

Opettajien kokemuksia valmistavan luokan opettamisesta

Tuuli Panula & Aino Parviainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Panula, Tuuli & Parviainen, Aino. 2016. Opettajien kokemuksia valmistavan luokan opettamisesta. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä suomalaisissa kouluissa on jatkuvassa kasvussa. Perusopetukseen valmistava opetus on tärkeä askel maahanmuuttajataustaisen lapsen koulupolun alussa, sillä sen tarkoituksena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet opiskella yleisopetuksessa. Se on usein oppilaan ensikosketus suomalaiseen koulujärjestelmään ja yhteiskuntaan, aloittaen siten maahanmuuttajaoppilaan integroitumisprosessin. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien kokemuksia valmistavan luokan opettamisesta. Lisäksi tutkimuskohteena oli, miten valmistavan luokan oppilaiden integroitumista tuetaan suomalaiseen koulujärjestelmään. Tutkimusaineisto kerättiin kolmesta eri kaupungista ja se koostui yhdeksän valmistavan luokan opettajan haastattelusta. Laadullinen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa opettajat kokivat opetuksen eriyttämisen haastavaksi. Koulujen käytössä olevat resurssit nähtiin joko työtä rajoittavana tai mahdollistavana kunnasta tai koulusta riippuen. Oppilaiden siirtymistä yleisopetukseen tuettiin integroimalla heitä valmistavan vuoden aikana mahdollisimman paljon yleisopetuksen tunneille. Lisäksi kodin ja koulun yhteistyö koettiin pääasiallisesti toimivana esiin nousseista haasteista huolimatta. Suurin osa opettajista koki viihtyvänsä valmistavan luokan opettajana. Tässä tutkimuksessa saadut tulokset antavat aihetta kiinnittää huomiota valmistavan opetuksen rakentamiseen sekä erityisesti yläasteikäisten maahanmuuttajien kouluun ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen.

Hakusanat: valmistava opetus, opettajuus, maahanmuuttajataustaiset oppilaat, monikulttuurisuus, integraatio

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	MONIKULTTUURINEN SUOMI.....	8
2.1	Maahanmuutto Suomessa	8
2.2	Maahanmuuttajan sopeutuminen yhteiskuntaan	9
2.2.1	Akkulturaatioasenteet – tavoitteena yhteiskuntaan integroituminen 10	
3	KOULU YHTEISKUNTAAN INTEGROIJANA.....	14
3.1	Maahanmuuttajaoppilaat peruskoulussa.....	14
3.1.1	Valmistava opetus.....	15
3.1.2	Oppimisen tukeminen valmistavan vuoden aikana.....	18
3.1.3	Kielitaidon merkitys integroitumisessa.....	19
3.1.4	Oppimiseen vaikuttavat taustatekijät	22
3.2	Opettajana monikulttuurisessa ryhmässä.....	24
3.2.1	Opettajan monikulttuuriset valmiudet.....	26
3.2.2	Koulutuksen merkitys monikulttuurisuusosaamisessa	29
3.2.3	Yhteistyö maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa.....	31
3.3	Monikulttuurisuuden ja yhteistyön edistäminen kouluyhteisössä	36
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	42
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	43
5.1	Teoreettinen viitekehys ja metodologia.....	43
5.2	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	44
5.3	Aineiston analyysi.....	50
5.4	Luotettavuus.....	52
5.5	Eettiset ratkaisut.....	54
6	TULOKSET	56

6.1	Pedagogiikka monikulttuurisessa ryhmässä	56
6.1.1	Haasteena eriyttäminen	56
6.1.2	Oppilaiden erilaiset taustat pedagogiikan haasteena.....	59
6.1.3	Oman työn hedelmät.....	60
6.1.4	Opettaja oppimassa	63
6.2	Opettajien työolosuhteet	66
6.2.1	Resurssit	66
6.2.2	Opettajan tukeminen ja tuen hakeminen	71
6.3	Monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyö	76
6.3.1	Käytännöt kodin ja koulun yhteistyössä valmistavassa opetuksessa 76	
6.3.2	Kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä.....	79
6.3.3	Rajanvetojen tekeminen ja "ylimääräinen" työ	83
6.4	Integroiminen yleisopetukseen tai jatkokoulutukseen	86
6.4.1	Käytännöt integraatiotunneilla.....	86
6.4.2	Kokemukset integraatiotunneista.....	89
6.4.3	Siirtymävaihe yleisopetukseen	91
6.4.4	Valmistavan vuoden riittävyys.....	95
7	POHDINTA	99
7.1	Tulosten tarkastelua	101
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	113
7.3	Jatkotutkimushaasteita.....	114
	LÄHTEET	116
	LIITE 1. HAASTATTELURUNKO	129

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt merkittävästi Suomessa, minkä seurauksena maahanmuuttajataustaisia oppilaita on yhä enemmän perusopetuksen luokissa. Kiinnostuimme maahanmuuttajataustaisista oppilaista jo kandidaatin tutkielmassamme ja halusimme jatkaa samasta temasta myös pro graduissamme. Tässä tutkimuksessa haluamme keskittyä nimenomaan valmistavaan opetukseen, joka on maahanmuuttajataustaiselle lapselle usein ensimmäinen kiinnekohta suomalaiseen koulujärjestelmään, sillä siitä alkaa myös integroituminen yhteiskuntaan.

Pakolaiskriisin seurauksena Suomeen on tullut ennätysmäärä turvapaikanhakijoita. Tästä syystä lähitulevaisuudessa tulee olemaan yhä enemmän valmistavia luokkia, joita saatetaan joutua perustamaan hyvinkin nopealla aikataululla. Esimerkiksi Ylen Uutiset uutisoi (Annala 2015), että pelkästään Ouluun tarvitaan tuplasti lisää turvapaikanhakijoille tarkoitettuja valmistavia luokkia. Näin ollen myös tietoa valmistavasta opetuksesta ja hyvistä käytännteistä tarvitaan. Koemme tärkeäksi kuulla opettajien kokemuksia tämänhetkisten opetusryhmien toimivuudesta.

Opetushallitus (2014) asettaa valmistavan opetuksen tavoitteeksi maahanmuuttajaoppilaan tasapainoisen kehityksen tukemisen ja suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumisen sekä perusopetuksessa tarvittavien valmiuksien tarjoamisen. Lisäksi integraation onnistumiseksi on tärkeää huomioida oppilaan oma kieli- ja kulttuuritausta, jotta oppilaalle välittyy tunne siitä, että myös hänen etnistä taustaansa arvostetaan. Tällöin oppilaan on mahdollista säilyttää sekä oma kulttuurinsa että sopeutua osaksi suomalaista valtakulttuuria, mikä on edellytys integraation toteutumiselle (ks. Berry 2002, 354). Valmistavan luokan opettajalla on merkittävä tehtävä tässä prosessissa. Opettajien kokemuksia tutkimalla voidaan saada tärkeää tietoa siitä, miten valmistavaa opetusta voitaisiin kehittää tukemaan näiden tavoitteiden saavuttamista vielä paremmin. Hälyttävää on, että maahanmuuttajanuorilla on yli viisinkertainen syrjäytymisriski

suomen- tai ruotsinkielisiin nuoriin verrattuna (Tyynysniemi 2012). Tulisikin pohtia, miten koulutuksen avulla tätä uhkaa olisi mahdollista ehkäistä.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaiseksi opettajat kokevat valmistavan luokan opettamisen. Halusimme tarkastella valmistavaa opetusta seuraavanlaisista näkökulmista: Mikä työssä nähdään palkitsevana ja millaiset tekijät koetaan haasteellisiksi? Millaista tukea opettajat saavat koulu yhteisöltä? Minkälaista kodin ja koulun yhteistyö on valmistavalla luokalla? Lisäksi halusimme tutkia, miten oppilaiden integroitumista tuetaan suomalaiseen koulujärjestelmään valmistavalla luokalla: Millaista yhteistyötä tehdään yleisopetuksen luokkien kanssa valmistavan vuoden aikana? Miten oppilaiden siirtymää yleisopetukseen tai jatkokoulutukseen tuetaan?

Koulutuksemme ei tarjoa tällä hetkellä tarpeeksi eväitä monikulttuurisen kompetenssin kasvattamiseen. Vaikka maahanmuuttajaoppilaiden määrä on lisääntynyt suomalaisissa kouluissa, opettajankoulutuksessa monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajiin liittyvä sisältö on edelleen vähäistä eikä opettajille ole määritelty selkeitä vaatimuksia valmistavien luokkien opettamiseen. Valmistavan luokan opettajan kelpoisuudesta ei myöskään ole erillistä säädöstä, vaan kunnat voivat itse päättää, minkälainen koulutustausta valmistavien luokkien opettajilta vaaditaan. (Koponen 2000, 41.) Siten myös meillä tulevana luokanopettajina saattaa olla mahdollisuus työskennellä valmistavalla luokalla tai tulemme vähintäänkin vastaanottamaan luokillemme oppilaita, joilla on monikulttuurinen tausta sekä mahdollisesti kokemus valmistavasta luokasta. Tarvitsemme ja haluamme lisätietoa maahanmuuttajataustaisten koulutuksen tukemiseen.

Opetusministeriön Opettajankoulutus 2020 (2007, 45) -selvityksen mukaan kaikkien opettajien monikulttuurisia valmiuksia tulisi vahvistaa. Selvitys ehdottaa monikulttuurisuuden liittyvän tietämyksen lisäämistä teoriaopintojen ja opetusharjoitteluiden lisäksi erillisenä maisteriohjelmalla. Se, miten tulevat opettajat ohjataan monikulttuurisuuden kohtaamiseen, tulisi myös näkyä yliopistojen opetussuunnitelmissa. (Opetusministeriö 2007, 45.) Näiden muutoksien kautta vastattaisiin paremmin maahanmuuttajien koulutustarpeisiin (OPH 2011, 24). Toivomme tutkimuksemme lisäävän tietoutta siitä, mikä merkitys

valmistavalla opetuksella on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhteiskuntaan integroitumisessa opettajien näkökulmasta. Tarvittavien resurssien ja voimavarojen suuntaaminen maahanmuuttajien integroitumiseen tulisi nähdä äärimmäisen tärkeänä tällä hetkellä Suomessa ja maailmalla vallitsevassa tilanteessa.

2 MONIKULTTUURINEN SUOMI

2.1 Maahanmuutto Suomessa

Suomen väestörakenne on muuttunut viime vuosikymmeninä erityisesti maahanmuuttajien määrän osalta. Maahanmuuttajaksi määritellään sellainen Suomeen muuttanut ulkomaan kansalainen, jolla on tarkoitus muuttaa maahan pidempiaikaisesti. Maahanmuuttaja voi olla siis paluumuuttaja, siirtolainen tai pakolainen. (Finlex 2002.) Paluumuuttaja on henkilö, joka palaa lähtömaahansa. Siirtolaisella tarkoitetaan puolestaan sellaista ihmistä, joka muuttaa tilapäisesti asumaan toiseen maahan työn takia. Tilastoissa maahanmuuttajiksi ei kuitenkaan lueta vain lyhyellä työkomennuksella olevia ulkomaalaisia. Toisen polven maahanmuuttajan määrittely ei sen sijaan ole niin yksiselitteistä. Kuitenkin voidaan ajatella, että toisen sukupolven maahanmuuttaja on syntynyt Suomessa, mutta hänen vanhempansa tai toinen vanhemmista on maahanmuuttaja. (Miettinen 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2004, 36) määrittelee maahanmuuttajaoppilaat sekä Suomeen muuttaneina että Suomessa syntyneinä maahanmuuttajataustaisina lapsina.

Maailmalla on käynnissä suurin pakolaiskriisi heti toisen maailmansodan jälkeen. YK:n pakolaisjärjestön mukaan jopa kymmenet miljoonat ihmiset ovat joutuneet pakenemaan kodeistaan eri syistä (Sisäministeriö 2016). Pakolaiskriisi on tuonut myös Suomeen ennätysmäärän turvapaikanhakijoita, joista suurin osa on Irakista, Somaliasta ja Afganistanista (Maahanmuuttovirasto 2016). Turvapaikanhakijaksi voidaan määrittää henkilö, joka on joutunut kotimaassaan vainon kohteeksi ja hakee suojelua ja oleskeluoikeutta toisesta maasta. Jos turvapaikanhakijalle myönnetään maasta turvapaikka, hän saa silloin pakolaisaseman. (Maahanmuuttovirasto 2014; Miettinen 2014.) Opetushallituksen (OPH 2014a) mukaan turvapaikanhakijat voidaan lukea joissain tapauksissa maahanmuuttajien määritelmään.

Maahanmuutto Suomeen on siis lisääntynyt huomattavasti viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. 1990-luvulla Suomeen muutti vuosittain keskimäärin 13 000 henkeä. 2000-luvulle tultaessa maahanmuuttajien määrä alkoi

kasvaa, ja viime vuosien aikana Suomeen on muuttanut noin 30 000 henkeä vuosittain. Maahanmuutto on keskittynyt kasvukeskuksiin: Pääkaupunkiseudulle, Pirkanmaalle ja Varsinais-Suomeen. (Miettinen 2014.) Tilastokeskuksen (Miettinen 2014) mukaan maahanmuuttajien määrä koko väestöstä on noussut vuodesta 1990 vuoteen 2013 2,7 prosentista 5,9 prosenttiin. Pakolaiskriisin seurauksena Suomeen saapui vuonna 2015 pelkästään turvapaikanhakijoita 32 475. Vuonna 2014 turvapaikanhakijoiden määrä oli sen sijaan 3651. (Sisäministeriö 2016.) Huomionarvoista on, että vaikka maahanmuuttajien yhteenlaskettu määrä on kasvanut merkittävästi viime vuosina, se on edelleen suhteellisen vähäinen verrattuna moniin Keski-Euroopan valtioihin tai muihin Pohjoismaihin (OPH 2011a, 3).

Sisäministeriö ohjaa Suomen maahanmuuttopolitiikkaa, jonka tavoitteena on suvaitsevan, turvallisen ja moniarvoisen valtion rakentaminen sekä kansainvälisen kilpailukyvyyn lisääminen (Saukkonen 2013, 90). Maahanmuuttoa koskevan lainsäädännön kehitystyö pohjautuu hallituksen linjaamiin tavoitteisiin, EU:n lainsäädäntöön sekä Suomea sitoviin kansainvälisiin sopimuksiin, joista tärkeimpiä ovat Euroopan ihmisoikeussopimus, kidutuksen vastainen yleissopimus, lapsen oikeuksien sopimus ja Geneven pakolaissopimus. Maahanmuuttostrategiassa painotetaan, että Suomeen muuttavat ihmiset tulee nähdä aktiivisina toimijoina eikä vain toimenpiteiden ja palveluiden kohteena. (Sisäministeriö 2015b.) Strategian tavoitteet on ryhmitelty kolmen pääteeman alle: Suomi on turvallisesti avoin, jokainen löytää paikkansa ja moninaisuus on arkea (Maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategia 2013, 2). Näiden tavoitteiden tulisi näkyä myös maahanmuuttajien koulutuksessa.

2.2 Maahanmuuttajan sopeutuminen yhteiskuntaan

Suomeen tulevat maahanmuuttajat eivät ole yhtenäinen ryhmä vaan heterogeeninen joukko keskenään erilaisia ihmisiä. Erilaisista taustoista huolimatta jokainen maahanmuuttaja kohtaa uuteen maahan tullessaan samat ongelmat: kielimuurin, kulttuurierot, erilaisen koulutusjärjestelmän sekä vaikeudet työsaannissa. (Saleh 1994, 70.) Salehin (1994, 70) mukaan suurin ongelma on kui-

tenkin suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutuminen sekä se, miten suomalaiset hyväksyvät maahan tulijat.

Akkulturaatioprosessilla tarkoitetaan uuteen kulttuuriin sopeutumista. Prosessi alkaa muutosta toiseen kulttuuriympäristöön, jossa eri kulttuurien edustajat ajautuvat vuorovaikutukseen keskenään. Prosessia seuraavat muutokset toisen tai molempien ryhmien edustajien kulttuureissa. Periaatteessa molemmat kulttuurit voivat vaikuttaa toisiinsa tasavertaisesti, mutta käytännössä enemmistökulttuuri on hallitsevampi. Tämän takia akkulturaatiota tarkastellaan useimmiten vähemmistökulttuurin edustajien kannalta. (Berry, Poortinga, Segall & Dasen 2002, 349–352.) Uuden kulttuurin aiheuttaman vaikutuksen takia akkulturaatiota voi kutsua myös uudelleen kulttuuristumiseksi tai uudelleen sosialisatioksi (Domander 1994, 27).

Akkulturaatiota tapahtuu sekä ryhmä- että yksilötasolla. Ryhmätasolla muutoksia esiintyy usein sosiaalisissa rakenteissa, taloudellisessa perustassa sekä poliittisissa organisaatioissa. Yksilötasolla sopeutuminen puolestaan aiheuttaa muutoksia maahanmuuttajan identiteetin tunteessa, arvoissa sekä asenteissa. Berry ym. (2002, 352) huomauttavat, että akkulturaatio on erilaista eri yksilöillä. Jokaisen maahanmuuttajan on päätettävä itse, miten paljon hän halua säilyttää omaa kulttuuriaan ja toisaalta miten paljon hän halua omaksua vaikutteita uudesta kulttuurista. (Berry ym. 2002, 350–352.) Sopeutumisvaiheessa maahanmuuttaja joutuu punnitsemaan etnisen ryhmänsä ja uuden valtakulttuurin asenteita, normeja ja käyttäytymismalleja (Alitolppa-Niitamo 1993, 32).

2.2.1 Akkulturaatioasenteet - tavoitteena yhteiskuntaan integroituminen

Kulttuurien kohtaamista kuvataan usein Berryn (1980, 2002) akkulturaatiomallin avulla, jossa akkulturaatioasenteet on jaoteltu neljään eri tyyppiin: syrjäytymiseen (marginalisaatio), separaatioon (eristäytyminen), assimilaatioon (sulautuminen) ja integraatioon (kotoutuminen). Berryn malli perustuu kahteen keskeiseen kysymykseen: kokeeko maahanmuuttaja oman kulttuuri-identiteettinsä säilyttämisen tärkeäksi ja haluaako hän ylläpitää suhteita valtakulttuuriin. Yksilön suhtautumistapaan vaikuttavat sekä hänen asenteensa että käyttäytymisensä. (Berry 1980, 13; Berry ym. 2002, 353.)

Marginalisaatiosta puhutaan silloin, kun maahanmuuttaja torjuu oman kulttuurinsa eikä omaksu valtakulttuuria. Marginalisoitumisen syynä on usein enemmistökulttuurin edustajien kielteinen suhtautuminen erilaisuuteen ja maahanmuuttajien syrjintä. (Berry ym. 2002, 354–357; Liebkind 1994, 26.) Koulussa tällainen maahanmuuttajaoppilas jää sekä oman kulttuurinsa että valtakulttuurin ulkopuolelle ja saattaa joutua syrjityksi vertaisryhmässään (Soilamo 2008, 33).

Separaatioasenteen omaava maahanmuuttaja pitäytyy tiukasti syntyperäisessä kulttuurissaan ja välttää vuorovaikutusta uuteen valtakulttuuriin. Tällainen asenne tarjoaa tilapäistä suojaa, mutta saattaa eristää yksilön laajemmasta yhteiskunnasta ja johtaa syrjäytymiseen. Koulussa separaatioasenteisella maahanmuuttajaoppilalla voi olla sopeutumisvaikeuksia, koska hän ei halua omaksua koulun tarjoamia toimintamalleja. Tällainen oppilas ei halua olla tekemisissä valtaväestöön kuuluvien oppilaiden kanssa, joten ystävyysuhteiden luominen on hankalaa. (Berry ym. 2002, 354–355; Liebkind 1994, 26; Soilamo 2008, 33.)

Assimilaatio merkitsee oman kulttuurin hylkäämistä ja valtakulttuurin omaksumista sen tilalle. Tällainen asenne voi olla haitallinen sopeutumiselle, sillä etenkin nuoret maahanmuuttajat saattavat menettää kyvyn olla vuorovaikutuksessa oman kulttuurinsa kanssa yrittäessään tulla hyväksytyksi valtaväestöä edustavien keskuudessa. (Berry 1980, 13; Berry 2002, 354–357; Liebkind 1994, 26.) Koulukasvatus saattaa johtaa assimilaatioon, mikäli maahanmuuttajaoppilaan omaa kulttuuritaustaa ja oman äidinkielen oppimista ei tueta. Riski assimilaatioon kasvaa, jos maahanmuuttajataustaisen lapsen odotetaan selviytyvän enemmistön kielellä liian nopeasti ja hänet sijoitetaan yleisopetuksen luokkaan välittömästi maahantulon jälkeen ilman valmistavaa opetusta. (Soilamo 2006, 27.)

Integraatiossa keskeistä on valtaväestön ja maahanmuuttajien välinen tasa-arvo, vuorovaikutus ja kunnioitus. Emanuelssonin (2001, 126) mukaan integraation pohjimmainen päämäärä ja tavoite perustuvat näkemyksiin demokratiasta ja ihmisistä. Jokaisen ihmisen nähdään olevan tasa-arvoinen ja sen myötä tärkeä jäsen sekä voimavara ryhmässä ja yhteiskunnassa. Myös Feuser (2001,

193) korostaa integraation syvimmän merkityksen löytyvän ihmisarvo- ja ihmisoikeuskysymyksistä. Integraatio-asenteinen maahanmuuttaja haluaa säilyttää sekä oman kulttuurinsa että integroitua osaksi valtakulttuuria ylläpitämällä siihen vuorovaikutusta. Integraatio on kaksisuuntainen prosessi; sen edellytyksenä on, että valtakulttuurissa vallitsee avoin suhtautuminen monikulttuurisuuteen ja että kulttuurivähemmistön edustaja haluaa omaksua uuden kulttuurin toimintatapoja. (Berry 1980, 13; Berry ym. 2002, 354–355.) Integraatiota pidetäänkin Suomessa suotuisimpana akkulturaation muotona ja sitä korostetaan myös maahanmuuttajien koulutuksessa (Domander 1994, 28). Samanarvoisen koulutuksen tarjoaminen kaikille on yksi keskeisimmistä integraation edistäjistä, mutta koulutus on vasta käynnistämässä prosessia, jolla on kauaskantoisemmat tavoitteet. Todelliseksi integraatioksi voidaankin määrittää sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja toimivat opetusjärjestelyt, joiden mittana toimii koulunjälkeinen onnistunut yhteiskunnallinen integraatio. (Moberg & Savolainen 2009, 81–82; Moberg 2002, 38–39; Moberg 2001, 84–85.) Soilamo (2008, 33) huomauttaa, että integraatio ei kuitenkaan toteudu ilman asiantuntevia opettajia ja riittäviä resursseja.

Integraation yhteydessä puhutaan myös kotoutumisesta. Opetushallitus (2011, 29) määrittelee kotoutumisen prosessiksi, jossa maahanmuuttaja osallistuu yhteiskunnan poliittiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen elämään. Sisäministeriön (2015a) mukaan kotoutuminen uuteen yhteiskuntaan tarkoittaa niin ikään uuteen maahan ja kulttuuriin asettumista sekä uusien toimintatapojen omaksumista. Suomen valtion kotouttamislakiin sisältyy säännös valtion kotouttamisohjelmasta (34 §). Kotouttamisohjelman erityiseksi painopisteeksi on nostettu maahanmuuttajalasten ja -nuorten kotoutuminen sekä syrjinnän ehkäisy (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012, 43).

Koulutus on keskeinen osa maahanmuuttajalasten- ja nuorten kotoutumisprosessia. Koulutuksessa menestyminen ja siinä edistyminen voidaan mahdollistaa parhaiten tukemalla lasta jo varhaiskasvatuksessa. Erityisesti huomiota tulisi kiinnittää opintojen nivelvaiheisiin, niihin maahanmuuttajanuoriin, jotka saapuvat Suomeen oppivelvollisuusiän jälkeen tai sen loppupuolella sekä maahanmuuttajataustaisiin lapsiin, jotka eivät osallistu esiopetukseen. Tämän

lisäksi kannustavan ja turvallisen kasvuympäristön vaaliminen nähdään oleellisena. Merkityksellisiä tekijöitä lasten ja nuorten hyvinvointiin ja kehitykseen ovat heitä ympäröivät verkostot, joten vanhempien sekä opetushenkilöiden kyvyt tukea lapsia ja nuoria ovat tärkeä osa kotoutumisen onnistumista. Suomalaisen koulutusjärjestelmän sisään on rakennettu maahanmuuttajien koulupolun tukemiseen ja tasa-arvoistamiseen suunniteltuja kokonaisuuksia, kuten valmistavaa opetusta, suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetusta tai oman äidinkielen opetusta. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012, 43, 47; Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönnberg & Siniharju. 2008a.)

3 KOULU YHTEISKUNTAAN INTEGROIJANA

3.1 Maahanmuuttajaoppilaat peruskoulussa

Lisääntyneen maahanmuuton vuoksi myös maahanmuuttajien osuus perusopetuksen oppilaista on kasvussa. Perusopetuksessa vieraskielisiä oppilaita eli äidinkielenään muuta kuin suomea, ruotsia, saamea, romania tai viittomakieltä puhuvia oli vuonna 2005 2,7 % kaikista peruskoululaisista eli 15 737 oppilasta. Vuonna 2010 prosenttiosuus oli kasvanut jo 3,9 %:iin, jolloin vieraskielisiä oppilaita oli 20 801. (OPH 2014b.) Alueellisesti maahanmuuttajat ovat keskittyneet suurimpiin kaupunkeihin (Miettinen 2014), mikä näkyy myös vieraskielisten oppilaiden epätasaisena alueellisena jakaumana. Huomattavasti eniten vieraskielisiä perusopetusikäisiä on Uudellamaalla. Alueellisten erojen lisäksi oppilaiden määrät vaihtelevat myös kouluittain ja Opetushallitus on kiinnittänyt siihen huomiota. Tavoitteena on, että maahanmuuttajaoppilaat jakautuisivat tasaisesti eri kouluihin. Tällöin maahanmuuttajataustaisille mahdollistuu vuorovaikutus äidinkielenään suomea puhuvien kanssa, minkä lisäksi oppilaat kasvavat monikulttuurisuuteen saaden yhteiskunnassa tarvittavia kulttuurienvälisiä taitoja. (OPH 2011a, 4–5.) Maahanmuuttajien alueellinen jakautuminen vaikuttaa merkittävästi myös koulutuksen järjestämiseen. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä koulussa onkin tärkein opetusjärjestelyihin vaikuttava tekijä. Kuusela ym. (2008a) mainitsevat, että oppilaita ollessa vähän, on huolena resurssipula. Tällöin opetuksen järjestämiseen ei ole rahaa, mikä vaikeuttaa esimerkiksi maahanmuuttajan äidinkieltä puhuvien koulunkäyntiavustajien palkkaamista. Tilanteessa, jossa maahanmuuttajaoppilaita on runsaasti, on kouluilla myös yleensä paremmat henkilö- ja taloudelliset resurssit sekä yhteistyöverkostot. (Kuusela ym. 2008a.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden edellytykset koulussa menestymiseen poikkeavat riippuen siitä, ovatko he käyneet säännöllisesti koulua kotimaassaan ennen Suomeen saapumista vai ovatko he tulleet esimerkiksi pako-

laisleiriltä, jossa olosuhteet ovat epästabiilit. (Harju-Luukkainen ym. 2014.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lähtömaan koulukulttuuri voi olla myös hyvin erilainen, mikä voi hämmentää sekä oppilasta että opettajaa (Peltonen 1998, 11). Ennen yleisopetukseen siirtymistä voidaan näitä eroja tasoittaa valmistavassa opetuksessa. Yleensä Kuuselan ym. (2008a) mukaan nämä oppilaat sijoitetaan ikätasoon sekä tietojaan ja taitojaan vastaavalle perusopetuksen luokalle. Koulut järjestävät oppilaille kielten opetusta sekä tarvittaessa eri oppiaineiden tukiopetusta, jota useimmat maahanmuuttajataustaiset tarvitsevatkin (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2015; Kuusela ym. 2008a).

3.1.1 Valmistava opetus

Perusopetuslain muutokseen (12.12.2014/1040, 26 a §) perustuen kaikkien lasten tulisi oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena osallistua vuoden kestävään esiopetukseen tai muuhun toimintaan, joka täyttää esiopetuksen tavoitteet. Lapsen huoltajan vastuulla on, että näin tapahtuu. Vieraskielisistä esikouluikäisistä lapsista vain noin 90 prosenttia käy esikoulun, kun taas kansuomalaisten keskuudessa luku on miltei 100 prosenttia (Sisäministeriö 2015a). Maahanmuuttajataustaisten suomen tai ruotsin kielen taso vaihtelee sen mukaan, missä iässä lapsi on tullut Suomeen. Kielenoppimisen tuen jatkuvuuden takaamiseksi olisi pidettävä huolta siitä, että tieto siirtyy lapsen mukana kouluun (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja 2010). Siinä tapauksessa, että lapsi tai nuori saapuu maahan vasta esi- tai perusopetusiässä eivätkä hänen kieli- tai muut valmiutensa riitä esi- tai yleisopetuksen ryhmässä opiskelemiseen, siirtyy hän perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Valmistava opetus järjestetään perusopetuslain (628/1998) mukaisesti. Tarvittaessa opetusta voidaan järjestää myös nuorille sekä aikuisille, joilla on maahanmuuttajatausta. Perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on tarjota sellaiset tiedot, jotka mahdollistavat perusopetukseen siirtymisen ja edistävät samalla oppilaan kehitystä sekä kotoutumisprosessia. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden eroavaisuudet iän, oppimisvalmiuksien ja oppimistaustojen suhteen. Vuoden 2012 talousarviossa varattiin perusopetukseen valmistavaan opetukseen yhteensä 35,4 miljoonaa euroa. (OPH 2014; Työ- ja elinkeinoministeriö

2012, 48; Pirinen 2015, 4; Kuusela ym. 2008a.) Perusopetukseen valmistava opetus on täysin valtion rahoittamaa eikä siihen sisälly lainkaan kunnan omarahoitussuutta (Finlex 120/2015).

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä valmistavassa opetuksessa on lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana. Kun vuonna 2002 valmistavaan opetukseen osallistui yhteensä 1497 maahanmuuttajataustaista oppilasta, oli luku vuonna 2010 jo 2147 oppilasta (OPH 2014). Valmistavassa opetuksessa painopiste on suomen kielen opetuksessa, mutta tukea ja opetusta annetaan myös muissakin oppiaineissa sekä mahdollisuuksien mukaan oppilaan omassa äidinkielessä (OPS 2012; Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011). Valmistavan opetuksen tavoitteena onkin, että oppilas pystyy osallistumaan opetukseen yleisopetuksen luokissa suomen kielellä.

Perusopetuksessa valmistavaa opetusta järjestetään useammin omissa ryhmissä ja käytäntö yleistyy maahanmuuttajaoppilaiden määrän mukaan. Valmistavaa opetusta järjestetään kuitenkin myös muuhun opetukseen integroituna. (Antikainen, Paavola, Salonen & Wiman 2015a, 64; OPH 2014; OPH 2012.) Esimerkiksi Espoossa sekä Vantaalla on esi- ja alkuopetuksessa ns. inkluusiivisia valmistavia ryhmiä, joiden tavoitteena on mahdollistaa paremmin lasten sosiaalinen integroituminen sekä suomen kielen ja kulttuurin sisäistäminen vertaisoppimisen avulla (Elonen 2013; Immonen-Oikkonen & Leino 2010).

Laajuudeltaan valmistava opetus vastaa yleensä yhden lukuvuoden oppimäärää, mutta sen riittävästä kestosta on keskusteltu jo pitkään. Sarsaman ja Nissilän (2008) teettämässä kyselyssä ilmeni, että pienet kunnat järjestivät valmistavaa opetusta pääsääntöisesti puolen vuoden jaksoissa. Keskiuurissa ja suurissa kunnissa valmistavan opetuksen kesto vaihteli vuodesta kahteen tai kahdessa keskisuudessa kunnassa jopa kolmeen vuoteen. Yhtä mieltä kyselyyn vastanneet valmistavan luokan opettajat olivat siitä, että puoli vuotta on harvoin riittävä aika valmistavaan opetukseen. Sen nähtiin olevan mahdollista vain hyvin lahjakkaiden oppilaiden kohdalla esimerkiksi silloin, jos oppilas osaa suomea hyvin jo tullessaan valmistavaan opetukseen tai oppilaan äidinkieli on suomen sukulaiskieli, kuten viro. (Sarsama & Nissilä 2008.) Kuuselan ym.

(2008a) teettämässä kyselyssä valmistavan opetuksen jaksoa toivottiinkin pidennettäväksi nykyisestä.

Paikallinen opetuksen järjestäjä määrittelee lopullisen maksimiryhmäkoon valmistavalle luokalle, mutta Opetushallitus (2012) suosittelee, ettei oppilaiden määrä ylitä kymmentä. Ryhmäkoolle ei kuitenkaan ole asetettu vaatimuksia, joten periaatteessa valmistava ryhmä voidaan perustaa yhdellekin maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle (Kuusela ym. 2008a). Sarsaman ja Nissilän (2008) kartoituksessa nousi esille, että opetusryhmän koko vaihtelee monessa kunnassa vuoden aikana. Oppilasryhmän koko voi vaihdella esimerkiksi turvapaikanhakijoiden tulemisen ja lähtemisen seurauksena. Opetusryhmän kokoon ovat tiukasti sidoksissa opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet ja sisällöt. Nähdään myös, että mitä useampaa kieltä lapset puhuvat ryhmässä äidinkielenään, sitä pienempi tulisi valmistavan ryhmän olla. Jos ryhmässä puhutaan yhdestä kahteen kieltä, voi ryhmä mahdollisesti olla myös kymmentä oppilasta suurempi. Opetuksen järjestäjät laativat myös paikallisen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman, jossa määritellään tavoitteet, periaatteet ja järjestelyt. (OPH 2012; Sarsama & Nissilä 2008.)

Lukuvuoden jälkeen maahanmuuttajaoppilaat siirtyvät yleisopetuksen luokille. Siirtymisen ollessa ajankohtaista keskustellaan siitä ammatillisessa yhteistyössä yhdessä oppilasta opettavien opettajien, huoltajien, koulun oppilas-huoltoryhmän sekä koulusijoitusta koordinoivien kanssa. Päätöksessä huomioidaan tarvittavat tukitoimet sekä yritetään löytää oppilaalle parhaiten soveltuva koulupaikka. Oppilas voi kyetä saavuttamaan tarvittavat valmiudet myös ennen valmistavan opetuksen tuntimäärän täyttymistä ja tällöin hänet voidaan siirtää aikaisemmin yleisopetuksen luokkaan. (OPH 2014; OPH 2012.) Joissakin tapauksissa oppilaan kielitaito ei ole kehittynyt tarpeeksi, jotta opiskelu yleisopetuksen ryhmissä onnistuisi. Tällaisissa tapauksissa Opetushallituksen (2009) mukaan tulee jatkaa oppilaan valmistavaa opetusta tai siirtyä vuosiluokille mukautetun opinto-ohjelman mukaisesti. Tärkeää on, että oppilasta tuetaan tarpeen mukaan.

3.1.2 Oppimisen tukeminen valmistavan vuoden aikana

Ohjauksen merkitys valmistavan opetuksen aikana on erittäin merkittävää, sillä valmistaville luokille tulevilla maahanmuuttajaoppilaille on keskenään hyvin erilaiset koulutustaustat. Opetushallituksen (2012) mukaan satunnainen koulunkäynti omassa maassa ja vanhempien puutteellinen koulutus korostavat alkuvaiheen opiskelun sujumiseen ja koulunkäyntiin liittyvien perusasioiden harjoittelamisen tärkeyttä. (OPH 2011, 14.) Valmistavassa opetuksessa oppilaille laaditaan yhdessä huoltajien kanssa oma opintosuunnitelma, sillä valtakunnallisesti ei ole määritelty tätä opetusta koskevaa tuntijakoa eikä oppimäärää. Suunniteltaessa opintosuunnitelmaa tulee oppilaiden kohdalla tarkastella oppimisvalmiuksia sekä aiempaa oppimis- ja koulutushistoriaa. Lisäksi opintosuunnitelmassa otetaan huomioon mm. oppilashuolto, yhteistyö kodin ja koulun kanssa, tukimuodot sekä arviointi. Tähän opintosuunnitelmaan määritellään myös oppiaineiden sisällöt sekä laajuudet ja otetaan huomioon kotoutuminen, kielen kehittyminen sekä oppiaineiden sisältöjen omaksuminen. Oppilaan tiedot ja taidot voivat vaihdella suurestikin eri oppiaineiden välillä. Lisäksi opintosuunnitelmassa selvitetään oppilaan integroiminen suomenkielisiin ikätasoa vastaaviin esi- ja perusopetuksen ryhmiin. (OPH 2012; OPH 2011.)

Suomalaisessa koulussa jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukiopetusta. Valmistavan opetuksen tilanteessa tehostettu ja erityinen tuki, tuen tarpeen aikainen havaitseminen sekä tukitoimien käynnistys ovat oleellisia. Vanhemmat ovat lastensa parhaita asiantuntijoita, joten moniammatillinen yhteistyö yhdessä huoltajien kanssa on myös tärkeää valmistavan opetuksen oppilaiden tukea suunniteltaessa. Koulun tehdessä yhteistyötä maahanmuuttajien vanhempien kanssa on riittävä informaatio ja molemminpuolinen yhteistyö ensiarvoisen tärkeää. (OPH 2012.) Koska Suomen koulujärjestelmä poikkeaa usein maahanmuuttajien kotimaan koulujärjestelmästä, Opetushallitus (2012) korostaa, että tarjottava informaatio tulisi tehdä huoltajille ymmärrettäväksi ja tarjota samalla mahdollisuuksia kysymyksille ja tiedon tarkentamiselle.

Valmistavassa opetuksessa voidaan hyödyntää tarvittaessa oppilashuollon palveluita. Tämän lisäksi oppilaanohjausta tulisi tehdä koko valmistavan vuo-

den ajan. Sen tarkoituksena on tukea lapsen sosiaalista kasvua, kehittää oppimisvalmiuksia sekä ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia. Tässä henkilökohtaisessa ohjauksessa olisi tärkeää ottaa huomioon ne kulttuuriset sekä sosiaaliset muutokset, joita oppilas kohtaa, kun hän siirtyy valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen. Siirtymisessä on tärkeää huomioida nivelvaiheiden toimiva tiedonsiirto, jotta tiedot oppilaan edistymisestä, vahvuuksista ja tarvittavista tukimuodoista siirtyvät myös yleisopetuksen tietoon. (OPH 2011; OPH 2012; Kuusela ym. 2008a.)

Ennen yleisopetuksen ryhmään siirtymistä oppilaita integroidaan yleisopetuksen luokkiin jo valmistavan vuoden aikana. Integrointi alkaa yleensä taito- ja taideaineista ja se aloitetaan mieluiten heti, kun oppilaan kielitaito sekä muut taidot ja tiedot sen mahdollistavat. Tällä varmistetaan opetuskielen kehittyminen, kotoutuminen sekä eri oppiaineiden sisältöjen omaksuminen. (Kuusela ym. 2008a; Nissilä 2010.) Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) teettämässä maahanmuuttajien koulutuspalveluita käsittelevässä arviointiraportissa (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Paavola & Tarnanen 2015a, 182) maahanmuuttajaoppilaiden integrointia kantaväestön ryhmiin tarkastellaan kahdesta näkökulmasta opettajien antamissa vastauksissa. Integroinnilla voidaan katsoa olevan merkitystä sosiaalisten suhteiden luomisen, toisen kielen edistämisen sekä monikulttuurisuustietoisuuden kasvamisen näkökulmasta. Toisaalta integrointi voi nousta esille monikulttuurisuutta negatiivisesti arvottavana, jolloin korostuu näkemys siitä, ettei maahanmuuttajataustaisille oppijoille tarvitsisi järjestää tukitoimia tai eriävää opetusta, joka on erilaista suhteessa kantaväestöön. (Kuukka ym. 2015a, 182.)

3.1.3 Kielitaidon merkitys integroitumisessa

Kyttälä, Sinkkonen ja Ylinampa (2015) ovat tutkineet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. Tutkimuksen mukaan keskeisiä oppilaan koulumenestykseen ja koulusopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat kielitaito ja ystävyysuhteet valtaväestön kanssa. Usein lapset sisäistävät kohdemaan kielen nopeammin kuin vanhempansa. Lapsille onkin tyypillistä omaksua toinen kieli nopeammin kuin aikuisil-

le (Chang & Leong 1994). Baker (2006) mainitsee, että taito hyödyntää toista kieltä kommunikaatiossa saavutetaan usein noin 2–5 vuodessa. Kuitenkin akateemisen kielen kehittyminen eli taito hyödyntää kieltä ajattelun välineenä, kehittyy huomattavasti hitaammin noin 5–8 vuoden aikana. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että suomen kielen hyödyntäminen vaativissa koulutehtävissä voi olla haasteellista, vaikka kommunikointi kohdemaan kielellä olisikin jo sujuvaa. (Baker 2006; Cummins 2001.)

Valmistava vuosi painottuu juuri suomen kielen opiskeluun, mutta kielen opetus jatkuu edelleen yleisopetuksen puolella. Suomea/ruotsia opetetaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille koko heidän koulutuksensa ajan. Suomi/ruotsi toisena kielenä (S2/R2) -opetuksen tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman toimiva kielitaito kaikilla kielen osa-alueilla sekä kirjoitetussa että puhutussa viestinnässä. Yleisopetuksessa voidaan opettaa maahanmuuttajille joko kokonaan tai osittain suomen tai ruotsin kieltä erityisesti maahanmuuttajille räätälöidyn oppimäärän mukaisesti. Tärkeää on huomioida mahdolliset vaihtelut näiden kielten opetustuntien käytännöissä. S2/R2-opetusta ei ole säädetty lailla, joten opetusjärjestelyissä on kuntakohtaisia eroja ja tämän kautta muodostuvaa epätasa-arvoa. (Kuukka, Ouakrim-Soivio, Pirinen, Tarnanen & Tiusanen 2015b; OPH 2011a.) Koulun kielen hallitseminen on yksi tärkeimmistä maahanmuuttajaoppilaiden taidoista, sillä se on sekä lähtökohta oppimiselle että yhteiskuntaan integroitumiselle. (Kuukka ym. 2015b; Harju-Luukkainen ym. 2014.)

Kielen kuuleminen ja sen päivittäinen käyttö eri yhteyksissä luonnollisesti nopeuttavat kielen oppimista. Tästä syystä kouluympäristö ja siihen sisältyvät sosiaaliset suhteet ovat erittäin merkittäviä suomen tai ruotsin kielen oppimisen ja käytön näkökulmasta. PISA 2012-tutkimuksen (Harju-Luukkainen ym. 2014) mukaan maahanmuuttajataustaiset nuoret puhuvat eniten suomea (tai ruotsia) ystäviensä kanssa. Kuusela ym. (2008a) mainitsevat, että monella maahanmuuttajalla ei kuitenkaan ole erityisen montaa suomenkielistä kontaktia, mutta esimerkiksi harrastekerhot voisivat lisätä näiden kontaktien syntymisen mahdollisuutta. Osa Kyttälän, Sinkkosen ja Ylinampan (2015) tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajataustaisista oppilaista koki kuitenkin suomalaisten ka-

vereiden saamisen hankalaksi heikon suomen kielen taidon takia. Tästä syystä nämä oppilaat viettivät enemmän aikaa muiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Oppilaat, joille oli muodostunut ystävyysuhteita suomalaisten oppilaiden kanssa, kokivat näiden suhteiden vaikuttaneen omaan opiskelumotivaatioon ja koulumyönteisyyteen nopean kielitaidon oppimisen lisäksi. (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2015.)

Uuden kielen oppimisen kannalta olisi tärkeää, että lapsi hallitsisi mahdollisimman hyvin oman äidinkieltensä. Cummins (2001) mukaan lapset, joilla on vahva oman äidinkielen taito, saavuttavat todennäköisesti paremman luku- ja kirjoitustaidon koulun kielellä kuin lapset, joiden oman äidinkielen taito on heikko. Oman äidinkielen opetus tulisikin aloittaa jo varhain. Ladky ja Peterson (2008, 85) myös painottavat, että maahanmuuttajataustaisten vanhempien olisi tärkeää puhua ja lukea kotona lapselleen omalla äidinkielellään ylläpitääkseen tämän osaamista. Maahanmuuttajien oman äidinkielen opetus on täydentävää opetusta ja sitä opetetaan valtionavustuksen turvin. Oman äidinkielen opetuksella on tarkoitus tukea oppilaan oman ajattelun, itseilmaisun, kielenkäyttötaitojen ja viestinnän kehittymistä, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muotoutumista sekä persoonallisuuden eheää kasvua. Samalla lapsi saavuttaa syvemmän ymmärryksen kielestä ja sen tehokkaasta käytöstä. Oman äidinkielen opetus yhdistettynä S2/R2-tunteihin muodostavat yhdessä pohjan lapsen monikulttuurisuuden ja kaksikielisyyden kehittymiselle vahvistaen samalla lapsen kehittyvää identiteettiä. (Kuusela ym. 2008a; McCabe ym. 2013; Cummins 2001.) Monikielisyyden on havaittu lisäävän ajattelun resursseja, sillä monikielisten on mahdollista prosessoida informaatiota kahden kielen avulla. Lasten tietous ja taidot siirtyvät täten kielestä toiseen. Cummins (2001) korostaa, että kielet tukevat toinen toisiaan silloin, kun kasvatukselliset olosuhteet mahdollistavat lapselle molempien kielten oppimisen. Kaksikielisten lasten onkin todettu menestyvän paremmin koulussa, kun heidän on mahdollista käydä oman äidinkielen tunneilla. (Cummins 2001).

3.1.4 Oppimiseen vaikuttavat taustatekijät

Maahanmuuttoikä vaikuttaa kohdemaan kielen oppimiseen ja koulutusjärjestelmän tuntemukseen sekä vanhempien ja lasten omien koulutuksellisten odotusten ja tavoitteiden muodostumiseen. Voimakas yhteys maahantuloikäällä on erityisesti kielen oppimiseen, mikä omalta osaltaan vaikuttaa lapsen tai nuoren menestymiseen koulussa. Koulutusjärjestelmämme sisältää myös erilaisia nivelvaiheita, jolloin lapset/nuoret päättävät jonkin tietyn koulutusasteen ja haakeutuvat seuraavalle. Nämä siirtymät tuottavat haasteita maahanmuuttajataustaisille lapsille siinä tapauksessa, jos he saapuvat maahan vain hieman ennen kyseistä etappia. (Ansala, Hämäläinen & Sarvimäki 2014.) Maahanmuuttajataustaisille oppilaille erityisen haastava vaihe onkin perusopetuksen jälkeinen nivelvaihe, koska kaikkien suomen tai ruotsin kielen taito ei riitä jatko-opiskeluissa vaadittavalle tasolle. Vaikeimmassa tapauksessa nämä nuoret ovat luku- ja kirjoitustaidottomia eivätkä ehdi valmistavan tai lyhyen tuetun opiskelun aikana saavuttamaan tarvittavaa tieto- ja taitotaso. (Pirinen 2015, 4; OPH 2011; Kuusela ym. 2008a.) Kuuselan ym. (2008a) mukaan toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäämisen riski on maahanmuuttajilla kaksinkertainen kantaväestöön verrattuna.

Vaikka Kyttälän, Sinkkosen ja Ylinampan (2015) teettämässä tutkimuksessa puutteellisen kielitaidon nähtiin vaikuttavan negatiivisesti läpi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolun, nuoret kuitenkin kokivat, että oma asenne ja käytös koulunkäyntiä kohtaan kompensoivat kielitaidon aiheuttamia puutteita koulumenestyksessä. Motivaatio onkin keskeinen oppimiseen vaikuttava tekijä. Oppimismotivaatiota, sisäistä tai ulkoista, on perinteisesti pidetty tärkeänä vaikuttajana oppilaan menestymisen kannalta, sillä motivaatio ylläpitää ja saa aikaan toimintaa. (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013.) PISA 2012-kartoituksen (Kupari ym. 2013) perusteella nähdään, että maahanmuuttajataustaiset nuoret olivat selvästi muita nuoria vahvemmin sisäisesti motivoituneita erityisesti matematiikan osalta. Räsänen ja Kivirauma (2011) muistuttavatkin, että matematiikan osaaminen ei ole niin kiinteästi yhteydessä luonnollisen kielen hallintaan kuin monien muiden

oppiaineiden. Myös KARVI:n teettämässä arviointiraportissa (Antikainen, Paavola, Pirinen, Salonen, Tiusanen & Wiman 2015b, 136) maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sanottiin olevan yleensä hyvin motivoituneita oppimaan. Tämä oppilaiden myönteinen asennoituminen ja tunne kouluun kuulumisesta vaikuttavat myös osaltaan lapsen koulumenestykseen.

Opettajat ovat keskeisessä roolissa siinä, miten oppilas kokee kuuluvansa kouluyhteisöön, mutta oppilaan vanhemmat ja perhe vaikuttavat merkittävästi oppilaan kouluun kohdistettuihin asenteisiin. PISA 2012-arvioinnissa (Kupari ym. 2013) nousi esiin myös tilastollisesti merkittävä tekijä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokemukseen heidän ja opettajien välisistä suhteista. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat oppilaiden ja opettajien suhteet positii-visemmiksi kuin muut oppilaat. (Kupari ym. 2013.) Myös Räsänen ja Kivirauman (2011) tutkimuksessa ilmeni, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat koulun tärkeämmäksi ja mielekkäämmäksi sekä opettajasuhteensa myönteisemmäksi kuin suomalaiset oppilaat.

Räsänen ja Kivirauman (2011) mukaan maahanmuuttajataustaisten lasten koulutielle ongelmia voi aiheutua kuitenkin vanhempien usein niukasta koulutustaustasta ja tottumattomuudesta lasten koulunkäynnin tukemiseen. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisten lasten koulumenestys on selvästi heikompaa kuin valtaväestön, vaikka selvityksissä (mm. Kuusela ym. 2008a; Teräs ja Kilpi-Jakonen 2013) onkin otettu huomioon erot eri maahanmuuttajaryhmien välillä. Heikoin koulumenestys näyttää olevan EU:n ulkopuolelta tulevilla ensimmäisen polven maahanmuuttajataustaisilla nuorilla. Tulee kuitenkin muistaa, että maahanmuuttajataustaiset lapset voivat menestyä koulussa yhtä hyvin tai paremminkin kuin valtaväestöön kuuluvat. (Räsänen & Kivirauma 2011.)

Muuttoon liittyy paljon tekijöitä, jotka luonnollisesti heijastuvat lapsen koulunkäyntiin. Erilaiset stressitekijät, kuten pakolaisuus, vanhempien ja lasten eri tahtiin kotoutuminen ja mahdolliset perheen hajoamiset vaikuttavat maahanmuuttajataustaisen lapsen asettumiseen. Suikkanen (2010) on raportoinut selvityksessään, että Suomeen saapuneista pakolais- ja turvapaikanhakijalapsista sekä -nuorista lähes kolmasosa (28–32%) on oireilevia tai vaikeasti traumati-

soituneita. Lapsi voi kokea traumaoireita myös silloin, jos hänen vanhempansa on ollut traumaattisen tapahtuman ytimessä (Schubert 2013, 71). Koulu on si-
doksissa ympärillä olevaan yhteiskuntaan. Tästä syystä esimerkiksi yhteiskun-
nalliset muutokset sekä asenteet ja ennakkoluulot heijastuvat myös eittämättä
lapsen koulunkäyntiin (Kilpi-Jakonen 2013; Harju-Luukkainen ym. 2014).

3.2 Opettajana monikulttuurisessa ryhmässä

Opettajat tarvitsevat monikulttuurisia valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden määrän lisääntyessä ja koulujen muuttuessa yhä monikulttuurisemmiksi. Kan-
sainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa monikulttuurisen opetuksen rinnalla
käytetään termiä "culturally responsive teaching" (ks. Brown 2007; Weinstein,
Curran & Tomlinson-Clarke 2003; Gay 2002b; Montgomery 2001) eli kulttuuri-
sensitiivistä opetusta. Kulttuurisesti sensitiivisen opetuksen tavoitteena on tuo-
da oppilaiden etnisiä kotikulttuureja lähemmäs uuden valtion koulukulttuuria
(Brown 2007, 57). Gay (2002b, 106) määrittelee kulttuurisensitiivisen opetuksen
onnistumiseksi viisi keskeistä periaatetta: tarvitaan tietoa kulttuurien moninai-
suudesta, moninaisuus tulee näkyä myös opetussuunnitelmassa, opettajien tu-
lee rakentaa lämminhenkisiä ja kulttuurisensitiivisiä oppimisyhteisöjä, vuoro-
vaikutukseen oppilaiden kanssa tulee panostaa ja monikulttuurisuus on huo-
mioitava opetuksessa. (Gay 2000; Gay 2002b, 106.)

Tutkimusten mukaan kulttuurisensitiivisen opetuksen ja maahanmuutta-
jaoppilaiden koulumenestyksen välillä on vahva yhteys (Gay 2002a, 627). Näin
ollen kulttuurisesti sensitiivisten opettajien merkitystä maahanmuuttajien kou-
lutuksessa ei voida liiaksi korostaa. Montgomery (2001, 4) kuitenkin huomaut-
taa, että monella opettajalla ei ole tarpeeksi ymmärrystä muista kulttuureista, ja
on mahdollista, että se vaikuttaa kielteisesti heidän oppilaidensa oppimisky-
kyyn. Opettajien kulttuurisen tietoisuuden tulisi näin ollen muuttua kohti eri
kulttuurit paremmin huomioivaan ja ymmärtävään ajatteluun. Kulttuurisesti
sensitiivinen opettaja huomioi monikulttuuristen oppilaiden kokemuksia, nä-
kökulmia sekä heidän kulttuuritaustojaan ja hyödyntää niitä heidän opetukses-
saan. Opetuksen taustalla on ajatus siitä, että oppimisesta tulee oppilaille mer-

kityksellisempää, he ovat kiinnostuneempia opetuksesta ja he oppivat helpommin, kun akateemisten tietojen ja taitojen opetus on sidoksissa heidän kokemusmaailmaansa. Kulttuurien moninaisuus tulisi huomioida myös opetusmetodeissa: kulttuurisesti sensitiivisessä opetuksessa käytetään metodeja ja materiaaleja, jotka ovat sopivia monelle erilaiselle etniselle ryhmälle. Kulttuuriset arvot ja piirteet vaikuttavat oppimistyyliin ja siksi opettajan on tärkeää sovitaa opetuskäytäntensä erilaisten kulttuuriryhmien oppimistapoja vastaaviksi. (Gay 2002a, 613, 624–625; Gay 2002b, 106; Montgomery 2001, 4-5.)

Kulttuurisensitiivisessä opetuksessa korostetaan yhteistyötaitojen merkitystä. Erilaisista kulttuureista, taustoista ja sosiaalisista ryhmistä tulevien oppilaiden on tärkeää oppia toimimaan yhdessä. Opetuksen tavoitteena on opettaa oppilaat auttamaan toinen toisiaan ja kehittää oppilaiden tunnetta oppimisyhteisöön kuulumisesta. (Gay 2002a, 622–623; Montgomery 2001, 7.) Montgomery (2001, 5) painottaa lisäksi opettajan merkitystä opeteltävien asioiden mallintajana sekä oppimisen ohjattua tukemista. Weinstein ym. (2003, 270–273) esittävät, että kulttuurisensitiivinen oppimisympäristö luodaan muun muassa muuttamalla luokkahuone akateemisia ja sosiaalisia tavoitteita tukevaksi, asettamalla oppilaiden käyttäytymiselle selkeät odotukset, panostamalla johdonmukaiseen vuorovaikutukseen sekä luomalla luokkaan lämmin ilmapiiri. Lisäksi yhteistyöllä ja vuorovaikutuksella maahanmuuttajaoppilaiden perheiden kanssa on tärkeä merkitys kulttuurisesti sensitiivisessä opetuksessa. Opettajan tulisi tehdä aktiivista yhteistyötä oppilaan vanhempien kanssa ja pitää heidät ajan tasalla oppilaan edistymisestä. (Weinstein ym. 2003, 273; Montgomery 2001, 8.)

Kulttuurisensitiivinen opetus on siis paljon muutakin kuin muutamien sanojen opettelemista maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielellä tai luokan seinällä oleva taulu, jossa näkyy oppilaiden kotimaat. Se vaatii opettajalta ennen kaikkea halukkuutta tarkastella, miten luokan toimintatavat edistävät tai jarruttavat oppilaiden oppimista. Weinsteinin, Curranin ja Tomlinson-Clarcken (2004, 27) mukaan kulttuurisensitiivinen opetus on enemmänkin opettajan tekemiä päätöksiä ohjaava mielentila kuin erilaisia toimintatapoja ja käytänteitä. Vilegas ja Lucas (2002, 27–28) korostavat, että kulttuurisesti sensitiivinen opetus on yhdistelmä tietoa ja taitoja, jotka mahdollistavat opetuksen suunnittelun oppi-

laiden kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Monikulttuurisesti ammatillisen opettajan päätavoite on tarjota kaikille oppilailleen tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen - tällainen opettaja ymmärtää, että kulttuurisensitiivinen opetus palvelee sosiaalista oikeudenmukaisuutta. (Weinstein ym. 2003, 274–275; 2004, 27.) Brown (2007, 61) painottaa, että kulttuurisensitiivisen opetuksen tulisi olla koko koulun yhteinen tavoite: koulun hallintoviranomaisten tulisi perehtyä paremmin kulttuurisensitiiviseen opetukseen, tunnustaa sen tuomat hyödyt sekä tukea opettajia muuttamaan opetustaan, luokkahuoneitaan ja kouluyhteisöä monikulttuurisuutta paremmin huomioivaksi.

3.2.1 Opettajan monikulttuuriset valmiudet

Opettajat ovat avainasemassa maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisprosesseissa ja siksi heidän monikulttuuristen valmiuksien kartoittaminen on tärkeää. Monikulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan opettajan kykyä toimia eri kulttuureista tulevien oppilaiden ja heidän perheidensä kanssa. Opettajan monikulttuurisen kompetenssin voidaan nähdä koostuvan laajentuneesta itseymmärryksestä, kriittisestä suhtautumisesta työhön, empatiakyvystä sekä moninaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen ymmärtämisestä. Koulussa opettajat toteuttavat monikulttuurisuuskasvatusta monikulttuurisen kompetenssin pohjalta. (Bennett 2011, 8; Soilamo 2008, 3, 13; Talib 2005, 43; Weinstein 2004; Jokikokko 2002, 85.) Näin ollen opettajan monikulttuurinen kompetenssi liittyy olennaisesti kulttuurisensitiiviseen opetukseen.

Jokikokko (2002) käyttää termiä interkulttuurinen kompetenssi viitattaessaan niihin valmiuksiin, joita tarvitaan yhteisymmärryksen saavuttamisessa sekä toimivassa vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä kulttuuritaustaltaan erilaisien ihmisten välillä. Opettajan pedagogiset taidot, kulttuuriset tiedot, toiminta sekä monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset ja asenteet sisältyvät opettajan interkulttuuriseen kompetenssiin. (Jokikokko 2002, 85–86; Soilamo 2008, 3.)

Asenteet ovat edellytys tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivälle toiminnalle ja siksi moninaisuutta kunnioittavat asenteet voidaankin nähdä interkulttuurisen kompetenssin lähtökohtana. On tärkeää huomioida, että tietyt asenteet ja ennakkoluulot muodostuvat hyvin varhaisessa vaiheessa ja niitä voi

olla vaikea muuttaa. Lisäksi asenteet voivat olla osin tiedostamattomia, mikä osaltaan myös hankaloittaa niiden tutkimista ja muuttamista. Kulttuurisensitiivisyyden saavuttamiseksi on kuitenkin välttämätöntä kohdata omat stereotyyppiansa ja muuttaa asenteitaan. Omien stereotyyppien ymmärtäminen auttaa tarkastelemaan sekä omia että toisten näkemyksiä kriittisemmin ja laajemmasta perspektiivistä. (Weinstein ym. 2004, 29; Jokikokko 2002, 87–88; Räsänen 2002, 104; Montgomery 2001, 4.) Oleellista on myös huomioida, että opettajan asenteet ja odotukset oppilaista vaikuttavat oppilaiden suoriutumiseen koulussa sekä oppilaan ja opettajan keskinäisen vuorovaikutukseen. (Bennett 2011, 21–22; Brown 2007, 57; Gay 2002a, 627; Terry & Irving 2010, 114). Terry ja Irving (2010, 114) mainitsevat, että monella opettajalla voi olla jo alun alkaen alhaisemmat odotukset etnisistä taustoista tuleville oppilaille.

Kulttuurinen tietoisuus voidaan nähdä kolmijakoisena. Ensinnäkin se on oman itsensä ja oman kulttuuritaustansa tuntemista. On tärkeää tunnistaa niitä kulttuurisia malleja, jotka vaikuttavat omiin asenteisiin, uskomuksiin, ajatuksiin ja käytökseen. Enemmistökulttuurin edustajat pitävät helposti omia arvojaan sekä maansa toimintaa normaaleina ja siten oikeana ja oikeutettuna käytäntönä. Oman taustan tunteminen ja sitä kautta kulttuurisen tietoisuuden kehittyminen luo pohjaa vuorovaikutukselle vieraasta kulttuurista tulevan ihmisen kanssa. (Bennett 2011, 9; Gay 2002a, 617, 619; Jokikokko 2002, 88; Räsänen 2002, 99; Weinstein ym. 2003, 270.) Banks (2008, 1–2) huomauttaa, että yksilö voi saavuttaa täydellisen ymmärryksen omasta taustastaan ja käytöksestään vasta tarkasteltuaan niitä muiden kulttuurien näkökulmasta ikään kuin ulkopuolisen silmin.

Toiseksi kulttuuriseen tietoisuuteen sisältyy tietoa muista kulttuureista ja ihmisistä. Toimiessaan monikulttuurisessa ympäristössä opettajalle kerääntyy tietoa niistä historiallisesti, kulttuurisesti ja maantieteellisesti muodostuneista arvoista ja normeista sekä ajatus- ja käyttäytymismalleista, jotka ohjaavat toisesta kulttuurista tulevan oppilaan toimintaa. Opetusta ja kasvatusta suunniteltaessa on tärkeää olla tietoinen oppilaiden erilaisista taustoista, lähtökohdista, arvomaailmoista, oppimistyyleistä sekä asenteista ja myös huomioida ne suunnittelussa (Banks 2008; Jokikokko 2002, 85–86; Gay 2002b, 107; Weinstein ym.

2003, 270). Kun opettaja ymmärtää, miten oppilaan etninen tausta vaikuttaa tämän opiskelutottumuksiin, hänen on mahdollista ohjata oppilasta opiskelemaan vielä tehokkaammin. Toisaalta vaikka onkin tärkeää tiedostaa ja ymmärtää vieraskulttuurisen erilaista taustaa, on kuitenkin huomioitava myös kulttuurien muuttuva luonne ja nähtävä oppilas yksilönä, ei vain tietyn kulttuurin edustajana. (Bennett 2011, 38, 96; Banks 2008, 4; Gay 2002a, 620; Jokikokko 2002, 88.) Blackledge ja Hunt (1989, 249–259) huomauttavatkin, että opettaja muodostaa tietyt ennako-olettamukset oppilaasta tämän kotitaustan, rodun, iän, sukupuolen ja mahdollisen aiemman koulumenestyksen kautta.

Lisäksi kulttuuriseen tietoisuuteen kuuluu kyky tunnistaa oletuksia, asenteita, ennakkoluuloja ja epätasa-arvoisia käytänteitä sekä yksilöiden että instituutioiden tasolla. Interkulttuurisesti pätevällä opettajalla on tietoutta yhteiskuntaerojen vaikutuksesta, sosiaalisista ja poliittisista trendeistä sekä myös globaaleiden näkökulmien tuntemusta. Opettajien tehtävänä on tunnistaa, että koulun toimintatavat ja käytännöt saattavat asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan heidän kulttuuristen tottumustensa perusteella. Weinstein ym. (2004, 31) huomauttavat, että vallalla olevat käytännöt ja toimintaperiaatteet saattavat vahvistaa institutionaalista syrjintää. (Banks 2008; Jokikokko 2002, 88; Weinstein ym. 2003, 270; 2004, 31; Villegas & Lucas 2002, 22–23.)

Opettajan monikulttuurinen pätevyys edellyttää huomattavasti monipuolisempaa osaamista kuin aikaisemmin. Interkulttuurisesti pätevän opettajan *taitoihin* kuuluu muun muassa kriittisyys, kyky tarkastella ja ymmärtää asioita monesta näkökulmasta sekä empaattisuus. Gayn (2002a, 620–621) mukaan suurin osa maahanmuuttajaoppilaista suoriutuu paremmin lämminhenkisessä ja kannustavassa luokkaympäristössä. Lisäksi interkulttuuriselta opettajalta vaaditaan kykyä sopeutua muuttuviin olosuhteisiin ja hyviä vuorovaikutustaitoja. (Bennett 2011; Banks 2008; Jokikokko 2002, 88; Gay 2002b.) Vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen merkitys korostuu eri kulttuurien kohdatessa ja ne ovat siksi keskeisiä opettajan työssä. Monikulttuurisessa ympäristössä työskentelevä opettaja tekee yhteistyötä oppilaiden ja näiden vanhempien lisäksi myös esimerkiksi koulunkäyntiavustajien, erityisopettajien, sosiaalityöntekijöiden, maahanmuuttovirkailijoiden ja tulkkien kanssa. (Jokikokko 2002, 88, 91.)

Etenkin kriittisen pedagogiikan edustajat korostavat interkulttuurisen kompetenssin osa-alueista *toimintaa*. Kulttuurisensitiivinen opettaja edistää ja mallintaa aktiivisesti rasisminvastaista koulutusta. Kun opettajalla on tarvittavat kulttuuriset tiedot ja taidot sekä tasa-arvoon pyrkivä asenne, hänellä on mahdollisuus puuttua epäoikeudenmukaisuuksiin ja toimia ennakkoluulojen, syrjinnän ja rasismiin vastaisesti. Kriittisen pedagogiikan periaatteen mukaan kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen ei kuitenkaan pelkästään riitä, vaan opettajilta tarvitaan epäkohtien tiedostamista ja rohkeaa toimintaa myös koulun ulkopuolella. (Bennett 2011; Gay 2002a, 622; Jokikokko 2002, 89; McLaren & Fischman 2001, 243.) Villegas ja Lucas (2002, 24) kuitenkin huomauttavat, että usea tekijä vaikeuttaa opettajan toimintaa muutosten edistäjänä: muun muassa koulutusjärjestelmän hierarkkinen ja byrokraattinen luonne, ajan vähäisyys, puutteelliset mahdollisuudet yhteistyöhön muiden kanssa, ymmärryksen puute sorrettuja kohtaan ja epätoivo muutoksen mahdollisuudesta toimivat usein esteenä muutokselle.

3.2.2 Koulutuksen merkitys monikulttuurisuusosaamisessa

Opettajien monikulttuurinen osaaminen on pitkälti opettajankoulutuksen ja mahdollisen täydennyskoulutuksen vastuulla. Opettajankoulutuksen tulisi vastata monikulttuurisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin ja järjestää koulutuksen mukaisesti. Opettajaopiskelijoiden tulisi saada valmiuksia käydä keskustelua eri mahdollisuuksien, kulttuurien ja elämänkontekstien keskellä, jotta he voivat myöhemmin kehittää myös oppilaidensa monikulttuurisia valmiuksia. Gay ja Kirkland (2003, 181) painottavat, että kulttuurisensitiivisen opetuksen tulisi olla keskeinen osa opettajien koulutusta. Haaste ilmenee siinä, että monikulttuurisuusosaaminen on kuitenkin hyvin laaja ja monimutkainen tutkimus- ja toimintakenttä eivät lyhyet kurssit riitä kuin johdattelemaan opettajaopiskelijoita siihen. Muutama monikulttuurisuutta käsittelevä, usein vielä vapaavalintainen kurssi opettajankoulutuksessa ei riitä, vaan moninaisuuden tulisi näkyä koko opetussuunnitelman tasolla. (Talib 2005, 39; Räsänen 2002, 110; Villegas & Lucas 2002, 20.) Gayn (2002b, 106) mukaan liian monella opettajalla on riittämättömät valmiudet opettaa monikulttuurisia oppilaita.

Tutkimusten mukaan (ks. Soilamo 2008; Talib 2005) opettajat viihtyvät työssään hyvin ja pitävät kulttuurista moninaisuutta koulutyötä rikastuttavana, vaikka he kokevat maahanmuuttajaoppilaiden aiheuttaneen haasteita ja lisänneen heidän työmääräänsä. Soilamon (2008, 112) sekä Virran, Räsäsen ja Tuitun (2011, 172) tutkimuksissa kuitenkin havaittiin, että mitä enemmän luokalla on maahanmuuttajataustaisia oppilaita, sitä kielteisemmin opettajat suhtautuvat heihin ja heidän opettamiseensa. Soilamon (2008) väitöskirjatutkimuksessa opettajat kokivatkin monikulttuuriset valmiutensa työn vaativuuteen nähden riittämättöminä. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien koulutukselliset valmiudet olivat huonot, sillä suurin osa ei ollut saanut minkäänlaista koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Opettajat kokivat tarvitsevansa lisää koulutusta ja he olivat valmiita osallistumaan täydennyskoulutukseen. Tutkimuksessa käytännön kokemuksen nähtiin kuitenkin vahvistaneen opettajien monikulttuurista kompetenssia. (Soilamo 2008, 99–102.)

Opetushallituksen perusopetuksen valmistavaa opetusta tarkastelevasta selvityksestä (Sarsama & Nissilä 2008 70–73) ilmenee, että opettajat toivoisivat parempia mahdollisuuksia lisäkoulutukseen. Selvitys antaa myös viitteitä siitä, että valmistavan opetuksen opettajat ovat täydennyskoulutuksen suhteen hyvin eriarvoisessa asemassa työskentelykuntansa mukaan: suurten kuntien opettajilla on huomattavasti paremmat mahdollisuudet osallistua lisäkoulutukseen kuin pienemmiltä paikkakunnilta tulevilla. Selvityksessä Sarsama ja Nissilä (2008, 95) ehdottavatkin, että lisäkoulutusta tulisi pyrkiä järjestämään tasapuolisemmin eri puolilla Suomea. Myös Ahosen (2001) tekemässä opettajien kokemuksia ja kehittämisideoita maahanmuuttajien opetuksessa käsittelevässä selvityksessä suurin osa opettajista toivoi lisää koulutusta maahanmuuttajien opetukseen.

Pelkästään opettajankoulutuksessa hankitut tiedot ja taidot eivät siis riitä kyvykkääseen toimintaan monikulttuurisessa koulussa, vaan opettajien tulisi jatkuvasti kehittää omia pedagogisia ja didaktisia erityisvalmiuksiaan (Soilamo 2008, 64). Matinheikki-Kokko (1999) huomauttaakin, että parhaiten monikulttuurinen pätevytyminen tapahtuu vasta kokemuksen myötä. Opettajaopiskelijoiden sekä jo työelämässä olevien opettajien monikulttuurisen kompetenssin kehittyminen ja vahvistuminen vaativat kokemusta, syvällistä reflektointia sekä

vastavuoroisuutta. Siksi jokaisen opettajan olisi tärkeää seurata ja reflektoida omaa kasvuprosessiaan monikulttuurisessa ympäristössä toimiessaan. Gay ja Kirkland (2003, 182) sekä Weinstein ym. (2004, 29) kuitenkin huomauttavat, että kriittisen kulttuurisen tietoisuuden kehittymiseen ja itsereflektioon tulisi kiinnittää huomiota jo opettajankoulutuksessa. Myös Jokikokko (2002, 93) tuo esille, että ei ole realistista vaatia, että kaikki interkulttuurisen kompetenssin osa-alueet omaksuttaisiin täydellisesti opettajankoulutuksessa, sillä etenkin monikulttuurisessa työssä vaadittavat taidot vahvistuvat parhaiten työelämässä käytännön tilanteissa. Kulttuurisensitiivisyyden kehittymiseksi olisi kuitenkin tärkeää, että tulevat opettajat saisivat käytännön kokemusta monikulttuurisista oppilaista jo opintojen aikana opetusharjoittelussa (Villegas & Lucas 2002, 30).

3.2.3 Yhteistyö maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) korostaa kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä oppilaan oppimisen sekä kasvun tukemisessa, ja vaikka kasvatusvastuu on ensisijaisesti huoltajilla, on koululla velvollisuus tukea kotien kasvatustehtävää. Kotien ja koulujen yhteistyön voidaankin nähdä olevan koulumenestystä edistävä ja syrjäytymistä ehkäisevä tekijä. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja näin ollen auttaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Kodin ja koulun välillä käytävä keskustelu lapsen liittyvistä ratkaisuista ja tiedoista auttaa poistamaan oppimisen esteitä ja mahdollistaa lapsen tarvitseman avun saamisen oikealla hetkellä. Yhteistyö korostuu erityisesti tilanteissa, jolloin oppilaalla on tuen tarvetta (OPH 2014). Toimiva vuorovaikutus auttaa molempia tahoja ymmärtämään toisiaan sekä samalla mahdollistaa varhaisen tuen antamisen ja luo paremmat edellytykset lapsen kouluyhteisöön sopeutumiselle. (Säävälä 2013, 117; OPH 2004.) Opetushallitus (2004) korostaa, että yhteistyön lähtökohtana tulisi olla eri osapuolten kunnioitus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo. Koululaisten taustojen muuttuessa kulttuurisesti monimuotoisemmiksi, joutuvat koulu ja sen henkilöstö kohtaamaan uudenlaisia toiminnan ja työyhteisön haasteita. Säävälä (2013, 117) muistuttaa, että yhteistyössä tulisi ottaa huomioon maahan muuttaneiden mo-

nimuotoinen kirjo: eri etniset ja kieliryhmät, monenlaiset syyt muuttoon sekä vanhempien vaihteleva koulutus- ja sosiaalinen tausta.

Vanhempien tieto ja näkemykset koulusta ja koulutuksesta nojaavat usein omiin kokemuksiin (Rinne & Tuittu 2011, 115). Räsänen (2002, 98) mukaan yhteydenpito kouluun on helpompaa niille vanhemmille, joille koulun toimintakulttuuri on tuttu ja joiden kulttuuri on lähellä valtakulttuurin yhteiskuntaa ja koulua. Suomalainen koulu ja esimerkiksi siihen kuuluva kasvatuskumppanuus ovat monelle monikulttuurisesta taustasta tulevalle vanhemmalle vieras käsite. Monikulttuuriset vanhemmat tarvitsevatkin selkeästi jäseneltyä ja monipuolista tietoa peruskoulusta ja Suomen koulujärjestelmästä. Tämä edellyttää opettajilta aktiivista aloitetta yhteistyön saralla. (OPH 2011; OPH 2004). Kodin ja koulun yhteistyötä ajatellen voidaan vanhemmat jakaa Säävälän (2013) mukaan kolmenlaisiin vanhempiin. Jako muodostuu 1) kuluttajavanhemmista, jotka osallistuvat ahkerasti vaatien koululta palveluita, 2) itsenäisistä vanhemmista, jotka eivät ole säännöllisesti mukana koulun toiminnassa, mutta auttavat lastaan koulutyössä sekä 3) osallistumattomista vanhemmista, jotka eivät käy koulun tilaisuuksissa, ole kouluun yhteydessä eivätkä tiedä paljoa lastensa elämästä koulussa. (Säävälä 2013.) Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat kuuluvat usein juuri tähän viimeiseen ryhmään. Kuitenkin Kanadassa toteutetussa tutkimuksessa (ks. Ladky & Peterson 2008) suurin osa maahanmuuttajataustaisista vanhemmista oli valmis osallistumaan aktiivisemmin koulun toimintaan kuin mitä he olivat lähtömaassaan tottuneet. Samalla moni ymmärsi oman vastuunsa lapsensa koulutien tukemisessa.

Tietämättömyys Suomen koulutusjärjestelmästä ja yhteiskunnasta yhdistettynä heikkoon kielitaitoon voi joissain tapauksissa antaa maahanmuuttajataustaista vanhemmista välinpitämättömän kuvan. Syyt ovat kuitenkin usein jossakin muualla. Opettajan onkin hyvä tiedostaa, ettei moneen kulttuuriin kuulu lähestyä opettajaa (Antikainen ym. 2015b, 137; Säävälä 2013, 119). Weinstein (2003, 273) mainitsee, että monessa kulttuurissa vanhemmat eivät ole tottuneet osallistumaan aktiivisesti koulun toimintaan eikä opettajien tulisikaan nähdä tätä sitoutumisen puutteena lapsensa koulunkäyntiin vaan ennemminkin eroavina näkemyksinä vanhempien kasvatuksellisesta vastuusta. Ajatukset

yleisesti kodin ja koulun työnjaosta vaihtelevat kulttuuritaustojen ja lähtömaan yhteiskunnan mukaan. Kouluympäristö voidaan nähdä opettajien hallitsemana alueena, jossa heidän osallistumisestaan ei tarvita (Ladky & Peterson 2008, 86). Myös Säävälän (2013, 121) tutkimuksessa nousi esille, että esimerkiksi somali-perheissä jako kodin moraaliseen kasvatukseen ja koulun tiedolliseen kasvatukseen oli selkeä. Kasvatuskäytänteet voivat muutenkin poiketa toisistaan, jolloin voi tapahtua väärinkäsityksiä ja yhteentörmäyksiä. Maahanmuuttajavanhemmat voivat esimerkiksi pelätä lastensa omaksuvan kokonaan uuden kulttuurin ja hylkäävän omansa. Vanhemmat voivatkin pyrkiä säilyttämään oman perinnekulttuurinsa, jopa entistä tiukemmilla ”säännöillä” uudessa maassa asuaan. (Puusaari 1997, 26–27.)

Maahanmuuttajalasten kouluhyvinvoinnin edistäminen ja koulutuksen onnistuminen ovat keskeisimpiä tapoja edistää kotoutumista ja estää etnistä eriarvoistumista. Kuitenkin ajatukset oppimisesta ja oppimisen tukemisesta heijastavat vahvasti kulttuuria. (Säävälä 2013, 17, 121.) Usein maahanmuuttajataustaisten vanhempien suhtautuminen lastensa koulunkäyntiin on positiivista ja he arvostavat Suomen koulutusmahdollisuuksia (Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2015). Rinteen ja Tuitun (2011) tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset vanhemmat suhtautuivat jopa suomalaistaustaisia vanhempia positiivisemmin lapsensa kouluun. Tyytyväisimpiä suomalaiseen kouluun olivat ne vanhemmat, joiden entisessä kotimaassa koulunkäyntimahdollisuudet olivat huonot esim. sodan tai koulujärjestelmän kehittymättömyyden takia (Rinne & Tuittu 2011). Haasteita oppijoille sekä myös heitä opettaville opettajille luovat kuitenkin huoltajien ylisuuret odotukset lapsen oppimista ja opiskelua kohtaan lapsen kielitaidon ollessa vielä heikko. Myös toiveet lastensa tulevaisuudesta ja jatko-opinnoista saattoivat olla Rinteen ja Tuitun (2011) tutkimuksen mukaan epärealistisia. Lisäksi vanhempien oma heikko kielitaito tai tietotaso vaikuttaa siihen, etteivät he pysty tarjoamaan konkreettista tukea lastensa läksyjen tekoon tai opiskeluun. (Antikainen ym. 2015b, 137; Suarez-Orozco ym. 2009; Kuusela ym. 2008a.)

Oppilaan opiskeluun liittyvien vaikeuksien taustalla voi olla kotiin liittyviä tekijöitä, jotka heijastuvat koulunkäyntiin ja jotka opettajan olisi tärkeää

huomioida. Yksi huomionarvoinen erilaisiin kasvatusta- ja perhekäsitykseen liittyvä tekijä on mahdollisuus huoltajien käytäntöön toteuttaa ruumiillista rankaisemista osana kasvatusta. Osa opettajan kulttuurisensitiivistä osaamista on Weinsteinin ym. (2003, 270) mielestä tietää oppilaidensa kotikulttuurin kurinpitokäsityksistä. Niin Säävälä (2013), Rinne ja Tuittu (2011) kuin Kuusela ym. (2008a) toteavat, että suhtautuminen ruumiilliseen kurittamiseen on yksi vaikeimmista kysymyksistä monikulttuurisessa kodin ja koulun yhteistyössä. Haasteelliseksi aiheeksi yhteistyössä nousi myös joidenkin kulttuurien käsitykset naisen asemasta, jolloin esimerkiksi jotkut isät eivät suostuneet puhumaan naispuolisen opettajan kanssa. (Antikainen ym. 2015b, 137; Säävälä 2013, 122; Rinne & Tuittu 2011; Kuusela 2008a.)

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä tulee osata ottaa huomioon mahdolliset kulttuuriset erot vuorovaikutuksessa. Suhde koulun edustajiin voi usein olla vieraskieliselle vanhemmalle hierarkkinen suhde, varsinkin jos hän on lähtöisin epädemokraattisesta ja hierarkkisesti järjestäytyneestä maasta. (Säävälä 2013, 126.) Säävälän (2013) haastattelututkimuksen perusteella kiitolliset, myöntäväiset ja yhteistyöhaluiset vanhemmat olivat yleisempiä maahanmuuttajien parissa kuin torjuvat. Myöntävyyden huonona puolena voidaan nähdä se, että huoltajat voivat suostua muodon vuoksi myös ratkaisuihin, joita he eivät aivan täysin ymmärrä, minkä seurauksena voi vuorovaikutukseen kodin ja koulun välillä pahimmillaan muodostua ääritilanteita. Jotta nämä vältettäisiin, tulisi luottamusta rakentaa vähitellen ja jatkuvasti. Luottamuksen rakentamista helpottaa esimerkiksi kasvokkain tapahtuva viestintä ja vuorovaikutus, jolle olisi varattava riittävästi aikaa ja tilaisuuksia. Sekä Rinteen ja Tuitun (2011) että Ladkyn ja Petersonin (2008, 86) tutkimuksissa tehokkaimmaksi yhteydenpitomuodoksi maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa mainittiin juuri henkilökohtaiset ja kasvokkain toteutetut tapaamiset opettajan ja vanhempien kesken. Tulkkipalveluja käyttämällä pyritään takaamaan sujuva viestintä näissä tapaamisissa.

Mahdollisten muiden viestintävälineiden ja työskentelytapojen kanssa on tärkeä miettiä, kuinka hyvin ne palvelevat tarkoitustaan maahanmuuttajavanhempien kanssa. Esimerkiksi jos viestintä toteutetaan vain suomenkielillä

Wilma-viesteillä, jäävät luku- ja kirjoitustaidottomat, suomea osaamattomat sekä mahdollisesti ilman nettiyhteyttä olevat vanhemmat ilman tietoa koulun tapahtumista ja lapsensa koulunkäynnistä. (Säävälä 2013, 125–127.) Yhteistyötä tulisikin siis tehdä monipuolisin tavoin. Esimerkiksi kulttuuritulkkien käyttö, pedagogiset kahvilat ja omakieliset vertaistukiryhmät ovat olleet hyväksi koettuja käytänteitä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä Antikaisen ym. (2015b, 136) teettämässä kyselyssä. Koulun maahanmuuttajien lukumäärä saattaa kuitenkin vaikuttaa vanhemmille annettavan tuen runsauteen, kuten Kuuselan ym. (2008a) teettämän kyselyn pohjalta voidaan huomata. Kyseisestä tutkimuksesta nousi esille, että oppilaiden lukumäärän kasvaessa lisääntyi myös vanhemmille annettava tuki. Vanhempainiltoja, keskustelutilaisuuksia, omakielisiä esitteitä sekä vanhempien osallistumista johtokuntaan ja yhdistykseen oli sitä enemmän, mitä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli koulussa. (Kuusela ym. 2008a.)

Vuorovaikutukseen vaikuttaa oleellisesti yhteisen kielen puuttuminen ja se onkin selkeä hidaste monikulttuurisessa kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (ks. Rinne & Tuittu 2011; Härkönen 2013). Usein vuorovaikutukseen tarvitaan tulkkia tai muita erityisjärjestelyitä asioiden hoidossa, mikä voi olla monelle opettajalle uusi ja hämmentävä tilanne (Säävälä 2013). Suomessa on melko hyvät mahdollisuudet tulkkeihin varsinkin suurimmissa kaupungeissa. Pienemmillä paikkakunnilla erityisesti harvinaisten kielten tulkkauksissa voidaan joutua turvautumaan puhelintulkkaukseen. Säävälän (2013) haastattelututkimuksessa nousi esille, että tulkkien käytön koettiin etupäässä helpottavan työtä. Kokeneet tulkinkäyttäjät kokivat, että tulkki olisi syytä kutsua mukaan aina, kun on kyse vaikeista asioista, vaikka vanhempi hallitsisikin jo niin sanotun arkisuomen ja vakuuttaisi pärjäävänsä ilman. Lisäksi on tilanteita, jolloin jo molempia kieliä osaavaa lasta on houkutus hyödyntää tulkkinä. Kuitenkaan lapsen käyttöä tulkkinä koulun edustajien ja vanhempien välisessä neuvonpidossa olisi hyvä välttää, ettei hän joudu epämiellyttävään välikäteen ja esimerkiksi tietoisesti sensuroi viestejä. (Säävälä 2013, 129.)

Valmistavat luokat ovat usein maahanmuuttajien ensimmäinen kontakti suomalaiseen yhteiskuntaan. Tällöin myös yhteistyössä kodin ja koulun välillä

on omat sävynsä. Härkösen (2013) saamien tulosten pohjalta nousi esille, että perusopetuksen valmistavan luokan opettajat kokivat yhdeksi yhteistyön merkittäväksi tekijäksi tukea maahanmuuttajaperheiden kotoutumista. Myös Rinne ja Tuitun (2011) tutkimuksessa opettajat kokivat, että heillä oli tärkeä tehtävä välittää tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta, käytänteistä ja koulujärjestelmästä. Perusopetuksen valmistavan luokan opettajat eivät tutkimustulosten mukaan nähneet myöskään yhteydenpitoa ongelmallisena, vaikka yhteisen kielen puuttuminen koettiin haasteena. Muutama tutkimuksessa haastateltu mainitsi myös, että mahdolliset ongelmat voivat alkaa vasta valmistavan luokan jälkeen perusopetuksen puolella. (Rinne & Tuittu 2011.) Tätä puoltaa Soilamo (2008), jonka tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajia opettavista peruskoulun luokanopettajista suurin osa (95,8 %) koki yhteydenpidon maahanmuuttaoppilaiden vanhempiin ongelmallisena.

3.3 Monikulttuurisuuden ja yhteistyön edistäminen kouluyhteisössä

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntynyt määrä on luonnollisesti tuonut muutoksia myös koulujen arkeen lisäämällä kansainvälisyyttä ja monikulttuurisuutta. Tällöin pelkästään yksittäisten opettajien kulttuurisensitiiviset valmiudet eivät riitä, vaan tarvitaan koko kouluyhteisön sitoutumista kulttuurisen monimuotoisuuden edistämiseksi ja monikulttuurisen kouluyhteisön luomiseksi. Monikulttuurisen koulun kehittäminen on jatkuva prosessi, joka vaatii osallisuutta niin opetustoimelta ja opettajilta, kuin myös suomalais- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden taholta, jotta maahanmuuttajaoppilaille voidaan antaa yhtä hyvät mahdollisuudet menestyä yhteiskunnassa kuin valtaväestökoululaisillekin. Opetusjärjestelyjen tulisi taata maahanmuuttajataustaisille oppilaille turvallinen ja laadukas oppilaitaan kulttuuritaustan huomioiva kasvu- ja oppimisympäristö, joka on suunniteltu yhteistyössä kodin, koulun ja muiden asiantuntijoiden kanssa. (Kortteinen 1999, 46; Honkala 1999, 42–45; Talib 2002, 125; Perttula 2001, 9–10.) Paljon maahanmuuttajaoppilaita sisältävässä koulussa, jossa järjestetään lisäksi valmistavaa opetusta, maahanmuuttajataus-

taisten oppilaiden opetusjärjestelyille ja tukemiselle näyttää muodostuvan hyvät käytänteet. Tällaisessa koulussa maahanmuuttajaoppilaiden vastaanottamiseen valmistaudutaan huolellisesti ja siihen on olemassa selkeät toimintaohjeet ja käytännöt. (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Rönnerberg & Siniharju 2008b, 92.)

Muuttuneen tilanteen edessä koulut ovat joutuneet tarkastelemaan toimintaansa uudelleen ja tekemään muutoksia myös opetussuunnitelmien tasolla. Talibin (2002, 120) mukaan kulttuurien monimuotoisuus otetaan kouluissa parhaiten huomioon juuri opetussuunnitelmia laadittaessa. Kulttuuriset sisällöt tulisi näkyä eri luokka-asteilla kaikissa opetettavissa aineissa. Tällöin monikulttuurisuus ilmenee laaja-alaisena kaikissa oppiaineissa. (Kortteinen 1999, 46; Honkala 1999, 42; Talib 2002, 120; Gay 2000.) Kulttuurien moninaisuuden arvos-taminen ilmeneekin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti kaikkien oppilaiden opetuksessa tulisi noudattaa yhteisiä tavoitteita ja periaatteita kuitenkin oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustat huomioiden. Monikulttuurisen kouluyhteisön tavoitteena on tukea kokonaisvaltaisesti jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä sekä ohjata myös oppilaita ymmärtämään ja kunnioittamaan jokaisen oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin. Opetuksessa tulisi pyrkiä hyödyntämään oppilaiden ja heidän kotiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa asioista. Oppilaita tulisi myös rohkaista käyttämään osaamistaan kieliä eri oppiainessa ja muussa koulun toiminnassa. Ajatuksena on, että oman äidinkielen oppiminen ja käyttö tukee oppiaineiden sisältöjen omaksumista ja opettaa oppilaita viestimään oppiainesisällöistä myös omalla äidinkielellään. (POPS 2014, 86–87.)

Maahanmuuttajaoppilaan koulunkäynnin onnistuneen tukemisen seurauksena oppilaat voivat kokea kuuluvansa kouluyhteisöön, mikä puolestaan auttaa positiivisen minäkuvan rakentumisessa. Monikulttuurinen koulu tarjoaa hyviä käytännön mahdollisuuksia oppia kulttuurien välisessä kohtaamisessa tarvittavia taitoja, kuten arvostavien asenteiden välittämistä ja rasististen suhtautumistapojen torjumista. Syrjinnän ehkäiseminen onkin monikulttuurisessa koulussa avainasemassa. Oleellista on myös huomioida, että monikulttuuri-

suuskasvatus on tarkoitettu kaikille oppilaille, ei pelkästään maahanmuuttajataustaisille. (Kortteinen 1999, 46; Honkala 1999, 42–44; Talib 2002, 120; Gay 2000; Banks 2008, 8.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) teettämässä maahanmuuttajien koulutuspalveluita käsittelevässä arviointiraportissa (Pirinen 2015) koulutuksen järjestäjät kokivat, että kulttuurista monimuotoisuutta edistetään kouluissa esimerkiksi erilaisten teemapäivien, projektien ja monipuolisten toiminta- ja työskentelytapojen avulla, jolloin kantasuomalaiset- ja maahanmuuttajaoppilaat ovat kontaktissa toistensa kanssa. Tärkeää on kuitenkin huomioida, että monikulttuurisuuskasvatus ei ole vain tekniikka tai koulussa toteutettavia teemaviikkoja, vaan kokonaisvaltainen lähestymistapa. Maahanmuuttajien huomioimisen tulisi ilmetä juhlien ja teemaviikkojen lisäksi opetusjärjestelyissä, oppilashuoltotyöryhmien toiminnassa sekä kaikessa koulun arjessa, kuten ruokailuissa ja välitunneilla. Helske (2010, 88) kuitenkin huomauttaa, että valitettavan usein monikulttuurisuus nähdään koulun perustehtävästä erillisenä asiana, jota toteutetaan vain silloin, kun siihen on aikaa ja resursseja. Toisinaan opettajat saattavat myös ajatella kulttuurisen moninaisuuden olevan yhtä kuin maahanmuuttajaoppilaat, ja jos maahanmuuttajataustaisia ei ole omassa luokassa tai koulussa, saatetaan monikulttuurisuus kokea omaan työnkuvaan kuulumattomana. (Kuukka ym. 2015a, 182; Räsänen 2002, 110; Perttula 2001, 9–10; Helske 2010, 88; Banks 2008.)

KARVI:n arviointiraportista (Pirinen 2015) ilmenee, että opetuksen ja koulutuksen järjestäjien mukaan monikulttuurisuutta tuetaan kouluissa moninaisilla käytänteillä ja periaatteilla, kuten hyvällä, kaikkia arvostavalla ilmapiirillä, oppilaiden yksilöllisellä huomioimisella, integroinnilla kantaväestöön kuuluiin ryhmiin, henkilökunnan kouluttamisella, erilaisilla hankkeilla, eri tahojen, kuten huoltajien kanssa, moniammatillisesti ja kansainvälisesti tehtävällä yhteistyöllä sekä riittävillä resursseilla. Huomionarvioista KARVI:n arviointiraportin tuloksissa on, että vaikka opettajat kokivat avoimen ja moninaisuutta arvostavan ilmapiirin olevan yksi keskeisimmistä tekijöistä monikulttuurista koulua luotaessa, siitä huolimatta lukuisissa opettajien vastauksissa ilmeni huomautuksia ”maassa maan tavalla” -periaatteesta ja maan tavoille oppimises-

ta. Kuukan ym. (2015a, 183) mukaan vastauksia voidaan pitää maahanmuuttajaoppilaita syrjivinä, jopa rassistisina ja päinvastaisina monikulttuurisuuden edistämiseksi. (Kuukka ym. 2015a, 182–183; Pirinen 2015, 229–230.)

Pedagogisella ja eettisellä johtamisella on tärkeä rooli koulujen oppimisympäristön ilmapiirin ja henkilökunnan asennoitumisen kehittämisessä monikulttuurisuutta arvostavaksi. Rehtori vaikuttaa omalla esimerkillään opettajanhuoneen asenneilmastoon, ja siten rehtorin sitoutuminen on merkittävää koko koulun monikulttuurisuustyön onnistumisen kannalta. Pirisen (2015) mukaan opetuksen ja koulutuksen järjestäjät, ja erityisesti opettajat kokevat rehtorin aseman monimuotoisuuden edistämiseksi tärkeänä. Rehtorin haasteena on siis tuoda monikulttuurisuus luonnolliseksi osaksi koko koulun arkea. Johtamisen lisäksi koko koulun henkilöstön osaamisen ja asenteiden kehittäminen nähdään merkittävänä kulttuurisen moninaisuuden edistämiseksi. (Kuukka ym. 2015a, 184–185; Pirinen 2015, 230; Helske 2010, 88.)

Suomalaisissa kouluissa on toteutettu erilaisia toimenpiteitä ja hankkeita kulttuurisen monimuotoisuuden edistämiseksi. Vuonna 2007 Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen kouluyhteisössä -ohjelman, jonka toteutuksesta vastasi Opetushallitus. Kehittämistoimintaan osallistui kolmen vuoden aikana kaikkiaan 52 kuntaa. Ohjelman tavoitteena oli laatia kuntakohtainen monikulttuurisuustaitojen kehittämissuunnitelma, jonka tarkoituksena oli tukea valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa kuvatun arvopohjan toteutumista, kouluyhteisön monikulttuurisuustaitojen kehittämistä ja niiden vakiinnuttamista. Ohjelman avulla muun muassa perustettiin työryhmiä, verkostoiduttiin kuntien kesken tehostaen yhteistyötä, kehitettiin S2- erityis- ja valmistavaa opetusta, kehitettiin opetusmateriaaleja ja laadittiin tiedonkulkua tukevia ohjeita sekä vieraskielisiä esitteitä ja lomakkeita. Lisäksi ohjelman seurauksena tehostettiin kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja koottiin koulun ja perheiden tueksi kunnan vapaaehtoistoimijoita, palveluita ja yksityisiä toimijoita. Ohjelman myötä monikulttuurisuusopetus tuli näkyvämmäksi osaksi koulujen arkea kehittäen myös henkilökunnan osaamista ja suvaitsevaisuutta. (Gustafsson, von Hertzen-Oosi & Lamminmäki 2010, 4–6; Immonen-Oikkonen 2010, 7, 12; Lamminmäki & Gustafsson 2010, 14–15, 17.)

Kehityksestä huolimatta kulttuurisen monimuotoisuuden edistämässä koulu yhteisöissä ilmenee edelleen haasteita. Yhtenä haasteena monikulttuurisuustaitojen kehittämisessä on toiminnan linkittyminen opetus- ja sivistystoimen johtoon ja kuntien päätöksentekoon, sillä kehittämistoimenpiteiden vieminen kunnan päätöksentekoeleimiin saattaa olla haastavaa yksittäisille toimijoille. Haasteena on myös edelleen kuntien verkostoituminen yli kuntarajojen; tällä hetkellä yhteistyötä esiintyy vain muutamilla kunnilla. Kuntarajoja ylittävällä yhteistyöllä olisi kuitenkin tärkeä merkitys hyvien käytäntöjen leviämässä, osaamisen siirtämisessä, vertaistuen saamisessa sekä myös resurssien säästämässä. Lisäksi yhtenä merkittävänä haasteena on monikulttuurisuustaitojen edistäminen kaikkien koulun opettajien keskuudessa. Kunnassa tai koulussa saattaa olla muutama opettaja, jotka osallistuvat aktiivisesti monikulttuurisuutta käsitteleviin koulutuksiin ja vastaavat taitojen kehittämisestä. Monikulttuurista osaamista tulisi kuitenkin esiintyä koko koulu yhteisössä, ja Lamminmäen ja Gustafssonin (2010, 19) mukaan kaikki opettajat tulisikin ohjata täydennyskoulutukseen esimerkiksi rehtorin päätöksellä. Myös taloudellisten resurssien puute saattaa ilmetä haasteena monikulttuurisuuden edistämässä. Kunnan päättäjien tehtävänä on huolehtia riittävien resurssien tarjoamisesta sekä laatia strategia maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. (Lamminmäki & Gustafsson 2010, 18–19; Helske 2010, 89–90.)

Yhteistyön tekeminen on keskeinen tekijä monikulttuurisen koulu yhteisön luomisessa. Valmistavan luokan opettajat eivät ole yhteistyön kannalta aina tasa-arvoisessa tilanteessa, sillä joissakin tapauksissa valmistava luokka voi olla koulussa ainoa laatuaan. Tällöin ajatusten vaihto samaa työtä tekevien kanssa ei ole niin yksinkertaista. Salon (2014) väitöskirjatutkimuksessa valmistavan luokan opettajat kokivat tärkeäksi ja toivottavaksi juuri valmistavan luokan opettajien välisen yhteistyön ja kollegiaalisen tuen. Tämä nähtiin merkittävänä tekijänä mm. työssä jaksamisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta.

Opettajat tarvitsevat opetustyönsä tueksi ammattitaitoa sekä tukea myös muulta henkilöstöltä niin koulusta kuin koulun ulkopuolelta moniammatillisista yhteyksistä. Aikuisten toimiva yhteistyö mallintaa myös oppilaille koulun toimintaa oppivana ja kehittyvänä yhteisönä. (POPS 2014, 35–36; Pöyhönen ym.

2010, 118; Sarsama & Nissilä 2006, 48.) Pöyhönen ym. (2010) muistuttavat, että lasten sekä nuorten kouluun sosiaalistumista edesauttaa juuri opettajien välinen yhteistyö. Koulun työntekijöiden lisäksi kotouttamista voivat tukea myös monet muut ammattilaiset kuten sosiaali- ja nuorisotyöntekijät sekä maahanmuuttajakoordinaattorit. Moniammatillisen yhteistyön painotukset voivat vaihdella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla verraten kantaväestöön. Juuri Antikaisen ym. (2015b, 175) teettämässä kyselyssä usea koulutuksen järjestäjä koki eroja viranomaisten kanssa tehtävässä yhteistyössä maahanmuuttajataustaisten oppijoiden ja kantaväestön välillä. Myös tarpeen määrässä ilmeni eroja; tarvetta viranomaisyhteistyöhön koettiin olevan huomattavasti enemmän maahanmuuttajaoppilaiden kuin valtaväestökoululaisten kohdalla. Erityisesti yhteistyötä tehtiin sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Oppilaiden kotoutumisen kannalta olisi tärkeää, että koululla olisi mahdollista tehdä yhteistyöstä myös lasten vapaa-aikaan vaikuttavien tahojen kanssa. Yhteistyö esimerkiksi paikallisten urheiluseurojen ja muiden harrastuspiirien kanssa tarjoaisi maahanmuuttajaoppilaille lisää mahdollisuuksia integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan, tutustua uusiin ihmisiin ja oppia suomen kieltä (Helske 2010, 90).

Maahanmuuttajaoppilaiden kotouttamiseen johtavissa toimissa ja yhteistyössä tulisi pohtia ratkaisuja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisäksi mahdollisesti myös muille perheenjäsenille. Kotouttamistoimet suunnataan kuitenkin melko usein yksilölle ja perheen näkökulma jää tällöin vähäiseksi. Olisi tärkeää, että koulussa huomioitaisiin myös perheen kotoutuminen, jossa kodin ja koulun tiivis yhteistyö toimii edistävänä tekijänä. Tulevaisuuden haasteena onkin se, miten voidaan kehittää moniammatillista yhteistyötä myös perheen näkökulmasta. Vanhemmuuden tukemisessa ja koko perheen huomioimisessa oleellisia yhteistyökumppaneita ovat erityisesti seurakunta ja kolmas sektori. (Alitolppa-Niitamo 2010; Pöyhönen ym. 2010; Kuusela ym. 2008b, 92.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena opettajat kokevat valmistavan luokan opettamisen ja millaisia asioita tulee ottaa huomioon maahanmuuttajaoppilaiden siirtymässä valmistavalta luokalta yleisopetuksen luokkiin. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Mitä opettajat kertovat, kun he puhuvat kokemuksistaan valmistavan luokan opettajana?
2. Miten opettajat kertovat tukevansa valmistavan luokan oppilaiden integroitumista suomalaiseen koulujärjestelmään?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Teoreettinen viitekehys ja metodologia

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, sillä tavoitteenamme on selvittää tutkittavien omia käsityksiä ja kokemuksia. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan tutkimusmetodeja, joissa tutkittavien ”ääni” ja näkökulmat pääsevät esille. Tässä tutkimustavassa tutkija luottaakin mittausvälineiden sijasta omiin havaintoihinsa sekä keskusteluihin tutkittavien kanssa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 164) mukaan kohteen kokonaisvaltainen tutkiminen voidaan nähdä kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä. Laadullisessa tutkimuksessa fokus on usein pienessä määrässä tapauksia, joita halutaan tutkia perusteellisesti ja aineiston yksityiskohtainen tarkastelu määrittelee lopulta sen, mikä on tärkeää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 164; Eskola & Suoranta 2008, 18; Patton 2002.)

Tutkimuksemme nojautuu fenomenologis-hermeneuttiseen näkökulmaan, jossa keskeistä on juuri kokemusten ja merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta. Tarkoituksenamme on saada selville millaisia kokemuksia opettajilla on valmistavan luokan opettamisesta. Tutkimusote vaatii tutkijalta myös oman ihmis- ja tiedonkäsityksen pohtimista. Tutkimusprosessin aikana meidän oli tutkijoina tärkeää pysähtyä miettimään, millaisena näemme ihmisen tutkimuskohteena, miten tällaisesta kohteesta voidaan saada inhimillistä tietoa ja millaista tämä tieto ylipäättään on. (Laine 2001, 26; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Koimme, että tutkimuskohteilta saamassamme tiedossa heijastui vahvasti henkilöiden oma kokemusmaailma, johon heittäytymällä ja siitä kiinnostumalla oli mahdollista saada aitoja vastauksia. Ihmisen kokemus muodostuukin sen mukaan, millaisia merkityksiä hän on antanut asioille. Tutkimusta tehdessä huomasimme, että sama asia voi muodostaa erilaisen kokemuksen eri ihmiselle, jos asialle antama merkitys on henkilöllä erilaisessa arvossa. Juuri nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2010, 29.)

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijaa kiinnostaa siis ainutlaatuisuus, ei yksittäistapausten yleistäminen säännönmukaisuuksiin. Tutkimuksessamme pyrimmekin ymmärtämään valmistavan luokan opettajien sen hetkistä merkitys- ja kokemusmaailmaa sen sijaan, että yrittäisimme löytää kaikenkattavia yleistyksiä. On kuitenkin hyvä huomioida, että fenomenologiassa merkitysteoriassa ihmisen ajatellaan olevan perustaltaan yhteisöllinen. Merkitysten lähteenä on yhteisö, ja siten yhteisön jäsenenä myös opettajat jakavat yhteisiä merkityksiä. Tämän vuoksi jokaisen yksilön kokemusten tutkiminen paljastaa myös jotain yleistä. (Laine 2001, 28–29.) Tästä syystä on luonnollista, että aineistostamme on löydettävissä yhdenmukaisuuksia, sillä opettajat ovat tekemisissä samankaltaisten yhteisöjen kanssa.

Oleellista on pysyä tutkijana myös mahdollisimman objektiivisena. Objektivisuus syntyy nimenomaan kaiken subjektiivisuuden tunnistamisesta. Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuudella tarkoitetaan sitä, ettei tutkijalla ole lukkoonlyötyjä ennako-oletuksia tutkimustuloksista tai tutkimuksen kohteesta. (Eskola & Suoranta, 1999, 18.) Tutkimuksen aikana olemmekin pyrkineet tunnistamaan omia ennakkokäsityksiämme valmistavan luokan opettamisesta erityisesti aineistonkeruun vaiheessa, etteivät ne sekoittuisi itse tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta 1999, 17). Emme tienneet etukäteen juuri lainkaan, millaista toiminta valmistavassa opetuksessa konkreettisesti on. Ennakkokäsityksenämme kuitenkin oli, että valmistavan luokan opettaminen on hyvin haasteellista kielen opettamisen, eri-ikäisten oppilaiden ja eri kulttuurien kohtaamisen vuoksi.

5.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Aineistomme koostuu yhdeksästä sekä ylä- että alakoulun valmistavan luokan opettajan haastattelusta. Otantamme on harkinnanvarainen (Eskola & Suoranta 1998, 18), sillä tutkittavien oli täytettävä nämä tietyt tunnusmerkit sopiakseen tutkimuksemme palettiin. Laadullisen aineistomme opettajilla on takanaan työkokemusta yleisesti muutamasta vuodesta kymmeneen vuosiin. Valmistavaa luokkaa opettajat ovat opettaneet joko koko työuransa tai osan siitä. Oleellista

laadullisessa tutkimuksessa onkin, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä ja heillä on mahdollisimman paljon kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 27) muistuttavat, että tutkimusongelmat määrittelevät sen, minkälaista aineistonkeruumenetelmää tulisi käyttää. Tutkimuksemme ongelmat käsittelevät opettajien omia kokemuksia, joten halusimme päästä kasvokkain vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä sen avulla voidaan selvittää hyvin toisten ihmisten ajatuksia. On kuitenkin hyvä huomioida, että haastattelu ei välttämättä takaa suoraa pääsyä haastateltavan näkemyksiin ja kokemuksiin, vaan tuo esille sen, mitä haastateltavat kertovat näkemyksistään ja kokemuksistaan (Silverman 2000, 35–36). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien, kuten haastattelujen voidaan ajatella olevan tutkijan ja tutkittavan yhteistyön tulosta, sillä kohde ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja aineisto kerätään todellisessa tilanteessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Patton 2002, 341; Hirsjärvi & Hurme 2001, 25.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 34) mainitsevat, että tällainen suora kielellinen vuorovaikutus haastateltavan kanssa mahdollistaa tiedonhankinnan suuntaamisen haastattelutilanteessa. Haastattelun etuna on juuri sen joustavuus sekä mahdollisuus selventää ja tarkentaa mahdollisia väärinkäsityksiä lisäkysymysten avulla. Oleellinen etu haastattelussa on myös vapaus esittää kysymyksiä haastateltaville haastattelun rytmiin sopivalla luontaisella tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 73; Patton 2002, 372–373; Hirsjärvi & Hurme 200, 35.)

Suomessa valmistavien luokkien määrä vaihtelee paikkakunnittain, joten koimme tarpeelliseksi laajentaa aineistonkeruumme useampaan kaupunkiin. Aineistoomme valikoituneet opettajat ovat kolmesta eri kaupungista, joiden koko vaihteli keskisuuresta suureen. Aloitimme haastateltavien hankinnan etsimällä valmistavien luokkien yhteystietoja eri koulujen nettisivuilta. Tämän jälkeen lähestyimme opettajia haastattelukutsulla sähköpostitse joko suoraan tai rehtorin välityksellä. Saimme kokoon kaikki haastateltavat noin kolmessa viikossa lähetettyämme muutamia muistutusviestejä. Tavoitteenamme oli saada

kymmenen haastateltavaa, mutta lopulta otoskokomme karsiutui yhdeksään, koska yksi opettaja jättäytyi pois tutkimuksestamme ennen haastattelua.

Haastattelun eri lajeista päädyimme puolistrukturoituun teemahaastatteluun. Teemahaastattelu ottaa huomioon ihmisten erilaiset tulkinnat asioista ja tuo haastateltavien äänen hyvin kuuluviin, vaikka teema-alueet ovatkin kaikille samat. Puolistrukturoitu teemahaastattelu etenee tiettyjen ennalta päätettyjen aihealueiden varassa, mutta kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella kussakin haastattelussa. Kävimme kaikissa haastatteluissa näitä teemoja, mutta niiden järjestys sekä kysymysten muoto vaihtelivat kunkin haastattelutilanteen mukaan. Haastattelijan tehtävänä on kuitenkin varmistaa, että kaikki teema-alueet käydään jokaisen haastateltavan kanssa läpi. (Eskola & Suoranta 2008, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 197.)

Teemahaastattelun tutkittavat ilmiöt, eli teemat, hahmottuvat aihetta koskevan teorian ja tutkimustehtävän pohjalta. Teemahaastattelussa pyritään siis löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tutkimuksestamme haastattelun teemat muotoutuivat lukemamme teorian ja tutkimustiedon sekä tutkimuskysymystemme pohjalta. Haastattelun teemoiksi muodostuivat 1) *opettajan kokemukset valmistavan luokan opettamisesta* 2) *valmistavan luokan opettajan ominaisuudet* 3) *siirtymävaihe valmistavalta luokalta yleisopetuksen ryhmään sekä* 4) *valmistavan opetuksen kehittämisehdotukset*. Teemojen avuksi olimme laatineet apukysymyksiä, jotka ohjasivat käsiteltäviin aiheisiin. (Ks. LIITE1.) Apukysymykset ja niiden muoto kuitenkin vaihtelivat kunkin haastateltavan ja haastattelutilanteen mukaisesti niin, että haastattelut etenivät mahdollisimman keskustelunomaisesti.

Haastattelut toteutettiin kevään 2015 aikana. Aikataulullisista ja muista käytännön syistä teimme kaksi haastattelua yhdessä ja loput seitsemän itsenäisesti niin, että toinen meistä haastatteli kolme opettajaa ja toinen neljä. Haastattelut olivat antoisia ja niissä syntyi hyvää vuorovaikutusta haastateltavien kanssa. Kahdestaan haastattelemisen mahdollisti tarkentavien lisäkysymysten tekemisen vielä paremmin, sillä saatoimme kiinnittää vastauksissa huomiomme erilaisiin asioihin. Erityisesti ensimmäisen haastattelun tekeminen yhdessä oli

hyvä, jotta näimme, miten haastattelurunko toimi. Lisäksi se antoi varmuutta erikseen tekemiimme haastatteluihin. Toteutimme haastattelut opettajien kouluilla tai heidän toivomassaan muussa rauhallisessa paikassa ja niiden kesto vaihteli noin 35 minuutista 60 minuuttiin. Nauhoitimme kaikki haastattelut teknisten ongelmien varalta vähintään kahdeksi tallenteeksi. Lopuksi litteroimme nauhoitetut äänitallenteet sanatarkasti kirjalliseen muotoon. Emme kuitenkaan merkinneet litterointeihin mahdollisten taukojen pituuksia tai päällekkäispuhunutta, koska analyysimme kohteena ovat merkitykset, ja koimme, ettei edellä mainituilla seikoilla ole niiden kannalta merkitystä. Litteroitua aineistoa muodostui yhdeksästä haastattelusta yhteensä 145 liuskaa.

Seuraavaksi esittelemme haastattelemamme opettajat. Haastateltavien kuvauksessa käytämme heille antamiimme pseudonyymejä, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyy. Kuvauksissa kerromme opettajien koulutustaustasta, työkokemuksesta sekä mahdollisesta lisäkouluttautumisesta.

Mira (27) on valmistunut vuosi sitten luokanopettajaksi, minkä lisäksi hänellä on myös erityisopettajan pätevyys. Valmistavalla luokalla hän on opettanut kaksi lukuvuotta. Kokemuksia maahanmuuttajista on kertynyt sekä opetusharjoittelusta valmistavalla luokalla että kielen opettamisesta aikuisille maahanmuuttajille. Opiskeluaikanaan Mira ei kokenut saavansa valmiuksia maahanmuuttajien kanssa toimimiseen ja hän toteaaakin, että opettajankoulutuksessa tulisi painottaa nykyistä enemmän monikulttuurisuutta, erityisesti S2-opetukseen liittyviä asioita. Lisäkoulutuksen tarvetta hän näkee erityisesti maahanmuuttajien kohtaamisessa.

Hanna (33) on toiminut luokanopettajana kuusi vuotta, joista puolet hän on ollut valmistavalla luokalla. Hannalla on kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta jo yleisopetuksen ajoiltaan, jolloin jopa 30 % hänen oppilaistaan oli maahanmuuttajataustaisia. Hanna on saanut valmistumisensa jälkeen monenlaista lisäkoulutusta monikulttuuristen oppilaiden opettamiseen, mutta omassa opettajankoulutuksessaan siihen liittyviä sisältöjä ei juuri ollut. Hän

kokee hyötynensä saamastaan lisäkoulutuksesta paljon, vaikka myöntää sille olevan jatkuvasti lisätarvetta.

Helena (60) on kokemusta luokanopettajan työstä yli 30 vuotta. Tällä hetkellä hän toimii neljättä vuotta valmistavan luokan opettajana yläkoulussa, jonne hän siirtyi mahdollisuuden tarjoutuessa siihen. Valmistavan opetuksen lisäksi Helenalla on runsaasti kokemusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta alakoulun puolella, jolloin hän teki lisäksi yhteistyötä valmistavan luokan opettajien kanssa. Helena on osallistunut moniin monikulttuurisuutta käsitteleviin koulutuksiin, mutta kokee lisäkoulutukselle olevan koko ajan tarvetta. Helenan kokemus kuitenkin on, että lisäkoulutusta on saatavilla niin paljon kuin vain jaksaa itse osallistua.

Elina (42) toimii tällä hetkellä kuudetta vuotta valmistavan luokan opettajana, mitä ennen hän opetti kymmenen vuotta luokanopettajana yleisopetuksessa. Ennen valmistavaa luokkaa Elinalla oli melko vähän kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta; yleisopetuksessa luokanopettajana toimiessaan hänellä oli vain muutamia suomi toisena kielenä -oppilaita. Elina ajautui valmistavan luokan opettajaksi hakiessaan vaihtelua ison luokan opettamiseen. Muutama vuosi sitten Elina kävi lyhyen koulutuksen maahanmuuttajaperheen kohtaamiseen liittyen, mutta muuta lisäkoulutusta hän ei ole saanut monikulttuuristen oppilaiden opettamiseen. Elina kaipaisi lisäkoulutusta muun muassa kielen toiminnalliseen opettamiseen.

Tarjalla (47) on kertynyt työkokemusta 20 vuoden ajalta, sillä hän työskenteli aluksi lastentarhanopettajana, minkä jälkeen hän kouluttautui luokanopettajaksi. Valmistavalla luokalla Tarja on työskennellyt kuusi vuotta. Kokemusta maahanmuuttajaoppilaista hänelle on kertynyt koko työuran ajalta sekä lastentarhanopettajana että koulumaailmassa. Tarja sanookin, että ryhmistä miltei 30 % on ollut maahanmuuttajalapsia ja tästä syystä hän kokee siirtymisen valmistavan luokan opettamiseen olleen melko helppo. Aikaisemmassa koulutuksessa hän on opiskellut sivuaineenaan sosiaalityötä ja sosiaalipolitiikkaa ja kokee, että molemmista on ollut paljon hyötyä käytännön työssä maahanmuuttajaoppilai-

den kanssa. Lisäkoulutusta hän ei ole maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen hankkinut, mutta kokee, että S2-opinnoista sekä sosiaalipolitiikasta voisi olla hyötyä varsinkin, jos valmistavan luokan opettajaksi hyppäisi suoraan ilman aiempaa kokemusta monikulttuurisuudesta.

Marika (32) on toiminut opettajana viisi vuotta ja valmistavalla luokalla hänellä on menossa kolmas vuosi. Luokanopettajan koulutuksen lisäksi Marikalla on historian aineenopettajan pätevyys. Marikalla on aikaisempaa kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen puolelta ja valmistavaan luokkaan hän päätyi sattumalta, saadessaan kyseisen työpaikan. Opettajana Marika kokee olevansa täynnä ideoita ja hän pitää oman opetuksen muokkaamisesta ja uuden keksimisestä. Tästä syystä hänellä ei ole ainakaan toistaiseksi tarvetta tai kiinnostusta lisäkouluttautumiseen. Marika kuitenkin mainitsi, että ehkä tulevaisuudessa lisäkouluttautuminen voi tulla ajankohtaisemmaksi.

Asta (59) on valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1979 ja viimeiset reilu 10 vuotta hän on työskennellyt valmistavilla luokilla eri puolella Suomea. Maahanmuuttajaoppilaita hän sai yleisopetuksen luokkaansa ensimmäisen kerran 90-luvun alussa. Työkokemusta Astalta on kertynyt myös aikuisten maahanmuuttajien opettamisesta. Lisäkoulutusta on tarjottu työnantajan toimesta esimerkiksi kielen opettamiseen, traumojen käsittelemiseen ja eri kulttuureihin liittyen. Asta on kokenut osan koulutuksista hyödyllisiksi työn kannalta.

Lauralla (30) on työkokemusta opettajan työstä noin neljän vuoden ajalta, vaikka hän on valmistunut luokanopettajaksi vasta muutama vuosi sitten. Valmistavaa luokkaa hän opettaa tällä hetkellä ensimmäistä vuottaan. Lauralla on aiempaa kokemusta maahanmuuttajataustaisten opettamisesta yleisopetuksen puolella, jossa hän on lisäksi antanut S2-opetusta. Laura ei ole saanut varsinaisesti lisäkoulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen, mutta hän on opettajaopinnoissaan käynyt lyhyen S2-kurssin, sekä lukenut sivuaineinaan erityispedagogiikkaa ja kielten laitoksella suomen kielen ja kirjallisuuden perusopinnot. Lauran mielestä kaikenlaiselle lisäkoulutukselle on aina tarvetta, sillä monikulttuurisuutta käsitellään luokanopettajan opinnoissa melko vähän. Hän kokee

vaikeaksi eritellä tarkemmin, mihin koulutusta tarvitsisi työn monimuotoisuuden vuoksi mainiten kuitenkin, että jonkin asteisista psykologi-opinnoista ja käytännön vinkeistä olisi hyötyä. Lauran kokemuksen mukaan suoranaisesti maahanmuuttajien opetukseen liittyen on saatavilla melko vähän koulutusta.

Katri (42) on koulutukseltaan erityisluokanopettaja ja hän on toiminut valmistumisestaan, vuodesta 1998, asti valmistavassa opetuksessa yläkoulussa. Sitä ennen hän teki laaja-alaisen erityisopettajan sijaisuuksia. Katri ajautui valmistavaan opetukseen sattumalta, puoli vuotta kestäneen sijaisuuden kautta, vastoin hänen aiempia suunnitelmiaan toimia laaja-alaisena erityisopettajana. 1990-luvulla hänen opiskelukaupungissaan ei ollut juurikaan maahanmuuttajia eikä monikulttuurisuutta siten korostettu opettajaopinnoissa. Katri kertoo hankki-neensa erityisesti uransa alussa lisäkoulutusta erilaisilla kursseilla, joissa käsiteltiin muun muassa suomi toisena kielenä -opetusta sekä eri kulttuureihin liittyvää tietoutta. Lisäkoulutus on tuonut Kattrille varmuutta, mutta hän kokee, että eniten hän on kuitenkin oppinut työn tekemisen kautta. Katria kiinnostaa saada ajankohtaista tietoa maahanmuuttajien opetuksesta ja hänen mukaansa koulutusta on myös saatavilla.

5.3 Aineiston analyysi

Aineistomme koostui yhdeksästä perusopetuksen valmistavaa luokkaa opettavan opettajan haastattelusta. Ennen haastattelujen aloittamista olimme tutustuneet tutkimuskirjallisuuteen, mikä antoi suuntaviivoja haastatteluissa käytäviin teemoihin. Halusimme kuitenkin jättää tilaa myös aineiston tuomille uusille näkökulmille, sillä tutkiessamme kokemuksia, emme voineet määrittää kaikkea ennalta haastattelutilanteessa (ks. Laine 2010). Olimme jo haastattelutapaa valitessa päätyneet analysoimaan aineiston pääosin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, haastattelun teemojen ohjatessa huomiomme suuntaamista. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 135) sekä Silvermanin (2000, 121) mukaan analysointitapaa onkin syytä miettiä jo aineistoa kerätessä. Tällöin sitä on mahdollista käyttää suuntana sekä haastattelussa että litterointia suunniteltaessa. Aineistolähtöises-

sä sisällönanalyysissä teoria on tarkoitus rakentaa aineiston pohjalta, jolloin erilaiset teoriat ja käsitteet toimivat niin sanottuina viitekehyksinä aineistoa ja ilmiötä tulkittaessa (Eskola 2010, 182–184, Tuomi & Sarajärvi 2009, 99). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 126) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on varauduttava siihen, että tutkimuskysymykset voivat muuttua tutkimuksen edetessä. Odotetusti aineistomme muokkasi uudelleen sekä lopullista teoriaosuutta että tutkimuskysymyksiä.

Huomasimme jo haastatteluvaiheessa, että opettajilla oli yhteneviä kokemuksia valmistavan luokan opettamisesta. Laadullista aineistoa analysoitaessa onkin tärkeää muistaa, että analyysiä tehdään tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Perusteellisemman aineiston analyysin aloitimme kuitenkin tutustumalla litteroituihin haastatteluihin samalla keskustellen esiin nousseista ajatuksista. Aineistoon tutustumisen jälkeen hyödynsimme Altas.ti -analysointiohjelmaa, johon syötimme litteroidut aineistot yhtenä tiedostona. Loimme jokaiselle haastattelellemme opettajalle oman värikoodin, jonka tarkoituksena oli helpottaa opettajien tunnistamista siinä vaiheessa, kun aloitimme ilmaisujen erottelun aineistosta. Milesin ja Hubermanin (1994) mukaisesti aineistolähtöinen analyysi alkaa aineiston pelkistämällä. Aloitimme poimimalla aineistostamme esiin nousseita alkuperäisilmauksia, jotka pelkistimme ytimekkäiksi ilmauksiksi. Pelkistämisessä analysoitava informaatio järjestetään niin, että siitä karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäolennainen. Tätä jäsentelyä tulisi kuitenkin tehdä kasvattamalla asian informaatioarvoa ilman, ettei mitään olennaista jää pois ilmauksesta (Eskola 2010, 193; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109; Hirsjärvi & Hurme 2001, 137). Tämän jälkeen yhdistimme samaa asiaa käsittelevät pelkistetyt ilmaukset yhteneviin alaluokkiin ja lopuksi vielä nimesimme luokat sisältöä kuvaavasti (esimerkiksi eriyttäminen ja valmistavan luokan opettajien välinen yhteistyö) (ks. Miles & Huberman 1994, 108).

Tulostimme kaikki muodostamamme alaluokat sisältöineen, minkä jälkeen käsitelimme niitä edelleen yhdistelemällä ja tiivistämällä ne yläluokiksi. Aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Yhdistelyprosessi onkin vain osa analyysiä ja sen avulla pyritään löytämään luokkien välille säännönmukaisuuksia sekä samankaltaisuuksia poikkeavuuk-

sien lisäksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110; Hirsjärvi & Hurme 2001, 149.) Tässä vaiheessa karsimme vielä muutamia alaluokkia ulos lopullisesta kokonaisuudesta, sillä koimme ne epäolennaisiksi tutkimuksemme kannalta. Pitkän tarkastelun tuloksena huomasimme myös joidenkin yläluokkien nivoutuvan yhteen. Aineiston käsitteellistämässä edetään juuri kielellisistä ilmauksista kohti johdopäätöksiä ja luokittelujen pohjalta muodostettuja kategorioita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Näille yläluokille muodostui tutkimustulostemme kantavat neljä pääluokkaa: 1) pedagogiikka monikulttuurisessa ryhmässä, 2) työolosuhteet, 3) monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyö sekä 4) integraatio. Lopuksi kirjoitimme omin sanoin tulkintamme aineistosta vahvistaen niitä aineistosta poimituilla lainauksilla.

5.4 Luotettavuus

Kvalitatiivisten tutkimusten luotettavuuden arviointi on hieman monimutkaisempaa kuin kvantitatiivisissa tutkimuksissa, ja arviointi rakentuukin niissä siten eri tavoilla. Erityisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy jatkuvasti pohtia tekemiään ratkaisuja ja siten arvioida niiden luotettavuutta. Eskola ja Suoranta (2008, 210) huomauttavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, jolloin merkittävin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. Pyrimmekin tiedostamaan oman tutkija-asemamme koko tutkimusprosessin ajan ja arvioimaan tekemiemme valintojen luotettavuutta. Yritimme myös pitää omat ennakkokäsityksemme erillään tutkimusaineistosta lisäten sillä tavoin tutkimuksemme varmuutta. Lisäksi tutkimuksemme luotettavuutta kohentaa pyrkimyksemme selostaa tutkimuksen toteuttamisen kaikki vaiheet mahdollisimman tarkasti. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 208, 212; Hirsjärvi ym. 2009; Tuomi & Sarajärvi 2009; Silverman 2000.)

Myös haastatteluaineiston laadukkuus vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Rakensimme huolellisesti haastattelurungon, jota muokkasimme ohjaajalta saamamme palautteen perusteella. Mietimme ennalta valitsemiemme teemojen alle mahdollisia lisäkysymyksiä, joiden avulla teemoja voitiin syventää haastattelutilanteessa. Haastatteluvaiheessa lisäsimme luotettavuutta var-

mistamalla haastatteluiden tallentumisen vähintään kahdeksi tallenteeksi jokaisen haastateltavan kohdalla. Sovimme yhteiset säännöt haastatteluiden litterointien toteuttamiseen, ja teimme litteroinnit pian haastatteluiden jälkeen noudattamalla samoja käytäntöjä jokaisen haastattelun käsittelyssä. Tiedostamme kuitenkin, että haastattelu aineistonkeruumenetelmänä voidaan kyseenalaistaa, sillä tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo aineiston keruuvaiheessa esimerkiksi kysymyksen asettelulla. Lisäksi haastatteluiden luotettavuutta on saattanut heikentää haastateltavien mahdollinen taipumus pyrkiä antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.)

Kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä on kritisoitu niiden luotettavuuskriteereiden epäselkeydestä etenkin siksi, että laadullisen aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei pysty erottamaan toisistaan yhtä selkeästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 208). Tutkimuksemme tavoitteena oli tuoda haastateltaviemme käsityksiä ja kokemuksia esille niin totuudenmukaisesti kuin mahdollista. Pyrimme tekemään tulkintamme puolueettomasti niin, ettei omat taustamme vaikuttaneet niihin. Perustelemme tulososiossa tekemiämme tulkintoja aineistokatkelmilla, joista myös lukija näkee, mihin tulkinnat perustuvat. Lisäksi haimme tutkimustuloksillemme vahvistuvuutta vertaamalla tekemiämme tulkintoja muihin vastaavaa ilmiötä tarkastelleisiin tutkimuksiin. (Eskola & Suoranta 2008; Hirsjärvi ja Hurme 2001, 189; Hirsjärvi ym. 2009, 233; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 136.)

Laadullisen tutkimuksen merkittävänä perusvaatimuksena pidetään Tuomen ja Sarajärven (2009, 142) mukaan sitä, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa. Teimme tutkimustamme reilun puolentoista vuoden ajan, mikä mahdollisti huolellisen paneutumisen tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin ja ajattelumme syventymisen. Laadullinen tutkimus on saanut kritiikkiä liian subjektiivisesta näkökulmasta (Bryman & Bell 2007, 423). Tutkimuksemme luotettavuutta lisää kuitenkin se, että meitä on ollut kaksi tutkijaa. Näin ollen meidän on ollut mahdollisuus pohtia kaikkia tutkimusprosessin aikana eteen tulleita kysymyksiä yhdessä ja vertailla mahdollisesti eronneita näkemyksiämme. Lisäksi olemme huomioineet tutkimuksen tekemisessä ohjaajaltamme sekä opis-

kelijakollegoiltamme tutkimusprosessin aikana saamamme palautteen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 142).

5.5 Eettiset ratkaisut

Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa eettisiä kysymyksiä joudutaan pohtimaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Eettisten ongelmien monitahoisuus on läsnä erityisesti tällaisissa tutkimuksissa, joissa on käytetty aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 19.) Tutkimusta tehdessämme olemme kohdanneet lukuisia valintoja, joiden ratkaisemisessa olemme pyrkineet huomioimaan myös eettisen ulottuvuuden. Eettisyyden turvaamiseksi tutkijan täytyy selvittää osallistujille tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät ymmärrettävästi. Etsiessämme haastateltavia lähetimme kolmen kaupungin valmistavien luokkien opettajille haastattelukutsun, jossa kerroimme tutkimuksemme tavoitteesta sekä sen luotettavuudesta. Lisäksi tarjosimme haastattelukutsussa opettajille mahdollisuuden kysyä lisätietoja tutkimuksestamme. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 20; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131; Eskola & Suoranta 2008, 52, 56.)

Tutkimuksemme osallistuminen perustuu opettajien vapaaehtoiseen suostumukseen. Pyrimme toteuttamaan tutkimuksemme niin, ettei siihen osallistumisesta aiheutuisi haastateltaville mitään seurauksia. Opettajilla oli oikeus keskeyttää mukanaolonsa missä tutkimuksen vaiheessa tahansa ja yksi opettaja jättäytyikin pois ennen haastattelua. Haastattelutilanteissa saimme kirjallisen suostumuksen haastattelun tallentamiseen nauhoittamalla sekä tallennetun materiaalin käyttöön tutkimustamme varten. Tässä tutkimussopimuksessa lupasimme, ettei haastateltavien henkilöllisyys paljastu missään tutkimuksen vaiheessa ja että tutkimusaineistoa käytetään vain tätä tutkimusta varten. Samalla sitouduimme itse noudattamaan sopimusta. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 131; Eskola & Suoranta 2008, 56; Silverman 2000, 200–201.)

Tutkimuksemme eettinen perusta muodostuu ennen kaikkea haastateltaviemme ihmisarvon kunnioittamisesta sekä heidän yksityisyytensä suojelemisesta. Tutkittavien oikeuksien ja anonyymiyden suojelemiseksi poistimme suo-

rista aineistokatkelmista kaikki esille tulleet opettajien, oppilaiden ja koulujen nimet sekä muut esille nousseet asiat, joista haastateltavat olisi mahdollisesti voitu tunnistaa. Haastateltavien kuvauksissa ja aineistokatkelmissa käytimme heille antamiamme pseudonyymejä. Vain meillä kahdella tutkijalla on ollut mahdollisuus päästä käsiksi haastatteluista saamaamme aineistoon, emmekä myöskään ole luovuttaneet tutkimuksen yhteydessä saamiamme tietoja kenellekään ulkopuoliselle. Lisäksi tuhoamme haastatteluaineiston, kun emme enää tarvitse sitä tutkimuskäyttöön. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 131; Eskola & Suoranta 2008, 56–57; Bryman & Bell 2007, 134; Patton 2002.)

6 TULOKSET

Tässä luvussa käsitellään haastatteluaineistoon pohjautuvia tuloksia siitä, millaiseksi opettajat kokivat työolosuhteensa sekä pedagogiikan monikulttuurisessa ryhmässä. Lisäksi tarkastellaan miten kodin ja koulun yhteistyö muodostuu valmistavassa opetuksessa. Lopuksi selvitetään, miten valmistavan vuoden aikana tuetaan oppilaiden integroitumista yleisopetukseen tai jatkokoulutukseen.

6.1 Pedagogiikka monikulttuurisessa ryhmässä

6.1.1 Haasteena eriyttäminen

Valmistavaan opetukseen ohjataan maahanmuuttajataustaisia oppilaita, joiden suomen kielen taito ei yllä vielä perusopetukseen vaadittavalla tasolla. Moni valmistava luokka on koulussaan ainoa laatuaan, joten peruskouluikäisiä maahanmuuttajaoppilaita voidaan sijoittaa samaan luokkaan iästä riippumatta. Näissä tapauksissa valmistavan luokan opettajilla on edessään tilanne, jossa erikäiset ja -tasoiset oppilaat olisi saatava oppimaan. Usein osa oppilaista osaa jo lukea ja kirjoittaa, kun toisten kanssa tulee kaikki aloittaa alusta.

Ja sitte taas kaikille ei voi opettaa samaa, me ei voida, mä en voi pitää semmosta tuntia, et kaikki opettelee lukemaan aakkosia, ku toiset lukee jo sujuvasti että, et siin on niinku se, se haaste, tai se suurin haaste. (Katri)

-- eriyttämistä ihan sieltä eli...niinku laidasta laitaa -- eli joka vuosi on ollu oppilaita, jotka tulee luku- ja kirjoitustaidottomana, esimerkiks 12- tai 11-vuotiaana. (Hanna)

Myös haastattelemiemme opettajien valmistavat luokat koostuivat hyvin erikäisistä maahanmuuttajaoppilaista. Tällaisten heterogeenisten ryhmien kohdalla suurin osa opettajista koki juuri opetuksen eriyttämisen isoksi haasteeksi. Eritasoisten oppilaiden eriyttäminen koettiin haasteellisena myös Sarsaman ja Nissilän (2008, 41–43) tekemässä perusopetuksen valmistavaa opetusta tarkastelevassa selvityksessä. Oppilaiden vaihteleva taitotaso erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen osalta mietitytti useaa haastattelemaamme opettajaa.

Elina mainitsi erityisesti kirjoitustaidon opettamisen haasteelliseksi oppilaiden ollessa osaamisessaan niin eri tasolla. Mahdollisuudet esimerkiksi pienten oppilaiden jatkuvaan henkilökohtaiseen opastukseen luokkatilanteessa koettiin olevan pienet:

— ku on eri tasosia ryhmässä, että toiset harjottelee kirjaimia ja toiset tarvii sanoissa opetusta ja joidenki kanssa pitäis vielä enemmän niin, se on se semmonen haaste. No niinku se kirjottamaan opettaminen joo on mun mielestä tosi haasteellista -- Ja sit siinä, että pysyy niinku nää pienet, ne tarttis koko ajan sit et siinä ois aikuinen vieressä ja se ei oo kuitenkaan sit mahdollista. (Elina)

Lisähaastetta eriyttämiseen toi myös uusien, suomea puhumattomien oppilaiden saapuminen luokkaan kesken lukuvuotta. Opetusryhmän koko ja oppilaat voivat vaihdella vuoden aikana esimerkiksi turvapaikanhakijoiden muuttuvan tilanteen seurauksena (ks. Sarsama & Nissilä 2008). Näissä tapauksissa opettajan tuli kyetä tasapainottelemaan vanhempien, jo pidemmällä olevien oppilaiden välillä, samalla huomioiden vasta maahan tulleet uudet oppilaat. Mira koki *turhauttavana*, että ryhmähengen ja rutiinien saamisen jälkeen kaikki pitää koota uudestaan uuden oppilaan tullessa luokkaan samalla, kun luokassa pidempään olleet oppilaat piti saada osaamisessaan eteenpäin. Tasoerot osaamisessa korostuivat erityisesti näissä tilanteissa. Muutama opettaja kokikin, että sopivantasoisten haasteiden tarjoaminen molemmille ääripäille tuntui vaikealta. Elinasta tuntui, että kauemmin luokassa olleista oppilaista voi tulla väliinpuotoajia, kun uusien oppilaiden kanssa aloitetaan alusta. Hän mainitsi, että tällaiset oppilaat eivät saaneet näissä tapauksissa tarpeeksi opetusta.

Toisaalta se on turhauttavaa (kun luokkaan tulee uusi oppilas kesken vuotta). Se on sillee, et sä lähet, sä oot saanu tietyn porukan tiettyyn pisteeseen ja semmosen tietyn ryhmähengen luotua siihen ja on ne tietyt semmoset rutiinit, millä ne päivät menee eteenpäin niini sit, ku siihen pamahtaa semmonen kenen kanssa sun pitää alottaa niinku täysin alusta ja ku ne muut kumminki niitäki pitäs viedä eteenpäin ni onhan se siis, mutta toisaalta sitä tää työ on. (Mira)

Täs on se vaikeeta, et ku aina tulee usii oppilaita, ni semmosii, jotka on pidemmällä, ni sit se on tosi vaikee antaa heille haasteita, ku pitää niitten uusien kans alottaa. Ni sit ne on aina vähän semmosia väliinpuotoajia tai ainaki itestä tuntuu, et se on niille sitte, ne ei saa riittävästi opetusta. (Elina)

Valmistavalle luokalle tulevat oppilaat ovat lähtöisin eri maista ja kulttuureista, joissa on vaihtelevat koulutusmahdollisuudet. Maahanmuuttajataustaisten op-

pilaiden edellytykset koulussa menestymiseen ovat poikkeavia siitä riippuen, millainen koulunkäyntitausta heillä on ennen Suomeen saapumista (ks. Kupari ym. 2013). Useat opettajat mainitsivat, että oppilaiden erilaiset koulunkäyntitaustat tuleekin ottaa huomioon opetuksessa. Kulttuurisesti sensitiivinen opettaja huomioi monikulttuuristen oppilaidensa kokemuksia, näkökulmia sekä heidän kulttuuritaustojaan ja hyödyntää niitä heidän opetuksessaan. Akateemisten tietojen ja taitojen opetuksen sitominen oppilaiden aiempiin kokemuksiin tekee oppimisesta merkityksellisempää ja edesauttaa oppimista. (Gay 2002a, 613, 624–625; Gay 2002b, 106; Montgomery 2001, 4–5.) Osa haastateltavien opettajien oppilaista ei ollut käynyt koulua koskaan aikaisemmin, ja tällaisissa tapauksissa usein keskeistä on opetella ensin koulunkäyntitaitoja, koska esimerkiksi vuoden mittainen kokemus koraanikoulusta ei haastateltavien kokemuksen mukaan niitä tarjoa. Koulunkäynnin Suomessa voidaan nähdä alkavan vasta sitten, kun oppilas osaa latinalaiset kirjaimet, joten esimerkiksi oman äidinkielen, kuten arabian tai thai-kielen luku- ja kirjoitustaitoa ei nähty koulunkäynnin aloitusta edistävänä. Niissä tapauksissa, joissa oppilaat ovat lähtöisin sellaisista maista, joissa koulutus on melko samanlaista kuin Suomessa, on puolestaan oppilaiden opetuksen eriyttäminen heidän osaamisensa mukaisesti olennaista ja eriyttämistä tuli tehdä ylöspäin.

No varmaan täällä valmistavassa suurimmat haasteet on siinä ihan ku välttämättä kaikilla ei oo minkäänäköstä kouluhistoriaa, ne ei oo koskaan ollukaa koulussa, et mehä opetellaan ihan koulussa olemista ihan isojenki oppilaiden kanssa. Sitten no, sopeutuminen. Toisilta sujuu suomalaiseseen kouluun paremmin toisilta huonommin. (Mira)

-- heil on yhden vuoden koraanikoulutausta elikä tämmöstä ei minkääläistä kouluopetusta tai sit he ei osaa latinalaisia aakkosia, et osaa lukee ja kirjottaa jollain vaikka thaikielellä tai arabiaa tai näin. -- Sit taas on niitä, jotka on käyny kuus vuotta koulua omassa maassa, tulee aika samanlaisella koulutaustalla, mitä Suomessa ois käyny sen kuus vuotta koulua ja sit pitää eriyttää ylöspäin. (Hanna)

Ajan riittäminen tähän opetuksen yksilöllistämiseen mietitytti myös osaa opettajista, kun huomio tuli jakaa mahdollisimman tasaisesti luokan kaikille oppilaille. Eriyttämisen koettiin kuitenkin helpottuvan työkokemuksen myötä, kun tietotaitoa oli karttunut eri kulttuureista ja eri oppimisen tasolla olevien oppilaiden opettamisesta.

6.1.2 Oppilaiden erilaiset taustat pedagogiikan haasteena

Maahanmuuton syyt vaihtelevat, mikä luonnollisesti näkyy luokkien oppilasaineksessa. Oppilaiden koulutaustojen lisäksi vaihtelevat siis myös olosuhteet, joista oppilaat ovat lähtöisin. Haastavat olot jättävät jälkensä ja muutama opettaja pohtikin näiden rankkojen taustojen vaikutusta oppilaidensa koulunkäyntiin sekä yleisesti sopeutumiseen. Myös Suikkasen (ks. 2010) selvityksessä ilmeni, että jopa kolmasosa Suomeen saapuneista turvapaikanhakija- ja pakolaislapsista sekä -nuorista on traumatisoituneita tai vahvasti oireilevia. Monella sodan keskeltä tai muuten vaikeista oloista tulevilla maahanmuuttajalapsilla ilmenee käytösongelmia, jotka tuovat omat haasteensa opetukseen (ks. Sarsama & Nissilä 2008, 41–43). Opettajan rooli tällaisessa tilanteessa nousi esiin haastatteluissa, ja moni opettaja tunsikin toisinaan voimattomuutta traumatisoituneiden oppilaidensa tukemisessa. Asta koki erityisesti pakolaisleiriltä saapuneet oppilaat haastavaksi ryhmäksi tästä syystä:

No se oppilasaines on aina esimerkiks kun (eräällä paikkakunnalla) opetin pakolaisia, jotka oli suoraan tuli pakolaisleiriltä kaikki, niin siihen ei ollu varauduttu millä tavalla se oli todella haasteellista siis oppilasaines on haasteellista välillä ja nytki on, ku niitä tulee tuolta Syyriasta. (Asta)

Laura mainitsi, että pelkkä pakolaisstatus ei välttämättä määritä sitä, ettei oppilaalla voisi olla jokin kriisi takanaan. Lähtö kotimaasta tai vanhemmista erossa oleminen ovat merkittäviä asioita, jotka vaikuttavat lapsiin. Sekä Laura että Katri pohtivat omaa riittämättömyyttään vaikuttaa tämänkaltaisiin haasteisiin opettajan asemassa. Katria huolestutti myös se, miten oppilaat jaksavat opiskella, jos he ovat tulleet Suomeen haastavista oloista. Hän myös mainitsi, että itseään kohtaan tulee olla armollinen hyväksymällä sen, että *on vaan opettaja*.

Ylipäätänsä ehkä se oppilaiden tausta, eli tällä hetkellä mulla ei oo yhtään ainutta pakolaisstatuksella olevaa oppilasta. Kaikki on tullu joko nii – vanhemmat on tullu työn tai opintojen tai rakkauden perässä, mut se ei kuitenkaan tarkota sitä, ettei ne tulis jonkunäkösestä kriisistä ne oppilaat. Et niil on kaikilla jotenki taustalla se jonkinnäkönen kriisi siitä, et ne joutuu pois sieltä kotimaasta tai osa vanhemmat tai toinen vanhemmista on saattanu tulla jo kuus vuotta sitte tänne ja he tulee nyt perästä, et ne on ollu vanhemmitaan erossa kuus vuotta. Siis niinku tosi isoja asioita, joihin sitte tuntuu, että on tosi vaikeeta vaikuttaa. (Laura)

Tietysti sitte se, että kun oppilas tulee, tai jos tulee tosi heikoista oloista ja on suuria traumoja, vaikeuksia, ni sit se et kuinka sitten myös jaksaa, pystyy opiskelemaan, et

myöskään niinku ite ei voi sitä kaikkee tukee antaa, että siihen ei oo osaamista eikä rahkeita. Et jotenki myös sen hyväksyminen, että olla vaan opettaja, vaikka sekin on paljon mutta että ei yritä olla sitä kaikkee. (Katri)

Oppilaiden tulomaan ja Suomen koulukulttuurien eroavaisuudet nousivat esiin muutaman opettajan haastattelussa. Katri mainitsi, että osa oppilaista oli tottunut pelkäämään opettajaa, jos fyysiset rangaistukset olivat olleet tavanomaisia lähtömaan koulussa. Tämä keskeinen ero koulukulttuurissa oli vaikuttanut siihen, että suomalaisen koulun tapa ohjauttaa sanallisilla käskyillä ja kehotuksilla, ei muutaman opettajan mielestä tuntunut vaikuttavan oppilaisiin. Mira totesi, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat saattavat aluksi kuvitella voivansa tehdä mitä vaan. Oppilailta vei jonkin verran aikaa ymmärtää, että myös suomalaisessa koulussa on rajat, vaikka niiden ylläpitämiseen ei käytetäkään fyysistä kuritusta.

-- ku ne tulee kouluun ni ne on kovin sellasia... monet on tottunu sellaseen ehkä opettajan pelkoon, että tossakin luokassa suurin osa kertoo, et heit on lyöty koulussa tai väännetty sormia ja sit ku meil ei oo tämmösii rangaistuksii, meillä vaan sanotaan et ole hiljaa, ni se ei, se menee helposti niinku sit myös överiks tossa luokassa, et sillä sanallisella käskyllä, kehotuksella ei oo sellasta tota noin toimivuutta kun on sillä fyysisellä kurilla ollu, mut ei ne sitä takasin pyydä kuitenkaan. (Katri)

-- suomalaisessa koulussa ollaan kumminki verrattuna moneen muuhun maahan mistä niinku tulee näitä niini täällä on kuitenkin semmonen aika lepsu ilmapiiri tai semmonen-- et täällä ei opettaja oo sen karttakepin kanssa tai sen raipan kanssa iskemässä sitte jos sä teet jotain väärin et se saattaa vähän pistää sen oppilaan tai sen lapsen ku se jotenki kuvittelee et se täällä voi tehdä nyt niinku ihan mitä vaa tai että täällä ei nyt oo semmosia koska on totuttu siihen että lyömällä ratkastaan asiat tai sillee et se menee hetki siinä et ymmärtää et ne rajat voi olla ilman sitä väkivaltaaki. (Mira)

Peltonen (ks. 1998, 11) mainitsee oppilaiden lähtömaan ja uuden kotimaan koulukulttuurien eroavaisuuksien voivan hämmentää oppilaiden lisäksi myös opettajia. Tietämys oppilaan aiemmasta koulukulttuurista voi helpottaa opettajaa ymmärtämään oppilaan käyttäytymistä.

6.1.3 Oman työn hedelmät

Oleellista on ottaa huomioon, että vaikka haastatteluista nousi esiin paljon työn tuomia haasteita, olivat opettajat pääosin tyytyväisiä työhönsä valmistavan luokan opettajina. Suurin osa opettajista koki viihtyvänsä valmistavan luokan opettajana eivätkä he olleet halukkaita siirtymään yleisopetuksen puolelle.

Kaikki opettajat kokivat työssään hyvin palkitsevaksi oppilaidensa edistymisen seuraamisen. Valmistavan luokan oppilaiden oppiminen konkretisoitui usein näkyväksi koulun arjessa. Usean opettajan mukaan oppilaat menivät suuriakin hyppäyksiä eteenpäin suomen kielen oppimisessa. Koulun kielen hallitseminen onkin yksi oleellisimmista taidoista, jonka avulla oppiminen ja yhteiskuntaan integroituminen on mahdollista (ks. Kuukka ym. 2015b; Harju-Luukkainen ym. 2014). Tarja mainitsi, että syksyllä opettaminen on paljon elekieltä, piirtämistä ja näyttelemistä oppilaiden suomen kielen taidon ollessa vielä heikko. Kuitenkin suomen kieli avautuu heille yllättävän nopeasti, mistä Tarja koki saavansa onnistumisen kokemuksia:

No se on niinku hurjan hienoa nähdä miten he oppii, et miten nopeesti se sit tulee, ku et itelläki on syksystä jotenki ihan kauheeta, ku ei tiedä miten puhuis heille ja piirretään kauheesti taululle ja näytellään ja kontataan suurin piirtein lattialla, että tämä tarkoittaa sitä ja se sellasta näyttelemistä. Sitten yhtäkkiä se sitten vaan valkenee se heille se suomen kieli ja se jotenki. -- Jotenki se on niinku sitä mistä tulee sitä iloo itelleki sitten, että semmosta onnistumisen tunnetta. (Tarja)

Myös Asta mainitsi, että omat onnistumiset tulevat oppilaiden oppimisen myötä. Hän kertoi riemastuneensa erityisesti kuubalaisen oppilaansa, joka oli aikaisemmin puhunut vain englantia, suomen kielellä kertomasta vitsistä. Lisäksi 11-vuotiaana Suomeen lukutaidottomana tulleen oppilaan nopea lukemaan oppiminen ilahdutti Astaa:

-- sillon se on, ku näkee, et joku oppii jotakin. Musta oli ihana, ku yks poika, joka on englantia kuubalainen poika puhunu tosi paljon ja sillä hänellä on kaikkee muutaki siis ongelmaa, psyykkistä ja muuta tämmöstä niin tuota tänä päivänä hän sano ekan kerran siis heitti vitsin. Sano että "syön tuon pallon". Ni mie sanoin, että "hienoa sie sanoit yhden lauseen!" Siis tämmönen just kato riemastuu sellasesta jostaki. Ja sit joku tämä toinen, joka ei osannu ollenkaan lukea eikä kaikkia kirjaimia, joka tuli ykstoista vuotiaana jässikkä ni nyt se niinku on tosi äkkiä oppinu lukemaan. Ne on niitä. (Asta)

Lisäksi Helena koki positiiviseksi tilanteet, joissa puhetta alkoi tulla yllättäen. Helena mainitsi, että oppilaiden kirjallinen kielitaito onkin usein pitkän aikaa suullista kielitaitoa vahvempi. Lautapeliä pelaamisen lomassa hän sai todistaa oppilaiden selkeää kommunikointia suomen kielellä:

-- meil oli semmonen pelitunti, ne pelas ja sit mä kuuntelin siinä ni ne niinku suomeks selosti toisilleen kenen vuoro, et nyt pitää, et nyt on sun vuoro, pitää etsiä ensin Afrikan tähti ja sit pitää etsii hevosenkenkä, tuolt saa 500, ja sit ei, ei sun pitää lentää ja sit ne ihan kommunikoi siinä suomen kielellä. Et tämmöset et puhe ku alkaa sitä puhetta tulla, ni se

on jotenki kauheen kiva, se on kuitenkin aika vai.. iso hyppäys sitte, et se kirjallinen kielitaito on parempi pitkään mutta. Ja sit ku ne on yhtäkkiä, et hei tähän tulee partitiivi. (Helena)

Mielekkääksi ja palkitsevaksi tekijäksi valmistavan luokan opettamisessa mainittiin lisäksi oppilaiden korkea motivaatio ja into oppia. Lisäksi koulunkäynti näytti olevan oppilaille erityisen mielekästä haastateltaviemme mukaan. Useissa tutkimuksissa (ks. esim. Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vetterranta 2014; Antikainen ym. 2015b, 136) on saatu samansuuntaisia tuloksia. Myös maahanmuuttajataustaisen oppilaan oma asenne koulunkäyntiä kohtaan voi kompensoida heikkoa kielitaitoa, kuten Kyttälän, Sinkkosen ja Ylinampan (ks. 2015) teettämässä tutkimuksessa saatiin selville. Paljon on kuitenkin kiinni myös opettajan itsensä innostumisesta ja oppilaiden motivaation ylläpitämisessä. Erityisesti Marika koki onnistuneensa nimenomaan oppilaidensa motivoimisessa, jonka avulla oppilaat edistyivät nopeasti:

Mulla on semmonen taikasauva, jolla mä saan kaikki motivoitumaan. Mä en tiedä se, mun luokka on ihan hitsin motivoitunu aina. Mä jotenki onnistun siinä, mä en tiää sitä itekää mistä se johtuu, mutta ne on ihan älyttömän motivoituneita ja ne on niin innokkaita ni se menee sitte niin vauhdilla eteenpäin, et voi olla semmone et junnataan jossakin pitkään, mut sit me tehdään sitä ja tehdään sitä ja uudestaan ja toistetaan ja sit se yhtäkkiä aukeaaki se lukko ja "tsyh" lähetään menemään. (Marika)

Oppilaiden alkaessa ystäväystyä muidenkin kuin oman valmistavan ryhmän lapsien kanssa, voi opettaja usein huokaista helpotuksesta. Haastattelemamme opettajat nostivatkin oleellisena tekijänä esille oppilaiden ystäväystymisen muiden koulun lasten kanssa. Kielen oppimisen kannalta kontaktit ja ystävyysuhteet kantaväestöön ovat tärkeitä. Ystävyysuhteet kantasuomalaisien kanssa voivat vaikuttaa myönteisesti myös koulussa viihtymiseen ja motivaatioon (ks. Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2015). Mira mainitsi, että oli hienoa huomata oppilaidensa saaneen kavereita oman valmistavan ryhmän lisäksi myös kantasuomalaisista ja näin ollen *sosiaalistuneen koko kouluun*:

-- sitte ylipäättään se, että et nyt vaikka munki porukan näillä on kavereita nyt niinku muilta luokilta ja miten -- tuolla välituntivalvonnassa on ja miten kattoo et ne, -- se ei oo vaan tämä ryhmä mikä leikkii siellä keskenään vaan ne on niinku löytäny niitä kavereita tuolta muualta ja ne on jotenki päässy -- sosiaalistumaan -- koko tähän kouluun ja -- ystäväystymään kantasuomalaisien ja koulun muitten oppilaitten kanssa. (Mira)

Ystävyyssuhteiden luominen kantaväestöön vasta maahan tulleen ja kielitaidottomana voi kuitenkin olla haasteellista. Suomalaisten kavereiden saaminen voidaan kokea hankalaksi juuri oman heikon kielitaidon takia, mistä syystä nämä oppilaat voivatkin viettää enemmän aikaa muiden maahanmuuttajaoppilaiden kanssa (ks. Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2015).

Muutama opettaja koki myös oppilaan ilon, naurun ja hyvän olon näkemisen itselleen tärkeäksi asiaksi. Mieluisana pidettiin sitä, että oppilaat viihtyivät keskenään ja näyttivät onnellisilta.

6.1.4 Opettaja oppimassa

Opettajat pystyivät näkemään oman työnsä jäljen niin oppilaidensa oppimisessa kuin osaltaan heidän motivaatiossaan. Moni koki oppivansa paljon myös oppilailtaan. Muutaman opettajan kokemuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaat ovat usein avoimempia ja rohkeampia näyttämään tunteitaan kuin kansuomalaiset. Mira mainitsi, että eri kulttuureissa avoimuus voi olla toisenlaista kuin mihin Suomessa on totuttu. Tarja kertoi puolestaan ihailevansa oppilaidensa luovuutta ja rohkeutta sekä huumorintajua heidän keksiessään omia sanojaan uudella kielellä.

-- onhan se siis ihanaa, ku ne jakaa elämänsä niinku ja sit, ku ehkä sitäki et tulee sit kulttuureista, ku jaetaan ehkä vähä enemmän niinku asioita ja ollaan avoimempia ni kyllä sitä kaikennäköstä kuulee. (Mira)

-- he on nii semmosia luovia ja semmosia rohkeempia monta kertaa, ku suomalaiset ja sit, ku he keksii niitä omia sanoja, et niitä saa sit nauraa tavallaan. (Tarja)

Katri mainitsi, että osa oppilaista kertoo arkojakin asioita opettajalle. Parhaimmaksi asiaksi oppilaidensa kanssa hän kuitenkin nimesi luottamuksen muodostumisen, jonka kautta sekä oppilas että opettaja voivat ilmaista välittämistä toisilleen:

-- joku kertoo jotain tosi semmosia ehkä arkojaki asioita ja osottaa sitä, sitä luottamusta ja sitä, että mä oon heille tärkeä tai, tai mä saan näyttää, et sä oot mulle tosi tärkeä, että sä oot ihana poika tai ihana tyttö ni sellaset on niinku ne mun mielest ne parhaimmat jutut. (Katri)

Erilaiset kulttuurit koettiin pääosin rikastavana tekijänä ja moni opettajista mainitsi oppineensa paljon erilaisista kulttuureista oppilailtaan. Laura koki myös oppineensa paljon itsestään sekä opettamisesta. Opettajan kulttuuriseen tietoisuuteen sisältyykin tuntemus muista ihmisistä ja kulttuureista. Suunniteltaessa kasvatusta ja opetusta olisi tärkeää olla tietoinen siitä, millaisista lähtökohdista, arvomaailmoista ja taustoista oppilaat ovat lähtöisin. (Ks. Banks 2008; Jokikokko 2002, 85–86; Gay 2002b, 107; Weinstein ym. 2003, 270.) Helena mainitsi, että erilaiset kulttuurit *avartavat opettajaa näkemään ja hyväksymään erilaisuutta*:

– sit tavallaan se tuo, tuo semmost omaa, omaa kulttuuria siihen, et se niinku avartaa opettajaakin näkemään sitte tämmöstä erilaisuutta ja hyväksymään sen. (Helena)

Erilaisten kulttuurien kohdatessa voi esiin nousta haasteita, mutta moni asia voidaan kääntää myös voimavaraksi. Tarja oli kokenut kulttuurien tuomien haasteiden lisäksi myös niiden tuomat mahdollisuudet, löytämällä uusia mielenkiintoisia asioita näistä kulttuureista. Miraa kulttuurien tuntemuksen lisääntyminen oli puolestaan auttanut ymmärtämään oppilaiden käyttäytymisen taustatekijöitä ja syitä.

Mut kyllä niinku myös toiseenki suuntaan, et jos nää on ikävämpiä asioita ni kyllä paljon on myös, että itte oon oppinu niiku kaikkee kivojaki juttuja et aijaa teijän kulttuurissa on näin. (Tarja)

Mutta tottakai sillee ohan tää ny avartanu kulttuurientuntemusta hirveesti jaja ehkä just näkemään sitä, että...tai että miten moninaiset ne syyt voi olla siellä taustalla niinku et siihen mitä se miten se oppilas käyttäytyy tai et miten se oppii et se on niinku siellä on niin erilaisia taustoja mistä ne tulee. (Mira)

Opettajat pitivät tärkeänä oppilaidensa kotikulttuurin huomioimista myös koulussa ja sitä tuotiin mielellään koulun arkeen (ks. myös Gay 2002a, 613, 624–625; Gay 2002b, 106; Montgomery 2001, 4–5). Lauran luokassa otettiin huomion oppilaiden kotimaat esimerkiksi merkitsemällä ne luokan seinällä olevalle maailmankartalle. Lisäksi luokassa puhuttiin jokaisen lapsen kotimaasta. Mira antoi oppilailleen vapauden katsoa kuvia kotimaastaan ja kertoa kokemuksiaan aina halutessaan, sillä hän koki näiden asioiden olevan iso osa varsinkin vasta maahan tulleiden oppilaidensa elämää. Eri maiden kulttuuriin liittyviä asioita käsiteltiin Helenan tunneilla.

Joo kyl se on tosi tärkeätä, että meillä on maailmankartta luokan seinällä ja aina on merkattu, mistä kukin on tullu ja aina katotaan lippuja ja puhutaan kotimaasta ja omalla kielellä ja mitä tää tarkoittaa. (Laura)

Kyllä ne ainakin täällä, kyl me ainakin käydään taistelua siitä, et mikä on paras maa ja kieli ja kuinka muut kielet on ihan huonoja ja niini tota kyl ne tuo hyvin vahvasti sitä omaa ja kyl myö niinku halutaanki, emmä missää nimessä halua viedä niiltä niiltä pois sitä, sitä niitten niinku. Et tottakai se on se kotimaa niille ja varsinkin näin lyhyen ajan jälkeen, et kyl me paljon jos ne haluaa vaikka katella kuvia kotimaastaan ni me katotaan ja saavat kertoo siitä aina kun siltä tuntuu. Et on se, se on niin iso osa niitten elämää. (Mira)

-- he tuovat juhlat ja omia tapoja ja ruokia käydään läpi, että mitä he syö, miten he viettää aikaa omassa maassa ja miten he asuu siellä ja käsitellään kaikkia tämmösiä. (Helena)

Oppilaiden omat kulttuurit ja tavat haluttiin huomioida opetuksessa, mutta koulun arjessa esiin nousivat myös eroavaisuudet suomalaiseen kulttuuriin ja koulun käytänteisiin liittyen. Tarja oli kokenut eroja aikakäsitysten suhteen, kun oppilaat saapuivat tunnille aina myöhässä. Tällaiset tavat hän halusi kitkeä mahdollisimman nopeasti. Näissä tapauksissa vanhemmat pyydettiin palaveriin, jossa kerrottiin, että edellä mainitut tavat eivät kuulu suomalaiseen kulttuuriin:

Kyllä me niinku sillä lailla yritetäänki, että säilyttäis sitä omaa kulttuuria ja semmosta omaa identiteettiä siinä tietenki siihen hyväksyttävyyden rajoissa tai sillai, että et sehän on vaan rikkaus, kun on erilaisia ja erilaisia tapoja ja juttuja että. Mutta tietenki että ei se...semmosia yritetään aina karsia hyvinkin nopeasti, et jos on tapana et aina myöhästeltään koulusta tai jotain tämmösiä ni niin äkkiä ne sit siihen kyllä tottuu ja sitten, ku pyydetään vanhempia palaveriin, et nyt tämmönen peli ei vetele täällä, että ku Suomessa jos koulu alkaa yhdeksältä niin se tarkoittaa todella kello yhdeksän tasan, et ei ole et täältä tullaan viistoista yli. (Tarja)

Kulttuuriset erot olivat nousseet esille myös melko arkisissa asioissa, kuten haarukalla ja veitsellä syömisessä tai vessassa käymisessä. Marika koki olevansa oppilailleen henkilö, joka määritteli "normaalin" käyttäytymisen rajat. Oppilaat kääntyivät hänen puoleensa, jos he kokivat jonkun henkilön käyttäytymisen hämmentäväksi. Marika näki tämän myös vähentävän mahdollista rasismia ja syrjimistä luokassaan, kun askarruttavista asioista keskusteltiin. Tällainen avoimuus ja keskustelu ovat osa kotoutumisen edistämistä.

Opettajat kokivat pedagogiikan monikulttuurisessa ryhmässä haasteelliseksi, sillä eriyttämistä tuli tehdä paljon eikä aikaa tuntunut olevan riittävästi. Oppilaiden haastavat taustat ja mahdolliset traumaattiset kokemukset vaikuttivat osaltaan opettajien toimintaan. Työssä koettiin palkitsevaksi oppilaiden op-

pimisen seuraaminen sekä heidän korkea motivaationsa käydä koulua. Myös oppilaiden ystäväystyminen kantasuomalaisten kanssa nähtiin erittäin myönteisenä. Lisäksi eri kulttuurien kanssa toimimisen nähtiin kasvattavan opettajien kulttuuritietoisuutta.

6.2 Opettajien työolosuhteet

6.2.1 Resurssit

Haastattelemiemme opettajien tunnelmiin ja ajatuksiin valmistavan luokan opettamisesta vaikuttivat luonnollisesti myös resurssit, kuten opetuksen järjestelyt, ryhmäkoot, materiaalit ja avustajien saatavuus. Resurssit koettiin joko työtä rajoittavana tai mahdollistavana. Paikkakunnista ja koulusta riippuen valmistavan opetuksen resurssit näyttivät olevan kohdennettuina eri asioihin, minkä vuoksi opettajien kokemat epäkohdat vaihtelivat. Valmistava opetus on valtion rahoittamaa (Finlex 120/2015), mutta kuitenkin se, miten valmistava opetus järjestetään, vaihtelee paikkakunnan ja maahanmuuttajataustaisten lasten määrän mukaan (ks. Antikainen ym. 2015a, 64; OPH 2014; OPH 2012). Katri koki, ettei oppilaisiin liittyvän tiedon siirtyminen virastoissa ollut tarpeeksi nopeaa tai ainakaan yhtä hyvää kuin se oli aikaisemmin ollut. Hän epäili tämän syyksi resurssien puutetta, säästöjä tai henkilöstön nopeaa vaihtumista. Katri mainitsi, että välillä tuntuu, etteivät oppilaiden asiat mene eteenpäin tai niissä tulee jopa *takapakkia* säästöjen myötä:

-- niin tavallaan epäkohtia se, kun meillä, ku mä koen, et tuolla virastossaki niinkun väki vaihtuu, eli et ku siihen pomppaa siihen johonki pestiin, joka vastaa tästä, ni uus ihminen, ni tuntuu, että se niinku, välttämättä se tieto ei kuitenkaan mene niinku eteenpäin. Tai että mul on monesti ollu sellanen olo, et sillon -98 asiat oli paremmin. Tietysti ehkä resurssia oli enemmän ja vai että onko sitä sit ollu jotenkin niin, kun on ollu uusi, ni nähen sen kaiken vaan hyvänä, mut että tota noinni. Et ei aina tunnu siltä, et asiat menee eteenpäin vaikka niinku pitäis mennä ja työtä tehään niin vaan, et sit tulee tätä takapakkia. Tietysti myös säästöjen myötä että. (Katri)

Muutama opettajista koki avustajien puutteen haastavaksi, minkä vuoksi yksittäisten oppilaiden ohjaamiseen ei ollut tarpeeksi aikaa. Asta kertoi, että valmistavaan luokkaan sysätyt avustajat voivat olla itsekin maahanmuuttajataustaisia ja *heikkokielisiä*, minkä hän koki erityisesti haasteelliseksi:

-- avustajia ei oo käytettävissä tarpeeks ja valmistava luokka, valmistavassa luokassa se tendenssi yleisesti ottaen, että teit on niin vähän ni annetaampas teille tuo maahanmuuttajataustanen avustaja tuonne, joka on vielä harjottelija tyyliin. Et se on kanssa iso haaste, et ei niinku oivalleta sitä, että just päinvastoin ei sinne sais missään nimessä laittaa heikkokielisiä. (Asta)

Laura kaipasi rinnakkaisluokan kollegoja, joiden kanssa suunnitella, sillä koulussa ei näitä luokkia ollut enempää. Vaikka suunnittelutyötä oli tehty koulunkäynnin ohjaajien kanssa, ei se hänen mielestään korvannut kollegojen puuttumista:

-- et se on semmosta yksinpuurtamista aika pitkälle, et siit niinku puuttuu vaikka niinku ne rinnakkaisluokan kollegat, joitten kanssa tehdä sitä. -- kylhän tietysti sen koulunkäynnin ohjaajan kanssa voi niinkun suunnitella ja tehdä, mut kyl mä kaipaen sellast. (Laura)

Osalla opettajista oli mahdollisuus työskennellä vain pienen oppilasryhmän kanssa, mutta joissain kouluissa ryhmäkoko koettiin liian suurena. Suurin osa haastatelluista opettajista koki valmistavien ryhmien olevan ryhmäkooltaan sopivan kokoisia. Paikalliset opetuksen järjestäjät määrittelevät valmistavan luokan maksimiryhmäkoon, mutta Opetushallitus (2012) suosittelee, ettei oppilaiden lukumäärä luokalla ylittäisi kymmentä. Mira kuitenkin kertoi, että kun nasta riippuen luokkakoot saattoivat kasvaa melko suuriksi, ja hän koki, että monet ryhmät olivat haastatteluhetkellä *maksimissaan*:

No ihan, no varmaan ihan ryhmäkoosta lähtien se, että aika maksimissaan tällä hetkellä pietään joka Suomen kaupungissa niini ryhmäkokoja, mikä on kyllä, joissakin kunnissa on aikamoisia ryhmiä. (Mira)

Tarpeeksi pieniksi koetuissa luokissa oppilastuntemuksen nähtiin parantuvan ja opettajalla oli antaa aikaa enemmän yhdelle oppilaalle. Marikan mielestä pienen ryhmän ansiosta sekä oppilailla että opettajalla oli mahdollisuus tutustua toisiinsa paremmin. Myös Katri näki pienten ryhmäkokojen parantavan oppilastuntemusta ja helpottavan siten oppilaiden kanssa toimimista.

Parasta on mun mielestä se, että tää on tosi paljon intensiivisempää mitä niinku yleisopetuksen opetus ihan siis sen takia, että ryhmäkoot on pienemmät. Et siit tykkään...lapset tuntee minut hyvin ja minä tunnen heidät tosi hyvin, että se on mun mielestä parasta. (Marika)

Tietysti se, et ku tossa nyt on yhdeksän oppilasta, ni oppilaat oppii tuntemaan myös, että se on myöski se hyvä puoli siinä; tietää että ainaki jonkin verran, et kuinka ketäkin käsittelee. (Katri)

Haastatteluissa ilmeni kehitysehdotuksia valmistavan opetuksen järjestämiseen. Vaikka valmistavaa opetusta toteutetaan useimmiten omassa ryhmässä, on vaihtoehtoisia malleja, kuten inklusiivista valmistavaa opetusta, kehitelty parissa Suomen kunnassa (ks. Elonen 2013; Immonen-Oikonen & Leino 2010). Osa haastatelluista oli osallistunut työyhteisössään ideoimaan vaihtoehtoisia järjestämistapoja valmistavalle ryhmälle. Muutama opettaja kertoi keskustelleensa mahdollisuuksista järjestää valmistavaa opetusta joko niin, että oppilaat olisivat alusta asti samassa luokassa kantasuomalaisten oppilaiden kanssa tai osa-aikaisesti pienryhmänä valmistavassa opetuksessa. Tavoitteena olisi tukea oppilaiden integroitumista yleisopetukseen paremmin. Elina oli kiinnostunut kokeilemaan olisiko oppilaille hyödyllisempää opiskella alusta alkaen yleisopetuksen luokassa, sillä tällä hetkellä valmistavan luokan oppilaat ovat suurimman osan ajasta keskenään eivätkä kuule tarpeeksi suomen kieltä. Asiaa oli kehitelty yhteistyössä rehtorin kanssa ja suunniteltu, että oppilaat voisivat olla alusta alkaen yleisopetuksen luokassa, josta otettaisiin tason mukaan pieniä ryhmiä muutamaksi tunniksi päivässä harjoittelemaan perusasioita suomen kielestä sekä oppiaineissa vaadittavaa sanastoa. Isossa luokassa opiskelun Elina näki helpottavan mm. ryhmäytymistä ja kavereiden saamista:

No mä oon itseasias ite nyt miettiny ainaki näillä pienillä semmosta, oli jo ton rehtorin kans puhetta, et jos kokeillaan, et ku he tulevat, ni menisivät suoraan siihen yleisopetuksen luokkaan. Ja sit niit otettais tason mukaan pikkuryhmässä ni vaikka kaks tuntii päivässä - tää on vaan tämmönen alustava idea - et kas tuntii päivässä ja sitte mulla olis ne, vaikka neljä, neljä kaveria tai viis kaveria tai montako niitä nyt on. Et sitte ois ihan semmonen niinku lista niinku mitä me tässäki tehdään, ihan käytäis niitten kans sen vuoden aikana läpi. Harjotellaan, harjotellaan niinku käsitteitä ja, ja alotetaan just niistä numeroista ja viikonpäivistä ja mennään sit pikkuhiljaa eteenpäin ja välillä otetaan sit semmosia asioita, et vaikka heil on ympää omassa luokassaan, ni käydään sit niitä sanoja läpi, eli ihan tämmöstä, perussanastoo, mitä koulun oppiaineissa tarvitaan. Ni semmonen niinku kiinnostais kokeilla. Ni sit ne ehkä niinku ryhmäytyis saman tien tonne isoon luokkaan paremmin, vois saada kavereita, mutta sitte, mut sit ne sais sitä semmosta niinku heille sopivaa opetusta pienryhmässä. Ja sitte puolen vuoden jälkeen katottais, et miten on niinku tarvetta, et vaikka koko vuos silleen ja, ja et se mua kiinnostais kokeilla et oisko semmonen hyödyllisempää. Koska nythän he ovat hirveen paljon sitte taas oman luokan oppilaiden kaa, eli kaikki on sit niinku puolikielisiä ja sit ne keskenään. (Elina)

Aina muu työyhteisö ei suhtaudu yhtä suopeasti uudistuksiin ja ajatukseen ottaa suomea osaamattomia oppilaita luokkaansa. Asta kertoi, että ideat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja kantasuomalaisten oppilaiden yhdistämi-

sestä samaan luokkaan kokoaikaisesti jo alusta alkaen olivat saaneet aikaan vahvaa vastustusta osassa koulun opettajista:

-- sitte mahdollisuuksia ois se integrointi ja siitä on puhuttu, on toisen opettajan kanssa, ku tässä on toi valmistava ykkönen, kakkonen, ykkös-kakkonen, kolmos-nelonen, vitos-kutonen, et se olis aika mielenkiintoinen malli, että maahanmuuttajat ois ja suomalaiset ois yhdessä, et ois semmoinen. Niinku ihan kokoaikaisesti, mut osa opettajista vastustaa sitä tosi tiukasti. (Asta)

Valmistavan luokan opettajan työssä useaa haastateltavista viehätti työn vapaus ja itsenäisyys. Vaikka opetusta ohjaa valmistavan opetuksen opetussuunnitelma, se koettiin kuitenkin väljempänä kuin perusopetuksen vastaava. Tarja koki työnsä helpommaksi, sillä opetuksessa oli mahdollista edetä oppilaiden osaamisen ja onnistumisen tahdissa. Katri vertasi työtään yksityisyrittämiseen, sillä valmistavan opetuksen opetussuunnitelma tarjosi mahdollisuuksia järjestellä ja aikatauluttaa opetusta haluamallaan tavalla.

Etä täällä tietenkin on sitte se tahti on, että mennään heidän ehdoillaan ettei ei se oo sitä...iteki sen kokee helpommaks olla täällä töissä, ku ei tartte niin tiukasti ja sillä tavalla kattoo sitä opetussuunnitelmaa, et apua nyt me ollaan vasta tässä kirjaimessa ja pitäis olla tuolla vaan, että täällä mennään niinku juur sillä vauhdilla mitä mihin nää pystyy ja missä onnistutaan, että sillai se on kivaa olla täällä mä oon tykänny kyllä. (Tarja)

Joku on sanonu joskus, et tää on vähän ku ois joku yksityisyrittäjä, että ku tässä saa jotenki nii itte tän työnsä sillai järjestellä...edetä sillai. Toki meilläki on se oma valmistavan opetuksen opetussuunnitelma, mutta se on paljon väljempi jos aattelee tätä normaali perusopetuksen opetussuunnitelmaa. (Katri)

Liika väljyys opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan ole aina hyvä asia. Hanna kertoi kaipaavansa hieman yksityiskohtaisempaa määrittelyä ja tukea opetussuunnitelmalta liittyen oppiainesisältöihin. Nykyisellään opettajilta vaaditaan rajanvetoa siinä, mitä tulisi opettaa. Tämä johtaa siihen, että opettajat määrittelevät melko paljon itse sen, mikä on tärkeää. Hanna koki *yhtenäisen linjan* puuttumisen valmistavan opetuksen heikkoutena:

-- ainaki toi opetussuunnitelma on, on niinkun aika semmoinen väljä tai semmoinen ympäripyöreä. Siellä puhutaan tärkeistä asioista, integraatiot ja näin ja peruseriaatteen, mutta mä oon kaivannu ainaki hirveesti tukea tai kaipaisin opetussuunnitelmalta sitä, että niinku ihan oppiainesisällöistä, et siin on iso rajanveto ja vaikee rajanveto aina itsellä, et mitä mä opetan. OPSi sanoo, että keskeisin sisältö, keskeiset tavoitteet, ni se on aina vaikee mun mielestä vetää se raja, et mitkä ne on varsinkin nois reaaliaineissa ne keskeisimmät sisällöt. Ja mun mielest se on niinku heikkous täs valmistavassa opetuksessa, että et ei oo niin yhtenäinen se, se linja --. (Hanna)

Muutama opettaja mainitsi kehittämiskohteeksi valmistavan opetuksen yhtenäistämisen. Opetuksen järjestäminen vaihteli paikkakunnittain ja palkkaratkaisuissa oli eroavaisuuksia, mihin erityisesti Laura kaipasi selkeää linjaa. Laura ihmetteli sitä, että vaikka valmistavaa opetusta on järjestetty Suomessa jo pitkään, niin siitä huolimatta esimerkiksi palkkauksen perusteet vaihtelevat kaupungeittain:

-- jotenki niinku tuntuu se, että on eri säännöt eri kaupungeissa, sitä toteutetaan hyvin eri tasosesti niinku läpi kaupungin. Sit ihan tällaset niinku palkkaratkasut yhtenäiseks. Mä tiedän, et joissaki kaupungeissa opettaa tuntiopettaja, jonka opetusvelvollisuus saattaa olla 16 tai 20 ja sit se opettaa sen 24 ja saa neljältä tunnilta ylityökorvauksen, joka tarkoittaa varmaan puolet enemmän palkkaa, ku mitä mää saan tällä hetkellä. Et siis mun mielestä täs on paljon niinku asioita, et tää on mun mielestä hämmentävää jotenki törmätä, että tää on jotenki vielä näin villi viidakko, vaikka kuinka kauan valmistavaa opetusta on Suomessa tarjottu, kuinka kauan meil on ollu maahanmuuttajaoppilaita. Niinku nää ei oo mihinkään häviämässä, ni mä en ymmärrä, miks tästä ei kansallisella tasolla tehä selkeitä linjanvetoja, että miten tää homma toimii. (Laura)

Haastatteluissa ilmeni, että opettajilla oli erilaisia kokemuksia materiaalien saatavuudesta. Moni opettajista kaipasi lisää valmista ja yhtenäisempää oppimateriaalia ja erityisesti kuvasanakirjat, tablettipelit sekä erilaiset oppimispelit netissä saivat kannatusta. Hyväksi havaittua oppimateriaalia jaettiin eteenpäin valmistavien luokkien opettajien välillä. Mira kertoi, ettei materiaaleja oikein valmisteta, joten niitä sai etsiä *kivien ja kantojen alta* sekä tehdä itse. Marika myönsi, että valmis materiaali helpottaisi työtä, muttei kuitenkaan kokenut sen puutteen rajoittavan työtään. Hän totesi, että vaikka materiaalien valmistaminen onkin edellyttänyt pitkiä työpäiviä, on sitä mahdollista käyttää useita kertoja uudelleen myös jatkossa. Materiaalin puutteellisuus koettiin myös Sarsaman ja Nissilän (ks. 2008, 41–43) selvityksessä lisäävän valmistavan luokan opettajien työtaakkaa. Hanna mainitsi asioiden toimivan heidän koulussaan hyvin, sillä joustavan rehtorin ansiosta hän sai tilailla mielekästä materiaalia koululle.

Materiaalit. Sitä ei meilte valmisteta, sitä ei niinku se on hyvin paljon niinku tota saa kyllä kivien ja kantojen alta että ja ite tehä. (Mira)

Mutta tuota kyllä materiaalia vähän ja kyllä tottakai se auttais, jos sitä ois enemmän. Mutta, että emmä oo kokenu nyt semmosta, että "ää me ei voida tehä mitään." Että sitten vaan on ite tehny. No pitkiä päiviä. Mutta sitte toisaalta taas, kun nyt todennäköisesti tässä on pidemmän aikaa, ni onhan se sitte niinku aina sitte käyttökelposta uudestaan ja uudestaan. (Marika)

Meil on aika hyvin (opetusmateriaalia). Mä koen, et mul on tosi hyvin ja meil on ihana rehtori, joka antaa tilata paljon uutta matskua, että nytki ku oli vaikka Educa-messuilla ni sieltä heti ku sai jotain vinkkejä ni sain tilata. (Hanna)

Laura koki toisinaan kaipaansa enemmän valmista materiaalia, jota voisi hyödyntää nopeasti muuttuvissa tilanteissa koulupäivien aikana. Valmis materiaali auttaisi oppilaita itsenäisempään työskentelyyn niin, että opettajan olisi mahdollista keskittyä paremmin yhden lapsen auttamiseen kerrallaan. Hän kertoi, että valmista S2-aineistoa löytyy, mutta se on tasoltaan liian nopeasti vaikeutuvaa. Toisaalta vähäinen valmis oppiaines tarjosi mahdollisuuksia käyttää paljon toiminnallista opetusta ja omaa luovuutta työssä. Tämän lisäksi valmiin materiaalin niukkuus esti sen, etteivät opettajat rajoittuneet etenemisessä oppikirjoihin.

Vaikka resurssien määrä tuntui vaihtelevan, Helske (2010, 90) huomauttaa, että kunnan päättäjien tulisi huolehtia riittävien resurssien tarjoamisesta. Etenkin lama-aikana taloudellisten resurssien puute saattaa kuitenkin aiheuttaa haasteita maahanmuuttajien opetuksessa.

6.2.2 Opettajan tukeminen ja tuen hakeminen

Suurin osa haastatelluista opettajista koki saaneensa tarpeeksi tukea työhönsä ja erityisesti kollegiaalinen tuki muilta koulun opettajilta koettiin tärkeäksi ja arvokkaaksi. Muutama opettaja koki työyhteisön tuen merkitykselliseksi erityisesti silloin, kun koulussa oli myös muita valmistavia luokkia. Esimerkiksi Miran koulussa oli kaksi valmistavaa ryhmää ja häntä helpotti se, että koulussa oli toinenkin opettaja, joka teki samaa työtä. Myös Salon (ks. 2014) tutkimustuloksissa ilmenee, että valmistavan luokan opettajat kokivat yhteistyön muiden valmistavan luokan opettajien kanssa merkitykselliseksi ja toivottavaksi. Opettajat purkivat ajatuksiaan muiden valmistavan luokan opettajien kanssa niin työ kuin vapaa-ajallaan ja samaa työtä tekevän koettiinkin ymmärtävän parhaiten omia kokemuksia. Tarja kertoi, että koulun muut valmistavalla luokalla työskentelevät opettajat ovat tulleet sen verran tutuksi, että heille oli mahdollista soittaa mihin vuorokaudenaikaan tahansa.

No täällä on ainaki se hyvä puoli, et täällä on kaks valmistavaa ryhmää tässä koulussa. Et se on, et sä et oo niinku ainut niini ainut tätä hommaa tekevä. Ja kyl se on siis ihan semmosesta ihan niitä kahvipöytäkeskusteluja ja niitä välitunnilla sydämen purkamista ja siis semmosta mistä se tulee. (Mira)

Et seki on just, ku meitä on tässä nää kolme valmistavaa luokkaa ja me ollaan ni jo tuttuja toisillemme ja tota meillä on niinku hyvä yhteistyö keskenämme. Meillä on niinku sopimus, että ihan koska vaan saa soittaa toiselle, vaikka illalla jos tulee semmonen tilanne. (Tarja)

Yhteistyötä muiden valmistavan luokkien kanssa tehtiin vaihtelevasti. Lauran koulussa ei ollut muita valmistavia luokkia, joten hän haki tukea kaupungin muiden koulujen valmistavan luokkien opettajia sisältävästä vertaisryhmästä, joka kokoontui säännöllisesti. Laura kokikin harmillisena sen, ettei samassa koulussa ollut muita valmistavia luokkia, joten konkreettista yhteistyötä ei ollut mahdollista tehdä:

-- mikä ois mun mielestä hieno tilanne ois se, että ois vaikka kaks valmistavaa luokkaa samassa koulussa, että ensinnäki vois jakaa vaikka toiseen ne isommat oppilaat ja ne pienemmät siihen toiseen, jos siinä pystyis tekee jotenki niinku sitä yhteistyötä. (Laura)

Muina tapoina yhteistyön tekemiseen mainittiin mm. erilaiset keskustelut opettajien kesken sekä joidenkin tuntien, kuten liikunnan pitäminen valmistavien luokkien kesken. Muutama opettaja kertoi tehneensä välillä projekteja toisen valmistavan ryhmän kanssa. Tarja kertoi, että koulun kolme valmistavaa luokkaa ja heidän opettajaansa tekivät paljon yhteistyötä eri tavoin. Palavereita saatettiin myös pitää yhteisesti valmistavan luokan opettajien ja vanhempien kanssa tilanteissa, joissa opettajien luokilla oli oppilaita samasta perheestä:

Että jotenki se varmaan riippuu missä koulussa, kun meilläki ku on kolme valmistavaa ni me ollaan koko ajan toistemme kanssa tekemisissä ja ku on yhteisiä perheitä ni sitäki kautta koko ajan tulee, et tavallaa ku palavereitaki on monta kertaa yhdessä näiden perheiden ja opettajien kesken. (Tarja)

Yhteistyötä ei kuitenkaan aina haluttu suunnata muihin valmistaviin ryhmiin vaan muutama opettaja halusi käyttää voimavaransa työskentelyyn perusopetuksen ryhmien kanssa. Vaikka Marikalla olikin yksi rinnakkaisluokan kollega, eivät he yleensä työskennelleet yhdessä. Marika koki, että yhteistyö tulisi suunnata yleisopetuksen puolelle sen sijaan, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat toimisivat vain yhteistyössä keskenään:

Sitten tietysti se, että tosi vaikka mulla tosiaan on tuo naapuriopettaja tossa, joka on kans valmistava neljä-viis-kuus. Ni hänen kanssa me ei hirveesti tehä niinku yhdessä. Et enemmän mä sitten ykkösten kanssa tai kakkosten kanssa. Et mun mielestä se suunta oiski parempi nii, että ei nii että kaikki maahanmuuttajat lokeroidaan sinne omaan juttuunsa vaan, että mahdollisimman paljon oltais yleisopetuksen kanssa. (Marika)

Opettajien välisen yhteistyön lisäksi vuorovaikutusta tapahtui myös koulun johdon kanssa. Haastateltavat kertoivat saaneensa tukea rehtorilta, joka auttoi opettajia haastavissa tilanteissa. Pirinen (ks. 2015) mainitsee, että opettajat kokevat rehtorin aseman tärkeänä monimuotoisuuden edistämisessä. Rehtorilla on valtaa vaikuttaa omalla esimerkillään opettajanhuoneessa vallitseviin asenteisiin ja tätä kautta hän omaa erittäin merkittävän roolin siinä, miten koulun monikulttuurisuustyö onnistuu. (ks. Kuukka ym. 2015a, 184–185; Pirinen 2015, 230; Helske 2010, 88.) Haastattelemamme opettajat kokivat voivansa purkaa rehtorille sydäntään ja usein häneen luotettiin vaikeiden tilanteiden tullen. Eri-tyisesti isojen päätösten kohdalla Mira kertoi kääntyneensä rehtorin puoleen. Marikan kohdalla rehtori sattui olemaan S2-opettaja ja ymmärrystä opettajaa kohtaan tuli myös sitä kautta:

Meillä on siis siinä mielessä varmaan poikkeuksellinen tilanne, että meidän rehtori on S2-opettaja eli hän aika paljon ymmärtää tätä puolta. Että koen, että varsinki sieltä rehtorin puolelta saan tosi paljon apuja ja sitten...ymmärrystä ja sitä, että jos tarviin sitä tukea ni sit niinku meen sinne ja luotan että saan. Ja olen saanut. (Marika)

Rehtorin lisäksi opettajat kokivat resurssiopettajien, koulunkäynnin ohjaajien ja avustajien tuen tärkeäksi. Mira kertoi, että ohjaajien kanssa on helppo jakaa kokemuksia, sillä he toimivat luokassa saman arjen ja tilanteiden keskellä. Hanna mainitsi luokka-avustajan, josta on ollut apua luokka-avun lisäksi erityisesti perusopetuksen integraatiotunneilla.

-- mulla on myöski tässä luokassa muita aikuisia, mulla on tässä monta ohjaajaa, niini ne kumminki kokee sen saman arjen, minkä mää koen ja ne niinku on niissä samoissa tilanteissa, et on semmone niinku, vaikkei sitä ny istuis sillee varsinaisesti siitä asiasta mut sillee, että ku muutamalla sanalla pystyy vaihtamaan sen kokemuksen. (Mira)

-- mulla on luokka-avustaja, joka integroituu niitten oppilaitten mukana hyvin paljon, esimerkiks englannin tunnille pitää aina mennä mukaan, että siellä saa sitä apua. Mutta sitten hän on myös tossa luokassa, luokassa apuna. (Hanna)

Opettajat kokivat saavansa tukea myös moniammatillisen yhteistyön kautta. Yhteistyötä tehtiin niin oppilashuoltoryhmän, tulevan koulun S2-opettajan,

koulupsykologin ja -kuraattorin sekä tulkkien kanssa. Erityisesti yhteistyö sosiaalitoimen kanssa nousi esille haastatteluissa. Tarja koki, että välit sosiaalitoimistoon olivat erittäin hyvät, joten yhteistyötä syntyi luontevasti. Helske (ks. 2010, 90) mainitsee, että yhteistyötä sosiaali- ja terveystoimen kanssa tehdään usein enemmän juuri maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla. Marika kertoi, että tavallisesti sosiaalitoimiston työntekijä osallistui aloituspalaveriin opettajan ja perheiden kanssa, minkä jälkeen häneen oltiin yhteydessä tarvittaessa. Lisäksi Marika ja sosiaalitoimiston työntekijä saattoivat pitää palaverin kerran vuodessa, jolloin he keskustelivat oppilaista ja heidän perheidensä tilanteesta. Marikan mukaan keskusteluaikaa käytettiin eniten niiden perheiden kanssa, joiden asiat eivät olleet kunnossa:

Mutta joo kyllä me ollaan yhteyksissä yleensä tai siis sosiaalityön..tai tämä ulkomaalais-toimiston työntekijä tulee siihen alotuspalaveriin näiden pakolaistaustaisten kanssa. Ja sillä tavalla tiedän meillä siis on nyt esimerkiksi yksi tällä alueella ni tiedämme toisemme kyllä hyvin ja sillä lailla tehään yhteistyötä, mut täytyy sanoa, et se alotuspalaverin jälkeen ni jos kaikki menee taas kivasti niin ei me oikeestaan olla tekemisissä. Varsinaisesti. Ehkä on kerran vuodessa pidetty semmosta palaveria, että no yleisesti käydään kaikki perheitä läpi, mut kyllä siinäkin sitten aika monesti se aika menee siihen et puhutaan niistä joilla ei ehkä oo kaikki sitte ihan kunnossa ni. Enemmän sitte niiden, niiden asioiden tiimoilta ollaan yhteydessä. (Marika)

Elina koki saaneensa tukea ja apua oppilashuoltoryhmältä, jolta sai vinkkejä esimerkiksi oppimiseen liittyvissä asioissa sekä oppilaiden luokkasijoituksiin liittyvissä päätöksissä. Keskustelut toisten ammattilaisten kanssa auttoivat päätöksenteossa:

Ja sit kyl meillä saa apua ja ku on oppilashuoltoryhmä, josta voi kysyä neuvoa ja lähinnä just niihin oppimisiin liittyen ja lähinnä semmosia asioita ku mietitään, et mihin luokkaan se oppilas menee seuraavana vuonna, ni siellä voi aina sit keskustella muiden kanssa. Ettei tarvii yksin tehdä sitä päätöstä. (Elina)

Aina yhteistyö ei kuitenkaan toiminut halutulla tavalla ja kouluyhteisön suhtautuminen valmistaviin ryhmiin oli yllättänyt osan opettajista. Haastattelemamme opettajat kokivat hyvin koulukohtaisena sen, miten valmistaviin ryhmiin suhtauduttiin. Toimivaan vuorovaikutukseen koulun tasolla ja opettajien kesken olisi kuitenkin tärkeä panostaa, sillä sujuva yhteistyö vaikuttaa opettajien lisäksi myös oppilaisiin. Pöyhösen ym. (ks. 2010) mukaan opettajien välinen yhteistyö edesauttaa lasten ja nuorten kouluun sosiaalistumista.

Erityisesti sellaisissa kouluissa ja alueilla, joissa maahanmuuttajia on ollut pitkään, opettajat kokivat luokkansa enemmän osaksi muuta koulua. Elina kertoi muun koulun suhtautumisen muuttuneen paremmaksi vuosien mittaan ja nyt, kun maahanmuuttajataustaisia oppilaita on enemmän, huomioitiin valmistavatkin luokat paremmin koulun yhteisessä toiminnassa. Sekä Hanna että Elina kertoivat, että heidän valmistava luokkansa oli saatettu unohtaa kutsua koulun tapahtumiin tai retkille, vaikka he yrittivätkin parhaansa mukaan osallistua ryhmänsä kanssa koulun yhteisiin aktiviteetteihin. Haastateltujen opettajien mukaan yhteistyötä muun koulun kanssa voitaisiin tehdä enemmänkin.

On koko ajan enemmän tässä vuosien mittaan. Et ehkä silloin iteki ku oli luokanopettajana ni maahanmuuttajia oli vähemmän, heitä näky vähemmän täällä koulussa ni aina sit kyl ne sit välillä vähän unohtu ne luokat. Nyt kun on niin paljon maahanmuuttajii, ni se on niinku pakko näkyä ja kyl kaikki niinku huomaa ja otetaan huomioon ja myös tää meidän pieni ryhmä aina muistetaan, et, et on kyllä sillä tavalla ihan yks. Ja kyl me pyritään kaikkiin noihin joulujuhla ja kevät- tai silloin ku ollaan vuorossa ni kevätjuhlaohjelmiin osallistumaan ja mahdollisuuksien mukaan ku tehdään noitten rinnakkaisluokkien kanssa yhteistyötä ni. Kyl me silleen ollaan ihan osa. (Elina)

Suurin osa opettajista kyllä kokee niin, mut sit sen aina huomaa välillä, että ne lähtee johonki retkelle tai johonki - ja aha meiät taas unohdettiin ja eipä oo meiän oppilaita pyydetty mukaan retkelle ja että, sit välillä tulee semmonen, että et niinku voisivat enemmänkin huomioida. (Hanna)

Monikulttuurisessa koulussa erilaisuutta osataan arvostaa ja ottaa huomioon, jotta kaikki voivat taustaan katsomatta kokea kuuluvansa kouluyhteisöön (ks. Kortteinen 1999, 46; Honkala 1999, 42–44; Talib 2002, 120; Gay 2000; Banks 2008, 8.) Näin ei kuitenkaan aina ole. Haastattelemiemme opettajien joukossa oli henkilöitä, joiden valmistavilla luokilla ei ollut pysyvää sijaintia, vaan ne saattoivat siirtyä toiseen kouluun lukuvuoden jälkeen. Tällöin niitä ei välttämättä nähty kouluun kuuluvana. Erityisesti Asta koki vahvasti, että hänen valmistavaa luokkaansa pidettiin koulussa *rasitteena*:

Et se aina siis sopeutuminen sillä koululla, kun on valmistava luokka ja maahanmuuttajat ni ne koetaan sitte rasitteeks ja riesaks. (Asta)

Yhteistyön tekeminen on avainasemassa monikulttuurista kouluyhteisöä luotessa. Koulun koko henkilöstön tiivis yhteistyö edesauttaa kasvatus- ja opetus tavoitteiden toteutumista. (Ks. POPS 2014, 36). KARVI:n raportissa (ks. Pirinen 2015, 229–230) ilmaistaan, että monikulttuurisuuden tukeminen koulussa edel-

lyttää muun muassa jokaista arvostavaa ilmapiiriä, oppilaiden yksilöllistä huomioimista, yhteistyötä, toimivaa integrointia sekä henkilökunnan kouluttamista. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja valmistavan luokan näkeminen osana koulua, on vasta ensiaskel kohti parempaa ja tasa-arvoisempaa kouluyhteisöä.

Opettajien työolosuhteisiin vaikuttivat valmistavan opetuksen järjestelyt, ryhmäkoot, materiaalit ja avustajien saatavuus, joiden koettiin vaihtelevan kuntakohtaisesti. Valmistavan luokan opettamisessa viehätti sitä ohjaavan opetussuunnitelman väljyys, joka toi opettajille vapautta toteuttaa opetustaan haluamallaan tavalla. Myös työn vapaus ja itsenäisyys koettiin miellyttävänä. Opettajat hakivat ja saivat tukea työhönsä rehtorilta sekä muilta valmistavan luokan opettajilta. Lisäksi yhteistyötä tehtiin resurssiopettajien, koulunkäynnin ohjaajien sekä moniammatillisten yhteisöjen kanssa.

6.3 Monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyö

6.3.1 Käytännöt kodin ja koulun yhteistyössä valmistavassa opetuksessa

Haastatteluissa kodin ja koulun välinen yhteistyö nousi vahvasti esiin opettajien kokemuksissa. Opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on tärkeä merkitys oppilaan kasvun ja oppimisen tukemisessa. Koska opettajilta ja oppilaiden vanhemmilta puuttuu yhteinen kieli ja suomalainen koulukulttuuri on vieras myös oppilaiden vanhemmille, kodin ja koulun yhteistyö muotoutuu valmistavassa opetuksessa hieman eri tavalla kuin yleisopetuksen luokassa. Räsänen (2002, 98) mukaan yhteydenpito kouluun onkin usein helpompaa niille vanhemmille, joiden kulttuuri on lähellä valtakulttuurin koulun toimintatapoja.

Haastatteluissa tulkin käyttö nousi keskeiseksi tekijäksi kommunikoinnissa kodin ja koulun välillä, ja tulkki onkin useimmiten mukana tapaamisissa oppilaiden vanhempien kanssa. Haastattelemamme opettajat painottivat tulkin läsnäoloa erityisesti virallisissa palavereissa, joissa sanasto on usein haastavaa ja asiat on tärkeää saada välittymään oikein. Tulkki pyydettiin paikalle viralli-

siin tapaamisiin myös silloin, kun vanhemmat eivät itse kokeneet sitä tarvitse-
vansa.

-- tulkki on aina paikalla näissä tämmösis virallisis tapahtumis, vaikka oppilaan van-
hemmat osaiski suomea niinku omasta mielestään, mut kyl me aina kutsutaan tulkki.
Koska tää sanasto on sit semmosta. (Helena)

Myös Säävälän (2013) tutkimuksessa kokeneet tulkinkäyttäjät kokivat tulkin tarpeelliseksi aina, kun käsiteltävänä on vaikeita asioita, vaikka vanhemmat vakuuttaisivatkin pärjäävänsä ilman. Mahdollisuus tulkkauspalveluihin vaihtelee kuitenkin Suomessa kuntien mukaan; esimerkiksi pääkaupunkiseudulla tulkkeja on varsin hyvin saatavilla, mutta pienemmillä paikkakunnilla saate-
taan toisinaan joutua turvautumaan puhelimitse tapahtuvaan tulkkaukseen (Säävälä 2013, 129). Tulkin saaminen kaikkiin tapaamisiin ei ole siten aina mah-
dollista, ja eri kunnat saattavat olla tulkkauspalveluiden suhteen eriarvoisessa asemassa.

Tulkin kautta tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi kommunikointia kerrottiin tapahtuvan perheistä riippuen myös englanniksi tai suomeksi vanhempien kielitaidon mukaan. Tämä helpotti tilanteissa, joissa jokin asia piti saada välitettyä nopeasti oppilaan kotiin. Lauran mukaan yhteyden pitäminen kotiin on helpompaa, kun oppilailla on suomalainen isäpuoli. Elina mainitsi puolestaan hyödyntävänsä kotiin viestimisessä perheiden suomea puhuvia tuttavvia.

Se (kommunikointi perheen kanssa) riippuu hyvin paljon perheestä. Tulkin kanssa pääasiassa, mut sit on sellasia perheitä missä osataan englantia puhua tai vaikka toinen vanhemmista osaa ni sit pystyy semmoset niinku oleellisimmat asiat niinku tai jos on jotain nopeeta asiaa ni englannin kielellä. (Mira)

Joo siis tulkin kanssa hoidetaan kaikki palaverit. Tietysti niinku jotkut vanhemmat osaa englantia, et osa pystyy asioimaan sitte englanniks, mutta kaikki ei osaa. Jotkut osaa taas vähän suomee ja yrittää miettiä sitä kautta ja mulla on niinku sinällään hyvä tilanne, helppo tilanne on se, että on aika monta sellasta oppilasta, jolla on suomalainen isäpuoli kotona, että sit niinku saa sitä kautta myös kontaktin. (Laura)

-- et ku yleensä tulevat vanhempien kanssa ja sit on tulkki mukana useimmiten, --. Ja sit, et jos on joku suomea puhuva tuttu, ni sitte hänen kauttaan voi välittää viestiä myös, että saavat tiedon mitä täällä tapahtuu. (Elina)

Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ilmeni osittain erilaisia käytäntöjä eri opettajien välillä. Käytännöt erosivat tapaamisten määrässä; osa kertoi tapaa-

vansa oppilaiden vanhempia usein ja yhteistyön olevan melko tiivistä, ja osalla tapaamisia oli vähemmän. Muutama opettaja kuitenkin huomautti, että tapaamisten määrä riippuu myös oppilaista ja heidän vanhemmistaan ja yhteistyö saattaa siten olla tiiviimpää joidenkin oppilaiden kohdalla. Opettajaan kerrottiin otettavan yhteyttä useista syistä, mutta moni toi kuitenkin esille, että yhteistyö on usein vanhempien puolelta melko passiivista heidän heikon suomen kielen taitonsa vuoksi, ja yhteydenottojen siksi useimmiten tapahtuvan opettajan aloitteesta. Vanhemmat soittivat kouluun vain harvoin ja laittoivat viestin lähinnä lapsen poissaolosta ilmoitettaessa. Vanhemmilta toivottiinkin enemmän rohkeutta lähestyä opettajaa ja kysyä asioista. Asta koki, että yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa on paljon vähemmän kuin suomalaisten vanhempien, minkä vuoksi hän ei kokenut yhteistyötä valmistavassa opetuksessa yhtä rasittavana.

Joskus se on aika passiivista niinku heidän (oppilaiden vanhempien) puolelta että öö, et eivät kauheesti oo yhteydessä, et toivois ehkä enemmänki sitä, sitä rohkeutta heille, et kysyisivät enemmän. (Hanna)

No sitten meillä on oma puhelin. Tässä valmistavassa. Mutta tosi vähän vanhemmat käyttää sitä, koska niiden kielitaito on monesti huonompi ku lasten. Riippuen vanhemmista ja kulttuuritaustasta. Et eihän ne soittle, juuri koskaan. Viestin laittaa sillon, kun on käsketty, että ku on sairas ni pitää laittaa viesti. Et vois kuvitella, että ne ois koko ajan soittelemassa mut ei. Sieltä tulee aika vähän. (Marika)

Ei (soittlele vapaa-ajalla), vaikka mä oon niinku sanonu, että miulle saa aina soittaa ni hirveen vähän ne soittelee. Kyllä enemmän niinku suomalaisista vanhemmista oli aina riesaa siis ja sellasissa joutavista asioista ne ei sillä tavalla kyllä ota yhteyttä. Et minä oon aina sanonu, et tulkaa käymään täällä, et mie tykkään, et luokan ovet on auki ja ne vois tulla ja tämmöstä. -- ollaanhan suomalaisienkin vanhempien kanssa tekemisissä ja ne laittaa tämän tästä viestiä Wilmaan. Näähän ei laita, ku ei nää osaa vielä käyttää niitä, --. Et miun mielestä paljon vähemmän näiden kanssa on tekemisissä, ku suomalaisten eikä tarvi koko ajan ajatella, et mitä siellä Wilmassa taas lukee tyyliin. (Asta)

Muutama opettaja toi ilmi, että maahanmuuttajavanhemmat tulevat enemmän käymään koululla kuin soittavat opettajalle, mikäli heillä on jotain asiaa. Tällöin tulkkauksessa saatettiin käyttää toisinaan apuna oppilaita. Säävälä (2013, 129) kuitenkin painottaa, että lasten käyttöä tulkkeina tulisi välttää, jotta he eivät joutuisi hankalaan välikäteen.

Antikainen ym. (2015b, 137) sekä Säävälä (2013, 119) huomauttavat, että opettajan tulisi tiedostaa, että moneen kulttuuriin ei myöskään kuulu lähestyä

opettajaa. Monessa kulttuurissa vanhemmat eivät ole tottuneet osallistumaan aktiivisesti koulun toimintaan, ja näkemykset kodin ja koulun työnjaosta vaihtelevat kulttuuritaustojen ja lähtömaan käytäntöjen mukaan. Vanhemmat saattavat nähdä kouluympäristön opettajien hallitsemana alueena, jossa heidän osallistumisestaan ei tarvita. (Weinstein ym. 2003, 273; Ladky & Peterson 2008, 86.)

6.3.2 Kokemukset kodin ja koulun yhteistyöstä

Suurin osa opettajista koki monikulttuurisen kodin ja koulun välisen yhteistyön pääsääntöisesti ihan hyväksi tai jopa erittäin hyväksi, vaikka siinä ilmeni myös paljon haasteita. Opettajat nostivat esille, että mahdollisista näkemys- ja kulttuurieroista huolimatta opettajia ja suomalaista koulua yleensä kunnioitetaan. Maahanmuuttajataustaisten vanhempien myönteinen suhtautuminen Suomen koulujärjestelmään on havaittu myös muissa tutkimuksissa ja erityisesti silloin, jos entisen kotimaan koulunkäyntimahdollisuudet ovat huonot (ks. Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa 2015; Rinne & Tuittu 2011). Muutama opettaja kertoikin vanhempien osoittavan kiitollisuutta siitä, että heidän lapsensa on ylipäättään päässyt kouluun.

-- must se (yhteistyö) on ihan, miten mä nyt sanoisin ok. -- Mut ei mun mielestä kodin ja koulun välinen yhteistyö ole niinku vaikeaa. Et yleensä opettajaa kuitenkin kunnioitetaan vaikka asiat nähäänki eri tavalla. (Katri)

-- mut mun mielestä on kyl hirveen hyvin menny tää yhteistyö, että, et kyl mul on semmonen kokemus, et kaikki on, ku on aina puhuttu asioista ni on tosi myötämielisiä tätä suomalaist koulua kohtaan ja ovat olleet tyytyväisiä ja ja ettei oo kyl sillei mitää ikävää sanottavaa siitä ollu toistaseks. (Elina)

-- pääasiassa niini vanhemmat on hirveen kiitollisia tästä niinku vuodesta ja sillee niinku ylipäättään siitä, et niitten lapset on päässy kouluun, ni ne on siitä kauheen kiitollisia. (Mira)

Laura kuitenkin koki monikulttuurisen kodin ja koulun yhteistyön vaikeaksi kielimuurin vuoksi. Aina kun oppilaan kotiin pitäisi saada välitettyä jokin asia, siihen tarvitaan välikädeksi joku muu tulkkaamaan se. Erityisen vaikeaksi hän koki tulkkauksen tarpeen tilanteissa, joissa asia pitäisi saada välitettyä oppilaan vanhemmille saman tien. Laura painotti yhteistyön tekemisen olevan paljon

helpompaa suomalaistaustaisten vanhempien kanssa juuri yhteisen kielen ansiosta.

Myös muut opettajat mainitsivat yhteisen kielen puuttumisen haasteena yhteistyössä. Vaikka tulkki koettiin keskeisenä tekijänä kommunikoinnissa kodin ja koulun välillä, haastatteluissa nousi esiin, ettei tulkin kanssa toimiminen ole kuitenkaan täysin ongelmatonta. Opettajat huomauttivat, että tulkkia käytettäessä ei voi aina olla varma, välittyvätkö asiat vanhemmille opettajan tar koittamalla tavalla. Opettajat kertoivatkin yrittävänsä välittää luottamusta ja lämmintä ilmapiiriä ilmeiden ja eleiden kautta. Yhteisen kielen puuttuminen on koettu suurimmaksi haasteeksi maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä muissakin tutkimuksissa (ks. esim. Rinne & Tuittu 2011; Härkönen 2013). Lisäksi Katri kertoi kohdanneensa uransa aikana myös tapauksia, joissa tietyn kielistä tulkkia ei ole olemassakaan, jolloin yhteistyö on todella haastavaa. Mahdollisista kielimuurin aiheuttamista väärinymmärryksistä huolimatta kukaan opettajista ei kuitenkaan maininnut niistä aiheutuneen erityisen vaikeita tilanteita.

-- kyl mä oon joutunu sitäki miettii, että kyllähän niinku suomalaiset vanhemmatki ku tapaat ni sä mietit, et millä tavalla sää tuot sen asian esille, mitä sanoja sää käytät tai mitä sää painotat tai näin. Niin et mun pitää vaan luottaa siihen tulkkiin. Emmä tiedä, millä tavalla se kääntää, mitä sanoja se valikoi tai käyttää. -- Mä koitan sit vaan hymyillä. -- että kyllä sitä paljon niinku sielläki sit niillä eleillä ja sillä olemuksella ja läsnäololla voi vaikuttaa siihenki. (Laura)

Mut on ollu niin, että ei ole sen kielistä tulkkia olemassakaan, ni se on sitte, silloin se on tosi haastavaa, mutta sitte se, että meneekö se asia perille, jota mä ajan tai meneekö se sillä tavalla niinku ku mä haluan ni se nyt sitte ei oo aina ollenkaan niin tota varma. (Katri)

Moni opettajista koki, että kulttuurierot näkyvät tietyissä asioissa kodin ja koulun yhteistyössä. Osa opettajista toi esimerkiksi esille, että joissakin kulttuureissa vanhemmille tuntuu olevan hyvin tärkeää saada lapselleen ikään kuin mahdollisimman hyvä status koulussa. Tämä ilmeni muun muassa siten, että vanhemmat yrittivät saada lapsensa korkeammalle luokkatasolle, liioittelivat lapsensa osaamista tai vaativat lapselleen enemmän tehtäviä tavoitteenaan saada hänet oppimaan nopeammin. Myös Rinteen ja Tuitun (2011) tutkimuksessa vanhempien ylisuuret odotukset lapsensa oppimisesta ja opiskelusta aiheuttivat haasteita opettajille. Toisaalta haastattelemamme opettajat olivat huomanneet,

että toisissa kulttuureissa lapsen taitotasoa puolestaan vähätellään ja vanhemmat ovat huolissaan lapsensa pärjäämisestä.

-- tässäki on mielenkiintosta, että riippuen lapsen tulomaasta, että millä niinku...jotkut vanhemmat hyvin ylikehuvat sitten lapsiaan, jotkut sitten ovat taas hyvinki vähän ehkä rimalanalituksella että. -- Esimerkiksi arabivanhemmat hyvin usein niinku ylikehuvat sitä lapsen taitoa. (Marika)

Et enemmän ne on ehkä sitä jotenki, et vaaditaan siltä lapselta enemmän tehtäviä, anna enemmän tehtäviä ja et sen pitäs oppia nopeemmin et tai opeta vaan nopeemmin. Mut et ku sen pitäis omaksua tää asia, et se ei riitä, että, että mä niinku kaadan sille, vaan että, ni ehkä sen niinku semmonen, et siitä mä monesti aattelen vanhempien kans eri mieltä. (Katri)

No osa on kauhuissaan siitä, että voiko, vaikka niinku esimerkiks näiden vanhempien oppilaiden kohalla, ne on kauhuissaan siitä, et voiko muka oikeesti mennä viidennelle luokalle tai kuudennelle, et eikö pitäis mennä alemmalle. Ja sitte taas osa on sitä mieltä, että heti vaan sinne omaan ikätasoon, eikö vois mennä jopa vielä vähän korkeemmalle ku on niin fiksu. -- Tietysti seki on mun mielest taas vähän kulttuurisidonnainen asia, että niinku joilleki, jotkut soittaa ja kysyy, et mitä me voidaan tehdä kotona, että niinku pääsis sinne ikätasoon tai ylemmälle luokalle, että ku, et on semmonen suorittaminen myös siellä niinku vanhemmilla. (Laura)

Katri kertoi, että varsinkin aikaisemmin vanhemmat saattoivat myös jopa valehdella lapsensa koulunkäyntitaustasta tai äidinkielestä saadakseen tälle paremman arvoaseman. Hän koki, että erityisesti luokka-asteen korkeus miellettiin aiemmin vahvasti oppilaan hyvyttä määrittävänä tekijänä ja siksi vanhemmat olivat saattaneet valehdella lapsensa aiemmasta koulunkäynnistä. Äidinkielestä valehtelu oli puolestaan johtanut siihen, että vanhempien ja opettajan tapaamiseen pyydetty tulkki ei puhunutkaan samaa kieltä oppilaan vanhempien kanssa.

Muina yhteistyöhön vaikuttavina kulttuurisina tekijöinä mainittiin esimerkiksi poissaoloista ilmoittaminen, mikä muutaman opettajan mukaan saattaa toisinaan aiheuttaa haasteita opettajalle. Lisäksi sekä liikuntatuntien käytänteet, kuten suihkussa käyminen liikuntunnin päätteeksi ja tyttöjen ja poikien yhteiset liikuntatunnit että koulun joulujuhlan järjestäminen saattoivat aiheuttaa kulttuurisia yhteentörmäyksiä. Muutama opettajista mainitsi asioiden selviytyskäytäntöjen eroavaisuudet erityisesti muslimiperheiden kanssa. Vaikeita tilanteita oli syntynyt, kun muslimi-isät olivat tulleet ilmoittamatta kouluun selvittämään lastensa asioita, mutta niistäkin oli selvitty keskustelemalla ja kertomalla suomalaisista käytännöistä.

-- ja onhan sitten on täälläki, ei mun luokalla mut noilla muilla luokilla, et hyvin tota niinni herkästi se on aika usein näillä muslimeilla, et just niinku miehet selvittää nää asiat ja isät selvittää nää asiat ja on täälläki niitä tiukkoja paikkoja tullu, että sitten on niinku isät ruvennu tulla tänne kouluun ja selvittelemään niiden lasten asioita. Mutta tota kyllä niistäki on tota selvitty siinäki sitten on pyydetty tulkkia vaan paikalle ja rauhallisesti vaan sitte selvitetty miten täällä suomalaisessa koulussa asiat selvitetään. (Tarja)

Lisäksi muutama opettaja nosti esille, että naisten kunnioitus on erilaista joissakin kulttuureissa ja se saattoi toisinaan heijastua kodin ja koulun yhteistyöhön. Heikompi kunnioitus naisia kohtaan oli ilmennyt joitakin kertoja haastavina tilanteina, vaikkakin opettajat kokivat useimmiten olevansa kunnioitettuja. Naisen eriarvoinen asema joissakin kulttuureissa on koettu haasteelliseksi yhteistyössä myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Kuusela ym. 2008a). Opettajat toivat esille, että esimerkiksi juuri muslimikulttuurissa mies on naista korkeammassa asemassa ja miehet ovat niitä, jotka kertovat säännöt ja joita uskotaan ja kuunnellaan. Tästä johtuen oli syntynyt muutamia kulttuurisia yhteentörmäyksiä, kun naisopettajaa ei uskottu selkeistä todisteista huolimatta. Tällaiset tilanteet olivat saattaneet turhauttaa opettajaa, mutta niitä korostettiin kuitenkin ilmenneen vain harvoin.

No mul on esimerkiks sellanen kokemus, et mul oli yks muslimipoika, joka ei tehny läksyjään ja mä pyysin sitte isää tänne kouluun ja puhuttiin sit, että koulua ei voi käydä näin, et jos kotitehtäviä ei tehdä. Ja tota isä kysy pojalta, että ootko tehny tehtävät ja poika sano, että joo ja mä näytän tätä kirjaa, joka on tyhjä. Isä sanoo mulle, et miehen sanaan täytyy voida luottaa. Eli mä olin se nainen, joka oli niinku nyt tässä heikommassa asemassa. Kyl sillon mä ajattelin, et ei tästä, tää on ihan yhtä tyhjän kanssa, että menkää kotiin ja olkoon. Emmä nyt ihan näin toiminu, mutta se ajatus tuli siitä. (Katri)

Mahdollisten kulttuurierojen aiheuttamista haasteista huolimatta opettajat eivät kokeneet kulttuuristen eroavaisuuksien rasittavan heidän työtään, vaan ne koettiin ennemminkin väistämättöminä erilaisten kulttuurien kohdatessa. Monikulttuurisessa työssä toimivalla opettajalla tuleekin olla oman kulttuuritaustansa tuntemisen lisäksi tietoutta myös muista kulttuureista. (ks. mm. Bennett 2011; Banks 2008; Gay 2002a; Jokikokko 2002.) Osa opettajan kulttuurisensitiivistä osaamista on Weinsteinin ym. (2003, 270) mukaan esimerkiksi tietää oppilaidensa kotikulttuurin kurinpito-käsityksistä. Opettajan tuntemus monikulttuuristen oppilaidensa kotikulttuurin mahdollisesti erilaisista arvoista, normeista ja käyttäytymismalleista helpottaa yhteistyötä kodin kanssa. Montgomery (2001, 4) kuitenkin huomauttaa, että monella opettajalla ei ole tarpeeksi ymmär-

rystä muista kulttuureista. Sarsaman ja Nissilän (2008, 43) selvityksessä juurikin valmistavien luokkien opettajien heikot tiedot oppilaiden kulttuuritavoista sekä yhteisen kielen puuttuminen synnyttivät toisinaan molemminpuolisia väärinkäsityksiä kodin ja koulun yhteistyössä.

6.3.3 Rajanvetojen tekeminen ja ”ylimääräinen” työ

Opettajilla oli erilaisia käytäntöjä siinä, missä kaikessa perhettä autetaan ja mihin rajat vedetään. Rajanvetojen tekeminen siitä, mikä kuuluu opettajan toimenkuvaan ja mikä ei, koettiin toisinaan hieman haastavaksi, ja rajojen todettiin olevan melko häilyvät valmistavassa opetuksessa. Mira huomautti, että oppilaan siirtyessä uuden kotimaansa kouluun tämän vanhemmilla ei välttämättä ole tietoa siitä, mikä kuuluu opettajan työnkuvaan. Osa opettajista kertoi auttavana perheitä monissa muissakin kuin lapsen koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Opettajat mainitsivat muun muassa varanneensa vanhempien puolesta oppilailleen hammaslääkäriaikoja, esi-täyttäneensä joitakin kouluun liittyviä lomakkeita, selvittäneensä koulunkäynnin ohella oppilaan kanssa harrastusmahdollisuuksia ja neuvoneensa terveyskeskusten käytänteistä. Tarja koki, että koska valmistavat luokat ovat pieniä, opettajan toimenkuva perheiden auttamisessa ei ole niin rajallinen.

Meillä ehkä rajat on sille vähän...et varmaan monessa yleisopetuksen luokassa ni on hyvin selkeet rajat, mitkä on niinku, mitä opettaja hoitaa vaikka, mut tässä se, että perhe tulee maahan ja vanhemmilla ei oo mitään käsitystä mitä suomalaisessa koulussa niinku toimitaan tai mitkä on ne opettajan, mikä kuuluu opettajan työhön tai mikä on sen työnkuvaa, ni kyl se on sille että...et sitä vanhempien puolesta tilaillaan hammaslääkäriaikoja lapselle ja se on niinku paljon sellasta ehkä niinkun...niinku sitä autetaan sitä perhettä paljon niinku muussaki, ku pelkästää siinä niinku sen lapsen koulunkäynnissä. (Mira)

Et toisaalta joskus voi tulla sitte juur opettajalleki juttuja ja kysyä, että nyt ollaan sairaana, et mihin Suomessa, mihin mennään, jos on kuumetta tai laps on kipeenä, et ihan tämmösiä. -- se oli just vähän sillee, et mä aattelin, et voi ei kaikkeen joutuu, mutta toisaalta että...no ei sitä voi sanoa monessakaan asiassa, että en auta tai se ei kuulu minulle vaan toisaalta tää on pienempi luokka ja pienempi tää tavallaan näe vanhempien määrä ja perheiden määrä ni ehkä sitä vaan...alitajuisesti ajattelee. Ja kyllä se oikeastaa mä luulen, et sama kaikilla valmistavilla luokilla ja opettajilla, ettei se toimenkuva oo niin rajallinen vaa et tosiaan näitä tulee laidasta laitaan kaikkia juttuja ja mihin vaan menee mukaan. (Tarja)

Opettajat kuitenkin huomauttivat olevansa itse vastuussa rajanvetojen tekemisestä. Esimerkiksi Tarja korosti, että opettajan vastuulla on päättää, missä kai-

kessa perheitä auttaa ja mihin vetää omat rajansa. Välillä maahanmuuttajataustaisille perheille tuli tehdä selväksi, että opettajan työ ei ole vastata kaikkiin perheiden vaatimuksiin. Mira kertoi auttavansa perheitä valmistavan vuoden alussa enemmän, kun perhe on vasta saapunut uuteen maahan, mutta vähitellen ohjaavansa vanhempia ottamaan asioista itse selvää.

-- mutta kyllä se voi olla myös sellanen päinvastoin, kyl täs pitää myös pitää pää kylmänä eikä lähteä niinku ihan nyt kaikkiin mitä perheet tai oppilaat rupee niinku vaatimaan, että jos kotimaassa on ollu näin ja noin ni...no siellä sit on ollu sillä tavalla, mut täällä ei ole. Et tämä on suomalainen koulu, että kyl siinä niinku pitää myös olla sellanen tietynlainen tiukkuus ja aina osata hoksata se, et missä se raja menee, et mihin lähetään mukaan ja missä on se stoppi. (Tarja)

Ja sitte niinku, et kyllähän sitä niinku syksyllä tekee paljon enemmän, ku ne on vasta tullu maahan se perhe ni sitä antaa paljon enemmän niinku heilleki anteeks, että jos he nyt esittää mulle jonku pyynnön tai jonku kysymyksen, mikä nyt ei yhtään mitenkää liity mun työnkuvaan, ni sen jotenki kattoo läpi sormien ja saattaa niinku tehdä, mut sitte myöski pikkuhiljaa, että kyllä, että yrittää sitä perhettäki sillee, että vähän tähän niinku tähän yhteiskuntaan, että nyt tämä ei välttämättä oo minun asia että otappas, mut kyllä kumminki sitä neuvoo et otappas yhteyttä sinne ja niinku tätä kautta saat tietää. (Mira)

Muutama opettaja kertoi, että oli uransa alussa tehnyt enemmän ylimääräistä työtä perheiden puolesta, mutta tekevänsä rajanvedot nykyään tiukemmin. He kokivat harmilliseksi sen, että kaikessa ei ole mahdollista auttaa, mutta korostivat, että rajat on vain pakko vetää johonkin. Esimerkiksi Katri kertoi auttaneensa uransa alussa oppilaitaan niin paljon, että hän huomasi toimivansa opettajan työnsä lisäksi sosiaalityöntekijänä ja äitinä muun muassa yrittäessään haalia oppilailleen harrastusvälineitä. Nykyisin hän koki, että tunnistaa paremmin omat voimavaransa sekä hahmottaa toimenkuvansa. Katri oli alkanut ohjata oppilaitaan selvittämään itse omia harrastusmahdollisuuksia, vaikka tiesikin, ettei oppilas kykene niitä perheensä avustuksella hoitamaan.

Marika painotti harrastusten merkitystä maahanmuuttajaoppilaille yhteiskuntaan integroinnin kannalta, mutta nosti kuitenkin esille saman ongelman vanhempien kykenemättömyydestä laittaa lapsiaan harrastuksiin. Vasta maahan tulleilla perheillä ei ole valmiuksia selvittää ja hoitaa tällaisia asioita, mutta ne eivät myöskään kuulu opettajan toimenkuvaan. Marika koki sosiaalityöntekijän roolin keskeisenä näissä asioissa. Tiukentuneista rajanvetojen tekemisestä huolimatta hän kuitenkin huomautti, että valmistavassa opetuksessa opettajat

ovat ehkä vähän syvemmällä toisen elämässä kuin mitä tavallisessa yleisopetuksen luokassa ollaan.

Onhan ne jotkut rajat. -- mä ajattelen ite, että mikä ois hirveän tärkeä näille lapsille ni ois se harrastus. Et joku oikeesti hoitais ne harrastukseen. -- Mutta ku ongelma tulee se että eihän vanhemmat osaa laittaa harrastuksiin. Et Suomessa varsinkin isoissa kaupungeissa on se, että pitäis internetistä löytää ne missä ne on, millon ne, mitä tapahtuu keneen otetaan yhteyttä. Sit sen jälkeen, jos onnistut siinä, ni sit tulee hirveät nivoskat sulle paperia täytettäväksi ja sehän on nii, ku kans hankalaa --. Mut se on niinku semmone missä mä...ekavuotena sitä tein jonkin verran ja sit mä nimenomaan tuli tämä linjanveto, et nyt alkaa mennä niinku liian pit...tai sillee ei ehkä pitkälle millään määrin mutta...perheethän oli tosi kiitollisia, mut sit taas se, että ite niinku ylimäärästä työtä, et siitä tuli se, että hei nyt tällänen ammatillinen linjanveto kuitenkin sitten. Et se ois kuitenkin se, mikä niinku mun mielestä ois sitte paras so...niinku yhteiskuntaan integroija, et se ois just se, mitä mä haluaisin, et se sosiaalityöntekijä tekis sitte.--. Siinä pitää ite sitte olla aina skarppina, et missä ollaan menossa, mut ollaanhan sitä ehkä vähän syvemmällä toisen elämässä, kun ihan tuossa yleisopetuksen luokissa. (Marika)

Myös Helske (2010, 90) tuo ilmi harrastusten merkityksen maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden integroinnissa suomalaiseen yhteiskuntaan, uusiin ihmisiin tutustumisessa sekä kielen oppimisessa. Oppilaiden kotoutumisen kannalta on tärkeää, että koululla olisi mahdollisuus tehdä yhteistyötä esimerkiksi paikallisten urheiluseurojen tai muiden harrastustahojen kanssa, mutta haastattemiemme opettajien vastausten perusteella ainakaan valmistavan luokan opettajilla ei riittänyt siihen resursseja.

Moni opettajista kertoi opettavansa suomalaista koulukulttuuria oppilaiden lisäksi heidän vanhemmilleen. Haastatteluissa ilmeni, että vanhempia informoitiin muun muassa Suomen koulujärjestelmästä ja koulun yleisistä käytänteistä. Vanhempien ohjauksen määrässä huomioitiin myös heidän kulttuuritaustansa.

-- opetan kieltä ja kulttuuria ja hyvin pitkälti just sitä koulukulttuuria, että miten täällä ollaan ja miten eri asiat toimii ja niin vanhemmille ku oppilaille itselleenkin ni avaa sitä koulupolkua, miten, miten menee ja niinku koulu, yläkoulu ihan siis näin, kuinka monta vuotta mitäki käydään ja mikä, mitä odotetaan ja oletetaan heiltä --. (Hanna)

Erilaistahan se (kodin ja koulun yhteistyö valmistavassa opetuksessa) tietenkin on koska periaatteessa vanhempiäki joutuu opettamaan. Kyllä mä opetan niille tätä Suomen koulusysteemiä ihan tässäki sitte tietysti kulttuuritaustasta riippuen toisille enemmän ja toisille vähemmän, --. (Marika)

Asta kiteytti, että valmistavan luokan opettajat ovat myös perheen kotouttajia, sillä he ovat maahanmuuttajien ensimmäisiä suomalaisia kontakteja sosiaalityöntekijöiden ohella:

-- minun mielestä opettajat on sen myös sen perheen kotouttajia, kun ne on valmistavalla luokalla, ne on ensimmäisiä suomalaisia ihmisiä kototoimisto-sossujen ohella, jotka tuota on niiden kanssa tekemisissä, et se pitäs niinku tajuta mitä ei kyllä kaikki oo tajunnu. (Asta)

Myös Kuusela ym. (2008b, 92) huomauttavat, että koulussa on tärkeää huomioida koko perheen kotoutuminen, jossa kodin ja koulun välinen tiivis yhteistyö toimii keskeisenä tekijänä. Muissakin tutkimuksissa (ks. Härkönen 2013; Rinne & Tuittu 2011) opettajat ovat kokeneet maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä yhdeksi merkittäväksi tekijäksi tukea heidän kotoutumistaan välittämällä tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta, käytänteistä sekä koulujärjestelmästä.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö nousi vahvasti esiin opettajien kokemuksissa ja tulkin käyttö koettiin keskeisenä tekijänä kommunikoinnissa opettajan ja vanhempien välillä. Yhteistyö vaati opettajalta aktiivista otetta, sillä maahanmuuttajataustaisten vanhempien nähtiin olevan melko passiivisia otta-
maan yhteyttä heikon kielitaidon vuoksi. Kielimuuri koettiin haasteena, mutta siitäkin huolimatta suurin osa opettajista piti yhteistyötä vanhempien kanssa toimivana. Kulttuurierot heijastuivat vanhempien ja opettajien vuorovaikutukseen, aiheuttamatta kuitenkaan sen suurempia haasteita. Opettajat kokivat toisinaan työnkuvansa rajaamisen vaikeana, sillä vanhemmat saattoivat pyytää apua myös koulun ulkopuolisissa asioissa. Vastuun rajanvetojen tekemisestä nähtiin kuitenkin olevan opettajilla itsellään.

6.4 Integroiminen yleisopetukseen tai jatkokoulutukseen

6.4.1 Käytännöt integraatiotunneilla

Suomessa maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena pidetään integroitumista yhteiskuntaan (POPS 2014; Domander 1994, 28). Valmistavan luokan oppilaita integroidaan yleisopetuksen tunneille koko valmistavan vuoden ajan ja oppiai-

neet, joissa integrointia toteutetaan, kirjataan oppilaan opinto-ohjelmaan (ks. OPH 2012; OPH 2011). Opettajat kokivatkin integraatiotuntien olevan maahanmuuttajaoppilaille tärkeitä suomalaiseen koulukulttuuriin sopeutumisessa, kielen oppimisessa sekä suomea puhuvien kavereiden saamisessa. Tuntien tarkoituksena on, että oppilas näkee ja oppii yleisopetuksen luokan toimintaa, kuulee suomen kieltä ja pääsee vuorovaikutukseen ikäistensä suomalaislasten kanssa. Integraatiotunneilla oppilas pääsee konkreettisesti osalliseksi yleisopetuksen toimintatapoihin.

-- on tarkoitus -- et se vaan näkis sitä ison luokan toimintaa ja kuulis enemmän sitä suomen kieltä ja näkis niinku enemmän niitä ikäisiä suomalaisia lapsia. (Elina)

-- tulee mieleen esimerkiksi tää kaverisuhteitten luominen täällä koulussa, että sen integraation myötä ku he on niis taito- ja taideaineissa siellä niin on tietenki ideana se, että he saa niitä niinkun suomalaisia kavereita ja niitä sellasia kavereita, jotka on pidempään ollu Suomessa --. (Hanna)

Integraatiotuntien aloituksen ajankohdassa ilmeni osittain koulujen välisiä eroja. Osa opettajista kertoi, että integrointi yleisopetukseen aloitetaan mahdollisimman pian, yläkoulussa tietyissä oppiaineissa jopa saman tien oppilaan aloitettua koulussa. Mahdollisimman varhaisella integroinnilla pyritään varmistamaan opetuskielen kehittyminen, kotoutuminen sekä eri oppiaineiden sisältöjen omaksuminen (Kuusela ym. 2008a; Nissilä 2010). Muuten vastauksissa kuitenkin korostui, että integrointi tapahtuu hyvin oppilaskohtaisesti oppilaan kielitaidon ja/tai taitotason mukaan. Integroiminen aloitettiin kouluissa yleisimmin taito- ja taideaineista (ks. myös Kuusela ym. 2008a), englannista ja matematiikasta. Liikunta mainittiin hyvänä oppiaineena integroinnin aloittamiseen, sillä vaikka oppilas ei vielä ymmärtäisikään ohjeita, hän pystyy katsomaan mallia muilta.

Ja meillä integroidaan tosi paljon. Öö eli kaikissa taito- ja taideaineissa oikeestaan niinkun melkeinpä vois sanoo tokalta kouluviikolta lähtien he menee sinne yleisluokkaan. Neljäs-luokkalaiset neljännen luokan musiikki, liikunta, käsityö, kuvis, myös englannissa hyvin pitkälti. (Hanna)

Matematiikka ja englanti on semmonen, et heti, heti suoraan niinkun saman tien, koska ne on sellasia et yleensä ne pystyy sitten niihin. Ja sitten muissa aineissa niinku täytyy vaan niinku tunnustella sitä, et mitä, mitä taustaa on --. (Helena)

Kyl mä katon sen et missä vaiheessa se kieli on mun mielestä sen verran riittävä, et se pärjäis tuolla yleisopetuksen puolella ja sitten no liikunta...liikunnasta on hirveen helppo aloittaa. Siellä vaikka ei ymmärtäis ohjeita ni se lapsi näkee kuitenkin mitä toiset tekee ja pystyy tekemään sen perässä. Öö kuvis on semmosia mihin paljon, musiikin tunnille joi-taki. -- mut et ihan tosi yksillöllisesti. (Mira)

Katri nosti esille, että integraatiotuntien tavoitteena on tarjota myönteinen kokemus oppilaalle. Hänen mukaansa kaikkia koulun oppiaineita tulee toki harjoitella, mutta esimerkiksi muslimityttöjä ei välttämättä ole mielekästä integroida juuri yleisopetuksen liikuntatunneille. Integrointia tulisi toteuttaa oppilaan omista lähtökohdista käsin:

Ja liikuntaan on helppo integroida, jos on liikunnallisia lapsia, mut sitte taas on niitä muslimityttöjä, jolla ei oo koskaan ollu koulussa liikuntaa. Pojat käy koulussa liikuntatunnilla, mut tytöt ei, niil on pitkät hameet eikä ne niitä poista ja huivit ni ja he ei ite, he kokee sen tosi vastenmielisenä, ni sitte en oo integroinu. -- mä aattelen sitä, et ne on meidän koulun oppiaineita ja kaikkia me harjotellaan, mut että sit minkälaiseen ryhmään mä laitan tän lapsen tai nuoren ekaa kertaa. Et saako hän siitä hyvän kokemuksen, mikä se on se mun tarkoitus integroida, ni kyl se mun mielest pitää lähtee siit oppilaasta, et hälle tulis siitä hyvä kokemus. (Katri)

Oppilaskohtaisuus näkyi myös integraatiotuntien määrässä. Opettajat nostivat esille, että integroinnissa huomioidaan se, mistä oppilas hyötyy ja siten määrä on yksilöllistä kunkin tarpeista riippuen. Muutama opettaja kertoi, että integrointia yleisopetukseen pyritään toteuttamaan mahdollisimman paljon, mutta silti oppilaan tarpeet huomioiden. Mira huomautti ihannetilanteen integraatiossa olevan se, että oppilas jää valmistavan vuoden jälkeen samaan kouluun. Silloin integraatiotunteja pyritään toteuttamaan mahdollisimman paljon oppilaan tulevassa luokassa ja siten tukemaan integroitumista ryhmään:

Joo ja täälläki se integraatio yritetään miettiä sillä tavalla, et jos mä tiedän, et joku oppilas, et jos se on jäämässä tähän kouluun ja se menee vaikka ens vuonna neljännelle luokalle, ni mä yritän integroida sitä mahdollisimman paljon tämän vuoden kolkkien kanssa, et se pääsee siihen ryhmään jo ja sehän ois ihanne, et just tässäki nää kaikki jäis tänne, et nää sais jo niinku tänä vuonna integroitua siihen niitten tulevaan ryhmään, --.(Mira)

Haastateltavat kertoivat tekevänsä yhteistyötä yleisopetuksen opettajien kanssa lähinnä integraatiotuntien sopimisessa, mutta kukaan ei maininnut tekevänsä varsinaista yhteistyötä esimerkiksi tuntien suunnittelussa. Tosin muutama opettaja kertoi pitäneensä yhteisiä oppitunteja yleisopetuksen opettajien kanssa yhdistämällä molempien luokat. Helena mainitsi vaihtavansa luokan-

/aineenopettajien kanssa integroituneen oppilaan kuulumisia, mutta yhteistyö painottui lähinnä niihin oppilaisiin, joilla ilmeni jotain vaikeuksia:

Mut et siin (integraatiotunneissa) tehdään yhteistyötä aineenopettajan kanssa. -- se (yhteistyön määrä) riippuu vähän, et miten se oppilas selviää siellä, et jos on vaikeuksia, niin sit täytyy neuvotella --. (Helena)

Hanna koki harmillisena sen, että yhteistyö integrointiluokkien opettajien kanssa jää liian vähäiseksi koulun kiireisessä arjessa. Osa opettajista nosti esille, että yhteistyötä saattaisi olla enemmän, mikäli oppilaat jäisivät valmistavan vuoden jälkeen samaan kouluun.

6.4.2 Kokemukset integraatiotunneista

Haastateltavilla ilmeni erilaisia kokemuksia oppilaiden vastaanotosta integraatiotunneille. Osa opettajista koki integraatioiden sujuvan pääsääntöisesti hyvin ja vastaanottojen olevan myönteisiä. Laura kertoi maahanmuuttajaoppilaiden rikastuttaneen oppilasainekseltaan hyvin suomalaispainotteista koulua tuomalla väriä koulun arkeen.

-- integraatiot meillä sujuu tosi hyvin. Et se, että ei...eipä kyllä koskaan tarvi niinku hirveesti olla niitä ruikuttamassa, että yleensä ku menee että "hei tämä ois tulossa ja näitä ja näitä" ni yleensä onnistuu. (Marika)

Osa ottaa ihan todella avosylin vastaan ja kokee, että siitä on tullu paljon niinku väriä siihen kouluun, että meki ollaan semmosella alueella, jossa ei kauheesti maahanmuuttajia asu, niitä on ihan yksittäiset siellä koulussa, niin tottakai se niinku tuo sellasta. (Laura)

Opettajilla oli kuitenkin myös kielteisiä kokemuksia integraatiotunneista, sillä kaikki koulun opettajat eivät ole yhtä halukkaita ottamaan valmistavan luokan oppilaita tunneilleen. Kokemukset vaihtelivatkin juuri oppilaita vastaanottavan opettajan suhtautumisesta riippuen. Asta kertoi työskennelleensä uransa aikana myös sellaisessa koulussa, jossa koulun muut opettajat eivät halunneet olla tekemisissä hänen kanssaan pakolaistaustaisten maahanmuuttajaoppilaiden takia.

(Integraatiotunnit) Toimii vaihtelevasti. Osa on hyvinkin vastaanottavainen, osan kanssa on joutunu enemmän niinku raivaamaan sitä tietä. Tällä hetkellä sujuu kyllä ihan hyvin kaikkien kanssa. (Hanna)

(Eräessä kaupungissa) oli semmone, että opettajat oli iha että...shokissa, kun niitä oppilaita tuli sinne ja ettei ne halunnu olla oikee tekem...yks ainoo opettaja oli sitte minun kanssa tekemisissä. Ei halunneet olla tekemisissä, kun ne oli niin hirveitä ne pakolaiset. (Asta)

Muutama opettaja kuitenkin huomautti toisaalta myös ymmärtävänsä kielteisen suhtautumisen, koska yleisopetuksen luokat saattavat olla jo valmiiksi suuria oppilasmääriltään. Elina ja Laura nostivat esille, että luokkien ollessa jo valmiiksi suuria, opettajat saattoivat kokea vielä ylimääräisinä tulevat maahanmuuttajaoppilaat rasitteena. Laura huomautti, että opettajat esittävät tällöin ihan aiheellisia kysymyksiä siitä, miksi luokalle integroidaan vielä lisää oppilaita.

-- se on välillä tietysti vähän sillee hankala järjestää, koska luokissa on jo paljon, eli sit se on luokanopettajille tota, kokevat helposti, mä tiedän itsekin sen niinku et semmosena rasitteena, että taas tulee joku ylimääräinen, -- (Elina)

-- kyl sielläki tietysti on isot luokat, tosi isot luokat, et voi olla kaksytkäheksanki oppilasta luokalla. Tietysti tää integrointi, niinku et sit, miks meiän koulussa on valmistava, miks meille tulee sinne lisää oppilaita, miks mun luokalle integroidaan? Ihan aiheellisia kysymyksiä. (Laura)

Asta koki ainoana opettajana hyvin vahvasti, että integraatio ei toimi ja että se vie paljon voimavaroja. Haasteena hän koki nimenomaan sen, että valmistavat luokat ovat harvoin oppilaiden lähikouluissa eikä oppilaita voi siksi integroida valmistavan vuoden aikana heidän tulevien luokkiensa tunneille. Koska koulun muut luokat ovat jo valmiiksi suuria, opettajat ovat haluttomia ottamaan ylimääräisiä oppilaita tunneilleen:

-- mikä on nytten kaikkein haasteellisinta ni integraatio ei toimi, et siihen menee ihan älyttömästi ruutia. -- et se integrointi se pitäs saada niinku toimimaan, että ennättäs olla, et ne ois eri luokilla. Mutta tässä on se ongelma, ku tämä koulu ei oo näiden kotikoulu. Yhden ainoan kotikoulu on. Niin ymmärrän kyllä, et jos on kaksytkäheksan oppilasta omassa luokassa ni ei hirveesti huvita ottaa silleen jotain mamua patsastelemaan. (Asta)

Integraation onnistumiseksi ja monikulttuurisen kouluyhteisön luomiseksi olisi kuitenkin tärkeää, että koulun kaikki opettajat sitoutuisivat maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden integroitumisen tukemiseen. Muun muassa oppilaiden positiivisen minäkuvan rakentumisessa on oleellista, että oppilaille syntyy kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta. Opettajat toimivat oppilaille mallina niin hyvässä kuin huonossa, ja koulun aikuisten toiminta välittää oppilaille tiedon

siitä, miten suomalainen aikuisten yhteiskunta toimii. (Honkala 1999, 44; Kortteinen 1999, 46.) Lisäksi on hyvä huomioida, että opettajan asenteet ja odotukset oppilaista vaikuttavat oppilaiden suoriutumiseen koulussa sekä oppilaan ja opettajan keskinäisen vuorovaikutukseen (ks. Bennett 2011, 21–22; Brown 2007, 57; Gay 2002a, 627; Terry & Irving 2010, 114). Opettajan kielteinen suhtautuminen oppilaaseen saattaa siis vaikuttaa negatiivisesti myös oppilaan koulusuoriutumiseen.

6.4.3 Siirtymävaihe yleisopetukseen

Valmistavan vuoden jälkeen maahanmuuttajaoppilaat siirtyvät tavallisimmin perusopetuksen luokille. Opettajat kertoivat tavallisesti tapaavansa oppilaan vanhemmat siirtymävaiheen lähestyessä ja vanhempien kanssa keskusteltiin oppilaalle sopivasta jatkosta. Yläkoulun opettajat mainitsivat, että koulun opinto-ohjaaja saattoi olla tarvittaessa mukana sopivaa jatkopaikkaa mietittäessä. Myös Opetushallitus (ks. 2014; 2012) mainitsee, että siirtymisen ollessa ajankohdasta, on siitä tärkeää keskustella ammatillisessa yhteistyössä yhdessä oppilasta opettavien opettajien, huoltajien, koulun oppilashuoltoryhmän sekä koulusijoitusta koordinoivien kanssa. Tavoitteena on luonnollisesti löytää oppilaalle parhaiten soveltuva koulupaikka.

Valmistavan luokan oppilaat eivät siirry valmistavan vuoden jälkeen aina välttämättä omaa ikätasoaan vastaavalle vuosiluokalle, vaan opettajat päättävät oppilaiden seuraavan luokkatason. Opettajien käytänteet oppilaan tulevan luokan päätöksenteossa vaihtelivat hieman toisistaan, mutta juurikin oppilaan taitotason ja iän mainittiin usein vaikuttavan luokkatason valintaan. Marika kuitenkin painotti, että oppilaan iällä ei ole ole niin paljon merkitystä seuraavan luokka-asteen päättämisessä, vaan opettaja tekee päätöksen oppilaan osaamisen mukaan (vrt. Kuusela ym. 2008a). Päätös oppilaan tulevasta luokasta ei myöskään synny yhtäkkiä, vaan opettaja huomautti pohtivansa oppilaan jatkoa koko valmistavan vuoden ajan suunnitellen myös opetustaan sen mukaisesti:

No toki varmaan se prioriteetti numero yks mitä se pystyy, mitä se osaa, mikä se luokka-aste on. Et mä sanon sen itse asiassa vanhemmilleki ihan ku ne tulee ni suoraan sen, että minä päätän sitte, että mikä se seuraava luokka-aste on, et sillä ei oo iällä tosiaan niin paljon merkitystä. Ja näin. Et se nyt on, mut sitähan tulee aina seurailtua pitkin vuotta. Et ei-

hän se oo semmone, että yhtäkkiä, et "ää mikä se on" vaan niinku, et sitähän mieltii koko ajan ja jo siinä vaiheessa, kun räätälöi sitä opetusta. (Marika)

Haastateltavat kertoivat, että alakoulussa jatkavat oppilaat siirtyvät valmistavan vuoden jälkeen yleensä omaan lähikouluunsa, joka useimmiten ei ole sama kuin missä valmistava luokka on sijainnut. Yläkouluikäisillä siirtymä koettiin hieman haasteellisempänä. Heidän kohdallaan haastattelemamme opettajat kokivat tärkeäksi löytää oppilaan kannalta sopivan jatkopaikan, jonka valinnassa merkittävänä nähtiin oppilaan taitotason lisäksi hänen oma kiinnostuksensa. Helena korosti olevan tärkeää, että opettaja ei tekisi siinä *mitään väärää ratkaisuja* ja että oppilaalle löytyisi jatkopaikka, joka jaksaa myös innostaa häntä:

Et just varsinki nää jotka täyttää 17, et mieltii, et mikä on heidän paikkansa, missä, mikä on se paras, jos he ei saa päättötodistusta ja vaikka saisivatkin ne päättötodistukset, et miten se jatko. Et se on tärkeä, et löytyy se oikea jatkopaikka, mikä sit jaksaa innostaa ja mikä sit johtaa, et se on must tosi tärkeä täällä. -- Mut just kuunnella, et mitä laps haluaa ja mitä sit haluaa vanhemmat ja. Ja ne, jotka mul on nyt seiskaluokan ikäisiä ni nehän siirtyy kasille ja se on, mut just nää tällaset vähän vanhemmat, ettei sit tekis, tee siinä mitään väärää ratkasuja heidän suhteen. (Helena)

Myös muissa tutkimuksissa (ks. Ansala, Hämäläinen & Sarvimäki 2014; Kuuselan ym. 2008a) vasta yläkouluikäisinä Suomeen tulleet maahanmuuttajaoppilaat on koettu haasteellisena ryhmänä, sillä heillä on pian edessään siirtyminen seuraavalle koulutusasteelle. Haastavan perusopetuksen jälkeisestä nivelvaiheesta tekee erityisesti se, että kaikkien oppilaiden suomen tai ruotsin kielen taito ei riitä jatko-opiskeluissa vaadittavalle tasolle (Pirinen 2015, 4). Kuuselan ym. (2008a) mukaan toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle jäämisen riski on maahanmuuttajilla kaksinkertainen kantaväestöön verrattuna.

Katri, toinen yläkoulun opettajista, oli huolissaan siitä, että kaikille oppilaille ei aina tunnu löytyvän sopivaa koulupaikkaa. Erityisesti häntä huolestuttivat yläkouluikäiset oppilaat, joilla on heikot kirjoitus- ja laskutaidot, sillä suomalaisessa koulujärjestelmässä heille ei ole olemassa tarkoituksenmukaista jatkopaikkaa. Myös Kuusela ym. (2008a) näkevät erittäin haastavana yläkouluikäiset luku- ja kirjoitustaidottomat nuoret, jotka eivät ehdi valmistavan tai lyhyen tuetun opiskelun aikana saavuttamaan tarvittavaa tieto- ja taitotasoa. Tavoitteena on tehdä näiden oppilaiden kannalta *vähiten huono ratkaisu*, mutta Katri ilmaisi, että joskus kaikki ratkaisut tuntuvat olevan huonoja:

Mutta sitte niinku esimerkiks tossa noi pienet pojat, ni ku ne on niin heikkoja, et ku ne ei kunnolla lue, kirjota eikä laske niinni nyt sit mietitään sitä, et mistä heille löytys se sopiva koulupaikka. Et onko heitä järkee laittaa seiskalle, ku he ei saa niinku mistään kiinni siellä. Että tota noinni, mieltä nyt sen oppilaan taitotaso, kielitaso ja sitte tietysti ikä vaikuttaa, että mihin menee. Mut että niitten pohjalta sitte yritetään tehdä se vähiten huono ratkasu, että joskus tuntuu siltä, et kaikki ratkasut on huonoja. Et tälle niinku meidän koulujärjestelmässä tälle lapselle ei oo hyvää paikkaa; et häntä ei voi laittaa niinku kolkkiluokalle ku seki ois liian vaikee hänelle, mut sitte taas iältään liian suuri. (Katri)

Opettajat mainitsivat, että ennen varsinaista siirtymistä uuteen luokkaan oppilaille järjestetään yleensä tutustumispäivä tulevassa koulussa, jolloin oppilas pääsee etukäteen tutustumaan uuteen luokkaan ja opettajaan. Suurin osa opettajista pyrki järjestämään opetuksensa niin, että he itse tai koulunkäynninohjaaja pääsi tutustumispäivänä oppilaan mukaan ainakin osaksi ajaksi. Laura nosti esille, että toivoisi tutustumispäiviä olevan enemmän, jotta jo valmistavan vuoden aikana pystyisi tekemään integrointia oppilaiden omiin lähikouluihin.

Siirtymävaiheen käytänteisiin kuuluu siirtopalaveri, joka pidetään oppilaan uudella koululla. Eri kouluilla oli erilaisia käytäntöjä siinä, ketkä palaveriin osallistuivat, mutta valmistavan opettajan lisäksi mukana oli aina vähintään tulevan koulun luokanopettaja. Lisäksi palavereihin saattoivat osallistua tulevan koulun erityisopettaja, S2-opettaja ja joissain tapauksissa myös rehtori. Tarja mainitsi, että myös oppilaan vanhemmat kutsutaan siirtopalaveriin mukaan. Tällöin uusi opettaja ja perhe pääsevät tutustumaan toisiinsa jo ennen siirtymää. Siirtopalaverissa on tavoitteena niveltää oppilas uuteen kouluun ja välittää kaikki oppilaasta valmistavan vuoden aikana saatu tieto eteenpäin, jotta häntä pystytään tukemaan mahdollisimman hyvin myös siirtymän jälkeen. Siirtymävaiheessa yleisopetukseen on tärkeää huomioida nivelvaiheiden toimiva tiedonsiirto, jotta tiedot oppilaan edistymisestä, vahvuuksista ja tarvittavista tukimuodoista siirtyvät myös perusopetuksen tietoon (OPH 2011; OPH 2012; Kuusela ym. 2008a). Siirtopalaverissa käydään läpi oppilaalle laadittu opinto-ohjelma (ks. OPH 2012) ja mahdollinen pedagoginen arvio, joista selviää muun muassa oppilaan edistyminen valmistavan vuoden aikana, opetuksessa käytetyt oppikirjat ja oppilaan tuen tarpeet.

-- meillä on täällä sellanen opinto-ohjelma sinne kerrotaan, siinä on ihan henkilötiedot ja miten on edistynyt opinnoissaan, mitä kirjoja me ollaan käytetty ja näin, nii tota tää opinto-ohjelma käydään läpi vanhempien kanssa ni mä pyysin myös sitten uuden opettajan

siihen palaveriin, että hän sitten siinä samalla sitten tutustu perheeseen, oppilaaseen ja sitten tuli siihen tietämään nämä tärkeet asiat. (Tarja)

-- sen opettajan kans käydään niinku, et mitä me on opiskeltu ja mitä hän niinku osaa. Et tääl (kaupungissa) on ainaki semmonen kielireppu käytössä, mistä voi aina ruksailla sitä osaamisen tasoa. Ja sit on tää opinto-ohjelma, mihin kirjoitellaan ja sit nyt oppilaista tehdään nyt just ennen hiihtolomaa, kirjoitettiin semmoset pedagogiset arviot, mihin aika tarkkaanki pystyy kuvailee sitte, et mitä osaa ja missä tarttee harjotusta tai mikä on vaikeeta. Et ne on nyt varmasti et käy semmoset asiat läpi, et siellä sitte osataan sijoittaa oikeeseen ryhmään tai antaa niinku riittävästi sitä tukea, et se on varmaan se tärkein asia. – Et ehkä meiltä on se joo, kertoo mahdollisimman hyvin tämän vuoden asiat sit uudelle opettajalle. (Elina)

Haastateltavilla ilmeni joitakin kielteisiä kokemuksia siirtymävaiheeseen liittyen. Osa opettajista oli kohdannut maahanmuuttajaoppilaita vastaanottavilta kouluilta kielteistä suhtautumista siirtymävaiheen lähestyessä. Opettajat nostivat esille, että joissakin kouluissa ollaan haluttomia ottamaan vastaan valmistavalta luokalta tulevia oppilaita vedoten suuriin opetusluokkiin ja vähäisiin resursseihin. Oppilaan siirtymää valmisteltaessa opettajat olivat saaneet kouluilta vastauksia kuten, että ”onko pakko ottaa vastaan”, ”ei kouluun mahdu” tai että ”koululla ei ole *tämmösille oppilaille koulupaikkaa*”. Katri ilmaisi toisinaan kokeneensa, että hän ja hänen oppilaansa eivät aina ole kaikkein *halutuinta väkeä*.

Se on kans aina vähä, vaihtelee että välillä tietenkkin, kun yrittää saada heille sitä heidän oikeusturvaansa juuri näille oppilaille, et he pääsee sinne lähikouluun ja sille omalle ikä- tai taitotasolleen semmoselle luokalle ni välillä tulee vastauksia, että onko pakko, että siirretään nyt jo eikö voisi odottaa syksyyn tai eikö voisi olla vielä vuosi siellä teillä tai... ollaan niin, että meille ei mahdu, luokka on täysi. (Tarja)

-- sitte ikävä kyllä sellastaki tulee, että ei niinkään näissä ku siirrytään sitte kristilliseen tai maahanmuuttajille suunnattuun jatkokoulutukseen vaan sit ihan, siirrytään tota noin ni kaupunginkouluihin ni silloin mä oon joutunu käymään vääntöä siitä, että sanotaan, et meille ei mahdu. Meille ei oo tämmösille oppilaille koulupaikkaa, et ei mitenkään voi tulla tänne, et koita toista koulua. Ja sit taas sanotaan, et ei meille, ei kuulu meille, meil on erityisopetusresursseja niin vähäsen. -- kyl mä niinku välillä koen, että niin minä ku oppilaani ni ei oo, ei oo sitä niinku sitä halutuinta väkeä. (Katri)

Laura toi esille, että suhtautuminen vaihtelee eri kouluissa; osassa maahanmuuttajaoppilaiden tuloon on olemassa hyvät rutiinit, mutta osassa suomea heikosti puhuvien oppilaiden tulo laukaisee paniikin. Laura kertoi yllättyneensä siitä, että suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaiden vastaanottoon on edelleen niin jyrkän kielteistä.

Et joissain kouluissahan se on aivan rutiinia ja niinku tuttua ja sit joissain kouluissa iskee semmonen paniikki päälle, et apua meille tulee tänne joku, joka ei osaa vielä kunnolla suomee. -- Kyllähän sen ymmärtää, et se tuo niinku lisää työtä, mutta että, mut tavallaan mua vähän yllättää, et se suhtautuminen on edelleen jotenki niin jyrkän kielteistä tai jotenki. (Laura)

Koulun maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrällä saattaa olla vaikutusta oppilaiden vastaanottoon. Kuusela ym. (2008b, 92) huomauttavat, että paljon maahanmuuttajaoppilaita sisältävässä koulussa, jossa järjestetään lisäksi valmistavaa opetusta, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusjärjestelyille ja tukemiselle näyttää muodostuvan hyvät käytänteet. Tällaisessa monikulttuurisessa koulussa maahanmuuttajaoppilaiden vastaanottamiseen valmistaudutaan huolellisesti ja siihen on myös olemassa selkeät toimintaohjeet ja käytännöt.

Haastateltavat mainitsivat, että yhteistyö oppilaan uuden opettajan kanssa ei useinkaan jatku siirtymän jälkeen, etenkin oppilaan siirtyessä toiseen kouluun. Jos oppilas jäi samaan kouluun, hänen kuulumisiaan saatettiin vaihdella ja keskustella esimerkiksi tehdyn luokkavalinnan sopivuudesta. Mahdollisuudet yhteistyön jatkumiselle koettiin kuitenkin olevan olemassa, mutta yhteydenottoja kerrottiin tulevan vain harvoin jälkikäteen. Elina painotti, että asiat pyritään selvittämään perusteellisesti jo ennen oppilaan siirtymää, jolloin yhteydenpidolle ei enää jälkeinpäin koeta olevan tarvetta. Usea opettaja toi esille, että valmistavasta ryhmästä ehtii muodostua vuoden aikana hyvin tiivis ryhmä, ja muutama haastateltavista harmittelikin sitä, että oppilaista kuulee siirtymän jälkeen harvoin enää mitään.

6.4.4 Valmistavan vuoden riittävyys

Valmistavassa opetuksessa ei ole säädetty valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää, mutta yleensä se vastaa laajuudeltaan yhden lukuvuoden oppimäärää (OPH 2012, 4; OPH 2009, 9). Opettajilla oli erilaisia kokemuksia valmistavan vuoden riittävydestä, mutta usein sen nähtiin olevan oppilaskohtaista. Suurin osa opettajista koki, että vuosi on yleensä riittävä aika saada valmiudet yleisopetuksen luokassa pärjäämiseen, mikäli oppilaalla on jotain aiempaa koulutaustaa eikä hänellä ilmene erityisiä oppimisvaikeuksia.

-- joillaki riittää, jollaki todellakaan ei riitä. Että riippuu siitä koulunkäyntitaustasta, lähtötasosta aika paljon. (Hanna)

No jos se on semmonen ihan hyvä koululainen, et ei oo mitään oppimisvaikeuksia ja on sit jotaki koulutaustaa tai esikoulutaustaa tai ollu jotain virikkeitä, niin kyl se sillon niinkun on riittävä. Mutta sit jos tulee jostain sota-olosuhteista tai muista ni voi olla, että siten tarttis vähän pidempäänkin. (Elina)

Seki on henkilökohtasta lapselle. Mutta yleensä joo. -- Yleensä vuosi riittää. Nyt on kolme vuotta mulla tai tässä kolmas vuosi meneillään. Niin tänä vuonna on tulossa yks jonka, jota mä en päästä pois vielä vuoden jälkeen. Et se on niinku ensimmäinen vasta. (Marika)

Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan saavuta valmistavan vuoden aikana riittäviä valmiuksia perusopetuksen ryhmissä pärjäämiseksi. Tällaisissa tapauksissa tulee jatkaa oppilaan valmistavaa opetusta, siirtää oppilas vuosiluokille mukautetun opinto-ohjelman mukaisesti tai jatkaa oppilaan tukemista muuten hänelle parhaiten soveltuvilla tukitoimilla (Opetushallitus 2009, 6). Tarja kuitenkin huomautti, että mikäli oppilas näyttää tarvitsevan valmistavaa opetusta kauemmin, on hänellä tällöin taustalla todennäköisesti jotain muitakin tuen tarpeita, joihin valmistava opetus yksinomaan ei tarjoa apua:

Eikä se, ei sen (vuoden) tarvi olla (riittävä aika). Kyllä tässä voi olla kauemminki, mutta tota niinniin, mut ei siinä kyllä sitten enää järkee oo, jos huomaa, että ahaa tos kaksikin vuotta täytytys olla ni kyl sitten... kyl se melkee sitten siinä on jotakin muutaki sitte, jos oppilas ei opi suomea tai jotain... joku muu kangertelee ni kyl sitten ruvetaan sit jo pohitti, et onko sitten enää niinku yleisopetus riittävä, joku erityisluokka voi olla sitte, -- (Tarja)

Helena toi esille, että opiskelu pidempään valmistavassa luokassa saattaa laitos-
taa oppilaita pienryhmään ja aiheuttaa siten uusia isompia haasteita. Hän koki, että valmistava opetus antaa oppilaille riittävän pohjan huomauttaen, että oppilaiden tukeminen jatkuu kuitenkin myös yleisopetuksessa.

No tavallaan mä koen sen, et se on se riittävä startti, et toisaalta, jos sinne jää niinku jummittaa, ni se on aika, ykspuolistaa sitä opiskelua tietyllä tavalla ja laitostaa sit tommoseen pienryhmään, et kyl se sit, siit tulee isommat haasteet, mut myös niinku se sitte tän valmistavan vuoden pohjalta pääsee se opiskelu käyntiin ja he saa tukea myös sit siellä (yleisopetuksessa). (Helena)

Muutama opettaja toi esille, että välillä on myös oppilaita, jotka oppivat nopeammin ja joille vuosi on siten liikaa. Näissä tapauksissa oppilaita siirrettiin yleisopetuksen luokkiin toisinaan jo aiemmin. Koska valmistavassa opetuksessa

ei ole säädetty valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää, oppilas on mahdollista siirtää perusopetuksen piiriin, kun hänellä on siihen tarvittavat valmiudet (OPH 2012, 4; OPH 2009, 9).

Osa opettajista koki kuitenkin vahvasti, ettei vuosi ole riittävä aika ainakaan nykyisen kaltaisessa valmistavassa opetuksessa. Nämä opettajat mainitsivat, että valmistavaa opetusta voisi pidentää sen nykyisestä kestosta tai sitä tulisi kehittää niin, että se olisi oppilaiden kannalta tarkoituksenmukaisempaa. Asta kuitenkin huomautti, että mikäli valmistava opetus jatkuisi pidempään, niin oppilaiden integroitumista pitäisi tukea vielä voimakkaammin.

Ei (ole riittävä aika). Siis tota lakihan menee niin, tai opetussuunnitelma sanoo, että niinku 7-10 vuotiaat oppilaat, se on kaksykylt, tai tuhat tuntia, ja sitte siitä ylöspäin 1500 tuntia. Ja (kyseisessä kaupungissa) resurssit on vedetty niin tiukalle, et se suoritetaan vuodessa, mikä tarkoittaa sitä, et ne on sen kaksykylteljä pilkku jotain tuntia ne pienet siellä viikossa ja sitte 26 tuntii sit ne isot. Mut tavallaan sen vois vetää vaikka sit puoleentoista vuoteen. (Laura)

Ei riitä. Siis tämmöseen riittää, että ne ei nää ja saa olla kenenkään kaa tekemisissä, ni riittää jo kaks kuukautta niinku siis kärjistäen sanottuna. Et sitä pitää kehittää jollaki tavalla sitä valmistavaa niinku sit, jos ne on kaks vuotta tuolla ni tuossa luokassa siis valmistavassa luokassa niin se integraatio pitää olla todella voimakasta. (Asta)

Myös Kuuselan ym. (2008a) teettämässä kyselyssä valmistavan opetuksen jaksoa toivottiin pidennettäväksi sen nykyisestä kestosta. Katri huomautti, että suomen kielen oppimiseen niin, että sillä voi opiskella, menee pelkästään 5-7 vuotta (ks. myös Baker 2006) tarkoittamatta kuitenkaan, että nykyisen kaltaista valmistavaa opetusta tulisi jatkaa niin pitkään. Katri ehdotti, että tarjolla voisi olla valmistavan opetuksen jatko, jossa sitä tarvitsevien oppilaiden olisi mahdollista jatkaa opiskelua pienryhmässä:

Ei eii, eihän se voi olla. Et kylhän koulututkimuksis sanotaan et 5-7 vuotta menee siihen, että se suomen kieli saadaan haltuun sillä tavalla, et sillä voi opiskella. Tietysti emmä sano, että niiden pitäis viis tai seittemän vuotta olla tossa luokassa, mut että kyl meil pitäis olla joku valmistavan jatko tai joku sellanen että nää jotka nyt ei lue ja kirjota kunnolla, jotka ei laske matikkaa kunnolla, niin et he sais sitte jatkaa pienryhmässä. (Katri)

Erityisenä haasteena valmistavan opetuksen riittävyys koettiin vanhempien oppilaiden kohdalla. Mitä vanhempi oppilas on kyseessä, sitä enemmän sisältöjä hänen pitäisi ehtiä omaksua vuoden aikana. Opettajat huomauttivat, että vuosi on yläkouluikää lähestyville ja yläkouluikäisille maahanmuuttajaoppilail-

le hyvin lyhyt aika oppia sekä suomen kieli että omaksua peruskoulun sisällöt. Katri korosti sen olevan järjetöntä, että maahanmuuttajaoppilaan pitäisi omaksua vuodessa sekä suomen kielen taito että sama määrä tietoa kuin mitä suomalaiset oppilaat opiskelevat usean vuoden aikana. Sen lisäksi, että kielen sekä laajojen sisältöjen oppiminen on haaste oppilaalle, se luo paineita myös opettajalle. Muutama opettaja kokikin sen aiheuttavan riittämättömyyden tunteita.

Ja sit se luokka-astetasonen niinkun... sisältöjen läpikäynti se on ehkä se että, et miten mä pystyn nyt käymään viidesluokkalaisten kans viidennen luokan biologiat ja maantiedot ja tarinat; no en mitenkään. Et se on niinku se että, et onks ne nyt valmiita sit menemään. Varsinki toi nivelvaihe kutoselta seiskalle, ni onks ne jotka käy mulla ikään ku kuudennen luokan, ni onks ne valmiita menemään seiskalle – no ei ole. Ja aina niinku tulee sit se vähän semmonen itsensä syyllistäminenki ja ja just se riittämättömyyden tunne siinä. (Hanna)

Mut sitten ne, nää isot niinku vaikka yläkouluikäset, jotka tulee ja niitten pitäs yhdessä vuodessa kerrata koko Suomen peruskoulu ja oppia kieli siihen päälle ni on se niille aika lyhyt. (Mira)

Ja mun mielestä tää on koko valmistava ryhmä ihan päätön ajatus sillä tavalla, että et tota maahanmuuttajaoppilas, hänen pitäs omaksua vuodessa se tieto sekä suomen kielen taito sitte siirtyäkseen yläkoulussa seiskalle tai kasille ja suomalainen oppilas tai suomalainen lapsi saa käyttää siihen seittemän vuotta. Et niinku mun mielest täs ei oo oikein mitään järkee, -- (Katri)

Yleisopetukseen integroiminen koettiin tärkeänä kielen oppimisessa, koulukulttuuriin sopeutumisessa sekä kantasuomalaisten kavereiden saamisessa. Integrointia toteutettiin oppilaskohtaisesti, mutta se pyrittiin aloittamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Opettajilla ilmeni vaihtelevia kokemuksia näistä tunteista, sillä oppilaiden vastaanottaminen ei ollut aina myönteistä. Ymmärrystä tuli kuitenkin yleisopetuksen jo valmiiksi suurista oppilasryhmistä. Oppilaan siirtyessä valmistavasta opetuksesta yleisopetuksen puolelle tulee opettajien pohtia jokaisen oppilaan kannalta parasta luokka-astetta tai muuta jatko- paikkaa. Keskeisenä valintaan vaikuttavana tekijänä nähtiin oppilaan taitotaso ja ikä. Valmistavan vuoden riittävyys nähtiin oppilaskohtaisena. Yläkouluikäisten oppilaiden kohdalla koettiin haasteellisena sekä sopivan jatkopaikan valinta että valmistavan vuoden riittävyys erityisesti siinä tapauksessa, jos oppilaan suomen kielen taito oli heikko ja hänellä oli vain vähän aikaisempaa koulutusta.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä asioita opettajat nostavat esille, kun he kertovat kokemuksistaan valmistavan luokan opettajana. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten valmistavan luokan oppilaiden integroitumista tuetaan suomalaiseen koulujärjestelmään.

Pedagogiikka monikulttuurisessa ryhmässä koettiin haasteelliseksi, sillä valmistavan opetukseen tulevat oppilaat ovat eri-ikäisiä sekä hyvin eritasoisia osaamiseltaan ja taustoiltaan, minkä lisäksi oppilaita saattaa tulla luokalle pitkän lukuvuotta. Tämä vaati opettajalta jatkuvaa opetuksen eriyttämistä, johon aikaa ei kuitenkaan tuntunut löytyvän riittävästi. Valmistavalle luokalle tullessaan oppilailta on usein jokin kriisi takanaan ja niistä mahdollisesti syntyneet traumaattiset kokemukset vaikuttivat osaltaan opettajien toimintaan. Opettajat viihtyivät työssään pääosin hyvin, ja erityisesti oppilaiden oppimisen näkeminen sekä heidän innokkuus ja korkea koulumotivaatio lisäsivät työn palkitsevuutta. Lisäksi eri kulttuurien kanssa toimimisen nähtiin kasvattavan opettajien kulttuuritietoisuutta.

Opettajien työolosuhteisiin vaikuttavina tekijöinä tässä tutkimuksessa koettiin valmistavan opetuksen järjestelyt, ryhmäkoot, opetus- ja oppimateriaalit sekä avustajien saatavuus. Resurssien suuntaaminen näihin asioihin vaihteli koulu- ja kuntakohtaisesti. Valmistavan opetuksen melko väljä opetussuunnitelma koettiin pääosin myönteisenä, sillä se loi opettajille mahdollisuuden toteuttaa opetustaan haluamallaan tavalla oppilaiden erilaiset lähtökohdat huomioiden. Lisäksi opettajia viehätti työn vapaus ja itsenäisyys. Tukea työhön saatiin muilta valmistavien luokkien opettajilta sekä rehtorilta. Lisäksi yhteistyö resurssiopettajien, koulunkäynninohjaajien ja moniammatillisen yhteistyön kautta antoivat valmistavan luokan opettajille tukea työhön.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö näyttäytyi keskeisessä osassa valmistavan luokan opettajan työtä. Kielimuurin takia kommunikointiin opettajan ja vanhempien välillä tarvittiin useimmiten tulkkausapua. Yhteistyö kodin kanssa

vaati opettajalta aktiivista otetta, sillä maahanmuuttajataustaisten vanhempien nähtiin olevan melko passiivisia ottamaan yhteyttä kouluun heikon suomen kielen taidon vuoksi. Tutkimuksessa kielimuuri koettiin haasteena, mutta siitäkin huolimatta suurin osa opettajista ilmaisi yhteistyön toimivan pääsääntöisesti hyvin. Opettajat toivat esille kulttuurierojen heijastumisen opettajan ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen, mutta niitä ei koettu rasitteena työssä. Oman työnkuvan rajaamisen kerrottiin olevan toisinaan haasteellista, koska oppilaiden perheet tarvitsevat usein apua myös opettajan toimenkuvaan kuulumattomissa asioissa. Opettajat kuitenkin painottivat vastuun rajanvetojen tekemisestä olevan heillä itsellään.

Opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden yleisopetukseen integroimisen tärkeänä kielen oppimisessa, suomalaisen koulukulttuuriin sopeutumisessa sekä suomen kieltä puhuvien kavereiden saamisessa. Integroinnin aloitus ja integraatiotuntien määrä nähtiin hyvin oppilaskohtaisena, mutta tavoitteena oli pyrkiä aloittamaan se mahdollisimman pian oppilaan aloitettua valmistavassa opetuksessa. Opettajien kokemukset integraatiotunneista vaihtelivat oppilaita vastaanottavan opettajan suhtautumisesta riippuen. Tutkimuksessa ilmeni myös negatiivisia kokemuksia oppilaiden vastaanotoista, vaikka ne ymmärrettiin toisinaan yleisopetuksen jo valmiiksi suurien oppilasryhmien vuoksi. Kielteistä suhtautumista oppilaiden vastaanottoon oli kohdattu myös siirtymävaiheessa yleisopetukseen tai muuhun jatkokoulutukseen. Oppilaan siirtyessä valmistavasta opetuksesta eteenpäin oli keskeistä miettiä oppilaalle sopivin luokka-aste tai peruskoulunsa päättävien kohdalla muu jatkopaikka. Oppilaskohtaisuus koettiin vahvana myös valmistavan vuoden riittävyttä arvioitaessa. Erityisen haastavana valmistavan opetuksen riittävyys koettiin yläkouluikää lähestyvien ja yläkouluikäisten oppilaiden kohdalla etenkin tapauksissa, joissa oppilaan suomen kielen taito oli heikko ja aiempi koulunkäyntitausta vähäinen. Yläkouluikäisten osalta vaikeana nähtiin toisinaan myös oppilaalle tarkoituksemukaisen jatkokoulutuspaikan löytäminen.

7.1 Tulosten tarkastelua

Koko valmistavan opetuksen tavoitteena on tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumista suomalaiseen koulujärjestelmään ja sitä kautta myös yhteiskuntaan. Keskeisenä tässä integroimisprosessissa nähtiin vuoden aikana tapahtuvat integraatiotunnit, jotka toimivat suomen kieltä osaamattomille ja mahdollisesti vasta suomeen tulleille maahanmuuttajaoppilaille ensimmäisenä kosketuksena peruskoulun yleisopetukseen. Integraatiotuntien tavoitteena on, että oppilas näkee ja omaksuu suomalaista koulukulttuuria, oppii suomen kieltä ja saa suomenkielisiä kavereita pääsemällä niiden kautta osalliseksi kouluyhteisöön (ks. myös Kuukka ym. 2015a, 182).

Haastavaa valmistavan vuoden aikana tapahtuvassa integroinnissa oli opettajien mukaan se, että valmistavat luokat ovat vain harvoin samassa koulussa, mihin oppilaat siirtyvät valmistavan vuoden jälkeen. Myös Virran, Räsänen ja Tuitun (2011) tutkimuksessa yhteistyö valmistavan luokan oppilaita vastaanottavan koulun kanssa koettiin huomattavasti sujuvampana niissä tapauksissa, kun oppilas siirtyi kouluun, joka on valmistavan opetuksen yhteydessä. Valmistavaa opetusta järjestetään Suomessa kouluissa, joissa on sille tilaa, joten oppilaat eivät välttämättä voi osallistua opetukseen omassa lähikouluunsa. Ongelmana tässä on se, että oppilaat eivät pääse tutustumaan tulevaan luokkaansa, ja siten integroitumaan lähikouluunsa vielä valmistavan vuoden aikana muuten kuin mahdollisesti yhden tutustumispäivän ajan.

Lisäksi valmistavan vuoden aikana tapahtuvassa integroinnissa vastaan tulevat resurssit: yleisopetuksen luokat saattavat olla jo valmiiksi suuria oppilasmääriltään, jolloin integraatiotuntien kautta ikään kuin ylimääräisenä tulevat maahanmuuttajaoppilaat saatetaan kokea rasitteena. Opettajat toivatkin esille, että he olivat kohdanneet myös kielteistä suhtautumista valmistavan luokan oppilaiden vastaanotoissa yleisopetuksen tunneille. Näin tulevan luokanopettajan näkökulmasta ymmärrämme, että myös yleisopetuksen oppilasryhmät saattavat olla oppilasaineksen moninaisuuden takia hyvin haastavia jo ilman "ylimääräisinä" tulevia oppilaita. Heikon suomen kielen taidon lisäksi oppilailta voi esiintyä lukuisia oppimisvaikeuksia sekä käytöshäiriöitä, jotka omalta osal-

taan lisäävät opettajien työmäärää. Jäimme pohtimaan, mikä toimisi ratkaisuna tähän ongelmaan. Oppilaiden integroiminen yleisopetukseen heti valmistavan vuoden alusta lähtien on kuitenkin merkittävää heidän koulujärjestelmään integroitumisensa kannalta. Siksi olisi tärkeää miettiä, millaisilla resursseilla ja toimintatavoilla oppilaiden integroitumista voitaisiin tukea vielä paremmin niin, ettei myöskään luokanopettajien työmäärä kasvaisi kohtuuttomaksi.

Opettajat olivat kohdanneet maahanmuuttajaoppilaiden vastaanottoon kohdistuvaa kielteistä suhtautumista integraatiotuntien lisäksi siirtymävaiheessa yleisopetukseen tai muuhun jatkokoulutukseen. Muiden opettajien toisinaan kielteinen suhtautuminen sekä integraatiotuntien kohdalla että siirtymävaiheessa on huolestuttavaa ja tärkeää olisikin miettiä, mikä auttaisi siihen, että valmistavien luokkien oppilaat otettaisiin paremmin huomioon koulu yhteisössä. Kokemus koulu yhteisöön kuulumisesta on oleellinen tekijä oppilaan positiivisen minäkuvan rakentumisessa (Honkala 1999, 44; Kortteinen 1999, 46). Lisäksi opettajien asenteet ja odotukset oppilaista vaikuttavat oppilaiden koulusuoriutumiseen (ks. Bennett 2011, 21–22; Brown 2007, 57; Gay 2002a, 627; Terry & Irving 2010, 114). Mikäli opettajan kielteinen suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaan vastaanottoon näkyy oppilaalle, saattaa se silloin heijastua negatiivisesti myös oppilaan suoriutumiseen koulussa. Tutkimusten mukaan (ks. Kuusela ym. 2008a) maahanmuuttajaoppilaiden asenteet koulua ja opiskelua kohtaan ovat myönteisempiä kuin suomenkielisten oppilaiden, mutta siitä huolimatta heidän oppimistuloksensa jäävät keskimääräisesti tätä heikommiksi. Terry ja Irving (2010, 114) huomauttavat, että monella opettajalla voi olla alusta asti alhaisemmat odotukset etnisistä taustoista tuleville oppilaille. Voisivatko opettajien asenteet ja heikot odotukset maahanmuuttajaoppilaiden koulusuoriutumisesta olla siten osasy syy heidän matalampiin oppimistuloksiinsa?

Opettajien kielteinen suhtautuminen herätti meissä myös ajatuksen siitä, saattaisivatko opettajien heikot kulttuurisensitiiviset valmiudet (ks. Montgomery 2001, 4; Gay 2002b, 106) olla yksi syy siihen, miksi luokanopettajat ovat haluttomia ottamaan maahanmuuttajaoppilaita luokkiinsa. Kun opettajalla ei ole tarpeeksi tietoa ja taitoa maahanmuuttajataustaisen opettamisesta, hän saattaa kokea tällaisen oppilaan lisäävän hänen työmääräänsä. Opettajan kielteisen

asenteen sijasta oppilaille tulisi välittyä tunne siitä, että he ovat toivottuja ja tasa-arvoisia valtaväestökoululaisten kanssa. Huonot integraatiokokemukset saattavat synnyttää maahanmuuttajaoppilaille tunteen siitä, että häntä ei hyväksytä koulussa eikä sitä kautta myöskään yhteiskunnassa. Tällaisten ajatusten välittyminen oppilaille tuskin kannustaa häntä integroitumisessa suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan, kun hän valitsee, millaisen akkulturaatioasenteen omaksuu. Riskinä tällöin on, että oppilas joko syrjäytyy molemmista kulttuureista, eli ei omaksu suomalaista valtakulttuuria, mutta torjuu myös oman kulttuurinsa, tai eristäytyy valtakulttuurista pitäen yhä tiukemmin kiinni syntyperäisestä kulttuuristaan. Myös tällainen eristäytyminen saattaa johtaa lopulta yhteiskunnasta syrjäytymiseen. (ks. Berry ym. 2002; Berry 1980; Liebkind 1994.)

Valmistavan opetuksen nähdään palvelevan tehokkaimmin koulupolun alkuvaiheessa, joten yläkoulun valmistavalle opetukselle asetetut odotukset ovat usein suuria opetuksen tapahtuessa aineopetuksen puitteissa (Bröcker & Hautaniemi 2002, 221). Moni haastatelluista opettajista kantoi huolta erityisesti yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden kielen oppimisesta sekä laajojen oppiainesisältöjen omaksumisesta, ja vuosi valmistavalla luokalla koettiin liian lyhyeksi riittävien valmiuksien saavuttamiseen.

Oppilaiden koulupolulla on paljon siirtymävaiheita ja oppilaan ollessa yläkoulun viimeisillä luokilla, tulee jatko-opiskeluihin liittyvät asiat ajankohtaisiksi. Pari haastattelemaamme opettajaa mainitsi, ettei kaikille yksinkertaisesti tunnu olevan sopivaa jatkokoulutuspaikkaa. Myös Bröcker ja Hautaniemi (2002, 217) toteavat, että yksi kriittisimmistä muutoksista maahanmuuttajanuorten koulupolulla, on siirtyminen toisen asteen oppilaitokseen perusopetuksen päättyessä. Suomen kielen osaaminen on usein vaatimuksena moneen työhön tai koulutuslalle, joten valitettavan moni jää näiden mahdollisuuksien ulkopuolelle. Tätä vahvistaa myös Romakkaniemen (1998) vuonna 1997 tehty tutkimus, jossa miltei kolmasosa yläasteen päättäneistä oppilaista ei sijoittunut mihinkään yhteisvalinnan piirissä olevaan oppilaitokseen. Kielitaito-ongelmat ovatkin keskeisimpiä syitä maahanmuuttajaoppilaiden syrjäytymiseen ja tipumiseen koulutusputkesta (Bröcker & Hautaniemi 2002, 217; ks. myös Tyy-

nysniemi, 2012). Näemme, että pahimmassa tapauksessa syrjäytyminen voi johdattaa vahvaan sisäänpäinkääntyneisyyteen oman kulttuurin edustajien kesken ja jopa radikalisoitumiseen ja äärimuotoiseen väkivaltaan nuorten etsiessä ryhmiä, joihin kiinnittyä ja joilta saada hyväksyntää. Onkin ilmiselvää, ettei näitä äärimmäisiä tilanteita tulisi antaa tapahtua, vaan olisi keskityttävä kehittämään nuorten maahanmuuttajien koulutusvaihtoehtoja sekä tehokkaampia kotouttamiskeinoja.

Olisi tärkeää, että oppilaat pääsisivät integroitumaan uuteen valtakulttuuriin koulun lisäksi myös muiden väylien kautta. Tekemissämme haastatteluissa nousi esille harrastusten merkitys yhteiskuntaan integroinnin kannalta. Myös harrastukset voivat olla merkittävä tekijä suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisessa, suomen kielen oppimisessa sekä kavereiden saamisessa (ks Helske 2010, 90). Ongelmana harrastuksiin ohjaamisessa tosin ilmeni se, että se ei kuulu opettajan toimenkuvaan. Opettajat kokivat harmillisena, että heillä ei yksinkertaisesti ole resursseja eikä voimavaroja auttaa oppilaita harrastusten kanssa, vaikka haluaisivatkin sillä tavoin vahvistaa oppilaidensa integroitumista. Oppilaita oli ohjattu selvittämään harrastusmahdollisuuksia itse, vaikka opettajat tiesivätkin, ettei oppilas kykene niitä ilman ulkopuolista apua hoitamaan, sillä myöskään heidän perheillään ei ole valmiuksia selvittää ja hoitaa tällaisia asioita. Tämä herätti meissä kysymyksiä siitä, mistä saada tarvittavat resurssit harrastus-asioissa auttamiseen ja kenen vastuulla nämä asiat ylipäätään ovat. Integroitumisen kannalta näin merkittävää voimavaraa ei tulisi kuitenkaan sivuuttaa. Opettajien vastauksissa nousi esille sosiaalityöntekijän rooli näissä tilanteissa. Olisikin hyvä, että tällaisissa asioissa tehtäisiin yhteistyötä moniammatillisesti, jolloin useampi henkilö voisi miettiä, miten tukea maahanmuuttajaoppilaan integroitumista yhteiskuntaan koulunkäynnin lisäksi. Tällöin esimerkiksi harrastuksissa auttaminen ei kasaantuisi vain valmistavan luokan opettajan harteille. Helske (2010, 90) tuo ilmi, että oppilaiden kotoutumisen kannalta on tärkeää, että koululla olisi mahdollisuus tehdä yhteistyötä esimerkiksi paikallisten urheiluseurojen tai muiden harrastustahojen kanssa. Ehkä koulussa voisi myös toimia opettajista koostuva tiimi, joka hoitaisi suhteita kunnan harrastusmahdollisuuksiin.

Oppilaiden integroitumisessa ja akkulturaatioasenteiden omaksumisessa taustalla vaikuttavat myös heidän kotoaan tulevat asenteet (ks. Talib 2002, 24–29). Koska vanhempien myönteinen suhtautuminen suomalaiseen valtakulttuuriin sekä vanhempien yhteiskuntaan integroituminen auttavat myös oppilaiden sopeutumisessa, on tärkeää tukea koko perheen kotoutumista. Opettajat kertoivat kotouttavansa oppilaiden lisäksi heidän vanhempiaan muun muassa opettamalla heille suomalaista koulukulttuuria ja opastamalla ylipäättään Suomen koulujärjestelmän toiminnasta. Vanhempia autettiin myös monissa opettajan toimenkuvaan kuulumattomissa asioissa, kuten hammaslääkäreiköjen varaamisessa, kouluun liittyvien lomakkeiden esitäyttämässä sekä terveyskeskuksen toimintakäytänteissä opastamisessa. Tiiviin kodin ja koulun välisen yhteistyön on todettu edesauttavan maahanmuuttajataustaisten perheiden kotoutumista, ja kotoutumisen tukeminen on yksi keskeinen tekijä maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. (Kuusela ym. 2008b, 92; Härkönen 2013; Rinne & Tuittu 2011.)

Haastateltavat huomauttivat, että opettajat ovat maahanmuuttajaperheiden ensimmäisiä kontakteja suomalaiseen yhteiskuntaan sosiaalityöntekijöiden ohella. Vasta maahan tulleet maahanmuuttajat eivät siten välttämättä myöskään tiedä, mikä kuuluu opettajan toimenkuvaan ja mikä ei. Vanhempia saatiin myös siitä syystä auttaa valmistavan vuoden alussa enemmän ohjaten heitä kuitenkin vähitellen ottamaan asioita itse selvää. Tällä tavoin opettajat tukivat myös vanhempien integroitumisprosessia. Tutkimuksessamme kuitenkin ilmeni, että kodin ja koulun välinen yhteistyö on usein oppilaan vanhempien puolelta melko passiivista heidän heikon suomen kielen taitonsa vuoksi. Monessa kulttuurissa vanhemmat eivät ole tottuneet osallistumaan aktiivisesti koulun toimintaan, vaan vanhemmat saattavat kokea kouluympäristön opettajien hallitsemana alueena, jossa heidän osallistumistaan ei tarvita (Weinstein ym. 2003, 273; Ladky & Peterson 2008, 86). Opettajilla on siksi tärkeä tehtävä osallistaa ja aktivoida maahanmuuttajaoppilaiden vanhempia yhteistyössä ja sillä tavoin ohjata heitä toimimaan suomalaisen yhteiskunnan ja koulujärjestelmän käytäntöjen mukaisesti.

Kielimuurin ja mahdollisten kulttuuristen näkemuserojen aiheuttamista haasteista huolimatta opettajat kokivat maahanmuuttajataustaisten vanhempien useimmiten arvostavan opettajia ja suomalaista koulua ja yhteistyön sujuvan pääosin hyvin. Vanhempien kerrottiin osoittavan opettajille myös kiitollisuutta siitä, että heidän lapsensa oli päässyt kouluun, sillä kouluttautumismahdollisuudet eivät ole yhtä hyvät kaikissa maissa. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muun muassa Kyttälän ym. (2015), Härkösen (2013) sekä Rinteen ja Tuitun (2011) tutkimuksissa. Tällainen oppilaiden kotoa välittyvä myönteisyys ja kiitollisuus palkitsevat varmasti myös valmistavan luokan opettajia haastavassa työssään. Ehkä osaksi myös tämän palkitsevuuden ansioista opettajat jaksavat tehdä niin sanotusti ylimääräistä, eli työnkuvaansa kuulumatonta työtä maahanmuuttajaoppilaidensa perheiden puolesta.

Eriyttäminen koettiin suurimpana haasteena valmistavan luokan opettamisessa eikä aikaa sille nähty olevan riittävästi. Opettajat tunsivat eriyttämisen vaikeaksi, sillä valmistavalla luokalla oppilaat olivat usein eri-ikäisiä ja hyvin eri tasollaan oppimisessa. Osan oppilaista kanssa tulikin aloittaa opettelemalla koulunkäyntitaitoja. Lisäksi suomea osaamattomia oppilaita tuli luokkaan pitkin vuotta, mikä horjutti osaltaan jo luokkaan luotuja toimintamalleja ja vei eriyttämisen ääripäitä kauemmas toisistaan uusien oppilaiden aloittaessa suomen kielen alkeista. Myös Sarsaman ja Nissilän (2008, 41–43) selvityksessä tuli ilmi samansuuntaisia kokemuksia eriyttämisen haastavuudesta valmistavalla luokalla. Eriyttämisen voidaan kuitenkin nähdä kuuluvan jokaisen opettajan tehtäviin, oli sitten kyseessä valmistava tai yleisopetuksen luokka. Eikö pedagogiikan tulisi kuitenkin aina lähteä liikkeelle oppilaiden omasta osaamisesta ja taitotasosta? Voidaanko tästä siis päätellä, että kouluissa ollaan yhä kiinni pedagogiikassa, joka tarjoaa kaikille samat materiaalit, vaikka lähtökohdat ovat erilaiset? Moberg (2002, 43) muistuttaa, että inklusiivisen ajatuksen mukaan oppilaiden tulisi kuitenkin aina saada edellytystensä mukaista yksilöllistä opetusta.

Valmistava opetus järjestetään tällä hetkellä useimmissa Suomen kunnissa erillisissä ryhmissään (ks. Antikainen ym. 2015a, 64; OPH 2014; OPH 2012). Tästä johtuen voidaan puhua jopa jonkinasteisesta segregaatiosta, sillä maahan-

muuttajataustaiset ja kantasuomalaiset opiskelevat omissa luokissaan suurimman osan ajasta (ks. Moberg 2002, 36). Kuitenkin valmistavan opetuksen pohjimmaisena tavoitteena on integroituminen suomen koulujärjestelmään ja edelleen yhteiskuntaan. Valmistavan opetuksen järjestämisen sekä sen ydintavoitteen voidaan nähdä olevan osittain ristiriidassa keskenään, sillä erillään opiskeleminen on vielä kaukana integraatiosta. Myös osa haastatelluista opettajista kritisoi nykyistä valmistavan opetuksen mallia, sillä omassa ryhmässään opiskelevat maahanmuuttajataustaiset lapset eivät kuule suomen kieltä tarpeeksi, minkä lisäksi tutustuminen kantasuomalaisiin oppilaisiin on hidasta. Vaikka valmistavan luokan oppilaita integroidaankin osalle oppitunneista jo valmistavan vuoden aikana, tulee muistaa, ettei fyysinen yhdessäolo ole sama kuin integraatio (ks. Moberg 2002, 38).

Muutama haastatelluista opettajista olikin ollut mukana kehittelemässä vaihtoehtoisia tapoja järjestää opetusta. Lähemmäs tavoiteltua tilaa, eli sosiaalista integroitumista, voidaan päästä inklusiivisella valmistavalla opetuksella, jossa maahanmuuttajataustaiset oppilaat opiskelevat alusta asti yhdessä kantasuomalaisten lasten kanssa. Tällaista opetusta järjestetään jo Helsingissä, Espoossa ja Vantaalla (Varmavuori 2015). Inklusiivinen valmistava opetus on tarkoitettu ensisijaisesti lapsille, jotka osaavat jo hiukan Suomea, mutta tarvitsevat tukea sanavaraston laajentamisessa, keskeisten käsitteiden hallinnassa, oman ilmaisun vahvistamisessa ja muissa kouluvalmiuksissa. Yksilölliseen arviointiin perustuen, voidaan inklusiiviseen opetukseen sijoittaa myös oppilaita, jotka eivät vielä hallitse suomen kieltä. (Espoo 2015) Tällaisen mallin olemassaolo on jo askel muutokseen, vaikka se onkin toistaiseksi käytössä vasta muutamassa koulussa Suomessa.

Kaupungeissa ja kouluissa, joissa on paljon monikulttuurisuutta, on luonnollisesti muotoutunut tehokkaita käytänteitä maahanmuuttajien kanssa toimimiseen (ks. Kuusela ym 2008b, 92; Ouakrim-Soivio & Pirinen 2015, 52). Näitä käytänteitä olisi tarpeen jakaa myös muihin Suomen kuntiin ja kaupunkeihin, sillä tarve maahanmuuttajien koulutukseen ja kotouttamiseen on lisääntynyt radikaalisti turvapaikanhakija-aallon seurauksena. Otsikoihin ovat nousseet Suomen kaupungit ja erityisesti pienet kunnat, joihin on perustettu nopealla

aikataululla sekä uusia valmistavia luokkia että kokonaisia kouluja vastaanotokeskuksiin (ks. esim. Vasantola 2015; Annala 2015.) Äärimmäisissä tilanteissa ei pienten kuntien kouluissa ole aikaisemmin ollut monikulttuurisuutta tai valmistavia luokkia. Tällöin käytänteitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa toimimiseen ei välttämättä ole ollut ennestään olemassa. Kun näissä olosuhteissa lähdetään rakentamaan tyhjästä valmistavia luokkia sekä niiden toimintatapoja ja samalla etsimään opettajia näille tuleville luokille, tulee miettiä, onko kuntien yhteistyötä hyödynnetty mahdollisimman tehokkaasti. Aineistomme perusteella huomasimme eroavaisuuksia kuntien ja kaupunkien välisissä käytännöissä. Haasteena näyttää siis yhä olevan kuntien verkostoituminen yli kuntarajojen. Tällaisella kuntarajat ylittävällä yhteistyöllä olisi tärkeä merkitys sekä osaamisen siirtämisessä, hyvien käytäntöjen leviämisessä, vertaistuessa että resurssien säästämässä (ks. Lamminmäki & Gustafsson 2010, 18–19; Helske 2010, 89–90). Helske (2010, 89) myös mainitsee, että monikulttuurisia koulu-yhteisöjä luodessa olisi tärkeää synnyttää koulujen välille yhdessä tekemisen sekä jakamisen kulttuuri. Hyvä idea olisi esimerkiksi luoda e-materiaalipankkeja sekä oppimisalustoja, joissa opettajat voisivat jakaa hyväksi havaitsemiaan materiaaleja ja verkostoitua yli kuntarajojen. Tämä vahvistaisi sekä henkilöstön osaamista että koulujen toimintatapojen kehittymistä.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntyminen Suomen kouluissa tarkoittaa myös sitä, että opetushenkilöstön monikulttuurisen kompetenssin sekä kulttuurisensitiivisten taitojen merkitys korostuu entisestään. Monikulttuurisessa työssä toimivien on erityisen tärkeää hallita monipuoliset viestintätaidot sekä huomioida sensitiivisyys kommunikaatiossa. Näiden taitojen ei voida nähdä koskevan vain valmistavan luokan opettajia tai heitä, joiden luokalla on maahanmuuttajataustainen oppilas. Tulisi muistaa, että kulttuurisensitiivinen opetus vaatii opettajalta nimenomaan halukkuutta tarkastella, miten luokan toimintatavat jarruttavat tai edistävät oppilaiden oppimista (Weinstein ym. 2003, 274–275; 2004, 27). Koko kouluyhteisön tulisi kyetä tukemaan maahanmuuttajataustaisten lasten integroitumista yhteiskuntaan sekä heidän koulupolkuun pitämällä huolta siitä, että heille on tarjottu tasavertaiset mahdollisuudet menestyä opinnoissaan.

Helske (2010, 89) ehdottaa, että kouluissa olisi hyvä olla monikulttuurisuus-yhdysopettaja, joka vastaa rehtorin kanssa koulun monikulttuurisuus-hankkeista sekä yhteistyöstä muiden koulujen kanssa. Kouluihin olisi hyvä perustaa myös monikulttuurisuus-tiimi, jonka tavoitteena on kehittää koko koulun monikulttuurisuustaitoja. Tiimin tehtävänä voisi olla suunnitella, miten monikulttuurisuus ja koulussa mahdollisesti olevat valmistavat ryhmät huomioidaisiin koulu yhteisössä vielä paremmin. Monikulttuurisuus-tiimin vastuulla olisi myös varmistaa, että kehitellyt ideat ja toimenpide-ehdotukset leviäisivät kaikkien koulun opettajien tietoisuuteen. Tiimin perustaminen voisi edesauttaa siinä, etteivät monikulttuurisuutta koskevat asiat jää vain yhden opettajan harteille vaan niistä tehdään koko koulu yhteisöä koskeva asia. (Helske 2010, 89.) Yksi vaihtoehto myös on, että kaikki opettajat ohjattaisiin täydennyskoulutukseen rehtorin päätöksellä (ks. Lamminmäki & Gustafsson 2010, 19). Joissakin kouluissa toimii myös kunnan yhteisöpedagogeja, joiden tavoitteena on tuoda koulujen käytäntöihin ja toimintatapoihin uusia näkökulmia ja lisätä koulun yhteisöllisyyttä muun muassa edistämällä yhdenvertaisuutta. Myös heidän osaamistaan voisi hyödyntää kouluissa vielä aiempaa enemmän esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integroitumisen tukemisessa sekä muissa monikulttuurisuuteen liittyvissä kysymyksissä. (Ks. Siekkinen 2012; Laitinen 2012.) Haastena voi silti olla myönteisen asenneilmapiirin vahvistaminen ja levittäminen koko työyhteisöön.

Valmistavan luokan opettamiseen ei ole määritelty pätevyyttä valtakunnallisella tasolla, jolloin mikä tahansa opettajakelpoisuus on periaatteessa riittävä (Kyttälä, Sinkkonen & Hautala 2011). Tämä tarkoittaa sitä, että kunnat voivat itse määritellä kelpoisuusvaatimuksensa, mikä useimmissa kunnissa on tarkoittanut joko luokanopettajan tai erityisluokanopettajan pätevyyttä. Opettajat Suomessa 2013-selvityksen mukaan perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajista kuitenkin vain 79 prosenttia oli muodollisesti kelpoisia (Kumpulainen 2014, 116). Jäimme pohtimaan, miten käy juuri niille pienille kunnille, joissa käytänteet maahanmuuttajaoppilaiden ja -perheiden kanssa ovat vielä "lasten kengissä". Onko virkoihin saatu opettajia, joilta löytyvät sekä oppilaiden haasteiden tunnistamiseen tarvittavat taidot, monikulttuurinen osaaminen, S2-

tietoutta sekä kulttuurisensitiivistä herkkyyttä? Ovatko maahanmuuttajataustaiset oppilaat kuitenkin samalla viivalla kaupungista tai kunnasta riippumatta? Myös Kyttälä, Sinkkonen ja Hautala (2011, 7) nostavat esille ajatuksen siitä, että pelkkä muodollinen pedagoginen pätevyys kuulostaa kummalliselta kelpoisuusvaatimukselta, jos otetaan huomioon valmistavan opettajan monimuotoinen ongelmakenttä sen haasteineen, erityisesti jos siihen ei sisälly määrällisesti tai laadullisesti riittävää täydennyskoulutusta. Tulevaisuuden näkymät valmistavan luokan opettajien paikoille ovat valoisat, jos katsotaan nykyistä maahanmuuttajien määrää Suomessa. Valmistavan luokan opettajien kelpoisuutta tulisi mielestämme kuitenkin määritellä tarkemmin ja koulutusta lisätä, sillä tällä hetkellä valmistavan opettajan pätevyyden määrittelemättömyys on johtanut siihen, ettei opettajia ole voitu suoranaisesti kouluttaa perusopetukseen valmistavaan opetukseen (Sarsama & Nissilä 2008, 95).

Maamme kasvaneeseen monikulttuurisuuteen heijastaen tulisikin vähitellen ryhtyä toimenpiteisiin valmistavan luokan opettajien pätevyyden määrittelyssä ja koulutuksen yhtenäistämässä. Pöyhönen ym. (2010, 135) ehdottavat, että opettajien peruskoulutus voisi sisältää S2-opetuksen valmiuksia, sekä taitoja alkuopetuksesta, erityisopetuksesta sekä yleisesti monikulttuurisen oppilaan kohtaamisesta. Myös Sarsama ja Nissilä (2008, 95) ehdottavat toimenpiteiksi perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien peruskoulutusta. Tämän lisäksi erilaisten täydennyskoulutusten olisi hyvä sisältää erityisesti S2-opetuksen pedagogiikkaa ja sitä tulisi tarjota ympäri Suomea. Samalla on tärkeää pitää huolta siitä, että opettajat voivat vaihtaa kokemuksiaan ja myös oppimateriaalia toistensa kanssa. Nykyisille valmistavan luokan opettajille on tarjolla täydennyskoulutuksia. Myös osa haastattelemistamme opettajista mainitsi saaneensa lisäkoulutusta ja hyötäneensä siitä, mutta kritisoi samalla, ettei asioita juurikaan käsitelty opettajankoulutuksessa.

Onkin syytä pohtia, pitäisikö koulutusajattelua viedä täydennyskoulutuksia pidemmälle. Yhtenäisten valmistavan luokan opettajien erikoistumisopintojen tarjoaminen jo opettajankoulutuksessa on mielestämme tulevaisuutta. Nykytilanteesta Koponen (2000, 41) mainitsee, että koulutusyksiköstä riippuen ovat maahanmuuttajataustaisten opetuksessa tarjottavat valmiudet otettu huo-

mioon melko vaihtelevasti. Monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatusta on pyritty hyvin paljon hoitamaan erilaisten opintokokonaisuuksien ja teemapäivien avulla (Räsänen 2002b, 109). Osassa opettajankoulutuspaikkakunnista nämä valmiudet on otettu huomioon melko heikosti, kun taas osalla paikkakunnista ne on huomioitu esimerkiksi sivuaineiden, harjoitteluiden ja pakollisten opintojaksojen kautta. Opiskelijat eivät siis ole samanarvoisessa asemassa riippuen siitä, millä paikkakunnalla he opiskelevat opettajiksi.

Opettajankoulutusta onkin kritisoitu hitaasta reagoinnista yhteiskunnan muutokseen, kuten tässä tapauksessa monikulttuurisuuden lisääntymiseen. Opetusministeriön julkaisema opettajankoulutus 2020-selvitys (OKM 2007) suosittelee, että osa yliopistoista voisi erikoistua monikulttuurisuuteen keskittyviin maisteriohjelmiin. Lisäksi näihin tarpeisiin tulisi vastata nopeammin kasvattamalla kaikkien opettajien monikulttuurisuustaitoja. Monikulttuurisuusopinnot tulisikin ottaa mukaan osaksi opetussuunnitelmaa sekä teoriaopinnoissa että opetusharjoittelussa. (Pöyhönen ym. 2010, 134–137; OKM 2007.) Opetusharjoittelujen voidaan nähdä olevan opiskelujen ”ainoa” kosketus käytännön työhön. Myös haastatteluissamme korostui käytännön kokemuksen merkitys maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa ja kohtaamisessa. Opiskelukaupungissamme Jyväskylässä suurin osa opetusharjoitteluista suoritetaan kuitenkin Normaalikoulussa, jossa maahanmuuttajaoppilaiden määrä on todella pieni. Ainoastaan päättöharjoittelun voi halutessaan tehdä ennaltamääritetyissä kenttäkouluissa, joissa osassa maahanmuuttajaoppilaita on enemmän. Ristiriitaiselta tuntuukin tieto siitä, että käytännön kokemuksella on suuri painoarvo monikulttuuristen taitojen omaamisessa (ks. Villegas & Lucas 2002, 30), mutta opettajankoulutuksemme ei tällaisia valmiuksia meille käytännön harjoitteluiden kautta tarjoa. Eri kursseilla voi kuitenkin olla mahdollisuus suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppimiskokonaisuuksia myös maahanmuuttajataustaisten oppijoiden ryhmissä. Työelämässä kokemuksen ja koulutuksen puute maahanmuuttajataustaisista oppilaista voi kulminoitua opettajan yhdeksi stressitekijäksi. Talibin (2000, 176) sekä Miettisen (2001, 64–65) tutkimuksissa käy ilmi, että juuri nämä tekijät ovat lisänneet maahanmuuttajaoppilaiden opettajien turhautumisen tunteita.

Kaikista opettajien kokemista työn haasteista huolimatta suurin osa haastateltavistamme oli tyytyväisiä työhönsä. Nämä opettajat kokivat viihtyvän työssään valmistavan luokan opettajana, eivätkä he olleet halukkaita vaihtamaan muihin työtehtäviin. Samankaltaisia tuloksia opettajan monikulttuurisessa työssä viihtymisestä ovat saaneet muun muassa Soilamo (2008) sekä Ranta (2015). Opettajien tyytyväisyyttä lisäsi oppilailta epäsuorasti välittyvä kiitos työn onnistumisesta. Opettajat kokivat hyvin palkitsevaksi oppilaidensa onnistumisten ja kielen oppimisessa tapahtuvien suurten harppausten näkemisen. Myös oppilaiden innokkuus, myönteisyys koulua kohtaan ja korkea motivaatio toivat opettajille paljon iloa. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulu-myönteisyys ja korkea motivaatio on havaittu myös Kuuselan ym. (2008a) ja PISA 2012- (Harju-Luukkainen ym. 2014) tutkimuksissa sekä KARVI:n maahanmuuttajien koulutuspalveluita tarkastelevassa arviointiraportissa. Suurin palkinto opettajalle onkin usein juuri oppilaiden hyvinvoinnin ja onnistumisten näkeminen.

Tässä tutkimuksessa opettajia viehätti työn vapaus. Väljänä koettu valmistavan opetuksen opetussuunnitelma mahdollisti opetuksen aikatauluttamisen opettajan parhaaksi kokemalla tavalla ja etenemisen oppilaiden ehdoilla, vaikka osa opettajista kaipasi opetussuunnitelmaan tarkempaa määrittelyä oppiaines-sältöjen osalta. Toisinaan harmillisena koettu valmiin oppimateriaalin puute loi opettajille mahdollisuuksia käyttää työssään omaa luovuutta ja paljon toiminnallista opetusta. Tämä valmistavassa opetuksessa tarjoutuva mahdollisuus toteuttaa opetusta hyvin pitkälti haluamallaan tavalla omaa luovuuttaan hyödyntäen on varmasti yksi syy siihen, miksi opettajat hakeutuvat töihin valmistavaan luokkaan.

Haastattelemiemme opettajien työtyytyväisyyttä lisäsi myös muilta opettajilta ja kouluyhteisöltä saatu tuki. Erityisesti muiden valmistavan luokan opettajien antama tuki koettiin tärkeäksi, sillä samaa työtä tekevät tuntuivat ymmärtävän opettajien kokemuksia parhaiten (ks. myös Salo 2014). Rehtorilla on valtaa vaikuttaa koulussa vallitsevaan asenneilmastoon monikulttuurisuutta kohtaan (Kuukka ym. 2015a, 184) ja rehtorin tuki koettiin merkittävänä. Rehtori antoi opettajille tukea ja apua haastavissa tilanteissa ja kuunteli opettajien

huolia. Tukea saatiin myös resurssiopettajilta, koulunkäyntiavustajilta sekä moniammatillisen yhteistyön kautta. Tällaisella yhteistyöllä on merkittävä rooli monikulttuurisuuden tukemisessa (Pirinen ym. 2015, 229). Paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita sisältävissä kouluissa valmistavat luokat koettiin tasa-vertaiseksi osaksi muuta koulua. Tavoitteena olisikin, että valmistavan luokan oppilaista tulisi ”koko koulun oppilaita” eikä heitä nähtäisi vain omana erillisenä ryhmänä.

Valmistavan luokan opettajat tekevät yhteiskunnallisesti erittäin merkittävää työtä, sillä he ovat oppilailleen ensimmäinen kosketus suomalaiseen kouluun ja sillä tavoin ikään kuin käynnistävät oppilaidensa integroitumisprosessin. Tämän opetustyön yhteiskunnallisen merkityksen tiedostaminen lisää varmasti kokemusta työn palkitsevuudesta. Kun opettaja näkee oppilaan oppivan suomen kieltä niin, että tämä on valmis siirtymään yleisopetukseen, on opettaja täyttänyt tärkeän osan valmistavan opetuksen tavoitteesta. Siksi on hyvin tärkeää, että meillä on Suomessa tällaisia työhönsä sitoutuneita opettajia, jotka jaksavat työn haastavuudesta huolimatta tehdä arvokasta työtä maahanmuuttajalasten ja -nuorten integroitumisen onnistumiseksi.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Jokaisen tutkimuksen tekemiseen kuuluu myös tehdyn tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Aineistomme koostui yhdeksästä valmistavan luokan opettajasta ja näin pienen määrän voidaan nähdä heikentävän luotettavuutta. Tuleekin miettiä, kuinka suuri määrä aineistoa on riittävä luotettavuuden takaamiseksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa? Tarkoituksemme ei kuitenkaan ollut saada yleistettävää tietoa, vaan pyrimme ymmärtämään nimenomaan haastattelemiemme opettajien ainutlaatuisia kokemuksia. (Eskola & Suoranta 2008, 215; Laine 2001, 28–29.)

Tutkimuksen tulisi siis pyrkiä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa mahdollisimman hyvin. Tutkijoina meidän tuli olla tietoisia siitä, että omat tulkintamme saattavat vaikuttaa tietoon jo sen keruuvaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Erityisesti analyysivaiheessa aineistoa

tulkittesamme, vahvistimme luotettavuutta käymällä sitä läpi useaan kertaan, jotta se tuli meille tutuksi. Lisäksi poimimme aineistosta jokaisen teeman ympärille liittyviä opettajien kommentteja. Vahvistimme tehtyjä tulkintoja suorilla aineistokatkelmilla. Vaikka pyrimme pitämään omat ennakkokäsityksemme erillään tutkimusaineistosta, ovat ne silti saattaneet heijastua tutkimukseemme.

Siitä huolimatta, että tulokset eivät ole laajasti yleistettävissä, antavat ne silti hyvin kuvaa käsittelemästämme ilmiöstä. Tuloksemme ovat samansuuntaisia kuin samaa teemaa käsittelevät raportit ja aiemmat tutkimukset mikä lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Tutkimusaiheemme on ajankohtaisuudessaan erittäin merkittävä, ja tuloksista on siten hyötyä työssä oleville opettajille ja koulutuksen suunnittelijoille. Lisäksi koemme, että opettajaksi opiskelevat voivat saada tutkimuksemme avulla tietoa valmistavan opettajan monimuotoisesta työstä. Valmistavalla opetuksella on yhteiskunnallisesti merkittävä tehtävä maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisessa, ja tutkimuksemme avulla on mahdollista saada myös tietoa valmistavan opetuksen kehittämiskohteista.

7.3 Jatkotutkimushaasteita

Maahanmuuttajien määrä on ollut jo pitkään kasvussa eikä määrä ole todennäköisesti laskemassa lähivuosina. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen suunnittaminen maahanmuuttajaoppilaiden koulutukseen ja integraatioon sekä heitä opettavien opettajien työhön että toimenkuvaan on ensiarvoisen tärkeää myös tulevaisuudessa. Opetukseen vaikuttavista tekijöistä resurssit olivat keskeisiä, sillä ne joko mahdollistivat tai rajoittivat työtä. Tärkeää olisikin tutkia jatkossa, millaisilla resursseilla ja toimintatavoilla oppilaiden integroitumista voitaisiin tukea vielä paremmin ilman, että luokkien opettajien oma työmäärä kasvaa liian suureksi. Toimintatapojamme tarkkailemalla, kehittämällä ja kotouttamiseen panostamalla olemme jatkuvasti suuntaamassa kohti toimivampaa monikulttuurista yhteiskuntaa.

Tutkimuksemme nosti esille myös paljon muita teemoja, joita jalostamalla on mahdollista saada esille uusia näkökulmia maahanmuuttajien koulutuskestästä. Mielenkiintoinen ja ajankohtainen aihe jatkotutkimuksiin olisi seurata,

millaisia ovat Suomeen nopeasti perustettujen valmistavien luokkien toimintatavat, käytänteet, onnistumiset sekä mahdolliset ongelmakohdat. Samoja teemoja voitaisiin tutkia myös suoraan vastaanottokeskuksiin perustetuista kouluista. Tällaisten tulosten avulla voitaisiin kehittää toimintaa paremmaksi myös jatkossa ja saada valmistavan luokan ja perusopetuksen nivelvaihetta entistä toimivammaksi.

Erityisesti nuoret, oppivelvollisuusiän ohittaneet ja sen loppupuolella maahan tulleet turvapaikanhakijat aiheuttavat haasteita yhteiskunnalle. Näemme erittäin tärkeänä juuri heidän kotouttamiseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon panostamisen. Olisikin tärkeä tutkia, millaisilla keinoilla onnistutaan parhaiten nuorten maahanmuuttajien integraation tukemisessa ja syrjäytymisen ehkäisemisessä. Erilaisia jatko-opiskeluvaihtoehtoja ja koulupolkuja tulisi myös lisätä sekä monipuolistaa. Integroitumisen kannalta koulu on keskeinen tekijä nuoren elämässä, mutta koulun ulkopuolisten ryhmien tai yhteisöjen voimaa ei tule väheksyä. Erilaiset harrastukset ja joukkueet tuovat tunteen ryhmään kuulumisesta, minkä lisäksi ne mahdollistavat nopean kielen oppimisen, kun nuoret ovat vuorovaikutuksessa kantaväestön kanssa rennossa ympäristössä. Näemme harrastusten tukevan vahvasti lasten sosiaalista integraatiota. Aihetta olisi siis selvittää, millaisilla keinoilla lasten ja nuorten kotouttamista tuetaan koulun lisäksi. Mitkä näistä keinoista ovat tehokkaimpia ja tukevat koulun kanssa parhaiten kotoutumista ja yhteiskuntaan integroitumista?

Koulu on ollut pitkään murroksessa, mutta muutokset valmistavassa opetuksessa vaikuttavat tapahtuvan viiveellä. Uuden opetussuunnitelman myötä on ajankohtaista tarkastella myös valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa. Miten OPS2016 näkyy valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa? Lisäksi tämänhetkistä valmistavan opetuksen muotoa on tarkkailtava kriittisesti. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista perehtyä siihen, millaisia ovat oppilaiden kielen oppimisen erot riippuen siitä, ovatko he käyneet inklusiivisen valmistavan luokan vai ns. perinteisen mallin. Oppimisen lisäksi oleellista olisi tutkia, onko maahanmuuttajaoppilaiden kaverisuhteiden muodostuminen kansuomalaisiin erilaista näissä kahdessa eri opetuksen mallissa.

LÄHTEET

- Alitolppa-Niitamo, A. 2010. Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 45–64.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat. Keuruu: Otava.
- Alitolppa-Niitamo, A. & Leinonen, E. 2013. Perhe, nuoret ja maahanmuutto. Teoksessa: A. Alitolppa-Niitamo, S.Fågel & M.Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Maahan muuttaneiden kohtaaminen ammatillisessa työssä. Väestöliitto. Helsinki: Kirjapaino Fram, 96–113.
- 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>
- Annala, P. 2015. Sadoille lapsille turvataan opintietä - turvapaikanhakijoiden valmistavia luokkia tarvitaan tuplasti lisää. Yle Uutiset. Viitattu 24.3.2016. Saatavissa: http://yle.fi/uutiset/sadoille_lapsille_turvataan_opintietä_turvapaikan_hakijoiden_valmistavia_luokkia_tarvitaan_tuplasti_lisaa/8396248
- Ansala, L., Hämäläinen, U. & Sarvimäki, M. 2014. Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalaps- ja nuoret Suomessa. 56/2014. Kelan tutkimusosasto. Helsinki. Viitattu 5.2.2016. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45401/Tyopapereita56.pdf>
- Antikainen, M., Paavola, H., Salonen, M. & Wiman, S. 2015a. Maahanmuuttajataustaiset oppijat haku- ja nivelvaiheissa. Teoksessa: T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tampere: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy, 66–81.
- Antikainen, M., Paavola, H., Pirinen, T. Salonen, M., Tiusanen, M. & Wiman, S. 2015b. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu oppimisen tuki. Teoksessa: T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tampere: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy, 131–177.

- Baker, C. 2006. Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banks, J. 2008. An Introduction to Multicultural Education. 4th edition. Boston: Pearson Education, Inc.
- Bennett, C. 2011 Comprehensive Multicultural Education: theory and practice. 7th edition. Boston: Pearson Education, Inc.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Dasen, P.R. 2002. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J.W. 1980. Acculturation as Varieties of Adaptation. Teoksessa A.M. Padilla (toim.) Acculturation: Theory, Models and Some New Findings. Boulder, Colorado: Westview Press, 9–25.
- Blackledge, D. & Hunt, B. 1989. Sociological interpretations of education. London: Routledge.
- Brown, M. 2007. Educating all students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools. Intervention in School and Clinic. 43 (1), 57–62.
- Bryman A. & Bell, E. 2007. Business Research Methods. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. 2001. Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? Sprogforum nr.19, 2001.
- Bröcker, L. & Hautaniemi, P. 2002. Maahanmuuttajien erityisopetuksen palvelut ja niiden lähtökohdat. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto: Juva, 215–225.
- Cummins, J. 2001. Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? Sprogforum nr. 19, 2001.
- Domander, M. 1994. Kulttuuritausta ja maahanmuuttajakoulutuksen tuloksellisuus. Siirtolaistutkimuksia A 17. Jyväskylä: Gummerus.
- Elonen, T. 2013. Inklusiivinen valmistava opetus Martinlaakson koulussa Vantaalla. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kieliverkosto. Viitattu 18.3.2016. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41100/inklusiivinen-valmistava-opetus-martinlaakson-koulussa-vantaalla.pdf?sequence=1>
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukarinen, & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle - oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–137.

- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Espoo. 2015. Koulutulokkaat. Viitattu 24.3.2016. Saatavissa: [http://www.espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ ja_koulutus/Perusopetus/Opiskelu_peruskoulussa/Kieli_ja_kulttuuriryhmien_opetus/Valmistava_opetus/Koulutulokkaat/Koulutulokkaat\(2082\)](http://www.espoo.fi/fi-FI/Paivahoito_ ja_koulutus/Perusopetus/Opiskelu_peruskoulussa/Kieli_ja_kulttuuriryhmien_opetus/Valmistava_opetus/Koulutulokkaat/Koulutulokkaat(2082))
- Feuser, G. 2001. Yleinen integratiivinen pedagogiikka välttämättömyytenä ja velvollisuutena. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle - oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 191–193.
- Finlex. 2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain 12§ ja 48§ väliaikaisesta muuttamisesta. HE 120/2015. Viitattu 29.2.2016. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2015/20150120>
- Finlex. 2010. Laki kotoutumisen edistämisestä. Viitattu 08.01.2015. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386/>
- Finlex. 2002. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi maahanmuuttajien erityistuesta ja eräistä siihen liittyvistä laeiksi. HE 145/2002. Viitattu 04.11.2014. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2002/20020145>
- 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.
- Gay, G. 2002b. Preparing For Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*. 53 (2), 106–116.
- Gay, G. 2000. *Culturally responsive teaching. Theory, research & practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. & Kirkland, K. 2003. Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 42 (3), 181–187.
- Gustafsson, S., von Hertzen-Oosi, N. & Lamminmäki, S. 2010. Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen koulu yhteisössä -ohjelma – Arvioinnin päätu-

- lokset ja kehittämisehdotukset. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:9.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttaja-taustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Helske, K. 2010. Monikulttuurisen koulun johtaminen. Teoksessa: P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen koulu yhteisö. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy, 88–91.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Honkala, S. 1999. Monikulttuurisen koulun perustuksia. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Jyväskylä: Gummerus, 42–45.
- Härkönen, M. 2013. "Tässä työssä on elämän makua" - Perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 16.2.2016. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41677/URN:NBN:fi:ju-201306031880.pdf?sequence=1>
- Immonen-Oikkonen, P. 2010. Monikulttuurisuustaitojen kehittämisohjelma (MOKU). Teoksessa: P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen koulu yhteisö. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy, 6–12.
- Immonen-Oikkonen, P. & Leino, A. 2010. Inklusiivinen valmistava opetus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa: P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen koulu yhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Opetushallitus. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy, 93.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdattamisessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus – Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Ouluensis: E Scientiae Rerum Socialium 55, 85–95. Saatavissa: <http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointi-

hankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Opetushallitus. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/49175_maahanmuuttajaopetuksen_valmentavat_sisallot_opettajankoulutuksessa.pdf

- Kortteinen, J. 1999. Suvaitseva koulu oikeutena ja velvollisuutena. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Jyväskylä: Gummerus, 46–52.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA2012 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Saatavissa:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi>
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Paavola, H. & Tarnanen, M. 2015a. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tukeminen. Teoksessa: T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tampere: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy, 181–196.
- Kuukka, K., Ouakrim-Soivio, N., Pirinen, T., Tarnanen, M. & Tiusanen, M. 2015b. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tukeminen. Teoksessa: T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tampere: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy, 85–124.
- Kuusela, J., Etelälahti A., Hagman A., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönnerberg U. & Siniharju M. 2008a. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela, J., Etelälahti A., Hagman A., Hievanen R., Rönnerberg U. & Siniharju M. 2008b. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus ja oppimisen tuki perusopetuksen päättövaiheessa. Teoksessa: J. Kuusela, A. Etelälahti, Å. Hagman, R. Hievanen, K. Karppinen, L. Nissilä, U. Rönnerberg & M. Siniharju (toim.) Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy, 73–96.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Hautala, S. 2011. Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja? Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoi-

suus. NMI-bulletin, 2011, Vol. 21, No. 1. Saatavissa:

<http://www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin-pdf/Kyttlym.pdf>

- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut - Oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. NMI-bulletin, 2015, 3/2015. Viitattu 2.2.2016. Saatavissa: <http://bulletin.nmi.fi/article/maahanmuuttajataustaisten-oppilaiden-koulupolut-oppilaiden-kokemuksia-koulunkaynnin-kannalta-merkityksellisista-asioista/>
- Ladky, M. & Peterson, S.S. 2008. Successful Practices for Immigrant Parent Involvement An Ontario Perspective. The Official Journal of the National Association for Multicultural Education. Multicultural Perspectives, 10(2), 82-89.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Laitinen, H. 2012. Yhteisöpedagogien haasteita ja tehtäviä monikulttuurisessa Suomessa. Teoksessa: J. Kuivakangas (toim.) Yhteisöpedagogiikan uudet avaukset. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja C. Oppimateriaaleja C 29, 65-97. Saatavissa: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/12/humak-yhteisopedagogiikan-uudet-avaukset-2012.pdf>
- Lamminmäki, S. & Gustafsson, S. 2010. Kehittävä arviointi tukemassa Monikulttuurisuustaitojen kehittäminen kouluyhteisössä -ohjelmaa. Teoksessa: P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen kouluyhteisö. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy, 13-20.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa: K. Liebkind. (toim.). Maahanmuuttajat: Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Hakapaino Oy, 21-49.
- Maahanmuuton tulevaisuus 2020 -strategia. 2013. Viitattu 07.01.2015. Saatavissa: http://www.intermin.fi/download/51993_maahanmuuton_tulevaisuus_2020_toimenpideohjelma.pdf?d627197be79ad188
- Maahanmuuttovirasto. 2014. Keskeisiä maahanmuuttoon liittyviä termejä. Viitattu 04.11.2014. Saatavissa: http://www.migri.fi/medialle/sanasto#S_fi

- Maahanmuuttovirasto. 2016. Turvapaikka- ja pakolaistilastot. Viitattu 27.1.2016. Saatavissa: http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/turvapaikka-ja_pakolaistilastot
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa . A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: Wsoy, 291–305.
- McLaren, P. & Fischman, G. 2001. Toivon palauttaminen. Opettajakoulutus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus globaalistumisen aikakaudella. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) Kriittinen Pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 235–246.
- Miettinen, A. 2014. Maahanmuuttajien määrä. Väestöliitto. Viitattu 09.11.2014. Saatavissa: http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkejä/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/
- Miettinen, M. 2001. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative data analysis. 2.painos. California: Sage.
- 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: WSOY, 75–91.
- 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. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa: P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle - oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Montgomery, W. 2001. Creating Culturally Responsive, Inclusive Classrooms. Teaching Exceptional Children. 33 (4), 4–9.
- Määttä, M. 2007. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollisista ryhmistä. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 252. Kuopio: Kopijyvä.
- Nissilä, L. 2010. Matkalla monikulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Teoksessa: P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.) Monikulttuurinen koulu-

yhteisö. Oppaat ja käsikirjat 2010:8. Opetushallitus. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy, 21–39.

- OKM 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Saatavissa:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>
- Opetushallitus. 2014a. Maahanmuuttajien koulutus. Viitattu 10.11.2014. Saatavissa:
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/maahanmuuttajien_koulutus
- Opetushallitus. 2014b. Perusopetuksen vieraskielisten oppilaiden lukumäärä vuosina 2005-2010. Viitattu 09.11.2014. Saatavissa:
http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/138717_Vieraskieliset_oppilaat_peruskoulussa_2005-2010.pdf
- Opetushallitus. 2012. Perusopetukseen valmistava opetus. Viitattu 10.11.2014. Saatavissa:
http://www.edu.fi/download/145302_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2012.pdf
- Opetushallitus. 2011:3. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa - tilannekatsaus. Viitattu 09.11.2014. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf
- Opetushallitus 2011a. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa – tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset 2011:3. Viitattu 09.11.2014. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/131381_Maahanmuuttajien_koulutus_Suomessa_tilannekatsaus.pdf
- Opetushallitus. 2011. Monikulttuurinen ohjaus. Viitattu 26.1.2016. Saatavissa:
http://www.edu.fi/download/132349_Monikulttuurinen_ohjaus_2011.pdf
- Opetushallitus. 2009. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Viitattu 10.11.2014. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf
- Opetusministeriö. 2007:44. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Viitattu 25.11.2014. Saatavissa:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi>

- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 11.2.2016. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Ouakrim-Soivio, N. & Pirinen, T. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutusta ohjaavissa suunnitelmissa. Teoksessa: T. Pirinen (toim.) Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tampere: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy, 51-56.
- Patton, M. 2002. Qualitative Evaluation and Reserch methods. 3.painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Peltonen, A. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja B 19, 7-15.
- Perttula, M-L. 2001. Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.-9. luokilla. Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B20:2001.
- Pirinen, T. 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2015. Viitattu 17.2.2016. Saatavissa:
http://karvi.fi/app/uploads/2015/06/KARVI_1715.pdf
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa:
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Puusaari, H. 1997. Kulttuurinmuutos koettelee maahanmuuttajaa: psykososiaalinen kohtaaminen. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 21-32.
- Pöyhönen, S., Tarnanen M., Vehviläinen E-M., Virtanen A. & Pihjala L. 2010. Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus, Suomen kulttuurirahasto.
- Ranta, S. 2015. Opettajien kokemuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kokonaisvaltaisesta tukemisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47541/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201511023575.pdf?sequence=1>

- Rinne, R. & Tuittu, A. 2011. Peruskoulu maahanmuuttaja- ja suomalaisvanhempien silmin. Teoksessa: K.Klemelä, A.Tuittu, A.Virta & R.Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211. Turku: Painosalama Oy, 97-14.
- Romakkaniemi, H. 1998. Koulutus kotoutumisen tukena: Selvitys maahanmuuttajanuorten sijoittumisesta toisen asteen opintoihin Helsingissä syksyllä 1997. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B4:1998.
- Räsänen, R. 2002. Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa: R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava, 93-111.
- Räsänen, R. 2002b. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Maahanmuuttajaopetus haasteena opettajankoulutukselle. Teoksessa: Räsänen R, Jokikokko K, Järvelä M-L & Lamminmäki-Kärkkäinen T (toim) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto, 97-113.
- Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa: K.Klemelä, A.Tuittu, A.Virta & R.Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211. Turku: Painosalama Oy, 35-82.
- Saleh, R. 1994. Maahanmuuttaja ja Suomi. Teoksessa: A. Forsander, E. Ekholm. & R. Saleh (toim.) Monietninen työ: haaste ammattitaidolle. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen täydennyskoulutusjulkaisuja 9/1994, 69-82.
- Salo, R. 2014. Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Juvenes Print.
- Saukkonen, P. 2013. Maahanmuutto- ja kotouttamispolitiikka. Teoksessa: T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Tallinna: Gaudeamus, 81-97.
- Sarsama, A. & Nissilä, L. (toim.) 2008. Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006. Opetushallitus. Moniste 8. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/46640_perusopetukseen_valmistava_opetus.pdf
- Schubert, C. 2013. Kotoutumisen psykologiaa. Teoksessa: A. Alitolppa-Niitamo, S.Fågel & M.Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Maahanmuuttaneiden kohtaaminen ammatillisessa työssä. Väestöliitto. Helsinki: Kirjapaino Fram, 63-77.

- Siekkinen, E-H. 2012. Yhteisöllinen pedagogiikka koulussa. Teoksessa: J. Kuvakangas (toim.) Yhteisöpedagogiikan uuden avaukset. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sarja C. Oppimateriaaleja C 29, 23–24. Saatavissa: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/12/humak-yhteisopedagogiikan-uudet-avaukset-2012.pdf>
- Silverman, D. 2000. Doing qualitative research. A practical handbook. London: Sage.
- Sisäministeriö. 2016. Turvapaikanhakijat. Viitattu 27.1.2016. Saatavissa: <https://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/turvapaikanhakijat>
- Sisäministeriö, 2015a. Kotoutuminen. Viitattu 08.01.2015. Saatavissa: <http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/kotoutuminen>
- Sisäministeriö. 2015b. Maahanmuuttopolitiikka. Viitattu 07.01.2015. Saatavissa: <http://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/maahanmuuttopolitiikka>
- Soilamo, A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turun yliopiston julkaisuja C:249.
- Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston julkaisuja. Saatavissa: <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf>
- Suarez-Orosco, C., Pimentel, A. & Martin, M. (2009). The significance of relationships: academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. Teachers College Record 111, 712–749.
- Suikkanen, S. 2010. Selvitys kidutettujen ja vaikeasti traumatisoituneiden turvapaikanhakija- ja pakolaislasten ja -nuorten määrästä sekä heidän psykiatristen palvelujen tarpeestaan. Diakonissalaitoksen raportteja 1/2010.
- Suomen Pakolaisapu. 2014. Pakolaissanastoa. Viitattu 09.11.2014. Saatavissa: <http://www.pakolaisapu.fi/fi/tietoa/tietoa-pakolaisuudesta/pakolaissanastoa.html>
- Säävälä, M. 2013. Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Teoksessa: A. Alitolppa-Niitamo, S.Fågel & M.Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Maahan muuttaneiden kohtaaminen ammatillisessa työssä. Väestöliitto. Helsinki: Kirjapaino Fram, 117–133.
- Talib, M. T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 21. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M. T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.

- Talib, M. T. 2000. Toiseuden kohtaaminen koulussa: opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, Helsinki.
- Teräs M. & Kilpi-Jakonen E. 2013. Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa Martikainen T., Saukkonen P. & Säävälä M. (toim.) Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus.
- Terry, N.P. & Irving, M.A. 2010. Cultural and Linquistic Diversity: Issues in Education. Special Education for all Teachers, 5th ed. Kendall Hunt Publishing Co, 110-132.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa: K.Klemelä, A.Tuittu, A.Virta & R.Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211. Turku: Painosalama Oy, 9-26.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Latvia: Tammi.
- Tyynysniemi, M. 2012. Maahanmuuttajanuorilla yli viisinkertainen syrjäytymisriski. Yle Uutiset. Viitattu 25.3.2016. Saatavissa: http://yle.fi/uutiset/maahanmuuttajanuorilla_yli_viisinkertainen_syrjaytymisriski/6021551
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2012. Valtion kotouttamisohjelma. Hallituksen painopisteet vuosille 2012-2015. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. 27/2012. Konserni. Viitattu 4.2.2016. Saatavissa: http://www.kotouttaminen.fi/files/34181/TEMjul_27_2012_web.pdf
- Vasantola, S. 2015. Kauhavalla pantiin talkoovoimin pystyyn pikakoulu pakolaislapsille - "Näin opitaan, että naiset ja lapset ensin". Helsingin Sanomat. Viitattu 24.3.2016. Saatavissa: <http://www.hs.fi/kotimaa/a1445392478826?jako=dadf8d8807e4a32873614b56d2a2db2c&ref=tw-share>
- Varmavuori, M. 2015. "Vuodessa harva oppii suomen kielen" - Maahanmuuttajalasten opetus ei ole riittävää. Helsingin Uutiset. Viitattu 24.3.2016. Saatavissa: <http://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/323868-vuodessa-harva-oppii-suomen-kielen-maahanmuuttajalasten-opetus-ei-ole-riittavaa>
- Villegas, A. M., & Lucas, T. 2002. Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. Journal of Teacher Education, 53(1), 20-32.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa: K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne. (toim.) Vieraina

koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:211. Turku: Painosalama Oy, 159-233.

Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. 2004. Toward a Conception Of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55 (1), 25-38.

Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. 2003. Culturally Responsive Classroom Management: Awareness Into Action. *Theory Into Practice*, 42 (4), 269-276.

LIITE 1. HAASTATTELURUNKO

Haastateltavan tausta

1. Ikä
2. Työkokemus vuosina, koulutustausta opettajana
3. Työkokemus valmistavan luokan opettamisesta
 - Onko muuten kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta?
4. Oletko saanut lisäkoulutusta monikulttuuristen oppilaiden opetukseen? Jos olet niin mitä? (koulutuksen sisältö)
 - Oletko kokenut kokemuksen/lisäkoulutuksen lisäävän kyvykkyyttä opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita?
 - Koetko, että lisäkoulutukseen olisi tarvetta? / Mihin kaipaisit lisäkoulutusta?

Opettajan kokemukset

- Millaisia kokemuksia sinulla on valmistavan luokan opettamisesta?
- Millaisia haasteita/mahdollisuuksia valmistavan luokan opettamisessa on?
 - Kieli?
 - Miten huomioidaan?
 - Eri-ikäiset ja kulttuuritaustaiset samassa luokassa?
 - Miten huomioidaan?
- Kulttuurierot?
 - Miten kulttuurierot ilmenevät?
 - Miten tuetaan koulukulttuurin omaksumista; käytänteet ja toimintatavat?
 - Minkä verran/miten saavat tietoa oppilaiden taustoista?
- Koetko saavasi tarpeeksi tukea valmistavan luokan opettamiseen? (muut opettajat, muut koulutahot)
 - Mistä tukea?
 - Minkälaista?
- Millaisena koet kodin ja koulun yhteistyön valmistavalla luokalla?

Opettajan ominaisuudet

- Milloin työ on palkitsevaa? Millaisissa tilanteissa olet kokenut onnistumisen kokemuksia?
- Minkälaisissa tilanteissa olet kokenut riittämättömyyden tunteita?
- Millaisia ominaisuuksia vaaditaan mielestäsi valmistavan luokan opettajalta?

- Koetko että valmistavan luokan opettajalta vaaditaan jotain erilaisia ominaisuuksia kuin tavalliselta luokanopettajalta (mikäli on kokemusta myös tavallisena luokanopettajana työskentelemisestä)?

Siirtymävaihe

- Mitkä ovat keskeisiä tekijöitä oppilaan siirtyessä valmistavalta luokalta perusopetuksen ryhmään?
- Millaista yhteistyötä perusopetuksen ryhmien kanssa tehdään valmistavan vuoden aikana?
 - Minkä verran yhteistyötä muiden opettajien kanssa? Kokeeko saavansa riittävästi tukea?
- Miten oppilasta tuetaan siirtymävaiheessa?

Kehittämissuhteet

- Koetko, että vuosi on riittävä aika valmistavaan opetukseen?
- Onko valmistavassa opetuksessa kehitettävää?
 - jos on niin mitä?

Lisättävää

- Tuleeko mieleen vielä jotain mikä ei noussut esiin haastattelussa, mutta minkä koet tärkeäksi mainita?

Kiitos haastattelusta!