

**Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen haasteet - erityis-
opettajien kokemuksia luokanopettajien konsultoinnista**

Suvi Kauppila

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kauppila, Suvi. 2018. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen haasteet – erityisopettajien kokemuksia luokanopettajien konsultoinnista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 65 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä siitä, millaisia haasteita maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen sisältyy. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin erityisopettajien kokemuksia luokanopettajien konsultoinnista maahanmuuttajaoppilaiden tukemisessa.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta laaja-alaista erityisopettajaa Keski-Suomen alueen alakouluista. Aineistonkeruumenetelmänä oli puolistrukturoitu haastattelu ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten mukaan erityisopettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa haastavaksi koulunkäynnin tukemisen sekä työn moniulotteisuuden, johon sisältyivät itsenäinen perehtyminen maahanmuuttajien opetukseen ja ajankäytön suunnittelu. Erityisopettajat kokivat luokanopettajien konsultoinnin kehittävän heidän ammatillista kompetenssiaan sekä helpottavan maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen ja tukitoimien suunnittelua. Ammatillisen kompetenssin kehittämisessä korostui erityisesti vertaisoppiminen ja kollegiaalinen tuki.

Tulokset osoittivat, että konsultointi koettiin merkittävänä apuna maahanmuuttajaoppilaiden tukemisessa. Siitä huolimatta sen toteuttamiseen ei usein ollut riittävästi aikaa, minkä koettiin toisinaan vaikeuttavan konsultoivan työotteen tarkoituksenmukaista toteuttamista. Maahanmuuttajaoppilaiden määrän lisääntymisen vuoksi erityisopettajat kaipasivat lisäkoulutusta monikulttuuristen oppilaiden tukemiseen.

Asiasanat: Erityisopetus, maahanmuuttajat, konsultointi, monikulttuurisuus, laaja-alainen erityisopettaja

SISÄLTÖ

Tiivistelmä

1	JOHDANTO	5
2	LAAJA-ALAINEN ERITYISOPETTAJA ASiantuntijana	7
	2.1 Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva	7
	2.2 Kolmiportainen tuki	8
	2.3 Samanaikaisopetus	10
	2.4 Konsultatiivinen työote.....	14
3	MAAHANMUUTTAJAT PERUSOPETUKSESSA	17
	3.1 Maahanmuuttajuus käsitteenä.....	17
	3.2 Valmistava opetus.....	17
	3.3 Maahanmuuttajaoppilaiden tuen tarpeet ja koulusuoriutuminen.....	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
	5.1 Tutkimuksen metodologiset lähestymistavat.....	24
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	24
	5.3 Aineiston keruu.....	25
	5.4 Aineiston analyysi	28
	5.5 Tutkimuksen eettisyys	32
6	TULOKSET	34
	6.1 Haasteet maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa	34
	6.1.1 Koulunkäynnin tukemisen haasteet.....	35
	6.1.2 Työn moniulotteisuus.....	38
	6.2 Erityisopettaja luokanopettajien konsultoijana maahanmuuttajaoppilaiden tukemisessa.....	40

6.2.1	Ammatillisen kompetenssin kehittäminen.....	40
6.2.2	Opetuskäytäntöjen suunnittelu.....	43
6.2.3	Tuen suunnittelu	45
7	POHDINTA.....	47
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	52
	LÄHTEET	56
	LIITTEET.....	63

1 JOHDANTO

Maahanmuutto on yleistynyt Suomessa viimeisimpien vuosikymmenten aikana merkittävästi, minkä seurauksena vieraskielisten oppilaiden osuus peruskouluissa on kasvanut (Rantanen 2011; Tilastokeskus). Vuonna 2015 perusopetuksessa oli jopa 6% oppilaita, joiden äidinkieli oli jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Tämä osuus on noin kaksi prosenttiyksikköä enemmän, kuin vuonna 2010 ja suunta on edelleen ylöspäin. (Opetushallitus 2017.) Maahanmuuttajaoppilaiden osuuden kasvu peruskouluissa vaikuttaa vääjäämättä opetuksen järjestämiseen ja opettajien työskentelyyn. Aihetta onkin käsitelty runsaasti myös mediassa muun muassa maahanmuuttajaoppilaiden koulukäynnin tukemisen, resurssien kohdistamisen sekä opettajien jaksamisen näkökulmista (ks. MTV-uutiset 2015; Varmavuori 2015; Yle-uutiset 2011).

Maahanmuuttajille tarjotaan Suomessa perusopetuslaissa (628/1998) säädettyä perusopetukseen valmistavaa opetusta, jonka tarkoituksena on parantaa kieli- ja kouluvalmiustaitoja koulun aloittamista varten. Valmistavan opetuksen jälkeen oppilaat siirtyvät yleisopetuksen luokkiin, mutta suurin osa heistä tarvitsee osa-aikaista erityisopetusta koulunkäynnin ja oppimisen tueksi (Laatikainen 2011, 112). Tämä johtuu usein puutteellisesta kielitaidosta, erilaisista taustoista ja kulttuurisista eroavaisuuksista, jotka voivat vaikuttaa uusien asioiden oppimiseen ja keskittymiskykyyn (Arvonen 2011; Hibel & Jasper 2016).

Osa-aikaista erityisopetusta antaa laaja-alainen erityisopettaja, joka voi toimia yleisopetuksen luokissa samanaikaisopettajana tai toteuttaa pienryhmäopetusta omassa luokkatilassaan. Periaatteena on kuitenkin se, että oppilas on pääsääntöisesti omassa luokassaan muiden luokkatovereiden keskuudessa. (Arvonen 2011; Hibel & Jasper 2016.) Tämä lisää tarvetta luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan väliselle yhteistyölle, jonka yksi toteutusmuoto on konsultointi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan opettajien välistä sekä moniammatillista yhteistyötä oppilaiden tuen tarpeiden arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja järjestämisessä. Lisäksi konsultoiva työote on avainasemassa oppimisvaikeuksien kasautumisen ennaltaehkäisyssä.

Konsultoinnin monista merkityksistä huolimatta sen toteuttaminen kouluissa on kuitenkin hyvin vaihtelevaa ja sen määrittely osana opettajien työtä on usein epäselvää. (Oja 2015.)

Tässä tutkimuksessa kartoitan laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä siitä, millaisia haasteita maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen sisältyy. Lisäksi selvitän laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia luokanopettajien konsultoinnista maahanmuuttajaoppilaiden tukemisessa. Aiheesta on melko vähän aiempaa tutkimusta, sillä konsultointi on vielä suhteellisen uusi työmuoto koulukontekstissa (ks. Oja 2015). Tämän vuoksi voitaneen todeta, että tutkimus tuo uutta ja ajankohtaista tietoa konsultoivan työtteen koetuista eduista ja mahdollisuuksista. Lisäksi tutkimus nostaa esiin maahanmuuttajien opetukseen ja tukemiseen liittyviä haasteita sekä koulujen kulttuurisen moninaisuuden lisääntymisen vaikutuksia erityisopettajien työhön.

2 LAAJA-ALAINEN ERITYISOPETTAJA ASIAN- TUNTIJANA

2.1 Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva

Erityisopetusta järjestetään sekä luokkamuotoisena että osa-aikaisena. Erityisluokanopettajat antavat pääsääntöisesti luokkamuotoista erityisopetusta, kun taas laaja-alaiset erityisopettajat tarjoavat tukea osa-aikaisesti niin, että oppilas on suurimmaksi osaksi yleisopetuksen luokassa. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala 2012, 333; Sundqvist & Ström 2015.) Tässä tutkielmassa keskityn laaja-alaisiin erityisopettajiin ja heidän asiantuntijuuteensa.

Erityisopettajien työnkuva on muuttunut viimeisten vuosien aikana, kun erityisopetuksen strategiaa (2007) ja perusopetuslakia (628/1998) on päivitetty oppimiseen ja koulunkäynnin tukemiseen liittyen. Tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan yhä useammin yleisopetuksen oppilasryhmiin, minkä seurauksena erityiskoulujen- ja luokkien määrä vähenee. Tämä lisää opettajien työnkuvien limitymistä sekä laaja-alaisen erityisopettajien ja luokanopettajien tiivistä yhteistyötä. (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger 2010; Käsmä 2016.) Oppilaan opetusta ja tarvittavia tukikeinoja suunnitellaan ja arvioidaan moniammatillisessa yhteistyössä (Perusopetuslaki 628/1998, §16-17).

Laaja-alainen erityisopettaja työskentelee eri-ikäisten oppilaiden parissa ja tekee yhteistyötä niin opettajien, vanhempien kuin muidenkin yhteistyötahojen kanssa. Työ on oppilaiden yksilöllistä ohjausta, tukemista ja opetusta, jota ohjaavat perusopetuslain (628/1998) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) lisäksi myös kunnallinen ja koulukohtainen opetussuunnitelma. (Laatikainen 2011, 14–15.) Puhe-, luki- ja kirjoittamisvaikeuksien tukeminen ovat edelleen merkittävä osa laaja-alaisen erityisopettajan päivittäistä työtä, vaikkakin työn sisältö on laajentunut viime vuosikymmenten aikana paljon (Rytivaara ym. 2012, 334). Myös oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvien ongelmien ennaltaehkäisy ja oppilaan itsetunnon vahvistaminen ovat erityisopetuksen kivijalkoja. (Laatikainen 2011, 16.)

Viimeisimpien vuosikymmenten ajan suomalaista perusopetusta on ohjannut inklusion periaate (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2010; Lempinen, Berisha & Seppänen 2016). Inklusion käsite tuli tunnetuksi Unescon Salamancan julistuksesta vuonna 1994. Tällöin myös YK:n ohjelmissa alettiin käyttää integraation sijasta termiä inklusio. (Saloviita 2012.) Salamancan julistuksen mukaan inklusion ensisijainen tavoite on tarjota kaikille yhteinen, tasa-arvoinen koulu, jossa myös vammaiset oppilaat ovat arvostettuja ja hyväksytyjä (Sailor 2015; Saloviita 2012; UNESCO 1994). Lisäksi inklusioideologian tavoitteena on mahdollistaa kaikkien ihmisten integroituminen yhteiskuntaan. Peruskoulun arjessa inklusio näkyy siten, että kaikki oppilaat saavat tarvitsemansa tuen heille sopivimmassa ympäristössä ilman leimaantumista. (Lempinen ym. 2016; Väyrynen & Paksuniemi 2018.) Myös perusopetuslaissa inklusio ilmenee kolmiportaisen tuen ja lähikouluperiaatteen muodoissa (ks. perusopetuslaki 628/1998, §16-17). Lisäksi yhteistyö luokanopettajien ja erityisopettajien välillä on tärkeä osa inklusion toteuttamista peruskouluissa (Sailor 2015).

2.2 Kolmiportainen tuki

Perusopetuslain mukaan (628/1998) jokaisella oppilaalla on oikeus saada tukea koulunkäyntiin ja oppimiseen välittömästi tarpeen ilmetessä, sillä varhaisen tuen avulla voidaan välttää ongelmien kasautuminen ja lisääntyminen. Tuen tulee olla joustavaa ja sitä muokataan jatkuvasti vastaamaan oppilaan tarpeita ja kehitystä. Suomalaisessa perusopetuksessa käytössä oleva malli oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen sisältää kolme eri tasoa, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Opetushallitus.)

Kolmiportainen tukimalli muistuttaa osittain kansainvälisiä tukimalleja, kuten esimerkiksi yhdysvaltalaisista RTI-mallia, jonka tavoitteena on ennaltaehkäistä vakavia oppimisvaikeuksia ja tarjota oppilaan tarpeisiin vastaavaa tukea riittävän varhain (Fuchs & Fuchs 2006; Hughes & Dexter 2011). RTI-mallissa myös painotetaan tuen eli intervention arvioimista ja seuraamista, jonka perusteella tukikeinoja muokataan vastaamaan oppilaan tuen tarpeita paremmin

(Fuchs & Fuchs 2006). Kolmiportaisen tuen ja RTI-mallin erona on kuitenkin se, että suomalainen tukimalli ei ohjaa tuen käytännön sisältöjä ja toteutustapoja yhtä tarkasti kuin yhdysvaltalainen, vaan kuvaa lähinnä oppimisen tuen rakenteita ja toimintatapoja (Aro 2015). Kolmiportaisen tuen ensisijaisena tavoitteena on tarjota joustavaa, oikea-aikaista sekä intensiteetiltään sopivaa tukea (Savolainen 2014).

Kolmiportaisen tuen ensimmäinen taso on yleinen tuki. Yleisellä tuella tarkoitetaan yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja ja koulun arkeen liittyviä ohjaus- ja tukitoimia, jotka aloitetaan ensimmäisenä tuen tarpeen ilmetessä. Yleisen tuen antamista varten ei tarvita erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan sitä voidaan tarjota kaikille oppilaille. (Opetushallitus 2018.)

Mikäli yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen, joka on muodoltaan jatkuvampaa, yksilöllisempää ja voimakkaampaa. Tehostettu tuki on tarkoitettu oppilaille, jotka tarvitsevat osa-aikaista oppimisen tukea (Björn, Aro & Koponen 2015). Tehostetun tuen antamiseksi oppilaalle tehdään pedagoginen arvio yhdessä oppilashuollon ammattilaisten kanssa ja tukea annetaan oppilaalle laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. (Opetushallitus 2018.) Osa-aikaista erityisopetusta antaa laaja-alainen erityisopettaja, joka tukee sekä yleisen että tehostetun tuen oppilaita, joilla on lieviä oppimisvaikeuksia (Opetusalan ammattijärjestö).

Jos tehostettu tukikaan ei riitä vastaamaan oppilaan tarpeisiin, ryhdytään tarjoamaan erityistä tukea, jota varten laaditaan pedagoginen selvitys. Tällöin oppilaalle laaditaan myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja todettu erityisen tuen tarve arvioidaan uudelleen viimeistään toisen luokan jälkeen sekä ennen siirtymistä yläkouluun. (Björn ym. 2015; Opetushallitus.) Erityistä tukea saava oppilas voi kuulua yleisen tai pidentyn oppivelvollisuuden piiriin ja hänen opetuksensa voi olla joko yleisopetuksen tai erityisopetuksen opetussuunnitelman mukaista. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta sekä muusta oppilaan tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta ja se on muodoltaan jatkuvaa. (Björn ym. 2015.)

Kolmiportaisen tuen tarjoamisessa pääperiaatteena on se, että oppilas saa tuen tarpeen vaativuuteen ja voimakkuuteen nähden parhaiten sopivaa tukea. Tuen intensiivisyys siis kasvaa sen mukaan, kun pulmat tai tuen tarpeet lisääntyvät (ks. kuvio 1). Päätökset tuen tasolta toiselle siirtymisistä tehdään moniammatillisessa yhteistyössä ja tuen toimivuutta arvioidaan systemaattisesti. (Björn ym. 2015; Savolainen 2014.) Kolmiportaisen tuen suunnittelusta ja toteutuksesta on myös erityisen tärkeää keskustella oppilaan huoltajien kanssa ja sopia käytännöistä yhdessä. (Opetushallitus.)



KUVIO 1. Kolmiportainen tuki (Jyväskylän kaupunki 2013)

2.3 Samanaikaisopetus

Opettajien väliset yhteisölliset työskentelytavat ovat yleistyneet viime vuosien aikana ja useissa kouluissa on alettu harjoittaa samanaikaisopetusta sen sijaan, että opettajat työskentelisivät jatkuvasti erillään oman oppilasryhmänsä kanssa (Björn, Savolainen & Jahnukainen 2017, 50). Samanaikaisopetus, jota voidaan kutsua myös yhteisopetuksiksi, siis tarkoittaa, että luokassa työskentelee kaksi eri opettajaa yhtäaikaaisesti (Pulkkinen & Rytivaara 2015). Tässä tutkielmassa käytän termiä samanaikaisopetus, sillä se on perusopetuksessa yleisemmin käy-

tetty ja myös tutkimukseeni osallistuneet erityisopettajat käyttivät pelkästään kyseistä termiä. Samanaikaisopetuksessa esimerkiksi laaja-alainen erityisopettaja ja luokanopettaja voivat työskennellä samassa tilassa ja suunnitella opetusta yhdessä (Pratt, Imbody & Wolf 2017). Tällöin erityisopettaja voi havainnoida koko ryhmää ja konsultoida luokanopettajaa sen pohjalta sekä antaa tukea niille oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Työmuoto ei ole uusi, vaan sitä on hyödynnetty jo 1960-luvulla, mutta viime vuosina samanaikaisopetusta on pyritty lisäämään tietoisesti. Nykyisin etenkin suurissa yläkouluissa samanaikaisopetus on yleistynyt työmuotona. (Rytivaara ym. 2012, 336–337.)

Pulkkisen ja Rytivaaran (2015) mukaan samanaikaisopetusta voidaan toteuttaa kolmella eri tavalla riippuen opettajien roolien suhteesta toisiinsa. Kun toinen opettaja on selkeästi päävastuussa luokan opetuksesta, voidaan puhua avustavasta ja täydentävästä opettamisesta. Tällöin toinen opettaja voi esimerkiksi havainnoida tai kierrellä luokassa ja auttaa oppilaita tarvittaessa. Toteutettaessa tällaista roolijakoa opettajien välillä on kuitenkin hyvä vaihtaa rooleja säännöllisesti, jotta vastuu ja ammattitaidon hyödyntäminen jakautuvat tasapuolisesti.

Toinen samanaikaisopetuksen toteutustapa on rinnakkain opettaminen, jossa luokka on jaettu kahteen yhtä suureen tai erikokoiseen ryhmään. Molemmat opettajat vastaavat opetuksesta ja opetettava sisältö voi olla sama tai eri. Erityisopettaja voi esimerkiksi käydä opetettavia asioita rauhallisemmin läpi sellaisten oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat enemmän tukea ja aikaa oppimiseen. Ryhmäkoonpanoa voidaan kuitenkin muuttaa ja opettajat voivat halutessaan vaihtaa ryhmiä vaikkapa kesken tunnin. (Pulkkinen & Rytivaara 2015; Rytivaara 2012, 339–342.)

Kolmas samanaikaisopetuksen malli on tiimiopettaminen, jossa opettajat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetusta yhdessä. Opettajat käyvät keskenään joustavaa vuoropuhelua ja jakavat vastuun kaikista opetukseen ja oppilaisiin liittyvistä asioista yhdessä. Opettajat siis opettavat vuorotellen täydentäen toistensa opetusta. Tiimiopettaminen koetaan kuitenkin haasteellisimpana ta-

pana toteuttaa yhteisopettajuutta, vaikka myös täydentävässä opetuksessa opettajat jakavat puhevaltaansa. Jokainen malli vaatii aluksi harjoittelemista ja totuttelua, ja samanaikaisopetusta toteuttavien opettajien olisikin löydettävä juuri heille sopiva tapa opettaa yhdessä. Lisäksi on tärkeää, että oppilaat ymmärtävät luokassa olevan kaksi samanarvoista opettajaa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015; Rytivaara 2012, 342-344.)

Samanaikaisopetusta on pidetty hyvänä työmuotona muun muassa sen vähäisen leimaavuutensa vuoksi, sillä tukea tarvitsevia oppilaita ei eroteta muusta luokasta pienryhmiin. (Friend ym. 2010.) On tärkeää, että oppilas saa erityisopettajan tukea myös omassa luokassaan, sillä jatkuva pienryhmäopetus eristää oppilaan muista luokkatovereistaan ja voi aiheuttaa jopa käänteisen vaikutuksen oppimistuloksiin ja asenteisiin (Feng & Sass 2013). Lisäksi esimerkiksi erityisopettajan ja luokanopettajan välisessä samanaikaisopetuksessa erityisopettaja pääsee tarkastelemaan koko ryhmää ja saa käsityksen jokaisen oppilaan vahvuuksista ja haasteista sekä sosiaalisista taidoista. Sen sijaan yksilö- ja pienryhmäopetuksessa erityisopettaja havainnoi vain muutamaa oppilasta tietyn aikaa, eikä siten välttämättä kykene muodostamaan kokonaiskäsitystä oppilaiden taitotasosta. (Rytivaara ym. 2012, 346-347.)

Erilaisten observointi- ja case-tutkimusten mukaan opettajat ja oppilaat ovat kokeneet samanaikaisopetuksen toimivaksi ja tehokkaaksi silloin, kun yhteistyö opettajien välillä on sujuvaa ja työparien käsitykset opettamisesta ovat yhteneviä (Björn ym. 2017, 50; Pratt ym. 2017). Parhaimmillaan kyseinen työskentelytapa tarjoaa mahdollisuuden jatkuvaan vertaistukeen ja parantaa työssä jaksamista. Lisäksi opettajat voivat oppia toisiltaan hyödyllisiä taitoja ja opetustyyliä sekä kehittää siten ammatillista osaamistaan. (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010; Väyrynen & Paksuniemi 2018.) Opettajat voivat myös hyödyntää omia vahvuuksiaan eri osa-alueilla, mikä onkin yksi inklusiivisen opetuksen periaate; kaikkien ei tarvitse osata kaikkea, vaan uutta opitaan yhdessä. (Pratt 2017; Rytivaara & Kershner 2012). Relevanttia tutkimusta samanaikaisopetuksen toi-

mivuudesta on kuitenkin tehty vielä melko vähän, joten olisikin tarpeellista kar-
toittaa esimerkiksi sitä, millaista apua ja tukea samanaikaisopettajana toimiva
erityisopettaja tuo luokkaan oppimistulosten saralla (Björn ym. 2017, 50).

Malone ja Gallagher (2010) ovat tutkineet erityisopettajien käsityksiä ja
asenteita tiimityöskentelyä kohtaan. Tutkimustulosten mukaan erityisopettajat
kokivat tiimityön olevan tehokas tapa suunnitella tukimenetelmiä sekä jakaa ide-
oita ja tietoa. Lisäksi erityisopettajat kokivat, että esimerkiksi tukimenetelmien ja
opetusohjelmien suunnittelu oli tuloksellisempaa yhdessä kuin täysin itsenäi-
sesti. Erityisopettajat painottivat myös kommunikaatiotaitojen merkitystä sekä
ryhmän jäsenten tasavertaisuutta esimerkiksi päätöstentekotilanteissa. Sen sijaan
jäsenten heikko sitoutuminen tiimityöhön esitettiin riskitekijänä ja ajanpuutteen
koettiin hankaloittavan tiimityön toteuttamista halutulla tavalla. Myös Guisen,
Habibin, Thiessenin ja Robbinsin (2017) tutkimuksessa opettajat mainitsivat
suunnitteluajan vähäisyyden hankaloittavan yhteisopetuksen toteuttamista tar-
koituksenmukaisella tavalla.

Onnistunut samanaikaisopetus edellyttääkin, että opettajat ovat halukkaita
panostamaan yhteistyön laatuun sekä tekemään kompromisseja. Aluksi on hyvä
keskustella kummankin opettajan roolista luokkahuoneessa sekä pedagogisen
vastuun jakamisesta. (Rytivaara ym. 2012, 338.) On myös tärkeää huolehtia, että
opettajien ammatillinen osaaminen hyödynnetään mahdollisimman hyvin, eikä
kumpikaan jää liiaksi avustajan rooliin tai laiminlyödyksi. Pitkän yhteistyön seu-
rauksena roolien vaihtelu ja joustavuus kuitenkin usein lisääntyvät ja samanaikaisopetuksesta tulee luontevampaa. (Pratt ym. 2017.) Lisäksi opettajien on kyet-
tävä joustamaan omien tottumustensa ja työskentelytapojensa osalta. (Pulkkinen
& Rytivaara 2015.) Samanaikaisopetusta harjoittaneet opettajat usein painottavat
myös henkilökemioiden kohtaamisen tärkeyttä (Pakarinen ym. 2010).

Samanaikaisopetuksen tarkoituksenmukaisen toteutuksen kannalta on
myös merkittävää, että opettajat omaavat suhteellisen samankaltaiset käsitykset
työtapoihin, opetukseen ja oppimiseen liittyen (Pratt ym. 2017). On esimerkiksi
hyvä keskustella siitä, millaisena kumpikin näkee hyvän opetuksen, miten rea-

goidaan ei-toivottuun käytökseen ja mitä käytännön rajoituksia tai toiveita opettajilla on luokkahuonetyöskentelyyn (Pakarinen ym. 2010). Lisäksi opettajien on sovitettava heti yhteistyön alkaessa yhteisistä tavoitteista ja päämääristä, jotta he arvioivat oppilaiden koulusuoriutumista samoin periaattein (Pratt 2017).

Guise ym. (2017) ovat havainneet tutkimuksessaan, että opettajat eivät toisinaan toteuta samanaikaisopettajuutta asianmukaisin tavoin, vaikkakin he mielestään käyttävät kyseistä opetusmetodia työssään. Opettajat saattavat esimerkiksi suunnitella tunteja itsenäisesti ja toinen opettaja saattaa toimia toistuvasti pelkässä havainnoijan roolissa sen sijaan, että hän osallistuisi opetukseen. Tämän vuoksi kouluissa ja opettajankoulutuksessa tulisikin varmistaa, että opettajat tietävät, mitä samanaikaisopettajuudella tarkoitetaan ja kuinka sitä toteutetaan. Lisäksi olisi tärkeää, että opettajat olisivat tietoisia samanaikaisopetuksen hyödyistä sekä siitä, millaiset käytännöt edistävät niiden saavuttamista. Tarvittaessa tulisi myös järjestää lisäkoulutusta samanaikaisopetuksen suunnittelua, toteuttamista sekä arviointia koskien. (Guise ym. 2017.)

2.4 Konsultatiivinen työote

Kollegiaalisen tuen ja jaetun asiantuntijuuden merkitykset ovat kasvaneet, kun kouluissa on siirrytty kohti kaikille yhteistä inklusiivista opetusta. Inklusiiossa olennaista on yhteisöllisyys sekä kaikkien oppilaiden yksilölliset erot huomioiva opetus (Moberg 2001). Inklusiivisuusajattelun seurauksena konsultointi ja ohjaaminen ovat lisääntyneet myös erityisopettajan työssä (Oja 2015).

Konsultatiivista työtettä voidaan luonnehtia muun muassa ohjaamiseksi, mentoroinniksi ja valmennukseksi. Konsultaation toteuttamiseen ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tai mallia, mutta sen tunnuspiirteitä ovat luottamus, monipuolinen osaaminen, jakaminen ja tukeminen. (Oja 2015.) Kaiserin, Rodenfieldin ja Gravoisin (2009) mukaan kouluissa tapahtuvan konsultaation yleisenä tavoitteena on luokanopettajien ongelmanratkaisutapojen ja opetusstrategioiden kehittäminen sekä oppilaiden oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyvien pulmien pai-

kantaminen. Tämä tukee yleisopetuksen luokkiin kuuluvien oppilaiden koulu-suoriutumista sekä auttaa luokanopettajia selviämään tulevaisuudessa itsenäisesti hankalista tilanteista. Konsultoinnin avulla luokanopettajat saavat myös itsevarmuutta toimia haastavissa tilanteissa.

Erityispedagogisella konsultaatiolla tarkoitetaan pääasiassa sitä, että erityisopettaja ohjeistaa tai antaa neuvoja esimerkiksi luokan- tai aineenopettajille. Erityisopettajan antaman erityisopetuksen lisäksi onkin tärkeää, että luokanopettaja ja erityisopettaja pohtivat ja suunnittelevat yhdessä tapoja, joilla oppilasta voitaisiin tukea myös luokassa. Lisäksi erityisopettaja voi opastaa luokanopettajaa erilaisten lausuntojen tekemisessä. (Laatikainen 2011, 137.) Yhteistyö ja konsultointi ovat välttämättömiä myös suunniteltaessa ja toteutettaessa kolmiportaista tukea (Rytivaara ym. 2012, 348). Luokan- ja aineenopettajat tarvitsevat ohjausta oppilaiden tuen tarpeiden havainnointiin ja arviointiin, tukitoimien suunnitteluun sekä dokumenttien laatimiseen. Näissä prosesseissa erityisopettajan antama konsultaatio ja tuki ovat erityisen arvokkaita oppilaan monipuolisen ja tarkoituksenmukaisen tuen saamiseksi. (Laatikainen 2011, 137; Oja 2015.)

Konsultaation järjestäminen on kunta- ja koulukohtaista ja siksi erityisopettajien työnkuva ja siihen sisältyvä konsultaatio vaihtelevat koulujen tarpeiden mukaisesti. Jokaisessa koulussa olisi kuitenkin hyvä pohtia, mitä konsultaatiolla halutaan saavuttaa ja mitä lisäarvoa sen odotetaan tuovan. Esimerkiksi kolmiportaisen tuen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvän tuen tavoitteena voi olla oppilaiden pedagogisen hyvinvoinnin saavuttaminen lähikoulussa. Kouluissa on kuitenkin vielä paljon konsultaation toteutumista vaikeuttavia tekijöitä, jotka liittyvät muun muassa työkuulttuuriin ja työaikajärjestelyihin. (Oja 2015.) Riittämättömien resurssien vuoksi opettajilla ei ole tarpeeksi aikaa yhteisiin keskusteluihin, minkä vuoksi konsultaatio voi jäädä pintapuoliseksi ja keskeneräiseksi (Kaiser ym. 2009). Konsultatiivinen työote on kuitenkin avainasemassa varhaisen tuen tarjoamisessa, minkä vuoksi sen järjestämiseen sekä mahdollisiin lisäkoulutuksiin tulisi panostaa. (Oja 2015.)

Sundqvist ja Ström (2015) ovat tutkineet suomalaisten erityisopettajien ja luokanopettajien ajatuksia heidän välisestä konsultaatiosta. He pyysivät opettajia kuvaamaan strategioita, joita he käyttivät konsultoinnissa sekä keskustelun sisältöä ja painopisteitä. Lisäksi he kartoittivat erityisopettajien ja luokanopettajien näkemyksiä heidän välisestä suhteesta konsultoinnissa. Aineiston perusteella luokiteltiin kolme erilaista konsultaatiotyyppiä, jotka ovat neuvova konsultaatio, refleктоiva konsultaatio sekä yhteinen keskustelu.

Neuvovassa konsultaatiossa erityisopettajat antavat luokanopettajille neuvoja, ehdotuksia sekä tietoa liittyen esimerkiksi erilaisiin oppimisvaikeuksiin. Tällaisessa konsultaatiomuodossa oppilaspainotteinen ja käytännönläheinen keskustelu sekä erityispedagogisen tiedon siirtäminen luokanopettajille ovat avainasemassa. Sen sijaan refleктоivassa konsultaatiossa tilanteita pyritään hahmottamaan kokonaisuuksina ja oppilaisin suhtaudutaan yksilöinä. Opettajien mukaan refleктоivassa konsultaatiossa on tärkeää kiinnittää huomiota myös luokan sisäisiin suhteisiin ja dynamiikkaan. Kolmas konsultaation muoto, yhteinen keskustelu, on luonteeltaan dialogimaista ja oppilaan tilannetta tarkastellaan useista eri perspektiiveistä oppimiskonteksti ja sosiaaliset suhteet huomioiden. (Sundqvist & Ström 2015.)

Myös Kaiser ym. (2009) ovat tutkineet luokanopettajien ja eri asiantuntijoiden välistä konsultaatiota. Asiantuntijoihin kuului erityisopettajia ja koulukuraattoreita, jotka yhdessä luokanopettajien kanssa kehittivät ratkaisuja erilaisiin luokissa esiintyviin haasteisiin. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat olivat hyvin tyytyväisiä saamaansa konsultaatioon sekä sen avulla saavutettuihin tuloksiin. Opettajat kokivat saaneensa lisää varmuutta toimia erilaisissa tilanteissa sekä uusia toimintamalleja ja ideoita tulevaisuutta varten. Lisäksi konsultaatio vastasi opettajien odotuksia ja he kokivat saaneensa asiantuntijoilta tarvitsemaansa tukea.

3 MAAHANMUUTTAJAT PERUSOPETUKSESSA

3.1 Maahanmuuttajuus käsitteenä

Yleisen määritelmän mukaan maahanmuuttajalla tarkoitetaan sellaista Suomeen muuttanutta ulkomaan kansalaista, jonka tarkoituksena on asua maassa pidempään (Väestöliitto). Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010, § 3) määrittelee maahanmuuttajan sellaiseksi Suomeen muuttaneeksi henkilöksi, joka oleskelee maassa muuta kuin matkailua tai tilapäistä oleskelua varten myönnetyllä luvalla tai jolle on myönnetty oleskelukortti tai jonka oleskeluoikeus on rekisteröity.

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on lisääntynyt merkittävästi viimeisimpien vuosikymmenten aikana, mikä näkyy myös suomalaisissa kouluissa kulttuurisena moninaisuutena (Rantanen 2011; Tilastokeskus). Tämä lisää myös tarvetta opetuksen erityisjärjestelyille, jotta maahanmuuttajataustaiset oppilaat pysyvät mukana opetuksessa (Hibel & Jasper 2016; Rantanen 2011). Maahanmuuttajien riittävän kielitaidon ja oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi Suomessa toteutetaan perusopetuslaissa (628/1998) säädettyä perusopetukseen valmistavaa opetusta (Opetushallitus 2015, 1).

3.2 Valmistava opetus

Perusopetuslain (628/1998) mukaan kunta voi järjestää maahanmuuttajille perusopetukseen valmistavaa opetusta, joka vastaa yhden vuoden oppimäärää. Tarkoituksena on, että oppilaat siirtyvät perusopetuksen ryhmiin omaksuttuaan suomen kielen alkeet valmistavassa opetuksessa (Andonov 2013; Opetushallitus 2015). Suomen kielen valmiuksien lisäksi valmistavan opetuksen tavoitteena on tukea oppiaan omaa äidinkieltä sekä edistää oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan (Opetushallitus 2015).

Valmistavassa opetuksessa toimitaan suomalaisen kasvatusta ja opetustyön periaatteiden mukaisesti ja opetusta eriytetään oppilaiden taitotasojen mukaisesti hyödyntäen monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja (Opetushallitus 2015). Valmistavan opetuksen opettajien pätevyyttä ei ole valtakunnallisesti määritetty, vaan kunnat voivat määrittää omat kelpoisuusvaatimuksensa. Vaatimuksena on usein erityis- tai luokanopettajan pätevyys, vaikkakin työnkuva on perinteistä opettajan roolia laajempi kulttuurisen moninaisuuden ja interkulttuurisen työtöteen vuoksi. (Andonov 2013.)

Valmistavassa opetuksessa ei korosteta oppilaiden kulttuurieroja, vaan enemminkin pyritään löytämään kaikille yhteisiä asioita (Andonov 2013). Opetuksen suunnittelun ja tavoitteiden perustana ovat kuitenkin oppilaiden henkilökohtaiset kokemustaustat sekä erilaiset suomen kielen oppimisen lähtökohdat (Opetushallitus 2015). Oppilaat harjoittelevat sosiaalisia taitoja ja opiskelutaitoja, joiden kehittymisen myötä he kykenevät luomaan ystävyysuhteita, jäsentämään merkityksiä sekä rakentamaan pohjaa kouluttautumiseen suomalaisessa perusopetuksessa. Opettaja käy jatkuvaa dialogia oppilaiden kanssa ja motivoi heitä toimimaan yhdessä. Lisäksi opettajan on tärkeää tukea oppilaiden identiteetin kehitystä ja luoda turvallinen ilmapiiri, jossa jokainen tuntee itsensä hyväksytyksi. (Andonov 2013.)

3.3 Maahanmuuttajaoppilaiden tuen tarpeet ja koulusuoriutuminen

Perusopetuksen yleisopetusryhmiin siirryttyään maahanmuuttajataustaiset lapset tarvitsevat usein laaja-alaisen erityisopettajan tukea oppimiseen (Laatikainen 2011, 112). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiseen liittyy monia tekijöitä, jotka on huomioitava oppimisvaikeuksia ja koulusuoriutumista arvioitaessa. Kotoutuminen, uuteen kulttuuriin sopeutuminen, toisen kielen oppiminen ja erilaiset koulutaustat vaikuttavat uusien asioiden oppimiseen ja siksi niiden erottaminen varsinaisista oppimisvaikeuksista on tärkeää. Oppimisvaikeuksien arvioinnissa onkin huomioitava oppilaan kasvuympäristö ja lähtökohdat, tä-

mänhetkinen elämäntilanne sekä arviointivälineiden käytön haastavuus. (Arvonen 2011; Hibel & Jasper 2016.) Erilaisen kieli- ja kulttuuritaustan vuoksi oppimisen testaaminen voi olla haastavaa, sillä arviointivälineet eivät välttämättä mittaa oppilaan todellista osaamista (Sinkkonen, Kyttälä, Karviainen & Aunio 2011). Tämän vuoksi on tärkeää arvioida suomen kielen taitotaso oppimisvaikeuksien arvioinnin yhteydessä. (Arvonen 2011.)

Opettajalla on tärkeä rooli monikulttuuristen oppilaiden toimijuuden ja oppimisen tukemisessa sekä yhteiskunnan täysivaltaiseksi jäseneksi kasvattamisessa. (Timonen & Kantelinen 2013.) Lisäksi opettajat ovat tärkeässä asemassa maahanmuuttajataustaisten lasten sosiaalisten suhteiden ja ryhmään pääsyn tukemisessa, sillä maahanmuuttotilasta voidaan tutkitusti pitää riskitekijänä koulukiusatuksi joutumiseksi (Salmela-Aro, 2011). Sosiaalisten suhteiden muodostaminen on myös erityisen tärkeää kotoutumisprosessin sekä kouluviihtyvyyden edistämiseksi (Crul 2007; Pieloch, Marks ja Coll 2016). Henkinen hyvinvointi vaikuttaa kouluun liittyviin asenteisiin, mikä heijastuu suurelta osin koulumenestykseen. Maahanmuuttajaoppilaille on usein myös vaikeuksia oman identiteetin muodostamisessa, sillä oman ja toisen maan kulttuurien yhdistäminen ja sosiaalisten suhteiden luominen toisen maan kansalaisten kanssa on usein haastavaa. (Sandín-Esteban & Sánchez-Martí 2015.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden akateeminen suoriutuminen on heikompaa verrattuna valtaväestöön (Crul 2007; Hibel & Jasper 2016; Sinkkonen ym. 2011). Syy siihen ovat usein sosiaaliset haasteet, minkä vuoksi opettajien, vanhempien ja luokkatovereiden tuella on suuri merkitys (Sandín-Esteban & Sánchez-Martí 2015). Myös heikon sosioekonomisen aseman on todettu vaikuttavan maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestykseen negatiivisesti etenkin lukutaidon osalta (Kirjavainen & Pulkkinen 2017).

Koulumenestys vaikuttaa vääjäämättä myös jatko-opintoihin sekä myöhempään elämänlaatuun, sillä maahanmuuttajaoppilaat jättävät kantaväestöä useammin hakematta toisen asteen koulutukseen. (Crul 2007; Hibel & Jasper 2016; Kilpi-Jakonen 2017; Kiss 2013). Maahanmuuttajataustaisista nuorista noin viisi prosenttia ei hakeudu peruskoulun jälkeen toisen asteen koulutukseen, kun

vastaava osuus koko ikäluokasta on vain noin prosentti. Afrikkalaistaustaisilla tämä osuus on jopa kahdeksan prosenttia ja heidän koulusuoriutumisensa sekä korkeakouluopintoihin hakeutumisensa on myös heikompaa muihin maahanmuuttajaryhmiin verrattuna. (Kilpi-Jakonen 2017.) Riski jäädä toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle on yleensä noin kaksinkertainen suhteessa kantaväestöön (Opetushallitus). Maahanmuuttajataustaisten nuorten alhaista määrää toisen asteen koulutuksen suorittamisessa ei kuitenkaan täysin selitä vanhempien koulutus tai aikaisempi koulumenestys (Kilpi-Jakonen 2017).

Ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien koulusuoriutumista vertailemalla on todettu, että ensimmäisen polven maahanmuuttajien osaaminen on heikompaa toisen polven maahanmuuttajiin nähden (Opetushallitus). Toisen polven maahanmuuttajien koulusuoriutuminen on kuitenkin huomattavasti kantaväestöä heikompaa. Lisäksi toinen sukupolvi hakeutuu korkeakouluopintoihin noin kuusi prosenttiyksikköä epätodennäköisemmin, kuin ensimmäinen sukupolvi. (Kilpi-Jakonen 2017.)

Myös lähtömaan vaikutus koulusuoriutumiseen on erittäin suuri ja erot maiden välillä ovat mittavia. Suomalaisessa kontekstissa vaikuttaisi siltä, että erityisesti lähimaista tulleet oppilaat suoriutuvat verrattain paremmin, kuin kaukomaista tulleet. (Kirjavainen & Pulkkinen 2017.) Lisäksi esimerkiksi Venäjältä ja Virosta kotoisin olevien oppilaiden erot kantaväestöön eri koulutussiirtymissä ovat hyvin pienet, mutta heidän todennäköisyytensä suorittaa toisen asteen tutkinto on kuitenkin kantaväestöä alhaisempi. Tämän vuoksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin ja oppimisen tukemiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota jo peruskoulussa, jotta heidän osaamistasonsa olisi riittävän hyvä toisen asteen opintoihin hakeutumiseksi ja tutkinnon suorittamiseksi. (Kilpi-Jakonen 2017.) Myös nivelvaiheen tukemiseen, eri jatko-opintovaihtoehtojen läpikäymiseen sekä ohjaukseen ja läsnäoloon tulisi panostaa yksilöllisten koulutuspolkujen tukemisessa (Holopainen, Kalalahti & Varjo 2017).

Heikosta koulumenestyksestä huolimatta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden on todettu saavan verraten vähän erityisopettajan tukea koulunkäyntiin (Hibel & Jasper 2016). Heidän erityistarpeiden epäjohtonmukainen huomiointi

ja etenkin koulutussiirtymiin liittyvä ohjauksen sirpaleisuus vaikuttaa suurelta osin jatko-opintoihin hakeutumiseen, sillä tällaisilla oppilailla ei välttämättä ole tarpeeksi tietämystä eri vaihtoehtoista tai taitoja etsiä tietoa itsenäisesti. (Holopainen ym. 2017.)

Han (2008) on tutkinut päiväkotij- ja alakouluikäisten lasten maahanmuuttajastatusten yhteyksiä sekä akateemista kehitystä päiväkodista kolmannelle vuosiluokalle kiinnittäen erityishuomiota kouluympäristöihin. Hän havaitsi maahanmuuttajataustaisten lasten ajautuvan usein kouluihin, joissa on paljon vähemmistöryhmiin kuuluvia sekä vähävaraisia oppilaita. Lisäksi tällaisissa kouluissa oppilaiden keskimääräinen koulumenestys on heikko, oppilaat saavat vähemmän tukea ja oppimisympäristöt sekä yleinen ilmapiiri ovat puutteellisia. Hanin (2008) mukaan edellä mainittujen tekijöiden ja oppimistulosten välillä on yhteys, joka osoittaa, että koulun heikko taso ennustaa oppilaiden huonoa koulumenestystä. Sen sijaan koulut, joissa oppilaat saavat opettajien tukea ja joissa on hyvä ilmapiiri ja oppimisympäristö, ovat yhteydessä parempaan koulumenestykseen etenkin lukutaidon ja matematiikan osalta.

Pieloch ym. (2016) sen sijaan ovat tutkineet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vertaissuhteisiin liittyviä kokemuksia ja niiden yhteyksiä kouluhyvinvointiin. Tutkimustulokset osoittivat, että lapset, jotka suhtautuivat positiivisesti sekä oman kulttuuriryhmän oppilaisiin että muihinkin oppilaisiin, viihtyivät koulussa paremmin. Myös koulumenestyksen ja emotionaalisen hyvinvoinnin todettiin olevan paremmat niillä oppilailla, jotka tulivat hyvin toimeen muiden oppilaiden kanssa etnisistä taustoista riippumatta. Tämän vuoksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sopeutumiseen ja sosiaalisten suhteiden tukemiseen tulisi kiinnittää huomiota jo heti koulun alkaessa, jotta he eivät jäisi muun yhteisön ulkopuolelle. Lisäksi heille tulisi tarjota erityisopettajan tukea heti tarpeen vaatiessa, jotta ongelmat eivät kasaudu (Hibel & Jasper 2016).

Coutinho ja Koinis-Mitchell (2013) ovat tutkineet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sitoutumista kouluun Yhdysvalloissa. He vertailivat Yhdysvalloissa syntyneitä afrikkalaistaustaisia tummaihoisia oppilaita ja Afrikassa synty-

neitä, mutta myöhemmin Yhdysvaltoihin muuttaneita oppilaita. Tutkimustulokset osoittivat, että syntypaikalla oli merkittävä yhteys kouluun sitoutumiseen. Yhdysvalloissa syntyneet oppilaat sitoutuivat kouluun paremmin, kuin he jotka olivat syntyneet Afrikassa, mutta muuttaneet myöhemmin Yhdysvaltoihin. Lisäksi Yhdysvalloissa syntyneet oppilaat kokivat vähemmän syrjintää ja erottuneisuutta muusta väestöstä. Uuden identiteetin ja kulttuuristen tapojen omaksumiseen sekä koulusuoriutumiseen on todettu vaikuttavan merkittävästi myös uudessa maassa asutun ajan pituus (Arvonen 2011; Coutinho & Koinis-Mitchell 2013; Kirjavainen & Pulkkinen 2017). Ilmiötä kutsutaan akkulturaatioksi, jolla tarkoitetaan toiseen kulttuuriin sopeutumista sekä sulautumista, jota on tärkeää tukea niin valmistavassa opetuksessa kuin perusopetuksessakin. (Coutinho & Koinis-Mitchell 2013.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä siitä, millaisia haasteita maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen sisältyy. Lisäksi kartoitan laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia luokanopettajien konsultoinnista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemisessa.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia haasteita laaja-alaisten erityisopettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa?
2. Millaisia kokemuksia laaja-alaisten erityisopettajilla on luokanopettajien konsultoinnista maahanmuuttajaoppilaiden tukemisessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen metodologiset lähestymistavat

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullinen tutkimus tarkastelee sosiaalisesti konstruoitua todellisuutta ja tutkijan ja tutkittavan ilmiön välistä suhdetta (Denzin & Lincoln 2008, 14). Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista huomioida konteksti, jossa esimerkiksi jokin ilmiö tai käyttäytymisen tapahtuu (Martella, Nelson, Morgan & Marchand-Martella 2013). Vaikka laadullisessa tutkimuksessa korostuvat käsitteellistäminen ja aineistokeskeisyys, on huomionarvoista, ettei tutkija ole tutkimusta aloittaessaan ”tabula rasa” eli tyhjä taulu (Richards 2005, 25). Sen sijaan tutkijalla on omat teoreettiset näkökulmansa ja vähitellen käsitteellistyvät näkemyksensä tutkittavan ilmiön luonteesta, mikä osaltaan suuntaa tutkimuksen etenemistä (Kiviniemi 2010, 74). Laadullista tutkimusta voidaankin luonnehtia prosessiksi, sillä sen eri vaiheet muotoutuvat ja jäsentyvät tutkimuksen edetessä (Denzin & Lincoln 2008, 28).

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kuusi laaja-alaista erityisopettajaa Keski-Suomen alueen alakouluista. Halusin haastateltaviksi juuri laaja-alaiset erityisopettajat, sillä he tukevat yleisopetuksen luokissa olevia oppilaita ja tekevät yhteistyötä luokanopettajien kanssa. Valitsin haastateltavat sellaisista kouluista, joissa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja tiedustelin ennen haastatteluaian sopimista, ovatko kyseiset erityisopettajat opettaneet maahanmuuttajia. Täten varmistin, että haastateltavilla on riittävästi kokemusta ja näkemyksiä tutkimastani aiheesta.

Laadullisessa tutkimuksessa onkin juuri olennaista, että osallistujilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, minkä vuoksi haastateltavien valitseminen tutki-

mukseen tulee olla harkinnanvaraista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86). Haastateltuja tehdessäni yksi osallistujista myös neuvoi minua ottamaan yhteyttä muutama erityisopettajaan, joiden hän tiesi työskentelevän maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Kyseistä ilmiötä kutsutaan lumipallotekniikaksi, jossa tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä saadaan vinkkejä muista potentiaalisista osallistujista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat työskentelivät pääosin alakouluissa, mutta kaksi heistä opetti myös yläkoulun puolella. Kaikki haastateltavat olivat koulutukseltaan erityisopettajia ja viidellä heistä oli sen lisäksi luokanopettajan pätevyys sekä osa oli suorittanut myös muita opintoja kuten lastentarhanopettajan tutkinnon. Työkokemusta osallistujilla oli 3-26 vuotta erityisopettajan tehtävissä. Osa heistä oli työskennellyt esimerkiksi luokanopettajana muutaman vuoden ennen laaja-alaisen erityisopettajan työtehtävää. Haastateltavat opettivat noin 2-30 maahanmuuttajaoppilasta, mutta yhdellä heistä ei kyseisellä lukukaudella ollut yhtäkään maahanmuuttajaoppilasta omassa opetuksessaan. Hänellä oli kuitenkin kokemusta heidän opettamisesta ja tukemisesta aiemmilta työvuosilta.

5.3 Aineiston keruu

Perehdyttyäni tutkimukseeni liittyvään teoriataustaan ja aiempiin tutkimuksiin aloitin aineistonkeruuprosessin anomalla tutkimuslupaa kaupungeilta. Saatuaani kirjalliset luvat lähestyin alakoulujen rehtoreita ja erityisopettajia sähköpostitse ja puhelimitse. Pyysin rehtoreilta luvan tutkimuksen suorittamiseen ja lähetin heille sekä erityisopettajille tiivistelmän tutkimussuunnitelmastani. Luvat saatuaani sovimme erityisopettajien kanssa haastatteluajat ja kerroin heille, että ke-rään kirjalliset tutkimusluvat haastattelun yhteydessä (Liite 1).

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin siis haastattelemalla Keski-Suomen alueen alakoulujen laaja-alaisia erityisopettajia, joiden työhön kuului maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin ja oppimisen tukeminen.

Päädyin valitsemaan aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä koin saavani kartoitettua opettajien kokemuksia paremmin kasvotusten keskustelemalla, kuin esimerkiksi kyselylomakkeilla. Haastattelu onkin laadullisten tutkimusten yleisin aineistonkeruumenetelmä, sillä se on yksinkertaisin tapa saada tarvittavaa aineistoa (Richards 2008, 38). Haastattelu on menetelmänä myös joustava, sillä sen aikana voidaan tarvittaessa esittää tarkentavia kysymyksiä, selventää sanamuotoja sekä oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä. Lisäksi haastattelun etu on, että siihen voidaan valita tietoisesti sellaisia henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta aiheesta (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 90).

Haastattelumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun haastattelun, sillä halusin laatia kysymykset valmiiksi, jotta saisin mahdollisimman relevanttia sisältöä tutkimukseeni (ks. Fontana & Frey 2008, 119; Metsämuuronen 2000, 41–42). Kysymysten huolellinen suunnittelu edesauttaa sitä, että haastatteluista saadaan tutkimuksen kannalta hyödyllisiä vastauksia (Patton 2002, 346). Laadin kysymyksistä avoimia, jotta haastattelutilanne olisi keskustelunomainen, eikä osallistujien tarvitsisi valita vastauksiaan valmiista vaihtoehdoista. Laadullisen tutkimuksen haastatteluissa tulisikin pyrkiä herättämään mahdollisimman runsasta keskustelua ja pohdintaa tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 353–354). Aineiston on oltava tarpeeksi kattava, jotta tutkija kykenee muodostamaan sen perusteella tulkintansa tutkittavaan ilmiöön liittyen. (Richards 2005, 34.) Laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin usein saturaatiosta eli siitä, etteivät haastateltavat enää tuo uutta tietoa tutkimuskysymysten kannalta, vaan aineisto alkaa toistaa itseään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99).

Haastattelu jakautui kahteen teemaan tutkimuskysymysteni mukaisesti. Ensimmäinen teema käsitteli konsultointia sekä tukitoimia ja toinen teema työnkuvan muuttumista. Aluksi esitin haastateltaville muutaman taustakysymyksen, jotka toimivat myös tärkeänä ”jään rikkojana” ennen varsinaisia haastattelukysymyksiä (ks. Fontana & Frey 2008, 139). Muotoilin haastattelurungon tarkasti ja pohdin sanavalintojani huolellisesti, jotta saisin mahdollisimman relevantteja vastauksia kysymyksiini (Liite 2). Haastattelu ei ole aineistonkeruumenetelmänä

kaikkein yksinkertaisin, sillä prosessi vaatii usein kokonaisuudessaan paljon aikaa ja työtä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35; Metsämuuronen 2000, 41). Kysymysten esittäminen ja vastausten saaminen ei ole aivan mutkatonta, sillä puhuttu ja kirjoitettu kieli on hyvin tulkinnanvaraista, vaikka aineisto raportoitaisiinkin tarkasti (Fontana & Frey 2008, 118).

Ennen varsinaisia haastatteluja tein esihaastattelun eräälle opettajalle, joka oli aiemmin uransa aikana työskennellyt laaja-alaisena erityisopettajana. Esihaastattelun tarkoituksena on testata haastattelukysymysten toimivuutta, järjestystä ja sanavalintoja, joita voidaan tarvittaessa vielä muuttaa ennen virallisia haastatteluja. Esihaastattelun perusteella voidaan myös poistaa joitakin haastattelurungon osia tai yksittäisiä kysymyksiä, jotta haastattelu-aika käytettäisiin mahdollisimman hyödyllisesti ja kysymykset kohdentuisivat tutkimuksen kannalta olennaisiin ilmiöihin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72.) Esihaastattelun jälkeen muutin hieman joidenkin kysymysten järjestystä, mutta muilta osin haastattelurunko vaikutti onnistuneelta ja kysymykset olivat haastateltavalle selkeitä.

Haastattelutilanteissa pyrin antamaan haastateltaville riittävästi aikaa pohdittua ja kertoa vapaasti heille mieleen tulevista asioista ja tarvittaessa esitin myös lisäkysymyksiä sekä tarkentavia kysymyksiä. Puolistrukturoidulle haastattelulle onkin ominaista vapaamuotoisuus, avoimuus ja keskusteleva ilmapiiri (Laine 2010, 37). Puolistrukturoidussa haastattelussa edetään kuitenkin tiettyjen ennalta määriteltyjen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten varassa. Siinä korostuvat ihmisten tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä, merkityksenannot sekä se, kuinka merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Puolistrukturoitu haastattelu sisältää myös oletuksen siitä, että kaikkia ihmisen ajatuksia, kokemuksia ja tunteita voidaan tutkia kyseisellä menetelmällä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Kaikki tekemäni haastattelut järjestettiin erityisopettajien omissa luokkahuoneissa siten, ettei muita henkilöitä ollut samoissa tiloissa ja ovet olivat suljettuina. Näin ollen ulkopuoliset henkilöt eivät kuulleet keskusteluja, eivätkä luokan ulkopuoleiset äänet häirinneet keskittymistä. Haastattelupaikan onkin tär-

keää olla sellainen, joka mahdollistaa häiriöttömän kommunikoinnin ja on molemmille osapuolille miellyttävä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 74). Kaikki haastatellut äänitettiin ja ne kestivät 20-55 minuuttia.

5.4 Aineiston analyysi

Lähestyin keräämääni aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysillä kuvataan aineiston sanallista sisältöä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2009, 106). Sen avulla aineisto käydään läpi järjestelmällisesti tutkimuskysymyksen ja oleellisten lähtökohtien kautta (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 18). Sisällönanalyysissä aineistoa jaetaan erilaisiin luokkiin ja liikutaan niiden välillä. Analyysia ei kuitenkaan ole pelkkä aineiston luokittelu, vaan aineistoa on tulkittava niin, että se antaa jotakin, mikä ei ole kertomuksissa suoraan läsnä. (Ruusuvoori ym. 2010, 18-19.)

Ennen analyysia litteroin aineiston, josta tuli tekstiä yhteensä 81 sivua (fonttikoko 12, riviväli 2). Tein litteroinnin sanatarkasti ja merkitsin myös esimerkiksi naurahdukset ja hymähdykset, jotka mielestäni kuvasivat haastateltavan asenteita tai ajatuksia keskusteltavaan asiaan liittyen. Ruusuvoori (2010, 424) toteaa, että litterointi on ensimmäinen ja tärkeä analyysivaihe, jolla kuvataan haastattelun muuntamista puhemuodosta tekstimuotoon. Tutustuin aineistoon huolellisesti lukemalla sen useaan kertaan läpi. Tämä on laadullisen sisällönanalyysin tärkeä vaihe ja tutkijan olisikin hyvä merkitä muistiin ensimmäisiä aineiston herättämiä ajatuksia ja pohdintoja (Richards 2005, 69). Seuraavaksi aloin etsiä kumpaankin tutkimuskysymykseen liittyviä asioita tekstistä ja merkitsin ne eri väreillä. Kyseistä analyysivaihetta kutsutaan redusoinniksi eli pelkistämiseksi, jossa aineistosta etsitään tutkimuskysymysten kannalta olennaisia asioita ja siten aineisto muokkaantuu helpommin käsiteltäväksi (Alasuutari 2011, 40; Richards 2005, 75).

Valitsin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden ja analysoin sitä, mitä tekstistä oli selkeästi tulkittavissa. Havaintoyksikön päättäminen toimii lähtökohdiana luokittelussa ja sen valitsemiseen vaikuttaa tutkimuskysymys (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11-20). Merkittäni olennaiset asiat eli alkuperäisilmaisut aineistosta listasin ne Word-tiedostoon ja muotoilin niitä vastaavat pelkistetyt ilmaisut, joita olen kerännyt taulukkoon 1. Tämän jälkeen leikkasin pelkistetyt ilmaisut erillisiksi lapuiksi ja aloin ryhmittelemään eli klusteroimaan niitä samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella. Klusteroinnilla tarkoitetaan nimenomaan sitä, että alkuperäisilmaisut luetaan huolellisesti läpi ja aineistosta etsitään yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen käsitteet voidaan yhdistää luokiksi, jolloin aineisto tiivistyy yksittäisten tekijöiden sisältyessä yläkäsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

TAULUKKO 1. Esimerkkejä pelkistetyistä ilmaisuista.

alkuperäisilmaisu	pelkistetty ilmaisu
yhteistyö perheiden kanssa niin totta-kai se on niinku työllistää enemmän koska meidän pitää tota niinku tilata tulkit ja ja kommunikoida perheen kanssa	yhteistyö perheiden kanssa työllistää enemmän (tulkit)
tuen portaat niin on ihan täyttä hep-reaa heille että niitä sitten avata	kolmiportainen tuki avattava vanhemmille
sitten ehkä tämmönen kulttuurinen kysymys että kun jos lapsi nostetaan vaikka yleisestä tuesta tehostettuun tukeen niin se ja aina niinku tuen portaan nosto tai purkaminen niin se vaatii psykologin konsultaatiota... niin kyl he hämmästyvät et miksi psykologi	vanhemmat hämmästelevät psykologin konsultaation tarvetta lastaan koskien
monialainen työskentely voi olla heille vierasta ja sitten heille tulee semmonen tunne et on jotain niinku hirveesti pielessä vaikei todellakaan niinku ole	monialainen työskentely maahanmuuttajavanhemmille vierasta, väärinkäsitykset

Seuraavaksi aloin käsitteellistämään aineistoa eli muodostamaan pelkistetyistä ilmauksista alaluokkia, yläluokkia ja pääluokkia (taulukko 2). Käsitteellistämistä kutsutaan abstrahoinniksi ja jo klusterointi nähdään osana abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–113.) Etenin analyysivaiheessa tutkimuskysymys kerrallaan ja tein samat luokitteluvaiheet kummankin kysymyksen kohdalla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen yläluokiksi muodostuivat yhteistyö vanhempien kanssa, opetuksen yksilöllistäminen, kokonaisvaltainen tuki, ajankäytön suunnittelu sekä maahanmuuttajien opetukseen perehtyminen. Toisen tutkimuskysymyksen yläluokat olivat vertaistuki, uuden tiedon karttuminen, luokkatyökentelyn tukeminen, opetuksen yhteneväisyys ja laatu, oppimisvalmiuksien selvittäminen sekä tuen tarpeiden kartoittaminen.

TAULUKKO 2. Esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysistä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
kulttuuriset yhteentörmäykset, myötäily, sopimuksesta kiinni pitäminen	kulttuuriset käytännöt	yhteistyö vanhempien kanssa	koulunkäynnin tukemisen haasteet	Millaisia haasteita maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen sisältyy?
palaverit tulkin välityksellä, tulkin tilaaminen kallista	tulkin käyttö			
vanhempien kirjoitus- ja lukutaidon puutteet, viesteillä kommunikointi hankalaa	kielelliset haasteet			
monialainen työskentely vierasta, eivät ymmärrä kolmiportaista tukea	vieraat koulun ja tuen käytännöt			
ei voi opettaa samalla sapluunalla, selkeämmät ohjeet arviointeihin	opettamisen ja arvioinnin haasteet	opetuksen yksilöllistäminen		
käsitteiden avaaminen, selkeä puhe, sanavalinnat	oman kielenkäytön huomioiminen			
ajan ja materiaalien puute	materiaalien muokkaus ja etsiminen			
sosiaalistaminen ja saattaminen ikätovereiden keskuuteen	kielen ja osallisuuden tukeminen	kokonaisvaltainen tuki		
standardoidut testit eivät ole suoraan verrannollisia	oppimisvaikeuksien erottaminen kielitaidon puutteista			
oppilaan historiaan peilaaminen, lähtökulttuuri	taustatekijöiden huomioiminen			

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen toteutuksessa on tärkeää huomioida eettiset periaatteet. Rajattuani tutkimusaiheeni ja alustavat tutkimusongelmat tein huolellisen tutkimussuunnitelman, josta ilmeni muun muassa aikaisemmat tutkimukset aiheeseeni liittyen, tutkimuskysymykset sekä suunnitelma empiirisen osan toteuttamisesta. Hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus ja tutkijan on huolehdittava esimerkiksi siitä, että tutkimussuunnitelma on laadittu huolellisesti ja raportointi on tehty perusteellisesti. Myös tutkittavien suoja on turvattava. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127-131.)

Lähetin kaikille haastateltaville etukäteen saatekirjeen sekä tutkimussuunnitelmani, jotta he saivat mahdollisuuden tutustua tutkimusaiheeseen ja tutkimuksen tarkoitukseen ennen haastattelua. Osallistujien huolellinen informointi on tärkeää eettisen, lainmukaisen sekä luotettavan tutkimuksen toteuttamiseksi. Asianmukaisen informaation perusteella osallistuja tulee myös tietoiseksi siitä, mihin hän on ryhtymässä ja voi sen perusteella antaa oman suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. (TENK 2009; Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2016.)

Tutkimuslupien keräämisen yhteydessä muistutin haastateltavia myös siitä, että heillä on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Jokainen haastateltava osallistui tutkimukseen täysin vapaaehtoisesti, eikä esimerkiksi rehtorin tai muiden henkilöiden painostuksen alaisena. Tutkittavien vapaaehtoisuus onkin tärkeä eettinen lähtökohta ja tutkijan on aina huolehdittava siitä, että tutkittavat ovat tietoisia oikeudestaan kieltää mukaanaolonsa sekä itseään koskevan aineiston käyttö (TENK 2009; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Lisäksi kerroin haastateltaville, että tutkimusaineisto säilytetään ulkopuolisten henkilöiden ulottumattomissa ja hävitetään keväällä 2018 heti tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuslupa-asiakirjassa olin selventänyt myös, että haastateltavien henkilöiden nimiä tai koulujen nimiä ei julkaista tutkimusrapor-

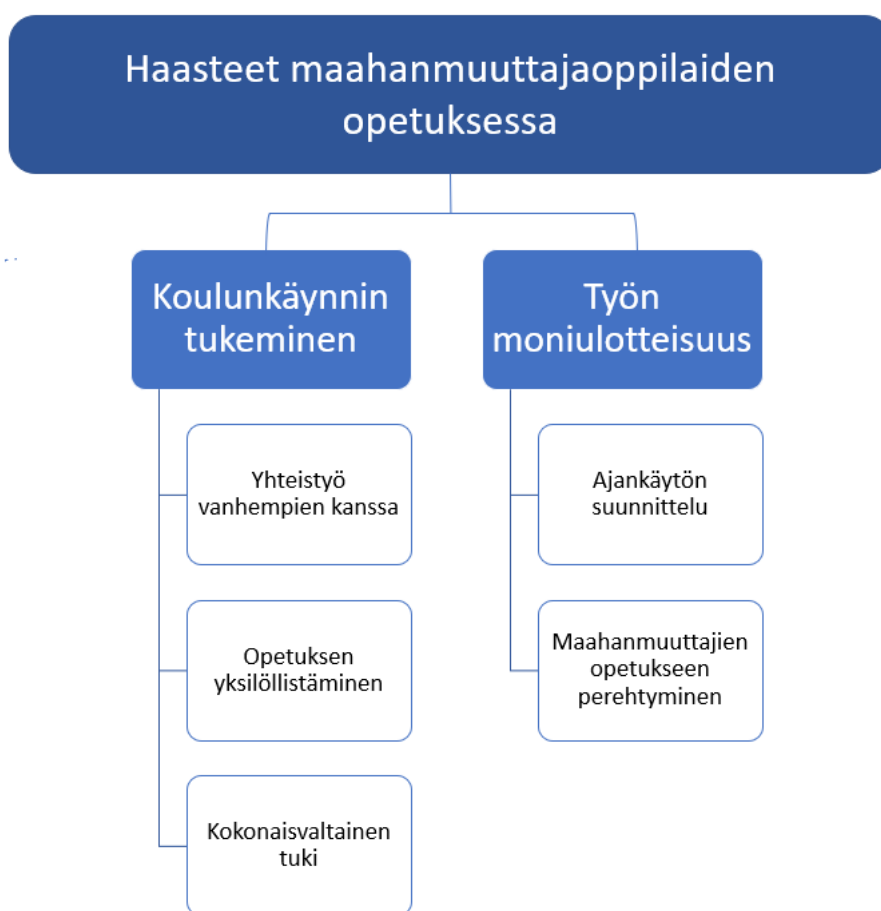
tissa. Aineiston säilytyksestä sekä anonymiteetin huolehtimisesta on tärkeää kertoa osallistujille, jotta luottamuksellisuus toteutuu ja haastateltavat eivät jää epä-tietoisuuteen identiteettinsä suojasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Tutkimusraportissani olen noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä käyttämällä asianmukaisia lähdemerkintöjä viitatessani muiden tutkijoiden tutkimuksiin. Olen myös esittänyt raportissa käyttämäni tutkimusten tulokset totuudenmukaisesti ja huolellisesti. Tutkimuksen eettisyyteen liittyikin vahvasti uskottavuus, joka perustuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. Sen vuoksi on tärkeää kirjata kaikki tutkimustulokset tarkasti ja viitata muihin tutkijoihin oikein, sillä vastuu tutkimusraportin rehellisyydestä ja vilpittömyydestä on tutkijalla itsellään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.)

6 TULOKSET

6.1 Haasteet maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa

Laaja-alaisten erityisopettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa oli haastavaa koulunkäynnin tukeminen, johon sisältyivät yhteistyö vanhempien kanssa, opetuksen yksilöllistäminen ja kokonaisvaltainen tuki. Lisäksi he esittivät haasteena työn moniulotteisuuden, joka piti sisällään ajankäytön suunnittelun ja itsenäisen perehtymisen maahanmuuttajien opetukseen (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Haasteet maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa

6.1.1 Koulunkäynnin tukemisen haasteet

Erityisopettajat kokivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynnin tukemissa haasteellisena muun muassa yhteistyön vanhempien kanssa, sillä sen ylläpitäminen koettiin työläämpänä kantasuomalaisiin verrattuna. Heidän mukaansa maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä tekee toisinaan haasteellista erilaiset kulttuuriset käytännöt ja niihin liittyvät yhteentörmäykset. Tällaisia ovat esimerkiksi sopimusten noudattamisen laiminlyönnit ja myötaily, josta on vaikea saada selville vanhempien todellisia mielipiteitä keskusteltavasta asiasta.

kulttuuritaustat taas sitten että pidetäänkö kiinni siitä mitä on sovittu ja onko niinku tapana sanoo kaikkeen joo joo joo (H6)

Myös tulkin tilaamiseen liittyi erityisopettajien mukaan monenlaisia haasteita etenkin, jos vanhempien äidinkieli on hyvin harvinainen. Tällöin on ollut tarpeellista pohtia myös rahallisen menetyksen ja hyödyn suhdetta, sillä toisinaan tulkki joudutaan tilaamaan jopa pääkaupunkiseudulta saakka. Lisäksi tulkin tarve vaikeuttaa erityisopettajien mukaan aikataulujen yhteensovittamista.

hyvin hankalaa (yhteistyö vanhempien kanssa) kun se kielitaito on niin hankalaa ja tarvitaan tulkkia ja se tulkin tilaaminen tai tulkin palkka on kallis... siinä vähä sit miettii et kuinka paljon sitä yhteistyötä nyt haluaa tehdä. Ja sit alkaa pohtimaan sitä hyötyä käytännössä siihen rahalliseen menetykseen nähden. (H2)

Erityisopettajan toteamuksesta ”siinä vähä sit miettii et kuinka paljon sitä yhteistyötä nyt haluaa tehdä” ilmenee, että tulkin tilaamisen ja rahoittamisen hankaluudet saattavat toisinaan vaikuttaa maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävän yhteistyön määrään tai ainakin aiheuttaa pohdintaa siitä, mistä asioista on välttämätöntä keskustella.

Yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien kanssa vaikeuttaa erityisopettajien mukaan myös kielelliset haasteet, minkä vuoksi etenkin viestittely ja keskustelut puhelimen välityksellä koettiin hankaliksi. Lisäksi osalle vanhemmista esimerkiksi monialainen työskentely ja kolmiportaisen tuen käytänteet ovat vieraita, mikä erityisopettajien mukaan on aiheuttanut väärinkäsityksiä.

...monialainen työskentely voi olla heille vierasta ja sitten heille tulee semmonen tunne et on jotain niinku hirveesti pielessä vaikkei todellakaan niinku ole (H4)

Erityisopettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen yksilöllistämisen sekä kokonaisvaltaisen tukemisen haastavana. Heidän mukaansa maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa on kiinnitettävä erityistä huomiota opetuksen yksilöllistämiseen liittyviin käytänteisiin. Erityisopettajat kokivat opettamisen haasteelliseksi, sillä opetustapoja ja -materiaaleja on muokattava toisinaan paljon, jotta maahanmuuttajat ymmärtävät opeteltavien asioiden sisällöt. Oppimisen arvoinnista sen sijaan tekee haasteellista se, ettei maahanmuuttajien osaamista aina voida arvioida samalla asteikolla, kuin kantaväestön. Erityisopettajat kaipaivatkin selkeämpiä ohjeita ja yhtenäisempää linjaa maahanmuuttajaoppilaiden arviointiin sekä siihen, mitkä ovat kunkin oppiaineen ydinsisällöt. Tämä ilmenee seuraavassa esimerkissä:

(kaipaisin) selkeempää ohjetta just näihin arviointeihin ja siihen et mitä voi kattoo sormien läpi ja mitä ei (H3)

Erityisopettajat kokivat myös vuorovaikutustilanteet haasteellisiksi silloin, kun oppilaan ja opettajan välillä ei ole yhteistä kieltä tai oppilaan kielitaito on hyvin puutteellinen. Tällöin he kertoivat kiinnittävänsä huomiota omaan ilmaisuunsa ja vuorovaikutukseensa selkeyttämällä sitä mahdollisimman paljon.

joutuu paljon niinku omaan kielenkäyttöön kiinnittää huomiota et millä taval puhuu et ei nyt ihan ylikorostetun selkeesti mut sillai et miettii sanavalintoja ja osaa kiertää ilmaisuja (H3)

Yhtenä haasteena erityisopettajat toivat esiin myös maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettujen materiaalien puutteen. Heidän mukaansa kouluilla on melko vähän maahanmuuttajille suunnattua valmista materiaalia, minkä vuoksi erilaisten aineistojen muokkaus ja etsiminen vie opettajilta paljon aikaa.

Erityisopettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden kokonaisvaltaisen tuen sisältävän enemmän osatekijöitä kantäväestöön verrattuna. Heidän mukaansa kielen ja osallisuuden tukemiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota maahanmuuttajien kohdalla, sillä he saattavat helposti jäädä ulkopuolisiksi vertaistensa keskuudessa puutteellisen kielitaitonsa vuoksi. Tämän vuoksi opettajien on tärkeää tukea maahanmuuttajaoppilaiden vuorovaikutustaitoja sekä saattaa heidät muiden luokkatovereiden keskuuteen esimerkiksi erilaisten ryhmätöiden avulla.

Erityisopettajat toivat esiin myös oppimisvaikeuksien ja heikon kielitaidon erottamisen pulmat. Standardoidut testit eivät heidän mukaansa mittaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamista vaikean termistön ja monimutkaisten ilmausten vuoksi, mistä johtuen etenkin lukivaikeuden ja puutteellisen kielitaidon erottaminen on haastavaa.

...kun on paljon muutakin haastetta ja sit siinä on lisänä jotenki se maahanmuuttajuus tai se kieli ja sit sielt löytyy paljon muutaki niin se on ollu ehkä itelle sellanen niinku haastavin asia et sieltä erotella et mikä johtuu siitä toiskielisyydestä, mikä johtuu jostai erityisestä oppimisvaikeudesta (H6)

Edellisessä esimerkissä erityisopettaja kuvaa sitä, kuinka puutteellinen kielitaito aiheuttaa haasteita muiden oppimisvaikeuksien tukemisessa ja tunnistamisessa. Lisäksi erityisopettajat toivat esiin maahanmuuttajaoppilaiden taustojen kartoittamisen tärkeänä osana kokonaisvaltaisen tuen suunnittelua. Heidän mukaansa on tärkeää huomioida, että oppilaan kulttuuritaustoilla sekä aiemmilla kokemuksilla voi olla suuri vaikutus oppilaan käyttäytymiseen ja oppimiskykyihin.

6.1.2 Työn moniulotteisuus

Erityisopettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaiden tukeminen vaatii myös opettajan oman ajankäytön suunnittelua sekä omatoimista perehtymistä maahanmuuttajien opettamiseen. He kokivat oppineensa monia asioita ”kantapään kautta”, sillä opettajankoulutus oli tarjonnut hyvin vähän eväitä maahanmuuttajien opettamiseen ja tukemiseen.

Erityisopettajat kokivat resurssien vähäisyyden vaikuttavan muun muassa erilaisten testien teettämiseen, sillä heidän mukaansa työaika ei aina riitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen systemaattiseen testaamiseen. Osa erityisopettajista toi myös esiin luokanopettajien vaatimusten ja erityisopettajan resurssien välisen ristiriidan. Heidän mukaansa luokanopettajat toivovat erityisopettajien teettävän maahanmuuttajille runsaasti erilaisia testejä lukuvuoden aikana, mutta erityisopettajan työaika ei riitä vastaamaan näihin odotuksiin. Erityisopettajat kertoivat kokevansa ajoittain riittämättömyyden tunteita, sillä he eivät ehdi antamaan oppilaille näiden tarvitsemaansa tukea. Toisaalta he kuitenkin hyväksyivät tilanteen ja ymmärsivät, että työtä on priorisoitava resurssien mukaisesti.

Kaikkeen ei repee, et sit hoitaa ne mitä pystyy tällä resurssilla (H6)

Lisäksi erityisopettajat toivat esiin haasteet konsultointiajan löytämisessä luokanopettajien kanssa. He kokivat aikataulujen sovittamisen hankalaksi, sillä konsultointiin ei ole varattu erillistä aikaa. Konsultointi oli kuitenkin erityisopettajien mukaan tärkeä osa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen suunnittelua, minkä vuoksi sitä tulisi toteuttaa säännöllisesti.

Erityisopettajat kertoivat selvittäneensä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen ja koulunkäynnin tukemiseen liittyviä asioita itsenäisesti internetin tai ammattikirjallisuuden avulla. Heidän mukaansa yliopistokoulutuksessa ei ollut käsitelty riittävästi tai lainkaan maahanmuuttajien opettamista tai

kohtaamista koulussa. Tämän he arvelivat johtuneen siitä, etteivät maahanmuuttajat olleet heidän opiskeluaikanaan kovin yleinen väestöryhmä Suomessa. Etenkin kunnissa, joissa maahanmuuttajien määrä oli suhteellisen vähäinen, erityisopettajat kokivat joutuneensa ajamaan maahanmuuttajien oikeuksia ja vaatimaan heille kuuluvia etuuksia kuten valmistavaa opetusta.

aika vähän niitä rakenteita valmiina... monen asian kanssa niinku ensimmäisenä kysymässä ja ensimmäisenä vaatimassa ja pyytämässä.. Se on ollu ehkä raskasta... ..joutunu ajamaan tavallaan niitä asioita eteenpäin et näille kuuluis nyt tällanen valmistava opetus ja näin (H6)

Tekstikatkelmassa ilmenee erityisopettajan turhautuneisuus siitä, että hänen on täytynyt ottaa vastuuta kunnan rakenteiden ja opetusjärjestelyiden toimeenpanosta. Lisäksi erityisopettaja kuvaa asioiden esille tuomista ja vaatimista raskeana oltuaan usein ensimmäinen, joka asiaan on tarttunut.

Erityisopettajat kokivat tarvitsevansa lisää koulutusta maahanmuuttajien opettamiseen ja olivat halukkaita osallistumaan erilaisiin koulutustilaisuuksiin. Yleisesti ottaen heidän mukaansa työnantajat ovat tarjonneet melko vähän koulutusta maahanmuuttajiin liittyen, mutta maksuttomiin koulutuksiin saa kuitenkin osallistua työajalla, mikäli opettaja itse on siihen halukas.

6.2 Erityisopettaja luokanopettajien konsulttoijana maahanmuuttajaoppilaiden tukemisessa

Laaja-alaisten erityisopettajien mukaan luokanopettajien konsultointi edesauttoi ammatillisen kompetenssin kehittämistä, opetuskäytäntöjen suunnittelua sekä tuen suunnittelua (ks. kuvio 3). Erityisopettajat kuvailivat konsultointia hyödyllisenä ja tärkeänä osana opettajien välistä yhteistyötä ja olivat halukkaita toteuttamaan sitä systemaattisesti.



KUVIO 3. Erityisopettaja luokanopettajien konsulttoijana maahanmuuttajaoppilaiden tukemisessa

6.2.1 Ammatillisen kompetenssin kehittäminen

Laaja-alaiset erityisopettajat kokivat luokanopettajien konsultoinnin herättävän uusia ajatuksia ja ideoita maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta ja tukemisesta.

He kuvasivat konsultoinnin helpottavan kummankin osapuolen kokonaiskäsitksen muodostamista oppilaan käyttäytymisestä ja oppimisesta, sillä luokanopettajat näkevät oppilasta päivittäin suuressa ryhmässä luokkatovereidensa seurassa, kun taas erityisopettaja voi tarkkailla oppilaan toimintaa ja esimerkiksi kielitaidon kehittymistä tarkemmin pienryhmässä.

...mäki oon kartalla et mitä siellä luokassa tapahtuu ja toisaalta niinku luokanopettajalle et no mä huomasin tämmösen asian mitä pitäis kyseisen lapsen kanssa vaikka harjotella, työparina tuetaan. (H1)

Erityisopettaja tuo esiin konsultaation vastavuoroisuuden ja molemminpuolisen hyödyn. Hän myös kokee erityisopettajan ja luokanopettajan muodostavan työparin, joka jakaa kokemuksiaan ja näkemyksiään hieman eri perspektiiveistä sekä tukee toisiaan työssä. Erityisopettajat kertoivat säännöllisen tiedonvaihdamisen olevan erityisen tärkeää, jotta molemmat osapuolet ovat tietoisia opetuksen etenemisestä ja esimerkiksi siitä, miten oppilas on käyttäytynyt oppitunneilla. Lisäksi heidän mukaansa konsultointi on tehokas tapa jakaa uusia ideoita ja työkaluja.

Erityisopettajat esittivät konsultointitilanteiden myös edesauttavan oman työn reflektointia. Heidän mukaansa keskustelu luokanopettajien kanssa edesauttoi pohtimaan omaa työskentelyä ja siten tekemään siitä tietoisempaa.

Keskustellaan yhdessä... Et nää maahanmuuttajat laittaa niinku miettimään ja pohtimaan sitä omaa työtään ja semmosta että mikä on olennaista. (H3)

Erityisopettaja kuvaa, kuinka keskustelu luokanopettajan kanssa mahdollistaa yhteisen pohdinnan ja ajatusten vaihtamisen siitä, mikä maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa on olennaisinta ja mistä voidaan mahdollisesti supistaa. Näin ollen hän tulee samalla pohtineeksi oman opetuksensa ydinsisältöjä sekä sitä, millaisiin asioihin hänen tulisi opetuksessaan keskittyä.

Erityisopettajat kuvasivat luokanopettajien konsultointia myös arvokkaana vertaistuen lähteenä. He kertoivat huolien ja kokemusten jakamisen olevan erityisen tärkeää maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa, sillä oppilaiden erilaiset taustat, puutteellinen kielitaito ja yhteistyö vanhempien kanssa tuottavat haasteita koulunkäynnin tukemiseen. Erityisopettajat eivät kokeneet olevansa pätevämmässä tai korkeammassa asemassa luokanopettajiin verrattuna, vaan he kuvasivat konsultointia tasapuoliseksi ja molemminpuoliseksi keskusteluksi, jossa kumpikin osapuoli voi oppia toisiltaan ja tuoda esiin omia näkemyksiään.

samanvertaisena ja neuvovana... et tosiaan mä saatan ehkä jotain spesifiä sit tietää tai osata tarjota (H1)

tasa-arvoista, vähän semmosta yhdessä ihmettelyä, sen huolen jakamista ja sit niinku keinopankin tyhjentämistä (H4)

Erityisopettajan sanat "mä saatan ehkä jotain spesifiä sit tietää" kuvaavat, ettei haastateltava halua korostaa omaa erityisosaamistaan tai nostaa itseään jalkustalle, vaan hän painottaa opettajien tasavertaisuutta. Toisessa sitaatissa ilmenee samankaltainen ajatus erityisopettajan viitatessa yhdessä ideointiin, pohtimiseen sekä kollegiaaliseen tukeen.

Erityisopettajien mukaan konsultoivan työotteen toteuttaminen on tärkeä keino toisen opettajan tuen saamiseksi. He kertoivat konsultoinnin avulla jakavansa vastuuta luokanopettajien kanssa opetukseen liittyvistä asioista. Heidän mukaansa luokanopettajat kaipaavat tukea ja vahvistusta esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen eriyttämiseen ja joustaviin koejärjestelyihin kuten siihen, että oppilas saa tarvittaessa käyttää kirjaa apunaan koetta suorittaessaan.

...luokanopettajat ovat epävarmoja kokeitten järjestämisessä niin mä annan aina luvan että saa tehdä kirjan kanssa, luokanopettaja ei uskalla ottaa sitä vastuuta...mut eniten ne tarvii sitä lupaa siihen et voi poiketa siitä yleisestä opetussuunnitelmasta ja se on vielä ihan normaalia maahanmuuttajien kanssa (H2)

Vastuuta jaetaan erityisopettajien mukaan myös laatimalla yhdessä oppimissuunnitelmia ja kolmiportaisen tuen asiakirjoja sekä osallistumalla vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

...tehään niitä oppimissuunnitelmia yhdessä, istutaan palavereissa yhdessä ja sitten yhteistyö vanhempien kanssa, ettei se luokanopettaja jää yksin sen vaikka kielitaidottoman vanhemman kanssa, vaan et sitten siinä tukena tehään sitä yhdessä. (H6)

Erityisopettaja korostaa molempien opettajien läsnäolon merkitystä maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Hänen mukaansa erityisopettajan osallistuminen tukee luokanopettajia uusien ja ennalta tuntemattomien asioiden kohtaamisessa, jolloin vastuu asianmukaisen yhteistyön toteutumisesta jakautuu kummallekin opettajalle.

6.2.2 Opetuskäytäntöjen suunnittelu

Laaja-alaiset erityisopettajat totesivat luokanopettajien konsultoinnin tukevan opetuskäytäntöjen suunnittelua. Konsultointitilanteissa he kokivat voivansa antaa luokanopettajille apua maahanmuuttajien päivittäisessä tukemisessa. Lisäksi heidän mukaansa konsultoivaa työtettä toteuttamalla opetuksesta voidaan tehdä yhteneväistä siten, että opettajat vetävät ikään kuin yhtä köyttä ja suunnittelevat opetusta yhdessä.

Erityisopettajat esittivät konsultoinnin pohjimmaisiksi tavoitteeksi maahanmuuttajaoppilaan hyvinvoinnin ja integroitumisen kouluun. He kertoivat konsultoinnin olevan tärkeä keino tiedon jakamiseen ja siten myös maahanmuuttajaoppilaiden koulunaloituksen tukemiseen. Lisäksi erityisopettajat kokivat voivansa tukea luokanopettajia heidän lähityössään etenkin silloin, kun luokanopettajat kaipaavat erityispedagogista näkökulmaa johonkin asiaan. Heidän puheissaan korostui ajatus siitä, etteivät erityis- ja luokanopettaja työskentele toisistaan erillään omissa luokkahuoneissaan, vaan ovat tiiviisti yhteistyössä keskenään konsultoinnin ja samanaikaisopetuksen muodoissa. Erityisopettajat kertoivat antavansa tarvittaessa apua myös akuuteissa tilanteissa kesken tunnin.

Sit jos on joku oikein tuska niin kyllä ne tulee tähän luokkaan ja jättää luokan keskenään sinne... sen hätäavun siinä yritän keksiä jotaki. (H2)

Erityisopettajan mukaan luokanopettajat kaipaavat neuvoja äkillisten tilanteiden tai ongelmien ratkaisemiseen. Luokanopettajat siis luottavat siihen, että erityisopettaja on valmis auttamaan ja pohtimaan tilannetta yhdessä sekä mahdollisesti ehdottamaan jonkinlaista ratkaisua.

Konsultaation koettiin mahdollistavan informaation kulku opettajien välillä, mikä erityisopettajien mukaan edesauttaa opetuksen suunnittelua. Heidän mukaansa on tärkeää vaihtaa tietoja ja havaintoja niin maahanmuuttajiin kuin muihinkin oppilaisiin liittyen, jotta kumpikin opettaja on tietoinen oppimisen edistymisestä ja mahdollisista pulmista. Lisäksi opettajat voivat yhteistyössä pohtia ja päättää, millaisiin asioihin kunkin maahanmuuttajaoppilaan opetuksessa keskitytään ja kuinka opetusta eriytetään.

voidaan niinku samaan suuntaan viedä sitä ja suunnitella sitä opetusta (H1)

jossei niinku tavalliset oppikirjat aukee niin mitkä ois ne tärkeimmät asiat mitä me opetetaan, mistä lähtee niinku liikkeelle (H3)

Erityisopettajien mukaan luokanopettajien konsultointi sisältää myös oppimateriaalien valitsemiseen ja muokkaamiseen liittyviä keskusteluita. Heidän mukaansa on tärkeää olla aina valmiina maahanmuuttajille sopivaa materiaalia siltä varalta, etteivät he kykene suoriutumaan kantaväestölle tarkoitetuista tehtävistä.

Pitää olla heti takataskussa sanoo joku nettisivu tai joku mitä voi tehdä sillä aikaa ku muut tekee tätä esimerkiks (H2)

Erityisopettaja viittaa oppituntien järjestämiseen liittyvään suunnittelutyöhön, johon siis sisältyy vaihtoehtoisten tehtävien ja oppimateriaalien etsiminen ja muokkaus.

6.2.3 Tuen suunnittelu

Erityisopettajat kokivat konsultoinnin olevan tärkeä osa maahanmuuttajaoppilaiden tukitoimien suunnittelua. Haastateltavien mukaan konsultoivaa työtettä toteuttamalla he voivat jakaa arvokasta tietoa oppilaiden oppimisvalmiuksista sekä tuen tarpeista puolin ja toisin. Lisäksi erityisopettajat kokivat saavansa konsultaation avulla maahanmuuttajaoppilaista sellaista tietoa, joka saattaisi pienryhmäopetuksessa jäädä huomaamatta tai näyttäytyä erilaisena.

Vaikka erityisopettajat kertoivat toteuttavansa samanaikaisopetusta luokissa, he kuitenkin kokivat tapaavansa oppilaita vähemmän verrattuna luokanopettajiin. Tämän vuoksi erityisopettajat korostivat, että on tärkeää keskustella luokanopettajan kanssa esimerkiksi oppilaan toiminnanohjaustaidoista ja siitä, millä tavoin ne ilmenevät luokassa muiden vertaisten läsnä ollessa. Näiden tietojen pohjalta kullekin oppilaalle voidaan suunnitella juuri heidän tuen tarpeisiinsa vastaavaa tukea.

Lisäksi erityisopettajat kertoivat konsultoivansa luokanopettajia maahanmuuttajien taustoihin ja kouluhistoriaan liittyen. He halusivat tietää opettamansa maahanmuuttajaoppilaan perhetaustoista sekä siitä, onko oppilas osallistunut lähtömaassaan perusopetukseen ja minkä tasoista opetus on mahdollisesti ollut.

Meil on se vuorovaikutus opettajien kanssa, koska he tuntee sitä perhettä, he saattaa olla jo useita lapsia opettaneet sitä perhettä. (H5)

Haluan tietää että kuinka kauan on ollut suomessa, minkälainen perhe, osaako perhe suomea. (H3)

Erityisopettaja mainitsee haluavansa luokanopettajalta tietoa perheen kielitaidon tasosta, mikä osaltaan luultavasti antaa viitteitä oppilaan suomen kielen taidoista ja siten myös oppimisvalmiuksista.

Luokanopettajien konsultointi koettiin tärkeäksi myös maahanmuuttaja-taustaisten oppilaiden tuen tarpeiden kartoittamisessa.

tukiasioissa kyllä niinku kyselevät ja sitä mietitään yhdessä sitten että mikä on tässä jär-
kevää (H5)

yhteistyötä ja keskustelua sitten oppilaiden tarpeista ja edistymisestä käydään useita ker-
toja vuodessa (H4)

Erityisopettajien mukaan luokanopettajat tarvitsevat apua ja vahvistusta kolmi-
portaisen tuen asiakirjojen täyttämässä sekä tuen nostamisessa esimerkiksi ylei-
sestä tuesta tehostettuun tukeen. He kuvasivat molemminpuolisen konsultoin-
nin olevan tärkeää, sillä opettajilla saattaa olla oppilaan tuen tarpeista hieman
erilaiset näkemykset, jotka huomioimalla voidaan räätälöidä oppilaalle tarkoi-
tuksenmukainen tuki. Lisäksi erityisopettajat kertoivat neuvottelevansa luokan-
opettajien kanssa siitä, miten maahanmuuttajaoppilaiden osaamista voitaisiin
testata, jotta siitä saataisiin mahdollisimman todenmukainen käsitys.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä siitä, millaisia haasteita maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen sisältyy. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia luokanopettajien konsultoinnista maahanmuuttajaoppilaiden tukemisessa. Erityisopettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa haastavaksi koulunkäynnin tukemisen sekä työn moniulotteisuuden. Heidän mukaansa maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen oli edellyttänyt paljon itsenäistä perehtymistä aiheeseen sekä ajankäytön huolellista suunnittelua, sillä esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden osaamisen kartoittaminen on toisinaan työlästä ja aikaa vievää kielellisten haasteiden vuoksi. Erityisopettajat kokivat luokanopettajien konsultoinnin kehittävän heidän ammatillista kompetenssiaan mahdollistamalla vertaisoppimisen ja kollegiaalisen tuen. Lisäksi heidän mukaansa konsultointi helpotti maahanmuuttajaoppilaiden opetuskäytäntöjen ja tukitoimien suunnittelua.

Tutkimuksen tulokset myötäilevät osittain Kaislerin ym. (2009) esittämiä tavoitteita opettajien väliselle konsultaatiolle, jossa korostuvat luokanopettajien ongelmanratkaisutapojen ja opetusstrategioiden kehittäminen sekä oppilaiden oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyvien pulmien paikantaminen. Myös erityisopettajien esiin tuoman vertaistuen merkitys on havaittu aiemmissä tutkimuksissa (ks. Oja 2015; Väyrynen & Paksuniemi 2018). Etenkin pienempien koulujen erityisopettajat painottivat kollegiaalisen tuen merkitystä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa ja tukemisessa. Tämä saattaakin johtua maahanmuuttajaoppilaiden vähäisestä määrästä, minkä vuoksi kyseisten koulujen opettajat kokivat tarvitsevansa tukea ja ideoita työskentelyynsä. Sen sijaan kouluissa, joissa maahanmuuttajia oli paljon, opettajat olivat mahdollisesti tottuneempia maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen.

Erityisopettajat kuvailivat toteuttamaansa konsultaatiota vastavuoroiseksi ja tasa-arvoiseksi. Erilaisesta koulutustaustasta huolimatta erityisopettajat eivät kokeneet olevansa luokanopettajia pätevämmässä asemassa ja he luonnehtivatkin yhteistyötä molemminpuoliseksi tukemiseksi ja ajatusten vaihtamiseksi. Tällainen työskentely muistuttaa Sundqvistin ja Strömin (2015) konsultaatiomallia, jossa dialogimaisuus ja tilanteiden tarkastelu eri näkökulmista ovat avainasemassa. Sen sijaan erityisopettajat kertoivat välttävänsä neuvovaa konsultointia, jossa erityispedagoginen asiantuntijuus nostettaisiin jalustalle (ks. Sundqvist & Ström 2015). Erityisopettajat kuitenkin tiedostivat omaavansa erilaista asiantuntemusta luokanopettajiin nähden, minkä vuoksi he pitivät säännöllistä ja avointa keskustelua tärkeänä.

Erityisopettajat toivat esiin konsultaation merkityksen maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen suunnittelussa. Heidän mukaansa myös luokanopettajat kaipaavat erityispedagogista näkökulmaa opetuksen suunnittelussa ja arvostavat erityisopettajan kanssa tehtävää yhteistyötä ja konsultointia. Kaislerin ym. (2009) tutkimustulokset koulussa tapahtuvasta konsultoinnista ovat samankaltaisia, sillä opettajat kokivat sen avulla saaneensa uusia ideoita ja itsevarmuutta työskentelyynsä. Myös Väyrysen ja Paksuniemen (2018) tutkimuksessa opettajien välinen yhteistyö koettiin tärkeäksi perustaksi hyvälle pedagogiikalle sekä ammatillisen kompetenssin kehittämiseksi. Eräs haastattelemanani erityisopettaja kuvasikin konsultaatiohetkiä *ideapankin tyhjentämiseksi*, mikä mielestäni kuvaa osuvasti opettajien yhteistä pohdintaa sekä kokemusten ja näkemysten vaihtamista.

Erityisopettajat painottivat konsultoivan työotteen hyötyjä kaikkien oppilaiden opetuksessa, mutta heidän mukaansa luokanopettajien säännöllinen konsultointi parantaa myös maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen laatua tekemällä siitä yhtenäisempää (ks. Kaisler ym. 2009). Maahanmuuttajien opetuksessa he kokivatkin konsultoinnin yhä merkittävämmäksi osaksi työnsä suunnittelua ja toteuttamista. Tämä saattaa johtua opettajien vertaistuen ja vastuun jakamisen tarpeesta heidän ollessaan epävarmoja maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta ja tukemisesta.

Tutkimustulosteni sekä aiempien tutkimusten perusteella voidaan siis päätellä, että erityisopettajan ja luokanopettajan välisellä konsultoinnilla on tärkeä merkitys niin opetuksen suunnittelussa kuin oppilaiden tukemisessakin. Haastattelemieni erityisopettajien mukaan resurssit eivät kuitenkaan riitä säännölliseen konsultointiin, minkä vuoksi sen tarkoituksenmukainen toteuttaminen on haastavaa. Myös Oja (2015) ja Kaisler ym. (2009) ovat todenneet riittämättömien resurssien vaikeuttavan opettajien välistä konsultointia ja tekevän siitä pintapuolista. Konsultaation havaituista hyödyistä johtuen olisi kuitenkin tärkeää panostaa työajan suunnitteluun ja järjestää aikaa yhteisiin keskusteluihin (Oja 2015).

Erityisopettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa haastavaksi koulunkäynnin tukemisen. Erityisesti he toivat esiin kielelliset pulmat vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, johon liittyivät muun muassa tulkin tilaamiseen liittyvät dilemmat. Tulkkipalveluiden kallis hinta sai heidät toisinaan pohtimaan todellisen hyödyn ja rahallisen menetyksen suhdetta, mikä saattaakin vaikuttaa maahanmuuttajavanhempien kanssa tehtävän yhteistyön määrään ja laatuun. Lisäksi erityisopettajat kertoivat, että harvinaisempia kieliä puhuville perheille on toisinaan haastavaa löytää tulkkia lähialueelta. Näin ollen tulkki saatetaan joutua tilaamaan toisesta kaupungista pitkän välimatkan päästä, mikä erityisopettajien mukaan lisää kustannuksia ja vaikeuttaa aikataulujen yhteensovittamista. Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2015) onkin ehdottanut, että kuntien tulkkipalveluja lisättäisiin ja käytettäisiin monipuolisesti opettajien ja kodin välisen yhteistyön tukena. Ongelma on siis havaittu laajemmassakin mittakaavassa jo aiemmin, mutta tutkimustulosteni valossa tarkasteltuna tulkkien tilaamisessa ja siihen tarvittavien rahallisten resurssien saamisessa on kuitenkin edelleen haasteita.

Osa haastattelemistani erityisopettajista oli havainnut, että toisen polven maahanmuuttajilla on usein vähemmän tuen tarpeita käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen osalta verrattuna ensimmäisen polven maahanmuuttajiin. Samankaltaisia tuloksia on esitetty aiemmissakin tutkimuksissa, joissa uudessa maassa asutun ajan pituudella on todettu olevan yhteys maahanmuuttajaoppilaan uu-

den identiteetin ja kulttuuristen tapojen omaksumiseen sekä koulusuoriutumiseen (ks. Arvonen 2011; Countinho & Koinis-Mitchell 2013; Kirjavainen & Pulkkinen 2017). Omat tutkimustulokseni sekä aiemmat tulokset antavatkin aihetta pohtia, olisiko kouluissa syytä tukea maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumista ja identiteetin muodostumista enemmän etenkin silloin, kun oppilas on vastikään muuttanut Suomeen. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden sosiaalisia taitoja ja ystävyyssuhteiden luomista olisi tärkeää tukea, jotta he eivät jäisi muun luokan ulkopuolelle, vaan tuntisivat itsensä osaksi kouluyhteisöä (ks. Sandín-Esteban & Sánchez-Martí 2015).

Myös Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni ja Vettenranta (2014) ovat havainneet tarkastelemalla PISA 2012 -aineistoa, että toisen sukupolven maahanmuuttajat menestyvät koulussa ensimmäistä sukupolvea paremmin. Heidän mukaansa ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaista jopa 10 prosenttia ovat perheistä, joissa vanhemmat eivät ole suorittaneet peruskoulua. Prosenttiosuus on huomattavasti suurempi verrattuna toisen sukupolven maahanmuuttajiin tai kantaväestöön. Vanhempien koulutustaustalla onkin merkittävä vaikutus lasten akateemiseen suoriutumiseen ja jatko-opintoihin hakeutumiseen (Myrskylä 2009). Tähän olisi syytä kiinnittää huomiota peruskouluissa tukemalla koulunkäyntiä riittävästi ja huolehtimalla siitä, että oppilaat ovat tietoisia erilaisista koulutusmahdollisuuksista. Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää, jotta vanhemmat ovat tietoisia lapsen tuen tarpeista ja osaatvat siten mahdollisesti tarjota oikeanlaista apua myös kotona.

Ensisijaisesti maahanmuuttajien koettiin rikastuttavan erityisopettajien työtä ja kouluyhteisöä. Työn moniulotteisuuteen liittyvät haasteet olivatkin pääosin ulkoisia ja oppilaista riippumattomia. Tällaisia haasteita olivat ajankäytön suunnittelu sekä itsenäinen perehtyminen maahanmuuttajien opetukseen. Eri-tyisopettajat olivat saaneet hyvin vähän tai eivät lainkaan koulutusta maahanmuuttajien opetukseen, minkä vuoksi he olivat hankkineet tietoa itsenäisesti esimerkiksi internetin ja ammattikirjallisuuden avulla. Luukkaisen (2015, 10) mukaan tämä olisikin syytä huomioida jo opettajankoulutuksessa vahvistamalla

opettajien monikulttuurisuusosaamista. Hän painottaa monikulttuurisuusosaamisen olevan merkittävä osa opettajien ammattitaitoa, minkä vuoksi resursseja tulisi kohdistaa myös työn ohessa järjestettävään lisäkoulutukseen etenkin niissä kouluissa ja päiväkodeissa, joissa maahanmuuttajia on paljon. Myös haastattelemani erityisopettajat olivat halukkaita osallistumaan maahanmuuttajien opetusta koskeviin lisäkoulutuksiin ja he vaikuttivat motivoituneilta kehittämään omaa ammattitaitoaan.

Tutkimustulokseni siis osoittivat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen tekevän laaja-alaisen erityisopettajan työstä monipuolista, mutta myös haasteellista. Haasteellisuus liittyi erityisesti uusiin käytänteisiin, joita maahanmuuttajaoppilaiden opetus ja tukeminen vaativat toteutuakseen tarkoituksenmukaisella tavalla. Näistä asioista erityisopettajat kokivat hyödylliseksi konsultoida luokanopettajia sekä suunnitella opetusta ja tukitoimia yhdessä. Tutkimukseni tulokset antavat osaltaan perusteluja koulussa tapahtuvan konsultaation toteuttamiselle ja siihen varatun ajan järjestämiselle. Lisäksi tulokset tuovat esiin haasteita, joita erityisopettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa ja koulunkäynnin tukemisessa. Näihin haasteisiin on tulevaisuudessa tärkeää valmistautua yhä enemmän jo opettajankoulutuksessa, jotta jokaiselle oppilaalle kyetään tarjoamaan oikeanlaista tukea riittävän varhain (ks. Luukkainen 2015).

Tutkimustulosteni perusteella vaikuttaisi siltä, että peruskouluissa tarvittaisiin lisäkoulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Lisäkoulutusta tulisi varmasti tarjota etenkin niihin kouluihin, joissa maahanmuuttajien määrä on suuri. Toisaalta koulutusta tarvittaisiin myös kouluissa, joissa ei aiemmin ole ollut maahanmuuttajaoppilaita, sillä opettajat ovat tällöin uuden asian äärellä vailla aiempaa kokemusta aiheesta. Lisäksi koulujen tai kuntien olisi hyvä luoda yhteinen linjaus siitä, kuinka maahanmuuttajaoppilaiden opetusta eriytetään ja mitkä ovat heidän kohdallaan kunkin oppiaineen ydinoppisisällöt. Näin ollen opettajien olisi helpompaa suunnitella opetusta, oppimateriaaleja ja kokeita sekä poiketa yleisestä opetussuunnitelmasta tarpeen vaatiessa. Myös maahanmuutta-

jaoppilaiden osaamista kartoittavia arviointivälineitä olisi kehitettävä, jotta heidän oppimisen tasosta ja etenemisestä saataisiin totuudenmukaista tietoa (ks. Sinkkonen ym. 2011).

Vaikka tutkimustuloksissa ilmeni runsaasti konsultoivan työtteen etuja opettajien työskentelyyn ja oppilaiden tukemiseen, konsultointiin ei kuitenkaan ollut erityisopettajien mukaan riittävästi aikaa. Tämän vuoksi monet erityisopettajista kertoivatkin konsultoivansa luokanopettajia esimerkiksi välitunneilla tai oppituntien alussa. Tällöin konsultointi saattaa kuitenkin jäädä pintapuoliseksi, eikä asioista ehditä keskustelemaan riittävästi. Opettajien työhön olisikin hyvä sisällyttää erillinen ja ennalta sovittu aika konsultointia varten, jotta yhteistyöstä saataisiin mahdollisimman paljon hyötyä. Tämä lisäisi konsultoinnin säännöllisyyttä ja todennäköisesti siten vahvistaisi erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistä linjaa opetuksessa ja tukitoimien toteuttamisessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Luotettavuuden arviointi on tärkeä osa tutkimuksen toteuttamista ja se koskee koko tutkimusprosessia. Valitsemani aihe oli minulle osittain tuttu, sillä harjoittelujen ja työkokemukseni pohjalta minulla oli jonkinlainen käsitys erityisopettajan ja luokanopettajan välisestä yhteistyöstä sekä maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyvistä haasteista. Pyrin kuitenkin jättämään nämä ennako-oletukset ja -asenteet sivuun, jotta olisin tutkijana mahdollisimman puolueeton ja lähestyisin tutkimushavaintoja objektiivisesti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan täydellistä objektiivisuutta on kuitenkin vaikeaa saavuttaa, sillä omia ajattelutapoja ja uskomuksia on mahdotonta poissulkea täysin. Riittävän objektiivisuuden takaamiseksi on kuitenkin tärkeää tiedostaa ja työstää näitä asenteita ja uskomuksia, jotta niiden vaikutukset tutkimukseen voidaan minimoida.

Esitin raportissani tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja huolellisesti auttaakseni lukijaa ymmärtämään tutkimusprosessia ja tuloksia paremmin sekä arvioimaan tutkimuksen uskottavuutta (ks. Aaltio & Puusa 2011, 164; Kiviniemi 2010, 83; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Laadullisen tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, johon kuuluvat muun muassa raportoinnin tarkkuus, rehellisyys ja huolellisuus. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tein myös litterointityön huolellisesti ja tarkastin kirjoittamani haastattelut kuuntelemalla äänitteet lopuksi kertaalleen läpi. Lisäksi aloitin litteroinnin heti kunkin haastattelukerran jälkeen, jolloin keskustelut olivat vielä tuoreessa muistissa (ks. Richards 2005, 69).

Tutkimus toteutettiin Keski-Suomen alueen alakouluissa, mutta uskon tulosten olevan siirrettävissä vastaavanlaisiin konteksteihin, sillä haastateltavien puheissa oli paljon samanlaisia elementtejä riippumatta koulusta tai paikkakunnasta. Tulosten siirrettävyydellä tarkoitetaan, että toistamalla tutkimus eri osallistujajoukolle erilaisessa ympäristössä voitaisiin saada samankaltaisia tuloksia (Aaltio & Puusa 2011, 156; Martella ym. 2013). Tutkimukseni siirrettävyyttä lisää osaltaan myös se, että aineistoni on kerätty useasta eri koulusta, jotka sijaittivat erilaisilla asuinalueilla.

Toisaalta tuloksissa ilmeni myös eroavaisuuksia, jotka mielestäni saattavat osittain liittyä erityisopettajien kokemukseen maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Osa heistä oli opettanut työuransa aikana vain muutamia maahanmuuttajia, kun taas toisilla kokemusta oli huomattavasti enemmän. Tulokset olisivatkin voineet olla erilaisia, mikäli kaikki erityisopettajat olisivat olleet suurista kouluista, joissa maahanmuuttajia on paljon. Lisäksi huomionarvoista oli, että useita maahanmuuttajaoppilaita opettaneet erityisopettajat osallistuivat keskusteluun aktiivisemmin ja heillä oli paljon kokemuksia ja mielipiteitä tutkimusaiheestani. Vähemmän kokemusta omaaville olisikin kannattanut laatia enemmän lisäkysymyksiä tukemaan haastattelun kulkua ja tuottamaan enemmän sisältöä.

Lähetin haastattelurungot kahdelle viimeiselle haastateltavalle heidän omasta pyynnöstään. Aineistonkeruun jälkeen pohdin kuitenkin, että haastattelurunkojen lähettäminen kaikille erityisopettajille ennen haastatteluja olisi voinut helpottaa kysymyksiin vastaamista. Tällöin osallistujat olisivat voineet valmistautua tuleviin kysymyksiin ja pohtia omia kokemuksiaan etukäteen. Osa erityisopettajista pohti vastauksiaan pitkään ja toisinaan minusta tuntui, että he olisivat saattaneet antaa laajempia vastauksia kysymyksiini, mikäli olisivat saaneet pohtia niitä ensin itsenäisesti rauhassa. Sen sijaan erityisopettajat, joille olin lähettänyt kysymykseni etukäteen, olivat selvästi pohtineet vastauksiaan alustavasti ja tuottivat myös enemmän sisältöä keskusteluun.

Tutkimaani ilmiötä on käsitelty osittain aiemmissa tutkimuksissa erilaisista näkökulmista. Tutkimukseni tuloksissa oli havaittavissa samankaltaisuuksia verrattuna aiempiin tutkimuksiin, joissa oli tarkasteltu esimerkiksi opettajien välistä konsultointia tai maahanmuuttajaoppilaiden tuen tarpeita. Eskola & Suoranta (2008, 212) käyttävätkin termiä vahvistuvuus, jolla tarkoitetaan tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen sekä aiempien vastaavaa ilmiötä tarkastelleiden tutkimusten tulosten yhteneväisyyttä. Oman tutkimukseni melko spesifistä aiheesta ei kuitenkaan löytynyt täysin vastaavaa aiempaa tutkimustietoa, minkä vuoksi kokonaisvaltaista vertailua oli hankalaa tehdä.

Tutkimuksen pohjalta heräsi useita jatkotutkimushaasteita. Kartoitin tutkimuksessani laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia, mutta tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää myös luokanopettajien näkemyksiä konsultoinnista ja siitä, millaisia mahdollisuuksia tai etuja se antaa esimerkiksi juuri maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen ja tukemiseen sekä opettajien omaan työskentelyyn. Tällöin voitaisiin verrata erityisopettajien ja luokanopettajien kokemuksia ja selvittää, millaisia eroavaisuuksia heidän konsultointitarpeissaan ilmenee. Sen perusteella voitaisiin kehittää konsultointitapoja ja -malleja yhä hyödyllisemmiksi ja opettajien työtä tukevammiksi.

Hibelin ja Jasperin (2016) mukaan maahanmuuttajaoppilaat saavat verraten vähän erityisopettajan tukea heikosta koulumenestyksestään huolimatta. Sink-

konen ym. (2011) esittävät kuitenkin, että maahanmuuttajien määrä erityisopetuksessa on suuri, sillä he suoriutuvat oppimista mittaavista testeistä kantaväestöä heikommin. Ilmiöön liittyen olisikin kiinnostavaa tutkia, millaista tukea maahanmuuttajaoppilaat saavat perusopetuksessa sekä millainen vaikutus tuen muodolla tai määrällä on koulusuoriutumiseen. Kiinnostavaa olisi myös lähestyä aihetta maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta selvittämällä heidän kokemuksiaan saamastaan tuesta ja sen merkityksistä.

Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, miten laaja-alaisten erityisopettajien työaika jakautuu eri kunnissa ja kouluissa ja onko työnkuissa havaittavissa suuria eroja. Onko esimerkiksi suunnitteluun, arviointiin ja konsultointiin riittävästi aikaa? Entä kuinka paljon opettajat toteuttavat samanaikaisopetusta ja millaisena se koetaan? Nämä opettajien työaikaan liittyvät kysymykset ovatkin ajankohtaisia peruskouluissa alkavassa vuosityöaikakokeilussa, jonka tavoitteena on turvata riittävästi aikaa suunnitteluun ja arviointiin sekä tehdä kaikki opettajien työ näkyväksi (ks. Korkeakivi 2016).

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 153–165.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi – merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus* 44 (3), 299–312.
- Aro, M. 2015. Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille? Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 25 (3), 64–67.
- Arvonen, A. 2011. Maahanmuuttajanuorten oppimisvaikeuksien tunnistaminen. *NMI Bulletin* 21 (1), 33–42.
- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. 2015. Interventiovastemallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (3), 10–21.
- Björn, P., Savolainen, H. & Jahnukainen, M. 2017. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki – erityisopetusta, ohjausta ja suunnitelmallista yhteistyötä. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–63.
- Crul, M. 2007. Pathways to Success for the Children of Immigrants. The Transatlantic Task Force on Immigration and Integration. Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES), University of Amsterdam. Viitattu 3.12.2017. <https://www.migrationpolicy.org/research/pathways-success-children-immigrants>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2008. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. California: Sage, 1–45.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Feng, L. & Sass, T. R. 2013. What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review* 36, 122–134.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. 2010. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 9–27.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2008. Interview: From neutral stance to political involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, California: Sage, 115–160.
- Fuchs, D & Fuchs, L. S. 2006. Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading research quarterly* 41(1), 93–99.
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K. & Robbins, A. 2017. Continuum of co-teaching implementation: Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education* 66, 370–382.
- Han, W-J. 2008. The Academic Trajectories of Children of Immigrants and Their School Environments. *Developmental Psychology* 44 (6), 1572–1590.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen: selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hibel, J. & Jasper, A. D. 2016. Delayed Special Education Placement for Learning Disabilities among Children of Immigrants. *Social Forces* 91 (2), 503–529.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holopainen, J., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2017. "Mun tehtävä on tukea ja esittää kysymyksiä ja kulkea rinnalla" – Asiantuntijoiden näkemyksiä maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymisestä toiselle asteelle. *Kasvatus* 48 (3), 203–216.

- Hughes, C. A. & Dexter, D. D. 2011. Response to Intervention: A Research Based Summary. *Theory into Practice* 50 (1), 4–11.
- Jyväskylän kaupunki. 2013. Kolmiportainen tuki.
<https://peda.net/jyvaskyla/huhtasuonyhtenaiskoulu/oppiminen/koulutyontukeminen/kolmiportainen-tuki/21j>
- Kaiser, L., Rosenfield, S. & Gravois, T. 2009. Teachers' Perception of Satisfaction, Skill Development, and Skill Application After Instructional Consultation Services. *Journal of Learning Disabilities* 42 (5), 444–457.
- Kilpi-Jakonen, E. 2017. Maahanmuuttajien lasten koulutussiirtymät toisen asteen koulutuksen läpi korkeakouluihin. *Kasvatus* 48 (3), 217–231.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017. Miten lähtömaa on yhteydessä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamiseen? Oppilaiden osaamiserot PISA 2012 -tutkimuksessa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (4), 430–439.
- Kiss, D. 2013. Are immigrants and girls graded worse? Results of a matching approach. *Education Economics* 21 (5), 447–463.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS.kustannus, 74–88.
- Korkeakivi, R. 2016. Mikä ihmeen vuosityöaikakokeilu? 10 kysymystä ja vastausta. Viitattu 10.4.2018. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?contentID=1408917363276>
- Käsmä, J. 2016. Erityisopettajan ja erityisluokanopettajan työnkuva. Viitattu 14.9.2017. <http://www.sel.fi/artikkeli/erityisopettajan-ja-erityisluokanopettajan-tyonkuva/>
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Laki kotoutumisen edistämisestä 2010. 1386/30.12.2010.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 87–110.
- Lempinen, S., Berisha, A-K & Seppänen, P. 2016. Inklusion ja kouluvalinnan dilemma: oppilaan tuen taso ja yläkoulujen oppilaaksiotto Turussa. Kasvatus 47 (2), 125–138.
- Luukkainen, O. 2015. Kotoutumiskompassi. OAJ.
<file:///C:/Users/sukka/Downloads/Kotoutumiskompassi+07122015+si-vuittain.pdf>
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. Kasvatus 41 (4), 351–362.
- Malone, D. & Gallagher, P. 2010. Special Education Teachers' Attitudes and Perceptions of Teamwork. Remedial and Special Education 31 (5), 330–342.
- Martella, R. C., Nelson, J. R., Morgan, R. L. & Marchand-Martella, N. E. 2013. Understanding and interpreting educational research. New York: The Guilford Press.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. Helsinki: Methelp Ky.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 82–95.
- Mtv-uutiset. 2015. Suomen maahanmuuttajien ja kantaväestön oppimistuloksissa Euroopan suurimmat erot. Viitattu 11.4.2018.
<https://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/vtv-suomen-maahanmuuttajien-ja-kantavaeston-oppimistuloksissa-euroopan-suurimmat-erot/5268162#gs.Xoy37y0>
- Myrskylä, P. 2009. Koulutus periytyy edelleen. Hyvinvointikatsaus 1/2009 – Nuoret. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_002.html?s=0

- Oja, S. 2015. Konsultatiivisella työotteella kohti inklusiivista koulua. eErika (2), 4-11. <https://blogs.helsinki.fi/cea-arviointi/files/2016/12/E-erika-2-2015.pdf>
- Opetusalan ammattijärjestö. Erityistä tukea saavien oppilaiden opetusjärjestelyt. Viitattu 21.4. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Erityista%20tukea%20saavien%20oppilaiden%20opetusj%C3%A4rjestelyt>
- Opetushallitus. 2017. Kuukauden tilasto: Vieraskielisten opiskelijoiden osuus on kasvanut merkittävästi 2000-luvulta lähtien. Viitattu 11.4. 2018. http://www.oph.fi/download/182837_kuukauden_tilasto_vieraskieliset.pdf
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Viitattu 3.1.2018. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki
- Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. 2010. Samanaikaisopetus - mahdollisuus vai mahdottomuus. Erika (1), 13-16.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pieloch, K. A., Marks, A. K. & Coll, C. G. 2016. A person-centered exploration of children of immigrants' social experiences and their school-based well-being. Applied Developmental Science, 1-15.
- Pratt, S. M., Imbody, S. M. & Wolf, L. D. 2017. Co-planning in Co-teaching. Intervention in School and Clinic 52 (4), 243-249.
- Rantanen, V. 2011. Ekapeli-Maahanmuuttaja lasten lukemaan oppimisen tukena. NMI Bulletin 21 (1), 26-32.

- Richards, L. 2005. Handling qualitative data: a practical guide. London: Sage.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teacher's professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education* 28 (7), 999–1008.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J. & Takala, M. 2012. Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino, 333–354.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 2.1.2018. http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf
- Sailor, W. 2015. Advances in Schoolwide Inclusive School Reform. *Remedial and Special Education* 36 (2), 94–99.
- Salmela-Aro, K. 2011. Maahanmuuttajat ja koulukiusaaminen. *Psykologia* 46 (1), 62.
- Saloviita, T. 2012. Inklusio eli "osallistava kasvatusta" – lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sandín-Esteban, M-P., Sánchez-Martí, A. 2015. Resilience and school success of young immigrants. *Infancia y Aprendizaje* 38 (1), 175–211.
- Savolainen, H. 2014. Oppimisen tutkimus vastuullisen opetuksen kehittämistyössä. *NMI-bulletin* 24 (2), 51–53.
- Sundqvist, C. & Ström, K. 2015. Special education teachers as consultants: perspectives of Finnish teachers. *Journal of Education and Psychological Consultation* 25 (4), 314–338.

- Sinkkonen, H.-M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. 2011. Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot – syynä todelliset oppimisvaikeudet vai heikko kielitaito? NMI Bulletin 21 (1), 1-7.
- TENK, tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Timonen, L. & Kantelinen, R. 2013. Moninaisuus opettajankouluttajan ja korkeakouluopettajan työssä – näkökulmia monikulttuuriseen kasvatukseen. Kasvatus 44 (3), 258-269.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education.
- Varmavuori, M. 2015. Maahanmuuttajalasten valmistava opetus ei riitä – ”Monilla edelleen trauma päällä”. Viitattu 11.4.2018. <https://www.lansivayla.fi/artikkeli/324825-maahanmuuttajalasten-valmistava-opetus-ei-riita-monilla-edelleen-trauma-paalla>
- Väyrynen, S. & Paksuniemi, M. 2018. Translating inclusive values into pedagogical actions. International Journal of Inclusive Education 21 (2), 1-15.
- Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. 2016. Aineistohallinnan käsikirja – Tutkittavien informointi. Viitattu 2.1.2018. <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/tutkittavien-informointi.html>
- Yle Uutiset. 2011. Maahanmuuttajien määrä kouluissa huolettaa opettajia. Viitattu 11.4.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-5090229>

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa-asiakirja haastateltaville

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Erityispedagogiikka

TUTKIMUSLUPA-ASIAKIRJA
13.12.2017

Hyvä erityisopettaja!

Teen Pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopistoon ja ohjaajanani toimii Helena Sume (helena.sume@jyu.fi). Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää laaja-alaisten erityisopettajien kokemuksia luokanopettajien konsultoinnista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemisessa. Lisäksi selvitän laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä heidän työnkuvansa muuttumisesta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntymisessä. Kerään tutkimusaineiston haastattelemalla 6-8 erityisopettajaa ja haastattelut nauhoitetaan.

Valmiissa tutkimusraportissa huolehdin anonymiteetistä niin, ettei ulkopuolisen ole mahdollista tunnistaa siitä haastateltavaa tai koulua. Tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään asianmukaisesti. Teidän on mahdollista kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Pyydän teitä ystävällisesti täyttämään tämän tutkimuslupa-asiakirjan.

Yhteystiedot

Suvi Kauppila
suvi.e.kauppila@student.jyu.fi
040 869 7587

LUPA osallistumisesta tutkimukseen ja haastatteluaineiston käyttämisestä tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa

- KYLLÄ, annan luvan kerätyn materiaalin käyttämiseen tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa
- EI, en anna lupaa kerätyn materiaalin käyttämiseen tieteellisessä tutkimuksessa ja raportoinnissa

Haastateltavan allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Paikka ja päivämäärä: _____

Liite 2. Haastattelurunko

Taustakysymykset:

Työkokemus vuosina:

Koulutus:

Kuinka montaa maahanmuuttajataustaista oppilasta opetat?

Haastattelukysymykset:

1. Teema: Konsultointi ja tukitoimet

1. Missä asioissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsevat tukea koulunkäyntiin?
2. Millaisia tukitoimet ovat? (yleinen, tehostettu, erityinen tuki?)
3. Millaista maahanmuuttajien koulusuoriutumisen on kantaväestöön verrattuna? (Onko niissä eroja?)
4. Eroavatko ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien tuen tarpeet toisistaan, miten?
5. Mistä asioista konsultoit luokanopettajia maahanmuuttajiin liittyen? Mistä asioista on mielestäsi tärkeää neuvotella luokanopettajan kanssa?
6. Millaisiin asioihin luokanopettajat mielestäsi kaipaavat erityisopettajan konsultointia/apua maahanmuuttajien tukemiseen liittyen?
7. Milloin konsultaatio tapahtuu? (onko yhteisen ajan löytämisessä haasteita?)
8. Mitä hyötyä konsultoinnista mielestäsi on, mikä sen tavoite on?

9. Mitä muuta yhteistyö luokanopettajien kanssa sisältää maahanmuuttajaoppilaisiin liittyen? (yhteisopetus, tuntien suunnittelu?)

2. *Teema: Työnkuvan muuttuminen*

1. Miten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden lisääntyminen kouluissa näkyy työssäsi? Onko jokin muuttunut, miten?
2. Millaisia ominaisuuksia ja taitoja mielestäsi vaaditaan opettajalta, joka työskentelee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa? (kulttuurisensitiivisyys/monikulttuurinen kompetenssi)
3. Koetko, että sinulla on riittävästi tietoa ja taitoja tukea maahanmuuttajataustaisia oppilaita? (Kaipaisitko jotain lisää?)
4. Oletko saanut koulutusta maahanmuuttajien tukemiseen tai monikulttuuristen oppilaiden kohtaamiseen liittyen? Vai oletko hankkinut sitä itsenäisesti?