

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden inklusiivinen valmistava opetus

Sari Pasula

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pasula, Sari. 2019. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden inklusiivinen valmistava opetus. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 67 sivua.

Tässä erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden inklusiivista valmistavaa opetusta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten inklusiivinen valmistava opetus toteutuu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla yleisopetuksen ryhmässä peruskoulun ensimmäisellä luokalla.

Tutkimuksen aineisto koostui kuuden eri opettajan haastatteluaineistosta. Tutkielman analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ja aineiston luokittelun kautta luotiin kokoavat käsitteet kolmeen eri tutkimuskysymykseen.

Tutkimustulokset jakoutuivat kolmeen kokonaisuuteen tutkimuskysymysten mukaan. Inklusiivinen valmistava opetus opettajan näkökulmasta rakentui kolmesta eri osa-alueesta, joita olivat opetusjärjestelyt, kielitietoinen opetus ja luokan toimintakulttuuri. Toisen tutkimuskysymyksen vastauksena saatiin kahdenlaisen yhteistyön tuloksena kollegiaalinen yhteistyö sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Inklusiivisen valmistavan opetuksen kehittämiseen löytyi kolme eri kokonaisuutta, jotka olivat resurssit ja oppimisen tuki, ammattitaidon kehittäminen ja yhteiskuntapoliittiset asiat.

Tämän tutkimuksen perusteella inklusiivinen valmistava opetus nähtiin opettajien näkökulmasta toteuttamiskelpoisena opiskelumuotona maahanmuuttajaoppilaille. Siinä todettiin olevan vielä kehittämistä esimerkiksi perehdyttämisen ja resurssien suhteen. Opetuksessa tärkeimmät tehtävät olivat kielitietoinen opetus, ryhmäytymisen mahdollistaminen sekä luokan toimintakulttuurin kautta oppilaan ja perheen sujuva integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan.

Asiasanat: maahanmuuttajataustaiset oppilaat, inklusiivinen valmistava opetus, inklusio, monikulttuurisuus, kolmiportainen tuki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	INKLUSIIVINEN KASVATUS JA OPETUS	7
	2.1 Inklusion taustaa	7
	2.1.1 Integraatio vai inklusio?	8
	2.1.2 Inklusion arvot.....	9
	2.1.3 Inklusiivisen opetuksen toteutuminen.....	10
	2.2 Inklusioajattelusta kolmiportaisen tuen malliin	11
3	MONIKULTTUURINEN KOULU	15
	3.1 Lisääntynyt maahanmuutto ja vieraskielisyys	15
	3.2 Maahanmuuttajataustainen oppilas alakoulussa.....	17
	3.3 Valmistava opetus ja suomi tai ruotsi toisena kielenä- opetus	19
	3.4 Inklusiivisen ja monikulttuurisen kasvatuksen toteutuminen	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
	4.1 Tutkimuskysymykset.....	24
	4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	24
	4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	25
	4.4 Aineiston keruu teemahaastattelulla	27
	4.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	28
5	TULOKSET	32
	5.1 Inklusiivinen valmistava opetus opettajien kertomana	32
	5.1.1 Opetusjärjestelyt	32
	5.1.2 Kielitietoinen opetus	37
	5.1.3 Luokan toimintakulttuuri.....	40

5.2	Yhteistyö	42
5.2.1	Kollegiaalinen yhteistyö	42
5.2.2	Kodin ja koulun yhteistyö	44
5.3	Inklusiivisen valmistavan opetuksen kehittäminen	46
5.3.1	Resurssit ja oppimisen tuki	46
5.3.2	Ammattitaidon kehittäminen	49
5.3.3	Yhteiskuntapoliittiset asiat	51
6	POHDINTA.....	53
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	53
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	56
	LÄHTEET	59
	LIITTEET	64

1 JOHDANTO

Suomen perusopetuslaki antaa jokaiselle Suomessa asuvalle oikeuden käydä koulua tavallisella luokalla sekä velvoittaa kuntia järjestämään kaikille oppilaille yksilöllisten tarpeiden mukaista opetusta (Perusopetuslaki 628/1998). Tämä oikeus kuuluu koko ikäluokalle niin vasta maahan muuttaneille kuin pidempään maassa asuneille. Ihmisten toiminnassa näkyy pyrkimys tasa-arvoisuuteen ja mahdollisuuteen elää täysipainoista ja normaalia elämää. Se koskee myös koulu- maailmaa, jossa kaikkien tulisi saada opiskella ikätovereiden kanssa yhdessä, riippumatta oppilaiden erilaisista taustoista tai opiskeluun liittyvän tuen tarpeista. Inklusiivisen kasvatuksen ideologia on tavoittanut yhä laajemmin koulu- maailmaa niin kansainvälisesti katsottuna kuin Suomessakin (esim. Ainscow, Booth & Dyson 2006; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Väyrynen 2006; Armstrong, Armstrong & Spandagou 2011; Messiou, 2017). Suomalaisen inklusiotutkimuksen kasvun taustalla nähdään olevan muun muassa Salamancan julistuksen (Unesco 1994) sisältämät ajatukset kaikkien lasten oikeuksista opiskella yleisopetuksen kouluissa, mutta lisäksi myös maahanmuuton lisääntyminen (Eskelä-Haapanen 2012, 20). Perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistusten myötä vuonna 2011 suomalaisissa kouluissa otettiin käyttöön kolmiportainen tukimalli (OPH 2010). Malli tuo hiukan lähemmäksi ajatuksen siitä, että inklusiivisella kasvatuksella pyritään avoimeen, suvaitsevaiseen ja kaikkien oppilaiden osallisuuden mahdollistavaan opetukseen.

Tutkimuksessa tarkastellaan inklusiivisen kasvatuksen toteutumista kouluissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osalta. Aihe on ajankohtainen muun muassa sen vuoksi, että Suomeen on tullut viime vuosina ennätyselliset määrät ulkomaalaisia. Vuonna 2015 Suomeen saapui poikkeuksellisen paljon turvapaikanhakijoita, yhteensä 32 476 henkilöä (Maahanmuuttovirasto 2015). Määrä lähes kymmenkertaistui edelliseen vuoteen verrattuna. Lisääntynyt maahanmuutto ei voi olla vaikuttamatta myös koulumaailmaan, sillä vaikka läheskään kaikki muuttajat eivät jää pysyvästi maahan, iso osa heistä aloittaa elämän uudessa kotimaassa ja pyrkii sopeutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan.

Tämän tutkimuksen tarkastelussa on syksyllä 2017 alkanut opetus alakoulun 1.-luokilla, joissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat saaneet valmistavaa opetusta yleisopetuksen ryhmissä. Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää, millaista opetus on monikulttuurisessa ja inklusiivisessa valmistavan opetuksen ryhmässä ja mitä kehitettävää siinä on opettajien näkökulmasta. Lisäksi yhtenä tarkastelun kohteena on opettajien moniammatillinen yhteistyö.

Suomen perusopetuslaissa (628/1998, 3§) säädetään maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta, mutta kuntia ei veloiteta järjestämään opetusta (OPH 2015). Kunnissa on siten voitu soveltaa säädöstä tilanteen mukaan ja viime vuosina on toteutettu yhä laajemmin *inklusiivista valmistavaa opetusta*, jolloin oppilas tulee suoraan lähikoulunsa luokalle valmistavaan opetukseen. Inklusiivista valmistavaa opetusta on järjestetty pääsääntöisesti alkuopetusikäisille, jolloin he opiskelevat yleisopetuksen ensimmäisen vuosiluokan mukana. (Ks. Tiirikainen 2018, 3.)

2 INKLUSIIVINEN KASVATUS JA OPETUS

Luvussa kaksi avaan aluksi inklusiivisen kasvatuksen taustaa historiallisesti sekä erilaisia kansainvälisiä ja suomalaisia lähestymistapoja inklusion käsitteeseen. Tuon alaluvussa 2.2 esille Suomessa toteutuneet lakimuutokset perustuslaissa (642/2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2016), minkä myötä perusopetuksessa otettiin käyttöön uusi kolmiportaisen tuen malli. Esittelen kolmiportaisen tukimallin periaatteita sekä suomalaista perusopetusta alakoulussa.

2.1 Inklusion taustaa

Viime vuosikymmenien aikana lukuisat asiakirjat ja julistukset lasten oikeuksista ja tasa-arvoisuudesta ovat vaikuttaneet osaltaan inklusiivisen kasvatuksen kehittymiseen. YK:n ihmisoikeuksien julistuksesta vuodelta 1948 lähtien voidaan merkittävinä virstanpylväinä nähdä niin lastenoikeuksien julistus (Unesco 1989) kuin Salamancan julistus Espanjassa (Unesco 1994). Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä toi hyväksyntää inklusiolle ja julistuksen mukaan: ” – koulujen pitäisi ottaa vastaan kaikki lapset riippumatta heidän fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai jostakin muusta tilastaan. Tähän pitäisi sisältyä vammaiset ja lahjakkaat lapset, katulapset ja työssä käyvät lapset, kaukaisten kansojen lapset tai paimentolaislapset, lapset, jotka kuuluvat kielellisiin, etnisiin tai kulttuurivähemmistöihin ja lapset muista vähäosaisista tai marginalisoiduista paikoista tai ryhmistä” (Unesco 1994).

Kansainvälisesti inklusio ymmärretään osana laajempaa toimintaa, jossa tavoitteena on vähentää segregoivia ja ei-osallistavia käytänteitä (Väyrynen, 2006, 372). Terminä inklusio on ollut kiistelty sen alkuaajoista lähtien ja Messiou (2017, 146) mukaan O’Hanlon ja Thomas (2004) ovat tuoneet esiin väitteet, että se näyttäisi olevan vain muotiasana tai -ilmiö. Inklusion merkitys on näkynyt kansallisesti ja kansainvälisissä yhteyksissä erilaisina, mutta kuitenkin sen idea on tarjonnut mahdollisuuden tunnistaa ja torjua syrjintää koulutuksessa ja

yhteiskunnassa monella eri tasolla (Messiou 2017, 146-147). Esimerkiksi Yhdysvalloissa inklusion määritelmä on muuttunut vuosikymmenten aikana rajusti. 1950-luvulla sillä tarkoitettiin ihmisoikeusliikettä, joka ensi sijassa ajoi mustien ja valkoisten lasten oikeutta käydä samaa koulua (Ware 1998, 21). Seuraavat kaksi vuosikymmentä puhuttiin laitokseen suljettujen ihmisten oikeuksista ja Waren (1998, 21-22) selvityksen mukaan 80-luvulla siirrettiin katse kehitysvammaisten lasten oikeuksiin käydä koulua.

2.1.1 Integraatio vai inklusio?

Suomessa on vaihtelevasti puhuttu integraatiosta ja inklusioista. ”Integraatio sananmukaisesti tarkoittaa kahden erillisen osan yhdistämistä niin, että lopputuloksena muodostuneessa uudessa kokonaisuudessa alkuperäiset osat eivät enää erotu toisistaan” (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 181). Erityiskasvatuksen yhteydessä erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteensovittamisprosessista on käytetty nimitystä integraatio. Useimmiten sillä tarkoitetaan ajattelutapaa ja pyrkimystä liittää erillään toimivat erityis- ja yleisopetus yhdeksi toimivaksi kokonaisuudeksi niin, että kaikki oppilaat saavat edellytystensä mukaisen hyvän opetuksen kaikille yhteisessä koulussa. Käsitteenä integraatio viittaa usein siihen, että joku on jo syrjässä, ulkopuolella, ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan (mm. Moberg 2001; Ainscow ym. 2006, 19). On kuitenkin hyvä muistaa, että sillä ei tarkoiteta pelkästään yleis- ja erityisopetuksen yhdistämistä. Monet suomalaiset erityispedagogiikan asiantuntijat ovat tuoneet esille käsitteiden monimutkaisuutta muistuttaen, että fyysinen yhdessäolo ei käsitteenä ole sama kuin integraatio (Hautamäki ym. 2001, 186; Ladonlahti & Naukkarinen 2006, 344).

Hautamäki ym. (2001, 186) ovat sitä mieltä, että integraation syvin olemus eli sosiaalinen integraatio on niin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita, ettei inklusio termin käyttö ole välttämätöntä. Tällöin on kuitenkin vältettävä väärinkäsityksiä termin käytön kanssa ja ymmärrettävä integraatio muuna kuin sijoitusratkaisuna tai fyysisenä yhdessäolona. YK:n ja Unescon julistusten myötä maailmalla puhutaan integraation sijasta inklusiosta (Ainscow & Booth 1998, 3). Ainscown ym. (2006, 26) mukaan inklusiolla voidaan laajemmin

ymmärrettynä tarkoittaa periaatteellista lähestymistapaa koulutukseen ja koko yhteiskuntaan.

2.1.2 Inklusion arvot

Ainscow ym. (2006, 15) ovat tarkastelleet kansainvälisesti inklusion käsitteen määrittelyä ja esittävät tuloksena kuusi erilaisista ajatustapaa. Ensimmäinen ja yleisin tapa on lähteä siitä olettamuksesta, että inklusio nähdään vammaisten ja muiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisena. Kirjoittajat kuitenkin korostavat, että keskittymällä vammaisuuteen ja ”erityisopetustarpeisiin” voidaan käytännössä estää inklusion laajemman käsityksen ymmärtäminen ja samalla estää yksilön osallisuusmahdollisuuksia (ks. myös Messiou 2017, 147). Toinen tapa liittyy ajatukseen, että inklusio voidaan nähdä vastauksena kurinpidolliseen eristämiseen, jolloin se koskee haastavasti käyttäytyviä lapsia. Kolmanneksi sitä voidaan lähestyä kaikkien syrjäytyneiden ja eristettyjen ryhmien osallistamisena, jolloin keskitytään tiettyihin opiskelijaryhmiin, jotka ovat jo syrjässä. Neljäs tapa inklusioajattelusta nähdään keskittyvän koulunkäynnin edistämiseksi kaikille, mikä viittaa erityisesti englantilaisen peruskoulun kehitykseen¹. Viidentenä inklusiolla voidaan tarkoittaa Unescon tavoitteisiin tähtäävää kaikille yhteistä koulua sekä lopulta kuudentena se voidaan nähdä periaatteellisena lähestymistapana koulutukseen ja yhteiskuntaan. Viimeisimmässä korostuvat inklusiiviset arvot, kuten oikeudenmukaisuus, rehellisyys sekä yhteisöjen ja monimuotoisuuden kunnioittaminen, mitkä ovat tärkeitä ohjaamaan yleisiä toimintatapoja ja käytäntöjä. (Ainscow ym. 2006, 15-27; Messiou 2017, 147.) Samat määritelmät ovat esillä myös Messiou (2017) laajassa meta-analyysissä, jossa hän tarkastelee inklusiiviseen kasvatukseen liittyviä tutkimuksia ja julkaistuja artikkeleita *International Journal of Inclusive Education*- julkaisuissa vuosilta 2005-2015.

Armstrong ym. (2011) esittävät, että inklusion keskeiset kysymykset eivät liity määritelmiin vaan pikemminkin käytännön poliittisen vallan kysymyksiin,

¹ Englannissa peruskoulutuksen kehittäminen kuuluvaksi kaikille oppilaille sen sijaan, että lapsia jaetaan eri kouluihin heidän saavutustensa perusteella 11 vuoden ikäisenä, kuten aikaisemmin tapahtui (Messiou 2017).

jotka voidaan analysoida viittaamalla maailmanlaajuisiin sosiaalisiin suhteisiin. Heidän mukaan inklusio on ymmärrettävä mieluummin lähestymistapana sosiaalisen monimuotoisuuden epäkohtiin yhteiskunnassa. He yrittävät osoittaa tutkimuksellaan, että inklusion merkitys on huomattavasti erilainen kansallisissa ja kansainvälisissä yhteyksissä, minkä vuoksi se tarjoaa mahdollisuuden tunnistaa ja torjua koulutuksellista sekä yhteiskunnallista syrjäytymistä niin kansainvälisellä, kansallisella kuin paikallisellakin tasolla. (Armstrong ym. 2011, 29-30.)

2.1.3 Inklusiivisen opetuksen toteutuminen

Inklusiivisen opetuksen lähtökohtana on se, että oppimisessa ilmenevät haasteet pyritään ratkaisemaan siinä ympäristössä, jossa ne ilmenevät. Ajatus sisältää yleisopetuksen kehittämisen tarpeellisuuden, mitä Ainscow ym. (2006) tuovat esiin kaikkien lähikoulun oppilaiden oppimis- ja osallistumismahdollisuuksien parantamiseksi. 2000-luvun alussa Moberg (2001, 43) muistutti suomalaisen koulujärjestelmän tarvitsevan ennen kaikkea syvällisiä rakenteellisia muutoksia sen hetkiseen järjestelmään sekä opetus- ja tukipalvelut kaikkien saataville. Yksi merkittävä muutos saatiin käytäntöön vuonna 2011, kun edellisenä vuonna oli päätetty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksista ja uuden kolmiportaisen tuen järjestämisestä perusopetuksessa (OPH 2010). Tämän uudistuksen voisi nähdä olevan ainakin osittain seurausta inklusion ideologian omaksumisesta koulumaailman käytänteisiin.

Messiou (2017) painottaa laajan analyysinsä perusteella yhteistoiminnallisia lähestymistapoja inklusiiviseen kasvatukseen ja koulutukseen. Hänen kahdesta pääajatuksesta ensimmäinen on se, että inklusio koskee kaikkien lasten läsnäoloa, osallisuutta ja saavutettavuutta. Hänen mukaan pitäisi lähtökohtaisesti pyrkiä ottamaan kaikki oppijat mukaan omaan lähikouluunsa. Toisena, yhteisiä lähestymistapoja olisi käytettävä läsnäolon ja osallisuuden tutkimuksen edistämiseksi (Messiou 2017, 155). Messioun esittämän määritelmän mukaan opetuksessa tulisi pyrkiä kohti yhteistoiminnallisempia ja muunneltavia lähestymistapoja, minkä on myös tutkimuksin osoitettu olevan omiaan saamaan aikaan muutoksia. Lopulta Messiou pohtii tutkijoiden omia intressejä tehdä tutkimusta

inklusiivisen kasvatuksen nimissä. Jos ne liittyvät luokkakohtaisiin lähestymistapoihin ja perinteisiin tapoihin tehdä tutkimusta, hänen mielestään inklusiiviselle kasvatukselle asetettuja tavoitteita ei ole silloin saavutettu. (Messiou 2017, 156-157.)

Inklusiivisessa koulussa kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppia muilta, oppia välittämään toisista sekä hankkia suhtautumistapoja ja arvoja, jotka ovat tärkeitä yhteisölle. Inklusio mahdollistaa erilaiset oppilaat hankkimaan akateemisia taitoja ja sosiaalistumaan ikätovereidensa parissa koulussa. Kaikille avoin koulu voi hyödyttää kaikkia, niin erityistä tukea saavaa kuin ketä tahansa oppilasta. Useat alan asiantuntijat ovat löytäneet hyötynäkökulmia inklusiivisen kasvatuksen tarkastelussa oppilaiden, opettajien ja yhteisöjen kannalta (mm. Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 4; Saloviita 1999, 12; Eskelä-Haapanen 2012, 176).

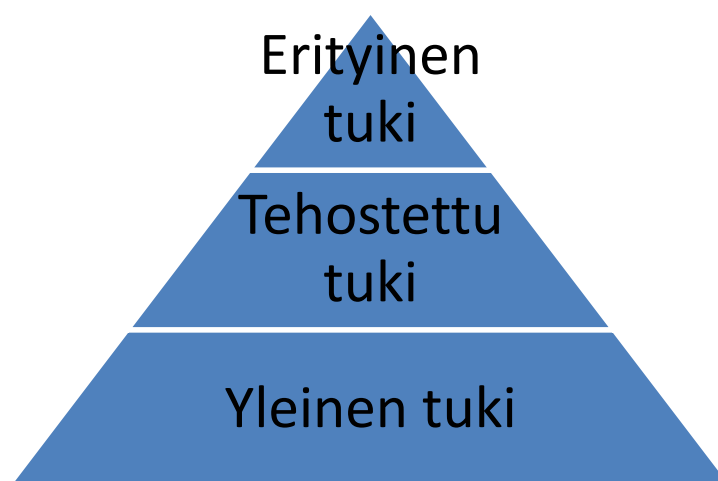
2.2 Inklusioajattelusta kolmiportaisen tuen malliin

Suomen perusopetuslaki antaa jokaiselle oikeuden käydä koulua tavallisella luokalla sekä velvoittaa kuntia järjestämään kaikille oppilaille yksilöllisten tarpeiden mukaista opetusta (Perusopetuslaki 628/1998, 30§). Tämä koskee myös Suomessa asuvia ulkomaalaistaustaisia oppilaita kuin ketä tahansa oppilasta, joka tarvitsee tukea opiskeluunsa. Tilastokeskuksen koulutustilastoista käy ilmi, että joka kuudes peruskoululainen eli noin 90 400 oppilasta sai tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2016 (SVT, 2017). Tilastoista ei kuitenkaan näe sitä, kuinka monet tehostetun tai erityisen tuen oppilaista ovat maahanmuuttajataustaisia.

Perusopetuksen arvoperustassa nostetaan esille oppilaiden ainutlaatuisuus ja arvokkuus yksilöinä (POPS 2014, 12). Kulttuurinen moninaisuus halutaan nähdä rikkautena ja perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuri-perinnölle. Kasvatus ja opetus tukevat oman kulttuuri-identiteetin muodostumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Lisäksi arvoperustassa mainitaan eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset ja heidän kohtaamisensa perusopetuksessa. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä

aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle sekä antaa perustan maailmankansalaisuuteen. (POPS 2014, 12-14.) Oppilailla on oikeus saada myös oman uskontokuntansa mukaista opetusta, mikäli kyseiseen uskontokuntaan kuuluvia oppilaita on vähintään kolme (OPH 2017). Opetusta ei kuitenkaan saa automaattisesti, vaan huoltajan tulee pyytää halutessaan oppilaalle oman uskonnon opetusta.

Tuen järjestämisen periaatteita. Suomessa uudistettiin Perustuslakia sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuonna 2010, jolloin oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen otettiin käyttöön kolmiportainen tukimalli (Ervast, Eskelä-Haapanen & Kangas 2012, 5; Perusopetuslain muutos 642/2010; OPH 2010). Merkityksellisimmät muutokset opetussuunnitelman perusteisiin koskivat oppimisen ja koulunkäynnin tukemista ja tarjottavia tukimuotoja, joita ovat yleinen, tehostettu² ja erityinen tuki³ (POPS 2014). Alla olevassa kuviossa 1 on havainnollistettu tuen portaatt alkaen alhaalta ylöspäin. Alimman lohkon leveys kuvaa eniten annettua tuen muotoa, kun taas ylimmäksi sijoitettu erityinen tuki on määrällisesti vähäisempää verrattuna muihin tuen portaisiin.



KUVIO 1 Tuen portaatt yksinkertaisesti kuvattuna

² Tehostettua tukea sai 49 400 eli 9,0 prosenttia peruskoulun oppilaista syksyllä 2016. Tehostetun tuen oppilasmäärä kasvoi edellisvuodesta 0,6 prosenttiyksikköä. (SVT 2017.)

³ Erityistä tukea sai 41 000 eli 7,5 prosenttia peruskoulun oppilaista, oppilasmäärä kasvoi edellisvuodesta 0,2 prosenttiyksikköä. Yhteensä tehostettua tai erityistä tukea sai 16,4 prosenttia peruskoulun oppilaista syksyllä 2016. (SVT 2017.)

Yleinen tuki on ensimmäinen keino vastata tunnistettuun tuen tarpeeseen ja siihen ovat oikeutettuja kaikki oppilaat tarpeen mukaan. Tuen muodot ovat yleensä ”yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus- ja tukitoimia, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea” (POPS 2014, 63). Tuen aloittamiseen ei tarvita erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä, joten sen on tarkoitus olla matalankynnyksen tukea heti sitä tarvitsevalle. Yleisen tuen puitteissa oppilaan tuen tarpeisiin vastataan esimerkiksi tukiopetuksella, osa-aikaisella erityisopetuksella tai erilaisin ohjauksen toimin ja apuvälinein.

Tehostettu tuki on pedagogiseen arvioon perustuen tehdyn oppimissuunnitelman mukaista tukea ja sitä annetaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan säännöllisesti tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja. Tehostettu tuki tulee järjestää yksilöllisten tarpeiden mukaisesti silloin, kun yleinen tuki ei riitä ja niin kauan kun oppilas sitä tarvitsee. Tuen järjestäminen tapahtuu muun opetuksen yhteydessä ja sitä annetaan joustavin opetusjärjestelyin. (OPH 2016; POPS 2014, 64.) Tukimuodoissa korostuu usein oppilashuollon tuki ja osa-aikainen erityisopetus joustavin järjestelyin. Lisäksi oppilaan ja hänen huoltajan kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu sekä tukea järjestetään opettajien ja muun henkilöstön yhteistyönä.

Erityinen tuki on tarkoitettu niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei muuten toteudu. Sen tehtävänä on ”antaa oppilaalle kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea niin, että oppilas voi suorittaa oppivelvollisuutensa ja saa pohjan opintojen jatkamiselle peruskoulun jälkeen” (POPS 2014, 66). Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä oppilaasta on tehtävä pedagoginen selvitys, johon sisältyy sekä oppilaan opettajien laatima kirjallinen selvitys oppimisen etenemisestä sekä oppilashuollon moniammatillisena yhteistyönä tehdyt selvitykset oppilaan saamasta tuesta ja kokonaistilanteesta. (OPH 2016.)

Monet oppimisvaikeuksia aiheuttavat tekijät voidaan tunnistaa jo ennen koulun aloitusta esimerkiksi varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen aikana, mutta oppimisen haasteita ilmenee usein myös perusopetuksen aikana. Oppilaan aikaisin saamalla tuella voidaan estää ongelmien lisääntyminen ajan kuluessa. On myös tärkeää turvata tuen jatkuminen koulunkäynnin eri vaiheissa. (OPH 2018.)

Myös valmistavan opetuksen oppilaille on samat oikeudet tuen erimuotoihin ja oppilashuoltoon kuin perusopetuksen oppilaillekin (Tiirikainen 2018, 5).

3 MONIKULTTUURINEN KOULU

Luvussa kolme keskityn kuvaamaan monikulttuuristuvaa suomalaista peruskoulua. Aluksi tuon esiin maahanmuuton keskeisiä lukuja ja avaan maahanmuuton ja vieraskielisyyden käsitteitä. Alaluvussa 3.2 kerron maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta alakoulussa ja esittelen muutamia keskeisiä tutkimuksia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta. Luvussa 3.3 selvennän mitä on maahanmuuttajataustaisten oppilaiden valmistava opetus sekä avaan suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta sekä lopuksi luvussa 3.4 pohdin tutkimusten valossa inklusiivisen ja monikulttuurisen kasvatuksen toteutumista suomalaisessa koulujärjestelmässä.

3.1 Lisääntynyt maahanmuutto ja vieraskielisyys

Ulkomaiden kansalaisten määrä on kasvanut Suomessa nopeasti lyhyessä ajassa, mikä vaikuttaa monella tasolla suomalaiseen koulutuspolitiikkaan. Monikielisten oppilaiden määrän kasvu on muuttanut opiskelua kaikilla koulutusasteilla ja opettajien on entistä tarkemmin huomioitava se, että asiat tulevat esitetyksi ymmärrettävällä tavalla. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016, 15.) Samalla kun opettajat varmistavat vieraskielisten opiskelijoiden ymmärtävän esimerkiksi monimutkaisia tietotekstejä, hyötyvät siitä myös äidinkielenään suomea puhuvat opiskelijat (Vaarala ym. 2016, 15).

Tilastokeskuksen (2017) mukaan vieraskielisten määrä Suomessa asuvista henkilöistä oli vuoden 2016 lopussa vajaat 354 000, mikä on 6,4 prosenttia koko Suomen väestöstä. Äidinkielenään suomea tai ruotsia puhuvia oli yhteensä vajaat 5,15 miljoonaa henkilöä. Vieraskielisten määrä on ollut selvästi kasvussa ja edelliseen vuoteen verrattuna muutos oli 7,4 prosenttia. Kasvu on ollut tasaisen nousujohteista, kun esimerkiksi vuosituhannen vaihteessa vieraskielisiä oli maassamme noin 100 000. Vieraskielisiksi luetaan henkilöt, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. (Tilastokeskus 2017.) Vieraskielisten oppilaiden myötä myös koulujen kielenopetus on monipuolistunut sen mukaan,

kun eri äidinkieltä puhuvien määrä on kasvanut. Oppilaan oman äidinkielen opetus on Suomessa vapaaehtoista, mutta lähes kaksi kolmasosaa perusopetuksen vieraskielisistä oppilaista osallistuu opetukseen (Vaarala ym. 2016, 17).

Lisääntynyt maahanmuutto Suomeen on nostanut vieraskielisten ryhmän kokoa viime vuosina. Maahanmuuttoviraston tilastojen (2017) mukaan Suomeen tullaan edelleen eniten lähialueilta, sillä suurin vieraskielisten ryhmä on venäjänkieliset, joita oli vuonna 2016 yli 75 000 henkilöä ja vasta sen jälkeen vironkieliset, arabiankieliset, somalinkieliset ja englanninkieliset. (Tilastokeskus 2017). Suurimmat maahanmuuton syyt ovat aikaisemmin olleet perhesyyt ja työhön liittyvät syyt ja vasta sen jälkeen tullut niin sanottu humanitaarinen muutto. Vuoden 2015 syksyllä tilanne kuitenkin muuttui hetkellisesti, koska Eurooppaan tuli paljon turvapaikanhakijoita erityisesti Irakista, Afganistanista ja Syyriasta. Näin ollen Suomeenkin tuli ennätysellinen määrä turvapaikanhakijoita⁴. Maahan saapui turvapaikanhakijoita vuoden 2015 syyskuun lopussa yhden viikon aikana yhteensä 3 939 henkilöä. Vertailun vuoksi mainittakoon että, koko vuonna 2014 turvapaikanhakijoita tuli 3 651. (Maahanmuuttovirasto 2015.) Tämä muutos herätti keskustelua myös kansalaisten keskuudessa ja eri mediat käsittelivät uutisissa laajasti maahanmuuttoon liittyviä aiheita (Kts. esim. HS 19.9.2015; HS 8.10.2015; Yle Poliitiikka 11.9.2015).

Maahanmuuttoon liittyy useita käsitteitä, joten tarkennan seuraavaksi näitä lyhyesti. *Maahanmuuttajalla* tarkoitetaan maasta toiseen muuttavaa henkilöä, ja se toimii yläkäsitteen tavoin koskien kaikkia eri perustein muuttavia henkilöitä (Koskinen 2015). *Turvapaikanhakija* puolestaan on henkilö, joka hakee suojelua ja oleskeluoikeutta vieraasta valtiosta. Turvapaikanhakija saa pakolaisaseman, jos hänelle annetaan turvapaikka. *Pakolainen* on ulkomaalainen, jolla on perustellusti aiheita pelätä joutuvansa vainotuksi alkuperän, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Pakolaisaseman saa henkilö, jolle jokin valtio antaa turvapaikan tai jonka

⁴ Koko vuoden 2015 turvapaikanhakijoiden määrä oli 32 476 henkilöä. Tämä on noin 890% enemmän kuin edellisenä vuonna. (Maahanmuuttovirasto 2017.)

UNHCR katsoo olevan pakolainen. (Maahanmuuttovirasto 2107; Koskinen 2015.)

Tässä tutkielmassa käytän termiä maahanmuuttajataustainen oppilas ja tarkoitan sillä kaikin eri tavoin toisesta maasta tulleita vieraskielisiä oppilaita ja myös ns. toisen polven maahanmuuttajia, joiden vanhemmat ovat muuttaneet Suomeen toisesta maasta. Opetushallituksen mukaan maahanmuuttajaoppilailla tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria (OPH 2017).

3.2 Maahanmuuttajataustainen oppilas alakoulussa

Tilastojen mukaan maahanmuuttajataustaisten osuus perusopetuksen oppilaista on kasvussa ja joissakin kaupungeissa heidän osuus on tietyissä kouluissa jo yli puolet. Tilanne voi olla siten paikallisesti hyvin erilainen koko Suomen mittakaavassa ja erilaiset käytänteet koulujen toimintatavoissa voivat poiketa suurestikin siinä, miten opetusta järjestetään maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Lähtökohtana kuitenkin on se, että opetuksessa noudatetaan valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, huomioiden samalla oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy sekä maassaoloaika. (OPH 2017.)

Lapset osaavat luonnostaan suhtautua ikätovereihinsa samalla tavalla, mutta ympäristö yleensä opettaa ennakkoluuloja erilaisuutta kohtaan. Koulu onkin paikka, jossa kulttuurit todella kohtaavat (Talib 2002, 9). Koulumaailmassa sopeutuminen uuteen ympäristöön on monen tekijän summa. Kyttälä, Sinkkonen ja Ylinampa (2013, 13) ovat tutkineet maahanmuuttajien sopeutumista suomalaisen yhteiskuntaan ja tulosten mukaan yksi tärkeimmistä sopeutumiseen liittyvistä tekijöistä on kielitaito. Lisäksi heidän tutkimuksensa osoitti, että kaverisuhteet voivat vaikuttaa vahvasti koulunkäyntiin sitoutumiseen ja koulussa viihtyvyyteen. Kouluissa olisikin siksi tärkeää panostaa oppilaiden sosiaalisten suhteiden kehittämiseen sekä ryhmäytymisen mahdollistamiseen.

Monikulttuurisuuden tutkimuksen kentältä on viime vuosikymmeninä tuotu esiin opettajien ammattitaidon ja tiedon lisäämistä

maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän perheidensä kohtaamisessa. Muutamat tutkijat (mm. Liebkind 2000; Mikkola 2001; Talib 2002) ovat kirjoittaneet myös oppikirjoja kulttuurien välisestä kohtaamisesta ja monikulttuurisuudesta erityisesti opettajaopiskelijoita ajatellen ja toivovat opettajien lisäävän tietämystään ja ammatillista osaamistaan. Myös opettajankoulutukseen on toivottu lisää monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja. Maahanmuuttajaoppilaita ja monikulttuurisuutta koulumaailmassa on tutkittu niin maailmalla kuin Suomessakin ja muun muassa Sinkkonen ja Kyttälä (2014) ovat tutkineet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta suomalaisessa peruskoulussa sekä erityisesti mitä hyviä käytänteitä opetuksesta jo löytyy.

Minäkuva ja itsetunto vaikuttavat usein oppilaan koulumotivaatioon ja esimerkiksi oppilaiden etnisyys saatetaan ottaa tietoisesti esiin koulutilanteissa (Talib 2002, 58). Mikkolan (2001, 225) tutkimuksessa ilmenee selvästi oppilaiden minätietoisuuden kulttuurisidonnaisuus ja esimerkiksi yhteisöllisissä kulttuureissa suhtautuminen minään on kriittisempää. Mikkola on tutkinut Turussa peruskoulun viidennellä ja kuudennella luokalla opiskelevien maahanmuuttajaoppilaiden kulttuurista identiteettiä, tavoitteita ja toimintaa. Venäjänkielisten, virolaisten, somalialaisten, vietnamaalaisten, kurdien ja entiseltä Jugoslavian alueelta tulevien oppilaiden identiteettiä hahmotettiin lisäksi minäkäsitys- ja itsetuntonmittausten avulla. Tutkimuksen keskeinen havainto oli, että useimmat tunsivat itsensä vahvasti sekä suomalaisiksi että etnisen kulttuurinsa jäseniksi ja halusivat vahvistaa kumpaakin sidosta. (Mikkola 2001, 225-226.) Samansuuntaisia tuloksia saivat Kyttälä ym. (2013) tutkiessaan maahanmuuttajataustaisten nuorten merkityksellisiksi kokemia asioita. Tutkittavat kokivat kotoutuneensa hyvin Suomeen, mutta kokivat toisaalta osallistuvan kahteen kulttuuriin samanaikaisesti käyttäen kahta kieltä ja erilaisia kommunikointiin ja käyttäytymiseen liittyviä malleja. Kouluissa ja yhteiskunnassa tulisi pyrkiä tukemaan ja arvostamaan eroja kuten etnisyyttä ja monikulttuurisuutta, jolloin niin suomalaiset kuin monikulttuurisetkin lapset voisivat selkeämmin hahmottaa oman identiteettinsä, tiedostaa kulttuurinsa arvon ja merkityksen itselleen sekä menestyä paremmin omassa elämässään. (Kyttälä 2013, 13;27-28.)

Suomessa on tutkittu myös maahanmuuttajalasten sopeutumista kouluun, ja heidän on todettu sopeutuvan heikosti valtaväestön koulujärjestelmään (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo 2000, 14). Liebkind ym. (2000, 142) tutkivat koulusopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä maahanmuuttajanuorten kohdalla. He vertasivat suomalaisia, turkkilaisia ja vietnamilaisia oppilaita keskenään ja saivat selville, että tytöt sopeutuivat poikia paremmin kouluun. Koulusopeutumiseen vaikuttivat kielteisesti erilaiset syrjintäkokemukset ja vastaavasti vanhemmilta koettu positiivinen tuki edisti koulusopeutumista sekä kohensi tutkittavien itsetuntoa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet tytöt raportoivat poikia useammin kokeneensa, että heidän opettajansa uskoivat heidän koulumenestykseensä. (Liebkind ym. 2000, 143.) Tutkimusten valossa näyttää siis siltä, että opettajalla voi olla hyvin merkittävä rooli maahanmuuttajaoppilaan koulusopeutumiselle. Tutkimuksia on hyvin vähän koskien alkuopetusikäisiä maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja niinpä useat tutkimukset kertovat hieman vanhempien oppilaiden opetuksesta ja sopeutumisesta suomalaiseen koulujärjestelmään.

3.3 Valmistava opetus ja suomi tai ruotsi toisena kielenä- opetus

Oppivelvollisuusikäisille ja esiopetusikäisille maahanmuuttajalapsille voidaan antaa perusopetukseen valmistavaa opetusta. Tämän opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten (OPH 2015; 2017). Opetusmuoto on kehitelty vastaamaan maahanmuuton mukanaan tuomia uudenlaisia tarpeita ulkomaalaisten perheiden siirtyessä uuteen maahan. Tarpeellisuudesta huolimatta, kunnilla ei ole velvollisuutta järjestää valmistavaa opetusta.

Valmistavan opetuksen ryhmät ovat usein hyvin heterogeenisiä, ja tilanne voi olla valmistavan opetuksen opettajalle erittäin vaikea. Ikonen (2005, 59) muistuttaa, että oppilaat eroavat toisistaan hyvin monin eri tavoin: he ovat eri ikäisiä, eri kehitysvaiheessa, erilaisista kulttuurisista taustoista kotoisin ja ovat tulleet maahan eri syistä. Yhteisen kielen puute lisää haasteita, koska oppilaat saattavat

tulla hyvin eri kielialueilta ja ryhmässä yksi oppilas voi joutua keskelle monikielistä aallokkoa ja suomen kielen oppimiseen ei ole luonnollista kielikylpyä. Valmistavaa opetusta tästä syystä haluttu kehittää ja monissa kunnissa on menossa kokeiluja *inklusiivisen valmistavan opetuksen* mallista (Tiirikainen 2018, 3). Inklusiivinen valmistava opetus tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajataustainen oppilas tulee opiskelemaan oman ikäryhmänsä luokkaan omaan lähikouluunsa ja luokanopettaja vastaa myös hänen valmistavan opetuksen järjestämisestä muun ryhmän opettamisen ohella. Valmistavaa opetusta varten ei ole määritelty valtakunnallista oppimäärää tai tuntijakoa, joten oppilaille laaditaan oma henkilökohtainen opinto-ohjelma, jossa määritellään oppilaan oppimisen tavoitteet, opiskelutavat oppiaineet, tuntimäärät, sisällöt sekä muut tarvittavat tukitoimet (OPH 2017, 3). Henkilökohtainen opintosuunnitelma laaditaan sekä erillisessä valmistavassa opetusryhmässä että inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa opiskeleville oppilaille.

Opetushallituksen (2017) antamien ohjeiden mukaan integroinnin perusopetukseen voi aloittaa heti valmistavan opetuksen alussa, mutta olisi hyvä huomioida, että oppilaalla on riittävä suomen kielen taito kyseisen oppiaineen opiskeluun yleisopetuksen ryhmässä. Toisaalta sanotaan, että varhainen integrointi edistää kielenoppimista, auttaa kotoutumaan kouluyhteisön jäseneksi ja saamaan suomenkielisiä kavereita (OPH 2017). Tämä on ollut varmasti myös yksi lähtökohta sille, miksi maahanmuuttajataustaisia lapsia otetaan yhä laajemmin perusopetuksen ensimmäiselle luokalle inklusiiviseen valmistavaan opetukseen erillisten valmistavan opetuksen ryhmien sijaan.

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus eli S2-opetusta voi saada sellainen oppilas, jolla ei ole vielä riittävän hyvä suomen kielen taito, millä pärjäisi suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärässä. Koska opetus tulee järjestää oppilaiden iän ja edellytysten mukaisesti, oppimäärän valinnassa on keskeistä, että oppilas saa hänelle parhaiten soveltuvan oppimäärän mukaista opetusta (Perusopetuslaki 628/1998, 3 §). S2-oppimäärään ovat oikeutettuja sellaiset oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame tai joilla on muutoin monikielinen tausta (OPH 2017). Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 122-125) mukaan S2-opetuksessa korostuvat tekstitaidot, eri tiedonalojen kielen

hallinta, ilmaisuvarannon kehittäminen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin liittyvät tavoitteet sekä kielen keskeinen rooli eri oppiaineiden opiskelussa (ks. myös Vaarala ym. 2016, 5; OPH 2017). Inklusiivisen valmistavan opetuksen tai valmistavan luokan oppilaat voivat saada S2-opetusta mikäli sitä jo kyseisessä koulussa järjestetään (Tiirikainen 2018, 5), muutoin S2-opetusta saa valmistavan opetuksen jälkeen.

3.4 Inklusiivisen ja monikulttuurisen kasvatuksen toteutuminen

Suomessa monikulttuuriset luokat yleistyvät maahanmuuton lisääntymisen myötä, mutta paikalliset erot voivat olla hyvin suuret. Suurimmassa osassa maata kuitenkin monikulttuurisuus on yhä näkyvämpää ja koulut joutuvat etsimään sopivia ratkaisuja toteuttaessaan tasapuolista opetusta ja kasvatusta. Suomessa opettajuutta on pohdittu usein erilaisista näkökulmista ja hyvään opettajuuteen tarvitaan Talibin (2002, 107) mukaan myös kykyä kohdata monikulttuurisuutta. Monikulttuurinen ja sosiaalisesti uudistava kasvatuseriaate korostaa erilaisuuden hyväksymistä sekä sosiaalista demokratiaa ja uudistumista. Hänen mukaan kaikilla opettajilla on kuitenkin hyvät edellytykset tulla monikulttuuriohjaajiksi ja kehittyä ammatilleen omistautuneiksi opettajiksi. Tärkeää olisi, jos opettaja kokee merkityksellisenä asiana saada lisää tietoa muualta tulleista oppilaista ja heidän kulttuureistaan.

Jokainen luokka on ryhmänä erilainen ja oppilaiden yksilölliset tarpeet voivat vaihdella hyvin paljon. Riippumatta ryhmäkoonpanosta, opettajan tehtävänä on tunnistaa oppilaidensa vahvuuksia ja tuen tarpeita. Hittie ja Peterson (2003) muistuttavat, että inklusiivinen ajattelu lähtee siitä, että jokainen lapsi on samanarvoinen ihminen omine yksilöllisine tarpeineen. Kun luokassa on erilaisia oppilaita, opettajan tehtävänä on huomioida sekä vastata heidän yksilöllisiin ja erityisiin tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla, sekä tarvittaessa joustaa yleisestä suunnitelmasta (Hittie & Peterson 2003, 219). Toimintamalleja ei siis läheskään aina ole valmiina, vaan opettajan tulee kyetä tilanteen mukaan vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin yksilöllisesti.

Sinkkosen ja Kyttälän (2014) tutkimuksessa etsittiin hyväksi havaittuja käytänteitä maahanmuuttajien toimivasta ja tehokkaasta opetuksesta vaikka he toisaalta totesivat suomalaisen koulujärjestelmän olevan vielä kaukana kaikkia koskevasta monikulttuurisesta ympäristöstä. Moniin muihin Euroopan maihin verrattuna Suomella on lyhyt historia maahanmuutosta. Siitä huolimatta, hyviä asioita on jo olemassa ja niiden kehittämistä edelleen pidettiin tärkeänä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että toimivan ja tehokkaan opetuksen edellytys on oppilaan riittävän kielitaidon saavuttaminen. Lisäksi tehokkaiksi keinoiksi ovat osoittautuneet sujuva samanaikaisopettajuus, yhteinen suunnittelu koulujen kanssa sekä huolellisesti ja yksilöllisesti suunniteltu siirtymä valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen. (Sinkkonen & Kyttälä 2014, 167.)

Suomessa on viime vuosina toteutettu erilaisia hankkeita liittyen esimerkiksi kieli- ja kulttuuritietoisien kasvuympäristön vahvistamiseen varhaiskasvatuksessa ja peruskouluissa (esim. Tarnanen, Pöyhönen, Lappalainen & Haavisto 2013). Hankkeet ovat pääasiassa sijoittuneet sellaisille alueille, joissa monikulttuurisuus on esimerkiksi maahanmuuttajien myötä kasvanut suuresti, kuten pääkaupunkiseudulle ja suuriin kaupunkeihin. Vieraskielisten lasten määrän kasvaessa valtion ja kuntien on nähty tarpeellisenä kehittää uusia tapoja vastata muuttuneisiin tarpeisiin. On järjestetty esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen henkilöstölleen kieli- ja kulttuuritietoisuutta vahvistavaa koulutusta sekä luotu uusia toimintamalleja monikulttuurisuuden parissa työskentelyyn. Tarnanen ym. (2013, 24) tuovat esimerkkeinä muun muassa kodin ja päiväkodin/ koulun välistä yhteistyön tiivistämisen vanhempainryhmien avulla sekä lasten kerho- ja harrastemahdollisuuksien parantamisen.

Kehittämishankkeisiin on tartuttu erilaisissa kokeiluissa, joissa on kehitetty tapoja huomioida paremmin eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten tarpeita osana varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Tavoitteena on ollut löytää opetukseen uusia toimintatapoja siten, että lasten kielen kehitystä, oppimista ja osallisuutta voitaisiin tukea mahdollisimman hyvin kotien kanssa tehtävää yhteistyötä unohtamatta (Tarnanen ym. 2013, 53). Henkilökunnan kouluttaminen on ollut yksi merkittävimmistä tavoista tuoda kieli- ja kulttuuritietoista opetusta päiväkoteihin ja kouluihin ja esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja

perusopetuksen henkilökuntaa on koulutettu tuomalla uusia ajatuksia ja virikkeitä suomi toisena kielenä -opetukseen (Tarnanen ym. 2013, 62.) Kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisäämistä tarvittaisiin varmasti laajemminkin ympäri maata ja koulutusten tarjonta toivottavasti vain monipuolistuu ja leviää yleisemmin myös pääkaupunkiseudun ulkopuolelle.

Inklusiivinen valmistava opetus on parhaillaan yleistymässä ja kokeilu- paikkakuntia tulee koko ajan lisää (ks. Tiirikainen 2018, 3). Varsinaista tutkimustietoa näistä kokeiluista ei luonnollisestikaan vielä ole paljon. Kokeiluista saatujen kokemusten mukaan tuloksena on päädytty siihen, että inklusiivisesti opiskelevien oppilaiden suomen kielen taito kehittyy vähintään yhtä nopeasti ja yhtä hyväksi kuin aiemmin erillisessä valmistavan opetuksen ryhmässä opiskelleiden alkuopetuksen oppilaiden. Inklusiivinen valmistava opetus soveltuu hyvin 1.-2.-luokkalaisille, koska siellä myös yleisopetuksen sisällöt tukevat kielenoppimista. (Tiirikainen 2018, 3.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten inklusiivinen valmistava opetus toteutuu maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla peruskoulun ensimmäisellä luokalla silloin, kun oppilas opiskelee yleisopetuksen ryhmässä. Tutkimuksessa selvitetään, millaista opetus on inklusiivisessa monikulttuurisessa ryhmässä opettajien kertoman mukaan sekä millaista opettajien yhteistyö on ympärillä olevien osapuolten kanssa. Lisäksi haluan selvittää, millä tavoin opettajat kehittäisivät monikulttuurista ja inklusiivista valmistavaa opetusta.

Alla on esitetty tutkimuskysymykset, joihin tällä tutkimuksella pyritään vastaamaan:

1. Millaista opetus on monikulttuurisessa ja inklusiivisessa valmistavan opetuksen ryhmässä?
2. Millaista moniammatillista yhteistyötä opettajat tekevät?
3. Miten opettajat kehittäisivät inklusiivista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetusta?

4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Lähestyn tutkielmaa kasvatustieteen tutkimusperinteen mukaisesti, vaikka monikulttuurisuuden aiheet ovat usein myös sosiaalipsykologisia tutkimusaiheita. Toisaalta inklusiivisen kasvatuksen kysymykset ovat tyypillisesti kasvatustieteen sekä erityispedagogiikan tutkimusaiheita ja inkluusiosta puhutaan kaikkien oppilaiden oikeutena osallistua samaan opetukseen muun ikäluokan kanssa. Tutkimuksen tekoani ei ohjaa mikään tietty tieteenfilosofia, vaan lähestyn aihetta sisällönanalyysin kautta aineistolähtöisesti. Salo (2015, 170) nostaa artikkelissaan esiin sisällönanalyysin ”teoriattomuuteen” liittyvää keskustelua ja sitä, että

sisällönanalyysia esitellään joskus lähestymistapana tai metodina. Sisällönanalyysi on tässä tutkimuksessa ensisijaisesti aineiston analyysin tapa.

Tutkittavana on inklusiivisen valmistavan opetuksen ja monikulttuurisen ryhmän opetusmalli, jossa yleisopetuksen ryhmiin otetaan juuri Suomeen muuttaneita lapsia ensimmäiselle luokalle. Ryhmät aloittivat peruskoulun ensimmäisen luokan opiskelun syksyllä 2017. Haastattelin kevään 2018 aikana opettajia, jotka työskentelivät inklusiivisten ryhmien luokanopettajina tai kyseisten ryhmien S2-opettajina. Tutkimushaastattelut toteutin Etelä-Suomessa, Uudellamaalla. Tutkimukseen osallistui lopulta kuusi opettajaa saman kaupungin kahdesta eri koulusta.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Haastateltavat henkilöt eivät olleet minulle ennestään tuttuja, vaikka ensimmäiset haastateltavat sainkin tutun opettajan kautta. Tämä tuttava, entinen opiskelukaverini vuosien takaa, kertoi hänen työskentelemällään koululla olevasta uudeltaisesta tilanteesta ja maahanmuuttajille räätälöidyistä inklusiivisista luokista. Tuttavan esikyselyn perusteella sain ensimmäisiä haastateltavia ja vasta vähän myöhemmin olin itse yhteydessä kyseisiin opettajiin. Tutkimusluvan kysyin alustavasti koulun rehtorilta, joka ohjasi viestini ensimmäisten luokkien opettajille. Haastattelupaikka määräytyi opettajan toiveesta ja vain yhden haastattelun sovimme koulun ulkopuolelle, kirjastoon. Lopulta haastattelin kahdelta eri koululta yhteensä kuusi opettajaa, joista neljä toimi luokanopettajana ja kaksi oli S2-opettajina. Käytän haastateltavista henkilöistä keksittyjä nimiä, sillä se tuntuu luontevammalta kuin kirjainkoodien käyttäminen.

Kaikki haastateltavat käyttivät tietyistä oppilaista nimitystä *inklusiivinen oppilas* tarkoittaen sillä maahanmuuttajataustaista oppilasta, joka opiskeli yleisopetuksen ryhmässä peruskoulun ensimmäisellä luokalla valmistavan opetuksen oppimissuunnitelman mukaan. Käytän tässä tutkimuksessa selvyiden vuoksi samaa nimitystä, sillä se esiintyy myös aineistossa toistuvasti kyseisellä nimellä. Otin asian esiin myös haastatteluissa ja opettajat pitivät ilmaisua hyvänä ja ymmärrettävänä eivätkä nähneet syytä keksiä tilalle muuta kuvaavampaa ilmausta.

Syksyllä tuli kaikenlaisia termejä, ja siis sitten minä ja me (...) resurssiopettaja, joka oli ihan vaan näitten inklusiivisten opettaja. Niin me "lanseerattiin" se inklusiivinen oppilas ja aluks sitten selitettiin sitä ja (...) nyt noi käyttää opettajat mun mielestä ihan kaikki sitä inklusiivinen oppilas. (...) Se on ollu niinku paras (...) mä ite aika paljon mietin sitä, että se ei oo mitenkään leimaava tai jotain. Niin se on sellanen mun mielestä aika semmonen neutraali termi. (Ulla)

Opettajat olivat siis yhdessä pohtineet, millä nimellä näitä juuri kouluun tulleita maahanmuuttajataustaisia oppilaita kutsutaan. Oli keksittävä kuvaava termi, jolla heidät erotetaan muista suomi toisena kielenä -opiskelevista oppilaista.

TAULUKKO 1 Haastateltavien opettajien luokkakokoonpanot

<i>Haastateltavat opettajat</i>	<i>Oppilaita yhteensä</i>	<i>Inklusiiviset oppilaat</i>	<i>muut S2-oppilaat</i>	<i>tehostettu tai erityinen tuki</i>
<i>Maisa (lo.)</i>	22	2	yli 10	3
<i>Riina (lo.)</i>	23	1	12	2
<i>Ulla (S2-op.)</i>	ei omaa luokkaa			
<i>Tuija (lo.)</i>	22	3	yli puolet	1
<i>Helmi (lo.)</i>	22, lisäksi parina erityisopettaja	4	18	9
<i>Liisa (S2-op.)</i>	ei omaa luokkaa			

Taulukossa 1 näkyy luokkien kokoonpanot. Haastateltavien luokat olivat hyvin monikulttuuriset ja enimmillään niissä oli kymmentä eri äidinkieltäkieltä puhuvia oppilaita (mm. arabia, venäjä, kurdi, turkki, somali, italia, puola ja viro). Inklusiivisen valmistavan opetuksen oppilaiden lisäksi ryhmissä oli paljon muita maahanmuuttajataustaisia oppilaita, jotka olivat olleet Suomessa jo pidempään. Helmin luokalla oli hieman erilainen kokonpano, sillä luokanopettajan lisäksi ryhmässä toimi erityisopettaja kokoaikaisesti samanaikaisopettajana. Luokka oli muodostettu juuri maahanmuuttajia ajatellen siten, että resursseja olisi käytössä paremmin. Ryhmässä oli myös erityisen tuen oppilaita yhteensä yhdeksän, joista neljä oli 1.-luokalla ja viisi 2.-luokalla. Heillä oli myös avustajaresurssia sekä lähes koko ajan joku kieliharjoittelija, joka oli apuna luokassa oman opiskelunsa ohella. Myös muilla luokilla oli hyödynnetty kieliharjoittelijoita. He olivat usein maahanmuuttajataustaisia naisia, jotka harjoittelivat suomen kieltä

koululuokissa yhdessä oppilaiden kanssa ja samalla avustivat opettajaa luokassa. Molemmissa kouluissa oli käytetty kieliharjoittelijoita ikään kuin avustajan roolissa alkuopetuksen luokilla ja tätä pidettiin erittäin tärkeänä resurssina.

4.4 Aineiston keruu teemahaastattelulla

Tutkijan on pohdittava useiden vaihtoehtojen välillä, mitä menetelmiä hyödynittää omassa tutkimuksessaan ja ratkaisujen perusteena voi olla esimerkiksi tehokkuus, taloudellisuus, tarkkuus ja luotettavuus (Hirsjärvi & Remes 2014, 34). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska se on joustava menetelmä monenlaisiin tarkoituksiin ja sopii erityisen hyvin opettajien kokemusten selvittämiseen. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 35) tuovat esiin monia haastattelun etuja, mutta samalla monet niistä sisältävät myös ongelmia. Haastattelu on hyvä valinta muun muassa silloin, kun halutaan korostaa sitä, että ihminen on tutkimustilanteessa subjektina ja merkityksiä luova sekä aktiivinen osapuoli. Tämä on myös yksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeistä ja on toteutettavissa hyvin teemahaastattelun avulla (Tuomi & Sarajärvi 2011, 75). Tutkimuksessani halusin selvittää nimenomaan opettajien näkemyksiä asiasta, koska he ovat oman opettajuutensa toimijoita. Halusin heidän myös itse tuottavan minulle suullisesti vastaukset laatimiini kysymyksiin. Lisäksi kasvokkain toteutettu haastattelu antaa mahdollisuuden selventää vastauksia ja tarvittaessa haastattelijalla voi kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä, mitä taas esimerkiksi postikyselyssä ei ole mahdollista tehdä (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35; Tuomi & Sarajärvi 2011, 74).

Hain kirjallisesti tutkimuslupaa kyseisen kaupungin sivistystoimelta kahden kouluun, joista pyysin opettajia osallistumaan tutkimushaastatteluihin kevään 2018 aikana. Ensimmäiset neljä haastattelua toteutin yhdessä tiiviissä ajankaksossa helmi-maaliskuun vaihteessa. Koska yhdeltä koululta en saanut riittävästi halukkaita haastatteluihin, lähestyin uudelleen sähköpostilla toisen koulun rehtoria saadakseni riittävän monipuolisen aineiston. Lopullisen aineiston sain koottua kahden eri koulun opettajien haastatteluista. Halusin kerätä aineiston yhden kaupungin alueelta, koska naapurikaupungeissa on hieman erilaiset

valmistavan opetuksen ja inklusiivisen valmistavan opetuksen käytännöt kuin tutkimukseen osallistuvien kouluissa.

”Haastattelua tekevän tutkijan tehtävänä on välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista” (Hirsjärvi & Hurme 2014, 41) ja tähän tavoitteeseen pyrin tutkielmasani. Tässä tutkimuksessa opettajat ovat niitä, joiden ajatukset ja kokemukset minua kiinnostavat. Pyrin olemaan avoin kuuntelemaan opettajien näkemyksiä, vaikka minulla oli varmasti jotakin aavistuksia siitä, mitä he saattavat kertoa. Tutkimuksen tekijänä en voi kuitenkaan itse antaa ennakkokäsitysten liikaa vaikuttaa tulkintaan, ja yritin parhaani mukaan tiedostaa tämän asian.

Valitsin aineiston keruutavaksi teemahaastattelun, koska siinä on sopivasti joustavuutta esimerkiksi asioiden läpikäymisen suhteen. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 47) kuvaavat teemahaastattelua puolistukturoiduksi menetelmäksi, jolle on ominaista, että jokin asia tai näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Minulla oli valmiita kysymyksiä aihealueittain, mutta saatoin haastattelussa käydä ne läpi eri järjestyksessä ja hieman sanamuotoja vaihdellen. Tärkeintä oli kuitenkin se, että saan sellaisia vastauksia, jotka vastaavat tutkimuskysymykseeni.

4.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineiston analyysi on toteutettu laadullista sisällönanalyysia hyödyntäen. Tuomen ja Sarajärven (2011, 108) mukaan sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavana olevasta ilmiöstä, ja lisäksi sen avulla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon. Tutkimuksen analyysissa seurasin Tuomen ja Sarajärven (2011, 109) aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisvaiheita, mikä alkoi haastattelujen kuuntelemisella ja kirjoittamalla ne auki sana sanalta. Litterointien jälkeen luin haastatteluja useaan kertaan ja myös kuuntelin äänitykset toiseen kertaan. Näin tekemällä pyrin perehtymään haastattelujen sisältöön perusteellisesti ennen kuin aloitin varsinaisesti ”koodaamaan” aineistoa.

Täysin aineistolähtöisesti tutkimusta tuskin voi todellisuudessa tehdä ja Salo (2015, 172) on sitä mieltä, että puhtaalta pöydältä teoriattomasti lähteminen

on mahdotonta. Tutkielman tekijä ei voi kadottaa aikaisempia ajatuksiaan, tietojaan tai havaintojaan, mitkä pohjaavat johonkin teoriaan (Ks. myös Eskola & Suoranta 2008, 187). Ennen aineiston keräämistä etsin tietoa inklusiivisen kasvatuksen periaatteista sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta. Analyysissä pyrin kuitenkin siihen, että minulla ei ollut valmiina mitään tiettyjä kategorioita, joiden mukaan käsittelen aineistoa. Tutkin aineistoa sellaisena, kuin se minulle näyttäytyi ja lähdin etsimään aineistosta tietoa tutkimuskysymysten avulla. Tällä perusteella menettelin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan. Teoriatausta tai aikaisemmat tutkimukset eivät johdatelleet analyysin teossa, sillä inklusiivinen valmistava opetus on vielä lähes tutkimatonta aihealuetta. Ensimmäiset aineiston lukemiset pyrin vain lukemaan läpi ja palauttaen mieleen jokaisen haastattelun. Sen jälkeen aloin lukea aineistoa valikoivan koodaamisen tekniikoilla siltä osin, että luin sitä mielessä yksi tutkimuskysymys kerrallaan.

Aluksi tein litteroituun aineistoon alleviivauksia ja merkintöjä tekstin sivuun kommenttikenttään. Merkinnät olivat lähinnä huomioita siitä, että tässä kohtaa voisi olla tärkeää tietoa tutkimuskysymyksiä ajatellen. Lisäsin kommentteihin itselleni huomautuksia ja apusanoja pelkistettyjen ilmausten listaamista varten. Samalla pelkistin aineistoa poistamalla epäolennaisia kohtia. Tätä tein aluksi varoen, että en poistaisi mitään oleellista tekstin osaa. Tämä ensimmäinen vaihe analyysistä on aineiston pelkistämistä eli redusointia (Tuomi & Sarajarvi 2011, 109; Graneheim & Lundman 2003, 106). Käytyäni koko aineiston tarkasti läpi, siirsin valitsemani analyysiyksiköt ja pelkistettyjen ilmausten kohdat eri tiedostoon.

TAULUKKO 2 Esimerkkejä alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä

<i>Alkuperäinen ilmaus</i>	<i>Pelkistetty ilmaus</i>
<i>"Et on kuvia ja sanoja seinillä ja sellasii, että kuvatukea"</i>	Käytetään kuvallista tukea.
<i>"Niinku ainakin ittellä se vähän niinku, ei ihan aina ehdi kaikkia yksilöllisesti huomioidaan joka asiassa."</i>	Yksilöllinen huomioiminen jää vähemmälle, kun ei ehdi.
<i>"Ja sit tietysti joidenkin kans on tää kieli-ongelma et mikä hankaloittaa sitä tiedottamista, kun ei ole yhteistä kieltä."</i>	Kieliongelmat hankaloittaa tiedottamista.

"Ne kaverisuhteet ja muut syntyvät siinä ekaluokan aikana ja se pääsee sit siihen ryhmäytymään ja silleen siihen, mun mielestä se on ollu niinku tärkeintä et sä kuulut siihen joukkoon ja ryhmään."

Tärkeintä, että pääsee heti ryhmäytymään.

Osa alkuperäisten ilmaisujen kohdista oli melko pitkiä ja näin ollen analyysiyksiköt saattoivat olla usean virkkeen mittaisia. Tällöin saatoin muodostaa yhdestä analyysiyksiköstä useamman kuin yhden pelkistetyn ilmauksen. Järjestin pelkistettyjen ilmausten listat siten, että tiesin myöhemminkin mihin kysymykseen ilmaus liittyy. Taulukossa 2 olen avannut esimerkkejä, miten alkuperäisestä ilmauksesta muokkasinkin pelkistetyn ilmauksen.

Sisällönanalyysin toinen merkittävä vaihe on pelkistettyjen ilmausten ryhmittely eli klusterointi (Tuomi & Sarajärvi 2011, 110) ja siinä samaa asiaa tarkoittavat ilmaisut yhdistellään omiksi luokiksi. Luokittelamisen tarkoituksena on löytää lopulta keino kuvata tutkittavaa ilmiötä (Elo & Kyngäs 2007, 111). Ensimmäisessä luokittelun vaiheessa aloin merkata eri väristen fonttien avulla samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia kootuista ilmauksista. Ensimmäiset alaluokat sain muodostettua näitä yhdistelemällä.

TAULUKKO 3 Esimerkkinä kahden alaluokan muodostaminen

<i>Pelkistetty ilmaus</i>	<i>Alaluokka</i>
<i>"Työskennellään eri kokoonpanoilla."</i> <i>"Näyttää, että lapsille ei ole ongelma, vaikka ei ole yhteistä kieltä."</i> <i>"Inklusiivisetkin on jo osa porukkaa."</i> <i>"Kaikilla on kavereita ja ovat leikeissä mukana."</i> <i>"Kaverisuhteiden luominen on vaikeampaa, jos on ujo."</i> <i>"Kaverisuhteita mietitään kans."</i> <i>"Tärkeintä, että pääsee heti ryhmäytymään."</i>	RYHMÄYTYMINEN
<i>"Kieliongelmat hankaloittaa tiedottamista."</i> <i>"Google-translatoria käytettiin."</i> <i>"Perhetuttu apuna tulkkina."</i> <i>"Kielihaasteita, kun ei yhteistä kieltä."</i> <i>"Viestillä joskus helpompi kuin puhumalla."</i>	KIELIHAASTEET

Taulukossa 3 olen havainnollistanut kahden eri alaluokan muodostamiseen käytettyjä ilmauksia, joita oli todellisuudessa enemmän kuin taulukossa luetellut. En näe tarpeellisena listata niitä kaikkia, koska osa ilmauksista on niin samoja asioita ja listat olisivat paljon pidemmät. Alaluokkien muodostamisen jälkeen pääsin aineiston abstrahointiin eli käsitteellistämisen vaiheeseen, missä Tuomen ja Sara-järven (2011,111) mukaan yhdistellään luokituksia niin pitkälle, kuin se on mahdollista aineiston sisällön kannalta. Luokittelut löytyvät tutkimuskysymysten mukaan koottuina kuvioihin liitteen 2 kuvioista 1-3. Jokaisessa kuviossa on listattu ensin alaluokat ja niistä muodostetut yläluokat. Luokittelun lopputuloksena sain muodostettua kolme pääluokkaa, jotka ovat inklusiivinen valmistava opetus opettajan näkökulmasta, yhteistyö voimavarana ja haasteena sekä inklusiivisen valmistavan opetuksen kipukohtia ja kehitysideoita.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pääluokka "inklusiivinen valmistava opetus opettajan näkökulmasta" jakaantuu yläluokkiin, joita ovat opetusjärjestelyt, kielitietoinen opetus ja luokan toimintakulttuuri. Toisen tutkimuskysymyksen pääluokaksi muodostui "yhteistyö voimavarana ja haasteena", ja siinä yläluokat ovat kollegiaalinen yhteistyö sekä kodin ja koulun yhteistyö. Kolmas tutkimuskysymys johti pääluokaksi "inklusiivisen valmistavan opetuksen kipukohtia ja kehitysideoita", mikä koostui seuraavista yläluokista: resurssit ja oppimisen tuki, ammattitaidon kehittäminen sekä yhteiskuntapoliittiset asiat.

Tuloksista kertovaan lukuun olen valinnut aineistolainauksia sitaatteihin elävöittämään tekstiä. Sitaateissa merkki (...) tarkoittaa alkuperäisestä tekstistä poisotettua ylimääräistä ilmaisua, toistelua tai sellaista osaa, jolla ei ole merkitystä sisällön kannalta.

5 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia, jotka perustuvat haastatteluaineiston analyysissä tarkentuneisiin kokonaisuuksiin. Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, miten opettajat kertovat inklusiivisen kasvatuksen toteutuvan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Tulosluku rakentuu siten, että ensimmäiseen tutkimusongelmaan vastaan alaluvussa 5.1, jossa tuon esille millaista inklusiivinen valmistava opetus on tutkimuksen kouluissa. Toinen tutkimuksen analyysissä muodostettu pääluokka on nimetty otsikossa 5.2 Yhteistyö, jonka opettajat kokivat yhtä aikaa voimavarana ja haasteena. Kolmas tuloksista kertova alaluku 5.3 sisältää opettajien ideoita inklusiivisen ja monikulttuurisen opetuksen kehittämiseksi.

5.1 Inklusiivinen valmistava opetus opettajien kertomana

Ensimmäisessä tulosten alaluvussa esittelen vastaukset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Keskeiset tutkimuksessa esiin tulleet kolme kokonaisuutta ovat opetusjärjestelyt, kielitietoinen opetus ja luokan toimintakulttuuri. Nämä muodostavat yhdessä yhden kolmesta pääluokista, joka on *inklusiivinen valmistava opetus opettajan näkökulmasta*.

5.1.1 Opetusjärjestelyt

Ryhmäkoonpanot. Jokainen luokka on omanlaisensa kokonaisuus ja tässäkin tapauksessa ryhmät oli muodostettu eri tavoin. Luvussa 4.3 Tutkimuksen toteutus osiossa on kerrottu tutkimukseen osallistuvista haastateltavista ja siitä on yhteenveto kyseisen luvun taulukossa 1. Yhteistä kaikille oli se, että jokaiselle luokalle oli tullut ensimmäisen lukuvuoden aikana yksi tai useampi maahanmuuttajataustainen oppilas, joka oli saattanut asua Suomessa vasta viikon tai kaksi ennen kouluun tuloaan. Kyseisessä kaupungissa oli menossa vasta ensimmäinen vuosi, jolloin maahanmuuttajataustaisia oppilaita otetaan inklusiivisesti kouluun

ensimmäiselle luokalle. Toimintatapa haki siten vielä muotoaan ja tutkimukseen osallistuvissa kouluissa oli jo laadittu kirjallisia ohjeita inklusiivisen valmistavan opetuksen järjestämisen tueksi.

Opettajat toivat ilmi sen, että on todella iso ero sillä, tuleeko valmistavan oppilas luokkaan syksyllä vai vasta keväällä. Tilanne saattaa muuttua päivässä aivan toisenlaiseksi. Siitä huolimatta lähes kaikki pitivät tilannetta sellaisena, että siitä voi selvitä. Opettajat kokivat, että inklusiivinen valmistava opetus on hyvä toteuttaa juuri ekaluokkalaisten kohdalla. Kahteen luokkaan oli tullut oppilaita vielä kevätlukukauden puolella, mikä teki kokonaisuudesta haastavampaa. Tällöin ryhmän toimintaa piti arvioida uudelleen ja tehdä tarvittavia muutoksia esimerkiksi ryhmäjakoihin. Vastuu inklusiivisten oppilaiden opetuksesta oli pääasiassa luokanopettajilla, mutta he saivat konsultaatioapua S2-opettajilta tai muilta kollegoilta.

Nyt mulla on yks uus oppilas, joka tuli hiihtoloman jälkeen vastaanottokeskuksesta, että sen taustoista ei tiedetä vielä oikeen mitään. Mutta suomea se ei oikeen pahemmin puhu. Ja aika monimuotoinen luokka siis yleensäkin, että löytyy aikamoiset ääripäät. (Tuija)

Ja sitte niist inklusiivisista sen verran, et kaksi aloitti syksyllä elokuussa ja heillä ei oo mitään päiväkotikokemusta aikasemmin. Ja kaksi tuli nytten helmikuussa sitten. Ja toisella niistä helmikuussa aloittaneista on koulutaustaa, ja se näkyy. Ja toinen tulee suoraan sitte sodan keskeltä että ei ole mitään (koulu) taustaa, et sitte lähetään ihan nollasta. Et tässä taustat tälle meidän ryhmälle. Mut tosi hyvin on toiminut! Vaikka se kuulostaa ehkä sillisalaatilta...(Helmi)

Uuden oppilaan tulo luokkaan oli opettajille haastava tilanne, koska oppilaasta saattoi olla saatavilla hyvin vähän ennakkotietoa. On erittäin merkittävä ero, tuleeko lapsi esimerkiksi suoraan sota-alueelta vai onko hänellä mahdollisesti jo koulu tai päiväkotitaustaa. Opettajat eivät välttämättä saa heti tietoa mahdollisista sairauksista tai muutenkaan lapsen kotioloista. Heidän on kuitenkin täytynyt hyväksyä se tosiasia, että kaikkeen ei voi vaikuttaa. Luokkaan tuleva lapsi voi olla yllätyksiä täynnä, mutta lapsen kannalta pääsy kouluun on suuri mahdollisuus lapselle itselleen.

Tää on ollu onnistunut, et nää on, mä oon aina aatellu näitä lapsia, jotka nyt tuli inklusiivisesti, että tää on ku lottovoitto kun pääsee tämmöseen paikkaan. Et ihan huikeen hieno alku, aivan huikeen hieno alku! (Liisa)

Luokanopettajille tilanne on tietysti aivan erilainen kuin esimerkiksi S2-opettajille. Asetelman huomasi myös heidän vastauksissaan ja S2-opettajat pystyivät enemmän ajattelemaan kokonaisuutta niin uuden oppimisena ja haasteena kehittämään inklusiivista valmistavaa opetusta kuin myös kouluun tulevan lapsen mahdollisuutena. He myös aidosti toivat esille sen, että todellisen työn tekevät luokanopettajat ja että työ on varmasti heille raskasta kaiken rikkaudenkin keskellä.

Että kyllähän ne on luokanopettajat, että ne on niinku avainasemassa tässä, että mun tuntimäärillä että se on niinku pieni pisara vaan. Että mulla on vaan yks tunti viikossa heille erikseen. (Liisa)

Luokanopettajat on tehny tosi ison homman ja tota me ollaan siinä sitten autettu minkä ollaan pystytty. (Ulla)

Kaikki ryhmät olivat erittäin monikulttuurisia ja vaikka paperilla inklusiivisia valmistavan oppilaita saattoi olla kaksi, kielellisiä haasteita oli paljon useammalla oppilailla. Keskimäärin puolet luokan oppilaista oli maahanmuuttajataustaisia tai puhui äidinkielenään jotakin muuta kuin suomea. Asiassa nähtiin selkeästi kaksi puolta: oppilaalla oli helppo tulla luokkaan, jossa oli paljon muitakin maahanmuuttajataustaisia ja heidät pääsääntöisesti otettiin hyvin vastaan. Toisaalta kielellinen ryhmän tuki ei ole silloin niin vahva kuin se olisi parhaimmillaan vahvasti suomenkielisessä ryhmässä. Opettajat pyrkivät esimerkiksi istumajärjestyksellä vaikuttamaan siihen, että oppilailla on luokassa tuki helposti saatavilla.

Resurssit. Inklusiivisten oppilaiden määrä luokassa määritteli jossakin suhteessa luokalle suunnatun lisäresurssin määrän. Esimerkiksi toiseen kouluun oli palkattu resurssiopettaja inklusiivisen valmistavan oppilaita varten ja hän toimi päätoimisesti kaikkien viiden ykkösluokan inklusiivisten oppilaiden parissa. Toisella koululla tilanne oli ratkaistu yhdistämällä yleisopetus ja erityisopetus, jolloin 22 oppilaan ryhmää ohjasi yhdessä luokanopettaja ja erityisopettaja. Mukana oli neljä inklusiivisen valmistavan opetuksen oppilasta ja yhteensä 18 S2-oppilasta. Koko luokasta yhdeksän oli erityisoppilaita. Tätä ryhmää oli kuitenkin tuettu hyvin, ja opettajat kokivat kokonaisuuden oikein onnistuneena.

No minusta tää oli erinomainen tää ratkaisu, että meillä oli tämmöinen yhdistelmäluokka. Se oli aivan loistava, kun siellä on riittävästi aikuisia ja sit siellä on erityisopettajaosaamista vielä sen päälle. Musta se lähti ihan hienosti ja sit kun mä mietin, et sit siellä rinnakkaisluokalla oli kuitenkin, vaikka ne eivät olleet niinku inklusiivisen nimellä, niin siellä oli lapsia, jotka tarvi samalla lailla hyvin paljon sitä kielellistä tukea alussa. Mehän (...) mehän muodostettiin niin, että siinä olivat kyllä nämä inklusiiviset mutta sitten oli muutama muukin jotka oli tosi heikossa hapessa siellä, jotka tulivat niinku ikään kuin normiopilaina sinne. Mutta niiden kielelliset taidot oli tosi vajaavaiset sitten. (Liisa)

Resurssiopettajan ja S2-opettajan tunnit määräytyivät pääasiassa inklusiivisen valmistavan oppilaiden määrän mukaan, mutta koululla oli mahdollisuus hyödyntää näitä resursseja myös muiden oppilaiden tukemiseen.

Avustajaresursseja ryhmille ei käytännössä juuri ollut, ainoastaan yhdistelmäluokalla olevan diabeetikon vuoksi heille oli saatu koulunkäynnin ohjaaja luokkaan. Vaikka siinä kohtaa resurssi oli vähäistä, molemmilla kouluilla käytettiin ahkerasti kieliharjoittelijoita, jotka tekivät luokassa monenlaisia avustavia tehtäviä. Harjoittelijat tavallaan korvasivat puuttuvaa ohjaajaresursseja ja heitä otettiin ilolla vastaan. Harjoittelijat sopivat yhdessä opettajan kanssa tehtävistä, joita he oppilaan kanssa yksitellen tekivät.

Niillä on omat semmoset suomivihkot, jota täytetään joka päivä. Eli silloin syksyllä aloitettiin ihan sillä, että värejä ja ruokia ja vähän sanastoa, minun nimeni on, niinku ihan niin niinku pikkulapsen kanssa aloitetaan, ihan nollasta. Numerot, kirjaimia ja sitten meillä oli tää edupoli-harjoittelija, joka teki myöskin niinku yhteistyös mun kanssa, aina mietittiin et mitä tällä viikolla. (...)Et nää on ollu niinku ne, miten me ollaan heitä opetettu. (Helmi)

Opettajat kertoivat jakotuntien helpottavan opetusta ja erittäin tärkeänä pidettiin S2-opettajien sekä resurssiopettajan tunteja, mitä kyllä pidettiin liian vähäisinä tarpeeseen nähden. Jakotunteja hyödynnettiin kielitaitotason mukaan, mutta osittain myös sekaryhmissä, jotta ympäristön kielellinen tuki tulisi hyödynnettyksi.

Elikkä meil on jakotunteja, paljon. Ja sit meil on ne S2-tunnit kaks kertaa viikossa. Sitte meil on lisäksi ollu mahollista toimii pienryhmässä, eli jakotunnilla saatetaan vielä jakaa niitä lapsia niinku osittain. Et toiset on erityisluokanopettajan kanssa ja toiset mun kanssa. Ja osittain ollaan kaikki yhdessä. (Helmi)

Sit mä oon aina ajatellu silleen, ja aina vaan enemmän ja enemmän, että musta on hirveen huono ollu et 80-luvulla tehtiin tämmösiä tasoryhmiä. Että niinku heikot eivät tue toisiaan, niinku kielellisesti. (...) Koska ne tarvii sitä kielellistä mallia. (Liisa)

Valmistavan opetuksen tavoitteet. Inklusiivinen valmistava opetus sopii ensimmäiselle luokalle toteutettavaksi hyvin sen vuoksi, koska silloin muutenkin

opetellaan koululaistaitoja ja sanastoa. Valmistavan opetuksen tärkein tavoite on saada kasvatettua oppilaan arkisanastoa ja vahvistaa suomen kielen taitoa.

Ne inklusiiviset, jotka ovat isoissa ryhmissä mukana, niin hehän vaan opettelevat niinku suomen kieltä. Eli sen vuoden eli he voivat olla vaan osana sitä ryhmää ilman, että heihin satsataan näin paljon, mitä tässä ryhmässä on pystytty aikuisten lukumäärän takia satsaamaan. Jos mä oisin ollu yksin, niin ne ois tullu vaan mukana. Omaksunu sen, mitä ois omaksunu. (Helmi)

Inklusiivisen yhdistelmäluokan toiminnassa oli päästy Helmin mukaan jopa ylittämään valmistavan opetuksen tavoitteita riittävien resurssien myötä. Valmistavan opetuksen aikana ei kiinnitetä huomiota niin paljon siihen, jos oppilas jää jossakin aineessa paljon muista jälkeen, koska opetuksen tavoitteena sanaston sekä koululaistaitojen oppiminen. Opettajan on myös huomioitava opetuksessa, jos oppilas on esimerkiksi ollut edellisen vuoden valmistavassa opetuksessa. Ryhmissä oli myös niitä oppilaita, jotka olivat esikouluvuonna olleet valmistavassa opetuksessa ja heillä valmistava oli jo periaatteessa loppunut.

Et on mietitty, että on myös semmosia lapsia, jotka tarvis vielä sen valmistavan jälkeen tukea, mut se vaan niinku (...) esimerkiksi resurssiopettaja nyt kyllä sitten tukee muitakin, koska niitä varsinaisia inklusiivisia on enää vähemmän (*valmistavasta opetuksesta siirtyneet yleisopetukseen), niin sit niihin ryhmiin on nyt sitte otettu muita joilla tota kielitaito tarvii treenausta. (Ulla)

Valmistavan opetuksen loppuminen ei kuitenkaan takaa oppilaalle aina riittävän hyvää kielitaitoa selvitä opetuksesta ja he etenevätkin seuraavan vuoden oman oppimissuunnitelman mukaan yleisopetuksessa.

Suurin osa inklusiivisen valmistavan opetuksen oppilaista sai myös oman äidinkielen opetusta, mikä nähtiin hyväksi ja kielen oppimista tukevana asiana. Oman äidinkielen opetus on vanhempien päätettävissä ja joissakin tapauksissa sitä ei heti aloitettu, sillä ne tunnit ovat lukujärjestyksen ulkopuolisia ja niin sanotusti ylimääräisiä tunteja. Vanhemmat saattoivat väheksyä oman äidinkielen ylläpitämistä ja jopa kieltäytyä sen opiskelusta.

Sit meillä on ollu semmosia tapauksia, että perhe on jouduttaakseen ikään kuin tätä suomalaiseseen yhteiskuntaan integroitumista, niin he on vaihtaneet suomen kielen niinku kotikieleksi, joka ei oo kenenkään äidinkieli. Ja alussa se näyttääkin, että lähtee aika hyvin toimimaan. Mut sit kun mitä haastavammiksi ja mitä monimutkaisimmiksi menee asiat, joita pitäis niinku kielellisesti käsitellä, niin ja tekstejä, joihin pitäis päästä sisälle, ja sisältöjä joita pitäis ymmärtää, niin nää lapset sit siinä vaiheessa kyllä valitettavasti alkaa tipua. Koska se ajattelun ja päättelyn taito, sitä ei ole: ei oo riittäviä valmiuksia siihen. (Liisa)

Opettajat yrittivätkin kannustaa vanhempia tukemaan oppilaan oman äidinkielen opiskelua, jotta heidän ajattelun taidot kehittyisivät ja sitä myötä vahvistaisi uuden kielen opiskelua. Valmistavan opetuksen tavoitteisiin liitettiin myös oppilaiden oman äidinkielen vahvistaminen, mitä opettajat toivat useasti esille. Myös vanhempia yritettiin motivoida sekä suomen kielen opettelemiseen että oman äidinkielen taidon ylläpitämiseen.

Joo, ja sit me kannustetaan kattoon pikkukakkonen. Niin siinä on hyvää, tarpeeksi yksinkertaista kieltä, ja lastenmaailmaa myös. Se on niinku kans semmonen, että tunnin päivässä tulis sitte katottua. En tiedä katsovatko vai ei, mut et ne ekapeli ja pikkukakkonen on ne, mitä me pystytään niinku et tehkää kotona. Ja sit et lukekaa omalla äidinkielellä. (Helmi)

Suomen kielen oppimisen välineitä pyrittiin tuomaan perheille tietoon ja kannustaa myös vapaa-ajalla harjoitteluun. Lastenohjelmat nähtiin hyvinä keinoina, sillä siinä myös aikuiset oppivat arjen sanastoa. Samoin erilaiset ilmaiset pelisovellukset, joilla lapsi voi kotona vahvistaa kielitaitoa.

5.1.2 Kielitietoinen opetus

Tutkimukseen osallistuvissa kouluissa painotettiin vahvasti kielitietoisuuden opetuksen merkitystä maahanmuuttajarikkaissa kouluympäristöissä. Opettajat olivat saaneet siihen perehdytystä ja koulutusta lukuvuoden aikana ja se koettiin erittäin tärkeänä. Kolme opettajaa mainitsi kielitietoisuuden opetuksen olevan heille melko uutta ja että ei ole aikaisemmin toiminut niin monikielisen ryhmän opettajana. Kaikki opettajat kehittivät tietoisesti omaa kielitietoisuutta ja pyrkivät hyödyntämään sitä opetuksessa. Kielitietoiseen opetukseen liittyi vahvasti toiminnallisuus, kuvallinen tuki, tuen tarpeen tunnistaminen ja eriyttäminen.

Toiminnallisuus otettiin osaksi kielitietoista opetusta, minkä avulla heikon kielitaidon omaavat oppilaat saatiin osallistumaan ja mukaan yhteisiin oppimistilanteisiin. Opettajat käyttivät erilaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä kuten laulujen, leikkien ja pelien hyödyntämistä osana kielitietoista opetusta. Kaikki kertoivat käyttäneensä Ekapeliä, ja osalla se oli jokapäiväisessä käytössä. Opetuksesta Maisa ja Riina kertovat seuraavasti:

Sit mä kuitenkin yritän niinku käydä niitä tavallaan semmosten laulujen tai leikkien tai pelien kautta. Missä sitte ikään kuin tulee niinku salaa, niin et ne jotka osaa sen suomen,

niin ne ei ehkä ajattele et jaa, me niinku yritetään opetella ruumiinosia. Vaan se on enemmänkin, että hei me päästiin laulamaan pää-olkapää-peppu ja saadaan siinä liikuntaa samalla. Tavallaan vähän niinku naamioi sen niinku sinne sisään. (Maisa)

No tavallaan ainakin just se, meillä puhutaan kielitietoisuudesta. Mulle se onki osittain uutta, et mä en oo ollu ihan tämmösessä koulus aikaisemmin. (...) Mut et meillä se on just sitä, että tehään niitä käsitteitä ja sanoja ja niinku muun muassa niinku niitä kuvitetaan ja laitetaan näkyviin luokkaan ja ylipäänsä. Et tavallaan se kuvatuki ja monipuolisesti selitetään asioita. (Riina)

Toisessa koulussa oli järjestetty ”lukuvälkkä”, joka oli puolituntia kerran viikossa ja siellä isommat viidennen luokan oppilaat lukivat pienemmille kirjoja. Oppilaita oli myös opastettu tehtävään, että miten he voivat alussa opettaa kuvien avulla niitä, joilla kielen oppiminen on vasta ihan alussa.

Heillä on jotain Richard Scarryn kirjoja ja he pyrkii niinku opettelemaan sitä nimeämistä alussa vaan. Että missä on auto – joo, tämä on auto. Hienoa! Mikä tämä on? Auto. Joo, se on auto. Et he tavallaan niinku toimii kielenopettajinakin siinä. Ja meillä on vitos-kutokset tykänneet kovasti tästä. Mut he lukee sitten myös satuja kyllä siellä. (Liisa)

Kuvallinen tuki. Opettajien vastauksissa korostui selkeimmin kuvien käyttö opetuksessa. Kielitietoinen opetus painottuu aluksi paljon piirtämisen ja kuvallisten ohjeiden käyttöön. Selkeä ja yksinkertainen kieli on tärkeä lähtökohta sanallisten ohjeiden antamiselle ja opettajat kertoivat, että kielitietoinen opetus hyödyttää koko ryhmää. Yhteisissä projekteissa oppilaatkin valmistivat sana- ja kuvapareja luokkiin ja esimerkiksi ympäristötiedon tunneilla kuvat auttoivat myös lähes kielitaidottomia pysymään paremmin opetuksen mukana. Kuvien käytön haastavin puoli oli siinä, miten saada materiaalia valmiiksi etukäteen niin, että tarpeen tullen aihepiirin kuvat ovat helposti saatavilla. Opetusmateriaalia valmistettiin yhdessä muiden luokkien kanssa ja niitä oli myös työstetty koko koulun voimin luokka-asteittain. Suurin apu materiaalien valmistamiseen saatiin S2- ja resursiopettajilta. Kuvia haettiin esimerkiksi papunetistä ja niistä koostettiin koko koulun yhteistä kuvapankkia, mistä opettajat tulostivat tarvitsemansa aiheen kuvia luokkiinsa.

Yksinkertaistetun ja selkeän ilmaisun lisäksi opettajat pyrkivät sanallistamaan asioita ja käsitteitä. He myös pyysivät oppilaita kuvailemaan asioita ja esittivät heille yksinkertaisia tarkentavia kysymyksiä. Yksi opettajista oli perehtynyt unkarilaiseen matematiikkaan ja käynyt erillisen kurssin saadakseen käyttää

kyseisiä materiaaleja opetuksessa. Hän koki unkarilaisen matematiikan sopivan erityisen hyvin kyseiselle luokalle, jossa on paljon S2-oppilaita.

Ja matikassa mä tosiaan käytän sitä unkarilaista matikkaa, niin käytetään tosi paljon konkreettisia materiaaleja ja siinä niinku tavallaan me sanallistetaan sitä. Niinku et ne itte kertoo (...) kuvista laskutarinan. Ja se on itse asiassa ollu ihan hauska, ku se sopii niinku sekä suomalaisille ja se on samalla tosi hyvä kielenkäyttöharjoitus sitte noille maahanmuuttajille... että saa kertoa, että talossa on yhdeksän asuntoa ja sitten kuusi perhettä menee nukkumaan ja sammuttaa valot ja sitten on enää kolmessa valot. (Riina)

Tuen tarpeen tunnistamien sekä eriyttäminen. Kielitietoisien opetuksen lisäksi opettajat korostivat tuen tarpeen tunnistamisen tärkeyttä, koska opetusta piti eriyttää moneen eri tasoon sopivaksi. Toiset oppilaat olivat kielitaidoltaan hyvin heikkoja ja toisena ääripäänä oli lahjakkaat ja nopeasti etenevät oppilaat. Opettajat tunnistivat, että tuen tarvetta oli hyvin monenlaista, mutta he kokivat riittämättömyyttä vastata jokaisen tarpeeseen yksilöllisesti. Jotkut totesivat, että on vain hyväksyttävä se tosiasia, että osa inklusiiviset oppilaat eivät ymmärrä opetuksesta kuin osan. Toisaalta he potivat huonoa omaatuntoa myös siitä, että eivät aina ehtineet eriyttää riittävästi ylöspäin niitä, jotka kaipasivat lisää haasteita.

Mut se on tosi hankalaa ku sitte on on niitä joita pitäis eriyttää ylöspäin, ku ne taitavat suomenkieliset saattaa vähän jäädä jalkoihin siinä. Ja sitte niitä, joilla on oppimisvaikeuksia, sitte näitä, jotka ei puhu suomee kunnolla. Sit sä yrität tasapainotella sen kaiken välillä, niin se on tosi semmonen mahdoton yhtälö yksin vetää sitä. (Tuija)

Kyllähän siinä välillä saa aikamoinen taikuri olla, et siel ois niinku aina, ja aina sitä vois tehdä enempi. Että miten sitä niinku ehtii tavallaan ku mulla on sitte kans niitä nohevia, (...) jotka oikeesti tietää paljon ja osaa niit sitte aina välillä mieltää et miten niinku niitä ehtii ja osaa tukea. Et ku neki tarvii niinku omia haasteita ja tavallaan et kyllähän suhteessa meidän koulunkäynnistä menee enemmän aikaa tavallisten sanojen selittämiseen kun mitä menis semmoses koulus missä ei oo näin suurta maahanmuuttajaprosenttia. (Riina)

Opettajasta saattoi tuntua, että opetusta joutui koko ajan korostetusti yksinkertaistamaan, jolloin opetuksen laatu heikkeni. Opettajat olisivat halunneet vastata myös taitavamman oppilaan tarpeisiin yhtä lailla kuten heikkojenkin. Opettajien kokemuksen mukaan tuen tarpeen tunnistaminen ei yksin riitä takaamaan jokaiselle tarpeen mukaista opetusta vaan resurssien toteutuminen S2-opettajan tai resurssiopettajan muodossa saneli pitkälle sen, miten hyvin opettaja ehti yksilöllisesti tukemaan.

5.1.3 Luokan toimintakulttuuri

Päivästrukturi. Rutiineilla opettajat pyrkivät järjestämään toimintaa siten, että se on myös ennakoitavissa, eikä tuota kielitaidottomille oppilaille niin suurta epä-tietoisuutta eri tilanteissa. Maanantaisin jokainen luokka toteutti omanlaista aamupiiriä tai vastaavaa, jolloin kyseltiin viikonlopun kuulumisia leikkien tai pelien avulla. Siinä oli luonnollinen tilanne opetella arkisanastoa ja samalla luoda luokalle omaa rutiinia. Koko luokan toimintakulttuuria pyrittiin eri ryhmissä luomaan siihen suuntaan, että epäselvyyksiin löydetään vastaus ja toimintamalli. Kevään puolella ryhmät olivat jo harjaantuneet erilaisissa siirtymätilanteissa ja ylimääräinen ”sählääminen” oli jäänyt vähemmälle. Riitatilanteissa selvittää jo hieman paremmin selvittelemään, kun aluksi kielitaidon puute aiheutti fyysisiä reaktioita.

Tää luokkahan on muuttunu ihan hurjasti, että tämmösissä niinkun tunneasioissa on menty eteenpäin. Et ehkä kun sitä yhteistä kieltä ei ole kaikilla, niin helposti riitatilanteet esimerkiksi menee siihen et tönästään tai lyödään tai potkastaan tai kaiken näköstä. Tai ku ei oo kieltä, niin sit se niinku tulee helposti. Niin esimerkiksi semmoset, niin niissä me on päästy hirveesti eteenpäin. (Maisa)

Opettajat kertoivat, että työrauha on välillä koetuksella ja kouluarki on vilkasta ja äänekästäkin. Se ei kuitenkaan ollut päällimmäinen huoli. Heille oli tärkeää saada luokka toimimaan yhteisten pelisääntöjen mukaan ja että jokainen oppilas kokee kuuluvansa tärkeänä osana ryhmään. Opettajat halusivat panostaa siihen, että luokassa olisi hyvä ilmapiiri.

Tehään eri kokoonpanoissa hommia ja sitte niinku just tommosia ryhmäyttämistä ja semmosta, niin mä oon käyttäny sen maanantain ekan tunnin käytännössä aina siihen. Sehän on osin semmosta ryhmäyttävää myös. Ja sit meil oli syksyllä näitä, et arvottiin kaveria ja näitä kenen kaa mennään leikkiin pihalle ja näin. (Riina)

Ryhmäytyminen. Kaverisuhteiden syntyminen nähtiin yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi kielen oppimisen rinnalla inklusiivisen valmistavan opetuksen oppilailla. Opettajat kokivat, että ryhmässä oli hyvä opetella sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ja sitten kun ryhmän on saanut toimimaan, voi paremmin keskittyä yksilötason tavoitteisiin. Oppilaat näkevät luonnollisena sen, että toiset osaavat heikommin kuin toiset eikä se näytä olevan heille ongelma.

Hyvin silleen niinku avoimesti ottavat toisensa vastaan ja kukaan ei niinku (...) Mun mielestä he näkevät jotenkin yllättävän luonnollisena sen, että toiset osaa enemmän ja toiset vähemmän ja tavallaan he ei oo niinku millään tavalla sitä niinku, tai siis must tuntuu et se ei heille esimerkiksi oo ainakaan ollu ikään ongelma. (Maisa)

Joo, ja se on mun semmonen ensimmäinen ku koulu alkaa että mun ryhmissä on äärimmäisen tärkeetä se, et käydään läpi sitä, et kaikki otetaan mukaan ja me ollaan kaikki erilaisia, mutta silti ihan saman arvoisia. Ja joku puhuu enemmän ja joku vähemmän, näytetään erilaisilta. Mut ykkösasia on et kaikki pääsee mukaan juttuihin. (Helmi)

Kaikki toivat esille sen, että tavoitteena oli ryhmän toiminta toisia kunnioittavasti ja että kaikki otetaan mukaan. Ainoastaan Tuija mainitsi, että hänen luokallaan yksi inklusiivisen valmistavan opetuksen oppilas ei tunnu löytävän kaveria, eikä pääsevän kunnolla porukkaan. Hänellekin oli etsitty tukikaveria ensin omasta luokasta ja sitten rinnakkaisluokalta, joten kaveriasiaan yritettiin antaa tukea. Molemmissa tutkimuksen kouluissa oli käytössä tukikaveritoimintaa, jolla yritettiin vähentää ja estää oppilaiden yksinäisyyden tunnetta. Tukikaverin kanssa voi olla välituntisin ja siihen oppilaat saivat hieman opastusta, miten tukikaverina toimitaan.

Päämääränä integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Opettajat näkivät kielen oppimisen rinnalla tärkeimmäksi asiaksi inklusiivisten oppilaiden sosiaalisten suhteiden muodostumisen ja että kaikille löytyisi kavereita.

Se, et ystävyystyis mielellään suomenkielisten tai niinku yli niitten kulttuurirajojen. Se on mun mielestä hirveen tärkeetä ja sehän tukee sitä kieltä kans tosi paljon. Ja jollain lailla koulu voi niitä perheitä kans samalla tukee, se ei oo meidän ensisijainen tehtävä, mut et tavallaan sosiaalistumaan Suomeen niin se on ihan hirveen iso juttu. Et monelle se voi olla ainoakin linkki niinku omassa alakulttuurissa sitten. (Riina)

Opettajan näkivät inklusiivisen valmistavan opetuksen tukevan hyvin kotoutumista Suomeen. Koulun koettiin olevan maahanmuuttajaperheille hyvä mahdollistaja suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan integroitumiseen. Se ei ole koulun ensisijainen tehtävä, mutta valveutuneet opettajat huomasivat voivansa edistää asiaa. Riina mainitsi, että koulu voi olla maahanmuuttajille jopa ainut linkki suomalaiseen yhteiskuntaan ja se asema olisi hyvä tunnistaa myös kouluissa. Helmi sanoi, että kulttuurien väliset erot näkyivät yhteistyössä ja esimerkiksi vanhempia kannustettiin lukemaan omalla äidinkielellä.

Koska ajattelu kehittyi sillä omalla äidinkielellä, ja että meki kannustetaan niitä siihen, että niille luettaisiin niinku omalla kielellä. Mikä on muuten suuri ero suomalaisen kulttuurin ja aika monien muiden kulttuurien välillä, et lapsille ei lueta kotona... Että tota siihen me ollaan yritetty kannustaa, että lukekaa sillä omalla äidinkielellä. (...)Et kulttuurisia

eroja on tota, ei ne oo mejän tätä hommaa häirinneet. Et myöhästely on sellanen, että et eri kulttuureissahan koetaan niinku...et aikataulut suomes on hyvin tarkkaa et pitää olla ajallaan ja koulus pitää olla. Et siihen on jouduttu kyllä puuttumaan. (Helmi)

Kulttuurierot näkyivät lukemistottumusten lisäksi myös siinä, että sovitut aika-
taulut eivät aina pitäneet kuten olemme Suomessa tottuneet. Siitäkin kaksi opet-
tajaa mainitsi, että on pitänyt ohjeistaa vanhempia olemaan täsmällisesti paikalla,
jos on sovittu tapaamisia lasten koulunkäyntiin liittyen.

5.2 Yhteistyö

Toisessa tulosten alaluvussa kerron aluksi opettajien yhteistyöstä kollegoiden
kanssa sekä lopuksi perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Kyseiset yläluokat
olen muodostanut luokittelun tuloksena ja tämän luvun sisältö vastaa toiseen
tutkimuskysymykseen. Opettajat kokivat yhteistyön samalla sekä voimavarana
että ajankäytöllisesti haasteellisena.

5.2.1 Kollegiaalinen yhteistyö

Opetusmateriaalit. Kielitietoisuus lisäsi suunnittelun tarvetta sekä erilaisten apu-
välineiden ja materiaalien valmistamista. Opetuksessa oli tärkeää saada sanat ja
käsitteet näkyviin ja materiaalia valmistettiin yhteiseen käyttöön koko koulun
voimin.

Meillä on niinku jokainen luokka-aste tehny tavallaan kaikesta semmosesta aineiden pää-
käsitteistä nyt materiaalit niin et niitä pystytään sit lähivuosina käyttämään et ne on
kaikki niinku tuolla sähköisesti kansioina jotta ei tarvis joka vuosi tehdä niinku - keksiä
pyörää uudestaan. Sillä tavalla täällä on se otettu huomioon ja onneks siihen sillä tavalla
saa jonkin verran aikaa, toki sitä vois käyttää vaikka kuinka paljon! (Maisa)

Opettajat saivat käyttää materiaalien valmistamiseen työaika ja niitä tehtiin osit-
tain yhdessä. Tarkoitus olikin, että jokaisella ei tarvitsisi samoja asioita tehdä ja
materiaalia voitiin vaihdella. Nyt kun kaikki oli täytyntä tehdä alusta asti, voitiin
ajatella, että seuraavana vuonna olisi jo helpompaa.

Aikadilemma. Opettajat tekivät jonkin verran yhteistyötä toisten saman luok-
katason ryhmien kanssa ja yhdistelmäluokan opettajat luonnollisesti koko ajan.
Yhteistyö opettajien kesken koettiin samalla antoisana, mutta ajankäytöllisesti

haastavana asiana. Opettajat sanoivat tekevänsä pääsääntöisesti mielellään esimerkiksi yhteisiä projekteja tai teemapajoja, mutta halusivat myös keskittyä aluksi oman luokan ryhmytymiseen.

Varmasti ois voinu tehdä enemmänkin, et on niinku valitettavan sillain jääny vähän vähäselle. Et toki me ollaan tehty sillain esimerkiksi, että ollaan niinku kollegan kans vaihdettu et mä oon pitäny hänelle joskus musaa ja hän on pitäny liikuntaa. (...) Toisaalta sit taas kun on ekaluokka, niin se on niinku hyvä saaada se myös homma niinku pelittää siellä luokassakin, sit siihen voi niinku lisätä tavallaan yhteistyötä ja muuta mut et niinku ihan ekaks on aika tärkeitä, että tavallaan lapset oppii tunteen sen oman ryhmän. (Riina)

Yhdessä oli pidetty myös liikunnan tunteja ja välillä jaettu vastuuta siten, että oppilaat ovat kiertäneet eri opettajien ryhmissä. Yhteisopettajuus eri luokkien kanssa vaatii kuitenkin aina sen verran suunnitelmallisuutta, että se koettiin työläänä toteuttaa.

Se on enemmän kuitenkin semmosta tuntien välissä huikkailua ja meän tiimitapaamisissa jotain lyhyttä että. Vähän et missä mennään ja mitä ideoita tohon tai tähän. Mut kaikki sen tiedostaa, et se on aika, aika mikä sen tekee. Et se on se ajan puute, että meillä vaikka ys-ajoilla on tosi usein jotain muuta ku tiimiaikaa. Että sais käyttää siihen yhteiseen suunnitteluun sitä aikaa, niin se on sillain hankala sitten. (Tuija)

Suunnitteluun käytettiin vaihtelevasti yhdessä aikaa ja kuten Tuija mainitsi, se tapahtui usein välituntisin lyhyesti ”huikkailun”. Kaikki mainitsivat kuitenkin suunnittelun tarpeellisuuden ja sen toteutumisen vaatisi vähän aktiivisuutta, jotta yhteistä aikaa löytyisi. Yhdistelmäluokan opettajien yhteistyö oli erittäin tiivistä ja onnistunutta. Siinä oli päästy jo sellaiseen suunnitelmallisuuteen, että hyödyt saatiin tehokkaasti käyttöön.

Se on ollu erittäin, erittäin hyvä. Mut siinä on niinku, sanoisin että silläkin on aina merkitystä, että minkälaiset persoonat sen tekee... ja tässä on nyt sattunut hyvät persoonat yhteen. Että se et he molemmat tuo siihen jotakin ja sit se yhteistyö – mitä siitä syntyy niin se on hyvä kombinaatio. (Liisa)

S2-tuki. Luokanopettajat kokivat S2-opettajien tuen erittäin merkittävänä koko opetuksen kokonaisuuden kannalta. Luokanopettajat saivat kirjalliset ohjeet S2-opettajilta syksyn alkaessa, miten toimitaan silloin, kun inklusiivinen valmistavan oppilas tulee luokalle. Samoin he ohjeistivat opettajia muutenkin siinä, mitä kaikkea kielitietoinen opetus tarkoittaa käytännössä ja mitä asioita opetuksessa tulee ottaa huomioon.

Tää meidän S2-opettaja esimerkiksi meille alussa just selitti enemmän näitten inklusiivisten huomioinnista ja näin, että on niinku semmosen pienen perehdyttämisen pitäny. Ja sit

no yleensä siinä vaiheessa, jos tulee jotain ongelmatilanteita eteen niin sitten niinku pohditaan yhdessä. (Tuija)

Joo, ja se et pystyy peilaamaan, mä luulen et se on se tärkeä. Ja sit ku mäki tapaan niitä lapsia, niin sit mä pystyn aina sanomaan et on nyt menny eteenpäin siinä ja tässä. Et kun mä nään niitä kuitenkin vain kerran viikossa, niin mä näen ehkä selvemmin sen, että on menty hurjasti eteenpin tai että jotakin muuta on että. Tai sitte jos on jonku kohdalla joku kysymys - mistä on kysymys? Niin meitä on sit useampi siinä miettimässä sitä. (Liisa)

S2-opettajat pystyivät näkemään hieman etäämpää oppilaiden kehityksen, koska he eivät olleet välttämättä päivittäin samojen henkilöiden kanssa tekemisissä. S2-opettajat ymmärsivät sen, että luokanopettajat kaipaavat monenlaista tietoa mitä heillä ei ole ja S2-opettajat olivatkin valmiita jakamaan omia kokemuksiaan ja neuvomaan esimerkiksi kulttuuristen asioiden huomioimisessa. He yrittivät kannustaa luokanopettajia kouluttautumaan ja osallistumaan erilaisille kursseille, jossa he pääsisivät laajentamaan ammattitaitoaan.

5.2.2 Kodin ja koulun yhteistyö

Oppimissuunnitelmat. Valmistavan opetuksen pituus on yleensä yhden vuoden mittainen ja se lasketaan alkavan siitä päivästä, jolloin oppilas tulee kouluun tai esiopetukseen. Jos lapsi on aloittanut valmistavan opetuksen piirissä jo esikoulussa, hänen valmistava opetus päättyy seuraavana vuonna samaan aikaan. Opettajat toivat esille, että oppimissuunnitelmat työllistävät paljon ja kuluttavat henkisiä voimavaroja. Ensimmäinen palaveri vanhempien kanssa pidetään yleensä kahden kuukauden kuluessa koulun aloituksesta, jolloin oppilaalle laaditaan valmistavan opetuksen oppimissuunnitelma. Valmistavan opetuksen loppuessa heille laaditaan vielä oppimissuunnitelma sitä seuraavaksi vuodeksi. Monikulttuurisissa kouluissa niiden kirjoittamiselta ei voi oikein vältyä, kun jokaisella luokalla on oppilaita valmistavasta opetuksesta. Riinan luokalla oli haastattelun hetkellä vain yksi inklusiivisen valmistavan opetuksen oppilas, mutta oppimissuunnitelmat työllistivät häntä edelleen muiden oppilaiden osalta.

Sillä on valmistava niinku teoriassa alkanu eskarissa ja sit se loppu oisko marras-joulukuussa. Ja sit meillä itseasiassa just äsken oli tavallaan semmonen valmistavan lopetuspalaveri tai en mä tiä lopetus tai seurantalaveri. Et sithän niille kirjoitellaan oppimissuunnitelmia muistaakseni vielä vuoden sen valmistavan jälkeen. Et mäki oon kirjottanu tossa noille varmaan kuus oppimissuunnitelmaa sen takia, et ne on ollu eskarissa valmistavassa. (Riina)

Oppimissuunnitelmien laatiminen tehdään yhteistyössä vanhempien, S2-opettajan, luokanopettajan ja tarvittaessa erityisopettajan kanssa. Ensimmäisessä tapauksessa jutellaan oppilaan asioista ja kirjataan tavoitteet ylös. Mukana on yleensä vielä tulkki varmistamassa, että osapuolet saavat omat asiansa ymmärrettävästi toimitettua.

Kielihaasteet. Yhteistyössä vaikeimmat asiat ovat opettajien mukaan kielelliset haasteet. Kouluilla on käytettävissä tulkkauspalveluita, mutta tulkkia ei voi saada joka tilanteeseen mukaan. Tulkit tilataan erikseen esimerkiksi vanhempainiltoihin ja oppimissuunnitelmien laatimiseen, mutta muut arkipäivisin eteen tulevat tilanteet hoidetaan vaihtelevasti, sillä kielellä mitä parhaiten molemmat ymmärtävät.

Aika hyvin me niinku sit kumminkin niinku päästiin alkuun ja käytettiin google translatoria ja muuta millä niinku saatiin ne semmoset tavallaan tärkeimmät asiat siinä ja sit käytettiin apuna vähän tai saattoivat käyttää just tuttuja, jotka pysty sit vähän suomen-taan. (Maisa)

Et enemmänkin olis voinu olla yhteydessä, mut sit tietysti on joidenkin kans tää kieliongelma, et mikä hakaloittaa sitä tiedottamista, kun ei ole yhteistä kieltä. (Riina)

Yhteisen kielen puute oli suuri haaste ja osa puhui kieliongelmosta. Sen kanssa oli kuitenkin opittu tulemaan toimeen ja osa vanhemmista oli ottanut tuttaviansa mukaan koulun tilaisuuksiin tulkkausavuksi. Tarvittaessa opettajat käyttivät googlen kääntäjä-sovellusta ja silläkin oli asioita saatu hoidettua. Helmi arveli, että vanhemmat ovat osittain aika pimennossa koulun asioista, mutta toisaalta he osasivat ottaa tarvittaessa yhteyttä tai tulivat käymään itse koululla. Sähköiset viestijärjestelmät olivat heikosti käytössä maahanmuuttajaperheillä, joten erityis-aikatauluista piti ilmoittaa tekstiviestillä tai reppupostilla.

Yhteisiä projektejakin opettajat olivat toteuttaneet vanhempien kanssa. Riina oli järjestänyt joulun alla kynttilänaskartelupajan yhdessä oppilaiden ja vanhempien kanssa. Samoin Maisa oli pitänyt yhteiset pikkujoulut, joihin perheet olivat voineet osallistua. Pienetkin kokoontumiset oli koettu mukavina tapoina olla tekemisissä, vaikka yhteistä kieltä ei aina löytynytäkään.

Et silleen hyvin aktiivisesti, rohkeesti he ovat olleet niinku mukana. Tai että meil oli luokan tämmöset niinku pikkujoulut niin tulivat mukaan rohkeasti. Vaikkei suomeekaan osaa tai hirveesti englantiakaan mut silti niinku lähtevät juttuihin mukaan. Se on niinku kiva. (Maisa)

Niin ja sitte meillä on lisäksi kuule ollu vielä tämmönen äiti-projekti. Meillä on ollu äitejäkin, maahanmuuttajataustaisia äitejä opiskelemassa mejän luokassa. (...) Eli meillä on ollu äitejä, jotka on ollu just näillä inklujen suomenkielen tunneilla mukana. Ja tuota opiskelemassa suomea ja sitten matematiikkaa, jotta pääsee mukaan tähän suomalaiseen koulukulttuuriin mikä tää on ja saatais sit kotoutettuu heitäkin. (Helmi)

Viimeisin projekti Helmin luokalla oli ollut maahanmuuttajataustaisten äitien kanssa, mitä oli toteutettu myös kaupungissa muuallakin. Siinä äidit pääsivät kouluun lastensa mukaan opiskelemaan kieltä ja suomalaista koulukulttuuria.

5.3 Inklusiivisen valmistavan opetuksen kehittäminen

Tutkimuksen kouluissa inklusiivinen valmistava opetus maahanmuuttajataustaisille oppilaille oli ollut toiminnassa vasta vajaan lukuvuoden, joten täysin valmis ja toimiva sen ei koettu vielä olevan. Tässä kolmannessa alaluvussa tuon esille kehittämisideoita, joita opettajat kertoivat inklusiivisen valmistavan opetuksen järjestämiseen. Moni asia oli järjestetty hyvin toimivaksi, mutta kipukoh- tiakin löytyi.

5.3.1 Resurssit ja oppimisen tuki

Omat voimavarat. Opettajia kuormitti lukuisat oppimissuunnitelmien kirjoittami- set ja ajankäytölliset haasteet suunnittelun suhteen. Kielitietoisien opetuksen eteen haluttiin tehdä töitä ja siinä oli paljon uusia asioita otettava huomioon. Eniten opettajat pohtivat kuitenkin *resurssien riittävyttä* ja omaa riittämättömyyden tunnetta. Toisessa koulussa inklusiivinen valmistava opetus oli saatu selkeästi paremmin resursoitua. Opettajat kehuivat, kuinka yhdistelmäluokalle oli saatu hyvä tasapaino oppilasmäärän ja aikuisten suhteen. Samalla heillä oli erityisopet- tajan osaamista, mikä toi selvästi vahvan tuen koko ryhmälle.

Se on ihan loistava. Ja sitten siinä on se avustaja koulutettu ja sitten vielä nää harjoittelijat että onhan tää niinku resursoitu ihan erittäin hyvin se tilanne mihin nää lapset tulivat. Ei sen paremmin olisi voi oikeestaan olla! Se luokka on kuitenkin suhteellisen pieni ku me mietitään et siinä on kaksi opettajaa, et ton kokoselle ei juuri ole et yleensä se on niinku ton kokoinen ja yksi opettaja. Se täytyy muistaa tietysti, et siinä on ne erityisoppilaat myös. (Liisa)

Sen lisäksi, että luokassa oli aikuisia riittävästi, esiin tuli henkilöiden yhteensopi-
vuus ja yhteistyön hyvät tulokset. Toisessa koulussa puolestaan asia ei ollut ihan
yhtä selkeä. Inklusiivinen valmistava opetus oli heistä ”kaunis ajatus, mutta...”
(Tuija), ”Se on se kaunis ajatus taustalla ja hyvä onkin, ei siinä mitään” (Riina) tai
kuten Maisa toteaa:

Et ajatus on kaunis, mutta mutta kyl mä niin toivoisin et jos sitä aiotaan jatkaa niin kyl
siihen tarttis niinku saada mun mielestä erilaiset resurssit. Et ei se muutama tunti vii-
kossa resurssiopettajaa tai pari tuntia viikossa sitä suomi toisena kielenä opettajaa niin ei
se riitä. Et kyl se niinku aika paljo niit se tietenki työllistää, ja se niinku et varmasti toimisi
paremmin, jos ois sitä resurssia enemmän. (Maisa)

Tosi raskasta ja kuluttavaa. Ja varsinki ite ku on ihan uran alussa, on kyllä heitetty syvään
pään alla siinä suhteessa. Et vois olla ihan eri tilanne (...) no mun mielestä kaikista
tärkein olis, et olis lisää aikuisii. Ja sitte joku, joka joko tota vois työstää semmosta niille
tarkotettua materiaalia enemmän niiden omien tasojen mukaan. Mut se lisääaikuisten tuki
olis niinkun ihan mun mielestä tärkein juttu kyllä. (Tuija)

Riittävä tuki. Opettajat kokivat konkreettisesti sen, että ihan aina ehdi kaikkia yk-
silöllisesti huomioimaan joka asiassa, tai edes siinä missä haluaisivat. He pohti-
vat, että opetuksen täytyisi olla sellaista, että kaikki saisivat siitä riittävästi oman
tasonsa mukaan. Yksi opettaja mietti sitä, saako oppilaat tässä luokassa kaiken
sen, mitä he valmistavalla luokalla saisivat. Kuitenkin he näkivät opetuksessa
paljon hyvää: oppilaat saavat opiskella kieltä oman ikäluokan mukaisessa ryh-
mässä, jolloin he mahdollisesti paremmin saavat kavereita ja saavat sitä ”kieli-
suihkua” samalla.

Heikon kielitaidon omaavat oppilaat saavat tarvittaessa erityisopettajan tu-
kea, vaikka heidän kohdallaan on vaikea arvioida, milloin oppimisessa on jotakin
erityistä pulmaa. Kokeneiden S2-opettajien tuki on ollut merkittävä kaikille tut-
kimuksen ryhmille. Opettajat ovat tunteneet, että he eivät ole yksin monien
mieltä askarruttavien asioiden kanssa.

Mä en oo joutunu yksin näitä miettimään ja sitä, että miten niinku, minkälaisia tehtäviä ja
toimiiko... ja mikä tän lapsen haaste on. Ja juuri kun meillä on toi Liisa, jolta voi aina ky-
syä. (...) Vankka ja vahva kokemus noiden S2-lasten kanssa, niin osas heti sanoa niinku
mullekin kun mä ite epäilin itteeni et tehdäänkö me jotain nyt väärin et miksei se lähe se
kieli kehittymään tällä toisella. Niin hän sano, et ei kyl siin on jotain muuta. Et hän, kyllä
hän niinkun voi aika varmasti sanoa sen ja nyt ollaan niinku siin pistees et kyl siin on
aika vahvasti jotain muuta. (Helmi)

Helmi olikin pohtinut, miksei yhden oppilaan kielenkehitys etene. Yhdessä S2-
opettajan kanssa oli ymmärretty, että taustalla saattaa olla jotakin muutakin

haastetta, mikä viivästyttää oppimista. Erilaisten selvittelyjen jälkeen oli löytynyt monenlaisia syitä lapsen taustoista, joita ei oltu voitu huomioda aikaisemmin tietämättömyyden vuoksi. Opettajat tunsivatkin olonsa tällaisissa tilanteissa melko avuttomaksi ja esimerkiksi Helmin tapauksessa, hän pohti mikä on opettajan vastuulla ja missä menee raja. Perheen kanssa ei ollut yhteistä kieltä, joten lasten taustoista oli vaikea päästä selville.

Lasten taustat, että onks ne käyny missään terveystutkimuksissa ja sellaset on meitä niinku mietityttäny kun rupee nousemaan esiin jotain ongelmia. Niin mitkä on niinku ne opettajan niinkun...ei me olla psykologeja, ei me olla lääkäreitä, ööö, mutta tota sä näät, että kaikki ei oo kunnossa. (Helmi)

Kun opettajana huomaa, että lapsella ei ole kaikki hyvin, hänen vastuulla on kuitenkin yrittää saada asia eteenpäin sellaisen tahon piiriin, mikä voi löytää ongelmiin vastauksia. Koulupsykologit ja kuraattorit voivat olla sellaisia, mutta kieli-muurin vuoksi heidän avustakaan ei välttämättä saada nopeaa apua. Yhdeksi tärkeäksi kehityskohteeksi Helmi, kuten myös Maisakin, sanoivat pakollisen lääkärintarkastuksen järjestämisen kaikille maahanmuuttajataustaisille oppilaille.

Perehdytys. Luokanopettajille toivottiin laajemmin perehdytystä ja koulusta heti siitä asti, kun tiedetään, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita on tulossa inklusiiviseen valmistavaan opetukseen. Tämän vuoden jälkeen se tarkoittaa kyseisessä kaupungissa, että heitä voi tulla melkein mille tahansa ensimmäiselle luokalle. Tutkimuksen kouluissa opettajia oli melko heikosti evästetty tulevaan vuoteen ja osasyynä nähtiin se, että ei oikein hyvin tiedetty, mitä tuleman pitää ja millaisiin oppilasmääriin pitäisi varautua.

Ei olekaan evästetty, sehän siinä just onkin! Et ne tulee, meillehän saattaa tulla yhtäkkiä tieto edellisenä päivänä et huomenna tulee [uusi inklusiivinen oppilas]. Ja nyt tuli monta hiihtoloman jälkeen. (...) me luotiin nää ohjeet syksyn aikana. -Mitä tehdään? Eli luotiin kaikki. Niinku tuossa oli ekaluokalle oliko siellä yks, kaks opettajaa, jotka oli tässä koulussa ollu aiemmin, mut tää inklusiivinen mallihan tuli nyt. Et ei siitä kukaan tienny silleen mitään. Et me opeteltiin se niinku silleen yhdessä tässä ja et nyt on sitte ens syksynä on sitte ihan eri juttu (...) et nyt se on helpompaa. Mut se oli kyllä kyllä niinku aika heviä, mutta hyvin selvittiin sit kuitenkin että. (Ulla)

Ohjeita alettiin S2-opettajien toimesta luoda heti lukuvuoden alussa, samalla kun oppilaat jo aloittivat koulua. Ullan mukaan toimintaa kehitettiin syksyn mittaan sellaisella periaatteella, että seuraavana vuonna olisi sitten jo paljon helpompaa. S2-opettajat tiesivät, että naapurikaupungissa oli ollut jo vastaavia kokeiluja ja

sieltä saatiin ohjeita esimerkiksi internetistä etsimällä. Hyviä ohjeita ja esimerkkejä oli saatavilla, mutta ne täytyi räätälöidä oman koulun toimintamalliin sopiviksi. Luokanopettajien perehdyttäminen tulevaa varten tulisi järjestää ennakkoivasti ja lisäksi koettiin, että inklusiivisen valmistavan opetuksen opettajille olisi jonkinlainen palkanlisä ollut kohtuullista.

5.3.2 Ammattitaidon kehittäminen

Lisäkoulutus. Moni luokanopettajista oli ehtinyt tehdä jo vuosia töitä erilaisissa tehtävissä ja osa oli toiminut aineenopettajana ylemmillä luokka-asteilla. Koke-musta eri tilanteista tuntui olevan kattavasti niin kielten opettajana kuin aineenopettajana, mutta he kokivat silti lisäkoulutuksen tarpeellisena oman työn hyvään suorittamiseen.

Mutta mä oon ittekki siis luokanopettajan lisäksi kieltenopettaja, et mulla on sillain ymmärrystä kumminki vieraankielen opettamisesta. Mut ei niinku suomen, suomesta vieraana kielenä. Siitä niinku pystyny, siitä kielten opettajan näkökulmasta jotenki pystyny vähän jotain kehittämään, mutta kyllä mä koen että mä tarttisin siihen suomi vieraana kielenä -opettajuuteen tukea enemmän. (Tuija)

S2-opettajat näkivät lisäksi hyödyllisenä lisäkoulutuksen sen vuoksi, että luokanopettajat eivät kokisi liian suurta taakkaa inklusiivisen valmistavan oppilaista, koska he vain sattuvat tulemaan niin paljon erilaista lähtökodista. Heidän oppimisen polku menee aivan omaa rataa ja opettajan on turha syyllistää itseään, vaikka oppiminen on hidasta ja tavoitteet eivät täyty.

Mutta että opettajien koulutusta pitää lisätä ja ymmärtämystä siitä, että kaikki asiat ei oo ollu niinku sen lapsen omassa kädessä, että olosuhteet on välillä vaan semmoset että se on vaikeata se alku. (...) Et se ensin lähtis sillä koulutuksella, muutama ilta ihan. Sen perustietouden antamisen ja siihen, että mistä minä voin niinku saada ideoita. Ja ehkä sitä ideoiden jakamista, muutkin kuin (naapurikaupunki). Et lähettäis niinku jakamaan, että tehtäis joku semmoinen foorumi missä voitais jakaa. Että ei tarvi pyörää koko ajan keksiä uudelleen. (Liisa)

Jakaminen. Kaikenlaisen tiedon jakaminen opettajien kesken koettiin tarpeellisena sekä käytännön työn kannalta että oman ammattitaidon kehittymisen vuoksi. Erityisen tärkeänä tämä nähtiin siirtymävaiheen oppilaiden kohdalla. Tulisi olla jonkinlainen selkeä ohjeistus siirtymävaiheen tavoitteiden uudelleen määritellyyn. Siinä opettajat kokivat tarvitsevan myös vertaistukea. He halusivat saada

varmistusta sille, että osaavatko he oikein arvioida ja asettaa oikeanlaisia tavoitteita oppilaille.

Nyt ku niillä loppu ne valmistavat, sitte ne pitäski arvioida niinku ykkösluokan tavoitteiden mukaan, nyt loppukeväästä. Niin siinä on mun mielestä semmonen outo kuilu. Et tai tottakai me otetaan siinä huomioon sitä, että ne on ollu inklusiivisia ja näin, mut silti mun mielestä sitä siirtymää pitäis jotenki parantaa. (Tuija)

Opettajasta siirtymävaihe tuntui vaikealta, kun valmistavan opetuksen oppilas siirtyy yleisopetukseen ja opettaja huomaa hänen kielitaidon haasteet. Tilanne saattoi tuntua liian raskaalta ja tunnollinen opettaja helposti syylistää itseään oppilaiden heikoista oppimistuloksista. Sen vuoksi myös vertaistuen merkitys asioiden jakamisella vahvistuu.

Voisi olla enemmän semmoisia tilaisuuksia, missä nää opettajat voisi jakaa näitä kokemuksiaan. Et säännöllisesti olisi jotakin sen tyyppistä. Koska toisilta opettajilta oppii hurjan paljon, että semmosta voisi kehittää kyllä eteenpäin. Että vaikka ys-ajan puitteissa olisi jotakin sen tyyppistä toimintaa, että eri koulujen opettajat joilla on inklusiivisia, niin he vois jakaa näitä kokemuksia ja ideoita. (Liisa)

Niin vertaistuen vuoksi, mutta myös käytännön asioiden ja ideoiden jakamisen paikkana erilaiset yhteiset tapaamiset nähtiin tärkeäksi kehittämisen kohteeksi. Opettajat toivoivat jonkinlaista omaa foorumia esimerkiksi verkon välityksellä tapahtuvaa toimintaa, mikä olisi myös helpommin saatavilla ja kaikkien käytössä. Iltaisin pidettävät tilaisuudet koettiin ajankäytöllisesti haastavina, vaikkakin tarpeellisina nekin.

Niin, ja se tiedon jakaminenhan olis hirveen hyvä. Et meil olis niinku joku tuolla (verkoossa), josta sä voisit niinku, et (...) joku materiaalipankki, josta sä voit käydä vaan niinku tsekkaamassa tai tulostamassa tai. Et tuntuu niinku typerältä, että kaikki puuhaa omissa pikku poteeroissaan ja mietti ja sit myös tekee niitä tehtäviä. (Helmi)

Motivaatio. Ammattitaidon kehittämisen ei nähty olevan hedelmällistä, ellei opettajalla itsellä ole motivaatiota oman ammattitaidon ja tiedon lisäämiseen. Riippuu paljon opettajan aktiivisuudesta, kuinka paljon hän käyttää ylimääräistä eli lukujärjestyksen ulkopuolista aikaa esimerkiksi koulutuksiin. Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että heidän paikkakunnallaan oli mahdollisuuksia kehittää itseään. Samoin he kokivat olevan parhaillaan jonkun "uuden ja suuren" äärellä ja oppivansa koko ajan lisää. Samalla kun he "opettelivat" inklusiivisen valmistavan opetuksen toteuttamista, he myös olivat luovia ja kehittivät opettajuuttaan

omalla myös toisia innostavalla tavalla. Yksi tärkeä ominaisuus on asennoitumisen ja oma motivaatio.

Niin, sillä asenteella selviää. Ja ku tekee tavallaan niinku parhaansa ja niinku lähtee sillä mielellä et että kyllä tämä tästä! Ehkä se on tässä tarkeinta. (Riina)

Ja kyl myös kouluttaudutaan, mä meen tänäänkin itse asiassa illaksi, on tämmönen koulu kotoutumisen edistäjänä -koulutukseen ja ollaan käyty niinku valmistavanki tämmösissä vastaanottohankkeen koulutuksissa. Ens viikollakin ollaan menossa meidän s2-opettajan kans. Silleen et kyllä sitä niinku täytyy itekkin sillä tavalla aktiivisesti niinku lähteä mukaan ja kyllä täällä niinku tavallaan saa mahdollisuuksia siihen et pystyy tavallaan sitte itseänsä siinä kehittämään. (Maisa)

Koulutustilaisuudet nähtiin hyvänä mahdollisuutena oman opettajuuden kehittämiseen ja opettajat osallistuvat niihin mahdollisuuksien mukaan. Se tosin vaati opettajilta myös omaa aktiivisuutta ja innostumista, sillä koulutukset saattoivat olla työajan ulkopuolella.

5.3.3 Yhteiskuntapoliittiset asiat

Opettajat mainitsivat kehittämiskohteiksi myös sellaisia asioita, joihin ei suoraanaisesti voi vaikuttaa itse. Yhteiskuntarakenteelliset ja hitaasti muutettavissa olevat kehityskohteet haluttiin kuitenkin tuoda esille. Tällaisia olivat muun muassa *kaupunkisuunnitteluun* liittyvät asiat, lähikouluperiaatteen toteuttaminen tai monikulttuuristen alueiden huomioiminen. Opettajat selvästi pohtivat myös yhteiskuntapoliittisia asioita ja olivat sitä mieltä, että paljon olisi vielä kehitettävää laajemmin tarkasteltuna.

No mun mielestä tää vielä menee. Mun luokassa onneks on vielä näitä hyviä tavallaan ja suomenkielisiä, jotka vielä niinku tukee tavallaan sitä (...) et osaa selittää asioita. On laaja sanavarasto ja sillain. Mut et sitte kyllä jos menis niinku hirveen paljon, niinku mä tiedän et meidänki koulussa on niitä luokkia, joissa on - voiks olla et vain neljä suomenkielisiä - et enemmänkin kuin kaks kolmasosaa on niinku muita. Tavallaan silloin mun mielestä on se riski, et se kielellinen ympäristö köyhtyy tosi paljon. Ja sit taas se ikään kuin haittaa myös heidän kielen oppimista. Et siinä mielessä niinku, mun mielestä ei niinku ihan ois toivottavaa et maahanmuuttajia ei lätkästäis yhteen paikkaan. Et siinä kaupunkisuunnittelussa tehtäisiin sen verran. Et tää ei ehkä oo ihan onnistunut täälläpäin. (Riina)

Tiettyjen asuinalueiden monikulttuurinen kirjavuus tuli opettajien puheissa esiin siinä valossa, että se ei enää palvele heidän mielestään ideaalista inklusiivisen valmistavan opetuksen tavoitteita, koska luokassa saattaa olla vähemmistönä suomen kieltä puhuvat oppilaat. Tällöin ajateltu varhainen ja vahva kielisuihkun merkitys heikkenee, eikä ole enää yhtä hyödyllinen ympäristö oppia kieltä.

Monikulttuuriset alueet tuovat myös kouluihin kulttuurien kohtaamista ja sitä osattiin pitää rikkautena, mutta tietyillä alueilla voi olla jo melko maahanmuuttajapainotteista. Opettajat näkivät siinä myös sen varjopuolen, että porukat jengiytyvät ja ovat enemmän vain keskenään. Kielen oppimisen ja suomalaiseen kulttuuriin integroitumisen näkökulmasta olisi hyvä, jos maahanmuuttajat saisivat luonnollisesti olla tekemisissä kantasuomalaisten kanssa.

Ehkä tämä on semmoinen yhteiskuntapoliittinen asia enemmänkin, että silloin kun rakennetaan taloja, niin mietitään että siinä olis eri tyyppisiä... että olis niin vuokra-asuntoja kuin omistusasuntoja ja asumisoikeusasuntoja ja että ois niinku kaiken tyyppisiä ihmisiä yhdessä. Että ei tehdä semmosia niinku aikapommeja tavallaan, jossa voidaan jo vuosia aikaisemmin sanoa, että tilanne tulee olemaan tämä. Että se on ehkä semmoinen suuri yhteiskunnallinen kysymys sitten. Ja tämmöisten poliittisten päättäjien, niinku asia. Et vaan sitä kautta tän saa niinku semmoseksi, että täällä olis kaikentyyppisiä puhujia. (Liisa)

Lähikouluperiaatteen mukaan oppilaat ohjautuvat oman asuinalueensa kouluihin ja opettajat näkivät siinä piilevän tietynlaisia riskejä, etenkin heidän koulujen alueilla. Tätä tulisi siis muun muassa Liisan mukaan tiedostaa kaupunkisuunnittelun tasolla, jolloin alueet rakennettaisiin mahdollisimman monipuolisen väestön tarpeisiin. Kaikkein hedelmällisintä inklusion näkökulmasta olisi sellainen tilanne, että lähiseutu koostuu mahdollisimman monenlaisista asukkaista. Tämä takaisi paremmin sen, ettei alueet rakentuisi liikaa tietyn tyyppisiksi ja ongelmat eivät kasautuisi tiettyihin alueisiin. Tämä kuitenkin tiedostettiin sellaisena, johon oikeastaan ei itsellä ole mahdollisuutta vaikuttaa.

6 POHDINTA

Pohdintaluvun alussa esittelen tiivistetysti tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset. Tutkimukseni tarkoitus on ollut selvittää, miten opettajat kokevat inklusiivisen valmistavan opetuksen toteutuvan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Toisessa alaluvussa tarkesten vielä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja haasteita.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Inklusiivisen valmistavan opetuksen toimintamallit Suomessa ovat vasta muotoutumassa ja tutkimukseeni osallistuneissa kouluissa kyse oli ensimmäisestä vuodesta, jolloin maahanmuuttajataustaiset oppilaat tulivat inklusiiviseen valmistavaan opetukseen omaan lähikouluunsa. Tämä tutkimus tuo siinä valossa erittäin tärkeää tietoa, miten inklusiivinen valmistava opetus käytännössä toteutuu. Inklusiivinen ajattelutapa on tutkimukseni kautta avaamassa ymmärrystä yhä laajemmin periaatteellisena lähestymisenä koulutukseen ja yhteiskuntaan, kuten Ainscow ym. (2006, 27) ovat esittäneet, sillä enää inklusio ei tarkoita vain erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhdistämistä. Inklusiivinen valmistava opetus on näin ollen vain yksi osa inklusioajattelun tulosta. Myös opettajat ovat pikkuhiljaa kasvamassa siihen ajatukseen, että kaikki oppilaat, myös maahanmuuttajat, saavat käydä lähikoulua oman ikäryhmänsä kanssa.

Tutkimuksen tuloksena tuon esille kolme kokonaisuutta, jotka kuvaavat inklusiivisen valmistavan opetuksen toteutumista käytännössä. Nämä ovat opetusjärjestelyt, kielitietoinen opetus ja luokan toimintakulttuuri. Inklusiivisen valmistavan opetuksen tärkeimmät tehtävät opettajien mukaan olivat kielen oppiminen ja sosiaalisten suhteiden muodostuminen. Kaverisuhteiden syntyminen ja sosiaalisten taitojen oppiminen nähtiin yhtenä tärkeänä oppimisen tavoitteena koululaistaitojen sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen rinnalla.

Monikulttuurisuutta koskevissa tutkimuksissa on tuotu esille osittain juuri samoja asioita, ja kuten Sinkkonen ja Kyttälä (2014, 167) nostavat myös tärkeimmäksi tavoitteeksi riittävän kielitaidon saavuttamisen. Tässä tutkimuksessa tuli myös esille, että jo aikaisemmassa tutkimuksessa todettuja tehokkaita keinoja maahanmuuttajien toimivaan opetukseen on käytössä inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa. Näitä olivat sujuva yhteisopettajuus, joka toteutui yhdessä luokanopettajan ja erityisopettajan kanssa sekä vahvasti kielitietoinen opetus kuvallisten ja toiminnallisten menetelmien turvin.

Tämä tutkimus osoittaa sen, että luokan toimintakulttuuriin vaikuttamalla, opettajat pyrkivät ottamaan jokaisen oppilaan osaksi ryhmää. Opettajat tekivät tietoisia ratkaisuja esimerkiksi ryhmäkokoonpanoihin ja päivästrukturiin, jotta oppilaat voivat osallistua opetukseen oman kykynsä mukaan. Opettajille oli tärkeää, että myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat tuntevat kuuluvansa ryhmään. Ryhmään kiinnittymisellä on pidemmälle katsottaessa merkittäviä vaikutuksia yksilön minäkuvan ja identiteetin muodostumisen kannalta. Kuten Kyttälä ym. (2013, 13) on tutkimuksessaan osoittanut, monikulttuurisuuden tukeminen kouluissa saa oppilaat selkeämmin hahmottamaan oman identiteettinsä ja tiedostamaan kulttuurinsa arvon. Vaikka tähän tutkimukseen osallistuneet eivät nimenneet erityisesti juuri identiteetin muodostumista, he toivat asiaa kuitenkin esille puheissaan siitä, kuinka tärkeää on tukea perheitä myös oman äidinkielen vahvistamisen kautta. Se tuo perheelle tunteen, että hänen kielitaustaansa ja kulttuuriaan arvostetaan ja tätä kautta vaikuttaa heidän identiteetin rakentumiseen. Myös Mikkolan (2001, 225) kulttuurista identiteettiä koskeva tutkimus toi esille sen, että maahanmuuttajaoppilaat halusivat vahvistaa itsessään sekä suomalaisuutta että etnisen kulttuurinsa jäsenyyttä. Näiden tutkimusten tukemana on nähtävissä tämän tutkimuksen yksi merkittävä tulos, joka on inklusiivisen valmistavan opetuksen merkittävä rooli maahanmuuttajaoppilaiden ja näiden perheiden integroitumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. Koulu voi olla perheen näkökulmasta merkittävässä asemassa sen suhteen, miten hyvin sopeutuminen sujuu.

Tutkimuksessani halusin selvittää myös opettajien tekemää yhteistyötä eri tahojen kanssa. Opettajat esittivät selkeästi moniammatillisen yhteistyön

toteutumista kahdella tavalla. Yhteistyötä tehtiin kollegoiden tai koulun sisäisten ammattiryhmien kesken sekä lisäksi kodin suuntaan. Yhteistyö koettiin sekä voimavarana että haasteena. Haasteet tulivat käytännöllisesti ajan suhteen. Opettajat kokivat, että yhteistä aikaa suunnitella ei ole riittävästi ja tukimateriaalien teko vei aikaa. Samoin oppimissuunnitelmien laatiminen tuntui työläältä, koska niitä oli niin paljon. Yhteistyössä vanhempien kanssa edessä olivat kielihaasteet, mutta niiden kanssa oli opittu tulemaan toimeen. Voimaannuttavaa yhteistyötä tapahtui työkavereiden kanssa, jolloin opettajat saivat samalla vertaistukea toisensa kautta. Samoin luokkien yhteiset tapahtumat, joihin myös perhe sai osallistua, loivat yhteenkuuluvuuden tunnetta tai ainakin hyvää mieltä siitä, että oppilaat ja perheet tutustuivat toisiinsa.

Inklusiivinen valmistava opetus vaatii vielä paljon kehittämistä. Selkeän tutkimustiedon puuttuessa, tämä tutkimus voi tuoda muutamia asioita pohdittavaksi päättäjille. Riittävät resurssit ja niiden jakaminen tehokkaasti sekä opettajien ammattitaidon kehittäminen ovat selkeitä asioita, mihin voidaan vaikuttaa. Ehkä yllättävin asia, jonka opettajat toivat esiin, oli kaupunkisuunnitteluun ja yhteiskuntapolitiikkaan liittyvä keskustelu. Opettajat kokivat inklusiivisen valmistavan opetuksen näkökulmasta haastavana, jos kehittyä liian maahanmuuttajavoittoisia alueita. Tällöin luokat eivät toimi enää yhtä hyvin kielisuihkun tavoin tehokkaana kielellisen tuen ympäristönä ja mallin toimivuutta joudutaan miettimään uudelleen. Tutkimuksen kouluissa oli tällaista jo huomattavissa ja sen vuoksi se haluttiin tuoda esille haastatteluissa.

Inklusiivisen valmistavan opetuksen käytännöt vaihtelevat vielä Suomessa alueittain ja tämä tutkimus tuo esiin vain tietyn osan käytännöistä. On nähtävästi tulossa yleisemmin käyttöön malli, jossa valmistavan opetuksen oppilaat integroidaan yleisopetuksen ryhmiin omaan lähikouluunsa, kuten tutkimuksen kouluissa oli toimittu. Valmistava opetus toteutettiin ensimmäisen luokan oppilaiden kohdalla inklusiivisen mallin mukaan, mutta vanhemmat maahanmuuttajaoppilaat aloittavat edelleen koulun erillisissä valmistavan opetuksen ryhmissä. Käytäntö on ollut vasta niin vähän aikaa toiminnassa, että aiheesta ei ole tehty paljon tutkimusta. Tuleeko jatkossa yleistymään valmistavan opetuksen inkluusio siten, että erillisiä valmistavia ryhmiä ei enää muodosteta? Mitä se merkitsisi

koko peruskoulutukselle? Mielestäni ei ole mahdollista toteuttaa näillä olemassa olevilla resursseilla laajempaa inklusiivista valmistavaa opetusta kuin alaluokkien kohdalla. Toivottavasti siihen suuntaan ei ihan vielä olla menossa, ennen kuin koulurakenteet sen oikeasti voisivat mahdollistaa. Tiirikainen (2018, 3) tuo esiin asian, jota myös tämä tutkimus vahvistaa: vaikka inklusiivista valmistavaa opetusta koskevaa tutkimustietoa on saatavilla vielä hyvin vähän, kokeilukouluista saatujen tietojen mukaan inklusiivinen valmistava opetus soveltuu erityisen hyvin 1.-2.-luokkalaisille, sillä yleisopetuksen sisällöt tukevat kielenoppimista.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen teossa, etenkin ihmistieteissä, joudutaan miettimään eettisiä kysymyksiä. Niitä ovat muun muassa informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys (Hirsjärvi & Hurme 2014, 20). Tutkijan on mietittävä, kuinka toisaalta suojella tutkittavien henkilöllisyyttä ja toisaalta pyrkiä kertomaan tutkimusaineistostaan mahdollisimman rehellisesti. Lisäksi tutkimusaineisto pitää pysyä muilta salassa. Heti ensimmäisessä yhteydenotossa kerroin haastateltaville, että keräämäni aineisto pysyy täysin salassa, eikä lopulliseen tutkimusraporttiin tule mitään sellaista tietoa, mistä heidät voisi tunnistaa. En esimerkiksi mainitse tutkimusraportissa tarkemmin, missä kaupungissa tai kunnassa aineisto on kerätty. Lisäksi kerroin haastateltaville, että tutkimukseeni osallistuu opettajia kahdesta eri koulusta, mikä osaltaan hälventää tunnistettavuutta ja suojaa osallistujien anonymiteettiä. Keräsin aineistoni keväällä 2018, jolloin uusi tietosuojalaki (5.12.2018/1050) ei ollut vielä voimassa, enkä näin ollen tiennyt laatia nykyisen mukaisia asiakirjoja erikseen. Tutkimuslupahakemuksessa on kuitenkin mainittuna lähes samat asiat vaitiolovelvollisuudesta ja muun muassa se, että hävitän aineiston heti saatuaani tutkimuksen valmiiksi.

Tutkimusta pyritään tekemään mahdollisimman virheettömästi ja tutkimuskohdetta kuvaamaan sellaisena kuin se ilmenee tutkittavalle. Yleisesti tutkimuksen teossa onkin tapana, että tutkimustulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä tulee arvioida. Tutkimuksen validius merkitsee tutkimuksen

luotettavuutta ja pätevyyttä: Vastaako tutkimus sitä, mitä tutkija aikoikin tutkia ja onko tutkimus yleistettävissä? (Eskola & Suoranta 2008). Laadullisessa tutkimuksessa validiteetti -käsitteen käyttö on kuitenkin hieman kyseenalaistettu, koska se on syntynyt määrällisen tutkimuksen piirissä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 136). Luotettavuuden arvioimista voidaan helpottaa esimerkiksi sillä, että tutkija kertoo avoimesti valinnoistaan sekä erilaisista vaiheista, miten tutkimusaineisto on koottu ja analysoitu (Tuomi & Sarajärvi 2011, 141). Tutkimuksessani avasin lukijalle näitä yksityiskohtia luvussa neljä.

Olen pyrkinyt kuvaamaan asiat sellaisina, kuin ne minulle ilmenivät. En voi silti sanoa, että joku toinen saisi aivan täsmälleen samanlaiset tulokset, vaikka hän tekisi saman tutkimuksen uudestaan. Pääkohdat näyttäytyisivät varmasti samansuuntaisina. Tässä tutkimuksessa keskityin tuomaan esille sen, mitä opettajat kertovat inklusiivisesta valmistavasta opetuksesta ja sen sisältö tuskin muuttuisi tutkijaa vaihtamalla.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä suhteellisen pienen otannan vuoksi, mutta hyvän kuvauksen se antaa siitä, mihin asioihin tämän aiheen tiimoilta voidaan päätyä. Koska koulujen monikulttuurinen inklusiivinen valmistava opetus oli vasta ensimmäistä vuotta käynnissä, voidaan olettaa yksittäisten koulujen välillä löytyvän eroavaisuuksia esimerkiksi resursoinnissa ja opettajien asenteissa. Näin ollen koulujen välillä voi olla vaikutuksia myös yksittäisen opettajan kokemukseen inklusiivisen mallin toimivuudesta. Omassa tutkimuksessani sain mielestäni riittävän kattavan otannan aineistooni, eikä haastateltavien vastaukset antaneet liian yksiselitteistä kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Inklusiivisen valmistavan opetuksen toimivuuteen vaikuttavat monet asiat, mutta keskiössä ovat opettajat itse. He ovat niitä, jotka opetusta tuottavat ja sen mahdollistavat ja sen vuoksi heidän kokemuksensa ovat tärkeitä tuoda esille.

Tutkimuksen tuloksista on havaittavissa se, että aihetta olisi syytä tutkia uudelleen muutaman vuoden kuluttua. Inklusiivisen valmistavan opetuksen malli on ollut vasta kokeiluvaiheessa, joten olisi erittäin mielenkiintoista nähdä mihin suuntaan opetusta kehitetään kokemusten perusteella. Minulle jäi sellainen käsitys, että inklusiivisen valmistavan opetuksen suunnitelmallisuus ja luokanopettajien perehdytys oli pitkälle S2-opettajien vastuulla eikä

luokanopettajalla ollut välttämättä mahdollista valita opetusryhmäänsä. Tähän tulisi luoda selkeämpää mallia ja opettajille kohdennettua perehdytystä.

LÄHTEET

- Ainscow, M. & Booth, T. 1998. From them to us. An international study of inclusion in education. Lontoo: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving Schools, Developing Inclusion. Lontoo: Routledge.
- Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: Vastapaino.
- Armstrong, D, Armstrong, A. C. & Spandagou, I. 2011. Inclusion: by choice or by chance? International Journal of Inclusive Education. Vol. 15 (1), 29-39.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing 62, 1, 107-115.
- Ervast, A., Eskelä-Haapanen, S. & Kangas, H. 2012. Erityisopetus ja lakiuudistus. Kielikukko 1/2012, 2-16.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Acta Universitatis Tamperensis 1747. Saatavissa: <http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1> Luettu 8.12.2017.
- Eskola, J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qalitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse education today 24, 105-112.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Juva: WSOY.
- Helsingin Sanomat 19.9.2015. Kolumni. Perussuomalaisten piti panna maahanmuutto kuriin - nyt turvapaikanhakijoita tulee enemmän kuin koskaan. Saatavilla verkossa: <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000002853580.html>
- Helsingin Sanomat 8.10.2015. Pääkirjoitus. Maahanmuutto ravistelee suomalaisten me-henkeä - pitäisikö suomalaisuuden rajat piirtää uudestaan? Sata-villa verkossa: <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000002858093.html>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hittie, M. M. & Peterson, J. M. 2003. *Inclusive Teaching. Creating Effective Schools for All Learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ikonen, T. 2005. Heterogeenisen ryhmän opettaminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetus-suunnitelmasta käytäntöön*. Opetushallitus, 59-63.
- Karagiannis, A., Stainback, S & Stainback, W. 1997. Rationale for Inclusive Schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A Guide for Educators*. 2. painos. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 3-15.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. 2013. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut: oppilaiden kokemuksia koulunkäynnin kannalta merkityksellisistä asioista. *NMI-bulletin 23 (2013): 3*, 13-31.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatus ja opettajankoulutuksen haasteet. *Kasvatus 37 (4)*, 343–358.
- Liebkind, K. Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. 2000. Maahanmuuttajanuorten sopesutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus. 138-148.
- Maahanmuuttovirasto. 2015. Maahanmuuttoviraston vuosikertomus 2015. Saatavissa: http://www.migri.fi/download/67263_vuosikertomus2015_fin.pdf?fe51f67bc55bd488 Luettu 18.12.2017.
- Maahanmuuttovirasto. 2017. Keskeisiä maahanmuuttoon liittyviä termejä. Saatavilla: http://www.migri.fi/medialle/sanasto#turvapaikanhakija_fi Luettu 18.10.2017.
- Messiou, K. 2017. Research in the field of inclusive education: time for a re-think? *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 21 (2), 146-159.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C, 171.
- Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. täysin uudistettu painos. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki: Bookwell, 34-48.
- OPH 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf Luettu 17.12.2017.

- OPH 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Saatavissa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetus-suunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus/valmistava_opetus Luettu 9.1.2018.
- OPH 2016. = (POPS 2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>
- OPH 2017. Perusopetukseen valmistava opetus. Opetushallitus 4:2017. Helsinki: Libris. 09/2017.
- OPH 2017. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. Saatavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli- ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat Luettu 16.11.2017.
- OPH 2018. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Saatavissa: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki Luettu 6.5.2018.
- Perusopetuslain muutos 642/2010. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> Luettu 19.12.2017.
- Perusopetuslaki 628/1998. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Luettu 15.11.2017.
- Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysin ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 166-190.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: Atena-kustannus.
- Sinkkonen, H-M. & Kyttälä, M. 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. European Journal of Special Needs Education. Vol. 29 (2), 167-183.
- Solares, E. & Liebkind, K. 2012. Ryhmienväliset ennakkoluulot ja niihin vaikuttaminen. Psykologia 47 (05-06), 357-368.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2017. Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 10.1.2018]. Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>
- Talib, M. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Tarnanen, M., Pöyhönen, S., Lappalainen, M. & Haavisto, S. 2013. Osallisena Suomessa. Kokeiluhankkeiden satoa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Kirjapaino Kari.

- Tiirikainen, J. 2018. Inklusiivinen valmistava opetus (VALO) lyhyesti. Porin Siivistystoimiala – Monikieliset oppilaat. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://peda.net/pori/perusopetus/opiskelun-tuki/mmo/kokeilu/valmistava-opetus/ivo:file/download/90f386f6fa41c35ed639f26686856581831949fe/Inklusiivinen%20valmistava%20opetus_elokuu2018_versio1.pdf Luettu: 15.5.2019
- Tietosuojalaki. 5.12.2018/1050. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050> Luettu: 15.10.2019
- Tilastokeskus. 2017. Vieraskielisten määrä Suomessa. Saatavissa: <http://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> Luettu 18.12.2017
- Turunen, M. 2013. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen yleisopetukseen: luokanopettajien näkemyksiä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro Gradu-tutkielma.
- Unesco. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain 7–10. June 1994.
- Unesco. 2005. Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Pariisi: UNESCO. Saatavissa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> Luettu 31.10.2017.
- Unicef. 1989. YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. Saatavana: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf Luettu: 19.6.2019.
- Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. 2016. Tilanne päällä. Näkökulmia S2-opetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Väyrynen, S. 2006. Kuka kuuluu mukaan ja ketä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. Kasvatus 37 (4), 371–385.
- Ware, L. 1998. I kind of wonder, if we're fooling ourselves. Teoksessa T. Booth & M. Ainscow (toim.) From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education. Lontoo: Routledge, 21-42.
- YK:n ihmisoikeuksien julistus. 1948. Saatavilla: https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf
- Yle 11.9.2015. Poliitiikka. Suomi suunnittelee rajuja kiristyksiä maahanmuuttopolitiikkaan – katso lista toimenpiteistä. Saatavilla verkossa: <https://yle.fi/uutiset/3-8299353>

Youssef, Y. 2005. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – opetus-suunnitelmasta käytäntöön. Opetushallitus, 119–140.

Julkaisemattomat lähteet:

Koskinen, M. 2015. Henkilökohtainen tiedonanto: Luentomateriaalit kurssilta ERIS319 Monikulttuurisuus kasvatuksessa ja opeuksessa. Jyväskylän yliopisto. Luento 9.10.2015.

LIITE 1

Haastattelurunko

Taustatiedot

Työkokemus:

Luokkakokoonpano (kerro luokastasi):

Miten koulussanne on järjestetty maahanmuuttajataustaisten opetus?

Alustavia kysymyksiä:

Koulun aloitus

- Miten aloitit syyslukukauden monikulttuurisessa luokassa?
- Miten lukukauden aloitus sujui monikulttuurisessa luokassa?
- Miten (inklusiivisten) maahanmuuttajataustaisten oppilaiden aloitus sujui? Koko luokan?
- Millaisia onnistumisen kokemuksia sait? Millaisissa asioissa?
- Olivatko jotkut asiat erityisen haasteellisia? Mitkä asiat?
- Yllättivätkö jotkin asiat positiivisesti? Mitkä?
- Kuvaile tyypillistä koulupäivää tai oppituntia. Millaiset asiat ovat jääneet mieleen ensimmäisen syksyn osalta?
- Miten luokan toiminta on muuttunut alkusyksystä verrattuna tähän päivään?

Luokan toiminta ryhmänä

- Miten oppilaat toimivat keskenään?
- Kaverisuhteet, oppilaiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus?
- Näkyykö toisten syrjään jättämistä / toisten suosimista?

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen

- Miten kuvailisit heidän oppimistaan?
- Miten opetat maahanmuuttajataustaisia oppilaita? Painotukset?
- Millaista tukea koet heidän tarvitsevan?

- Miten tuki kokemuksesi mukaan toteutuu?
- Kieliongelmat?
- Mitä asioita opetuksessa voisi kehittää, jotta kaikki saavat tarvitsemansa riittävän tuen opiskeluunsa?

Oman äidinkielen opetus

- Saavatko maahanmuuttajataustaiset oppilaat oman äidinkieltensä opetusta koulussa tai koulun ulkopuolella?
- Onko/olisiko se tärkeää? Miksi?

Yhteistyöstä

- Resurssiopettaja?
- Koulunkäynnin ohjaajat?
- Yhteistyö muiden luokkien opettajien kanssa? Millaista sisällöltään?
- Millaista yhteistyötä teet oppilaiden vanhempien kanssa?
- Miten kuvailisit yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa?

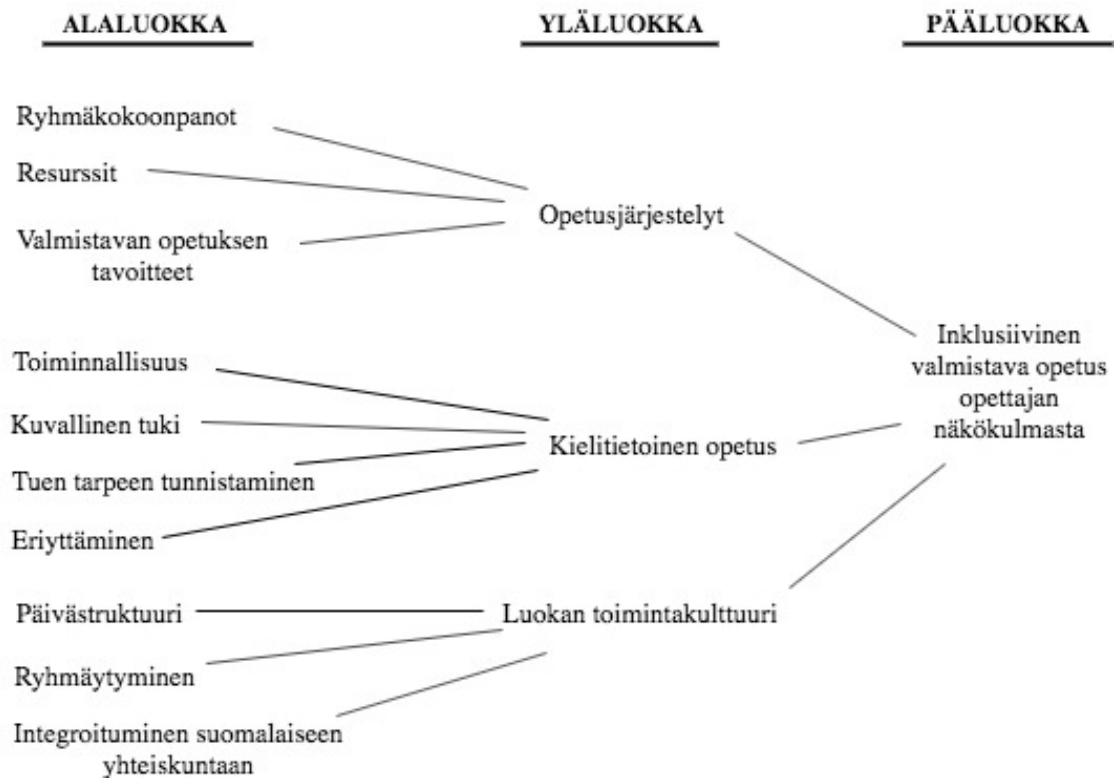
Inklusiivinen kasvatus / koulu

- Mitä mieltä olet inklusiivisista monikulttuurisista luokista?
- Mitä ajattelet sen tärkeimmäksi asiaksi?
- Oletko ollut mukana inklusiivisen, monikulttuurisen luokan suunnittelemisessä ja toteuttamisessa? Miten?
- Mitkä asiat ovat inklusiivisessä kasvatuksen tavoitteet? Miksi?
- Ketkä hyötyvät opetuksesta? Miten?
- Onko siitä mahdollisesti haittaa joillekin? Millaista?
- Miten kehittäisit opetusta?

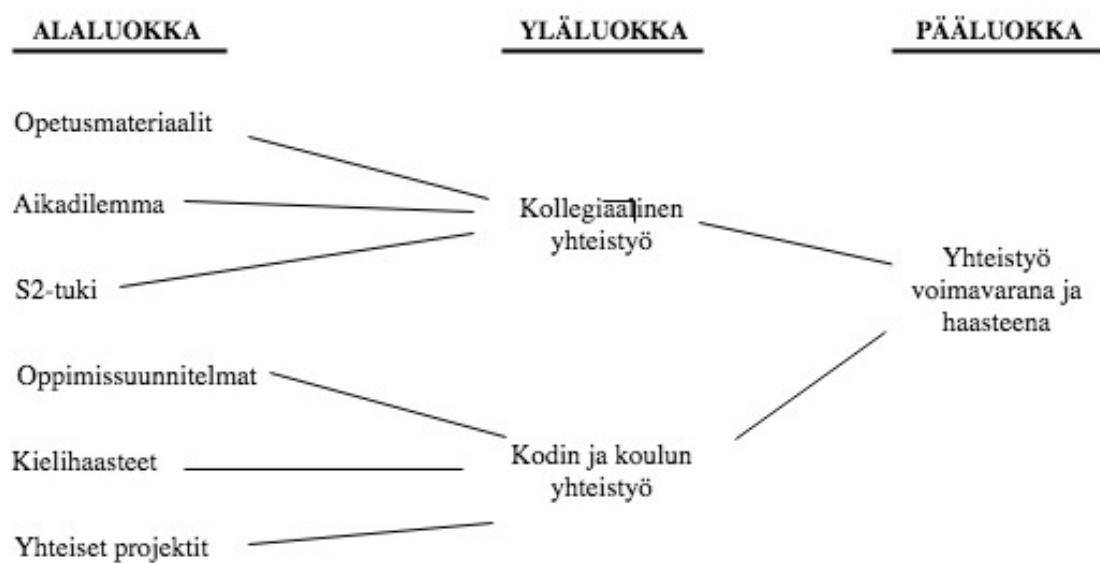
KIITOS HAASTATTELUSTA!

LIITE 2

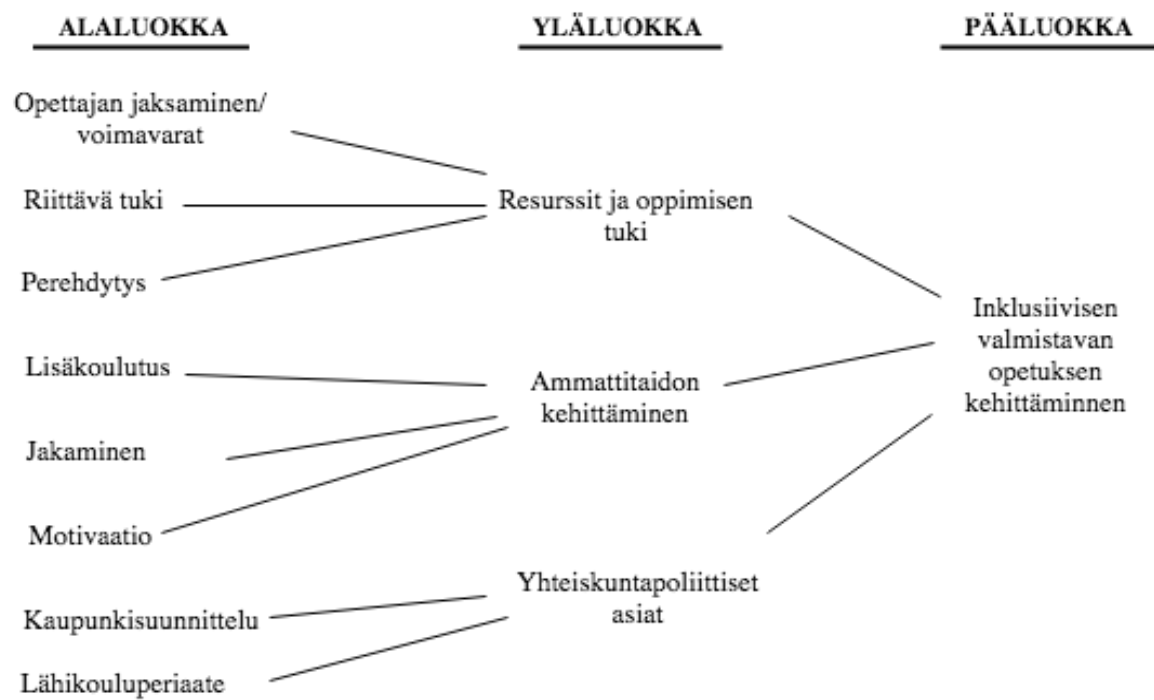
AINEISTON LUOKITTELU



KUVIO 1 Inklusiivisen valmistavan opetuksen luokittelu (tutkimustehtävä 1)



KUVIO 2 Yhteistyön luokittelu (tutkimustehtävä 2)



KUVIO 3 Opetuksen kehittämisideoiden luokittelu (tutkimustehtävä 3)