

MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPETTAMISEN RIKKAUS JA RASKAUS

Perusopetuksen 1.-6.-luokan luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokassa

Niina Jauhiainen

Sirpa Luostarinen

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Kevät 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Niina Jauhiainen & Sirpa Luostarinen. ”Maahanmuuttajaoppilaan opettamisen rikkaus ja raskaus.” Perusopetuksen 1.-6. -luokan luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaan opettamisesta yleisopetuksen luokassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 92 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokassa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena ja tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Tutkimusjoukko koostui kymmenestä Keski-Suomen ja pääkaupunkiseudun 1.-6.-luokan luokanopettajasta. Saatu aineisto teemoiteltiin ja tyypiteltiin sekä analysoitiin tutkimusongelmien mukaisesti.

Tutkimuksessa haastateltujen luokanopettajien mielestä luokanopettajien koulutus ei anna minkäänlaisia valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Kaikki haastatellut luokanopettajat kokivat, että täydennyskoulutukselle olisi tarvetta. Erityisesti he kaipasivat tietoa maahanmuuttajaoppilaan kulttuuritaustasta ja koulukäyntihistoriasta, joista olisi apua opetustilanteissa ja vanhempien kohtaamisessa. Tutkimuksen mukaan fyysinen ja sosiaalinen integraatio toteutuivat osittain haastattelemiemme opettajien luokissa. Tähän vaikutti maahanmuuttajaoppilaiden suuri määrä luokissa sekä heidän ikänsä ja suomen kielen taito. Haastatellut luokanopettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen sekä haasteellisena että antoisana ja toisaalta osan mielestä opettaminen ei poikennut millään tavalla suomalaisten oppilaiden opettamisesta. Tutkimuksen mukaan luokanopettajat kokivat vuorovaikutustilanteet maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa myönteisinä. Maahanmuuttajaoppilaan vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä esiintyi kuitenkin ongelmia, jotka johtuivat vanhempien heikosta suomen kielen taidosta sekä kulttuurien erilaisuudesta.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää luokanopettajien koulutuksen kehittämisessä siten, että luokanopettajien koulutusohjelmaa kehitetään vastaamaan maahanmuuttajaoppilaiden tuomiin haasteisiin.

Avainsanat: maahanmuuttajaoppilas, maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyt, integraatio, luokanopettajan koulutus, luokanopettajan kokemukset.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS	7
2.1 KUKA ON MAAHANMUUTTAJA?.....	7
2.2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN KULTTUURITAUSTA.....	8
2.3 TUTKIMUKSIA MAAHANMUUTTAJAOPPILAIDEN KOULUNKÄYNNISTÄ	11
2.3.1 Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun	12
2.3.2 Somalinuorten sopeutuminen suomalaiseen kouluun	13
2.3.3 Opettajien ja kiinalaisten vanhempien välinen vuorovaikutus.....	15
3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPETUSJÄRJESTELYT	17
3.1 PERUSOPETUKSEN ARVOPOHJA JA TEHTÄVÄ	17
3.1.1 Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus	17
3.1.2 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.....	18
3.2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPETUS	18
3.2.1 Valmistava opetus.....	19
3.2.2 Suomi toisena kielenä opetus	21
3.2.3 Maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen opetus.....	22
3.2.4 Tukiopetusjärjestelyt.....	23
3.3 INTEGRAATIO JA SEN LÄHIKÄSITTEET	23
3.4 AKKULTURAATIO.....	26
4 LUOKANOPETTAJA MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPETTAJANA..	28
4.1 LUOKANOPETTAJIEN KOULUTUKSEN ANTAMAT AMMATILLISET VALMIUDET	28
4.2 LUOKANOPETTAJA VIERAAN KULTTUURIN KOHTAJANA.....	31
4.2.1 Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista.....	34
4.2.2 Opettajien käsityksiä työstään maahanmuuttajien kanssa	35
4.3 OPETTAJIEN VÄLINEN YHTEISTYÖ	37

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	38
6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU	39
6.1 TUTKIMUSMENETELMÄT, KOHDERYHMÄN VALINTA JA AINEISTON HANKINTA.....	39
6.2 AINEISTON ANALYYSI	42
6.3 TUTKIMUKSEN ÆETTISYYS	44
7 TUTKIMUSTULOKSET	45
7.1 LUOKANOPETTAJAN VOIMAVARAT.....	45
7.2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS INTEGROITUNA YLEISOPETUKSEN LUOKKAAN.....	49
7.3 LUOKANOPETTAJAN TYÖPÄIVÄ MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPETTAJANA.....	57
7.4 LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSET VUOROVAIKUTUSTILANTEISTA.....	65
8 POHDINTA	71
8.1 TULOSTEN TARKASTELU	71
8.2 TUTKIMUKSEN ANTI JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET.....	79
8.3 TUTKIMUKSEN LAATU JA LUOTETTAVUUS.....	81
LÄHTEET	83
LIITTEET	90
LIITE 1: ULKOMAIDEN KANSALAISET SUOMESSA	90
LIITE 2: TEEMAHAASTATTELURUNKO	91

1 JOHDANTO

Kiinnostuksemme maahanmuuttajaoppilaiden opettamista kohtaan on herännyt luokanopettajaopintojen edetessä. Proseminaarimme käsittelivät kansainvälisyyskasvatusta ja maahanmuuttajaoppilaiden opettamista. Keväällä 2003 suoritimme kenttäharjoittelun luokassa, jossa oli maahanmuuttajaoppilas. Huomasimme kahden harjoitteluviikon aikana, miten haastavaa luokanopettajan oli ottaa maahanmuuttajaoppilas huomioon yleisopetuksen luokassa. Huomasimme myös, että luokanopettajan koulutus ei ollut antanut meille valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Tämän vuoksi halusimme tutkia luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta, koska uskomme siitä olevan hyötyä tulevassa työssämme luokanopettajina.

Ulkomaalaisten määrä alkoi nousta 1990-luvulla, ja vuonna 2002 vakinaisesti Suomessa asuvien määrä oli 103 682 (katso liite 1.). Suurin Suomeen asettuneiden ulkomaalaisten ryhmä on tullut Venäjältä ja Virosta. Heistä merkittävä osa on kansalaisuudeltaan suomalaista syntyperää olevia inkerinsuomalaisia paluumuuttajia. (Tilastokeskus 2003.) Lisääntyneen maahanmuuton seurauksena kouluhimme tulee yhä enemmän kieli- ja kulttuuritaustaltaan erilaisia oppilaita. Jotta vähemmistöihin kuuluvat lapset saisivat yhtenäisen oikeuden kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi, on koulun muututtava. Koulussa tulisi kiinnittää huomiota suvaitsevaan ja avoimeen ilmapiiriin eri kulttuureita kohtaan, jotta oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus voisi olla luontevaa. (Opetushallitus 2004c.) Opettajan työkenttä on suuri monikulttuurisessa koulussa. Opettajien peruskoulutuksessa on tämän vuoksi otettava huomioon se yhteiskunta ja oppilasaines, jonka tulevat opettajat työssään kohtaavat. Opettajien tulisi saada riittävästi valmiuksia toimia monikulttuurisessa ympäristössä. (Fossi 1999, 177.)

Nykyisin koulumaailmassa pyritään siihen, että erilaiset oppilaat pystyisivät käymään samaa koulua, jopa samassa luokassa. Aikaisemmin Suomessa on ajateltu, että oppimisvaikeudet, käyttäytymisongelmat ja vammaisuus estäisivät oppilasta osallistumasta opetukseen yleisopetuksen luokalla. Eri puolilla maailmaa on kuitenkin saatu koke

muksia, jotka osoittavat, ettei näin tarvitse olla. (Saloviita 1999, 12.) Tästä toimintamallista ja sen vaatimista yhteiskunnallisista muutoksista on käyty kiivasta keskustelua jo usean vuoden ajan. Myös maahanmuuttajaoppilaat ovat olleet osa tätä keskustelua. Maahanmuuttajaoppilaat kuuluvat vähemmistöryhmiin, joihin kuulumisen on katsottu aiheuttavan erityisjärjestelyjen ja eriyttämisen tarvetta luokassa. Oppilaan käyttäytymiseen ja tapoihin sekä tarpeisiin vaikuttavat hänen erilainen kulttuuritaustansa. Myös oppilaan oma äidinkieli saattaa poiketa niin, että se vaatii erityistä huomioionotamista opetuksessa. (Lummelahti 1993, 24.)

Pro gradu tutkielmamme teoriataustassa määrittelemme maahanmuuttajan sekä maahanmuuttajien opetuksen Suomalaisessa peruskoulussa. Käsittelemme aiheetta myös integraation näkökulmasta. Tarkastelemme luokanopettajien koulutuksen antamia valmiuksia kohdata maahanmuuttajaoppilaita, ja kulttuurien kohtaamiseen liittyviä asioita. Tutkimuksessamme keskitymme selvittämään luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaan opettamisesta yleisopetuksen 1.-6. –luokalla. Tutkimuksessamme käsittelemme, millaiseksi opettajat kokevat voimavaransa ja työpäivän maahanmuuttajaoppilaiden opettajana. Tarkastelemme myös, miten maahanmuuttajien integraatio näkyy käytännössä ja miten yhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa toimii.

2 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS

2.1 Kuka on maahanmuuttaja?

Maahanmuuttaja on yleiskäsite, jota käytetään puhuttaessa kaikista maahanmuuttaneista henkilöistä. Tämän käsitteen alle lukeutuvat myös ulkomaalaiset. Ulkomaalainen on Suomen oikeuden kannalta henkilö, joka ei ole Suomen kansalainen. Jonkin toisen maan kansalainen tai kansalaisuutta vailla oleva henkilö katsotaan ulkomaalaiseksi. Ulkomaalaisia ovat esimerkiksi liikemies ja turisti tai pitemmäksi aikaa maahan muuttanut siirtolainen, pakolainen tai turvapaikanhakija. (Työministeriö 2004.) Kaikille näille ryhmille on yhteistä se, että ne muodostavat etnisiä vähemmistöryhmiä uuteen kotimaahan (Talib 1999b, 68). Henkilö, joka muuttaa pysyvässä tarkoituksessa toiseen maahan hankkiakseen sieltä toimeentulonsa, on siirtolainen. Opiskelijat ja turistit eivät ole siirtolaisia. Pakolainen on YK:n oikeusasemaa koskevan yleissopimuksen mukaan

henkilö, joka on kotimaansa ulkopuolella ja jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa kotimaassaan vainotuksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumiseen tai poliittisen mielipiteen johdosta. (Työministeriö 2004.)

Suomessa pakolaiseksi kutsutaan yleensä myös henkilöitä, jotka ovat saaneet jäädä maahan suojelun tarpeen vuoksi tai humanitaarisista syistä. YK:n pakolaissopimuksen määritelmän uudistamistarve on yleisesti tunnustettu. Kiintiöpakolainen on henkilö, joka on tullut Suomeen vuosittaisen pakolaiskiintiön puitteissa. Hänelle on myönnetty jo ennen Suomeen tuloa pakolaisstatus YK:n pakolaisasioiden pääkomissaarin toimistosta. Henkilö, joka pyytää suojaa ja oleskeluoikeutta muusta kuin koti- tai oleskelumaastaan jättämällä turvapaikkahakemuksen, on turvapaikanhakija. Tällöin turvapaikanhakijan pakolaisuus todetaan vasta sen jälkeen, kun hän on saanut turvapaikkahakemustansa koskevan päätöksen. Jos päätös on myönteinen, hakijalle on myönnetty joko turvapaikka tai oleskelulupa. Tämä tehdään joko suojelutarpeen tai humanitaarisin perustein. Suomessa päätöksen saaminen turvapaikkahakemukseen voi kestää puolesta vuodesta jopa neljään vuoteen. Paluumuuttaja ei ole pakolainen vaan Suomeen palaava entinen tai nykyinen Suomen kansalainen tai suomalaista syntyperää oleva.

Paluumuuttaja on asunut lyhyemmän tai pidemmän ajanjakson Suomen rajojen ulkopuolella ja palaa sen jälkeen takaisin Suomeen. Paluumuuttajia ovat esimerkiksi Ruotsin suomalaiset sekä Viron ja entisen Neuvostoliiton suomalaiset, mm. inkeriläiset. (Liebkind 1994, 9-10; Pentikäinen 1997, 221–228; Talib 1999b, 68; Työministeriö 2004)

Tässä pro gradu – tutkielmassamme käytimme yleiskäsitettä maahanmuuttaja, kun puhuimme haastattelemiemme luokanopettajien ulkomaalaisista oppilaista. Suurin osa haastattelemiemme luokanopettajien maahanmuuttajaoppilaista oli pakolaisia, turvapaikanhakijoita tai kiintiöpakolaisia. Tutkimuksemme validiteetin kannalta meidän ei ollut tarpeellista selvittää, mihin näistä kolmesta ryhmästä maahanmuuttajaoppilaat kuuluivat. Kolmen haastattelemamme luokanopettajan maahanmuuttajaoppilaat olivat tulleet Suomeen siirtolaisina vanhempiansa työn vuoksi. Lisäksi yhdellä luokanopettajalla oli luokassansa paluumuuttajia.

2.2 Maahanmuuttajaoppilaan kulttuuritausta

Kulttuurin määrittely

Laajasti määritellyllä kulttuuri-käsityksellä tarkoitetaan tietyn yhteiskunnan kokonaista elämäntapaa, mukaan luettuna tämän elämäntavan materiaaliset, älylliset ja henkiset ulottuvuudet. Tällöin voidaan puhua esimerkiksi länsimaisesta, itämaisestä tai suomalaisesta kulttuurista. Näiden nimitysten voi katsoa viittaavan siihen, että tiettyjen alueiden yhteiskunnat ja kulttuurit muistuttavat toisiaan. Kulttuurien välinen kommunikatio edellyttää enemmän kuin vain vieraiden kielten oppimista. (Alho 1996, 69.) Kulttuuri ei periydy biologisesti, vaan se omaksutaan sosiaalistumisprosessin ja erilaisten sisäistymistapahtumien kautta. Se siirtyy sukupolvelta toiselle tietojen ja taitojen perinnevarastona. Kulttuurin olemus määrittyy arvoissa ja normeissa. (Rusanen 1993, 33.) Lapsen tärkein kulttuurikasvattaja on perinteisesti perhe ja se muokkaa ihmisen minuutta varhaislapsuudesta asti (Talib 1999a, 8). Maahanmuuttajaoppilaan opettajan on tunnettava maahanmuuttajaoppilaan lähtökulttuurin arvoja ja ajattelutapoja, jotta hän pystyy ymmärtämään oppilasta ja tämän kulttuurin asettamia odotuksia.

Opettajan on myös kyettävä näkemään oma kulttuurinsa ulkoapäin. (Lehtonen 1996, 63.)

Maahanmuuttajaperheen sisäiset rakenteet ja lasten kasvatus

Maahanmuuttajaoppilaan perheen sisäiset rakenteet on tärkeää huomata, kun puhutaan maahanmuuttajaoppilaan mahdollisuuksista sopeutua uuden isäntämaan koulujärjestelmään. Perheen sisäisiin rakenteisiin vaikuttavat sen emotionaaliset siteet, arvomaailma, uskomukset lastenkasvatuksesta ja sosioekonominen tausta. Perheen hyvinvointiin ja sopeutumiseen uuteen kulttuuriin vaikuttaa se, onko muutto tapahtunut vapaaehtoisesti vai pakon sanelemana. Äidin ja isän asema vaikeutuu maahanmuuttajaperheissä. Äidin ensisijainen paikka on todennäköisesti ollut kotona lähtömaan kulttuurissa. Hänen tehtävänä on ollut huolehtia perheen hyvinvoinnista, ja perinteisessä perheessä äidillä on valtaa kotona ja häntä arvostetaan. Isän asema muuttuu maahanmuuton yhteydessä äidin asemaa enemmän. Isällä ei ole juurikaan mahdollisuuksia ansaita toimeentuloa ja ylläpitää perheen hyvinvointia uudessa kotimaassaan. Vanhempien on myös lapsia vaikeampaa omaksua suomen kieltä, koska heidän sosiaalinen verkostonsa on hyvin rajallinen. Nämä asiat johtavat usein siihen, että maahanmuuttajalapsi joutuu hoitamaan aikuisten asioita. (Peltonen 1998, 10; Talib 1999a, 10; 1999b, 78–79.)

Useissa kulttuureissa, joista maahanmuuttajia tulee Suomeen, on tytöillä ja pojilla eriarvoinen asema. Koska naiset ovat pääasiassa kotona, ei tyttöjen koulunkäyntiä pidetä useissa maissa tarpeellisena. Erityisesti maahanmuuton alkuvaiheessa esimerkiksi kulttuuriset erot ovat havaittavissa muun muassa muslimityttöjen runsaina poissaoloina. Tyttöjen koulutyö kärsii siitä, koska heillä on paljon velvollisuuksia kotona. Tiettyistä kulttuureista tulevien maahanmuuttajatyttöjen pukeutuminen koetaan ongelmallisena. Vaikka jokaisella oppilaalla on oikeus pukeutua omalle kulttuurille tyypillisellä tavalla, on opettajalla vastuu oppilaan turvallisuudesta. Jos lapsi ei voi muuttaa asuaan, ja se vaarantaa hänen turvallisuutensa esimerkiksi liikunnassa tai teknisessä työssä, on opettajan mietittävä, miten maahanmuuttajaoppilas voisi kyseisen asian oppia ja suorittaa. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 128; Peltonen 1998, 11; Rytönen 1999, 34; Talib 2002, 52 ja 57.)

Suomalainen yhteiskunta huolehtii osittain lasten kasvatuksesta muun muassa päivähoidossa ja peruskoulussa. Yhteiskunnassamme itseohjautuvuus ja vastuullisuus omista teoista korostuvat kasvatuksessa. Traditionaalisista kulttuureista tulevat perheet voivat kokea yhteiskunnan puuttumisen perheen sisäisiin asioihin tunkeilevana. Vanhemmat kokevat ristiriitaisina koulusta tulevat arvot omaan kulttuuriinsa nähden. Joissakin kulttuureissa lapsen fyysinen rankaiseminen on edelleen hyväksyttävä tapa kasvattaa lasta. Suomalaisessa kulttuurissa lasta ohjataan puhumalla ja näin hänen tulisi sisäistää annetut ohjeet. (Ikonen & Pakarinen 1998, 46–47; Talib 2002, 57–58; 1999a, 9.) Olisikin tärkeää keskustella maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa suomalaisen kulttuurin periaatteista, lainsäädännöstä ja kasvatuskäytännöistä (Koppinen 1999, 72).

Maahanmuuttajaperheen suhtautuminen suomalaiseen koulukulttuuriin

Useimmissa kulttuureissa koulutusta arvostetaan nykyään paljon. Joillain perheillä arvostus on liiankin suurta ja lapselle kasataan liikaa paineita. Vanhemmat ajattelevat lapsen edustavan perhettänsä ja omaa kulttuuriaan, ja haluavat täten lapsensa menestyvät hyvin opinnoissaan. (Ekebom ym. 2000, 128; Talib 2002, 52.) Toisaalta hyvin kaukaa Suomeen muuttaneiden on vaikea ymmärtää Suomen koulutustasoa. He saattavat ihmetellä koulunkäynnin periaatteita ja järjestelyjä, jotka poikkeavat hyvin paljon heidän oman maansa koulukulttuurista. Mitä kaukaisemmasta kulttuurista oppilas tulee, sitä enemmän koulunkäynti on opettajajohtoista ja uskonnollisten periaatteiden sanelemaa. Opetus perustuu opettajan auktoriteettiin ja paljolti ulkoa opettelemiseen kulttuureissa, joissa seurataan tarkasti islamin periaatteita. Pohjoismaissa opetus on hyvin lapsilähtöistä ja demokraattista. Tämä saattaa tuntua maahanmuuttajalapsesta ja hänen perheestään hyvin hämmäntävältä. Maahanmuuttajalapsi saattaa reagoida tällaiseen uuteen tilanteeseen kokeilemalla rajojaan koulutunneilla. (Kauhanen, Luokkanen & Manner 1998, 18–19; Peltonen 1998, 11.) Myös vanhemmat saattavat ihmetellä koulun opetusmenetelmiä, koska heidän omat oppimiskokemuksensa ovat olleet täysin erilaisia. Koska osallistuvat ja kommunikatiiviset työmuodot edellyttävät sekaryhmiä ja katsekontaktia, opettajan onkin selvitettävä kunkin kulttuurin suhtautuminen näihin asioihin. (Koppinen 1999, 79.) Maahanmuuttajaoppilaan vanhemmille olisi tarjottava mahdollisuus tutustua suomalaisen koulun kulttuuriin ja heidän lapsensa opettajiin, koska suomalainen koulukulttuuri eroaa paljon muista koulukulttuureista. On

myös tärkeää, että vanhemmat tietävät opetus- ja koejärjestelyistä. (Agge 1999, 83; Ikonen 1994, 100; Kaisaari 1999, 79; Talib 2002, 126–127.)

Uskonnon vaikutus maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin

Uskonnolla on suuri vaikutus monien maahanmuuttajaperheiden elämään. Erityisesti islamilaisesta kulttuuripiiristä tulevat maahanmuuttajaoppilaat eroavat uskonnoltaan ja tavoiltaan suomalaisesta kulttuurista. Koska perhe ei saa tukea ympäröivästä kulttuurista uudessa maassa, usein perinteisten ohjeiden tulkinta tiukkenee. (Ikonen & Pakarinen 1998, 50.) Ääritapauksissa tämä voi johtaa siihen, että vanhemmat kieltävät maahanmuuttajalapselta liikunta- ja musiikkitunneille osallistumisen. Myös kuvataiteen opetus vaatii erityisjärjestelyjä, sillä Koraani kieltää ihmisen ja eläimien piirtämisen, koska ne edustavat Jumalaa, jonka kuvaaminen on kiellettyä. Kuitenkin biologian yhteydessä eläinten ja ihmisten kuvaaminen on sallittua, koska kuva liittyy selkeästi tiedon edistämiseen. (Rytkönen 1999, 32–34 ja 38; Talib 2002, 64; Wahlström 1996, 61.) Islamin mukaan nainen on luotu samaan aikaan kuin mies, mutta miehen katsotaan silti olevan naista ylempänä. Islamissa on puhtausmääräyksiä, jotka koskevat sekä miestä että naista. Muslimien ei ole sallittua syödä sianlihaa ja heillä on myös muita ruokailuun liittyviä ohjeita. Opettajan on huomioitava nämä kouluruokailun järjestämisessä. (Mikkola & Heino 1997, 66; Rytkönen 1999, 35; Talib 2002, 64.) Islam asettaa myös säännöksiä naisten ja miesten sekä muslimien ja ei-muslimien kanssakäymiselle, joista länsimaiselle kulttuurille vieraimpana voidaan pitää kätteleminen ja katsekontaktin välttämistä (Alitolppa-Niitamo 1994, 145; Wahlström 1996, 61).

2.3 Tutkimuksia maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäynnistä

Suomessa maahanmuuttajaoppilaiden opetusta käsitteleviä tutkimuksia on tehty vähän. Pro gradu – tasoisia tutkimuksia ja erilaisia selvityksiä on kuitenkin saatavilla. Maassamme on tehty muutamia monikulttuurisuutta sivuavia lisensiaatintöitä. Toimenpiteiden pohjaksi ja niiden arvioimiseksi tarvitaan lisää tutkimustietoa, koska monikulttuurisuus lisääntyy yhteiskunnassamme. (Koponen 2000, 34.) Maahanmuuttajaoppilaiden opettamista ja heidän sopeutumistaan vieraan kulttuurin koulujärjestelmään on tutkittu muualla Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa (katso muun muassa Bhat-

tacharya 2000; van de Vijver, Helms-Lorentz & Feltzer 1999; Phillion 2002; Batelaan 2000). Koska muun Euroopan ja Pohjois-Amerikan koulujärjestelmä eroaa suomalaisesta koulujärjestelmästä, emme käsittele näitä tutkimuksia tarkemmin tässä tutkielmassamme. Seuraavaksi esittelemme kolme maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiä koskevaa tutkimusta.

2.3.1 Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun

Mikkola ja Heino (1997) suorittivat vuonna 1994 valtakunnallisen tapaustutkimuksen, jonka tarkoituksena oli selvittää maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumista yleisopetukseen ja siihen liittyviä vaikeuksia. Tutkimuksen päätavoitteena oli pyrkiä selvittämään, millaisia piirteitä maahanmuuttajalasten alkuperäiskulttuureihin kuuluu sekä miten maahanmuuttajalapsen sopeutuminen peruskouluun. Yksi alaongelmista oli selvittää, miten opettajat ovat selvittäneet vaikeat tilanteet ja mitä puutteita opettajat ovat havainneet koulun valmiuksissa huolehtia maahanmuuttajaoppilaista. (Mikkola ja Heino 1997, 182.)

Tutkimus oli hermeneuttinen, laadullinen monitapaustutkimus. Tutkijat keräsivät tietoa maahanmuuttajalasten opettajina toimivilta henkilöiltä ympäri Suomea ja tuloksena he saivat kuvauksen kuuden ryhmän sopeutumisesta suomalaiseen peruskouluun. Tutkimuksesta saatu runsas aineisto mahdollistaa myös opettajien kohtaamien ongelmien kartoittamisen yleisellä tasolla, mistä voi olla hyötyä myös yksittäisiä tilanteita selvitettäessä. (Mikkola & Heino 1997, 275–279.)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että ongelmatilanteita (muuttoon, kulttuurieroihin ja kielivaikeuksiin liittyvät ongelmat) ratkaistaessa oppilaan oman kulttuurin tuntemuksesta oli hyötyä. Mikkola ja Heino (1997) olettavat, että oppilaan kulttuuritaustan parempi tuntemus voisi ehkäistä maahanmuuttajaoppilaan tulevia ongelmia. Tutkijat saavat tähän olettamukseen tukea myös monikulttuurikasvatuksen periaatteista. Osa ongelmatilanteista olisi vältettävissä sillä, että opettaja olisi valmistautunut etukäteen maahanmuuttajan kohtaamiseen. Oppilas ei siis olekaan ainoa, joka joutuu uuteen tilanteeseen, vaan myös opettaja on uuden edessä. Opettajan tulisi yhtäkkiä olla valmis uuden ja vaativan kasvatustehtävän eteen. Tutkimuksen opettajat pi-

tivät tärkeänä maahanmuuttajaoppilaan perheen yhteydenpitoa opettajaan. Ongelmatilanteissa yhteiset keskustelut maahanmuuttajaoppilaan perheen kanssa olivat tehokkaimpia ratkaisukeinoja läpi koko aineiston. Näiden neuvonpitojen yhteydessä opettajilla oli mahdollisuus saada lisää tietoa oppilaan kulttuurista. Mikäli opettajalla ei ole riittävästi tietoa maahanmuuttajaoppilaan taustasta, opettaja alkaa ongelmien kasautuessa kokea itsensä yksinäiseksi. Tutkimuksen mukaan kaikilla opettajilla ei ollut ollut mahdollisuutta saada koulutusta maahanmuuttajan opettamiseen. (Mikkola & Heino 1997, 185–280.)

2.3.2 Somalinuorten sopeutuminen suomalaiseen kouluun

Alitolppa-Niitamo (2002) tutki kuusi kuukautta kestäneessä etnografisessa tutkimuksessaan perusopetuksen yläluokkien luokkahuonetilanteita. Tutkimus oli osa suurempaa kenttätutkimusta Suur-Helsingin alueella vuosien 1996–2000 aikana. Tutkimus koostui keskusteluista ja haastatteluista eri etnisten ryhmien jäsenten sekä koulutuksen asiantuntijoiden kanssa. Siihen liittyi myös havainnointia useissa tapaamisissa ja perheiden haastatteluja. Tutkimus oli avoin ja sen tavoitteena oli käsitellä aihealueita, jotka olivat tärkeitä somalinuorille heidän koulutuksensa saavuttamiseksi. Erityisopettaja opetti Somalinuoria maahanmuuttajaluokassa. Muiden koulujen opettajien ja somaliyhteisön jäsenten haastattelut antoivat laajemman näkökulman asiaan. (Alitolppa-Niitamo 2002, 275–276.)

Somalien perhesiteet ovat perinteisesti hyvin tiiviitä ja tämä on osaltaan asettanut haasteita teini-ikäisten somalien kulttuurisen ja etnisen identiteetin muotoutumiselle suomalaisessa yhteiskunnassa. Somaliassa koulutus on ollut arvostettua, mutta vain muutamien etuoikeus. Suomessa somalivanhemmat tukevatkin heidän lapsiansa koulunkäyntiä ja asettavat suuria odotuksia lastensa koulumenestymiselle. Vanhemmat kokivat kuitenkin turhautuneisuutta, koska he eivät voineet auttaa lapsiansa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Tämä johtui siitä, että vanhemmat olivat joko lukutaidottomia tai heidän suomen kielen taitonsa ei ollut riittävän hyvä. Oppilaiden vanhemmat kokivat suomalaisen koulun ja yleensäkin länsimaisten arvojen omaksumisen uhkana kasvattaa lapsistaan hyviä muslimeja. Tämän vuoksi he esimerkiksi kielsivät lapsiltaan musiikin, kuvataiteen ja liikunnan tunneille osallistumisen. Vanhemmat halusivat

lastensa kunnioittavan vanhempiaan, opettajia sekä vanhempia ihmisiä. (Alitolppa-Niitamo 2002, 279–280.)

Maahanmuuttajaluokka, jossa kenttätutkimus toteutettiin, koostui oppilaista, jotka olivat saapuneet Suomeen turvapaikanhakijoina neljästä seitsemään vuotta ennen tutkimuksen suorittamista. Luokan ilmapiiri oli vapautunut ja heidän opettajansa oli joustava ja hän ymmärsi oppilaidensa elinoloja. Kuitenkin yleinen sosiaalinen ilmasto ja opetussuunnitelma aiheuttivat vaikeuksia oppilaiden koulunkäyntiin. Koska somalioppilaat eivät olleet selvillä Suomen koulujärjestelmästä, oli heidän alussa vaikea tietää, mitä heiltä odotettiin. Erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana pojat reagoivat tähän tilanteeseen käyttäytymällä levottomasti ja aiheuttamalla häiriötilanteita luokkaan. Tyttöjen käytös oli usein miten vetäytyvää. Opettajat kauhistelivat tilannetta ja väsyivät joidenkin somalioppilaiden käytökseen. Erityisesti teini-ikäisten somalioppilaiden sopeutuminen suomalaiseen kouluun oli vaikeaa, koska heidän oli opittava lyhyessä ajassa paljon asioita, jotta he pääsisivät ikätovereidensa tasolle. Osa oppilaisista ei ollut käynyt ollenkaan koulua Somaliassa, joten heidän oli opittava koulun yleiset käyttäytymissäännöt sekä koulunkäynnin perustaidot. (Alitolppa-Niitamo 2002, 281–282.)

Oppilaat olivat jatkuvasti väsyneitä ja oppilailta oli keskittymisvaikeuksia. He tunsivat itsensä ajoittain myös turhautuneiksi ja käyttäytyivät aggressiivisesti. Välillä oppilaat yrittivät keskittyä todella paljon, mutta yleisesti ottaen oppitunnit olivat rauhattomia. Suomen kielellä pidetyt oppitunnit keskeytyivät usein oppilaiden tekemillä kysymyksillä aiheista, jotka eivät liittyneet tunnin teemaan. Kaksi tuntia viikossa pidetyt somalin kieliset oppitunnit olivat sen sijaan huomattavasti rauhallisempia ja luultavasti myös oppilaita rauhoittavia. Somalioppilaiden kohdalla ei käytetty henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, vaan he opiskelivat suomenkielisten oppilaiden kanssa samoja asioita. Tämän seurauksena somalinuoret kokivat turhautumista ja jopa pelkoa koulua kohtaan. Tutkimuksessa kävi ilmi, että suomalaisessa koulukulttuurissa on paljon pohjoiselle kulttuurillemme ominaisia piirteitä, joita somalialaisten oppilaiden oli lähes mahdoton ymmärtää. (Alitolppa-Niitamo 2002, 282–284.)

2.3.3 Opettajien ja kiinalaisten vanhempien välinen vuorovaikutus

Ran (2001) tutki Iso-Britannian kouluissa englantilaisten opettajien ja kiinalaisten vanhempien välisessä yhteydenpidossa esiintyviä ongelmia, jotka nousivat esille heidän puhuessaan lasten koulun käyntiin liittyvissä asioissa. Koska tutkimusta ei ole tehty Suomessa, sen tuloksia ei voida soveltaa suoraan Suomen koulukulttuuriin. Tutkimus käsittelee kuitenkin kulttuurien välisiä eroja ja on siten oleellinen tutkimuksemme kannalta. Tutkimuksessa kerättiin tietoa neljän eri oppilaan vanhemman ja opettajan välisestä tapaamisesta. Lisäksi aineistoa kerättiin haastattelemalla kiinalaisten lasten vanhempia ja opettajia ennen ja jälkeen tapaamisen. Kolmessa haastattelussa haastattelutilanteeseen saapui perheen isä ja yhdessä äiti. Tämä johtui siitä, että usein Englannissa asuvien kiinalaisperheiden isillä on äitejä parempi englannin kieli taito. Nämä haastattelut ja tapaamiset äänitettiin tai videokuvattiin. Haasteltujen vanhempien lapsista kolme oli iältään 11-vuotiaita (kaksi poikaa ja yksi tyttö) ja yksi 6-vuotias (poika). Haastatteluissa painottui erityisesti kielikysymykset, oppimistavat, kotitehtävät sekä kulttuurien väliset erot opetuksessa. (Ran 2001, 311–312 ja 314.)

Tutkimuksen tulosten mukaan kiinalasioppilaiden vanhemmilla ei ollut käsitystä lastensa englannin kielen taidosta. He olettivat, että heidän lapsensa saavuttaisi hyvin lyhyessä ajassa sujuvan englannin kielen taidon ja he pyrkivät luomaan lapsillensa mahdollisimman hyvät oppimismahdollisuudet muun muassa ostamalla kirjoja ja videoita. Samanaikaisesti vanhemmat halusivat lastensa säilyttävän kiinan kielen taitonsa ja tämän vuoksi he puhuivat kiinaa kotona ja antoivat lapsille lisää kotitehtäviä toivoessaan heidän saavuttavan yhtä hyvän kielitaidon kuin jos he asuisivat Kiinassa. Vanhemmat odottivat lastensa menestyvän hyvin sekä englannin että kiinan kielen opiskelussa ja tämä aiheutti paineita oppilaille. Kukaan haastatelluista opettajista ei tuntenut huolta kiinalaisoppilaiden englannin kielen taidon vuoksi, vaikka he saattoivatkin havaita, että oppilaat kokivat ajoittain vaikeuksia kielen oppimisessa. Opettajat luottivat, että kiinalaisoppilaat saavuttavat nopeasti sujuvan englannin kielen taidon. (Ran 2001, 325.)

Tutkimuksessa selvisi, että Kiinan ja Iso-Britannian oppimistavat erosivat hyvin paljon toisistaan. Kaikki kiinalaisoppilaat olivat korkeasti motivoituneita oppimaan ja opettajat kuvasivat heitä mallioppilaisiksi, jotka näkivät paljon vaivaa koulussa mene-

tymisen eteen. Kiinalaisessa koulussa arvostetaan oikeaa vastausta ja täysiä pisteitä, kun taas Iso-Britanniassa kiinnitetään huomiota yhtä paljon itse työskentelyyn kuin lopputulokseen. Tämä korostui matematiikassa, jossa sekä vanhemmat että lapset kiinnittävät huomiota mekaaniseen laskutaitoon, mutta eivät lasten ongelmaratkaisutaitojen kehittymiseen. Kiinalainen koulu on hyvin kilpailuhenkinen ja vanhemmat ovat valmiita panostamaan aikaa ja vaivaa lastensa tukemiseen. Kiinalaiset vanhemmat uskoivat, että heidän tehtävänsä oli löytää lastensa heikot kohdat ja auttaa lapsiansa kehittämään niitä. Tämä on juuri päinvastainen Iso-Britannian koululaitoksen räkemykseen. (Ran 2001, 325–326.)

Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat eivät kokeneet jokapäiväisten asioiden hoitamista vaikeana, mutta koulussa käytettävä kieli vaikeutti opettajan ja vanhemman yhteydenpitoa. Vanhemmat eivät ymmärtäneet opettajan käyttämiä käsitteitä eivätkä joidenkin sanojen merkityseroja. Haastatellut opettajat myönsivät, että heidän tietämyksensä kiinalaisesta kulttuurista ja koulutusjärjestelmästä oli hyvin puutteellinen. Vanhempien tapaamisten jälkeen opettajat tunsivat saaneensa tärkeää tietoa niistä. Vanhemmat arvostivat, että heille annettiin tilaisuus keskustella lastensa koulunkäynnistä ja heidän omista huolistaan. Opettajat olivat sitä mieltä, että keskusteltuaan kiinalaisvanhempien kanssa he osasivat ymmärtää paremmin kiinalaisoppilaiden käytöstä ja vanhempien huolestuneisuutta. (Ran 2001, 126)

3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPETUSJÄRJESTELYT

3.1 Perusopetuksen arvopohja ja tehtävä

Maahanmuuttajaoppilaat ja heidän erilainen kulttuuritausta on huomioitu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). Suomalainen kulttuuri on opetuksen perustana, jota eri kulttuureista tulevat maahanmuuttajat ovat monipuolistaneet ja tämä huomioidaan opetuksessa. Opetus tukee oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista kansainvälistyvässä yhteiskunnassamme ja se edistää myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. Alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa lisätään perusopetuksen avulla. Perusopetuksemme on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta. Perusopetuksen on tuettava myös jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. (Opetushallitus 2004c, 5-6.)

3.1.1 Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus

Maahanmuuttajaoppilaan äidinkieli ei ole suomi, joten hän saattaa tarvita erityistä tukea koulunkäynnissä. Mitä vanhempana maahanmuuttajaoppilas aloittaa koulunkäynnin Suomessa, sitä enemmän oppilas tarvitsee erilaisia tukitoimia. Oppilaan vaikeuksien laatu ja laajuus määräävät tukimuodot, joiden avulla oppilasta autetaan, kun hänellä on oppimisvaikeuksia. Jotta oppimisvaikeuksien kielteisiä vaikutuksia oppilaan kehitykselle voidaan ehkäistä, on oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen tärkeää. Tukitoimien järjestäminen on tärkeää tehdä yhteistyössä huoltajien kanssa. Erityistä tukea tarvitseville oppilaille voidaan antaa tukiope- tusta tai osa-aikaista erityisopetusta, mikäli tukiope- tus ei yksin riitä. Osa-aikainen erityisopetus tulee tavoitteellisesti liittää oppilaan saamaan muuhun opetukseen, ja sitä voidaan antaa muun opetuksen ohessa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti. Oppilalle voidaan tarvittaessa tehdä oppimissuunnitelma, joka laaditaan yhteistyössä huoltajan, opettajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. (Opetushallitus 2004c, 12.)

3.1.2 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tulee laatia jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle sekä yleisopetukseen integroidulle oppilaalle. Näin myös maahanmuuttajaoppilaille tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Henkilökohtaisesta opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta käytetään yleisesti lyhennettä HOJKS. HOJKS tulee laatia hyväksytyyn opetussuunnitelmaan perustuen. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 78; Opetushallitus 2004c, 13.) HOJKS on työväline, joka kertoo sen, miten perusopetuksessa määritellyt oppimäärät ja opetus toteutetaan oppilaskohtaisesti. Se kuvaa myös oppilaan oppimisedellytykset ja henkilökohtaiselle oppimiselle asetetut tavoitteet. (Tilus 1999, 10; Ahvenainen ym. 2001, 78.)

HOJKS laaditaan moni ammatillisessa yhteistyössä. Laatimiseen osallistuvat oppilaan opettajat, oppilashuollon asiantuntijoita sekä mahdollisuuksien mukaan oppilaan huoltajat (Opetushallitus 2004c, 14; Kunnas & Tilus 1999, 13). HOJKS – asiakirjan tulee sisältää perustiedot oppilaasta, jolle suunnitelma on laadittu, kuvauksen oppilaan oppimisvalmiuksista ja vahvuuksista, oppimiseen liittyvistä erityistarpeista sekä näiden edellyttämistä opetus- ja oppimisympäristöjen kehittämistarpeista. Näitä tietoja tulee päivittää tarvittaessa. Suunnitelman tulee sisältää selkeästi määritellyt pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet. Suunnitelman tulee sisältää oppilaan oppimisprosessin edistymisen seuranta sekä arvioinnin periaatteet. (Opetushallitus 2004c, 13–14; Kunnas & Tilus 1999, 13–14.)

3.2 Maahanmuuttajaoppilaan opetus

Pohjoismaissa, Suomea lukuun ottamatta, sekä Euroopassa on usean vuosikymmenen kokemus maahanmuuttoilmiöstä. Suomeen tämä ilmiö on tullut vasta myöhemmin ja näin maamme on pystynyt hyödyntämään muiden maiden kokemuksia muun muassa kouluasioiden hoidossa. Maallamme on kuitenkin kokemusta vähemmistöjen koulutuskysymyksistä, koska Suomi on kaksikielinen maa, jossa on myös saamelais- ja romaniväestöä. Edellä mainituista asioista johtuen Suomi on pystynyt melko nopeasti

luomaan suhteellisen toimivat tukimuodot maahanmuuttajien opetukseen. (Rekola 1995, 7)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 todetaan, että maahanmuuttajien opetuksessa noudatetaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteita huomioiden oppilaan taustat ja lähtökohdat, kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maasaoloaika. Opetuksella on myös erityistavoitteita. Sen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi. Mikäli maahanmuuttajaoppilaan suomen tai ruotsin kielen taidon ei arvioida olevan äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla, hänelle opetetaan koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta suomea tai ruotsia toisena kielenä. Maahanmuuttajille järjestään mahdollisuuksien mukaan myös oppilaan oman äidinkielen opetusta. Opetuksessa tulee hyödyntää maahanmuuttajaoppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa elämäntavoista, luonnosta, kielistä ja kulttuureista. (Opetushallitus 2004c, 16.)

Maahanmuuttajaoppilaan aikaisempi oppimishistoria sekä kasvatus- ja opetusperinteet on otettava huomioon opetuksessa. Perheiden kulttuurista ja kokemukset lähtömaan koulujärjestelmästä otetaan huomioon kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Suomalainen koulujärjestelmä, koulun toiminta-ajatus, opetussuunnitelma, koulun arviointikäytännöt, opetusmenetelmät sekä oppilaan oppimissuunnitelma tulee selvittää maahanmuuttajaoppilaan huoltajille. (Opetushallitus 2004c, 16.)

3.2.1 Valmistava opetus

Oppivelvollisuusikäisille maahanmuuttajille voidaan järjestää perusopetuksen yhteydessä perusopetukseen valmistavaa opetusta. Vasta maahan tulleet oppilaat ja sellaiset Suomessa syntyneet tai alle kouluikäisinä Suomeen tulleet maahanmuuttajataustaiset oppilaat, jotka eivät puutteellisen suomen kielen taidon vuoksi kykene opiskelemaan perusopetuksessa, ovat oikeutettuja saamaan perusopetukseen valmistavaa opetusta. (Opetushallitus 2004b, 1; Talib 1999b, 92; Peltonen 1998, 8 ja 13; Koponen 2000, 20; Ekeboom ym. 2000, 126.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004b, 1) on määritelty, että 6 – 10-vuotialle opetusta annetaan vähintään 450 tuntia ja vähintään 500 tuntia tätä vanhemmille. Nämä tuntimäärät vastaavat laajuudeltaan puolen vuoden oppimäärää (Perusopetuslaki 628/1998, 9.§). Valtakunnallista tuntijakoa tai oppimäärää ei ole määritelty valmistavaa opetusta varten. (Opetushallitus 2004b, 1.) Koululainsäädännön uudistuksen yhteydessä määräys valmistavan opetuksen ryhmä koosta perusopetuksesta poistui. Aiemmin ryhmä kooksi oli määritelty enintään 10 oppilasta. (Koponen 2000, 20.) Valmistavan vaiheen opetusryhmät ovat heterogeenisiä ja myös oppilaiden ikäjakauma on suuri. Opetuksen yksilöllinen eriyttäminen on välttämätöntä, koska oppilaat saattavat olla hyvinkin erilaisia koulutustaustoiltaan. Valmistavan vaiheen aikana maahanmuuttajaoppilaita voidaan integroida sopivissa oppiaineissa yleisopetusluokkiin. Vähitellen tämän integrointivaiheen aikana maahanmuuttajaoppilaalla on mahdollisuus harjoitella suomen kieltä käytännössä ja tutustua suomalaisiin oppilaisiin. (Talib 1999b, 92; Öster 1998, 28.) Valmistavassa opetuksessa pyritään noudattamaan opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä opetus- ja kasvatustavoitteita. Laadittaessa henkilökohtaista opinto-ohjelmaa maahanmuuttajaoppilaalle, toimii sijoituskoulun oma opetussuunnitelma toiminta-ajatuksineen viitekehyksenä. (Opetushallitus 2004b, 1; Talib 1999b, 92.)

Valmistavassa opetuksessa arvioinnin tulee olla ohjaavaa ja kannustavaa sekä oppilaan itsearviointitaitoja kehittävää. Numeroarvostelua ei käytetä, ja arvioinnin suoritavat kaikki oppilasta opettaneet opettajat. Oppilaalle annetaan osallistumistodistus perusopetukseen valmistavan opetuksen päätteeksi. Todistukseen merkitään oppilaan opiskelemat oppiaineet, niiden laajuus ja opetuksen sisältö. Lisäksi todistukseen voidaan kirjoittaa oppilaan edistymisestä perusopetuksen oppiaineissa valmistavan opetuksen aikana. (Opetushallitus 2004b, 3.) Todistuksen tulee sisältää myös oppilastiedot, tieto äidinkielestä ja sen opiskelusta, uskontokunta ja yleinen koulumenestys. Tämän todistuksen tulee seurata oppilasta siihen kouluun, johon hän siirtyy valmistavan opetuksen jälkeen. (Koponen 2000, 21.)

Öster (1998) pitää valmistavan luokan suurimpina etuina turvallista ilmapiiriä ja oppilaiden tasavertaista asemaa. Kun oppilaan ympärillä on luokkakavereita, joille kaikki on yhtä uutta ja outoa, on maahanmuuttajaoppilaan helpompaa sopeutua uuteen. Val-

mistavassa luokassa opetuksen pääpaino on aluksi suomen kielen oppimisessa. Yleisopetukseen siirräessä pystytään valitsemaan kullekin oppilaalle soveltuva luokkataso, koska valmistavan opetuksen aikana luokan opettaja on tutustunut oppilaisiinsa ja heidän taitoihinsa. Näin toimimalla luodaan hyvä pohja onnistuneelle integraatiolle. (Öster 1998, 31.)

Öster (1998) näkee myös ongelmia maahanmuuttajille tarkoitettussa valmistavassa opetuksessa. Suurimpana ongelmana hän pitää valmistavan luokan heterogeenisyyttä, sillä luokan oppilaat voivat olla hyvinkin eri-ikäisiä ja kotoisin eri maista. Myös maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taito ja koulutustausta eroavat toisistaan hyvin paljon. Joissakin kunnissa saatetaan maahanmuuttajaoppilas sijoittaa heti suomalaiseen yleisopetuksen luokkaan, koska kunnassa ei ole resursseja järjestää perusopetuksen valmistavaa opetusta. Yhteisen kielen puuttuminen on toinen suuri ongelma valmistavan opetuksen alkuvaiheessa. Kieliavustajista, jotka tulevat maahanmuuttajaoppilaiden kieliryhmistä, olisi apua varsinaiselle opettajalle. Öster näkee ongelmana myös epäpätevien henkilöiden käytön valmistavan luokan opettajina. Öster pitää valittavana myös sitä, että luokanopettajien ja erityisopettajien koulutukseen ei juuri sisälly tietoa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Tästä johtuen valmistavan luokan opettaja joutuu etsimään tietonsa kirjoista ja toisilta valmistavan luokan opettajilta sekä ” – ennen kaikkea: kant apään kautta.” (Öster 1998, 27 ja 29–30.)

3.2.2 Suomi toisena kielenä opetus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on määritelty, että suomea opetetaan toisena kielenä joko kokonaan tai osittain äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä -oppimäärän sijaan niille oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Ruotsinkielisillä alueilla vastaava oppiaine on ruotsi toisena kielenä. Näistä oppiaineista käytetään yleisesti lyhenteitä S2- ja R2 -kieli. Suomi toisena kielenä oppimäärän lähtökohtana on, että oppilas oppii suomea suomenkielisessä ympäristössä, ja hänelle kehittyy oman äidinkielensä rinnalle monipuolinen suomen kielen taito. Suomi toisena kielenä -opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa. (Opetushallitus 2004c, 62.)

Suomen kieli on sekä oppimisen kohde, että sen väline koko kouluajan suomea toisena kielenä opettelevalle. Koska suomea opitaan kaikissa oppiaineissa, edellyttää suomi toisena kielenä -opetus yhteissuunnittelua ja yhteistyötä opettajien kesken. Opetuksessa on huomioitava se, että tavoitteiden saavuttamiseen kuluvaan aikaan vaikuttavat oppilaan oman äidinkielen hallinta sekä sen rakenteiden erilaisuus ja kulttuurien etäisyys suomen kieleen ja kulttuuriin. Oppilaan suomen kielen taidon tulee olla opetuksen lähtökohtana eikä luokka-asteen, jolla hän opiskelee. Viestinnällisyys painottuu opetuksessa. Opetusmenetelmät tulee valita siten, että oppilas pystyy aktiivisesti hyödyntämään niitä koulussa ja koulun ulkopuolella kohtaamissa kielellisissä ja kulttuurisissa tilanteissa. (Opetushallitus 2004c, 62.)

3.2.3 Maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen opetus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 liitteen 4 mukaan maahanmuuttajien äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta. Opetusta annetaan erillisen valtiovastuun turvin, ja se ei ole perusopetuslain 12. §:n mukaista opetusta. Maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen opetuksella tuetaan oppilaan ajattelun, kielenkäyttötaitojen, itseilmaisun ja viestinnän kehittymistä, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumista sekä persoonallisuuden ehyttä kasvua. Oman äidinkielen opetus vahvistaa oppilaan identiteettiä ja rakentaa pohjaa monikulttuurisuudelle ja toiminnalliselle kaksikielisyydelle yhdessä suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen kanssa. (Opetushallitus 2004a, 1.)

Kunkin kielen ominaislaatu, rakenne, kirjakielen kehityksen tilanne ja koko kulttuuritausta ovat lähtökohtana eri äidinkielten opetuksen suunnitelmia laadittaessa. Oppilaan ikä, koulunkäynti tausta sekä kodin ja muun ympäristön tarjoama tuki äidinkielen kehittymiselle huomioidaan tavoitteita asettaessa. Opetuksen lähtökohtana toimivat oppilaan kielelliset valmiudet ja kokemukset omasta kulttuurista. Oppilaille tarjotaan mahdollisimman paljon tilaisuuksia käyttää äidinkieltään koulussa ja myös vertaisryhmää tulee hyödyntää opetuksessa. (Opetushallitus 2004a, 1.)

3.2.4 Tukiopetusjärjestelyt

Oppilaat, joiden maahantulosta on kulunut enintään kolme vuotta, ovat oikeutettua saamaan tukiopetusta. Peruskoulun ensimmäiselle luokalle tulevat oppilaat muodostavat poikkeuksen, koska heille tukiopetusta voidaan antaa tarvittaessa seuraavien kolmen vuoden ajan. Ulkomailta muuttaneiden oppilaiden tukiopetukseen annetaan valtionavustusta. Valtionavustuksen määrä vaihtelee yhdestä opetusviikkotunnista viikossa peruskoulua kohden 0,5 opetustuntiin viikossa tukiopetukseen oikeutettua oppilasta kohden. (Talib 1999b, 93)

Maahanmuuttajaoppilas tarvitsee usein tukiopetusta oppiaineissa, joissa on paljon vierasta käsitteistöä, kuten historiassa sekä ympäristö- ja luonnontiedossa. Oppilas voi tarvita tukea myös matematiikan sanallisissa tehtävissä. Kun oppilas joutuu tekemisiin omassa lähtökulttuurissa täysin tuntemattomien asioiden kanssa, saattaa siitä aiheutua ongelmia. (Kauhanen ym. 1998, 21.) Kauhanen ym. (1998) kirjoittavat artikkelissaan Maahanmuuttajaoppilaiden opetus normaaliluokassa, että opettajat kokevat nykyisin tukiopetukseen varatun ajan riittämättömäksi. He tuovat myös esille, että opettajan työmäärä lisääntyy tukiopetuksen järjestämisen johdosta ja tiedot maahanmuuttajien opetuksesta koetaan puutteelliseksi. (Kauhanen ym. 1998, 21.)

3.3 Integraatio ja sen lähikäsitteet

Integraatio tarkoittaa erityiskasvatuksesta puhuttaessa sitä, että koko ikäluokka pystyisi suorittamaan oppivelvollisuuden yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä. Integraatio pyrkii edistämään yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. (Moberg 1999, 137; Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen. 2000, 133.) Integraatiossa kaksi tai useampi toisistaan poikkeavaa ryhmää yhdistetään siten, että esimerkiksi koulussa kaikki oppilaat käyvät samaa koulua (Stainback, Stainback & Jackson 1991a, 3). Hautamäki ym. ovat määritelleet integraation arvolähtökohdat. Niiden mukaan jokaista yksilöä on kunnioitettava ja jokaiselle on annettava itsemääräämisoikeus sekä mahdollisuus valintojen tekemiseen omassa elämässä. Kaikille on taattava tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistumiseen ja arvostukseen. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen. 2001, 181.)

Integraatioajattelu perustuu normalisaatioperiaatteelle, jonka mukaan erityistä tukea tarvitseville pyritään luomaan jokapäiväisen elämän mallit ja olosuhteet. Näiden mallien ja olosuhteiden tulisi olla lähellä kulttuurin tavallisia malleja ja olosuhteita (Hautamäki ym. 2000, 138). Normalisaation tunnuspiirteiden mukaan on tärkeä luoda kouluympäristö, jossa on mahdollista omaksua normaalit käyttäytymismallit. Jokaisen henkilökohtaiset kyvyt otetaan huomioon päätettäessä yksilön oikeuksista ja velvollisuuksista. Opetuksessa otetaan korostetusti esille poikkeavien tarpeet. (Grünewald (1975), Salmisen 1989, 71 mukaan.) Maahanmuuttajaoppilaan kohdalla normalisaatioperiaate toteutuu, kun oppilas on yleisopetuksen luokassa täysivaltaisena luokan jäsenenä. Maahanmuuttajaoppilaan vahvuudet ja heikkoudet, kuten esimerkiksi oppilaan heikko suomen kielen taito, otetaan korostetusti esille opetuksessa.

Yhdysvalloissa mainstreaming-termiä on käytetty puhuttaessa integraatiosta. Mainstreaming-käsitteeseen kuuluu, että ympäristö ei aseta rajoitteita toiminnalle. Oppilaalle laaditaan yksilöllinen kasvatusohjelma ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuuta selkiytetään. (Hautamäki ym. 2001, 184.) Mainstreaming-ajattelussa ei ole välttämätöntä, että lapsi on yleisen opetuksen luokassa, vaan tärkeää on yksilön sen hetkisen toimintatason ylläpitäminen ja edistäminen, sekä yhteiskuntaan integroitumisen kyvyn kehittäminen (Salminen 1989, 73). Maahanmuuttajaoppilaan kohdalla mainstreaming-ajattelu toteutuu valmistavassa opetuksessa, jolloin oppilas ei ole yleisopetuksen luokassa. Valmistavan opetuksen luokassa pyritään edistämään maahanmuuttajaoppilaan valmiuksia integroitua yleisopetuksen luokkaan ja parantaa oppilaan suomen kielen taitoa.

Inklusio tarkoittaa sosiaalisen integraation toteutumista koulussa ja siinä ei erotella oppilasryhmiä, vaan kaikki oppilaat ovat samanarvoisia ja heidät huomioidaan yksilöinä (Murto 2001, 41; Stainback ym. 1991a, 3). Laajassa merkityksessään inklusio tarkastelee oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen näkökulmasta sitä, miten voidaan poistaa tai vähentää oppimisen ja osallistumisen esteitä. Esteet voivat liittyä muun muassa oppilaan alkuperään, sukupuoleen, uskontoon tai kieleen. Myös koulutusjärjestelmän tai koulun sisällä voi olla esteitä, jotka eivät huomioi jokaista oppilasta. (Väyrynen 2001, 18.) Inklusiivisen koulun tavoitteena on, että kaikki oppilaat käyvät alusta asti tavallista lähikoulua, jossa he saavat edellytystensä mukaista

yksilöllistä opetusta (Stainback ym. 1991a, 3; Stainback & Stainback 1990b, 4 ja 8). Kun erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat yleisopetuksen luokassa, ovat kaikki erityisopetukseen aiemmin käytetyt resurssit nyt kaikkien saatavilla. Tällöin inklusiosta hyötyy koko koulu. (Stainback ym. 1991a, 6-7.)

Jotta inklusiivinen koulu voi toteutua, on opetusmenetelmien muututtava. Luokanopettajan tulee käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä vaihtelevasti, jotta jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet tulee huomioiduksi. (Katso tarkemmin Stainback, Stainback & Moravec 1991b, 72–77; Ferguson & Jeanchild 1991, 164–165; Mäkihonko 2002, 127.) Sosiaalista integraatiota pidetään integraation syvimpänä olemuksena ja se on varsin lähellä inklusiivisen kasvatuksen tavoitteita. Moberg (2001) ja Hautamäki ym. (2001) kirjoittavat, että termille inklusiivinen kasvatusta ei ole löydetty suomenkielistä vastinetta ja niin Suomessa puhutaan inklusiosta, inklusiivisesta kasvatuksesta ja inklusiivisesta koulusta (Hautamäki ym. 2001, 188; Moberg 2001, 84–85.) A. Naukarisen (2004) mukaan inklusiosta käytetään nykyisin käsitettä osallistava kasvatusta. Hänen mukaansa tätä termiä on käytetty ainakin joissain EU asiakirjoissa. (A. Naukarinen, henkilökohtainen tiedonanto 4.3.2004.) Käytännössä inklusiivisen opetuksen toteuttaminen vaatii opettajalta aikaa, sitoutumista ja ammattitaitoa (Mäkihonko 2002, 128). Jotta inklusiivinen opetus voi toteutua maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla, tulisi opettajilla olla riittävästi tietoa maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuritaustasta ja kouluhistoriasta. Myös opetusryhmien tulisi olla nykyistä pienemmät, jotta luokanopettajalla olisi mahdollisuus huomioida jokainen oppilas yksilönä.

Integraation eri muodot

Fyysinen integraatio jaetaan yksilö- ja luokkaintegraatioon. Yksilöintegraatiossa erityisoppilas on sijoitettu normaaliin luokkaan, jossa hänellä on mahdollisuus täysipainoiseen opiskeluun joko avustajan tuella tai ilman. Luokkaintegraatiossa erityisluokka on sijoitettu normaalin koulun tiloihin. (Hautamäki ym. 2000, 141.) Käytännössä fyysinen integraatio tarkoittaa erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden välisen maantieteellisen etäisyyden vähentämistä. Mikäli erityisoppilas on integroitu yleisopetuksen luokkaan, tulisi sen myös näkyä jokapäiväisessä toiminnassa. Opettajan on pidettävä huoli siitä, että erityisoppilas osallistuu kaikkiin toimintoihin yhdessä muun luokan kanssa. Jotta fyysinen integraatio todella toteutuu, on erityisoppilaan kuuluttava luo-

kassa muodostettuihin ryhmiin ja parityöskentelyssä hänen tulee saada pariksi oppilas avustajan sijaan. (Saloviita 1999, 52.) Maahanmuuttajaoppilaan kohdalla luokkaintegraatio toteutuu, kun oppilas on valmistavalla luokalla, joka on samassa rakennuksessa yleisopetuksen luokkien kanssa. Yksilöintegraatiossa maahanmuuttajaoppilas on integroituna yleisopetuksen luokkaan, jossa hänet huomioidaan luokan täysivaltaisena jäsenenä ja hänet otetaan mukaan ryhmä- ja paritöihin.

Toiminnallinen integraatio voidaan määritellä siten, että erityis- ja yleisopetus hyödyntävät yhteisiä resursseja ja toimivat yhteistyössä (Hautamäki ym. 2000, 141). Esimerkkinä toiminnallisesta integraatiosta ovat yhdessä järjestetyt juhlat ja retket, joihin valmistava luokka osallistuu yhdessä yleisopetuksen luokkien kanssa.

Sosiaalisessa integraatiossa on tärkeää luonnollisten ja myönteisten kontaktien lisääntyminen erityis- ja muiden oppilaiden välillä. Tavoitteena on, että erityisoppilaat voivat tuntea itsensä hyväksytyksi ryhmässä ja tulevat luonnolliseksi osaksi sen toimintaa. Tavoiteltavana ja todellisena integraation muotona kouluympäristössä pidetään länsimaisen kulttuurin mukaan juuri sosiaalista integraatiota. (Hautamäki ym. 2000, 141; Salminen 1989, 74.) Maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla sosiaalinen integraatio toteutuu, kun maahanmuuttaja- ja muiden oppilaiden välille syntyy myönteisiä ja luonnollisia kontakteja.

Yhteiskunnallisessa integraatiossa tavoitteena on, että poikkeava henkilö pystyy osallistumaan aikuisena täysipainoisesti yhteiskunnan toimintaan. Tämä koskee sekä työelämää että vapaa-aikaa. Yksilöllä tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa. (Salminen 1989, 74.) Maahanmuuttajaoppilaan kohdalla yhteiskunnallisen integraation toteutumisen edellytyksenä on, että hän oppii suomen kielen ja pystyy opiskelemaan ja käyttämään sitä työelämässä.

3.4 Akkulturaatio

Skutnabb-Kangas (1988) on jaotellut uuteen kulttuuriin sopeutumisen kuuteen eri vaiheeseen. Usein ensimmäinen vaihe on eristäytyminen valtakulttuurista eli segregatio. Tämä voi olla vapaaehtoista tai pakollista valtakulttuurista erossa olemista. Seuraava s-

sa vaiheessa tutustutaan uuteen kulttuuriin toiminnan kautta. Tästä vaiheesta käytetään nimeä toiminnallinen sopeutumien. Siinä lähdetään opettelemaan kieltä ja uuden kulttuurin koodeja. Oma kulttuuri on näiden kahden vaiheen aikana hyvin hallitseva kulttuurisen ajattelun mittari. Akkulturaation vaiheessa henkilö sen sijaan siirtyy yhä syvemmälle uuden kulttuurin järjestelmään ja tulee siinä yhä täysipainoisemmaksi jäseneksi. Kun oma kulttuuri alkaa saada nostalgisia piirteitä, siirtyminen uuteen kulttuuriin on hyväksytty myös sisäisesti. Akkulturaatiolla eli uuteen kulttuuriin sopeutumisella tarkoitetaan ilmiötä, jossa kulttuuritaustaltaan erilaiset ihmiset ja ryhmät kohtaavat ja tulevat jatkuvaan kontaktiin toistensa kanssa. Joko molempien tai vain toisen ryhmän kulttuurissa tapahtuu tämän seurauksena muutoksia. Uuden kielen oppimisen myötä maahanmuuttaja pystyy toimimaan itsenäisesti uudessa kulttuurissa, menettämättä kuitenkaan omaa etnistä identiteettiään. Maahanmuuttaja on kuitenkin koko ajan oman kulttuurinsa ja uuden kulttuurin välimaastossa. Jokainen maahanmuuttaja omaksum uuden kulttuurin ominaisuuksia eri tahdissa ja eri tavalla. (Skutnabb-Kangas 1988, 235–239)

Näiden kolmen alkuvaiheen jälkeen yksilö ratkaisee suhteensa oman ja uuden kulttuurin välillä kolmesta eri toimintamallista. Integraatiossa maahanmuuttaja kuljettaa sekä omaa että uutta kulttuuria mukanaan. Assimilaatiossa maahanmuuttaja sulautuu uuteen kulttuuriin siten, että hänen omasta kulttuuristaan ei jää näkyviä merkkejä. Kolmas vaihtoehto on marginalisointi, mikä tarkoittaa, että maahanmuuttaja etäännyy omasta kulttuuristaan tunteenomaisesti. (Skutnabb-Kangas 1988, 239–241.)

4 LUOKANOPETTAJA MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPETTAJANA

4.1 Luokanopettajien koulutuksen antamat ammatilliset valmiudet

Maahanmuuttajien määrä on 1990-luvulta lähtien kasvanut ja voimme perustellusti olettaa maahanmuuton jatkuvan. Tämä tarkoittaa sitä, että yhä useampi luokanopettaja tulee työssään kohtaamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Jokaisen valmistuvan luokanopettajan tulisi saada aikaisempaa paremmat valmiudet maahanmuuttajaoppilaan kohtaamiseen ja opettamiseen. Tämä tulisi huomioida luokanopettajan peruskoulutuksessa. (Fossi 1999, 187; Luukkainen 2000, 3.) Nykyään luokanopettaja joutuu kohtaamaan liian usein tilanteita, joihin hänellä ei ole riittäviä ammatillisia valmiuksia. Ajan, avustajien, voimavarojen ja taidon puutteesta johtuen luokanopettajalla ei ole mahdollisuuksia huomioida erityistarpeita omaavia oppilaita luokassa. (Stainback & Stainback 1990a, 25.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen asema on vakiintunut suomalaisessa koulujärjestelmässä, mutta opettajilta ei edelleenkään edellytetä erityistä koulutuksellista tai ammatillista pätevyyttä maahanmuuttajien opettamiseen. Kuitenkin useissa viranomaisten suunnitelmassa on korostettu täydennyskoulutuksen merkitystä. (Koponen 2000, 41; Matinheikki-Kokko 1999, 41.)

Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa

Koponen (2000) on tutkinut monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajien opettamiseen valmentavien opettajankoulutussisältöjen asemaa eri opettajankoulutusohjelmissa. Kasvatustieteellisten tiedekuntien ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen lukuvuoden 1999–2000 opinto-oppaiden sisältö kuvaukset sekä opettajankoulutusyksiköille ja ammatillisille opettajakorkeakouluille lähetetyt kyselyt toimivat selvityksen pohjana. Kyselyn avulla opetussuunnitelmista kerättiin kaikki opintokokonaisuudet, joiden tulkittiin lisäävän opettajien monikulttuurisia tietoja ja taitoja tavoitteidensa ja sisältöjensä perusteella. (Koponen 2000, 4.)

Monikulttuuristuvan yhteiskuntaan ja kouluun suuntautuvat oppisisällöt oli sisällytetty opetussuunnitelmiin hyvin eri tavoin opettajien peruskoulutuksesta vastaavissa koulutusyksiköissä. Joissakin koulutusyksiköissä tarjolla oli useita erilliskursseja, joissakin opintokokonaisuuksia oltiin vasta suunnittelemassa ja joissakin laitoksissa sisällöt olivat läpäisyperiaatteella mukana useissa erilaisissa opintokokonaisuuksissa. Pakollisten opintojen laajuus vaihteli luokanopettajakoulutuksessa yhdestä opintoviikosta 5,5 opintoviikkoon. Näissä toteutetuissa jaksoissa tavoitteena oli vieraaseen kulttuuriin tutustuminen ja vieraan kulttuurin ymmärtäminen oman kulttuurin kautta. Koulutus tapahtui luento- ja pienryhmäopetuksena. Kyselyistä tai opinto-oppaista ei käynyt ilmi, sisälsivätkö opintokokonaisuudet suoraa kontaktia maahanmuuttajiin. Muutamissa yliopistoissa oli luentojen lisäksi kirjallisuutta, Jyväskylässä koko opintokokonaisuuden pystyi suorittamaan tenttimällä kirjallisuutta ja Vaasassa sen voi suorittaa tekemällä opintomatkan. (Katso tarkemmin Koponen 2000, 42 ja 70–72.) Valinnaisia opintoja oli puolesta opintoviikosta 15 opintoviikkoon. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen valinnainen 35 opintoviikon laajuinen englanninkielinen JULIET-ohjelma sekä Oulun yliopiston kokonaan englannin kielinen opettajakoulutus (160 opintoviikkoa) olivat poikkeuksia. (Katso tarkemmin Koponen 2000, 43–44 ja 73–77.)

Koponen (2000) esitteli tutkimuksessaan esimerkin siitä, miten opettajien peruskoulutukseen voisi sisällyttää monikulttuurillisia opintoja. Ehdotus sisälsi kolme opintoviikkoa kaikille yhteisiä opintoja. Näissä opinnoissa painottuisi erityispedagoginen näkökulma ja monikulttuurisuutta käsiteltäisiin laajemman viitekehyksen kautta. Lisäksi tarjolla olisi valinnaisia opintokokonaisuuksia. Koulutuksesta ei aiheutuisi mainittavia lisäkustannuksia. (Koponen 2000, 54–56; katso myös Townsend 2002; Jennings & Smith 2002)

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemat ammatillisen valmiudet

Matinheikki-Kokko (1999) suoritti syksyllä 1998 pienimuotoisen kyselyn Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijoille. Kyselyssä Matinheikki-Kokko selvitti 40 opiskelijan ammatillisia valmiuksia ottaa huomioon toisesta kulttuurista tulevat oppilaat. Hän pyysi opiskelijoita kuvaamaan, miten opettajakoulutus oli auttanut heitä kehittämään heidän valmiuksiaan toisesta kulttuurista tulevien opettamisessa. Enemmistö eli 17

vastanneista arvioi, ettei opettajankoulutus ollut edistänyt millään tavalla heidän valmiuksiaan kohdata toisesta kulttuurista tulevia oppilaita. 13 opiskelijaa arvioi, että kansainvälisyyskasvatus, monikulttuurinen opetus, Juliet-ohjelma ja leirikoulu olivat edistäneet heidän kykyään huomioida monikulttuurisuutta opetuksessa. Myös kielioinnit ja ulkomailla asuminen mainittiin neljän opiskelijan vastauksissa. Tulokset osoittivat, että tulevat luokanopettajat kaipaavat tietoja ja taitoja monietnisen ryhmän ja toisesta kulttuurista tulevien yksilöiden kohtaamiseen sekä toisesta kulttuurista tulevien oppimisedellytysten luomiseen ja oppimisen ohjaamiseen. (Matinheikki-Kokko 1999, 41.)

Luokanopettajille suunnattu täydennyskoulutus

Aikanaan opettajan ammatilliseen koulutukseen sisältyi ajatus, että koulutuksen saatuaan opettajat olivat valmiita eivätkä kaivanneet ammatissa ollessaan koulutusta. Tuolloin puhuttiinkin opettajien valmistuksesta, ja opettajien ammatillinen täydennyskoulutus oli harvinaista. Sen sijaan kouluja ja sen käytäntöjä oli pyritty jatkuvasti kehittämään ja tästä nousi tarve myös opettajien täydennyskoulutukselle. (Sahlberg 1998, 51; Stainback ym. 1991a, 11–12.) Oppilaitosten vuorovaikutus eri maiden kanssa on vilkastunut kansainvälistymisen myötä. Tämä on lisännyt opettajien vuorovaikutustarvetta. Nämä heijastuvat täydennyskoulutuksen tarpeiden kasvuun ja laatuun. Opettajisto tarvitsee todellista opetusta ja mahdollisuuksia kehittää itse omassa työssään uudenlaisia käytäntöjä. (Jakku-Sihvonen 1998, 23.)

Koponen (2000) on kuvannut raportissaan maahanmuuttajien kanssa työskenteleville opettajille suunnattua täydennyskoulutusta. Maahanmuuttajaopetukseen valmiuksia antavaa täydennyskoulutusta järjestetään tällä hetkellä Opetusalan koulutuskeskuksessa, korkeakoulujen ja yliopistojen täydennyskoulutusyksiköissä, kesäyliopistoissa, ammattikorkeakouluissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa sekä kansalaisopistoissa. Maahanmuuttajien kanssa työskenteleviä opettajia täydennyskoulutetaan Opetushallituksen toimesta. Eri oppilaitosten tarjoamia kursseja ja opintokokonaisuuksia on tarjolla paljon ja niiden muodot ovat vaihtelevia. Opintokokonaisuuksien laajuus vaihtelee muutamasta opintoviikosta 40 opintoviikkoon. (Koponen 2000, 49–51.)

4.2 Luokanopettaja vieraan kulttuurin kohtaajana

Maahanmuuttajaoppilaan opettajan ominaisuudet

Maahanmuuttajaoppilaiden opettajan rooli on laaja-alaisempi kuin perinteinen suomalaisen luokanopettajan rooli. Opetuksen tulee olla kokonaisvaltaista sisällöllisesti ja ajallisesti oikein jäsennettyä sekä tarpeen mukaan eriytettyä. Opetuksen tulee vastata maahanmuuttajien yksilöllisiin tarpeisiin. Luokanopettajan tulisi ohjata maahanmuuttajaoppilaita suomalaiselle kulttuurille tyypilliseen oppilaan oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta korostavaan oppimisajatteluun, mutta hänen tulisi myös ymmärtää maahanmuuttajien kulttuurillisia lähtökohtia. (Matinheikki-Kokko 1999, 40.)

Peltonen (1998) kokee, että maahanmuuttajaoppilaan opettajan tärkein ominaisuus on oma myönteinen asenne uutta ja erilaista kohtaan. Opettajan tulee tuntea omat juurensa ja taustansa, tunnustaa heikkoutensa ja arvostaa omia hyviä puolia. Peltonen jatkaa, että monikulttuurisen luokan opettaja tarvitsee työssään viisautta, kypsyyttä, hyvää huumorintajua sekä kykyä aistia tilanteita, vahvoja hermoja, hyvää opetustaitoa ja laajaa sydäntä. (Peltonen 1998, 12–13.) Martin (1999) painottaa, että maahanmuuttajaoppilaan opettajan tulisi kiinnittää huomiota sekä omansa että oppilaiden puhetapaan. Maahanmuuttajaoppilaan voi olla vaikea seurata kovin nopeaa, rytmiltään epätasaista ja epäselvää puhetta. Luokanopettajan tulisi ohjata suomalaislapsia selkeään ja jäsennehtyyn puhetapaan, jotta he voisivat omalla panoksellaan auttaa maahanmuuttajaoppilaita ymmärtämään paremmin suomen kieltä ja antaa heille hyviä puhemalleja. (Martin 1999, 90.) Matinheikki-Kokkon (1999) mukaan maahanmuuttajaoppilaan opettajan tulisi tuntea omat kulttuurilliset arvonsa ja lähtökohtansa, pystyä arvioimaan opetusta toisesta kulttuurista tulevien näkökulmasta sekä hänen olisi osattava valita opetusmenetelmänsä huomioiden oppilaiden kulttuurinen ja yhteiskunnallinen viitekehys. Matinheikki-Kokko painottaa, että kaikkia näitä ominaisuuksia vaaditaan kenen tahansa oppilaan opettajalta. Kuitenkin koulupäivän aikana maahanmuuttajien opetuksessa kohdataan tilanteita, joissa lasten tai aikuisten opetukselliset ja yhteiskunnalliset lähtökohdat poikkeavat oppimisympäristöstä, jossa sekä opettaja että oppilas edustavat samaa kulttuuria. (Matinheikki-Kokko 1999, 40.)

Maahanmuuttajaoppilaan vastaanottaminen

Monissa kouluissa maahanmuuttajaoppilaiden saapumistilanne on sellainen, ettei vastaanottavalle koululle jää valmistautumisaikaa. Joissakin tapauksissa tiedot oppilaasta ovat hyvin vähäiset, ja usein pakolaisina maahan tulleiden oppilaiden ikääkään ei tiedetä. Koulun rehtori saattaa saada tietoja oppilaan sukupuolesta, luokkatasosta, suomen kielen taidosta ja koulumenestyksestä. Rehtorin tulisi ottaa mahdollisimman pian yhteyttä maahanmuuttajaoppilaan vanhempiin kouluvalmistelujen aloittamiseksi. (Kauhanen ym. 1998, 18 ja 22.)

Luokanopettaja joutuu uusien haasteiden eteen, kun maahanmuuttajaoppilas saapuu luokkaan. Opettaja voi kokea tilanteen hämmentävänä sekä omat tiedot ja taidot riittämättöminä. (Kauhanen ym. 1998, 22.) Tämän vuoksi luokanopettajan tulisi hankkia mahdollisimman paljon tietoja maahanmuuttajaoppilaista etukäteen. Tiedot oppilaan aikaisemmasta koulunkäynnistä ja kulttuurista ovat hyödyllisiä ja auttavat opettajaa tutustumaan oppilaan taustaan ja maailmaan. (Talib 2002, 121.) Luokanopettajan tehtävänä on valmistaa oppilaitaan vastaanottamaan maahanmuuttajaoppilas luokkaan. Opettajan tulisi luoda luokkaan myönteinen ilmapiiri uutta maahanmuuttajaoppilasta kohtaan ja keskustella heidän kanssaan erilaisista kulttuureista ja kielistä. (Kauhanen ym. 1998, 18 ja 22.) Mikäli maahanmuuttajaoppilas saapuu kouluun täysin odottamatta, mitään alkuvalmisteluja ei ole voitu tehdä. Luokanopettajalla ei ole tietoa oppilaan kotimaasta ja sen oloista, kulttuurista, koulunkäyntihistoriasta eikä nykypäivän tilanteesta. Opettaja ei ole myöskään ehtinyt kertoa luokan muille oppilaille uuden oppilaan tulosta. (Peltonen 1998, 12.)

Luokanopettajan ja maahanmuuttajaoppilaan välinen vuorovaikutus

Yhteisen kielen puuttuminen voi asettaa esteitä ja lisätä epävarmuutta maahanmuuttajaoppilaan ja luokanopettajan välille (Kauhanen ym. 1998, 18; Talib 1999b, 139; Talib 2002, 83). Mikäli tulkkipalvelua ei ole säännöllisesti käytettävissä ja maahanmuuttajaoppilas puhuu äidinkielenään kieltä, jota kukaan ei osaa koulussa, on maahanmuuttajaoppilaan kanssa kommunikointi vaikeaa. Ihanteellinen tilanne olisi, mikäli luokanopettaja pääsisi tutustumaan maahanmuuttajaoppilaan perhetaustaan kotikäynnillä, ja hänellä olisi tulkki käytettävissä. (Kauhanen ym. 1998, 18 ja 24.) Valmistavassa luokassa oppilaan kulttuurin ja äidinkielen tunteva kieliavustaja tukee oppilaan sopeutu-

mista suomalaiseen kouluun. Kieliavustaja voi antaa tukiopetusta oppilaan omalla äidinkielellä ja auttaa opettajaa opetuksen erityyttämisessä. (Öster 1998, 30.) Hyvin heterogeenisissä luokissa luokanopettajan on vaikea selviytyä yksin. Heidän tulisi suhtautua myönteisesti avustajien läsnäoloon luokassa ja hyödyntää heidän osaamistaan. (York, Giangreco, Vandercook & Macdonald 1991, 101.)

Luokanopettajan käyttämä kieli saattaa sisältää käsitteitä, jotka ovat vieraita maahanmuuttajaoppilaille, joiden kulttuurinen ja yhteiskunnallinen tausta eroaa opettajan taustasta. (Talib 1999b, 139.) Mikäli oppilas tulee kulttuurista, jossa hän on tottunut ilmaisemaan itseään näkyvästi ja kuuluvasti, saattaa hän tulkita suomalaiseen mentaliteettiin liittyvän vähäpuheisuuden ja tunteiden niukan ilmaisun epäystävällisyytenä. Oppilas voi ymmärtää myös opettajan päämäärät ja aikomukset väärin. Yleensä kommunikaatio ongelmat eri kulttuureista tulleiden oppilaiden kanssa liittyvät tapaan, jolla opettaja ilmaisee itseään. Opettaja voi ilmaista itseään suorasti tai epäsuorasti. Erityisesti epäsuorat kehotukset ja niiden sisältämät piiloviestit voivat jäädä maahanmuuttajaoppilaille epäselväksi. Opettajan tulisi kiinnittää huomiota käyttämäänsä kieleen ja hänen tulisi olla tietoinen omasta tavastaan käyttää verbaalista ja nonverbaalista viestintää. (Talib 2002, 86.)

Myös opettajalla voi olla vaikeuksia ymmärtää erilaisesta kulttuurista tulevan oppilaan käsitemaailmaa ja kielenkäyttöä. (Talib 1999b, 139.) Mikäli luokanopettaja on tottunut kuulemaan maahanmuuttajaoppilaan puhumaa suomen kieltä, voi hänen olla vaikea ymmärtää sitä. Ongelmana voi olla epätavallinen ääntäminen, hajanaiset lauseet, väärät sanat tai taivutusmuodot, ja nämä saattavat aiheuttaa ongelmia pitkään. Oppilaan epätavalliseen ääntämiseen tottuu kuitenkin nopeasti. Ymmärtäminen on yhteistyötä ja siihen tarvitaan halu oppia ymmärtämään maahanmuuttajaoppilaan suomen kieltä. Vähitellen luokanopettaja oppii, mitkä sanat ja muodot sekaantuvat helposti oppilaan puheessa. (Martin 1999, 91.)

Maahanmuuttajaoppilaan vanhempien kohtaaminen

Maahanmuuttajaoppilaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää perheen olosuhteiden ja vuorovaikutussuhteiden selvittämiseksi. Perheen käyttäytyminen heijastuu oppilaaseen ja hän voi viestittää perheensä sisäisiä suhteita käyttäytymisellään.

Oppilasta ei voida ymmärtää irrallaan hänen perheestään, joka on myös laajemman sosiaalisen verkoston osa. Koulusta tulee osa tätä oppilaan sosiaalista verkostoa kun hän aloittaa koulunkäynnin. (Hiekkala 1999, 16.) Kodin ja koulun välinen yhteistyö tulee monille maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmille uutena asiana, joten yhteistyön aloittamiseen on nähtävä vaivaa (Kauhanen ym. 1998, 23). Jos maahanmuuttajaoppilaan vanhemmille välittyy viesti siitä, että opettaja hyväksyy lapsen yksilönä, haluaa pitää hänet luokallaan ja uskoa hänen mahdollisuuksiinsa, tulee koulun ja kodin väliselle yhteistyölle hyvä pohja (Saloviita 1999, 61). Kodin ja koulun yhteistyöllä on luokanopettajan työtä täydentävä vaikutus. Kun molemmat osapuolet jakavat tietoa oppilaasta toisilleen, on oppilaan henkilökohtaisten tukitoimenpiteiden järjestäminen helpompaa. (Stainback & Stainback 1990c, 44.)

Ikosen (1995) mukaan luokanopettajan tulisi järjestää säännöllisesti tilaisuuksia, joissa maahanmuuttajaoppilaan vanhemmilla olisi tilaisuus keskustella lapsensa opettajan kanssa. Ensimmäisen keskustelun yhteydessä opettaja saa arvokasta tietoa oppilaasta. (Ikonen 1995, 100.) Ekebon ym. (2000) painottavat, että tässä ensimmäisessä keskustelussa kannattaa keskittyä arjen asioihin. Luokanopettajan on hyvä ottaa selvää perheen maahantulohistoriasta ja menneisyydestä, ruokavaliosta sekä uskontoon ja kulttuuriin liittyvistä erityisistä tavoista. Kun nämä asiat on selvitetty, on opettajan helpompi suunnitella opetusta ja koulupäivää. (Ekebon ym. 2000, 127.) Ikonen (1995) korostaa, että luokanopettajan kannattaa rohkaista vanhempia pitämään yhteyttä opettajiin ja tulemaan koulun tilaisuuksiin. Luokanopettajan on hyvä kertoa, että paikalle voidaan tarvittaessa kutsua tulkki tai kieliavustaja. Maahanmuuttajaoppilaan vanhemmille tulisi painottaa, ettei lasta ole hyvä käyttää tulkkina aikuisten välisissä asioissa. (Ikonen 1995, 100.) Maahanmuuttajien ja suomalaisten välistä vuorovaikutusta voidaan edistää kodin ja koulun yhteistyön sekä yhdessä järjestettyjen tilaisuuksien, kuten myyjäisten, juhlien ja näyttelyiden avulla (Ikonen 1994, 100). Maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien tapaamiset ja myös vanhempainillat ovat tärkeitä kohtaamisia virheellisten mielikuvien selvittämiseksi ja yhteisen luottamuksen rakentamiseksi (Talib 2002, 126).

4.2.1 Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista

Talibin vuonna 1997 suorittamassa tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää suomalaisten opettajien ajatuksia ulkomaalaisoppilaiden tulosta suomalaiseen kouluun, heidän mahdollisesta menestymisestään ja opettajien omista tuntemuksista muutosta kohtaan. Yksi tutkimuksen tavoite oli selvittää myös opettajien tiedollisia valmiuksia kohdata ja opettaa maahanmuuttajaoppilaita. Tutkittavia oli yhteensä 121, joista naisia oli 94 ja miehiä 26. Aineisto koostui yleiskartoittavasta kyselylomakkeesta sekä 15 opettajan kanssa käydyistä keskusteluista. Haastattelu tehtiin teemahaastatteluna ja haastateltavat opettajat valittiin kyselylomakkeessa olleen tiedustelun kautta. Kysymykset teemahaastatteluun ja kyselylomakkeeseen olivat syntyneet teorian ja Talibin usean vuoden maahanmuuttajaoppilaiden opettajana hankitun kokemusten pohjalta. Talib tulkitsee litteroidut haastattelut ja kyselylomakkeen täydennettävät kysymykset kvalitatiivisesti. (Talib 1999b, 173–180.)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen haasteellisena ja rikastuttavana. Kuitenkin osa opettajista koki opetuksen kuormittavana ja turhauttavana. Opettajat kokivat, että heillä ei ollut riittävästi tietoa maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta ja tämä oli suurin syy turhautuneisuuden ja voimattomuuden tunteisiin. Vain vähän aikaa maahanmuuttajaoppilaita opettaneet opettajat kokivat voimattomuutta työssään, mutta he kokivat opetuksen myös rikastuttavana. Kauemmin maahanmuuttajaoppilaita opettajana toimineet opettajat eivät tunteneet voimattomuutta työssään eivätkä kokeneet opetusta rikastuttavana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että heiltä puuttui eri kulttuureihin liittyvää tietoutta. Koulutus ei ollut antanut valmiuksia kohdata maahanmuuttajaoppilaita, mutta täydennyskoulutuksesta oli saatu jonkin verran apua uudessa tilanteessa. Ristiriidat ja konfliktit opettajien ja maahanmuuttajaoppilaiden välillä aiheutuivat yhteisen kielen puuttumisesta ja kulttuuristen erityispiirteiden tuntemattomuudesta. Opettajat kokivat, että heillä ei ollut riittävästi tietoa oppilaasta. (Talib 1999b, 181–242.)

4.2.2 Opettajien käsityksiä työstään maahanmuuttajien kanssa

Pitkänen ja Kouki tutkivat vuonna 1999 valtakunnallisessa survey-tutkimuksessa ”Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä” muun muassa opettajien suhtautumista maahanmuuttajiin ja heidän kotouttamiseensa. Tutkimus kerättiin kysely-

lomakkeella huhti-heinäkuun välisenä aikana 1998 ja opettajat olivat sekä peruskoulun että lukion opettajia. Suomenkielisistä opettajista lomakkeen palautti 789, mikä oli 65 % määrästään, jolle lomake lähetettiin. Ruotsinkielisiä opettajia oli 124 ja heidän vastausprosenttinsa oli 62. Kyselyyn vastanneiden opettajien keski-ikä oli 43 vuotta ja työkokemusta heillä oli keskimäärin 16 vuotta. Kyselylomakkeessa oli strukturoituja ja avoimia kysymyksiä sekä viisiportaisia asenneväittämiä. Tutkimuksessa oli kaikille tutkimukseen osallistuneille ammattiryhmille yhteiset kysymykset sekä erikseen kullekin omat kysymykset. (Miettinen & Pitkänen 1999, 8-10.)

Opettajat näyttivät olevan periaatteessa kulttuurisen monimuotoisuuden ja -arvoisuuden kannalla tutkimuksen valossa. Kuitenkin vastauksista oli havaittavissa suvaitsevaisuutta ja moniarvoisuutta edistäviä näkökantoja varsin vähän. Opettajat pyrkivät moniarvoisuuteen kohtelemalla maahanmuuttajaoppilaita yhtenä muista, eivätkä huomioineet niinkään erilaisia kulttuureja koulutyössä. Opettajat eivät juuri pohjineet maahanmuuttajaopetuksen vaikutuksia ulkomaalaistaustaisten oppilaiden näkökulmasta, vaan vastauksissa painottui yleensä opettajien omassa työssään koetut käytännön ongelmat ja niiden vaikutukset suomalaisoppilaiden koulumenestykseen. (Miettinen & Pitkänen 1999, 11-23.)

Opettajien suhtautumisessa monikulttuuriseen työhön oli havaittavissa kaksi päälinjaa. Erilaisuus nähtiin koulutyötä rikastuttavana ja uudenlaisia mahdollisuuksia tarjoavana tekijänä, mutta esiin nousi myös pelko kulttuurisen moninaisuuden mukanaan tuomista vaatimuksista ja vaikeuksista. Huomattava osa opettajista uskoi ennakkoluulojen vähenevän ja suvaitsevaisuuden lisääntyvän kulttuurien välisen vuorovaikutuksen lisääntyessä. Myös oppilaiden kulttuurituntemuksen kasvu ja viestintä- ja vuorovaikutustaitojen paraneminen mainittiin myönteisinä seurauksina. Opettajat toivat vastauksissa esiin myös erilaisia huolenaiheita. Erityisen suureksi ongelmaksi opettajat kokivat resurssien riittämättömyyden. Koulutyötä vaikeuttivat myös kielivaikeudet, työmäärän lisääntyminen, ajan puute, maahanmuuttajaoppilaiden vaatimat erityisjärjestelyt, ongelmat maahanmuuttajaperheiden kanssa sekä työrauhahäiriöt. Opetusjärjestelyjen onnistuminen ja epäonnistuminen määrittelivät opettajien kannanottoja. (Miettinen & Pitkänen 1999, 11-23.)

Miettinen ym. (1999) toteavat tämän tutkimuksen valossa, että monikulttuurinen opetustyö on opettajille usein voimia kuluttavaa ja raskasta. Valmistautumattomuus ja tiedon puute leimasivat monilla opettajilla maahanmuuttajaopetusta. Opettajat tunsivat huolta omasta jaksamisestaan ja osaamisestaan. Opettajat tarvitsisivat vieraiden kulttuurien tuntemusta ja ohjeita ongelmatilanteiden varalle. (Miettinen & Pitkänen 1999, 27–29.)

4.3 Opettajien välinen yhteistyö

Useat asiantuntijat painottavat, että maahanmuuttajaoppilaan saapuessa luokkaan luokanopettajan ei tulisi jäädä pohtimaan kaikkia ongelmia yksinään, kuten opettajilla on ollut tapana tehdä. Erityisesti kouluissa opetustyöllä on ollut voimakas yksinäisyyden ja yksin tekemisen leima. (Husu 2002, 131; Sahlberg 1998, 130; Saloviita 1999, 49.) Kauhasen ym. (1998) mukaan luokanopettajan tulisi pyrkiä huolehtimaan myös omasta hyvinvoinnistaan, sillä tällöin hän pystyy huomioimaan parhaiten myös oppilaitaan. Työtaakkaa voi keventää yhteistyöllä muiden opettajien kanssa ja yhteistyö auttaa kehittymään myös omassa työssä. (Kauhanen ym. 1998, 22.)

Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen lisääminen auttaa opettajia muuttamaan toimintaansa myös oppilaiden kanssa osallistuvampaan ja yhteistoiminnallisempaan suuntaan (Husu 2002, 133; Sahlberg 1998, 15). Luokanopettajien keskinäinen vuorovaikutus on oleellinen osa koulun toimintaa ja tämän vuoksi ei ole hyvä jos opettajan autonomisuus muuttuu ammatilliseksi eristäytymiseksi. Yksilöllisyydelle ja itsenäisyydelle tulee olla riittävästi tilaa kouluyhteisön sisällä, mutta vasta tämän yhteisön tuki mahdollistaa vapaan yrittämisen. Opettajien välisellä yhteistyöllä on suuri vaikutus opettajien ammatilliseen kehittymiseen. (Husu 2002, 133.) Yhteistyö auttaa opettajia jaksamaan työssään. Ilman kollegoiden tai työparin apua ei ole helppoa vastata moniarvoisen yhteiskunnan tuomiin uusiin haasteisiin. Yhteistyössä kollegoiden kanssa voidaan pohtia eteen tulevia tilanteita ja niihin sopivia ratkaisumalleja. Jaetut kokemukset auttavat jaksamaan koulutyön arkea. (Talib 2002, 125.)

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokassa. Tutkimuksessamme selvitimme, millaisiksi luokanopettajat kokivat valmiutensa opettaa maahanmuuttajaoppilaita yleisopetuksen luokassa. Käsittelimme aihetta myös integraation näkökulmasta. Luokanopettajan työpäivän osalta halusimme saada selville, millaista maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen on. Selvitimme myös, miten luokanopettajat kokivat vuorovaikutustilanteet maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa.

Pyrimme selvittämään edellä mainittuja asioita seuraavien tutkimusongelmien avulla:

1. Millaiseksi luokanopettajat kokivat voimavaransa maahanmuuttajaoppilaan opettajana?
2. Miten maahanmuuttajaoppilaiden integraatio on onnistunut luokanopettajien mielestä?
3. Millaiseksi luokanopettajat kokevat työpäivänsä maahanmuuttajaoppilaiden opettajana?
4. Millaisia haasteita luokanopettajat ovat kohdanneet vuorovaikutustilanteissa maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU

6.1 Tutkimusmenetelmät, kohderyhmän valinta ja aineiston hankinta

Tutkimuksemme on metodologiselta lähtökohdaltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto on verbaalista tai visuaalista. Aineisto edustaa tutkimuskohteen olennaisimpia piirteitä ja on teoreettisesti merkittävää. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kerääminen, käsittely ja analyysi kietoutuvat tiiviisti yhteen ja aineiston rajat ovat avoimet. Tyypillisiä tutkimusaineistoja ovat kenttähavainnointi, vapaamuotoiset haastattelut, erilaiset dokumentit ja kulttuurin tuotteet. Aineiston analyysin tavat ovat vahvasti aineistosidonnaisia, eikä sen menetelmiä voida ottaa valmiina. (Kiviniemi 2001, 68–69 ja 71–72; Uusitalo 1995, 79–82.) Tähän tutkimukseen valitsimme laadullisen tutkimusmenetelmän, koska tarkoituksenamme oli selvittää luokanopettajien henkilökohtaisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta yleisopetuksessa. Käyttämällä laadullista tutkimusmenetelmää saimme mahdollisimman kuvailevaa tietoa luokanopettajien kokemuksista.

Haastattelu on tutkimuksen aineiston keräystapa, jonka avulla saadaan tietoa haastateltavien tunteista, ajatuksista, aikeista ja kokemuksista. Näitä ei voi saada selville havainnoimalla, vaan tällöin on käytettävä haastattelu menetelmää. Laadullisessa tutkimuksessa haastatteluun sisältyy oletus, että haastateltavien kokemukset sisältävät merkityksellistä ja tärkeää tietoa tutkimukselle. (Patton 1990, 278.) Tutkimukssamme keräsimme aineiston puolistrukturoidulla teemahaastattelulla (liite 2). Teemahaastattelu on lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimuoto. Strukturoidussa lomakehaastattelussa on tarkoin laaditut kysymykset ja ne esitetään kaikille haastateltaville samassa muodossa ja järjestyksessä. Strukturoimaton haastattelu muistuttaa keskustelua, jossa edellinen vastaus saa aikaan seuraavan kysymyksen. Puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista, että jokin haastattelun näkökulma tai näkökulmat on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Teemahaastattelun nimi tulee siitä, että haastattelun aikana keskustelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Teemat ovat kaikille haastateltaville samat, mutta niiden järjestys vaihtelee ja jokainen haastateltava tuo itselleen tärkeät asiat laajemmin esille. Teemahaastattelu huomioi sen, että ihmisten

tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. Myös vuorovaikutus, jossa nämä merkitykset syntyvät on keskeinen osa teemahaastattelua. (Eskola & Vastamäki 2001, 24–27 ja 33–37; Eskola & Suoranta 1998, 87; Gall, Gall & Borg 2002, 240; Hirsjärvi & Hurme 2000, 43–48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 195–196.)

Haastattelussamme oli neljä teema-aluetta, jotka laadimme vastaamaan tutkimusongelmiamme. Teema-alueita tarkensimme haastattelutilanteessa aiemmin miettimillämme kysymyksillä. Ensimmäinen teema käsitteli opettajan samaa koulutusta ja yhteistyötä kollegoiden kanssa. Toinen teema käsitteli integraatiota ja sen eri muotoja maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen liittyen ja sen kysymysten pohjana käytimme integraatiokäsitettä ja sen eri muotoja. Kolmas teema-alue käsitteli luokanopettajan kokemuksia maahanmuuttajaoppilaan opettamisesta yleisopetuksen luokassa. Tämän teema-alueen tarkentavat kysymykset nousivat itseämme kiinnostavista yksityiskohdista, muun muassa siitä, oliko luokanopettaja muuttanut opetusmenetelmiä maahanmuuttajaoppilaiden vuoksi ja vaikuttiko oppilaiden erilainen kulttuuritausta opetustilanteisiin. Neljännessä teema-alueessa halusimme selvittää luokanopettajien kokemuksia vuorovaikutustilanteista maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa.

Tiedonantajamme tutkimuksemme saimme soittamalla kouluihin ja pyytämällä koulusihteeriltä tiedon opettajista, joiden luokassa on maahanmuuttajaoppilaita. Soitimme useaan eri kouluun sekä Keski-Suomen että pääkaupunkiseudun koulupiirissä. Valitsimme nämä kaksi aluetta käytännön syistä. Uskoimme, että emme olisi saaneet riittävästi haastateltavia Keski-Suomen alueelta, joten valitsimme pääkaupunkiseudun toiseksi alueeksi. Opettajien tavoittaminen oli vaikeaa, sillä kouluihin oli soitettava välituntien aikaan, jolloin opettajat olivat todennäköisimmin opettajanhuoneessa. Saimme useita kieltäviä vastauksia ja monista kouluista meille ilmoitettiin, että heillä ei ole lainkaan maahanmuuttajaoppilaita. Ne luokanopettajat, jotka lupautuivat lopulta haastateltaviksi, vaikuttivat aidosti kiinnostuneilta tutkimusaiheitamme kohtaan. Päätimme ottaa tutkimusjoukoksemme 12 luokanopettajaa, koska uskoimme sen antavan meille riittävästi tietoa luokanopettajien kokemuksista ja selviytyvämmesi siitä saadun tutkimusaineiston käsittelemisestä. Haastatteluista kolme on tehty maaliskuussa 2003 proseminaaritutkielman yhteydessä ja muut yhdeksän haastattelua lokakuussa 2003. Näis-

tä jälkimmäisistä haastatteluista olemme ottaneet vain seitsemän osaksi tutkimustamme. Kahdesta pois jätetystä haastattelusta toisen nauhoitus epäonnistui ja toisessa opettaja oli koulutukseltaan aineenopettaja, tämän vuoksi emme voineet ottaa häntä osaksi tutkimustamme. Emme hankkineet tutkimustamme varten haastattelulupia, koska suoritimme haastattelut luokanopettajien työpäivän päätyttyä ja he kertoivat omista kokemuksistaan tuomatta esille maahanmuuttajaoppilaiden henkilötietoja.

Toimimme molemmat haastattelijoina, mutta emme menneet yhdessä haastattelutilanteisiin, koska halusimme luoda mahdollisimman selkeän ja paineettoman haastattelutilanteen ja uskoimme, ettei meidän molempien läsnäolo siellä ollut tarpeellinen. Teimme neljä haastattelua opettajanhuoneen yhteydessä olevassa työtilassa. Nämä haastattelut sujuivat ilman keskeytyksiä. Haastatteluista kuusi suoritimme luokkahuoneissa. Osa näistä haastatteluista keskeytyi oppilaiden käydessä luokassa, koulun kellojen soidessa sekä käytävältä kantautuvien äänien vuoksi. Mikään näistä keskeytyksistä ei häirinnyt haastattelutilanteita, vaan pääsimme jatkamaan haastatteluja heti häiriön päätyttyä. Yhden haastattelun teimme kotona keittiöpöydän ääressä. Kaikille luokanopettajille sopi haastatteluiden nauhoittaminen, eivätkä he haastattelun aikana reagoineet nauhurin olemassaoloon näkyvällä tavalla. Haastatteluiden nauhoittaminen takasi sen, että haastattelut sujuivat luonnollisesti ja keskustelun omaisesti sekä sen että nauhoitetut haastattelut välittyvät meille molemmille haastattelijoilta. Haastattelut kestivät noin 30 minuuttia. Luokanopettajat vastasivat mielellään kysymyksiimme, ja välillä meidän ei tarvinnut esittää lainkaan tarkentavia kysymyksiä, koska he kertoivat kokemuksistaan niin laaja-alaisesti.

TAULUKKO 1. Haastattelemiemme luokanopettajien taustatiedot.

	Valm. vuosi ja yliopisto ^a	Työvuodet	MAMU ^b vuodet	Alue ^c	Luokka- aste	MAMU- oppilaiden määrä	MAMU- oppilaiden kansallisuus	Luokan oppilas- määrä	Koulun oppilas- määrä
Katri	2002 JOY	8 kk	7 kk	PKS	4	4	albaani, venäläinen, liettualainen ja unkarilainen	25	yli 200
Sari	2002 JY	7 kk	7 kk	K-S	1	2	persialainen ja irakilainen	16	yli 200
Tuuli	1993 JOY	10	2	PKS	3	1	kiinalainen	19	alle 200
Noora	opinnot kesken	1	2 kk	PKS	3	1	srilankalainen	21	yli 200
Virpi	1988 HY	12	3 kk	PKS	2	1	kiinalainen	17	alle 200

Satu	2003 JY	1v 3kk	1v 3kk	K-S	6	3	afgaani	20	alle 200
Eila	1974 JY	29	10	K-S	6	2	Irakin kurdi	23	yli 200
Mikko	2003 JY	2 kk	2 kk	K-S	3	4	3 kurdia, bosnialainen	14	alle 200
Jari	1990 JY	9	4v 6kk	K-S	4	4	afgaani, bosnialainen, 2 venäläistä	18	alle 200
Armi	1983 JY	20	10	K-S	4	5	2 kurdia, 3 venäläistä	18	yli 200

^a Lyhenne JOY tarkoittaa Joensuun yliopistoa, JY Jyväskylän yliopistoa ja HY Helsingin yliopistoa.

^b Työvuosien määrä, jolloin opettaja on opettanut maahanmuuttajaoppilaita.

^c Lyhenne K-S tarkoittaa Keski-Suomea ja lyhenne PKS pääkaupunkiseutua.

Taulukosta 1. ilmenevät haastattelemiemme luokanopettajien taustatiedot. Olemme muuttaneet haastateltaviemme luokanopettajien nimet, ja jakaneet koulujen oppilasmäärät kahteen ryhmään, jotta heidän henkilöllisyytensä ei paljastu. Haastattelemamme luokanopettajat olivat valmistuneet Helsingin, Joensuun tai Jyväskylän yliopistosta vuosien 1974 ja 2003 välisenä aikana. Heidän työkokemuksensa luokanopettajina vaihteli vajaasta vuodesta 29:een vuoteen ja maahanmuuttajaoppilaan opettajina vajaasta vuodesta kymmeneen vuoteen. Tällä hetkellä haastattelemistamme luokanopettajista neljä työskenteli pääkaupunkiseudulla ja kuusi Keski-Suomessa ja he opettivat 1.- 6.- luokkaa. Koulujen oppilasmäärä vaihteli alle 200:sta yli 200:een. Haastattelemillamme luokanopettajilla oli 14–25 oppilasta luokassansa. Maahanmuuttajaoppilaiden määrä luokissa vaihteli yhdestä viiteen ja he edustivat kymmentä eri kansallisuutta.

6.2 Aineiston analyysi

Eskola (2001) on jakanut laadullisen aineiston analyysin kuuteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa tehtävän on järjestää aineisto teemoittain, kun kyseessä on teema-haastattelu aineisto. Haastattelut luetaan huolella läpi ja järjestetään uudelleen. Toinen vaihe on varsinainen analyysi. Siinä tutkija lukee aineistoa, esittää tulkintansa ja tekee muistiinpanoja. (Eskola 2001, 141–145.) Kolmannessa vaiheessa aineistoon voi liittää myös teoreettisia kytkentöjä, ihmettelyitä, ideoita ja pohdintoja. Aineistosta pyritään nostamaan esiin tutkimusongelmaa valaisevista teemoista esiin mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi. Tässä vaiheessa ei aineistosta jätetä mitään olennaista pois. (Eskola

& Suoranta 1998, 175–186.) Aineiston analyysin neljännessä vaiheessa tutkijan on poimittava tärkeimmät kohdat aineistostaan. Tutkimuksen tarkoituksesta riippuu, mitä tutkija haluaa painottaa. Tutkijan ei välttämättä tarvitse analysoida yhtä teemaa kerrallaan, vaan hän voi jakaa sen vielä pienempiin osiin. Tässä vaiheessa aineistosta kirjoitetaan kolmannessa vaiheessa työstettyjen omien analyysien parhaat palat auki. Tutkija kirjoittaa siis omin sanoin omat tulkinnat siitä, mitä aineistossa on. Tässä yhdistyy aineistoesimerkit ja tutkijan ajattelu. Viidennessä vaiheessa tutkija tuo mukaan yhteykennät teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Tavoitteena on, että tässä vaiheessa on kertaalleen kirjoitettu versio koko työstä. Kuudennessa vaiheessa teksti hiotaan ja muokataan lopulliseksi tekstiksi. (Eskola 2001, 147–153.)

Haastattelujen tallentamisen jälkeen litteroimme eli kirjoitimme haastattelut tekstiksi. Litteroimme haastattelut sana sanalta, mutta jätimme muun muassa tauot ja erilaiset äänenpainot kirjoittamatta. Auki kirjoitettua tekstiä syntyi 1,5 rivivälillä 102 sivua. Aluksi tutustuimme haastatteluihimme kuuntelemalla nauhoja ja lukemalla samanaikaisesti litteroitua tekstiä. Tämän jälkeen järjestimme aineiston teemoittain. Kokosimme haastatteluaineistomme neljän teeman alle poimimalla jokaisesta haastattelusta kyseessä olevaa teemaa käsittelevät asiat. Nämä teemat olivat samat kuin haastattelurungossa. Tässä käytimme apuna tekstinkäsittelyohjelman leikkaa ja liimaa –toimintoa. Tässä vaiheessa emme karsineet aineistoa, vaan ainoastaan järjestimme sen uudestaan. Tämän jälkeen aineisto oli valmis analyysia varten. Luimme aineiston useaan kertaan tehden merkittäviin ja mielenkiintoisiin kohtiin muistiinpanoja. Tämän jälkeen lähdimme tyypittelemään aineistoa. Tyypittelyssä pyrimme muodostamaan yleisimpiä tyyppejä, jotka kuvasivat vastauksia laajemmin. Tässäkin vaiheessa aineisto ei supistunut, vaan tyypittelemällä tiivistimme ja järjestimme sen uudelleen. Seuraavassa vaiheessa poimimme tärkeimmäksi katsomamme kohdat aineistosta. Tutkimuksessamme nostimme laadulliselle tutkimukselle ominaisesti mielenkiintoisimmat vastaukset esille. Emme analysoineet koko teemaa kerralla, vaan käsitelimme sen pienimissä osissa. Käsitelimme teeman osaa lähtien antoisimmasta vastauksesta ja täydensimme sitä seuraavaksi antoisimmilla vastauksilla. Näin kävimme jokaisen teema-alueen läpi. Edellä mainitun vaiheen jälkeen kirjoitimme omin sanoin tulkinnat siitä, mitä aineistossa on. Pohdinnassa yhdistimme oman ajattelumme ja aineistoesimerkit. Tässä vaiheessa toimimme aikaisemmat tutkimukset osaksi jo analysoitua tekstiä. Tämän jälkeen viimeistelimme tekstimme sen lopulliseen muotoon.

6.3 Tutkimuksen eettisyys

Kaikkiin tutkimuksiin liittyy eettisiä ratkaisuja. Ihmistieteissä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa joudutaan eettisten kysymysten eteen. Haastattelussa eettiset ongelmat ovat erityisen monitahoisia, koska siinä ollaan suorassa kontaktissa tutkittaviin. Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tärkeimmiksi eettisiksi periaatteiksi mainitaan informointiin liittyvä suostumus. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuminen tapahtuu vapaaehtoisesti ja tutkittava antaa suostumuksensa häneltä saadun tutkimusaineiston käyttöön. Muita eettisiä periaatteita on luottamuksellisuus ja yksityisyys sekä seuraukset. (Gall ym. 2002, 446–447; Hirsjärvi & Hurme 2000, 19–20.)

Omassa tutkimuksessamme esitimme haastattelupyynnöt puhelimitse mahdollisille haastateltaville luokanopettajille. Kerroimme tekevämme pro gradututkimusta luokanopettajien kokemuksista maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Suostuessaan haastateltaviksi opettajat olivat tietoisia työmme tavoitteista. Haastattelun yhteydessä painotimme, että tulemme käsittelemään haastattelut luottamuksellisesti ja tulemme poistamaan haastatteluissa mahdollisesti esiintyvät nimet. Haastatteluja litteroidessamme noudatimme täysin haastattelemiemme luokanopettajien suullisia lausumia.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Luokanopettajan voimavarat

Koulutus

Kaikki haastattelemamme luokanopettajat, Nooraa lukuun ottamatta, olivat koulutukseltaan kasvatustieteiden maistereita, ja he olivat valmistuneet luokanopettajien koulutusohjelmasta. Kaksi haastateltavaa oli valmistunut Joensuun yliopistosta Savonlinnan opettajankoulutuslaitokselta, kuusi oli valmistunut Jyväskylän ja yksi Helsingin yliopistosta. Kaikki haastattelemamme luokanopettajat kokivat luokanopettajan koulutusohjelman puutteelliseksi, koska heidän mielestään koulutus ei antanut minkäänlaisia valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Luokanopettajat toivat voimakkaasti esille, että luokanopettajakoulukseen tulisi sisältyä kursseja maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta ja erilaisten kulttuurien kohtaamisesta. Mari, Satu ja Armi korostivat, että tulevien luokanopettajien olisi tärkeää tietää suomi toisena kielenä -opetuksesta.

Luokanopettajan koulutukseen pitäis sisältyä ehdottomasti niin ku tämän aiheeseen liittyvää koulutusta, että melkein suomi toisena kielenä pitäis olla pakollinen meille kaikille. (Satu)

Armilla oli Suomen mittakaavassa pitkä kokemus maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Tämän kokemuksen perusteella hän kritisoi sitä, että normaalikoulut eivät otaneet riittävästi vastuuta maahanmuuttaja-asiassa. Koska normaalikouluissa ei ole maahanmuuttajaoppilaita, harjoittelutilanne ei vastaa todellista tilannetta kentällä. Luokanopettajiksi opiskelevien tulisi päästä harjoitteluissa opettamaan luokkia, joissa on maahanmuuttajaoppilaita.

Normaalikoulun tulisi ottaa enempi vastuuta tästä. Normaalikoululla tulisi olla maahanmuuttajaoppilaita jolloinka se vastais ihan näissä harjoittelutilanteissa tätä normaalia tai tavallisen koulun niin ku tätä realismia, mikä on syvällä tässä maassa. (Armi)

Kukaan haastatelluista luokanopettajista ei ollut käynyt mitään erityisiä maahanmuuttajaoppilaiden opetusta koskevia kursseja. Opettajista Sadulla ja Jarilla oli ollut mahdollisuus osallistua koululla järjestettäviin koulutusiltapäivään, jossa yhtenä teemana oli ollut maahanmuuttajaoppilaiden opetus. Kumpikaan luokanopettaja ei kuitenkaan osallistunut tähän koulutukseen. Armi oli osallistunut kaupungin järjestämiin koulutuksiin, mutta ne eivät olleet liittyneet maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen. Mari oli opiskellut suomen kieltä ja käynyt suomi toisena kielenä -kursseja yliopistossa. Kaikki kymmenen haastattelemaamme opettajaa olivat sitä mieltä, että lisäkoulutuksesta olisi hyötyä maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa. Luokanopettajat kaipasivat erityisesti tietoa eri kulttuureista ja suomen kielen opettamisesta maahanmuuttajaoppilaille. Eräs opettajista toi esille myös sen, että olisi hyvä tietää, mistä maahanmuuttajaoppilaan kanssa olisi hyvä aloittaa ja mitä häneltä voi vaatia.

Kieltämättä tuo koulutusasia on semmonen, että sitä ei voi kyllä liikaa korostaa. Et oikeestaan sehän jätetään opettajien oman aktiivisuuden varaan. (Armi)

Mielellään näistä vieraista maista ja kansallisuuksista ja kulttuureista, jotta sit vois mahdollisimman hyvin ja ketään loukkaamatta hoitaa sen työnsä. (Virpi)

Opettajan valmiudet opettaa maahanmuuttajaoppilaita

Haastattelemiemme luokanopettajien kokemat valmiudet opettaa maahanmuuttajaoppilaita yleisopetuksenluokassa olivat hyvin vaihtelevia. Satu ja Mikko olivat toimineet luokanopettajina vasta lyhyen aikaa. He kokivat omat valmiutensa erittäin heikoiksi.

Lähtökohtaisesti heikot. Ei oo mitään koulutusta siihen asiaan. Ei oikeestaan minkääläistä käsitystä oikeestaan siitä että miten esimerkiksi 10-vuotias lapsi oppii kielen. Ei minkäänlaista käsitystä. ... Et periaatteessa hyvin heikot, mut käytännön kautta ja kantapään kautta myöskin. (Satu)

Erinomaisen heikoiksi. Ei että, se on semmosta jatkuvaa oppimista itekin kun täällä on. (Mikko)

Sen sijaan useita vuosia maahanmuuttajaoppilaita opettaneet haastateltavamme kokivat, ettei maahanmuuttajaoppilaan opettaminen vaadi sen enempää kuin suomalais-tenkaan oppilaiden opettaminen. Heidän opettamisensa maahanmuuttajaoppilaiden

suomen kielen taito oli riittävän hyvä, koska he tulivat valmistavalta luokalta. Tämän vuoksi he pärjäsivät yleisopetuksen luokassa. Opettajat toivat esille, että nykypäivänä luokissa oli paljon oppilaita, jotka tarvitsevat henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS). Tästä johtuen maahanmuuttajaoppilas ei välttämättä eronnut muista yleisopetuksen luokassa olevista oppilaista.

Ne (maahanmuuttajaoppilaat) tulee tänne yhtenä muista, että ei mulla mitään erityisiä valmiuksia heitä kohtaan ole... Tässä (luokassa) on viis HOJKS lasta, joilla on muutenkin tällaiset omat oppimissuunnitelmat, että siinä pari maahanmuuttajaa ei oo niinku sen kummempi. (Eila)

Lähes kaikki haastattelemamme opettajat kokivat, että maahanmuuttajaoppilaan opettaminen vaatii samoja ominaisuuksia kuin luokanopettajalta yleensäkin vaaditaan. Luokanopettajat mainitsivat näistä ominaisuuksista luovuuden, kärsivällisyyden, suvaitsevaisuuden, oikeudenmukaisuuden, viitseliäisyyden, innostuneisuuden ja joustavuuden. Lisäksi luokanopettajat mainitsivat tietoja ja taitoja, joita maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen vaatii. Näitä olivat kyky mukauttaa opetusta, eri kulttuurien tuntemus ja kokonaisuuden hahmottaminen. Toisaalta he toivat voimakkaasti esille, että varsinkin alkuvaiheessa maahanmuuttajaoppilaan opettaminen teettää ylimääräistä työtä. Luokanopettajat kertoivat, että maahanmuuttajaoppilaan heikon suomen kielen taidon vuoksi he joutuvat kertaamaan juuri opetetun asian henkilökohtaisesti maahanmuuttajaoppilaan kanssa. Opettajat kokivat yhteistyön erityisopettajan sekä koulunkäyntiavustajan kanssa sekä työllistävänä että työtaakkaa keventävänä.

Sitten vaatis sitä, että ois niin kun kärsivällisyyttä ja viitseliäisyyttä omalla ajalla niin kun opettaa niitä. Se ei riitä, mitä tunnilla ja tukiope- tuksessa ehtii käymään läpi. Toisaalta sellasta uhraavaisuutta tietyllä tavalla, että pitäis uhrata omaa vapaa-aikaakin. (Satu)

Koska kyllä ne (maahanmuuttajaoppilaat) teettävät työtä lisää ja yhteis- työtä erityisopettajan kanssa, että kyllä ne kuitenkin ettei ne ihan oo sil- lee että kuhan täällä ovat, että kyllähän ne työllistää. (Eila)

Yhteistyö

Haastateltaviemme luokanopettajien kohdalla yhteistyön määrä ja sen muodot muiden maahanmuuttajaoppilaita opettavien opettajien kanssa vaihtelivat suuresti. Noin puolet haastattelemistamme luokanopettajista kokivat, että yhteistyötä on pakko tehdä jotta voi selviytyä arjesta.

Yhteistyötä on ollut koko ajan, ku oikeestaan joutuu. On pakko olla ku ei niitä jaksakaan tehdä yksin. (Katri)

Muut luokanopettajat kertoivat yhteistyön olleen hyvin vähäistä. Yhteistyö oli ollut muun muassa kokeiden laadintaa ja valvontaa sekä oppimateriaalien suunnittelua rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Luokanopettajat kertoivat järjestävänsä myös yhteisiä retkiä ja vaihtavansa luokkia tai oppilaita kokonaan eri projektien ja oppituntien yhteydessä. Yksi opettajista ei ollut tehnyt yhteistyötä muiden maahanmuuttajaoppilaita opettavien opettajien kanssa, koska hän ei tuntenut sen olevan tarpeellista.

Kaikki opettajat Tuulia, Nooraa ja Virpiä lukuunottamatta työskentelivät maahanmuuttajaoppilaita vastaanottavassa koulussa. He tekivät yhteistyötä valmistavan opetuksen opettajien sekä suomi toisena kielenä –opettajien kanssa. Erityisesti Satu ja Mari kertoivat käyneensä keskusteluita valmistavan luokan opettajan kanssa. He olivat keskustelleet muun muassa siitä, miten maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa kannattaa edetä ja millaisia tehtäviä heille voi laatia.

Aika paljon on tehty yhteistyötä sen valmistavan luokan opettajan kanssa. Ihan oon kysynyt sitä, että minkä tyyppisiä esimerkiksi suomenkielen tehtäviä kannattais oppilaiden kanssa tehdä. (Satu)

Niin oikeestaan heidän kanssa sitte paljon keskustellu näistä, miten edetään. (Mari)

Haastattelemistamme opettajista Katri ja Armi kertoivat, että kaikki opettajat eivät ole olleet halukkaita yhteistyöhön. Katri kertoi, että kauemmin virassa olleet opettajat eivät halunneet jakaa osaamistaan nuoren opettajan kanssa. Armi koki yhteistyön usein yksipuolisena sekä selvästi opettajan työtä kuormittavana ja lisätyötä aiheuttavana tekijänä.

Kaksi (rinnakkaisluokan opettajaa) ei tee mitään. Oon yrittänyt mennä luokkaan, niin (ne) paljon ei paljon kerro. Ne on molemmat miesopettajia, kohta jäämässä eläkkeelle. Omalla tyylillään tekevät. (Katri)

Aina että, kyllä se kieltämättä aina tuota aiheuttaa ristiriitaa, koska kyllä se on selvästi opettajan työtä kuormittava ja lisätyötä aiheuttaa. ... Ku luokanopettajakin kokee aina helposti, että se on yksipuolista se yhteistyö. (Armi)

Osa haastattelemistamme luokanopettajista kaipasi enemmän yhteistyötä muiden maahanmuuttajaoppilaita opettavien opettajien kanssa. Etenkin vähän aikaa luokanopettajina työskennelleet haastateltavamme kokivat tarvitsevansa vanhemman ja kokenemman opettajan tukea maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa.

Kollegoiden tuki on ollut ihan niin kuin, ilman noita vanhoja partoja ei selviäis ihan oikeasti, että kyllä ne on tässä niin kuin todella tärkeitä. (Satu)

7.2 Maahanmuuttajaoppilas integroituna yleisopetuksen luokkaan

Maahanmuuttajaoppilaan saapuminen yleisopetuksen luokkaan

Haastattelemamme luokanopettajat olivat saaneet tiedon maahanmuuttajaoppilaan saapumisesta luokkaansa hyvin vaihtelevalla valmistautumisajalla. Neljä luokanopettajaa oli saanut tiedon maahanmuuttajaoppilaan saapumisesta luokkaansa lukukauden ensimmäistä koulupäivää edeltävänä suunnittelupäivänä.

Mun mielestä se sanottiin päivää ennen, ku oli täällä tämmönen vesopäivä, päivää ennen ku koulu alko. (Noora)

Joo no mä sain oikeestaan oman luokan oppilaista tiedon kyllä sinä päivänä kun tuota valmistui tämä oppilaslista mitä mun luokalle tulee. Se oli noin kaks päivää ennen kuin koulut aikoi. (Mikko)

Haastateltavistamme luokanopettajista kuusi oli saanut tiedon maahanmuuttajaoppilaan saapumisesta luokkaansa vastaanottoluokan opettajalta. Tämä tieto oli tullut 2–12 kuukautta ennen maahanmuuttajaoppilaan saapumista luokkaan. Eila oli saanut tiedon

maahanmuuttajaoppilaiden saapumisesta luokkaansa jo uutta lukuvuotta edeltävänä keväänä. Tämän tiedon saatuaan hän oli vierailut päivän ajan vastaanottoluokassa, missä olivat paikalla myös oppilaiden vanhemmat. Vastaanottokouluissa työskentelevät haastateltavamme pystyivät usein päättämään vastaanottoluokan oppilaiden iän perusteella, milloin heidän luokkaansa on tulossa uusia maahanmuuttajaoppilaita.

Joskus oon tiennyt jo puoli vuotta aikasemmin, että ne tulee tuosta meidän vastaanottoluokasta ja siirtyy meille. Sanotaan, että se voi parhaimmillaan ... olla että vuosikin aikasemmin tiedetään, että meille on tulossa nyt ryhmä, että siinä on tämän ja tämän ikäisiä lapsia ja että sulle saattaa sieltä tulla joku lapsi. (Jari)

Kun se valmistava luokka kun on täällä samalla koululla, niin sitten tavallaan sitä tietää etukäteen, että minkä ikäisiä oppilaita siellä on, niin osasi jo etukäteen ite päätellä ennen kuin sanottiin että hän tulee. (Satu)

Tieto maahanmuuttajaoppilaista, jonka luokanopettajat olivat saaneet ennen heidän saapumista luokkaan, oli hyvin vähäistä. Heillä oli yleensä tiedossa oppilaan ikä, sukupuoli ja kansallisuus. Osa luokanopettajista oli saanut tietoa myös maahanmuuttajaoppilaan suomenkielen tasosta ja kiinnostuksen kohteista. Muutamit haastateltavamme luokanopettajat olivat tyytyväisiä saamaansa tietoon ja he painottivat, että tilanne on sama kuin kenellä tahansa luokkaan saapuvalla uudella oppilaalla.

Et sitte käyään sen (vastaanottoluokan) opettajan kanssa keskustelua, et jonku verran saa tietoa niinku. No tavallaan sen verran tietoa, ku mistä tahansa muualtakin tuleva oppilas. (Armi)

Ei kyllä ilmoitettu mulle, ku et tällainen tulee. Meillä tulee kyllä kaikki aina suomalaisetkin uudetkin aina samalla tavalla. (Katri)

Luokanopettajat kaipaisivat enemmän tietoa oppilaan perheen tavoista ja kulttuurista. Heidän mielestään tämän tiedon avulla he olisivat voineet suunnitella ensimmäisten viikkojen ohjelman paremmin. Haastatteluissa kävi ilmi, että koululle oli saattanut tulla enemmän tietoa maahanmuuttajaoppilaan taustasta kuin mitä luokanopettajalle annettiin. Luokanopettajat joutuivat itse pyytämään lisää tietoa luokkaan saapuvista maahanmuuttajaoppilaista.

Mää tunnen sen maahanmuuttajaluokan valmistavanluokan opettajan ja mää menin niinku sitten ite ottaa selvää. (Katri)

Et kyl mää mitä en sieltä saanu, niin sitten heti ensimmäisten viikkojen aikana kyllä kävin (päiväkodista) kysyy. (Mari)

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat eivät olleet omien sanojensa mukaan valmistautuneet erityisesti uuden maahanmuuttajaoppilaan saapumiseen. Opettajat kuitenkin olivat pohtineet maahanmuuttajaoppilaan nimen lausumistapaa ja järjestäneet hänelle istumapaikan luokkaan.

Ei varmaan mitään muuta ku että yritin miettiä, et miten hänen nimi lausutaan ja miten se kirjoitetaan. (Virpi)

Jari oli keskustellut erityisopettajan kanssa tukiovetusjärjestelyistä ja varannut lukujärjestykseen tukiovetustunteja maahanmuuttajaoppilasta varten. Satu oli valmistautunut vastaanottamaan uuden oppilaan keskustelemalla vastaanottoluokan opettajan kanssa maahanmuuttajatytön taustoista. Toisaalta luokanopettajat kokivat, että heillä ei ollut ollut aikaa tai mahdollisuutta valmistautua uuden oppilaan saapumiseen.

Se on tuota, heh, semmonen kysymys että en viitti sanoo, mut on niin kiireellistä ja muuta että tähän mennessä on yrittänyt vaan selvitä tästä, mikä on tän hetkinen tilanne. (Mikko)

Maahanmuuttajaoppilaita vastaanottavissa kouluissa työskennelleet haastateltavamme toivat esille, että heidän kouluissaan uusien maahanmuuttajaoppilaiden saapuminen luokkaan oli niin tavallista, ettei siitä tarvinnut juurikaan keskustella muiden oppilaiden kanssa etukäteen.

Tietysti meidän koulun erityispiirre on se, että meillä on niin paljon maahanmuuttajia, että se ei hätkäytä niinku, sitä ei tarvii enää erityisesti käsitellä. (Armi)

Useissa tapauksissa maahanmuuttajaoppilas oli osallistunut jo muun luokan kanssa taito- ja taideaineiden tunneille ennen lopullista luokkaan siirtymistä. Tämän vaiheen aikana oppilailla oli mahdollisuus tutustua toisiinsa pikku hiljaa. Oppilaat osasivat jo odottaa uuden maahanmuuttajaoppilaan pysyvää siirtymistä luokkaansa ja he kyselivät opettajalta, milloin tämä siirtyminen tapahtuu. Luokanopettajat kokivat, että muut oppilaat ottivat maahanmuuttajaoppilaan hyvin luontevasti vastaan.

Oppilaat kysy sitä jo aikasemmin, tuleeko tää tyttö meidän luokalle vai ei. ... Että tavallaan oppilaat osas odottaa sitä jo ennen kun mä ehdin siitä virallisesti kertoa. (Satu)

Eila oli keskustellut hyvissä ajoin muiden oppilaiden kanssa luokkaan tulevasta maahanmuuttajaoppilaasta. He olivat keskustelleet muun muassa siitä, milloin oppilas tulee, mistä hän tulee ja miksi Irakista tulee paljon pakolaisia.

Joo varmasti jo silloin keväällä, kun olin käynyt sen päivän siellä, niin kerroin, että tulee ja mistä tulee ja miksi tulee, että mistä alueelta, mistä päin maailmaa tullaan ja käytiin varmaan karttojen kanssa ihan läpi ja mikä on syy, miksi sieltä alueelta, Irakista lähdetään. (Eila)

Maahanmuuttajaoppilaan sopeutuminen uuteen luokkaan

Haastattelemiemme luokanopettajien kuvausten perusteella muun luokan suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaiden saapumiseen uuteen luokkaan voitiin tutkimuksemme perusteella jakaa neljään eri kategoriaan. Ensimmäisessä kategoriassa muut oppilaat suhtautuivat maahanmuuttajaoppilaan saapumiseen luokkaansa myönteisesti. He olivat kiinnostuneita uuden oppilaan kotimaasta, kulttuurista ja kielestä. Muut oppilaat kokivat maahanmuuttajaoppilaan usein hyvin eksoottisen ulkonäön kiehtovana ja kiinnostavana.

Se alkoi siitä, kun tytöt kävi silittelemässä sen hiuksia, että miten kauniit ne on ja että se tyttö pääs mukaan nimenomaan semmoseen tyttöjen kuvioon ihan hyvin ja nyt on tosi jännää, että hirveen mielellään hänet otetaan pariin parityössä, vaikkakin hänen suomenkielentaidot ovat hirveen heikot. (Satu)

Toisessa kategoriassa muut oppilaat eivät olleet kiinnostuneita uudesta maahanmuuttajaoppilaasta, vaan jättivät hänet muiden maahanmuuttajaoppilaiden seuraan. Muu luokka ei ottanut maahanmuuttajaoppilasta mukaan ryhmiin tai pihaleikkeihin. Eräs opettaja kertoi muun luokan suhtautuneen maahanmuuttajaoppilaisiin jopa vihamielisesti. He olivat kateellisia maahanmuuttajaoppilaiden opettajalta saamasta huomiosta.

Sitte jotku tytöt keskenään supisi sitte, että ku he eivät tykkää siitä ku se on niin ruman värinen ja tällaista oikein rasistisia ajatuksia alkoi lapsilta tulla. (Noora)

Kolmannessa kategoriassa muiden oppilaiden suhtautuminen uuteen maahanmuuttajaoppilaaseen oli aluksi ensimmäisen ryhmän kaltaista. Maahanmuuttajaoppilas koettiin kiinnostavana, mutta alun jälkeen he unohtivat uuden oppilaan ja usein hänet jätettiin yksin välitunneilla.

Uudet tulokkaat otetaan, niissä on jotain eksoottista, että ne otetaan mielellään vastaan ja yritetään olla heti kavereita ja näin. Ja aluksi ollaankin, mutta sitten kun se uutuuden viehäytys menee, niin sitten helposti käy ja näidenkin kohdalla on käynyt sillai, että ne on kyllä aika yksin. (Eila)

Neljännessä kategoriassa muut oppilaat valikoivat tilanteiden mukaan, kelpasiko maahanmuuttajaoppilas osaksi yhteistä toimintaa. Ryhmätyötilanteissa maahanmuuttajaoppilaiden heikon suomen kielen vuoksi heitä ei haluttu mukaan omaan ryhmään, mutta liikuntatunneilla liikunnallisesti lahjakkaat maahanmuuttajaoppilaat valittiin ensimmäisinä joukkueisiin.

Liikuntatunnilla ja välitunnilla he ovat kyllä haluttua niin ku silleen, että mielellään otetaan jompikumpi näistä (maahanmuuttajapojista) omaan futisjoukkueeseen, koska ne on oikeesti tosi taitavia. Eli jossain tapauksissa he kelpaavat ja joissain ei. (Satu)

Maahanmuuttajaoppilaan sopeutuminen uuteen luokkaan vaihteli hyvin paljon. Haastatteluista ilmeni, että aluksi maahanmuuttajaoppilaat ikään kuin tarkkailivat muun luokan toimintaa. Maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumiseen vaikuttivat useat eri tekijät. Suurimpia vaikuttavia tekijöitä olivat maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taso ja heidän ikänsä. Muita sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä olivat oppilaan sosiaaliset taidot, kiinnostuksen kohteet ja harrastukset sekä oppimisvalmiudet.

Haastattelemamme luokanopettajat toivat esille, että mitä parempi maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taito oli, sitä helpompi heidän oli päästä osaksi muun luokan toimintaa. Kun maahanmuuttajaoppilas pystyi osallistumaan täysipainoisesti opetus- ja ryhmätyötilanteisiin, hyväksyttiin hänet tasavertaisena jäsenenä luokkaan. Maahanmuuttajaoppilaan heikko suomen kielen taito vaikeutti oppilaan osallistumista tun-

ti- ja välituntitilanteisiin. Mitä nuorempana maahanmuuttajaoppilas integroidaan yleisopetuksen luokkaan, sitä helpompi hänen on päästä mukaan luokan sosiaaliseen toimintaan.

Ne jää ihan ulkopuolelle, ku ne ei tuu sillä (suomen) kielellä minkään vertaa toimeen, et ne sais sillä kavereita, ku ne ei pysty vielä ilmaisemaan (itseään). (Katri)

Että maahanmuuttajat on tietenkin arkoja sen kielen suhteen, että siinä hän on selvästi etua, et miten pienempänä pääsee. Et jos ekaluokalla tulee... (Armi)

Maahanmuuttajaoppilaan sosiaaliset taidot vaikuttivat sekä myönteisesti että kielteisesti hänen sopeutumiseensa muuhun luokkayhteisöön. Sosiaalisilta taidoiltaan lahjakkaat oppilaat saivat helposti ystäviä ja he ottivat oman paikkansa luokasta. Maahanmuuttajaoppilailta, jotka olivat hyvin arkoja tai äänekkäitä, oli vaikeuksia sopeutua luokkaan.

He (maahanmuuttajapojat) tekee semmosia juttuja, puhuu, nimittelee toisia ja sit hirveen herkästi käy esimerkiksi kurkkuun kiinni tai lyö tai kamppaa ja sitten sanoo et mä en oo tehnyt mitään. Sitä on tosi paljon. (Mari)

Useat haastateltavamme toivat esille, että etenkin maahanmuuttajapoikien kohdalla heidän liikunnallisuutensa edesauttoi sopeutumista luokkayhteisöön. Maahanmuuttajatyttöjen kohdalla muoti ja musiikki olivat liikunnallisuutta tärkeämpiä tekijöitä luokkaan sopeutumisessa.

Tytöt mielellään kyselee häneltä asioita ja heillä on hyvin saman tyyppiset intressit, musiikki ja muoti. (Satu)

Mikäli maahanmuuttajaoppilalla ei ollut erityisiä vaikeuksia olla mukana yleisopetuksen luokkatilanteissa, sopeutuminen oli helpompaa kuin maahanmuuttajaoppilailta, joilla oli oppimisvaikeuksia. Haastattelemamme luokanopettajat toivat esille, että mikäli maahanmuuttajaoppilalla oli oppimisvaikeuksia usealla eri oppimisen osalla, he joutuivat olemaan paljon erityisopetuksessa ja tämä puolestaan aiheutti sen, että maahanmuuttajaoppilas ei päässyt osaksi luokkayhteisöä.

Edellinen poika (maahanmuuttaja), joka oli, niin ei sopeutunut hyvin. ... Hänellä oli oppimisvaikeuksia ja jäi jälkeen ja oli perusasioissa hirveen vähän oppinut. ... Siitä ei tullut oikein mitään yleisopetuksessa olemisesta. (Jari)

Maahanmuuttajaoppilaan integroitumisen edellytykset

Suurin osa haastattelemistamme luokanopettajista kertoi, että integraatio oli onnistunut heidän luokassaan päällisin puolin melko hyvin. Luokanopettajat toivat kuitenkin haastatteluissa esille, että maahanmuuttajaoppilaan integroitumisessa yleisopetuksen luokkaan esiintyi ongelmia. Suurimmaksi ongelmaksi opettajat kertoivat maahanmuuttajaoppilaan vaikeudet suomen kielen käsitteiden ymmärtämisessä. Nämä ongelmat vähenivät huomattavasti, mikäli luokanopettajalla oli käytettävissä avustajia sekä erityisopettajan palvelut. Katrilla ei ollut ollut mahdollisuutta käyttää koulunkäyntiavustajia. Tämän vuoksi hän koki opetustilanteet hyvin raskaiksi. Kaikilla muilla haastattelemillamme luokanopettajilla oli käytettävissä joko koulunkäyntiavustaja tai erityisopettaja. Esimerkiksi Satu, Mikko ja Jari saattoivat tarvittaessa lähettää sekä maahanmuuttaja- että suomenkielisiä oppilaita erityisopetukseen. Maahanmuuttajaoppilaiden integroimisesta yleisopetuksen luokkaan oli näin ollen hyötyä myös muille oppilaille.

Et se (valmistava jakso) ei ehkä ihan aja tarkotusta ja se (opetustilanteet) käy aika rankaks ku meillä ei oo avustajia. (Katri)

Meillä on kuitenkin sitten niin joustavia järjestelyjä muuten... Meillä on onneks sitä resurssia niin paljon, kun voidaan käyttää erityisopettajaa. (Jari)

Tutkimuksemme osallistuneet luokanopettajat eivät nähneet integraatiota ainoastaan myönteisenä asiana. He korostivat sitä, että integraatiossa tulisi olla tietyt rajat. Vaikka maahanmuuttajaoppilas oppii tuntemaan muita oppilaita jo siirtymävaiheen aikana taito- ja taideaineiden tunneilla, niin opettajat kokivat, että varsinainen yleisopetuksen luokkaan integroituminen vie aikaa useitakin vuosia. Kaikissa tutkimuksemme osallistuneiden luokanopettajien kouluissa, lukuunottamatta tutkimuksemme pääkaupunkiseudun kouluja, oli paljon maahanmuuttajaoppilaita. Haastattelemamme luokanopettajat kokivat, että tämän vuoksi maahanmuuttajaoppilaat jäivät helposti omiksi ryhmikseen. Luokanopettajat olivat yhtä mieltä siitä, ettei luokkiin saisi sijoittaa liikaa

maahanmuuttajia, sillä silloin maahanmuuttajaoppilaan integroituminen osaksi muuta luokkayhteisöä hidastuu entisestään.

Et ku näitä maahanmuuttajia on meiän koulussa niin paljon, ni meillä maahanmuuttajat on paljon sitte keskenään. Jollonka se on sit taas paljon hitaampaa. Et se sulautuminen muihin. (Armi)

Maahanmuuttajat sitte saattaa kuitenkin kärsiä siitä, että yhteen luokkaan ei pitäis kasata kauheen monta maahanmuuttajaa, et sitte se integroituminen tavallaan estyy. Ne jää keskenään. (Armi)

Maahanmuuttajia vastaanottavissa kouluissa työskentelevät haastateltavamme kertoivat, että valmistavan jakson pituus vaihteli puolesta vuodesta vuoteen. Maahanmuuttajaoppilaat, jotka olivat tulleet Suomeen osaamatta suomen kieltä, ovat yleensä kokonaisen vuoden valmistavassa luokassa. Mutta haastattelemiemme luokanopettajien kokemuksista tuli ilmi myös toisenlaisia kokemuksia. Luokanopettajat kokivat, että hyvin usein valmistava jakso ei ollut riittävän pitkä maahanmuuttajaoppilaan suomen kielen taitoa ajatellen.

Ku siellä (naapuriluokassa) on kaheksan maahanmuuttajaoppilasta. Ja siellä on nyt esimerkiksi pari sellasta oppilasta, ketkä on integroitu sinne, eikä niillä oo mitään valmiuksia vielä tulla toimeen. (Katri)

Paljonkin mä oon kysellyt (valmistavan luokan opettajalta), että ootteko te tehnyt näitä ja näitä tehtäviä, että kun heidän vuodessa, vajaassa vuodessa pyrkii niin kuin samaan, mitä nämä muut oppilaat on käynyt viisi vuotta käynyt. Ihan mahoton tehtävä. (Satu)

Luokanopettajat toivat esille, ettei heillä ollut tarkempaa tietoa, millä perusteilla maahanmuuttajaoppilas siirretään lopullisesti yleisopetuksen luokkaan. Lähes kaikki tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kertoivat, että maahanmuuttajaoppilaat oli sijoitettu ikätasoaan vuotta alemmalle luokalle.

Haastattelemamme luokanopettajat eivät osanneet sanoa tarkkaa lukumäärää, kuinka monta maahanmuuttajaoppilasta yhdessä yleisopetuksen luokassa olisi hyvä määrä. Luokanopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että tilanteissa, joissa luokassa on jo valmiiksi erityistarpeita omaavia oppilaita, voi yksikin maahanmuuttajaoppilas olla liikaa. Toisaalta muutama haastattelemamme luokanopettaja toi esille, että maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisen kannalta oli parempi, että luokassa oli useampia maahanmuuttaja-

oppilaita. Nämä opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden läsnäolon luokassa rikkautena. Kuten seuraavat esimerkit osoittavat, haastattelemiemme luokanopettajien mielipiteet kyseisestä asiasta vaihtelivat suuresti

Se on niin riippuvainen tilanteesta ja siitä jotenkin ehkä siitä taustasta, että minkä verran (maahanmuuttajaoppilas) on käynyt koulua ja minkä ikäinen on. (Satu)

Jos ei mitään muita erityisvaikeuksia olisi, niin kaksi kolmekin (maahanmuuttajaoppilasta) menis ...Mutta näin ollen, kun luokassa on sopeutumattomia ihan integroituna...niin ei yhtään enempää. Että yksikin riittäis tai ei yhtään. (Eila)

Helpompi näin, et on vaan yks, ettei tuu sitten sitä, että on sitten niin ku kiinalaiset ja suomalaiset. (Virpi)

Kaikki kolme haastattelemaamme pääkaupunkiseudun koulujen luokanopettajaa toivat esille, kuinka tärkeää oli, että heidänkin kouluissaan oli maahanmuuttajaoppilaita integroituna yleisopetukseen. Alueilla, missä nämä koulut sijaitsivat, ei ollut juurikaan maahanmuuttajia. Tuulin, Nooran ja Virpin maahanmuuttajaoppilaat olivat tulleet Suomeen siirtolaisina vanhempiensa työn vuoksi. Luokanopettajat kokivat, että maahanmuuttajaoppilaiden läsnäolo luokassa kasvatti koko koulun oppilaita suvaitsevaisuuteen.

Semmoista suvaitsevaisuutta muutkin oppii siinä. Mutta niinku hirveen hyvä tää (maahanmuuttajaoppilaat) on tähän kouluun, et tämmöistenkin perheiden lapset saavat nähdä vähän eri värisiä ihmisiä ja oppii hyväksymään, et meitä on monenlaisia tässä maailmassa. (Noora)

7.3 Luokanopettajan työpäivä maahanmuuttajaoppilaan opettajana

Maahanmuuttajaoppilas yleisopetuksen luokassa

Tutkimukseemme osallistuneiden luokanopettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaan opettamisesta yleisopetuksen luokassa vaihtelivat todella paljon. Tuuli, Noora, Virpi ja Eila kokivat, että maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen ei poikennut millään tavalla suomalaisten oppilaiden opettamisesta. Muut luokanopettajat toivat esille, että työmäärä lisääntyy maahanmuuttajaoppilaiden myötä. He kertoivat, että maahan-

muuttajaoppilaiden opettaminen oli haasteellista, raskasta, aikaa vievää ja että se vaati paljon organisointikykyä ja sosiaalista silmää. Toisaalta haastattelemamme luokanopettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen antoisana. He kertoivat maahanmuuttajaoppilaiden erilaisen kulttuurin rikastuttavan luokan arkea.

Ainakin hänen (maahanmuuttajaoppilaan) kohdallaan (opettaminen on) hyvin samanlaista kuin muidenkin. (Noora)

Se (opettaminen) on kauheen haastavaa sen ainakin voi sanoa. Sitten semmosta aikaa vievää ja joutuu miettimään asiat pariinkin kertaan (ennen opettamista). ... Kyllä se teettää pikkusen ylimäärästä, pakko myöntää. (Mikko)

Siis kyllähän se on mukavaa. Riippuu siitä oppilaasta, minkälainen se on, kuinka motivoitunut on. Joittenkin kanssa se on kauheen tuskasta ja hidasta ja vaikeeta, koska se kieli on niin vaikeeta. (Jari)

Haastattelemiemme luokanopettajien mielestä maahanmuuttajaoppilaat eivät olleet muuttaneet luokan koulupäivän kulkua juuri lainkaan. Maahanmuuttajaoppilaat osallistuvat lähes kaikille oppitunneille normaalin lukujärjestyksen mukaan. Poikkeuksina olivat uskonto- sekä vieraiden kielten tunnit. Monille maahanmuuttajaoppilaille oli järjestetty oman vakaumuksen mukaista uskonnon opetusta. Englanninkielen opetus oli järjestetty joko erillisenä maahanmuuttajaoppilaita varten suunniteltuna opetuksena tai siten, että maahanmuuttajaoppilaat kävivät vuotta alemman luokka-asteen englanninkielen ryhmässä. Haastattelemamme luokanopettajat eivät kuitenkaan itse opettaneet englannin kieltä, Tuulia ja Virpiä lukuun ottamatta, joten nämä erityisjärjestelyt eivät vaikuttaneet millään tavalla luokanopettajan arkeen. Luokanopettajat olivat kuitenkin joutuneet järjestämään tuki- ja erityisopetustunteja lukujärjestykseen maahanmuuttajaoppilaille. Tämän luokanopettajat kokivat kuitenkin omaa työtään helpottavana tekijänä.

Opetus- ja ryhmätyötilanteet

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat eivät olleet muuttaneet opetusmenetelmiään maahanmuuttajaoppilaiden vuoksi. Kaikki haastattelemamme luokanopettajat kertoivat kuitenkin joutuvansa kiinnittämään huomiota käyttämäänsä kieleen. Luo-

kanopettajat pyrkivät puhumaan ja kirjoittamaan mahdollisimman selkeästi ja johdonmukaisesti. He kokivat, että tästä oli hyötyä myös suomenkielisille oppilaille.

Ehkä taululle joudun kirjoittamaan selkeämmin kuin normaalisti kirjoitan, että semmonen selkeys ja tietenkin antamaan ohjeet selkeesti. (Eila)

Totta kai sitä, että yrittää olla niin kuin olla mahdollisimman selkeä ja johdonmukainen. (Mikko)

Haastatteluissa tuli esille myös kolme yksittäistä menetelmää, joita luokanopettajat olivat käyttäneet opetuksessaan. Yksi näistä menetelmistä oli opetuskeskustelun käyttäminen. Luokanopettaja oli kokenut, että jokainen oppilas pystyi osallistumaan opetuskeskusteluun oman tasonsa mukaan ja toisaalta heikomman suomenkielen taidon omaavat maahanmuuttajaoppilaat oppivat näin paremmin kuin lukemalla.

Mut toisaalta taas mää käytän paljon keskustelua, koska siihen jokainen pystyy osallistumaan omalla tasollaan, omalla tavallaan. (Armi)

Toinen menetelmä oli ryhmätöiden avulla oppiminen. Ryhmätyötilanteissa luokan muut oppilaat toimivat maahanmuuttajaoppilaiden tukena ja rohkaisivat omalla käytöksellään heitä osallistumaan näihin vuorovaikutustilanteisiin.

Varsinkin ku me istutaan semmosissa pikkuryhmissä, nii sitte suomenkieliset oppilaat selittää sitte niitä (epäselviä asioita). (Katri)

Yksi luokanopettaja oli käyttänyt opetusmenetelmää, jossa luokanopettaja jakoi luokan kahteen ryhmään. Toinen ryhmä työskenteli itsenäisesti tutun asian parissa, jolloin luokanopettajalla oli paremmin aikaa keskittyä opettamaan uutta asiaa toiselle ryhmälle.

Suurin osa haastattelemistamme luokanopettajista ei ollut kiinnittänyt erityistä huomiota opetus- ja ryhmätyötilanteiden organisointiin. Maahanmuuttajaoppilas osallistui ryhmätyötilanteisiin samalla tavalla kuin kuka tahansa muukin oppilas. Luokanopettajat kertoivat, että näin maahanmuuttajaoppilaat oppivat suomen kieltä ja koulukulttuuria parhaiten. Luokanopettajilla, joilla oli useita maahanmuuttajaoppilaita luokassaan, kertoivat sijoittavansa heidät mielellään eri ryhmiin, jotta he eivät käyttäisi omaa kieltään ja heidän suomen kielen taitonsa paranisi.

Joo elikkä ne (maahanmuuttajaoppilaat) menee ryhmiin ihan normaalisti. Sitä kauttahan ne parhaiten oppii sitä kieltä, että tekemistä ja tätä meidän koulukulttuuria että. (Eila)

Ne on ryhmässä mukana niin kuin kaikki muutkin, että ei millään tavalla, en niin kuin erottele sitä. (Jari)

Toisaalta Armi koki koulupäivän organisoinnin erittäin vaativaksi, koska hänen luoksaan oli viisi maahanmuuttajaoppilasta ja useita HOJKS:n omaavia oppiaita.

Siinä on ku junanlähettäjä, että siinä tunnin alussa opettajan pitää hahmottaa, niin ku te teette tuota ja sä meet sinne ja sä lähet avustajan kanssa tekee tätä asiaa. Et se on valtava niin ku se kenttä, mikä opettajan pitää hallita. (Armi)

Kulttuurien vaikutus opetustilanteisiin

Haastattelemamme luokanopettajat kertoivat, että maahanmuuttajaoppilaiden erilaisella kulttuuritaustalla oli vaikutusta opetustilanteisiin. Uskonnon vaikutus näkyi monessa eri oppiaineessa. Luokanopettajat toivat voimakkaasti esille liikuntatunteja koskevat ongelmat. Etenkin islaminuskoisista maista tulleille tytöille yhteisiä liikuntatunteja poikien kanssa pidettiin vaikeina tilanteina. Myös liikuntaan liittyvä suihkussa käynti, musiikkiliikunta ja asianmukainen pukeutuminen koettiin ongelmana. Talviliikuntalajien vuoksi luokanopettajat joutuivat tekemään erityisjärjestelyitä, koska ilmastollisista syistä johtuen monikaan maahanmuuttajaoppilas ei ollut koskaan aikaisemmin kokeillut näitä liikuntamuotoja. Haastattelemamme luokanopettajat kokivat kuitenkin, että nämä ongelmat oli ratkaistavissa pienin erityisjärjestelyin.

Tai tämmöset jutut, et voiko liikkatunnille tulla pitkän huivin kanssa. Niin ku mut se on silmillä. Vähän on sit vaikeaa pelata tulessa, ku on huivi silmillä. (Katri)

Tytöille (maahanmuuttaja) on sitten se, että heille on annettu mahdollisuus mennä opettajien suihkuiloihin, jolloinka heidän ei tarvitse olla alasti muiden tyttöjen kanssa siinä suihkuilussa. (Jari)

Että maahanmuuttajaoppilaita ajatellaan just tällästä suomen talviliikuntaa, että tuota ihan omina ryhmänä täytyy opettaa ihan alkeista luistelemaan. (Armi)

Maahanmuuttajaoppilaiden uskonnollisella vakaumuksella oli luonnollisesti vaikutusta myös uskontotunteihin, mutta sitä ei pidetty ongelmana. Osalle oppilaista oli järjestetty oman uskonnon opetusta ja osa osallistui evankelisluterilaisen uskonnon tai elämäntutkimustiedon tunneille. Osa haastattelemistamme luokanopettajista koki kuitenkin vaikeana sen, että muillakaan oppitunneilla ei voitu keskustella mistään uskontoon liittyvistä asioista.

Tietysti se, että meillä ei voida pitää mitään uskonnollissävyytteistä opetusta muutoin kuin uskontotunnilla. Et kyllä tietysti tietyt keskustelualueet täytyy rajata pois. (Satu)

Kaksi haastattelemaamme luokanopettajaa nosti esille maahanmuuttajaoppilaiden uskonnollisen vakaumuksen vaikutuksen kuvataiteen ja musiikin tunneille. Katri kertoi, että eräs hänen maahanmuuttajaoppilaansa ei saanut osallistua ollenkaan musiikin tunneille. Mikko puolestaan kertoi, että hänen kolme muslimioppilastaan eivät saaneet kuvataiteen tunnilla kuvata mitään elävää. Hän koki sen ongelmaksi, koska suomalaisessa koulussa on aina kuvattu paljon ihmisiä, eläimiä ja kasveja.

Sit tai jos alkaa niil (maahanmuuttajaoppilaila) on musiikkitunti, nii sitte ku ei voi poistaa luokasta, ku meillä ei oo avustajia, et ne vois laittaa musiikkitunnin ajaksi muualle, niin sit ne laskee matikkaa siellä luokan takana. (Katri)

Muslimithan ei saa piirtää mitään elävää, eli kaikki kasvit ja eläimet ja ihmiset, varsinkin ne on pahimpia... Pitää sanoa sitten (kuvataiteentunnilla) että piirrä vaikka sitten mosaiikkeja. Ne sitten piirtää mosaiikkeja kaks tuntia viikossa vuoden ympäri. (Mikko)

Maahanmuuttajaoppilaiden uskonnolliset vakaumukset vaikuttivat myös kouluruokailun järjestämiseen. Maahanmuuttajaoppilaat kertoivat itse luokanopettajalle, että he eivät saa syödä muun muassa sianlihaa eikä verta, ja näin ruokalassa osattiin valmistaa myös heille sopivaa ruokaa. Koska koulun muillakin oppilaila oli erityisruokavalioita, he eivät kiinnittäneet minkäänlaista huomiota maahanmuuttajaoppilaiden erilaiseen ruokavalioon.

Et he (maahanmuuttajaoppilaat) tuovat tän (esille) et he ei saa syödä vaikka sianlihaa. Tai että hän ei saa syödä verta. (Mari)

Ei ne erityiset ruuat mitenkään nouse tuolla esille. Ne (muut oppilaat) on niin tottuneet siihen, että niillä (maahanmuuttajaoppilailta) on vähän eri näköstä safkaa lautasella, että ei se niin ku silleen, ne on niin tottuneet siihen. (Satu)

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kokivat, etteivät maahanmuuttajaoppilaat tuoneet itse omaa kulttuuriaan esille. Päinvastoin he yrittivät sulautua muiden joukkoon. Oppitunneilla tuli kuitenkin tilanteita, joissa luokanopettajan oli luontevaa ottaa esille maahanmuuttajaoppilaan erilainen kulttuuritausta. Tällaisia tilanteita oli muun muassa eri oppitunnit, aamunavaukset ja juhlat. Osalla maahanmuuttajaoppilaisista uskonnollinen vakaumus oli kuitenkin niin voimakas, että se kielsi osallistumasta tilaisuuksiin joissa oli musiikkia.

Hirveen vähän (tuovat esille omaa kulttuuriaan) et ne (maahanmuuttajaoppilaat) on hirveen arkoja, et ne yrittää kaikin voimin itse asiassa vaan niin ku olla. (Armi)

Osa perheistä kieltää musiikin kokonaan ja sit ne (maahanmuuttajaoppilaat) ei saa osallistua mihinkää koulun juhliin eikä aamunavauksiin. (Katri)

Mari toi esille, että hänen luokassansa maahanmuuttajapoikien levottomuus häiritsti koko luokan ilmapiiriä. Luokanopettaja koki maahanmuuttajapojat aggressiivisina ja kilpailuhenkisinä. Tämä ilmeni tappeluina luokassa ja välitunneilla. Pojilla oli myös vaikeuksia ottaa vastaan ohjeita naisopettajalta, mikä aiheutti päivittäin ongelmia luokassa. Hän uskoi näiden ongelmien johtuvan kulttuurista, jossa poikien vanhemmat olivat varttuneet.

Et joskus tuntus, et voi kun he oppis vähän suodattamaan sitä (tunteita). Et se ensimmäinen reaktio ei oo se, että mä tapan sut ja käyn kurkkuun kiinni. (Mari)

Tai sitten vähän semmosta silmänpölvontaa, että alussa mullekin sanoivat suoraan, et sää oot nainen, mä en sua kuuntele. (Mari)

Hauskuudet ja haasteet maahanmuuttajaoppilaan opettamisessa

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kertoivat hyvin monisanaisesti antoisista kokemuksistaan maahanmuuttajaoppilaiden opettajana. Haastatteluista nousi esil-

le kolme pääkohtaa. Ensinnäkin haastattelemamme luokanopettajat kokivat, että maahanmuuttajaoppilaiden innostuneisuus ja aktiivisuus oppitunneilla oli niin korostunutta, että luokanopettajat toivoivat muidenkin oppilaiden ottavan mallia heistä. Luokanopettajat kokivat etenkin vanhemmat maahanmuuttajaoppilaansa hyvin taitavina ja tunnollisina. Tämä näkyi erityisesti käsitöissä, matematiikassa ja liikunnassa, joissa maahanmuuttajaoppilaat olivat lähes poikkeuksetta luokkansa parhaimmistoa.

Nimenomaan se on siinä parasta, on se valtava tiedonjano, mikä niillä on. Niillä on aina miljoona kysymystä. ... Jotenkin se korostuu, se oppimisen into ja motivaatio. (Satu)

Teknisissä töissä sen erityisesti huomaa, että nää maahanmuuttajapojat on hirveen ahkeria, ne oli tekemään ja hirveen innokkaita tekemään. ... Se niin ku paistoi läpi sieltä se tekeminen, että miten mielellään he tekivät näitä käsitöitä. (Jari)

Toisena asiana luokanopettajien haastatteluista nousi esille maahanmuuttajaperheiden osoittama kiinnostus ja kiitollisuus opettajan tekemää työtä ja koko koulua kohtaan. Maahanmuuttajaoppilaat tulivat avoimesti kiittämään opettajaa esimerkiksi sitä, että he saivat tulla kouluun ja oppia uusia asioita päivittäin. Haastattelemamme luokanopettajat kokivat tämän eleen hyvin koskettavana. Myös maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat ottivat paljon yhteyttä luokanopettajaan ja osoittivat kiinnostusta lapsensa koulunkäyntiä kohtaan. Haastattelemamme luokanopettajat kertoivat, että suomalaiset oppilaat ja heidän vanhempansa eivät juurikaan osoita kiitollisuutta opettajaa ja koulua kohtaan, mutta ottavat kyllä yhteyttä, mikäli joitain ongelmia ilmenee.

Ekaluokkalainen poika (maahanmuuttaja) joka kerta, ku meillä on hiihtoo tai luistelua ollu, ettei se ollu koskaan nähnytkään sellasta, nii se tulee aika joka kerta, et kiitos opettaja kovasti, et sain lainata näitä suksia. Et se on aika sullei, että ei suomalainen lapsi tuu kiittää tollai. (Katri)

Aina heidän perheensä kohtaaminen on sellanen, että nää on niin todella kiitollisia, että kaikki on niin hyvin, kiitoksia kaikesta. Että ihan niin ku hirveesti koskettaa sen takia. (Eila)

Kolmantena antoisana asiana haastattelemamme luokanopettajat toivat esille maahanmuuttajaoppilaiden erilaisten kulttuurien tuoman rikkouden luokkaan. Luokanopettajat pyrkivät aina sopivan tilanteen mukaan tuomaan maahanmuuttajaoppilaiden omaa kulttuuria esille, jotta muut oppilaat saisivat tietoa siitä ja maahanmuuttajaoppi-

las itse pystyisi näin säilyttämään omaa kulttuuriaan. Haastattelemamme luokanopettajat toivat maahanmuuttajaoppilaiden erilaista kulttuuria esille muun muassa ympäristö- ja luonnontiedon ja kielten tunneilla sekä erilaisten juhlien yhteydessä.

Kyllähän se on tietenkin se monikulttuurisuus, niin se on rikkaus. Kyllä määhän ainakin kovasti yritän korostaa sitä. (Armi)

Sit saatetaan usein vähän vertailla ja he saaattavat kertoa kokemuksistaan. ... Sieltähän (pakolaisleiriltä) ne ei juurikaan muista, mut sit saat-
taa kertoa, et isä kerto, minkälaista oli Irakissa koulussa ja mun mielestä se tuo tähän lisää. (Mari)

Haastatteluista nousi esille myös luokanopettajan kokema huoli maahanmuuttajaoppilaan oman kulttuurin säilymistä kohtaan.

Äkkiä ne valitettavasti oppii nämä suomalaiset tavat. Ei oo kovin montaa vuotta, niin ne unohtaa ne omat perinteet. (Jari)

Haasteellisimmiksi asioiksi maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa nousivat suomenkieleen ja eri kulttuureihin liittyvät asiat. Luokanopettajia ihmetytti, miten maahanmuuttajaoppilas pärjää puutteellisella suomenkielentaidolla yleisopetuksen luokassa. He kokivat haasteellisena maahanmuuttajaoppilaiden suomenkielen taidon kehittämisen, käsitteiden opettamisen sekä lukemaan innostamisen.

Mutta sen näkee, et kyllä tää (suomen) kieli niin kuin tökkii ja on vaikeeta vielä ja se on se suurin rajote. Kyllä se on niin kuin se, että miten ihmeessä sitä saisi paremmaks. (Eila)

Luokanopettajat kokivat haasteelliseksi erilaisten kulttuurien ymmärtämisen ja niihin kuuluvien tapojen sekä sääntöjen tiedostamisen. Haastatteluista tuli myös ilmi, että maahanmuuttajaperheiden tietämättömyys suomalaisesta kulttuurista aiheutti ongelmia, jotka luokanopettajat kokivat haasteellisina. Esimerkiksi Katrin oli vaikea ymmärtää, että maahanmuuttajaoppilas ei saanut osallistua musiikintunnille.

Tai sit semmosii, et välillä meidän suomalaisten on vaikea ymmärtää, miks ihmeessä se (maahanmuuttajaoppilas) ei saa olla siellä musiikkitunnilla, missä lauletaan niitä lastenlauluja. Et niissä ei oo mitään pahaa. Sitä pitää aina vaan jaksaa ymmärtää aina, et se on niitten tapa. (Katri)

Mari toi esille ongelmat maahanmuuttajaoppilaan vanhempien kanssa. Hänen oli vaikea saada maahanmuuttajaoppilaat ja heidän vanhempansa ymmärtämään, että koulussa oli tietyt säännöt, joita kaikkien oli noudatettava. Vanhemmat kokivat, että luokanopettaja puuttui vanhempien kasvatuskäytänteisiin, koska koulussa oli niin tarkat säännöt

Ja se et jos ne perheet ei sitoudu, niinku tähän meidän koulutyöhön, niin se on kauheen vaikeeta. Koska ku sä päivän tankkaat täällä sitä, että muista viitata ja älä tee sitä ja älä tee tätä ja sit he menee kotiin ja he saa tehdä, mitä tykkää ja sit taas aamulla me alotetaan taas samasta. (Mari)

Haastattelemamme luokanopettajat olivat käsitelleet ongelmatilanteita puhumalla asioista oppilaiden ja heidän vanhempiensa sekä toisten opettajien ja terveydenhoitohenkilökunnan kanssa. Luokanopettajat kokivat, että ongelmatilanteet selvisivät parhaiten kutsumalla oppilaiden vanhemmat keskustelemaan avoimesti esiin tulleista ongelmista. Haastattelemamme luokanopettajat kertoivat, että toisten samassa tilanteessa olevien opettajien kanssa keskustelu auttoi selviytymään ongelmallisista tilanteista.

Ite täytyy kyllä aika paljon työstää (ongelmatilanteita) ja kollegoiden kanssa pystyy keskustelemaan. Ku meillä on aika moni samanlaisessa tilanteessa. On niin ku ainakin lähimmät kollegat ymmärtää, mistä on kysymys. Ku ei meinaa itse oikein jaksaa. (Armi)

Eräs opettaja oli käyttänyt myös jälki-istuntoa, luokasta poistamista ja toiseen luokkaan sijoittamista jäljellä olevan tunnin ajaksi, kun maahanmuuttajapojat olivat käyttäneet sopimattomasti.

7.4 Luokanopettajien kokemukset vuorovaikutustilanteista

Vuorovaikutustilanteet maahanmuuttajaoppilaiden kanssa

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kertoivat, että vuorovaikutustilanteissa maahanmuuttajaoppilaan kanssa ei ollut esiintynyt suurempia ongelmia. Luokanopettajat kuvasivat näitä vuorovaikutustilanteita avoimiksi ja luonnollisiksi. He kokivat, että vuorovaikutustilanteet maahanmuuttajaoppilaan kanssa eivät poikenneet mitenkään vuorovaikutustilanteista muiden oppilaiden kanssa.

Koen nää vuorovaikutustilanteet (maahanmuuttajaoppilaiden kanssa) ihan yhtä välittöminä ja sillä lailla luontevina ku kenen tahansa muun oppilaan kanssa. Et ei siinä ole ollut mitään eroo. Kieli ei oo ongelma. (Virpi)

Luokanopettajat toivat kuitenkin haastatteluissamme esille, että he olivat joutuneet kiinnittämään huomiota käyttämäänsä kieleen maahanmuuttajaoppilaiden vuoksi. He käyttivät selkeää ja yksinkertaista kieltä sekä pyrkivät puhumaan hitaammin kuin tavallisesti. Osa haastattelumistamme luokanopettajista kertoi, että heidän maahanmuuttajaoppilaansa kysyivät heti, mikäli he eivät ymmärtäneet jotain käsitettä tai asiaa. Luokanopettajan selittäessä käsitteitä uudelleen maahanmuuttajaoppilaille, luokanopettajat kokivat, että myös suomenkielisten oppilaiden oli helpompaa seurata opetusta ja oppia uusia asioita.

Se (suomenkieli) on mahdollisimman selkeää ja yksinkertaista ja sitten pitää varmistaa, että se menee perille. Ihan eri tavalla kuin suomalaiselle oppilaalle puhuis. (Jari)

Luokanopettajat kokivat välillä hyvin raskaana ja aikaa vievänä sen, että he joutuivat selittämään maahanmuuttajaoppilaalle uuteen asiaan liittyvät käsitteet moneen kertaan. Haastatteluista tuli myös ilmi, että oli maahanmuuttajaoppilaita, jotka eivät ilmoittaneet, vaikka he eivät olleet ymmärtäneet luokanopettajan puhetta. Tällöin luokanopettajien oli varmistettava useaan kertaan, että maahanmuuttajaoppilas oli varmasti ymmärtänyt uuden asian.

Täytyy vääntää rautalangasta eli täytyy olla sitten neuvomassa ne asiat uudestaan. Vaikka ne on selitetty tai ne on opetettu, sitten vielä täytyy käydä varmentamassa moneen kertaan ja kädestä pitäen neuvoa. (Jari)

Eräs haastattelumamme luokanopettaja toi kuitenkin esille, että hän oli saanut yhteydenottoja normaalin opetussuunnitelman mukaisesti etenevien oppilaiden vanhemmilta, koska luokanopettajan käyttämä kieli ja opetusmateriaali olivat liian yksinkertaista näille oppilaille.

Opetuskieli on liian yksinkertaista, liian selkokielistä. Liian semmosta pelkistettyä materiaali, tehtäviä. Että ku mä oon alkanu saamaan enempi kimppuuni näitten suomenkielisten oppilaitten vanhempia, ku he kokee, että heidän lapset ei saa opetussuunnitelman mukaista opetusta. (Armi)

Vuorovaikutustilanteet maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa

Haastatteleminen luokanopettajat olivat kokeneet kommunikaatiotilanteet maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa hyvin myönteisinä. Luokanopettajat kertoivat, että osa maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmista otti heihin paljon yhteyttä. Yhteydenotot koskivat yleensä lapsen koulunkäyntiä, mutta heitä kutsuttiin myös maahanmuuttajaperheiden kotiin vierailuille. Luokanopettajat kokivat hyvin myönteisenä asiana yhteydenpidon maahanmuuttajaoppilaiden vanhempiin, koska he osoittivat kiitollisuutta opettajaa ja koulua kohtaan, eivätkä ottaneet yhteyttä ainoastaan kielteisten asioiden merkeissä.

He (maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat) ovat olleet hyvin kiinnostuneita näitten lasten koulunkäynnistä ja jopa saattanut tulla ihan koululle kysymään, ihan pelkästään sitä vaan, miten tämä lapsi pärjää, onko hän tehnyt läksynsä hyvin. Että aivan toisenlaista jotenkin tuntuu olevan kun suomalaisilla vanhemmilla. (Satu)

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kertoivat, että yhteydenpitoon maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa liittyi myös ongelmia. Ongelmat johtuivat vanhempien heikosta tai jopa olemattomasta suomen kielen taidosta. Vaikka osa maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmista osasikin hiukan suomea, vanhemmat saattoivat ymmärtää opettajan puheen väärin äänenpainojen tai vieraiden sanojen vuoksi. Joissakin tapauksissa luokanopettajilla ja maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmilla ei ollut yhteistä kieltä lainkaan. Näissä tapauksissa yhteydenpito oli jäänyt ainoastaan kirjallisten viestien varaan, tällöin ongelmana oli kuitenkin se, muistiko tai osasiko oppilas lukea sen vanhemmille.

Niin usein he (maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat) on, että he osaa kyllä puhua, että ei nyt tarvii tulkkia nii sitten tulee näitä väärin ymmärryksiä, koska he ei kuitenkaan välttämättä ymmärrä, mitä se opettaja sanoo. (Mari)

Tuuli käytti englannin kieltä kommunikoidessaan maahanmuuttajaoppilaan vanhempien kanssa. Yhteydenpito tapahtui sähköpostin välityksellä, koska hän koki, että tällöin hänellä oli aikaa mieltä käyttämiensä sanoja.

Mä oon laittanut sähköpostia (maahanmuuttajaoppilaan vanhemmille) niin nyt oon todennut, että se on näppärin tapa pitää yhteyttä ku kasvokkain ei välttämättä aina löydä niitä oikeita sanoja. (Tuuli)

Haastattelemistamme luokanopettajista yli puolet oli käyttänyt tulkkeja apuna maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa kommunikoidessa. Tulkki oli tilattu joko tulkkipalvelusta tai tulkkina toimi koulun kieliavustaja. Usein tulkkina toimi myös maahanmuuttajaoppilas tai hänen perheenjäsenensä. Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kokivat, että liian usein maahanmuuttajaoppilas itse joutui toimimaan tulkkina opettajan ja hänen vanhempiensa välillä. Vanhempainiltoihin haastattelemamme luokanopettajat pyrkivät saamaan tulkin paikalle, mutta aina se ei onnistunut heikon tulkkitilanteen vuoksi.

Nyt viime vanhempainillassa mulla kävi niin, että mä en saanut tulkkia ja sitten tää (maahanmuuttajaoppilaan) äiti sattukin tulemaan ja niin poika tuli mukaan. Sit poika käänsi, mikä ei sitten ollut mun mielestä kukaan hyvä, koska se oli vanhempainilta, ja me puhuttiin luokan asioista aikuisten kesken. (Mari)

Meidän koulussa on sen verran monta nyt näitä ulkomaalaislapsia ja eri kieliä, että meillä ei ole tarpeeksi kääntäjiä. (Jari)

Luokanopettajat kokivat kulttuurien erilaisuuden hyvin voimakkaana juuri vanhempien kanssa asioidessaan. Haastatteluistamme kävi ilmi, että pääasiassa maahanmuuttajaoppilaiden isät hoitivat yhteydenpidon luokanopettajiin. Mari toi voimakkaasti esille, että hänen toisen maahanmuuttajaoppilaan perheessä isä hoitaa kaikki oppilaan

koulua koskevat asiat. Mari oli saanut sellaisen kuvan, että äitiä ei edes päästetä koululle.

Mut (maahanmuuttajaoppilaan) äitiä ei tänne (koululle) saa. Vaikka ollaan yritetty... Nyt tuntus ainakin, että äidillä ei vissiin kauheen korkea asema oo, koska äiti ei tänne koululle koskaan tule. (Mari)

Armi koki, että heidän koulussansa oli pitkä kokemus eri kulttuureista. Tämä helpotti vanhempien kanssa asioimista, sillä opettaja saattoi aikaisempien kokemusten pohjalta tietää, miten tietyissä tilanteissa tuli toimia.

Hyvin harvoin tulee enää mitään uusia tilanteita, koska maahanmuuttajia tulee tietyistä paikoista ja sitten nyt tiedetään niistä niiden taustoista jo vähän enemmän. ... Että he (miehet) eivät saa katsoa naista silmiin ja kättelemineki on vähän niin ja näin. (Armi)

Toisaalta taas vain vähän aikaa luokanopettajina toimineet haastateltavamme kokivat, että vastuu maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuriin tutustumisessa on liian paljon opettajan oman aktiivisuuden varassa. Luokanopettajat kertoivat, ettei aina ole aikaa tai välttämättä ei vaan jaksa koulupäivien jälkeen lähteä etsimään tietoa eri kulttuureista.

Osa haastattelemistamme luokanopettajista koki, että eri kulttuurien vaikutukset näkyivät myös vanhempien odotuksina lastensa koulunkäyntiä kohtaan. Osa maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmista oli hyvin kiinnostuneita lastensa koulumenestyksestä ja etenemisestä opinnoissa. Vanhemmilla ei ollut selkeää kuvaa suomalaisesta koulukulttuurista, minkä vuoksi he odottivat muun muassa lukukauden päättäviä loppukokeita ja he ihmettelivät, miksi opettaja antoi niin vähän kotitehtäviä.

Vanhemmat vaativat itse asiassa aika kovia, kovia juttuja että, että välillä ihan hirvittää. (Maahanmuuttaja) Poikien pitää lukea kaks tuntia päivässä läksyjä ja oli niitä sitten kuinka paljon, paljon tai vähän niin kaks tuntia. (Satu)

Se mihin suomalainen koululainen on tottunut, niin se pääsee aika helpolla verrattuna siihen esimerkiksi, miten kiinalaiskoululainen joutuu te-

kee töitä. ... Ku vaikka jos yksi virhe on (matematiikan) kokeessa, se on äärimmäisen kova paikka. et siinä lapsi on et hän ei voi viedä sitä kotiin. Et siellä vaaditaan lapselta tosi paljon. (Tuuli)

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kuvata luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen luokassa. Pyrimme selvittämään, millaiset valmiudet luokanopettajien koulutusohjelma oli antanut maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Tutkimme, miten maahanmuuttajaoppilaiden integraatio oli onnistunut haastattelemiemme luokanopettajien luokissa, ja millaiseksi luokanopettajat kokivat työpäivänsä maahanmuuttajaoppilaiden opettajana. Lisäksi halusimme selvittää, miten opettajat kokivat vuorovaikutustilanteet maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa.

Maahanmuuttajaoppilaan opettajan voimavarat

Tutkimuksemme osallistuneiden luokanopettajien mielestä luokanopettajan koulutusohjelma ei ollut antanut minkäänlaisia valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Myös useat tutkijat ovat saaneet tutkimuksissaan tuloksia, joiden mukaan luokanopettajan koulutus ei ollut antanut luokanopettajille maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen tarvittavia valmiuksia (Matinheikki-Kokko 1999, 41; Mikkola & Heino 1997, 185–280; Miettinen & Pitkänen 1999, 27–29; Talib 1999b, 181–242). Viimeksi mainitsemiemme neljän tutkimuksen tutkimustulokset ovat yhteneviä oman tutkimuksemme tulosten kanssa. Koposen (2000) tutkimus toi esille, että eri oppilaitoksissa maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen valmentavat sisällöt oli huomioitu monin eri tavoin. Eri koulutusyksiköiden kurssitarjonta vaihteli yhdestä opintoviikosta 5,5 opintoviikkoon. Joissakin koulutusyksiköissä opintokokonaisuuksia oltiin vasta suunnittelemassa. Myös valinnaisten opintojen määrä vaihteli paljon. (Koponen 2000, 43–44 ja 73–77.) Koposen (2000) tutkimus osoittaa, että vuoden 1999–2000 opinto-ohjelmissa monikulttuurisuutta on huomioitu opettajankoulutuksessa. Tutkimuksemme osallistuneet luokanopettajat olivat valmistuneet vuosien 1974–2003 välisenä aikana. Neljä 2000-luvulla valmistunutta opettajaa olivat opiskelleet Koposen (2000) tutkimien opinto-oppaiden mukaan, mutta he eivät silti kokeneet saaneensa riittäviä valmiuksia

maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. He arvioivat valmiutensa opettaa maahanmuuttajaoppilaita erittäin heikoksi. Haastattelemamme luokanopettajat toivatkin esille, että luokanopettajan koulutukseen tulisi lisätä kursseja maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta ja tietoa eri kulttuureista. Koponen (2000) esitteli tutkimuksessaan, miten opettajien peruskoulutukseen voisi sisällyttää monikulttuurillisia opintoja (Koponen 2000, 54–56). Tällä hetkellä luokanopettaja joutuu käyttämään vapaa-aikaansa tarvittavan tiedon etsimiseen ja oppimaan asioita kantapään kautta (Öster 1998, 29). Myös haastattelemamme luokanopettajat kokivat tilanteen samanlaisena. Uskomme, että luokanopettajilla olisi paremmat valmiudet opettaa maahanmuuttajaoppilaita yleisopetuksen luokassa, jos luokanopettajien koulutukseen sisällytettäisiin monikulttuurisuutta käsitteleviä opintoja.

Haastattelemistamme luokanopettajista kukaan ei ollut saanut maahanmuuttajaoppilaiden opetusta käsittelevää täydennyskoulutusta. He olivat kuitenkin sitä mieltä, että täydennyskoulutuksesta olisi hyötyä maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa. Nykyään täydennyskoulutusta on saatavilla maahanmuuttajien kanssa työskenteleville opettajille ja eri oppilaitosten tarjoamat kurssit ja niiden laajuus vaihtelevat paljon (Koponen 2000, 49–51). Emme selvittäneet tutkimuksessamme, miksi luokanopettajat eivät olleet hakeutuneet täydennyskoulutukseen, vaikka he tunsivat siihen tarvetta. Näyttäisi kuitenkin siltä, että haastattelemamme luokanopettajat eivät olleet oma-aloitteisia täydennyskoulutuksen suhteen.

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat toivat esille, että maahanmuuttajaoppilaan opettajalta vaaditaan hyvin monipuolisia ominaisuuksia ja taitoja. Haastateltavamme toivat näistä ominaisuuksista esille muun muassa luovuuden, kärsivällisyyden, suvaitsevaisuuden ja viitseliäisyyden. Myös Peltonen (1998) ja Martin (1999) ovat listanneet useita samoja ominaisuuksia (katso tarkemmin Peltonen 1998, 12–13; Martin 1999, 90). Myös Matinheikki-Kokon (1999) mukaan maahanmuuttajaoppilaan opettaminen vaatii hyvin laaja-alaista osaamista, mutta hän painottaa, että kaikkia näitä ominaisuuksia vaaditaan myös kaikkien muiden oppilaiden opettajalta (Matinheikki-Kokko 1999, 40). Lisäksi lähes kaikki haastateltavamme totesivat Matinheikki-Kokon (1999) tavoin, että maahanmuuttajaoppilaiden opetus vaatii samoja ominaisuuksia kuin luokanopettajilta yleensäkin vaaditaan heterogeenisen luokan opettajana. Tutkimuksemme opettajat korostivat, että nykyään luokissa on paljon HOJKS:n omaavia

oppilaita, joten maahanmuuttajaoppilas ei ole välttämättä ainoa oppilas luokassa, jolla on erityistarpeita (katso myös Tilus 1999, 10; Ahvenainen ym. 2001, 78).

Haastattelemiemme luokanopettajien kokemukset muiden maahanmuuttajaoppilaita opettavien opettajien kanssa tekemästä yhteistyöstä vaihteli paljon. Puolet haastateltavista koki, että yhteistyötä oli tehtävä, jotta he jaksaisivat työssään ja puolet kertoi yhteistyön olleen hyvin vähäistä. Osa haastateltavista kaipasi enemmän yhteistyötä muiden maahanmuuttajaoppilaita opettavien opettajien kanssa. Erityisesti vähän aikaa luokanopettajina työskennelleet haastateltavamme kokivat yhteistyön vanhempien ja kokeneempien opettajien kanssa tärkeäksi. Muun muassa Talib (2002), Husu (2002) ja Kauhanen ym. (1998) ovatkin todenneet, että opettajien tekemä yhteistyö muiden opettajien kanssa auttaa jaksamaan työssä. Kollegoiden kanssa keskustellessa opettajat voivat pohtia maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen liittyviä asioita ja kehittää työyhteisöään. (Husu 2002, 133; Kauhanen ym. 1998, 22; Talib 2002, 125.) Muutama haastattelemamme luokanopettaja toi esille, että kaikki opettajat eivät olleet halukkaita yhteistyöhön. Erään opettajan mielestä tämä johtui siitä, että kauemmin virassa olleet opettajat eivät halunneet jakaa osaamistaan nuoren opettajan kanssa. Tämä saattaa selittyä sillä, että aikaisemmin opettajan työtä on leimannut yksinäisyys ja yksin tekeminen (Husu 2002, 131; Sahlberg 1998, 130; Saloviita 1999, 49).

Maahanmuuttajaoppilaan integroituminen yleisopetuksen luokkaan

Tutkimuksestamme kävi ilmi, että tieto maahanmuuttajaoppilaan saapumisesta luokkaan oli vaihdellut kahdesta päivästä 12 kuukauteen. Lähes puolet haastateltavistamme eivät olleet ehtineet valmistautua ollenkaan maahanmuuttajaoppilaiden tuloon ja joutuivat yllättäen uuden tilanteen eteen. Myös Peltonen (1998, 12) ja Kauhanen ym. (1998, 18) ovat todenneet, että koululle ei useinkaan jää aikaa valmistautua maahanmuuttajaoppilaan tuloon. Saman tuloksen ovat tutkimuksissaan saaneet Pitkänen ja Kouki (1999) sekä Mikkola ja Heino (1997). Oman tutkimuksemme luokanopettajat kokivat, että maahanmuuttajaoppilaasta saatu tieto oli liian vähäistä. Luokanopettajat olivat joutuneet pyytämään lisää tietoa muun muassa vastaanottoluokan opettajalta ja koulun rehtorilta. Myös Mikkolan ja Heinon (1997), Talibin (199b) sekä Pitkäsen ja Koukin (1999) tutkimuksissa opettajat kokivat uudesta oppilaasta saadun tiedon riittämättömäksi ja he joutuivat uuden oppilaan tavoin uuden tilanteen eteen. Heidän sekä

Matinheikki-Kokon (1999) tutkimuksista ilmeni, että tieto maahanmuuttajaoppilaan taustasta olisi auttanut selviytymään eteen tulevista uusista tilanteista. Tämä tuli ilmi myös omassa tutkimuksessamme.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004b) mukaan maahanmuuttajaoppilaan siirtyessä valmistavasta luokasta yleisopetuksen luokkaan, hänelle tulisi antaa osallistumistodistus. Osallistumistodistuksessa olisi oltava tiedot oppilaan siihenastisesta koulunkäynnistä ja edistymisestä sekä tietoa muun muassa oppilaan uskontokunnasta ja äidinkielestä (Opetushallitus 2004b; 21). Tutkimuksessamme ilmeni, että maahanmuuttajaoppilaista ei ollut tehty tätä arviointia tai ainakaan sitä ei ollut annettu luokanopettajille maahanmuuttajaoppilaan siirtyessä yleisopetuksen luokkaan. Tämän vuoksi luokanopettajat joutuivat hankkimaan tietoja oppilaasta kyselemällä ja havainnoimalla. Tutkimuksemme mukaan valmistava jakso ei ollut riittävän pitkä kaikkien maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla. Luokanopettajat kokivat, että maahanmuuttajaoppilaiden oli lähes mahdotonta päästä ikätovereidensa tasolle suomen kielessä sekä muissa aineissa valmistavan jakson aikana. (Katso myös Alitolppa-Niitamo 2002, 282.)

Sosiaalisen integraation tavoitteiden mukaan luonnollisten ja myönteisten kontaktien lisääntyminen erityis- ja muiden oppilaiden välillä on tärkeää. Tavoitteena on, että erityisoppilaat voivat tuntea itsensä hyväksytyksi ryhmässä ja että he tulevat luonnolliseksi osaksi ryhmän toimintaa. (Hautamäki ym. 2000, 141; Salminen 1989, 74.) Haastattelemiemme luokanopettajien kuvausten perusteella sosiaalisen integraation tavoitteet näyttäisivät toteutuvan osittain heidän luokassaan. Haastattelemamme opettajat kertoivat, että muiden oppilaiden suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin vaihteli hyväksynnästä syrjintään. Tutkimuksemme mukaan sosiaalisen integraation onnistumiseen vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaan ikä ja suomen kielen taso sekä oppilaan sosiaaliset taidot, kiinnostuksen kohteet ja oppimisvalmiudet. Myös Alitolppa-Niitamo (2002) toi tutkimuksessaan esille muun muassa iän merkityksen oppilaan integroitumiselle yleisopetuksen luokkaan (katso tarkemmin Alitolppa-Niitamo 2002, 281–184).

Tutkimuksemme osallistuneiden luokanopettajien kouluissa, joissa oli maahanmuuttajaoppilaita vastaanottava luokka, oli paljon maahanmuuttajaoppilaita integroituna

yleisopetuksen luokkiin. Luokanopettajat kokivat, että tämä hidasti tai jopa esti maahanmuuttajaoppilaiden integroitumisen luokkayhteisöön, sillä he jäivät usein omiksi ryhmikseen. Fyysisen integraation toteutumisen edellytyksenä on, että erityisoppilaiden, tässä tapauksessa maahanmuuttajaoppilaiden, olisi päästävä osaksi luokassa muodostettavia ryhmiä (Saloviita 1999, 52). Fyysisen integraation toteutuminen haastattelemiemme opettajien luokissa toteutui heidän mielestään melko hyvin. Oppituntien aikana luokanopettajat huolehtivat, että maahanmuuttajaoppilas pystyi osallistumaan opetuskeskusteluihin, ja ryhmätyötilanteissa he olivat mukana ryhmissä muiden oppilaiden tavoin. Välituntitilanteissa maahanmuuttajaoppilaat jäivät helpommin ulkopuolisiksi. Luokanopettajat arvelivat sen johtuvan maahanmuuttajaoppilaiden puutteellisesta suomen kielen taidosta.

Luokanopettajat kokivat huolta maahanmuuttajaoppilaan oman kulttuurin säilymisen puolesta. Haastattelemamme luokanopettajat kokivat, että heidän maahanmuuttajaoppilaansa yrittivät sulautua muiden joukkoon ja he eivät itse tuoneet omaa kulttuuriaan esille. Tästä voisi päätellä, että oppilaat olivat uuteen kulttuuriin sopeutumisessa siirtymässä akkulturaatiovaiheesta assimilaatioon, eli he pyrkivät sulautumaan uuteen kulttuuriin. (Katso tarkemmin Skutnabb-Kangas 1988, 235–241.)

Näiden tutkimustulosten perusteella voisi olla mahdollista päätellä, että maahanmuuttajaoppilaan integroituminen yleisopetuksen luokkaan alkaisi nopeammin, mikäli luokanopettajalla olisi riittävästi tietoa luokkaan saapuvasta maahanmuuttajaoppilaasta ja tämä tieto tulisi riittävän ajoissa. Haastattelemamme luokanopettajat toivat esille, että integraation onnistumisen edellytyksenä oli maahanmuuttajaoppilaan riittävän hyvä suomen kielen taito, riittävän pitkä valmistava jakso sekä saatavilla olevien koulunkäyntiavustajien ja erityisopettajien määrä.

Luokanopettajan työpäivä maahanmuuttajaoppilaan opettajana

Tutkimukseemme osallistuneiden luokanopettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta vaihtelivat. Osa luokanopettajista koki, että maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen ei poikennut millään tavalla suomalaisten oppilaiden opettamisesta. Toinen osa luokanopettajista kertoi maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen olevan vaativaa ja opettajan työmäärää lisäävää. Toisaalta maahanmuuttajaoppilaiden opet-

taminen koettiin antoisana. Myös Talibin (1999b) sekä Pitkäsen ja Koukin (1999) tutkimustulokset tukevat oman tutkimuksemme tuloksia. Tutkimuksemme luokanopettajat nostivat esille antoisimpina asioina maahanmuuttajaoppilaiden voimakkaan yrittämisen halun, maahanmuuttajaperheiden kiinnostuksen ja kiittollisuuden suomalaista koulua kohtaan sekä erilaisten kulttuurien tuoman rikkauden luokkaan. Haasteellisimmiksi asioiksi maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa nousi suomen kieleen, eri kulttuureihin ja vanhempien kohtaamiseen liittyvät asiat. Pitkänen ja Kouki ovat saaneet samanlaisia tutkimustuloksia (katso tarkemmin Miettinen & Pitkänen 1999, 11-23). Myös Ran (2001, 325) on tutkimuksessaan havainnut, että haastatellut opettajat pitivät maahanmuuttajaoppilaitaan hyvin motivoituneina.

Talibin (1999b) tutkimuksesta ilmeni, että vähän aikaa maahanmuuttajaoppilaita opettaneet opettajat kokivat voimattomuutta työssään, mutta samanaikaisesti he kokivat sen myös rikastuttavana. Kauemmin maahanmuuttajaoppilaiden opettajina toimineiden luokanopettajien kokemukset olivat päinvastaisia. (Talib 1999b, 183.) Omassa tutkimuksessamme emme saaneet vastaavia tuloksia, vaan kaikki opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaitaan rikastuttavan luokan arkea.

Haastattelemiemme luokanopettajien mielestä maahanmuuttajaoppilait eivät olleet muuttaneet koulupäivän kulkua juuri lainkaan ja he osallistuivat lähes kaikille oppitunneille. Poikkeuksina olivat uskonto- ja vieraiden kielten tunnit sekä tuki- ja erityisopetustunnit, ja näistä kaksi viimeistä koettiin omaa työtä helpottavana tekijänä. Tutkimuksemme luokanopettajat eivät olleet muuttaneet opetusmenetelmiään maahanmuuttajaoppilaiden vuoksi. He olivat kuitenkin kiinnittäneet huomiota käyttämäänsä kieleen.

Maahanmuuttajaoppilaiden erilainen kulttuuritausta vaikutti haastattelemiemme luokanopettajien mukaan opetustilanteisiin. Lähes puolet haastattelemiemme luokanopettajien maahanmuuttajaoppilaita olivat islaminuskoisia. Islamin uskonnon vaikutus näkyi muun muassa liikunnan, kuvataiteen, musiikin ja uskonnon tunneilla sekä kouluruokailussa. Osa maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmista kielsi lapsiaan osallistumasta edellä mainittujen oppiaineiden tunnille. Myös Alitolppa-Niitamo (2002) sai vastaavia tuloksia, kun hän tutki Somalian musliminuorten koulunkäyntiä. Hänen tutkimisiensa somalinuorten vanhemmat kokivat suomalaisen koulun uhkana pyrkimysel-

leen kasvattaa lapsistaan hyviä muslimeja. (Alitolppa-Niitamo 2002, 279.) Rytkösen (1999, 32–34 ja 38), Talibin (2002, 64) ja Wahlströmin (1996, 61) artikkelit tukevat myös tutkimustulostamme, jonka mukaan maahanmuuttajaoppilaiden erilainen kulttuuritausta vaikuttaa opetustilanteisiin.

Alitolppa-Niitamo (2002, 282) totesi tutkimuksensa perusteella, että maahanmuuttajaoppilaiden epätietoisuus siitä, mitä heiltä odotettiin koulussa, aiheutti pojilla levotonta käyttäytymistä ja häiriötilanteita erityisesti ensimmäisinä kouluvuosina. Omassa tutkimuksessamme ainoastaan yksi luokanopettaja toi esille vastaavanlaisia tilanteita. Emme kuitenkaan voi olla varmoja, etteikö muillakin haastattelemillamme luokanopettajilla olisi ollut vastaavia kokemuksia. Osa heistä oli opettanut maahanmuuttajaoppilaita vasta muutaman kuukauden ja tämä asia ei ollut välttämättä tullut esille. Osalla opettajista maahanmuuttajaoppilaat olivat olleet luokassa jo useita vuosia, joten maahanmuuttajaoppilaiden mahdollinen ensimmäisten vuosien häiriökäyttäytyminen oli unohtunut.

Luokanopettajien kokemukset vuorovaikutustilanteista maahanmuuttajaperheiden kanssa

Tutkimuksemme luokanopettajat kokivat vuorovaikutustilanteet maahanmuuttajaoppilaiden kanssa avoimina ja luonnollisina, eivätkä ne poikenneet heidän kokemuksiansa mukaan mitenkään muiden oppilaiden kanssa käytävistä vuorovaikutustilanteista. Luokanopettajat kiinnittivät kuitenkin huomiota käyttämäänsä kieleen ja he kokivat välillä hyvin raskaana uusien käsitteiden selittämisen maahanmuuttajaoppilaille. Talib (1999b, 139; 2002, 86) kehottaakin opettajia kiinnittämään huomiota käyttämäänsä kieleen, jotta opettajan ja maahanmuuttajaoppilaan väliseen kommunikaatioon ei tulisi ongelmia. Martin (1999, 91) toi myös esille, että kulttuurien erilaisista kommunikaatiotavoista johtuen maahanmuuttajaoppilas ei välttämättä ymmärrä opettajan viestejä ja opettaja ei ymmärrä maahanmuuttajaoppilaan viestejä. Oman tutkimuksemme luokanopettajat eivät kuitenkaan tuoneet esille sitä, että he eivät olisi ymmärtäneet maahanmuuttajaoppilaan suomen kieltä.

Tutkimuksemme luokanopettajat kokivat kommunikaatiotilanteet maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa hyvin myönteisinä. Vanhemmat pitivät yhteyttä luokan-

opettajaan erityisesti myönteisten asioiden yhteydessä, ja he osoittivat kiitollisuutta opettajaa ja koulua kohtaan. Luokanopettajan ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa esiintyi myös ongelmia. Ongelmat johtuivat vanhempien heikosta tai olemattomasta suomen kielen taidosta, minkä vuoksi vanhemmat ymmärsivät luokanopettajan viestin väärin tai eivät lainkaan. Myös Ran (2001, 126) on saanut samoja tuloksia tutkiessaan Iso-Britanniaan muuttaneiden kiinalaisoppilaiden vanhempien ja opettajien välistä vuorovaikutusta.

Suomalaisessa kulttuurissa yhteiskunta huolehtii osittain lastenkasvatuksesta, ja traditionaalisista kulttuureista tulevat perheet voivat kokea sen tunkeilevana (Ikonen & Parkarinen 1998, 46–47; Talib 2002, 57–58; 1999a, 9). Omassa tutkimuksessamme vain yksi opettaja koki tämän ongelman. Muut maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat olivat yhteistyökykyisiä. Haastattelemamme luokanopettajat pyrkivät ratkaisemaan ongelmatilanteet muun muassa keskustelemalla oppilaiden ja heidän vanhempiansa sekä toisten opettajien kanssa. Mikkolan ja Heinon (1997, 185–280) tutkimuksessa opettajat kokivat keskustelut maahanmuuttajaoppilaan vanhempien kanssa tehokkaimpina ongelmien ratkaisukeinoina. Myös Talib (2002, 125) on korostanut yhteistyön merkitystä ongelmien ratkaisemisessa.

Mikkolan ja Heinon (1997, 175) tutkimuksen opettajat kokivat, että heidän oli usein hankala pitää yhteyttä maahanmuuttajaoppilaan vanhempiin näiden huonon suomen kielen taidon vuoksi. Mikäli oppilas toimi viestinviejänä, hän ei aina muistanut välittää viestiä vanhemmille. Haastattelemillamme luokanopettajilla oli samoja kokemuksia kuin Mikkolan ja Heinon tutkimuksen opettajilla. Omassa tutkimuksessamme korostui se, että vaikka tulkkipalveluja oli saatavilla, ei tulkkia läheskään aina saatu heikon tulkkutilanteen vuoksi. Tästä johtuen lapsen oli toimittava usein opettajan ja vanhempien tulkkina. Tämä aiheutti tilanteita, jotka haastattelemamme luokanopettajat kokivat vaikeina. Ikonen (1995, 100) onkin korostanut, että maahanmuuttajaoppilaan vanhemmille pitää tehdä selväksi, että tarvittaessa tulkin voi kutsua paikalle ja ettei lasta tulisi käyttää tulkkina aikuisten välisten asioiden hoidossa.

Haastatteluissamme tuli esille, että usein maahanmuuttajaperheiden isät hoitivat yhteydenpidon opettajaan ja äitejä ei juuri näkynyt kouluilla. Tämän uskomme johtuvan siitä, että maahanmuuttajaperheen lähtökulttuurissa naisen paikka on usein ollut koto-

na ja mies on hoitanut kodin ulkopuoliset asiat (katso myös Peltonen 1998, 10; Talib 1999a, 10; 1999b, 78–79). Tämä on ilmeisesti jatkunut myös uuteen kulttuuriin saapuesssa, mikä ihmetyttää suomalaista luokanopettajaa, joka on tottunut siihen, että naiset hoitavat lastensa koulunkäyntiin liittyvät asiat.

Tutkimuksemme luokanopettajat kokivat, että maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmilla oli korkeat odotukset lastensa koulunkäyntiä kohtaan. He olivat hyvin kiinnostuneita lastensa koulumenestyksestä ja etenemisestä opinnoissa, mutta heillä ei kuitenkaan ollut selkeää kuvaa suomalaisesta koulukulttuurista. Myös Alitolppa-Niitamo (2002, 279–280) ja Ran (2001, 325–326) ovat saaneet tutkimuksissaan tuloksia, joiden mukaan maahanmuuttajavanhemmat tukevat lastensa koulunkäyntiä ja asettavat suuria odotuksia lastensa koulumenestykselle. Vanhemmat kokivat kuitenkin turhautuneisuutta, koska he eivät voineet auttaa lapsiansa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa heikon kielitaidon vuoksi tai koska he eivät tunteneet koulukulttuuria. Agge (1999,83), Ikonen (1994, 100), Kaisaari (1999, 79) ja Talib (2002, 126–127) korostavat, että maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien on tärkeää tietää lastensa opetus- ja koejärjestelyistä, mikä auttaa lasten koulunkäynnin tukemisessa.

8.2 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksestamme selvisi, että luokanopettajankoulutusohjelma ei antanut riittäviä valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Myös muut tutkijat ovat saaneet vastaavia tuloksia. Näiden tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajankoulutusohjelmaa tulisi kehittää vastaamaan tämän päivän tarpeita. Tutkimuksessamme ilmeni, että valmistavan jakson pituus ei vastannut maahanmuuttajaoppilaiden tarpeisiin. Maahanmuuttajaoppilaat integroitiin yleisopetuksen luokkaan, vaikka heillä ei välttämättä ollut riittäviä edellytyksiä siellä pärjäämiseen. Koulujen tulisi päättää maahanmuuttajaoppilaan valmistavan jakson pituudesta jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden. Tutkimuksemme mukaan luokanopettajien työpäivä ei ollut muuttunut erityisemmin maahanmuuttajaoppilaiden saapuessa luokkaan, mikäli heidän suomen kielen taitonsa oli riittävän hyvä. Luokanopettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen haasteellisena ja usein myös ylimääräistä työtä teettävänä. Maahanmuuttajaoppilaiden määrän lisääntyessä maassamme tulisi luokan-

opettajien työssä jaksamiseen kiinnittää erityistä huomiota tarjoamalla opettajalle mahdollisuuksia keskustella muiden samassa tilanteessa olevien opettajien kanssa. Tutkimuksestamme selvisi, että opettajan ja maahanmuuttajaoppilaan sekä hänen vanhempiansa väliseen vuorovaikutukseen vaikutti molemminpuolinen kulttuurintuntemus. Luokanopettajan on oltava tietoinen maahanmuuttajaperheen kulttuurista ja myös maahanmuuttajaperheen on tiedettävä suomalaisesta koulukulttuurista, jotta risiiritilanteilta ja väärinkäsityksiltä voidaan välttyä.

Tutkimuksestamme kävi ilmi, että maahanmuuttajaoppilaiden opettajille suunnattua täydennyskoulutusta on saatavilla, mutta yksikään tutkimuksemme luokanopettajista ei ollut hakeutunut siihen. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, miksi maahanmuuttajaoppilaiden opettajat eivät hakeudu täydennyskoulutukseen. Olisi hyvä tutkia, joutuuko se esimerkiksi taloudellisista resursseista, opettajien jaksamisesta, ajan puutteesta tai koulutuspaikan sijainnista.

Matinheikki-Kokko (1999) tutki vuonna 1998 Jyväskylän Yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen antamia ammatillisia valmiuksia huomioida toisesta kulttuurista tulevat oppilaat. Nykyisissä opinto-ohjelmissä nämä sisällöt on huomioitu paremmin kuin aikaisemmin. Olisi hyvä tehdä uusi tutkimus luokanopettajaopiskelijoille ja selvittää nykyisten opintokokonaisuuksien riittävyys maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen.

Maahanmuuttajan siirtyessä valmistavasta opetuksesta yleisopetuksen luokkaan, hänestä tulisi tehdä oppilasarviointi (Opetushallitus 2004b, 3). Omasta tutkimuksestamme kävi ilmi, että yksikään tutkimuksemme luokanopettajista ei ollut saanut tätä arviointia maahanmuuttajaoppilaan mukana. Jatkossa olisi hyvä tutkia valmistavien luokkien arviointikäytänteitä ja selvittää, tekevätkö valmistavan luokan opettajat oppilasarvioinnin. Jos arviointi tehdään, olisi hyvä selvittää, miksi se ei siirry maahanmuuttajaoppilaan mukana luokanopettajalle.

Tutkimuksestamme nousi esille, että luokanopettajat tarvitsisivat enemmän tietoa maahanmuuttajaoppilaiden kulttuureista ja heidän koulunkäyntihistoriasta sekä vanhempien kohtaamisesta. Jatkossa voisi tutkia, miten opettajan ja vanhempien välistä yhteistyötä voisi kehittää ja miten tiedonkulkua voisi parantaa kodin ja koulun välillä.

8.3 Tutkimuksen laatu ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa reliabelius eli luotettavuus ja validius eli laatu ovat saaneet erilaisia tulkintoja ja niiden käyttöä pyritään jopa välttämään, koska ne kytketään usein määrälliseen tutkimukseen kuuluviksi käsitteiksi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja laatua tulisi kuitenkin arvioida. (Hirsjärvi ym. 2003, 214.) Tutkimuksen laatuun ja luotettavuuteen tulee kiinnittää huomiota koko tutkimuksen ajan. Haastattelaineiston luotettavuuteen vaikuttaa sen laatu ja tutkimuksen toteuttamisen tarkka kuvaus. Aineiston keruun aikana laatuun voi vaikuttaa suunnittelemalla hyvän haastattelurungon ja miettimällä myös mahdollisia teema-alueita syventäviä kysymyksiä ennen haastatteluiden suorittamista. Aineiston laatuun vaikuttavat myös haastattelun tallentaminen ja sen litteroiminen. Validiteetti tarkastelee tutkimuksessa käytettyjen tutkimusmenetelmien kykyä antaa vastaukset haluttuihin kysymyksiin. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 184–187; Uusitalo 1995, 84–85.)

Omassa tutkimuksessamme pyrimme kiinnittämään huomiota tutkimuksen laatuun suunnittelemalla haastattelun teemat ja tarkentavat kysymykset tutkimusongelmiemme mukaan. Koska suoritimme kaikki haastattelut itse, pystyimme huomioimaan, että kaikissa haastatteluissa puhuttiin samoista asioista. Haastattelujen tallentaminen onnistui hyvin yhtä haastattelua lukuun ottamatta ja litteroinnissa meillä oli apuna erillinen laite, mikä mahdollisti nauhojen hidastetun kuuntelun. Tutkimuksemme reliabiliteettia saattoi kuitenkin heikentää kokemattomuutemme haastattelijoina. Tämä ilmeni haastatteluja analysoidessa, kun huomasimme, että emme olleet kysyneet riittävästi tarkentavia kysymyksiä ja tästä johtuen emme saaneet selville joidenkin asioiden mahdollisia syy- ja seuraussuhteita. Säilytimme tutkimuksen raportointivaiheessa autenttisia lausuntoja haastatteluista, koska ne kuvaavat aineistoa parhaiten ja lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Koska olemme kertoneet metodiosassa hyvin tarkasti tutkimuksemme suorittamisen vaihe vaiheelta, on tutkimuksemme toistettavissa, mikä lisää tutkimuksemme luotettavuutta.

Halusimme selvittää luokanopettajien henkilökohtaisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta, joten haastattelun valitseminen tutkimusmenetelmäksi oli paras vaihtoehto. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukon valinta vaikuttaa tutkimustuloksiin, joten se voi vaikuttaa mahdollisesta uusintatutkimuksesta saatuihin tu-

loksiin. Koska omassa tutkimuksessamme puolet tutkimusjoukosta olivat opettaneet maahanmuuttajaoppilaita alle vuoden, saimme arvokasta tietoa luokanopettajan koulutusohjelman antamista valmiuksista opettaa maahanmuuttajaoppilaita. Kauemmin maahanmuuttajaoppilaita opettaneiden luokanopettajien haastatteluista saimme sen sijaan tietoa kokemuksen kautta kasvaneista valmiuksista opettaa maahanmuuttajaoppilaita. Tutkimustuloksemme olisivat voineet olla erilaisia, mikäli kaikki haastattelimme luokanopettajat olisivat olleet vastavalmistuneita tai kauemmin maahanmuuttajaoppilaita opettaneita. Pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien kouluissa oli harvinaisen vähän maahanmuuttajaoppilaita, mikä vaikutti osaltaan tutkimustuloksiimme. Koska tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen tutkimus, eivät sen tulokset ole yleistettävissä. Tuloksista voidaan kuitenkin nähdä, että haastattelimme kymmenen luokanopettajan kokemukset maahanmuuttajaoppilaan opettamisesta olivat samansuuntaisia kuin aikaisemmissa samaa aihepiiriä käsittelevistä tutkimuksista on saatu.

LÄHTEET

- Agge, K. 1999. Monentasoista yksilöllisyyttä – Yhdessä suunnitellen, toteuttaen ja arvioiden. Teoksessa S. Honkala (toim.) *Solmut auki*. Jyväskylä: Opetushallitus, 83–91
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. Vantaa: WSOY.
- Alho, O. 1996. Kulttuuristen erityispiirteiden syntyminen. Teoksessa O. Alho, J. Lehtonen, A. Rauni & M. Virtanen. *Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa*. FINTRA. Tampere: Tammerpaino, 67–104
- Alitolppa-Niitamo, A. 2002. *The Generation In-Between: Somali youth and schooling in metropolitan Helsinki*. *Intercultural Education*, Vol. 13, No. 3. Taylor & Francis Ltd, 275–290
- Alitolppa-Niitamo, A. 1994. *Kun kulttuurit kohtaavat. Suomen mielenterveysseura, Sairaanhoidtajien koulutussäätiö*. Keuruu: Otava.
- Batelaan, P. 2000. *Preparing schools for a multicultural learning society: report of the first project year*. *Intercultural Education*, Vol. 11, No. 3. Taylor & Francis Ltd, 305-310
- Bhattacharya, G. 2000. *The School Adjustment of South Asian Immigrant Children in the United States*. *Adolecence*, Vol. 35, No. 137. Libra Publishers Inc, 77-85
- Ekebon, U.-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Eskola, J. 2001. *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS –kustannus, 133-157
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42

- Ferguson, D. L. & Jeanchild, L. A. It's Not a Matter of Method. 1991. Thinking About How To Implement Curricular Decisions. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback. (toim.) Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 159–174
- Fossi, R. 1999. Monikulttuurinen opetus osana opettajaksi opiskelevan opintoja. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus, 177-189
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2002. Educational Reserch. An Introduction. Seventh Edition. Boston: AB.
- Hautamäki, J., Lahtinen U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Erityiskasvatus. Juva: WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2000. Erityispedagogiikka1. Erityispedagogiikka tieteenä. Vantaa: WSOY.
- Hiekkala, K. 1999. HOJKS verkostoyhteistyö. Teoksessa P. Tilus (toim.) HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:199. Jyväskylä: Kouluvirasto, 16–20
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tammi.
- Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–150
- Ikonen, A. & Pakarinen, M. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden erityisongelmien kohtaaminen. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu ja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19. Joensuu: Joensuun Yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 45–52
- Ikonen, T. 1995. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa N. Rekola (toim.) Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli. Saarijärvi: Opetushallitus, 99–105

- Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa T. Hilasvuori & A Mikkola (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus, 75–102
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY, 20-24
- Jennings, L. B. & Smith, C. P. 2002. Examining the Role of Critical Inquiry for Transformative Practices: Two Joint Case Studies of Multicultural Teacher Education. Teachers College Record. Vol. 104, No. 3. Columbia University, 456-481
- Kaisaari, R. 1999. Maahanmuuttajaoppilaan vastaanotto. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Jyväskylä: Opetushallitus, 77–82
- Kauhanen, M., Luokkanen, R. & Manner, K. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus normaaliluokassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19. Joensuu: Joensuun Yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 17–26
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS – kustannus, 68-84
- Koponen, H. 2000. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Koppinen, M.-L. 1999. Monikulttuurinen oppiminen - osallistuvaa oppimista. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus, 70–83
- Kunnas, H. & Tilus, P. 1999. Miten laadin HOJKS:n? Teoksessa P. Tilus (toim.) HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:199. Jyväskylä: Kouluvirasto, 13–15
- Lehtonen, J. 1996. Omakuva ja vieraskuva – suomalainen tutkimusten valossa. Teoksessa O. Alho, J. Lehtonen, A. Raunio & M. Virtanen. Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvissä maailmassa. FINTRA. Tampere: Tammerpaino, 41-66

- Liebkind, K. 1994. Johdanto. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 9-20
- Lummelahti, L. 1993. Erityisopetus – haaste luokanopettajalle. Teoksessa E. Korpinen (toim.). Opettajaksi kasvamaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 21–28
- Luukkainen, O. 2000. Esipuhe. Teoksessa H. Koponen. Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Helsinki: Opetushallitus, 3
- Martin, M. 1999. Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus, 84–95
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus, 30–51
- Miettinen, M & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä – Opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Opetushallitus.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Julkaisusarja. A:178. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemyksiä inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95
- Moberg, S. 1999. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena kustannus, 136–161
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Opetus 2000 Jyväskylä: Gummerus. PS-kustannus, 30–54
- Mäkihonko, M. 2002. Erilaiset oppilaat kaikkien koulussa. Teoksessa H. Kokkola & P. Sahlberg (toim.) Maailman koulut 2015. Koulutus kehityksen avaimena. Opetus 2000. Keuruu: PS-Kustannus, 125–136
- Opetushallitus. 2004a. Opetushallituksen suositus maahanmuuttajien äidinkielen opetuksen perusteiksi. Saatavilla [www- muodossa: <http://www.oph.fi/info/ops/maahanmuuttaja_liite.doc>](http://www.muodossa:www-
<http://www.oph.fi/info/ops/maahanmuuttaja_liite.doc>). (Luettu 28.2.2004)

- Opetushallitus. 2004b. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.oph.fi/info/ops/valmistava_opetus.doc>. (Luettu 3.3.2004)
- Opetushallitus. 2004c. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc>. (Luettu 28.02.2004).
- Opetushallitus. 1994a. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Rauma: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Second Edition. Newbury Park: SAGE.
- Peltonen, A. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19. Joensuu: Joensuun Yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 7-16
- Pentikäinen, M. 1997. Pakolaiset ja turvapaikanhakijat. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) *Suomen kulttuurivähemmistöt*. Suomen UNESCO –toimikunnan julkaisuja No 72. Helsinki: Yliopistopaino, 218–231
- Perusopetuslaki 628/1998, 9.§
- Phillion, J. 2002. Classroom stories of multicultural teaching and learning. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 34, No. 3, 281-300
- Ran, A. 2001. Traveling on parallel tracks: Chinese parents and English teachers. *Educational Research* Vol. 43 No. 3 Winter 2001, 311–328
- Rekola, N. 1995. Vieraskielisten oppilaiden äidinkielen opetus Suomessa. Teoksessa N. Rekola (toim.) *Vieraskielisten oppilaiden äidinkieli*. Saarijärvi: Opetushallitus, 6-9
- Rusanen, S. 1993. Suomalainen kansainvälisessä viestintätilanteessa. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen*. Jyväskylän yliopisto Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 9. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Viestintätieteiden laitos, 31–76
- Rytkönen, K. 1999. Katsomusten hedelmälliseen rinnakkaiseloon – Miten tulla toimeen islamin kanssa? Teoksessa S. Honkala (toim.) *Solmut auki*. Jyväskylä: Opetushallitus, 31–40
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. *Opetus 2000*. Juva: WSOY.

- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Tampere: Kirjayhtymä.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun, erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Skutnabb-Kangas, T. 1988. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1990a. Facilitating Support Networks. Teoksessa W. Stainback & S. Stainback (toim.) Support Networks for Inclusive Schooling. Interdependent Integrated Education. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 25-36
- Stainback, S. & Stainback, W. 1990b. Inclusive Schooling. Teoksessa W. Stainback & S. Stainback (toim.) Support Networks for Inclusive Schooling. Interdependent Integrated Education. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 3-24
- Stainback, S., Stainback, W. & Jackson, H. J. 1991a. Toward Inclusive Classrooms. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback. (toim.) Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 3-18
- Stainback, W. & Stainback, S. 1990c. The Support Facilitator at Work. Teoksessa W. Stainback & S. Stainback (toim.) Support Networks for Inclusive Schooling. Interdependent Integrated Education. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 37-48
- Stainback, W., Stainback, S. & Moravec, J. 1991b. Using Curriculum To Build Inclusive Classrooms. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback. (toim.) Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 65-84
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M.-T. 1999a. Kahden kulttuurin ristipaineessa. Teoksessa S. Honkala (toim.) Solmut auki. Jyväskylä: Opetushallitus, 4-12
- Talib, M.-T. 1999b. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttaja oppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207. Helsinki: Hakapaino.
- Tilastokeskus, väestötilastot. 2003. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/taskus_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset)
<http://www.tilastokeskus.fi/tk/tp/tasku/taskus_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset> (Luettu 10.3.2004)
- Tilus, P. 2000. Johdanto. Teoksessa P. Tilus & S.-R. Vuorenmaa (toim.) HOJKS Opettämisen ja arvioinnin tukijana. Jyväskylä: Haukkalan koulun julkaisu 1/2000, 3-6

- Tilus, P. 1999. Mikä on HOJKS? Teoksessa P. Tilus (toim.) HOJKS – Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A7:199. Jyväskylä: Kouluvirasto, 10–12
- Townsend, B. L. 2002. Leave no teacher behind: a bold proposal for teacher education. *Qualitative studies in Education*. Vol. 15, No. 6. Taylor & Francis Ltd., 727-738
- Työministeriö. 2004. Maahanmuuttoasiat. Saatavilla www-muodossa:
<<http://www.mol.fi/migration/avain.html>> (Luettu 10.02.2004)
- Uusitalo, H. 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Van de Vijver, F. J. R., Helms-Lorenz, M. & Feltzer, M. J. A. 1999. Acculturation and Cognitive Performance of Migrant Children in The Netherlands. *International Journal of Psychology*. 34 (3), 149–162
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. *Opetus 2000*. Jyväskylä: Gummerus. PS-kustannus, 12–29
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvaminen. Erilaisuus on rikkautta. *Opetus 2000*. Juva: WSOY.
- York, J., Giangreco, M. F., Vandercook, T. & Macdonald, C. 1991. Integrating Support Personnel in the Inclusive Classroom. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback. (toim.) *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 101-116
- Öster, M. 1998. Valmistava opetus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja B: oppimateriaali, n:o 19. Joensuu: Joensuun Yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 27–32

Liite 1: Ulkomaiden kansalaiset suomessa

Maa, jonka kansalaisuus:	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Venäjä	.	9 720	11 810	14 316	16 861	18 575	20 552	22 724	24 336
Viro	.	8 446	9 038	9 689	10 340	10 652	10 839	11 662	12 428
Ruotsi	6 051	7 014	7 291	7 507	7 756	7 809	7 887	7 999	8 037
Somalia	44	4 044	4 555	5 238	5 371	4 410	4 190	4 355	4 537
Jugoslavia ¹⁾	75	2 407	2 624	2 755	2 935	3 392	3 575	4 240	4 224
Irak	107	1 341	1 855	2 435	2 670	2 960	3 102	3 222	3 420
Britannia	1 365	1 865	1 803	1 907	2 058	2 170	2 207	2 352	2 535
Saksa	1 568	1 748	1 836	1 961	2 072	2 162	2 201	2 327	2 461
Iran	336	1 275	1 397	1 681	1 706	1 868	1 941	2 166	2 363
USA	1 475	1 844	1 833	1 905	2 001	2 063	2 010	2 110	2 146
Turkki	310	1 335	1 479	1 668	1 737	1 737	1 784	1 981	2 146
Kiina	312	1 412	1 471	1 610	1 650	1 677	1 668	1 929	2 086
Ent. Neuvostoliitto	4 181	6 163	5 187	4 675	3 628	2 966	2 447	2 249	2 011
Thaimaa	239	763	864	964	1 084	1 194	1 306	1 540	1 784
Vietnam	292	2 084	2 143	2 171	1 965	1 840	1 814	1 778	1 713
Bosnia-Hertsegovina	.	928	1 342	1 420	1 496	1 581	1 627	1 668	1 701
Ukraina	.	366	536	654	766	849	961	1 133	1 248
Muut	9 900	15 811	16 690	18 044	18 964	19 775	20 963	23 142	24 506
Yhteensä	26 255	68 566	73 754	80 600	85 060	87 680	91 074	98 577	103 682

1) Entinen Jugoslavia ja Jugoslavian liittotasavalta.

Lähde: Tilastokeskus, väestötilastot

Päivitetty: 23.4.2003

Liite 2: Teemahaastattelurunko

1(2)

MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN OPETTAJAN ARKI JA VOIMAVARAT

Perusopetuksen 1.-6. -luokan luokanopettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaan opettamisesta

Taustakysymykset:

Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana?

Kuinka kauan olet opettanut maahanmuuttajaoppilaita?

Kuinka monta maahanmuuttajaoppilasta luokallasi on tällä hetkellä?

Mitä kansallisuuksia maahanmuuttajaoppilaasi edustavat?

Kuinka monta oppilasta luokallasi on?

Kuinka monta oppilasta koulussanne on?

1. teema: Opettajan voimavarat

- Millaisen koulutuksen olet saanut?
- Oletko käynyt jotain erityisiä kursseja maahanmuuttajaoppilaiden opetusta ajatellen?
- Olisiko jostain lisäkoulutuksesta hyötyä maahanmuuttajaoppilaiden opetusta ajatellen?
- Oletko tehnyt yhteistyötä muiden maahanmuuttajaoppilaiden opettajien kanssa? Jos olet, millaista se on ollut? Yhteistyön kesto?
- Millaiseksi koet omat valmiutesi opettaa maahanmuuttajaoppilaita?
- Millaisia ominaisuuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen sinun mielestäsi vaatii?
- Muuta?

2. teema: Maahanmuuttajaoppilas integroituna yleisopetuksen luokkaan

- Miten ja milloin olet saanut tiedon maahanmuuttajaoppilaan saapumisesta luokkaasi?
- Millaista tämä tieto on ollut?
- Miten olet valmistautunut vastaanottamaan maahanmuuttajaoppilaan luokkaasi?
- Oletko käsitellyt maahanmuuttajaoppilaan tuloa luokkaan muiden oppilaidesi kanssa etukäteen?

2(2)

- Miten muut oppilaat ovat ottaneet maahanmuuttajaoppilaat osaksi luokkayhteisöä?
- Miten maahanmuuttajaoppilas on sopeutunut uuteen luokkaan?
- Mikä olisi mielestäsi sopiva maahanmuuttajaoppilaiden määrä yleisopetuksen luokassa?
- Miten maahanmuuttajaoppilaan integrointi on mielestäsi onnistunut luokassasi?
- Muuta?

3. teema: Työpäivä maahanmuuttajaoppilaan kanssa

- Millaista maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen on?
- Kuvaile tyypillistä koulupäivää luokassasi?
- Miten organisoit opetus- ja ryhmätyötilanteet luokassasi?
- Oletko joutunut muuttamaan opetusmenetelmiäsi maahanmuuttajaoppilaiden vuoksi?
- Onko maahanmuuttajaoppilaiden erilaisella kulttuuritaustalla vaikutusta opetustilanteisiin?
- Mikä on maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa antoisinta?
- Mikä on maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa haasteellisinta?
- Miten olet selvinnyt mahdollisista ongelmatilanteista?
- Muuta?

4. teema: Opettajien kokemukset vuorovaikutustilanteista maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa.

- Millaiseksi koet vuorovaikutustilanteet luokassasi maahanmuuttajaoppilaiden kanssa?
- Kerro esimerkkejä.
- Mikä aiheuttaa mahdolliset ongelmat?
- Oletko joutunut kiinnittämään huomiota käyttämäsi kieleen?
- Millaiseksi olet kokenut yhteistyön maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa?
- Onko yhteydenpidossa esiintynyt joitain ongelmia?
- Jos on, millaisissa vuorovaikutustilanteissa nämä ongelmat useimmiten esiintyvät?
- Miten olet pyrkinyt ratkaisemaan näitä mahdollisia ongelmia?
- Onko käytössäsi tulkkeja?