

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/319/>

**LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN AMMATTIKUVA  
MAAHANMUUTTAJIEN OPETUKSESSA**

**Eija Vesteri**

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kesä 1997  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Vesteri Eija. 1997. Laaja-alaisen erityisopettajan ammattikuva maahanmuuttajien opetuksessa. Tutkimuksessa esitellään erityisopettajien erilaisia ammattikuvia maahanmuuttajien opetuksessa. Tarkoituksena on antaa tietoa erityisopettajille ja heidän koulutuksensa suunnittelijoille erityisopettajien erilaisista käytännön toimintatavoista kouluissa, joissa on maahanmuuttajaoppilaita sekä tuoda esiin erityisopettajien mielipiteitä siitä, millaisia valmiuksia erityisopettajilla tulisi olla kyseisissä kouluissa ja mihin suuntaan he toivoisivat maahanmuuttajien erityisopetusta kehitettävän. Tutkimukseen osallistui kymmenen laaja-alaista erityisopettajaa peruskouluista, joissa on maahanmuuttajaoppilaita. Heistä neljä toimii yläasteella ja kuusi ala-asteella. Toiset työskentelevät kaupunkikouluissa, toiset maaseutukouluissa. Koulut sijaitsevat eri puolilla Suomea. Joihinkin kouluihin on keskitetty maahanmuuttajia.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Erityisopettajien työn päätavoitteena on yleisopetusta tukien edistää maahanmuuttajien pärjäämistä Suomessa. Tähän pyritään tavoittelemalla peruskielitaitoa, itseluottamusta, sekä riittävää tiedollista tasoa omien kykyjen mukaisen jatkokoulutuspaikan ja ammatin saamiseksi. Erityisopettajien ammattikuvat jakautuvat maahanmuuttajien opetuksen suhteen kolmeen tyyppiin: muuttumattomaan, laajentuneeseen ja erikoistuneeseen ammattikuvaan. Ammattikuvaa määrittävät eniten erityisopetusresurssit ja maahanmuuttajien kielitaito, mutta myös erityisopettajien persoonallinen näkemys siitä, tuetaanko erityisopetuksessa vain oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita vai myös kielivaikeuksien kanssa kamppailevia oppilaita. Yhteistyö opettajien kanssa sujuu hyvin. Koulutukselta toivotaan monikulttuurisuuteen perehdyttämistä ja maahanmuuttajille sopivia testejä kieli- ja erityisongelmien erottamiseksi toisistaan. Ihanteena pidetään koulun kasvamista monikulttuurisuuteen ja mahdollisimman hyvän tuen tarjoamista maahanmuuttajaoppilaille oman äidinkielen ja suomen kielen opiskelussa. Avainsanat: maahanmuuttajien opetus, laaja-alainen erityisopetus, ammattikuva.

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO .....	1
2 MAAHANMUUTTAJUUS .....	2
2.1 Väestön liikkuvuus -maahanmuuttajuuden käsitteet .....	2
2.2 Maahanmuuttopolitiikka ja sen tavoitteet .....	4
2.3 Kielitaito ja sen merkitys integraatiolle .....	7
2.4 Maahanmuuttajaoppilas suomalaisessa peruskoulussa .....	9
3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS LAAJA-ALAISESSA ERITYISOPETUKSESSA .....	11
3.1 Laaja-alainen erityisopetus .....	11
3.2 Tutkimustietoa maahanmuuttajaoppilaista laaja-alaisessa erityisopetuksessa .....	13
4 LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN AMMATTIKUVA JA SEN TUTKIMINEN .....	14
4.1 Ammattikuvan käsite .....	14
4.2 Laaja-alaisen erityisopettajan ammattikuva .....	15
4.3 Ammattikuvan tutkiminen .....	16
5 TUTKIMUSONGELMAT .....	18
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	18
6.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmä .....	18
6.2 Haastateltavien valinta ja esittely .....	20
6.3 Aineiston keruu .....	25
6.4 Aineiston analyysi ja tulkinta .....	26
6.5 Tutkimuksen uskottavuus .....	29

7 TULOKSET .....	33
7.1 Laaja-alaisen erityisopettajan ihanneammattikuva .....	33
7.1.1 Maahanmuuttajien erityisopetukseen vaikuttavat yleisopetuksen järjestelyt ....	34
7.1.2 Ihanne omassa työssä .....	41
7.2 Laaja-alaisen erityisopettajan reaaliammattikuva .....	43
7.2.1 Yhteistyö ja työnjako .....	43
7.2.2 Maahanmuuttajaoppilaiden kasvatus- ja opetustyön tavoitteet, keinot ja vaikeudet .....	50
7.2.2.1 Peruskielitaito .....	50
7.2.2.2 Tiedolliset tavoitteet .....	56
7.2.2.3 Affektiiviset tavoitteet .....	58
7.2.2.4 Todelliset jatko-opintomahdollisuudet ja ammattiin valmistuminen ....	59
7.3 Erityisopettajan tarvitsemat valmiudet maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa .....	60
8 TULOSTEN TARKASTELUA .....	64
8.1 Laaja-alaisen erityisopettajan ihanneammattikuva .....	64
8.2 Laaja-alaisen erityisopettajan reaaliammattikuva .....	70
8.3 Erityisopettajakoulutuksen kohtaamat haasteet .....	79
9 POHDINTA .....	80
LÄHTEET .....	84
LIITTEET .....	90

## 1 JOHDANTO

Uteliaisuuteni maahanmuuttajien opetusta kohtaan heräsi kun luin Jyväskylän 93 maahanmuuttajaoppilaasta 64 käyttäneen laaja-alaista erityisopetusta syyslukukautena 1994 (Muhonen 1994, 3). Saamassani erityisopettajakoulutuksessa maahanmuuttajien opetus jäi kuitenkin varsin vähäiselle käsittelylle. Päätettyäni tutkielmani aiheen, osallistuin keväällä 1995 Jyväskylän kouluviraston kokoukseen, jossa keskusteltiin siitä, kuuluvatko maahanmuuttajaoppilaat erityisopetuksen saajiin mikäli heillä ei ole oppimisvaikeutta.

Tutkimus on kohdistunut pääasiassa maahanmuuttajiin, vaikka kohtaamisessa on kaksi osapuolta. Muutamista erityisopetuksen näkökulmasta tehdyistä tai erityisopetusta marginaalisesti käsittelevistä tutkimuksista ilmenee, että tutkimuksen piiriin kuuluvista maahanmuuttajaoppilaista vähintään kolmasosa, usein lähes puolet saa laaja-alaista erityisopetusta (Sankila 1994; Parviainen & Lahtinen 1996,), joskus jopa useampikin (Khademi 1991; Muhonen 1994.)

Tutkimuksessani tarkastelen maahanmuuttajien opetusta laadullisen tutkimuksen keinoin nimenomaan erityisopettajan näkökulmasta. Tarkoituksena on antaa tietoa erityisopettajille ja heidän koulutuksensa suunnittelijoille erityisopettajien erilaisista käytännön toimintatavoista kouluissa, joissa on maahanmuuttajaoppilaita sekä tuoda esiin erityisopettajien mielipiteitä siitä, millaisia valmiuksia erityisopettajilla tulisi olla kyseisissä kouluissa ja mihin suuntaan he toivoisivat maahanmuuttajien erityisopetusta kehitettävän.

Tutkimuksessani käsittelen ensin kokonaisuuden jäsentämisen kannalta oleellisia näkökulmia ja peruskäsitteitä sekä ammattikuvan tutkimista, jonka jälkeen tarkastelen tutkimusmenetelmää, sen suorittamista ja luotettavuutta. Tutkimuksen tulokset ovat puhtaasti haastatteluista muodostettuja johtolankoja. Vasta tulosten tarkastelu -osassa teen johtopäätöksiä ja yritän päästä niitä tulkitsemalla havaintojen taakse, eli yhdistän merkitystulkintoja muihin tutkimustuloksiin, teorioihin tai tietoihin (ks. Alasuutari 1995, 30-45). Näin olen tietoisesti pyrkinyt irrottamaan oman näkökantani haastateltavien näkökannoista. Tällä tavoin myös lukija voi helpommin tarkastella kriittisesti tekemiäni johtopäätöksiä.

Rakennan siis tutkimustani haastattehissa esille tulleiden asioiden mukana. Kun tutkimukseen pujotetaan matkan varrella laajojakin kokonaisuuksia, on vaarana punaisen langan katoaminen. Siksi joudun joskus vain lyhyesti viittaamaan asiakokonaisuuteen, joka sinänsä ansaitsisi enemmänkin huomiota. Perustelen tekemiäni ratkaisuja ja aiheen rajauksia kappaleiden alussa.

Tutkimukseni on osa Jyväskylän Täydennyskoulutuskeskuksen "Erilaisuuden sietäminen ja suvaitseminen" -projektia. Koulutusta ja tutkimusta sisältävä projekti alkoi YK:n ja Euroopan neuvoston kansainvälisen suvaitsemisen ja sietämisen vuonna 1995. Tarkoituksena on pohtia yhteisöjen käyttäytymistä erilaisuuteen (maahanmuuttajat ja vammaiset) suhtautumisessa, ja tuottaa ohjausmateriaalia erilaisuutta kohtaavien yhteisöjen avuksi.

## 2 MAAHANMUUTTAJUUS

### 2.1 Väestön liikkuvuus -maahanmuuttajuuden käsitteet

Tänä päivänä ihmiset liikkuvat yhä enemmän. Monet haluavat kansainvälistyä opiskelamalla tai tekemällä työtä toisessa maassa. Toiset taas hakevat ulkomailta parempaa toimeentuloa. Ulkomaille lähdetään myös lomailemaan. Jotkut joutuvat lähtemään pakoon köyhyyttä, nälkää, sota, ympäristötuhoa, epäterveellisiä olosuhteita tai väimä. (Kiljunen 1994) Kansainvälistymisen seurauksena myös avioliitot eri kansojen välillä lisääntyvät ja näin ihmiset muuttavat toiseen maahan pysyvästi.

Väestön ulkomaalaisuutta voidaan kuvata kansalaisuuden, ulkomailla syntyneiden tai vieraskielisen väestön avulla (Domander 1992). Väestörekisterikeskuksen mukaan vuoden 1996 lopussa Suomessa asui vakinaisesti 73 598 ulkomaalaista. Tässä ulkomaalaisilla tarkoitetaan henkilöitä, joilla ei ole Suomen kansalaisuutta. Suurimmat ryhmät olivat venäläiset, virolaiset ja ruotsalaiset. (Tuomarla, Piippo & Saarto 1997, 3.)

Sosiaali- ja terveysministeriön pakolaistoimiston mukaan Suomeen oli vuodesta 1973 kesäkuun 1996 loppuun mennessä tullut yhteensä 13 549 pakolaista (ks. Tuomarila, Piippo & Saarto 1996, 5). Tämä määrä on hyvin pieni verrattuna muihin Euroopan maihin, niin absoluuttisesti kuin suhteellisestikin mitattuna (ks. Liebkind 1994).

Tämän perusteella Suomea voisi helposti kuvitella suljetuksi yhteiskunnaksi ja eristäytyneeksi kansaksi. Tällainen mielikuva on pitkälti myytti sodanjälkeiseltä ajalta. Suomessa on ollut jo seitsemänkymmentä vuotta sitten enemmän ulkomaalaisia kuin vuonna 1992. Suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutuminen ja sulautuminen on ollut niin nopeaa, etteivät ulkomaalaisten muodostamat yhteisöt ja siirtokunnat ole yleensä erottuneet. (Leitzinger 1992, 27 -31.) Vieraan yritteliäisyyden, pääoman ja tietotaidon merkitystä Suomen teollistumiseen ja vientiin ei ole riittävästi tiedostettu (Pihkala 1971, 47; Mikkola 1983, 126), puhumattakaan vaikutuksista kulttuurielämään (Leitzinger 1992, 29-30.)

Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajilla tarkoitetaan kaikkia Suomeen pidemmäksi aikaa muuttavia ulkomaalaisia henkilöitä kuten siirtolaisia, pakolaisia, turvapaikan hakijoita ja pahuumuuttajia. (ks. Domander 1992, 17). Seuraavassa vielä tarkemmin edellämainituista käsitteistä, jotka perustuvat Karmela Liebkindin (1994, 9-11) määrittelyihin.

Siirtolainen on henkilö, joka muuttaa toiseen maahan pysyvässä tarkoituksessa, hankkiakseen siellä toimeentulonsa. Pakolainen taas on (YK:n pakolaisen oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen mukaan) henkilö, joka on kotimaansa ulkopuolella ja jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi kotimaassaan rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen johdosta. Kiintiöpakolainen puolestaan on tullut Suomeen vuosittaisen pakolaiskiintiön puitteissa. YK:n pakolaisasioiden pääkomissaarin toimisto (UNHCR) on jo sitä ennen myöntänyt hänelle pakolaisstatuksen.

Turvapaikanhakijaksi sanotaan henkilöä, joka maahan tullessaan tai mahdollisimman pian sen jälkeen pyytää suojaa ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta. Turvapaikanhakijaa sanotaan pakolaiseksi vasta kun hakemuksesta on annettu myönteinen päätös. Pakolaisiksi

voidaan täten nimittää kiintiöpakolaisia, myönteisen päätöksen saaneita turvapaikanhakijoita ja näiden perheenjäseniä sekä suojelun tarpeen vuoksi oleskeluluvan saaneita.

Niin sanottu pahuumuuttaja on ulkosuomalainen, joka on pitemmän tai lyhyemmän ajanjakson asunut Suomen rajojen ulkopuolella ja palaa takaisin Suomeen (esimerkiksi ruotsinsuomalaiset). Ulkomaalaiseksi voidaan puolestaan sanoa sellaista henkilöä, joka ei ole Suomen kansalainen. Kaikille maahanmuuttajille, pahuumuuttajia lukuunottamatta, on yhteistä se, että he muodostavat uusia etnisiä vähemmistöjä tultuaan Suomeen (Liebkind 1994, 10).

## 2.2 Maahanmuuttopolitiikka ja sen tavoitteet

Ulkomaalaispolitiikalla tarkoitetaan Suomeen muuttaviin, muuttohalukkaisiin tai Suomessa jo asuviin kohdistettavia julkisen hallinnon päätöksiä ja toimenpiteitä. Tähän sisältyvät maahanmuuttopolitiikka ja ulkomaalaisvalvontapolitiikka. Ulkomaalaisvalvontapolitiikka on Suomessa asuvien ja käyvien ulkomaalaisten valvontaa. Maahanmuuttopolitiikka on kaikkia maahanmuuttajaryhmiä koskevien, maahanmuuttoon liittyvien päätösten, toteuttamista. (Domander 1992, 12.)

Jokaisella maalla on maahanmuuttopolitiikkansa, määritelty tai käytännössä ilmenevä. Pohjoismaista Tanskan, Norjan ja Ruotsin siirtolaisuus, ja siten myös maahanmuuttopolitiikka, on kehittynyt hyvin samantapaisesti. Suomen virallinen maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen ohjelma määritellään tämän vuoden [1997] aikana (ks. Hyötynen 1997).

Maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen toimikunnan välimietinnössä (1996, 17) sanotaan: "Suomen tavoitteena on yhteiskunta, jossa toteutuu maahanmuuttajien tasa-arvo ja oikeus ylläpitää ja kehittää omaa uskontoaan ja kulttuuriaan mikäli nämä eivät ole ristiriidassa maan lainsäädännön kanssa". Tasa-arvoisuutta ja oikeutta omaan kulttuuriin on ulkomaalaispolitiikassa kuvattu yleensä sanalla integraatio. Usein integraatiosta puhutaan



epäloogisesti, ikään kuin se koskettaisi vain maahanmuuttajaa. Maahanmuuttajissa tapahtuvia muutoksia tutkitaan, mutta vaikutuksia, joita maahanmuuttajilla on valtayhteisöön, ei ole tutkittu (Ekholm 1994, 9). Tutkimuksessani pyrin valottamaan hiukan jälkimmäistä näkökulmaa.

Suomessa maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen toimikunta otti tänä vuonna [1997] käyttöön käsitteen 'kotoutuminen' integraation käsitettä korvaamaan. Käsitettä ei ole ainakaan vielä koettu täysin hyväksi, sillä sinäkin korostuu lähinnä maahanmuuttajien sopeutuminen Suomeen, ei suomalaisten sopeutuminen maahanmuuttajiin. (ks. Hyötynen 1997, 5.) Tässä tutkimuksessa käytänkin ainakin toistaiseksi yleisesti käytössä olevaa integraation käsitettä.

Integraatio on Langen (1991) mukaan yksi sosiaalitieteiden vaikeimmin määriteltävistä termeistä. Sille on vaikeaa löytää yksiselitteistä määritelmää myös siirtolaisuustutkimuksessa. Kuitenkin vähintään kaksi tekijää on aina mukana integraatio-prosessissa: kokonaisuus ja osa. Kokonaisuudella tarkoitetaan valtayhteisöä, osalla maahanmuuttajaa ja hänen etnistä yhteisöään (Domander 1994, 12). Tässä esiintyykin heti ensimmäinen integraatio-käsitteen ongelma: valtayhteisö ei suinkaan muodosta yhtenäistä kokonaisuutta (Ekholm 1994, 18)

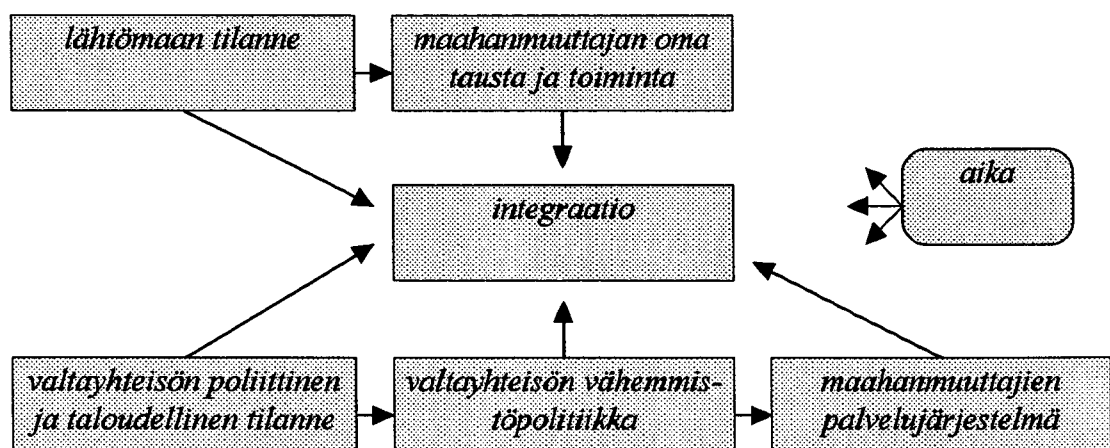
Rainer Bauböckin (1994, 6-7) mukaan integraatiolla onkin kaksi tulkintaa: toinen viittaa eri osista koostuvan järjestelmän sisäiseen koheesioon ja toinen ulkopuolisten osien järjestelmään liittymiseen. Käsite ei kuitenkaan kerro, mitä kokonaisuudelle tapahtuu osien liityttyä siihen (Ekholm 1994, 18).

Berry (1986, 26-28) on kehittänyt nelikenttäteorian akkulturaation eri muodoista. Akkulturaatio tarkoittaa, että vähintään kaksi autonomista ryhmää kohtaa ja ryhmien välinen kontakti aikaansaa muutoksia jommassa kummassa ryhmässä. Käytännössä toinen ryhmä dominoi, vaikkakin muutos voi tapahtua kummassa ryhmässä tahansa.

		<u>Tärkeää säilyttää oma identiteetti ja kulttuuri</u>	
		Kyllä	Ei
Tärkeää ylläpitää ryhmien välisiä suhteita	Kyllä	Integraatio	Sulautuminen
	Ei	Eristäytyminen	Syrjäytyminen

KUVIO 1. Berryn nelikenttäteoria (Berry 1986, 28)

Ongelmansa on tässäkin teoriassa: tilanteet eivät noudata joko - tai periaatetta, vaan eri tilanteissa valitaan eri strategioita (Berry 1986, 28). Ekholmin (1994, 13) mukaan Berryn malli onkin käyttökelpoisiin tutkittaessa valtayhteisön politiikkaa: vahvistaako valtayhteisö poliittisena, taloudellisena ja sosiaalisena järjestelmänä integraatiota, sulautumista, eristäytymistä vai syrjäytymistä.



KUVIO 2. Integraatioon vaikuttavat tekijät (Ekholmia 1994, 19 mukaellen).

Erityisopetus kuuluu yleisopetuksen osana maahanmuuttajien palvelujärjestelmään, jota määrittää Suomen poliittinen ja taloudellinen tilanne sekä vähemmistöpolitiikka. Koska maahanmuuttajille integraation ehdoton edellytys on vastaanottavan maan kielen oppiminen (Bauböck 1994, 43), on valtion kielipolitiikka ratkaisevassa asemassa. Valtion kielipolitiikka on aina tiedostettua ja perusteltua toimintaa (Toivanen 1995, 2). Crystalin (1987) mukaan valtion kielipolitiikka on selvimmän esillä sen koulutuspolitiikassa (Toivanen 1995, 9.) Suomen tekemiä maahanmuuttajia koskevia koulutuspoliittisia ratkaisuja esittelen myöhemmin.

### 2.3 Kielitaito ja sen merkitys integraatiolle

Äidinkieli antaa elämälle kielellisen pohjan. Äidinkielen kautta tutustumme maailmaan ja luokittelemme sitä. (Skutnabb-Kangas 1989, 188-205) Äidinkielessä välittyy myös kulttuurisidonnainen nonverbaliikka. Kieli ja kulttuuri kytkeytyvät vahvasti toisiinsa. Oman itsensä ja kulttuurinsa tunteminen on avain oman elämän hallitsemiseen (Allahwerdi 1995, 48-49 ).

Äidinkieli voidaan määritellä hyvin monella tavalla (Skutnabb-Kangas 1988, 63). Skutnabb-Kangas (1988, 5) toteaa äidinkielestä ja sen merkityksestä seuraavaa: "Äidinkieli on se kieli, jonka on oppinut ensin ja johon samaistaa itsensä. Samoin taso, jonka lapsi saavuttaa äidinkielessä, toimii eräänlaisena kattona, joka ratkaisee minkä tason lapsi voi saavuttaa toisessa kielessä."

Kieli kehittyy kahtena eri ulottuvuutena: pintasujuvuutena ja ajattelukielenä. Pintasujuvuus on kykyä puhua kieltä sujuvasti arkipäivän tilanteissa. Yleensä arvioimme henkilön kielitaitoa hänen pintasujuvuutensa perusteella. Tällainen kielitaito on opeteltava jokaisen kielen kohdalla erikseen. (Skutnabb-Kangas 1989, 188-205). Ajattelukieli on kykyä käyttää kieltä ongelmanratkaisutilanteissa, ajattelun välineenä. Ajattelukielen mekanismit ovat lähes samat kaikissa kielissä. Siksi yhden kielen kehittyessä ajattelukieleksi, taito siirtyy myös muihin kielisiin sen jälkeen kun uuden kielen ilmiäsu on opittu. (Skutnabb-Kangas 1989, 188-205.).

Yksikielisten lasten ajattelukieli kehittyy yksilöllistä vauhtia, mutta yleistäen voidaan sen sanoa saavuttavan aikuisen ajattelukielen tason noin 15-16 vuotiaana. Kaikki yksikieliset lapset eivät tavoita samaa ajattelukielen tasoa. Mikäli kaksikielisen lapsen äidinkieli kehittyy pintasujuruudeltaan ja ajattelukieleltään normaalisti, toisen kielen pintasujuruus saavuttaa nopeasti saman tason kuin äidinkielenkin. Toisen kielen kehittyminen ajattelukieleltään äidinkielen tasoiseksi vaatii huomattavasti enemmän aikaa, noin 20 vuotiaaksi saakka. Ajattelukielen kehittymättömyyden vuoksi myös koulumenestys voi olla heikkoa toisella kielellä opiskeltaessa, vaikka pintasujuruus olisikin hyvä. (Skutnabb-Kangas 1989, 188-205.)

Kaksikielisyyden määrittely on vaikeampaa kuin äidinkielen määrittely: täytyykö hallita molemmat kielet syntyperäisen puhujan tavoin vai riittääkö yksinkertaisesti kahden kielen käyttäminen? Entä miten verrata kaksikielisen henkilön kielitaitoa kieltä syntyperäisesti puhuvan henkilön kielitaitoon, kun syntyperäiset puhujatkin ovat kielitaidoltaan hyvin eri tasoisia? Entä onko tällainen kaksikielisen henkilön kielitaidon vertaaminen yksikielisen henkilön taitoihin edes oikeudenmukaista? (Skutnabb-Kangas 1988, 61-68.) Kaksikielisyyden määrittely on kuitenkin hyvin tärkeää, kun se on opetuksen tavoitteena (Lång 1993, 18.)

Suomessa on asetettu tavoitteeksi maahanmuuttajaoppilaiden toimiva kaksikielisyyys. Se tarkoittaa mahdollisuutta säilyttää ja kehittää omaa kulttuuria ja kieltä sekä opiskella suomen kieltä niin, että kielitaito riittää yhteiskunnan eri toiminnoissa. (Hilasvuori & Mikkola 1994, 78.)

Kaksikielisyyttä voidaan tarkastella myös perheen tilanteen kautta. Lapset voidaan luokitella eliittikaksikielisiksi, kaksikielisten perheiden lapsiksi ja kielellisten vähemmistöjen lapsiksi. Kaksikielisen lapsen perheessä puhutaan kahta kieltä, joista toinen voi olla enemmistökieli. Kielelliseen vähemmistöön kuuluvan lapsen perheessä puhutaan äidinkieltä, joka on jokin muu kuin enemmistökieli. (Skutnabb-Kangas 1988) Eliittikaksikieliset asuvat maassa vain tilapäisesti, joten he eivät kuulu tässä tutkimuksessa tarkoitettuihin maahanmuuttajiin.

Kuten edellä jo todettiin, on oman äidinkielen taidoilla suuri merkitys toisen kielen taidoille. Toisella kielellä ei voi toimia korkeammalla tasolla kuin mikä on saavutettu äidinkielellä. Mikäli kaksikielinen lapsi varttuu kielellisesti epäsuotuisassa ympäristössä, jossa kumpikaan kielistä ei pääse kehittymään tyydyttävällä tavalla, seuraa ongelmia lapsen kognitiivisessa, kielellisessä ja tunne-elämän kehityksessä. (Skutnabb-Kangas 1988, 70-76) Lomaa (1996, 103) on kuitenkin sitä mieltä, että kyseiset ongelmat ovat pikemminkin usean tekijän summa kuin suoraviivaisesti kaksikielisyyden aiheuttamia.

Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen kuitenkin vaikeutuvat mikäli kielitaidossa on vajavuuksia. Samoin vaikeutuu edelleen lukemiselle ja kirjoittamiselle perustuva kognitiivinen oppiminen. Nämä vaikeudet vaikuttavat myös ajattelutoimintojen muodostumiseen, sillä kieli ja ajattelu ovat vuorovaikuttavia. (Lång 1993, 12.) Myös sosiaalistuminen perustuu kieleen, onhan kieli sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ajattelun väline. (Lång 1993, 12) Oman äidinkielen taidon vaikutus heijastuu siis paitsi omaan identiteettiin, myös toisen kielen osaamiseen ja sitä kautta mahdollisuuteen integroitua yhdessä enemmistön kanssa. Ruotsissa ja Norjassa koulu onkin asetettu keskeiseen rooliin integraation edistäjänä (Juote 1992, 3-12).

#### 2.4 Maahanmuuttajaoppilas suomalaisessa peruskoulussa

Tässä kohdissa tarkastelen sitä maahanmuuttajien opetusjärjestelyiden tilaa, joka vallitsi haastatteluhetkellä. Viime aikoina opetusjärjestelyihin on tullut muutamia muutoksia, joita käsittelemme myöhemmin tulosten tarkastelussa ja pohdinnassa. Näin lukija ymmärtää paremmin esimerkiksi erityisopettajien maahanmuuttajien opetusjärjestelyihin kohdistamia toiveita.

Tilastokeskuksen mukaan Suomen peruskouluissa oli vuonna 1994 yhteensä 7833 vieraskielistä oppilasta. Kymmenen suurinta kieliryhmää olivat venäjä, viro, somali, vietnam, englanti, albania, kurdi, saksa, kiina ja arabia. (Ks. Parvianen & Lahtinen 1996,

294.) Suurin osa maahanmuuttajaoppilaista asui silloisessa Uudenmaan läänissä, pääkaupunkiseudulle keskittyen. (Hilasvuori & Mikkola 1994, 75 -76.)

Jokaisella Suomessa asuvalla oppivelvollisuusikäisellä lapsella on oikeus käydä peruskoulua (Peruskoululaki 476/83). Yleisenä maahanmuuttajaopetuksen tavoitteena ovat tasavertaiset jatko-opintomahdollisuudet sekä persoonallisuuden tukeminen. Vahvaan itsetuntoon ja identiteettiin tähtääminen tarkoittaa käytännössä kaksikielisyteen pyrkimistä. (Rekola 1994, 5-8.)

Kunta voi järjestää oppivelvollisuusikäisille pakolaislapsille ja turvapaikanhakijoille valtion tukemana ryhmämuotoista valmistavaa opetusta, jota valtio tukee enintään puolen vuoden tai yhden lukukauden mittaisen ajan (Valtioneuvoston päätös 1961/93) Tällaisen valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää näiden lasten ja nuorten tasapainoista kehitystä ja heidän integroitumistaan suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavat valmiudet peruskouluopetukseen siirtymistä varten. Lisäksi tavoitteena on edistää oppilaiden oman kulttuurin tuntemusta ja äidinkielen hallintaa. Heti kun oppilaan edistyminen sitä edellyttää, hänellä on oikeus siirtyä peruskouluopetukseen. (Rekola 1994, 5-9) Tällaista opetusta kunnat järjestävät yleensä noin puoli vuotta, jotkut isommat kunnat pitempäänkin (Parviainen & Lahtinen 1996, 294).

Vuonna 1995 Ikonen (1995, 7) arveli maahanmuuttajaoppilaiden edustavan äidinkieleltään noin 60 ryhmää. Kunta voi järjestää vieraskielisille oppilaille äidinkieli -oppiaineen tilalla oman äidinkielen opetusta kaksi tuntia viikossa, jos oppilaita on (esikoululaiset mukaanlukien) neljän ryhmä (opetusministeriön päätös 1693/93). Oman äidinkielen opetusta sai vuonna 1994 3500 oppilasta noin 36 eri kielessä. Ensisijaisena tavoitteena on oppilaiden itsetunnon ja identiteetin vahvistaminen niin, että he uskaltavat ilmaista itseään ja vaalia perinteitään (Rekola 1995, 8) Tässä tutkimuksessa oman äidinkielen opettajalla viitataan juuri tällaista opetusta antavaan opettajaan.

Maahanmuuttajat tarvitsevat suomen kielen opetusta, jossa otetaan huomioon heidän erilaiset lähtökohtansa. Tähän pyritään suomi toisena kielenä -oppiaineen avulla. Tavoitteena on toimiva kaksikielisyys. (Ikonen 1995, 8.)

Erityiseen tukiopetukseen ovat oikeutettuja ne oppilaat, joiden maahanmuutosta on kulunut enintään kolme vuotta. Poikkeuksena ovat ns. koulutulokkaat, joille voidaan tarvittaessa antaa tukiopetusta seuraavan kolmen vuoden ajan. (Opetusministeriön päätös 1692/93)

Peruskouluun voi kuulua opetusryhmiä, joissa opetus annetaan muulla kielellä, mutta tällaiseen opetukseen osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista (opetusministeriön päätös 1692/93). Henkilöä, joka opettaa maahanmuuttajaoppilaita heidän omalla äidinkielellään kutsutaan tässä tutkimuksessa omankieliseksi opettajaksi. Maahanmuuttajaoppilaat ovat oikeutettuja myös erityisopetukseen.

### 3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS LAAJA-ALAISESSA ERITYISOPETUKSESSA

#### 3.1 Laaja-alainen erityisopetus

Oppilaiden erilaisuus ja yleisopetuksen kyky ottaa oppilaan erilaisuuden mahdollisesti synnyttämät opetukselliset erityistarpeet huomioon synnyttävät pedagogista erilaisuutta ja erityisopetuksen tarvetta (Moberg 1982, 45).

Erityisopetuksen oppilaat ovat joko hallinnollisesti erityisopetukseen siirrettyjä tai laaja-alaista erityisopetusta saavia oppilaita. Laaja-alainen erityisopetus on integroitu peruskoulun yleisopetuksen osa, jossa opetus tapahtuu yleensä yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996, 1-18.) Laaja-alainen erityisopetus toimii koulun sisäisenä eriyttämiskeinona, se on koulussa joustamaan pystyvä voimavara. Se kohdistetaan paitsi yksilöön, myös ryhmään, yleisopetuksen luokkaan ja koko kouluun yhteisen suunnitelman mukaisesti. (Virtanen 1994, 15-43.)

Laaja-alaista erityisopetusta voidaan kutsua myös luokattomaksi erityisopetuksiksi, klinikkaopetuksiksi tai osa-aikaiseksi erityisopetuksiksi (Runsas 1991, 51). Käytän tutkimuksessani nimikettä laaja-alainen erityisopettaja ja -erityisopetus, koska se kuvaa hyvin toimenkuvan monipuolisuutta ja vaihtelevuutta. Tutkimuksen edetessä käytän yksinkertaisuuden vuoksi sanoja erityisopettaja ja erityisopetus, tarkoittaen näillä nimenomaan laaja-alaista erityisopetusta ja erityisopettajaa.

Laaja-alaista erityisopetusta järjestetään puhe- luku- ja kirjoittamisvaikeuksia tai oppimisvaikeuksia omaaville oppilaille (Virtanen & Ratilainen 1996, 56). Toteuttamismuotoja ovat pienryhmäopetus, yksilöopetus, rinnakkaisopetus ja samanaikaisopetus. Näistä kolme ensimmäistä tapahtuu yleisopetuksesta erillään, siten että oppilas on erityisopetuksessa sovittujen oppituntien aikana. Samanaikaisopetus toteutetaan siten, että erityisopettaja ja luokan- tai aineen opettaja suunnittelevat ja toteuttavat opetuksen yhdessä. Laaja-alainen erityisopetus toimii siis lomittain yleisopetuksen kanssa. (Martikainen 1987, 29-30.)

Laaja-alaista erityisopetusta alettiin kehittää kun peruskoulua haluttiin muuttaa tehokkaammaksi. Tehokkuuden edellytyksenä on oppilaiden erilaisuuden mahdollisimman täysi huomioiminen. (Kivinen & Kivirauma 1988). Erityisopetus tukee tässä yleisopetusta poistamalla oppimisen esteitä ja auttamalla kasvatuksellisin keinoin oppilasta kehittymään kognitiivisesti, emotionaalisesti, sosiaalisesti ja motorisesti omien kehitysedellytysten mukaisesti. Tällä pyritään takaamaan omien edellytysten mukainen oppivelvollisuuden suorittaminen ja mahdollisuus jatko-opintoihin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 18; Virtanen 1994, 100). Erityisopettajan toiminnan tulee siis suuntautua sekä affektiivisen että kognitiivisen alueen kehityksen turvaamiseen. (Ahvenainen 1983; Happonen, Ihatsu, Kämä, Perätalo & Tuunainen 1986; Krogerus 1987) Tarvetta tähän on; lukuvuonna 1994-1995 laaja-alaista erityisopetusta sai 65 735 oppilasta, mikä on 11,2 % peruskoulun oppilaista. (Virtanen & Ratilainen 1996, 57).



### 3.2 Tutkimustietoa maahanmuuttajaoppilaista laaja-alaisessa erityisopetuksessa

Erityisopetusta ja maahanmuuttajia koskevaa tutkimusta on tehty Suomessa varsin vähän. Seuraavassa esittelen lyhyesti aiheesta tehtyjä tutkimuksia. Palaan tarkemmin niiden tuloksiin tulosten tarkastelu -osassa, jossa vertaan tuloksia oman tutkimukseni tuloksiin.

Khademi (1991) tutki vuonna 1990 kyselyllä kaikkien Suomessa olevien 196 pakolaisoppilaan koulumenestystä sekä heidän käyttämänsä erityisopetuspalvelujen määrää ja syitä. Erityisopetusta sai 64 % kyseisistä oppilaista, tytöistä jopa 75%. Yleisin erityisopetuksen syy oli suomen kielen opetuksen tarve. Erityisopetuksessa opetettiin pääasiassa suomen kieltä ja sen lukemista ja kirjoittamista. Myös arikulaatiovirheitä korjattiin ja oppilaita tuettiin matematiikan vaikeuksissa. Sosiaalisen sopeutumattomuudenkin vuoksi muutama oppilas sai erityisopetusta.

Sankilan (1994) tutkimus kohdistui Keski-Suomen läänin ala-asteen kouluissa olevien Kosovon albaanioppilaiden sopeutumiseen peruskoulun ala-asteelle. Tutkimuksessa kuvataan myös erityisopetusta. Lähes puolet albaanioppilaista osallistui laaja-alaiseen erityisopetukseen ja yli puolet sai tukiopetusta.

Muhosen (1994) tekemässä kyselyssä Jyväskylän kaupungin 93 maahanmuuttajaoppilaasta erityisopetusta sai 64. Nämä olivat suomea heikoimmin osaavia maahanmuuttajaoppilaita. Erityisopetuksessa harjaannutettiin käytännön kielitaitoa, vahvistettiin oppilaan itsetuntoa, rohkaistiin kommunikointiin ja oman äidinkielen käyttöön sekä opiskeluun.

Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1996) kartoittivat kyselylomakkeilla erityisopetuksen tilaa lukuvuosina 1992-1993 ja 1994-1995. Tutkimusjoukon muodostivat 226 taajan asuttujen paikkakuntien erityisopettajaa. Kyseisten koulujen ulkomaalaisista oppilaista 34 % sai erityisopetusta, kun suomalaisten oppilaiden vastaava luku oli 14%. Lukuvuonna 1994-1995 ulkomaalaisten erityisopetus oli jo painottunut enemmän muun erityisopetuksen tavoin: ala-asteen ensimmäiselle ja toiselle luokalle ja yläasteella seitsemännelle luokalle. Ihatsu ym. totesivat, että ulkomaalaislasten opetusvastuu on tavallista enemmän siirtynyt

erityisopettajille. He esittivät myös kysymyksen, miten koko koululaitos voisi paremmin varautua ulkomaalaisten opettamiseen.

#### 4 LAAJA-ALAISEN ERITYISOPETTAJAN AMMATTIKUVA JA SEN TUTKIMINEN

##### 4.1 Ammattikuvan käsite

Käsitteet ammattikuva, toimenkuva ja ammattirooli soveltuvat tutkimukseni aiheeseen. Rajan vetäminen näiden käsitteiden välille on osittain keinotekoista (Hämäläinen 1980, 16), puhumattakaan näiden asioiden selkeästä erottelusta käytännössä. Seuraavassa pyrin määrittelemään ammattikuvan käsitettä myös lähikäsitteiden avulla ja perustelemaan valintaani.

Ammatti muodostuu, kun samantapaisia pysyviä toimenkuvia hoitamaan syntyy näihin toimiin erikoistunut työntekijäryhmä (Rousi 1985, 11). Ammattia voidaan tarkastella funktionaalisenä, subjektiivisena tai objektiivisena käsitteenä. Se voidaan nähdä myös sosiaalisena roolina. Funktionaalinen ammattikäsitte koostuu työntekijän työssään hoitamista toiminnoista ja tehtävistä. Subjektiivinen ammattikäsitte on yksilön itse muodostama käsitte omasta ammatistaan ja siihen liittyvistä tehtävistä. Objektiivisen ammattikäsitteen mukaan yhteiskunnan työnjako muodostaa ammattien määräytymisen perustan. (Räty 1987, 117-121.)

Ammatillistuminen on työtehtäväkokonaisuuden muotoutumista ammatiksi yhteiskunnallisen työnjaon, koulutuksen ja ammatintuntomerkkien vakiintumisen myötä (Rousi 1985, 16). Käsitteitä ammattikuva ja toimenkuva on käytetty termin ammatillistuminen apukäsitteenä. Joissakin teksteissä nämä apukäsitteet hahmotetaan melko yhteneviksi (Ojanen 1979, 6), joissakin taas toimenkuva käsitetään ammattikuvan alakäsitteeksi (Ihatsu 1978, 3-7).

Ammattikuvan piiriin kuuluvat myös työtehtävien hoitamisen ja ammatin kehittämisen edellyttämät kyvyt ja valmiudet. Seppäsen (1981, 7) mukaan toimenkuvalla tarkoitetaan opettajan toimeen liittyviä konkreettisia tehtäviä. Ammattikuvan käsite siis soveltuu tutkimukseeni huomattavasti paremmin, sillä tutkimus ei rajoitu vain työtehtävien kuvaukseen. Lisäksi eräänä tarkoituksena onkin tiedon välittäminen koulutukseen tehtävän vaatimista valmiuksista.

Ammattikuvan taustalla on ammattiroolin käsite (Ihatsu 1978, 3-7; Moberg 1982, 79). Rooleilla tarkoitetaan yhteisön odotuksia ja vaatimuksia siitä, miten tietyssä asemassa olevan henkilön tulisi käyttäytyä (Biddle & Thomas 1966, 29). Ammattirooli hankitaan koulutuksen yhteydessä ja työelämässä, mutta roolin muotoutumiseen vaikuttavat myös roolinhaltijan persoonallisuus ja elämäkokemukset (Ojala & Uutela 1993, 39-42). Ammattirooli voidaan jakaa ns. keskeisiin ja perifeerisiin osiin. Työnsisältö ja suoritukset ovat keskeisiä osia, ammatissa olevien elämäntyyli ja ammattiroolin määräävät käyttäytymistavat ja arvostukset perifeerisiä osia. (Häyrynen & Kekäläinen 1970.) Tutkimuksessani sivuan useaankin otteeseen arvostuksia, mutta en tarkastele käyttäytymistapoja. Siksi en käytä työssäni ammattiroolin käsitettä.

#### 4.2 Laaja-alaisen erityisopettajan ammattikuva

Erityisopettajan ammattikuvalla tarkoitetaan erityisopettajan työn laajaa kokonaisuutta, ammatin suoritusprofiilia ja ammattitehtäviin sisältyviä normeja ja vaatimuksia (Ahvenainen & Moberg 1982, 80). Ammattikuva jaetaan neljään osa-alueeseen:

- kasvatus- ja opetustyö
- konsultointi ja tiedotus
- hallinto ja organisointi
- koulutus ja työssä kehittyminen.

Ammattikuvan taustalla vaikuttaa erityisopetuksen tavoitteista johdettu ammattirooli. (Ahvenainen & Moberg 1982, 80.) Arfwedson (1980, 26; 1985, 77) painottaa kuitenkin yhteiskunnan ja etenkin lähiyhteiskunnan voimakkaampaa vaikutusta opettajan työhön.

#### 4.3 Ammattikuvan tutkiminen

Kari (1985, 72) toteaa opettajan toimenkuvan haasteita pohtiessaan, että vanhasta opettajan toimenkuvasta tulee ottaa kaikki hyväksi koettu, mutta samanaikaisesti tulisi myös rohkeasti tutkia millainen opettajan uuden toimenkuvan tulisi olla. Hän hahmottelee myös toimenkuvan muutosmallin, jonka esittelen uudelleenmuotoiltuna tulosten tulkinnan yhteydessä.

Ammattitutkimuksessa on kolme erilaista lähestymistapaa: työpsykologinen ammattianalyysi, työn sosiologinen ammattikuvatutkimus ja kvalifikaatiotutkimus, josta käytetään myös nimeä kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Kehittävässä kvalifikaatiotutkimuksessa, johon myös oma tutkimukseni lukeutuu, korostetaan työntekijöitten aktiivisuutta ammatillisen käytännön kehittämisessä. Lähtökohtana on työprosessi kehittyvänä järjestelmänä. Tällöin analyysiin sisältyvät työn kohde, työvälimeet, työntekijät ja työorganisaatio, työnjako ja yhteistoiminnan muodot. Motivaatiota etsitään työtoiminnan lopputuloksen hyödyllisyydestä ja merkityksellisyydestä, eikä perinteiseen tapaan työntekijän sisäisistä tarpeista. Motivaation keskeinen tekijä on siis perusteltu kokonaisnäkemys toiminnan tavoitteista ja kehittämisen perusteista: mitä ja miksi halutaan saada aikaan. (Miettinen 1984, 6-9)

Ahvenaisen ja Mobergin (1982, 80) mukaan ammattikuva voi olla analyysi nykytilanteen toimenkuvasta tai tavoitteellisesta toimenkuvasta. Tutkimuksessani tavoittelen molempia näkökulmia aiheeseen. Tavoitteellista ammattikuvaa kutsun ihanneammattikuvaksi ja nykytilanteen ammattikuvaa reaaliammattikuvaksi. Tavoitteellisella ammattikuvalla on keskeinen merkitys erityisopettajakoulutuksessa; sillä ennakoidaan erityisopettajan toimintoja muuttuvassa koulu yhteisössä. (Ahvenainen & Moberg 1982, 80).

Seppo & Koistinen (1975, 76) jakavat ammattitutkimuksen neljään tutkimustasoon. Ensimmäinen taso on kokonaistuotannon taso, toinen yleisen työnjaon taso, kolmas sisäisen (tässä tapauksessa kasvatusalan) työnjaon taso ja neljäs yksityiskohtaisen työnjaon taso. Tutkimukseni sijoittuu tutkimustasoille kolme ja neljä, sillä tutkin erityisopettajan käsityksiä omasta ammattikuvastaan, johon liittyy hyvin tiiviisti myöskin käsitys yleensäkin erityisopetuksen roolista peruskoulussa, kuten myöhemmin haastatteluista ilmenee.

Seppo ja Koistinen (1974, 76) painottavat että vain tasoluokituksen alemmilla tasoilta saatujen tutkimustulosten perusteella voidaan tehdä ennusteita ammatin kehitysnäkymistä ja koulutuksen suunnasta eli yhteydestä laajempaan kokonaisuuteen.

Edellä esittelin käsitteet subjektiivinen ja objektiivinen ammattikäsitys Toisinaan näiden välillä vallitsee ristiriita. Usein työntekijä kokee omaavansa laajemman pätevyuden tai ammattitaidon kuin hänen työtehtävänsä vaativat. Ristiriita voi aiheuttaa turhautumista ja toisiin tehtäviin hakeutumista, mutta se voi johtaa myös kehitykseen ja muutoksiin tehtävien jakamisessa (Räty 1987, 117-121.)

Huikan toisenlaisia ristiriitoja kuvaavat Hackert & Matern (1980, 39-41) toiminta-avaruuden käsitteen avulla. Toiminta-avaruudella he tarkoittavat niitä toimintavaihtoehtoja, jotka koskevat työtehtävien suoritusapoja, suoritusajankohtaa ja tavoitteiden määrittelyä. Subjektiivinen toiminta-avaruus tarkoittaa työntekijän itsensä havaitsemia toimintavaihtoehtoja, objektiivinen toiminta-avaruus mahdollisia toimintavaihtoehtoja. Tavoitteena tulisi olla mahdollisimman suuri toimintavaihtoehtojen määrä sekä subjektiivisen ja objektiivisen toiminta-avaruuden yhtäpitävyys. Tämä on koulutuksen ja työhön opastamisen kannalta erittäin tärkeää. Joskus nämä toiminta-avaruudet kuitenkin vain sivuavat toisiaan, joskus toinen niistä on pienempi kuin toinen. Tutkimukseni tarkoituksena onkin esitellä haastateltavien erityisopettajien subjektiivisia ammattikäsitteitä maahanmuuttajien opetuksesta, niin että erityisopettajakoulutuksessa voitaisiin kehittää objektiivisen ammattikäsitteiden muodostamista.

Gestrelius (1969, 31-36) on käyttänyt seuraavaa luetteloa koulutuksen suunnittelun lähtökohdaksi. Siinä hän erottaa toimenkuvasta seuraavia informaatiotyyppisiä:

- tieto valmiuksista, joita ammatti harjoittajaltaan edellyttää
- tieto vaikeuksista, joita kohdataan
- tieto ammatissa toimivien ja ns. kontaktiryhmien käsityksistä siitä, mitä eroa on todellisten ja odotettujen tehtävien välillä
- tieto tehtävien viemästä työajan määrästä
- tieto ammattehtävien suoritusajasta ja paikasta
- tieto kehityssuunnasta.

Otin edellä esitetyt tekijät huomioon teemahaastattelurunkoa muokatessani (Liite 1).

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

1. Mikä on laaja-alaisen erityisopettajan ihanneammattikuva maahanmuuttajien opetuksessa?
2. Millainen on laaja-alaisen erityisopettajan reaaliammattikuva maahanmuuttajien opetuksessa?
3. Millaisia valmiuksia erityisopettajakoulutus antaa ihanneammattikuvan muodostamiseen ja reaaliammattikuvan toteuttamiseen?

## 6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 6.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on edistää maahanmuuttajien erityisopetuksen kehittämistä. Maahanmuuttajien erityisopetuksen nykytilanteeseen vaikuttavia seikkoja ei tunneta riittävän hyvin kehittämissuunnitelmien tekemiseksi. On tärkeää kuunnella käytännön työtä tekevien omia mielipiteitä, omaa analyysia nykytilanteeseen vaikuttavista

tekijöistä, tulevaisuuden erityisopetukseen kohdistuvia toiveita sekä heidän omia kehittämisideoitaan.

Valitsin tutkimukseeni laadullisen lähestymistavan, koska pyrin tutkimuksellani selvittämään, miten erityisopettajat hahmottavat nykyisen ja tavoitteellisen ammattikuvansa. Tällaisen uusia malleja tutkivan ja kokonaisvaltaisen kuvan luomiseen perustuvan tutkimuksen tekeminen ei olisi ollut mahdollista kvantitatiivisten menetelmien avulla.

Kvalitatiivinen eli laadullinen lähestymistapa tarkoittaa tutkimusta, jolla tuotetaan löytöjä muiden kuin määrällistämiskeinojen avulla (Strauss & Corbin 1990, 17-18). Ihmiset kuvaavat luonnollisissa tilanteissa itse merkityksiä, jotka esiintyvät heidän kokemuksissaan ja sosiaalisessa todellisuudessaan. Näitä kuvauksia tutkija tulkitsee, etsien vastausta kysymykseen siitä, miten sosiaalinen kokemus syntyy ja saa merkityksen. Näin tutkija on keskeisessä asemassa, tärkeimpänä tutkimusvälineenä. (Bogdan & Biklen 1992, 29; Grönfors 1985, 13; Hämäläinen 1987, 34; Patton 1990, 40-41.)

Tutkija pyrkii ottamaan huomioon jokaisen tapauksen ainutlaatuisuuden, jatkuvan muutoksen ja löytöjen tilannesidonnaisuuden. Tilanteiden muuttuessa ja/tai tutkijan ymmärryksen syventyessä myös tutkimusasetelmat joustavat tai muuttuvat (Mäkelä 1990, 43; Patton 1990, 40-41.) Tästä seuraa ilmiöiden prosessiluonteen tavoittaminen, mikä on eräs laadullisen tutkimuksen vahvuuksista (Eskola & Suoranta 1996, 10-11; Miles & Huberman 1994, 10.)

Miles & Huberman (1994, 10) pitävät menetelmän vahvuuksina myös sen kokonaisvaltaisuutta, syy-seuraussuhteiden arvioinnin mahdollisuutta, tutkittavien henkilöiden asioille antamien merkitysten tavoittamista sekä hypoteesien testaamismahdollisuutta tai uusien oletusten luomista. Oletusten luomisella tarkoitetaan jostakin ilmiöstä muodostettuja käsitteitä, malleja ja odotuksia eli teoreettisesti mielekkäitä tulkintoja (Taylor & Bogdan 1984, 5-7; Eskola & Suoranta 1996, 34.)

Kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä on vertailtu toisiinsa paljon. Laadullista tutkimusta on kritisoitu muunmuassa luotettavuuskriteereiden hämäryydestä. Näiden kahden menetelmän vastakkainasettelusta tulisi pyrkiä tutkimuksen tekemiseen asianomaisen ongelmaan sopivalla menetelmällä. (Eskola & Suoranta 1996, 10, 64.)

Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyylilaji ja esitystapa sekä tutkijan asema (Eskola & Suoranta 1996).

Koska halusin tavoittaa erityisopettajien oman näkökulman maahanmuuttajien erityisopetukseen, valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelun. Tutkimukseni on kuitenkin varsin tarkkarajainen, ja siksi teemahaastattelu on perustelluin haastattelumenetelmä. Teemahaastattelussa aihepiirit on määritelty etukäteen, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. Haastateltava pääsee halutessaan puhumaan varsin vapaamuotoisesti, ja näin kerätyn materiaalin voi katsoa edustavan heidän puhettaan. (Eskola & Suoranta 1996, 64-67.)

Havainnoinnin avulla en olisi päässyt samalla tavalla ilmiön rakenteeseen käsiksi, vaan olisin ainakin jossain määrin ulkokohtaisesti tulkinnut näkemääni ja jäänyt tilanteen toteamisen tasolle. Haastattelun avulla tavoitan paremmin haastateltavien omalle työlleen antamat merkitykset.

## 6.2 Haastateltavien valinta ja esittely

### **Harkinnanvarainen näyte.**

Kvalitatiivisessa lähestymistavassa haastateltavien valinta perustuu tarkoituksenmukaisuuteen tutkimusongelman kannalta (Syrjälä & Numminen 1988, 109). Harkinnanvaraisessa näytteessä on kysymys aineiston hankkimisesta tietyistä tutkimuksen



kannalta järkevistä lähteistä. Haastateltavien valinta ohjautuu teoreettisiin perusteisiin (Eskola & Suoranta 1996, 13).

Edellä kävi ilmi, että maahanmuuttajien erityisopetus ei ole vakiintuneessa tilassa, vaan sen perusteista ja sisällöstä käydään jatkuvasti keskustelua. Siksi on tarpeen tuoda esiin erilaisia näkökulmia aiheesta ja esitellä niitä ajatuksia joita erityisopettajat pohtivat eri tilanteissa. Oletin, että ammattikuvat eroavat maahanmuuttajien sijoituskäytännön myötä. Alkuperäinen tarkoitukseni oli siis valita haastateltavia, joiden koulut edustaisivat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa sekä keskitettyä että hajautettua mallia.

Saadakseni selville eri sijoituskäytäntöjä toteuttavia kouluja, otin yhteyttä opetusministeriöön. Puhelinkeskustelussa ilmeni, että tarkkoja tietoja eri malleja toteuttavista kouluista ei ole. Lähdin etsimään kouluja keskustelemalla maahanmuuttajaopetuksen tukihenkilön ja erityisopettajan Leena Roivaisen sekä Jyväskylän opetustoimen johtajan Arja Salmisen kanssa. Keskusteluissa sain arvokkaita vinkkejä kouluista, jotka ovat tehneet työtä maahanmuuttajien kanssa jo muutamia vuosia. Keskusteluissa esittelin myös temahaastattelurunkoani ja pyrin täydentämään sitä keskusteluista saaduilla ideoilla. Katsoin näiden keskustelujen riittävän esihaastatteluina.

Valitsin kaksi keskitetyn mallin koulua, ja kolme koulua, joissa käytetty malli on hajautettu. Koulut ovat kaupungeista jotka sijaitsevat silloisissa Kuopion-, Vaasan-, Uudenmaan- ja Keski-Suomen lääneissä. Haastatteluhetkellä ilmeni, että hajautetun mallin kouluista kaksi oli juuri siirtynyt osittaisen keskittämisen malliin.

Tutkimusta tehdessäni näkökulmani muuttui hiukan: monet haastateltavista arvelivat ammattikuvan eroavan nimenomaan maalais- ja kaupunkilaiskoulujen välillä. Niinpä päätin haastatella myös sellaisia laaja-alaisia erityisopettajia jotka toimivat maaseudulla ja joiden työpaikoissa on maahanmuuttajaoppilaita. Vähintään viittä oli mielestäni tarpeellista haastatella, mikäli aikoisin verrata maalais- ja kaupunkikoulujen erityisopetusta maahanmuuttajien suhteen. Näiden kuntien selvittämiseksi otin yhteyttä Keski-Suomen lääninhallitukseen. Sieltä sain tiedot niistä Keski-Suomen kunnista, joille oli myönnetty Suomeen muuttavien henkilöiden toimeentulotuen, ja heille annetun sosiaali- ja

terveydenhuollon erityiskustannusten korvausta. Näistä tiedoista näki, mihin kuntiin oli maahanmuuttajia saapunut vuodesta 1990 alkaen. Harkinnanvaraista valintaa en voinut tässä kohdin toteuttaa. Valitsin arpomalla viisi maaseutukuntaa ja niistä viisi koulua, tosin tarkoituksella sekä ylä- että ala-asteita, koska molempia oli alkuperäisessä kaupunkikoulujenkin joukossa. Tämän jälkeen otin puhelimitse yhteyttä kyseisten koulun erityisopettajiin. Yhdellä heistä ei ollut koulussa lainkaan maahanmuuttajaoppilaita, joten jätin hänet pois tutkimuksestani ja valitsin satunnaisesti toisen erityisopettajan hänen tilalleen. Kyseisistä erityisopettajista kaksi työskenteli yläasteella ja kolme ala-asteella. Näin alkuperäinen haastattelumäärä kaksinkertaistui, monipuolistaen tutkimustani.

Kaikki erityisopettajat lupautuivat haastateltaviksi ja suhtautuivat erittäin myönteisesti tutkimukseeni. Yksi haastateltavista piti tarpeellisena tutkimushuvan hakemista (liite 2). Haastattelujen ajankohdat sovittiin puhelimitse usein jo ensimmäisen yhteydenottoni aikana. Erityisopettajat valitsivat itse ajankohdan ja haastattelupaikan.

Tutkimukseeni osallistui siis kymmenen peruskoulun laaja-alaisena erityisopettajana toimivaa henkilöä. Heistä seitsemän on naisia ja kolme miehiä. Neljä toimii yläasteella, kuusi ala-asteella. Seuraavassa tietoja haastatelluista sekä heidän koulustaan ja maahanmuuttajaoppilastilanteestaan. Nämä tiedot ovat erityisopettajien omia arvioita, minkä vuoksi tiedoissa voi toisinaan esiintyä pientä epätarkkuutta. Kuvaus on suhteellisen laajaa, mutta tilannesidonnaisuus nousee tutkimuksessani niin suureen asemaan, että tilanteet ovat selittämisen arvoisia.

### **Tutkimukseen osallistuneet henkilöt**

*Irja* työskentelee maahanmuuttajien erityisopettajana kaupungin yläasteella. Kokemusta maahanmuuttajien opetuksesta on 15 vuoden ajalta. Irjalla on sekä suomen kielen opettajan että erityisopettajan koulutus. Yläasteelle on keskitetty muutamia kieliryhmiä. Yleisopetuksen luokilla on yhteensä 22 maahanmuuttajaoppilasta. Oppilaat tulevat yläasteelle joko ala-asteelta tai valmistavasta opetuksesta testin kautta: yläasteelle otetaan vain ne maahanmuuttajaoppilaat, joilla katsotaan olevan mahdollisuuksia pärjätä tuettuna

yleisopetuksessa ja sitä kautta jatko-opinnoissa. Oppilaat sijoitetaan mieluiten aina seitsemännelle luokalle, vaikka ikätason mukainen sijoitus olisi ylemmälle luokalle.

Niille, jotka eivät läpäise testiä, etsitään toinen koulumuoto, joka voi olla esimerkiksi omankielinen mukautettu opetus, josta on tietenkin mahdollista siirtyä takaisin yleisopetukseen. Kyseisellä yläasteella toimii omankielinen mukautettu luokka ja valmistava luokka (20 ala- ja yläasteen ikäistä oppilasta), jonne pääsevät kaikki suomen kieltä osaamattomat oppilaat ja joka on kestoaltaan joustava.

Irjan työpaikalle keskitetään oppilaita ja siten myös opetusta. Meneillään on maahanmuuttajaoppilaiden erityisopetuskokeilu. Koulussa on kolme erityisopettajaa, joista Irja on keskittynyt kokonaan pääasiassa samanaikaisopetuksena tapahtuvaan maahanmuuttajien opetukseen. Irja antaa myös suomi toisena kielenä -opetusta. Oppilaat saavat moninaista suomen kielen opetusta: jotkut opiskelevat erillisenä ryhmänä suomea toisena kielenä, jotkut osallistuvat äidinkielen (suomi) tunneille. Oppilaiden äidinkieltä puhuvat opettajat opettavat äidinkieltä ja antavat äidinkielistä tukiopetusta.

*Elvin* koulu sijaitsee kaupungissa. Se on ala-aste johon on keskitetty koko kunnan maahanmuuttajat. Alunperin Elvi on kouluttautunut luokanopettajaksi, jonka jälkeen hän on opiskellut vuoden koulutuksella erityisopettajaksi. Kouluun 400 oppilaasta maahanmuuttajia on 61 (joista 11 pakolaista). Pakolaiset käyvät valmistavan luokan. Maahanmuuttajat aloittavat opiskelun omana ryhmänään lasten kieltä puhuvien opettajan ja kouluavustajan johdolla. Taito- ja taideaineissa maahanmuuttajaoppilaat osallistuvat alusta asti suomenkielisten luokkien kanssa samoille tunneille. Myöhemmin, taitojen karttuessa, heidät voidaan sijoittaa kokonaan suomenkieleisiin luokkiin. Vielä tämänkin jälkeen heille annetaan mahdollisimman paljon omankielistä opetusta.

Pienille kieliryhmille ei voida järjestää omankielistä opetusta mutta he saavat oman äidinkielen opetusta pari tuntia viikossa. Oppilaille opetetaan suomea toisena kielenä 5-8 tuntia viikossa ja he saavat runsaasti tukiopetusta. Erityisopetuksessa heistä käy 25.

*Sirkka* on töissä kaupungin 350 oppilaan ala-asteella. Oppilaista maahanmuuttajia on 40-50. Myös hän on aloittanut luokanopettajana ja kouluttautunut vuodessa erityisopettajaksi. Erityisopettajan työtä Sirkka on tehnyt kaksi ja puoli vuotta. Tämä vuosi on murrosvaihetta: kouluun aletaan keskittää maahanmuuttajien opetusta ja tänä vuonna suunnitellaan kyseisen opetuksen toteuttaminen.

Koulussa toimii pakolaisten vastaanottoluokka ja venäjänkielisten opetusryhmä. Luokissa on pahuumuuttajia ja valmistavan opetuksen käyneitä pakolaisia. Koulun tukiovetusresurssit ovat erittäin pienet. Maahanmuuttajille annetaan suomen kielen opetusta 1-2 tuntia viikossa. Koulussa annetaan omankielistä opetusta ja oman äidinkielen opetusta isoimmille kieliryhmille. Koulussa on myös oppilaiden äidinkieltä puhuvia kieliavustajia eri kieliryhmille. Maahanmuuttajaoppilaat saavat erityisopetusta samassa suhteessa kuin suomalaisetkin oppilaat.

*Simo* on koulutukseltaan luokanopettaja ja erityisopettaja. Hänen työpaikkanaan on kaupungin yläaste, jonka oppilaista 20-30 on maahanmuuttajia. Koulussa toimii kieliavustajia ja maahanmuuttajille annetaan suomen kielen opetusta. Erityisopetusresurssit ovat erittäin pienet, periaattena on antaa erityisopetusta vain oppimisvaikeuksisille. Tällä hetkellä erityisopetuksessa ei ole yhtään maahanmuuttajaoppilasta.

*Tuire* tekee työtään kolmella kaupungin ala-asteella, joista yksi on hänen pääkoulunsa. Hän on suorittanut humanististen tieteiden kandidaatin tutkinnon ja opiskellut poikkeuskoulutuksessa erityisopettajaksi. Pääkoululla, jossa on oppilaita noin 400, sijaitsee vastaanottoluokka (noin 25 oppilasta), josta oppilaat sijoitetaan asuinalueensa mukaisen koulupiirin kouluihin. Tuiren pääkoulun luokissa on yhteensä noin 20 pakolaista ja pahuumuuttajaa. Koulussa toimii oman äidinkielen opettaja, suomenkielisiä avustajia ja oppilaiden äidinkieltä puhuvia kouluavustajia. Maahanmuuttajaoppilaat saavat erityisopetusta suhteessa enemmän kuin muut oppilaat.

*Ahti* on valmistunut kehityspsykologian koulutusohjelmasta ja opiskellut poikkeuskoulutuksessa erityisopettajaksi. Hän toimii nyt maaseutukunnan ala-asteella. Koulussa on kaksi koulupiirin mukaisesti sijoitettua maahanmuuttajaoppilasta; he ovat

tulleet Suomeen jo ennen koulun alkua ja ovat kaksikielisiä. He saavat erityisopetusta ja tukiopetusta.

*Torsti* on koulutukseltaan kielten opettaja, joka on suorittanut hiukan erityiskasvatuksen opintoja. Työtä hän tekee kunnan ainoalla yläasteella. Hänellä on ollut muutamia maahanmuuttajaoppilaita, tällä hetkellä koulussa on vain yksi maahanmuuttajaoppilas, joka saa tukiopetusta äidinkielessä ja käy erityisopetuksessa.

*Seija* työskentelee kunnan ainoalla yläasteella. Hän on valmistunut sekä puheterapeutiksi että erityisopettajaksi. Koulun kolmelle maahanmuuttajaoppilaalle (joista kaksi pakolaista) annetaan oman äidinkielen opetusta ja erityisopetusta. Heillä on myös kieliavustaja ja suomalainen tukihenkilö joka auttaa koulutehtävissä. Äidinkielen opettaja antaa suomen kielen opetusta ja maahanmuuttajaoppilaat saavat myös alkeista alkavaa englannin kielen opetusta. Maahanmuuttajaoppilaat ovat tulleet Suomessa ala-asteelle, pakolaiset ovat käyneet vuoden mittaisen valmistavan opetuksen.

*Aija* on töissä kunnan ala-asteella. Hän on koulutukseltaan erityisopettaja. Koulussa on kaksi maahanmuuttajaoppilasta, ja he saavat erityisopetusta, tukiopetusta ja oman äidinkielen opetusta.

*Anja* on valmistunut humanististen tieteiden kandidaatiksi ja on sen jälkeen kouluttautunut erityisopettajaksi. Hän työskentelee kunnan ala-asteella, jossa on oppilaita noin 370. Maahanmuuttajia on kahdeksan. Heistä viisi on pakolaista ja kolme pahuuuttajaa). Kaikki saavat erityisopetusta. Pakolaiset ovat olleet vuoden valmistavassa opetuksessa, mutta käyttäneet erityisopetusta jo tänä aikana. Tulkki on käytettävissä. Ensimmäisen luokan maahanmuuttajaoppilaat saavat tukiopetusta.

### 6.3 Aineiston keruu

Suoritin haastattelut 13.11.1995 ja 13.5.1996 välisenä aikana. Haastattelut tapahtuivat pääosin kouluilla erityisopettajan tiloissa, yksi opettajainhuoneessa ja yksi kahvilan

rauhallisessa nurkkauksessa. Haastatteluilmapiiri oli leppoinen ja keskustelunomainen. Nähdäkseni saavutin kaikkien haastateltavien kanssa hyvän keskusteluyhteyden.

Keskustelu ohjautui haastateltavien vapaasti kertomien asioiden mukaan, vaikkakin pyrin poimimaan myös vastaukset ongelmanasetteluihin mikäli ne eivät tulleet keskustelussa muutoin esille. Maahanmuuttajaoppilaiden kanssa paljon työskentelevät erityisopettajat kertoivat yleensä vuolaasti erilaisista aiheeseen liittyvistä seikoista. Vähemmän maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelevät erityisopettajat tukeutuivat enemmän esittämiini kysymyksiin.

Erityisesti ihanneammattikuva olisi useimmiten jäänyt vähemmälle keskustelulle, ellen olisi nostanut sitä erikseen esiin. Kun aloitin keskustelun aiheesta, useimmat haastateltavat innostuivat miettimään ihanneammattikuvaan liittyviä asioita hyvinkin pitkään ja tarkasti. Haastattelun päätteeksi pyysin haastateltavia aina kertomaan asioista, jotka eivät olleet tulleet esiin haastattelun aikana. Aikaa haastatteluihin kului puolesta tunnista kahteen tuntiin. Kestoaltaan lyhyempiä olivat luonnollisesti niiden laaja-alaisten erityisopettajien haastattelut, joilla oli yksittäisiä tai haastatteluhetkellä ei lainkaan maahanmuuttajaoppilaita

Nauhoitin haastattelut. Kaikki haastateltavat olivat kiinnostuneita tutkimukseni aiheesta ja antoivat luvan ottaa yhteyttä myöhemmin, mikäli kaipaen täydennystä haastatteluihin. Yhden haastattelun jouduin osin uusimaan puhelimitse, koska en käyttänyt nauhuria oikein haastattelun alussa. Puhelinkeskustelussa sain kuitenkin varmistettua haastateltavan kommentit niihin asioihin, jotka nauhoituksen alusta olivat jääneet pois. Yhden haastattelun jouduin kirjaamaan nauhurin mikrofonissa ilmenneen teknisen vian vuoksi. Katson, etteivät nämä puutteet vaikuta tutkimukseni luotettavuuteen sinänsä, vaikka on toki valitettavaa, etten saa kaikilta haastatelluilta suoraa lainausta tulosten tulkintaosaan.

#### 6.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Analyysia varten kirjoitin haastattelut sanatarkasti puhtaaksi mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Tässä vaiheessa muutin myös haastateltavien nimet.

Analysointi alkaa jo aineistoa kerätessä. Lukiessani läpi tekstiksi purettuja haastatteluja lisäsin haastateltavien määrää, mistä kerroinkin jo edellä. Kun kaikki haastattelut on kirjoitettu puhtaaksi, alkaa lopullinen analyysi. Analyysillä pyritään tiivistämään tietoa niin, ettei sen sisältämä tieto katoa (Eskola & Suoranta 1996).

Analyysimenetelmiä on useita. Ne eivät kuitenkaan ole selvärajaisia ja usein tutkijan täytyy soveltaa analyysissa useampaa kuin yhtä analyysitapaa. (Eskola & Suoranta 1996) Tämän tutkimuksen aineiston analyysi pitää sisällään teemoittelua ja aineistolähtöistä analyysiä. Pysin jatkuvasti aineistolähtöisyyteen, mutta toki teemahaastattelun teemat jo itsessään jonkin verran vaikuttavat haastatelussa ilmeneviin seikkoihin, joten puhtaasti aineistolähtöisenä en voi analyysitapaani pitää. Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan analyysitavat usein ovatkin tiiviisti sidoksissa toisiinsa, ja toimivat rinnakkain.

Alasuutari (1995) kutsuu tutkimuksen analyysia ja tulosten tulkintaa havaintojen pelkistämiseksi ja arvoituksen ratkaisemiseksi.

### **Havaintojen pelkistäminen**

Jotta havaintoja voidaan pelkistää, tarvitaan aineiston järjestämistä. Tämän jälkeen aineistoa tarkastellaan tietystä näkökulmasta käsin ja yhdistetään havaintoja yhteistä nimittäjää etsimällä. (Alasuutari 1995.)

Aloitin analyysin lukemalla kaikki haastattelut läpi useaan kertaan saadakseni yleiskuvan niistä. Tämän jälkeen tein karkean luokituksen, teemoittelun. Pysin alusta asti painottamaan aineistoa haastattelujen mukaisesti, vaikka teemahaastattelurunko olikin teemoittelussa hyvänä apuna.

Järjestin aineiston luokittelemalla ja koodaamalla sen. Valitsin yhden teeman kerrallaan tarkastelun kohteeksi. Kävin jokaisen haastattelun läpi ja etsin tähän teemaan sisältyviä asioita. Kun olin mielestäni tavoittanut haastatteluista kaikki kyseiseen teemaan sisältyvät

asiat, aloin tarkentaa luokitteluani jakamalla teeman sisällön alaluokkiin. Merkitsin kyseiseen tekstikohtaan juoksevan numeroinnin, koodin. Koodausta tarkensin useaan otteeseen. Näin toimin jokaisen teeman kohdalla. Kun olin tällä tavoin käsitellyt koko aineiston, palasin vielä haastattelujen pariin etsimään teemoja, joiden olemassaoloa en mahdollisesti ollut ennemmin huomannut.

Koodattuani kaikki haastattelut aloin koota eräänlaista teemakortistoa. Keräsin samaan muovitaskuun kaikista haastatteluista saman koodin omaavat haastattelun kohdat. En kuitenkaan irrotanut kyseisen luokan kannalta oleellista tietoa asiayhteydestään, vaan monistin ja leikkasin kooditaskuun koko haastattelukohtaan, alleviivaten oleellisen tiedon. Näin halusin varmistaa, etten myöhemmin tulkitsisi väärin irrallisia lauseita. Peräkylän (1990) mukaan puheen kontekstisidonnaisuus on otettava huomioon. Jotta johtolankojen löytäminen olisi helpompaa, tein kuitenkin kooditaskuun yhteenvedon jokaisen haastateltavan näkemyksistä kyseisessä asiassa.

Tämän jälkeen ryhdyin yhdistämään havaintoja. Tarkastelin aineistoa aina tietystä näkökulmasta, edeten järjestelmällisesti yksityiskohdista yleistyksiin. Tällaista analyysitapaa kutsutaan induktiiviseksi analyysiksi. Etsin joukolle sellaista sääntöä tai nimittäjää, joka pätee poikkeuksetta koko aineistoon. Tällöin erot nousevat tärkeään asemaan, sillä ne antavat johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu tai mikä tekee sen ymmärrettäväksi. Jos jokin sääntö koskee vain osaa haastatteluista, olen nimennyt kyseisen joukon etsimällä tälle joukolle yhteisen nimittäjän. (ks. Alasuutari 1995.)

Tutkimuksen tulokset -osassa kuvailen siis laaja-alaiden erityisopettajien omia näkökulmia maahanmuuttajien erityisopetuksesta. Tätä kutsutaan emic -näkökulmaksi (Eskola & Suoranta 1996). Olen kuvailussa käyttänyt suoria lainauksia haastatteluista. Ne kertovat lukijalle siitä, millä perusteella olen johtopäätöksiä tehnyt ja elävöittävät tekstiä. Suorat lainaukset on sisennetty ja kursivoitu. Lainauksen jälkeisiin sulkuihin on merkitty haastateltavan nimi, sekä mahdollisesti muuta asiayhteyteen liittyvää oleellista tietoa.

Perinteisen laadullisen tutkimuksen analyysi on jäänyt yhtäläisyyksiä kuvailevalle tasolle. Uudemmissa analyysitavoissa, joihin tutkimukseni luen, keskitytään aineistossa ilmeneviin



eroihin ja monimaisuuteen sekä pyritään tulkintaan. (Eskola & Suoranta 1996, 106.) Johtolankojen kuvailu on kuitenkin tulkintojen edellytys.

### **Arvoituksen ratkaiseminen**

Kun ilmenevien johtolankojen perusteella tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä, on kyseessä tulosten tulkinta. Tässä vaiheessa mukaan liitetään kirjallista tietoa aiheesta (Alasuutari 1995). Ulkopuolista näkökulmaa ilmiöön kutsutaan etic- näkökulmaksi. Emic- ja etic- näkökulman vuorottelu syventää Vesalan (1992, 20) mukaan tutkimusta. Tutkimuksessani yritän mahdollisimman selkeästi erottamaan nämä toisistaan.

Tästä syystä sijoitan tulosten tulkinta -osaan myös muodostamani tyypittelyn erityisopettajan ammattikuvista. Tyypittely käsitetään yleisesti yhdeksi ryhmittelytavaksi (ks. Eskola & Suoranta 1996, 141), mutta oma mielipiteeni on, että tyypittely edustaa kuitenkin hyvin pitkälti tutkijan tulkintaa tutkittavien tulkinnoista.

### **6.5 Tutkimuksen uskottavuus**

Kvantitatiivisen tutkimuksen perinteiset tavat tarkastella tutkimuksen luotettavuutta eivät sovellu laadulliseen tutkimukseen. Käsite uskottavuus kuvaa paremmin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua. (Syrjälä, Syrjäläinen & Saari 1994, 78, 100.) Uskottavuuden tarkastelu ulottuu koko tutkimusprosessiin (ks. Hirsjärvi & Hurme 1988, 130).

Lincoln ja Cuba (1985) ovat nimenneet laadullisen tutkimuksen uskottavuuden osakäsitteet. Nämä ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus (Tynjälä 1991, 390.)

## **Totuusarvo**

Totuusarvon kriteerinä toimii Lincolnin ja Guban (1985) mukaan vastaavuus. Vastaavuudella tarkoitetaan mahdollisimman totuudenmukaisen tiedon saavuttamista tutkimuskohteesta. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että kuviteltaisiin objektiivisen totuuden olevan saavutettavissa. Totuudenmukaisella vastaavuudella tarkoitetaan, että tutkimuksen tuottamien käsityset vastaavat todenmukaisesti tutkittavien henkilöiden käsityksiä. (Tynjälä 1991, 390).

Tällaiseen vastaavuuteen pyritään erilaisten tutkimusperiaatteiden ja tekniikoiden avulla. Triangulaatiolla tarkoitetaan eri menetelmien, tutkijoiden, aineistojen tai teorioiden käyttöä. Toisaalta Tynjälä (1991, 393) toteaa, että triangulaatio ei ole yleisesti käytetty tai ongelmaton tapa yrittää ratkaista uskottavuusongelmia, sillä se vaatii aika- ja henkilöstöresursseja. Tynjälä korostaa myös tutkijan reflektiivistä otetta työhönsä. Tein tutkimukseni yksin, ja keräämäni aineiston pohjalta muodostin teorian. Pidin tutkimukseni suunnitteluvaiheesta lähtien kenttäpäiväkirjaa.

Haastattelututkimuksessa on olennaista, että aiheeseen liittyvät käsitteet ymmärretään samalla tavalla. Kiinnitin tähän huomiota heti haastattelun alussa tähdentämällä, keitä tarkoitan maahanmuuttajilla. Muista käsitteistä ei mielestäni tullut "ymmärryseroja".

## **Sovellettavuus**

Sovellettavuus eli tutkimustulosten siirrettävyys toiseen ympäristöön riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samanlaisuudesta. Tämä merkitsee käytännössä sitä, että tutkija kuvailee riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, niin että myös lukija voi pohtia sovellettavuutta tuntemiinsa ympäristöihin. (Tynjälä 1991.) Olen pyrkinyt suhteellisen tarkasti valottamaan koulujen maahanmuuttajaopetuksen ja erityisopetuksen tilannetta sekä tutkimukseni kulkua.

## **Pysyvyys**

Pysyvyys liittyy tutkimustilanteen arviointiin, eli kuinka muuttumattomina tutkimustulokset pysyvät. Muuttumattomuuden päämääränä ei ole kuitenkaan mielekäs silloin, kun tavoitteena on tarkastella ilmiön eri näkökulmia (Tynjälä 1991, 391), kuten tässä tutkimuksessa on tarkoituksena.

## **Neutraalisuus**

Tutkijan itsensä ollessa tutkimuksen tärkein tutkimusväline, on jonkinasteinen subjektiivisuus tosiasia. Neutraalisuuteen tulee kuitenkin pyrkiä. Yritin tiedostaa oman viitekehýkseni mahdollisimman hyvin ja samalla huolehtia siitä etten huomioi aineistosta vain omia mielipiteitä ja ennakko-oletuksia tukevia seikkoja. Ennakko-oletukset vaarantavat aineiston analyysivaihetta mielestäni erityisesti silloin, kun tutkija ei itse tiedosta niitä. Tällöin tutkija havaitsee helposti vain niiden teemojen olemassaolon, joiden olemassaoloon hän on etukäteen varautunut.

Kirjasin omat ennakko-oletukseni ja mielipiteeni maahanmuuttajien erityisopetuksesta kenttäpäiväkirjaani. Tällä tavalla pyrin pitämään subjektiiviset ajatukset tiedostettuina, ja näin välttämään niiden sekoittumisen aineiston analyysiin. Myös järjestelmällinen aineiston analyysitapa ehkäisee summittaisten ja subjektiivisten poimintojen tekemistä aineistosta. Oikeastaan vasta järjestelmällisen analyysin myötä minä todella tiedostin omat käsitykseni, kun pakottauduin huomioimaan itselleni vastenmielisetkin näkökannat tasapuolisesti.

Teemahaastattelun luotettavuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomio myös käsite- ja sisältövalidiuteen, haastateltavien valintaan, haastattelijoista johtuviin virheisiin, siirtämistarkkuutteen ja aineistosta tehtäviin johtopäätöksiin (Hirsjärvi & Hurme 1988, 128-130).

Käsitevalidius on tutkimuksessani hyvä, olinhan tutustunut laaja-alaisiin erityisopettajiin ja alalla käytettyihin käsitteisiin koko opiskelujeni ajan. Ennen haastattelujen tekoa tutustuin maahanmuuttajuuteen ja heidän opetukseensa liittyviin käsitteisiin.

Sisältövalidiudella Hirsjärvi ja Hurme (1988, 129) tarkoittavat haastattelukysymysten kykyä tavoittaa halutut merkitykset. Itse pyrin mahdollisimman vapaamuotoiseen haastatteluun, jossa laaja-alaiset erityisopettajat itse luovat merkitykset. Varauduin kuitenkin etukäteen miettimällä lisäkysymyksiä siltä varalta, että haastateltava tarvitsee niitä ajatustensa esiintuomiseksi.

Koska tarkoituksena ei ole tehdä tilastollisen tutkimuksen tavoin empiirisesti yleistäviä päätelmiä, on tärkeää että analysoitava aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden. Aineiston kokoamisessa pidetään suotavana että haastateltavilla olisi suhteellisen samanlainen, ainakin sen hetkinen kokemusmaailma, ja että he omaisivat tietoa tutkimusongelmasta ja olisivat kiinnostuneita kyseenomaisesta tutkimuksesta. (Sulkunen & Kekäläinen 1992, 11.)

Tutkimuksessani nämä kolme ehtoa täyttyvät mielestäni kohtalaisen hyvin. Haastateltavat toimivat kaikki erityisopettajina kouluissa, joissa on maahanmuuttajaoppilaita. He ilmaisivat myös mielenkiintonsa tutkimustani kohtaan. Toisaalta haastattelujoukkoni oli hajanainen: toiset erityisopettajat toimivat isoissa kouluissa joissa on paljon maahanmuuttajaoppilaita, toiset erityisopettajista taas toimivat maaseutukouluissa, joiden maahanmuuttajaoppilaitten määrä on hyvinkin vähäinen. Tätä seikkaa käsittelen vielä pohdinnassa.

Suoritin kaikki haastattelut itse, joten vältin useasta haastatteliijoista johtuvat erilaisiin tulkintoihin liittyvät virheet. Mahdollisimman hyvään siirtämistarkkuuteen päästäkseni noudatin tarkasti Alasuutarin (1995) ohjeita aineiston analysoinnista. Johtopäätöksien teossa on vaarana ilmiön kannalta negatiivisen tiedon huomiotta jättäminen. Tähän kiinnitin jatkuvasti huomiota, vertailemalla aineistoa ja luolla sääntöjä joihin ei aineistosta löydy poikkeuksia.

## 7 TULOKSET

Esittelen ensin ihanneammattikuvaa ja siirryn sen jälkeen reaaliammattikuvan tarkasteluun. Ihanne- ja reaaliammattikuvaan liittyvät seikat ovat hyvin paljon samoihin asioihin liittyviä. Välttääkseni päällekkäisyyksiä, viittaan ihanneammattikuvaa käsitellessäni vain lyhyesti asioihin, joihin ihanteet ja tavoitteet perustuvat. Niitä käsitellään tarkemmin reaaliammattikuvan yhteydessä.

Haastatteluiden lainauksissa olen ...\*...llä merkityistä kohdista poistanut asiayhteyteen kuulumattomia sanoja tai lauseita siten, että itse sanoma ei ole muuttunut. Joidenkin haastattelujen tiheämpi lainaaminen johtuu kyseisten haastateltavien kyvystä kiteyttää kantava ajatus. Katsonkin, että tärkeämpää kuin määrällisesti tasapuolinen lainaaminen, on tässäkin laadullisuus. *Kaikki* haastattelut ovat kuitenkin saaneet saman painoarvon tulosten analysoinnissa.

### 7.1 Laaja-alaisen erityisopettajan ihanneammattikuva

Laaja-alaiset erityisopettajat tuovat ihanneammattikuvasta keskusteltaessa esiin kaksi eri ulottuvuutta. Toinen, jota he painottavat enemmän, on erityisopetuksen roolin määräytyminen sen perusteella, kuinka hyvin yleisopetuksessa huomioidaan maahanmuuttajaoppilaiden tarpeita. Toisena ihanneammattikuvan ulottuvuutena ovat toiveet oman käytännön työn kehityssuunnasta maahanmuuttajaoppilaiden parissa.

Ensin esittelen laaja-alaisen erityisopettajien toiveita maahanmuuttajien yleisopetuksen järjestämiselle. Nämä tekijät vaikuttavat suoraan erityisopettajan ammattikuvan muutostarpeisiin ja muutoksiin. Niinpä näkökulma erityisopetuksen aseman muotoutumisesta yleisopetuksen tilanteen perusteella on näkökulma, jota ei voi sivuuttaa.

### 7.1.1 Maahanmuuttajien erityisopetukseen vaikuttavat yleisopetuksen järjestelyt

Erityisopettajat ovat samaa mieltä siitä, että kun maahanmuuttajia on koulussa hyvin vähän, erityisopetuksen täytyy ottaa oma vastuunsa heidän opetuksestaan mikäli siihen on tarvetta.

*“Jos on vähän maahanmuuttajia, niin kyllä kuuluu erityisopettajan työkenttään, mutta jos olisi enemmän, niin olis järjestettävä muutoin, varmaankin, koska siinähan tulee semmosia asioita sitten mitä täällä meillä ei oikeestaan oo, pakolaiset ja juuri Suomeen tulleet jotka ei kieltä osaa, niin kyllähän se on silloin aivan erilaista kun täällä meillä, että jos sellasia olis paljon ni ei sitä erityisopetuksen kautta pysty millään...” (Ahti)*

Kaikkien erityisopettajien mielestä yleisopetus on järjestettävä maahanmuuttajaoppilaiden tarpeita vastaavaksi jos maahanmuuttajaoppilaita on enemmän.

*“No mä niinku sanosin näin, että ensin on järjestettävä yleisopetus ja sitte vasta tulee erityisopetus. Ei kannata lähteä erityisopetuksella järjestämään maahanmuuttajien opetusta. Niin kauan kun se ei toimi tuola yleisopetuksen puolella, ni ei mulla oo mitään järkee tehdä näitten kanssa juuri mitään.” (Sirkka)*

Tästä syystä kaupunkikoulujen laaja-alaiset erityisopettajat pohtivat maaseutukuntien erityisopettajia enemmän yleisopetuksen kehittämistä. Ihanteena on, että yleisopetus ottaisi kieliseikat huomioon mahdollisimman hyvin. Keinoina ovat omankielinen opetus ja avustus, oman äidinkielen ja suomen kielen opetus, valmistava opetus ja koulun valmistaminen maahanmuuttajaoppilaiden tuloon.

*“Et nää kuuluu, erityisongelmat kuuluu erityisopettajalle, mut että pitäs voida yrittää niinku löytää se just se mikä on erityisongelma ja mikä on kieliongelma ja kieli pitää hoitaa normaalin koulun toimenpiteenä, pitää saada suomenopetusta ja sit vaik tukiopetusta ja...” (Irja)*

Joidenkin erityisopettajien mielestä erityisopetuksessa olisivat tällöin vain oppimisvaikeuksia omaavat maahanmuuttajaoppilaat.

*“Lähtökohtahan on siinä, että ne on normaaleja lapsia ja niitten täytyy saada normaalia opetusta, jota antavat normaalit opettajat. Ja tuota niin, ei*

*sielä pitäis olla sen suurempaa määrää erityisoppilaita kun mitä normaaleissakin. Jos meillä nyt tällä hetkellä on about neljäkytä viiskytä tämmöstä lasta täällä, ni kyllä ne on yhen käden sormissa joitten kanssa mä teen yhteistyötä.“ (Sirkka)*

Toiset erityisopettajat puolestaan katsovat maahanmuuttajaoppilaiden läsnäolon heijastuvan joka tapauksessa erityisopetukseen.

*“Et enemmän sitte tietysti jos on näitä ulkomaalaisia ni pitäis sitte... oma erityisopettaja esimerkiks ulkomaalaiselle ja sit oma suomalaisille tai sitte miten nyt jakavataan ne työt, mutta että kyllä aina semmonen koulu jossa on näitä maahanmuuttajia, ni se on aina niinku erityiskoulu, kyllä se koulun luonnetta muuttaa niin mahottoman monella tavalla.“ (Elvi)*

Kolme laaja-alaista erityisopettajaa korostaa tyytyväisyyttään maahanmuuttajien nykyiseen opetustilanteeseen, vaikka kehittämistarvetta heidänkin mielestään toki on. Nämä erityisopettajat kokevat, että kaikki tarvittava tai voitava tehdään maahanmuuttajaoppilaiden tukemiseksi.

Koulussa, jossa maahanmuuttajat ovat kaksikielisiä, eikä heillä ole erityisiä ongelmia, yleisopetus ja erityisopetus riittävät.

*“Maahanmuuttajiin ei meillä oo kohdistettu erityistä huomiota, mikä on toisaalta hyväkin asia“ (Ahti)*

Kun kunta tukee koulua maahanmuuttajaoppilaiden erityistarpeiden huomioimisessa, erityisopettajat kokevat, että kaikki voitava maahanmuuttajaoppilaiden tukemiseksi tehdään.

*“Kunta ei silleesti aseta rajoja niinku rahan käytölle, että jos mä haluan hankkia jotain kirjoja, sanakirjoja, selkokieliä kirjoja, mukautetun kirjoja, mitä tahansa mitä mieleen tulee, ni niinku siihen löytyy kuitenkin rahaa. Ja sitte tosiaan näihin avustajiin löytyy ja tukiopetukseen ja ja tämmöseen, että niinku kaikki mahdollinen mitä vaan keksitään niin voidaan toteuttaa. Et siihen ei niinku rahan puolesta ole estettä.“ (Seija)*

*“... \*...meillä on asiat hirveän hyvin periaatteessa järjestetty... \*...et kyl me on tätä pitkään mietitty ja nää on meidän selkeet linjaukset myöskin, nää on hyväksytty myöskin koulutuslautakunnassa nää linjaukset, että meillon hyvä tuki sit taas tuolta.“ (Irja)*

Seuraavassa lisää seikoista, jotka muovaavat erityisopettajan tehtävien sisältöä. Osa näistä käytännöistä toteutetaan joissakin kouluissa.

### **Omankielinen opetus ja avustus**

Omankielistä opetusta pidetään kaikkein tärkeimpänä kehittämiskohteena kolmessa omankielistä opetusta antavassa koulussa. Oppiminen on paljon helpompaa ja nopeampaa omalla äidinkielellä. Oppilaan omaa äidinkieltä puhuvan opettajan läsnäolo antaa maahanmuuttajaoppilaille myös turvallisuuden tunnetta.

*“Mutta jos mulla olis hirveesti mahdollisuuksia, ni kyllä mä resursseja lisäisin ennen kaikkea omankielisen opetuksen puolella. Että niinku omankielinen opettaja saa jotenkin niiin nopeesti sen asian kerrottu, mulle on paljon hitaampaa kertoa miten...biologian asia suomeks, kun omakielisen opettajan, sikäli kun oppilaan oma kieli on hyvä, se ei aina sitä oo. Mutta siihen taas pyrkii omankieliset opettajat tietenkin paneutumaan. Muutenkin niin jos meidän koulussa mä lisäisin jotakin niin mä lisäisin ehdottomasti omakielisten opettajien niinku tällästä joustavaa resurssia, koska se on kaikkien parasta opetusta“ (Irja)*

*“Sitte se että kun esimerkiks näitten irakilaisen opettajana on ollu nyt koko ajan sama hyvin pitkään, ni nää irakilaiset oon hirveen paljon rauhoittunu, ne on alkanu noudattaa sääntöjä ja tullu semmosta tasasta rauhallisuutta...\*... että on ihan ihana asia että on näitä omankielisiä [opettajia]...“ (Elvi)*

Samoin arvostetaan omankielisten avustajien työpanosta niissä viidessä koulussa joissa heitä. Vaikka omankielisten henkilöiden työ koulussa koetaan arvokkaaksi, toivotaan kyseisen työn tekijöille toivotaan kuitenkin koulutusta.

*“Jos olis hyvin koulutettuja avustajia ni ne olis kullan arvossa tuossa...“ (Tuire)*

*“Näitä jotka ovat opettajina näillä ulkomaalaisilla ni perehdyttäisin Suomen kouluoloihin ja toimintatapoihin ja materiaaleihin,\* samaten näitä omankielisiä avustajia ni... heilläkin on paljon semmosia asioita jotka mun mielestä sit niinku pitäis selvittää ennen kun tullaan töihin.“ (Elvi)*



## Oman äidinkielen ja suomen kielen opetus

Oman äidinkielen opetuksen lisäämistä pitävät tärkeänä kaikki ne seitsemän erityisopettajaa, jotka työskentelevät kielivaikeuksista kärsivien maahanmuuttajien kanssa. Oman äidinkielen luku- ja kirjoitustaitoa pidetään tärkeänä pyrittäessä samojen taitojen hallitsemiseen suomen kielellä.

Erillistä suomen kielen opetusta annetaan kuudessa koulussa. Yhdessä koulussa suomen kieltä ei opeteta lainkaan koska maahanmuuttajat ovat kaksikielisiä. Jäljellejäävissä kolmessa koulussa suomen kieltä opiskellaan erityisopetuksessa. Näihin järjestelyihin ei ihanteista keskustellessa juurikaan puututtu. Muissa yhteyksissä todettiin suomen kielen opetuksen tärkeys.

*“Opettaja koulussa opettaa tätä äidinkieltä vieraana kielenä näille lapsille, ni sehän on korvaamaton apu, että jos ei ois tämmöstä opettajaa, niin näähän olis aivan tuuliajolla nää lapset sitten että nyhän meillä kun on tuola omankielisessä opetuksessa ne lapset, ni on viidestä kaheksaan tuntia viikossa pelkkää suomen kieltä, et kyllä siinä sitten alkaa saada jo jonkinmäärästä sanastoo ja pystyy sitte kuuntelemaan luokassa, ymmärtää, tulee toimeen toisten kanssa.” (Elvi)*

## Valmistava opetus

Mikäli valmistavassa opetuksessa saisi olla niin kauan kuin se katsottaisiin tarpeelliseksi, luokkiin tulisi maahanmuuttajaoppilaita, joilla olisi paremmat kielelliset valmiudet luokassa selviämiseen. Keskitettyä mallia toteuttavien neljän kaupunkikoulun laaja-alaisesta erityisopettajasta kolme korostaa joustavan valmistavan opetuksen tarpeellisuutta. Neljäs heistä, Simo, ei ole tällä hetkellä tekemisissä maahanmuuttajien opetuksen kanssa.

*“...\*...vaan että olis vastaanottoluokka jossa ei niinku lähettäskään heti opettamaan mitään tietotaitoaineita vaan lähetettäs opettamaan tätä kulttuuria ja sitte vastaanottoluokan opettaja tutustus siihen lapseen ja tutustus perheeseen, taustaan, ja se että niinku, sen ei sais olla semmonen semmonen ajallisesti rajattu, vaan pitäs olla niin kauan siinä kunnes sitte vähä kerrassaan asteittain siirrytään siihen omaan tukiluokkaan...” (Sirikka)*

Yhdessä koulussa toimiikin hyväksi koettu joustava valmistavan opetuksen luokka, jonne pääsevät kaikki vieraskieliset oppilaat. Tarkoituksena on tukea vieraskielistä oppilasta alkuvaiheessa mahdollisimman hyvin ja tarpeeksi kauan. Tällä tavalla erityisopettaja suuntautuisi erityisongelmien, ei perustaitojen, parissa työskentelyyn.

*“Et sit pitäis koulun vaan satsata tai kunnan satsata siihen että pannaan se perusta kuntoon ettei niinku koko koko koulunkäyntiaikaa sitte niinku jouduta tavallaan paikkailemaan sitä, miehummin satsataan siihen alkuun, ja sitte niinku sillä tavalla päästäs sitte kunnan alkuun...\*...Riittävän pitkä valmistava jollon niinku kouluun tultas tavallaan kielellisesti sillä tavalla valmiina et sit niinku sitä kehitetään sielä, mut et se peruskielitaito pitäis olla valmiina jollon niinku tavallaan semmoset ongelmat mitkä usein nyt tulee niinku erityisongelmina, niinku kielellisiä ongelmia ja näit...nääh pitäis tavallaan pitää niinku erillään, et ne kielelliset ongelmat on eri asia, et niinku ne pitää... pitäis se perusta pitää saada ja sitä pitäis koko kouluin opiskella sitä kieltä, jollon sitte nääh erityisongelmat myöskin tulis esille niinku erityisongelmina ja niitä hoidettas kuten muidenkin lasten erityisongelmia..“ (Irja).*

### **Koulujen valmistaminen maahanmuuttajaoppilaiden tuloon**

Maahanmuuttajaoppilaiden valmistamisen lisäksi tulisi laaja-alaisten erityisopettajien mielestä valmistaa myös koulujen opettajia ja oppilaita. Kaikki kaupunkikouluissa työskentelevät erityisopettajat korostavat monikulttuurisuuteen kasvamista: opettajille tulisi antaa ajoissa koulutusta asian tiimoilta ja oppilaita valmistaa maahanmuuttajaoppilaiden tuloon, että vältettäisiin ristiriitojen kärjistyminen. Samaten koululle, johon maahanmuuttajaoppilaita tulee paljon, täytyy antaa resursseja tarpeellisen opetuksen järjestämistä varten.

*“Luokat valmistetaan ensin, ennen kuin ne lapset menee sinne luokkaan, ni niillä on oikeus keskustella tämä realiteetti läpi ilman että ne pojat [maahanmuuttajaoppilaat] kuuntelee sitä. Koska nyt niinku vasta luokatkin rupee, oppilaatkin rupee tajuamaan sitä että eihän se oookkaan niin positiivinen asia pelkästään että sinne tulee ummikkoveräjälinen. Et sillon kun se oli eksotiikkaa, sillon saatettiin tehdä näin, mutta nyt ku se on jokapäivää ni nyt niinku pitää lähteä liikkeelle toisella tavalla.“ (Sirkka)*

*“Ja on ihan selvästi on tuota niinkun joissakin luokissa on suvaitsevampi ilmapiiri kuin toisissa että opettajat ovat luokissa osanneet eri tavalla valmistaa omia oppilaita et se kyllä näkyy sitten tääkin.“ (Elvi)*

*“...\*...just tää tää tää kun tullaan eri kulttuuripiirestä, mikä voi herättää... ettei ymmärretä. Joko niin että oppilastoverit eivät ymmärrä tai opettajat eivät ymmärrä...\* ...sinne koulutukseen mukaan tämmöistä monikulttuurista kasvatusta.\*... Ja ja se resurssi on aika tärkeää muistaa että että tota, eritoten jos kunnassa keskittyy muualta muuttaneiden opetus johonkin kouluun tai johonkin kouluihin niin muistettais se että että tota siis sitä lisäresurssia pitää todella sitten satsata sinne ja koulutusta ajoissa ettei olla sitte sormi suussa ihan täysin, kun ei välttämättä oo heti tuota kommunikointivälinettä eli kieli voi puuttua.” (Simo)*

Myös luokkien koko vaikuttaa suoraan yleisopetuksen kykyyn ottaa huomioon maahanmuuttajaoppilaan erityistarpeita.

*“Näitä suomalaisten luokkien kokoja laittaisin pienemmiksi sen takia että tota nyt ei opettajilla sitte riitä tarpeeksi resursseja sielä luokassa ni huomioida näitä ulkomaalaisia, kun sielä on kolkytviis ja kolkytyheksän oppilasta ja niistä kolme neljä ulkomaalaista, niin sehän on aivan mahdotonta että semmonen vaikka kaheksantoista suomalaista ja sitten siihen aina pari ulkomaalaista ja se ois varmaan niinku semmonen että ois niinku mahdollisuudet työskentelyyn.” (Elvi)*

Kaikki ei kuitenkaan ratkea yleisopetuksen keinoilla. Mikäli kielestä aiheutuviin ongelmiin saadaan tukea niin, että erityisopetuksessa tartutaan pääasiassa erityisongelmiin, erityisopettajilla täytyy tällöin olla näihin asioihin liittyviä tietoa ja taitoja.

*“Et siinä oltas sitte perehtyneitä heidän taas asioihinsa, et siinä tarvitaan sitä koulutusta sitten, sitä kautta ettei pelätä myöskään vastaanottaa oppilaita, jotka on , jotka on maahanmuuttajia, et esims usein tehdään niin että mä hoidan vaan suomalaisten, se ei oo oikee tapa.” (Irja)*

### Sijoituskäytännöistä

Kaupungeissa maahanmuuttajien opetus on pyritty joko keskittämään tai hajauttamaan. Keskittämisellä tarkoitetaan joko koko kunnan maahanmuuttajaoppilaiden tai muutamien kieliryhmien kokoamista samaan kouluun. Jälkimmäistä keskittämistapaa kutsun osittaiseksi keskittämiseksi. Hajautetussa mallissa kaikki oppilaat käyvät koulupiirinsä mukaista koulua.

Pienissä kunnissa ei yleensä vastaanoteta pakolaisia, joten maahanmuuttajien sijoituskäytännöistä ei voida puhua. Tutkimukseeni osallistuneista maalaiskunnan erityisopettajista vain yhden kunnassa on vastaanotettu pakolaisia. Kyseisessä kunnassa pakolaiset on sijoitettu kunnan keskustaan asumaan, jolloin opetus keskittyy luonnollisesti.

Tästä syystä sijoituskäytäntöihin ottavat kantaa vain kaupunkikoulujen erityisopettajat. Viidestä kaupunkikoulusta yksi toteuttaa täysin keskitettyä mallia, yksi osittain keskitettyä ja kaksi on siirtymässä hajautetusta mallista osittaiseen keskittämiseen. Yksi kaupunkikouluista edustaa hajautettua mallia. Tästä lähtien, viitatessani keskitettyä mallia edustaviin kouluihin, tarkoitan näitä kaikkia neljää koulua, jotka toteuttavat, tai ovat parhaillaan siirtymässä keskitettyyn malliin.

Kaikki keskitetyn mallin koulujen laaja-alaiset erityisopettajat pitävät jonkinasteista keskittämistä parempana käytäntönä kuin hajautettua. Keskitetyn mallin hyvänä puolena pidetään maahanmuuttajaoppilaan identiteetin tukemista sekä opetuksen keskittymistä: lasten opettamista heidän omalla äidinkielellään, heidän äidinkieltensä ja sekä suomen kielen tehostettua opiskelua. Toisin sanoen keskittämisen kautta katsotaan yleisopetuksen paremmin pystyvän toteuttamaan edellä esitettyjä maahanmuuttajien tukemiseen suunnattuja toimenpiteitä.

*“Yks meidän periaatteista on keskittäminen, oppilaiden keskittäminen, tavallaan sitä myöten myös sitte tämmönen opetuksen keskittäminen ja se johtuu siitä että tavallaan meidän pitää saada semmonen toimiva ryhmä johtuen osittain sekä niinku siitä että ihan tämmönen rahoituspohjat että me saadaan opettajatunteja, me tarvitaan riittävän suuri ryhmä ja tota toisaalta sitte myöskin niinku ajatellen ihan sitä että oppilaiden oman identiteetin kannalta me pidetään sitä positiivisena että siellä on ryhmä, se on turvallinen paikka olla ja sitte myöskin sen takia että omankielistä opetusta saadaan näin järjestettyä, se on ainoa mahdollisuus saada omankielistä opetusta, tukiopetusta, järjestettyä, just johtuen näistä resursseista. Siinon erinäisiä ongelmia mutta kuitenkin pääsääntöisesti pidetään sitä hyvänä.”*  
(Irja)

Keskitettyssä mallissa nähdään heikkouksiakin. Oppilaiden keskittämisen seurauksena vapaa-ajan kaveripiiri voi jäädä suppeaksi, kun koulukavereita ei välttämättä asu samalla seudulla.

*“Et olis ihan mielenkiintosta kokeilla et jos täällä oiskin vaikka vaikka pari ryhmää... \*...mutta että se mua harmittaa tässä hirveesti että nyt nämä alkaa olla semmosia nää lapset, esimerkiksi että ne on ollu jo päiväkodissa Suomessa, sitte ne on käyneet Suomessa esikoulun ja sitten ne tulevat kouluun, ja sitte ne yhtäkkiä sieltä omasta ympyrästä ja omien kavereiden luota kiskastaankin ihan eri puolelle kaupunkia...” (Elvi)*

Hajautetun mallin koulussa työskentelevä Tuire pitää tärkeämpänä välitöntä yhteyttä suomalaiseen kulttuuriin.

*“No siinä keskitettyssä on se hyvä puoli, että pystyy opettamaan lapselle just sitä mitä ne niinku kaipaa, mutta paha puoli on se että ne ei sulaudu suomalaiseen kulttuuriin kuitenkaan, ja siin saattaa niinku enemmän tämmönen, se niinku ne hyvät puolet mitä tässä koko maahanmuutossa on ni ne pikkasen niinku karsiintuu.” (Tuire)*

Hajautetun mallin edut hän näkee seuraavanlaisina:

*“Et siinä tulee yhteys tavallaan tähän normaaliin kulttuuriin ja normaalisuomalaiseen ja monta kertaa on hyvinkin onnistunu näihin ryhmiin siirtyminen että...et varmasti on ainakin muutama suomalainen kontakti et jos he täysin pidettäis omassa ryhmässään, ni tota musta se ei pitkän päälle olis kovin hyvin idea” (Tuire)*

Kaikki kaupunkikoulujen erityisopettajat ovat kuitenkin sitä mieltä, että kun koulussa on useita maahanmuuttajaoppilaita, heidät on syytä keskittää luokkiin. Myös maalaiskoulussa, jossa useampia maahanmuuttajia on eri luokka-asteilla, erityisopettaja toivoo heistä muodostettavan oma opetusryhmänsä. Näin yleisopetuksessa vastattaisiin paremmin oppilaiden tarpeisiin.

#### 7.1.2 Ihanne omassa työssä

*“... ei kai sitä voi muuta ku kulkea sen kappaleen matkaa niitten kanssa mitä meillä on tätä yhteistä taivalta tässä ja yrittää niinku omalta osalta hoitaa se homma niinku niin hyvin ku ikinä osaa” (Seija)*

Erityisopettajat toivovat kehittyvänsä työssään maahanmuuttajien parissa ja puhuvat jatkuvasta oppimisesta ja kehittymisestä. He tähdentävät ihanteiden tilannekohtaisuutta, eivätkä halua määritellä ihanteellisia työtapoja tai tavoitteita, joihin muiden erityisopettajien tulisi pyrkiä. He pohtivatkin itselle sopivan ihanteen löytämistä.

Opetustunteja pitäisi olla oppilaita varten enemmän. Kahdeksan erityisopettajaa korostaa tuntiresurssien lisäämisen tarvetta. Kahdella erityisopettajalla on omasta mielestään tarpeeksi tuntiresursseja oppilaita varten, ja näistäkin toisen erityisopettajan tuntimäärää vähennetään ensi vuonna.

*“Mä opetin englantia, meillä oli tota tai mulla oli täällä pari Jugoslavian alueelta tullutta albaanipoikaa ja tota englantia ja matikkaa mä opetin, mut että silloin mulla oli vähän enemmän resurssia, nyt on erityisopetuksen resurssi, niinku mä nyt, tiedä monennenko kerran sanon, se on todella niin pieni että me ollaan hätää kärsimässä, oppilasmäärä on melkein kuussataa.”  
(Simo)*

Maahanmuuttajoppilaiden kanssa työskentelevät, keskitetyn mallin kouluissa toimivat kolme erityisopettajaa toivovat erilaisia testejä kieliongelman erottamiseksi erityisongelmista ja ylipäänsä taitojen tason kartoittamiseen.

*“... \* ...ja nyt multa tullaan niinku kysymään tämmösiä just kielellisen tason määrittelyjä ja mun pitäis niinku tavallaan kyetä testaamaan näitä lapsia ja tuota tälläisiä testejä mull ei esimerkiks ole” (Sirikka)*

Kouluissa, joissa maahanmuuttajat käyttävät saavat runsaasti erityisopetusta, erityisopettajat toivovat materiaalia opetuksen toteuttamiseen.

*“Materiaalia toki sais olla lisää, sitähan nyt ei oikeen oo, tai kyllähän sitä tietysti jos itte tekis mutta ei oo aikaa siihen sitte enää.” (Anja)*

*“Sitä käytännön oppimateriaalia esimerkiks tavallaan semmosta selkokielistä aineitten opetusmateriaalia joka kuitenkin on eriä kuin mukautettuun, koska sielä ne kognitiiviset taidotkin on niinku pienemmät, mut eihän näillä niinku siitä oo kyse, vaan olla hyvin selitettyä, et semmosen materiaalin tarvetta” (Seija)*

## 7.2 Laaja-alaisen erityisopettajan reaaliammattikuva

Maahanmuuttajien erityisopetuksen nykytilanteen kuvailussa erityisopettajat keskittyvät yhteistyötehtäviin ja opetustyöhön.

### 7.2.1 Yhteistyö ja työnjako

Maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelevän erityisopettajan yhteistyökumppaneita ovat kaikki koulussa maahanmuuttajien kanssa työskentelevät henkilöt. Näitä voivat olla luokan- ja aineenopettajat, oppilaan omaa äidinkieltä puhuvat opettajat ja kieliavustajat, suomen kielen opettajat, suomenkieliset avustajat, terveydenhoitajat, koulukuraattorit, jne.

Tavanomaiseen tapaan erityisopettaja tekee yhteistyötä eri tahojen kanssa maahanmuuttajaoppilaan vaihtaessa koulua tai käydessä tutkimuksissa. Tarpeen mukaan maahanmuuttajaoppilaiden asioita käsitellään myös oppilashuoltotyöryhmässä, jossa kaikki erityisopettajat ovat pysyvinä jäseninä. Yläasteen erityisopettajaa, joka ei opeta lainkaan koulun maahanmuuttajaoppilaita, kutsutaan avuksi käyttäytymishäiriöiden yhteydessä.

Seuraavassa käsittelen ensin maahanmuuttajaoppilaan kanssa tapahtuvaa työtä ja sen jälkeen kuvailen yhteistyön sisältöä ja sujuvuutta tärkeimpien yhteistyökumppaneiden eli luokan- ja aineenopettajien, oppilaan omaa äidinkieltä puhuvien opettajien ja avustajien sekä oppilaan vanhempien kanssa. Tämän jälkeen kuvailen vielä erityisopettajaa maahanmuuttajaopetuksen koordinaattorina.

### **Maahanmuuttajaoppilaat**

Maahanmuuttajaoppilaiden suhteen erityisopettajat kuvailevat pääasiassa opetuksellisia seikkoja, joista myöhemmin opetustyön kuvauksessa. Monet erityisopettajat kuitenkin korostavat kuinka he maahanmuuttajien kanssa työskennellessään itsekkin oppivat ja saavat uutta rikkautta työhönsä.

*“... \*...se että mä tykkään tästä hommasta yleensäkin ihan hulluna. Ja että nää on niin innokkaita koulunkävijöitä, niinku huomasi ni välitunnillekkaan niitä ei meinaa saada millään. Ne osaa iloita paljon vähemmästä kuin me ja ne ihan roihuaa just tääkin isompi poika kun äsken lähti , ni iskee todella nyrkkiä joskus pöytään että kun ei voikkaan pitää tuntia aina, esimerkiks jso on vanhempia tulossa palaverii, niin ei voi ottaa tähän samaan tilaan millään, ni ei millään ymmärrä että miksei tuntia ole, inttää vaan että “simun paperi lukee nyt tunti, tunti pitää olla!” ja sitten lähtee ovet paukkuen kun uskoo että ei nyt tuntia olekkaan. Että ihan ne roihuaa, hyvässä ja pahassa. (Anja)*

*“Ja just niinku ittellekin niin kyllähän tota, avartaa tätä koko katsantokantaa ja sillee saa punnitsemaan jotakin suomalaisen koulutuksen arvoja, esimerkiks ko nää sano nä venäläiset että meillä opettetaan liian vähän tiedollista puolta, että ihan liian vähän että heillä opetetaan matematiikassa samat jo kolmannelle luokalla ku täällä yhdeksännellä luokalla, Sitä joutuu monen moisten kysymysten äärelle ja mun mielestä se on kuitenkin hirvee rikkaus tässä työssä, että sitä saa tehdä. Vaikka välillä tuntuu että mä joudun sen tekemään, sa vie paljon aikaa ja näin mutta kyllähän se myöskin on sitä että saa sitä tehdä.” (Seija)*

### **Luokan- ja aineenopettajat**

Luokan- ja aineenopettajien kanssa tehdään luonnollisesti hyvin paljon yhteistyötä. Kun erityisopetusta toteutetaan klinikkamuotoisena, yhteistyö muodostuu yleisopetuksen tukemisesta, konsulttiavusta ja oppilaan kokonaistilanteen tarkastelusta sekä neuvotteluista oppilaan erityisopetukseen tulosta. Luokan- ja aineenopettajien kanssa yhteistyön kuvailtiin poikkeuksetta sujuvan hyvin ja kaikki olivat siihen tyytyväisiä.

*“Yhteistyö luokanopettajan kanssa sujuu ongelmitta, asiat puhutaan selviksi” (Ahti)*

*“No suomalaisten luokanopettajien kanssa tehään tietysti hirveesti yhteistyötä... \*...ihan semmosta tavallista päivittäistä yhteistyötä.” (Elvi)*

Irja on ainoa joka toteuttaa erityisopetusta pääasiallisesti samanaikaisopetuksena. Kyseisessä koulussa erityisopetukseen panostetaan erityisen paljon. Samanaikaisopetuksen toteuttaminen vaatii hyvin paljon aikaa yhteistyöhön, jonka onnistuminen on seurausta



pitkäjänteisestä yhteistyön harjoittamisesta ja koko koulun myönteisestä suhtautumisesta siihen.

*“Meillon erinomaisen hyvä yhteistyö tässä opettajan kanssa. Se toimii erinomaisen hyvin...\*...Meillon kauheen joustavat opettajat jotka on kiinnostunut oppilaitten oppimisesta ja etsimään parhaat mahdolliset työskentelytavat, meillon hirveen hyvät opettajat. Sitten on aika kauan ollut tätä yhteistyötä kuitenkin. Et kaikkien ihmisten kanssa ei oo yhtä kauan, jotkut on tullu uusina kouluun, mutta niinku kouluna on ollut pitkään yhteistyötä, koulun sisällä. Et tavallaan näitä malleja on, on niinku aiemminkin jo haettu. Ja sitten meillon ylipäänsä tota hirveen paljon yhteistyötä täs koulussa, et tää koulun henki ja sen työskentelytavat on sen tyyppiset että täälä on helppo, helppo toimia yhdessä. Et ku mä meen luokkaan kukaan ei tuu koskaan sanomaan, et äläpäs tuu mun luokkaan, vaan kaikki ottaa mielellään sinne, et meillon sillä tavalla. Se on silti semmonen alue jossa olis kauheen paljon tekemistä, et siinon niinku, siihen kehittämiseen pitäs, siinä on paljon vielä mahdollisuuksia.” (Irja)*

Irja tekee työtovereidensa kanssa monenlaista yhteistyötä. He suunnittelevat ja toteuttavat opetusta, arviointia ja kansainvälisyysprojekteja yhdessä. Tämä koskee niin aineenopettajia kuin oppilaiden oman äidinkielen ja omankielisiä opettajia.

### **Oppilaiden omaa äidinkieltä puhuvat opettajat ja avustajat**

Vieraskielinen opettaja tai avustaja on seitsemällä koululla. Erityisopettajista kuusi on tekemisissä heidän kanssaan, yksi erityisopettajahan ei tällä hetkellä toimi maahanmuuttajien opettajana ollenkaan.

Kyseiset erityisopettajat suhtautuvat omankielisten opettajien tai avustajien tekemään työhön myönteisesti. Kolme erityisopettajaa ei tuo esiin mitään ongelmia yhteistyössä, mutta toiset kolme nimeävät ongelmia tässä yhteistyössä. Yhteisen kielen puuttuminen aiheuttaa kommunikaation vähyyttä ja kaksi isomman koulun erityisopettajaa tuo esiin kieli- ja kulttuurieroista aiheutuvia väärinkäsityksiä tai mielipide-eroja.

*“Siinon hirveen suuri riski aina väärinkäsityksille ja silloin ku... ne on aika raskaitakin tämmöset suuret palaverit joisson pakko olla tulkkii ja*

*ulkomaalaistoimiston väkeä eli ei se ongelmitta ole sujumu mutta kyllä yleensä asiat on mennu eteenpäin ja kullä yleensä se yhteistyö aina lähtee kriisistä ja se kriisi rauhoittuu yleensä sen yhteistyön myötä eli kyllä mä sen sinänsä positiivisena oon kokemu, sehän on prosessi että semmosta.“ (Sirkka)*

*“Että meilläkin vaikka on sellasia ihmisiä jotka on olleet kaks taikka kolme vuotta niin tuntuu välillä että esimerkiks minä en välttämättä ymmärrä että mitä hän sillä tarkoittaa ja hän ei ymmärrä ollenkaan että mitä erityisopetus on tai jotakin tämmöstä...” (Elvi)*

*“...\*...kun opetusjärjestelyt on niinkun etton monta ihmistä, ja he niinku sopivat asioista ja sitte kun kielitaito on huono, ni lähinnä sielä on niinku tämmösiä kärjistymiä sitte ku asiat ei meekkään niinku on puhuttu ja on ymmärretty sanat eri tavalla ja laps ei nyt lähekkään uimaan, se juntaantuu... miks se suuttuu, miks se ei lähe uimaan... ne on tällasia ne tilanteet. Ei siinä tarvita erityisopettajaa vaan siinä tarvitaan tulkkia ja aikaa ja ja tuota ja jotain muuta.“ (Sirkka)*

### **Maahanmuuttajaoppilaan vanhemmat**

Yhteydenpito maahanmuuttajaoppilaan kotiin tapahtuu pääasiallisesti luokanopettajan (suomenkielinen tai oppilaan äidinkieltä puhuva) tai aineenopettajan toimesta. Yksi erityisopettajista toimii ensisijaisena yhteydenpitäjänä vanhempien ja koulun välillä. Pienten koulujen erityisopettajilla, joilla on muutamia maahanmuuttajaoppilaita, on kuitenkin ollut enemmän yhteyksiä kotiinpäin, ovatpa jotkut vierailleetkin oppilaiden kotona. Muut erityisopettajat ovat mukana koulun alkaessa ja tarpeen mukaan, kuten tavallisestikin. Mutkattomia tilanteet eivät aina ole.

*“Kotiin on välillä että ollaan eri mieltä ja täytyy selvittää Suomen kouluvaatimuksia että saatetaan olla eri mieltä, että miten täälä koulussa...\* jos on tarvinnu välittäjää niin oon ollu mukana“ (Aija)*

*“...\*...sinne koteihin on silleesti ihan näin hyvät välit, mutta ei voi sillä tavalla kuitenkaan niitä asioita hoitaa ku suomalaisperheitten kanssa, että varmaan ainakin Venäjällä on semmonen kulttuuri että kaikki niinku ongelmat tavallaan pidetään sielä perhepiirissä ja niistä ei niinku ulospäin jutella...” (Seija)*

Vanhempien kanta luokkasijoituksissa ja suomalaisluokkaan integroinnissa on toisinaan eriävä koulun kannasta, ja erityisopettaja on ollut näissä keskusteluissa usein mukana.

*“Tän mukaan sijoitetaan ja, no tietysti katotaan yksilöllisesti tietenkin mutta ettei oikein erotu koon puolesta, kun nyt tätä ei vissiin saisi sanokkaan kun ne tosiaan taitaa vanhemmat... siis, no, valehdella jos oikein suoraan sanotaan että valehtelevat lastensa iän, että kun näkee päältä päin että lapsi ei voi millään olla seittemää vuotta ja käyttäytyykin ja on keskittymiseltäänkin sellanen... \* ...olisko se sitten että ne haluaa että näistä lapsista tulis heidän kulttuurin puolestapuhujia, että ne menestyis ja osais ajaa asioita, tai jotain...” (Anja)*

*“Nää oppilaat niinku integroidaan liian aikasessa vaiheessa suomalaiseen ryhmään, ja se johtuu näitten ulkomaalaisten maahanmuuttajien vanhempien asenteista. Kun vanhemmilla, erityisesti nyt tuntuu somaleissa ja irakilaisissa on se käsitys että suomalainen luokka on arvokkaampi, että mahdollisimman nopeasti ainakin poikien pitää päästä suomalaiseen ryhmään minne ne sitte laitetaan liian nopeesti ja sitte ne turhautuu kun ne eivät ymmärrä kertakaikkiaan mitään ja sitten nyt on näillä parilla pojalla käyny sillai että alkuun on ollu semmosta aggressiivista käyttäytymistä ihan sen takii että kaikki pyyhkii tuolta yli, että eihän näihin vanhempien asenteisiin, että se on se kulttuuri ja se mikä on heillä määränny sen, sitten pysty millään tavalla varmaan ees vaikuttamaan että se on niin syvällä. Ja tottakai kun vanhemmat ovat sitä mieltä, kun he arvostavat vanhempia ni haluavat tehdä niinku vanhemmat toivoo. Sitä ei käy muuttaminen, yrittää vaan puhua lapselle että kummatkin on yhtä hyviä.” (Elvi)*

Keskusteluja käydään yläasteilla toisinaan myös jatkokoulutuksesta. Joskus vanhempien suhtautuminen ammattikouluun saattaa juontaa juurensa entisen kotimaan koulutusjärjestelmästä, jossa ammattikouluihin ajautuivat vain häviäjät.

### **Erityisopettaja koordinaattorina**

Koordinaattoreiksi en laske tässä erityisopettajia, jotka toimivat esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmän kokoonkutsujina, vaan tarkoitan nimenomaan maahanmuuttajien opetusta koordinoivaa ja siitä myös osittain tai kokonaan vastuussa olevaa henkilöä.

Varsinaista koordinaattoria ei tarvita niillä kolmella maalaiskouluilla, jossa on vähän maahanmuuttajia sekä vähän heidän opetukseensa liittyviä opettajia tai avustajia. Tällöin luokanopettaja tai yläasteella aineenopettaja hoitaa maahanmuuttajaoppilaansa asioita, ja erityisopettaja tai esim. terveydenhoitaja ovat mukana tarvittaessa. Kahdessa

kaupunkikoulussa toteutetut ratkaisut ovat niin vakiintuneita, ettei varsinaisia koordinaattoreita tarvita.

Koordinaattoreita on viidessä koulussa. Näissä kouluissa on paljon erilaisia maahanmuuttajaopetukseen liittyviä järjestelyjä. Koordinaattori on yleensä sellainen henkilö, joka on eniten tai ainakin hyvin paljon maahanmuuttajaoppilaitten kanssa tekemisissä. Viidestä koordinaattorista kolme on erityisopettajaa (kaksi yläasteella, yksi ala-asteella). Muut koordinaattorit ovat oman äidinkielen opettaja ja äidinkielen opettaja.

Koordinaattorin tehtävät ovat tulleet näille kolmelle erityisopettajalle luontevasti ja keskustelun pohjalta. Varsinkin yläasteella koordinaattorin tehtävät soveltuvat selvimmin erityisopettajalle, koska hän on jo ennestään koulua ja oppilasta kokonaisvaltaisesti tarkasteleva opettaja.

*“Kyllä kai siinä niin kuitenkin paras asiantuntija on erityisopettaja, jollon kuitenkin kaikki aineet jotenki hallinnassa ja just se kokonaistilanne ja näin, että toisissa kouluissahan se on esimerkiksi äidinkielen opettaja, mutta niinku ei se kyllä niinku hänen koulutukseensa sillä tavalla niinku kuitenkaan... minun mielestä hänellä ei oo siihen sellasta oikeestaan niinku mitään valmiuksia, jos meilläkin on aika vähän mutta kuitenkin se oppilaan kokonaistilanne on opittu ottaan huomioon ja tekemään yksilöllisiä opetussuunnitelmia, kun taas äidinkielen opettajalla se lähtökohta on ihan toinen, se on aineenopetukseen niinku keskittynyt ja tietenkin se riippuu tyypistä, joka niinku tyyppinä siihen sopii niin kyllähän täätä sillä tavalla voi tehdä sitte kuka tahansa, mut et kyllä se niinku koulutuksen puolesta sitten erityisopettajalle kuuluu jos jollekin. Mut kyllä niinku esimerkiks opo tekee hirveesti töitä ja perehyttää suomalaisen koulujärjestelmään ja jatko-opintoihin koko perhettä ja järjestää näitä työharjoitteluja mahdollisimman paljon, ja että kyllä niinku hirveen monet ihmiset terveydenhoitaja, koulukuraattori, tekee paljon näitten perheitten kans yhteistyötä mutta kyllä niinku tää koulun puolen homma hoitaminen niin kuitenkin, varsinaisen opetuksen hoitaminen kuuluu erityisopettajalle.” (Seija)*

Koordinaattorin toiminta ja tehtävät riippuvat paljon maahanmuuttajaoppilaitten erityisopetustilanteesta. Seijan (yläaste) luona maahanmuuttajaoppilaat käyvät tiettyjen tuntien aikana erityisopetuksessa. Hän miettii yhdessä luokanopettajan kanssa oppilaan kokonaistilannetta ja ehdottaa sitten mahdollista erityisjärjestelyä aineenopettajalle. Lisäksi hän on yhdyshenkilönä ja opetuksen organisoijana oppilaan omaa äidinkieltä puhuville opettajille ja avustajille.

Sirkka (ala-aste) kutsuu koolle maahanmuuttajaopetuksen suunnitteluryhmän, jonka jäsen hän myös itse on. Hän hoitaa myös yhteydenotot eri tahoihin ja sopii käytännön järjestelyistä heidän kanssaan.

*“... \*...eli mä oon niinku tavallaan kokoomassa ne ohjat käsiin ja mä oon sen luokanopettajan tukena, et sen ei tarvi tehdä sitä työtä, vaan mä oon sitte soittamassa puhelimella ja ottamassa yhteyttä näihin eri instansseihin ja sanon vaan luokanopettajalle et nyt se on se palaveri, nyt me mennään sinne. Ja me mennään sinne yhdessä, koska mun on kuitenkin syytä tietää että mistä on kyse.” (Sirkka)*

Irja puolestaan on rehtorin ja oppilashuoltotyöryhmän lisäksi vastuussa maahanmuuttajaopetuksen kokonaistilanteesta sekä veloitettu myös esittelemään sitä. Tämän lisäksi hänen koordinaattorin toimenkuvaansa kuuluu puitteiden luominen oppilaiden oman äidinkielen opettajien työskentelylle, sekä erilaisten kansainvälisyysprojektien vetäminen.

### **Maahanmuuttajien resurssirengas**

Kerroin yhteistyö -kappaleen alussa käsitteleväni maahanmuuttajaopetuksen tärkeimpiä yhteistyökumppaneita. Siinä mielessä resurssirengasta ei pitäisi tässä mainita, sillä kukaan erityisopettajista ei ollut ottanut yhteyttä kyseiseen järjestelmään, joka koostuu joka läänissä toimivista maahanmuuttajaopetuksen tukihenkilöistä. Näihin henkilöihin voi ottaa yhteyttä, kun tarvitsee tietoa tai neuvoja maahanmuuttajaopetukseen liittyen. Yksi erityisopettajista totesi toimivansa erilaisissa yhteistyötehtävissä, mutta ei kommentoinut tarkemmin resurssirenkaan toimintaa.

*“Eli sieltä ei tapahdu käytännössä mitään, koulutus on ollu yks, mutta sekään ei oo ollu varsinaisesti sen resurssirenkaan, vaan se oli lääninhallituksen järjestämä, mutta oon varmaan viis vuotta sitten pistäny nimeri siihen resurssirenkaan listalle ja ei, käytännössä ei tapahdu yhtään mitään.” (Seija)*

## 7.2.2 Maahanmuuttajaoppilaiden kasvatusta- ja opetustyön tavoitteet, keinot ja vaikeudet

Ilmaisu "kun pärjäisivät Suomessa" toistuu useissa haastatteluissa, ja niissä keskusteluissa missä asiaa ei ilmaistu aivan näillä sanoilla, muut tavoitteet kuitenkin tähtäsivät juuri tähän. "Pärjäämistä" voi pitää päätavoitteena.

*"Että pärjäisivät täällä suomalaisessa yhteiskunnassa ja että saisivat ammatin ja sitte tää suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutuminen..." (Aija)*

*"Kyllähän kaiken koulutuksen tavoitteena on tuottaa kansalaisia jotka vois oman elantonsa hankkia ja mahdollisimman onnellisina, kokonaisena, ehjänä täällä elää..." (Seija)*

Opetustyöstä kertovat kappaleet on nimetty pärjäämiseen johtavien tavoitteiden mukaan: peruskielitaito, tiedolliset tavoitteet, affektiiviset tavoitteet sekä jatkokoulutus ja ammattiin valmistuminen. Näitä kohti erityisopettajat yleisopetusta tukien yrittävät maahanmuuttajaoppilasta ohjata. Tavoitteet eivät siis ole mitenkään rajattuja yksinomaan erityisopetuksen tavoitteiksi. Tavoitteen esittelyn jälkeen käsittelen käytännön keinoja tavoitteeseen pääsemiseksi ja sen jälkeen vaikeuksia joita näissä tehtävissä kohdataan.

### 7.2.2.1 Peruskielitaito

Kielitaidon nimeävät tavoitteeksi erityisopettajat, joiden maahanmuuttajaoppilaat eivät vielä ole kaksikielisiä. Tällaisia erityisopettajia on seitsemän.

*"Että oppis lukemaan ja kirjottamaan suomenkieltä sillä tavalla että toiset sais selvää siitä..." (Elvi)*

*"... \*...auttavasti ainakin osaa koulussa tarvittavan sanaston \*, ja pärjää tunnilla et pystyy kuuntelemaan mukana, \*, et siihen asti kun päästään niin silloin on hyvin on asiat, ja sama lukutaito sit, että pystyy ainakin yksinkertaset tehtävät niin itse lukemaan, toivon mukaan ymmärtämään." (Tuire)*

Kaksikielisiä maahanmuuttajaoppilaita on yhdessä koulussa. Heidän kaksikielisyytensä johtuu pitkästä ja jo varhaislapsuudessa alkaneesta Suomessa asumisesta. Nämä kaksi maahanmuuttajaoppilasta saavat erityisopetusta, mutta eivät oppiakseen suomea. Niinpä erityisopettajan tavoitteena ei ole maahanmuuttajaoppilaiden kielitaito.

Kaksi osittain keskitettyä mallia toteuttavan koulun erityisopettajaa on sitä mieltä, että kielen opettamisen täytyy tapahtua erillisin järjestelyn niin, ettei erityisopetuksen vähäistä tuntimäärää käytetä muiden kuin oppimisvaikeuksisten oppilaiden opettamiseen. Maahanmuuttajien kielitaitoa pidetään siis tavoitteena, mutta se ei ole erityisopettajan työn tavoitteena.

Erityisopettajat, jotka pitävät kielitaitoa tavoitteena omassa työssään, korostavat oppilaan oman äidinkielen taitojen merkitystä tälle tavoitteelle. Ala-asteen erityisopettajat painottavat, että hyvän suomen kielen taidon edellytyksenä on luku- ja kirjoitustaidon saavuttaminen ensin omalla äidinkielellä. Yläasteitten erityisopettajista ne, joilla on opetettavana useita omankielistä opetusta tai kieliavustustajan tukea saavia maahanmuuttajaoppilaita, painottavat myös käsitteiden oppimista äidinkielellä ja sitten suomenkielellä.

*“Meidän pitäis saada sekä niinku niille oppilaille joiden suomen kieli on puutteellinen ensteks se suomenkieli ja tavallaan omalla kielellä se apu sen asian oppimisessa että niiden joiden vietnaminkieli on heikko ni niille sitte taas käsitteet molemmilla kielillä yhtä vahvoiks tai ainakin se on tavoitteena mitä ei ehkä saavuteta koskaan...” (Irja)*

## **Keinot**

Kuudessa koulussa, joista neljä on ala-astetta, järjestetään oman äidinkielen tai omankielistä opetusta. Tavoitteena on saavuttaa luku- ja kirjoitustaito ensin omalla äidinkielellä ja vasta sen jälkeen ryhtyä harjoittelemaan näitä taitoja suomeksi.

Erityisopetuksen sisältö riippuu oppilaan suomen kielen taidoista. Täysin kieltä osaamattoman oppilaan kanssa aloitetaan alkeista. Ala-asteen erityisopettajat pyrkivät

harjaannuttamaan puhekieltä ja sanavarastoa keskustelemalla oppilaiden kanssa. Joidenkin oppilaiden kanssa taas voidaan harjoitella äänten kestoa ja oikeakielisyyttä. Tällaista opetusta erityisopettajat toteuttavat perinteisen lukiopetuksen keinoin, aimoana erityispiirteenä on kuvan liittäminen sanoihin ja teksteihin. Useimmissa kouluissa oppilaat ovat ainakin osan erityisopetustunneistaan suomenkielisen lukiryhmän mukana.

Ala-asteella, jossa erityisopetusta annetaan vain oppimisvaikeuksisille maahanmuuttajaoppilaille, erityisopettaja tukee yleisopetusta tekemällä tarvittaessa sanavarasto-, kypsyysikä-, ja hahmotustestejä maahanmuuttajaoppilaille.

*“Mutta mä niinku katsosin, että jos erityisopetuksen resurssit ovat näin pienet niin mimusta luokanopettaja pystyy antamaan, jos hän paneutuu aiheeseen, ni sen opetuksen myöskin. Ja näin mun käsittääkseni meillä nää henkilöt on paneutunu siihen. Et lähinnä mä oon niinku testarru sitte heidän tukenaan vähän tämmösenä...sanotaanko puolueettomana henkilönä, olen esimerkiks pitäny sanavarastotestejä, määritelly niinku kielikypsyysikä ja ja sitte jos on hahmotuspuolella on ongelmia ni oon sitte yhdessä heidän kanssaan niinku pohtinu mistä se kielen oppimisen vaikeus johtuu, että johtuuko se lukihäiriöstä, jostakin hahmotuksen ongelmasta ja ja miten sitä kannattas aloittaa. Mutta yleensä nää maahanmuuttajat ja suomenopiskelijat on on selvinneet ilman mimun puuttumista siihen.” (Sirkka)*

Niissä kolmessa koulussa, joissa annetaan suomi toisena kielenä -opetusta ja joissa erityisopettaja nimeää kielitaidon tavoitteekseen, erityisopetuksessa annettavalla suomen kielen opetuksella pyritään tukemaan suomi toisena kielenä -opetusta. Kouluista kaksi on yläasteen koulua ja yksi ala-aste. Kyseinen ala-asteen erityisopettaja ryhtyy tukemaan suomen kielen opiskelua vasta kun maahanmuuttajaoppilaat on integroitu omankielisistä luokistaan suomenkielisiin luokkiin. Hän myös selvittää luokissa olevien maahanmuuttajaoppilaiden kielellistä tasoa vuosittain.

*“Perinteistä lukiopetusta on paljon, tietysti sanastoa ja lukemis- ja kirjoitusjuttuja, eli tietenkin on tällaisia erityisiä asioita kuten äänten keston opettelemista ja muuta, mutta että aika pitkälti on ihan tyypillistä lukiopetusta, semmonen materiaali on hyvää missä on kuva mukana...sielä suomen kielen opettajan kanssa käydään enemmän semmosta ääntämystä ja selviämistä arkisista asioista, että se oikeakielisyys on enemmän niinku mun täällä erityisopetuksessa.” (Elvi)*



Kolmella ala-asteella suomea opiskellaan vain erityisopetuksessa. Ala-asteen koulut ovat maaseutukouluja sekä yksi hajautettua mallia edustava kaupunkikoulu. Kaupunkikoulussa on kylläkin suomenkielisiä avustajia oppilaiden tukena.

*“Sanavarastoo ensin ja kieltä, yritetään keskustella paljon, ihan sellasta...tehään paljon noilla materiaaleilla mitä on tarkotettu just pahuumuuttajille.” (Anja)*

Seuraavaksi kuvailua kolmen yläasteen erityisopettajan suomen kielen opetuksesta. Neljännellä yläasteen erityisopettajalla ei ole tutkimusta tehtäessä lainkaan maahanmuuttajaoppilaita. Klinikamuotoista erityisopetusta maahanmuuttajaoppilaille antaa kaksi erityisopettajaa. Toinen heistä on koulutukseltaan erityisopettaja, toinen ei.

*“Ihan esimerkiks tällä heikellä käydään läpi semmosta suomea vierasmaalaiselle, semmosta monistesarjaa läpi, ihan tuota puhekielen, kirjakielen eroja...ihan mitä lukivaikeuksisellekin oppilaalle, välimerkkejä, yhdyssanoja, isaja kirjaimia, sitte ihan niinku käsitteit, kuitenkin vielä niinku vaikeempia käsitteitä...\* ja sit tuota me yritetään vaan jutella, jutellaan oikeestaan koko tunti, et kehitty se puhekieli.” (Seija)*

Erityisopettajaksi kouluttamaton henkilö pyrkii harjaannuttamaan suomen kieltä, mutta käyttää keskustelukielenä englantia (joka ei ole oppilaan äidinkieli).

Yläasteen samanaikaisopetusta toteuttavalle erityisopettajalle on varattu erikseen tunteja suomen kielen opetukseen, johon hänellä on koulutus. Erityisopetusresurssit kohdistetaan pääasiassa seitsemänsille luokille, ja suomen kielen opetus kahdeksansille ja yhdeksänsille luokille. Erityisopetuksen resursseilla tapahtuvaa työtä käsitellään myöhemmin. Tässä kuitenkin kuvailua Irjan toteuttamasta suomen kielen opetuksesta.

*“Me pyritään siihen että me löydettäs semmonen tapa opettaa suomea että oppilaat hyötyis siitä mahdollisimman paljon. Sillon se saattaa merkitä sitä että ne on pääsääntöisesti mukana suomalaisten oppilaiden kanssa et kaikis tämmösis sosiaalis puolis, esimerkiks esiintymisis ja tämmösisä ni se on hyvä paikka. Mut sen sijaan tämmösis kielen rakenteissa ja tän tyyppisissä asioissa ni mä usein otan sitte erikseen. Et se vaihtelee hirveen paljon...\*...ja koska meillon kauheen joustava systeemi jossa me sovelletaan hyvin moninaisia malleja, mut osa on mulla kokonaan, mä arvostelen heidät kokonaan. Osa on luokassa sanotaan seiskalla puolet ajasta ja mä oon koko ajan mukana siinä. Sitte esim kasilla mä oon tässä jaksossa esimerkiksi*

*siellon viis äidinkielentuntia ja ne on mulla kaks tuntia ja mä oon suomalaisten kanssa kolme tuntia. Meillon erinomaisen hyvä yhteistyö tässä opettajan kanssa. Se toimii erinomaisen hyvin ja me arvostellaan aina yhdessä kokeet, ne usein se linja tuodaan yhdessä ja se kokeet arvostellaan aina yhdessä ja niissä... jos meillon äidinkielen koe esimerkiksi niin sillen siinä se arvioidaan aina sen mukaan että mikä on... mikä heidän opetuksensa on ollut. Jos heiltä puuttuu niinku tämmösiä... tavallaan suomen perusteita ei oteta huomioonkaan siinä, me arvioidaan sitä mitä on opetettu. Suomalaisissa voidaan ottaa huomioon se kielitaito mikä heillä täytyy olla muutenkin niinku äidinkielenä, mutta näillä maahanmuuttajilla ei sitä... heiltä ei vaadita sitä. Usein tehdään kaks koetta, joista toinen on kieliopillisesti helpotettu. Vaikka asiat on yhtä... asiat pitää osata samalla tavalla mutta kieli on helpotettu. Se koskee muitakin aineita joskus, taikka aika usein varsinkin seiskalla.“ (Irja)*

Irja kehittelee yhteistyössä muiden opettajien kanssa myös testiä, jolla mitataan kielellistä tasoa ja tiedonhankintataitoja oikean koulu- ja luokkasijoituksen löytämiseksi.

### **Vaikeudet**

Oppilas on maaseutukoulussa ja hajautetun mallin koulussa alusta asti suomenkielisessä luokassa. Tällöin ei voida toteuttaa selvärajaisesti sitä periaatetta, että lukeminen ja kirjoittaminen suomen kielellä opiskeltaisiin vasta sen jälkeen kun nämä taidot osataan omalla äidinkielellä.

Mikäli maahanmuuttajaoppilas ei ole ollut oikeutettu vastaanotto-opetukseen tai hänellä ei ole ollut mahdollisuutta opetella lukemaan ja kirjoittamaan omalla äidinkielellään, suomen kielen oppiminen vaikeutuu. Tämä näkyy erityisesti niiden erityisopettajien työssä, jotka toimivat ainoina suomen kielen opettajina.

*“Työmäärä lisääntyy huomattavasti, jos ei oppilaalla oo mahdollisuutta opetella lukemaan ja kirjottamaan omalla äidinkielellä, niillon kahden mutkan takana se lukemaanoppiminen on sillen valitettavasti.“ (Tuire)*

Kieltä opitaan luontevasti käytännön tilanteissa. Erityisopettajilla ei kuitenkaan ole aina mahdollisuutta lähteä oppilaiden kanssa käytännön kielenkäyttötilanteisiin. Harrastusten

parissa lapsi oppisi hyvin kieltä, mutta toisinaan vanhemmat jarruttavat oppilaan osallistumista vapaa-ajan toimintaan.

*“Aika. Sehän se suurin este on, että kun ei millään pysty toteuttamaan tätä opetusta niinkuin sen haluais tehdä, että ihan lähtäis tonne kylälle asioimaan käytännössä, mutta ei sitä voi lähteä. Muutkin opettajat sanoo että kuule kun sulla on muitakin oppilaita. Että se on kyllä harmillista mutta näin se vaan on.” (Anja)*

*“Ollaan pyritty järjestään se kaveriasia ja niinku harrastukset kuntoon et kuitenkinhan ne oppii eniten kieltä siellä, ja sitte täs toisessakin perheessä, kun niinku lapset ei oikeestaan sais tehdä mitään muuta ku lukea läksyjä että niinku siihen ei kuulu harrastukset eikä ystävät eikä sillä tavalla, et sitte kuitenkin kun näkee nihin nää törmää täällä koulussa niinku siihen toiseen maailmaan, ja miten tärkeätä niille olis ne kaverit ja harrastukset tän kokonaisuuden kannalta.” (Seija)*

Mahdollisuudet hyvän suomen kielen taidon saavuttamiseen pienenevät, jos maahanmuuttajaoppilas on tullut Suomeen verrattain myöhään. Tämä Suomeen saapumisen ajoitus nähdäänkin hyvin oleellisena kielitaitoon ja siten myös muihin tavoitteisiin vaikuttavana asiana; maahanmuuttajaperheen nuorimmilla sisaruksilla katsotaan olevan vanhempia sisaruksia paljon paremmat mahdollisuudet kielen oppimiseen ja siten myös muuhun pärjäämiseen.

*“Kuitenkin näinkin myöhään tulleet Suomeen, ku viidennellä luokalla, et heiän sisaruksillaan, tässäkin kurdiperheessä heillon neljä nuorempaa sisarusta, niin heillä on ihan erilainen tilanne sitten, osaavat kieltä jo ihan toisella lailla tullessaan yläasteelle” (Seija)*

Suomen kielen oppimisen vaikeimpina kohtina pidetään diftongeja, soinnillisen ja soinnittoman äänteen sekä äänteen keston erottamista.

*“Kielessä tietenkin on ne tietyt hankalat, kun katsoo somaleitten...niille on vaikee joku diftongit on hirveän vaikeet ja sitte niillä on erilainen vokaalirakenne vähän, ja sit niillon pee, bee, ne ei erota niitä oikeen, niillon olikse nyt soinnillisia et niillon kaikki soinnillisia ja sillä siisti, mut kuitenkin ne on oppineet täällä jonkun verran mut se on epäselvä et sen asian kanssa...” (Tuire)*

### 7.2.2.2 Tiedolliset tavoitteet

Ala-asteen ylimmillä luokilla ja yläasteella kielen harjaannuttamisen rinnalle nousevat opetussuunnitelmassa asetetut tiedolliset tavoitteet. Näitä tavoitteita asettavat kaikki erityisopettajat jotka työskentelevät maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, mutta tällaista työtä erityisopettajat tekevät nimenomaan niiden oppilaiden kanssa, jotka eivät saa omankielistä opetusta.

*“Päämäärät on samat kuin luokassa eli tiedolliset.” (Ahti)*

*“Sitten on kansainvälinen, taikka monikulttuurinen seiska jossa on hyvin montaa kansallisuutta, mut ne on aika pieniä taas ne kansallisuudet, et sen takia me ei voida käyttää sielä äidinkielenopettajia, vaan et se on sit tavallaan mun vastuu hyvin pitkälle,\*, mut et mä oon silloin luokassa. Ja opetus keskitetään hyvin pitkälti seiskalle että ne sais hyvän alun ja mä oon heidän kanssaan periaatteessa seiskan aikana kaikki teoria-aineet tunnilla.” (Irja)*

### Keinot

Tiedollisten tavoitteiden saavuttamiseen pyritään opiskelemalla matematiikkaa, englantia tai lukuaineiden käsitteitä ja tekemällä yhdessä tehtäviä näistä aineista. Yleensä tiedollisiin tavoitteisiin ryhdytään erityisopetuksessa pyrkimään vasta ala-asteen ylimmillä luokilla ja yläasteella.

*“No heiät on tota vapautettu ruotsin kielen opiskelusta, elikkä ne tuntinsa he käyttää mun luona ja opiskelevat silloin, silloin sitten tuota yleensä suomea ja englantia, pääosin niitä. Sitte jotakin lukuaineita, historiaa, biologiaa mitkä kokeet nyt sattuu olemaan tulossa.” (Seija)*

*“Mutta kuitenkin et sanotaan et lukeminen ja kirjoitus, matematiikka, et niissä aineissa tukee niin paljon kuin pystyy. Sitte isompana niin tavallaan tarvii näissä reaaliaineissa enemmän.” (Tuire)*

Kun oppilas saa oman äidinkielen opetusta, suomen kielen opetusta tai hänellä on omaa äidinkieltä puhuva avustaja, erityisopettajan ei tarvitse opetuksessaan lähteä liikkeelle aivan

niin perusasioista, esimerkiksi tehtävän suomentamisesta, vaan hän voi keskittyä sisällön ymmärtämiseen.

*“Et mun työ on sillon muuttunu, niinku sanotaan miten mä sanosin et mä oon niinku porrasta heikommassa...tai niinku ihan sitä perustyötä ei tarvi tehä niin paljoo.” (Tuire)*

Toisinaan samanaikaisopetus ei Irjankaan mielestä ole paras ratkaisu, vaan maahanmuuttajaoppilaista on koottava oma ryhmänsä:

*“Mut et mä toimin sen mukaan että nyt näyttää siltä että, esims englantia on sen tyyppinen aine, mullon muutamia oppilaita joillon huomattavan suuria oppimisvaikeuksia, ei ehkä englannin pohjataitoja ollenkaan niin ne on jonku aikaa roikkunu tuola luokan mukana mutta osottautu et se on ihan mahdotonta, ne on otettu kokonaan pois. Ja lähden aivan, aivan toisesta kohtaa kuin missä luokassa ollaan menossa. Ja pyrin näin tekemään et meidän tuntimäärät ei ihan riitä tähän mut tehdään, käytetään niin pitkälle kuin voidaan näitä resursseja tällä tavalla.” (Irja)*

Seuraavassa vielä myös Seijan kuvailua klinikkamallilla toteutetusta yläasteen erityisopetuksesta.

*“No mä oon yrittäny sen jakaa sillä tavalla että niinkun tässä jaksossa on esimerkiks yhdellä maahanmuuttajapojalla viis tuntii viikossa, ni me ollaan niinku sovittu että maanantain tunnilla käyään suomen kieltä... \* Sitten sinä päivänä kun me luetaan englantia niin me yritetään ennakoida vähän sitä mitä tulee sielä luokassa, käydään niitä kielioppiasioita ja tekstejä vähän etukäteen läpi ja sitten kun on semmonen läksypäivä niin sillon, meidän koulussa tehdään aika paljon kuitenkin semmosia itsenäisiä töitä, ni sitten niitä tehdään, opetellaan lukemaan sitte tietokirjoista, tietosanakirjoista ja niinku kokoomaan sieltä ne tärkeet asiat. ja sit on semmonen päivä kun tuota me yritetään vaan jutella, tai yritetään jutella, jutellaan vaan oikeestaan koko tunti, et kehitty se puhekieli ja sitten on vielä semmonen päivä jollon tota yleensä valmistaudutaan kokeeseen et siinä jos on viis tuntii viikossa ni siinä kerkee jo aika paljon, mut sitten on tietysti semmosia jaksoja et ei oo kun yks tunti tai ei yhtään et sillon se on hankalampaa. Nää oppilaat käy, niin sen mä unohdin sanoa että he käy myöskin uskonnon tunnilta, elikkä tota heillä ei oo omaa uskonnon opetusta niin, he on valinneet sen niin et he käy uskonnon tunnilta.” (Seija)*

## Vaikeudet

Jos koulussa ei ole esimerkiksi kieliavustajaa, aika kuluu käsitteiden ja sanojen selittämiseen suomeksi. Joskus tilanne on niin hankala, ettei yhteistä kieltä ole ollenkaan.

*“Mutta se on niin vaikeeta kyllä toi opettaminen kun ei oo sellasta välittäjäkieltä, kun ite ei osaa niiden kieltä ja ne ei osaa englantiakaan, että miten sitä sitten selittää asioita, vaikka jotkut matematiikan peruskäsitteet, miten ne selittää?” (Aija)*

Tiedollisten tavoitteiden saavuttamista vaikeuttavat suomen kielen puutteelliset taidot, liian suuret yleisopetuksen luokat ja liian varhaisessa vaiheessa suomalaishuokkaan integroiminen.

*“Että kun liian suuriin suomalaishuokkiin, ja mikä on sitte semmonen harmittava asia kanssa että, että nää oppilaat integroidaan liian aikasessa vaiheessa suomalaisryhmään” (Elvi)*

### 7.2.2.3 Affektiiviset tavoitteet.

Affektiivisia tavoitteita korostivat neljä erityisopettajaa. Tämä joukko koostui niistä erityisopettajista, joiden tavoitteenasetteluun sisältyivät muutoinkin myös pitkän tähtäimen tavoitteet, esimerkiksi jatko-opinnot ja ammattiin valmistuminen, ja joilla maahanmuuttajaoppilaat kuuluivat erityisopetusta paljon tai muita oppilaita enemmän käyttävään ryhmään. Affektiiviset tavoitteet joita erityisopettajat toivat esiin, ovat itsehuottamus, oppimisen ilo, rohkeus ja turvallisuuden tunne.

*“Ei ne tiedolliset tavoitteet oo kaikki kaikessa, ihan sellasta mielenterveystyötä. Koska niillä rupee olemaan jo tosissaan pitkät päivät täällä koulussa ja ne on hirveen innokkaita koulunkäyjiä, että suomenkielisillekin ne päivät on pitkiä saatikka sitten kun nämä ei ymmärrä millään kaikkea ja pinnistele mukana. Että väliin kaipaa sellasta kevyempääkin eikä aina vain ponnistelua että sitten ollaan pelattu ihan Aliasta tai muita noita...” (Anja)*

*“\* ...ja että yleensä niinku tulis niin rohkeeksi että uskaltais puhua ja ilmasta omat ajatuksensa ja, et ihan niinku näillä suomalaisillakin*

*lapsilla, et ois sellanen vahva, et minä kyllä osaan jotain ja minä oon hyvä tämmösenä kun oon, että itsetunnon vahvistaminen, ni sehän on kaikilla näillä heikoilla hirveen tärkeitä...\*” (Elvi)*

## **Keinot**

Itseluottamukseen, rohkeuteen ja oppimisen iloon pyritään paitsi kannustamalla oppilasta, etenemällä hänen omaa tahtiaan ja oppimalla erilaisten pelien lomassa, myös keskustelemalla vaikeista tilanteista.

*“...että kyllähän meillä jonkun verran sitte menee aikaa semmoseen jos on ulkomaalaisia ja suomalaisia samassa ryhmässä että niillon ollu kinoja tuola pihalla ja muualla...tämmästä, yleensä siitä suvaitsevaisuudesta ja muusta sitten menee siihen keskusteluun...\*...mutta samalla tavallahan niitä selvitellään sitte semmosessa ryhmässä misson pelkkiä suomalaisiakin.” (Elvi)*

*“...ja olla niinku ihminen ihmiselle ja tasottaa sitä tietä täällä tosiaan, hankkien tukioppilaita ja yrittää kavereita ja selittää tätä kulttuurien eroja ja selittää sitä vanhempien asennetta ja niinku, sillee tavallaan luoda sitä turvallisuutta siihen oppilaan elämään, et se tietää et sinne se voi tulla aina sanomaan sitte, tapahtu mitä tahansa, ja että ne asiat sieltä kautta niinku jotenki pyrintään selvittämään” (Seija, yläaste)*

### **7.2.2.4 Todelliset jatko-opintomahdollisuudet ja ammatin valmistuminen**

Todelliset jatko-opintomahdollisuudet ja ammatin valmistuminen on kaikkien niiden yläasteen erityisopettajien tavoitteena, joilla oli maahanmuuttajaoppilaita erityisopetuksessa. Myös puolet ala-asteen kuudesta erityisopettajasta mainitsi tämän yhdeksi päätavoitteeksi, puolet (kolme) heistä kuitenkin keskittyi enemmänkin ajankohtaisiin tavoitteisiin.

*“Ei riitä että se että täälä istuu ja jotenkin saa niinkun kurssit tehtyä ja paperin käteensä et siinä se on, vaan pitää olla todelliset edellytykset siihen että pääsee jatko-opintoihin. Koska ilman jatko-opintoja Suomes on ihan turha kuvitella saavansa kunnan työtä, sen takia se jatko-opintojen turvaaminen on meil se pää, pääasia.” (Irja, yläaste)*

*“Päämääräthän on ihan samat kuin on luokankin tavoitteet ja että turvattais jatkomahdollisuudet oman tason mukaiset.” (Torsti, yläaste)*

## **Keinot**

Omien kykyjen mukaiseen jatko-opintopaikkaan pääsy ja ammattiin valmistuminen edellyttää ensinmainittuihin tavoitteisiin pääsemistä: hyvän kielitaidon saavuttamista, tarpeeksi lujaa itsehuottamusta ja tiedollisten tavoitteiden saavuttamista. Mikäli nämä tavoitteet saavutetaan, on jatkumon päässä mahdollisuus päästä jatko-opintoihin.

## **Vaikeudet**

Joskus kuitenkin on jouduttu toteamaan, että jatko-opintotavoite on liian korkealla. Siitä kertoo seuraavassa Seija, yläasteen opettaja:

*“Sillon aluks ajatteli että kaikki, tai yks haluais ehkä poliisiksi, mutta kaks muuta haluais lääkäriksi, ja tota sillon mä ajattelin ensin että se on ihan realistista ja mahdollista ja heille semmonen todistus ku heille kuuluukin niinku älykkyyden perusteella, mutta kyllähän niistä on niinku joutunu luopumaan näitten, ainakin näitten kurdilasten kohalla, että sitä jaksamista ei läheskään, on hirmu hyviä päiviä “Joo, nyt mä teen kaikkeni taas”, ja sitten on semmosta ettei jaksu mitään, et on kotonakin niin vaikeeta että niinku tavallaan nyt ajattelis että, että jos kuitenkin niinku käyttäs tän ajan siihen että se suomenkieli kehittyis niinku mahollisimman vahvaksi ja että heille tulis sellanen olo että voi opiskella ja voi pärjätä opiskelussa suomessakin, mutta mä en usko että se on että se on kauheen realistista että nää lähtis vaikka suoraa lukioon ...\*...jos esimerkiksi sitten tekis jonkun ylimääräsen lisäluokan jossakin ja pyrkis sitten vaikka terveydenhuoltoalan oppilaitokseen ja sitä kautta sitten alalle, jos sitten joskus aikuisena jaksaa.” (Seija)*

### **7.3. Erityisopettajan tarvitsemat valmiudet maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa**

Kaikki erityisopettajat ovat valmistuneet eri aikaan erilaisesta koulutusohjelmasta. En ryhdy tässä selvittämään heidän koulutuksensa sisältöä tai sitä, minkä koulutuksen käyneet



ovat tyytyväisimpiä. Tarkoitukseni on koota heidän mielipiteitään siitä, millaisia valmiuksia he ovat koulutuksestaan saaneet ja millaisia valmiuksia koulutuksesta pitäisi saada maahanmuuttajien opetusta varten. Jätän ulkopuolelle erityisopettajien viittaukset muuhun saamaansa koulutukseen ja käsittelen vain erityisopettajakoulutusta.

Erityisopettajakoulutuksessa, kuten opettajankoulutuksessa yleensäkin, täytyy huomioida maahanmuuttajien opetus. Tätä mieltä ovat kaikki erityisopettajat.

*“..\*...mutta niin että et siinä oltas sitte perehtyneitä heidän taas asioihinsa, et siinä tarvitaan sitä koulutusta sitten sitä kautta ettei pelätä myöskään ottaa vastaan oppilaita jotka on, jotka on maahanmuuttajia, et esims usein tehdään, et sanotaan että nää ei kuulu mulle ollenkaan, että mä hoidan vaan suomalaisten, se ei oo oikee tapa. (Irja)*

### **Koulutuksesta saadut valmiudet maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen**

Koulutuksessa on opittu ottamaan lapsi kokonaisvaltaisesti huomioon. Jonkin verran on saatu taitoja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tekemiseen. Pahuumuuttajiin liittyviä asioita on käsitelty muutaman erityisopettajan koulutuksessa, ja näitä tietoja he pyrkivät soveltamaan työssään maahanmuuttajien parissa.

*“No siitähän on silloin kun mä valmistuin, sehän on niin kauan aikaa sitten, että sielä ei puhuttu kuin näistä pahuumuuttajista, jotka tulevat Ruotsista, että tietysti niitä soveltaen näitä, näitä samoja...” (Elvi)*

### **Valmiudet joita koulutukselta toivotaan maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen**

Kielen, kulttuurin ja monikulttuurisen kasvatuksen käsittelyä koulutukselta toivovat ne viisi erityisopettajaa, jotka kokevat kielen vaikeutena tai joiden koulussa ei ole omankielistä opetusta. Kielten käsittelyllä tarkoitetaan lähinnä yleisimpien Suomessa puhuttujen kielten tervehdyksien ja kiitosten yms. läpikäymistä.

*“Vähän noita kulttuureita, yleisimpiä, vaikka niitä tietysti on aivan liikaa, että... ja ehkä jopa vähän kieliäkin, että edes kiitos, ole hyvä ja päivää... ja juuri tosta että miten menetellä kun ei ole yhteistä kieltä.” (Aija)*

*“Mun mielestä sielä vois olla semmonen jakso missä olis nää yleisimmät kulttuurit, esimerkiks esiteltäis ihan lähtien romaanikulttuurista, mitä se, minkälaisia erilaisia tapoja sielä on, mitä se asettaa koululle, just jotkut kurdit, sitten somalit, venäjän kulttuuri, mistä nyt yleisimmin nyt näitä maahanmuuttajia Suomeen tulee...” (Seija)*

*“Tota, siis yleisesti opettajakoulutuksessa voitaisiin ottaa huomioon tää tämmönen...tai ottaa sinne koulutukseen mukaan tämmöstä monikulttuurista kasvatusta, en tiedä onko sitä teillä tänä päivänä, eri kulttuureihin tutustumista. En mä osaa näin nopeesti ruveta neuvomaan että miten pitäis, mut että mut että, on hyötyä jos tuntee islamilaista kulttuuria ja on hyötyä jos tietää esimerkiksi kurdien tai joidenkin muiden tällästen, jotka tulee sotatoimialueelta, ni näiden osalta että mistä ne todella tulee, ja sitten että esimerkiks mitä ovat inkeriläiset, joita nyt meillä on paluumuuttajina, koska se voi myöskin niinkun... sanotaan tämmösen kautta välittyä myönteinen tai kielteinen asenne tonne oppilaaseen.” (Simo)*

Kouluissa, joissa annetaan omankielistä opetusta, erityisopettajat toivovat koulutukselta testejä joiden avulla erotella kieliongelmat erityisongelmista. Neljä erityisopettajaa toivoo, että koulutuksessa esiteltäisiin käytännön ratkaisuja, joita on tehty maahanmuuttajien opetuksessa, erityisopettajan työtä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, työnjakoa ja muuta asiaankuuluvaa.

*“Että, mut sitten ihan kyllä mun mielestä ehottomasti pitäis olla just näitten kulttuurien edustajat kertomassa sielä koulussa, sitten just vaikka jotkut kieliavustajat, että miten ne kokee sen, ja niinku näitä käytännön ratkasuja mitä missäkin on kuitenkin tehty että, että kyllähän niitäkin pitäis kuulla ja sitte sieltä se omansa valita. Et eihän sitä ainakaan, no onhan siitä tietysti aikaa kun mä oon valmistunu, mut eihän sillee varsinaisesti tähän alueeseen tuu niinku mitään.” (Seija)*

Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tekoon toivotaan myös johdonmukaisempaa ja selvempää käytäntöä.

## **Täydennyskoulutusmahdollisuuksien käyttö**

Täydennyskoulutustarjontaa pidetään runsaana. Koulut ovat tarjonneet tai esitelleet mahdollisuuksia kouluttautua kaikissa niissä kouluissa, joissa maahanmuuttajilla on kielivaikeuksia.

Tuire ja Anja ovat käyneet täydennyskoulutuksessa, ja pitävät saamaansa koulutusta hyvänä. Tuire on myös kertonut kurssien sisällöstä koulun muille opettajille.

*“Olin kyllä tosiaan [kurssilla] ja kyllä se niin hyvää tekee. Ihan intoa täynnä sitä taas tulee takasin vaikka vaan päivänkin on kurssilla. Ja kaikki luen mitä käsiini saan.” (Anja)*

*“Sillon ku mä kävin koulutuksessa niin mä annoin aika pitkälle... niinku kerroin niitten kurssien sisällöt melkosen... niin tarkkaan kun kykenin, koska mä ajattelin että jokainen opettaja käytännössä tarvitsis sen saman tietomäärän.” (Tuire)*

Kaikki kolme keskitetyn mallin maahanmuuttajien kanssa työskentelevät erityisopettajat tarkkailevat kursseja kriittisin silmin. Niiden pitäisi olla korkeatasoisia ja toisaalta osallistujalla täytyisi olla selkiintynyt ongelmapohja tai tarve osallistua kyseiselle kurssille.

*“Eli eli tuota niin kyllä mä oon valmis lähtemään koulutukseen, mutta jos mä nytte oon vajaa kolme vuotta, kaks ja puol vuotta vasta tehny erityisopettajan työtä ja tässon aika paljon kaikemmäköstä uutta niin, niin tuota mä oon katsonu tuota että ei niinku kannata soitellen lähteä koulutusta vaan ettimään, koska eihän se tartu jos ei oo sitä ongelmapohjaa kylliks mihin sen niinku tartuttaa sen koulutuksen. Et tällä hetkellä mä katson että joko mä oon ihan sokee tai sitte, mutta ensin on järjestettävä yleisopetus ja ja sitte kun yleisopetus on järjestyksessä ni sen jälkeen pitää järjestää vasta erityisopetus...” (Sirkka)*

Kun koulussa on yksittäisiä maahanmuuttajaoppilaita tai kun maahanmuuttajaoppilaat ovat kaksikielisiä, joilla ei ole ongelmia, koulutukseen ei katsota olevan suurta tarvetta, vaikkakin kaikki totesivat ettei tiedon lisäys pahaa tekisi.

## 8 TULOSTEN TARKASTELUA

Tulosten lyhyen yhteenvedon jälkeen syvennyn niiden keskeisinä pitämiini asioihin ulkoapäin eli etic-näkökulmasta. Tutkimuksen luotettavuus -kappaleessa toin esiin tutkimuksen sovellettavuuden. Haluan vielä kerran painottaa, että tässä esitetyt tulkinnat koskevat vain tutkimukseen osallistuneita henkilöitä, eikä niitä pidä yleistää. Lukija voi kuitenkin pohtia sovellettavuutta tuntemaansa ympäristöön. Korostan vielä, että tutkimus rajoittuu nimenomaan maahanmuuttajien mukanaan tuomien muutosten tarkasteluun. Tutkimukseen osallistuneiden laaja-alaisten erityisopettajien ammattikuva on siis voinut uusiutua muissa suhteissa, mitä ei tässä tuoda esiin.

### 8.1 Laaja-alaisen erityisopettajan ihanneammattikuva

Ihaneammattikuvasta keskusteltaessa erityisopettajat korostavat tilannesidonnaisuutta. Yleistäen voi kuitenkin sanoa, että tutkimukseen osallistuneet laaja-alaiset erityisopettajat toivovat maahanmuuttajien tulevan kouluun kestoltaan joustavasta valmistavasta opetuksesta, jossa on hankittu vankka perustus suomen kieleen sekä tarvittavat valmiudet suomalaisessa koulujärjestelmässä toimimiseen. Luokkakoon toivotaan pienenevän, jolloin huokanopettajilla olisi paremmin mahdollisuuksia oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen. Oman äidinkielen opettajien, kieliavustajien ja suomen kielen opetuksella pyrittäisiin kielitaitoon jonka avulla maahanmuuttajaoppilaat voisivat saavuttaa peruskoulun tiedolliset tavoitteet ja omien kykyjen mukaisen jatkokoulutuspaikan ja ammatin. Keskitetyn ja osittaisen keskitetyn mallin erityisopettajat katsovat, että tähän tavoitteeseen pääseminen edellyttää koulunkäynnin aloittamista omankielisessä opetusryhmässä.

Maahanmuuttajien määrä ja tarpeet, yleisopetuksen kyky vastata erityistarpeisiin, erityisopetusresurssit ja laaja-alaisen erityisopettajan persoonallisen näkökanta ratkaisisivat sen, annettaisiinko erityisopetusta vain oppimisvaikeuksisille maahanmuuttajaoppilaille vai tuettaisiinko erityisopetuksessa tarvittaessa myös kielivaikeuksissa. Koska yleisopetuksen järjestelyin tuettaisiin kieltä, erityisopettajien työ maahanmuuttajaoppilaiden kanssa rajautuisi tarkemmaksi. Erityisopetusresursseja pitäisi olla tarpeeksi kaikkien

erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden riittävään tukemiseen. Koulutuksesta erityisopettajien pitäisi saada tietoa erilaisista kielistä, kulttuureista ja käytännön ratkaisuista maahanmuuttajien opetuksessa, sekä testejä kieli- ja erityisongelmien erottamiseksi toisistaan.

Hyvin samanlaisia olivat toiveet maahanmuuttajien opetusjärjestelyistä yli kahdenkymmenellä maahanmuuttajien kanssa työskentelevällä opettajalla vuonna 1990 tehdyssä haastattelututkimuksessa. Erona oli ainoastaan keskitetyn mallin puoltajien puuttuminen. (ks. Uusitalo 1991.) Lähes yhtäaikaan tutkimukseni kanssa käynnistyi myös Parviaisen ja Lahtisen (1996) tutkimus, jonka eräässä osassa haastateltiin yhdeksää Vaasassa työskentelevää laaja-alaista erityisopettajaa. He esittivät samanlaisia toiveita maahanmuuttajien opetuksen suhteen. Myös Minna Sunin (1996) tutkimuksessa, jossa tutkittiin peruskoulun päättövaiheessa olevien maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoa, todetaan, että valmistava opetus ja suomi toisena kielenä opetus tulisi saada kaikkien maahanmuuttajien ulottuville. Myös oman äidinkielen aseman vahvistamista ja joustavampia opetusjärjestelyjä toivottiin, sekä opettajankoulutuksen johdonmukaista kehittämistä. Tässä yhteydessä todettiin myös työnohjauksen tarve, mitä tässä tutkimuksessa toi esiin vain yksi erityisopettajista. Vuonna 1993 tehdyssä pakolaisten elinoloja ja integraatiota Suomessa kartoittavassa tutkimuksessa pakolaisten toiveet kohdistuivat maahanmuuttajakoulutukseen, työhön, kuntiinsijoituspolitiikkaan, äidinkielen opetukseen ja tiedotukseen pakolaisten asemasta (Ekholm 1994). Erityisopettajien tavoitteet ovat siis pääosin yhteneväisiä niin edellä esiteltyjen virallisten tavoitteiden, kuin muissakin tutkimuksissa ilmenneiden tavoitteiden kanssa.

Osa näistä toiveista on nyt toteutumassa. Opetusministeriössä tehtiin vuoden 1997 alussa päätös (104/97), jonka mukaan valtio tukee rahallisesti *kaikkien* maahanmuuttajalapsien valmistavaa opetusta puolen vuoden ajan. Jatkossa pyritään vahvistamaan myös oman äidinkielen asemaa. (Aunola 1997.)

Haastateltujen erityisopettajien tavoitteissa kaksikielisyys on avainasemassa, mutta samalla omaa äidinkieltä pidetään lähinnä tärkeänä välineenä suomen kielen taidon saavuttamisessa. Keskitetyn mallin koulujen erityisopettajat tuovat tässä kohdin esiin myös

kielen merkityksen oppilaan kulttuuri-identiteetille. Kieli on hyvin tärkeä kulttuurin ilmentäjä: kielessä elää se ympäristön havainnointitapa joka on kyseiselle kulttuurille ominainen (Agar 1994) Mikäli oppilaan oikeutta kasvaa kahden kulttuurin jäseneksi pidetään tärkeänä, on kielen aktiivinen suojele tarpeen (Toivanen 1995).

Tätä ajatusmallia tukee myös eräs maailman tunnetuimmista maahanmuuttajien oikeuksien tuntijoista ja tutkijoista, Mehmet Ümit Necef. Hän korostaa äidinkielen merkitystä. Sen avulla ihminen pystyy määrittämään etnisyytensä. Yhteiskunnan velvollisuus on antaa mahdollisuus harjoittaa sekä oman äidinkielen että toisen kielen taitoa. Kulttuuri-identiteetti ei Necefin mukaan kuitenkaan katoa vaikka äidinkieli unohtuisikin. (Toivanen 1997, 28-29.)

Jo aiemmin esitellyn Berryn nelikenttäteorian avulla (ks. s 6) voidaan arvioida valtayhteisön toimintaa: tukeeko se integraatiota, sulautumista, eristäytymistä vai syrjäytymistä.. Tässä tarkastelen tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien tavoitteenasettelua kyseisen mallin avulla.

Mielestäni erityisopettajat pyrkivät joko integraatioon tai sulauttamiseen. Keskitetyn ja osittaisen keskittämisen mallin erityisopettajat ovat integraation kannattajia. He korostavat sekä oppilaan oman kulttuurin ja identiteetin tärkeyttä että suhdetta suomalaisiin. Keskitettyä mallia puoltavia kuvauksia ja kannanottoja on useita. Ross (1991, 248) toteaa, useimpien tutkijoiden kannattavan kaksikielistä opetusta. Kolmen vuoden jälkeen kaksikielistä opetusta saaneet oppilaat menestyvät koulussa paremmin kuin enemmistökielistä koulua käyvät maahanmuuttajaoppilaat. Esimerkiksi Södertäljen kokeihukoulussa opetus annettiin aluksi oppilaiden äidinkielellä ja ruotsin kieltä opiskeltiin oppiaineena, jonka osuutta lisättiin vähitellen. Kun kielellinen pohja oli tarpeeksi vahva, siirryttiin täysin ruotsinkieliseen opetukseen. Näin saavutettiin lasten terve identiteetti ja täydellinen kaksikielisyys, jonka seurauksena oppilaisiin kohdistuva kiusaaminen väheni ja koulumenestys oli vähintään luokkatasoa vastaava. (Skutnabb-Kangas 1981, 181-183.) Suomessa viimeisimmän kannanoton keskitetyn mallin puolesta on esittänyt Terhikki Mäkelä, Åbo Akademin täydennyskoulutuskeskuksen koulutussuunnittelija, joka korosti maahanmuuttajien kouluun keskittämisen etuna olevan helpommin järjestettävät

omankieliset opetusryhmät, oman äidinkielen opetus, klinikkaopetus ja suomi toisena kielenä -opetus (Willberg 1997).

Hajautetun mallin erityisopettajan mielestä oppilaan oman kulttuurin tukeminen estää suomalaisen kulttuuriin sopeutumista. Hän pitää tärkeänä maahanmuuttajien suhdetta suomalaisiin, mutta ei katso oman kulttuurin ja identiteetin aktiivisen tukemisen olevan tarpeellista. Hän on sulautumisen kannattaja. Kyseisen erityisopettajan mielestä hajautetun mallin etuna on välitön kontakti suomalaisiin oppilaisiin ja suomalaiseen kulttuuriin. Itse kuitenkin kyseenalaistaisin tämän näkemyksen, sillä kielitaito ja myönteinen kulttuuri-identiteetti ovat merkittäviä tekijöitä sosiaalisten suhteiden luomisessa ja onnistumisessa. (ks Uusitalo 1991). Edellä esitettyjen Necefin ajatusten perusteella voikin kyseenalaistaa sen, tarvitsevatko maahanmuuttajalapsen samaa kieltä äidinkielenään puhuvia lapsia kulttuuri-identiteetinsä tueksi. Monet käytännön työtä tekevät opettajat ovat kuitenkin huomanneet maahanmuuttajalasten itsetunnon vahvistuvan osittain ja kokonaan keskitettyä mallia toteuttavissa kouluissa. Näissä kouluissa lapset saavat tukea toisiltaan ja ottavat rohkeammin yhteyttä myös suomenkielisiin lapsiin ja opettajiin (Korpela 1995).

Maaseutukoulujen erityisopettajien ihanteiden tarkastelu Berryn mallin mukaisesti on huomattavasti vaikeampaa, sillä he eivät käsittele tavoitteenasettelua kaupunkikoulujen erityisopettajien tavoin. Omankielisten opetusryhmien luominen on mahdotonta, jolloin oppilaan kulttuuri ei näy koulussa samalla tavalla kuin kaupunkikouluissa. Niinpä siihen ei oteta kantaakaan. Kuitenkin juuri nämä oppilaat tarvitsisivat rohkaisua oman kulttuurin itselle sopivien piirteiden säilyttämiseen, muutoin enemmistöön sulautumisen paine on niin kova ettei valinnanvapautta juurikaan jää. (ks. Suni 1996,118-119). Yksikään kolmesta pakolaisoppilaita opettavasta maaseutukoulun erityisopettajasta ei ota kantaa myöskään pakolaisten sijoittamiseen maaseudulle, mikä johtunee siitä, ettei koulu vaikuta pakolaisten vastaanottamispäätöksiin.

Ihanteita tarkastellessa on silmiinpistävä, kuinka ihanteet pohjautuvat lähinnä koulun jo valitseman linjan kehittämiseen: hajautetun mallin koulussa työskentelevä erityisopettaja kannattaa hajautettua mallia, keskitetyn mallin kouluissa työskentelevät erityisopettajat

kannattavat osittaista keskittämistä. Tässä saattaakin näkyä juuri Arfwedsonin (1980, 26) kuvaama lähiyhteiskunnan voimakas vaikutus opettajan näkemyksiin.

On mielenkiintoista havaita, että tavoitteenasettelussaan sulauttamista kannattavat erityisopettajat toivovat kuitenkin peruskoulutuksessa perehdyttävän monikulttuurisuuteen. Kulttuuriin liittyviä asioita ei siis ole kokonaan sivuutettu. Myös Uusitalon (1991) haastattelututkimuksen opettajat toivat esim halukkuutensa hankkia uutta tietoa ulkomaalaisista ja heidän kulttuureistaan, koska opetus vaatii eri maiden kulttuurien tuntemusta. Tähän tutkimukseen osallistuneet toivovat tietoa kursseilta ja kirjallisuudesta. Jotkut toivoivat maahanmuuttajien esittelevän koulutuksessa omaa kulttuuriaan.

Mitä monikulttuurisuus oikeastaan on? Monikulttuurisen yhteiskunnan ihanteessa eri etniset ryhmät rikastuttavat toistensa elämää kulttuurisilla vaikutteilla (Forsander 1994, 107). Oman kulttuurin rikastumista tapahtuu, kun toisen kulttuurin tarkastelun myötä myös oman kulttuurin piirteet muuttuvat tiedostetummaksi (Agar 1994). Eri kulttuureista puhuttaessa sekaannusta tuottaa kulttuurin käsitteen monimuotoisuus. Kulttuuri ei ole etnisyyden perusteella määriteltävissä; ei ole olemassa yhtä kiinalaista tai suomalaista kulttuuria vaikka ne pintapuolisesti vaikuttaisivatkin yhtenäisiltä, vaan jokainen luo kulttuuriaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa suhteessa ympäristöön. (Verma 1994, 64.)

Rexin (1985) mukaan Vuorovaikutus eri osapuolten kesken johtaa konflikteihin mutta myös kompromisseihin (Forsander 1994). Toisia kulttuureita siedetään sitä paremmin, mitä myönteisemmin suhtaudutaan omaan kulttuuriin. Monikulttuurisuuden ja siten myös monikulttuurisen koulun tavoitteena on tasa-arvo ja jokaisen oman kulttuurin kunnioittamiseen. Kysymys ei ole siis vain eri etnisten ryhmien lasten koulutustapojen etsimisestä, vaan monikulttuurisuus koskee kaikkia (Verma 1994, 62.) Tällainen monikulttuurisen koulun tavoite on epäonnistunut esimerkiksi Kanadassa, huolimatta vilpittömistä tavoitteista ja yrityksistä olla syrjimättä vähemmistölapsia. Epäonnistuminen johtuu koulujen rakenteellisesta rasismista: vähemmistön kielelle ja kulttuurille ei tahdo löytyä tilaa yhteiskunnan, koulun, arkipäivässä. (Cummins 1988, 127-157) Mielestäni keskitetyn mallin kouluissa tällaista tilaa pyritään järjestämään.



Monikulttuurisuuden kasvaminen on elinikäinen prosessi (Hyun & Fowler 1995.) Opettajilla on erittäin tärkeä rooli monikulttuurisen yhteiskunnan muodostamisessa. Opettajan työtä voidaan pitää eettisenä ammattina koska opetus ja kasvatus ovat voimakkaasti arvoihin liittyvää toimintaa. Toisena osapuolena on opettaja ja toisena vaikutuksille altis, kasvava ja kehittyvä lapsi tai nuori. Koska opettaja kasvattaa tulevaisuuden kansalaisia, hänen eettiset ulottuvuutensa koskevat paitsi oppiaineita ja oman luokan oppilaita, myös koko koululaitosta ja sen liittymistä historialliseen yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja siten myös tulevaisuuteen. (Räsänen, Anttonen, Peltonen & Toukomaa 1994, 179-180.) Opettajien suhtautuminen koulussa oleviin maahanmuuttajiin ja kyky käsitellä mahdollisia konfliktitilanteita vaikuttaa paitsi maahanmuuttajiin itseensä, myös muiden oppilaiden asenteisiin maahanmuuttajuuteen. Osaltaan asenteet ohjaavat myös niiden rakenteiden kehittelyä, joilla yleisopetus pyrkii vastaamaan maahanmuuttajaoppilaiden tarpeisiin. Oleellisinta on, pidetäänkö yhteyttä omaan kulttuuriin ja kieleen tärkeänä ja panostetaanko maahanmuuttajien huomioimiseen muutoinkin kuin vain valtiolta saaduin määrärahoihin. Niiden tarkoitus kun ei suinkaan ole määrittellä sitä, miten opetus olisi järjestettävä. (Hilasvuori 1994.)

Monikulttuurisuusajattelua myös arvostellaan, koska siinä ajaudutaan helposti korostamaan eroja eri kulttuureista tulevien ihmisten välillä. Näiden erojen kuvitellaan olevan muuttumattomia, ikään kuin kulttuuri loisi ihmisen eikä toisin päin. (Lausti 1997, 15-16.) Todellisuudessa henkilö voi samaistua useampaankin kulttuuriin tai hyväksyä ja hylätä osan kulttuurista (Agar 1994). Myös Forsander (1994, 52) toteaa koulutuksen luovan toisinaan jopa esteitä hyvälle kommunikoinnille. Koulutuksessa keskitytään kulttuureiden eroihin, jolloin ihmiset näkevät helposti vain toistensa kulttuurit sen sijaan että kommunikoisivat toistensa kanssa. Oikeastaan monikulttuurisuudessa onkin kyse siitä, miten erottaa erilaisuus ja samanlaisuus sekä antaa kaikille mahdollisuus olla oma itsensä (Lausti 1997, 15-16; Jasinskaja 1996, 57).

Tutkimusten perusteella perehtymällä kirjallisuuteen ja luennolla käymällä ei tavoiteta monikulttuurista ajattelua. Yhdysvalloissa opettajankoulutuksessa kokeiltiin opettajien ohjaamista monikulttuurisuuden laittamalla heidät työskentelemään vähemmistölasten kanssa. Kokeilusta saadut kokemukset osoittavat, että käytännön kosketuksen kautta

opettajiksi opiskelevat kehittyvät ajattelussaan huomattavasti: vuorovaikutuksen kautta opiskelijat etenivät naiivin tasa-arvon ja hyväksynnän ideaalista oman ja muiden kulttuurien objektiiviseen tarkasteluun ja arvostukseen. (Bollin 1996.) Ainekset tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien monikulttuurisuuteen kasvamiselle ovat hyvät, ovathan he ilmaisseet halunsa syventää tietojaan aiheesta.

Koulutuksesta toivotaan saatavan valmiuksia kielivaikeuksien ja oppimisvaikeuksien erottamiseen toisistaan. Tällaisten testien kehittäminen vaatii hyvin monen alan ammattilaisten yhteistyötä.

Mielenkiintoista on havaita, että vaikka keskustelussa tehdään kehittämis ehdotuksia koskien maahanmuuttajien opetusta, suomen kielen opetukseen ei toivota rakenteellisia muutoksia. Tämä voi kaikesti pitää tyytyväisyyden ilmauksena.

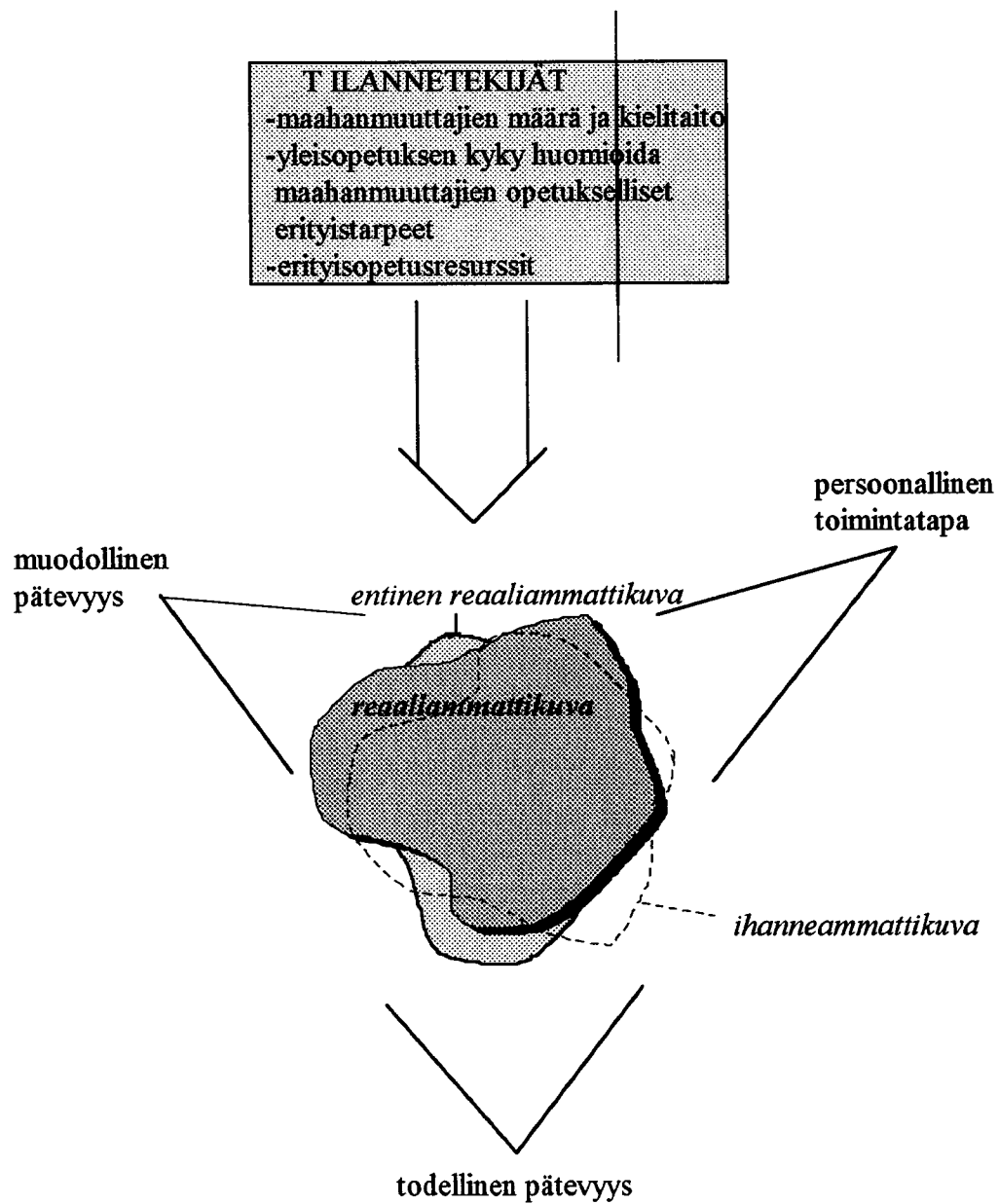
Ihanteellisista maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyistä keskusteltaessa kaksi erityisopettajaa kertoi ihanteen olevan sikäli toteutunut, että kaikki mahdollinen maahanmuuttajien tukemiseksi tehdään. Näissä kunnissa on tehty selvä linjaus tukitoimien rahoittamisesta. Tämä koskee myös koko erityisopetusta. Toinen näistä kunnista on pieni maaseutukunta, joten maahanmuuttajien, tässä tapauksessa pakolaisten, pieni määrä ei välttämättä ole aina este tarvittavien tukitoimien järjestämiselle. Jos sitä pidetään esteenä, voi mielestäni kysyä, onko eettisesti oikein sitoutua vastaanottamaan pakolaisia mikäli heidän tarpeisiinsa ei vastata. Näillä pienen paikkakunnan pakolaisilla, tai maahanmuuttajilla ylipäätään, ei ole edes ryhmän antamaa tukea.

## 8.2 Laaja-alaisen erityisopettajan reaali ammattikuva

Haastatteluissa laaja-alaisen erityisopettajan ammattikuvan neljästä osa-alueesta painottuvat kasvatus- ja opetustyö, sekä organisointi niiden kolmen erityisopettajien kohdalla, jotka toimivat maahanmuuttajien opetuksen koordinaattoreina. Myös yhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden eri opettajien tai avustajien kanssa on merkittävä osa erityisopettajan työkenttää, ja itse nostaisinkin sen haastattelujen perusteella omaksi

ammattikuvan osa-alueeseen, onhan se myös yksi tärkeimmistä työn onnistumiseen vaikuttavista seikoista.

Reaaliammattikuvan tarkastelun aloitan esittelemällä haastateltujen erityisopettajien ammattikuvan tyypittelyä, joka perustuu erityisopettajan ammattikuvan muutosmalliin. Tämän jälkeen syvennyn tarkemmin ammattikuvaa määrittäviin tekijöihin. Lopuksi käsittelen vielä erityisopettajien työssään kohtaamia vaikeuksia.



KUVIO 3. Erityisopettajan ammattikuvan muutosmalli (Karia 1985, 9 mukaellen)

Erityisopettajan ammattikuvaa määrittävät muodollinen pätevyys, todellinen pätevyys (vrt. subjektiivinen ja funktionaalinen ammattikäsitys edellä) ja opettajan persoona.

Ammattikuvat voidaan jakaa kolmeen tyyppiin:

- muuttumattomaan
- laajentuneeseen ja
- erikoistuneeseen ammattikuvaan.

Laaja-alaisen erityisopettajan ammattikuvan katson säilyneen muuttumattomana viidessä koulussa. Tähän joukkoon kuuluvat kaksi osittaisen keskittämisen mallin erityisopettajaa, jotka ovat rajanneet erityisopetusta annettavan vain oppimisvaikeuksisille maahanmuuttajaoppilaille. Kyseisillä erityisopettajilla on paitsi persoonallinen näkemys siitä, että yleisopetuksen täytyy vastata kieliongelmiin, myös erittäin niukat erityisopetusresurssit. Toisella heistä ei ole tällä hetkellä lainkaan maahanmuuttajaoppilaita erityisopetuksessa. Kolme muuta tähän joukkoon kuuluvista erityisopettajista työskentelee maaseutukoulussa. Yhdessä näistä kouluista maahanmuuttajat ovat kaksikielisiä ja kahdessa muussa koulussa, missä suomen kieltä opetetaan vain erityisopetuksessa, erityisopettaja käyttää erityisopetusresursseja tähän enintään yhden viikkotunnin. Kyseiset erityisopettajat eivät kokeneet työn maahanmuuttajien kanssa juurikaan muuttaneen erityisopettajan työtä. Kukaan tällaisen ammattikuvan omaavista erityisopettajista ei ainakaan toistaiseksi ole hakeutunut täydennyskoulutukseen.

Laajentuneeseen ammattikuvatyyppiin lukeutuvat neljän erityisopettajan ammattikuvat. Kahden maaseutukoulun erityisopettajan lisäksi tähän joukkoon kuuluu myös keskitetyn ja hajautetun mallin erityisopettajat, joiden persoonallinen katsantokanta on, että maahanmuuttajien läsnäolo koulussa muuttaa erityisopetuksen luonnetta muutoinkin kuin vain oppimisvaikeuksisten maahanmuuttajien osalta. Koulujen yleisopetus pyrkii huomioimaan opetukselliset erityistarpeet tukitoimin, mutta suuri osa kaupunkikoulujen maahanmuuttajaoppilaita ja kaikki maaseutukoulujen maahanmuuttajaoppilaat kuuluvat tästä huolimatta erityisopetusta runsaasti käyttävään ryhmään tai saavat sitä suhteessa enemmän muihin verrattuna. Erityisopetusresurssit eivät ole niin vähäiset kuin muuttumattoman ammattikuvan omaavilla erityisopettajilla. Tässä ryhmässä suomen kielen

opettaminen nousee varsin merkittävään asemaan: erityisopetuksessa harjoitetaan oppilaan suomen kieltä ja tuetaan lukuaineiden ja esimerkiksi englannin opiskelua. Tosin koulussa, jossa on omankielistä opetusta, ei tarvita jälkimmäisiä toimia, vaan siellä tuetaan suomi toisena kielenä -opetusta lähinnä perinteisen lukiopetuksen keinoin. Tällaisen ammattikuvan omaavista erityisopettajista kaksi on osallistunut maahanmuuttajien opetukseen liittyvään täydennyskoulutukseen.

Maahanmuuttajaopetukseen erikoistuneen tyypin ammattikuvaa toteuttaa yksi erityisopettajista. Kyseisessä yläasteen koulussa tuetaan erilaisin järjestelyin maahanmuuttajien opetusta, mutta siellä panostetaan myös erityisopetukseen erityisen paljon. Käynnissä on maahanmuuttajaoppilaiden erityisopetuskokeilu. Koulun kolmesta erityisopettajasta yksi keskittyy täysin maahanmuuttajien erityisopetukseen, joka tapahtuu pääasiallisesti samanaikaisopetuksena. Opetus suunnitellaan, toteutetaan ja oppilaat osin myös arvioidaan yhteistyössä aineenopettajien ja omankielisten opettajien kanssa. Erityisopettajan tunnit koostuvat luokissa olevien maahanmuuttajaoppilaiden tukemisesta sekä suomen kielen opetuksesta, johon hänellä on myös pätevyys.

### **Ammattikuvaa määrittävistä tekijöistä**

Kahdeksassa koulussa yleisopetus huomioi maahanmuuttajaoppilaita eri tavoin: omankielisellä opetuksella ja avustuksella, oman äidinkielen ja suomen kielen opetuksella tai joustavalla valmistavalla opetuksella. Tukitoimia ei voi suoraan verrata toisiinsa, sillä maahanmuuttajien tarpeet ovat erityyppisiä riippuen kielitaidosta, Suomessa vietetyn ajan pituudesta, Suomeen tulon iästä ja jo aiemmin aloitetun tuen laajuudesta ja monista muista henkilökohtaisista tekijöistä. Tukitoimet ovat lisääntyneet ja kehittyneet. Vuonna 1991 omankielisen opetuksen järjestämistä ei ollut vakavasti edes harkittu ja avustajia ei ollut juuri lainkaan (ks. Uusitalo 1991).

Kaikilla maahanmuuttajaoppilailla ei ole opetuksellisia erityistarpeita. Monet heistä kuitenkin saavat laaja-alaista erityisopetusta joko oppimis- tai kielivaikeuksien vuoksi, mutta esimerkiksi Virtanen (1994, 14) sekä Parviainen ja Lahtinen (1996, 303) toteavat,

että pelkkä huono suomen kielen taito ei saa olla peruste erityisopetukselle. Usein näin kuitenkin on. Toisaalta, miksi erityisopetusta ei annettaisi maahanmuuttajaoppilaan tarvitessa tukea suomen kielen opetuksen, tukiopetuksen, oman äidinkielen opetuksen tai omankielisen avustuksen lisäksi? Mielestäni nämä muut tukitoimet ovat ensisijaisia apukeinoja, mutta erityisopetus voi tarvittaessa antaa lisätukea mikäli erityisopetusresurssit antavat siihen mahdollisuuden.

Kuten edellä jo todettiin, eräs monista maahanmuuttajien erityisopetustilanteeseen vaikuttavista tekijöistä on erityisopettajan persoonallinen käsitys toimen velvollisuuksista ja oikeuksista. Tämä näkyy kaupunkikoulujen erityisopettajien linjanvedossa: toiset kokevat erityisopetusta annettavan vain oppimisvaikeuksisille oppilaille, toiset pitävät kieitaidon vajavuutta erityistarpeena, johon myös erityisopetuksen täytyy vastata. Tosin niukka erityisopetusresurssi ja persoonallinen näkökanta ovat yhteydessä toisiinsa: niukan erityisopetusresurssin puitteissa toimivat erityisopettajat rajaavat jyrkimmin erityisopetuksen saajat.

Muodollista pätevyyttä maahanmuuttajien opetukseen ei haastattehuhetkellä ollut vielä kenelläkään, olihan maahanmuuttajien määrä vasta juuri kasvanut Suomessa, eikä koulutus näin ollen ollut vielä reagoimut muuttuvaan tilanteeseen. Erityisopettajien peruskoulutuksesta saadaan valmiudet oppilaan kokonaisvaltaiseen huomioimiseen ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekemiseen, mutta varsinaiseen maahanmuuttajien opetukseen ei koulutuksessa perehdytä. Myös Sunin (1996) haastattelemat, useista koulutusväylistä valmistuneet opettajat, pitivät peruskoulutuksesta saatuja valmiuksia maahanmuuttajaopetukseen vähäisinä tai olemattomina. Erityispedagogiikkaa opiskelleet erityisopettajat kuuluivat kuitenkin siihen joukkoon, jotka olivat tyytyväisimpiä koulutukseensa. He kokivat saaneensa koulutuksesta suvaitsevuuutta erilaisuutta kohtaan ja sovelsivat huovasti muita tietojaan ja taitojaan. Ehkäpä juuri tämä suvaitsevaisuus ja tottumus erilaisuuden kohtaamiseen onkin erityisopettajakoulutuksen voimavara, jonka avulla erityisopettajat pystyvät ottamaan lapsen huomioon kokonaisvaltaisesti ja omana itsenään.

Tämä ei kuitenkaan aina riitä. Sunin (1996) tutkimuksessa haastatellut korostivat myös pätevyyskriteereiden laadintaa suomea toisena kielenä opettaville henkilöille. Suomen kielen opintoja ja nimenomaan perehtymistä myös suomen opettamiseen toisena kielenä pidettiin hyvin tärkeänä, jolloin lähinnä äidinkielenopettajien täydennyskouluttamista alalle pidettiin järkevimpänä

Pätevällä suomen kielen opetuksella on suuri vaikutus maahanmuuttajaoppilaisiin (Löfgren 1991, 82-84.) Suomen kielen opettamisen kohdalla voi pohtia erityisopettajien todellista pätevyyttä, jota voidaan mielestäni tarkastella subjektiiviselta ja objektiiviselta kannalta. Kuten edellä on todettu, tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien joukossa suomen kielen opettaminen nousee varsin merkittävään asemaan. Erityisopettajat eivät kuitenkaan korosta tiedon kartuttamista tältä osa-alueelta. Suomen kieltä opetetaan lähinnä perinteisen lukiopetuksen keinoin sekä puheen harjaannuttamisella ja sanaston kartuttamisella. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat pitävät todellista pätevyyttään suurempana kuin muodollista pätevyyttään. Lång (1993) kuitenkin toteaa, että perinteisen lukiopetuksen keinoin ei paluumuuttajien kielivaikeuksia parhaiten auteta. Myös tutkimukseen osallistunut, Ruotsissa ruotsinsuomalaisten lasten kotikielenopettajana toiminut ja siihen kouluttautunut erityisopettaja pitää erityisopettajakoulutuksesta saatuja valmiuksia suomen kielen opettamiseen riittämättöminä.

Suomen kielen opettaminen pitää sisällään systemaattisuutta, oppiaineiden keskeisiä ja kulttuurisidonnaisia käsitteitä ja aiheita, vuorovaikutusta ja sanaston systemaattista kartuttamista sekä kieliopin rakenteiden käsittelyä (Kuukka & Talvitie 1995; Kuukka 1995; Talvitie 1995). Vaikka useat näistä sisällöistä esiintyvätkin haastateltujen suomen kielen opettamisen kuvauksissa, nimenomaan kieliopin opettaminen ja kulttuurisidonnaisuuden huomioiminen asianmukaisella tavalla on suuri haaste, varsinkin kun otetaan huomioon, että suomen kielen opettaminen vieraana kielenä eroaa olennaisesti suomen opettamisesta äidinkielenä (Talvitie 1995, 37). Objektiivisesti tarkasteltuna todellinen pätevyys siis ei ole kovin suuri, ellei erityisopettaja itse ole täydennyskouluttanut itseään. Heistä kaksi on käynyt täydennyskoulutuksessa. Toisaalta mahdollinen suomi toisena kielenä -opettaja on voinut antaa työpaikkakoulutusta.

Vaikka erityisopettajista ei ole tarpeen kouluttaa päteviä suomi toisena kielenä -opettajia, olisi koulutuksessa mielestäni annettava ainakin perustiedot suomen kielen opettamisesta toisena kielenä. Tällä tavalla erityisopettajat pystyisivät laajentamaan paremmin käsitystään aiheesta. Myös niillä erityisopettajilla, jotka työskentelevät suomea toisena kielenä opettavan opettajan kanssa, olisi paremmat valmiudet yhteistyöhön.

Todellisen pätevyuden puute ei kosketa vain suomen kielen opetusta: oppimisvaikeuksista maahanmuuttajaoppilasta opettaessa on erityisen tärkeää tunnistaa käsitteiden kulttuurisidonnaisuus, seikka, jota tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat eivät tuoneet esiin. Reaaliaineet ja matematiikka sisältävät runsaasti kulttuurisidonnaisia käsitteitä. Enemmistökuultuuria edustava opettaja ei tätä helposti huomaa, sillä usein oman kulttuuri koetaan itsestäänselväksi ja luonnolliseksi. (Agar 1994.) Erityisopettajien koulutuksesta puuttuvat paitsi tiedot kulttuurin yhteydestä kieleen, myös sen muodostumisesta ja tärkeydestä identiteetin kehitykselle.

### **Maahanmuuttajaopetukseen liittyviä vaikeuksia**

Kuten Suni (1996, 115) toteaa, päävastuun suomen kielen opetuksesta kantavat usein henkilöt, joille ei ole annettu tarpeeksi resursseja tehtävän hyvään hoitamiseen, oppimateriaaleja ei juurikaan ole, eikä henkilöillä ole mahdollisuutta täydennyskoulutukseen. Tähän tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat olivat tosin tyytyväisiä täydennyskoulutusmahdollisuuksiinsa, vaikkakin vain kaksi oli käyttänyt mahdollisuutta hyväkseen.

Erityisopettajat kertovat vaikeuksia esiintyvän vieraskielisten henkilöiden kanssa työskentelyssä ja vanhempien kanssa oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä asioista neuvoteltaessa. Maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien asenteet koulunkäyntiin ja kasvatukseen tulkitaan kulttuurin eroavaisuuksiksi, joihin on vaikea vaikuttaa.

Aina ei kuitenkaan ole kyse kulttuurista vaan perheen sosiaalisesta ja taloudellisesta tilanteesta. Koulunkäynnin merkitys korostuu myös koska koko perhe voi paremmin, jos



edes joku perheenjäsenistä on kiinni koulunkäynnissä, työssä tai opiskelussa. (Ekholm 1994.) Vanhempien rooli ei ole helppo uudessa maassa. Mikäli he kannustavat lasta hyväksymään uuden kotimaan arvoja, he saattavat samalla etäännyttää lapsia itsestään ja jopa identiteetistään. Jos he taas pitävät lapsensa tiukasti valtakulttuurin ulkopuolella, ympäristöstä lapsen kohdistuva paine saattaa tulla raskaaksi. (Cropley 1983, 115).

Le Thi My Dung, vietnamin kielen opettaja, korostaa, että omankieliset opettajat ja avustajat voivat toimia linkkinä opettajien ja vanhempien välillä (Willberg 1997). Erityisopettajien toivoma kieli- ja kulttuurivähemmistöjen äidinkielen opettajien koulutus on aloitettu jo vuonna 1992 (Rekola 1995). Lisäksi koulutetaan omankielisiä opettajia ja avustajille järjestetään kursseja, joilla tutustutaan suomalaiseen koulujärjestelmään, varhaiskasvatukseen ja maahanmuuttajalasten tilanteeseen (Willberg 1997).

Luonnollisesti maahanmuuttajaopetuksen vaikeudet liittyvät yleensä kieleen. Ramirez (1985) jakaa toisen kielen oppimiseen vaikuttavat kolmenlaiset tekijät: henkilökohtaiset tekijät (esim. ikä ja motivaatio), tilannetekijät (esim. opettamistyyli) sekä lingvistiset tekijät (toisen kielen ja äidinkielen samankaltaisuus tai erilaisuus). Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoon liittyvät ongelmat aiheutuvat monista tekijöistä. Maahanmuuttajat ovat olleet kovin eriarvoisessa asemassa tukitoimien suhteen. Tämä koskee paitsi vastaanotto-opetusta jota on tähän asti annettu vain pakolaisille, myös niitä pienten kieliryhmien edustajia kaupungeissa joille ei pystytä tarjoamaan oman äidinkielen opetusta sekä niitä maahanmuuttajia, jotka elävät maaseudulla vähemmistökielensä ehkä ainoina edustajina. Äidinkielen taitoa on lähes mahdotonta kehittää ilman koulun tukea, mikäli vähemmistö on hajanainen ja pieni ja että todennäköisesti juuri pienillä paikkakunnilla on vaikea järjestää oman äidinkielen opetusta. (Suni 1996.)

Kun yhteiskunta tukee kaksikielisten perheiden lapsia yksikielisyyteen enemmistökielissä, lapsen mahdollisuudet ymmärtää toista, vähemmistökulttuuria ja -kieltä edustavaa vanhempansa muuttuvat rajallisiksi. (Skutnabb-Kangas 1988).

Kielellistä vähemmistöä edustavat lapset ovat vaikeimmassa asemassa: paineet enemmistökielen oppimiseen ovat kovat, mutta myös oma äidinkieli on hyvin tärkeä. Toisinaan vanhempien sulautumispaine tai tarve sanoutua irti omasta kulttuurista on kuitenkin niin kova, että oman äidinkielen merkitystä ei ymmärretä. (Skutnabb-Kangas 1988.) Kouluissa tulisikin olla tietämystä oman kulttuurin ja kielen merkityksestä, niin että tietoa voitaisiin antaa myös vanhemmille.

Erityisesti kielelliseen vähemmistöön kuuluvan lapsen kaksikielisyttä määriteltäessä nousee esiin sama ongelma kuin kaikissa kaksikielisuuden määritelmissä: äidinkielen asema jätetään lähes huomiotta. Lasta saatetaan kouluissakin pitää kaksikielisenä sillä perusteella, että tämä tuottaa enemmistökielellä täydellisiä lauseita. Pintasujuvuus saattaa olla hyvää tasoa, mutta silti sekä äidinkieli että toinen kieli voidaan hallita vajavaisesti. Tällöin kysessä on kaksinkertainen puolikielisyys. (Skutnabb-Kangas 1988, 61-68.) Kaksikielisuuden tavoitteiden tarkentamattomuus voi johtaa samaan tilanteeseen kuin kielellisen sulauttamisen tavoittelu: tuettaessa vain toista kieltä äidinkielen unohtaminen saattaa olla nopeampaa kuin toisen kielen oppiminen (ks. Lång 1993, 21).

Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksista erityisopettajat eivät juurikaan tuoneet esiin, vaikka toivatkin esiin oppimis- ja kielivaikeuksien erottamiseen tarvittavien testien puutteen. Oppimisvaikeuksien diagnosointia pidetään erityisopettajan ammattitaitoon kuuluvana asiana (Virtanen 1994, 15). Eväitä erityisongelmien erottamiseksi kieliongelmisesta ei ole koulutuksesta kuitenkaan saatu, johtuen tietenkin kyseisten vaikeuksien uutuudesta. Samat ongelmat kohtaavat ammattilaisia myös pitempään maahanmuuttajia kouluttaneissa maissa. Tämän seurauksena maahanmuuttajat voivat olla yli- tai aliedustettuina erityisluokillakin (Ysseldyke & Algozzine 1990, 474.)

Jos kaksikielisellä lapsella on oppimisvaikeuksia, ovat ne Aburdarham & Millerin (1984, 180-182) mukaan vaikeutensa syvempiä kuin yksikielisellä lapsella. Usein asiaa auttaa kieliympäristön supistaminen, mutta on tarkoin harkittava, mikä kieli jätetään pois. Äidinkielen merkitystä ei voi sivuuttaa, mutta aina se ei ole lapsen ympäristössä hyödyllisin kieli tai sitä on vaikeata säilyttää.

Lopuksi vielä peruskoulun päättövaiheessa olevien maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidosta. Sunin tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajaoppilaista noin kolmanneksella oli suomen kielen ymmärtämisessä ja tuottamisessa vaikeuksia, jotka häiritsevät selvästi esimerkiksi koulunkäyntiä, tiedotusvälineiden seuraamista ja selviytymistä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa suomalaisten kanssa. Useat heistä kuitenkin puhuvat suomea hyvinkin sujuvasti. Tuottamistaidot ovatkin vahvemmat kuin vastaanottamistaidot. Kielelliset valmiudet eivät kuitenkaan ole kehittyneet näillä ala-asteen loppupuolella tai yläasteen aikana Suomeen tulleilla maahanmuuttajilla sille tasolle, että kielitaito riittäisi muuhun kuin arkikeskusteluihin. Mikäli kielitaidon taso oli heikko, maahanmuuttajat arvioivat suomen kielen opetuksen riittämättömäksi. (Sunni 1996, 67) Paljon on siis vielä matkaa ihanteen saavuttamiseen.

### 8.3 Erityisopettajakoulutuksen kohtaamat haasteet

Koulutuksen kohtaamat haasteet ovat tulleet pääosin esille jo ihanne- ja reaaliammattikuvan yhteydessä. Koulutuksesta saadaan reaaliammattikuvan toteuttamiseen yleisluontoisia valmiuksia, mutta maahanmuuttajaoppilaita koskevia erityiskysymyksiä ei käsitellä. Ihanneammattikuvan muodostamiseen koulutuksesta saa toki valmiuksia; kuten tässä tutkimuksessa on tullut ilmi, erityisopettajat pohtivat ihanneammattikuvaa moneltakin näkökannalta. Mutta kuten he itse totesivatkin, peruskoulutuksessa olisi hyvä kuulla erilaisista tehdyistä käytännön ratkaisuista ja löytää niiden joukosta omaan tilanteeseen sopiva. Muutoin ei koulutuksessa muodostu erityisopettajille objektiivista ammattikäsitystä maahanmuuttajien opetuksesta. Maahanmuuttajien opetukseen liittyy myös peruskäsitteitä, joita täytyisi koulutuksessa käsitellä. Kun perusasiat ovat tiedossa, löytyy erityisopettajilta kykyä täydentää koulutuksessa saamia tietoja myöhemminkin.

## 9 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tutkittiin maahanmuuttajaoppilaiden vaikutusta erityisopettajan ammattikuvaan, sillä valtayhteisön edustajat, tässä tapauksessa erityisopettajat, integroituvat siinä missä maahanmuuttajatkin. Aikaisempiin tutkimuksiin osallistuneet ovat usein toivoneet käytännön ratkaisujen esittelemistä. Tutkimuksessa esitelläänkin haastateltavien subjektiivista reaali- ja ihanneammattikuvaa. Tulosten tarkastelun yhteydessä pyrin hahmottamaan myös objektiivista ammattikäsitystä. Sen muodostamista lukija voi itse jatkaa.

Tutkimuksessa on kaksi toisinsa kytkeytyvää linjaa: erityisopettajien ammattikuva ja maahanmuuttajien opetusjärjestelyiden tavoitteet, joita erityisopettajat pohtivat haastatteluissa paljon. Nämä tavoitteet ovat samalla erityisopettajan ihanneammattikuvan määrittäjiä. Artiles ja Trent (1994) tarkastelevat artikkelissaan maahanmuuttajien erityisopetuksen tilaa Yhdysvalloissa. Heidän mukaansa syy saman ongelmatiikan säilymiseen maahanmuuttajien erityisopetuksessa vuodesta toiseen on erityisopetuksen tarkastelu erillään historiallisesta, sosiologisesta ja poliittisesta viitekehyksestä. Mielestäni erityisopetuksen kehittäminen viitekehyksessään vaatii maahanmuuttajaopetuksen perusteiden pohtimista, varsinkin koska erityisopetus on tiivis yleisopetuksen osa. Integraation, monikulttuurisuuden ja kaksikielisyyden peruskäsitteisiin tutustuminen saattaa vaikuttaa joskus tarpeettomalta itsestäänselvyyksien pohdinnalta, mutta vain sitä kautta luodaan mahdollisuudet pitkäjänteiselle ja johdonmukaiselle kehitykselle.

Tällä perusteella pyrin tutkimuksessa valottamaan paitsi haastateltujen erityisopettajien omia kokemuksia ja tavoitteita maahanmuuttajien opetuksessa, myös niitä kokonaisuuksia, joita he haastatteluissa toivat esiin. Käsittelyn rajaus tuotti ajoittain kuitenkin hankaluksia, sillä asiakokonaisuudet ovat hyvin laajoja.

Koska tarkoitukseni oli tuoda esiin tutkimukseen osallistuneiden erityisopettajien omat kokemukset mahdollisimman tarkasti, oli runsas suorien lainauksien käyttö tarpeen. Lukija jäi ehkä kaipaamaan numeerisia arvoja sekä vertailua Suomen ja muiden maiden

maahanmuuttajien erityisopetuksen välillä. Tietooni tulleet luvut kerroin haastateltavien esittelyssä, mutta muuten keskityin nimenomaan erityisopettajien kokemuksiin ja tavoitteisiin. Eri maiden maahanmuuttajien erityisopetuskäytäntöjen vertailu toisiinsa olisi (edellä mainitun viitekehyksen säilyttämisen vuoksi) vaatinut suurta perehtymistä eri maiden maahanmuuttopolitiikkaan, yleisopetukseen ja erityisopetukseen, ennen kuin vertailua olisi voinut suorittaa. Toisaalta tässä tutkimuksessa haastatellut erityisopettajatkaan eivät toki edusta Suomen erityisopetuksen tilaa vaan itseään.

Tämän tyyppiselle tutkimukselle oli tarvetta, sillä määrälliset tutkimukset eivät tavoita samalla tavalla eri erityisopetusratkaisujen taustatekijöitä ja henkilökohtaista kokemusmaailmaa. Vaikka pyrin yksityiskohtaiseen tiedon käsittelyyn, haastateltavien henkilöiden toisistaan eroavat tilanteet vaikeuttivat pyrkimyksiäni. Olisikin ehkä ollut järkevämpää rajata tutkimus esimerkiksi vain ala-asteen erityisopetusta koskevaksi.

Alunperin aion verrata hajautetun mallin ja keskitetyn mallin erityisopettajien ammattikuvaa toisiinsa. Keskitetyn mallin koulut tulivat yliedustetuiksi hajautettuun verrattuina, sillä viidestä kaupunkikoulusta peräti neljä toteutti joko keskitettyä mallia tai osittaisen keskittämisen mallia. Tämä ei ollut tarkoituksena. Koulut jotka tietojeni mukaan toteuttivat hajautettua mallia, olivatkin nyt, yhtä lukuunottamatta, siirtyneet toteuttamaan osittaisen keskittämisen mallia. Hajautetun mallin erityisopettaja oli ainut lajissaan. Eräs tutkimuksen heikkous oli myös se, että yhdellä erityisopettajista ei ollut koulutusta tälle alalle. Koulutuksesta saatuja valmiuksia tutkittaessa koulutus olisi pitänyt varmistaa haastateltavia valittaessa. Tutkimuksen uskottavuus kärsii näistä seikoista.

Joustavan tutkimusmenetelmän ansiosta pystyin kuitenkin reagoimaan kaupunkikoulujen erityisopettajien haastattelussa ilmenevään tarpeeseen sisällyttää tutkimukseen myös maaseutukoulujen erityisopettajia. Tämä on siinä mielessä arvokasta, että muutamassa erityisopetusta ja maahanmuuttajia tutkineessa tutkimuksessa ei esiinny lainkaan maaseutukoulujen erityisopettajia. Vaikka haastateltavien valinnassa olisi ollut parantamisen varaa, ei se haitanne tutkimusta siinä mielessä, että tarkoituksena ei ollutkaan saada yleiskuvaa maahanmuuttajien erityisopetuksesta Suomessa, vaan esitellä näiden koulujen erityisopettajien ammattikuvia, heidän tekemiään käytännön ratkaisuja, tavoitteita

ja työssään havaitsemiaan ongelmia. Tämä tavoite saavutettiin, ja tutkimuksessa mielestäni vastattiin ongelmanasettelussa esitettyihin kysymyksiin. Tutkimuksessani olen saanut kuuluville kymmenen laaja-alaisen erityisopettajan äänen niin muuntelemattomana kuin pystyin. Näin erityisopettajien erilaisia tilanteita voi pitää myös työni rikkautena.

Yhteen haastatteluun pohjautuva tulkinta ei kuitenkaan välttämättä kaikissa kohdin tee oikeutta haastateluille. Jo edellä kuvatulla tavalla olen pyrkinyt varmistamaan tulosten ja niiden tulkinnan luotettavuuden. Jälleen kerran on todettava, että en tässä tutkimuksessa esitä tuloksia objektiivisena totuutena vaan tietynä näkökulmana ilmiöstä, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin. Tulkinnoissa pääsisin syvemmälle, mikäli palaisin uudelleen haastateltavien pariin keskustelemaan tekemistäni tulkinnoista. Tehtävä on kuitenkin liian laaja tämän tutkimuksen puitteissa. Olisi kuitenkin mielenkiintoista kuulla, mihin suuntaan on kyseisten koulujen erityisopetus kulkenut ja millaiseksi on erityisopettajan ammattikuva muuttunut tämän puolentoista vuoden aikana.

Tutkimus osui ajankohtaan, jolloin Suomessa tehtiin maahanmuuttajaopetuksen linjauksia. Tehdyt päätökset tulevat vaikuttamaan myös erityisopettajan ammattikuvaan maahanmuuttajien opetuksessa. Yleisopetuksen vastatessa maahanmuuttajaoppilaiden kielitaidon tukemiseen, erityisopettajan ammattikuva muuttuu tarkkarajaisemmaksi. Maahanmuuttajaoppilaille itselleen tämä tarkoittaa sitä, etteivät he joudu luokkiin täysin suomen kieltä osaamattomina. Toivottavasti koulu kehittyy ajan myötä niin, että he ennen pitkää saavat kaiken mahdollisen tuen oman identiteetin muodostamiseen, tasa-arvoon Suomessa ja toimivaan kaksikielisyteen.

Tehdyistä päätöksistä huolimatta tukitoimet eivät tulevaisuudessakaan aina tavoita kaikkia maahanmuuttajaoppilaita. Nämä ovat sellaisia vähemmistökielen omaavia lapsia, jotka asettuvat joko pakolaisten hajasijoituspolitiikan tai vanhempien muuton vuoksi pienelle paikkakunnalle, jossa ei pystytä järjestämään oman äidinkielen opetusta ja josta puuttuu myös omankielinen yhteisö. Saman kohtalon kokevat myös ne kaupungissa elävät maahanmuuttajaoppilaat, joiden äidinkieli on niin harvinainen, että oman äidinkielen opettajia ei yksinkertaisesti ole. Varsinkin tällöin koulussa tulisi olla asiantuntemusta paitsi suomen kielen opettamiseksi, myös tilanteen selvittämiseksi vanhemmille, jotka sitten

voisivat mahdollisimman paljon tukea lastaan. Todennäköisesti nämä oppilaat tulevat jatkossakin saamaan erityisopetusta.

Tärkeämpänä kuin jatkotutkimuksia, pidänkin eri alojen ammattilaisten yhteistyön kehittämistä. Käytännön työn tekijöille tulisi kehittää työn teon välineitä: opetusmateriaaleja, testejä ja sanastoja niin yleisopetuksessa kuin erityisluokissa opiskelevien maahanmuuttajien tukemiseksi. Tutkimuskohteista tärkeimpänä pidän maahanmuuttajien (oppilaiden, heidän vanhempiansa, omankielisten opettajien ja avustajien) omien kokemusten ja suomalaista koulujärjestelmää koskevien ajatusten tutkimista. Myös Ruotsin maahanmuuttajien erityisopetuksen tutkiminen ja vertaaminen Suomen tilanteeseen olisi hedelmällistä.

Erityisopettajien koulutuksessa ei ole tarkoituksenmukaista luoda yhtenäisiä ihanteita tai käytäntöjä vaan pyrkiä antamaan erityisopettajille valmiuksia juuri kyseiseen tilanteeseen sopivan ihanteen löytämiseen. Erityisopettajien koulutuksen ja opettajankoulutuksen yleensäkin tulisi vastata tarpeeseen kouluttamalla opettajia tämän päivän kouluihin, joissa on useita eri kieliä puhuvia oppilaita.

## LÄHTEET

- Aburdarham, S. & Miller, N. 1984. Management of communication problems in bilingual children. Teoksessa N. Miller (toim.), 177-198.
- Agar, M. 1994. Language Shock: understanding the culture of conversation. New York: Morrow.
- Ahvenainen, O. & Moberg, S. 1982. Erityisopetuksen toteuttamismallit. Teoksessa S. Moberg (toim.), 57-85.
- Ahvenainen, O. 1983. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tutkimuseloiteita 42. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alasuutari, P. 1995. 2. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Allahwerdi, H. 1995. Ihminen kulttuurinsa kuvana. Teoksessa Naapurina lähimmäinen, 48-49.
- Arfwedson, G. & Lundman L. 1980. Det är inte lärarnas fel: rapport från ett forskningsprojekt om lärarnas arbetsituation. Utbildningsforsknings rapport 39. Vällingby: Liber.
- Arfwedson, G. 1985. School codes and teacher's work contexts. Stockholm: Snabbtryck.
- Artiles, A. J. & Trent, S. C. 1994. Overrepresentation of minority students in special education: a continuing debate. The Journal of Special Education 27 (4), 410-433.
- Aunola, U. 1997. Maahanmuuttajien koulutus uudistuu. *MoniTor* 2/97, 19-20.
- Bauböck, R. 1994. Maahanmuuttajien integrointi. *Suom. H. Talasniemi*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 27.
- Berry, J. W. 1986. The acculturation process and refugee behavior. Teoksessa C. L. Williams & J. Westermeyer, 180-202.
- Biddle, B. J. & Thomas, E. J. 1966. Role theory: concepts and research. New York: Wiley.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Bollin, G. G. 1996. Using multicultural tutoring to prepare preservice teachers for diverse classrooms. *The Educational Forum* 61 (1), 68-76.
- Crystal, D. 1987. *Die Cambridge enzyklopädie der sprache*. Teokseen viitattu artikkelissa R. Toivanen, 1995. Kansainväliset sopimukset ja Suomen ulkomaalaispolitiikka. *Siirtolaisuus* 1/95, 2-15.
- Cropley, A. J. 1983. The education of immigrant children. Great Britain: King's Lynn.
- Cummins, J. 1988. Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. Great Britain: Short Run Press.
- Domander, M. 1992. Maahanmuuttajat ja koulutus. *Siirtolaisuusinstituutin tutkimuksia A 16*. Hanko: Hangon kirjapaino.
- Domander, M. 1994. Maahanmuuttajille koulutuksesta perusvalmiudet -tukea tarvitaan jatkossakin. *Siirtolaisuus* 22, 25-27.
- Ekholm, E. 1994. Syrjäytyä vai selviytyä: pakolaisten elämää Suomessa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 9. Helsinki: Painatuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.



- Forsander, A., Ekholm, E., Saleh, R. 1994. Monietninen työ: haaste ammattitaidolle. Helsingin yliopiston täydennyskoulutusjulkaisuja 9. Helsinki: Hakapaino.
- Forsander, A. 1994. Monietninen työ -maailma pienoiskoossa. Teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & R. Saleh, 51-56.
- Gestrelus, K. 1969. Vem känner våra utbildningsbehov. Utbildningstidningen 3/74, 7-8.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Hacker, W. & Matern, B. 1980. Methoden zum ermitteln tätigkeitsregulieren. Teoksessa W. Volpert (toim.), 34-60.
- Happonen, H., Ihatsu, M., Kärnä, E., Perätalo, U. & Tuunainen, K. 1986. Luokattoman erityisopetuksen nykytila ja kehittämisen pääsuunnat. Kouluhallituksen tutkimuksia 7. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) 1994. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hyun, J. K. & Fowler, S. A. 1995. Respect, cultural sensitivity, and communication. *Teaching Exceptional Children* 28 (1), 25-28.
- Hyötynen, P. 1997. Kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi. SDP:n ryhmäpuheenjohtaja Erkki Tuomiojan haastattelu. *MoniTor* 2/97, 4-5.
- Hämäläinen, K. 1980. Opettajan ammattirooli opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan lähtökohdana. Oulun yliopiston raportteja 48.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä: johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsiyötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja 2.
- Häyrynen, Y.-P. & Kekäläinen, T. 1970. Ammattien ulottuvuudet: tehtäväjärjestelmä ja opiskelijain ammattiroolikuvat. Helsingin yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia 10.
- Ihatsu, M. 1978. Erityisopettajien ja erityisopettajakoulutuksessa olevien toimenkuvakäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laudatur -työ.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 208-229.
- Ikonen, K. 1995. Suomi toisena kielenä -opetuksen kehyykset. Teoksessa N. Rekola, 7-11.
- Jasinskaja, I. 1996. Venäjänkielisenä Suomessa ja suomalaisessa koulussa. Teoksessa H. Ruuska H. & S.-M. Tuomi, 53-58.
- Juote, M. 1992. Oikeus omaan kulttuuriin? Miten valtio tukee Norjassa, Ruotsissa ja Tanskassa maahanmuuttajien omaa kulttuuria. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 2.
- Kari, J. (toim.) 1985. Haasteita opettajan toimenkuvalle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 270.
- Khademi, S. 1991. Suomen pakolaisoppilaat - koulumenestys ja erityisopetuspalvelujen käyttö. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Kiljunen, K. 1994. Ihmisten liikkuvuuden syitä. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.) 1994, 9-25.
- Kippola, A.-K. (toim.) 1989. Tunteaton pakolainen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kivinen, O. & Kivirauma J. 1988. Classification, selection and schooling. Special education in the Finnish school system in the 20th century. University of

- Turku. Department of Sociology and Political Research. Sociological studies A 13.
- Kuukka, K. 1995. Suomen opiskelu etenee: vuorovaikutusta ja sanaston kartuttamista. Teoksessa N. Rekola, 35-36.
- Kuukka, K. & Talvitie, U. 1995. Uusi maahanmuuttajaoppilas yleisopetuksessa. Teoksessa N. Rekola, 32-34.
- Krogerus, A. 1987. Osa-aikainen erityisopetus yläasteella. Teoksessa O. Martikainen (toim.), 26-40.
- Lange, A. 1991. Flyktingskap, boende och agens. Ceifo. Stockholm: Akademitryck.
- Lausti, T. 1997. Rasismi voi piiloutua monikulttuurisuuden ihannoitiin. Kirjailija Kenan Malikin haastattelu. *MoniTorii* 1/97, 15-16.
- Latomaa, S. 1996. Matkalla uuteen kieleen. Teoksessa H. Ruuska ja S.-M. Tuomi, 1996, 97-106.
- Leitzinger, A. 1992. Ulkomaalaiset Suomessa -johdantoa immigraatiohistoriaamme. *Siirtolaisuus* 4/92, 27-31.
- Liebkind, K. (toim.) 1994. Maahanmuuttajat Suomessa -kulttuurien kohtaaminen. Helsinki: Hakapaino.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Teokseen viitattu artikkelissa P. Tynjälä, 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (3), 387-398.
- Lång, A. 1993. Paluuoppilaiden kouluvaikeudet: Ruotsista Suomeen peruskoulun 3. ja 4. luokalle palaavien kielelliset vaikeudet ja sopeutumisongelmat. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan lisensiaatintyö.
- Löfgren, H. 1991. Immigrant students in Sweden. A Comparative Study Between Different Immigrant Groups and a Sample of Swedish Students. Malmö, School of education. *Educational and Psychological Interactions* 109.
- Maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen toimikunnan välimietintö 1996. Komiteanmietintö 1996: 6. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Martikainen, O. 1987. Peruskoulun erityisopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Miettinen, R. 1984. Henkilöstökouluttajan ammattikäytäntö ja sen tiedollinen perusta. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B 31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mikkola, J. 1983. Ulkomaalaisten omistama teollisuus Suomessa 1868-1879. Helsingin yliopisto. Suomen ja Skandinavian historian pro gradu -tutkielma.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. 2. painos. Thousand Oaks: SAGE.
- Miller, N. (toim.) 1984. *Bilingualism and language disability*. London: Croom Helm.
- Moberg, S. 1982. Erilaiset oppilaat -johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Muhonen, R. 1994. Koulun kansainvälistyminen osa-aikaisen erityisopetuksen näkökulmasta Jyväskylässä. Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus. *Moniste*.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42-61.
- Naapurina lähimmäinen. 1995. Suomen kristillinen rauhanliike.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: Wsoy.

- Ojanen, S. 1979. Kriittisten kohtien analyysiä luokattoman erityisopettajan ammatti- tai toimenkuvan nykytilanteesta. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita 19.
- Opetusministeriön päätös 1993. 1692/93.
- Opetusministeriön päätös 1993. 1693/93.
- Opetusministeriön päätös 1997. 104/97.
- Pakolaishallintotyöryhmän muistio 1995. Komiteanmietintö 1995: 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Parviainen, U. & Lahtinen, U. 1996. Maahanmuuttajat ja erityisopetus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) 1996, 294-304.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: SAGE.
- Peruskoululaki 1983. 27.5.1983/476.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Jyväskylä: Vastapaino.
- Pihkala, E. 1971. Vierasmaalainen pääoma ja ammattitaito Suomessa autonomian ajan loppupuoliskolla. Kansantaloudellinen aikakauskirja 67, 42-47.
- Ramirez, A. G. 1985. Bilingualism through schooling. Albany: State University of New York Press.
- Rekola, N. (toim.) 1995. Suomi toisena kielenä: maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Rekola, N. 1995. Vieraskielisten oppilaiden äidinkielen opetus Suomessa. Teoksessa N. Rekola (toim.), 6-10.
- Rekola, N. 1994. Maahanmuuttajalasten opetusjärjestelyistä. Teoksessa U. Talvitie & N. Rekola 1994, 5-9.
- Rekola, N. 1995. Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli: opetussuunnitelman laatimisesta ja opetuksesta. Opetushallitus 1995. Jyväskylä: Gummerus.
- Rex, J. 1985. The Concept of a Multi-Cultural Society. Occasional Papers in Centre for Research in Ethnic Relations 3. Tietoihin viitattu teoksessa A. Forsander, E. Ekholm & R. Saleh 1994. Monietninen työ: haaste ammattitaidolle. Helsingin yliopiston täydennyskoulutusjulkaisuja 9. Helsinki: Hakapaino.
- Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa R. Runsas (toim.), 45-133.
- Runsas, R. 1991. (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 10. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Ross, E. P. 1991. Culturally and Linguistically Different Learners. Teoksessa R. A. Thompson (toim.), 245-252.
- Rousi, H. 1985. Pätevyyden määrittäminen poliisin ammatissa. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A9. Jyväskylän yliopisto.
- Ruuska H. & Tuomi S. -M. 1996. Moneja baareja: tiellä toimivaan kaksikielisyyteen. Äidinkielen opettajain liitos vuosikirja 1996. Rauma: Painorauma.
- Räsänen, R., Anttonen, S., Peltonen, J. & Toukoma, P. (toim.) 1994. Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59.

- Räty, O. 1987. Työ ja koulutus. Juva: WSOY.
- Sankila, P. 1994. Kosovon albaanilasten sopeutuminen peruskoulun ala-asteelle. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
- Seppo, S. & Koistinen, P. 1975. Kasvatusalan ammattitutkimuksen lähtökohdat. Opettajankoulutuksen laadullisen uudistamisen projekti. Joensuun korkeakoulu 1/1975.
- Seppänen, M. & Syrjälä, L. 1981. Lukion opettajan toimenkuva kurssimuotoisessa opetuksessa. Kouluhallitus, kokeilu- ja tutkimustoimiston tutkimuselosteita 37.
- Skutnabb-Kangas, T. 1981. Tvåspråkighet. Lund: Bröderna Ekstrands Tryckeri.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Painokaari.
- Skutnabb-Kangas, T. 1989. Pakolaiset, ja monikielisyys. Teoksessa A.-K. Kippola (toim.) Tunteaton pakolainen. Helsinki: Gaudeamus.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative Research. Newbury Park: SAGE.
- Suni, M. 1996. Maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito peruskoulun päättövaiheessa. Opetushallituksen monisteita 11. Helsinki: Opetushallitus.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Painorauma.
- Talvitie, U. 1995. Suomen kielen opettaminen opetuksen edetessä. Teoksessa N. Rekola, 37-42.
- Talvitie, U. & Rekola, N. 1994. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. 2. painos. Opetushallitus. Rauma: Painorauma.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1984. Introduction to qualitative research methods: the search for meanings. 2. painos. New York: Wiley.
- Thompson, R.A. (toim.) 1991. 2. painos. Classroom reading instruction. Orlando: Kendall & Hunt.
- Toivanen, R. 1995. Kansainväliset sopimukset ja Suomen ulkomaalaispolitiikka. Siirtolaisuus 1/95, 2-15.
- Toivanen, T. 1997. Äidinkieli voi unohtua, kulttuuri-identiteetti ei koskaan. Kulttuurisosiologian professori Mehmet Ümit Necefin haastattelu. MoniTori 2/97, 28-29.
- Tuomarla, I., Piippo, K. & Saarto, A. 1996. Tilastotietoa. MoniTori 3/96, 8-11.
- Tuomarla, I., Piippo, K. & Saarto, A. 1997. Tilastotietoa. MoniTori 2/97, 3.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5-6, 378-398.
- Uusitalo, R. 1991. (toim.) Kohtauspaikkana koulu: ulkomaalaislasten opettajien kokemuksia. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen monisteita 51.
- Vesala, K. M. 1992. Pienyrittäjien kontrollipremissit: Sosiaalipsykologinen tarkastelu. Soveltavan psykologian monografioita 5.
- Verma, G. K. 1994. Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola 60-74.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. Vükeri: erityisopetus. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

- Virtanen, P. & Ratilainen, A. K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994-1995. Teoksessa H. Blom, R.Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), 53-64.
- Willberg, U. 1997. Kotikielen opetus kaipaa tukea ja arvostusta. Oman äidinkielen opettaja Le Thi My Dungin haastattelu. Opettaja (14), 8-9.
- Williams, C. L. & Westermeyer J. 1986. Refugee mental health in resettlement countries. Washington: Hemisphere Publishing.
- Volpert, W. (toim.) 1980. Beiträge zur psychologischen handlungstheorie. Bern: Huber.
- Ysseldyke, J. E. & Algozzine, B. 1990. Introduction to special education. 2. painos. Boston: Houghton Mifflin.

## LIITE 1. Teemahaastattelurunko

### 1. Koulun opetusjärjestelyt maahanmuuttajien opetuksessa

- kunnan ja koulun sijoittamiskäytännöt
- maahanmuuttajien määrä

### 2. Erityisopettaja ja hänen roolinsa maahanmuuttajien opetuksessa

- koulutus ja työkokemus maahanmuuttajien parissa
- saavatko maahanmuuttajaoppilaat erityisopetusta ja kuinka paljon
- mistä syystä maahanmuuttajat saavat erityisopetusta
- millaisia päämääriä työssä on
- mitä tunneilla tehdään

### 3. Yhteistyö

- kenen kanssa yhteistyötä tehdään
- miten yhteistyö sujuu

### 4. Maahanmuuttajaopetuksen ongelmakohdat

- millaisia ongelmia tai puutteita työssä on, miten niistä arvellaan selviytyvän

### 5. Maahanmuuttajien erityisopetuksen tavoitteet

- tulevaisuuden tavoitteet erityisopetukselle
- mahdollisuudet tavoitteiden toteuttamiseen

### 6. Erityisopettajakoulutus

- millaisia valmiuksia erityisopettajakoulutuksesta on saatu
- koulutuksen kehittämisehdotuksia
- tilaisuudet uusiutua ja kehittyä ammatissa täydennyskoulutuksen kautta

## LIITE 2. Tutkimuslupa-anomus

Eija Vesteri  
Vaasankatu 25 a 1  
40100 Jyväskylä  
p. 941-617 023

1.10.1995

Hyvä \_\_\_\_\_ koulun rehtori

Puhelinkeskustelumme viitaten pyydän, että saisin haastatella koulunne erityisopettajaa. Pro gradu -tutkielmani, johon haastattelu liittyisi, on nimeltään ”Laaja-alaisen erityisopettajan ammattikuva maahanmuuttajien opetuksessa”. Tutkimukseni on osa Jyväskylän Täydennyskoulutuskeskuksen ”Erilaisuuden sietäminen ja suvaitseminen” -projektia.

Pyydän, että ilmoittaisitte vastauksenne yllä olevaan osoitteeseen tai puhelinnumeroon.

Kiittäen,



Eija Vesteri