

Maahanmuuttajaoppilaan integraation vaikutukset luokanopettajan opetusjärjestelyihin

Pro Gradu -tutkielma

Jari-Markus Pohjola 0233932 & Veli-Matti Niemelin 0233851

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Ohjaaja Sari Poikela

Syksy 2012

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Maahanmuuttajaoppilaan integraation vaikutukset luokanopettajan opetusjärjestelyihin

Tekijät: Jari-Markus Pohjola & Veli-Matti Niemelin

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajankoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 105

Vuosi: 2012

Tiivistelmä:

Maahanmuuttajien määrä on jatkuvassa kasvussa ja sen myötä Suomen kouluihin integroidaan vuosittain yhä enemmän maahanmuuttajaoppilaita. Maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan maahanmuuttajataustaista lasta tai nuorta. Suomessa kaikilla lapsilla ja nuorilla on 16-ikävuoteen asti oppivelvollisuus, ja maahanmuuttajaoppilaat ovat siten normaalisti velvoitettuja koulutyöhön. Heidän taustansa ja tarpeensa koulutyössä ovat aina yksilölliset. Tämän johdosta opettajien monikulttuuriset valmiudet ovat herättäneet huolta yhteiskunnallisessa keskustelussa niin kansainvälisesti kuin Suomessakin. Aihepiiriin liittyvä tutkimus on Suomessa vielä varhaisessa vaiheessa, joten tutkimuksemme on erittäin ajankohtainen.

Pro gradu -tutkielmassamme tutkitaan kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmin maahanmuuttajaoppilaan integroimista perusopetuksen ryhmään ja sen vaikutuksia luokanopettajan tekemiin opetusjärjestelyihin. Tarkemmin määriteltynä tutkimuksemme on kouluetnografiaa, koska se tehtiin kouluinstituution sisällä. Tutkimuksessamme selvitetään erityisesti, mitä erilaisia järjestelyjä ja strategioita luokanopettajat käyttävät maahanmuuttajaoppilaan erityistarpeiden huomioimiseen. Opetusjärjestelyt tarkoittavat opettajan tekemiä jokapäiväisiä opetukseen liittyviä järjestelyitä. Maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvät opetusjärjestelyt koskevat ennen kaikkea maahanmuuttajien valmistavaa opetusta, suomi toisena kielenä -opetusta ja muita erityisen tuen järjestelyitä. Tutkimusaineistomme koostui luokanopettajien haastatteluista ja opetuksen havainnoinnista. Haastatteluaineistomme rakentui kahdeksasta teema-haastatteluista, jotka suoritettiin viidessä eri Lapin maakunnan koulussa. Opetuksen havainnointia teimme haastateltujen luokanopettajien luokissa ja pidimme niistä havainnointipäiväkirjaa. Sen jälkeen tutkimusaineisto analysoitiin sisällön-analyysin avulla.

Tutkimuksemme osoittaa, että maahanmuuttajaoppilaan integroiminen perusopetuksen ryhmään vaikuttaa monella tavalla ja useassa eri vaiheessa luokanopettajan tekemiin opetusjärjestelyihin. Integroimisen vaikutukset näkyvät usein jo ennen varsinaista fyysistä integraatiota maahanmuuttajaoppilaan taitotason kartoittamisella ja yhteistyösuhteiden luomisella hänen huoltajiinsa. Maahanmuuttajaoppilas huomioidaan opetuksen suunnittelussa erityisesti oppimateriaalin valmistelun yhteydessä sekä istumapaikkojen valinnassa. Maahanmuuttajaoppilaan kieli ja kulttuurin erilaisuus pyritään huomioimaan opetuksessa luokan ilmapiiriä virittämällä, erilaisilla eriyttävillä opetusmenetelmillä, selkokielisellä opetuksella, opetuksen tukipalveluilla ja opettajan joustavalla toiminnalla. Opetuksen toteutuksen yhteydessä tehtävät opetusjärjestelyt nähdään kuitenkin tarvittaessa myös koko luokan toimintaa edistävinä tekijöinä. Maahanmuuttajataustaisuus vaikuttaa lisäksi myös luokanopettajan suorittamaan arviointiin erilaisten arviointikriteerien ja -menetelmien kautta.

Avainsanat:

Maahanmuuttajaoppilas, integroiminen, opetusjärjestely, opetuksen eriyttäminen

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 MONIKULTTUURISEEN KOULUUN LIITTYVÄ TUTKIMUS	4
3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS	13
3.1 Kuka on maahanmuuttaja?	13
3.2 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa	14
3.3 Valmistava opetus	16
3.4 Suomi toisena kielenä	18
4 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN INTEGROIMINEN PERUSOPETUKSEEN	21
4.1 Integraatio käsitteenä	21
4.2 Inkluisio ja integraatio koulu yhteisössä	22
4.3 Inkluisio kouluissa kansainvälisesti	24
4.4 Integraatio Suomen kouluissa	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	27
5.2 Tutkimusmenetelmät	29
5.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus ja kouluetnografia	29
5.2.2 Teemahaastattelu	31
5.2.3 Opetuksen havainnointi	32
5.3 Tutkimusaineiston kerääminen	33
5.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi	35
5.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	37
6 OPETTAJAN TEKEMÄT OPETUSJÄRJESTELYT INTEGROIMIS- PROSESSISSA	40
6.1 Opetusjärjestelyt	40
6.2 Ennen fyysistä integrointia tehtävät toimenpiteet	41
6.2.1 Taitotason kartoittaminen	41
6.2.2 Yhteydenotto vanhempiin ja yhteistyöilmapiirin luominen	45
6.3 Suunnittelutyö	51
6.3.1 Erilaiset oppimateriaalit ja niiden hankinta	52
6.3.2 Istumapaikka	55
6.4 Opetuksen toteuttaminen	59
6.4.1 Luokan ilmapiirin virittäminen vastaanottavaksi	60
6.4.2 Kaikkien oppilaiden huomioiminen heterogeenisessä luokassa	64
6.4.3 Opetuksen tukena käytettäviä menetelmiä ja erityispalveluita	69
6.4.4 Kulttuurin huomioiminen opetuksessa	73
6.5 Maahanmuuttajaoppilaan oppimisen arvioiminen	75
6.5.1 Arviointikriteerit	76
6.5.2 Erilaiset arviointimenetelmät	78
7 TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET	80
8 POHDINTA	84
LÄHTEET	89
LIITTEET	100

1 JOHDANTO

Maahanmuutto puhuttaa maailmalla paljon esimerkiksi erilaisten ongelmien yhteydessä. Viime vuosina mediassa on uutisoitu paljon maahanmuuton aiheuttamasta eriarvoisuudesta. Muun muassa Ranskassa eriarvoistuminen on aiheuttanut väkivaltaisia lähiömellakoita, ja Ruotsissa on esiintynyt opettajapulaa alueilla, joissa maahanmuuttajat näyttäytyvät enemmistönä. Tämä on johtanut jopa koulujen eriarvoistumiseen kuntien tietyillä alueilla. Nykyään myös Suomessa on nähtävissä vastaavaa eriarvoistumista koulualueissa. Lähikouluperiaatteen mukaan saman asuinalueen lapset sijoitetaan ensisijaisesti oman asuinalueensa lähikouluun. Maahanmuuttajaväestö on kuitenkin keskittynyt tietyille alueille ja se näkyy yleensä näiden alueiden koulujen laajassa monikulttuurisuudessa. Sen myötä Suomessakin on nykyään enemmistönä joissakin kouluissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Koulujen mahdollisen eriarvoistumisen ehkäisemiseksi on eri maissa keskusteltu ajoittain esimerkiksi maahanmuuttajakiintiöiden asettamisesta koululuokkiin.

Erityisesti viime vuosikymmenen alussa myös suomalainen yhteiskunta muuttui entistä monikulttuurisemmaksi. Suomeen tulevien maahanmuuttajien määrä alkoi kasvaa merkittävästi ja se on asettanut yhteiskunnan koulujärjestelmälle uusia haasteita. Aluksi monikulttuurisuus vaikutti lähinnä vain Etelä-Suomen kouluissa, mutta maahanmuuttopolitiikan vaikutuksesta maahanmuuttajia asuu tänä päivänä eri puolilla Suomea. Maahanmuuttajaoppilaita on kouluissa lähes joka puolella maata. Muutoksen myötä koko suomalainen koulujärjestelmä on murrosvaiheessa ja sen täytyy sopeutua muuttuneeseen tilanteeseen. Lisääntyneen monikulttuurisuuden vaikutukset näkyvät myös yksittäisen opettajan työssä. Maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärän lisääntyminen näkyy erityisesti opettajien ohjaustarpeiden ja opetusjärjestelyiden lisääntymisessä ja monimuotoistumisessa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa on herännyt oikeutetusti huoli opettajien heikoista valmiuksista sopeutua uuteen tilanteeseen. Suomen lain mukaan maahanmuuttajalapset ovat oppivelvollisia samalla tavalla kuin kantaväestön lapset. Poikkeuksena normaaliin menettelyyn on se, että

maahanmuuttajaoppilaat osallistuvat valmistavaan opetukseen ennen kuin he siirtyvät tavanomaiseen perusopetukseen. Valmistavan opetuksen tarkoituksena on, että maahanmuuttajaoppilas saa tarvittavat valmiudet osallistua perusopetukseen normaalissa kouluympäristössä. Maahanmuuttajaoppilas saattaa olla esimerkiksi tiedoiltaan ja taidoiltaan muuta ryhmää jäljessä, mikä tulee huomioida hänen opetuksessaan. Jokaisella oppilaalla tulisikin olla omaa tietoa ja taitotasoa vastaavia tehtäviä, jotta oppiminen olisi mahdollista. Eritasoisten maahanmuuttajaoppilaiden integrointi perusopetukseen luo opettajalle tilanteen, jossa hänen opetusjärjestelyidensä tulee mukautua eritasoisten oppilaiden tarpeiden mukaan. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että opettajan tulee opetusta suunnitellessaan, toteuttaessaan ja oppilasta arvioidessaan ottaa huomioon yksilöiden erityiset tarpeet. Erityisesti maahanmuuttajaoppilaan heikot kielelliset valmiudet luovat tilanteen, jossa opettajan tulee muuttaa omaa toimintaansa niin, että myös maahanmuuttajaoppilas voi osallistua täysipainoisesti hänelle annettavaan opetukseen.

Tutkimuksemme tarkoituksena on tuottaa tietoa maahanmuuttajaoppilaan integroimisesta perusopetukseen erityisesti luokanopettajille, jotka toimivat monikulttuurisessa ympäristössä. Tavoitteena tutkimuksessamme on tutkia mahdollisimman monipuolisesti, millä tavalla maahanmuuttajaoppilaan integroiminen perusopetuksen oppilasryhmään vaikuttaa luokanopettajan työhön. Tutkimuksessa tarkastelemme luokanopettajan työssä tapahtuvia muutoksia lähtökohtaisesti opettajan tekemien tiettyjen opetusjärjestelyiden ja -strategioiden kautta. Tutkimuksen ulkopuolelle rajaamme kaikki muut maahanmuuttajaoppilaiden aiheuttamat muutokset ja järjestelyt koulun toiminnassa, esimerkiksi kulttuurien aiheuttamat muutokset erilaisiin juhlapäiviin.

Tutkimustulostemme perusteella jaoinme maahanmuuttajaoppilaan integroimiseen liittyvät opetusjärjestelyt neljään pääkategoriaan, joiden perusteella raportoimme myöhemmin myös tutkimuksemme tulokset. Nämä opetusjärjestelykategoriat ovat ennen varsinaista fyysistä integroimista tehtävät toimenpiteet, suunnittelutyö, opetuksen toteuttaminen ja maahanmuuttajaoppilaan arvioiminen. Tutkimuksen pääkategoriat on jaettu lineaarisesti eteneviksi jaksoiksi, joissa integroimisprosessia tarkastellaan yleensä ajallisen näkö-

kulman avulla. Prosessi alkaa siitä hetkestä, kun luokanopettaja saa tiedon, että hänen luokalleen integroidaan maahanmuuttajaoppilas ja se päättyy opettamisen loppumiseen ja oppimisen arvioimiseen.

Tutkielmamme rakentuu kahdeksasta luvusta. Johdantoluvun jälkeen toinen luku käsittelee tutkielman aihepiiristä aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia Suomessa ja kansainvälisesti. Kolmas ja neljäs luku käsittelevät maahanmuuttajuutta, maahanmuuttajaoppilaan integraatiota sekä integroitumista yhteiskuntaan ja erityisesti suomalaiseen koulujärjestelmään. Oma tutkimuksemme maahanmuuttajaoppilaan perusopetusryhmään integroimisen aiheuttamista opetusjärjestelyistä keskittyy tutkielman lukuihin viisi, kuusi ja seitsemän, ja tutkimuksemme pohdinta tutkielman viimeiseen lukuun kahdeksan.

2 MONIKULTTUURISEEN KOULUUN LIITTYVÄ TUTKIMUS

Suomessa maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvää tutkimusta on tehty melko vähän. Aihepiiri on noussut kiinnostavaksi vasta aivan viime vuosina maahanmuuton lisääntyessä, ja sen johdosta aikaisempaa tutkimusta aihepiiristä ei ole vielä kovin paljon. Selvittäessämme suomalaisia aiheesta tehtyjä tutkimuksia huomasimme, että maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvä tutkimus vaatii aikaisempaa monipuolisempaa ja kattavampaa tarkastelua. Jo olemassa olevat tutkimukset käsittelevät teemaa melko suppeasti, eivätkä ne anna opettajille tarvittavia konkreettisia työkaluja maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Lisäksi aikaisemmat tutkimukset keskittyvät kartoittamaan pääasiassa opettajien valmiuksia kohdata monikulttuurisia oppilaita.

Monikulttuurisuusaiheeseen perehtyneen tutkija Mirja-Tytti Talibin tutkimus liittyy tutkielmamme aihepiiriin. Talibin (1999) ensimmäinen tutkimus "Toiseuden kohtaaminen koulussa" käsitteli opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Tutkimukseen osallistui 121 helsinkiläistä opettajaa, joista useimmat olivat opettaneet maahanmuuttajaoppilaita. Kyseessä oli empiirinen tutkimus, johon hankittiin aineistoa kyselylomakkeilla ja teemahaastatteluilla.

Talibin tutkimuksen mukaan maahanmuuttajaoppilaan saapuminen luokkaan koettiin parhaimmillaan opetusta rikastuttavana tekijänä. Opettajat näkivät ihanteelliseksi tilanteen, jossa maahanmuuttajaoppilas sopeutuu nopeasti suomalaiseen koulujärjestelmään ja oppii pian suomen kielen. Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat positiivisena tekijänä myös maahanmuuttajaoppilaan vahvan motivaation sopeutumiseen ja koulunkäyntiin. Helposti integroituvat oppilaat mursivat jään ja avasivat tietä muille maahanmuuttajaoppilaille. Monet maahanmuuttajaoppilaat olivat kuitenkin tottuneet erilaiseen koulunkäyntiin, mikä usein vaikeutti sopeutumista suomalaiseen koulukulttuuriin.

Talib päätyi tutkimuksessaan siihen, että maahanmuuttajaoppilaiden opetus oli opettajien mielestä ajoittain haastavaa ja kuormittavaa. Koulutuksen puute, vähäiset kokemukset, riittämättömät resurssit ja vähäinen aika lisäsivät opettajien turhautuneisuutta maahanmuuttajaoppilaan integroimisprosessissa. Turhautuneisuutta lisäsivät myös oppilaan kielelliset vaikeudet, jotka ilmenivät ajoittain aggressiivisina purkauksina ja jopa väkivaltana. Haastateltuja opettajia ihmetytti joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden vilpallinen käytös, kuten valehtelu ja varastelu. Tutkimustulosten mukaan osa opettajista koki ikäväksi myös maahanmuuttajaoppilaiden erilaisen aikakäsityksen, mikä näkyi jatkuvina myöhästelyinä ja poissaoloina. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvien erilaisten konfliktien selvittelyminen saattoi myös vaatia paljon ylimääräistä aikaa, mikä kuormitti opettajaa.

Mirja-Tytti Talibin toinen tutkimus vuodelta 2005 on luonteva jatko hänen vuonna 1999 tekemälle tutkimukselleen. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa - tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien monikulttuurisia valmiuksia ylläpitää erilaisten oppijoiden arvokkuutta. Tutkimusaineisto koottiin samoilla menetelmillä kuin edellisessä tutkimuksessa, kyselylomakkeita ja teemahaastatteluita käyttäen. Kyselylomakkeilla kerättiin aineistoa pääasiassa opettajien uskomuksista koskien maahanmuuttajataustaisten lasten koulunkäyntiä, syrjäytymistä ja rasismia. Teemahaastattelun avulla kartoitettiin opettajien valmiuksia kohdata maahanmuuttajaoppilas, ja niitä tutkimuskohteita, joita opettajat saavat työyhteisöltä tai koululta osana monikulttuurista kasvatusta. Tutkimukseen osallistui kyselylomakkeilla 359 opettajaa, joista seitsemää haastateltiin erikseen.

Talibin tutkimustuloksista (2005) ilmenee, että monikulttuurisen koulun toteutuminen edellyttää selvää asennemuutosta kouluissa. Koulujen on muututtava monikulttuurisuutta arvostaviksi, jolloin pelkkä suvaitseminen ei riitä. Segregoituvat asenteet vaikeuttavat oppilaan sopeutumista kouluuyhteisöön. Tutkimuksen mukaan kaikkia ongelmia ei tulisi kouluissa nähdä pelkästään oppilaan kulttuurista johtuviksi, vaan koulujärjestelmässä tulisi käydä enemmän aitoa keskustelua ongelmien taustoista. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajien käsityksien ja ennakkoluulojen muuttaminen on kuitenkin hidasta ja vaikeaa.

Tutkimuksensa perusteella Talib katsoo, että opettajat tarvitsevat parempia valmiuksia ja positiivisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Mahdollisia ratkaisuja parempien valmiuksien hankkimiseen ovat esimerkiksi laaja-alainen opettajankoulutus ja opettajien työtä tukeva täydennyskoulutus. Talibin mukaan opettajan kokemus omasta ammatillisesta pätevyydestä ehkäisee työuupumusta ja parantaa työssä viihtyvyyttä. Hyvinvoiva opettaja on siten edellytys hyvälle opetukselle. Opettajan työ on tunnettyä, jota liika kuormittuminen vaikeuttaa. Tutkimuksessaan Talib ehdottaakin, että opettajien jaksamista tulisi tukea sekä koulun että yhteiskunnan taholta. Uudenlaiset ja joustavat opetusjärjestelyt voivat myös kehittyä vastaamaan monikulttuurisen koulun haasteisiin. Talibin tutkimus antaa hyvän taustan meidän tutkimuksemme dispositiolle ja tutkimustyön rakentumiselle.

Myös Anneli Laaksonen (2007) on tutkinut maahanmuuttajaoppilaita Suomessa. Väitöskirjassaan hän on rajannut tutkimuksensa koskemaan erityisesti sellaisia maahanmuuttajaoppilaita, jotka on siirretty erityisopetukseen. Tutkimuksen näkökulma on siis päinvastainen kuin Talibin tutkimuksissa. Laaksonen tarkastelee aihepiiriä maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa kolme päätutkimuskysymystä käsittelevät maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia yleisopetuksessa, oppilaiden kokemuksia erityisopetussiirrosta sekä koulunkäyntiä erityiskoulussa. Laaksonen tutkimusaineisto on kerätty pääosin kyselylomakkeilla ja osittain myös haastatteluilla, koska kyselylomakkeiden ymmärtäminen tuotti vaikeuksia joillekin maahanmuuttajaoppilaille. Kyselylomakkeiden vastaukset Laaksonen sai 89 oppilaalta, jotka olivat iältään 7-18 -vuotiaita.

Laaksonen tutkimuksessa selvisi, että kaikki tutkimukseen osallistuneissa erityiskouluissa opiskelevat maahanmuuttajaoppilaat kokivat asemansa luokassa hyväksi, tytöt vielä voimakkaammin kuin pojat. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat myös omaavansa hyvät suhteet opettajaansa. He uskoivat erityisopetuksen antavan paremmat mahdollisuudet koulumenestykseen, eivätkä he pelänneet erityisopetuksen leimaavan heitä negatiivisesti. Negatiiviseksi asiaksi koettiin erityiskouluissa esiintyvä koulukiusaaminen, jossa maahanmuuttajaoppilaat olivat kiusauksen kohteina tai kiusaajina.

Laaksosen tutkimustulokset osoittavat, että heikko suomen kielen taito ja keskittymisvaikeudet ovat maahanmuuttajaoppilaiden suurimpia vaikeuksia yleisopetuksessa. Maahanmuuttajaoppilaat kokivat, että heillä ei ollut vaikutusmahdollisuuksia erityisopetussiirtoon ja siitä johtuen heille jäi epäselvä kuva siirtoprosessista. Tulosten mukaan pienemmät oppilasryhmät auttoivat maahanmuuttajaoppilaita keskittymään paremmin ja saamaan enemmän yksilöllistä tukea, minkä johdosta maahanmuuttajaoppilaat kokivat viihtyvänsä ja oppivansa paremmin. Erityisesti alaluokkalaiset maahanmuuttajaoppilaat suhtautuivat erityiskouluun myönteisesti. Kokonaisuudessaan Laaksosen tutkimustulokset vahvistavat käsityksiä siitä, että maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat positiivista erityiskohtelua, kielellistä tukea, yksilöllistä ohjausta, pieniä opetusryhmiä ja hyvinvointia edistäviä toimintamalleja kotoutumis- ja koulutuspolulle.

Maahanmuuttoa ja siihen liittyviä eri ilmiöitä on tutkittu kansainvälisesti Suomeen verrattuna erittäin paljon. Ulkomaisen tutkimuksen suureen määrään on vaikuttanut esimerkiksi se, että maahanmuutto on ollut suhteessa paljon runsaampaa monissa muissa maissa ja sitä on esiintynyt maailmalla huomattavasti kauemmin. Tämän tutkimuksen yhteydessä perehdyimme erityisesti Hollannissa, Yhdysvalloissa, ja Ruotsissa aikaisemmin tehtyihin maahanmuuttajaoppilaita koskeviin tutkimuksiin. Näissä tutkimuksissa asiaa on käsitelty monella eri tavalla; aihepiiriä on tutkittu monipuolisesti niin oppilaan, opettajan kuin koulun näkökulmista. Tutkielmassamme käymme läpi muutamia edellä mainittuja tutkimuksia, jotka ovat aihepiiriltään ja näkökulmiltaan samantyyppisiä kuin oma tutkimuksemme.

Hollantilainen Theo Wubbels (2005) on tehnyt kartoittavan tapaustutkimuksen, jossa hän tutki opettajien kokemuksia monikulttuurisen luokan opettamisesta. Tutkimuksessa painotettiin opettajien ihmissuhdetaitoja ja niiden merkitystä monikulttuurisen luokan opetuksessa. Tutkimukseen osallistui kaksi hollantilaista koulua, joissa oli paljon oppilaita etnisistä vähemmistöistä. Toisen tutkittavan koulun oppilaista etnistä vähemmistöä oli noin 75 % ja toisessa jopa lähes 90 %. Tutkimuksessaan Wubbels tutki neljää kokenutta opettajaa ja neljää aloittelevaa opettajaa videoimalla ja litteroimalla heidän pitämiään oppitunteja.

Wubbels analysoi ja luokitteli tutkimustuloksia eri teemoihin, jotka määrittävät monikulttuurisen luokan hallintaa. Näitä teemoja olivat oppilaan käyttäytymisen hallitseminen ja huomioiminen, positiivisen opettaja-oppilas suhteen luominen, oppilaiden huomion ja sitoutumisen saavuttaminen, sekä opettajan tarvittavat tiedot ja asenteet. Teemojen tavoitteluun opettajat käyttivät useita erilaisia strategioita.

Wubbelsin tutkimustuloksista selviää, että hyvällä monikulttuurisen luokan opettajalla on henkilökohtaista kiinnostusta jokaista oppilasta kohtaan sekä tietoisuutta luokan sosiaalisista rakenteista. Onnistuneen monikulttuurisen luokan opettaja on vahva johtaja, joka osaa neuvotella opiskelijoiden kanssa, estää häiriötekijöitä ja rakentaa luottamuksellisia suhteita oppilaisiinsa. Nämä taidot liittyvät vahvasti verbaaliseen ja nonverbaaliseen viestintään, jota opettaja käyttää työssään koko ajan. Wubbelsin tutkimuksesta tulee ilmi, että edellä mainitut taidot ovat tärkeitä myös homogeenisen, ei-monikulttuurisen luokan opettajalle. Lähtökohta on, että jos opettaja on hyvä opettaja tällaisessa luokassa, niin hän todennäköisesti menestyy opettajana erittäin hyvin myös monikulttuurisessa luokassa.

Yhdysvaltalaisen Rebecca K. Fox ja Rosario Diaz-Greenberg (2006) ovat laadullisessa tutkimuksessaan tutkineet, kuinka kriittinen pedagogiikka voi auttaa opettajaa monikulttuurisen luokan opettamiseen liittyvissä haasteissa. Tutkimus tehtiin Yhdysvalloissa ja siihen osallistui 22 kielenopettajaopiskelijaa kahdesta eri yliopistosta. Tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat opettivat K-12 luokilla, jotka käsittivät kaikki luokka-asteet ja joissa oppilaat olivat iältään 5-17 vuotta. Kielenopettajaopiskelijat refleктоivat omaa toimintaansa ja kävivät keskustelua toistensa kanssa elektronisesti. Keskustelujen tuloksena tutkijat havaitsivat keskusteluissa muodostuvan teemoja, jotka olivat merkittäviä tutkimustulosten kannalta. Kriittisen pedagogiikan olennaisiksi teemoiksi muodostuivat tässä tutkimuksessa kulttuurin tuntemisen tärkeys, syvempi ja rikkaampi kulttuurin tulkinta, oppikirjojen rooli kulttuurisessa integraatiossa sekä keskustelu ja käytäntö syvemmän ymmärryksen edistäjänä.

Foxin ja Diaz-Greenbergin (2006) tutkimuksessa selvisi, että kielenopettajaopiskelijat kokivat merkityksellisen keskustelun hyvänä oppimisen välineenä. Opettajaopiskelijat kokivat myös kollegoiden välisen yhteistyön ja keskustelun lisäävän syvempää kulttuurintuntemusta, jota he pystyivät hyödyntämään omissa luokkahuoneissaan. Tutkimuksessa painotettiin yhteistyön merkitystä myös suuremmassa mittakaavassa. Tutkijoiden mukaan eri maiden opettajien tulisikin lisätä yhteistyötä ja avointa vuoropuhelua, jotta he voisivat oppia toisiltaan erilaisia ideoita ja arvoja. Kansainvälisen yhteistyön avulla on mahdollista muuttaa vallitsevia oletuksia ja ajattelutapoja koskien monikulttuurista opetusta.

Talibin (1999) tavoin myös Fox ja Diaz-Greenberg (2006) painottivat tutkimuksessaan opettajankoulutuksen muutoksen tärkeyttä. Heidän mielestään opettajakoulutuksen järjestäjien tulisi kuunnella opiskelijoitaan ja antaa myös heidän vaikuttaa mitä heille opetetaan. Opettajankoulutuslaitosten tulisi myös olla enemmän yhteistyössä oppikirjojen valmistajiin, jotta ne saataisiin vastaamaan paremmin oppilaiden ja opettajien tarpeita. Tutkijat uskovat, että erityisesti opettajakoulutuksen professoreilla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaidensa valmiuksiin toimia monikulttuurisessa luokassa.

Toinen hollantilainen tutkija Yvonne Leeman (2006) on tutkinut toisen asteen opettajien kohtaamia ongelmia ja niistä selviämistä monikulttuurisessa opetuksessa Hollannissa. Mielenkiintoista hänen tutkimustulostensa oli se, että hänen mukaansa kiinnostus aiheeseen lähti siitä, että monikulttuurista luokkaa ja sen arkea ei ollut juurikaan tutkittu Hollannissa sen monikulttuurisesta väestöstä huolimatta. Tutkimuksessaan Leeman haastatteli 11 opettajaa yhdeksässä eri koulussa. Jokaisella haastatellulla opettajalla oli vähintään viiden vuoden kokemus monikulttuurisessa luokassa opettamisesta. Tutkimuksessaan Leeman vertasi vuonna 2002 tekemiään haastatteluja vuonna 1996 tekemänsä kyselytutkimuksen tuloksiin. Leemanin mukaan tutkimustulokset olivat molemmissa tutkimuksissa samankaltaisia.

Tutkimuksessaan Leeman luokitteli monikulttuurisen luokan opettamiseen liittyvät haasteet kuuteen eri kategoriaan, joita olivat oikeudenmukaiset arvot,

koulun ja opettajien arvostus, demokratia, autonomia, erilaisuus ja yhteisöllisyys. Leemanin tutkimuksessa selvisi, että suurin osa maahanmuuttajien opetukseen liittyvistä ongelmista johtui luokassa olevista yksittäisistä oppilaista, jotka kuuluivat tiettyyn kulttuuriin. Opettajat kertoivat olevansa huolissaan arvojen kovenemisesta ja koulutuksen puutteesta, mikä ilmenee muun muassa epä-kunnioituksena opettajia kohtaan. Lisäksi uskontoon ja poliittisiin asioihin liittyvät teemat aiheuttivat usein konflikteja tunneilla, joissa näitä teemoja käsiteltiin. Tutkimustulosten mukaan useat opettajat kokivat kulttuuristen konfliktien olevan vaikeita, eikä heillä ei ollut keinoja vaikuttaa niihin.

Vuonna 1996 Leemanin tutkimuksen kyselylomakkeisiin vastanneet opettajat eivät maininneet opettajien ammattitaidon kyseenalaistamista ongelmana monikulttuurisessa opetuksessa, kun taas vuoden 2002 tutkimuksessa aihe tuli opettajien haastatteluissa usein esille. Opettajat kokivat, että heidän mahdollisuutensa toimia ovat aivan liian rajatut. Heidän mielestään ongelmiin vaikuttamiseen tulisi löytää muita keinoja kuin sääntöjen kiristäminen tai kameroiden asettaminen kouluihin. Koulujen ilmapiiriä tulisi yrittää muuttaa ja henkilökohtaisia suhteita oppilaisiin olisi parannettava. Leemanin tutkimuksesta käy ilmi, että opettajien mukaan negatiivinen kuva integraatiosta ja maahanmuuttajaoppilaista vaikuttavat epäsuotuisasti integraation onnistumiseen. Hyvinvoiva oppilas on edellytys hyvälle opetukselle.

Leemanin tutkimuksessa ilmeni myös, että kokeneet opettajat mainitsivat usein herkkyyden, tiedon ja sitoutumisen hyviksi välineiksi moraalisten ongelmien selvittämiseen monikulttuurisessa luokassa. Oma toimintaansa reflektoivilla opettajilla oli enemmän tapoja reagoida monikulttuurisen luokan ongelmiin. He kehittivät omaa professionaalisuuttaan yrityksen ja erehdyksen kautta. Vaikka monilla opettajilla oli paljon kokemuksia monikulttuurisesta opetuksesta, arvioivat he silti oman ammattitaidon riittämättömäksi. Tutkimuksessa selvisi, että opettajien monikulttuurinen osaaminen on myös Hollannissa usein puutteellista ja vain pieni osa opettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa. Tutkimus osoittaa näin ollen, että monikulttuuriselle osaamiselle tulisi antaa suurempi sija opettajakoulutuksessa myös kansainvälisesti.

Myös Ruotsissa monikulttuurisuutta on tutkittu huomattavasti enemmän kuin Suomessa. Lovisa Jonsson (2011) on tuoreessa tutkimuksessaan tarkastellut opettajia monikulttuurisessa koulussa. Tutkimus keskittyi tarkastelemaan opettajien asenteita ja heidän opetuksessa käyttämiään strategioita. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla viittä opettajaa eri kouluista, joissa oli paljon maahanmuuttajaoppilaita. Jonssonin tutkimus on merkittävästi rinnastettavissa omaan tutkimukseemme, koska se sisältää paljon tietoa erilaisista strategioista, joita opettajat käyttävät maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa.

Jonssonin (2011) tutkimuksessa selvisi, että opettajat painottavat monikulttuurisessa opetuksessa tärkeyttä sitoa opetettava asia oppilaalle ennalta tuttuun asiaan. Monikulttuurisessa opetuksessa on tärkeää tuoda opetettava asia mahdollisimman lähelle oppilasta esimerkiksi käyttämällä opetuksessa hyväksi visuaalisuutta. Jonssonin tutkimustulosten mukaan kaikista tärkein oppimisen väline on kieli. Tästä syystä opettajat pyrkivät usein luomaan luokassa aitoja keskustelutilanteita, joissa maahanmuuttajaoppilaidenkin kieli kehittyy. Opettajat kertoivat myös, että samanaikaisesti heidän tulee kiinnittää huomiota myös omaan kieleensä ja sen käyttöön.

Jonssonin mukaan kulttuurin tunteminen ja sen ymmärtäminen auttavat rakentamaan paremman suhteen maahanmuuttajaoppilaaseen ja tämän vanhempiin. Hyvä suhde oppilaan vanhempiin edesauttaa opettajien mukaan myös maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiä ja integraatiota uuteen asuinympäristöön. Tutkimuksesta voi havaita, että kulttuurintuntemus vähentää myös konflikteja, jotka liittyvät kulttuurien yhteentörmäykseen. Osa opettajista kuitenkin koki esimerkiksi tasa-arvoon liittyvät kulttuurierot ongelmallisiksi. Ongelmatilanteissa ratkaisuna tuleekin toimia koulun omat säännöt ja arvot.

Jonssonin tutkimustulosten mukaan myös oppilaan tausta vaikuttaa opettajan tekemään opetuksen suunnitteluun. Opettajat miettivät usein, että voiko opetettava asiasisältö jotenkin negatiivisella tavalla olla kytköksissä maahanmuuttajaoppilaan kulttuuriin. Opettajat kertoivat myös käyttävänsä omien maahanmuuttajaoppilaidensa kulttuuria opetusta rikastavana tekijänä esimerkiksi katsomalla, miten jotkut sanat kirjoitetaan maahanmuuttajaoppilaan

kielellä tai järjestämällä teemapäiviä, jolloin maahanmuuttajaoppilaat voivat tuoda kouluun vaatteita, ruokaa tai pelejä omasta kulttuuristaan. Jonsson katsoo, että opettajilla on erilaisia käsityksiä ja kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Opettajan asenne ja persoonallisuus vaikuttavat kuitenkin olennaisesti opettajan toimintaan. Huomattavaa on, että strategioiden valintoihin vaikuttavat myös maahanmuuttajaoppilaan persoonallisuus, tausta, kouluhistoria ja monet muut tekijät.

Lisäksi useissa muissa kansainvälisissä maahanmuuttajien opetukseen liittyvissä tutkimuksissa todetaan, että monikulttuurinen opetus sisältää haasteita, eikä opettajilla ole tarvittavia valmiuksia vastata niihin. Esimerkiksi Singaporessa tehdyssä Berthelsenin ja Karuppiahin (2011) tutkimuksessa päädyttiin tällaisiin tuloksiin. Myös Yhdysvalloissa Robinson ja Clardy (2011) olivat tutkimuksessaan samaa mieltä monikulttuurisen opetuksen haastavuudesta, vaikka Yhdysvalloissa opettajien monikulttuurisen osaamisen kehittämisen tarpeet on tiedostettu jo kauan. Kaikkien tarkastelemiemme tutkimusten tulokset ovat olleet hyvin yhdensuuntaisia. Niiden perusteella voimme yhteisesti todeta, että maahanmuuttajaoppilaiden opettajat tarvitsevat huomattavasti enemmän tukea ja parempia valmiuksia monikulttuurisessa luokassa toimimiseen. Yleisesti opettajat kokevat olevansa riittämättömiä ja tuntevat, että he eivät pysty vastaamaan maahanmuuttajaoppilaiden yksilöllisen tuen tarpeisiin. Tästä kärsivät myös maahanmuuttajaoppilaat, joita siirretään paljon erityisopetuksen piiriin.

Muun muassa edellä käsitellyt tutkimukset ja niiden tutkimustulokset osoittavat, että maahanmuuttajaoppilaita ja heidän opettamista tulisi tutkia lisää eri näkökulmista. Useat tutkimukset toteavatkin, että aiheesta tarvitaan kattavaa tietoa, jota voitaisiin käyttää opettajakoulutuksessa ja opettajien jatkokoulutuksessa. Tutkimuksemme on siten erittäin ajankohtainen. Monipuolisen ja kattavan tutkimustiedon avulla opettajakoulutusta voidaan kehittää niin, että se antaa opettajaopiskelijoille enemmän tietoa ja kokemusta monikulttuurisesta opettamisesta ja maahanmuuttajaoppilaan integroimisesta perusopetukseen eri ikäluokissa. Myös kokeneet opettajat tarvitsevat jatkokoulutusta oman monikulttuurisen luokan opettamiseen liittyvien valmiuksien kehittämiseen ja haasteista selviämiseen.

3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAS

3.1 Kuka on maahanmuuttaja?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 30) maahanmuuttajaksi määritellään henkilö, joka on muuttanut Suomeen toistaiseksi tai pysyvästi. Martikaisen ja Haikkolan (2010, 10) mukaan maahanmuuttaja-taustaiseksi henkilöksi määritellään ihminen, joka on joko itse muuttanut tai hänen vanhempansa ovat muuttaneet uuteen maahan. Ulkomailla syntyneitä ja Suomeen muuttaneita henkilöitä oli Suomessa vuonna 2011 noin 233 200 eli keskimäärin 4,4 % Suomen koko väkiluvusta (Väestöliitto 2011).

Maahanmuuttoon on useita syitä, joista yleisimpiä ovat pakolaisuus, perhesiteet, työ, opiskelu ja paluumuutto (Ikonen 2005, 10). Maahanmuuttajia voidaan luokitella esimerkiksi sen perusteella saapuvatko he maahan pakosta vai vapaaehtoisesti. Muuton syyt saattavat vaikuttaa maahanmuuttajien asenteisiin ja suhtautumiseen esimerkiksi koulutusta kohtaan. Käsitteenä maahanmuuttaja on hyvin laaja. Se sisältää kaikki uuteen maahan muuttaneet henkilöt muuton syistä riippumatta. Se on ikään kuin yläkäsite pakolaisille ja siirtolaisille. Maahanmuuttajat ovat kotoisin erilaisista kulttuureista ja he ovat valtakulttuuriin verrattuna etnistä vähemmistöä (Talib ym. 2004, 20-21).

Pakosta maahan muuttaneet saavat pakolaisstatuksen, ja syyt muuttoon voivat olla taloudellisia, poliittisia, ideologisia tai sotaan liittyviä. Pakolaista on voitu sortaa esimerkiksi rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen takia. Vapaaehtoisesti maahan muuttavat voidaan jakaa kulttuurisiin, poliittisiin ja taloudellisiin muuttajiin. Heistä käytetään myös esimerkiksi siirtolaiskäsitettä. Yleensä siirtolaiset haluavat hankkia uudessa maassa pysyvän työn ja toimeentulon. He voivat itse päättää muuton ajankohdan, käydä halutessaan kotimaassaan tai muuttaa sinne takaisin. (Lappalainen 2005, 10-11.) Yleisesti kulttuurien sekoittuminen nähdään

yhteiskunnissa pääasiallisesti positiivisena ilmiönä ja siitä käytetään nimitystä kulttuurin rikastuminen.

Tutkielmassamme käytetään paljon käsitettä maahanmuuttajaoppilas, joka tarkoittaa maahanmuuttajataustaista lasta tai nuorta. Suomessa kaikilla lapsilla ja nuorilla 16-ikävuoteen asti on oppivelvollisuus, ja maahanmuuttajaoppilaat ovat poikkeuksetta osana koulutusta. Maahanmuuttajaoppilaiden määrä suomalaisessa koulujärjestelmässä on kasvanut rajusti viime vuosikymmenen aikana, mutta heidän määränsä vaihtelee yhä merkittävästi kunnasta riippuen (Kempainen & Lasonen 2009, 25).

3.2 Maahanmuuttajaoppilaat suomalaisessa koulussa

Suomessa maahanmuuttajaoppilaita on erittäin vähän verrattuna useiden muiden Euroopan maiden maahanmuuttajaoppilasmääriin. Suomalaista koulu-kulttuuria voidaankin sanoa vielä etnisesti ja kulttuurisesti erittäin homogeeniseksi. (Matinheikki-Kokko & Pitkänen 2002, 49; Mansikka & Holm 2011, 133.) Tästä syystä maahanmuuttajaoppilaiden opetus on uutta monille kokeneillekin opettajille. Maahanmuuttajaoppilaiden määrä on ollut nousussa viime vuosina ja siitä johtuen monikulttuurinen opetus tulee tutummaksi ja tärkeämmäksi yhä useammalle opettajalle (ks. Taulukko 1). Yhden tulevaisuus-skenaarion mukaan maahanmuuttajaoppilaiden määrän uskotaan kasvavan 2025 vuoteen mennessä niin, että ainakin joka viides helsinkiläiskoululainen on maahanmuuttajataustainen. (Kuusela ym. 2008, 7.)

Oppivelvollisuusikäisellä maahanmuuttajalla on samat oikeudet ja velvollisuudet osallistua perusopetukseen kuin suomalaisella oppilaalla. He siis kuuluvat oppivelvollisuuden piiriin. (Niemistö 2002, 101.) Koulutuksen tavoitteena on antaa maahanmuuttajaoppilaalle samat valmiudet hakeutua jatko-opintoihin kuin suomalaiselle oppilaalle. Tavoitteen saavuttamiseksi maahanmuuttaja-oppilaan tulisi saada koulutuksesta samat tiedolliset, taidolliset ja kielelliset valmiudet kuin taustaltaan suomalainen lapsi saa. (Volanen 2002, 97.) Maahanmuuttajaoppilaiden kouluttamisen tasa-arvon takaavat koulutuksen

järjestämistä koskevat lait, asetukset ja asiakirjat, joissa maahanmuuttajaoppilaat on otettu huomioon (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 19). Valtio maksaa kunnille maahanmuuttajaoppilaiden tukiopetuksen järjestämisestä rahaa niin sanottuina valtionosuuksina (Niemi 2002, 101).

Maahanmuuttajien koulutuksen yhtenä tavoitteena on auttaa maahanmuuttajia kotoutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan sen tasavertaisiksi jäseniksi (Volanen 2002, 97; Niemi 2002, 101; Opetussuunnitelman perusteet 2004, 34). Kotoutuessaan maahanmuuttaja voi oppia selviämään arjen askareista, hankkia koulutuksen ja opiskella itselleen haluamansa ammatin. Oleellista on lisäksi se, että suomalaisessa koulujärjestelmässä maahanmuuttajalapsen lapset voivat samalla tutustua suomalaisiin lapsiin ja suomen tai ruotsin kieleen. (Nurmi 2008, 7.)

Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa ja opetusjärjestelyissä tulee huomioida muun muassa heidän taustansa, lähtökohtansa, kulttuurinsa, uskontonsa ja äidinkieltänsä (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 30; Arvonen ym. 2010, 19). Käytännössä se tarkoittaa sitä, että kunnan tulee järjestää maahanmuuttajaoppilaalle mahdollisuuksien mukaan oman uskonnon ja äidinkielen opetusta. Kunnan tulee vastata myös valmistavan opetuksen ja suomen toisena kielen - opetuksen järjestämisestä. (Niemi 2002, 101-102.) Merkittävää on se, että opettajan tulee huomioida maahanmuuttajaoppilaan lähtökohdat opetuksessaan esimerkiksi opetusta havainnollistamalla ja opetuskäsitteitä avaamalla. Maahanmuuttajaoppilaat ja heidän kehittyvä kielitaitonsa täytyy ottaa huomioon myös opettajan tekemässä oppilasarvioinnissa. (Arvonen ym. 2010, 21.)

Taulukko 1. Perusopetuksen vieraskielisten lukumäärä vuosina 2005-2010 (Opetushallitus 2010)



Yllä olevasta taulukosta selviää, että vieraskielisten oppilaiden eli maahanmuuttajataustaisten lukumäärä perusopetuksessa on kasvanut usean vuoden ajan. Kasvu on ollut suurinta vuoden 2008 jälkeen. Kokonaisuudessaan vieraskielisiä oppilaita vuonna 2010 oli 20 801. Heidän osuus kaikista oppilaista oli 3,9%. (Opetushallitus 2010.)

3.3 Valmistava opetus

Vasta Suomeen muuttaneille kuusivuotiaille ja kaikille oppivelvollisuusikäisille maahanmuuttajille annetaan valmistavaa opetusta tai lisäopetusta. Valmistavan opetuksen tavoitteena on auttaa lasta pienin askelin kotoutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan (Opetushallitus, 2009b, 6). Se auttaa maahanmuuttajalasta hankkimaan riittävän suomenkielen taidon, jotta hän voi siirtyä perusopetukseen. (Nissilä 2009, 8; Niemistö 2002, 101; Arvonen ym. 2010, 20; Kempainen & Lasonen 2009, 28) Jos kunta ei voi tarjota valmistavaa opetusta, sen tulee huolehtia erityistä tukea tarvitsevista oppilaista muilla keinoilla (Ikonen 2005, 12-

14). Kunta saa valtionosuuden rahoittaakseen valmistavan opetuksen järjestämisen (Opetushallitus 2011). Valmistavan opetuksen aikana oppilaalla on lisäksi oikeus erityisopetukseen sekä oppilashuollon ja oppilaanohjauksen palveluihin (Talib ym. 2004, 103).

Valmistavan opetuksen painopisteet voivat aluksi tuntua ulkopuolisin silmin hyvin itsestään selviltä. Kuitenkin esimerkiksi ruokatapojen oppiminen, kellon käyttäminen ja koulutarvikkeiden mukana kuljettaminen voivat olla maahanmuuttajalapselle aivan uusia asioita. Osalla maahanmuuttajalapsista ei ole minkäänlaista koulutaustaa, ja joissakin tapauksissa myös heidän vanhemmiltaan koulutus puuttuu. Kulttuuristen normien oppiminen saattaakin olla maahanmuuttajalle työlästä, mutta samalla myös hyvin tärkeää. (Päivärinta 2005, 46.)

Oppilaan ollessa valmistavassa opetuksessa vastuu oppilaan oppimisesta voidaan jakaa valmistavan ryhmän ja perusopetuksen ryhmän opettajien välillä (Perttula 2005, 66; Päivärinta 2005, 54-55). Lyhyet tutustumisjaksot perusopetuksessa antavat vastaanottavalle ryhmälle mahdollisuuden tehdä tuttavuutta integroitavaan oppilaaseen ja oppilas saa mahdollisuuden tutustua ryhmään (Opetushallitus 2009b, 4). Opettajalle lyhyet tutustumiskäynnit antavat mahdollisuuden tutustua uuteen oppilaaseen sekä hänen osaamiseensa ja taitoihinsa. Lisäksi opettaja ehtii suunnitella erilaisia toimintatapoja uuden oppilaan taitojen hyödyntämiseen, ennen kuin tämä siirtyy pysyvästi perusopetuksen ryhmään. Koulu ehtii myös varautua tarvittavien tukitoimien järjestämiseen. (Perttula 2005, 66; Päivärinta 2005, 54-55.) Maahanmuuttajaoppilaan lisäksi myös hänen vanhempiaan perehdytetään suomalaiseen koulujärjestelmään valmistavan opetuksen yhteydessä tarvittavilta osin (Päivärinta 2005, 48; Kemppainen & Lasonen 2009, 28). Maahanmuuttajaoppilaan integroiminen perusopetuksen ryhmään on hyvä aloittaa niistä oppiaineista, joissa suomen kielen ymmärtäminen ja osaaminen eivät ole välttämättömiä. Erityisesti taito- ja taideaineet, liikunta ja kuvaamataito ovat sisällöltään sellaisia (Päivärinta 2005, 55-56). Tällöin maahanmuuttajaoppilas voi osallistua opetukseen esimerkiksi katsomalla mitä muut oppilaat tekevät tai seuraamalla mallintavia kuvia taululta.

Taulukko 2. Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002-2010. (Opetushallitus 2010)



Valmistavaan opetukseen ja perusopetukseen osallistuneiden vieraskielisten oppilaiden määrä on kasvanut merkittävästi vuoden 2008 jälkeen. Vuonna 2010 valmistavaan opetukseen osallistui 2 147 oppilasta, joten maahanmuuttajaoppilaiden määrä valmistavassa opetuksessa on kasvanut vuodesta 2002 vuoteen 2010 yhteensä 43,4%. (Opetushallitus 2010.)

3.4 Suomi toisena kielenä

Suomessa on järjestetty suomen kielen opetusta ulkomaalaisille 1950-luvulta lähtien. Aluksi suomen kielen opiskelijat olivat akateemisesti koulutettuja aikuisia. Maahanmuuttajille suomen kieltä on opetettu tukiopetuksena vuodesta 1970 lähtien valtionavustusten turvin (Ikonen 1994, 87). Tuolloin ei Suomessa ollut kuitenkaan vielä kattavaa tutkimustietoa siitä, miten kieltä tulisi toisena kielenä opettaa. Myös erilaiset kielenoppimisen välineet ja materiaalit puuttuivat täysin. Vasta 1990-luvun jälkeen on Suomessa alettu systemaattisesti kehittää

maahanmuuttajille tarkoitettua opetusaineistoa. 1990-luvun puolivälin jälkeen on tehty merkittävää tutkimusta ja erilaisia selvityksiä suomen kielen opetuksesta. Maahanmuuttajille tarkoitettu suomen kielen opetus on näin ollen kohtalaisen uusi opetuksen alue. (Mikkonen 2003, 7.)

Suomi toisena kielenä (s2) on yksi oppimäärä perusopetuksen äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Muita samanlaisia oppimääriä ovat esimerkiksi suomi, ruotsi, saame, viittomakieli tai romani äidinkielenä. Suomen peruskoulujen tulee tukea suomen kielen opettamista järjestämällä suomi toisena kielenä -opetusta. Siihen voivat osallistua ne oppilaat, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Suomi toisena kielenä tarkoittaa maahanmuuttajille annettavaa suomen kielen opetusta suomenkielisessä ympäristössä. Suurin ero suomi toisena kielenä ja suomi äidinkielenä -oppimäärissä on se, että opiskeltava kieli ei ole oppilaan äidinkieli, mikä otetaan huomioon erityisesti arvioinnissa.

Suomi toisena kielenä -opetus on tarkoitettu lähinnä sellaisille maahanmuuttajataustaisille lapsille, joiden suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasolla. Opetusta tarjotaan tarvittaessa kuitenkin myös adoptoiduille lapsille. Kriteerinä opetukseen osallistumisesta on ainoastaan kielitaito eli suomi toisena kielenä -opetukseen ei valikoida oppilaita synnyinmaan perusteella. (Opetushallitus 2009, 4-8.) Opetuksen yhtenä päämääränä on saada lapselle sellainen suomen kielen taito, joka vastaa lähes äidinkielen tasoa. (Nissilä & Mustaparta 2005, 84.) Hyvä suomen kielen taito takaa tulevaisuudessa tasavertaiset jatko-opintokelpoisuudet ja valmiudet elinikäiseen oppimiseen (Kemppainen & Lasonen 2009, 29). Suomi toisena kielenä -opetus yhdessä äidinkielen opetuksen kanssa tukevat myös oppilaan monikulttuurista identiteettiä (Opetushallitus 2009, 4).

Lisäksi suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on edistää toiminnallisen kaksikielisyyden kehittymistä (Kemppainen & Lasonen 2009, 28; Opetushallitus 2009, 4). Toiminnallisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan sitä, että oppilas voi vaihtaa vaivatta kielestä toiseen ja suorittaa opintojaan kummalla kielellä tahansa (Kuukka 2003, 15). Suomen kielen opetuksen ohella maahanmuuttajaoppilaalle tulisi opettaa myös tämän omaa äidinkieltä, koska se edistää ajattelu-

taitojen kehittymistä ja muiden kielten korkeatasoista oppimista (Korpela 2005, 30; Talib 2005, 104; Nissilä 2009, 10).

Taulukko 3. Suomi toisena kielenä opiskelleet peruskoulussa vuosina 2003-2010. (Opetushallitus 2010)



Suomea toisena kielenä opiskelleiden oppilaiden määrä on kasvanut suhteellisen tasaisesti vuodesta 2003 lähtien. Tässä ajassa oppilaiden määrä on kasvanut 108,9%. Kasvu on ollut erittäin kovaa. Vuonna 2010 suomi toisena kielenä -opetukseen osallistui 17 861 oppilasta. (Opetushallitus 2010.)

4 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN INTEGROIMINEN PERUSOPETUKSEEN

4.1 Integraatio käsitteenä

Sana integraatio on tullut suomen kieleen englanninkielisestä sanasta *integration*, joka merkitsee yhdistämistä. Sanalle ei voida antaa yhtä selkeää merkitystä, mutta yksinkertaistettuna se tarkoittaa kahden erillisen yhdistämistä yhdeksi kokonaisuudeksi. Käsitettä käytetään muun muassa tekniikassa ja kasvatustieteessä. Tämän tutkielman yhteydessä oleellista on kasvatustieteen integraatiokäsitys. Vastakkainen käsite integraatiolle on segregatio, joka on luonteeltaan eristävää toimintaa (Feuser 2001, 190). Emanuelssonin (2001, 130) mukaan integraation tavoite on selvempi, jos se ilmaistaan vaatimuksena välttää erottelua.

Maahanmuuton yhteydessä integraatiolla tarkoitetaan prosessia, jossa maahanmuuttaja sopeutuu uuteen yhteiskuntaan (Martikainen & Haikola 2010, 10). Tällöin integraatio on valtavan laaja prosessi, joka kestää yleensä vuosikausia. Tutkielmassamme integraatio koskee ainoastaan koulutusprosessia ja se rajataan tarkoittamaan pelkästään maahanmuuttajaoppilaan yhdistämistä perusopetusluokkaan. Pohjoismaisena koulutuspoliittisena käsitteenä integraatio on erityisesti tasa-arvoon ja demokraattisiin ihanteisiin pohjautuva tila. Yhteiskunta ja koululaitos pyrkivät toteuttamaan integraatiota niin, että myös kasvatusympäristö ja yhteisö tukevat yksilöiden välisen erilaisuuden hyväksymistä. Tällä pyritään lisäämään yhteisön yhteenkuuluvuutta. (Moberg 2001, 139.)

4.2 Inkluisio ja integraatio kouluyhteisössä

Integraation yhteydessä puhutaan usein inklusiosta. Suomessa inklusion käsite on lähes suora käänös englanninkielestä sanasta *inclusion* ja se tarkoittaa mukaanottamista. Inklusion idea on peräisin 1960-luvun ihmisoikeusliikkeiden periaatteista. Sen perimmäiset juuret ylettyvät kuitenkin syvälle erilaisiin tasa-arvon ideologioihin ja ajatuksiin. (Thomas, Walker & Webb 1997, 18) Inklusion käsite onkin peräisin yhdysvaltalaisen vammais- ja asiantuntija-liikkeen piiristä. (Saloviita 2006, 339). Integraatioon ja inklusioon liittyvä keskustelu on kulkenut Yhdysvalloissa 1970-luvulla mainstream -käsitteen alla (Stainback, Stainback & Jackson 1992, 3-4; Karten 2010, 31). 1980-luvulta lähtien inklusion käsitettä on alettu systemaattisesti käyttää kuvaamaan koulua, joka ottaa vastaan kaikki oppilaat vammaisuuden asteesta tai muusta erilaisuudesta huolimatta.

Integraation ja inklusion ero on siinä, että integraatio viittaa toimintaan, jossa joku on ulkopuolella ja hänet otetaan mukaan (Grant & Ladson-Billings 1997, 146). Inklusiossa ollaan alusta alkaen yhdessä (Moberg 2001, 141). Integroiminen on prosessi ja inkluisio on enemmänkin ideologinen päämäärä (Thomas ym. 1997, 25). Voidaankin sanoa, että kun integraatio onnistuu täydellisesti, ollaan inklusiossa (Takala 2010, 16). Kouluyhteisössä inkluisio pitää sisällään ajatuksen siitä, että kaikki oppilaat otetaan mukaan kotikoulun toimintoihin ja ryhmän heterogeenisyydestä huolimatta siitä pyritään luomaan toimiva kokonaisuus (Grant ym. 1997, 141; Moberg & Savolainen 2009, 84-85; Karten 2010, 31). Suomessa inklusion yhteydessä puhutaan erityisesti lähikouluperiaatteesta, jonka mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada opetusta siinä koulussa, jossa saman asuinalueen lapset käyvät (Naukkari & Ladonlahti 2001, 101). Lähtökohtana on, että inklusiivisissa kouluissa yksilöiden erilaisuutta ei pidetä rajoitteena. Siellä pyritään tarjoamaan mahdollisimman hyvää opetusta jokaiselle oppijalle. (Tiedt & Tiedt 2005, 21.) Toimiakseen inklusiivinen koulu vaatii sellaisen järjestelmän, että se voi ottaa huomioon kaikkien oppilaiden tarpeet. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koululla on tarvittavat erityispalvelut erityistä tukea tarvitseville lapsille.

Inklusiivisesti toimivassa koulussa koko henkilökunnan tulisi toimia yhteistyössä ja osallistua kaikkien oppilaiden kasvatukseen. (Stainback ym. 1992, 3-4.) Tämän periaatteen mukaan toimiva koulu pyrkii vastustamaan kaikkea oppilaiden rotuun, sukupuoleen tai vammaan perustuvaa diskriminointia (Moberg 2001, 158).

Inklusion puolestapuhujat luonnehtivat inklusiivista toimintaa tasa-arvoiseksi, osallistavaksi, syrjimistä ehkäiseväksi ja mukaanottavaksi (ks. Väyrynen 2001, 18-20). Suurin syy inklusion toteuttamiselle ovat positiiviset inklusiiviset tuntemukset, joita kaikkien osallistaminen tuottaa (Karten 2010, 2). Ajatuksena inklusio on vahvasti ideologinen ja se nähdään nykykoulujen tavoiteltavaksi tilanteeksi (Takala 2010, 16-17). Inklusio on luonut kouluille myös kasvavan vaatimuksen löytää keinoja, joiden avulla jokainen voisi osallistua yleisopetukseen (Thomas ym. 1997, 16; McLeskey & Waldron 2000, 16).

Maahanmuuttajalapsen integroimisella perusopetukseen tarkoitetaan lähtökohtaisesti sitä, että maahanmuuttajalapsi sijoitetaan normaaliin koululuokkaan. Fyysisellä läsnäololla ei kuitenkaan vielä tarkoiteta varsinaista integraatiota. Luokkaan fyysisesti sijoitetusta oppilaasta ei siten käytetä nimitystä "integroitu oppilas", koska se ei ole käsitteellisesti oikein. Saavutetusta integraatiosta voidaan puhua vasta silloin, kun oppilaan tarvitsemat tukipalvelut ovat integroitu tarjottavaksi normaaliin opetusryhmään. (Takala 2010, 16; Moberg & Savolainen 2009, 80-81.) Tällaisia tarjottavia tukipalveluita voivat olla esimerkiksi tulkkipalvelut, erityisopettajat, suomi toisena kielenä -opetus, erityismateriaalit ja henkilökohtaiset avustajat. Onnistunut integraatio vaatii paljon ennakoivalmisteluita, työtä asian eteen, yhteistyötä eri tahojen välillä ja ennen kaikkea positiivista asennetta (Takala 2010, 16).

Mahdollista on, että maahanmuuttajalapsi voi olla integroitu osa-aikaisesti johonkin luokkaan esimerkiksi tunneille, joilla hän pärjää yleisopetuksen mukana. Integrointipäätös tulee kuitenkin tehdä harkitusti ja siinä täytyy ottaa huomioon oppilaan tiedot, taidot ja valmiudet. Erityisopetuksessa opiskelevalla lapsella osa-aikainen integraatio on askel lähemmäs yleisopetusta (Takala 2010, 15). Maahanmuuttajaoppilaan integroiminen perusopetuksen ryhmään edistää

samalla oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan kouluuyhteisöön liittymisen avulla (Päivärinta 2005, 54; Nissilä 2009, 8).

4.3 Inklusio kouluissa kansainvälisesti

Ajatus inklusiivisesta kouluuyhteisöstä on saanut alkunsa vammaisten ihmisten koulutukseen liittyvästä keskustelusta. Sen tavoitteena on taata kaikille oppilaille oikeus koulutukseen vammasta tai taustasta riippumatta. (Biklen 2001, 56.) Kansainvälisesti inklusiivinen pedagogiikka ideologiana on nykyään edennyt niin pitkälle, että useimmat maat ovat ilmaisseet virallisissa ohjelmissaan tavoitteekseen sellaisen koulunjärjestelmän, jossa kaikki oppilaat voivat käydä yhteistä koulua ja jossa kaikkien oppilaiden yksilöllisestä opetuksesta pidetään hyvää huolta. Myös YK:n julkilausumissa on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana tuettu voimakkaasti inklusiivista kasvatusta. (Moberg & Savolainen 2009, 76.) Yksi tällainen julkilausuma on Salamancan julistus, jossa on hahmoteltu inklusiivisen yhteiskunnan tavoitteita ja strategioita (Peterson & Hittie 2003, 27).

Inklusion kansainvälisestä kehityksestä voidaan todeta lyhyesti, että Yhdysvallat on tukenut inklusiivisen koulujärjestelmän kasvua eri puolilla maailmaa. Italiasta on tämän johdosta tullut yksi inklusiivisen pedagogiikan toteuttajien pioneereista. (Peterson & Hittie 2003, 27.) Inklusion periaatteita on levinnyt myös moneen Etelä-Amerikan maahan ja Etelä-Afrikkaan, mutta näissä maissa ne eivät esiinny inklusion nimellä. Näiden maiden lähtökohtana on ollut kehittää demokratiaa ja kansalaisten osallistumismahdollisuuksia ja sen myötä vaikuttamaan koulujärjestelmään ja koulutukseen. Inklusiivisen koulutuksen on nähty kehittävän yhteiskunnan muutosprosessia haluttuun suuntaan, koska se syrjimisestä ehkäisevällä toiminnallaan kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Myös useat muut maat pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen avulla väestön asenteisiin ja toimintatapoihin. (UNESCO 2000, 39.)

Vaikka Yhdysvalloissa on paljon inklusion puolestapuhujia, silti inklusiivisten koulujen kehittyminen on siellä ollut hyvin hidasta. Segregoidut oppimisympäristöt ovat säilyttäneet asemansa ja erityisopetuksessa olevien oppilaiden lukumäärä on pysynyt suunnilleen samana. Yksi syy tähän on se, että Yhdysvalloissa laki ei velvoita koulutuksen järjestäjiä toteuttamaan integraatiota. (Moberg 2002, 46-47.) Kansainvälisesti katsottuna yhdenmukaisen koulun toteutuminen on vaikeaa, koska yleisopetuksen järjestelmä on usein organisoitu niin, että oppilaita jaotellaan jo varhaisessa vaiheessa erityyppisiin kouluihin, jotka johtavat yleensä erilaisille koulutusurille (Moberg & Savolainen 2009, 76). Voidaankin sanoa, että inklusio kouluissa on menestynyt maailmalla vaihtelevasti. Inklusioyritykset ovat usein kaatuneet myös siihen, että erityistarpeinen oppilas on fyysisesti integroitu perusopetuksen ryhmään ilman hänen tarvitsemiansa tukipalveluita. Näissä epäonnistuneissa yrityksissä opettajalla on ollut vähän sanavaltaa, eikä hän ole saanut osallistua suunnitteluun ja päätöksentekoon. Epäonnistuneet yritykset ovat lisänneet negatiivisia kokemuksia inklusiosta. (MCLeskey ym. 2000, 11.)

4.4 Integraatio Suomen kouluissa

Suomessa opetushallitus on ajanut integraatiokehitystä varovasti eteenpäin 1970-luvulta asti. (Moberg 2002, 45). Suomalaisessa integraatiokeskustelussa on kaksi erilaista diskurssia, joista ensimmäinen koskee erityisopetuksen valtiollista "integraatioideologiaa". Sen mukaan erityisopetuksen ensisijainen paikka on tavallinen luokka, ja näin ollen integraatio on toteutunut tämän ideologian mukaan. Toinen on erityisopetuksen professionaalinen diskurssi, jossa on järki ja tunteet vastakkain. Integraation kaunis ajatus hyväksytään, mutta sen tavoittelussa nähdään ylivoimaisia vaikeuksia. (Moberg & Savolainen 2009, 84-85.) Tänä päivänä inklusiivinen pedagogiikka on perusteltu laissa niin, että erilliskohtelua ei tule käyttää, ellei siihen ole hyväksyttävää syytä. Suomen lainsäädäntö ei siten tue oppilaiden erillään opettamista oppilaan alkuperän takia. Suomi on myös sitoutunut noudattamaan kaikkien lasten yhteisopetusta kansainvälisissä ohjelma-julistuksissa. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010.)

Suomessa opettajat suhtautuvat lähtökohtaisesti hyvin varauksellisesti yleiseen integraatioon, koska sen koetaan lisäävän työmäärää merkittävästi (Takala 2010, 17). Monet opettajat eivät usko lainkaan, että koulun resurssit riittävät huolehtimaan kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. Viime vuosikymmenien aikana integraatioajattelun vastustus on kuitenkin vähentynyt. (Moberg 2002, 47.) Inklusiivisen kasvatusteorian hyväksyminen ja opettajien valmiuksien kehittäminen toteuttamaan ideologiaa kytkeytyvät hyvin pitkälle opettajakoulutukseen. Erityisesti luokanopettajien, erityisopettajien ja aineenopettajien koulutusta tulisi uudistaa antamaan opettajille valmiuksia toimia inklusiivisessa koulussa. Opettajankoulutuksessa olevien erityispedagogisten peruskurssien lisäksi tulisi kiinnittää huomiota myös opettajien yhteistyötaitojen kehittämiseen. Moberg (2002, 48) väittääkin, että suomalainen koulu tarvitsee rakenteellisen ja sisällöllisen remontin, jotta se voisi olla inklusiivinen. (Moberg 2002, 48.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksemme päätarkoituksena on tutkia opetukseen liittyviä järjestelyitä, joita luokanopettaja tekee, kun hänen luokassaan on maahanmuuttajaoppilas tai -oppilaita. Erilaiset opettajan tekemät opetusjärjestelyt ovat aina tarpeellisia maahanmuuttajan integroitua perusopetusryhmään. Tutkimuksemme tavoitteena on saada tietoa aiheesta, jota ei ole juuri tutkittu Suomessa. Samalla pyrimme myös herättämään keskustelua teemaan liittyen sekä innostamaan ihmisiä tekemään jatkotutkimusta aihepiiristä. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä maahanmuuttajaoppilaiden määrä kasvaa jatkuvasti Suomessa ja muualla maailmassa. Tutkimuksestamme saatavan tutkimustiedon avulla voidaan kehittää luokanopettajien monikulttuurisia valmiuksia ja näin myös vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestymiseen ja -viihtymiseen. Samalla tutkimuksen tekeminen ja mielenkiintoiseen tutkimusaineistoon perehtyminen antavat myös meille tutkijoille mahdollisuuden kehittyä luokanopettajan ammattiin.

Tutkimuksemme rakentuu yhdestä päätutkimusongelmasta. Sen lisäksi asetimme tutkimuksellemme neljä tarkentavaa alaongelmaa, jotta saisimme kattavan kuvan luokanopettajan tekemistä opetusjärjestelyistä integraatio-prosessin kaikissa vaiheissa. Tutkimusongelmien luominen on osa koko tutkimusprosessia ja olemme pyrkineet kehittämään niitä koko tutkimusprosessimme ajan. Tutkimusongelmamme tarkentuivat teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimusaineistoon tutustumisen myötä. Teoreettinen viitekehys antoi meille merkittävän kuvan tutkittavasta ilmiöstä, mutta havaitsimme sen jäävän suppeaksi aikaisemman tutkimuksen vähyyden vuoksi. Päätutkimusongelmamme täsmentyikin erityisesti tutkimusaineiston keräämisen yhteydessä.

Tutkimuksen tarkoituksena on vastata kysymykseen:

Miten maahanmuuttajaoppilaan integroiminen perusopetusryhmään vaikuttaa luokanopettajan opetusjärjestelyihin?

Päätutkimuskysymyksellä tutkitaan sitä, miten maahanmuuttajaoppilaan integroiminen ja läsnäolo luokassa vaikuttavat luokanopettajan jokapäiväisiin opetusjärjestelyihin. Tutkimuksessa nostetaan esille opetuksen eri vaiheissa asioita, joilla luokanopettaja huomioi maahanmuuttajaoppilasta ja muita hänen luokkatovereitaan.

Vastaamme päätutkimuskysymykseen erityisesti neljän apututkimuskysymyksen avulla. Kaikkiin tutkimusongelmiin vastaamalla saamme kattavat tulokset päätutkimusongelmaamme. Tutkimuksemme tarkoituksena on ensiksi tutkia **minkälaisia toimenpiteitä ja järjestelyjä luokanopettaja tekee ennen maahanmuuttajaoppilaan fyysistä integroimista perusopetusryhmään**. Toiseksi tutkimuksessamme selvitämme, **miten luokanopettaja huomioi maahanmuuttajaoppilaan opetuksen suunnittelussa, kun tarkoituksena on oppilaan pysyvä integraatio luokkaan**. Kolmanneksi tutkimuksemme vastaa kysymykseen siitä, **miten luokanopettaja ottaa maahanmuuttajaoppilaan huomioon opetuksessa** ja neljänneksi tutkimuksessamme tutkitaan sitä, **minkälaisia erityispiirteitä maahanmuuttajaoppilaan oppimisen arvioimisessa on**.

Nämä apututkimuskysymykset keskittyvät täysin päätutkimusongelmassa esille tulevaan opetusjärjestelytematiikkaan. Kaikkien alaongelmien tarkoituksena on selvittää erityisesti niitä eriyttäviä toimenpiteitä ja opetusjärjestelyjä, joita luokanopettaja tekee maahanmuuttajaoppilaan integroimisprosessin yhteydessä. Rakensimme apututkimuskysymykset etenemään integraatioprosessissa virtaviivaisesti eteenpäin, vaikkakaan käytännössä luokanopettajan opetusjärjestelyt eivät yleensä etene näin yhdenmukaisesti.

5.2 Tutkimusmenetelmät

5.2.1 Kvalitatiivinen tutkimus ja kouluetnografia

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivinen tutkimus tehdään yleensä luonnollisissa tilanteissa eli tutkimuskohteen yhteydessä (Grönfors 2011, 4). Sen päämääränä on ymmärtää ihmisten käyttäytymistä sekä hahmottaa ihmisten omia tulkintoja ja heidän tutkittavalle ilmiölle antamia merkityksiä (Pyörälä 2002, 1). Tällöin tutkimustulosten ei tarvitse olla yleistettäviä, vaan tutkittavaa ilmiötä pyritään enemmänkin selittämään ja ymmärtämään. (Alasuutari 2007, 237.) Tutkimustuloksemme ovat varmasti osittain yleistettävissä, mutta voimakkaammin pyrimme niiden kautta selittämään luokanopettajien tekemiä opetusjärjestelyitä ja perustelevaan niiden tarpeita.

Kvalitatiivinen tutkimus sisältää monia erilaisia aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä, joten se ei ole pelkästään tietyn yhden tieteenalan käyttämä tutkimustapa (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2004, 151-157). Yleensä ihminen itse toimii tiedonkeruun instrumenttina. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157-160.) Laadullisen tutkimuksen tekijän tuleekin sitoutua tutkimuskohteeseensa saadakseen siitä tarvittavan selkeän kuvan (Kaikkonen 1999, 429). Tutkijalla ei myöskään saa olla vankkoja, lukkoon lyötyjä ennakkolettamuksia tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2001, 19-20). Kvalitatiivisen tutkimustavan yksi suurimmista hyödyistä on se, että tutkija voi halutessaan laajentaa tutkimuskohdetta, eikä hän ole sidottu johonkin tiettyyn kohteeseen (Mäkelä 1990, 46). Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelminä käytimme sekä haastattelua että havainnointia. Lähdimme tekemään tutkimustamme avoimin mielin ja pyrimme tarkastelemaan tutkimuskohdetta niin objektiivisesti kuin se tutkimuksen teossa on mahdollista.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston määrä on usein hyvin suppea, mutta sitä analysoidaan mahdollisimman perusteellisesti. Tutkittavien kohdejoukko on

siten tarkkaan valikoitu. (Eskola ym. 2001, 18.) Tutkimuksessamme haastateltavia opettajia oli yhteensä kahdeksan. Valitsimme heidät sillä perusteella, että heillä kaikilla oli paljon kokemusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Havainnoitavia oppituntejakaan ei valikoitu sattumanvaraisesti, vaan opetushavainnot tehtiin tietoisesti juuri maahanmuuttajaoppilaita sisältävissä luokissa.

Teimme tutkimuksemme käyttäen etnografista tutkimusprosessia, joka kuuluu kvalitatiivisiin tutkimusmenetelmiin. Käsite etnografia (ethnography) tulee kreikankielen sanoista *ethnos* ”kansaa” ja *graphein* ”kirjoittaa” (Mäkelä & Tiainen 1995, 238). Se merkitsee ihmisen kuvaamista tai siitä kirjoittamista (Vuorinen 2005, 63-64). Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että se suoritetaan pitkinä kenttäjaksoina aidoissa ympäristöissä. Kenttäjaksoilla tutkija eli etnografi käyttää monipuolisesti erilaisia menetelmiä, joilla hän pyrkii saamaan mahdollisimman laajan ja kattavan kuvan tutkittavasta kohteesta. (Vuorinen 2005, 63.) Etnografi tutustuu henkilökohtaisesti tutkimuskohteeseensa ja opettelee toimimaan osana kohdetta erilaisissa tilanteissa. Samalla hän pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdetta ja sen toimintaa, ja hänen täytyy tiedostaa myös oman vaikutuksensa tutkimuskohteeseen. Tutkijan henkinen ja fyysinen läsnäolo tekevätkin etnografisesta tutkimusprosessista erityisen. (Lappalainen 2007, 10.)

Tutkimukseemme liittyvä kenttäjakso tapahtui kouluinstituution sisällä, joten tutkimuksen menetelmä on tarkasti määriteltynä kouluetnografiaa. Kouluetnografia tarkoittaa koulussa tehtävää etnografista tutkimusta, jonka toimintaa rajaavat yhteiskunnalliset säädökset, opetussuunnitelma ja henkilöstön yhtenäinen ammatillinen koulutus. (Lahelma, Gordon 2007, 17.) Luokanopettajien saama koulutus ja opetussuunnitelma näkyvät siten vahvasti myös tässä tutkimuksessa eri yhteyksissä.

5.2.2 Teemahaastattelu

Haastattelu on yleisin tapa kerätä tietoa laadullisessa tutkimuksessa. Se on keskustelua, jonka tarkoituksena on selvittää, mitä jollakulla on mielessään. (Eskola ym. 2001, 84.) Haastattelutilanne pohjautuu tutkijan ja haastateltavan väliseen kunnioitukseen ja jatkuvaan suhteeseen. Kun osapuolten välit ovat hyvät ja molemmat tuntevat toisensa voidaan keskustelulla saavuttaa välitön ja avoin ilmapiiri. Avoin tutkimustilanne mahdollistaa myös sen, että tutkittava voi nostaa esille asioita tai näkemyksiä, jotka hän kokee tärkeäksi. (Tolonen & Palmu 2007, 91.) Myös haastattelun ajankohdan ja paikan tulisi olla sellaisia, että siellä ei esiinny häiriötekijöitä (Syrjäläinen 1994, 86). Meidän haastatteluisamme haastateltava opettaja oli tutkittava subjekti, jolla oli mahdollisuus, ja jonka odotettiin, tuovan esille monipuolisesti omia kokemuksiaan. Haastattelut tehtiin myös sellaisina ajankohtina, etteivät oppilaat olleet missään mielessä häiritsemässä haastattelutilanteita.

Käytimme yhtenä aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, jota voidaan kutsua myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Teemahaastattelussa olennaisinta on, että keskustelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Teemat ovat ennalta määritettyjä. Tällöin haastateltava varmistaa, että kaikki käsiteltävät teemat käydään läpi. Kaikki haastattelut ovat kuitenkin erilaisia, koska haastattelun teemojen järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastateltavasta riippuen. (Eskola ym. 2001, 86.) Teemahaastattelussa tutkittavien ääni pääsee kuuluviin ja se ei ole riippuvainen tutkijan omista näkökulmista (Hirsijärvi ym. 2000, 48).

Teimme haastatteluja varten valmiin rungon, jonka pohjalta etenimme haastattelutilanteissa (ks. Liite 1). Runko oli laadittu sitä varten, että muistaisimme käydä läpi kaikki tema-alueet haastatteluissa. Lähetimme kysymysrungen haastatteluun osallistuville opettajille etukäteen, jotta he pystyisivät valmistautumaan haastatteluun haluamallaan tavalla. Osa oli valmistautunut tekemällä muistiinpanoja haastattelurunkoon. Näiden avulla haastateltavat muistivat ottaa esille tärkeäksi katsomiaan asioita. Annoimme haastateltaville myös mahdol-

lisuuden täydentää tai muuttaa sanomisiaan haastattelun jälkeen, vaikkakin pyysimme haastateltavia perustelemaan ja tarkentamaan sanomisiaan haastattelutilanteessa.

Tutkimusprosessin aikana pohdimme myös täysin strukturoimattoman haastattelun käyttämistä, mutta totesimme, että silloin keskustelu voi ajautua tutkimuksen kannalta epäolennaiseksi ja tarvittavan aineiston keräys ei onnistu. Täysin strukturoitu haastattelukaan ei mielestämme sopinut tähän tutkimukseen, koska se valmiine vastausvaihtoehtoineen olisi voinut tukahduttaa juuri ne vastaajan omat kokemukset ja ajatukset, joita haastattelulla oli tarkoitus hakea. (ks. Ruusuvuori & Tiittula (toim.) 2005, 11-12) Tästä syystä päädyimme käyttämään teemahaastattelua aineiston keräämiseksi. Se antoi vastaajalle mahdollisuuden tuoda esiin heidän omia kokemuksia hyvin vapaasti, ja se antoi meille tutkijoille mahdollisuuden syventyä tietyn teeman alla olevaan keskusteluun. (ks. Hirsijärvi ym. 2000, 35.)

5.2.3 Opetuksen havainnointi

Havainnointi eli observointi on tieteellistä systemaattista tarkkailua, jota voidaan käyttää joko itsenäisenä aineistonkeruumenetelmänä tai esimerkiksi tukemaan haastattelua (Saaranen-Kauppinen ym. 2006). Havainnointi sopii erinomaisesti kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi. Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua myös etnografisesta havainnoinnista, joka tapahtuu aina luonnollisissa olosuhteissa ja sisältää sosiaalisen todellisuuden. Siinä tutkijan roolin aktiivisuutta pidetään tutkimuksen peruslähtökohtana. (Eskola ym. 2001, 103-106.) Etnografinen havainnointi on hyvä menetelmä kuvaamaan toiminnallisia käytäntöjä, kuten opettajan opetusjärjestelyitä (ks. Eskola ym. 2001, 105). Kenttämuistiinpanojen kirjaaminen ylös on olennainen osa etnografista tutkimusprosessia. (Lappalainen 2007, 114; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 115.) Havainnoimme perusopetuksen luokassa tapahtuvaa opetusta ja erityisesti sitä, kuinka opettaja huomioi maahanmuuttajaoppilaan. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen lisäksi havainnointikohteisiimme kuuluivat myös erityisesti eleiden, ilmeiden ja

maahanmuuttajaoppilaan paikan havainnointi luokkahuoneessa (ks. Saaranen-Kauppinen ym. 2006). Käytimme havainnoinnin tukena listaa, johon kirjasimme havainnoitavia asioita (ks. Liite 2). Lista toimi muistin apuna havainnoitavilla oppitunneilla. Kirjasimme havainnot muistiin havainnointipäiväkirjaan. Niiden kirjaaminen tekstuaaliseen muotoon mahdollisti havaintojen analysoimisen ja teki siitä systemaattisen prosessin.

Tutkimuksessamme luokkaopetuksen havainnointi oli luonteeltaan reaktiivista, koska luokanopettaja tiesi, mitä havainnoimme (ks. Hirsijärvi ym. 2000, 37). Toimimme luokassa täysin ulkopuolisina havainnoitsijoina, sillä oppilaat eivät tienneet, mitä asioita havainnoimme. (ks. Eskola ym. 2001, 99.) Havainnointi oli kuitenkin osallistuvaa havainnointia, koska olimme luokassa fyysisesti läsnä. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan osallistumisen aste vaihtelee, mutta tässä yhteydessä me tutkijat pyrimme olemaan huomaamattomia, jotta emme häiritsisi itse opetusta ja sitä kautta vaikuttaisi myös omiin tutkimustuloksiimme. Koimme kuitenkin, että läsnäolomme vaikutti jollakin tavalla luokan toimintaan, koska oppilaat eivät olleet tottuneet ulkopuolisiin tarkkailijoihin. (ks. Lappalainen 2007, 113; Syrjäläinen 1994, 84.)

Tutkimuksessamme havainnointi toimii lähtökohtaisesti haastattelujen lisänä ja tukena. Halusimme saada tutkimuskohteestamme laajemman ja selkeämmän kuvan, joten valitsimme toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi havainnoinnin. Sen avulla saimme tutkimustietoa siitä, toimivatko opettajat niin kuin he haastatteluissa sanoivat toimivansa. Se lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta. Tutkimukseen valitut menetelmät sopivat mielestämme erittäin hyvin tutkimuksen kohteena olevan ongelman ratkaisemiseen.

5.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimuksemme liittyvät haastattelut ja havainnoinnit suoritettiin viidessä Lapin maakunnan alueella sijaitsevassa koulussa. Osa haastatteluun osallistuneista opettajista olivat meille tutkijoille ennestään tuttuja ja osa tuntemattomia. Tutkimusluvan saamiseksi lähestyimme rehtoreita aluksi sähköpostilla, jossa

pyysimme heiltä apua haastateltavien opettajien kokoamiseksi. Sähköpostin kautta tehty lähestyminen ei kuitenkaan tuottanut toivottua tulosta, joten pyysimme tutkimuslupia sopimalla rehtorien kanssa tapaamisia puhelimitse. Tämän jälkeen kävimme kouluissa paikan päällä kertomassa tutkimuksesta rehtoreille. Osa rehtoreista antoi meille yhteystietoja opettajista, jotka opettavat maahanmuuttajaoppilaita. Osa taas pyysi meitä esittämään asiamme opettajanhuoneessa. Näiden käyntien avulla saimme luotua kontaktit haastateltaviin opettajiin, joita oli yhteensä kahdeksan.

Sovimme haastateltavien opettajien kanssa heille sopivat haastatteluajankohdat. Haastattelimme opettajia heidän omissa luokissaan, jolloin he pystyivät konkreettisesti antamaan esimerkkejä siitä, millaisia opetusjärjestelyitä he tekevät ja kuinka ne toimivat. Tallensimme haastattelut iPhone-puhelimella ja ne kestivät noin 15-30 minuuttia haastateltavasta riippuen. Opettajat pitivät tutkimusaiheitamme tärkeänä ja he olivat hyvin innostuneita puhumaan siitä. Osalla opettajista oli paljon kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta ja he olivat osallistuneet myös erilaisiin monikulttuurisuusprojekteihin. Haastateltavanamme oli myös kaksi opettajaa, joiden kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta ja heille tehtävistä opetusjärjestelyistä rajoittuivat koskemaan vain muutamaa oppilasta.

Havainnoimme oppitunteja samojen opettajien luokissa, joita myös haastattelimme. Istuimme luokan perällä olevien pöytien luona ja teimme samalla muistiinpanoja havainnointipäiväkirjoihimme. Oppilaat eivät olleet tottuneet luokassa istuviin vierailijoihin ja he olivat aluksi hyvin kiinnostuneita työskentelystämme. Oppilaat rauhoittuivat omaan työskentelyyn, kun he saivat tietää, että olemme luokassa tekemässä tutkimusta. Oppilaille ei kuitenkaan kerrottu tutkimuksen aihetta tai havainnointiemme kohteita. Koimme, että havainnointitilanteet olivat luonnollisia. Havainnoimme jokaisessa luokassa yhden koulupäivän ajan.

5.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi

Laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi, jonka avulla voidaan tuottaa monia erilaisia tutkimuksia. Se voi toimia tutkimuksessa väljänä teoreettisena viitekehyksenä tai yksittäisenä metodina. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93.) Sisällönanalyysiä voidaan käyttää tekstiaineistojen analysoimiseen. Sen avulla ilmiöstä pyritään saamaan tiivistetty kuvaus, joka voidaan yhdistää laajempaan kontekstiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Tutkimuksemme kannalta on olennaista tarkastella aineistoa aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, koska tutkimuksen pääpaino on juuri tutkimusaineistossa.

Tutkimuksessamme tekstiaineistoina olivat litteroidut haastattelut ja havainnointipäiväkirjat. Ennen sisällönanalyysin toteuttamista, meidän täytyi siirtää nauhoitetut haastattelut kirjalliseen muotoon. Siirsimme nauhoitetut haastattelut tietokoneelle, jonka jälkeen kuuntelimme haastattelut pätäkittäen läpi ja litteroimme ne sanatarkasti. Litteroitua tekstiä haastatteluista tuli yhteensä 62 sivua. Nimesimme jokaisen opettajan omalla numerollaan (O1-O8), jotta pystyimme erottamaan eri opettajien tekstit toisistaan. Haastattelun nauhoittaminen oli tärkeää myös oman toiminnan tarkkailun vuoksi. Pystyimme nauhoitetta kuuntelemalla löytämään haastatteluista aivan uusia sävyjä, joita itse haastattelutilanteessa emme olleet huomanneet. Haastatteluiden nauhoittaminen ja tallentaminen mahdollistivat myös myöhemmän tilanteisiin palaamisen ja tarkemman raportoinnin.

Sisällönanalyysissä aineistosta pyritään etsimään eroja ja yhtäläisyyksiä. Siksi aineiston tarkastelu aloitetaan erittelemällä. (Tuomi ym. 2002, 105.) Sisällönanalyysi tapahtuu kvalitatiivisessa tutkimuksessa usein määrittelemällä aineistoa ennalta päätettyihin kategorioihin. Tätä kutsutaan myös havaintojen luokitteluksi. (Mäkelä 1990, 54.) Aineiston erittely on yksi tutkimustekniikka, jossa aineistoa kuvaillaan systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi ym. 2004, 106). Tutkimusongelma ja teoreettinen viitekehys muodostavat lähtökohdat sisällön luokittelulle ja erittelylle. (ks. Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen (toim.)

2010, 18-25.) Aloitimme luokittelun pohtimalla sitä, mihin eri kategorioihin aineistoa tulisi eritellä. Tutkimusongelman kannalta oli olennaista kiinnittää huomio vain luokanopettajan tekemiin opetusjärjestelyihin, jotka liittyivät juuri maahanmuuttajaoppilaiden integrointiin ja opetukseen. Tällaisia järjestelyitä ovat ennen fyysistä integraatiota tehtävät toimenpiteet, opetuksen suunnittelu, opetuksen toteuttaminen ja oppimisen arviointi. Loimme jokaisesta yllä mainitusta järjestelystä oman kategorian, ja pilkoimme litteroituja haastatteluja ja havainnointipäiväkirjoja näihin neljään kategoriaan. Tästä vaiheesta voidaan käyttää Tuomen ym. (2004) mukaan myös nimitystä aineiston klusterointi (Tuomi ym. 2004, 112).

Analyysin toteuttamiseksi luimme tutkimusaineistot läpi useaan kertaan ja merkitsimme yhteen kategoriaan kuuluvat tekstiosiot tietyllä värillä. Tämän jälkeen kopioimme tiettyyn kategoriaan kuuluvat tekstiosiot erilliselle tiedostolle, jonka avulla saimme luotua neljä erilaista kategoriaa. (ks. Tuomi ym. 2004, 110.) Siirsimme mielenkiintoa herättäviä ja mahdollisesti jossakin kohdassa käytettävää aineistoa samanaikaisesti myös erilliselle tiedostolle. Luokittelun avulla loimme pirstaleisesta ja epämääräisestä aineistosta loogisen, uudelleenlaisen kokonaisuuden. Haastatteluiden ja havainnointien pohjalta saaduista yksittäisistä tuloksista muodostimme yhtenäisiä ja laajempia ongelmia ja väitteitä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla saimme tutkittavasta ilmiöstä käsitteellisen näkemyksen. Abstrahointivaiheessa yhdistimme aineiston teoreettisiin käsitteisiin ja aiheesta tehtyyn teoreettiseen viitekehykseen ja samalla löysimme tutkimusaineistosta ja teoreettisesta viitekehyksestä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Kuvaamme tutkimustuloksia esittelevässä luvussa tarkemmin eri kategorioita ja niiden sisältöä.

Tutkimusaineistoa analysoimme kysymällä aineistolta sille tehtyjä analyysikysymyksiä, joiden avulla pyrimme saamaan tarkasteltavasta ilmiöstä mahdollisimman monipuolisen kuvan. Analyysikysymykset ovat tutkimusongelmaa täydentäviä kysymyksiä, joilla vastasimme tutkimusongelmaan. Käytimme erityisesti seuraavia analyysikysymyksiä: Miten opettaja valmistautuu maahanmuuttajaoppilaan integroimiseen? Mitä erityistä maahanmuuttajaoppilas tuo opettajan suunnittelutyöhön? Miten opettaja huomioi maahanmuuttaja-

oppilasta opettaessaan luokassa? Miten maahanmuuttajaoppilasta eriytetään? Miten maahanmuuttajaoppilas vaikuttaa koko ryhmän työskentelyyn? Miten maahanmuuttajatausta vaikuttaa oppilaan arviointiin?

Pelkistimme tutkimusaineistoa ja käytimme erilaisia välimerkkejä, kuten -- -merkkiä, joka tarkoittaa, että tekstistä on jätetty pois jotakin tutkimuksen kannalta epäolennaista. Paransimme tekstin luettavuutta poistamalla joitakin täytesanoja, kuten "että, tota, niinku". Teimme nämä muutokset tekstiin kuitenkin vasta tutkimuksen analyysivaiheen jälkeen, jotta tekstin pelkistäminen ei vaikuttaisi millään tavalla tutkimuksen sisältöön ja siitä tehtyihin tulkintoihin.

5.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa on oleellista kiinnittää huomiota tutkimuseetiikkaan ja tutkimuseettisiin kysymyksiin. Tutkimusprojektin alussa tutkimukselle on tärkeää luoda yhteiset säännöt, joita tutkijan tulee noudattaa. Tällainen asia on esimerkiksi se, että tutkimukseen osallistuvia henkilöitä on tärkeä kohdella kunnioittavasti. (Nikander 2011, 439.) Tämä merkitsee heidän puheensa arvostamista ja tarkkaa käänntämistä. Samoin, jos tutkimukseen osallistuville luvataan jotakin, kuten esimerkiksi heidän anonymiteettinsä suojausta, tutkijan on pidettävä huoli siitä, ettei tutkimukseen osallistuneita voida tunnistaa tekstistä. Myös muusta tutkimusaineiston salassapidosta on huolehdittava. (Kuula & Tiitinen 2011, 450-452.)

Tutkimuksen lähtökohtana on tuottaa mahdollisimman virheetöntä ja luotettavaa tietoa. Tutkimuksessa on tärkeää kertoa tarkasti tutkimuksen eri vaiheista, jotta lukijat saavat tutkimuksen etenemisestä ja sen olemuksesta mahdollisimman kattavan kuvan. Myös tutkimuksen laatua tulee tarkkailla tutkimuksen teon eri vaiheissa, etenkin silloin kun aineistonkeruumenetelmänä on haastattelu (Hirsijärvi ym. 2000, 184). Tuotettu teksti osoittaa tutkimuksen luotettavuutta. Se on kudoksenomaista monien eri aineksien yhteenliittymää. (Eskola ym. 2001, 219.)

Sovimme haastatteluun osallistuvien opettajien kanssa heidän anonymiteetistään. Heidän henkilöllisyytensä ei tule millään tavoin esille tutkimustuloksissamme. Tästä syystä opettajista käytetään tutkimuksessa lyhenteitä "O1-O8". Myöskään tutkimustuloksista opettajaa ei ole mahdollista yhdistää mihinkään kouluun tai alueeseen. Myös mahdolliset tutkimuksessa esiin tulleet oppilaiden nimet ovat sensuroitu litteroidusta materiaalista. Säilytämme haastattelunauhoitteet erillisellä kovalevyllä. Annoimme haastateltaville mahdollisuuden tarkentaa tai lisätä sanomisiaan haastattelun jälkeen sähköpostin välityksellä.

Tutkimuksen reliabeliudella tarkoitetaan sitä, että tutkittaessa samaa asiaa saadaan sama tulos kahdella eri tutkimuskerralla. Reliaabelius voidaan määrittää myös niin, että jos kaksi arvioijaa päätyy samaan tulokseen, tulos on reliabeli. Kolmas tapa ymmärtää reliabelius on käyttää kahta rinnakkaista aineistonkeruutapaa saman tuloksen saamiseksi. (Hirsijärvi 2000, 186) Tutkimuksen luotettavuus paranee laajentamalla tutkimusmenetelmien käyttöä. Monimetodisen lähestymistavan etuna on perusteettoman varmuuden vähentäminen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija voi ajatella saavansa "oikeita vastauksia" yhden aineistonkeruutavan avulla. Jos samaan tutkittavaan asiaan käyttää toista aineistonkeruutapaa, siitä voi syntyä erilaisia vastauksia, mikä poistaa näennäisen varmuuden. (Hirsijärvi ym. 2000, 38-39.; Eskola ym. 2001, 214.) Tutkimuksemme reliabiliutta vahvistaa kahden tutkijan osallistuminen tutkimuksen jokaiseen työvaiheeseen, sekä kahden rinnakkaisen aineistonkeruutavan käyttö.

Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu paljon sen laadusta (Hirsijärvi ym. 2000, 184-185.; Kuula ym. 2011, 451). Tutkimuksessamme haastatteluaineiston laatua on pyritty lisäämään erityisesti aineiston keruuvaiheessa tekemällä kattava haastattelurunko, huolehtimalla teknisten laitteiden toimivuudesta sekä litteroimalla haastattelut mahdollisimman nopeasti ja tarkasti haastatteluiden jälkeen. Pyrimme lisäämään havainnointiaineiston luotettavuutta sillä tavoin, että suoritimme havainnoiteja eri luokilla, eri ajankohtina, havainnoimme oppitunteja kahdestaan ja pidimme havainnointipäiväkirjaa (ks. esim. Eskola ym. 2001, 213-214).

Tutkimustekstin realistisuuden ja todellisuuden kuvaamisen yhteydessä käytetään yleensä käsitettä validiteetti, joka jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Pätevä sisäinen validiteetti käsittää teoreettisen ja käsitteellisen määrittelyn sopusoinnun. Se osoittaa tutkijan tieteellisen otteen ja oman tieteenalansa kattavan hallinnan. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa pätevyyttä, joka pohjautuu tutkimuksessa tehtyjen johtopäätösten ja aineistojen suhteeseen. Tutkimushavainnon voidaan sanoa olevan validi, jos se kuvaa tutkimuskohteen juuri sellaisena kuin se on. (Eskola ym. 2001, 213.) Kuvasimme opetusjärjestelyitä mahdollisimman objektiivisesti havainnoiteja tehdessämme ja haastatteluaineistoja analysoidessamme. Tavoitteenamme on siten ollut sekä ulkoinen että sisäinen validiteetti.

6 OPETTAJAN TEKEMÄT OPETUSJÄRJESTELYT INTEGROIMISPROSESSISSA

6.1 Opetusjärjestelyt

Opetusjärjestelyille ei ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää. Ne tarkoittavat tilanteista riippuen esimerkiksi luokanopettajan tai kouluavustajan tekemiä järjestelyjä opetukseen liittyen. Opetusjärjestelyt liittyvät hyvin olennaisesti oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen (Ahvenainen, Ikonen, Koro 1994, 28). Maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvät opetusjärjestelyt koskevat ennen kaikkea maahanmuuttajien valmistavaa opetusta, suomi toisena kielenä - opetusta ja muita erityisen tuen järjestelyitä. Tässä tutkimuksessa opetusjärjestelyt määritellään koskemaan opettajan jokapäiväisiä opetukseen liittyviä järjestelyitä, joita hän käyttää maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa. Sen johdosta jaotimme tutkimuksessamme integroimisprosessista aiheutuvat järjestelyt neljään eri kategoriaan, jotka ovat:

- *Ennen fyysistä integrointia tehtävät toimenpiteet*
- *Suunnittelutyö*
- *Opetuksen toteutus*
- *Maahanmuuttajaoppilaan arviointi*

Jako on tehty ajattelemalla integraatiota ajallisesti ja jaksoittain etenevänä prosessina. Yleensä prosessi alkaa siitä, kun luokanopettaja saa tiedon, että hänen luokalleen integroidaan maahanmuuttajaoppilas. Lähes aina tämä aiheuttaa tai ainakin pitäisi aiheuttaa muutoksia luokanopettajan tekemissä opetusjärjestelyissä. Tutkimuksessamme pyritäänkin kuvailemaan mitä nämä integroimisprosessista johtuvat muutokset ovat eri prosessin vaiheissa ja miten luokanopettajat muuttavat opetusjärjestelyitään sen mukana. Tutkimusaineistosta erottui selvästi tiettyihin kategorioihin kuuluvia osioita. Tästä syystä jokainen pääkategoria on jaettu pienempiin ja yksityiskohtaisempiin alalohkoihin,

mikä mahdollistaa tutkimusmateriaalin tarkastelun monipuolisesti. Sen avulla tutkimuksessamme on yritetty luoda kokonaisvaltainen kuva maahanmuuttajaoppilaan integroimisprosessiin liittyvistä opetusjärjestelyistä. Seuraavaksi käydään läpi tutkimuksen synnyttämät tutkimustulokset prosessin aiheuttamista opetusjärjestelyistä.

6.2 Ennen fyysistä integrointia tehtävät toimenpiteet

Yleensä maahanmuuttajaoppilas vaikuttaa luokanopettajan työhön jo ennen varsinaista fyysistä integraatiota. Tämä kappale käsittelee niitä toimenpiteitä, jotka alkavat siitä hetkestä kun luokanopettaja saa tietää, että hänen luokalleen integroidaan maahanmuuttajaoppilas. Toimenpiteet päättyvät siihen hetkeen, kun maahanmuuttajaoppilas integroidaan fyysisesti perusopetuksen luokkaan. Toisaalta jotkut ennen fyysistä integrointia tehtävät toimenpiteet jatkuvat myös fyysisen integroimisen aikana, eli toimenpiteet eivät ole aina täysin selkeästi eriytettävissä. Tutkimustulosten selkeyttämiseksi jaoinme ennen fyysistä integrointia tehtävät toimenpiteet kahteen eri teemaan, jotka ovat taitotason kartoittaminen ja yhteistyösuhteen luominen vanhempiin.

Ennakoivien toimenpiteiden perimmäisenä tarkoituksena on helpottaa maahanmuuttajaoppilaan integroimista perusopetuksen ryhmään. Niillä pyritään ennaltaehkäisemään vaikeita tilanteita ja valmistamaan kaikki osapuolet tulevaan muutokseen. Ennakoivat toimenpiteet voivat helpottaa myös luokanopettajan omaa työtä integroinnin yhteydessä. Opettaja voi siten varautua tuleviin haasteisiin ennakoimalla tulevaa ja varautumalla tulevaan prosessiin.

6.2.1 Taitotason kartoittaminen

Luokalle saapuvan maahanmuuttajaoppilaan taitotason kartoittaminen on hyvin olennainen osa ennakoivia toimenpiteitä. Mahdollisimman tarkka taitotason kartoitus auttaa luokanopettajaa hankkimaan tarvittavia opetusmateriaaleja ja suunnittelemaan tulevaa opetusta oppilaan taitotason mukaisesti. Taitotason

kartoittamiseen on käytettävissä useita erilaisia menetelmiä, joita luokanopettajalla on mahdollisuus hyödyntää. Tutkimuksessamme haastateltu opettaja kommentoi taitotason kartoitusta yleisesti:

"Niissä palavereissa keskustellaan siitä oppilaasta, siitä tähän astisesta tilanteesta ja kaikesta taustasta, että mistä hän on kotoisin ja minkälainen on perheen tilanne, kenen kanssa on tullut, minkälainen on oppimishistoria tähän mennessä ja minkälainen se oppimishistoria on sitte suomessa, mitä hän osaa matikassa, äidinkielessä. Et kaikkihan nää käydään läpi. Kaikki oikeastaan mitä siihen asti on tapahtunut, niin käydään niissä palavereissa sitten läpi." (O3)

Toisaalta tietoa maahanmuuttajaoppilaan taitotasosta saattaa olla saatavilla kirjallisenakin etukäteen, kuten eräs haastateltavamme toi esille:

"Nykyään aika hyvin kirjallisestikki selitetty sitä, että minkälainen hänen koulupolku on siihen asti ollut." (O5)

Luokanopettajat käyttävät maahanmuuttajaoppilaan taitotason kartoittamisen menetelminä enimmäkseen siirtopalavereita ja erilaisia testejä. Siirtopalavereita voidaan pitää esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaan valmistavan opetuksen opettajan, erityisopettajan ja päiväkodin henkilökunnan kanssa. Siirtopalaveriin voidaan kutsua myös itse maahanmuuttajaoppilas ja hänen huoltajansa. Kun siirtopalaveriin kutsutaan mukaan henkilöitä, joiden äidinkieli ei ole suomi, luokanopettajat kokevat tulkkipalveluiden käytön erittäin tärkeäksi. Eri taitotasoa kartoittavista menetelmistä haastateltavamme kommentoivat esimerkiksi:

"Meillä on saattanu olla siirtopalaveri erikseen päiväkodin kanssa. --- siinä tulee ne tiedot, mutta sitten voi olla myös oppilaskohtainen siirtopalaveri. Sitten mennään vain tämän yhden oppilaan asioita mietiskelemään esimerkiksi tulkin kanssa. Sitten kun koulu alkaa, niin --- kaikillehan tehdään ne koulutulokkaitten testaukset. " (O1)

"Silloin kun -- ja -- tuli, niin siihenhän liittyi tällainen, että he kävivät tutustumassa täällä koulussa valmistavalta luokalta. --- Mä sanon, että ehkä se esivalmistelu oli enemmän sellaista tiedonsiirtoa ja tiedonhakua, lähinnä ehkä enemmän erityisopettajan kanssa, joka oli ollut tekemisissä. Hän oli tavallaan se tiedonsiirtäjä tai -välittäjä sieltä valmistavalta luokalta." (O4)

"Se oikeestaan on pakko lähteä, niistä tiedoista mitä mulle annetaan. Tämä nyt on se lähtötilanne ja hän on nyt tässä tilanteessa. Sen mukaan rupian kartottaan täällä, että mitä mie voin tehdä sen asian eteen, että hän aloittaa koulunkäynnin mun luokassa." (O3)

Taitotason kartoittamiseksi on olemassa erityisiä testejä, jotka opettajat näkivät oleellisiksi ja tärkeiksi. Haastatteluissa mainittiin moneen kertaan erityisesti lähtötasotesti. Se tehdään kaikille koulutulokkaille ja on erityisen hyödyllinen silloin, kun oppilaan kouluhistoriasta ei ole koululla tai opettajilla aikaisempaa tietoa. Yksi luokanopettaja (O1) mainitsi käyttäneensä myös muita erityisiä testejä, jotka kartoittavat yksityiskohtaisempia asioita kuten käsitteiden hallintaa ja kielitaitoa. Lisäksi oppilaasta voidaan saada myös tietoa viranomaisten luomista asiakirjoista. Tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat erityisistä testeistä muun muassa näin:

"...voi olla vielä jotakin kielen ja käsitteiden testejä, että katotaan millä tasolla ne on." (O1)

"Sitten kun koulu alkaa, niin sitten voidaan tehdä mahdollisia testauksia ja kaikillehan tehdään ne koulutulokkaitten testaukset. Siinä tietään sitten sitä tasoa." (O7)

Haastateltujen opettajien mielestä taitotason kartoittamisessa olennaista on kielitaidon kartoittaminen. Jokainen luokanopettaja mainitsi kielitaidon merkityksen taitotason kartoittamisen yhteydessä. Luokanopettajat kokivatkin kielitaidon selvästi olennaisimpana tekijänä integroimisprosessissa. Kielitaidon

kartoittamisen avulla oppilaalle voidaan järjestää kielitaidon oppimiseen tarvittavat erityispalvelut. Opettajat kommentoivatkin haastatteluissa kielitaidon selvittämistä osana taitotason kartoittamista:

"Jos on mahdollista niin otan selvää, että miten paljon oppilas osaa suomea ja osaako vanhemmat suomea." (O6)

"Ekaluokalla äidinkielessä pietään lähtötasotesti, niin siitä nähdään missä hän menee." (O2)

"Minkälainen kielitaito hänellä on, onko hänellä sosiaalisia ongelmia, onko ollu ryhmässä aikaisemmin. Kaikki nämä on kirjattu ylös, jos siellä jotaki erityistä on." (O5)

Luokanopettajat pyrkivät saamaan tarkan kokonaiskuvan maahanmuuttajaoppilaan taustasta, koulupolusta ja mahdollista oppimisen ongelmista. Tarkka kokonaiskuva oppilaasta auttaa opettajaa hahmottamaan, mihin asioihin hänen on hyvä kiinnittää huomiota ja mihin asioihin hänen pitää varautua. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) velvoittaa opettajia ottamaan huomioon maahanmuuttajaoppilaan aikaisemman oppimishistorian sekä kasvatus- ja opetusperinteet. Jonssonin tutkimuksen (2011, 52) mukaan hyvä kulttuurintuntemus auttaa opettajaa rakentamaan paremman suhteen maahanmuuttajaoppilaaseen ja tämän vanhempiin. Se tuo luokanopettajalle myös varmuutta ja voi helpottaa opettajan omaa työskentelyä. Luokanopettajan on kuitenkin hyvä muistaa, ettei hän luo kulttuureista stereotyyppisiä käsityksiä, koska myös perhekulttuurit vaikuttavat oppilaiden ja heidän perheidensä toimintaan. Esimerkiksi yksi luokanopettaja kertoi ottavansa selvää laajemmin maahanmuuttajaoppilaan kotimaasta ja kulttuurista. Hän kertoi seuraavasti:

"...eli mää -- tapasin siinä vaiheessa ja rupesin vähän kyllä ottamaan selvää, että mitä kaikkia asioita mä mahdollisesti tiän sieltä heidän maastaan." (O4)

Joskus tieto maahanmuuttajaoppilaan integroinnista saadaan pienellä varoitusajalla. Tällöin opettajalle ei jää aikaa tehdä edellä mainittuja toimenpiteitä oppilaan taitotason kartoittamiseksi. On myös mahdollista, että oppilaan taustoista ei ole saatavilla kaikkea tietoa, koska ne voivat olla liian yksityisiä. Vastaavassa tilanteessa taitotason kartoittaminen tehdään integroimisprosessin yhteydessä ja tarvittavia toimenpiteitä järjestetään sen mukaan. Tällaisista tilanteista haastateltavat kertoivat esimerkiksi:

"-- kohdalta en kyllä kerinnyt tehdä taitotason kartoitusta, koska ilmoitus tuli kesken lukuvuoden, että huomenna aloittaa uusi oppilas." (O4)

"Keväällä välttämättä ei kovin paljoa voi tehdä, koska me saahaan vaa ne nimet tietää, jos ajatellaan ihan uutta luokkaa." (O6)

"Yhen kerran oli semmonen oppilas jonka taustoja ei voitu kertoa tai kaksiki semmosta oppilasta ollu, joiden taustoja ei ole voitu kertoa, eikä oppilas itekkään ole kertonu niistä mitään. --- Ne on ongelmallisia tapauksia, ku ei tiedä miten sijoittaa käsiteltävät asiat, kysymykset ja kaikki semmoset." (O8)

Heikko tai olematon tieto integroitavan maahanmuuttajaoppilaan taitotasosta vaikeuttaa fyysisen integroimisprosessin onnistumista. Opettaja ei voi tällöin varautua hankkimaan tarvittavia erityispalveluita integroitavalle oppilaalle, mikä nopeuttaisi sopeutumista perusopetuksen ryhmään.

6.2.2 Yhteydenotto vanhempiin ja yhteistyöilmapiirin luominen

Luokanopettajalla on suuri vastuu yhteistyösuhteen luomisessa oppilaidensa vanhempiin, koska opettaja tekee yleensä aloitteen yhteistyöhön. Hänellä on tällöin valtaa vaikuttaa siihen, kuinka paljon ja miten yhteistyötä koulun ja kodin välillä toteutetaan. Lastensuojelulaki määrää kuitenkin, että alle 18-vuotiaiden oppilaiden huoltajat tulee ottaa mukaan lastaan koskeviin päätöksiin (Lasten-

suojelulaki 477/2003 31 a §). Haastattelemamme luokanopettajat pitivät vanhepainvartteja, vanhempainiltoja ja viestinvaihtoa tyypillisimpinä yhteistyömuotoina koulun ja kodin välillä. He kertoivat aloittavansa yhteistyösuhteen integroitavien maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa jo ennen fyysistä integraatiota.

Perusteet hyvälle yhteistyösuhteelle maahanmuuttajaoppilaan vanhempien kanssa luodaan jo integroimisprosessin varhaisessa vaiheessa. Yhteistyösuhde jatkuu oppilaan koko koulupolun ajan ja sitä on tärkeä vaalia. Jo vanhassa Ramsey'n (1987, 49) tutkimuksessakin selvisi, että maahanmuuttajaoppilaan vanhempien käsitykset koulujärjestelmästä vaikuttavat paljon myös maahanmuuttajaoppilaan asenteisiin koulua kohtaan. Tästä syystä luokanopettajan tulisi luoda mahdollisimman positiivinen yhteistyösuhde maahanmuuttajaoppilaan vanhempiin jo ensimmäisessä tapaamisessa. Haastatteluissa tulikin esille se, että vanhempien positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiin näkyy yleensä myös maahanmuuttajaoppilaan asenteissa koulua kohtaan. Myös Tiedtin ja Tiedtin (2005) aikaisemmassa tutkimuksessa on tullut esille, että luokanopettaja voi rohkaista maahanmuuttajaoppilaan vanhempia osoittamaan arvostusta koulusta kohtaan, jotta nämä asenteet tarttuisivat maahanmuuttajaoppilaaseen (Tiedt & Tiedt 2005, 313). Vanhempien oikea asenne helpottaa integroimisen onnistumista. Vanhempien kanssa tehtävästä yhteis-yöstä haastateltavat kommentoivat esimerkiksi seuraavasti:

"Yhteistyö vanhempienki kans lähtee siitä et opettaja on halukas ja valmis tekemään sitä yhteistyötä, toki vaikka tuleeki haasteita, mut jos molemmilla on hyvä tahto, nii yleensä etteenpäin päästään." (O5)

"Se on aika iso ja suuri asia että se vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö saatais sujumaan ja että vanhemmat saatais ymmärtään, että täällä koitetaan parhaamme tehä ja että miten tärkeä se koulu on sitte Suomessa." (O1)

"Tietenki pyritään tapaamaan vanhemmat mahdollisimman nopeasti ja lapsi voi olla matkassa." (O8)

Suomalaisen koulujärjestelmän esittelemisen sääntöineen, koulupolkuineen, tavoitteineen ja toimintatapoineen nähtiin tutkimuksessamme hyvin tärkeäksi osaksi maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien tapaamista. Usein maahanmuuttajaoppilaan vanhemmat eivät tunne lainkaan suomalaista koulukulttuuria ja tästä syystä heitä on tärkeä perehdyttää siihen. Samalla he voivat oppia, mitä heidän lapseltaan odotetaan ja miten he voivat tukea lastaan oppimisessa. Luokanopettajan tehtävänä on tukea vanhempia ja osallistaa heitä lapsensa koulunkäyntiin esimerkiksi neuvo-malla vanhempia vahtimaan lapsensa läksyjen tekoa ja siihen käytettävää aikaa. Suomalaisen koulujärjestelmän ja sen toteutuksen esittelemisestä vanhemmille haastateltavat opettajat kertoivat esimerkiksi näin:

"Jos molemmat vanhemmat sieltä ulkomailta ja kielitaito sillä tavalla poikkeaa siitä kantaporukasta reilusti, nii yleensä heidät tapaan henkilökohtaisesti ja näytän tätä luokkaa ja koulua. Kyllä tämmöisetkin tapaamiset ovat tärkeitä. Näkee, että mihin se lapsi nyt on menossa." (O5)

"Eihän vanhemmille oo pätkääkään tuttua, että mitä täällä tehdään ja ketä me ollaan ja miks me näi ja miks tässä nyt istutaan ja puhutaan ja syynätään heijän omaa lasta." (O1)

"Suomessa on kuitenkin aika selkeät säännöt ja meillä on kuitenkin tämmönen koulujärjestelmä ja kyllähän me käydään vanhempien kanssa, meillä on se semmonen mamu-kansio, mikä me käydään läpi, missä kerrotaan ihan tarkalleen kaikki asiat tästä koulunkäynnistä, yhteydenpidosta, järjestelmästä, säännöistä ja vastuusta, vanhempien vastuusta ja muista." (O3)

Muualta Suomeen muuttaneista aikuisista voi tuntua oudolta, että heidän lapsestaan puhutaan ja hänen asioitaan käsitellään monen aikuisen kanssa. Tämä on kuitenkin hyvin tyypillistä suomalaisessa koulujärjestelmässä, jossa oppilaat pyritään huomioimaan yksilöinä. Maahanmuuttajaoppilaan vanhemmat voivat myös tuntea kasvatukselliset neuvot loukkaavina ja epämiellyttävinä. Luokanopettajan onkin tärkeää saada vanhemmat ymmärtämään, että heidän

lapsensa kasvatus on kumppanuutta koulun ja kodin välillä. Vastaavasti Talib (2002, 126-127) on havainnut, että kasvatuskumppanuuteen kuuluvat tasa-vertaiset ja avoimet keskustelut lapsen hyvinvoinnista ja koulunkäynnistä. Vanhempaintapaamiset ovat tärkeitä myös yhteisen luottamuksen rakentamiseksi. (Talib 2002, 126-127.) Kielestä johtuvien väärinkäsitysten ehkäisemiseksi luokanopettajat käyttivät erilaisia palveluita ja menetelmiä koulun ja kodin välisessä yhteistyössä.

Tulkkipalvelut mainittiin haastatteluissa useaan otteeseen maahanmuuttajaoppilaiden kodin ja koulun välisen yhteistyön yhteydessä. Usein maahanmuuttajaoppilas oppii suomen kielen nopeammin kuin hänen vanhempansa. Esimerkiksi Niemistö (2002, 110) ja Arvonen ym. (2010, 77) ovat jo aikaisemmin painottaneet sitä, että lasta ei silti saa käyttää tulkkiä vanhempien tapaamisissa. Haastattelimamme luokanopettajat olivat tottuneita käyttämään tulkkipalveluita, jos maahanmuuttajaoppilaan vanhemmat eivät puhuneet Suomea. Tulkkipalveluiden avulla pyrittiin varmistamaan, että vanhemmat ymmärtävät mistä puhutaan. Se myös vähensi väärinkäsityksien syntymistä. Arvosen ym. (2010, 77) mukaan erityisesti tärkeiden oppimista käsittelevien keskusteluiden tueksi tulisi aina tilata tulkki, vaikka huoltajat ymmärtäisivät suomea kohtalaisesti. Tulkkipalveluiden puuttuessa luokanopettajat olivat itse keksineet keinoja yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Erityisesti suomen kieltä osaamattomien vanhempien kanssa käytettävistä menetelmistä ja tulkkien käytöstä tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat kertoivat esimerkkinä seuraavasti:

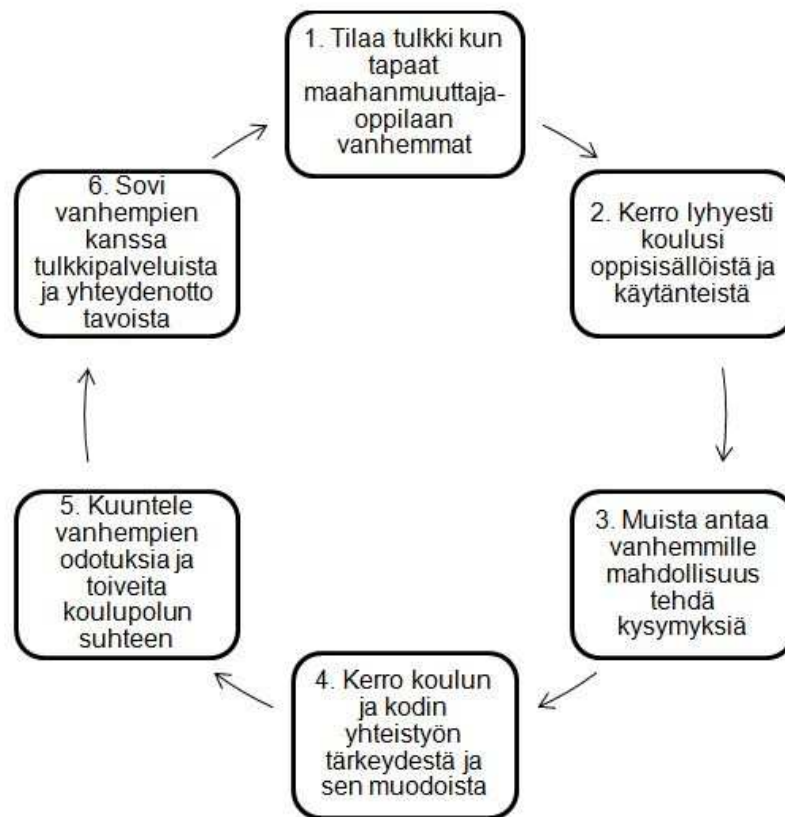
"Kun vanhemmat eivät osaa suomea nii hyvin, niin pitää olla se tulkkipalvelu. Tietysti myös se ku vanhempainvartteja suunnittelee, niin pitää muistaa varata se tulkki. Sit se menee sen tulkin aikataulun mukaan ne suunnitelmat." (O7)

"Mutta vanhempia kun on tavattu, niin tulkkipalvelu on ollu käytössä ja se on kyllä ihan hyvä, koska sillon voi olettaa, että nyt ainaki se asia menee perille. Ja just ne kansiot on käyty läpi, se mamu-kansio, niin ihan tulkin kanssa, että varmasti ymmärtävät." (O3)

"...varsinkin kirjeet koitan vanhemmille laittaa selkeämmin. Teen kaksi kirjettä, joissa jätetään kaikki turhat sanat pois ja teen hyvin yksinkertaiset kirjeet. Itse en oo käyttäny kuvia, vaikka tiän, että monet on käyttäny myös vanhempien kirjeissä niitä kuvia. Ja meillähän on hirviän hyvä tämä Kulttuurisen kohtaamisen käsikirja." (O2)

Haastatelluista luokanopettajista kolme käytti keskusteluiden ja kirjallisten viestien tukena erilaisia kuvia. Joillakin kouluilla on käytössään erilaisia tukitoimia, jotka helpottavat luokanopettajan työtä maahanmuuttajaperheiden parissa. Esimerkiksi kahdessa koulussa oli käytössä maahanmuuttajakansio (mamu-kansio), jossa oli hyödyllistä tietoa vanhempaintapaamisissa käsiteltävistä asioista. Siinä oli myös kuvia ja kuvioita, joilla pyrittiin selkeyttämään ymmärrystä suomalaisesta koulujärjestelmästä, säännöistä ja toimintatavoista. Yhdessä koulussa toimi maahanmuuttajatukiryhmä, joka valmisti luokanopettajia vastaanottamaan maahanmuuttajaoppilaan luokalleen ja aloittamaan yhteistyön hänen vanhempiensa kanssa. Yksi merkittävä tukitoimien lähde on opetushallituksen tukema Moped. Luokanopettajat voivat hankkia koulun ja kodin yhteistyötä helpottavia ohjeita opetushallituksen tukeman monikulttuurisen opetuksen virtuaalijulkaisukanavan Mopedin sivustolta.

Kaavio 1. Koulun ja kodin yhteistyö Moped-sivuston vinkkien opastamana (Opetushallitus 2002-2007)



Kokosimme Moped-sivuston yhteistyövinkit yllä olevaksi prosessikaavioksi. Luokanopettajat toivat esille ja painottivat lähes samoja asioita kuin tutkimamme Moped-sivusto tuo esille. Myös muut läpikäymämme tukimateriaalit, kuten koulujen mamu-kansiot painottivat samoja asioita kuin Moped-sivusto. Tutkimuksemme perusteella voidaankin sanoa, että ennen fyysistä integrointia tehtävät toimenpiteet kuten taitotason kartoittaminen ja yhteydenotto vanhempiin sekä yhteistyöilmapiirin luominen sisältävät monenlaisia luokanopettajalle tärkeitä toimenpiteitä, jotka ovat maahanmuuttajaoppilaan integroimisessa erittäin olennaisia.

6.3 Suunnittelutyö

Opetuksen suunnittelutyön tarkoituksena on hyvän ja laadukkaan opetuksen järjestäminen ja opettajan työn selkeyttäminen. Se mahdollistaa oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen tukemisen. Suunnittelutyö merkitsee tietoisia valintoja, kuten mitä opetetaan, miten opetetaan, missä opetetaan ja mitä materiaaleja opetuksessa käytetään. Opetuksen suunnittelu perustuu lähtökohtaisesti valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (Ikonen 2005, 61.) Opetusta suunniteltaessa luokanopettajan tulee kuitenkin ottaa huomioon erilaisten oppijoiden yksilölliset tarpeet.

Luokanopettajan työ sisältää kokonaisuudessaan paljon suunnittelutyötä. Se liittyy hyvin vahvasti opettajan tekemään jokapäiväiseen työhön. Esimerkiksi oppimateriaalin valmisteleminen ja käytettävien opetusmenetelmien miettiminen on hyvin vahvasti sidoksissa luokanopettajan arkeen. Suunnittelutyö sisältää myös kauaskantoisia tavoitteita, kuten maahanmuuttajaoppilaan sujuvan integroimisen perusopetuksen luokkaan ja hänen kotouttamisensa suomalaisen yhteiskuntaan. Yksi haastateltava kommentoi suunnittelutyön laajuutta seuraavasti:

"Suunnittelutyö ei koske vaan sitä oppituntia, se on isompi prosessi. Kotouttaminen on se kokonaisuus ja miten se tapahtuu käytännössä, ei ookkaan nii helppo homma." (O1)

Opetuksen suunnittelutyötä koskeva luku sopisi osittain myös ennen fyysistä integroimista tehtäviin toimenpiteisiin, koska esimerkiksi materiaalin tilaaminen tehdään usein ennen varsinaista fyysistä integroimista taitotason kartoittamisen perusteella. Suunnittelutyö ja ennakoitavat toimenpiteet ovat sisällöltään kuitenkin liian erilaisia sopiakseen saman pääluvun alle. Tässä tutkielmassa suunnittelutyö on eriytetty omaksi luvuksi, sillä se on jokapäiväistä ja jatkuvasti muuttuvaa toimintaa, luonteeltaan kuitenkin osittain erilaista kuin ennen fyysistä integroimista koskevat toimenpiteet. Suunnittelutyö jatkuu myös fyysisen integroimisen jälkeenkin aina opetuksen loppumiseen saakka.

6.3.1 Erilaiset oppimateriaalit ja niiden hankinta

Oppimateriaalin tilaaminen ja valmistaminen kuuluvat luokanopettajan jokapäiväisiin askareisiin monikulttuurisessa luokassa. Samalla se on yksi keskeinen opetuksen eriyttämisen muoto, mihin jokainen luokanopettaja haastatelussa viittasi. Oppimateriaaliin perustuvasta eriyttämisestä voidaan puhua silloin, kun oppilaalla on käytössään erilaista oppimateriaalia samasta aiheesta kuin muulla ryhmällä (Kuukka 2003, 12-17.) Eriyttävän oppimateriaalin tarkoituksena on antaa oppilaalle hänen taitotasoaan vastaavia tehtäviä. Antaakseen eriyttävää oppimateriaalia oppilaalle, luokanopettajan tulee olla tietoinen oppilaan taitotasosta ja oppimistavoista. Eriyttävästä materiaalista osana suunnittelutyötä haastatellut luokanopettajat kommentoivat seuraavasti:

"Esimerkiksi äidinkieleessä tarvii katsoa, että voiko hän tehdä samoja tehtäviä kuin muut vai annanko hänelle vain osan, sellaiset mitä hän osaisi tehdä. Katon läpi, että mitä hän ehkä osaisi tai teen jotain ylimääräistä jos on tarpeen tai käytän näitä selkoversioita." (O3)

"Luokanopettajan kanssa mietitään yhdessä, että pitääkö tilata eriyttäviä oppimateriaaleja, vai pärjäiskö se niillä alkuopetuksen ihan itsessään eriyttävillä, esimerkiksi aapisella. Sehän saattaa olla, että pärjää sillä, mutta pitääkö vielä niin sanottuja e-kirjoja tilata." (O1)

Luokanopettaja ei voi aina tilata eriyttäviä oppimateriaaleja ennen integroimisprosessia, koska hänellä ei ole maahanmuuttajaoppilaasta ja hänen taitotasostaan mahdollisesti tarvittavia tietoja. Tämä voi johtua siitä, että maahanmuuttajaoppilaalle ei ole tehty taitotason kartoitusta tai integroimispäätös on tullut opettajalle liian lyhyellä varoitusajalla. Luokanopettajat ovat kuitenkin hyvin tietoisia erilaisista eriyttävistä oppimateriaaleista. Haastatelluista luokanopettajista jokainen oli käyttänyt eriyttävää oppimateriaalia maahanmuuttajaoppilaan opetuksessa. Eri kirjasarjoilta voi tilata maahanmuuttajaoppilaita varten luotuja selkokielistä tekstejä ja helpompia tehtäviä. Opettajat tekivätkin aktiivista yhteistyötä erityisopettajan kanssa hankkiessaan eriyttävää oppimateriaalia

maahanmuuttajaoppilaille. Eriyttäviä tehtäviä löytyy paljon myös virtuaalisesti esimerkiksi www.moped.fi, www.opike.fi, www.s2opettajat.yhdistysavain.fi ja edu.fi -sivustoilta sekä eri kirjasarjojen nettisivuilta. Eriyttävistä oppimateriaaleista haastateltavat mainitsivat muun muassa näin:

"Tietenki joitaki asioita piti eriyttää sillä lailla, että esimerkiksi tuossa aapisessa oli se selkoversio siitä aapisen tarinasta ja muuta, niihin on helpompi vastata." (O7)

"Äidinkielessä tai suomenkielessä on näitä alaspäin eriyttäviä tekstejä, on olemassa selkotekstejä ja selkokirjoja." (O1)

Kahdeksasta haastatellusta luokanopettajasta kolme kertoi valmistavansa itse eriyttävää oppimateriaalia maahanmuuttajaoppilaille. Myös Yhdysvalloissa ja Ruotsissa tehdyissä tutkimuksissa on tullut ilmi opettajien tarve muokata ja valmistaa itse tekstiä ja muuta oppimateriaalia maahanmuuttajaoppilaille (Fox ym. 2006, 13; Jonsson 2011, 32-33). Opettajan itse valmistamilla materiaaleilla voidaan tehdä tiettyihin tarpeisiin ja tavoitteisiin tähtääviä tehtäviä. Yksi haastatteluun osallistuneista luokanopettajista oli kokenut tarpeelliseksi laajentaa maahanmuuttajaoppilaan sanavarastoa tekemällä hänelle erityisiä sanastotehtäviä. Valmistamalla itse tehtäviä niitä voi myös helpottaa yksinkertaisilla tavoilla, kuten antamalla lyhyempiä tehtäviä tai vähemmän tehtäviä (ks. myös Herranen & Väisänen 2009, 118). Luokanopettaja voi myös tehdä tekstistä selkokielisempää ja auttaa maahanmuuttajaoppilasta keskittymään vain pääasioihin. Havainnoimiemme luokkien opettajista kolmella oli itse valmistettua oppimateriaalia, jota he käyttivät muun muassa maahanmuuttajaoppilaan opetuksessa. Itse valmistetuista oppimateriaaleista luokanopettajat kommentoivat haastatteluissa esimerkiksi:

"Jos jotain monisteita teen, niin ne on yksinkertassemmin näille maahanmuuttajille, jos on kielen kans ongelmia. Teen esimerkiksi -- jotakin sanastotehtäviä." (O2)

"Tottakai kirjoitustehtävät voi olla lyhyempiä ja sieltä niitä pääasioita katotaan, mitä ois hyvä tietää." (O5)

Yksi luokanopettaja nosti esille maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa käytettävän selkokielisen tekstin negatiivisen puolen. Hänen mielestään selkokielinen teksti ei opeta suomen kielen rikkautta, jolloin maahanmuuttaja oppii niin sanotun kapulakielen. Tällaisesta kielestä kärsivät erityisesti lahjakkaat maahanmuuttajaoppilaat, jotka voisivat oppia monipuolisen suomen kielen. Myös Jonssonin (2011) tutkimuksessa tuli ilmi se, että monet opettajat kartoivat maahanmuuttajaoppilaalle tehtyjä helpompia oppimateriaaleja niiden epäselkeyden vuoksi. Heidän mukaansa opittavaa asiaa oli yksinkertaistettu liikaa, mikä vaikeutti opittavan asian ymmärtämistä. (Jonsson 2011, 32-33.) Yksi haastateltava kommentoikin selkokielistä tekstiä kriittisesti näin:

"Mulla on tullu mieleen, että jos on tämmönen näppärä maahanmuuttajaoppilas, nii onko se selkokieli sit semmonen, että se aina ajaa asiaansa, koska sehän on tietyllä tavalla kapulakieltä, että tuleeko siinä että ei opi sitä suomen kielen rikkautta ja semmosia nyansseja, että sitäki pitää kattoo, että se ei oookkaan ehkä järkevin käyttää aina niitä." (O3)

Maahanmuuttajaoppilaalle on olemassa eriyttäviä kotitehtäviä, joita tulee esimerkiksi erikseen tilattujen eriyttävien oppimateriaalien mukana. Luokanopettajat voivat myös itse valmistaa eriyttäviä kotitehtäviä maahanmuuttajaoppilaille. Kotitehtäviä voidaan eriyttää samoilla periaatteilla kuin oppitunneilla käytettävää oppimateriaalia. Aikaisemmassa Herrasen ym. tutkimuksessa (2009) on tullut esiin, että joissakin tilanteissa luokanopettaja voi antaa myös lisäkotehtäviä, joiden suorittaminen on vapaaehtoista (Herranen ym. 2009, 118). Lisäkotehtävien tarkoituksena on kehittää maahanmuuttajaoppilaan tietojen taitopohjaa, mikä kaventaa taitoeroa muihin luokan oppilaisiin. Maahanmuuttajaoppilaille annettavista tehtävistä haastatteluissa kommentoitiin muun muassa seuraavasti:

"Voi antaa vähemmän tehtäviä, elikkä tiettyjä asioita voi ottaa huomioon, että ei voi antaa mahdottoman paljon läksyä. Eri systeemejä on myös, että joku voi tehdä esimerkiksi selkokielisemmän tekstin, vähä lyhentää sitä tarvittaessa tai sitte poimia nimenomaan niitä pääasioita, jos on vaikka yltti, uskonto taikka äidinkieli niin vois olla semmonen."(O5)

Tutkimuksen havainnointia suorittaessamme eräässä luokassa luokanopettaja antoi kotitehtävät ensin koko luokalle ja vasta tämän jälkeen henkilökohtaisesti maahanmuuttajaoppilaalle. Luokanopettaja valitsi omasta mielestään olennaisimmat tehtävät opeteltavaa asiaa ajatellen. Hän perusteli kotitehtävien eriyttämistä sillä, että tehtävien sanasto olisi aiheuttanut maahanmuuttajaoppilaalle vaikeuksia, jolloin tehtävien tekemiseen olisi kulunut liikaa aikaa. Tämän luokanopettajan mukaan on oikeudenmukaista, että jokainen oppilas käyttää suunnilleen saman verran aikaa kotitehtävien tekemiseen.

6.3.2 Istumapaikka

Yhtenä merkityksellisenä maahanmuuttajaoppilaan perusopetusryhmään integroitumiseen vaikuttavana tekijänä nousi tutkimuksessamme esiin maahanmuuttajaoppilaan istumapaikka. Neljä haastatteluun osallistunutta luokanopettajaa kertoi maahanmuuttajuuden vaikuttavan heidän määräämäänsä oppilaan istumapaikkaan. He kertoivat pohtivansa maahanmuuttajaoppilaan järkevää istumapaikkaa luokassa jo ennen oppilaan fyysistä integraatiota. Tällä pyritään tarjoamaan maahanmuuttajaoppilaalle mahdollisimman hyvä oppimisympäristö. Haastateltavat kertoivat konkreettisesta maahanmuuttajaoppilaan istumapaikan harkinnasta näin:

"Porukassa mietitään (luokanopettajan kanssa) esimerkiksi istumapaikkaa, että missä olisi paras tämän kielen kannalta istua. Myös sosiaalisia suhteita pitää miettiä, että osattaisko sanoa jo niistä koulutulokkaista, että minkälaiseen ryhmään tai minkälaisen pariin laitettaisiin istumaan." (O1)

"Jos tietäs ennestään, jos ei tuu ykköselle, että on joku sosiaalisesti taitava oppilas, semmoinen empaattinen ja rauhallinen, nii semmonen vois olla hyvä pari, ehkä. Hän johdattelis tähän suomalaiseen koulukulttuuriinkin, eikä vaan pelkästään niihin tehtäviin mitä koulussa tehdään." (O6)

Maahanmuuttajaoppilaan istumapaikan positiivinen vaikutus riippuu paljon oppilaan vieressä istuvasta henkilöstä. Tällöin maahanmuuttajaoppilaan ei tarvitse fyysisesti istua joko luokan edessä tai takana, vaan merkityksellistä on se, millainen henkilö istuu hänen vieressään. Vieressä istuva luokkakaveri voi tukea ja auttaa maahanmuuttajaoppilasta haastavissa tehtävissä ja auttaa maahanmuuttajaoppilasta tutustumaan muihin luokan oppilaisiin. Tällöin opettajan on huomioitava myös maahanmuuttajaoppilaan vieruskaverin persoonallisuus, jotta hän voisi saada heistä mahdollisimman hyvin toimivan työparin. Yksi luokanopettaja kertoi huomioivansa luokan sosiaalisia suhteita istumapaikkaa miettiessään ja kertoi näin:

"Sitten he ovat istuneet pareittain, että oon mä tietysti kattonu vähän, että kuka istuu siinä vieressä. Nyt he istuu ryhmissä, että on sekin vähän mietitty, että kuka kenenkin kanssa istuu ryhmässä, että pystyy tekeen töitä." (O3)

Kaikki istumapaikan merkitystä puoltaneet luokanopettajat olivat valmiita sijoittamaan maahanmuuttajaoppilaan suomalaisen oppilaan viereen kielen kehittymisen takia. Yksi luokanopettaja käytti ajoittain maahanmuuttajaoppilaita pareina keskenään. Tällöin samantasoiset maahanmuuttajaoppilaat voivat tarvittaessa tukea toisiaan oppimisessa. Kyseinen haastateltava mainitsi kuitenkin, että maahanmuuttajaoppilaan työparin valintaan vaikuttaa paljon annetun tehtävän vaikeus. Hän kommentoi asiaa näin:

"Pääsääntöisesti pyritään siihen, että maahanmuuttajaoppilaat istuvat kielen takia jonku oppilaan vieressä, joka voi auttaa kielellisissä jutuissa, että ei toisen maahanmuuttajaoppilaan kanssa välttämättä, mutta ollaan tänä vuonna tehty monta kertaa niin, että ne ovat olleet toistensa parina ja heitä on voinu avustajaki auttaa. Se riippuu, mikä se tehtävä on, kuinka

vaikea se tilanne on ja kuinka vaikeita käsitteitä siinä on, kuinka paljon lapsi pystyy auttamaan. Mä näen sen, että tilanteen mukaan toimitaan. Ehdottomasti, jos oppilas voi auttaa, he keskenään voivat keskustella ja ne asiat selkeytyy, niin se on hieno asia. Eikä silloin mikään ole este sille, että he eivät voi olla keskenäänki, jolloin opettaja voi ohjata tarvittaessa." (O4)

Istumapaikan merkitystä korostaneet luokanopettajat mainitsivat, että hyvä paikka maahanmuuttajaoppilaalle voi olla opettajan lähellä. He perustelivat tätä sillä, että maahanmuuttajaoppilasta ja hänen oppimistaan on helpompi seurata, kun hän istuu opettajan läheisyydessä. Kahdessa luokassa, joissa teimme havainnointia, maahanmuuttajaoppilas istui opettajan pöydän läheisyydessä. Tällöin luokanopettaja pystyi tarkistamaan säännöllisin väliajoin, että maahanmuuttajaoppilas ymmärsi mitä hänen tulee tehdä. Esimerkkeinä tällaisesta keskustelusta voidaan mainita seuraavat haastattelukommentit:

"Mää ajattelin, että se vois olla hyvä, että jos kielitaito on aika heikko, niin se vois olla lähellä opettajaa. On helppo seurata sitä ja opettajan on helppo strukturoida sitä mitä tehdään." (O1)

"Mutta aattelin, että jos kielitaito ei ole kovin hyvä ja suomalainen koulujärjestelmä on aivan uusi asia, niin vois olla, että se ois opettajan lähellä. Tällöin opettaja näkis ja tarkkailis, että mitä se ymmärtää ja missä mennään." (O6)

"No silloin aluksi hän oli tuolla aika edessä, että mä pystyin kokoajan katsomaan." (O3)

Tutkimuksessamme istumapaikan määräämisasia ei ollut kuitenkaan yhteneväinen. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat eivät olleet samaa mieltä maahanmuuttajaoppilaan istumapaikan määräämisestä. Kahden luokanopettajan mielestä maahanmuuttajuus ei vaikuttanut oppilaan istumapaikkaan. He perustelivat kantaansa seuraavilla tavoilla:

"Meidän luokassa käytetään sellaisia työskentelymuotoja, että kaikki työskentelee kaikkien kanssa ja kuukauden välein vaihtuu istumapaikat ja työpari vaihtuu aina siinä samassa." (O5)

"Minusta maahanmuuttajuus ei vaikuta siihen paikkaan, että enemmänkin se minkä tyyppinen oppilas on. Mulla välillä saavat itte valita ja välillä sitte ope laittaa paikat." (O2)

Luokanopettajilla saattaakin olla luokissaan omat rutiinit ja toimintatavat, joiden perusteella kaikkien oppilaiden istumapaikat määrätään. Tällöin maahanmuuttajuus ei itsessään vaikuta istumapaikan valintaan. Opettajan määräämällä maahanmuuttajaoppilaan vierusparilla voi olla negatiivisiakin vaikutuksia. Yksi haastatelluista luokanopettajista kertoi oppilaan persoonallisuuden olevan maahanmuuttajuutta tärkeämpi tekijä oppilaan istumapaikkaa mietittäessä. Hän lausui näin:

"Täytyy kyllä tunnustaa, että kyllä mä sillen alkuvaiheessa (kolmosnelosella) laskin sillä tavalla, että tulis sellainen tiitterä kaveri siihen viereen. Mutta nyt kun mä oon luopunu siitä ja se on ollu enemmän sattumanvaraista hommaa, niin mä oon miettinytki, että ehkä se mun ajattelu oli vähän huono, koska sitte se tiitterä voi ruveta maahanmuuttajaoppilaan puolesta tekemään niitä juttuja. Et se ei aina ihan näin toiminukkaan se homma." (O5)

Yksi haastateltu luokanopettaja oli aikaisemmin valinnut maahanmuuttajaoppilaalle työparin, mutta hän oli kokenut sen huonoksi menetelmäksi maahanmuuttajaoppilaan oppimisen kannalta. Hänen luokallaan ahkera työpari oli alkanut tehdä maahanmuuttajaoppilaan puolesta tehtäviä ja vaikuttanut näin negatiivisesti hänen oppimiseen. Yksi luokanopettaja koki istumaparin määräämisen vaikuttavan negatiivisesti maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon kehittymiseen luonnollisissa sosiaalisissa tilanteissa. Kyseisen luokanopettajan luokalla kaikki oppilaat saivat valita itselleen vierustoverin, mikä hänen mielestään kehitti myös maahanmuuttajaoppilaan sosiaalisia taitoja.

"Kieltähän oppii myös sosiaalisissa suhteissa kaikista parhaiten. Onko sekin vähä sitten semmoista, että estetään sosiaalisen kielitaidon kehittymistä, kun aletaan määrätä kenen vieressä kukakin istuu." (O2)

Luokanopettajilla on erilaisia käsityksiä maahanmuuttajaoppilaan integroimista parhaiten palvelevasta istumapaikasta. Tutkimuksen perusteellakaan ei voida kuitenkaan tehdä yhteenvetoa siitä, mikä olisi maahanmuuttajaoppilalle paras istumapaikka luokassa. Siihen vaikuttavat monet asiat kuten luokan sosiaaliset suhteet, maahanmuuttajaoppilaan persoonallisuus, luokan toimintatavat ja opettajien omat käsitykset istumapaikan merkityksellisyydestä. Opettajan olisi hyvä pohtia jo ennen integroimisprosessia sitä, mikä on paras istumapaikka maahanmuuttajaoppilaille. Tärkeintä on ajatella maahanmuuttajaoppilaan parasta ja sitä, mikä tukee parhaiten hänen integroitumistaan perusopetuksen ryhmään.

Suunnittelutyöhön liittyvät opetusjärjestelyt ovat olennainen osa maahanmuuttajaoppilaan integrointiprosessia ja suunnittelutyö saattaa olla erittäin työlästä luokanopettajalle. Ne sisältävät monenlaisia järjestelyä ja jokaisen yksittäisen maahanmuuttajaoppilaankohdalla on mietittävä ja pohdittava keinojen toimivuutta.

6.4 Opetuksen toteuttaminen

Tutkimuksen tulos- ja analyysiosion luku opetuksen toteuttamisesta on maahanmuuttajaoppilaan perusopetusryhmään integroimisen aiheuttamista järjestelyistä kaikista laajin. Opetuksen toteuttaminen onkin integraation vaikutuksesta toteutettavien opetusjärjestelyjen ydinaluetta. Tässä yhteydessä opetusjärjestelyt ovat jaettu neljään osaan ja ne ovat luokan ilmapiirin virittäminen vastaanottavaksi, kaikkien oppilaiden huomioiminen heterogeenisessä luokassa, opetuksen tukena käytettävät menetelmät ja kulttuurin huomioiminen opetuksessa. Jokainen osio liittyy vahvasti opetustilanteisiin. Ensimmäinen osio luokan ilmapiirin virittämisestä vastaanottavaksi sisältää

asioita, joita luokanopettaja tekee jo ennen maahanmuuttajaoppilaan fyysistä integraatiota. Ne ovat myös osa jokapäiväisiä ja koko integraation ajan jatkuvia opetustilanteita. Kolme jälkimmäistä osiota liittyvät hyvin konkreettisesti opetuksen toteuttamiseen. Kaikki osiot sisältävät luokanopettajien omia opetukseen liittyviä strategioita, joita he käyttävät helpottaakseen maahanmuuttajaoppilaan integroimisprosessia.

6.4.1 Luokan ilmapiirin virittäminen vastaanottavaksi

Koulun työntekijöiden ja erityisesti opettajien tehtävänä on luoda kouluun sellainen ilmapiiri, jossa erilaisuutta ymmärretään ja jossa se hyväksytään. Kaikilla oppilailla täytyisi olla mahdollisuus tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Lahdenperän ja Sahlinin tutkimuksen (1994) mukaan voidaan puhua lähtökohdasta, jonka mukaan lapsilla ja nuorilla tulee olla valmiudet työskennellä etnisiä ennakkoluuloja ja kiusaamista vastaan toimimalla sovussa ja yhteistyössä. (Lahdenperä & Sahlin 1994, 8-9). Tällaiset vastaanottavat lähtökohdat ovat omiaan integraatiolle ja inklusiiviselle ajattelutavalle. Eräs haastateltava kommentoikin luokan vaadittavaa ilmapiiriä seuraavasti:

"Vastaanottavassa luokassa täytyy vallita semmonen ilmapiiri, että siellä halutaan ottaa, siellä on kykyä ja tilaisuutta ottaa se oppilas vastaan." (O8)

Haastatelluista luokanopettajista viisi mainitsi luokan ilmapiirin tärkeyden puhuttaessa integraatioprosessista. He myös näyttivät olevan vakuuttuneita siitä, että he voivat itse vaikuttaa ilmapiirin virittämiseen vastaanottavaksi. Luokanopettajilla oli monia erilaisia keinoja ilmapiirin virittämiseen. He perustelivat ilmapiirin virittämisen tärkeyttä muun muassa näin:

"Oon miettiny näitä (integroimiseen liittyviä haasteita) enemmän näitten asenteitten ja arvomaailman kautta, et jos se osuu kohalleen ja löydetään jonkilainen tasa-arvo siitä ja huomataan et kaikki voi antaa toisille jotain, nii sillon se oppiminenki lähtee sujumaan. Mut jos sitte kokee, oli se sitte pienryhmän oppilas taikka maahanmuuttajaoppilas, jos se kokee sen, että

häntä ei hyväksytä, nii sillon on lukko kokonaan siinä oppimisessa et enemmän tää haaste on tämä, et miten tehtäs semmonen mukava ilmapiiri, jossa jokainen ymmärtäs et kaikki on meistä tarpeellisia. Sitte se oppiminen siinä hyvässä ilmapiirissä lähtee menemään etteenpäin." (O5)

"Jokainen opettaja on erilainen, että miten se onnistuu sen luokan ilmapiirin virittää lepposeksi, että oppiminen saa olla hauskaa, sallivaa ja hyväksyvää. Eikä tulis kynnystä siitä osaamattomuudesta." (O7)

"Siihen (integroimisprosessiin) sisältyy tosi paljon semmosen ilmapiirin luomista, että sie voit kysyä ja sanoa jos et tiiä ja näyttää se, ettei tarte osata." (O8)

"Tunnetilan saavuttaminen on olennainen. Se voi olla muutaki ku se oman äidinkielen kautta tuleva tunneilmaisun mahdollisuus. Se voi olla hyvä ilmapiiri muutenki luokassa tai jotkut hauskat muutamit tapahtumat, että tunteitten kautta se lapsi voi tarrautua kiinni ja löytää mukavia ankkureita sieltä sieltä luokasta tai oppimisympäristöstä." (O6)

Luokanopettajat näkivät luokan ilmapiirin vaikuttavan olennaisesti oppilaan oppimiseen. Luokan hyvä ilmapiiri on oppimisen ehto. Vastaavasti huono ilmapiiri, jossa maahanmuuttajaoppilasta ei hyväksytä, voi toimia oppimista ehkäisevänä tekijänä. Samalla tavalla aikaisemman Talibin tutkimuksen (2002) mukaan turvallisessa ilmapiirissä oppilas voi olla oma itsensä, eikä oppimattomuudesta tule oppimisen estettä (ks. Talib 2002, 83). Samoin Tiedt & Tiedt (2005) katsoivat tutkimuksessaan, että inklusiivisen luokan ilmapiirin on yksi tärkeä tekijä oppilaan viihtyvyyden kannalta. Heidän mukaansa, kun oppilaat tuntevat olevansa samalla puolella, tavoittelevat samoja asioita ja ovat riippuvaisia toisistaan, he voivat tuntea muiden luokkatovereidensa tuen pyrkiessään tavoitteisiinsa (Tiedt & Tiedt 2005, 21).

Hyväksyvän ilmapiirin luomiseen on monia eri keinoja. Tällaisia ovat esimerkiksi yhteiset pelisäännöt, yhteishengen luominen ja oppilaiden aktiivisuus. Tiedt ja Tiedt (2005) ovat tutkimuksessaan selvittäneet asiaa, ja he ovat listanneet

esimerkkejä, joita opettajan tulisi ottaa huomioon inklusiivisen luokan ilmapiiriä luodessaan. Kuten omassa tutkimuksessamme, Tiedtin ja Tiedtin tutkimuksessa tuli ensimmäisenä esille yhteiset säännöt ja rangaistukset. Jokaisen oppilaan tulee hyväksyä ja allekirjoittaa keskinäiset säännöt. Toisena merkittävänä seikkana he toivat esille yhteisöllisyyden luomisen esimerkiksi luomalla tilanteita, joissa jokaisen on osallistuttava keskusteluun ja jaettava omia kokemuksiaan. Kolmantena keinona Tiedtin ja Tiedtin tutkimuksessa tuli näkyviin organisoiminen, jolla viitataan opettajan valtaan antaa puheenvuoroja myös luokan hiljaisille oppilaille. Neljäntenä keinona he listasivat arvioinnin, jonka mukaan opettajan tulee rohkaista oppilasta arvioimaan omaa kehittymistään, eikä vertaamaan omia suorituksiaan muiden oppilaiden suorituksiin. Tiedt ja Tiedt katsoivat, että toimivan inklusiivisen luokan ilmapiirin tunnistaa siitä, että siellä ei ole passiivisia ja muista vetäytyneitä oppilaita, vaan kaikki kykenevät tekemään töitä toistensa kanssa. (Tiedt & Tiedt 2005, 21.) Kaikki haastattelimamme opettajat käyttivät joitakin näistä menetelmistä luokan positiivisen ilmapiirin luomiseen. Esimerkiksi yhteishengen luomisen menetelmistä luokassa haastateltavat kertoivat näin:

"Me käyään semmosia kasvatuskeskusteluita ja meillä on esimerkiksi aamulla semmoset rutiinit et siinä kysellään semmosia sydämmen asioita, jotta oppilaat saa kertoa omasta toiminnastaan ja mitä niillä on mielenpäällä. --- Et luodaan niinku semmosta.. se on hyvä et sää oot tässä tosi hyvä ja mejän pitää olla ilosia siitä et sää oot hyvä, se on mahtava asia, mut myöski niin, että me ei lähetä silleen et ku minä oon hyvä, nii tuo toinen on vähä huonompi. Luodaan semmosta hyvää ilmapiiriä. Mun mielestä me ollaan tehty siinä kovasti töitä ja varmasti ei ikinä tulla valmiiks siinä, mut ollaan hyvällä tiellä." (O5)

"Vähän aikasemmin kerroin (oppilaille), että meille on tulossa tämmönen oppilas ja katottiin, että mistä hän tulee ja keskusteltiin sitten ja eikä siinä sitten mittään. Sitten kun hän tuli niin, olivat hyvinkin kiinnostuneita nämä oppilaat tietenki tästä uudesta oppilaasta vieraasta kulttuurista."(O3)

Luokan ilmapiirin virittämiseen vastaanottavaiseksi vaikuttaa koko luokka, opettaja ja oppilaat. Opettajan erilaisilla työmenetelmillä jokainen oppilas voi saada puheenvuoron ja pystytään luomaan erityisen hyvää luokkailmapiiriä. Puheenvuorojen avulla oppilaat oppivat kertomaan omista tuntemuksistaan ja kuuntelemaan muiden oppilaiden kuulumisia. Oppilaat voivat siten oppia iloitsemaan muiden saavutuksista ja kiinnostua muiden elämästä. Luokan ilmapiiri voi kehittyä arkirutiineja noudattaen. Aineistoissamme esiin nousut toinen esimerkki ilmapiirin luomisesta on se, että jotkut opettajat virittivät oppilaidensa kiinnostusta uutta oppilasta kohtaan kertomalla heille uuden oppilaan kotimaasta ja taustasta. Ilmapiirin virittäminen alkoi jo ennen maahanmuuttajaoppilaan fyysistä integraatiota ja se jatkui integraatioprosessin myöhemmissä vaiheissa. Ilmapiirin virittämistä ei kuitenkaan tehty pelkästään maahanmuuttajaoppilasta varten, vaan sen nähtiin auttavan luokan kaikkia oppilaita.

"Mie kyllä oon sitä mieltä, että kyllä siinä oppilaallaki on paljon siinä itselläänki sitä vastuuta, että jos hän oikealla lailla yrittää olla mukana, niin kyllä hän pääsee tosi hyvin mukaan, mut sitten taas jos on koko aika kapula rattaissa --- niin kyllä semmosta katotaan, että no miks toi tekee jatkuvasti noin ja vaikka mäki yritän aina välillä selittää, että no kun on erilainen kulttuuri, että jos hän ei tiedä, niin sitte sanokaa. Sitte jotku asiat on semmosia, että se ei välttämättä edes johdu kulttuurista, lapsiahan ne on neki niinku kaikki muutkin." (O3)

Luokkaan integroitavan maahanmuuttajaoppilaan asenne ja käyttäytyminen vaikuttavat myös siihen, miten hänet otetaan luokassa vastaan. Jokainen oppilas tulee luokkaan yksilönä, jolla on erilaisia piirteitä ja taipumuksia. Nämä piirteet vaikuttavat siihen, miten muut häneen suhtautuvat. Myös maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri vaikuttaa siihen, miten hänet otetaan luokassa vastaan. Muilla oppilailla voi esimerkiksi olla vaikeuksia ymmärtää maahanmuuttajaoppilaan toimintaa, mikä voi vaikuttaa negatiivisesti vastaanottavaan ilmapiiriin. Opettaja ei siis ole koskaan yksin vastuussa vastaanottavan ilmapiirin virittämisestä. Esimerkkinä oppilaiden aktiivisuudesta on erään haastellun opettajan kommentti yhdestä suomalaisesta oppilaastaan:

"Musta on ihana ku joku sanoo et hän on kutsunu maahanmuuttajaoppilaan kylään ja me ollaan tehty sitä ja tätä, nii mää oon et jes." (O5)

Yksittäiset oppilaat vaikuttavat paljon siihen, miten integroitava oppilas sopeutuu uuteen kouluympäristöön. Vastaanottavassa ilmapiirissä maahanmuuttajaoppilaalla on mahdollista löytää kotoutumisen kannalta hyvin olennainen tekijä, ystävä.

6.4.2 Kaikkien oppilaiden huomioiminen heterogeenisessä luokassa

Maahanmuuttajaoppilas on yksilö muiden joukossa normaalissa perusopetuksen ryhmässä. Jokaisella oppilaalla on tiettyjä vahvuuksia ja heikkouksia, joita opetuksella pyritään kehittämään. Opetuksessaan opettaja pyrkii huomioidaan kaikki oppilaat yksilöinä, jolloin opetus tavoittaa jokaisen oppilaan taitotasosta ja kielitaidosta riippumatta. Opettajan tulee painottaa opetuksen pääasioita ja puhua mahdollisimman selkeästi silloin, kun luokalla on maahanmuuttajaoppilas, jolle suomen kieli ei ole vielä tarpeeksi tuttu. Toisaalta opettajat kokivat selkeyden edesauttavan koko luokan oppimista. Haastatellut opettajat kommentoivat aihetta esimerkiksi näin:

"Mää oon miettiny sitä myös, että suomalaiset oppilaat ja varsinki ne joilla saattaa olla kielellisiä vaikeuksia, nii nehän hyötyy siitä yhtälaillla. Se on aika pitkälle ainaki ykkös kakkosilla semmosta samantyyppistä se opetus, oli sitte maahanmuuttaja tai tämmönen kellä on vaikka jotain lukihäikkää tai kielellisiä vaikeuksia... pitäis muistaa että se on kaikille vaan aina lissä ku sitä (kieltä) huomiois." (O1)

"Mietitään usein sitä, että miten se koko luokka hyötyy siitä parhaiten. Onko se sitten niin, että mie meen luokkaan ja pidetään tiimitunti? Oon myös miettinyt sitä, että suomalaiset oppilaat ja varsinkin ne, joilla saattaa olla kielellisiä vaikeuksia, niin nehän hyötyy siitä yhtä lailla". (O8)

"Pitää olla hyvin yksinkertaisesti sanottu, mutta kyllä se vieläkin selkiyttää ja vielä enemmän tulee näitä käsitteitä avattua. Ja onhan tietysti monella muullakin lailla sitten, että tulee näitä sääntöjä ja muita kerrattua sitte ehkä enemmän ja tämmöistä koulukulttuuria." (O3)

Selkeät ohjeistukset, käsitteiden avaaminen ja opetuksen päätavoitteiden painottaminen auttavat myös muita kielellisesti heikkoja oppilaita. Opetuksen eriyttämistä ei tehdä ainoastaan maahanmuuttajaoppilasta varten, vaan siitä hyötyvät myös muut oppilaat. Maahanmuuttajaoppilaiden opettaminen on usein samantyylistä kuin esimerkiksi kielellisistä häiriöistä kärsivän lapsen opettaminen.

Kahdessa tutkimuksessa havainnoidussa luokassa oli integroituna myös erityisopetuksesta siirrettyjä oppilaita. Näissä luokissa luokanopettajat luonnehtivat luokkiaan hyvin heterogeenisiksi niiden moninaisuuden ja erilaisten oppijoiden vuoksi. Eräs luokanopettaja kertoi eriyttämismenetelmiensä palvelevan tällöin myös maahanmuuttajaoppilaita. Hän antoi esimerkiksi samanlaisen tehtävämönisteen sekä maahanmuuttajaoppilaille että yhdelle lukihäiriöiselle lapselle. Havainnointiaineistossa tuli ilmi, että jakaessaan luokaa ryhmiin, luokanopettaja saattaa tarkoituksella jakaa oppilaat tasoryhmiin. Luokanopettaja pystyy ottamaan esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaat ja kielellisesti heikot oppilaat samaan ryhmään harjoittelemaan. Samalla myös muu luokka saa mahdollisuuden tehdä haastavampia ja omaa taitotasoaan vastaavia tehtäviä. Tehtävien eriyttämisestä eräs haastateltava kommentoi näin:

"Monesti jos on heikompia oppilaita, niin eriytyminen tulee jo heidän takiaan, niin se eriytyminen sitten käy myös maahanmuuttajaoppilaille." (O2)

Luokanopettajat käyttivät oppilaidensa huomioimiseen paljon erilaisia keinoja, joista hyötyivät niin maahanmuuttajaoppilas kuin koko muu luokka. Tutut käytännöt lisäävätkin turvallisuuden tuntua ja vähentävät stressitekijöitä. Turvallinen ilmapiiri on hyvän ilmapiirin ohella oppimisen perusedellytys. Turvallisen ilmapiirin luominen vaatii oppilailta luottamusta opettajaan sekä sitoutumista yhteisiin luokan sääntöihin. Esimerkiksi kaksi luokanopettajaa

kertoi noudattavansa tiettyjä päivittäisiä rutiineja, jotka helpottivat arjen sujumista. Osa luokanopettajista käytti rutiininomaisesti yhteistoiminnallisia menetelmiä, joissa suomalainen oppilas ja maahanmuuttajaoppilas oppivat yhdessä. Tällaisista käytännöistä voidaan tuoda esille kahden opettajan kommentit:

"Mä oon ottanu joitakin sellasia pysyviä käytäntöjä tähän luokkaan, joista mä oon aatellu, että hyötyy sekä maahanmuuttajalapsi, että ihan oikeasti suomenkielinen lapsi. Eihän tää opetus toimi silleen kenenkään yhden ehdoilla, vaan että kaikki pitää huomioida. Sellasia menetelmiä, että siitä hyötyis kaikki." (O7)

"Se koko ryhmä hyötyy siitä sen opetuksesta, että tietyt rutiinit on hyvä selventää mitä meillä on ollut, elikkä päiväjärjestyksen ku selventää ja mitä millonki tapahtuu seuraavaksi, tavoitteet täytyy olla aika selkeät, mitkä on pelisäännöt, kaikki nämä mistä tämmöne moninainen ryhmä hyötyy, nii auttaa myös niitä maahanmuuttajia." (O5)

Tehdessämme havainnointia havaitsimme, että luokanopettajat käyttivät useita erilaisia menetelmiä, joilla he saivat oppilaat toimimaan ryhmänä. Yhteistä näille kaikille menetelmille oli se, että oppilaat toimivat ryhmänä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Ryhmän piti tuottaa yhdessä jokin kirjallinen tuotos, kuten posterit, joka esitettiin ryhmänä muulle luokalle. Kaiken tämän takana oli auttaa maahanmuuttajaoppilaan integroitumista luokkaan ja sitä kautta edistää luokan yhteistoimintaa. Vastaavasti Ikonen (2005) on omissa tutkimuksissaan havainnut, että yhteiset tavoitteet ja toiminnat yhdistävät luokkaa ja edesauttavat luokan ryhmäytymistä (Ikonen 2005, 60). Yksi luokanopettaja käytti oppilaille tuttua toimintatapaa, joka vaati ryhmältä sekä keskustelua että toisen ymmärtämistä. Tällä tavalla voitiin varmistaa, että myös maahanmuuttajaoppilas tulee kuulluksi ja ymmärretyksi luokassa. Eräs opettaja kertoo omasta harjoituksestaan seuraavasti:

"Esimerkiksi mä viime vuonna, taikka eka ja tokaluokallaki tein systeemejä, että piti yhteistoiminnallisesti kertoa viikonlopun jälkeen, että jokainen pohtii neljän hengen sekaryhmissä, yleensä pannaan aina sekaryhmiin, että ei sammaan oo pantu maahanmuuttajia. He keskenään mielti, että mitä samaa ja mitä eriä he ovat viikonlopun aikana tehneet. --- Luodaan niinku semmosia tilanteita, missä ne voi olla vuorovaikutuksessa, nii siinäki myös oppii, että ei aina opettajalta se oppi tule." (O5)

Samanikäisten oppilaiden toimiessa toistensa opettajina käytetään käsitettä yhteistoiminnallinen oppiminen. Sitä voidaan pitää toimivana ja tehokkaana oppimisen keinona, jota Johannes Comenius suositteli jo 1600-luvulla. (Saloviita 1999, 148.) Tutkimuksessamme luokanopettajat luottivat paljon opetuksen yhteistoiminnallisiin menetelmiin. He käyttivät suomalaisia oppilaita systemaattisesti maahanmuuttajaoppilaiden apuopettajina. Etuna apuopettajatilanteessa on esimerkiksi se, että myös suomalainen oppilas oppii selittämään asioita monella eri tavalla, kuten piirtämällä, pantomiimilla tai apusanoja käyttämällä. Samalla apuopettajat saavat myös mahdollisuuden syventää omia taitojaan. Yhteistoiminnallisten menetelmien käytöstä maahanmuuttajaoppilaiden integroimisessa voidaan mainita seuraavat haastateltujen luokanopettajien kommentit:

"Mähän mietin pitkään, että miten niitä muita vois osallistaa sit tämän kielitaidon opettamiseen, niin meillä oli tuolla luokan ulkopuolella se pöytä ja sit me aina sovittiin oppilaitten kans, että jokainen on apuopettajana, että nyt te pääsette opettaan suomen kieltä ja meillä oli kasa noita erilaisia lastenkirjoja, sitten oli semmonen vihko ja sitten jos vaikka sinä menisit nyt, sinun vuoro lähteä apuopettajaksi, niin saisit mennä aina tunnista vaikka, ku mä olin kattonu että oli semmoset hommat, että nyt voi mennä sinne apuopettajan hommia hoitamaan, niin meni tuonne luokan ulkopuolelle ja sitte -- luki ääneen sitä lastenkirjaa ja sitte ne kävi läpi aina niitä sanoja, että mitkä oli outoja ja sen apuopettajan piti sitte neuvoa ja sitte kertoa ja tehä pantomiimia." (O4)

"Me ollaan otettu silleen, että kaks luokan oppilasta istuu tän pöyvän ympärillä (näyttää) ja he tavallaan tulkkaa sitä, mitä luokassa tapahtuu ja mitä opettaja opettaa ja mikä sivu otetaan. Se oli hirveen hauskaa hommaa." (O8)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin. Lisäksi se mahdollistaa suomalaisten oppilaiden erilaisten kulttuurien ymmärtämisen ja voi helpottaa maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista perusopetuksen ryhmään.

"Mulla on jääny hirveesti sellasia hauskoja kommelluksia ja sit semmosia positiivisessa mielessä sellasia hauskoja juttuja, joista on hyötyny molemmat. Suomenkielinenki lapsi oppii jotaki, mutta myöskin se maahanmuuttajataustainen lapsi hoksaa, että tää kieli on tällanen, että eihän se toi toinenkaan osaa kaikkea." (O4)

"Sitte paritöitä yritän teetättää.. että tulee myös sitä sosiaalista kielitaitoa ja se karttus siinä samassaki." (O1)

"Sillon varmasti ois hyvä, niinku toisten luokkatovereitten tuki siinä ja just sillon käyttää parityöskentelyä paljon, että se vertaistuki ois siinä paikalla." (O2)

"Se on kiva tilanne ku ne oman luokan oppilaat pääsee opettamaan, neuvomaan, opastamaan ja kertomaan suomen kieltä ja näyttään paikkoja ja kaikkea semmosta." (O8)

Kaiken kaikkiaan luokanopettajilla oli paljon positiivisia kokemuksia yhteistoiminnallisista menetelmistä. He kertoivat myös oppilaiden pitävän niistä. Yhteistoiminnallisten menetelmien hyöty ja siitä lähtöisin oleva oppimisen ilo näkyi myös havainnoidessamme oppitunteja.

6.4.3 Opetuksen tukena käytettäviä menetelmiä ja erityispalveluita

Kielitaidon käsite voidaan määritellä monella eri tavalla. Useimmiten se jaetaan neljään seuraavaan osataitoon: puhumiseen, puheen ymmärtämiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 40.) Maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon oppimista voi hankaloittaa se, että osalla maahanmuuttajalapsista ei välttämättä ole kunnollisia kielentaitoja omasta äidinkielestään. Kunnollinen kielitaito on perusta sekä ajattelutaitojen kehittymiselle että muiden kielten korkeatasoiselle oppimiselle. (Korpela 2005, 30; Talib 2005, 104; Nissilä 2009, 10.) Monet maahanmuuttajaoppilaat tulevat Suomeen sellaisista paikoista, joissa luku- ja kirjoitustaito ovat vain eliitin etuoikeus (Hirsiaho, Pöyhönen & Saario 2007, 106). Hyvä suomen kielen taito on oman äidinkielen taidon lisäksi oppimisen perusta maahanmuuttajaoppilaalle (Nissilä ym. 2005, 85). Heikko tai lähes olematon kielitaito on erittäin suuri haaste kouluopetuksessa. Haastatellut luokanopettajat pyrkivät käyttämään erilaisia menetelmiä, joiden avulla maahanmuuttajaoppilas ymmärtäisi opetettavan asian. Tästä haastatellut kommentoivat esimerkiksi seuraavasti:

"Jos sillä oppilaalla se oma kielitaito ja suomenkielentaito on heikko, niin silloin se tuo todella haastetta opettajalle, että miten hänet saa mukaan siihen opetukseen." (O6)

"Kyllähän sitä tarvii miettiä, että sanoo asiat selkeämmin ja miettii, että mistä tämä maahanmuuttajaoppilas selviää ja mistä mahdollisesti tulee semmosia, missä pitää eriyttää." (O3)

"Pitäis kaikki selkeästi sanoa ja tietysti ykköskakkonen on muutenki, että pitää olla hyvin yksinkertaisesti sanottu, selkeästi, mutta kyllä se vieläkin selkiyttää ja vielä enemmän tulee näitä käsitteitä avattua." (O3)

Luokanopettajat joutuvat kiinnittämään huomiota omaan puheeseensa, kun luokalla on kielellisesti heikko maahanmuuttajaoppilas. Jokainen haastateltu luokanopettaja mainitsi selkeän kielenkäytön olevan tarpeellinen moni-

kulttuurisessa luokassa. Selkeällä kielenkäytöllä he tarkoittavat puhetta, jossa lauseet sanotaan mahdollisimman selkeästi, tarvittaessa hitaammin ja murre-sanoja välttämällä. Opettajan täytyy tuntea oppilaidensa taidot, jotta hän pystyy käyttämään kieltä mahdollisimman hyvin opettamisen välineenä. Vastaavasti Niemistö (2002) on päätenyt tutkimuksessaan siihen, että peruskoulun ala-luokkalaisten opetuksessa huomiota pitäisi kiinnittää vuorovaikutustilanteisiin, joissa sanasto kehittyy ja kieltä opitaan käyttämään monipuolisesti (Niemistö 2002, 104). Selkeän kielen avulla myös maahanmuuttajaoppilaalla on mahdollisuus monipuoliseen vuorovaikutukseen. Luokanopettajan kielenkäytöstä kertoivat haastatellut luokanopettajat esimerkiksi näin:

"Pääkäsitteiden havainnoillistaminen tai niitten esilletuominen tai joittenki apusanojen käyttö matematikassa, mihin kannattaa korva herkistää kuuntelemaan, et onko se yhteensä, enemmän vai vähemmän." (O5)

"Kielen pitää olla mahdollisimman selkeää, ohjeet on meillä usein visuaaliset, elikkä ne tehdään fläpille, powerpointille tai ne voi olla taululla, miten sie toimit nyt nii siel lukee kaikki asiat." (O8)

Luokassa tehdyt havainnoinnit osoittivat, että luokanopettajat painottivat yleensä opittavan asiasisällön pääkäsitteitä. Esimerkiksi kaksi luokanopettajaa käytti systemaattisesti käsitekarttoja kielellisen painotuksen tukena, ja yksi luokanopettaja käytti käsitekarttaa selittäessään maatalan tuotantoa. Käsitteiden välisiä suhteita on hyvä avata oppilaille ylä-, ala- ja rinnakkaiskäsitteitä sisältävillä käsitekartoilla, jolloin oppilas huomaa eri asioiden yhteydet ja saa muodostettua opittavasta asiasta kattavan kokonaiskuvan (ks. Opetushallitus 2009a, 15). Luokanopettajat korostivat tehtävänantoa lukemalla sen ääneen tai alleviivaamalla kyseisen kohdan maahanmuuttajaoppilaan tehtäväkirjasta. He painottivat tehtävän pääsanoja, kuten "alleviivaa tekstistä" tai "vastaa kokonaisin lausein". Tehtävien painotuksia ja ohjeita annettiin joissakin luokissa myös kirjallisena, jolloin oppilaat pystyivät etenemään omaa tahtia ja tarvittaessa palaamaan edellisiin kohtiin. Haastatteluissa luokanopettajat pohtivat asiaa seuraavasti:

"Selkeitä ohjeita ja kuvia käytetään. Varmasti ne kuvat on tärkeitä pienten opetuksessa. Ja nimenomaan selkeät ohjeet." (O2)

"No, mitä nyt opetuskuvia käytän, kyllä. Mutta en mää oo nyt erikseen käyttäny esimerkiksi tämän tuota, mikä mulle nyt tuli, niin en oo erikseen käyttäny sille kuvia. Hän aika hyvin osaa sillä lailla suomea, että ei ehkä silleen oo tarvinnu." (O3)

Opetuksen ei tulisi koskaan perustua pelkästään kirjallisiin tai kielellisiin ohjeisiin, kun luokassa on oppilaita, joilla on vaikeuksia ymmärtää suomen kieltä. Brace (2009) onkin kommentoinut, että opettajalta vaaditaan herkkyyttä huomata, milloin tehtävän ohjeet tai opetuksessa käytettävä kieli on liian vaikeaa maahanmuuttajaoppilaille. (Brace 2009, 131.) Opetushallituksen (2009) mukaan opetuksessa tulisi käyttää kaikenlaista havainnollistamista, kuten kuvia, kaavioita, karttoja, käsitekarttoja ja diagrammeja. Ne auttavat maahanmuuttajaoppilaiden lisäksi myös suomalaisia oppilaita. Asiaan liittyvä konteksti auttaa kielenoppijaa ymmärtämään vaikeitakin asiasisältöjä. (Opetushallitus 2009a, 14.) Myös Arvonen ym. (2010) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opetus-käsitteiden avaaminen ja opetuksen havainnollistaminen edistävät maahanmuuttajaoppilaan kielitaidon kehittymistä (Arvonen ym. 2010, 21).

Luokanopettajat käyttivät paljon kuvia opetuksen ja arjen rutiinien tukena. Kuvia käytettiin esimerkiksi tarinoiden lukemisen yhteydessä ja toimintaohjeita annettaessa. Yhdessä havainnoitavassa luokassa lukujärjestys oli tehty maahanmuuttajaoppilasta varten kuvallisena. Jokainen oppiaine oli merkitty lukujärjestykseen sitä muistuttavalla kuvalla. Kuvalliset vihjeet ohjaavat oppilasta oikeaan suoritukseen, ja myös henkilö, joka ei osaa lukea, voi kuvallisten vihjeiden avulla palauttaa mieleensä seuraavaksi vuorossa olevan tehtävän. Kuvien ohella myös piirtäminen on hyvä opetuksen apuväline. Jokainen tutkimukseen osallistunut luokanopettaja käytti piirtämistä opetuksensa tukena. Erityisesti matematiikassa laskettavia asioita konkretisoitiin piirtämällä ne taululle. Oppilaiden oli näin helpompi hahmottaa tehtävän kannalta olennaisia asioita. Yhdellä ympäristö- ja luonnontiedon oppitunnilla luokanopettaja havainnollisti maahanmuuttajaoppilaille koloradokuoriainen -

käsitteen piirtämällä sen taululle. Piirtämisestä kaksi haastateltua kommentoivat näin:

"Matematiikassa piirtäminen on ollut monta kertaa hyvä ratkasu." (O5)

"Siihen (maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen) sisältyy tosi paljon piirtämistä ja tämmöstä sanojen selittämistä." (O8)

Aina luokanopettaja ei voi tarjota maahanmuuttajaoppilaalle kaikkea hänen tarvitsemaansa tukea. Tästä syystä kunnat ja koulut tarjoavat maahanmuuttajaoppilaille erityispalveluita, kuten suomi toisena kielenä -opetusta, koulunkäyntiavustajan ja erityisopettajan palveluita. Niiden tarkoituksena on tukea maahanmuuttajaoppilaan koulunkäyntiä, kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti. Useat luokanopettajat käyttävät maahanmuuttajaoppilaille tarkoitettuja tukipalveluita opetuksensa tukena. Kaikki luokanopettajat olivat antaneet tukiovetusta maahanmuuttajaoppilaille, mutta moni oli lisäksi turvautunut myös koulunkäyntiavustajien ja erityisopettajien palveluihin. Herrasen ym. (2009, 121) tutkimuksessa näkyy, että näitä palveluita käytetään osittain samanaikaisopetuksen muodossa, jolloin oppilaat näkevät käytännössä mallin yhteistyöstä. Luokanopettajat kokivat myös suomi toisena kielenä -oppitunnit tärkeiksi tukimuodoiksi maahanmuuttajaoppilaan kielenkehityksen kannalta. Niillä tunneilla maahanmuuttajaoppilaalla on mahdollisuus saada omaa taitotasoan vastaavaa suomen kielen opetusta.

"Joskus meillä on osa-aikainen erityisopetustunti täällä (erityisopetusluokassa) erikseen ja katotaan sen tilanteen mukkaan, sitte voi olla samanaikaisopetusta ja tota S2:stahan on maahanmuuttajaoppilailla." (O1)

"Ekaluokalla mulla oli vaan yks maahanmuuttaja, niin hänelle mä annoin kokoajan tukiovetusta ja hän kävi tarvittaessa erityisopetuksessa ja hänhän on käyny siinä s2 opetuksessa myös. Sitten tämä, joka nyt tuli kesken kaiken, joka oli valmistavalla luokalla ollut, niin hän tarvitsee kyllä erityisopettajan tukea koko ajan." (O3)

"Totta kai on tukitoimet koko ajan, erityisopettajan palvelut, tukitunnit, saman-aikaisopetus ja S2 tunnit." (O2)

Erilaisten tukipalveluiden saatavuus riippuu paljon koulusta ja kunnasta. Esimerkiksi pienillä paikkakunnilla ja kyläkouluissa kaikkia tukimuotoja ei yksinkertaisesti ole saatavilla.

6.4.4 Kulttuurin huomioiminen opetuksessa

Talibin (1999) mukaan kulttuuri nähdään yleensä laajasti ymmärrettynä tapoina, tottumuksina ja uskomuksina, jotka ovat ominaisia tietyille kansakunnalle. Kulttuuriin liittyy olennaisesti myös kieli, aika ja paikka. (Talib 1999, 10). Maahanmuuttajaoppilaat ovat usein kotoisin täysin erilaisista olosuhteista kuin suomalaiset oppilaat. Samalla heidän käsityksensä esimerkiksi ympäröivästä maailmasta, uskonnosta, arvoista, kohteliaista tavoista voivat poiketa hyvin paljon suomalaisista käsityksistä. Suurin osa maahanmuuttajaoppilaan ja opettajan välisistä konflikteista johtuvat kulttuurieroista (Talib 1999, 203). Myös tässä tutkimuksessa tuli selkeästi esiin se, että luokanopettajat olivat maahanmuuttajaoppilaiden myötä kohdanneet erilaisten kulttuurien luomia haasteita, jotka vaikuttivat myös opetuksen toteuttamiseen ja opetusjärjestelyihin. Kulttuurin huomioimisesta kertoi esimerkiksi opettajat näin:

"Jos on eri uskontokuntaa, niin sellaset täytyy ottaa huomioon sitten, vaikka hän on ET:ssä. Sitte ku käydään joulua tai pääsiäistä läpi, niin pitää vähän varoa sitä, että ei tuo sitä liikaa esille." (O2)

"ET:ssä ne käy paljon näitä suomen juhlia ja suomen perinteitä, että kyllähän ne tässä tulee mulla, että ehkä täytyy tarkemmin selittää, mitä ne tarkoittaa ja miksi suomessa tehdään näin." (O5)

Uskonnot ovat hyvin vahvasti yhdistettävissä eri kulttuureihin. Tästä syystä erilaisesta kulttuurista tulevalle maahanmuuttajaoppilaalle suomalaisen valtaväestön uskonto ja siihen liittyvät juhlaperinteet voivat olla täysin vieraita. Yksi

haastateltu luokanopettaja painotti sitä, että hän usein selittää ja tarkentaa suomalaisia kristillisiä juhlaperinteitä maahanmuuttajaoppilaille, jotta he oppisivat ymmärtämään niiden tarkoituksen. Esille nousi myös se, että kristillisiä juhlaperinteitä käsiteltäessä opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, ettei hän loukkaa maahanmuuttajaoppilaan uskontoa samalla, kun tuo esille kristillisiä uskomuksia. Kulttuurien väliset erot tulevat vahvasti esille uskonnon lisäksi liikunnan opetuksessa. Maahanmuuttajaoppilaiden liikunnan opetuksesta haastateltavat kommentoivatkin muun muassa näin:

"Mulla nämä kaikki (maahanmuuttajaoppilaat) on ollu mukana kaikki ja ollu uimassakin mukana. Sitten kun oon opettanu liikuntaa tuohon toiselle luokalle, niin siinä on vähän poikien kans ollu sitä suihkussa käyntiä, että siinä on ollu vähän ongelmaa, että ne ei oo halunnu mennä ollenkaan, vaikka meillä kuitenkin on sellanen sopimus, että kaikki menee. Et siinä on annettu sitte lupa, että voi käydä vaikka lopuksi, viimisenä kun kaikki on käyny." (O2)

Liikuntatunnit voivat aiheuttaa erilaisia tilanteita, joissa luokanopettaja joutuu poikkeamaan säännöistään maahanmuuttajaoppilaan kohdalla. Esimerkiksi vaatteiden vaihtaminen ja peseytyminen voivat olla sellaisia asioita, joissa suomalainen ja maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri ovat ristiriidassa keskenään. Päivärinta (2005, 56) on aikaisemmassa tutkimuksessaan katsonut, että kulttuurien välisissä konflikteissa opettaja voi etsiä yhdessä eri kasvatustahojen kanssa hyväksyttäviä ratkaisuja tai noudattaa koulun yleistä linjausta. Meidän tutkimuksessamme ilmeni, että erityisesti uinninopetuksessa luokanopettajat olivat kohdanneet tilanteita, joissa säännöt oli täytynyt määrittää uudelleen. Luokanopettajat olivat kuitenkin katsoneet, että erilainen kulttuuri ei ollut riittävä syy olla osallistumatta opetukseen, vaan he olivat antaneet maahanmuuttajaoppilaille pieniä vapauksia, kuten omia suihkuvuoroja muiden oppilaiden jälkeen. Nämäkin keinot saattavat olla merkittäviä yksittäisen maahanmuuttajaoppilaan integroimisessa.

"Liikuntatunneilla ongelmana on ollut, että voiko käydä uimassa tai voiko käydä suihkussa samaan aikaan kuin muut. On niistäkin päästy keskustelemalla yli ja asiat saatu sovittua, että ei se mahotonta oo." (O3)

Maahanmuuttajaoppilaan integraatio perusopetusryhmään voi aiheuttaa opetuksen toteuttamisessa useita erilaisia opetusjärjestelyitä. Joidenkin opetusjärjestelyiden toteuttaminen saattaa olla erittäin haasteellista ja vaikeaa, osa saattaa onnistua opetuksen lomassa erilaisia apuja käyttäen suhteellisen helposti.

6.5 Maahanmuuttajaoppilaan oppimisen arvioiminen

Oppilaan arviointia on tutkittu suhteellisen paljon verrattuna muihin edellä käsitelyihin maahanmuuttajan integraatioon liittyviin aiheisiin. Arvioinnin määrittelyssä tulee perehtyä erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyviin ohjenuoriin, koska ne toimivat pohjana kaikelle luokanopettajien suorittamalle arvioinnille. Tässä luvussa käsitellään arvioinnin määrittelyä lisäksi myös maahanmuuttajaoppilaan arvioimiseen liittyviä tuntemuksia, arviointikriteerejä ja luokanopettajien käyttämiä arviointimenetelmiä.

Oppimiseen liittyvällä arvioinnilla on monenlaisia tehtäviä, kuten oppimisen ohjaaminen, oppijan motivoiminen, kehityksen kontrolloiminen, oppimisen kehittäminen ja koulussa selviytymisen ennustaminen. Vastaavasti Tarnanen (2002) on tutkimuksessaan selvittänyt, että oppimisen arvioimisen kohteena voi olla oppimisprosessin seuraaminen, tavoitteiden tai tuloksen saavuttaminen tai nykyisen oppimistason määrittely. Kouluympäristössä arvioijana toimii yleensä luokanopettaja tai joku muu oppilasta opettava ammattilainen. (Tarnanen 2002, 11.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kuvata, miten oppilas on saavuttanut hänen kasvulleen ja oppimiselleen asetetut tavoitteet. Arvioinnin tarkoituksena on auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva omasta kehityksestään ja oppimisestaan, mikä tukee myös oppilaan

persoonallisuuden kasvua. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään myös ne taidot, jotka oppilaan tulisi hallita tietyllä vuosiluokalla. Maahanmuuttajaoppilaan kohdalla arviointiin vaikuttavat hänen vähitellen kehittyvä suomen kielen taitonsa, hänen taustansa ja äidinkiелensä. Arvioinnin tulisi myös kuvata sitä, miten oppilas on saavuttanut hänelle asetetut tavoitteet. (POPS 20004, 262-265.)

6.5.1 Arviointikriteerit

Luokanopettajat kokivat maahanmuuttajataustaisen oppilaan arvioimisen yleensä melko hankalaksi. He eivät tieneet, pitäisikö maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle antaa anteeksi esimerkiksi kielioppivirheitä tai epäselviä koevastauksia vasta kehittyvästä suomen kielen taidosta johtuen. Arvioinnin vaikeutta lisäsi myös arvioinnin epäselvyys suomi toisena kielenä – opetuksessa. Arviointia opettajat kuvasivat esimerkiksi näin:

"Kun mukana kulkee, nii minkä verran sitä pitää antaa anteeksi. Miksi tää käsiala ei parane? Miksei välimerkkiä isketä? Minkä takia tää kieli on vaikea ymmärtää kirjoituksissa tai koevastauksissa?" (O6)

"Kuinka pitkään s2:lla saa sitte arvioija kaikki oppiaineet? Sekin on musta aika hankalaa että sää voit kaikki oppiaineet s2:na arvoida. Mitä se tarkoittaa niinku ihan oikeesti?" (O1)

Vaikeuksia oppimisen arvioinnissa kuvastaa esimerkiksi se, että kaksi luokanopettajaa oli tulkinnut suomi toisena kielenä -arvioinnin niin, että he arvioivat maahanmuuttajataustaista oppilasta yhden arvosanan ylemmäs. Nämä kaksi luokanopettajaa perustelivat arviointimenetelmäänsä maahanmuuttajaoppilaan vasta kehitymässä olevalla suomen kielen taidolla. Heidän koulussaan arvioiminen astetta paremmalla arvosanalla oli käytäntönä ja ohjenuorana suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuvan maahanmuuttajaoppilaan arvioinnissa. Tätä arviointimenetelmää ei kuitenkaan toteutettu sellaisten maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla, jotka opiskelivat suomea

äidinkielenään. Maahanmuuttajaoppilas voi opiskella samanaikaisesti vain yhtä oppimäärää. Opetushallituksen (2009a) mukaan tällä tarkoitetaan sitä, että maahanmuuttajaoppilas, joka opiskelee suomi toisena kielenä -oppimäärää, arvioidaan sen kriteerien mukaisesti, vaikka hän osallistuisikin eriytetysti suomi äidinkielenä -tunneille (Opetushallitus 2009a, 6-8).

"Joo kyllä se pitää eriyttää äidinkielessä nyt ainakin. Että meillä on vähän sellanen sopimus, että sitte jos on miettiny johonkin muun luokan mukaan, niin sitten pannaan pykälää ylemmäs se (arvosana). Että se otetaan tavallaan siinä huomioon se, että ei oo oma kieli." (O2)

"Heillähän on niin, että heidät arvioidaan sen s2 mukaan, että ei niitä voi laittaa sen yleisen arvioinnin mukaan, vaan niillä on se oma arviointi. Se on suurin piirtein yhden pykälän ylemmäs." (O3)

Yksi luokanopettaja arvioi maahanmuuttajaoppilasta sillä perusteella, miten hän on kehittynyt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) painotetaan edistymisen arvioimista oppimisen eri osa-alueilla. Oppilaan edistymistä arvioidaan suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja oppilaan lähtökohtiin. (POPS 2004, 262.)

"Meidän täytyy arvioida heijät samoilla käsitteillä ja sitte ajatella sitä suomi kakkosta, et se on aika vaikeeta. Mä aattelen usein yksilönä, et miten suhteessa aikasempaan, kuinka paljo hän on kehittynyt siinä ja toki sitte voi kattoa niitä." (O5)

Kehittymisen arvoiminen edellyttää sitä, että luokanopettajalla on tarkka käsitys maahanmuuttajaoppilaan aikaisemmista tiedoista ja taidoista. Myös maahanmuuttajaoppilaan täytyisi tietää arviointijaksolle asetetut tavoitteet ja niiden osa-alueet, kun hänen oppimistaan arvioidaan.

6.5.2 Erilaiset arviointimenetelmät

Oppimisen arvioinnissa kehittyvä suomen kielen taito huomioidaan arvioinnin kriteereissä ja arviointimenetelmissä. Maahanmuuttajaoppilaalla tulisi olla mahdollisuus osoittaa osaamisensa suomen kielen taitojen puutteista huolimatta. Tällöin luokanopettajan tehtävänä on löytää menetelmä, jolla hän voi arvioida maahanmuuttajaoppilasta tasapuolisesti. Kielen merkitystä arvioinnista komentoitiin muun muassa näin:

"Mun pitää varmistaa siinä (maahanmuuttajaoppilaan arvioinnissa) se, että siinä osaamattomuuden taustalla ei oo kielitaito, vaan että osaako sen asian oikeasti vai ei." (O4)

"Miten se kielen osuus voidaan mitata siitä? Sen arvioinnin pitäis tapahtua sillä tavalla, että se olis reilua, oikeudenmukaista. Kieli ei sais olla siinä sillä tavalla esteenä." (O5)

Kehittyvä suomen kielen taito voidaan huomioida arvioinnissa käyttämällä joustavia ja tilanteeseen sopivia menetelmiä (POPS 2004, 265). Opetushallitus (2009a, 17) neuvoo luokanopettajia käyttämään maahanmuuttajaoppilaan arvioimisessa esimerkiksi oppilaan äidinkielelle käännettyjä koetehtäviä, mahdollisuutta vastata omalla äidinkielellä, kokeen kielellistä yksinkertaistamista, sanakirjoja, lähde- ja oppimateriaalin sallimista koetilanteissa, suullisia kokeita ja pidennettyä koeaikaa. Kaikki luokanopettajat tukivat maahanmuuttajaoppilaita koetilanteissa sanallisesti selittämällä heille tehtävänantoja ja käsitteitä, jotta kieli ei lisää osaamattomuutta koetilanteessa. Lisäksi tutkimuksessa selvisi, että muutamat luokanopettajat olivat antaneet maahanmuuttajaoppilaille mahdollisuuden vastata kokeissa piirtämällä tai selittämällä, jos kirjallinen tuotos oli tuntunut ylitsepääsemättömän vaikealta. Eräässä tilanteessa yksi luokanopettaja oli jäänyt vielä koetilanteen jälkeen varmistamaan maahanmuuttajaoppilaan kanssa, että hän sai varmasti osoitettua oman osaamisensa kokeessa. Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä seuraavanlaisia menetelmiä koetilanteiden tukena:

"Kokeissa justiin, varmistaa että ymmärtää, mie luen sen kysymyksen. Esimerkiks ku tulee tänne tekeen kokeen ja mä näytän mitä mä tarkotan ja mitä tässä halutaan. Sit varmistan että tämä oppilas on ymmärtäny sen tehtävän ja sit saa kertoo suullisesti tai näyttää tai piirtää sen vastauksen. Pääasia on se, että se tietää mitä tämä sana tarkoittaa." (O1)

"Mä en tiä onko se erilainen arviointimenetelmä, mutta aina kun meillä on koe edelleenkin kutosella, niin mä käyn maahanmuuttajataustaisilta oppilailta kysymässä, että onko joku sana siinä tehtävänannossa, että he ei niinku ymmärrä. Lähes aina on. Joku siis sellanen, että kun mä sanon sen tehtävänannon jollakin toisella tavalla, niin aijaa, nyt he pääsi matkaan. Sitten aina kysyn sen, että haluatko suullisesti lisätä jotakin. Alkuvaiheessa käytin paljon tällasta, että kun muut lähti, niin esimerkiksi -- jäi ja katottiin ne tehtävät vielä uudestaan läpi ja hän sai näyttää tai piirtää." (O4)

Luokanopettajat kokivat erilaiset arviointimenetelmät arvioinnin tasa-arvoisuutta edistävänä asiana. Niiden avulla myös maahanmuuttajaoppilas saa mahdollisuuden osoittaa mitä hän tietää kielestä riippumatta.

7 TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme tuo esille erilaisia opetusjärjestelyitä ja strategioita, joita luokanopettaja tekee integroidessaan maahanmuuttajaoppilasta perusopetuksen ryhmään. Parhaimmillaan opetusjärjestelyt nopeuttavat integroimisprosessia ja parantavat koko luokan yhteistyötä ja ilmapiiriä. Opetusjärjestelyt ovat kuitenkin vahvasti yhteydessä yksittäisten luokanopettajien kokemuksiin ja arvoihin. Tutkimuksessamme olemme esittäneet opettajan tekemät opetusjärjestelyt mahdollisimman lineaarisessa aikajärjestyksessä, jotta luokanopettajat voisivat hyödyntää tutkimuksestamme saatavaa tietoa integraatioprosessin eri vaiheista.

Luokanopettajan ennen varsinaisia fyysistä integroimista tehtäviä toimenpiteitä ovat erityisesti maahanmuuttajaoppilaan taitotason kartoittaminen ja yhteistyösuhteiden luominen hänen vanhempinsa. Oppilaan taitotason kartoittaminen auttaa eriyttävien oppimateriaalien hankinnassa sekä muiden erityis-palveluiden suunnittelemisessa. Taitotason kartoittamisessa keskiöön nousevat erilaiset testit, valmistavan luokan opettajan yhteistyö ja eri viranomaisten asiakirjat. Hyvien yhteistyösuhteiden luominen maahanmuuttajaoppilaiden vanhempiin lähtee opettajan aloitteesta. Hyvät yhteistyösuhteet helpottavat maahanmuuttajaoppilaan integroitumista suomalaiseen koulujärjestelmään. Niiden luominen on tärkeää aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat pääsevät tutustumaan suomalaiseen koulujärjestelmään ja he voivat tukea lastaan integraatioprosessissa. Suomea heikosti puhuvia vanhempia tavatessa tulkkipalvelut ovat erittäin tärkeitä, jotta opettajan ja vanhempien välinen kommunikointi sujuu kitkatta.

Kun varsinainen fyysinen integraatio perusopetusryhmään on suoritettu, alkaa opetustyön arki. Siinä nousee vahvasti esille ensimmäiseksi suunnittelutyö, jota tehdään kuitenkin osittain jo ennen varsinaista integraatiota. Suunnittelutyössä tulee huomioida esimerkiksi erilaisten oppimateriaalien valmistaminen ja

tilaaminen sekä maahanmuuttajaoppilaan istumapaikan valitseminen. Eriyttävän oppimateriaalin tarkoituksena on antaa oppilaalle hänen taitotasoaan vastaavia tehtäviä. Haastattelujen ja havaintojen perusteella huomasimme, että luokanopettajilla oli erilaisia näkemyksiä istumapaikan valinnassa. Osa piti opettajan lähellä istumista maahanmuuttajaoppilaan kannalta parhaana vaihtoehtona, kun taas osa kiinnitti huomiota siihen kenen vieressä maahanmuuttajaoppilas istuu. Tietoiset valinnat suunnittelutyössä helpottavat opetuksen toteuttamista ja integroimisprosessin onnistumista.

Luokanopettajien tekemä opetustyö muuttuu yleensä luonnollisesti integroimisprosessin myötä. Maahanmuuttajien kanssa tehtävä opetustyö on olemukseltaan hyvin henkilökohtaista ja vahvasti sidoksissa luokanopettajan omiin arvoihin ja toimintatapoihin. Merkittävänä tavoitteena on luokan ilmapiirin luominen vastaanottavaksi ja suvaitsevaiseksi. Luokanopettajat käyttivät erilaisia toimintatapoja, kuten keskustelutuokioita ja ryhmitöitä luokan yhteisöllisyyden edistämiseksi. Suuri haaste maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työkentelyssä on heidän vaihteleva suomen kielen taitonsa. Tästä syystä luokanopettajat käyttävät heidän kanssaan erilaisia opetusmenetelmiä, kuten kuvia, selkokieltä ja piirtämistä kielen kehittymisen tukemiseksi. Koulut tarjoavat heikosti suomen kieltä osaaville oppilaille myös erilaisia tukimuotoja, kuten erityisopettajan tai koulunkäyntiavustajan palveluita, sekä suomi toisena kielenä -opetusta. Maahanmuuttajien integroimisessa opettajat huomioivat kulttuurisia erilaisuuksia joustamalla sovitusta käytänteistä tai antamalla oppilaille vaihtoehtoisia mahdollisuuksia niiden toteuttamiseksi. Edellä mainittuja eriyttäviä toimenpiteitä tehdään aina kuitenkin myös muiden oppilaiden hyväksi, joten ne eivät palvele pelkästään maahanmuuttajaoppilaita.

Maahanmuuttajaoppilaan oppimisen arvioiminen eroaa suomea äidinkielenä opiskelevan oppilaan arvioimisesta. Suomea toisena kielenä opiskeleva oppilas tulee arvioida erilaisilla kriteereillä. Kriteereissä huomioidaan maahanmuuttajaoppilaan kehittyvä suomen kielen taito. Luokanopettajat pyrkivät minimoimaan kielestä johtuvia vaikeuksia arvioinnissa käyttämällä erilaisia arviointimenetelmiä. Tällainen oli esimerkiksi kokeen käyminen läpi maahanmuuttajaoppilaan kanssa ennen kokeeseen vastaamista, jotta oppilas ymmärtää

jokaisen kysymyksen. Lisäksi opettajat saattavat varmistaa vielä kokeen jälkeen, että maahanmuuttajaoppilas on saanut ilmaistua kokeessa kaiken haluamansa. Osa opettajista saattoi myös antaa maahanmuuttajaoppilaille mahdollisuuden kertoa vastaus suullisesti tai piirtämällä, jos kirjoittaminen tuntui liian vaikealta. Erityinen suomi toisena kielenä -arviointi ja muut eriytetyt arviointimenetelmät ovat tasa-arvoa edistäviä tekijöitä maahanmuuttajaoppilaan arvioimisessa.

Tutkimusta tehdessämme yllätyimme luokanopettajien positiivisista käsityksistä monikulttuurisuudesta. Luokanopettajat korostivat monikulttuurisuutta rikkautena ja he vaikuttivat pääsääntöisesti halukkailta vastaanottamaan ja integroimaan maahanmuuttajaoppilaita luokilleen. Luokanopettajien positiiviset asenteet asiasta yllättivät, koska tutkimuksemme samalla osoitti, että monikulttuurisuus tuo monenlaisia haasteita opetustyöhön. Maahanmuuttajaoppilaiden integrointi perusopetusryhmään lisää yleensä luokanopettajan työmäärää ja saattaa olla ajoittain hyvin raskasta.

Monissa maissa opettajat saattavat suhtautua monikulttuurisuuteen negatiivisesti, vaikka maahanmuutolla olisi yhteiskunnassa pitkät perusteet. Koulumaailmassa osasyynä tähän pidetään usein sitä, että monikulttuurisuus kuormittaa opettajia merkittävästi. Tämä selvisi esimerkiksi Leemanin (2006), Berthelsenin ja Karuppiahin (2011) sekä Robinsonin ja Claryn (2011) tutkimuksista. Edellä mainituissa tutkimuksissa kerrottiin paljon monikulttuurisuuden aiheuttamista haasteista, joita opettajat kohtasivat työssään. He myös kokivat, että he eivät voineet vastata monikulttuurisuuden aiheuttamiin haasteisiin. Tästä syystä erityisesti nämä tutkimukset jättivät lukijalle negatiivisen kuvan monikulttuurisuudesta koulumaailmassa.

Nykyään myös Suomessa joissakin kouluissa maahanmuuttajia voi olla erittäin paljon, joskus jopa valtaväestönä. Tässä tutkimuksessa haastateltujen luokanopettajien ja meidän tutkijoiden havainnoimissamme luokissa oli enintään kolme maahanmuuttajaoppilasta ja heidän tukitoimiensa nähtiin olevan riittävät. Maahanmuuttajien määrä varmasti selittää ainakin osan asenneilmaston erilaisuudesta. Maahanmuuttajat tuovat havainnoimiemme luokkien luokkaopetukseen rikkautta ja erilaisuuden ymmärtämistä, mutta rikkautta ei voi

kuitenkaan olla ylenpalttisesti. Esimerkiksi jos luokka on liian heterogeeninen, on vaikea kehittää opetusjärjestelyitä, jotka vastaavat jokaisen oppilaan tarpeisiin. Harmillista onkin, että Suomessa asutuspolitiikka ja lähikouluperiaate ajavat maahanmuuttajataustaiset henkilöt samoille alueille, minkä vuoksi maahanmuuttajaoppilaat päätyvät usein samoihin kouluihin.

8 POHDINTA

Suvaitsevaisuus pitää sisällään erilaisuuden hyväksymisen, jotta jokainen ihminen saa olla oma itsensä rodusta, kansalaisuudesta, seksuaalisesta suuntautumisesta tai poliittisista vakaumuksista riippumatta. Tänä päivänä suvaitsevaisuuden ymmärretään olevan positiivinen ja tavoiteltava asia. Jopa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) suvaitsevaisuuskasvatus mainitaan useaan otteeseen ja siitä onkin tullut tärkeä osa koulujen arkipäivää. Globalisaation myötä suvaitsevaisuus nousee tulevaisuudessa yhä tärkeämpään rooliin, kun erilaiset maahanmuuttajat ja heidän kulttuurinsa leviävät ympäri Suomea. Koulumaailmassa suvaitseva asenne voi nopeuttaa ja helpottaa oleellisesti maahanmuuttajaoppilaiden integroitumista perusopetuksen ryhmiin.

Tutkimuksemme osoitti selkeästi, että opettajat tarvitsevat parempia valmiuksia monikulttuurisessa luokassa toimimiseen ja opetusjärjestelyiden toteuttamiseen. Jotta valmiuksia saadaan parannettua, tutkimustietoa tarvitaan lisää erityisesti integroimisprosessin piirteistä ja sitä edesauttavista asioista. Opettajakoulutusta tulisi tältä osin muuttaa, jotta tarvittavaa osaamista voitaisiin välittää myös opettajille. Vielä nykyään monikulttuurisuutta käsitellään opettajaopinnoissa hyvin vähän. Lapin yliopistossa luokanopettajakoulutukseen sisältyy pakollisena 5 opintopisteen verran erityispedagogiikkaa ja 5 opintopisteen globalisaatio -kurssi, joissa monikulttuurisuusteemaa käsitellään jonkin verran. Kurssit eivät kuitenkaan juuri anna valmiuksia käytännön työhön monikulttuuristen maahanmuuttajaoppilaiden ja integraatiotyön parissa. Kehitystä on kuitenkin tapahtumassa. Esimerkiksi Helsingin yliopisto on perustanut syksyllä 2011 vakituisen toimen yliopiston lehtorille, jonka tehtäväalueena on kehittää opettajakoulutuksen monikulttuurisuuskasvatusta. Sen myötä Helsingin yliopistossa myös opettajakoulutuksen pakollisia monikulttuurisuusopintoja on lisätty. (Ks. Tikkanen 2012, 13.)

Opettajien valmiuksia parantamalla voidaan vastata maahanmuuttajaoppilaan integroitumisprosessin haasteisiin entistä tehokkaammin. Paremmat valmiudet helpottavat integroimisprosessia, ja vaikuttavat sen myötä myös opettajien kokemuksiin integroimisesta. Maahanmuuttajataustaisuuden mahdollinen negatiivinen leima voi ajan myötä kääntyä positiiviseksi onnistumisen kokemusten kautta. Usein positiiviset odotukset toimivat itseään toteuttavana ennusteena, kuten myös toisinpäin. Tällaista asennemuutosta tarvitaan myös kansainvälisellä tasolla. Miksei Suomi voisi koulutuksen kärkimaana toimia siinäkin asiassa suunnannäyttäjänä?

Monikulttuurinen opetus on vahvasti sidoksissa yksilöiden huomioimiseen ja opetuksen eriyttämiseen. Eriyttävien menetelmien käyttäminen vaatii luokanopettajalta jatkuvaa tiedostamista, oman toiminnan reflektointia ja mahdollisesti ylimääräistä ajankäyttöä. Monet eriyttävät menetelmät auttavat myös suomalaisia ei-maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja toimivat koko luokan parhaaksi. Luokanopettajan työ sisältää hyvin paljon vaikutusmahdollisuuksia, vapauksia ja vastuuta. Vaikka yhteistyön merkitystä kouluissa on pyritty edistämään, opettajan työ on silti suurimmaksi osaksi yksin tekemistä. Se kuinka paljon vaivaa opettaja jaksaa nähdä oppilaidensa ja maahanmuuttajaoppilaidensa parhaan vuoksi, on hänestä itsestään kiinni. Huonoimmassa tilanteessa opettaja ei huomioi maahanmuuttajaoppilaan tarpeita lainkaan, koska hän ei halua tai pysty enää lisäämään omaa työmääräänsä. Integroitumisprosessin onnistuminen on siis erittäin vahvasti sidoksissa luokanopettajan tekemiin päätöksiin ja hänen itsensä antamaan työpanokseen.

Maahanmuuttajaoppilaan integroimisprosessin onnistuvuus riippuu myös monesta muusta asiasta, ja vastuuta integroimisprosessin onnistumisesta ei voi sysätä täysin pelkästään luokanopettajan harteille. Esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaan kokemukset, taidot, motivaatio, vanhemmat, käytettävissä olevat tukimuodot ja muut oppilaat vaikuttavat integroimisen onnistumiseen. Vaikeudet jollakin osa-alueella voivat luoda esimerkiksi lukon oppilaan oppimiseen. Myös erilaiset traumaattiset kokemukset voivat vaikuttaa oppilaan sopeutumiseen. Vaikka luokanopettaja tekisi kaikki mahdolliset tukitoimet hyvin, integroiminen voi silti epäonnistua. Apua täytyy silloin osata hakea muilta

ammattilaisilta. Eikä luokanopettajalta voi vaatia mahdottomasti ylimääräistä työpanosta vain yhtä tai muutamaa oppilasta kohtaan.

Tutkimuksemme tulosten perusteella ei voida vetää yksinkertaisia johtopäätöksiä siitä, mitä kaikkia opetusjärjestelyitä yksittäisen luokanopettajan tulisi tehdä yksittäisen maahanmuuttajaoppilaan integroimisprosessissa. Jokainen maahanmuuttajaoppilas on yksilö, eivätkä kaikki integroitavat tarvitse samoja opetusjärjestelyitä ja eriyttäviä toimenpiteitä. Integroimisprosessin onnistumiseen liittykin edellä mainittuja lukemattomia asioita. Mahdollista, joskaan ei tavoiteltavaa on se, että luokanopettaja ei muuta omaa työkuvaansa millään tavalla, jos hän kokee, että oppilas pärjää hyvin muun joukon mukana perusopetuksessa.

Yksilöiden erilaisuus vaikuttaa myös tämän tutkimuksen tutkimustuloksien validiuteen. Tutkimusotantamme on suhteellisen pieni ja resurssien puutteen vuoksi se on tehty pienellä alueella. Näistä syistä johtuen tutkimusjoukon kahdeksan opettajan sanoilla ja käsityksillä on tutkimuksessamme ollut suuri painoarvo. Saman tutkimuksen tekeminen suuremmalle joukolle tai sen laajentaminen esimerkiksi Etelä-Suomen vahvasti monikulttuurisiin kouluihin voisi antaa ainakin osittain erilaisia tutkimustuloksia. Haastateltujen luokanopettajien kokemuksiin ja sitä kautta tutkimustuloksiimme saattoi vaikuttaa myös se, että näiden luokanopettajien luokilla oli vain muutamia maahanmuuttajaoppilaita, jonka vuoksi heillä riitti melko paljon aikaa oppilaiden yksilölliseen ohjaamiseen. Tutkimustulokset olisivatkin voineet olla toisenlaisia, jos tutkimuksemme olisi keskittynyt alueelle, jossa suurin osa koulujen oppilaista olisi maahanmuuttajataustaisia.

Tutkimusta tehdessämme pohdittavaa aiheutti myös, että antavatko luokanopettajat meille tutkimusentekijöille tietoisesti tai tiedostamattomasti valheellista tai ainakin paremmalta kuulostavaa tietoa. Ihmiselle on ominaista hakea hyväksyntää, jota haastattelututkimuksessa voi hakea antamalla sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Lähdekirjallisuus sisälsi myös paljon sellaista tietoa, joita ei tutkimuksemme tutkimustuloksissa noussut lainkaan esille. Esimerkkinä tällaisesta teemasta voidaan mainita maahanmuuttajaoppilaiden integraatio-

prosessiin liittyvä suullinen arviointi, jota ei tämän tutkimuksen tutkimustuloksissa tullut esille kertaakaan. Tämän tutkimuksen tutkimustulokset käsittelevätkin vain niitä asioita, joita tutkimuksen teon aikana tuli selkeästi ilmi.

Havainnointimme ajankohta ei ollut tutkimustulosten kannalta kaikista ajankohdista hedelmällisin. Jokaisessa havainnoitavassa luokassa olleet maahanmuuttajaoppilaat olivat olleet luokilla vähintään puoli vuotta. He olivat tottuneet jo suhteellisen hyvin suomalaiseen koulujärjestelmään ja suomen kieleen. Tästä syystä luokanopettajan ei juuri tarvinnut antaa maahanmuuttajaoppilaalle erityishuomiota. Tutkimustulosten kannalta olisi ollut parempi havainnoida luokanopettajan tekemiä opetusjärjestelyitä integroimisprosessin varhaisemmassa vaiheessa. Emme voi myöskään olla varmoja vaikuttiko havainnointimme opetustilanteeseen, eli opettavatko tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat aina sillä tavalla kuin he havainnointitilanteessa opettivat.

Tutkimustulokset kuvaavat hyvin monikulttuurisessa luokassa toimivan opettajan arkea erilaisten opetusjärjestelyiden kautta. Ne eivät ole miltään osin ristiriidassa keskenään eivätkä myöskään riitele lähdekirjallisuuden kanssa. Edellä mainitut tekijät lisäävätkin tämän tutkimuksen luotettavuutta. Eri vastaajien samankaltaiset vastaukset parantavat myös tutkimuksemme yleistettävyyttä. Tutkimus on tuottanut uutta tietoa tärkeästä aihepiiristä, maahanmuuttajaoppilaan integraatiosta ja tuonut tietoisuuteen opettajien kokemukseen ja ammatillisuuteen perustuvia opetusjärjestelyjä, joiden avulla he toimivat integroimisprosessin eri vaiheissa. Erilaiset opetusjärjestelyt nitoutuvat samalla laajemmiksi kokonaisuuksiksi tutkimuksessa. Koemme, tutkimustuloksemme vastaavan suhteellisen hyvin tutkimusongelmaan ja näin ollen tutkimus on onnistunut.

Tutkimusaiheemme on erittäin ajankohtainen ja tärkeä. Asiaan liittyvä aihepiiri on myös todella laaja ja siinä riittää vielä paljon tutkittavaa myös tuleville opiskelijoille ja tutkijoille. Tavoitteena tulee olla se, että monikulttuurisuuden luomista haasteista selvittää joustavasti ilman erityisiä konflikteja. Tulevaisuudessa aihepiiriä tulee lähestyä paljon laajemmalla otannalla ja vielä monipuolisemmilla tutkimusmenetelmillä. Jatkotutkimusta kannattaisi tehdä

esimerkiksi tässä tutkimuksessa kehitettyjen pääkategorioiden sisällöstä ja olemuksesta vielä tarkemmin ja kattavammin. Lisäksi erityisen hyvä tutkimusaihe tulevaisuudessa voisi olla maahanmuuttajaoppilaan integraatiosta tehty vertaileva tutkimus Etelä- ja Pohjois-Suomen välillä. Tutkimuksesta kumpusi myös idea siitä, että olisi mielenkiintoista tutkia sitä, että vaikuttaako maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärä luokassa luokanopettajan tekemiin opetusjärjestelyihin ja hänen asenteisiinsa monikulttuurisuudesta.

Vaikka monikulttuurisuuteen ja integroimiseen liittyvät yksittäiset strategiat ovat hyvin vahvasti sidoksissa yksilöihin, niitä täytyy silti voida esittää tuleville opettajille. Niitä ei tarvitse esittää absoluuttisina totuuksina. Luokanopettajaopiskelijat tarvitsevat tietoa sekä käytännön kokemusta erilaisista vaihtoehdoista maahanmuuttajaoppilaan opetuksessa. Myös jo kokeneiden luokanopettajien on hyvä saada uutta tietoa ja uusia näkemyksiä yhteiskunnassa ajankohtaisista asioista. Tästä tutkimuksesta viisastuneina me tutkijat tulevana luokanopettajina jatkamme integroimisprosessiin liittyvien asioiden pohtimista omissa työpaikoissamme. Toivomme, että tämä tutkimus omalta osaltaan edistäisi luokanopettajien toteuttamaa integraatioprosessia ja auttaisi heitä kohtaamaan monikulttuuriset oppilaat avoimin mielin.

LÄHTEET

Ahvenainen, O. & Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Juva: WSOY.

Alasuutari, P. 2009. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Vaajakoski: Gummerus.

Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Juva: WS Bookwell.

Banks, J. 1999. An introduction to multicultural education. Boston: Allyn and Bacon.

Berhelson, D. & Karuppiah, N. 2011. Multicultural education: The understanding of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36/2011, 34-42.

Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännössä oppimassa. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus. 55-81.

Brace, M. 2009. Kuvien kielellä. Teoksessa Kuukka I & Rapatti, K. (toim.) *Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Keuruu: Otava. 131-137.

Emanuelsson, I. 2001. Intergaatio ja segregaatio. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus. 125-138.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Feuser, G. 2001. Yleinen integratiivinen pedagogiikka välttämättömyytenä ja

velvollisuutena. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus. 184-197.

Fox, R. & Diaz-Greenberg, R. 2006. Culture, multiculturalism, and foreign/ world language standards in U.S. teacher preparation programs: toward a discourse of dissonance. *European journal of teacher education*, 29/3.8.2006, 401-422.

Grant, C. & Ladson-Billings, G. 1997. *Dictionary of multicultural education*. Westport: Greenwood.

Grönfors, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. (toim.) Vilka, H. Hämeenlinna: Sofia Vilka. Saatavana [www-muodossa: http://vilka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf](http://vilka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf). (luettu: 18.9.2012)

Herranen & Väisänen 2009. Kaverista on apua, kun joukossa on monenlaisia oppijoita ja opettajia. Teoksessa Kuukka & Rapatti (toim.) Yhteistä kieltä luomassa. Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Keuruu: Otavan. 115-121

Hirsiäho, A., Pöyhönen, S. & Saario, J. 2007. Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa. Lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. Teoksessa Salo, O-P., Nikula, T. & Kalaja, P. *Kieli oppimisessa. Language in learning*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA. 93-114.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsijärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hirsijärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa Hiltunen T. & Mikkola, A (toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Painatuskeskus, 75-102.

Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen. Teoksessa Ikonen, K. (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetissuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus. 9-24.

Ikonen, T. 2005. Heterogeenisen ryhmän opettaminen. Teoksessa Ikonen, K. (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Opetissuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus. 59-64.

Jonsson, L. 2011. Lärare i en mångkulturell skola: En studie om lärares förhållningssätt och strategier i undervisningen. Saatavana www-muodossa: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:500143>. (luettu 26.06.2012).

Järvinen, J. & Tarmi, U. 2011. Suomi toisena kielenä (S2). Saatavana www-muodossa: <http://www.moped.fi/opetus/s2.html>. (luettu 22.08.2012).

Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 5/1999, 427-435. Saatavana www-muodossa: <http://elektra.helsinki.fi/login.ezproxy.ulapland.-fi/se/k/0022-927-x/30/5/laadullii-.pdf>. (luettu: 18.9.2012)

Kemppinen, R. & Lasonen, J. 2009. Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa. Teoksessa Lasonen, J. (toim.) & Halonen, M. (toim.) Kulttuurien välinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Jyväskylä: Yliopistopaino, 25-44.

Korpela, H. 2005. Lasten ja nuorten kotoutuminen, Yhteistyö vanhempien kanssa, Valmistavan opetuksen järjestäminen. Teoksessa Ikonen, K. (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Saarijärvi: Offset, 26-43.

Kuukka, I. 2003. Opetuksen eriyttäminen. Teoksessa Mikkonen, P. (toim.) & Mela, M. (toim.) 2003. Suomi kakkonen. Opas opettajille. Jyväskylä: Gummerus. 12-33.

Kuula, A. & Tiitinen, S. 2011. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 446-466.

Kuusela, J., Etälähti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönning, U. & Siniharju, M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä. Helsinki: Edita Prima.

Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Turku: Painosalama.

Lahdenperä, P. & Sahlin, B. 1994. Syrjinnästä kaveruuteen. Kokkola: Keski-Pohjanmaan Kirjapaino.

Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia koulu-etnografiaan. Teoksessa Lappalainen, S. Hynninen, P. Kankkunen, T. Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 17-38.

Lappalainen, E-M. 2005. Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus. Käden, kielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajan kasvupolulla. Saarijärvi: Gummerus.

Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S. Hynninen, P. Kankkunen, T. Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 9-15.

Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Lappalainen, S. Hynninen, P. Kankkunen, T. Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 113-134.

Lastensuojelulaki 13.6.2003/477 muutoksineen. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):

[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search\[type\]=pika&search\[pika\]=huoltaj*%20yhteisty%C3%B6%20koulu](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search[type]=pika&search[pika]=huoltaj*%20yhteisty%C3%B6%20koulu) (luettu 30.07.2012).

Leeman, Y. 2006. Teaching in ethnically diverse schools: teachers professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 29/3.8.2006, 341-356.

McLeskey, J. & Waldron, N. 2000. *Inclusive schools in action. Making differences ordinary*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Mansikka, J. & Holm, G. 2011. Teaching minority students within schools: teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural education*, 22/26.05.2011, 133-144.

Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Hakapaino.

Matinheikki-Kokko, K & Pitkänen, P. 2002. Immigrant policies and the education of immigrants in Finland. Teoksessa Pitkänen, P., Kalekin-Fishman, D. & Verma, G. *Education and immigration. Settlement policies and current challenges*. New York: RoutledgeFalmer.

Mikkonen, P. (toim.) & Mela, M. (toim.) 2003. *Suomi kakkonen. Opas opettajille*. Jyväskylä: Gummerus.

Mober, S. 2001. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. *Poikkeava vai erityinen. Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Bookwell. 136-158.

Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Juva: Bookwell, 34-47.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. *Yhteistä koulua kohti*. Teoksessa Moberg, S,

& Hautamäki, J. & Kivirauma, J. & Lahtinen, U. & Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 75-90.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari. 42-59.

Mäkelä, P. & Tiainen, J. (toim.) 1995. Gummeruksen uusi tietosanakirja. A-G osa 1. Jyväskylä: Gummerus.

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010. Miksi inklusio? Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):

http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/miksi_inklusio (luettu 07.05.2012).

Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö - välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P. & Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus. 96-123.

Niemistö, R. 2002. Tanja, maahanmuuttaja. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (toim.) Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Keuruu: Otava. 100-112.

Nikander, P. 2011. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 432-442.

Nissilä, L. & Mustaparta, A-K. 2005. Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa Ikonen, K. (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa. Saarijärvi: Offset, 81-117.

Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H., Kuukka, I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä opetukseen. Saarijärvi: Offset.

Nissilä, L. & Sarlin, H-M. (toim.) 2009. Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Otava.

Nurmi, A. 2008. Maahanmuuttajaoppilaiden ohjaus opettajien näkökulmasta. Opettaja-lehden artikkelien analyysi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjauksen Koulutus ja Tutkimus. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä, 6-19. Saatavana www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19869/Nurmi%20Armi.pdf?sequence=1>.

Opetushallitus 2002-2007. Monikulttuurisen opetuksen virtuaalijulkaisukanava Moped. Saatavana www-muodossa: <http://www.moped.fi/index.html> (luettu 30.07.2012).

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino. Saatavana www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (luettu 29.05.2012).

Opetushallitus. 2009a. Suomen sanoin - monin tavoin. Suomi toisena kielenä perusopetuksessa. Saatavana www-muodossa: http://www.oph.fi/download/121984_S2_perusopetuksessa_esite_2008.pdf. (luettu 14.05.2012).

Opetushallitus. 2009b. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Helsinki: Opetushallitus. Saatavana www-muodossa: http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf. (luettu 15.05.2012)

Opetushallitus. 2010. Maahanmuuttajien koulutuksen tilastot. Saatavana www-muodossa: http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus. (luettu 14.05.2012).

Opetushallitus. Perusopetukseen valmistava opetus. 2011 Saatavana www-muodossa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus (luettu 14.05.2012).

Peterson, M. & Hittiem M.M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. USA: Pearson Education.

Päivärinta, M. 2005. Valmistavan opetuksen järjestäminen, Oppilaan integrointi perusopetuksen ryhmään. Teoksessa Ikonen, K. (toim.) Maahanmuuttaja-oppilaiden opetus perusopetuksessa. Saarijärvi: Offset, 44-56.

Pyörälä, E. 2002. Johdatus laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavana www-muodossa: <http://www.valt.helsinki.fi/yleope/kvali/kvali1.htm>. (luettu 15.05.2012).

Ramsey, P. 1987. Teaching and learning in a diverse world. Multicultural education for young children. New York: Teacher College Press.

Robinson, C. & Clardy, P. 2011. It ain't what you say, it's how you say it: Linguistic and cultural diversity in the classroom. Journal of Cultural Diversity, 18/2011, 101-110.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.

Ruusuvuori J. & Tiittula L. (toim.) 2005, Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen M. (toim.) 2011, Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavana www-

muodossa: www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus. (Luettu: 16.05.2012.)

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Gummerus.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja 4/2006. 326-341.

Stainback, S., Stainback, W. & Jackson, H.J. 1992. Toward inclusive classrooms. Teoksessa Stainback, S., Stainback, W. (toim.) Curriculum considerations in inclusive classrooms. Baltimore: Brooker, 3-17.

Syrjäläinen, E. Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. 1994. Teoksessa Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West-Point. 68-113.

Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino. 13-20.

Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Hakapaino.

Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

Talib, M-T, Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Vantaa: Wsoy.

Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Painosalama.

Tarnanen, M. 2002. Arvioija valokeilassa. Suomi toisena kielenä - kirjoittamisen arviointi. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Thomas, G., Walker, D., Webb, J. 1997. The making of the inclusive school. New York: Routledge.

Tiedt, P. & Tiedt, I. 2005. Multicultural teaching. A handbook of activities, information and resources. Boston: Pearson Education.

Tikkanen, T. 2012. Sillanrakentajat. Opettaja, 36. 07.07.2012. 12-15.

Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen, S. Hynninen, P. Kankkunen, T. Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 89-112.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Turun yliopisto. 2012. Maahanmuuttajaoppilaan tukeminen. Saatavana www-muodossa: <http://www.tnk.utu.fi/index.php?1092> (luettu 11.08.2012).

UNESCO. 2000. Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments. Ranska: UNESCO. Saatavana www-muodossa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (luettu 08.05.2012)

Volanen, S-M. (toim.) 2002. Opetusala. Helsinki: Edita Prima.

Vuorinen, K. 2005. Etnografia. Teoksessa Ovaska, S., Aula, A. & Majaranta, P. (toim.) Käytettävyystutkimuksen menetelmät. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos B-2005-1. 63-78. Saatava www-muodossa: <http://www.cs.uta.fi/usabsem/luvut/5-Vuorinen.pdf>. (luettu: 22.09.2012).

Väestöliitto. Maahanmuuttajien määrä. 2011 Saatavana www-muodossa: http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ ja_tutkimus/tietoa_ ja_ linkkeja/tilastotietoa/maahan_muuttajat/maahanmuuttajien-maara/ (luettu 07.05.2012).

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? -Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen, T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus, 18-20.

Wahlström, R. 1996. Suvaituuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Porvoo: WSOY.

Wubbels, T. 2008. Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. Saatavana www-muodossa: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/20060915200842/ttppsecond%20version%20wubbels.-pdf>. (luettu 24.06.2012).

LIITTEET

Liite 1. Haastattelu

Tutkimuksen kohde: Maahanmuuttajaoppilaan integrointi perusopetukseen opetusjärjestelyjen näkökulmasta

Tutkimusongelma: Mitä opetusjärjestelyitä maahanmuuttajaoppilaan integroiminen perusopetuksen ryhmään vaatii?

Kohdejoukko: Luokanopettaja, joka on vastaanottanut ja integroinut maahanmuuttajaoppilaan luokalleen.

Haastattelun tavoitteena on saada:

- aineistoa vastaamaan tutkimusongelmiin ja alaongelmiin
- opettajien omakohtaisia kokemuksia ja mielipiteitä opetusjärjestelyistä

Haastattelun aloitus:

Tutkijoiden eli itsemme esittely, mitä opiskelemme ja mitä aiomme tutkia pro gradu-tutkielmassamme. Teemme haastateltavalle selväksi myös, että hän tulee pysymään anonyyminä ja että haastattelu on luottamuksellinen. Kerron myös, että haastattelumme ei ole kovin strukturoitu, että voimme edetä keskustellen ja että esitämme välillä kysymyksiä aiheeseen liittyen. Ennen nauhoitusta, kysyn vielä luvan haastattelun nauhoittamiseen.

Voin aluksi herätelämme ajatuksia aihepiiristä ja teemasta esimerkiksi kyselemällä, että milloin haastateltavalla on ollut viimeksi maahanmuuttajaoppilas luokallaan ja onko hänellä paljon kokemusta maahanmuuttajista. (Esim. Kuinka kauan olet työskennellyt maahanmuuttajien parissa? Kuinka monta maahanmuuttajaoppilasta luokallasi on nyt? Oletko halukas vastaanottamaan maahanmuuttajaoppilaita luokallesi? Miksi, miksi et?)

Haastattelukysymyksiä:

- ✧ Teetko jotain esivalmisteluita, kun tiedät että luokallesi tulee maahanmuuttajaoppilas? Mitä? (Jos opettaja tekee esivalmisteluita, niin: Miksi teet edellä mainittuja esivalmisteluita?)
- ✧ Muuttuuko suunnittelutyösi maahanmuuttajaoppilaan integroinnin yhteydessä? Miten?
- ✧ Minkälaisia menetelmiä käytät opetuksessasi, kun luokassasi on maahanmuuttajaoppilas?
- ✧ Onko yksittäinen maahanmuuttajaoppilas vaikuttanut koko ryhmän opetukseen? Miten?
- ✧ Millaisissa tilanteissa olet eriyttänyt maahanmuuttajaoppilasta? Miten tämä eriyttäminen tapahtuu?
- ✧ Onko maahanmuuttajaoppilaan integroimisessa perusopetukseen jotain haasteita? Mitä? Voitko kuvailla tilanteita, joissa olet kohdannut näitä haasteita?

Haastattelun lopetus:

Lopetan haastattelun, kun kysymykset on käyty läpi ja meillä ei ole enää puhuttavaa asiasta. Kiitän ja lupaan lähettää tutkielmani vastaajalle, jos tämä tahtoo lukea sen. Annamme haastateltaville myös omat yhteystietomme, jos vastaaja haluaa joskus ottaa yhteyttä sanomansa tarkentamiseksi.

Liite 2. Havainnointi

Kohdejoukko: Luokka, jossa on integroituna maahanmuuttajaoppilas/maahanmuuttajaoppilaita

Havainnoinnin tavoitteet:

- ⤴ Havainnoin aineistoa verrataan haastattelusta saatuun aineistoon, sekä lähdekirjallisuudesta ja aikaisemmista tutkimuksista saatuihin havaintoihin.
- ⤴ Tarkoituksena on havainnoida maahanmuuttajaoppilaan opettajan toimintaa ja löytää siitä opetusjärjestelyihin liittyviä asioita

Havainnoinnin kohteet:

- ⤴ Miten opettaja huomioi maahanmuuttajaoppilaan opetusmenetelmillään?
- ⤴ Huomioiko opettaja maahanmuuttajaoppilasta jotenkin erityisillä tavoilla?
 - Miten opettaja puhuu maahanmuuttajaoppilaalle? Vahvistaako hän puhettaan esimerkiksi kehon kielellä tai kuvilla?
- ⤴ Miten opettaja eriyttää maahanmuuttajaoppilasta?
- ⤴ Huomioiko opettaja maahanmuuttajaoppilaan kulttuurin tai taustat? Miten?
- ⤴ Miten maahanmuuttajaoppilas on sijoitettu luokassa?
- ⤴ Mikä on maahanmuuttajaoppilaan asema luokkayhteisössä?