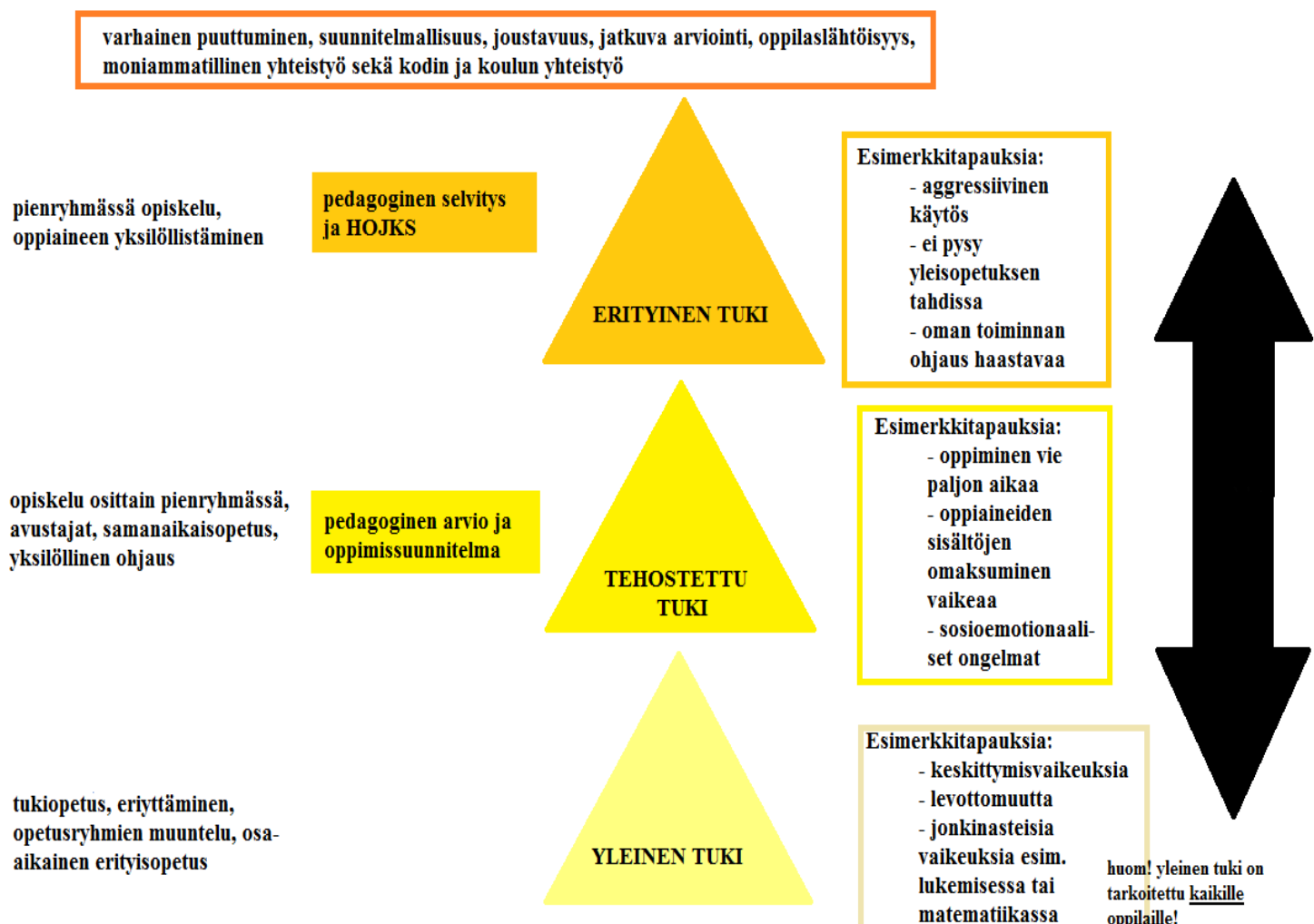
Inklusiivisuus ja sen lähtökohdat ovat olennainen asia myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden hyväksymisen ja osallisuuden kannalta. Tässä tutkimuksessa on jo tuotu esiin sitä, että olennainen asia maahanmuuttajataustaisten ihmisten sopeutumisessa on muiden ihmisten mielipiteet ja asenteet. Inklusiivisuus on avoimuutta ja suvaitsevaisuutta, hyväksymistä ja mukaanottamista. Jokaisen ihmisen nähdään olevan tasa-arvoinen ja sen vuoksi tärkeä ryhmän ja yhteiskunnan jäsen sekä voimavara (Emanuelsson 2001, 126).

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan integrointi hänen omaan lähikouluunsa ei ole kuitenkaan aina yksinkertaista. Epäilyttävää onkin, jos maahanmuuttajataustainen oppilas päätyy pysyvästi esimerkiksi mukautettuun opetukseen vain maahanmuuttajataustan vuoksi. Lahjakasta ja omassa maassaan pitkään opiskellutta oppilasta saatetaan pitää valmistavalla luokalla liian pitkään, jolloin hänen oppimisensa ja kehityksensä alun jälkeen helposti hidastuu. Silloin myös integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan vaikeutuu. Perusopetuksen valmistavan opetuksen tulisi olla mahdollisimman lyhytkestoista, ja oppilas tulisi monissa oppiaineissa integroida lähes välittömästi yleisopetuksen ryhmiin. (Ikonen & Virtanen 2007, 17.)

3.2 Kolmiportainen tukimalli

Inklusiivinen kasvatus ja opetus saivat jalansijaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä kun Perusopetuslakia ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistettiin vuonna 2010. Uudistukset tulivat voimaan 1.1.2011 ja jokaisen koulun tuli ottaa ne käyttöön 1.8.2011 lähtien. Suurimmat uudistukset liittyivät oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen ja tarjottaviin tukimuotoihin. (Ervast, Kangas & Eskelä-Haapanen 2012, 5.) Käyttöön otettiin kolmiportainen tukimalli.

Kuvio 1 havainnollistaa kolmiportaista tukimallia (ks. OPH 2010, 10–17). Kolmiportainen tuki koostuu nimensä mukaisesti kolmesta portaasta: yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Kuvion vasemmassa reunassa ovat portailla käytetyt yleisimmät tukimuodot. Oikealla olevissa laatikoissa kuvaillaan esimerkkitapauksia oppilaista, jotka voisivat olla kyseisen tuen portaalla. Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat kuitenkin aina sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet (POPS 2014, 61). Oikeassa reunassa oleva nuoli kuvaa tuen joustavuutta ja jatkuvuutta. Oppilasta tarkkaillaan ja arvioidaan jatkuvasti ja tukea voidaan tarvittaessa lisätä tai vähentää. Tehostettuun tukeen siirryttäessä oppilaasta tehdään pedagoginen arvio ja hänelle laaditaan oppimissuunnitelma. Vastaavasti erityiseen tukeen siirryttäessä tehdään pedagoginen selvitys ja HOJKS (=henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma). Kuvion yläreunassa olevassa laatikossa kuvaillaan tukimallille ominaisia piirteitä. Seuraavassa luvussa kuvailen jokaista tuen porrasta tarkemmin.



KUVIO 1. Kolmiportaisen tuen malli (OPH 2010, 10–17)

3.2.1 Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki

Yleisen tuen portaalla luokanopettaja huomioi jokaisen oppilaan yksilönä heidän omista lähtökohdistaan käsin. Opettaja pyrkii vahvistamaan oppilaan motivaatiota, itsetuntoa sekä oppimisen taitoja. Lisäksi opettaja arvioi jatkuvasti lapsen tilanteen kehitystä ja tarjoaa riittävästi tukea. Yhteistyö kodin ja asiantuntijoiden (esimerkiksi erityisopettajan) kanssa on tärkeää. Yleisen tuen tasolla oppimisen vaikeuksiin voidaan vastata ensisijaisesti tukiopetuksella ja eriyttämällä, mutta myös mahdollisesti oppimissuunnitelmalla, osa-aikaisella erityisopetuksella, opetusryhmiä muuntelemalla tai yksilöllisellä avustamisella. Yleistä tukea annetaan luokan kaikille oppilaille. (OPH 2010, 12–13.)

Jos oppilaan saama yleinen tuki ei ole riittävää, voidaan siirtyä antamaan *tehostettua tukea*. Tehostetun tuen tarkoitus voidaan tiivistää neljään näkökulmaan: 1) ennaltaehkäistä se, mikä voisi haitata oppimista, 2) opettaa se, mitä pitää opettaa, 3) korjata se, minkä voi korjata, 4) auttaa kompensoimaan se, mitä ei voi muuttaa. Tällä portaalla tuki on jo yksilöllisempää, vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Tarkoitus on suunnitelmallisesti tukea oppilaan oppimista ja ennaltaehkäistä ongelmien kasvamista ja lisääntymistä. Tehostetun tuen portaalla on käytössä kaikki muut tukimuodot paitsi erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus. Pääpaino on osa-aikaisessa erityisopetuksessa, opintojen yksilöllisessä ohjauksessa sekä joustavien opetusryhmien käytössä. Lisäksi painotetaan yhteistyötä kodin kanssa ja mahdollisesti oppilashuollon palveluita. Oppilaalle pyritään luomaan positiivisia oppimiskokemuksia sekä myönteistä minäkuvaa. (Ks. OPH 2010, 13–14; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 44–45.)

Tehostetun tuen portaalle siirryttäessä oppilaalle laaditaan pedagoginen arvio sekä oppimissuunnitelma. Pedagogisessa arviossa kartoitetaan oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tilanne kokonaisuudessaan; oppimisvalmiudet ja erityistarpeet, jo saatu tuki ja sen toimivuus sekä arvio tarvittavasta tuesta.

Tilanteesta riippuen pedagogisen arvion tarkoituksena on selvittää, onko tarpeen 1) aloittaa tehostettu tuki, kun tavanomainen opetus ja yleinen tuki eivät riitä, 2) suunnata ja muokata tehostettua tukea, 3) jatkaa tehostettua tukea, lopettaa se tai tuen näyttäessä riittämättömältä alkaa harkita erityisen tuen mahdollisuutta tai 4) seurata varsinaisen tehostetun tuen jälkeen oppilaan edistymistä. Oppilaan opettaja laatii kirjallisen arvion mahdollisesti yhteistyössä muiden asiantuntijoiden sekä oppilaan huoltajien kanssa. Pedagoginen arvio käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä ja sen avulla päätetään tehostetun tuen aloittamisesta ja järjestämisestä sekä oppilaan siirtämisestä takaisin yleisen tuen portaalle. Pedagogista arviota voidaan myös tarkastella kahdella eri tasolla: yksilötasolla, jolloin viitataan tehostetun tuen yksilöllisen tarpeen arviointiin tai ryhmätasolla, jolloin puhutaan koko luokan, koulun tai kunnan tehostetun tuen kokonaistarpeesta resurssien varaamiseksi. (Ks. OPH 2010, 13–14, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 44–45.)

Oppimissuunnitelma tehdään, jotta voidaan suunnitella oppilaan koulunkäynnin edistymistä ja siinä tarvittavaa tukea sekä opetusjärjestelyitä. Tarkoituksena on lisätä niin oppilaan kuin huoltajankin tietoisuutta lapsen tilanteesta, jotta he pystyisivät mahdollisimman hyvin tukemaan lasta. Tehostetun tuen portaalla oppimissuunnitelma perustuu pedagogisen arvion tietoihin. (OPH 2010, 18–19.) Kaikilla koulutusasteilla on saatu hyviä kokemuksia siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppijoiden oppimissuunnitelmaa päivitetään kantaväestöä useammin ja että sen laatimisessa hyödynnetään kotoutumissuunnitelmaa tai viranomaisyhteistyötä (Pirinen 2015, 228).

Erityisen tuen portaalle siirrytään silloin, kun yleisen ja tehostetun tuen tukitoimet eivät ole olleet riittävät oppilaan koulunkäynnin tukemiseen. Tavoitteena on tarjota oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea, jonka avulla oppilas pystyy suorittamaan oppivelvollisuutensa loppuun ja saa mahdollisimman hyvän pohjan jatko-opinnoilleen. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta sekä muista perusopetuksen tukimuodoista (käytettävissä

kaikki perusopetuksen tukimuodot kuten avustuspalvelut, välineet, materiaalit ja työtavat). Jotta erityistä tukea voidaan antaa, täytyy siitä tehdä kirjallinen päätös, jossa selvitetään oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, tulkitsemis- ja avustamispalvelut sekä muut mahdolliset erityisjärjestelyt. (OPH 2010, 15–17.)

Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä täytyy laatia kirjallinen pedagoginen selvitys ja kuulla oppilasta sekä hänen huoltajiaan. Pedagogista selvitystä varten tarvitaan oppilaan opettajilta selvitys oppilaan osaamisesta sekä moniammatillisen oppilashuollon yhteistyönä tehty selvitys oppilaan kokonaistilanteesta sekä hänen saamastaan tehostetusta tuesta. Näiden pohjalta opetuksen järjestäjä tekee arvion oppilaan erityisen tuen tarpeesta. Kahdesta selvityksestä ja niiden pohjalta tehdystä arviosta muodostuu pedagoginen selvitys, joka kuvaa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilannetta kokonaisuutena. (OPH 2010, 15–17.) Jokaiselle erityisopetuspäätöksen saaneelle oppilaalle laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jonka suunnittelussa käytetään apuna jo laadittua oppimissuunnitelmaa. HOJKS:ssa määritellään oppilaan oppimiselle ja kehittymiselle asetetut tavoitteet sekä suunnitelma pedagogisista menetelmistä ja muista mahdollisista tukitoimista. (Opetusministeriö 2007b, 57–58.) Erityisen tuen päätöstä tarkistetaan toisen vuosiluokan jälkeen ja ennen siirtymistä seitsemännelle vuosiluokalle sekä aina, kun tuen tarve muuttuu (OPH 2010, 15–17).

3.2.2 Tukimallin taustalla vaikuttavat tekijät

Uudistusten mukaan oppilaalla on oikeus tukiopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen sekä riittävään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 1998/628, 16§, 30§). Varhainen puuttuminen onkin olennainen osa kolmiportaista tukijärjestelmää ja oppilaiden tuen tarpeet pyritään tunnistamaan mahdollisimman aikaisin. Ihannetilanteessa varhainen puuttuminen olisi niin ennakoivaa toimintaa, että ongelmia ei ehtisi edes syntyä (Huhtanen 2011, 40). Ennakointi liittyy myös koulun toimintaperiaatteisiin: mitä herkemmin oppilaitosorganisaatio pystyy

lukemaan sekä yhteiskunnassa että oppilaissa tapahtuvia muutoksia, sitä nopeammin ja joustavammin se kykenee reagoimaan ja kehittämään toimintamallejaan vastaamaan paremmin nykyajan haasteisiin. Ennakoinnin tulee näkyä koulun jokaisen aikuisen työssä sekä ennen kaikkea koulun toimintakulttuurissa (Oja 2012b, 42, 45). Kolmiportaisen tuen pääajatus on siirtyä korjaavasta pedagogiikasta ennaltaehkäisevään pedagogiikkaan.

Suurimpana uudistuksena pidettiin tehostetun tuen lisäämistä tuen portaille (Perusopetuslaki 1998/628, 16a§). Tehostetulla tuella tuetaan oppilaan oppimista, mutta ennen kaikkea pyritään ehkäisemään ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasaantumista (Opetusministeriö 2007b, 56). Tehostetusta tuesta ehdittiin puhua useampia vuosia ennen varsinaista kolmiportaista tukijärjestelmää, ja sen käyttöönottoa perusteltiin varhaisen tuen järjestämisellä oppilaille. Keskustelussa kuitenkin ymmärrettiin pian, että kolmiportainen tuki tulee väistämättä keskittymään yleisen tuen vahvistamiseen. Tehostettua ja erityistä tukea ei voida kehittää ja uudistaa, jollei aloiteta yleisen tuen vahvistamisesta. (Oja 2012b 44.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (2010, 10–11) pureutuvat yksittäisen oppilaan tuen tarpeen arviointiin ja seurantaan. Jotta oppilaan avun tarve huomattaisiin mahdollisimman varhain, tulee oppilaita arvioida jatkuvasti. Tuen oikea-aikaisuudella, sekä sen oikealla tasolla ja muodolla turvataan oppilaan tulevaa kehitystä ja oppimista. Keskeisiksi asioiksi nousevat tuen suunnitelmallisuus ja joustavuus: tuen tarve voi vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, vähäisestä vahvempaan tai yhden tukimuodon tarpeesta useamman tukimuodon tarpeeseen. Tuki suunnitellaan oppilaslähtöisesti, jolloin oppilaalle kohdennetaan kaikista käytettävistä olevista tukimuodoista juuri hänelle sopiva yksilöllinen kokonaisuus. (Oja 2012b, 48; POPS2014, 61.) Tuki pyritään antamaan oppilaalle mahdollisimman pitkälle hänen omassa luokassaan joustavin järjestelyin. Erityistä huomiota kiinnitetään nivelvaiheisiin (esimerkiksi siirryttäessä koulusta toiseen). Tuen antamisen yhteydessä korostuvat opettajien pedagoginen asiantuntemus, moniammatillinen yhteistyö

sekä kodin ja koulun yhteistyö. (OPH 2010, 10–11.) Kun oppilaalla on tuen tarvetta, kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu entisestään. Huomionarvoista on se, että vaikka tavoitteena on toimia yhteisymmärryksessä oppilaan ja huoltajan kanssa, niin kumpikaan ei voi kieltäytyä perusopetuslaissa säädetyn tuen vastaanottamisesta. (POPS2014, 62.)

Kolmiportaisen tuen muodostavat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Näiden avulla perusopetuksesta pyritään tekemään sekä laadukkaampaa että oppilaslähtöisempää (Takala 2010, 21). Kaikki kolme tukimuotoa korostavat erityisesti kodin ja koulun yhteistyötä sekä moniammatillista toimintaa. Lisäksi alleviivataan oppilaan oikeutta opiskella omassa luokassaan. Nämä kolme porrasta luovat oppilaalle oppimispolun, jossa tuen tasoa voidaan joustavasti nostaa tai laskea. (Eskelä-Haapanen 2012, 25.) Juuri tällä tuen kaksisuuntaisuudella pyritään pääsemään tilanteeseen, jossa oppilas pystyy siirtymään mahdollisimman pian takaisin alemmalle tuen portaalle (Oja 2012b, 49).

Muualla maailmassa on jo kokemuksia monitasoisista tukimalleista. Hyvä esimerkki on yhdysvaltalainen RTI-malli (Responsiveness to Intervention), joka on otettu käyttöön vuonna 2004. Mallin tarkoituksena on tunnistaa ja ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. (Fuchs & Fuchs 2006, 93.) Toisaalta malli ei rajoitu vain oppimisvaikeuksiin, vaan sillä ajatellaan olevan pidempikantoisia vaikutuksia, kuten koulunkeskeyttämisen ja työttömyyden ennaltaehkäisy (Fuchs, Fuchs & Compton 2012, 263–279). RTI-mallissa koulun resursseja käytetään mahdollisimman tehokkaasti ja näin pyritään maksimoimaan oppilaiden onnistumiset. Kolmiportainen tuki ja RTI-malli ovat rakenteeltaan hyvin samanlaisia, molemmissa tuki lisääntyy seuraavalle portaalle tai kehälle mentäessä. Olennaista on tuen monitasoisuus. (Fuchs & Fuchs 2006, 96.)

Vuonna 2001 Yhdysvalloissa kongressi säati lain nimeltään ”No Child Left Behind”(NCLB). NCLB perustuu standardipohjaisen koulutuksen periaatteelle. Laki vaatii kouluja testaamaan oppilaitaan lukemisessa, matematiikassa ja luonnontieteissä luokilla 3-8. Testien tuloksia verrataan asetettuihin

luokkakohtaisiin tavoitteisiin. Näillä testeillä pyritään varmistamaan, että kaikki oppilaat saavuttavat riittävät tiedot. Lain tarkoituksena on parantaa koulutuksellista tasa-arvoa jakamalla lisärahoitusta kouluille, joissa on paljon heikkoja oppilaita, joista useat ovat maahanmuuttajataustaisia. (New America Foundation 2014.) Grant ja Sleeter (2007, 54) kuitenkin huomauttavat, että ne koulut, jotka eivät yllä toivottuihin tavoitteisiin saavat julkista kritiikkiä ja sanktioita. Pahimmillaan nämä koulut voidaan jopa sulkea.

3.3 Miten kolmiportainen tuki toimii käytännössä?

Uudistuksesta on kulunut nyt noin neljä vuotta. Kolme vuotta sitten, kun malli oli juuri otettu käyttöön, muutokset hämmensivät opettajia kentällä; valmistautumisaikaa oli ollut vähän ja uuden mallin käyttöönotto herätti epävarmuutta ja kysymyksiä (Huhtanen 2011, 211). Kolmiportainen tuki edellyttää monenlaisia koulun opetusrakenteiden ja toimintakulttuurin muutoksia, jotta tulevaisuudessa päästäisiin kohti inklusiivista koulua. Nämä muutokset myllertävät peruskouluissa. Muutokset ovat niin suuria (sekä rakenteissa että toimintakulttuurissa), että kaikkien koulussa toimivien henkilöiden perustehtäviä tulee arvioida uudelleen ja prosessi ei näin ollen ole helppo. Muutosta tarvitaan kaikilla opetustoimen tasoilla. (Oja 2012a, 22.) Ei siis olekaan mikään yllätys, että uuden tuen prosessit ja niihin liittyvien käytänteiden luominen, kuten tiedonkeruu, raportointi, lomakkeet, päätöksenteko, arviointi, kodin ja koulun yhteistyö sekä moniammatillisen yhteistyön organisointi ovat vieneet paljon aikaa ja vaivaa. Kehittämistyöstä huolimatta Suomen kunnissa on vielä suuria eroja siinä, kuinka paljon ja millaista yleistä tukea oppilas saa ja kuinka monipuolisesti hänen kasvunsa, oppimisensa ja koulunkäyntinsä sujuvuutta arvioidaan ja kirjataan. (Oja 2012b, 50–51.)

Vuosina 2008-2011 tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta (Opetushallitus 2008) pyrki Kelpo-hankkeellaan ennakoimaan tulevaa lakimuutosta ja vakiinnuttamaan uusia toimintamalleja kuntiin. Hankkeessa

korostettiin ennaltaehkäisevää ja varhaista tukea sekä opetusta lähikouluperiaatteen mukaisesti. Lisäksi viime vuosina on järjestetty laajamittaista kansallista koulutusta, prosessikoulutusta sekä POP-hankkeita (Perusopetus paremmaksi), johon Kelpo-hankekin kuuluu (Oja 2012a, 23–25). Koulutusten faktatiedon lisäksi tärkeänä voidaan pitää sitä, että opettajat saavat tavata toisiaan ja jakaa kokemuksiaan sekä vinkkejään. Onko näistä koulutuksista kuitenkaan ollut apua opettajille? Usein ajatellaan, että uudistus toteutuu, kun sen sisällöstä on saatu koulutusta. Tietäminen on kyllä välttämätön ehto sille, että ymmärtää mistä on kysymys, mutta ymmärtämisestä on vielä pitkä matka asian sisäistämiseen. (Rönty & Rönty 2012, 76.)

Oja (2012c, 96–105) esittelee koulutason keinoja, joilla voidaan edesauttaa kolmiportaisen tuen jalkautumista kouluihin. Yhtenä tärkeimmistä asioista Oja nostaa esille rehtorin roolin. Onnistumista ennustaa suuresti se, millä intensiteetillä ja miten sitoutuneesti rehtorit ovat mukana kehittämistoiminnassa. Rehtori on muutoksen keskellä arvojohtaja. Rehtoria ei kuitenkaan pidä jättää yksin prosessin keskelle, vaan olennaista on myös sekä rehtoreiden koulutus että rehtoreiden työskentely tiimeissä. Kouluilla tulisi olla koulukohtaisia kehittämistiimejä tai avainhenkilöitä, jotka toimivat yhteistyöapuna sekä auttavat ongelmien ilmetessä. Tarvittaessa voidaan käyttää koulukohtaista konsultaatio-, ohjaus tai koulutusapua. Oja suosittelee myös opettajatiimejä, joissa opettajat voivat yhdessä suunnitella, toteuttaa ja pilotoida pedagogisia järjestelyitä sekä eriyttävää opetusta, jakaa hiljaista tietoa ja saada vertaistukea. Monilla kouluilla on lisäksi jo käytössä materiaali- ja ideapankkeja, jotka voivat sisältää muun muassa pedagogista arviointia helpottavia työkaluja, erilaisia lomakepohjia, toimintamalleja, muistilistoja ja eriyttämisvinkkejä. (Oja 2012c, 96–105.) Opetushallitus puolestaan on tullut vastaan laatimalla valmiit tukimuotoihin liittyvät lomakkeet, joita opettajat voivat käyttää työssään (Huhtanen 2011, 213).

Laakson (2012) pro gradun mukaan opettajat mieltävät yleisen tuen portaalla tärkeimmiksi tukimuodoiksi eriyttämisen, kodin ja koulun yhteistyön,

osa-aikaisen erityisopetuksen, tukiopetuksen sekä joustavat järjestelyt. Tehostetun tuen portaalla opettajat nostivat esiin yllä mainittujen lisäksi yksilöllistä suunnittelua oppimissuunnitelman muodossa sekä opetusryhmien joustavaa muuntelua. Erityisen tuen portaalla opettajat korostivat ennen kaikkea luokkamutoisen erityisopetuksen tärkeyttä. Sen lisäksi tärkeinä pidettiin yksilöllistä ohjausta (HOJKS apuna) sekä jo mainittuja tukimuotoja. Jokaisella tukiportaalla tärkeimmiksi tukimuodoiksi nousivat opetuksen eriyttäminen, osa-aikainen erityisopetus sekä kodin ja koulun yhteistyö. Opettajista kolmasosa oli sitä mieltä, että pedagogiset asiakirjat kuormittavat heitä jonkin verran. Asiakirjojen päällekkäisyys lisäsi opettajien mielestä heidän työmääräänsä. Ongelmana pidettiin myös sähköisten asiakirjojen joustamattomuutta. Lisäksi opettajille näytti olevan epäselvää, olivatko pedagogiset asiakirjat lopulta auttaneet oppilaan tuen tarpeen kirjaamisessa ja oliko tukimalli käytännössä auttanut heitä kartoittamaan tuen tarvetta. Ylipäättänsä opettajat eivät olleet varmoja siitä, kuinka kolmiportainen tukimalli on käytännössä muuttanut heidän työtään. Opettajat kokivat tukimallin jopa hieman vaikeuttaneen heidän työtään. (Laakso 2012, 37 – 42, 47 – 49.)

Laakso (2012, 48, 52) löysi tutkimuksessaan myös opettajia, jotka olivat kokeneet tukimallin vähentäneen ja helpottaneen heidän työtään. Tähän oli vaikuttanut paljon erityisopettajalta saatu tuki asiakirjojen täytössä. Positiivisena asiana tukimallin käyttöönoton jälkeen koettiin sekä opettajien välisen että moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen. Myös Oja (2012b, 51) tuo esiin kolmiportaisen tuen tuomia positiivisia puolia; työmäärän lisääntymisestä huolimatta opettajat ovat olleet tyytyväisiä siihen, että heidän oppilastuntemuksensa sekä pedagoginen osaamisensa ovat kasvaneet aiempaan verrattuna. Opettajat ovat kokeneet, että heillä on nyt konkreettinen työkalu, jonka avulla toimia huolen herätessä. Ojan mukaan myös vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä kodin ja koulun yhteistyöhön. (Oja 2012b, 51.) Majamäen (2014, 2) tutkimus kolmiportaisen tuen toteuttamisesta tukee Laakson tutkimustuloksia. Majamäen mukaan opettajien työnkuva on muuttunut lakimuutoksen jälkeen, erityisesti suunnittelun ja tuen dokumentoinnin myötä.

Vaikka työmäärä onkin lisääntynyt, koetaan kolmiportaisen tuen myös selkeyttäneen tuen toteuttamista käytännössä. Majamäen tutkittavat kokivat tukimallin pääasiassa positiiviseksi muutokseksi. (Majamäki 2014, 2.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 3–4, 99–104) tekemän selvityksen perusteella kunnat ovat edistyneet perusopetuslain muutosten tavoitteiden mukaisesti, mutta kuntakohtaiset erot ovat edelleen huomattavia. Myös opetus- ja kulttuuriministeriön (2012, 4) hankkeen mukaan kaupungit ja kunnat ovat edistyneet erityisopetuksen strategian ja uuden lain soveltamisessa päämäärän suuntaisesti, mutta omassa tahdissaan ja omalla tavallaan. Erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on kääntynyt laskuun, kun yhä useampi oppilas saa tehostettua tukea. Tämä ero näkyy myös tilastoissa, syksyllä 2013 tehostettua tukea sai 35 000 peruskoulun oppilasta eli 6,5 prosenttia peruskoulun oppilaista. Tämä on 3,2 prosenttiyksikköä enemmän kuin vuonna 2011. Erityistä tukea sai 39 600 oppilasta eli 7,3 prosenttia peruskoulun oppilaista. Osuus on 0,8 prosenttiyksikköä vähemmän kuin vuonna 2011. (Tilastokeskus 2014.)

Selvityksessä löydettiin useita toimivia osa-alueita: opetussuunnitelmia on päivitetty lainmukaisiksi ja tukijärjestelyitä on uudistettu oikeaan suuntaan, opettajien täydennyskoulutus on toteutunut hyvin, oppilashuoltotyö on kehittynyt ennaltaehkäisevämmäksi, tarvittava tieto siirtyy koulun sisällä ja kodin ja koulun yhteistyö näyttää toimivan hyvin. Kehitettävääkin kuitenkin löytyy vielä: tuen suunnitteluun ei ole varattu tarpeeksi aikaa, kun opettajien työajasta yhä suurempi osa kuluu kokouksiin ja paperitöihin. Osa-aikaisen erityisopetuksen tarve ja resurssit eivät vastaa toisiaan, vaikka juuri osa-aikainen erityisopetus on yksi keskeisimmistä tuen muodoista, jolle tulisi varata riittävät resurssit. Lisäksi oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyön tavoitteet painottuvat edelleen korjaavaan työhön ennaltaehkäisevän työn kustannuksella. Vanhemmilla on hyvästä yhteistyöstä huolimatta melko vähän tietoa kolmiportaisen tuen periaatteista. Opettajankoulutuksessa kolmiportainen tuki on esillä, mutta harjoittelukoulusta riippuen tulevilla opettajilla on kuitenkin vaihtelevasti kokemusta kolmiportaisuuden

soveltamisesta. Tutkintovaatimusten kohdalla muutokset eivät vielä näy muuta kuin mainintana oheislukemistossa. Ministeriön kehittämissuositukset koskevat kolmiportaisen tuen toimeenpanon jatkuvaa seuranta ja arviointia, resurssien jakamista, tilastointia (tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden määrä, oppiaineiden yksilöllistäminen, opetuspaikat), nivelvaiheita (tiedonsiirto, suunnitelmallisuus ja jatkuvuus) ja opettajan peruskoulutuksen kehittämistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 106–107.)

Vuoden 2011 lakimuutoksen jälkeen oppilaiden oppimisen ongelmiin on siis pyritty vastatamaan kolmiportaisen tuen avulla. Myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin ongelmia kohdataan saman tukimallin kautta. Antaako kolmiportainen järjestelmä tarvittavan tuen myös heille?

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten opettajat kertovat tukevansa maahanmuuttajataustaisia oppilaita perusopetuksessa. Lisäksi selvitetään, miten opettajat kuvailevat suhtautumistaan opetukseen monikulttuurisessa ja inklusiivisessa ryhmässä. Tutkimusintressinä on myös yhteistyö maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa. Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten opettajat kertovat tukevansa maahanmuuttajataustaisia oppilaita?
2. Miten opettajat kuvailevat suhtautumistaan opetukseen monikulttuurisessa ja inklusiivisessa ryhmässä?
3. Minkälaista yhteistyötä opettajat ja koulu tekevät maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa opettajien kertoman mukaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 161) määrittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohdaksi todellisen elämän kuvaamisen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen päämääränä on ymmärtää ja selittää tutkittavaa asiaa (Alasuutari 2011, 40, 44). Laadullisissa tutkimuksissa suositetaan ihmisiä tiedon keruun välineinä, jolloin tutkittavien näkökulmat ja "ääni" pääsevät esille. Tutkija ei tällöin käytä mittausvälineitä, vaan hän luottaa omiin havaintoihinsa sekä osallistujien kanssa käytyihin keskusteluihin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Pattonin (2002, 4) mukaan laadullisen aineiston kautta saadaan tuotua esiin ihmisten kokemuksia, mielipiteitä, tunteita ja tietoja. Laadullisella aineistolla tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan aineistoa, joka koostuu tekstistä. Aineisto on usein melko pieni ja sitä pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. (Eskola & Suoranta 2008, 15, 18.)

Tässä tutkimuksessa haluan selvittää opettajien kokemuksia ja ajatuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokonaisvaltaisesta tukemisesta. Tästä johtuen tutkimusmenetelmäksi minulle valikoitui fenomenologia, jonka kohteena on nimenomaan kokemusten tutkiminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka muotoutuvat merkitysten mukaan. Merkitysten tutkiminen perustuu oletukseen siitä, että ihmisen toiminta on tarkoitusten mukaisesti suuntautunutta. Merkitykset eivät kuitenkaan ole meissä synnynnäisesti, vaan niiden lähteenä on yhteisö, johon jokainen ihminen kasvaa sekä kasvatetaan. Ihmisyyksilön ajatellaan siis olevan perustaltaan yhteisöllinen. Yhteisön jäsenenä meillä on tiettyjä yhteisiä piirteitä, jolloin jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. On kuitenkin huomioitava, että jokainen ihminen on toisaalta erilainen. Kukaan ei toimi tai ajattele täysin jonkin säännön tai tyyppillisyyden mukaan.

Tarkoituksena ei olekaan löytää universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtää tutkittavien ihmisten sen hetkistä merkityks maailmaa. (Laine 2010, 29–31.)

5.2 Haastattelu aineiston keruumenetelmänä

Tutkimusmenetelmää valitessaan tutkija joutuu pohtimaan useiden vaihtoehtojen välillä ja miettimään muun muassa menetelmien tehokkuutta, taloudellisuutta, tarkkuutta sekä luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Tutkimuksen toteutustavaksi valitsin haastattelun, koska uskoin opettajien olevan motivoituneempia osallistumaan kasvokkain tapahtuvaan haastatteluun kuin lomakekyselyyn tai kirjoitelman kirjoittamiseen. Haastattelu onkin yksi laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä. (Eskola & Suoranta 2008, 85.) Se nähdään joustavana menetelmänä, jossa kielellisen vuorovaikutuksen kautta voidaan suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Tutkittavan ei-kielelliset vihjeet antavat lisäarvoa vastauksille. Haastattelun avulla saadaan kuvaavia esimerkkejä arkielämän tilanteista, joita tässä tutkimuksessa nimenomaan haetaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–36.) Lisäksi haastatteluissa on mahdollisuus jatkokysymysten esittämiseen tai perusteluiden pyytämiseen, kun haastateltava kertoo jotain kiinnostavaa, josta tutkija haluaa tietää lisää tai syvällisemmin (Patton 2002, 372–373; Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastattelujen tekeminen oli jännittävää, joten koin helpottavaksi sen, että minulla oli mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä ja selventää ilmausteni sanamuotoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Riessman (2008, 21–23, 50) korostaakin tutkijan roolia, sillä tutkija ei vain ”löydä” haastateltavien kertomia tarinoita, vaan on haastattelutilanteessa mukana luomassa niitä omalla läsnäolollaan sekä kyselemällä ja kuuntelemalla.

Täytyy kuitenkin muistaa, että haastattelulla on myös haittapuolia: haastateltava saattaa antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia tai puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. Lisäksi haastatteluissa saadaan selville vain muutaman ihmisen näkemyksiä, joten yleistysten tekemisessä tulee olla varovainen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara

2008, 206–207; Silverman 2000, 36.) Haastattelu ei myöskään takaa suoraa pääsyä opettajien näkemyksiin tai kokemuksiin, vaan siihen, mitä opettajat kertovat näkemyksistään ja kokemuksistaan. Samat asiat voivat myös saada erilaisia merkityksiä eri opettajien kertomuksissa. (Silverman 2000, 35–36.) Haastattelijan roolilla on suuri vaikutus haastattelun onnistumiseen ja häneltä vaaditaankin taitoa, kokemusta ja koulutusta asiasta. Ennen kaikkea haastattelut vievät paljon aikaa: haastateltavien etsiminen, tapaamisten sopiminen ja itse haastattelun toteutus sekä litterointi vaativat useita tunteja työtä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina eli teemahaastatteluina, jotka etenivät tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Rakensin haastattelurunkoni tiettyjen kriteerien pohjalta: tiesin, että haastateltavilla opettajilla on kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemisesta. Olin myös selvittänyt etukäteen tutkittavan ilmiön kannalta olennaisia asioita teoriaosuudessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Haastattelun runko löytyy liitteestä 1 (Ks. liite 1). Teemahaastattelu on muodoltaan niin avoin, että vastaaja pääsee puhumaan melko vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn materiaalin voidaan katsoa edustavan vastaajan puhetta. Haastattelijana minun tehtävänäni oli varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden laajuus ja järjestys saattoivat vaihdella haastattelujen välillä. Näin varmistettiin, että jokaisen haastateltavan kanssa on keskusteltu jossain määrin samoista asioista. Lisäksi teemat luovat konkreettisen kehikon, jonka pohjalta on helpompi lähestyä litteroitua aineistoa. (Eskola & Suoranta 2008, 86–87.)

Haastattelut järjestettiin opettajien kouluilla, heille sopivina ajankohtina. Haastatteluiden kesto vaihteli 18 ja 45 minuutin välillä. Jokainen haastattelu tallennettiin nauhurille sekä tietokoneelle. Tämän jälkeen litteroin haastattelut tietokoneella Express Dictate Digital Dictation–ohjelmaa apuna käyttäen. Haastattelut on litteroitu sanasta sanaan, taukoja ei litterointiin ole merkitty. Litteroiduista haastatteluista tuli yhteensä 39 liuskaa tekstiä.

Halusin haastatella opettajia, joilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisista oppilaista yleisopetuksen luokissa. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti valitsin tutkimusjoukon tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Laadulliselle tutkimukselle on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät paljon tutkittavasta ilmiöstä sekä omaavat kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tammikuussa 2015 etsin koulujen sivuilta rehtoreiden yhteystietoja ja lähetin sähköpostitse yhteydenoton kahdeksalle rehtorille, joita pyysin välittämään haastattelupyyntöäni eteenpäin luokanopettajille. Sain neljältä rehtorilta vastauksen, jossa he kertoivat välittäneensä viestin eteenpäin tai antoivat minulle kriteereihini sopivien luokanopettajien yhteystietoja. Yksi opettaja vastasi minulle rehtorin välittämän viestin pohjalta. Sain viisi opettajaa osallistumaan haastatteluihin henkilökohtaisten sähköpostien lähettämisen jälkeen. Yksi opettaja innostui osallistumaan haastatteluun koululla, jossa olin haastattelemassa jo haastatteluun suostuneita opettajia. Hain tammikuussa 2015 tutkimusluvan kyseisen kaupungin koulutoimenjohtajalta, koska tutkimukseni koski kahta eri koulua.

Aineistoni koostuu siis seitsemästä opettajasta, kahdesta Länsi-Suomessa sijaitsevasta koulusta. Toinen kouluista oli kaupungin laidalla sijaitseva pienempi yhtenäiskoulu ja toinen kaupungin keskustan läheisyydessä sijaitseva alakoulu, johon oli integroitu paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Opettajien työkokemus luokanopettajana vaihteli kahden ja 28 vuoden välillä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä opettajien luokissa vaihteli yhdestä viiteen oppilaaseen. Oppilaiden kotimaat olivat Viro, Venäjä, Liettua, Kosovo, Puola, Irak, Kirgisia, Kreikka, Kongo ja Sudan. Heidän taustansa olivat myös hyvin vaihtelevia: pakolaisia, omasta tahdostaan muuttaneita, Suomessa syntyneitä toisen sukupolven maahanmuuttajia ja perheitä, joissa toinen vanhemmista oli vieraskielinen.

Seuraavaksi kuvailen haastattelemani opettajat pseudonyymejä käyttäen.

Jonna (26) opettaa toista vuosiluokkaa, työkokemusta hänelle on kertynyt kolme vuotta. Hänen luokalla on tällä hetkellä viisi maahanmuuttajataustaista oppilasta. Jonnan mielestä luokanopettajakoulutuksen aikana saatu tieto maahanmuuttajataustaisista oppilaista on suurelta osin pinnallista ja irrallista, ja hän pitääkin tärkeämpänä kollegoiden tukea opettajan uran alkutaipaleella. Lisäksi hän osallistuisi mielellään täydennyskoulutukseen.

Annalla (52) on työkokemusta luokanopettajan työstä jo 28 vuoden ajalta. Hän suhtautuu työhönsä intohimoisesti ja täydellä sydämellä. Anna on käynyt useissa täydennyskoulutuksissa koskien monikulttuurisuutta, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamista, S2-opetusta sekä kielellistä tietoutta. Anna opettaa tällä hetkellä kolmatta luokkaa, jossa on neljä maahanmuuttajataustaista oppilasta.

Saara (47) on koulutukseltaan luokanopettaja, mutta hän työskentelee tällä hetkellä koulun S2-opettajana. Luokanopettajana hän on työskennellyt 20 vuotta ja S2-opettajana sekä valmistavan luokan opettajana seitsemän vuotta. Saara suorittaa parhaillaan myös S2-aineopintoja. Hän nauttii opiskelusta ja ”omien silmiensä avaamisesta”. Saara toivoisi enemmän yhteistyötä luokanopettajien ja S2-opettajan välille.

Mikolla (49) on työkokemusta 25 vuoden ajalta. Tällä hetkellä Mikko opettaa kuudetta vuosiluokkaa, jossa on kaksi maahanmuuttajataustaista oppilasta. Mikko ei ole lähivuosina käynyt täydennyskoulutuksessa, eikä hänen mielestään tässä vaiheessa uraa sinne enää kannata lähteä, vaan hän tuntee selviävänsä nykyisillä tiedoillaan ja taidoillaan.

Laura (26) opettaa ensimmäistä vuosiluokkaa, työkokemusta hänellä on kaksi vuotta. Laura on käynyt luokanopettajakoulutuksensa aikana yhden kurssin monikulttuuristen oppilaiden kohtaamisesta ja opettamisesta, ja hänen mukaansa se antoi tarvittavat valmiudet työelämään. Laura ei ole vielä ollut

täydennyskoulutuksessa, tosin hän suhtautuu siihen myönteisesti. Lauran luokalla on tällä hetkellä yksi maahanmuuttajataustainen oppilas.

Riina (55) on koulunsa vararehtori ja opettaa kolmatta vuosiluokkaa. Hänellä on työkokemusta luokanopettajan työstä 16 vuoden ajalta. Haastatteluhetkellä Riinan luokassa ei ollut yhtään maahanmuuttajataustaista oppilasta, joten puhuimme haastattelussa Riinan edellisen vuoden haastavasta 27 oppilaan ykkösluokasta, jossa oli kolme maahanmuuttajataustaista oppilasta. Riina ei ole saanut varsinaista koulutusta maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyen, mutta hän on kysynyt neuvoja S2-opetuksesta vastaavalta opettajalta, muun muassa kirjoihin ja materiaaleihin liittyen.

Veera (42) opettaa viidettä luokkaa, jossa on neljä maahanmuuttajataustaista oppilasta. Työkokemusta hänellä on 16 vuoden ajalta. Veera on kiinnostunut lisäkoulutuksesta, joka hänen mukaansa estää kaavoihin kangistumisen ja avartaa opettajan näkemyksiä. Lisäkoulutusta hän on saanut muun muassa Tukholmassa.

5.3 Aineiston analyysi

Aineistoni koostuu seitsemästä opettajasta. Laadullisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteeri on aineiston perusteellinen analysointi, ei niinkään sen määrä (Eskola & Suoranta 1998, 18). Aineiston analyysi alkaa parhaimmillaan jo sen keruuvaiheessa, kun tutkija voi jo haastattellessaan tehdä havaintoja ilmiöistä esimerkiksi niiden toistuvuuden perusteella. Aineiston järjestäminen jatkuu litteroinnilla, jossa tuodaan esiin aineiston rakentuminen. Litteroinnin jälkeen luin aineiston useampaan kertaan, jotta se tuli minulle hyvin tutuksi. Aineistoni analyysiä on ohjannut aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jota on tukenut myös tutkimustieto. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, tutkijana pyrin ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. Analyysin alkuvaiheessa käytin apuna Atlas.ti–

ohjelmaa. Toin litteroidun aineistoni ohjelmaan, jonka avulla luokittelin sen muodostamiini alaluokkiin, jotka rakensin tutkimusongelmieni sekä aineistoni pohjalta. Taustalla vaikutti myös aikaisempi tieto tutkimusaiheesta. Yhdistin samaa tarkoittavat ilmaisut samaan luokkaan ja annoin niille sisältöä kuvaavan nimen (esimerkiksi opettajien positiiviset kokemukset yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa). (Ks. Eskola 2001; Hirsjärvi & Hurme 2000; Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Alasuutari (2011, 39–44) näkee laadullisen analyysin koostuvan kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä sekä arvoituksen ratkaisemisesta. Tosin käytännössä ne nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintojen pelkistämisen vaiheessa tarkastelin alaluokkiin jaettua aineistoani teoreettisen viitekehykseni sekä kulloisenkin kysymyksenasettelun näkökulmasta, poimien niiden kannalta olennaista tietoa sekä kuvaavia yksittäisiä ilmaisuja. Tässä vaiheessa poistin aineistosta asiaan kuulumattomat osat, kuten toistot ja ei-olennaiset asiat. Näin sain aineistosta luokiteltuja ”raakahavaintoja”, joita lähdin seuraavaksi yhdistämään laajemmaksi havainnoksi etsimällä havainnoista yhteisiä piirteitä. Tarkoitukseni oli aineiston uudelleenjärjestely, yksinkertaistaen sekä tiivistäen aineistoani: yhdistin samansisältöisiä alakategorioita toisiinsa ja muodostin uusia yläkategorioita, esimerkiksi opettajien kokemukset yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa. Käytin sekä induktiivista eli aineistolähtöistä sekä abduktiivista eli teorialähtöistä päättelyä tehdessäni laajempia havaintoja. Näiden tuotettujen laajojen havaintojen pohjalta tein merkitystulkintaa tutkittavasta ilmiöstä, pyrin luomaan kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä sekä esittämään sen uudessa perspektiivissä. Tavoittelin näkyvissä olevan tekstin lisäksi piirteitä, jotka eivät ole suoranaisesti lausuttuina tekstissä. Fenomenologit korostavat intuition merkitystä, heidän mukaansa tutkija näkee merkityskokonaisuudet, jos hän on paneutunut aineistoonsa riittävän hyvin. Lopuksi kirjoitin omin sanoin omat tulkintani siitä, mitä löysin aineistostani. (Ks. Alasuutari 2011; Eskola 2001; Hirsjärvi & Hurme 2000; Tuomi & Sarajärvi 2009.)

5.4 Luotettavuus

Erityisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy jatkuvasti pohtia tekemiään ratkaisuja. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta eli siitä, mitä tutkimuksessa on tehty: aineiston tuottamisen olosuhteet kuten paikka, aika, mahdolliset häiriötekijät sekä aineiston luokittelun perusteet siitä, miten saatuihin tuloksiin on päädytty ja millä perusteella tutkija esittää tulkintojaan. Tutkimuksen luotettavuutta tavoittelin etukäteen sillä, että osallistujiksi valittiin vain sellaisia opettajia, joilla oli omakohtaisia kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta. Rakensin huolellisesti haastatteluita varten haastattelurungon, josta keskustelin ohjaajani ja opiskelijakollegoideni kanssa. Jokainen osallistuja haastateltiin yksilöllisesti. Haastatteluvaiheessa pyrin lisäämään luotettavuutta teknisellä välineistöllä: haastatteluiden nauhoittamisella (nauhurilla sekä tietokoneella) olen varmistanut sen, että aineiston kerääminen olisi mahdollisimman luotettavaa. Tämän lisäksi tein haastatteluiden aikana omia merkintöjä ja huomioita haastateltavista sekä heidän ympäristöistään. Tein litteroinnin heti haastatteluiden jälkeen, noudattaen samoja sääntöjä jokaisen haastattelun kohdalla. (Ks. Eskola & Suoranta 2008; Hirsjärvi & Hurme 2000; Hirsjärvi ym. 2009; Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä voidaan kuitenkin kyseenalaistaa. Tein haastatteluita tutkimusta varten toista kertaa elämässäni, ilman suurempia koulutuksia. Siksi onkin mahdollista, että olen voinut tahtomattani kysymyksen asettelulla, vastauksillani tai eleilläni ohjata haastateltavien vastauksia. Haastattelun luotettavuutta on saattanut heikentää myös haastateltavien mahdollinen taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35, 184.) Lisäksi vastauksiin on saattanut vaikuttaa esimerkiksi opettajan kokema stressi tai tilanteet henkilökohtaisessa elämässä.

Tutkijana tehtäväni on välittää kuvaa haastateltavien ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista sekä tunteista. Oma käsitykseni todellisuuden luonteesta kuitenkin määrää, miten tätä tehtävää lähestyn ja näin ollen luon oman tulkintani aineistosta. Olen kuitenkin pyrkinyt tekemään tulkintani puolueettomasti, niin että siihen ei ole vaikuttanut esimerkiksi ikäni tai sukupuoleni. Laadullisessa tutkimuksessa raja on kuitenkin häilyvä, koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. On huomionarvoista korostaa, että tulkintani eivät perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta, vaan niiden taustalla on sisällönanalyysi. Havainnollistan lukijalle tekemiäni tulkintoja antamalla nähtäväksi aineistokatkelmia, joista tulkinnat on tehty. Lisäksi olen hakenut tekemilleni tulkinnoille vahvistuvuutta muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Ks. Eskola & Suoranta 2008; Hirsjärvi & Hurme 2000; Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Olen käyttänyt tutkimukseni tekemiseen aikaa reilun vuoden, jotta minulla on ollut riittävästi aikaa huomioida jokainen yksityiskohta. Olen saanut vuoden aikana ohjaajaltani sekä opiskelijakollegoiltani arviointipalautetta, jonka perusteella olen vienyt tutkimustani eteenpäin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142.)

5.5 Eettiset ratkaisut

Kaikkiin tutkimuksiin liittyy eettisiä ratkaisuja ja jo tutkimusaiheen valitseminen on tutkijalle eettinen kysymys: Kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129; Hirsjärvi & Hurme 2000, 19)? Olen valinnut kyseisen tutkimusaiheen sekä oman mielenkiintoni että vallitsevan tiedonpuutteen vuoksi. Opettajankoulutus on tarjonnut vain vähän eväitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen. Aikaisempaa tutkimustietoa siitä, miten opettajat mieltävät kolmiportaisen tuen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemisessa ei juuri ole.

Tutkijalla on institutionaalinen asema, jolloin haastateltavan oikeudenmukainen kohtelu on äärimmäisen tärkeää. Eettiset ongelmat ovat läsnä erityisesti haastattelutilanteissa, joissa ollaan suoraan kontaktissa tutkittaviin. Tutkimuksessa on noudatettu ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta: on väärin aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa riippumatta tutkimuksen tarkoituksista. Tutkijana olen suhtautunut haastateltaviin kunnioittavasti ja pyrkinyt tekemään tutkimukseen osallistumisen mahdollisimman vaivattomaksi, jotta tutkimukseen osallistumisesta ei aiheutuisi heille mitään seurauksia. Haastateltavat ovat osallistuneet tutkimukseen omasta tahdostaan. Lisäksi hain tutkimusluvan tutkimustani varten kyseisen kaupungin koulutoimenjohtajalta. Olen kertonut lyhyesti tutkimuksestani haastateltaville etukäteen, jotta haastateltava voi antaa suostumuksensa asianmukaisten tietojen pohjalta. Haastattelutilanteissa olen pyrkinyt välttämään johdattelua. Jokainen haastateltava on allekirjoittanut haastattelusopimuksen, jossa heiltä on pyydetty lupa haastattelun tallentamiseen sekä tallennetun materiaalin käyttöön. Lisäksi sopimuksessa luvataan, että osanottajan henkilöllisyys ei paljastu missään vaiheessa ja että tutkimusaineistoa käytetään vain tätä tutkimusta varten. Olen myös itse tutkijana sitoutunut noudattamaan tätä sopimusta. (Ks. Eskola & Suoranta 2008; Hirsjärvi & Hurme 2000; Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Haastateltavien henkilöllisyyttä on suojattu koko tutkimuksen ajan: opettajien nimet on vaihdettu pseudonyymeiksi ja haastattelupaikkakuntaa tai koulujen nimiä ei mainita missään vaiheessa. Tutkimuksen aikana kerätty aineisto on pidetty salassa, eikä siihen ole päässyt käsiksi kukaan muu kuin tutkija itse. Aineisto tuhotaan, kun tutkimus on valmis. (Ks. Eskola & Suoranta 2008; Hirsjärvi & Hurme 2000; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Teoriaosuutta kirjoittaessani olen viitannut huolellisesti aiempiin tutkimustuloksiin sekä teoksiin ja tutkimustulokset on raportoitu täsmällisesti. Vastuu tutkimuksen rehellisyydestä ja vilpittömyydestä on minulla, tutkijalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 133.)

6 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan haastatteluaineistoon perustuvia tuloksia siitä, miten opettajat kertovat tukevansa maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja minkälaisia vaikutuksia maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on opettajien työhön. Lisäksi selvitetään opettajien näkemyksiä opetuksesta monikulttuurisessa ja -kielisessä ryhmässä sekä opettajien suhtautumista inklusiiviseen kasvatukseen. Lopuksi käsitellään opettajien tekemää yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa.

6.1 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen

Opettajien keinot tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita voidaan jakaa aineiston analysoinnin perusteella institutionaalisiin, aktuaalisiin ja informaalisiin keinoihin. Institutionaaliset keinot tarkoittavat tässä yhteydessä opettajien saamaa perus- ja täydennyskoulutusta sekä dokumentteja (kuten kolmiportainen tuki), jotka säätelevät opettajan työtä. Aktuaaliset keinot puolestaan ovat opettajien luomia pedagogisia käytänteitä ja tukitoimia, joita he käyttävät koulun arjessa. Informaalisilla keinoilla viitataan opettajan pyyteettömään sitoutumiseen työhön ja oppilaiden kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen ja tukemiseen. Kaikkien opettajien puheessa viitattiin institutionaalisiin ja aktuaalisiin keinoihin. Sen sijaan informaalisia keinoja toi esiin vain muutama opettaja. Edellisten keinojen lisäksi opettajat käyttivät myös muita tuen keinoja, joihin on sisällytetty haastatteluissa esiin tulleita ajatuksia ja toimintatapoja. Opettajat esittelivät myös kehitysideoita tuen järjestämisen suhteen.

6.1.1 Institutionaaliset keinot

Institutionaalisisista tuen keinoista puhuessaan opettajat viittasivat sekä opettajien perus- että täydennyskoulutukseen. Peruskoulutuksessaan he olivat

saaneet muutamilla kursseilla tietoa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamisesta ja opettamisesta. Nuorten, alle 30-vuotiaiden, opettajien mukaan opettajankoulutuksessa ei kuitenkaan ole varsinaisesti tarvetta käsitellä aihetta enempää, sillä tieto on usein irrallista (vrt. Jauhiainen & Luostarinen 2004). Heidän mielestään kannattaisikin sen sijaan panostaa työn ohessa tapahtuvaan täydennyskoulutukseen, koska tässä vaiheessa opettajat tuntevat oppilaansa sekä heidän mahdolliset ongelmansa, kuten oppimisvaikeudet, perhetilanteet sekä kulttuurierot. Lisäksi nuoret opettajat korostivat kollegoidensa apua ja tukea koulun arjessa. Kaikki opettajat suhtautuivat lisäkoulutukseen myönteisesti, yhtä vastaajaa lukuun ottamatta. Kolme opettajaa seitsemästä oli osallistunut useampiin koulutuksiin koskien monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Opettajien mielestä lisäkoulutus on avartavaa ja se avaa silmiä uudella tavalla.

"Ja sitte mä opiskelen tässä, niin mä oon ruvennu ajattelemaan suomen kieltä ihan uudesta näkökulmasta. Että ei se oo vaan sitä, että ruvetaan tekemään, mitäs siellä lukee. Vaan että miten niinku monimutkainen kieli itse asiassa meillä on. Että mitä eri asioita me tarvitaan, että suomen kieli voi tulla äidinkieltä vastaavaks." Saara

Riina kertoi, että vaikka hän olisikin ollut valmis menemään lisäkoulutukseen, ei hänellä ole siihen muun koulutyön ohessa *aikaa eikä jaksamista*. Lisäkoulutukseen hakeutumisessa voi siis olla kyse muustakin kuin pelkästä suhtautumistavasta itse koulutukseen.

Kolmiportainen tuki

Keskusteltaessa tuen järjestämisestä oli kolmiportainen tuki läsnä opettajien puheessa. Kolmiportainen tukimalli on ollut käytössä nyt noin neljä vuotta. Opettajat suhtautuivat tukimalliin melko neutraalisti. Käytännössä asiat eivät ole koulun arjessa muuttuneet, koska opettajien mukaan *tukea annetaan tarvittaessa samalla lailla kuin ennenkin*. Opettajien mielestä mallissa ei olekaan varsinaisesti mitään uutta ja ihmeellistä, sille on vain annettu uusi nimi.

"No mä en niin hirveesti näe eroa siihen miten me ollaan aikaisemmin toimittu. Ettei tää nyt kyllä mulle sellasta uutta työkalua oo tuonu." Anna

"Joo, mun mielestä se toimii oikeestaan niinku se on toiminut ennenkin, ennen ku se nimettiin että se on kolmiportainen tuki. - - Että tukea on saanut aikaisemminkin." Veera

Useimmat opettajat olivat sitä mieltä, että tukimalli ei ole lisännyt eikä vähentänyt opettajien työtä. Toisaalta nuorilla, alle 30-vuotiailla opettajilla ei ollut vertailupohjaa aikaisempiin käytäntöihin, sillä he ovat työskennelleet vain tämän mallin pohjalta. Opettajat kokivat tukimallin yleisesti ottaen *selkeäksi ja ryhdikkääksi*:

"Kohtuullisesti jaoteltu että missä menee rajat, mitä kuuluu yleisen tuen piiriin ja jos nää ei riitä, niin mitä sitten tehdään." Saara

Vaikka opettajien suhtautuminen kolmiportaiseen tukeen oli yleisesti ottaen neutraalia, haastatteluissa tuli esiin myös vastakkaisia näkemyksiä tuen järjestämisen mallista. Osa opettajista toi esiin lisääntyneen työmäärän: paperitöitä pitää tehdä aiempaa enemmän ja tukisuunnitelmien päivittäminen vaatii aikaa:

"Tää tuo hitosti uutta työtä. Et se tässä on, tee selvitystä, tee paperia, merkkää sitä, merkkää tätä." Riina

"Että sinänsä käytännöstä emmä siinä hirvittävästi oo huomannut muuta muutosta, kuin lisää paperityötä." Veera

Yksi opettajista suhtautui tukimalliin hyvin kielteisesti, eikä hän kokenut sille tarvetta omassa työssään:

"Emmä tosta niin välitä. Liian hienoja juttuja, pääasia että homma toimii, olkoon millä portaalla tahansa." Mikko

Kaikki opettajat pitivät kolmiportaisen tukimallin ehdottomana vahvuutena kuitenkin sitä, että se *ajaa lapsen etua ja takaa tuen saamisen*. Opettajien kokemukset kolmiportaisesta tuesta mukailevat aiempia tutkimustuloksia (ks.

Oja 2012; Laakso 2012; Majamäki 2014), joiden mukaan opettajat suhtautuvat tukimalliin pääosin myönteisesti. Lähes kaikki opettajat kokivat, että kolmiportainen tuki on helpottanut tuen järjestämistä. Suurin kritiikin aihe opettajilla on ollut paperitöiden lisääntyminen.

Kolmiportaisen tukimallin myötä käytännössä kaikki opettajat kirjaavat ja toteuttavat tukimallia yhtenäisesti. Tämän ansiosta lapseen liittyvien tietojen ja asiakirjojen tulisi nivelvaiheessa siirtyä seuraavaan kouluun.

"Mutta ehkä tässä on se, että on yhtenäisyys siitä, että kaikki opettajat tekee pedagogisen arvion. - - Mutta ehkä sitte se että se tieto varmasti siirtyy. Että eihän me oo mitään paperipinoa uskallettu laittaa (eteenpäin), eikä meillä oo ollu lupaakaan siirtää. Että tässä sitten pedagoginen arvio vie mukanaan tän lapsen historiaa sitten nivelvaiheessa paremmin." Anna

Opettajien mukaan tiedonsiirto koulua vaihdettaessa on käytännössä edelleen kuitenkin hidasta. Oppilasta koskevat paperit saattavat tulla perille monta kuukautta sen jälkeen, kun oppilas on aloittanut kouluun. Tarnasen ym. (2013, 82) mukaan tiedon siirtyminen eri koulutusasteiden ja opetusryhmien välillä on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää opetuksen jatkuvuuden kannalta. Kun tiedot siirtyvät lapsen mukana, hänet voidaan ottaa vastaan hänen senhetkinen tilanteensa huomioon ottaen. (Tarnanen ym. 2013, 82.) Kehittämistyöstä huolimatta Suomen kunnissa on vielä suuria eroja siinä, kuinka monipuolisesti oppilaan kasvun, oppimisen ja koulunkäynnin sujuvuutta arvioidaan ja kirjataan (Oja 2012b, 50–51).

Pedagogista arviota ja oppimissuunnitelmaa pidettiin yleisesti selkeinä työkaluina, joita voidaan käyttää apuna muun muassa vanhempaintapaamisten keskusteluissa.

"Mun mielestä pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma, mitkä tehdään kun siirrytään tehostettuun tukeen, niin ne on semmoset selkeät työkalut, niiden pohjalta on helppo sitten vanhempaintapaamisissakin kartoittaa tilanne, katsoa ne tavoitteet, ehkä ne on jopa numeroituna selvästi. Ja sitte taas jonkin ajan päästä käydä läpi." Laura

Opettajien mielestä kolmiportaisessa tukimallissa korostuu ylipäättänsä *tiivis yhteistyö vanhempien kanssa*. Yhteyttä vanhempiin pidetään tarvittaessa lähes päivittäin.

6.1.2 Aktuaaliset keinot

Opettajat kertoivat useista erilaisista tukimuodoista, joita he käyttävät päivittäin koulun arjessa. Useimmat alla esitetyistä tukimuodoista spesifioituvat yleisen tuen portaalle, koska suurin osa opettajien tämän hetkisistä maahanmuuttajaoppilasta opiskelivat yleisen tuen portaalla. Vain kolme oppilasta oli tehostetun tuen piirissä. Heidän tuen tarpeensa liittyivät enemmänkin sosiaaliseen puoleen, ei niinkään oppimisen ongelmiin. Opettajien käyttämät tukimuodot jakautuvat viiteen eri luokkaan taulukon 2 mukaisesti (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 2. Opettajien käyttämät tukimuodot.

Aikuisen tuki	Eriyttäminen	Oppilaiden ryhmittely	Opettajan toiminta	Konkreettiset keinot luokassa
Luokanopettaja	Läksyt	Ryhmittely luokassa	Kieli: uusien termien avaaminen (näytä, selitä, laita esille, toista)	Asioiden nimeäminen luokassa (ovi, ikkuna)
Koulunkäynnin ohjaaja	Koeaika	Taitavampi oppilas vieressä		Kuva- ja sanakortit
Avustajat	Arviointi	Pienryhmät	Minäkuvan vahvistaminen	Tehtävien läpikäyminen yhdessä
Erytisopettaja	Tehtävät	Osa-aikainen erityisopetus	Avainsanojen käyttö	Piirtäminen selityksen apuna
Suomi toisena kielenä -opettaja	Materiaali	(Ennakoiva) tukioetus	Tehtävänantojen tarkka miettiminen	E-kirjat
Erytisloukanopettaja				
Samanaikaisopetus				
Luokanopettaja tukiopeettajana vieraan kielen tunnilla				

Aikuisen antama tuki oppilaalle sekä eriyttäminen nousivat jokaisen opettajan vastauksissa vahvasti esille. Ne nähtiin merkittävinä tukimuotoina oppilaille. Myös Laakson (2012) tutkimuksessa eriyttäminen ja osa-aikainen erityisopetus nousivat opettajien vastauksissa keskeisiksi tukimuodoiksi. Näiden lisäksi opettajat käyttivät paljon oppilaiden jakamista erilaisiin ryhmiin.

"Meillä on täällä erikseen S2-opettaja jonka kanssa tehdään valtavasti yhteistyötä ja sen kanssa tehdään joustavasti. Että ei me oikein voida viikkoakaan etukäteen suunnitella, vaan se katotaan sitten että missä se pattitilanne tulee, että nyt tää pitää selvittää. Paljon annetaan ennakoivaa tukiopetusta." Anna

"Tehtävien eriyttäminen on ehkä se suurin, mutta hänelle ei oo tarvinnut kyllä alaspäin eriyttää. Että ne tehtävät mitä ollaan tehty, niin on onnistunut kyllä. Enemmänkin ehkä eriyttäminen siinä, että koulunkäynninohjaaja on ollut vieressä, varsinkin muistuttamassa käsitteistä ja avaamassa niitä, jos ne on ollut vaikeita." Laura

"Mulla on käytössä avustaja yhdeksällä tunnilla viikossa ja hänen kanssaan jaetaan ja hän tuntee oppilaat melkein yhtä hyvin kuin minä. Että joskus hän on luokassa näiden vähän heikompien kanssa, tai jotka tarvii apua tai sitten hän ottaa välillä niitä tekemään tonne käytäväänkin, että on vähä rauhallisempi. Erityisopettajan kanssa mä teen samanaikaisopetusta viidellä tunnilla, että siellä yleensä on myöskin, hän ottaa heikommat hänelle. Että he pystyy rauhassa käymään pienemmällä porukalla. Nää on ne suurimmat." Jonna

"Sitte tietenki joustaa pikkasen koearviointissa. Ottaa sen vähä huomioon, ku näkee että siellä on se ajatus, vaikka sitte ei osattu oikein muotoilla niinku pitää." Mikko

Lisäksi opettajat toivat keskusteluissa esiin heidän oman toimintansa merkityksen, muun muassa puheen selkeys ja avainsanojen käyttö sekä erilaiset konkreettiset apukeinot opetuksessa, kuten piirtäminen.

"Aika monta kertaa mietin niitä tehtävänantoja, tai millä tavalla asioita opetan. Mitä sanoja käytän, mitkä on niitä avainsanoja, jotka olisi sen lapsen hyvä oppia ja ymmärtää." Tiina

"Mutta niitä ku vähä piirtää, niin sit se hoksaa." Mikko

Haastateltavien mukaan on kuitenkin tärkeää korostaa, että tukimuodot eivät ole tarkoitettu vain maahanmuuttajataustaisille oppilaille, vaan niistä hyötyvät kaikki luokan oppilaat.

"Jonkun verran tietysti käsitteitä pitää avata, mutta oikeastaan kun vertaa juuri tätä mamua muihin, niin hän ei välttämättä aina todellakaan ole se kielellisesti heikoin. Et

käsitteitä pitää kyllä avata ekalla, varsinkin yllin tunneilla, joutuu avaamaan aika paljonkin, et siinä ei missään nimessä avata vain hänen takiaan, että siellä on monella muillakin vaikeuksia ymmärtää." Laura

Useat opettajien mainitsemista tukimuodoista ovatkin luokkatasoisia, joilla tuetaan kaikkien oppilaiden oppimista.

Yleisesti ottaen opettajat pitivät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden akateemisen osaamisen tasoa varsin hyvänä. Oppilaiden suoriutuminen toki vaihtelee samalla tavalla kuin kantaväestönkin. Opettajien mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattoivat olla matematiikassa jopa keskitasoa parempia, vaikka OECD-maiden joukossa Suomen maahanmuuttajataustaisten nuorten matematiikan tulokset näyttävät olevan heikoimpien joukossa (Ks. Harju-Luukkainen ym. 2014). Lauran mukaan ongelmat matematiikassa olivat usein *käsitteiden ja sanallisten laskujen ymmärtämisessä*. Opettajien mukaan reaaliaineissa vaikeuksia tuottavat *terminologia, yläkäsitteet sekä valtava yleistiedon määrä*. Uuden vieraan kielen (usein englanti) oppiminen sen sijaan sujuu yleensä hyvin, sillä silloin kaikki oppilaat ovat kielestä riippumatta samalla lähtöviivalla. Opettajien mukaan mahdolliset ongelmat koulunkäynnissä selittyvät heikolla kielitaidolla.

"Tiedollisesti ja taidollisesti olivat hyviä. Et ainoastaan se kieli saattaa sitten olla se muuri." Riina

Opettajien mukaan oppilaiden suurimmat vaikeudet suomen kielessä liittyivät kaksoiskonsonantteihin, sanojen taivutukseen, sanojen merkitysten ymmärtämiseen, luetun ymmärtämiseen sekä kirjoitelmiin (vrt. Turunen 2013). Tämän tutkimuksen opettajien mukaan suurimmalla osalla maahanmuuttajataustaisista oppilaista oli kuitenkin hyvä suomen kielen taso ja arkipäivän tilanteet koulussa sujuivat hyvin. Vain muutama oppilas oli tullut kouluun heikolla tai todella heikolla suomen kielen taidolla. Haastateltujen opettajien mukaan usein lapset ymmärtävät kieltä enemmän kuin osaavat tuottaa sitä ja puhe saattaa olla epävarmaa virheiden pelossa. Kieli opitaan kuitenkin usein leikeissä ja touhuissa luokkatovereiden avustuksella. Lehtonen

(2015, 219) korostaakin, että lapsena Suomeen tulleet alkavat kuulla valtaväestön arkikieltä usein jo melko pian maahan saapumisen jälkeen päiväkodeissa, kouluissa ja leikkipaikoilla.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla opettajat joutuvatkin usein miettimään, johtuvatko oppimisen haasteet vain kielitaidon puutteesta vai onko taustalla oppimisvaikeus. Haastateltavista Anna muistutti, että jos oppilas ei osaa suomen kieltä, ei hän automaattisesti ole erityisen tuen tarpeessa. Haastavaa onkin näiden oppilaiden kanssa erottaa oppimisvaikeudet kielellisistä vaikeuksista.

"Mamu-oppilaiden kohdalla on haastavaa huomata oppimisvaikeudet ja erottaa ne kielellisistä vaikeuksista. Siksi konsultoin arabiankielisen oppilaani kohdalla asiantuntijoita ja omankielen opea." Anna

Oppimisvaikeutta ei tulisi todeta, ellei ole ensin varmistettu, että oppilas on saanut riittävästi opetusta ja tarvittaessa erityistä tukea hänelle vaikeiden taitojen harjaannuttamiseen (Arvonen 2011, 4). Vastaavanlaisessa tilanteessa yksi haastateltavista oli hakenut apua erityisopettajalta, oman äidinkielen opettajalta sekä S2-opettajalta.

6.1.3 Informaaliset keinot

Informaalisiksi keinoiksi luokiteltiin muun muassa opettajan pyyteetön sitoutuminen työhön sekä oppilaiden kokonaisvaltainen kohtaaminen ja tukeminen. Informaalisia keinoja käyttivät ne opettajat, jotka kertoivat käyttävänsä paljon aikaa myös koulupäivän ulkopuolella oppilaidensa tukemiseen ja näin osoittivat työhönsä sitoutumista. Vaikka he kertoivat tekevänsä varsinaisen työajan ulkopuolella paljon oppilaidensa hyväksi, kokivat he silti riittämättömyyden tunnetta.

"Mut että mä en sitä pysty niin hyvin ottamaan huomioon, kuin mä haluaisin. Tai kun mä tiedän että mun pitäisi. Aina mulla on semmoinen tunne, että mä en tee riittävästi. Aina voisin tehdä enemmän vielä. Että tällä ikää ja tällä kokemuksella, mä teen aika paljon,

kerään materiaalia ja mä pidän näille lapsille läksykerhoa, sen takia että ne ei osaa lukea läksyjä. Eikä kotona kukaan osaa auttaa. Niin silti mä teen liian vähän." Anna

Nämä opettajat toivat esiin, että usein aika ei riitä kaikkeen, mitä he haluaisivat oppilaiden hyväksi tehdä. Toisaalta opettajat kertoivat myös tilanteista, joissa he eivät ajasta ja yrityksistä huolimatta olleet saaneet selvitettyä, mikä oppilaan käytöksen takana vaikutti. Lisäksi Riina toi esiin konkreettisen huolen siitä, kuinka hänen oma kielitaitonsa riittää monikulttuuristen vanhempien kohtaamiseen. Riina kertoi tuntevansa itsensä riittämättömäksi opettaessaan yksin 27 oppilaan ensimmäistä vuosiluokkaa, jossa oli kolme maahanmuuttajataustaista oppilasta. Hän kertoi huolensa siitä, miten maahanmuuttajataustainen oppilas pärjää isossa yleisopetuksen luokassa:

"Että niinku se mitä mä pelkään aina tämmösen oppilaan kohdalla, on että häntä ei huomata, kun hän ei välttämättä osaa tehdä itseään huomatuksi vielä." Riina

Näistä kokemuksista huolimatta kukaan opettajista ei maininnut harkinneensa ammatin vaihtoa työn kuormittavuudesta huolimatta (vrt. Talib 2005). Toisaalta Talibin (2005, 81) tutkimuksen mukaan avuttomuuden tunteen kokeminen on opettajalle tärkeää, sillä silloin hän voi ymmärtää esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia vanhempia, jotka omassa maassaan ovat olleet taitavia ihmisiä, mutta uudessa maassa entisellä tiedolla ei enää pärjääkään.

Nämä opettajat kertoivat, että heille on tärkeää, että maahanmuuttajataustaisilla oppilailla on järkevää vapaa-ajanvietettä, jossa he pääsevät tutustumaan suomalaisiin lapsiin ja näin parantamaan kielitaitoaan. Yksi opettajista kertoi, että hän on aktiivisesti etsinyt ja ehdottanut oppilailleen harrastuksia. Anna kertoi käyttävänsä myös "luokkahenkilöitä" välitunneilla, joiden tehtävänä oli ottaa maahanmuuttajataustainen oppilas leikkeihin mukaan. Anna kertoi myös muistavansa kehua näitä luokkahenkilöitä hyvin tehdystä työstä. Tärkeänä asiana opettajat pitivät maahanmuuttajataustaisen oppilaan itsetunnon kohottamista:

"Että mä lähtisin siitä että sellanen positiivisuus ja koululaisminäkuvan vahvistaminen olis se meidän juttu, kyllä se kielikin sieltä sitten tulee." Anna

Opettajat, jotka kertoivat käyttävänsä informaalaisia keinoja, kertoivat reflektoidensa omia asenteitansa ja suhtautumista itseensä sekä oman opetuksensa kehittämistä

"Mä oon aina itse sitä miettiny siltä kannalta, että mitä minä voin tehdä, jotta saan tämän asian ratkaistua." Tiina

"Mutta oon hakeutunut tosi paljon koulutuksiin, jotka koskee sekä kielellistä tietoisuutta ja ylipäättänsä niinku monikulttuurisuutta ja S2-opetusta." Anne

Gay ja Kirkland (2003, 183) korostavatkin, että opettaja tarvitsee rohkeutta, sitoutumista, tarkkasilmäisyyttä, analyttistä ajattelua ja aikaa, jotta reflektointi voisi tuottaa tulosta. On tärkeää huomioida, että reflektointi on myös kulttuurisesti sensitiivisen opettajan työkalu (vrt. Howard 2003).

6.1.4 Muut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä tukevat asiat

Valmistavaa opetusta pidettiin opettajien keskuudessa todella tärkeänä lasten koulunkäynnin tukijana. Jos lapsi tulee heikoin eväin kouluun, on valmistava opetus välttämätöntä:

"Jos lapsi on erityisen hankala tai hänen suomen kielen taito on hyvin vähäistä, niin kyllä sen pitää pohjat saada ensin tuolla valmistavalla, ennen kuin voi edes ajatella, että heitetään ryhmään mukaan. Kyllä se tietysti käytännössä, liikuntatunneilla, kuvistunneilla kommunikaatiossa oppii sitä kieltä, mutta se perusta pitää saada pienemmässä ryhmässä. - - Valmistavaanhan tulee paljon sellaisia lapsia, että osataan vaan kyllä, kiitos, ei. Lähetään aika pohjilta." Saara

Opettajat eivät kuitenkaan olleet aina varmoja siitä, ovatko lapset käyneet valmistavaa opetusta, mikäli oppilas ei ollut suorittanut sitä nykyisen koulun yhteydessä. Kaikki opettajat pitivät valmistavaa luokkaa koulun pihapiirissä

suurena etuna. Maahanmuuttajataustaisten lasten integraation nähtiin tapahtuvan luonnollisesti kouluissa, joissa valmistava luokka on fyysisesti lähellä. Tämä mahdollistaa sen, että kun oppilaan taidot alkavat olla hyvät, hän voi käydä tiettyjä tunteja yhdessä oman ikäistensä lasten kanssa. On tärkeää, että oppilas osallistuu alusta alkaen esimerkiksi yleisopetuksen taito- ja taideaineiden tunneille, jotta hän voi tutustua suomalaisiin oppilaisiin ja samalla suomen kieleen (ks. Opetushallitus 2011; Talib 2002). Opettajien mukaan tämä on helppo ja luonteva tapa tutustua tulevaan luokkaan. Samankaltaisia kokemuksia löytyy myös Vantaan Martinlaakson koulusta (ks. Tarnanen ym. 2013, 84). Esimerkiksi liikunnan tunneille oppilaat tulevat jo heikollakin suomen kielen taidolla. Valmistavassa opetuksessa ei ole valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää, joten oppilaalla on mahdollisuus siirtyä perusopetuksen piiriin, kun hänellä on tarvittavat valmiudet. (Tarnanen ym. 2013, 82.) Pienemmän paikkakunnan opettajat kuitenkin huomauttivat, että tilanne on täysin erilainen kouluissa, joissa omaa valmistavaa luokkaa ei ole. Useinkaan vanhemmat eivät suostu lähettämään lastaan 25 kilometrin päähän valmistavaan opetukseen, jolloin lapsi tulee suoraan yleisopetuksen luokkaan. Myös Bröckerin ja Hautaniemen (2002, 216) mukaan kunnat tarjoavat maahanmuuttajataustaisille oppilaille palveluita hyvin vaihtelevasti.

Yllä mainittujen asioiden lisäksi opettajat kertoivat yleisistä asioista, jotka tukevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäyntiä. Mikäli oppilaalla on isompia sisaruksia, jotka ovat käyneet jo koulua Suomessa, on heidän koulunkäyntinsä helpompaa, kun kieli ja koulukulttuuri ovat tulleet perheelle jo tutuksi. Opettajat myös painottivat sitä, että ryhmäkoon tulisi olla maltillinen ja enemmistön oppilaista tulisi olla kantaväestöä, jotta maahanmuuttajataustainen oppilas saa tukea ryhmästä myös suomen kielen oppimiseen. Tästä syystä myös Opetushallitus (2011, 5) toivoo, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat jakautuisivat tasaisesti eri kouluihin. Toisaalta OECD:n tutkimusten mukaan kouluissa, joissa oli paljon maahanmuuttajia (yli 25 prosenttia), ja kouluissa, joissa oli vähemmän maahanmuuttajia, oppilaat pärjäsivät likimain yhtä hyvin, kun heidän

sosioekonominen taustansa otettiin huomioon (Harju-Luukkainen ym. 2014, 31).

Opetuksen tulisi olla konkreettista ja esimerkiksi tunteita kannattaa käydä läpi käytännön tapahtumien kautta. Yhdessä koulussa koulun kirjasto oli aktiivisesti mukana tarjoamassa maahanmuuttajataustaisille oppilaille sekä harrastusmahdollisuutta että ”turvanurkkaa”, johon sai koulupäivän aikana tulla. Myös oppilaan oman luonteen todettiin vaikuttavan hänen koulunkäyntiinsä:

"Että mulla sattuu nyt just oleen oppilas joka hirveen hyvin kertoo itse jos ei ymmärrä. Et heti niinku tosi reippaasti kysyy et hei mitäs tää tarkoittikaan. Et se kyllä helpottaa."

Laura

Asuinalueen yleinen asenneilmasto ja maahanmuuttajataustaisten ihmisten näkyvyys katukuvassa olivat opettajien mielestä koulunkäyntiä tukevia asioita. Isojen kaupunkien keskustoissa monikulttuurisuus on vahvasti läsnä, kun taas pienissä kunnissa väestö on vielä melko homogeenista. Erittäin merkittävänä asiana opettajat pitivät perheen asennoitumista lapsen koulunkäyntiin. Koulunkäyntiin todettiin vaikuttavan, että kotona panostetaan läksyjen tekoon ja lapsi saa tukea suomen kielen opiskeluun.

"Se läksyjen tekohetki, et siellä hän kyllä saa tukea ja se näkyy. Lukemista on harjoiteltu ja hän on ollut itsekin tosi innokas lukemaan oppimisesta, että se kyllä näkyy kun kotona kannustetaan. Ja koulunkäyntiä muutenkin pidetään tärkeänä siinä perheessä." Laura

"Ja myös tän kreikkalaisen lapsen äiti oli niinku aina hyvin innolla, et kun laps sai materiaalia kotiin, niin hän sanakirjan avulla käänsi ne kreikan kieliseksi, kirjoitti kreikaksi ja sitte siinä oli se suomenkielinen versio ja se kuva. Eli tää äiti teki kotona myös valtavan työn sen lapsen kielen oppimisen eteen. Ja kaikki aapisen ja lukukirjan kappaleet hän käänsi kreikan kautta suomeksi ja sitte taas suomen kautta mentiin opetellen niitä. Et tämä laps oppi kyllä todella hyvän suomen kielen pienessä ajassa. Mut se johtui siitä valtavasta panostuksesta siellä kotona." Riina

Toisaalta opettajien keskuudessa perheen vaikutuksen katsottiin olevan negatiivinen lapsen koulunkäyntiin, jos vanhemmat eivät osaa auttaa lastaan

läksyissä tai ylipäättänsä suhtautuminen koulunkäyntiin on välinpitämätöntä. Tiettyjen uskonto- ja kulttuuriryhmien kanssa ongelmaksi on noussut naisopettajien kohtaaminen ja naisen rooli ylipäättänsä suomalaisessa yhteiskunnassa.

"Mulla on tässä arabitaustainen perhe, jossa arabia on kotikieli, niin siellä on se uskonto ja mikä on se naisen, tyttöjen, naisopettajan rooli ja muuta - - Isää on vaikea saada hyväksymään, että äiti saataisiin kielikursseille, tai että äiti pääsis Helmi-ryhmään, jossa sais vertaistukea näiltä muilta äideiltä." Anna

Lisäksi oppilaalla saattaa usein olla parempi suomenkielen taito kuin hänen vanhemmillaan, mikä voi johtaa tilanteeseen, jossa oppilas toimii perheen tulkkina ja joutuu ottamaan suuren vastuun omasta koulunkäynnistään.

6.1.5 Opettajien kehitysideoita tuen järjestämiseen

Opettajat esittivät muutamia kehitysideoita, joilla maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen pystyttäisiin järjestämään entistä paremmin. S2-opetusta oli tarjolla näissä kahdessa koulussa melko hyvin, palkitettuna äidinkielen tuntien kanssa. Yleensä oppilaille oli tarjolla kahdesta kolmeen opetustuntia viikossa. Opetuksesta vastaa useimmiten S2-opettaja. Useat opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että S2-opetusta pitäisi olla enemmän. Yksi aineistooni kuuluvista opettajista toimi haastatteluhetkellä S2-opettajana ja hän toivoi hedelmällisempää yhteistyötä luokanopettajan kanssa, koska nykyisessä järjestelmässä hänen on vaikea suunnitella omaa opetustaan etukäteen:

"Mä menen paljon sen mukaan, niin kuin noi opettajat tekee. Heidän toiveensa on se, että ne ei jäis jälkeen siitä asiasta, mitä ne tekevät luokassa. Ja paljon oon yhteistyössä opettajien kanssa ja paljon joudun kysymään, missä te ootte menossa tällä hetkellä." Saara

Erityisesti S2-opettaja toivoi, että nämä tunnit olisivat koulupäivän ulkopuolella, jolloin ei oltaisi riippuvaisia siitä, mitä luokassa tehdään ja jääkö oppilas siitä jälkeen. Sen sijaan S2-opetuksessa voitaisiin lähteä liikkeelle oppilaan omasta tasosta ja puuttua mahdollisiin ongelmakohtiin. Lisäksi S2-

opettaja toivoi pääsevänsä enemmän mukaan oppilaita koskeviin palavereihin, vanhempien tapaamisiin sekä päätösten tekemiseen.

Vain yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista nosti esiin oppilaan oman äidinkielen tärkeyden koulussa suoriutumisen kannalta. Yksikään opettajista ei maininnut oppilaan oman äidinkielen hyödyntämistä yleisopetuksen luokassa. Myöskään Lehtosen (2015, 291) tutkimuksessa omaa äidinkieltä ei hyödynnetty yleisopetuksen luokassa. Cummins (2001, 19) kuitenkin korostaa, että lapsen oman äidinkielen huomiotta jättäminen on lapsen hylkimistä, koska kieli on iso osa lapsen identiteettiä. Opettajat olivat myös huonosti tietoisia oppilaidensa oman äidinkielen opetuksesta. Lähes kaikilla oli epäily siitä, että oppilaat eivät käy oman äidinkielen opetuksessa. Arabia oli ainoa kieli, jota koululla oli tarjottavana. Kurdin kielelle olisi suuri kysyntä, mutta pätevää opettajaa ei ole löytynyt. Osa vanhemmista oli jättänyt huomiotta oman äidinkielen opetuksen, koska he halusivat, että lasten suomen kielen taito vahvistuu. Cummins (2001, 20) kuitenkin huomauttaa, että lapsen kielelliset kokemukset kotiooloissa ovat perusta heidän tulevalle oppimiselle. Koulun tehtävänä olisikin tukea tämän perustan rakentamista lapsen oman äidinkielen huomioimisella. Myös Tarnanen ym. (2013, 70) korostavat, että vanhempien olisi tärkeää osoittaa lapselle, että hänen äidinkieltään ja monikielisyyttään arvostetaan. Vanhempien tietoisuutta oman äidinkielen tärkeydestä tulisikin lisätä, koska äidinkielen kehittyminen edistää muun muassa muiden kielten oppimista. (Ks. Tarnanen ym. 2013; Cummins 2001.)

Opettajat ehdottivat oppilaille mahdollisuutta pidennettyyn valmistavan opetuksen jaksoon, mikäli lapsi tulee kouluun hyvin heikoilla tiedoilla ja taidoilla. Jokainen opettaja myös toivoi, että luokkakoot pysyisivät maltillisina ja tarvittavat resurssit (koulunkäynninohjaajat, tukiopetus) taattaisiin oppilaille. Myös Talibin (2005, 75) tutkimuksessa opettajat toivoivat riittäviä resursseja. Anna korosti sitä, että *maahanmuuttajataustaisia oppilaita tuodaan näkyville valitsemalla heitä muun muassa oppilaskuntiin*. Samoin myös koulun henkilökuntaan olisi hyvä kuulua maahanmuuttajataustaisia aikuisia. Koulu toimii sitä paremmin, mitä enemmän sillä on tarjota oppilailleen

monikulttuurista opetus- ja kasvatushenkilöstöä (Talib 2005, 39). Opettajat toivoivat maahanmuuttajataustaisille lapsille tukea myös koulupäivän ulkopuolelle: perheiden ja vanhempien tukemista, kouluasioissa avustamista ja pohjustusta suomalaiseen koulukulttuuriin.

Tärkeimpinä asioina pidettiin, että lapsilla olisi jokin harrastus ja kavereita ympärillä. Kukaan opettajista ei kuitenkaan maininnut, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita kiusattaisiin koulussa. Samanlaisia tuloksia saivat Strohmeier & Spiel (2003), jotka tutkivat maahanmuuttajataustaisia oppilaita Itävallassa. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat, että lapsia autetaan koulussa saamaan kavereita välkkäriohjaajien ja muiden aikuisten ohjaamalla leikkihetkillä. Koulun ulkopuolella lapsia tulisikin integroida suomalaisiin harrastuksiin ja vapaa-ajan puuhiin, joissa he voisivat tutustua suomalaisiin lapsiin.

"Ja sit ihan semmonen, tämmönen harrastuksiin tutustuttaminen ja muu koulun ulkopuolinen juttu on hirveen tärkeätä, että ei saa sitä unohtaa sitte. Ja sit toiset on silleesti, et ne on koulun ulkopuolella vaan niiden oman kielisten kanssa kavereita, et yrittäis vähä sitä, et pääsis koulun ulkopuolellakin näihin suomen kielisiin harrastuksiin ja vapaa-ajan viettoihin mukaan." Veera

Lehtosen (2015, 219) haastattelemat nuoret kuvailevatkin vapaa-ajan vuorovaikutusta suomenkielisten kanssa muodollista kielenopetusta tärkeämmäksi suomenoppimisen alkuvaiheessa. Koulut ja opettajat organisoivat usein läksykerhoja ja muuta kerhotoimintaa, mutta opettajat toivoivat, että löytyisi myös jokin muu, ulkopuolinen taho, joka voisi toimia tällaisen toiminnan järjestäjänä. Näin organisointi ei jäisi vain opettajan innostuksen varaan.

6.2 Opettajien näkemyksiä opetuksesta monikulttuurisessa ja inklusiivisessa ryhmässä

Tässä luvussa käsitellään opettajien ajatuksia opetuksesta monikulttuurisissa ja inklusiivisissa ryhmissä. Aluksi kuvaillaan miten opettajat kertovat

maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vaikuttavan heidän työhönsä. Sen jälkeen tarkastellaan opettajien kulttuurista tietämystä ja suhtautumista inklusiiviseen kasvatukseen.

6.2.1 Minkälaisia voimavaroja ja haasteita maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuovat opettajan työhön?

Kaikki opettajat viittasivat puheessaan siihen, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden arki luokassa sujuu hyvin, muiden oppilaiden mukana. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita pidetään kouluissa rikkautena, jotka tuovat luokkiin keskusteluita muun muassa erilaisista maista, uskonnoista, kielistä, juhlista ja perinteistä. Monikulttuurisuus nähtiinkin voimavarana sekä opettajalle että oppilaille. Kulttuurinen tietämys ja sen kasvattaminen näyttivät tuovan opettajien työhön lisää mielekkyyttä. Ne opettajat, jotka olivat olleet työssään jo useita vuosikymmeniä, olivat sitä mieltä, että kokemuksen karttuessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaaminen on yhä helpompaa. Tärkeänä asiana opettajat pitivät sitä, että maahanmuuttajataustaiset lapset näkyvät muille koulun oppilaille luonnollisena osana arkea.

"Mutta kyllä mä niinku nään että sehän on niin luontevaa, että ne meille tulee alaluokille päiväkodista ja eskarista. Lapsillehan tää on aina ollu ihan helppoo, monimuotoiset kulttuurit ja niiden kohtaaminen. Ja lapsille luonnollista ja aidosti ne on koko ajan siinä."

Anna

Opettajien mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat erottuvat luokasta yleensä vain silloin, kun oppitunnilla tulee jokin uusi käsite, peli tai tapahtuma. Opetuksessa tulee siis ottaa huomioon kielen kanssa "pelaaminen" ja käsitteiden avaaminen. Yleisesti ottaen opettajat olivat sitä mieltä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät aiheuta "harmia" sen enempää kuin muutkaan oppilaat, ehkä jopa päinvastoin. He menevät sujuvasti muun luokan mukana. Myös Soilamo (2008, 3) sai samankaltaisia tuloksia: opettajat viihtyivät työssään hyvin, huolimatta siitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat aiheuttivat opettajalle lisätyötä.

Vaikka maahanmuuttajataustaiset oppilaat toivatkin pääasiassa myönteisiä asioita opettajien työhön ja ylipäättänsä koulun arkeen, opettajat kuitenkin mainitsivat joitakin kohtaamiaan haasteita. Keskusteluissa haastateltavat nostivat esiin muun muassa *lapsen ja perheen heikon suomen kielen taidon, suuret kulttuurierot ja lapsen vastustuksen* (suomen kieleen ja uuteen kulttuuriin liittyen). Osa opettajista koki haastavaksi sen, että heidän pitää miettiä tarkasti omaa puhettaan: sanojen valintaa, puheen selkeyttä sekä toistamista. Kuitenkin pitkään työssä olleilla opettajilla puhe tuli jo automaattisesti. Opettajat kokivat haasteelliseksi luokan, jossa on useita maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Myös koulun fyysiset tilat ovat olleet esteenä, kun oppilasryhmiä ei ole voitu jakaa joustavasti useampiin tiloihin. Yleisesti ottaen opettajien puheen mukaan työskentely monikulttuurisessa koulussa ei ole niin haastavaa ja kuormittavaa, kuin esimerkiksi Talibin (2005, 117) tutkimus antoi ymmärtää.

Soilamo (2008,3) löysi väitöskirjassaan useampia opettajia, jotka kokivat valmiutensa työn vaativuuteen nähden riittämättöminä, eivätkä he olleet saaneet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen liittyvää koulutusta. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat sen sijaan kokivat kahta opettajaa lukuunottamatta, että heidän valmiutensa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen olivat melko hyvät. Yksi opettajista kertoi, että 1990-luvulla jouduttiin taistelemaan myös kantasuomalaisten lasten vanhempien kanssa, koska he vastustivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden pääsyä kouluihin.

"Se on ollu vanhemmille hyvin vaikeeta silloin aluksi. Meillä on ollu tosi paljon vanhempia silloin jotka vastustivat, että minun lapsen luokalle ei kyllä tule. Se taistelukin on kyllä käyty." Anne

Opettajien mukaan nykyään katukuvassa näkyy kuitenkin paljon eri kulttuurien edustajia ja tästä tilanteesta on päästy yli.

6.2.2 Opettajan kulttuurinen tietämys

Kaikkien opettajien vastauksista nousi esiin, että opettajalla tulisi olla kulttuurista tietämystä, eli ymmärrystä siitä, minkälaisesta kulttuurista lapsi ja perhe tulevat, millainen koulukulttuuri heidän edellisessä kotimaassaan on ollut ja millaisia rajoitteita kulttuuri mahdollisesti luo (vrt. Hofstede & Hofstede 2005). Yksinkertaistaen tärkeintä on se, että opettaja ymmärtää ja hyväksyy sen, että lapsi ja vanhemmat tulevat eri kulttuurista kuin opettaja itse.

"Tavallaan ku on se tajuisuus, että ihminen on eri kulttuurista, niin jotenkin se auttaa mun mielestä ihan hirveesti. Että tavallaan, jos sieltä nyt tulee jonkunlaisia juttuja, inhottavia tai näin, niin ei aina tarvi niin et se on sinun vika, vaan se on se että toinen ei ymmärrä systeemiä tai ymmärrä miten meillä järjestelmä toimii." Jonna

Soilamon (2008, 176–177) mukaan edellytykset tällaisen ymmärryksen rakentumiselle ovat kouluille annetut resurssit, erilaiset tukitoimet ja opettajille tarkoitettu täydennyskoulutus. Lisäksi tarvitaan opettajan omaa kiinnostusta ja aktiivisuutta kouluttautumista kohtaan. (Soilamo 2008, 176–177.) Opettajien kokemusten mukaan kaikilla ei valitettavasti ole tätä ymmärrystä, mikä puolestaan johtaa tahattomiin loukkauksiin.

"Arjen haaste on se että me ei opettajina ymmärretä, että mitä siellä kotona on, mitkä kaikki asiat karsii ja estää sitä meidän viestinnän perille menoa. Usein me tehdään sitten aika loukkaaviakin yhteydenottoja, kun me ei tiedetä. Harmittaa se, että miten paljon me niinku tahattomasti loukataan niitä perheitä" Anna

Myös Montgomeryn (2001, 4) mukaan useilla opettajilla on puutteellinen ymmärrys muista kulttuureista, mikä vaikuttaa negatiivisesti heidän oppilaidensa mahdollisuuksiin tulla menestyneiksi oppilaiksi. Opettajan asenne ja suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin välittyy myös oppilaiden kohtaamiseen ja ymmärtämiseen, kuten Saara alla kertoo.

"No omaa asennoitumista on tietysti pala palalta muuttanut. Et opetellut myöskin niinku kattomaan ja elämään vähä niinku uudelta näkökantilta. Ja mä ite huomaan sen että

myös siinä suhteessa..mä luen paljon, kulttuureista että mä oppisin kohtaamaan näitä ja ymmärtämään." Saara

Mikäli opettajalla oli itsellään myönteisiä kokemuksia monikulttuurisuudesta ja erilaisten ihmisten kohtaamisesta, oli opettajan asenne maahanmuuttajataustaisia ihmisiä kohtaan myönteisempi. Yhden opettajan puoliso oli ulkomaalainen, samoin hänen kaveripiirinsä koostui eri kulttuurin edustajista. Tämä näkyi selvästi opettajan puhuessa monikulttuurisuuden merkityksestä.

"Erilaiset kulttuurit nyt vaan on niin siistejä!" Jonna

Toisaalta myös opettajan kielteinen tai välinpitämätön suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin vaikuttaa koulutyöhön. Yksi opettajista oli sitä mieltä, että hänen ei tarvitse karsia *värikästä kieltään* esimerkiksi Wilma-viesteissään vain sen vuoksi, että muutaman oppilaan vanhempi osaa huonosti suomea.

"Enkä mä rupee sen takia tavuviivoja vääntään, että siellä yks tai kaks osaa huonosti, tai ei ymmärrä kaikkea" Mikko

Brownin (2007, 57) mukaan opettajan negatiivinen asenne vaikuttaa sekä oppilaan itsetuntoon että hänen koulumenestykseensä. S2-opettajan mukaan luokanopettajien kanssa on jouduttu myös käymään keskusteluita siitä, onko heidän "pakko" ottaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita luokkaansa.

"Mutta kyllä täälläkin on semmosta, että onko pakko. Et se on vähä niinku joissakin tilanteissa koetaan rasitteena, että tulee mamu luokkaan." Saara

Sen sijaan kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integrointiin myönteisesti.

Keskusteltaessa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemisesta, opettajien puheissa nousi esiin myös monikulttuurinen opetus. Anna ja Veera korostivat, että monikulttuurinen opetus on *luonnollinen osa luokan arkea* ja täten myös osa maahanmuuttajataustaisen oppilaan kokonaisvaltaista tukemista.

Oppilaan kuunteleminen ja hänen alkuperänsä huomioiminen luo oppilaalle turvallisuuden tunteen luokkaan. Monikulttuurista opetusta kuvailtiin ajatuksia herättäväksi ja antoisaksi:

"No ehkä se on lähinnä sitä tiedostamista, että meitä on maailmassa monta muutakin ja me ei olla vaan se ainut. Että tavallaan se käsitys kansainvälisyydestä, ja että maailmassa on paljon erilaisia lapsia, joilla on erilaiset olot ja muuta. Että ehkä se menee paremminkin sinne kansainvälisyys-kasvatuksen puolelle. Sitte se toisten hyväksyminen, ja ottaminen osaksi sitä omaa luokkayhteisöä, omaa kouluyhteisöä, omaa asuinympäristöä. Niin kyllähän se niinku kuuluu siihen. Et sitä semmosta toisten ihmisten hyväksymistä ja arvostamista lähinnä mun mielestä on. Et oli ihminen sitte, kuka oli, mistä tuli, mitä taitoja omaava tai muuta, niin otetaan mukaan ja huolehditaan, että sinä kuulut tähän meidän porukkaan." Riina

Monikulttuurinen kasvatus voidaan nähdä siis myös kasvatuksena empaattisuuteen, toisen näkökulman ymmärtämiseen (vrt. McAllister & Irvine 2002). Tärkeänä opettajat pitivät sitä, että monikulttuurisuuteen liittyvät ajatukset ja kysymykset nousevat esiin lapsilta ja että heidän kokemuksiaan sekä tietämystään käytetään sopivissa kohdissa: he kertovat, millaista jossakin maassa on, tutkitaan etäisyyksiä, keskustellaan erilaisista ruoista, juhlista, uskonnoista, musiikista ja kodin tavoista. Oppilaat tuovat kuvia kotimaistaan ja luokassa esitellään eri maiden lippuja. Karttapalloa pyöritellään myös useasti, ja oppilaat oppivat hahmottamaan maapalloa. Opettajien mukaan monikulttuurinen opetus yksinkertaisesti tuo kaikille oppilaille paljon enemmän kuin se ottaa.

"Kyllä se voi olla myös sellanen tosi suuri rikkaus, että siitä kyllä saa tosi mielenkiintoisia keskusteluita. Mutta viime vuonna ainakin luettiin ihan sellasta kirjaa, missä sivuttiin erilaisia uskontoja ja kulttuureita, ja sieltä tuli ihan spontaanisti sitten että hei joo, näinhän meillä tosiaan tehdään, ja sitte puhuttiin erilaisista juhlista ja ruokavalioista. Kyllä se niinku, muuthan on kiinnostuneita. Siitä saa kyllä semmoisen mukavan jutun." Laura

"Ja sitte ihan omasta luokasta, se tulee jotenkin ihan päivittäin, siinä sivussa, että jos joku haluaa siinä sanoa tai kertoa, varsinkin tää Kosovosta tullut tyttö usein, maantiedossa, tai

meillä siellä on niin ja näin, tai ku me ajettiin autolla Euroopan läpi, semmosia pieniä juttuja. Ja saattaa liittyä ruokaan taikka ihan niinku siis musiikkiin, kodin tapoihin. Et ne tulee semmosena osana sitä arkea." Veera

Monikulttuurisuutta tuodaan luokissa esille arjen hetkissä: luokissa on esitelty kieliä (tervehdyksiä ja toivotuksia) sekä kulttuureita sitä mukaan, kun maahanmuuttajataustaisia oppilaita on tullut luokkaan. Opettajat korostivat spontaaniutta: kulttuurien eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia käsitellään esimerkiksi juhlapyhien yhteydessä. Opettajan tehtävänä nähtiin lapsen kannustaminen oman kulttuurin ja kielen esilletuomiseen. Osa opettajista toi esille, että myös *opetussuunnitelma ohjaa monikulttuurisuuteen*. Paavola & Talib (2010, 228) kuitenkin huomauttavat, että tällä hetkellä monikulttuurisuuskasvatus on opetussuunnitelmassa suunnattu vasta tietyille vähemmistöryhmille. Myös Soilamon väitöskirja (2008, 174–175) antoi vahvan viitteen siitä, että opettajat tulkitsevat monikulttuurisuuskasvatuksen varsin suppeasti. Useimmat tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoivat kuitenkin monikulttuurisen opetuksen kuuluvan kaikille luokan oppilaille, joten edistystä on tapahtunut. Osa opettajista harmitteli sitä, että aina *aika ja mahdollisuudet eivät riitä monikulttuurisuuden esilletuomiseen*. Yhden haastateltavan mukaan monikulttuurisuus ei näy luokan arjessa.

6.2.3 Opettajien suhtautuminen inklusiiviseen kasvatukseen

Jokainen opettaja suhtautui inklusiiviseen kasvatukseen ajatuksen tasolla myönteisesti. Lähtökohtana heillä oli aito tasavertaisuus. Dupouxin ym. (2006, 9) mukaan inklusioon suhtautumisessa tärkeämpää on opettajan omat uskomukset kuin varsinainen kokemus opettamisesta. Haastattelussa tuli esiin, että koulun henkilökunnassa löytyy vielä työntekijöitä, joiden suhtautuminen inklusiivisuuteen on kielteinen. Opettajat kertoivat, että on tärkeää, että tarvittavat resurssit järjestetään, jotta inklusiivinen opetus voisi toimia.

"Mutta sinänsä mä oon kyllä asian puolesta, niinku näin yleisellä tasolla, mutta liika on liikaa (tukea tarvitsevia oppilaita luokassa)." Mikko

"Mutta mä oon ehkä sitä mieltä että tää integraatio on hyvä, niin kauan ku resursseja riittää." Jonna

Haastatteluissa nostettiin esiin *riittävän pieni ryhmäkoko, joustavat tilat sekä avustajat*. Lisäksi opettajat korostivat mahdollisuutta pienryhmäopetukseen. Opettajat eivät myöskään halunneet liian montaa tuen tarvitsijaa samaan luokkaan, sillä opettajan työnä nähtiin pääsääntöisesti koko luokan ohjaaminen. Opettajat eivät useinkaan vastusta inklusion periaatetta, vaan ovat kriittisiä tuen ja avun saamista kohtaan, sekä kyseenalaistavat käytännön järjestelyjä ja niiden toimivuutta (Moberg 2003, 427). Inklusiivisuuden kerrottiin kuitenkin olevan lapsille luonnollinen ja aito asia, kun erilaisia lapsia on koko ajan ympärillä. Tässä tärkeänä tekijänä on valmistava opetus koulun pihapiirissä, jonka avulla on helppo tehdä tutustumista puolin ja toisin. Se mahdollistaa myös nopean integroinnin taideaineisiin, leikkeihin sekä välitunneille. Lisäksi opettajat puhuivat tapauskohtaisuudesta: jokaisen oppilaan kohdalla tulisi erikseen miettiä, miten oppilaan luonne, suomen kielen taso, mahdolliset aiemmat kokemukset, kuten pakolaisuus ja kulttuuritekijät vaikuttavat oppilaan sijoittamiseen.

Riinalle heräsi huoli siitä, että maahanmuuttajataustaista oppilasta ei huomioida yleisopetuksessa tarpeeksi, *kun hän ei välttämättä osaa tehdä itseään huomatuksi vielä*. Lisäksi opettajat pohtivat kuinka paljon oppilas joutuu tekemään työtä, että hän pysyy yleisopetuksen tahdissa. Mobergin (2003, 417) mukaan luokanopettajien suhtautuminen inklusioon on ollut kriittistä jo pitkään. Tämän tutkimuksen opettajat eivät nähneet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroimista haastavana, vaan enemmänkin huolta herätti vammaisen, tarkkaavaisuusongelman tai oppimisvaikeuksisen oppilaan integrointi luokkaan. Jonnan mukaan inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiseen tarvitaankin *useita aikuisia ja käsiä*.

6.3 Yhteistyö koulun ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien välillä

"Yleensä sillä lailla kuitenkin että ei ajattele vanhempaa mamu-vanhempana, vaan ajattelee sitä ihmisenä, joka on huolissaan omasta lapsestaan. Niin mun mielestä sekin auttaa hirveesti siinä vanhempien kanssa. Totta kai kaikkien vanhemmat on huolissaan omista lapsistaan." Jonna

Tässä alaluvussa kuvataan opettajien ja koulun tekemää yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa ja esitellään kieli- ja kulttuurierojen tuomia haasteita yhteistyöhön sekä vanhempien roolin merkitystä lapsen koulunkäynnissä.

Yleisesti ottaen opettajat olivat tyytyväisiä yhteistyöhön maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa, kuten muun muassa Ahonen (2001), Hyttinen (2013) ja Härkönen (2013) toteavat tutkimuksissaan. Joukkoon mahtuu aina poikkeuksia, joiden kanssa yhteistyö ei suju täysin ongelmitta, mutta samanlaista vaihtelevuutta löytyy myös kantaväestön perheiden kanssa. Yleisin yhteydenpitokeino opettajien keskuudessa oli Wilma ja kännykkä. Osa opettajista suosi vanhempien henkilökohtaista tapaamista. Kaikilla perheillä ei ole tietokonetta ja internet-yhteyttä, joten myös perinteisempää paperista viestintää tarvitaan.

"Jos nyt ajattelee ihan 2015, niin näillä perheillähän ei oo kaikilla Wilmaa, ku ei niillä kaikilla oo koneita, eikä läppäreitä eikä älypuhelimia. Eli siis semmonen vähä perinteisempi viestintämuoto täytyy olla siinä arjessa, vaikka sanotaan nyt että kolmesta kaksi nyt jo avaa satunnaisesti sitä Wilmaa. Mutta perinteisempi, selkokielisempi viestintä." Anna

Yhteydenotoissa tärkeintä opettajien mielestä on selkokielisyys ja asian yksinkertainen ilmaiseminen, mikäli vanhemmilla on ongelmia suomen kielen kanssa. Vanhempien heikko kielitaito oli yhteydessä vähäisiin yhteydenottoihin kouluun. Opettajat pitivät kuitenkin erittäin positiivisena asiana sitä, että myös vanhemmat olivat oma-aloitteisesti yhteydessä opettajaan. Mikko kertoi, että joissakin tilanteissa perheissä saattaa asiat olla kuitenkin niin sekaisin

(esimerkiksi pakolaistaustan vuoksi), että *koulu on pieni murhe siinä vaiheessa*. Tällöin yhteistyö kodin ja koulun välillä on vähäistä.

6.3.1 Kulttuuri- ja kielierot

Luvussa 6.2.2 mainittu opettajan kulttuurinen tietämys on suuressa roolissa myös maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Opettajien mukaan on tärkeää, että opettaja ymmärtää kulttuurien väliset erot ja tiedostaa mistä kulttuurista perhe tulee. Tämän avulla oppilaan ja perheen toiminta sekä näkemykset saavat yleensä selityksen.

"Siihen ehkä kaipaa semmosta pientä kulttuurista tietämystä. - - Ja sitte yhen virolaissyntyisen oppilaan äiti on tosi niinku tarkka, just et mitä koulussa tehdään, niinku just et tietää sen (niiden) kulttuurin." Jonna

"Mua harmittaa se, että miten paljon me niinku tahattomasti loukataan niitä perheitä. Joo, kirkassilmäisyyttään, me ei ymmärretä, että eihän he ilkeyttään tai tyhmyyttään tai mitään, se on niin sisäänrakennettu siellä (omassa kulttuurissa)." Anna

Kouluissa kohdataan pienempiä ja vähän suurempiakin kulttuurieroja lähes päivittäin. Opettajat ovat keskustelleet oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa muun muassa uskonnon opetuksen järjestämisestä, huivin käytöstä, uimaan menemisestä sekä yleisistä suomalaisen yhteiskunnan käytösnormeista.

"Tai sitten on uimisen menemiseen kanssa ollu tosi tiukat keskustelut, kun ei voi mennä silloin kun on poikia uimassa. Niin uimiset jätetään kokonaan. Esimerkiksi nyt on täällä ollut että tytöt on ollut kokonaan poissa koulusta, kun on ollut uintipäivä. Mutta nyt on rakennettu se mahdollisuus, että tytöt tulee kouluun, vaikka he eivät voi mennä katsomaan poikia uimahalliin. Niin he tulevat kuitenkin tänne ja me täällä sitten jotain, joko mulla tai jollain muulla opettajalla on sitten samalla siellä luokassa. Et ne ei jää kotiin. Se on ollut yks aika semmonen tiukka juttu." Saara

"Jossakin kulttuurissa opetetaan että lyöminen ja potkiminen on sallittua, muka puolustaakseen. Ja lapsi saattaa tuolla hakata välitunnilla ja sitten hän kotona kertoo että mä puolustauduin. Ja sitte isä vastaa että joo se puolusti, vaikka olikin aloittaja. Niinku meillä on sallittua opettaa lapselle niin. Tai sitten toinen on huijaaminen, monessa

kulttuurissa opetetaan, että huijaaminen on niin pitkälle sallittua, kunnes siitä jää kiinni."

Saara

Joillekin perheille naisopettajan tapaaminen koululla on ollut järkytys, naisopettajiin on suhtauduttu ennakkoluuloisesti, jopa väheksyen.

"Varmasti aluksi vähän väheksyen, mutta se on pitänyt niinku ottaa se rooli, että niin että mehän ollaan tasavertaisia, mehän molemmat haetaan sun lapsen parasta. Mulla on tässä tällainen rooli, meillä täällä on tämmönen. Mun mieskin on kyllä opettaja, mutta me ollaan ihan tasa-arvoisia. Se on kyllä pitänyt alussa hakea. Mutta ei enää. Ainoastaan tietyissä kulttuureissa." Anna

"Sitte taas yks äiti piti hirveen pahana, kun hän luuli että hänelle tulee miesopettaja. Että olikin naisopettaja. Että tavallaan on hyvä tiedostaa sille vanhempien kanssa se, että on hyvä tietää mistä kulttuurista tulee." Jonna

Annan mukaan välillä naisopettaja saattaa kaivata vanhempaintapaamisiin tueksi miesopettajaa tai koulun rehtoria, varsinkin puhuttaessa vaikeista aiheista, kuten kodin kurituskeinoista. Perheet saattavat elää vielä täysin oman maansa ja kulttuurinsa tapojen mukaisesti, joista suomalaisen yhteiskunnan tavat ja normit eroavat suuresti.

"Mulla on tässä arabitaustainen perhe, jossa arabia on kotikieli, niin siellä on se uskonto ja mikä on se naisen, tyttöjen, naisopettajan rooli ja muuta. Ehkä kaikkein haastavimpia on tällaiset tilanteet, kun me puhutaan vaikkapa kasvatuksesta ja fyysisestä kurittamisesta. Ja kyllä täytyy tosi tarkka olla oman turvallisuuden vuoksi, että miten asettuu niissä haastattelutilanteissa. Että jos epäilee, että lapsi ei tuu hyvin kohdelluksi kotona, niin kyllä ei siinä kannata ihan yksin mennä niihin tilanteisiin. Eikä kovin kauas ovesta mennä siinä neuvottelutilanteessa." Anna

Naisen aseman heikkous ei kuitenkaan kohdistu pelkästään naisopettajiin, vaan myös perheiden äiteihin. Perheen päät, isät, eivät välttämättä päästä naisia suomen kielen kielikursseille tai tukiryhmiin, joiden kautta äidit pääsisivät paremmin kiinni suomalaiseen yhteiskuntaan.

Opettajat ovat käyttäneet pääasiassa suomen kieltä vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa. Muutamat opettajat mainitsivat käyttäneensä myös

englannin ja ruotsin kieltä. Osa vanhemmista kokee kuitenkin epämiellyttäväksi sen, että vaihdetaan pois suomen kielestä ja he haluavat pärjätä heikollakin suomen kielellä. Vaarana tässä on se, että vanhempi ei lopulta ymmärräkään kaikkea opettajan puheesta.

"Mutta on tosi vaikea tietää, miten hän ymmärtää ne sanat. Koska useinkin, näistä pienistä kokemuksista, niin hyvin myönteisesti suhtautuu, että joojoo, hyvä. Sit mä en välttämättä tiedä, että ymmärsikö hän sen asian, josta kerroin." Riina

Opettajat ovatkin pyrkineet käyttämään tapaamisissa selkokieltä ja yksinkertaisia avainsanoja. Kaikilla opettajilla oli myös kokemusta tulkin käytöstä, koska koululle tulee myös täysin suomen kielen taidottomia vanhempia. Tulkit varataan tulkkipalvelusta ja yleisesti ottaen yhteistyö heidän kanssaan on sujunut mukavasti. Tulkki on kuitenkin eräänlainen suodattaja, eikä opettaja voi olla täysin varma, kuinka hänen viestinsä välittyy vanhemmille ja mitä hänelle kerrotaan takaisin.

"Ja sitte ku ne tänne tulee tulkin kanssa, niin mä nään että siinä puhutaan paljon muutakin, tulkki karsii sen, mitä opettajalle voi täällä sanoa. Niin se vieläkin menee vaan. Kyllä mä ite nään että siinä käydään niinku semmonen keskustelu ja sitte sieltä tulee mulle pari lausetta. Siitä on suodatettu se, että mitä meidän kulttuurista voidaan kertoa. Ja nää just nää ääritapaukset" Anna

Usein vanhemmat kuitenkin haluavat päästä tulkista "eroon" mahdollisimman nopeasti, jotta he voivat toimia itsenäisesti. Joissakin tapauksissa myös lapsi saattaa toimia perheen tulkkina. Opettajien mukaan pienten viestien välittämisessä tämä on hyväksyttävää, mutta suuremmissa, oppilaan koulunkäynnin kannalta olennaisissa asioissa tarvitaan aina ulkopuolinen tulkki paikalle. Haastateltavista Anne tiivisti maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa tehtävän yhteistyön ratkaisevat tekijät: *Parhaaseen lopputulokseen pääsee yksitellen jokaisen perheen kanssa, tulkin kanssa. Positiivisten asioiden kautta, välissä niitä haasteita hoitaen.*

Vain yhdellä opettajalla seitsemästä oli kokemusta omankielisten vanhempainiltojen järjestämisestä ja siitäkin oli aikaa jo useita vuosia. Tässä

tapaamisessa pyrittiin selvittämään vanhemmille kuinka suomalaisessa koulussa toimitaan, miksi on erilaisia tehtäviä ja miksi mitään tehdään. Opettajan mukaan vanhemmat olivat kuitenkin ennakkoluuloisia ja varovaisia tulemaan vain heille järjestettyyn tapaamiseen (ks. Pirinen 2015). Tämän tutkimuksen tulokset poikkesivat muun muassa Ahosen (2001) ja Korpelan (2005b) saamista positiivisista tuloksista omankielisten vanhempainiloista.

6.3.2 Maahanmuuttajataustaisen vanhemman rooli lapsen koulunkäynnissä

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien aktiivisuus ja kiinnostuneisuus lapsen koulunkäyntiä kohtaan vaihtelee perheestä ja sen tilanteista sekä käytännöistä riippuen. Parhaimmassa tapauksessa vanhemmat ovat kasvatuskumppanuudessa mukana. Vanhempien arvostus koulunkäyntiä kohtaan lisää lapsen oppimismotivaatiota ja helpottaa kouluun sopeutumista (Talib 2005, 79). Perhe kuitenkin vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin niin hyvässä kuin pahassakin, aineiston opettajilla oli kokemusta molemmista ääripäistä. Opettajat olivat kohdanneet vanhempia, jotka ovat todella tiiviisti mukana koulutyössä ja ovat kunnianhimoisia lapsen koulunkäynnin suhteen.

"Niin ja ehkä sitte sillä lailla että muutamalle mamulle on joutunut pitää jälki-istuntoa, niin heidän vanhemmat tuli sitten seuraavana päivänä keskustelemaan mun kanssa tästä tilanteesta. Että tavallaan, no vois suomalainenkin tulla keskustelemaan, jos siinä olis jotain epäselvyyksiä, mutta siinä oli jotenkin niin, ehkä itelle jotenkin niin näkyvää, että ne tuli koululle ja mikä siinä nyt on ollu?". Jonna

Erityisesti äidit vaikuttivat olevan kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä. Toisaalta joissakin kulttuureissa naisen heikko asema estää äitien osallistumisen yhteistyöhön koulun kanssa. Valitettavan usein myös maahanmuuttajataustainen lapsi on itse suuressa vastuussa omasta koulunkäynnistään ja hoitaa myös yhteydenpidon kouluun.

"Aika monella on silleen että se oppilas on ensisijaisesti vastuussa, että oppilas saattaa kertoa että en tule huomenna kouluun, et vanhemmilta ei tule mitään viestiä. Mutta oppilas sanoo ja sit hän ei ilmesty paikalle. Tavallaan se mitä suomalaislasten

vanhemmat, niin nehan kirjottaa pitkät rivit että missä ollaan ja kuinka tehdään. Ehkä semmosessa ollu eroja." Jonna

Oppilaan vanhempia ei välttämättä saada kertaakaan paikalle tapaamisiin useista pyynnöistä huolimatta. Metso (2004, 151) kuitenkin huomauttaa, että vanhempien vähäinen näkyvyys koulun toiminnassa tulkitaan helposti välinpitämättömyydeksi tai kiinnostuksen puutteeksi, vaikka myös koulu vaikuttaa omilla toimintatavoillaan ja suhtautumisellaan siihen tilaan, joka vanhemmille annetaan.

Yleisesti ottaen opettajien puheesta välittyi, että *perusjutut luistaa* kodin ja koulun välisessä yhteistyössä, mutta "ylimääräistä" osallistumista perheiden puolelta esimerkiksi *luokkaretken suunnitteluun tai leirikoulun rahankeruuseen* ei juurikaan ole. Li (2009, 39) sai samankaltaisia tuloksia tutkiessaan kiinalaisten vanhempien suhtautumista kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön Amerikassa. Tämän tutkimuksen opettajien mukaan maahanmuuttajataustaisissa vanhemmissa on aistittavissa varovaisuutta ja pidättyväisyyttä. Kaikista suurimpana haasteena opettajat kuitenkin kokivat perheen negatiivisen asenteen koulutyötä kohtaan. Huomionarvoista on tosin se, että tämä ei ole ongelma ainoastaan maahanmuuttajataustaisissa perheissä, vaan myös kantaväestössä.

"Enemmän mun mielestä haasteet on sitten perheiden asenteissa. Ja se ei oo pelkästään mamu-oppilaisiin liittyen, jos koulutyötä ei arvosteta ja siitä ei huolehdi, niin se on sellanen opettajan työtä vaikeuttava asia." Veera

Opettajat pitivät lähtökohtana sitä, että jokainen oppilas hoitaa koulutyönsä huolella. Mikäli perheessä ei arvosteta koulunkäyntiä, näkyy se myös lapsen käytöksessä ja asenteessa koulutyötä kohtaan. Kaikista koulutuksen tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta oppilaan kotitausta on yhä keskeinen koulussa menestymiseen vaikuttava tekijä (Metso 2004, 147).

Opettajien mukaan vanhempien oma koulutustausta (tai sen puute) näkyy sekä lapsen tukemisessa että kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

"Ihan varmasti, ilman muuta! Totta kai heillä on joku semmonen oma, siellä taustalla, miten ne on ite käyny koulua. Tai miten sen ehkä pitäis mennä." Veera

"Kyllä sen näkee, että onko vanhemmat kouluttautuneita vai ei. Ihan selkeesti. Jos niillä on tietotaitoa omalla kielellä esimerkiksi ympäristöstä, esimerkiksi siilistä. He tietää sen omalla kielellä sen tiedon, niin on huomattavan paljon helpompi oppia suomen kieltä. Et mut jos ne ei yhtään tiedä mikä se siili on, niin sit lähetään aivan niinku eri pohjilta."

Saara

Erityisesti tämä on nähtävillä, mikäli vanhemmalla ei ole luku- ja kirjoitustaitoa. Tästä huolimatta Laura on painottanut oppilaidensa vanhemmille, että *tärkeintä läksyjien teossa on se, että on läsnä ja kuuntelee*. Vaikka vanhempi ei virheisiin osaisikaan puuttua, *niin hän näyttää läsnäolollaan että se (koulu) on tärkeää*.

Erot koulukulttuureissa riippuvat vanhemman kotimaasta ja sen etäisyydestä Suomesta.

"Esimerkiksi tää Viro, niin se on sitte jo yllättäen ihan toisenlaista, että sieltä tullaan reippaasti ja ymmärretään nää systeemit. Ja niinku ihan nää lähimaat. Mutta sitte ku alkaa olla matkaa vähä enemmän ja koulukulttuurit ihan erityyppiset." Anna

"Afrikkalaiset on hyvin kiitollisia siitä, että saavat opetusta. Aasiasta päin tulevat ei välttämättä oo enää niin syvän kiitollisia. Yleensä afrikkalaiset ovat kouluttautumattomia, ei minkäänlaista kielitaitoa, ei kirjoitustaitoa. Eurooppalaiset on kaikista kriittisimpiä." Saara

Vanhemmat olivat toivoneet opettajilta lapsilleen *lisää läksyjä ja ulkoa pönttäämistä*, vaikka todellisuudessa näiden vanhempien lapset eivät *siitä vähäisestäkään määrästä suoriudu*, mikä heidän tällä hetkellä pitäisi tehdä. Lisäksi opettajat olivat saaneet kritiikkiä suomalaisista opetusmenetelmistä, kuten *yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja liikkuvasta koulusta*. Osa vanhemmista vierasti myös sitä, että Suomessa opettajaa ei teititellä.

Opettajien mukaan he eivät olleet varsinaisesti esitelleet suomalaista koulukulttuuria maahanmuuttajataustaisille vanhemmille. Koulun alkaessa käydään kyllä läpi käytännön asiat: *mitä koulussa on, mitä täällä tapahtuu ja mitä koulussa tarvitaan*. Kouluissa on kyllä pidetty esimerkiksi avoimien ovien päiviä,

mutta näillä päivillä harvoin tavoitetaan ne vanhemmat, joiden toivoisi saapuvan. Opettajien mukaan vanhemmat ottavat harvoin itse selvää suomalaisesta koulujärjestelmästä. Veera piti vanhempien tutustuttamista *hyvänä ideana*, vaikka hän ei sitä varsinaisesti ollut omassa työssä tehnytään. Mikko puolestaan piti tätä tutustuttamista *maahanmuuttoviraston tehtävänä*.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat kuvailevat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemista. Lisäksi tarkasteltiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vaikutuksia opettajan työhön sekä opettajien suhtautumista opetukseen monikulttuurisessa ryhmässä ja sitä kautta inklusiiviseen kasvatukseen. Näiden lisäksi tutkimusintressinä oli opettajien tekemä yhteistyö maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa.

Tutkimuksessa esiin nousseet opettajien käyttämät tukimuodot jakautuivat institutionaalisiin, aktuaalisiin ja informaalisiin keinoihin. Opettajien antamaa tukea sääтели kolmiportainen tuki ja sen mukanaan tuomat dokumentit, kuten pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys. Opettajien suhtautuminen kolmiportaiseen tukeen vaihteli myönteisestä kielteiseen. Erityistä huomiota herättivät opettajat, jotka lukeutuivat informaalisten keinojen käyttäjiin. He kertoivat käyttävänsä paljon aikaa myös koulupäivän ulkopuolella oppilaidensa tukemiseen. Mielenkiintoisena asiana esiin nousi kuitenkin näiden opettajien kokema riittämättömyyden tunne. He kokivat, että heidän huolenpidosta, pyyteettömästä sitoutumisesta ja oppilaiden eteentehtävästä työstä huolimatta he eivät tehneet tarpeeksi.

Valmistavaa opetusta pidettiin opettajien keskuudessa olennaisena tukimuotona ennen yleisopetukseen siirtymistä. Parhaassa tapauksessa valmistava opetus järjestetään samassa pihapiirissä yleisopetuksen kanssa, jolloin molemminpuolinen tutustuminen on helppoa ja luonnollista. Jokainen opettaja toi esille haastatteluissa, että opettajilla tulisi olla kulttuurista tietämystä, jotta maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja vanhempia voidaan kohdata avoimesti ja suvaitsevaisesti. Kulttuurisella tietämyksellä viitattiin perheen kotimaan (koulu)kulttuurin, tapojen ja normien tuntemiseen. Opettajat puhuivat myös maahanmuuttajataustaisen oppilaan perheen ja vanhempien merkityksestä lapsen koulunkäynnille: vanhempien tuki tai sen puute vaikuttavat merkittävästi lapsen suoriutumiseen ja viihtymiseen koulussa. Yleisesti ottaen opettajat suhtautuivat maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin ja

monikulttuurisuuteen varsin myönteisesti. He mielsivät maahanmuuttajataustaiset oppilaat rikkautena koululle. Suurempaa huolta herätti sen sijaan esimerkiksi vammaisten tai tarkkaavaisuusongelmaisten integrointi yleisopetuksen luokkiin.

7.1 Tulosten tarkastelua

Koko aineistoa hallitsi opettajien pääosin positiiviset kokemukset maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja heidän perheidensä kohtaamisesta. Opettajien suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin oli varsin myönteistä ja heidät nähtiin rikkautena yleisopetuksen luokissa, mahdollisista haasteista huolimatta. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet muun muassa Jauhiainen & Luostarinen (2004), Tedder (2005), Soilamo (2008) ja Mäkelä & Väärälä (2012).

Jokaisen opettajan puheissa nousi esiin vaatimus opettajan kulttuurisesta tietämyksestä, jolla viitattiin opettajan ymmärrykseen ja tietämykseen maahanmuuttajataustaisen oppilaan lähtömaan (koulu)kulttuurista ja sen mahdollisista rajoitteista. Opettajien puhe kaiutti Hofsteden ja Hofsteden (2005) kulttuurisia ulottuvuuksia, joiden kautta voimme ymmärtää erilaisia kulttuureja. Jokainen opettaja joutuu tekemään omaa ajatustyötään monikulttuurisen kompetenssin rakentamisessa, koulutuksen tarjotessa siihen vain lähtökohdat. Kompetenssin rakentamiseen vaikuttavatkin suuresti opettajan omat kokemukset sekä mielenkiinto asiaa kohtaan.

Tässä tutkimuksessa opettajat suhtautuivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroimiseen yleisopetuksen luokkiin varsin myönteisesti. Vaikka opettajat puhuivatkin suvaitsevaisuudesta ja inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden hyväksymisestä, pelkäsivät he kuitenkin esimerkiksi vammaisten tai tarkkaavaisuusongelmaisten lasten integroimista yleisopetuksen luokkiin. Huonot kokemukset lisäävät kielteisiä asenteita inklusiota kohtaan ja hyvät kokemukset puolestaan myönteisiä asenteita. Olisi siis tärkeää, että opettajat saisivat myönteisiä kokemuksia inklusiivisesta opetuksesta. (Moberg 2003,

425–426.) Yleisellä tasolla suhtautuminen erilaisuuteen on kouluissa hyvinkin myönteistä, mutta voidaan pohtia, kuinka moni opettaja on lopulta valmis ottamaan luokkaansa erilaisen oppilaan. Voiko tällaista kysymystä edes kysyä? Vai onko lähtökohtana se, että kaikkien opettajien tulisi olla suvaitsevaisia ja avoimia inklusiiviseen kasvatukseen?

Haastateltavien mukaan kaikki opettajat eivät ole vielä täydellisesti hyväksyneet inklusiivisen kasvatuksen periaatteita. Opettajien kommentit mukailevat näin ollen aiempaa tutkimustietoa (ks. Lähde 2014; Heikkinen & Vähäsaari 2011; Sikes, Lawson & Parker 2007). Erityisesti luokanopettajien suhtautuminen inklusioon on ollut kriittistä, suurimpina huolenaiheina ovat olleet resurssit, oman osaamisen puute sekä yleisopetuksen heikko kyky vastata erityislasten tarpeisiin (Moberg 2001, 89, 92). Tässä tutkimuksessa vahvistettiin Sakari Mobergin (2001, 92) väittämää siitä, että luokanopettajat eivät usko, että nykyinen koulujärjestelmä pystyy käytössään olevilla resursseillaan vastaamaan kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta. Jokainen opettaja painotti resurssien (avustajat, jakotunnit, tilat) riittävyuden merkitystä inklusiivisen opetuksen mahdollistajana.

Mobergin (2001, 89) mukaan syy opettajien vastustukseen liittyy opettajien käsityksiin oppilaiden erilaisuudesta ja sen kohtaamisen ongelmista opettaessa kaikkia oppilaita yhdessä. Opettajat ovat tottuneet ajattelemaan, että erilaiset oppilaat ovat joskus niin erilaisia, että heidän yksilöllisiä kasvatustarpeitaan on vaikea tai jopa mahdotonta kohdata yleisopetuksen puitteissa. Saloviidan (2006, 340) mukaan koulun tulisikin olla se, joka muokkaa toimintamallejansa sekä arvomaailmaansa niin, että erityisoppilas pystyttäisiin ottamaan yleisopetukseen vastaan. Tämän tutkimuksen perusteella suomalaiset koulut ovat matkalla tähän tavoitteeseen. Haastatelluista opettajista monet ovat jo hyväksyneet inklusiivisen ajattelutavan ja koulun rakenteita on uudistettu. On kuitenkin äärimmäisen tärkeää korostaa, että kun luokkaan tuodaan erityislapsia, jotka tarvitsevat enemmän opettajan henkilökohtaista ohjausta, pitäisi luokkakoon pienentyä, jotta opettajan aika riittää jokaiselle oppilaalle. Näin ei kuitenkaan läheskään

aina tapahdu, vaan opettaja saattaa jäädä yksin selviytymään luokkaan jopa yli 25 oppilaan kanssa.

Opettajien käyttämät keinot tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita jakautuivat institutionaalisiin, aktuaalisiin sekä informaaleihin keinoihin. Suurin osa opettajien käyttämistä aktuaalisista tukimuodoista koulun arjessa painottuivat yleisen tuen piiriin. Positiivisena tuloksena voidaan siis nähdä se, että suurin osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista selvisi koulutyöstään yleisen tuen avulla. Tehostetun tuen oppilaiden tuen tarpeet liittyivät enemmän sosiaalisen puolen ongelmiin, ei niinkään varsinaisiin oppimisvaikeuksiin. Tärkeimpinä tukikeinoina opettajat mainitsivat aikuisen tuen oppilaille, eriyttämisen sekä oppilaiden joustavan ryhmittelyn. Näistä tukimuodoista hyötyvät luokan kaikki oppilaat, ei vain maahanmuuttajataustaiset lapset. Opettajien mainitsemat informaaliset keinot puolestaan muistuttavat Talibin (2005, 80) tutkimuksessa esiin nousseita opettajan monikulttuurisen kompetenssin tekijöitä: reflektointia, kokemuksen ja tietojen jakamista, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä lisäkoulutuksen hankkimista oman osaamisen kehittämiseksi. Myös omat "toiseuden kokemukset" ovat ratkaisevia tekijöitä.

Tässä tutkimuksessa informaalisten keinojen käyttäjiksi osoittautui vain kaksi opettajaa. Mielenkiintoista onkin pohtia, mikä opettajia "ohjaa" suhtautumaan työhönsä intohimoisesti ja pyytteettömästi? Institutionaaliset keinot opitaan yleensä kasvatustieteen opinnoissa, aktuaaliset puolestaan opetusharjoitteluissa. Jääkö informaali keinojen oppiminen ja sisäistäminen opettajan oman mielenkiinnon, jaksamisen ja haluamisen varaan? On myös kiinnostavaa pohtia, näkyykö tämä sitoutuminen jollain tasolla jo opiskeluvaiheessa. Voidaanko sitä perustella luonteenpiirteillä tai "kutsumusammattilla"? Tätä ajatusta voisi puolustaa Grantin ja Sleeterin (2007, 17) näkökulma, jonka mukaan opettajat aloittavat oman opetusfilosofiansa kehittelyn ja käytön hyvin aikaisin opettajan uran alussa.

Muutama informaalisia keinoja käyttävä opettaja koki työssään riittämättömyyden tunnetta. Heidän mukaansa aika ja jaksaminen eivät aina

riitä kaikkeen, mitä haluaisi oppilaiden eteen tehdä. Huolta herättivät resurssit, yhteistyö perheiden kanssa, oma heikko kielitaito, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio, lisääntyvä inklusiivisuus kouluissa ja opettajan oma jaksaminen. Samankaltaisia tuloksia on saanut muun muassa Talib (1999). Opettajat mainitsivat myös tekijöitä, joihin he eivät voi itse vaikuttaa, kuten lapsen perheen asenteet koulunkäyntiä kohtaan, erilaisten kulttuurien rajoitukset tai asuinympäristön asenteet maahanmuuttajataustaisia ihmisiä kohtaan.

Opettajan työ on ennen kaikkea ihmissuhdetyötä, jossa on päivittäin jaettava itseään, kehityttävä ja kohdattava uusia haasteita. Opettaja tekee työtään koko persoonalla, jolloin työn vaikeudet saattavat uhata hänen omaa elämäänsä. Tällöin uupuminen voi johtaa pettymyksiin myös itseä kohtaan. (Talib, Löfström & Meri 2004, 127.) Jokainen opettaja tekee opetussuunnitelmasta omat tulkintansa, johon vaikuttavat opettajan työn ja yksityiselämän myötä- ja vastoinikäymiset. Työyhteistö puolestaan pitää yllä omaa koulukulttuuriaan, joka edelleen vaikuttaa opettajan ajatteluun. Näiden lisäksi yhteiskunta muokkaa omalta osaltaan opettajan työtä. (Talib, Löfström & Meri 2004, 83.)

Opettajien suhtautuminen kolmiportaiseen tukeen oli tässä tutkimuksessa yleisesti ottaen myönteistä, vaikka opettajat nostivatkin esiin muutamia epäkohtia, kuten tiedonkulun hitaus, epäilykset siitä, onko tukimalli todella tuonut uutta ja toimivaa työkalua opettajille sekä paperitöiden suuri määrä. Samankaltainen vastausten ristiriitaisuus nousi esiin Ojan (2012b) ja Laakson (2012) tutkimuksissa. Paperitöiden kasvanut määrä on noussut esiin jo useissa tutkimuksissa (ks. Oja 2012b; Laakso 2012). Tulevaisuudessa voitaisiinkin miettiä, miten lomakkeiden täyttöön käytetty aika korvattaisiin opettajille. Opettajat eivät kuitenkaan kertoneet, että heillä olisi ongelmia soveltaa kolmiportaista tukimallia monikielisten oppilaiden tukemiseen. Tämän tutkimuksen opettajat näkivät lapsen edun ajamisen ja tuen takaamisen kolmiportaisen tuen ehdottomina vahvuuksina. Oppilaiden tukemisessa opettajat korostivat tapauskohtaisuutta. Kaiken perustana nähdäänkin

oppilaantuntemus, joka korostuu erityisesti maahanmuuttajataustaisia oppilaita opetettaessa (Talib, Löfström & Meri 2004, 82).

Oja (2012b, 50–51) nostaa kuitenkin esiin, että Suomen kunnissa ja kouluissa on suuria eroja siinä, kuinka paljon ja minkälaista yleistä tukea oppilas saa ja kuinka monipuolisesti hänen kasvunsa, oppimisensa ja koulunkäyntinsä sujuvuutta arvioidaan ja kirjataan. Tätä alueellista eriarvoisuutta tutkittiin myös OAJ:n (2013) kyselyssä, jonka mukaan oppilaan mahdollisuus saada tuki- tai erityisopetusta voi olla kiinni siitä, missä kunnassa tai koulussa hän opiskelee. Oppilaan oikeus tukeen ei siis toteudu kaikilta osin. (OAJ 2013.) Myös tässä tutkimuksessa saatiin viitteitä koulujen eriarvoisuudesta, sillä isommassa kaupungin keskustan läheisyydessä sijaitsevassa koulussa oli paremmin tarjolla muun muassa S2-opettajan tukea sekä oman äidinkielen opetusta. Valmistava opetus koulun pihapiirissä on myös valtava etu, verrattuna pienempään kouluun, josta matkaa valmistavaan opetukseen kertyy yli 20 kilometriä.

Muutama opettaja toi haastatteluissa esiin maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisen haasteiden tunnistamisen vaikeuden. Opettajalla onkin haastava tehtävä selvittää, johtuvatko oppimisen haasteet vain kielitaidon puutteesta vai onko taustalla oppimisvaikeus. Näiden asioiden erottaminen oppimisvaikeuksista on tärkeää, mutta myös pulmallista, sillä esimerkiksi puutteellinen kielitaito tai koulutaitojen harjaantumattomuus näkyy työskentelyssä usein hyvin samankaltaisena kuin varsinaiset oppimisvaikeudet (ks. Arvonen 2011). Opettajan tulisikin olla tarkkana ja pohtia, kuinka kauan oppilaan työskentelyä voidaan selittää esimerkiksi puutteellisella kielitaidolla. Mihin raja vedetään? Milloin ongelmat johtuvat oppimisvaikeudesta? Arvonen (2011, 4) korostaa, että oppimisen vaikeuksia ei loputtomiin voida selittää vain maahanmuuttajataustalla tai toisen kielen oppimisella, eikä ilmeisiä vaikeuksia tulisi jättää huomiotta. Jos ajasta, mahdollisuuksista ja tuesta huolimatta oppilaan taidot eivät kehity, on syytä puuttua asiaan. Toisaalta Gay (2002a, 613) nostaa esiin toisen ääripään, jossa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on määrätty erityisopetukseen opettajien tiedonpuutteen vuoksi.

Maahanmuuttajataustainen oppilas ei ole automaattisesti erityisen tuen tarpeessa.

Jokainen opettaja korosti valmistavaa opetusta merkittävänä tukimuotona ennen yleisopetukseen siirtymistä. Myös esimerkiksi Muuri (2014) puhuu valmistavan opetuksen tärkeydestä. Erikoista oli kuitenkin se, että tämän tutkimuksen opettajat eivät läheskään aina tienneet, olivatko oppilaat käyneet valmistavaa opetusta, mikäli sitä ei ole käyty nykyisen koulun yhteydessä. Opettajat harmittelivat huonoa tiedonsiirtoa koulujen välillä, minkä vuoksi usein joudutaan tekemään paljon työtä, esimerkiksi oppilaan taustojen ja mahdollisten oppimisen ongelmien selvittämisessä. Koulujen väliseen tiedonsiirtoon tulisikin kiinnittää huomattavasti paljon enemmän huomiota tulevaisuudessa. Valmistavan opetuksen kehittäminen ja siihen panostaminen ovat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulevaisuuden kannalta tärkeitä asioita. Myös Osallisena Suomessa –hankkeessa kiinnitettiin huomiota valmistava opetuksen kehittämiseen. (Tarnanen ym. 2013, 53)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat epätietoisia siitä, saavatko lapset oman äidinkielen opetusta koulun ulkopuolella. Tämä tutkimus vahvisti Muurin (2014) esiin nostamaa huolta siitä, että maahanmuuttajataustaisten lasten oma äidinkieli uhkaa kuihtua vain keskustelukieleksi. Oppilaiden olisikin saatava omankielistä tukea erityisesti akateemisissa taidoissa, jotta heidän oma äidinkielen kehittyisi erityissanaston ja teknisen kielen osaamisessa. Jotta oppilaan kaksikielisyttä voitaisiin tukea toiminnalliseksi kaksikielisyudeksi, tulisi oppilaiden saada oman äidinkielen opetusta ja omankielistä tukea. Lisäksi olisi tärkeää ymmärtää, ettei oppilaan oman äidinkielen taitojen tukemisen tarvitse rajoittua vain oman äidinkielen tunneille. Yleisopetuksen puolellakin oppimista voidaan tehdä monilla eri kielillä. (Ks. Cummins 2001; Muuri 2014; Pirinen 2015.) Tällä hetkellä tukikeinoja on saatavilla kuitenkin valitettavan vähän. Huolestuttavaa on se, että tässä tutkimuksessa vain kaksi opettajaa toi esiin oman äidinkielen opiskelun merkityksen suomen kielen oppimisen kannalta. Oman äidinkielen osaamisen merkitystä ei kuitenkaan voida kiistää: oman äidinkielen taito on

yhteydessä paitsi yleiseen koulumenestykseen sekä yksilön identiteetin ja itsetunnon tasapainoiseen kehittymiseen. Lisäksi se ennustaa myös vahvasti muiden kielten oppimista. Tämän tutkimuksen opettajat eivät tuoneet esiin oman äidinkielen hyödyntämistä oppimisen välineenä. (Ks. Cummins 2001; Pirinen 2015.) Näiden tulosten pohjalta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman äidinkielen opetukseen tulisi kiinnittää tulevaisuudessa huomattavasti enemmän huomioita.

Tässäkin tutkimuksessa opettajat kertoivat yhteistyön sujuvan maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa pääosin positiivisesti (ks. Ahonen 2001; Hyttinen 2013; Härkönen 2013; Jauhiainen & Luostarinen 2004). Opettajien näkökulmasta maahanmuuttajataustaisten vanhempien ja -perheiden kanssa tehtävä yhteistyö ei merkittävästi eroa kantaväestön kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Kulttuurisella tietämyksellä yhteistyö sujuu arvostuksella ja kunnioituksella. Kunnioitus ilmenee muun muassa siten, että jokaisella on mahdollisuus ilmaista ja kertoa oma tarinansa ja näkemyksensä asiasta (Opetushallitus 2007, 11). Opettajat olivat kohdanneet joitakin kulttuuri- ja kielieroja, mutta niistä oli selvitty keskusteluiden ja tulkkien avulla. Tulkkien käyttö oli opettajien keskuudessa yleistä, mutta se saattaa tuoda mukanaan myös ongelmia. Tulkki toimii tietynlaisena suodattimena, joka ei välttämättä välitä opettajan tai vanhemman viestiä tarkoituksenmukaisesti. Toisaalta vielä huonompi tilanne on silloin, kun oppilas itse toimii perheen tulkkina. Pienissä, juoksevilla asioissa se toimii, mutta oppilaan koulunkäyntiä koskevissa kysymyksissä tarvitaan ulkopuolista apua.

Vanhemman ja perheen merkitystä lapsen koulunkäynnille ei voi väheksyä. Opettajien mukaan maahanmuuttajataustaisen vanhemman omilla koulukokemuksilla ja koulutustasolla oli merkitystä niin lapsen tukemiseen koulunkäynnissä kuin koulun kanssa tehtävään yhteistyöhönkin. Samanlaisia tuloksia sai myös Muuri (2014): korkeasti koulutetuilla vanhemmilla on enemmän mahdollisuuksia tukea lastensa koulunkäyntiä, esimerkiksi auttamalla kotitehtävissä. He saattavat myös vaatia parempia oppimistuloksia lapsiltaan. Vastaavasti kaikkein heikoiten menestyvät koulujakäymättömien tai

keskeyttäneiden vanhempien lapset (Muuri 2014, 183–184.) Myös Talib, Löfström ja Meri (2004, 110) muistuttavat, että perheen taloudellisella ja sosiaalisella asemalla on vaikutusta lapsen koulumenestykseen. Opettajien mukaan niillä maahanmuuttajataustaisilla perheillä, jotka ovat itse valinneet uuteen maahan muuttamisen, on yleensä paremmat taloudelliset ja henkiset mahdollisuudet sopeutua uuteen yhteiskuntaan kuin pakolaisperheillä.

Vanhempien koulutustaustan lisäksi merkittävänä tukitekijänä oli vanhempien aktiivinen rooli lapsen koulunkäynnissä. Vaikka vanhempi ei osaisikaan tiedollisesti auttaa lasta, opettajat näkivät tärkeänä vanhemman esimerkin koulunkäynnin tärkeydestä. Opettajien näkemykset maahanmuuttajataustaisten vanhempien aktiivisuudesta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä myötäilivät Metson (2004, 131–132) neliportaista ryhmittelyä, jossa alemman sosiaaliryhmän vanhemmat kuuluvat niin sanottuihin sivusta seuraajiin. Opettajien on kuitenkin hyvä muistaa, että koulun tehtävänä on olla aloitteen tekijä yhteistyössä. Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat saattavat tarvita myös erityistä rohkaisua yhteistyöhön osallistumiseen (Opetushallitus 2007, 11, 26.) Opettajien kehitysideoissa korostuikin suomalaisen koulukulttuurin tutuksi tekeminen maahanmuuttajataustaisille vanhemmille: tietoa suomalaisen koulun arvoista, toimintakulttuurista ja erilaisista käytänteistä (ks. Opetushallitus 2007).

Nuorten, alle 30-vuotiaiden, opettajien suhtautuminen opettajankoulutuksen aikaisiin opintoihin monikulttuurisesta kasvatuksesta oli hieman yllättävää, sillä heidän mukaansa koulutuksen aikana ei tarvita useampia kursseja monikulttuurisuudesta. Nuoret opettajat selittivät tätä kurssien irrallisuudella. He eivät kuitenkaan kertoneet tuntevansa, että heidän taitonsa olisivat koulutuksen jäljiltä riittämättömät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamiseen, toisin kuin Merryfieldin (2000) ja Jauhaisen & Luostarisen (2004) tutkimuksissa annettiin ymmärtää. Yhtä opettajaa lukuunottamatta haastateltavat kertoivat suhtautuvansa lisäkoulutukseen todella myönteisesti. Useat yliopistot järjestävätkin lisä- ja täydennyskoulutusta opettajille. Opettajien jaksamisen, osaamisen ja kehittymisen kannalta olisikin

äärimmäisenä tärkeää, että heille tarjotaan mahdollisuuksia osallistua näihin koulutuksiin.

Opettajien kehitysideat tuen järjestämisen suhteen keskittyivät S2-opetukseen, valmistavaan opetukseen sekä oman äidinkielen opetukseen. Nämä kaikki kolme tuen muotoa ovat paitsi näiden opettajien mukaan, myös useiden tutkimusten ja kehittämishankkeiden (ks. Muuri 2014; Tarnanen ym. 2013; Arvonen 2011) mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tärkeimpiä tukimuotoja. Niiden kehittäminen ja niihin panostaminen on siis täysin perusteltua. Lisäksi opettajat kaipasivat lisätukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja perheiden integrointiin suomalaiseen yhteiskuntaan. Opettajat muun muassa toivoivat yhteistyökumppania, jonka avulla oppilaille voitaisiin järjestää suomalaisia harrastuksia ja ystäviä sekä projekteja, joiden avulla perheet saadaan aktivoitua kiinni suomalaiseen yhteiskuntaan. Hyvä esimerkkejä tällaisista projekteista ovat esimerkiksi Jyväskylän Katulähetyksen Polku kotiin – projekti maahanmuuttajataustaisille tytöille ja naisille sekä Väestöliiton monikulttuurinen osaamiskeskus Kotipuu.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Koska kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, on tässäkin tutkimuksessa arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, miten opettajat kertovat tukevansa maahanmuuttajataustaisia oppilaita kokonaisvaltaisesti. Tähän tavoitteeseen päästiin haastattelemalla seitsemää opettajaa. Tutkimuksessa pyrittiin siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189).

Aineiston pientä määrää ($n = 7$) voidaan pitää luotettavuutta heikentävänä tekijänä. Tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ollut tehdä yleispäteviä yleistyksiä, vaan tuoda esiin opettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta (Eskola & Suoranta 2008, 215). Tätä pyrin

välttämään niin, että luin aineistoani niin monta kertaa, että se oli minulle täysin tuttu. Kun keräsin haastateltavien kommentteja isompien teemojen alle, pidin huolta siitä, että jokaisen teeman alle koottiin kaikkien niiden opettajien puhe, jotka viittasivat teemaan. Olen tehnyt keräämästäni aineistosta omat johtopäätökseni, joita perustelen suorilla haastattelulainauksilla. Toisaalta tekstissä voi näkyä myös tutkijan ennakko-oletukset asioista, vaikka niitä onkin yritetty välttää. Intohimoinen ja kriittinen suhtautuminen käsiteltäviin ilmiöihin on saattanut ohjata tekstin suuntaa.

Olen muodostanut tutkimustulokset kyseiseen aineistoon rajautuen, joten tulokset eivät ole laajasti yleistettävissä. Ne antavat kuitenkin kuvaa tämänhetkisestä tilanteesta, opettajien kokemuksista sekä näkemyseroista. Tämä aineisto on merkittävä ja sillä on oma paikkansa, koska maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemisesta eri tukikeinoin, kuten kolmiportaisen tuen avulla, on vasta vähänlaisesti tutkimusta. Aineisto kertoo omalta osaltaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tämänhetkisistä vaikutuksista opettajien työhön. Tuloksista on hyötyä työssä oleville luokanopettajille, luokanopettajaopiskelijoille ja heidän kouluttajilleen sekä yleisesti koulutuksesta päättävillä tahoilla. Työssä olevat luokanopettajat voivat samaistua muiden opettajien kokemuksiin sekä ajatuksiin ja huomata, että he eivät ole yksin ajatustensa kanssa. Tulokset herättelevät luokanopettajaopiskelijoita siihen todellisuuteen, mikä kentällä odottaa. Toisaalta myös luokanopettajakoulutuksen pitäisi ottaa nämä tulokset vakavasti ja huomioida opetuksessaan maahanmuuttajataustaisen oppilaiden määrän lisääntyminen kouluissa. Päättäjille tulokset viestittävät sanomaa siitä, kuinka opettajat selviävät tämänhetkisillä resursseillaan opetustyöstään monikulttuurisissa kouluissa.

7.3 Jatkotutkimushaasteita

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä suomalaisissa kouluissa ei ole tulevaisuudessa ainakaan vähenemässä, päinvastoin. Sen vuoksi

tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista perehtyä muun muassa seuraaviin aiheisiin: Luodaanko maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokonaisvaltaiseen tukeen lisää keinoja? Miten kolmiportainen tuki jatkaa kehitystään? Tuleeko siihen joitakin lisäyksiä tai tarkennuksia? Ottavatko (loputkin) opettajat sen luonnolliseksi osaksi työtään? Saavatko opettajat toivomaansa lisäkoulutusta? Huomiota kannattaisi kiinnittää myös tiedonsiirtoon nivelvaiheissa, sillä tämän tutkimuksen perusteella oppilaiden tiedot eivät siirry oppilaan mukana uuteen kouluun. Opettajien epätietoisuudesta johtuen olisi myös tarpeellista selvittää, miten Suomessa järjestetään maahanmuuttajataustaisten lasten valmistavaa opetusta. Kuinka suuri osa lapsista käy valmistavan opetuksen? Missä opetus järjestetään? Kuinka monessa koulussa valmistava opetus järjestetään yhteistyössä yleisopetuksen kanssa? Lisäksi tulevaisuudessa kannattaisi selvittää maahanmuuttajataustaisten lasten oman äidinkielen opetuksen saatavuutta, sillä tällä hetkellä tilanne sen suhteen vaikuttaa olevan melko heikko. Kansallinen koulutuksen arviointikeskuksen vuoden 2015 julkaisun mukaan vajaa puolet kyselyyn osallistuneista perusopetuksen järjestäjistä kertoo järjestävänsä oman äidinkielen opetusta. Opetuksen lisäämistä pidetään sitä tarpeellisempana, mitä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppijoita järjestäjällä on. (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiusanen 2015, 99.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukeminen koulun ulkopuolella on myös huomionarvoinen asia: Miten heitä saadaan mukaan suomalaisiin harrastuksiin ja ystäväpiireihin? Minkälaista tukea koko perheelle tarjotaan Suomeen sopeutumisen tueksi?

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2001. Lausteen ala-asteen opettajien kokemuksia ja kehittämisideoita maahanmuuttajien opetuksesta ja kodin ja koulun yhteistyöstä. Lounais-Suomen mielenterveysseura ry. Saatavissa: <http://www.moped.fi/koti/kokemuksia.html> Luettu 21.1.2015.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alba, R., Logan, J., Lutz, A. & Stults, B. 2002. Only English by the Third Generation? Loss and Preservation of the Mother Tongue Among the Grandchildren of Contemporary Immigrants. *Demography*. 39 (3), 467–484.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2005. Maahanmuuttajataustaiset perheet ja hyvinvoinnin edellytykset. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, I. Söderling & S. Fågel (toim.) Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto ry. 37–52.
- Alitolppa-Niitamo, A. & Söderling, I. 2005. Johdanto. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, I. Söderling & S. Fågel (toim.) Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto ry. 7–12.
- Arvonen, A. 2011. Maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksien tunnistaminen. *NMI Bulletin*. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erikoislehti. 2011. Tam 3. Edition 1.
- Banks, J.A. 2008. An introduction to multicultural education. 4. painos. Boston, MA: Pearson.
- Berry, J. W. 1997. Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*. An international review. 46 (1), 5–34.
- Berry, J.W. 2001. A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*. 57 (3), 615–631.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle–oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–57.
- Brougère, G. 2012. Participation, Learning and Intercultural Experience. Teoksessa C.Baraldi ja V.Iervese (toim.) Participation, Facilitation, and Mediation. *Children and Young People in Their Social Contexts*. 180–196.

- Brown, M. 2007. Educating all students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools. *Intervention in School and Clinic*. 43 (1), 57–62.
- Bröcker, L. & Hautaniemi, P. 2002. Maahanmuuttajien erityisopetuksen palvelut ja niiden lähtökohdat. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 215–225.
- Cartledge, G. & Kourea, L. 2008. Culturally Responsive Classrooms for Culturally Diverse Students With and At Risk for Disabilities. *Exceptional Children*. 74 (3), 351–371.
- Cummins, J. 2001. Bilingual Children's Mother Tongue: Why it is so important for education? *Sprogforum*. 19.
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L. & Wolman, C. 2006. Teachers' Attitudes toward Students with Disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21 (3), 1–14. Saatavissa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843614.pdf> Luettu 12.12.2014.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haasta koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.
- Ervast, A., Eskelä-Haapanen, S. & Kangas, H. 2012. Erityisopetus ja lakiuudistus. *Kielikukka* 1/2012, 2–16.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. *Acta Universitatis Tamperensis* 1747. Saatavissa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1> Luettu 16.11.2014.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Jyväskylä. Vastapaino.
- Fish, L. 2002. Building Blocks: The First Steps of Creating a Multicultural Classroom. *Critical Multicultural Pavilion*. Saatavissa: <http://www.edchange.org/multicultural/papers/buildingblocks.html> Luettu 19.8.2015.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to response to intervention: Why, what, and how valid is it? *Reading Research Quarterly* 41 (1), 93–99.

- Saatavissa: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.41.1.4/abstract>
Luettu 15.11.2014.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. 2012. Smart RTI: A new generation approach to multilevel prevention. *Exceptional children* 78 (3), 263–279.
Saatavissa: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3380278/> Luettu 29.1.2014.
- Gay, G. 2000. *Culturally responsive teaching. Theory, research & practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. 2002a. Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 15:6. 613–629. Saatavissa: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839022000014349#.VhUHQ03smUk> Luettu 7.10.2015.
- Gay, G. 2002b. Preparing For Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*. 53 (2), 106-116.
- Gay, G. & Kirkland, K. 2003. Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 42 (3), 181–187.
- Grant, C.A. & Sleeter C.E. 2007. *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. New York: Routledge.
- Guo, Y. 2006. “Why Didn’t They Show Up?” Rethinking ESL Parent Involvement in K-12 Education. *TESL Canada Journal*. 24 (1), 80–95. Saatavissa: <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/29> Luettu: 19.1.2015.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino.
- Hastings, R. P. & Oakford, S. 2003. Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87–94. Saatavissa: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01443410303223> Luettu 12.12.2014.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M-P. & Hotulainen, R. 2013. Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 347. Helsinki: Yliopistopaino.

- Heikkinen, M. & Vähäsaari, A. 2011. Rasite vai rikkaus? Suomalaisten ja itävaltalaisien opettajien suhtautuminen inklusioon. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro Gradu-tutkielma. Saatavissa: <http://uta32kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/83164/gradu05583.pdf?sequence=1> Luettu 30.8.2015.
- Helot, C. & Young, A. 2010. Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 5 (2), 96-112.
- Hensley, M. Empowering Parents of Multicultural Backgrounds. 2005. Teoksessa N. Gonzáles, L.C. Moll & C. Amanti. *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 143-151.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki. Tammi.
- Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisointi-Mielen ohjelmointi. Suomennos Ritva Liljamo. Juva: WSOY.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. 2005. *Cultures and organizations : software of the mind*. New York : McGraw-Hill.
- Howard, T. C. 2003. Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory Into Practice*. 42 (3), 195-202.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen arviointi. Juva: PS-kustannus.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijäisiä suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Hiltunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino. 16-40.
- Hyttinen, J. 2013. Monikulttuuriset lapset esi- ja alkuopetuksessa : lastentarhanopettajien ja luokanopettajien näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatustiede. Pro Gradu-tutkielma. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41502> Luettu 6.11.2013.
- Härkönen, M. 2013. "Tässä työssä on elämän makua" Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.

- Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa–opetussuunnitelmasta käytäntöön. Opetushallitus. 9–24.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa Ikonen, O & Virtanen, P. (toim.) Erilainen oppija–yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva: PS-kustannus. 13–24.
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. 2007. An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development & Education*. 54 (1), 5–23.
- Jauhiainen, N. & Luostarinen, S. 2004. Maahanmuuttajaoppilaan opettamisen rikkaus ja raskaus : perusopetuksen 1.-6.-luokan luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10122/G0000490.pdf?sequence=1> Luettu 5.6.2015.
- Jokela, N. M. 2005. Vanhemmuus maahanmuuttajakontekstissa - Sosiokulttuurisen sopeutumisen haasteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Karjalainen, H. 2014. "Jos mää en olis koulussa, mää en olis tienny mitään" : maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia suomalaisesta koulusta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kivirauma, J. 2004. Segregaatio, integraatio, inkluusio–erityisopetuksen muuttuvat selitykset. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopisto. 9–23.
- Korpela, H. 2005a. Lasten ja nuorten kotoutuminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa–opetussuunnitelmasta käytäntöön. Opetushallitus. 26–37.
- Korpela, H. 2005b. Yhteistyö vanhempien kanssa. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa–opetussuunnitelmasta käytäntöön. Opetushallitus. 38–43.
- Korpela, H., Pardo, L., Immonen-Oikkonen, P. & Nissilä, L. 2013. Suomi ja ruotsi toisena kielenä-opetuksen sekä perusopetuksen loppuvaiheessa Suomeen muuttaneiden opetuksen järjestäminen. Selvitys syyslukukaudelta 2012. Raportit ja selvitykset 2013:15. Opetushallitus.

- Koskinen, T. 2015. Puhutaan toisten ohi ja eri asioista. Keski-suomalainen. 19.8.2015. Kotimaa A8.
- Kosonen, L. 2000. Maahanmuuttajanuorten tukeminen käytännössä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Helsinki: Gaudeamus. 149–157.
- Kotouttamislaki. 1999. Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta. 1 §. Finlex.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M. & Tiisanen, M. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. 85–130.
- Kuusela, J., Etelälahti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. ja Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Opetushallitus.
- Känkänen, P. & Immonen-Oikkonen, P. 2009. Monikulttuurinen perhe koulun kasvatusympäristössä. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi. Helsinki: Yliopiston kirjapaino, 174–185. Saatavissa: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80047/0e6f5676-9ccf-4490-8496-45c7b3acce5f.pdf?sequence=1#page=175> Luettu 26.10.2014.
- Laakso, O. 2012. Kolmiportainen tuki opettajan työssä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu-tutkielma. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37341/kolmipor.pdf?sequence=1> Luettu 15.11.2014.
- Laaksonen, A. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Annales Universitatis Turkuensis C 262. Saatavissa: <http://www.doria.fi/handle/10024/29674> Luettu 15.11.2014.
- Ladky, M. & Peterson S. S. 2008. Successful Practices for Immigrant Parent Involvement: An Ontario Perspective. Multicultural Perspectives 10 (2), 82–99.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. Kasvatus 37 (4), 343–358.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.

Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.

- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Acta Universitatis Lapponiensis 151. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Lehtonen, H. 2015. Tyylitellen. Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Humanistinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/155659> Luettu 17.10.2015.
- Levine-Rasky, C. 2009. Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*. 30 (3), 331–334.
- Li, G. 2006. What Do Parents Think? Middle-Class Chinese Immigrant Parents' Perspectives on Literacy Learning, Homework, and School-Home Communication. *School Community Journal*. 16 (2), 27–46.
- Liebkind, K. Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. 2000. Maahanmuuttajanuorten sopesutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus. 138–148.
- Lähde, H. 2013. Luokanopettajien suhtautuminen inklusioon Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu-tutkielma. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/43435> Luettu 11.11.2014.
- Maahanmuuttovirasto. 2015. Suomen kansalaisuus. Saatavissa: http://www.migri.fi/suomen_kansalaisuus Luettu 27.10.2014.
- Majamäki, J. 2014. Tuskaisen työlästä vai sopivasti selkeyttävää? Laadullinen tapaustutkimus kolmiportaisen tuen toteuttamisesta alkuopettajien silmin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro Gradu – tutkielma. Saatavissa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95318/GRADU-1400226949.pdf?sequence=1> Luettu 12.12.2014.
- Mansikka, O. 2015. Perussuomalaisten Immosen Facebook-päivitys tyrmistytti opposition edustajia–Immonen: "En peräänny". *Helsingin sanomat* 25.7.2015. Saatavissa: <http://www.hs.fi/politiikka/a1305972867757> Luettu 20.8.2015.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.). *Monikulttuurinen koulutus: perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 30–51.

- McAllister, G. & Irvine, J.J. 2002. The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students. A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*. 53 (5), 433–443.
- Merryfield, M. 2000. Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*. 16 (4), 429–443.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Painosalama.
- Mikola, M. 2011 *Pedagogista rajankäyntiä koulussa: inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä Studies In Education, Psychology And Social Research 412. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf> Luettu 26.8.2015.
- Miller, E., McCoy, L. & Lichter, J.H. 2000. Teacher Attitudes Towards Inclusion. *Studies in Teaching 2000 Research Digest*. Wake Forest University. 66–113.
- Minke, K.M., Bear G.G., Deemer S.A & Griffin, S.M. 1996. Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*. 30 (2), 152–186. Saatavissa: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=1539f76f-4458-4dd4-adcf-ab081c160f26%40sessionmgr4004&vid=0&hid=4207&bdata=JnNpdGU9ZWVvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=9608251384&anchor=AN9608251384-2> Luettu 13.11.2014.
- Moberg, S. 1994. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttaminen. *Spektri* 7/8. 26–27.
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena kustannus, 136–161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle–oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–48.

- Moberg, S. 2003. Education for all in the North and South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (4), 417–428.
- Moberg, S., & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOYpro Oy, 75–99.
- Modood, T. 2011. *Multiculturalism and Integration: Struggling with Confusions*. European University Institute.
- Montgomery, W. 2001. Creating Culturally Responsive, Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children*. 33 (4), 4–9.
- Muraja, T. 2015. Uusnatsit hyökkäsivät tavarataloon ja pahoinpitelivät kolme ihmistä Jyväskylässä - 32 otettiin kiinni. Helsingin sanomat. 1.8.2015. Saatavissa: <http://www.hs.fi/kotimaa/a1438394131983> Luettu 20.8.2015.
- Muuri, A. 2014. "Kielestä kiinni". Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut. Turun yliopiston julkaisuja. *Annales Universitatis Turkuensis C* 389. Saatavissa: <http://www.doria.fi/handle/10024/101018>. Luettu 10.5.2015.
- Mykkänen, P. 2015. Pilkkaisitko Estonian uhrien omaisia tai Karjalan evakkoja? Suomalainen nettipuhe sairastui ihmisarvon kieltämiseen. Helsingin sanomat 20.8.2015. Saatavissa: <http://www.hs.fi/kotimaa/a1305978777750?jako=86a57dda2a24090812f1daaae84e1f57> Luettu 21.8.2015.
- Mäkelä, K. & Väärälä, T. Perusopetuksen opettajien kokemuksia maahanmuuttajien kouluun sopeutumisesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro Gradu-tutkielma. Saatavissa: <http://herkules oulu.fi/thesis/nbnfioulu-201211281060.pdf> Luettu 5.6.2015.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä(toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 12–148.
- New America Foundation. 2014. No Child Left Behind-Overview. Saatavissa: <http://febp.newamerica.net/background-analysis/no-child-left-behind-overview> Luettu 19.1.2015.
- Nissilä, L. & Mustaparta A-K. 2005. Suomi toisena kielen opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa-opetussuunnitelmasta käytäntöön*. Opetushallitus. 81–117.

- Oja, S. 2012a Mitä on kehkeytyvässä? Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu, kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva. PS-kustannus, 17–31.
- Oja, S. 2012b Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu, kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva. PS-kustannus, 35–62.
- Oja, S. 2012c Koulun uudistaminen koskee koko järjestelmää. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu, kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva. PS-kustannus, 83–105.
- OAJ = Opetusalan ammattijärjestö. 2013. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Saatavissa: <http://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen%20tuki> Luettu 19.11.2014.
- Opetushallitus. 2007. Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön 2007. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/115274_laatia_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf Luettu 11.6.2015.
- Opetushallitus. 2008. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta. Saatavissa: <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo> Luettu 26.8.2015.
- OPH = Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf Luettu 17.11.2014.
- Opetushallitus. 2011:3. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa–Tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf Luettu 18.11.2014.
- Opetushallitus. 2013. Oma äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2013. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/167421_Oma_aidinkielenä_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_määrät_vuonna_2013.pdf Luettu 11.8.2015.
- Opetushallitus. 2014. Opettajat Suomessa 2013. Toim. T. Kumpulainen. Saatavissa: http://www.oph.fi/julkaisut/2014/opettajat_suomessa_2013 Luettu 19.11.2014.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm05.pdf?lang=fi> Luettu 19.11.2014

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Saatavissa:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi> Luettu 19.11.2014.
- Opetusministeriö. 2007a. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino. Saatavissa:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi> Luettu 13.11.2014.
- Opetusministeriö. 2007b. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja kouluissa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. 2002. Qualitative Evaluation and Reserch methods. (3.painos) Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perusopetuslaki 1998/628. Saatavissa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 27.10.2014.
- Pewewardy, C. & Hammer, P.C. 2003. Culturally Responsive Teaching for American Indian Students. ERIC Digest. Saatavissa:
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482325.pdf> Luettu 11.10.2014.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. Kasvatus 39 (1), 39–49.
- Pirinen, T. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa:
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus Luettu 28.10.2014.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa:
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus Luettu 12.10.2015.
- Puustinen, M. 2015. Ihan liian kauan rempallaan. Opettaja-lehti 15.6.2015. Pääkirjoitus.

- Riessman, C. 2008. Narrative Methods for the Human Sciences. Boston University. Sage Publications.
- Ruhanen, M. & Martikainen, T. 2006. Maahanmuuttajaprojektit: Hankkeet ja hyvät käytännöt. Väestöliitto.
- Rönty, L-I. & Rönty, S. 2012. Perusopetus-arvoista käytäntöihin. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu, kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva. PS-kustannus, 63–79.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37(4), 326–342.
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun-erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sikes, P., Lawson, H. & Parker, M. 2007. Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion. International journal of inclusive education. 11 (3), 355–370.
- Silverman, D. 2000. Doing Qualitative Research. A Practical Handbook. London: SAGE Publications.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C:267. Saatavissa: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf> Luettu 11.6.2015.
- Strohmeier, D. & Spiel, C. 2003. Immigrant Children in Austria. Journal of Applied School Psychology. 19 (2), 99–116.
- Sue, D.W., Arredondo, P. & McDavis, R.J. 1992. Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession. Journal of counseling & development. 70, 477-486.
- Swick, K. J, Boutte, G. & Van Scoy I. 1995. Families and Schools Building Multicultural Values Together. Childhood Education 72 (2). 75–79.
- Säävälä, M. 2013. Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä(toim.) Olemme muuttaneet-Ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto ry, 117–133.
- Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 21–33.
- Tarnanen, M., Pöyhönen, S., Lappalainen, M. & Haavisto, S. 2013. Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kirjapaino Kari.

- Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Hakapaino.
- Talib, M. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY
- Talib, M. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.
- Talib, M. 2007. Monikulttuurinen opettajankoulutus Suomessa. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsingin yliopisto. Uskontotieteen laitos. 182–191.
- Tedder, J. Maahanmuuttajaoppilaat herättävät koulumaailmaa. Opettaja-lehdestä sisällönanalyysin kautta välittyvä kuva opettajien ja muun kouluhenkilöstön reagoinnista maahanmuuttajaoppilaisiin vuosina 1970 - 2003. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro Gradu-tutkielma. Saatavissa:
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10257/URN_NBN_fi_jyu-2005307.pdf?sequence=1 Luettu 5.6.2015.
- Tilastokeskus 2013. Ulkomaalaiset ja siirtolaisuus 2012. Saatavissa:
http://tilastokeskus.fi/ajk/julkistamiskalenteri/kuvailusivu_fi.html?ID=9847
Luettu 18.11.2014.
- Tilastokeskus 2014. Väestörakenne 2013. Saatavissa:
https://www.stat.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_fi.pdf Luettu 25.8.2015.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turney, K. & Kao, G. 2009. Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? The Journal of Educational Research. 102 (4), 257–272.
- Turunen, M. 2013. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen yleisopetukseen : luokanopettajien näkemyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro Gradu-tutkielma. Saatavissa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41108> Luettu 18.11.2014.

- Van Peski, C. J. 2012. International Education and Global Citizenship. Teoksessa C.Baraldi ja V.Iervese (toim.) Participation, Facilitation, and Mediation. Children and Young People in Their Social Contexts. 219–237.
- Ware, L. 1998. I kind of wonder, if we're fooling ourselves. Teoksessa T. Booth & M. Einscauw. (Eds.) From them to us : an international study of inclusion in education. London : Routledge.
- Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. 2003. Culturally Responsive Classroom Management: Awareness Into Action. *Theory Into Practice*, 42 (4), 269–276.
- Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. 2004. Toward a Conception Of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 25–38.
- Yhdenvertaisuuslaki 2004/21. Saatavissa:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Yhdenvertaisuuslaki> Luettu 15.11.2014.
- Youssef, Y. 2005. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetussuunnitelmasta käytäntöön. Opetushallitus. 119–140.

LIITE 1. HAASTATTELURUNKO

Taustatiedot

Ikä:

Työkokemus vuosissa:

Opetettava luokka-aste:

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä luokassa:

Lisäkoulutus/kurssit monikulttuurisuudesta/maahanmuuttajaoppilaista:

Kerro vapaasti sinun luokastasi:

Huom! Kursivoidut kysymykset esitän haastateltavalle. Alla olevat kohdat ovat minulle tarkoitettuja muistutuksia siitä, mihin asioihin muun muassa haluan keskustelun edetessä vastauksia.

1. Kuvaile omin sanoin arkeasi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajana

- Positiiviset puolet?
- Negatiiviset puolet?
- Haasteet?
- Voimavarat?
- Erialaisten kulttuurien merkitys koulutyöhön?
- Opettajan rooli?
- Inklusio?

2. Miten kuvailisit tekemääsi yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa?

- Kieli?
- Kulttuuri?
- Asenteet, ennakkoluulot?

3. Miten kuvailisit luokallasi olevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden akateemisen osaamisen tasoa?

Yleistä, tehostettua vai erityistä tukea?

- Tukitoimet?
- Integrointi?

4. Miten kolmiportainen tuki auttaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen suunnittelussa/järjestämisessä/toteuttamisessa?

- Millaisia työkaluja?
- Miten tukeminen käytännössä toteutetaan?
- Mitä tuen muotoja käytetään? Milloin? Miten? Miksi?
- Moniammatillinen yhteistyö?

Haluatko vielä kertoa jotain?

Kiitos haastattelusta.