

MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN NUORTEN  
AIKUISTEN KOKEMUKSIA PERUSOPETUKSEN  
TUKIKEINOISTA ELÄYTYMISMENETELMÄTARINOISSA

Anne Autio

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö  
Pro gradu -tutkielma  
Toukokuu 2015

TAMPEREEN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettaja

AUTIO ANNE: Maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten kokemuksia perusopetuksen tukikeinoista eläytymismenetelmätarinoissa

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2015

---

Tutkimuksessa tarkastellaan maahanmuuttajaoppilaiden tuen tarvetta perusopetuksessa ja sen toteutumista. Tarkoituksena oli pohtia, mitkä olisivat niitä keinoja opetuksessa, joiden avulla maahanmuuttajaoppilaat voivat saavuttaa mahdollisimman hyvät edellytykset menestyä koulussa. Lisäksi pohdittiin niitä tekijöitä, jotka vaikeuttavat ja häiritsevät maahanmuuttajaoppilaiden oppimisprosesseja. Tutkimuksen tavoitteena on herättää ajatuksia sekä antaa vihjeitä, kuinka maahanmuuttajaoppilaiden opetusta tulisi kehittää. Tutkimuksessa aihetta pyrittiin lähestymään maahanmuuttajan näkökulmasta.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa aihetta tarkastellaan maahanmuuttajan näkökulmasta. Tutkimuksen aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä kahden eri kehyskertomuksen avulla. Ensimmäisessä kehyskertomuksessa koulu onnistui tarjoamaan oikeanlaista tukea ja toisessa tuen antaminen epäonnistui. Tutkimukseen kertomuksen kirjoitti 19 tutkittavaa keski-ikäisessä suomalaisessa kaupungissa musliminuorten kokoontumisen yhteydessä joulukuussa 2014. Vastaajat olivat kaikki yli 18 vuotiaita, mutta alle kolmekymmentä vuotiaita. Kaikkien vastaajien äidinkieli oli jokin muu kuin suomi ja heidän kulttuuritaustansa vaihteli. Kertomukset analysoitiin hermeneuttisesti sisältöanalyysin menetelmin.

Maahanmuuttajien tarinoiden perusteella suomalaisessa koulussa on käytössä hyvin toimivia tukikeinoja. Suurimmaksi haasteeksi ei noussut itse oppiminen vaan kieli, koulun ja kodin yhteistyö, kiusaaminen, opettaja ja masennus. Oppimisvaikeuksien kohdalla kiinnitettiin huomiota siihen, kuinka haastavaa sen tunnistaminen on maahanmuuttajaoppilalla. Oppilaiden motivaatioon nähtiin tulevan oppilaan sisältä, mutta opettajien ja vanhempien roolia kannustajina korostettiin.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat koulun tukea hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi. Sen lisäksi on tärkeää saada koti mukaan oppimisen tukemiseen. Yhteiskunnan tasolla on tärkeää kiinnittää huomiota koko perheen kotoutumisprosessiin.

Avainsanat: maahanmuuttajatausta, erityispedagogiikka, monikulttuurisuus ja suomi toisena kieleinä

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	MONIKULTTUURISUUS .....	7
2.1	Kulttuuri .....	8
2.2	Akkulturaatio .....	9
2.2	Kotoutuminen .....	11
2.3	Maahanmuuttajaperhe .....	13
2.4	Opettaja monikulttuurisessa koulussa .....	14
3	MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN TUKI .....	17
3.1	Maahanmuuttajaoppilas .....	17
3.1	Valmistava opetus .....	18
3.2	Suomi toisena kielenä .....	19
3.3	Oman äidinkielen merkitys .....	21
3.4	Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeudet .....	23
3.5	Maahanmuuttajaoppilaat erityisopetuksessa .....	25
4	KOLMIPORTAINEN TUKI .....	27
4.1	Yleinen tuki .....	28
4.2	Tehostettu tuki .....	29
4.3	Eriytynen tuki .....	30
4.4	Tukemisen eri muodot .....	30
4.5	Kolmiportaisuuden positiiviset vaikutukset ja haasteet .....	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	34
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	34
5.2	Tutkimusmenetelmät .....	35
5.2.1	Tapaustutkimus .....	35
5.2.2	Tiedonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmä .....	36
5.2.3	Hermeneuttinen tulkintaprosessi .....	37
5.2.4	Aineiston analyysi .....	37
5.3	Tutkimuksen toteutus ja kohdejoukko .....	38
6	TULOKSET .....	40
6.1	Oppilaan motivaatio .....	40
6.2	Kielitaito oppimisen haasteena .....	44
6.3	Kodin ja koulun yhteistyö sekä perheen merkitys .....	45
6.4	Oppimisvaikeus haasteena .....	48
6.5	Kiusaaminen opiskelun esteenä .....	51
6.6	Käsitykset hyvästä opettajasta .....	53

6.7 Masennus.....	55
6.8 Keskeiset havainnot .....	56
7 LOPUKSI.....	57
7.1 Pohdinta .....	57
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	58
LÄHTEET .....	61
LIITTEET .....	68

# 1 JOHDANTO

Maahanmuuttajataustaisten ja etenkin maahanmuuttajataustaisten lasten määrä lisääntyy. Lapsia, joiden vanhemmat ovat maahanmuuttajia, on yhä enemmän ja Suomeen muuttaa enemmän lapsia kuin mitä jo maahanmuuttajataustaisista lapsista varttuu aikuisia. (Helminen & Pietiläinen 2014.) On sekä yksilön että yhteiskunnan etu, että he menestyvät yhteiskunnassa. Perusopetuksen onnistunut tuki voi auttaa kaikkia lapsia toimimaan yhteiskunnassa tasa-arvoisina ja itsenäisinä yksilöinä omien voimavarojensa ja kykyjensä mukaisesti. Koululla on suuri rooli eikä ainoastaan opetuksen järjestäjänä vaan myös kasvattajana, vaikka ensisijainen kasvatusvastuu onkin perheellä. Koulun tavoitteena on kasvattaa kaikkia lapsia elämään yhdessä tasa-arvoisina ja ymmärtämään monikulttuurisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012, 27–28). Monikulttuurisessa ja suvaitsevaisessa yhteiskunnassa kaikille tarjoutuu yhtäläiset mahdollisuudet. Opetuksessa on myös huolehdittava, että heikko suomen kielitaito ei ole elämässä menestymisen este. Kaikille oppilaille on pystyttävä tarjoamaan heidän tarvitsemansa tuki.

Suomalaista koulutusjärjestelmää on pidetty maailmanlaajuisesti hyvänä ja se on seurannut ajan ilmiöitä ja pysynyt kehityksen mukana. Monikulttuuristuva koulu on yksi suurista haasteista, jonka koulu kohtaa lisääntyvässä määrin. Pyrkimyksenä on, että kaikki oppilaat kävisivät lähikoulua, jossa myös oppilaan tarvitsema tuki tarjottaisiin kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Kehityksen suunta on tasa-arvoistava, mutta vaatii opettajalta paljon tietotaitoa erilaisista tuentarvitsijoista. Merkittävää on, että kaikki lapset pystyvät osoittamaan kykynsä ja saamaan niiden mukaista opetusta. PISA 2012 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014) tutkimuksessa, joka painottui matematiikan taitoihin, maahanmuuttajaoppilaat menestyivät huomattavasti heikommin kuin kantaväestö. Kaikissa tutkimuksen maissa oli havaittavissa sama huomattava ero maahanmuuttajien ja kantaväestön osaamistasoissa. Suomen tulokset maahanmuuttajien taitotasossa muihin tutkimuksessa mukana olleisiin maihin verrattuna olivat suhteessa keskiarvoa heikompia. Vielä vuoden 2006 PISA tutkimuksessa Suomen tulokset maahanmuuttajien osalta olivat keskivertoa parempia.

Opetushallituksen (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönning & Siniharju 2008, 101–102) teettämä Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus -tutkimus osoittaa, että maahanmuuttajaoppilaiden taso esimerkiksi matematiikan, ympäristö- ja luonnontiedon osalta viidennen ja kuudennen luokan oppimistuloksissa on heikompi kuin kantasuomalaisien. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaista noin kolmannes sijoittui siihen kymmenesosan joukkoon, joka suoriutui heikoiten testeissä. On löydettävä keinoja, joilla oppilaita voidaan tukea, menestymään opetuksessa ja näyttämään oma osaamisensa. Heikko opetuskielen hallinta asettaa heidät haastavaan tilanteeseen. Kieli ei ole pelkkä oppimisen väline vaan myös kohde (Nissilä & Mustaparta 2005, 85).

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää maahanmuuttajataustaisten ja Suomessa peruskoulua käyneiden nuorten aikuisten kokemuksia ja ajatuksia erilaisten perusopetuksessa käytettävien tukikeinojen toimivuudesta eläytymismenetelmätarinoiden avulla. Lisäksi etsittiin niitä haasteita, jotka vaikeuttavat oppimisprosessia. Tutkimuksessa halutaan myös löytää keinoja muuttaa oppilaiden tukeminen mahdollisimman toimivaksi ja motivoivaksi maahanmuuttajaoppilaan kannalta. Koulussa käytettävät tukimuodot pyritään tutkimuksessa näkemään maahanmuuttajien silmin.

## 2 MONIKULTTUURISUUS

Monikulttuurinen yhteiskunta tarkoittaa yhteiskuntaa, jossa esiintyy rinnakkain moninaisia kulttuurisia ja etnisiä ryhmiä. Etnisyyden ja kulttuurin ajatellaan usein tarkoittavan käsitteenä samaa ja usein niiden käyttäminen yhtenevästi toimii. Kulttuurin käsite kuitenkin liittyy kieleen, uskontoon, tapoihin, arvoihin ja käsitykseen hyvästä elämästä. Nämä tekijät joko erottavat tai yhdistävät ihmisiä. Etnisyys taas liittyy ihmisen synnyinmaahan, kansalaisuuteen tai polveutumisen kautta saatuun identiteettiin. (Saukkonen 2013, 6.)

Monikulttuurisuus -käsitteen rinnalle on nousemassa kulttuurien välinen -käsite, jolla tarkoitetaan toimivaa ja positiivista vuorovaikutusta vähemmistö- ja enemmistö kulttuurien kesken. Korostetaan vuorovaikutusta eikä vain ryhmää, jossa elää ihmisiä eri kulttuurisista ryhmistä. Enemmistö kansalaiset oppivat elämään vähemmistön kanssa ymmärtäen ja kunnioittaen erilaisuutta. Vähemmistö opettelee niitä taitoja ja tietoja, joiden avulla he voivat menestyä enemmistökulttuurissa. Pyritään vähentämään asetelmaa meidän ja toisten välillä. (Pikkarainen & Kuronen 2010, 9; Pollari & Koppinen 2011, 9–10 & 169.) Kulttuurien välinen toimiminen vaatii kaikilta sopeutumista ja halua ymmärtää erilaisuutta. Jokainen joutuu pohtimaan omaa kulttuuriaan ja suhdetta muihin kulttuureihin.

Suomessa monikulttuurisuus ei ole uusi ilmiö. Suomalaiset ovat eläneet rinnakkain saamelaiden, romanien ja suomenruotsalaisten kanssa. Tämän päivän monikulttuurisuus-keskustelu pitää sisällään pääasiassa Suomeen viime vuosikymmeninä muuttaneet ihmiset. Pohditaan kulttuurien yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia. Mikään kulttuuri ei ole vain yhden kulttuurin tuote vaan kulttuurit ovat aina syntyneet yhteydessä ja yhdessä toisten kulttuurien kanssa. (Lehtonen & Löytty 2003, 7.)

Vuonna 2013 Suomessa eli vieraskielisiä noin 290 000 henkilöä. Vieraskielisten osuuden arvioidaan kasvavan 2014 suuremmaksi kuin Suomessa ruotsia äidinkielenään puhuvien. Väkiluvun kasvusta 90 prosenttia on vieraskielisten määrän lisääntymistä. (Suomen virallinen tilasto 2014.) Opetus- ja kulttuuriministeriö asettaa maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteeksi tasavertaisen toimijan aseman, oman kulttuurin säilyttämisen sekä kaksikielisyyden (Opetus- ja Kulttuuriministeriö 2012). Toimivan kaksikielisyyden saavuttamiseksi maahanmuuttaja-oppilaat tarvitsevat usein tukea suomen kielen vahvistamiseksi, mutta myös oman kielen opetusta.

## 2.1 Kulttuuri

Samassa kulttuurissa olevat ihmiset käsittävät maailman samana merkitysjärjestelmänä ja kokevat sitä kautta kuuluvansa samaan kulttuuriin. Kulttuuriin liitetään myös paikka. Esimerkkejä merkitysjärjestelmistä ovat kieli, uskonto ja traditio. Merkitykset sitoutuvat konkreettiseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Yksi tärkeimmistä identiteetin luojuista on kulttuuri ja sen erottaminen muista kulttuureista luo yhteenkuuluvuutta oman kulttuurin sisällä, mutta samalla erottaa meidät muista. (Hall 2003, 85–86 & 90.) Kulttuurien säilyttäminen ja globalisaatio rinnakkain ovat haaste, koska joudutaan miettimään, missä muodossa kulttuurit säilytetään. Kaikkien kulttuurien yhteensulautuminen on hidasta ja se voi luoda identiteetin rakentumisen kannalta tyhjyyden tunteen. Ihmiset joutuvat yksilöinä miettimään minkälaisiin ryhmiin haluavat kuulua. Hall (2003, 97–99 & 125) toteaa kulttuurien olevan kulttuurien yhdistelmiä, vaikka me kokisimme ne hyvin yhtenäisiksi kulttuureiksi. Ei ole olemassa mitään yhtenäistä kulttuuria, johon voisimme palata. Puhtaiden kulttuurien yhdistäminen määrättyjen rajojen sisäpuolelle olisi epätoivoista ja vaarallista. Kulttuurin näkeminen muuttuvina ja päällekkäisinä reitteinä on avoimempi käsitys kulttuurista.

Talib, Löfström ja Meri (2004, 17 & 35) kiinnittävät huomiota samasta kulttuurista tulevien erilaisuuteen. Samasta kulttuurista tulevilla on usein yhtäläisyyksiä, mutta kulttuurin sisällä on myös erilaisia tapoja ja arvoja. Ihmiset ovat aina yksilöitä omine historioineen. Valtaväestön asenteilla on merkityksellinen asema uuteen kulttuuriin asettumisessa ja oman paikan löytymisessä. Valtaväestön asenne voi auttaa tai vaikeuttaa oman identiteetin raken-



tamista uudessa kulttuurissa. Arvonen, Katva ja Nurminen (2010, 28) tähdentävät, että kulttuuri ei ole pysyvä vaan muotoutuu kokemusten ja elinympäristön mukaan. Jokaisella maahanmuuttajaperheellä on oma kulttuuri, jota muokkaavat niin lähtömaan kulttuuri kuin perheen kokemukset.

Suomalaisessa kulttuurissa lasta tuetaan hyvin nuorena itsenäistymään ja korostetaan lapsen omaa toimintaa ja persoonallisuutta. Lapsista halutaan kasvattaa vanhemmista riippumattomia. Yhteisöllisessä kulttuurissa lapsen puolesta tehdään asioita ja vastuu tekemisestä on aikuisten. Yksilön toimia tarkastellaan osana yhteisöä. Yhteisöllisestä kulttuurista tulevalle lapselle voi seurata ongelmia päiväkodissa ja koulussa, kun suomalaisessa päiväkodissa ja kulttuurissa korostetaan omaa vastuuta ja toiminnanohjausta. Myös nuorten toiminnassa yhteisöllisessä kulttuurissa verrattuna yksilökeskeiseen kulttuuriin on eroja. Yhteisöllisessä kulttuurissa nuoret ovat osa perhettä ja yhteisöä, eikä omalla mielipiteellä ja persoonalla ole niin suurta merkitystä. Oman mielipiteen pohtiminen voi olla vierasta ja kummallista. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 34–35.)

## 2.2 Akkulturaatio

Akkulturaatioprosessiksi kutsutaan muutosta, jota tapahtuu, kun kulttuurit kohtaavat ja sopeutuvat toisiinsa. Prosessi vaikuttaa aina molempiin suuntiin: yksilö sopeutuu ja sulautuu kulttuuriin, mutta kulttuuri muuttuu myös yksilöiden kautta. Akkulturaatiota tapahtuu sekä yksilölle että ryhmien sisällä. Yksiulotteisessa akkulturaatiomallissa vähemmistö sulautuu enemmistöön ja kaksiulotteisessa mallissa sulautumisen lisäksi vähemmistö säilyttää oman kulttuuri-identiteettinsä. (Liebkind 1994, 25; Liebkind 2006, 13; Korhonen 2013, 36–37).

Yhteiskuntaan integroitumisessa eli kotoutumisessa (taulukko 1) keskeistä on oman kulttuurin ja kielen säilyttäminen. Hyvin onnistunut kotoutuminen edellyttää kotoutujalta oman kulttuurin arvostamista ja valtakulttuurin hyväksymistä (Oikkonen-Immonen & Leino 2010, 25). Berry, Poortinga, Segall ja Dasen (2002, 354–355) ovat hahmottaneet neljän strategian mallin, kuinka ihmiset sopeutuvat uuteen kulttuuriin. Ensimmäisessä strategiassa, assimilaatioissa, yksilöt eivät halua säilyttää vanhaa kulttuuri-identiteettiään ja etsivät vuorovaikutusta muiden kulttuurien kanssa. Toisessa strategiassa, integraatioissa, yksilöt ovat kiinnos-

tuneita säilyttämään oman alkuperäisen kulttuurinsa ja haluavat samalla olla vuorovaikutuksessa uuden kulttuurin kanssa. Oman kulttuurin eheys säilyy, vaikka samaan aikaan halutaan osallistua aktiivisesti uuden kulttuurin sosiaalisiin toimiin. Kolmas strategia on segregatio. Siinä yksilö hyljeksii uutta valtakulttuuria ja samalla haluaa vahvasti säilyttää oman kulttuuri-identiteettinsä. Neljännessä strategiassa, marginalisaatiossa, yksilö ei hyväksy omaa kulttuuri-identiteettiä, mutta ei myöskään halua olla osa uutta kulttuuria.

	Oman kulttuurin arvostaminen	Oman kulttuurin hyljeksiminen
Valtakulttuurin hyväksyminen	KOTOUTTAMINEN KOTOUTUMINEN (integraatio)	SULAUTTAMINEN SULAUTUMINEN (assimilaatio)
Valtakulttuurin hyljeksiminen	ERISTÄMINEN ERISTÄYTYMINEN (segregatio, separaatio)	SYRJÄYTTÄMINEN SYRJÄYTYMINEN (marginalisaatio)

Taulukko 1. Uuteen kulttuuriin sopeutuminen (akkulturaatiostrategiat) (Oikkonen-Immonen & Leino, 2010, 25; Berry, Poortinga, Segall & Dasen 2002, 354–355.)

Alitolppa-Niitamon (2010, 59) tutkimuskatsauksessa sukupolvien välisistä suhteista perheessä ja akkulturaatiosta nousee esille keskeisenä seurauksena muutos perheessä, jossa muutetaan maasta toiseen ja käydään läpi akkulturaatioprosessi. Totutut toimintamallit ja arvot eivät aina toimi uudessa ympäristössä. Perheen sisällä akkulturaatioprosessit ovat eri tahtisia ja voivat syventää eri sukupolvien eroja.

## 2.2 Kotoutuminen

Laki kotoutumisen edistämisestä (2010, 3 §) määrittää kotoutumisen:

*”Tässä laissa tarkoitetaan:*

*1) kotoutumisella maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla kun tuetaan hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen;”*

Suomen linjauksessa ei haluta sulattaa maahanmuuttajia valtaväestöön, vaan halutaan tukea tiivistä rinnakkain eloa: molemminpuolista vuorovaikutusta ja yhdessä elämistä. Maahanmuuttajilla on oikeus säilyttää oma kulttuurinsa ja uskontonsa. Sekä maahanmuuttajien että kantaväestön halutaan rikastuttavan toistensa ajattelutapoja ja elämää. (Korpela 2005, 26.) Kotoutuminen on prosessina kaksisuuntainen. Sekä kotoutettavan että yhteiskunnan on sitouduttava prosessiin, jotta se onnistuu parhaalla mahdollisella tavalla. Ympäröivän yhteiskunnan asenneilmapiiri on tärkeää kotoutumisen onnistumiselle ja yksi kotouttamisen keskeisistä tavoitteista on positiivisen vuorovaikutuksen lisääminen väestöryhmien välillä. (Mäkisalo-Ropponen 2012, 22 & 28.)

Kotoutuminen on prosessi, jossa on monia vaikuttavia tekijöitä. Keskeisinä tekijöinä ovat taakse jäänyt elämä ja uusi elämä uudessa kotimaassa. Kotoutuminen on yksilöllistä ja perheen sisälläkin saattaa olla suuria eroja kotoutumisen prosessissa. Lapset sopeutuvat useimmiten aikuisia nopeammin. Lapsilla suurimmat ongelmat kotoutumisessa liittyivät menneisyyden epävakauteen ja menetyksiin sekä nykyisen elämän ristiriitaisuuksiin ja suureen määrään opittavia asioita. Lisäksi maahanmuuttajaoppilailta on samat ikäkausiin liittyvät haasteet kuin kaikilla lapsilla. (Perttula 2005, 72–73.) Lapset kokevat maahanmuuton usein raskaana. Heille jää kannettavaksi suuri taakka, koska he oppivat kielen ja kulttuurin aikuisia nopeammin opettajien ja luokkatovereiden välityksellä. He saavat osakseen uudessa kulttuurissa aikuisten tehtäviä ja velvollisuuksia. Vanhempien tapa suhtautua uuteen kulttuuriin ja olla aikuinen vaikuttavat lapsen kykyyn ottaa vastaan uudet mahdollisuudet. Vanhemmat, jotka ovat tiukasti sidoksissa vanhaan kulttuuriin eivätkä opettele uutta kieltä, tutustu uuteen kulttuuriin tai kohtaavat voimakasta syrjintää kantaväestöltä, saattavat

käyttäytyä jäykän suvaitsemattomasti ja puolustaa tiukasti perinteitään. Lapset jäävät kahden kulttuurin puristuksiin ja kotona vaatimukset saattavat olla lasten mielestä käsittämättömiä. Lasten, jotka ovat muuttaneet Suomeen pieninä tai syntyneet Suomessa, voi olla mahdoton ajatella paluumuuttoa, mutta myös Suomeen sopeutuminen on vaikeaa. (Talib, Löfström & Meri 2004, 50 & 55–57.)

Suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumisen yksi keskeinen tekijä on hyvä kielitaito. Lapsille se mahdollistaa hyvät opiskelumahdollisuudet ja helpon toimimisen yhteiskunnassa. Suomen kielen oppiminen on väline tulla toimeen oppilasta ympäröivässä maailmassa. (Nissilä & Mustaparta 2005, 88.) Kotoutumisen onnistumisen kannalta on tärkeää, että kotoutettavan ensihetken kokemukset Suomessa ovat positiivisia. Lapsille on keskeistä saada hyväksyntää oman ikäisiltään ja löytää ystäviä. Ystävien löytäminen koulun ulkopuolelta on haaste. Maahanmuuttajalasten kotimaassa harrastuksiin voidaan suhtautua eri tavalla kuin Suomessa ja varsinkaan tytöt eivät ole osallistuneet harrastustoimintaan. Suomessa useat harrastukset ovat kalliita eikä useilla maahanmuuttajaperheillä ole varaa harrastusten maksamiseen. Kotouttamisessa olisi hyvä kiinnittää huomiota lasten epävirallisiin mahdollisuuksiin tutustua ikäisiinsä. (Korpela 2005, 26 & 31.)

Kotoutuminen onnistuu parhaiten, kun mahdollisuudet toimia yhteiskunnassa ovat hyvät. Työpaikan tai koulutuspaikan saaminen on tärkeää. Kotoutuminen onnistuu varmemmin, jos maahanmuuttaja pystyy saavuttamaan saman yhteiskunnallisen aseman kuin lähtömaassa, pystyy hyödyntämään omaa osaamistaan ja hänellä on hyvät yhteydet oman lähtömaan kulttuuriin ja uskontoon. Lasten kannalta olennaista on, kuinka koulunkäynnin aloittaminen tai jatkaminen järjestyy. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 39–40.)

## 2.3 Maahanmuuttajaperhe

Maahanmuuttoviraston (2012) mukaan maahanmuuttaja tarkoittaa kaikkia maasta toiseen eri syistä muuttaneita ihmisiä. Talib (1999, 68–69) määrittelee maahanmuuttajan henkilöksi, joka on syntyperältään jonkin toisen maan kuin Suomen kansalainen ja muuttanut Suomeen asumaan. Maahanmuuttajaksi voidaan kutsua henkilöä, joka on pakolainen, siirtolainen, turvapaikanhakija tai paluumuuttaja.

Jokainen maahanmuuttajaperhe on erilainen, eikä kahta samanlaista perhettä ei löydy. Jokainen perhe on kohdattava ilman ennakkokäsityksiä, vaikka onkin hyvä tietää kohdattavan perheen lähtömaan kulttuurin keskeiset vaikuttimet. Talib (1999,69) toteaa, että aina ihmisen muuttaessa maasta toiseen on hänellä painava syy lähteä edellisestä maasta. Perheen muuton taustalla voi olla toive paremmasta elämästä tai pelko. Muuttamisen syystä riippumatta uuteen maahan muuttaminen koettelee enemmän maahanmuuttajaa kuin vastaanottajaa. Arvonen, Katva ja Nurminen (2010, 30) kertovat, että arkipäivän kasvatus ja tavat ovat lapsen kasvun kannalta keskeisiä. Lapsen kasvuun vaikuttavat kotoa tulevat toiveet ja odotukset: mitä lapsen halutaan ja odotetaan kotona tekevän, miten käyttäytyvän ja kenen kanssa lapsi kehittää kotona taitojaan. Maahanmuuttaja lapsen taidot voivat olla koulun alkaessa hyvin erilaiset kuin kantaväestön lapsen. Usein suomalaistaustaisessa perheessä koulun alkuun keskitytään jo ennen kouluikää ja koulussa tarvittavia taitoja kehitetään huomaamatta. Perheissä kieltä voidaan opetella kulttuuriin sidotusti. Suomessa kieltä opetetaan lapselle tietoisesti. Esimerkiksi lapselta kysytään kysymyksiä, joihin kysyjä tietää jo vastauksen tai lapselle kerrotaan, mitä juuri nyt tehdään. Joissakin kulttuureissa kieltä ei opeteta vaan se opitaan tilanteisiin liittyen. Kysymykset, joihin aikuinen tietää vastauksen saattavat tuntua hämmentäviltä.

Arvonen, Katva ja Nurminen (2010, 35) toteavat, että maahanmuuttaja perheisiin vaikuttavat monenlaiset tekijät. Olosuhteet samassakin lähtömaassa voivat olla hyvin erilaiset: perheen taloudellinen tilanne, asumisolosuhteet, yhteiskunnallinen asema ja palvelut. Tärkeä tekijä, joka vaikuttaa maahanmuuttajaperheisiin, on lähtömaassa perheen kokema turvattomuus ja mahdollinen sotatila. Maasta pakosta lähteneillä on aivan erilainen tilanne kuin niillä, jotka ovat vapaaehtoisesti lähteneet kotimaastaan.

## 2.4 Opettaja monikulttuurisessa koulussa

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2011–2016 (Opetus- ja kulttuuri-ministeriön julkaisuja 2012:1, 27–28) nostetaan esille monikulttuurisuuden hyväksyminen yhtenä koulutuksen arvopohjista. Muita mainittuja arvopohjia ovat tasa-arvo, ihmisarvo ja demokratia. Kehittämistä vaativina kohteina suunnitelmassa pidetään erilaisuuden hyväksymistä ja oppilaiden yhdenvertaista kohtelua. Huomiota halutaan kiinnittää erityisesti rasis-tiseen kiusaamiseen ja syrjintään.

Monikulttuuristunut Suomi asettaa koulumaailmalle ja opettajille uusia tehtäviä. Koulussa huomiota on kiinnitettävä oppilaiden erilaisiin taustoihin ja opettajien on tarkkailtava maailmaa entistä tarkemmin oppilaiden silmin. Jokainen lapsi ja perhe ovat erilaisia taustasta riippumatta. Samasta kulttuurista tulevilla on aina yhtäläisyyksiä, mutta kaikki ihmiset ovat yksilöitä eri kokemuksineen ja taustoineen. Talib, Löfström ja Meri (2004, 5) asettavat opettajille tehtäviksi entistä tarkemmin tutustua oppilaiden ja heidän vanhempiansa taustoihin sekä huomioida heidän esteensä, rajoituksensa, mutta myös vahvuutensa. Arvonen, Katva ja Nurminen (2010, 72) korostavat myös perheiden kohtaamista ja sitä ettei perheen asiantuntemusta omien lastensa asiantuntijoina sivuuteta. On huomattava, että jokaisen perheen tilanne on yksilöllinen ja kokemukset ovat erilaisia kuin muiden perheiden. Vanhemmat ja perheet tietävät lastensa taustoista eniten.

Asenteella on suuri merkitys erilaisuuden kohtaamisessa. Opettaja ja siinä mukana koko luokka saa eturivin paikan tutustua uuteen kulttuuriin maahanmuuttajaoppilaan näkö-kulmasta. Opettajan on nähtävä haasteiden lisäksi mahdollisuudet. Talibin (1999, 243–244) tutkimuksen ”Toiseuden kohtaaminen koulussa” mukaan opettajat kokevat ongelmaksi omien tietojensa puutteet eri kulttuureista sekä valmiuksien puutteen toimia muualta muut-taneen oppilaan kanssa. Lisäksi ongelmia opettajien mukaan aiheutti ajan puute, joka johti heidän toiminnassaan jopa kyynisyyteen ja välinpitämättömyyteen. Ikonen (2005, 72) esittää avuksi uusien kulttuurien kohtaamiseen oppilaan oman äidinkielen opettajat, jotka voivat tulkita kulttuurin tuomia haasteita. Kulttuurin tuntija voi avata oppilaan näkökulmaa opettajalle ja tarjota keinoja edetä asioiden hoitamisessa. Rönty ja Rönty (2012, 68–69 ) toteavat opettajan joutuvan epämurkuvuusalueelle tutustuessaan oppilaidensa maailmaan ja sitä kautta opettaja voi tuntea itsensä riittämättömäksi ja keskeneräiseksi. Rohkeus nähdä

oppilaan silmin kasvattaa ja luo mahdollisuuden kehittyä ja muuttua. Talib (1999, 155–156) toteaa opettajan ottavan mukaan koko oman historiansa ja minäkuvansa kohdatessaan oppilaansa. Mitä paremmin ihminen on ymmärtänyt oman toiseutensa, sitä helpompi on hänen ymmärtää ja kohdata toisen erilaisuus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 36) mukaan maahanmuuttajaoppilaat noudattavat opetussuunnitelman perusteita huomioiden oppilaan taustatekijät. Opetussuunnitelman perusteet asettavat maahanmuuttajaoppilaan opetukselle erityistavoitteita:

*”Opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi.”*

Opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan myös vanhempien tutustuttaminen suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Korpela (2005, 38) toteaa, että luottamukselliset välit maahanmuuttajataustaisiin perheisiin kannattaa luoda heti. Jos myöhemmin ilmenee ongelmia, on niiden ratkominen helppoa, kun mielikuva toisesta on positiivinen puolin ja toisin. Hän myös kertoo, että lapsen oman kielen opettajan tai tulkin mukana olo kohtaamisissa on hyvä, jos vanhempien kielitaito ei ole riittävä.

Opettajat, jotka kohtaavat maahanmuuttajataustaisen oppilaan, joka ei opiskele omalla äidinkielellään, täytyy tiedostaa, mitä oppilas on menettänyt joutuessaan luopumaan omasta äidinkielestään. Opettajan on ymmärrettävä äidinkielen merkitys voidakseen tuntea lapsen ongelmat kokonaisuudessaan. Oppimisympäristöstä tulee rakentaa mahdollisimman turvallinen paikka, jossa oppilas saa onnistumisen kokemuksia ja kykenee rakentamaan positiivista minäkuvaa. Pienen lapsen itsetunto voi kärsiä osaamattomuudesta, koska hän ei itse pysty ymmärtämään omaa taitamattomuuttaan. Tällaisissa tilanteissa nousee erityisesti esiin aikuisen vastuu. (Sinko 1994, 29; Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 40.)

Suomalaisen opettajan auktoriteettiasema on vuosikymmenten kuluessa heikentynyt. Sekä opettajan tieto että arvoasema kyseenalaistetaan entistä useammin. Erilaisesta kulttuurista tuleva oppilas kohtaa suomalaisen opettajuuden, joka on usein erilainen kuin, millaiseen

oppilas on tottunut. Talib (1999, 159) toteaa vaikeinta olevan niiden oppilaiden sopeutumisen, joiden koulukulttuuri on hyvin erilainen verrattuna Suomen koulukulttuuriin. Silloin syntyy paljon väärinkäsityksiä. Suomessa koulumaailmassa vallitsee ajatus oppilaan ymmärtämisestä ja auttamisesta mukaan koulun maailmaan, mistä voi aiheutua ongelmia, jos lähtömaan kulttuurissa opettaja on auktoriteettiasemassa. Vastaukset eivät tulekaan opettajalta, vaan oppilaalta itseltään halutaan tietoa sopeutumisen helpottamiseksi. Ankaran koulukulttuurissa lapsi saattaa kokea sallivuuden ja rajattomuuden aiheuttavan hankaluuksia ja väärinkäsityksiä.



# 3 MAAHANMUUTTAJAOPPILAAN TUKEA

## 3.1 Maahanmuuttajaoppilas

Tässä tutkielmassa käytetään termiä maahanmuuttajaoppilas kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, missä maahanmuuttajaoppilaalla tarkoitetaan Suomessa syntyneitä ja Suomeen muuttaneita oppilaita, joiden vanhemmat ovat maahanmuuttajia. (Opetushallitus 2004, 36.) Maahanmuuttajaoppilaat ovat ryhmänä hajanainen, sillä he poikkeavat toisistaan koulutustason, kulttuurin, kielen ja maahantulon syyn vuoksi. Keskeistä oppilaan oppimisen kannalta on se kuinka paljon hän on käyttänyt suomen kieltä eikä se kuinka kauan hän on asunut Suomessa. (Ikonen 2005, 10.) Lähtömaan elinympäristö ja sen taloudellinen ja sosiaalinen tilanne vaikuttavat maahanmuuttajaoppilaaseen. Lisäksi olosuhteet, jotka oppilas kohtaa Suomessa, sekä kotoutumisen prosessi vaikuttavat oppilaan kasvuun ja kehitykseen. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 30.) Suomessa syntyneen maahanmuuttajaoppilaan ajatellaan usein olevan samanlainen tiedoiltaan ja taidoiltaan kuin kantaväestön. Maahanmuuttajaoppilaan elinympäristö on kuitenkin erilainen kuin kantaväestön. Lapsi oppii perheessään erilaisia asioita ja kulttuurisesti voidaan myös arvostaa erilaisia taitoja ja tietoja.

Tavoite maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulosten osalta on sama kuin kantaväestöön kuuluvien oppilaiden, mutta siihen tavoitteeseen on vielä matkaa. Opetushallituksen (Kuusela, Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppinen, Nissilä, Rönneberg & Siniharju 2008, 101–102) teettämässä Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus –tutkimuksessa maahanmuuttaja oppilaiden suoritukset jäivät heikommiksi esimerkiksi matematiikan, ympäristö- ja luonnontiedon osalta viidennen ja kuudennen luokan oppimistuloksissa. Lisäksi noin yksi kolmasosa maahanmuuttajaoppilaista jäi siihen kymmenesosan joukkoon, joka suoriutui heikoimmin.

Suuri osa lapsista ja nuorista, jotka ovat eläneet koko elämänsä tai lähes koko elämänsä Suomessa, eivät ymmärrä, miksi he ovat aina maahanmuuttajia eivätkä vain suomalaisia. He kantavat maahanmuuttajan titteliä halusivatpa tai eivät. Pollari & Koppinen (2001, 13) toteavat, että koulussa erottelua maahanmuuttajaoppilaisiin ja kantaväestöön ei tarvita muutoin kuin äidinkielessä erotettaessa suomea toisena kielenä puhuvien ryhmä.

### 3.1 Valmistava opetus

Kun nuori muuttaa Suomeen ja suomenkielen taito ei riitä opiskeluun perusopetuksessa, paras oppimisympäristö on valmistava opetus. Valmistavassa opetuksessa oppilas opiskelee oman opinto-ohjelman mukaisesti. Opinto-ohjelma painottaa suomen tai ruotsin kielen opiskelua, mutta opetusta annetaan oppilaan oman opinto-ohjelman mukaisesti myös muissa perusopetuksen oppiaineissa. Valmistavan opetuksen tavoite on antaa valmiudet opiskella perusopetuksessa, kotouttaa sekä tukea tasapainoista kehitystä. Valmistavan opetuksen aikana oppilas integroidaan perusopetukseen. Integroinnista vastaa valmistavan luokan opettaja, joka tekee yhteistyötä kaikkien oppilasta opettavien opettajien kanssa. Oppilaan integroinnista hyötyvät kaikki. Integrointi aloitetaan jokaisella oppilaalla yksilöllisesti taitojen ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Usein ensimmäisiä oppiaineita, joihin oppilaat integroidaan, ovat taito- ja taideaineet, mutta myös englanti ja matematiikka ovat mahdollisia. Oppilas integroidaan omaa ikäänsä vastaavaan luokkaan. (Ikonen 2005, 13–14; Päivärinta 2005, 54–56; Opetushallitus 2009, 6–8.) Kivirauma, Rinne ja Tuittu (2012, 249) toteavat, että nopean integroinnin tarkoituksena on saada lapset nopeasti ystäväystymään suomenkielisten lasten kanssa ja sitä kautta vertaisoppimisen avulla saavuttamaan hyvä suomen kielitaito. Ikonen (2005, 14–15) toteaa, että valmistavaa opetusta tarvitseva oppilas voi opiskella myös perusopetuksen ryhmässä, jos kunnassa ei ole valmistavaa opetusta. Oppilaan erityisestä tuen tarpeesta on kuitenkin huolehdittava ja oppimissuunnitelman laatiminen on suositeltavaa. Oppimissuunnitelma voidaan liittää kotouttamissuunnitelman osaksi.

Valmistavaan opetukseen tulee erilaisia oppilaita, joiden koulupolut ovat hyvin erilaisia. Osa oppilaista on tiedollisesti ja taidollisesti hyvin taitavia, mutta joukossa saattaa olla myös lapsia, jotka eivät ole käyneet koulua ja ovat jopa luku- ja kirjoitustaidottomia. Syyt oppimistaitoihin liittyviin eroihin selittyvät usein koulupolun pituudella ja sillä kuinka erilaista tai samanlaista koulunkäynti on nyt kuin aikaisemmin. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 37.)

### 3.2 Suomi toisena kielenä

Maahanmuuttajaoppilas voi opiskella joko suomi äidinkielenä -oppimäärän tai suomi toisena kielenä -oppimäärän. Päätöksen siitä kumpaa oppilas opiskelee, tekee koulu arvioituaan oppilaan kielitaidon. Oppilas, jonka suomen kielentaito on äidinkielen tasoinen, opiskelee suomi äidinkielenä -oppimäärän. (Ikonen 2005, 15.) Suomi toisena kielenä -oppimäärän tavoite on antaa oppilaille mahdollisimman hyvä suomen kielen taito sekä mahdollistaa jatko-opiskelu perusopetuksen jälkeen. Lisäksi tavoitteena on ohjata oppilaat elinikäiseen kielen oppimiseen, jonka avulla he voivat saavuttaa suomen kielen taitonsa äidinkielen tasoiseksi. Oman äidinkielen ja suomen kielen opetus yhdessä vahvistavat monikulttuurista identiteettiä ja luovat pohjan toimivalle kaksi kielisyydelle. (Opetushallitus 2004, 96.) Suomi toisena kielenä opetuksen keskeinen tavoite on nähdä kieli ensisijaisesti viestintävälineenä kuitenkin unohtamatta kirjoitustaidon merkitystä. Oppilaan on hallittava mahdollisimman hyvin kielen käyttö arjen ja koulun tilanteissa, mutta hallittava myös kirjoittaminen ja kielitieto, jottei se estä ja vaikeuta koulussa pärjäämistä muissa oppiaineissa. Suomen kielen oppiminen on sitä vaikeampaa mitä erilaisempi kieli ja kulttuuritausta oppilailla on verrattuna Suomen kulttuuriin ja kieleen. Ryhmässä, jossa opiskellaan suomea toisena kielenä, on usein taustoiltaan ja kielen käytön tasolta hyvin erilaisia oppilaita. Oppilaiden eroihin vaikuttavat oppimishistoria, kotoa saatu tuki, kielisukulaisuus ja kielen käytön määrä. (Nissilä & Mustaparta 2005, 84.)

Arvonen, Katva ja Nurminen (2010, 61) toteavat, että oppilas saattaa jo puolen vuoden jälkeen hallita arkisen juttelun, mutta nopeasti oppivallakin oppilaalla kouluopetuksen seuraaminen vaivatta sujuu vasta kolmen neljän vuoden kuluttua. Sen jälkeenkin oppilas tarvitsee edelleen tukea. Halme (2011, 91) toteaa, että suomen kielen oppimiseen menevää aikaa on vaikea määrittää, koska jokainen lapsi on erilainen ja hänellä on erilainen tausta verrattuna

muihin. Kielen oppimiseen vaikuttavat monet tekijät muun muassa oppilaan oma halu oppia, kielelliset taidot tai opiskeluikä. Kasvattajien on ymmärrettävä, että suomen kielen oppimiseen menee vuosia, jotta he voivat ymmärtää ja tukea lasta. Arvonen ym. (2010, 59–60) toteavat, että joskus oppilas saattaa näyttää hallitsevan suomen kielen hienosti ja ääntäminen on virheetöntä, kuitenkin sanasto on rajallinen, rakenteet yksinkertaisia ja ymmärtäminen saattaa rajoittua yksinkertaisiin asioihin. Tällaisen oppilaan ongelmat oppimisessa kasvavat nopeasti. Opettaja ei tiedosta oppilaan haasteita eikä oppilas osaa pyytää apua.

Suomen kieltä pidetään yleisesti vaikeana kielenä, mutta suomi on useimmiten vain erilainen kuin opiskelijan oma kieli. Vaikean kielen maine syntyy yleisesti siitä, että suomenkielillä sanoilla on paljon muotoja. Suomen kielen opiskelua kuitenkin helpottaa puuttuvat artikkelit, suvut ja lisäksi sanajärjestys on vapaa. Lisäksi suomea kirjoitettaessa ja luettaessa äänteet vastaavat kirjaimia. (Nissilä & Mustaparta 2005, 86–87.)

Suomi toisena kielenä opetuksessa on tärkeää huolehtia oppimisolosuhteissa etenkin melutasosta, pienistä ryhmäkoista ja yksilöllisestä toiminnasta. Tausta melu voi vaikeuttaa oppilaan oikein kuulemista ja lisätä väärin ymmärtämisen todennäköisyyttä. Pienessä ryhmässä lapsi pääsee käyttämään itse kieltä enemmän ja oppii tehokkaammin. Selkokielen käyttäminen helpottaa puheenymmärtämistä, mutta opettajan on kuitenkin muistettava käyttää kokonaislauseita oppimisen lisäämiseksi. Toiston avulla voidaan tehostaa oppimista ja saadaan hyviä oppimistuloksia. (Halme 2011, 92 & 95.)

Oppilaan taidot kielen oppimisessa sen eri osa-alueilla kehittyvät eri tahdissa. Esimerkiksi kielenymmärtäminen saattaa olla erinomaista, mutta lukeminen heikkoa. Opettajan on tärkeää tietää, millainen oppilaan taitotaso milläkin osa-alueella on, jotta mahdollisilta turhautumisilta voidaan välttyä. Liian helpon tai vaikean materiaalin opiskelu on tylsää ja turhauttavaa. Opetusta pitää pyrkiä suuntaamaan oppilaan motivaation ja kiinnostuksen mukaan siihen taitoon, joka on seuraava tavoite. (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 40–41)

Kun koulussa opiskelee maahanmuuttajaoppilaita, jokainen opettaja toimii suomi toisena kielenä opettajana. Jokaisen oppiaineen keskeinen sanasto tulee opettaa ja antaa kirjallisenä. On myös osattava vaatia sanaston osaamista seuraavalla kerralla. Jos oppilas vasta aloittelee suomen kielen opintoja, on myös opetusmateriaali rakennettava siihen sopivaksi.

Eriyttäminen on suomi toisena kielenä oppilaalle tärkeää. (Laatikainen 2011, 112.) Garcia ja Tyler (2010, 117) toteavat, että opettajien tehokkaalla yhteistyöllä voidaan oppilaiden, jotka opiskelevat toisella kielellä, tietopuutteita paikata ja antaa johdonmukaista neuvontaa. Nissilä ja Mustaparta (2005, 58–59) toteavat, että suomi toisena kielenä opetuksen hyvä lähtökohta on suomen toimiminen viestintävälineenä ja sen lisäksi myös abstraktin ajattelun välineenä. He kuitenkin painottavat, että suomi ei saa korvata omaa äidinkieltä.

### 3.3 Oman äidinkielen merkitys

Maahanmuuttajataustaisen äidinkieli ei useinkaan ole suomi, vaan heidän äidinkieltensä on se kieli, joka on heidän vahvin kielensä ja jonka he ovat oppineet ensimmäisenä. Oma äidinkieli on useimmiten heidän ajattelunsa kieli eikä vain kotikieli. Äidinkielen lisäksi maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat suomen kieltä ja osa heistä voi saavuttaa täydellisen kaksikielisuuden. Oman äidinkielen opetuksen merkitys korostuu maahanmuuttaja-taustaisilla oppilaille, koska ympäristön tuki kielen kehityksessä on vähäistä. Tuki oman kielen oppimiseen tulee usein vain kotoa, mikä ei auta lasta hyvään ja monipuoliseen kielitaitoon. Lapsen on vaikea saavuttaa yhtä vahvaa oman kielen taitoa kuin hänen vanhemmillaan on ja kieli jää usein hyvin arkiseksi. Vastuuta lapsen kielitaidosta ei voi jättää vain vanhempien vastuulle. (Sinko 1994, 30.)

Oman äidinkielen opiskelu perusopetuksessa on täydentävää opetusta ja se on luonteeltaan vapaaehtoista. Se järjestetään valtionavustusten turvin ja sitä voi saada esiopetuksesta lukiokoulutukseen asti. Tavoitteena oman äidinkielen opiskelussa on vahvistaa kaksikielisyyttä, tukea kulttuuri-identiteettiä ja lisätä ajattelun taitoja. Kaksi kielisyydestä halutaan rakentaa funktionaalinen taito, jossa molempien kielten käyttöä halutaan tukea. Suomen kieli on tärkeä, koska se toimii usein opiskelun ja työskentelyn kielenä. Suomen kielen lisäksi halutaan myös toisen kielen säilyvän ja kehittyvän. Jotta lapsi osaa arvostaa omaa kieltään, on hänen koettava se yhtä arvokkaaksi kuin suomen kieli. Lapsi oppii arvostamaan omaa kieltään, kun häntä kannustetaan käyttämään sitä ja hän saa esimerkiksi opettaa oman kielensä sanontoja muille oppilaille. (Opetushallitus 2004, liite 5; Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 37 & 39.)

Oman kielen opiskeluryhmät ovat luonteeltaan heterogeenisiä: oppilaat ovat eri-ikäisiä ja taidoiltaan hyvin eritasoisia. Ryhmissä opiskellaan hyvin monella taitotasolla. Oma äidinkieltä voidaan käyttää myös tukiopetuksessa, jolloin luonteva opettaja on oman äidinkielen opettaja, johon on helppo turvata. Omassa maassaan opinnoissa pitkälle edenneet haluavat usein edistyä nopeasti opinnoissa myös Suomessa ja haluavat oman kielistä opetusta nopeuttamaan oppimista alun haasteissa. (Youssef 2005, 126 & 131.)

Kantaväestöltä äidinkielen merkitys jää usein pohtimatta. Äidinkieli on osa joka päiväistä elämää eikä sen merkitys nouse esiin. Äidinkielen arvon ymmärtää vasta, kun sen käyttö hankaloituu tai estyy. Itsensä ilmaiseminen vaikeutuu. Kun ilmaiseminen tapahtuu vieraalla kielellä, katoaa kielestä vivahteet, pehmittelyt, huumori ja usein ihminen kokee, ettei saa kaikkea itsestään esille. Äidinkielellä on kieli, jolla ajattelemme ja oppiminen perustuu oman äidinkielen taitoon. (Sinko 1994, 28–29; Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 36.) Oman äidinkielen tärkeys tulee esiin monessa asiassa ja ennen kaikkea se on ajattelun ja tuntemisen kieli. Oman kulttuurin ja taustan ymmärtäminen helpottuu, kun oman kielen taito on hyvä. Oman identiteetin rakentumiselle on tärkeää tuntea kulttuuritaustansa ja arvostaa sitä. Kun tuntee oman kulttuurinsa, voi tehdä itse päätökset siitä, mikä kulttuurissa on hyvää ja säilyttämisen arvoista ja mikä huonoa. Muiden kulttuurien arvostaminen on helpompaa, jos oppilaalla on selkeä kulttuuri-identiteetti. Lisäksi oma äidinkieli helpottaa suomen kielen opiskelua, koska kielenopiskelussa on olennaista osata jokin kieli kunnolla. (Youssef 2005, 120–126.) Mäkelä (2007, 14) toteaa äidinkielen olevan tärkeä perheen sisäisten asioiden hoitamisen kannalta. Kun on yhteinen ja hyvin toimiva kieli vanhempien ikäpolvien kanssa, vältytään monelta väärinkäsitykseltä. Oman kielen taito lisää myös oman kulttuurin tuntemista ja ymmärtämistä. Yhteiskunnankin kannalta on hyödyllistä, että väestöstä löytyy eri kielien, kulttuurien ja uskontojen asiantuntijoita.

Maapallon ihmisistä suurin osa puhuu useampaa kuin yhtä kieltä. Suomessa kielenkäyttö on usein yksikielistä, vaikka meilläkin on perinteinen kaksikielisyys. Yksikielisessä kielenkäytössä lapset puhuvat kotona samaa kieltä kuin koulussa ja muualla yhteiskunnassa. Maahanmuuttajaoppilaista osa on ennen Suomeen tuloa elänyt monikielisessä ympäristössä: Molemmilla vanhemmilla voi olla omat äidinkielet. Koulun opetuskieli voi olla eri kuin kotona puhuttu kieli. Oppilas on voinut vaihtaa koulua ja opetuskieli on voinut vaihtua siinä

yhteydessä. Tekijöitä, jotka ovat pohjana monikielisuudelle, on monia. Kielenkehitys vaikuttaa kaksikielisellä lapsella usein hitaammalta kuin yksikieliseltä ja sanavarasto suppeammalta. Lapsen sanavarasto on kuitenkin yhteensä korkeampi kuin yksikielisten. Rinnakkainen kaksikielisyys on kyseessä, kun lapsi puhuu ja kuulee perheessä alusta alkaen kahta tai useampaa kieltä. Peräkkäinen kaksikielisyys syntyy, kun lapsi osaa jo yhden kielen ja hän oppii myöhemmin toisen tärkeän kielen. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 37 & 46; Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 36)

### 3.4 Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeudet

Kun maahanmuuttajaoppilaalla epäillään oppimisvaikeutta, on ensisijaisesti pyrittävä määrittämään ovatko oppimisvaikeudet erityisiä vai laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. Laaja-alaisista oppimisvaikeuksista puhutaan, kun oppilaalla ilmenee ongelmia oppimisen kaikilla mitattavilla alueilla. Erityisestä oppimisvaikeudesta puhuttaessa tarkoitetaan yksittäistä ongelmaa esimerkiksi kirjoittamisvaikeutta. Oppimisvaikeudet ilmenevät eritavalla oppilailla, jotka ovat tulleet Suomeen jo päiväkotikäytössä, verrattuna oppilaisiin, jotka aloittavat koulun kesken perusopetuksen. Ilmenemiseen vaikuttaa myös tuki, jota oppilas on saanut oppimisongelmien ratkomiseen. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 61 & 66–67)

Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien määrittäminen ei usein ole helppoa vaan vaatii erityistaitoja. Välineet, joilla oppimisvaikeuksia pyritään tunnistamaan, ovat yhteydessä kieleen ja kulttuuriin eivätkä yhtä hyvin sovellu maahanmuuttajaoppilaiden arviointiin kuin kantaväestön oppilaiden. Maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisessa keskeistä ovat taustat ja ympäristön vaikutus. Oppimisongelmia ratkottaessa oppilasta on tuettava kokonaisvaltaisesti, jotta oppilaan tukemiseen löydetään mahdollisimman hyvät keinot. Kielen oppimisen haasteista, maahanmuuttajaoppilaan taustoista ja ympäristön vaikutuksesta voi seurata maahanmuuttajaoppilaiden yllätykset erityisopetuksessa. Samoista syistä oppilas voi jäädä ilman tarvitsemaansa tukea. Jos oppimisvaikeus jää tunnistamatta, se voi haitata oppilaan myöhempää koulutusta ja arjessa selviytymistä. Oppimisongelmia ratkottaessa on oppilaan kannalta tärkeää, että tukitoimet aloitetaan ajoissa, jotta oppimisvaikeuksien aiheuttamat haitat opiskelussa saadaan minimoitua. Oppimisvaikeuksia

tutkittaessa on keskityttävä miettimään, minkälaisia mahdollisuuksia oppilaalla on ollut kehittää oppimisen kohteita, joissa hänellä esiintyy vaikeuksia. Oppimisvaikeuksien arviointia helpottaa oppilaan kasvuympäristöjen selvittäminen. On muistettava, että oppilas on kuitenkin aina lapsi tai nuori eikä ainoastaan maahanmuuttaja. Välineinä arviointityössä käytetään haastatteluja, havainnointia, tehtäviä ja testejä. Pitkäaikainen seuranta voi helpottaa oppimisvaikeuden diagnosointia, vaikka ongelmia pitääkin avata heti, kun ne on havaittu. Moniammatillista yhteistyötä voi käyttää apuna ratkottaessa ongelmien syitä ja seurauksia. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 10–11, 14 & 26–29; Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 38.)

Oppimisvaikeuksien arviointivälineet ovat usein kielikeskeisiä ja siksi oppimisvaikeuksien arviointia on vaikeita toteuttaa maahanmuuttajaoppilaille. Vaaditaan kielen hyvää ymmärtämistä, eikä tehtäviä saa selventää testien ohjeiden mukaan. Sanastot ja asiat voivat olla vieraita maahanmuuttajaoppilaalle. Arviointivälineenä tehtävät ovat myös rakenteeltaan sopivia suomalaiseen tapaan toimia. Kulttuurissa, jossa tehtävät pyritään tekemään mahdollisimman tarkasti ja huolellisesti, ei aikaraja toimi samalla tavalla kuin suomalaisessa kulttuurissa. Suomessa lapsilta kysytään myös paljon kysymyksiä joiden vastaukset ovat ilmiselviä, mutta joissakin kulttuureissa sellainen kysymys kuulostaa pelkältä toteamukselta. Väärinkäsitysten välttämiseksi on tärkeää keskustella siitä mitä ollaan tekemässä, mitä oppilaalta odotetaan ja miksi tehtävät tehdään. Vastaavalaisia tehtäviä voidaan myös harjoitella, jotta tutkittava ymmärtää tehtävän tekemisen idean. Testien kääntäminen oppilaan omalle kielelle ei tee niistä kulttuurisesti eikä sanastollisesti sopivampia. Jos sanastot ja aiheet ovat oppilaalle outoja, ei tekstin kääntäminen auta saamaan oikeita testaustuloksia. Oppimisvaikeuksien tarkasteleminen oppilaan omalla kielellä auttaa vaikeuksien määrittämisessä ja oppimisvaikeuksia olisikin arvioita aina oppilaan molemmilla kielillä ja ehdottomasti kielellä, jossa oppilas on taitavampi. Oppimisvaikeudet eivät aina ilmene samalla tavoin molemmilla oppilaan osaamilla kielillä. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 69–70; Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 38.)



Valmistavan opetuksen jälkeen oppilaiden sijoittaminen perusopetukseen ei aina suju ongelmitta. Tilastollisesti tarkasteltuna maahanmuuttajaoppilaita sijoitetaan erityiskouluihin enemmän kuin kantaväestön lapsia. Ratkaisuja maahanmuuttajaoppilaiden oikean koulupolun löytämiseen etsitään. Oppilaan tarpeiden tunnistamiseksi on kokeiltu muun muassa MED-luokkaa, missä oppilaat opiskelevat yleensä yhden vuoden valmistavan opetuksen jälkeen. Luokan toiminta on diagnostista ja tähtää sopivan koulupolun löytämiseen oppilaille. (Silvén 2009, 113–115.)

### 3.5 Maahanmuuttajaoppilaat erityisopetuksessa

Erityisopetuksen tarpeen kertominen maahanmuuttajaoppilaan vanhemmille voi olla haaste. Suomalaisen kantaväestönkin keskuudessa koetaan edelleen harmillisena ja usein myös häpeällisenä, jos lapsi tarvitsee tukea. Vanhemmille asiasta kertominen on tehtävä hienovaraisesti. Osalle maahanmuuttajavanhempien saattaa olla erityisen vaikea ottaa vastaan tietoa, että lapsi tarvitsee tukea, koska perheen lähtömaankulttuurissa oppimis- tai tarkkaavaisuushäiriöt voivat aiheuttaa yhteiskunnan ulkopuolelle sulkemista. Näissä tapauksissa on ensisijaisen tärkeää kertoa tukitoimista ja selittää, mitä tapahtuu lapselle, kun hän saa tukea. Hän on edelleen perheen lähellä ja vanhemmat päättävät edelleen lastaan koskevista asioista. (Perttula 2005, 74–75.)

Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomuksessa (8/2013, 65) todetaan, että maahanmuuttajaoppilaat ovat yliedustettuja erityisopetuksessa Suomessa. Talib, Löfström ja Meri (2004, 83) toteavat, että suomenkielen taidon puutteet aiheuttavat ongelmia koulun oppimistilanteissa sekä Suomessa syntyneillä että Suomeen muuttaneilla maahanmuuttajaoppililla. Puutteet kielitaidossa häiritsevät oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 36.) sanotaan, että maahanmuuttajaoppilaan tarvitessa tukea tasavertaisten oppimisvalmiuksien hankkimiseksi on tukea annettava oppimisen eri aloilla. Kärkkäinen (2011, 1) kuvaa, kuinka tukea voidaan antaa kolmiportaisen tuen mallin mukaan. Yleisen tuen piiriin kuuluvat kaikki oppilaat. Se sisältää muun muassa tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen. Jos yleinen tuki ei riitä oppilas voidaan siirtää tehostetun tuen piiriin. Ennen tehostettuun tukeen siirtymistä oppilaalle tehdään pedagoginen arvio, jonka pohjalta hänelle laaditaan oppimissuunnitelma. Tehostetussa tuessa opiskeleva

oppilas opiskelee normaalin oppimäärän mukaisesti käyttäen erilaisia tukitoimia säännöllisesti. Kun tehostetutkaan tukitoimet eivät riitä siirrytään erityiseen tukeen. Erityisen tuen päätös tehdään oppilashuoltoryhmän suunnittelemana ja sen pohjana toimii henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS).

Luokkamuotoinen erityisopetus tapahtuu erillisessä luokassa muiden oppilaiden kanssa, joilla on tuen tarpeita. Maahanmuuttajaoppilaille luokkamuotoinen erityisopetus tuo toisen vähemmistöidentiteetin eikä erilaisuutta usein koeta vahvuudeksi. Lisänä esiin nousee segregoitumisen riski. Luokkamuotoisessa erityisopetuksen vahvuutena ovat kuitenkin sen tarjoamat mahdollisuudet yleisesti auttaa oppilasta erityisopetuksen keinoin. (Kuukka & Akke 2009, 99; Laaksonen 2007, 14.) Kielihäiriöisten omiin luokkiin siirretyt kaksikieliset oppilaat ovat erityisen hankalassa tilanteessa, koska kielihäiriöisillä ei usein synny luontevaa keskustelua ja vertaisoppiminen vaikeutuu. (Kuukka & Akke 2009, 99.)

## 4 KOLMIPORTAINEN TUKEA

Kolmiportaisen tuen menetelmää lähdettiin rakentamaan yleisen tuen vahvistamisen pohjalta. Ajatus lähti varhaisesta puuttumisesta ja ennaltaehkäisevästä työstä oppimis- ja sopeutumisongelmien hoitamisessa. (Oja 2012, 44–45.) Erityisopetuksen strategiassa ehdotettiin tukirakenteen muuttaminen kaksiporaisesta kolmiportaiseen malliin (Opetusministeriö 2007, 54–59). Ennen kolmiportaiseen tukeen siirtymistä opetus oli jakautunut selkeästi yleisopetukseen ja erityisopetukseen. Jaottelun puolestapuhujat korostivat tasa-arvo näkökulmaa ja hitaasti oppivien haasteita suurissa heterogeenisissä luokissa. Kaikille yhteistä opetusta pidettiin sopivana vain keskiverto-oppilaalle. Opetuksen kahtia jakamisen vastustajat näkivät jaottelun luokittelevan oppilaita ja estävän luonnollisen vuorovaikutuksen. Yleisopetuksen ja erityisopetuksen erottamisen nähtiin olevan turhaa, koska hyvä yleisopetus käsittää myös erityisopetuksen. Erityisopetuksen katsottiin olevan hyvää yleisopetusta ja sen saaminen pitää olla kaikkien oppilaiden oikeus. (Ikonen & Ojala 2002, 16.) Kolmiportaiseen tuen malliin siirtyminen oli hankkeena laaja. Sen taustalla oli ymmärrys jokaisen oppilaan kouluttamisen tärkeydestä yhteiskunnalle. Se perustui tilastohavaintoihin sekä kuntien ja valtion haluun löytää uudenlaisia tapoja toimia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 10.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin tehtiin muutoksia oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemista koskien vuonna 2011. Rakennettiin uusi malli kolmiportaisen tuen pohjalle. Kolmiportaisessa tuessa asetetaan oppilas yksilönä sekä opetusryhmä opetuksen lähtökohdaksi. Tuen tarpeen ilmentyessä oppilaalle etsitään hänelle sopivin tapa saada tukea ja tuki pyritään antamaan oppilaan omassa koulussa. Oppilaalle voidaan tarjota eriasteista tukea erioppiaineissa sen hetkisten tarpeidensa mukaisesti. Tuen antaminen jakautuu kolmeen osaan: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. (Opetushallitus 2010, 10–12; Oja 2012, 46–49.) Kärkkäinen (2011) toteaa, että kolmiportaisen tuen malli määritellään

perusopetuslaissa selkeämmin kuin edeltäjänsä. Lähikoulua pidetään oppilaan ensisijaisena opiskelupaikkana ja tarvittava tuki pyritään järjestämään sinne. Oppiminen lähtee liikkeelle oppilaan tarpeista ja tuen tarpeen muodot määrittävät tuen tason ja tukimuodot.

Tuen tarpeen määrittämisessä ja toteuttamisessa on tärkeää käyttää moniammatillista yhteistyötä ja pedagogista asiantuntemusta. Jokaisen oppilaan kohdalla harkitaan tapauskohtaisesti ketkä osallistuvat tuen tarpeen havainnoimiseen, arvioimiseen, tukemisen muotojen suunnitteluun ja toteuttamiseen. (Opetushallitus 2014, 62.)

Oja (2012, 49) esittää, että on aika uskaltaa päästää irti diagnoosipohjaisesta tuen tarjoamisesta ja lähteä liikkeelle oppilaasta. Kärkkäinen (2011) toteaa, että käyttöön otettu järjestelmä selkiyttää oppilaan saamaa tukea. Hän myös kertoo, että erilaisten oppijoiden liitossa oletetaan kolmiportaisen tuen tarjoavan oppilaille entistä paremman tuen.

## 4.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki on tarkoitettu kaikille oppilaille tuen tarpeen ilmentyessä ja sitä on tarjottava välittömästi. Kaikilla oppilailla on oikeus saada yleistä tukea ja siinä on huomioitava jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Yleisen tuen keinoina opiskelussa käytetään esimerkiksi eriyttämistä, opettajien yhteistyötä, erityisopetusta ja joustavia ryhmiä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä opiskelun ohjaus kuuluvat myös yleiseen tukeen. (Opetushallitus 2010, 12–13.) Yleisessä tuessa olevalle oppilaalle voidaan tehdä oppimissuunnitelma opettamisen tueksi, mutta se ei ole välttämätön. (Kärkkäinen 2011).

Yleinen tuki koskee kaikkia oppilaita. Jos yleinen tuki ei kuitenkaan riitä vastaamaan oppilaan tarpeita, tehdään pedagoginen arvio. Pedagogisen arvion kautta oppilas voidaan siirtää tehostetun tuen piiriin. Pedagogisen arvion tulee sisältää kaikki perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittämät pedagogista arviota koskevat asiat. (Kärkkäinen 2011.) Arviossa kuvataan kokonaisuutena oppilaan oppimista ja koulunkäynnin tilannetta sekä yleisen tuen vaikutuksia. Lisäksi arvio sisältää kuvauksen oppilaan vahvuuksista ja

haasteista sekä kuvauksen elämäntilanteesta. Lopussa arvioidaan millaisista tukijärjestelyistä oppilas hyötyy. Arviossa on otettava huomioon koulun, oppilaan ja huoltajan näkökulma (Opetushallitus 2014, 63–64; Kärkkäinen 2011.)

## 4.2 Tehostettu tuki

Tehostettua tukea tarjotaan, kun oppilaan tuen tarve on jatkuvaa ja sitä tarvitaan useilla eri osa-alueilla eikä yleinen tuki riitä. Sen tarkoitus on ehkäistä ongelmien laajenemista ja syvenemistä. Oppilaalle, joka tarvitsee tehostettua tukea, tehdään pedagoginen arvio ja sen pohjalta laaditaan oppimissuunnitelma. Pedagoginen arvio tehdään moniammatillisessa ryhmässä. Tehostetun tuen tasolla ei voida yksilöllistää oppiaineita vaan oppilaan tukemista vahvistetaan ja jämäköitetään. Tehostettujen tukitoimien lisäksi on huolehdittava oppilaan positiivisista oppimiskokemuksista sekä toimimisesta ryhmän jäsenenä. Tehostettua tukea saavaa oppilasta on seurattava ja arvioitava tarkasti, jotta muutoksiin pystytään reagoimaan nopeasti. (Opetushallitus 2010, 13–14.) Tehostettu tuki on oppilaan kannalta suunnitellumpaa ja jatkuva luontoisempaa kuin yleinen tuki. Oppilas voi käyttää oppimista tukevia materiaaleja ja järjestelyjä. Tehostettu tuki ehkäisee ongelmien kasvua ja niiden kasaantumista. (Kärkkäinen 2011.) Tukimuotoina tehostetussa tuessa voidaan käyttää kaikkia perusopetuksessa käytettäviä tukimuotoja paitsi oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä (Opetushallitus 2014, 64–66).

Jos tehostetun tuen keinot eivät riitä, on käytettävänä vielä erityinen tuki. Tehostetusta tuesta erityiseen tukeen siirryttäessä oppilaalle tehdään pedagoginen selvitys. Selvitys sisältää kuvauksen oppimisen etenemisestä oppilasta opettavilta opettajilta ja moniammatillisen kuvauksen oppilaan kokonaistilanteesta sekä jo käytetyistä tukikeinoista. (Opetushallitus 2014, 64–66.)

### 4.3 Erityinen tuki

Oppilas saa erityistä tukea, kun muut tuen muodot eivät riitä ja tarvitaan jonkun tai usean oppiaineen yksilöllistämistä. Oppiainetta ei voida yksilöllistää, jos kyseessä on motivaatio-ongelma, poissaolot, vaillinainen opiskelutekniikka, kulttuuri- tai kielitausta. Erityisen tuen piirissä olevan oppilaan käytössä ovat kaikki tukimuodot. Oppilaalle voidaan antaa erityistä tukea, jos tehty pedagoginen selvitys osoittaa sen aiheelliseksi. Lisäksi on kuultava oppilaan huoltajaa tai laillista edustajaa. Pedagoginen selvitys tehdään oppilaan opinnoissa edistymisen, jo saatujen tukitoimien kartuttamisen, tulevien tukitoimien arvion sekä eri oppiaineiden tuen arvioimisen pohjalta moniammatillisesti. Lisäksi voidaan tarvita psykologin tai lääkärin lausunto tai muu vastaava sosiaalinen selvitys. Tuen tarvetta on arvioita ja tehtävä uusi pedagoginen selvitys, jos on aihetta muuttaa oppilaan saamaa tukea. Lisäksi oppilaalle tehdään pedagogiset selvitykset määräaikoina. Oppilaalle, joka on erityisen tuen piirissä, on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Sen laativat oppilaan opettajat yhteistyössä vanhempien ja oppilaan kanssa. Valmistelussa voidaan käyttää myös moniammatillista yhteistyötä. (Opetushallitus 2010, 15–17 & 21; Laatikainen 2011, 29.)

### 4.4 Tukemisen eri muodot

Oppilas voi tarvita tukea erilaisten haasteiden vuoksi. Ongelmia voi esiintyä oppimisesta, suomen kielen taidosta, elämän tapahtumista, kulttuuritaustasta tai jopa erityislahjakkuudesta johtuen. Koulutuksen järjestäjän on pystyttävä vastaamaan näihin tarpeisiin. (Sarlin 2009, 20.) Siksi tukemisen keinojenkin pitää olla moninaiset ja yhteistyö oppilasta opettavien opettajien kesken aktiivista.

Tukiopetus on yleisin tukikeinona. Tavallisten tukiopetustuntien lisäksi käytetään ennakkoivaa tukiopetusta ja tukiopetusta, jota pidetään säännöllisesti. Erilaisia tukiopetuksen keinoja järjestettäessä huomioidaan myös huoltajat. Resurssien hyötykäytön lisäämiseksi on yhdistetty rinnakkaisluokkien ja saman aineen opettajien oppilaat yhteisille tukiopetustunneille. Oppilaille voidaan järjestää myös läksytukea ja kokeisiin lukemisen tukea. (Oja 2012,

53.) Tukiopetukseen, joka järjestetään maahanmuuttajaoppilaalle, voidaan saada valtionavustusta, jos oppilaan maahanmuutosta on kulunut enintään neljä vuotta. Tukiopetuksen opetuskielenä voidaan käyttää oppilaan omaa äidinkieltä, suomea tai ruotsia. (Sarlin 2009, 27; Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 37.)

Opettajan velvollisuus on eriyttää opetusta ja sen aiheuttamiin haasteisiin ovat opettajat suhtautuneet vaihtelevasti. Eriyttämiseen liittyvää koulutusta on järjestetty ja opettajille on haluttu tarjota työkaluja erilaisten vaikeuksien tunnistamiseen ja opetuksen suunnitteluun. Lisäksi on kokeiltu yhteisopettajuutta, jossa opettajat kantavat vastuun oppimisesta yhdessä. Yhteisopettajuus vaatii lukujärjestysten laatijoilta asian huomioimista. Kun saman aineen oppitunnit samalla luokka-asteella sijaitsevat lukujärjestyksessä samaan aikaan, voidaan käyttää yhteisiä erityisopettaja- ja avustajaresursseja. Tämä takaa mahdollisuuden muodostaa erilaisia ryhmiä oppilaiden tarpeista lähtien ja voidaan helpommin huomioida erioppimistyyliä ja lahjakkaat oppilaat. (Oja 2012, 52–55.)

Samanaikaisopetus tarkoittaa kahden opettajan yhteistä opetusta pääosin samassa tilassa. Opetuspariin kuuluu luokanopettajan kanssa toinen luokanopettaja, erityisopettaja tai resurssiopettaja. (Laatikainen 2011, 44.) Takalan, Pirttimaan ja Törmäsen (2009, 167) tutkimuksessa erityisopettajan roolista opetuksessa pariopettajuuden positiivisena vaikutuksena pidettiin oppilastuntemuksen lisääntymistä, kaikkien lasten pysymistä samassa tahdissa ja mahdollisuutta tarjota tehokasta tukea heti ongelmien ilmettyä. Negatiivisena asiana nousi esiin erityisopettajan aseman laskeminen avustajan tasolle, jos tuntien suunnitteluun ei ollut käytetty riittävästi aikaa. Toisinaan se koettiin myös erityisopettajan resurssien tuhlaamisesta. Laatikainen (2011, 45) toteaa koko luokan hyötyvän erityisopettajan taidoista, kun pariopettajana toimii erityisopettaja ja samalla erityisopettaja voi havainnoida koko ryhmää. Pariopettajat saavat toisistaan keskusteluapua. Vahvuutena on myös kaikkien lasten mahdollisuus olla luokassa tasa-arvoisesti ilman erityisoppilaan leimaa. Pienryhmässä avun vastaanottaminen koetaan kuitenkin helpompana, koska isossa luokassa oppilas voi tuntea joutuvansa muiden tarkkailun kohteeksi saadessaan apua.

Joustavissa opetusjärjestelyissä on mahdollisuus luoda ryhmiä, jotka vaihtelevat tarpeiden mukaan. Ryhmiin jako perusteina voi olla oppilaiden taidot, oppimistyyli tai -kyvyt. Tarkoituksena on, että oppilaat saavat itsellensä sopivaa harjoitusta. Nämä ryhmät eivät saa sulkea oppilaalta pois mitään oppimisen mahdollisuuksia. Joustavissa järjestelyissä pyritään

vähentämään opettajajohtoisuutta ja luomaan mahdollisuuksia opettaa tiimeissä. Joustavissa opetusjärjestelyissä voidaan huomioida muun muassa lisätukea tarvitsevat, lahjakkaat, heikon suomen kielen taidon omaavat oppilaat. Jakotunnit ovat yksi joustavan opetusjärjestelyn käytetyimmistä menetelmistä. (Laatikainen 2011, 50.)

Tehostettua tukea käytettäessä keinot ja välineet ovat monimuotoiset. Lähdetään liikkeelle kunkin oppilaan tarpeista ja keinot on kirjattu oppilaan omaan oppimissuunnitelmaan. Oppilaan, erityisopettajan ja avustajien yhteistyö lisääntyy ja oppilas voi saada joissakin oppiaineissa erityisalueille painotettua oppimista, missä oppiminen keskitetään oppiaineen keskeisiin sisältöihin. Tehostetussa tuessa käytetään pienryhmä- tai yksilöopetusta. Lisäksi oppilas voi käyttää terapiapalveluja tai oppilashuollon palveluja. Tehostettua tukea käytettäessä oppimisympäristössä voidaan tehdä muutoksia, joilla mahdollistetaan ja helpotetaan oppilaan toimintaa ja opiskelua. (Oja 2012, 56.)

Kun oppilaan ongelmat keskittyvät oppimisen sijaan tunne-elämään, sosiaalisiin taitoihin, käyttäytymisongelmiin tai oman elämisen taitojen hallintaan on pyritty luomaan resurssiopetusta ja parkkiluokkatoimintaa tilapäisiin ongelmiin ja ongelmien ollessa pysyviä moniammatilliset parit tai ryhmät auttavat. Pysyviä erityisryhmiä on pyritty vähentämään. (Oja 2012, 56.)

#### 4.5 Kolmiportaisuuden positiiviset vaikutukset ja haasteet

Oja (2012, 48–49 & 51) toteaa, että pedagogisen arvion ja selvityksen tuoma raportointivoite on haastanut uudistuksen vastustajatkin pohtimaan omia pedagogisia ratkaisujaan. Hän kiittää menetelmää tuen intensiteettitason helposta sovittamisesta oppilaan tarpeisiin. Eri oppiaineiden välillä voidaan tuen tasoa helposti vaihdella yleisestä tuesta erityiseen tukeen. Opettajat ovat olleet osin hyvin tyytyväisiä päästessään käyttämään omaa oppilastuntemustaan ja pedagogista osaamista, vaikka työmäärät ovat kasvaneet. Oja kehuu mallia myös kaksi suuntaisemmaksi kuin edellistä mallia, koska mukaan on tullut pakollisia arviointeja ja tarkastuksia. Kolmiportaisessa mallissa määräaikaisuus ja eri tuen tasot vähentävät piilo-opetussuunnitelman vaikutusta ja oppilaiden lokeroitua.



Kolmiportaisen tuen mallin heikkous on kuntien erilaiset opetusratkaisut. Osassa kouluista erillistuki on helposti saavutettavissa omassa koulussa tai lähialueella. On kuitenkin paljon kouluja, joiden etäisyys erityistuen palveluista on vaikea. Oppilas voi pystyä opiskelemaan osassa aineista yleisen tai tehostetun tuen avulla, mutta erityisen tuen saamisen hankaluus joissakin oppiaineissa voi aiheuttaa lapsen siirtämisen erityiskouluun. (Oja 2012, 49–50.)

Kärkkäinen (2011) toteaa kolmiportaisen tuen toteuttamisen olevan aluksi toteuttajilleen työlästä, mutta tuovan mukanaan selkeyttä sekä opettajille että vanhemmille. Myös Oja (2012, 50) toteaa kolmiportaisuuden vieneen alussa paljon energiaa toteuttajiltaan, mutta hän kuitenkin kiittää niitä kuntia, jotka ovat laatineet itse omat lomakkeet opetushenkilöstön tueksi. Niiden kuntien osalta, joissa käytössä olivat vain pakolliset HOJKS-lomakkeet, on muutos vaatinut toteuttajiltaan enemmän energiaa.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Seuraavissa luvuissa tarkastelen tutkimukseni tarkoitusta ja menetelmällisiä valintoja. Tutkimukseni on hermeneuttinen tapaustutkimus, jossa aineiston hankinta menetelmänä on käytetty eläytymismenetelmää ja analyysimenetelmänä aineistolähtöistä teemoittelua. Tutkimuksessa pyritään esittämään toteutettu analyysivaihe mahdollisimman selkeästi ja johdonmukaisesti.

## 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka maahanmuuttajataustaiset nuoret kokevat oppimisen tukemisen ja erityisopetuksen onnistumisen perusopetuksessa ja millaisten keinojen he ajattelevat toimivan maahanmuuttajien kohdalla oppimisen tukemisessa. Tutkimuksessa tarkastellaan myös esteitä, joiden maahanmuuttajat kokevat vaikeuttavan oppimisprosessia. Tutkimuksessa tarkastellaan oppilaan tukemista peruskoulussa maahanmuuttajien näkökulmasta ja pyritään löytämään kehityskohteita maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia selviytymistekijöitä nousee esille maahanmuuttajaoppilaan kohdattaessa haasteita opiskelussa?
2. Minkälaiset tekijät vaikuttavat maahanmuuttajaoppilaan oppimisessa esiintyviin ongelmiin?
3. Kuinka perusopetuksen tukijärjestelmää tulisi kehittää maahanmuuttajataustaisten nuorten eläytymismenetelmätarinoiden pohjalta?

## 5.2 Tutkimusmenetelmät

### 5.2.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimusta pidetään moniulotteisena tutkimuksellisenä lähestymistapana ja sitä luonnehditaan myös tutkimusstrategiaksi. Määritelmän antaminen tapaustutkimukselle on haastavaa, koska käsitteenä sitä käytetään eri tieteenaloilla, tapaustutkimuksen lähtökohdat vaihtelevat ja tutkimuksia tehdään monin eri tavoin. (Eriksson & Koistinen 2005, 4). Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 194) eivät määritä tapaustutkimusta menetelmäksi vaan lähestymistavaksi ja keinoksi tutkia todellisuutta. Se on monipuolinen ja joustava sekä sen avulla halutaan muodostaa laaja ymmärrys tutkittavasta kohteesta. Laine, Bamberg & Jokinen (2007, 9) pitävät tapaustutkimusta tutkimustapana tai tutkimusstrategiana, johon voidaan soveltaa eri menetelmiä ja eri aineistoja.

Erikssonin ja Koistisen (2007, 34) mukaan tapaustutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa tilastollisia yleistyksiä, vaikka Staken (1995, 7–8) kertoo sen olevan mahdollista. Hän painottaa tapaustutkimuksen päätarkoituksen kuitenkin olevan tuottaa tarkkaa ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta aiheesta. Tehtävä on ymmärtää tutkittava tapaus. Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 19) toteavat, että tapaustutkimusta voidaan käyttää olemassa olevien ideoiden ja teorioiden testaamiseen, täsmentämiseen ja laajentamiseen sekä lisäksi luomaan uusia ideoita. Peltola (2007, 111) toteaa, että tapaustutkimuksessa tietoa tuotetaan aikaan ja paikkaan sidotusti, kuitenkin koko ajan arvioiden voisiko tapauksesta rakentaa yleisempiä tulkintoja.

Yhteistä tapaustutkimuksille on tarkastelun kohde eli yksi tai useampi 'tapaus', jotka tutkimuksessa määritellään, analysoidaan ja ratkaistaan. 'Tapausten' rajaaminen ja valinta ovat keskeisiä tekijöitä tehtäessä tapaustutkimusta. (Eriksson & Koistinen 2005, 4–6.) Usein tapahtuman kulku tai ilmiö ovat tapaustutkimuksen kohde eli 'tapaus' (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9). Staken (1995, 4) pitää keskeisenä kysymystä, mitä tapauksesta voidaan oppia? Tärkeintä on ymmärtää, mitä juuri tämä tapaus sisältää. Tapaustutkimuksella pyritään saamaan uutta tietoa.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ollut selvittää, kuinka maahanmuuttajaoppilaan tukeminen perusopetuksessa näyttäytyy maahanmuuttajan silmin. Tapauksena voidaan pitää maahanmuuttajaoppilaita kolmiportaisen tuen järjestelmän kohderyhmänä. Tutkimuksessa halutaan tuoda esiin maahanmuuttajien näkemystä perusopetuksen tukijärjestelmästä ja sen toimivuudesta.

## 5.2.2 Tiedonkeruumenetelmänä eläytymismenetelmä

Tässä tutkimuksessa aineiston hankinnan menetelmänä käytettiin eläytymismenetelmää, jossa tutkittava kirjoittaa pienen tarinan tai tekstin tutkijan kehyskertomuksen pohjalta. Kehyskertomus on pieni alku tai johdatus aiheeseen. Kehyskertomuksia on yleensä kahdesta neljään ja ne poikkeavat toisistaan jonkin keskeisen seikan suhteen. (Eskola 1998 10–11; Eskola 2007, 71–72.) Eskola (1998, 10, 59) toteaa eläytymismenetelmän eroavan muista tutkimusaineiston hankintamuodosta nimenomaan tämän kehyskertomuksen muuttuvan seikan vaikutuksesta tutkittavaan vastaukseen. Tarinat ovat sinällään jo mielenkiintoisia, mutta erityispiirre eläytymismenetelmässä on variointi, joka nostaa tutkittavasta ilmiöstä erityisiä tekijöitä esiin. Eri kehyskertomuksista nousevat tarinat ovat mielenkiintoisia analysoitavia rinnakkain. Vastaukset ovat tarinoita, eivät todellisuuteen perustuvia kuvauksia.

Eläytymismenetelmässä vastaaja ei ole sidottu elinympäristöönsä kirjoittaessaan kertomustaan. Hän voi kirjoittaa vapaasti ideoitaan ja näkemyksiään tutkittavasta aiheesta. Heikotkin signaalit saadaan esiin eläytymismenetelmän kautta ja sitä kautta uusia näkemyksiä aiheesta. (Tuorila & Koistinen 2010, 8.)

Haasteena eläytymismenetelmässä on pidetty sitä, kuinka tarinat rakentavat stereotyyppisyyttä (Eskola 1988, 274). Eskola & Eskola (1998, 330) ehdottavat, että stereotyyppien sijasta pyrittäisiin näkemään, mitä muuta tarinoista löytyy, koska joukossa on myös muista poikkeavia vastauksia. Lisäksi eläytymismenetelmän haasteena on tutkimustilanteen keinotekoisuus ja tarinoiden aitous (Eskola & Eskola 1998, 330).

### 5.2.3 Hermeneuttinen tulkintaprosessi

Hermeneuttinen tutkimus on laadullista tutkimusta. Siinä tutkija tulkitsee ja yrittää ymmärtää tutkittavien ajatusmaailmaa ja haluaa tuoda osan siitä omaan ajatusmaailmaansa. Hankamäki (2008, 170) toteaa, että ihmisen on mahdoton hermeneuttisessa filosofiassa puhtaasti ymmärtää toisten ajatuksia. Kaikki ajatusten tulkitseminen muuttaa ajatusten sisältöä tulkitsijan maailman mukaiseksi. Hannulan (2008, 119) mukaan hermeneuttisesta tulkinnasta voidaan erottaa kaksi tehtävää: tiedostaa tutkittava ajatusjärjestelmä ja siirtää se osin tutkijan aikaan ja paikkaan. Gadamer (2004, 64) esittää, että tutkijan on laitettava omat ennakkokäsitykset kyseenalaisiksi voidakseen ymmärtää tutkittavaa kohdetta.

Hermeneuttinen tiedon tavoittaminen vaatii ymmärtämistä. Ymmärtäminen käsittää itsensä ja toisen ihmisen tuntemisen lisääntymistä yhtä aikaa. Tulkitessaan toista ihmisen lisää aina omaa maailmaansa toisen maailmaan yrittäessään ymmärtää sitä, koska tutkija katsoo maailmaa aina omasta maailmastaan käsin. Hermeneuttinen ymmärtäminen ei koskaan mahdollista kohteen ymmärtämistä yksiselitteisesti. Kaikki yritykset ymmärtää kohdetta täysin epäonnistuvat. (Hankamäki 2003, 168 & 170)

Hermeneuttinen kehä kuvaa sitä, kuinka tutkimuksen alun ja lopunvälinen kuva tutkittavasta aiheesta on muuttunut tutkimuksen aikana. Palataan takaisin alkuperäiseen kohtaan kehällä, mutta kuitenkin siten, että tietäminen on kehittynyt ja ympyrän kehän kaari on kauempana ympyrän keskipisteestä. Aiheen ymmärtäminen on kasvanut. Muodostuu spiraalin muotoinen ymmärtämisen kehä, hermeneuttinen kehä. (Hankamäki 2003, 168.)

### 5.2.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tapaustutkimuksessa voidaan käyttää kaikkia laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä. Tärkeintä on, että valitut analyysimenetelmät sopivat tutkimuskysymykseen ja tutkimusasetelmaan. (Eriksson & Koistinen 2005, 30.) Laadullisessa tutkimuksessa yleisesti kaikissa tutkimusperinteissä käytetty analyysitapa on sisällönanalyysi. Sitä käytetään sekä metodina, mutta myös väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91, 93.)

Tutkittavien kirjoittamista tarinoista koostuvaa tutkimusaineistoa on analysoitu sisällönanalyysin menetelmin. Puhtaaksi kirjoitetut kertomukset lajiteltiin kehyskertomuksen mukaisesti, jonka jälkeen aineisto teemoiteltiin. Teemoittelussa on keskeistä, mitä kustakin teema-alueesta on kirjoitettu. Laadullisen tutkimusperinteen mukaisesti teemoittelussa määrät eivät ole keskeisellä sijalla. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93, 95). Teemoittelu on pyritty tekemään aineistolähtöisesti, jolloin aineistosta pyritään rakentamaan teoriakokonaisuus ilman aikaisempaa teoriaa, havaintoja ja tietoja tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen teoria saa vaikuttaa vain analyysin toteuttamiseen. Tutkimuksen tavoitteet ja tehtävänasettelu ohjaavat analyysiyksikköjen valintaa siten, että analyysiyksiköt eivät ole ennalta sovittuja. Aineistolähtöisen teorian haaste on se, että havaintoja pidetään yleisesti teoriasidonnaisina. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–98.) Litteroidut kertomukset käytiin läpi maahanmuuttajataustaisen henkilön kanssa, jotta tekstit ymmärrettäisiin mahdollisimman oikein ja litteroitujen tekstien tarkoitukset avautuisivat tutkijalle oikein.

Sisällönanalyysissä, joka on aineistolähtöinen, tutkimustehtävän vastaus syntyy käsitteiden yhdistelyllä. Kaikki pohjautuu tulkintaan ja päättelyyn. Tutkittavien kokemukset liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 115)

### 5.3 Tutkimuksen toteutus ja kohdejoukko

Tutkimukseen laadittiin kaksi kehyskertomusta (liite 1). Ensimmäisessä kertomuksessa oppilaan tukeminen oli onnistunut perusopetuksessa ja toisessa oppilaan tukeminen oli epäonnistunut. Tutkittavat kirjoittivat tarinat roolissa, jossa he olivat pienen lapsen vanhempia tai lähisuku-laisia. He kuvittelivat oman lapsensa tai sukulaislapsen kohtaavan koulussa ongelmia oppimisessa. Tutkimukseen käytetty kehyskertomus esitettiin viidellä yliopisto-opiskelijalla, jonka jälkeen kertomusta muokattiin. Muokkauksen jälkeen kehyskertomus testattiin vielä maahanmuuttajanuorella.

Tutkimukseni aineistonkeruu on toteutettu suomalaisessa keskisuudessa kaupungissa musliminuorten vapaa-ajan toiminnassa 2014 joulukuussa. Vastaajat olivat maahanmuuttajataustaisia muslimeja ja heidän kulttuurinen taustansa vaihteli. Kaikki tutkittavat olivat osallistuneet perusopetukseen Suomessa ja olivat suorittaneet suomi toisena

kielenä oppimäärän. He olivat täysi-ikäisiä, mutta kukaan heistä ei ollut vielä kolmeakymmentä vuotta. Tutkittavista kenelläkään ei ollut omia lapsia, mutta osa heistä oli toiminut pienempien sisarustensa virallisena huoltajana. Vastaajista 14 kirjoitti tarinan tapahtuman aikana ja viisi vastaajista toimitti tarinansa sähköpostissa. Lopullinen tutkimusaineisto koostui 19 kertomuksesta.

Kaikille halukkaille jaettiin kehyskertomus, jonka alle he kirjoittivat oman kertomuksensa. Tutkittavien tarinoista osa oli kirjoitettu taidokkaasti, mutta suuressa osassa kirjoituksia näkyi haasteita suomen kielen kirjoittamisessa. Tutkittavien suomen kielitaito vaihteli ja osa koki kirjoittamisen tilaisuudessa haasteelliseksi. Tutkittavat, jotka kokivat tekstin kirjoittamisen vaikeaksi, saivat toimittaa tarinansa sähköpostilla. Niistä tutkittavista, jotka aikoivat kirjoittaa kotona, viisi yhdeksästä palautti tarinan. Kaksi tarinaa olivat hyvin lyhyitä, mutta sisälsivät silti samoja aiheita kuin pidemmät tarinat. Muutama tutkittava vastasi ranskalaisiaviivoja apuna käyttäen. Kehyskertomukset jaettiin sattumanvaraisesti tutkittaville ja tutkittavat vastasivat saamansa kehyskertomuksen perusteella.

## 6 TULOKSET

Tuloksissa tarkastellaan, millä tavalla nuoret maahanmuuttajat ovat tarinoissaan kuvailleet opetuksen tukemista perusopetuksessa, minkä tekijöiden he ovat kokeneet johtavan oppilaan tukemisen onnistumisen tai epäonnistumisen ja minkälaisia selviytymiskeinoja tarinoissa esiintyy. Runsailla lainauksilla tutkimuksessa halutaan havainnollistaa tutkittavien erilaisuutta. Tutkittavien kulttuurien ja perhetaustojen moniäänisyys näkyy kertomusten monimuotoisuutena. Keskeisiä tekijöitä, joita nousi esiin tarinoista oppimiseen vaikuttavina tekijöinä, olivat kielitaito, oppimisvaikeudet, kiusaaminen, perheen tuki, yhteistyö perheen ja koulun välillä, vaikeat kokemukset, masennus sekä hyvä opettaja. Kaikkien näiden tekijöiden nähtiin vaikuttavan oppilaan motivaatioon monella tavalla.

Molemmilla kehyskertomuksilla kerätyt tarinat nostivat esiin samoja teemoja ja molemmat kertomustyypit muistuttivat toisiaan tarinallisesti. Tuloksissa molempia tarinoita käsitellään yhdessä ja erot mainitaan kappaleissa. Kappaleiden otsikot edustavat teemoja, joita kertomuksista nousi esiin. Kappaleissa esiintyvät teoriat on esitetty teemojen määrittelyn tueksi tutkimuskirjallisuudesta.

### 6.1 Oppilaan motivaatio

Motivaatio on johdettu kantasanaista motiivi. Motiivit ohjaavat käyttäytymisen suuntaa ja ne voivat olla joko tiedostamattomia tai tiedostettuja. Motiivit johtavat motivaation. Motivaatiota voidaan luonnehtia ominaisuuksilla vireys, suunta ja systeemiorientoituneisuus. (Ruohotie 1998, 36–38.) Ryan ja Deci (2000; ks. Deci & Ryan 1985) jakavat motivaation tavoitteiden ja syiden, jotka johtavat toimintaan, mukaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Kun puhutaan sisäisestä motivaatiosta, on tekeminen itsessään mielenkiintoista ja nautittavaa. Ulkoinen motivaatio taas syntyy odotettavissa olevasta lopputuloksesta.



Tarinoista nousi esille, kuinka omasta motivaatiosta kumpuaa halu opiskella, mutta toisaalta tarinoissa esiintyi myös opettajan ja vanhempien mahdollisuus nostaa lasten motivaatiota. Osa tarinoista jopa korosti aikuisen vaikutusta motivaatioon. Peltonen ja Ruohotie (1992, 18–19) jakavat motivaation kahteen osaan: ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon. Sisäisen motivaation kannustimena toimii esimerkiksi työn ilo ja ulkoisen motivaation lähteenä toimii toisten miellyttäminen. Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei kuitenkaan voi täysin erottaa toisistaan, vaan ne täydentävät toisiaan. Motivaation lähteenä voi olla yhtä aikaa sekä sisäisiä että ulkoisia tekijöitä. Toiset tekijät vain ovat hallitsevampia kuin toiset. Joskus sisäistä ja ulkoista motivaatiota on mahdotonta erottaa toisistaan.

*Sillä onnistu hyvin koska voi olla että hänellä on tosi hyvä opettaja tai voi olla että luokassa kaikki kaverit kannustavat opiskelussa. Voi olla että luokan työrauha auttaa lasta keskittymään. Ja voi olla että sillä oli perheongelmia jotka ratkaistiin ja siksi opiskelu sujuu paremmin. (P5)*

Yksilön kova motivaatio nousee menestymisen kannalta tärkeämmäksi kuin muiden antama tuki osassa kertomuksia. Peltonen ja Ruohotie (1992, 19) toteavat sisäisen motivaation palkkioiden olevan kestoltaan pitkäaikaisempia kuin ulkoisen motivaation palkkiot ja siksi niistä voi rakentua pysyvän motivaation lähde.

*Sen opiskelu sujuu hyvin koska se itse haluaa opiskella. Sillä on unelmia ja se haluaa opiskella tulevaisuutta varten. Sen motivaatio on korkealla koska hän keskittyy opiskeluun ja tekee parhaansa koulussa, hänellä on itsekuria, jonka on oppinut omasta kulttuuristaan. Hän tykkää ja siksi on kiinnostunut siitä. (P9)*

Osa kertomusten maahanmuuttajaoppilaista kaipaa selkeästi positiivista ulkoista ohjausta nähdäkseen itsensä onnistujana ja löytääkseen halun menestyä koulussa. Peltonen ja Ruohotie (1992, 20) toteavat, että ulkoinen palkitseminen ei usein johda sisäiseen motivaatioon. Ne voivat kuitenkin epäsuorasti johtaa sisäiseen motivaatioon. Oppilas, joka on ulkoisen motivaation kautta houkuteltu tekemään tehtäviä, voi huomata tekemisen mielekkyyden ja saada sisäistä motivaatiota.

*Välillä työkiireiden takia opettajien on vaikeaa panostaa yksilöohjaukseen, kohdata oppilasta ja löydettävä oppilaan oma vahvuus/erikoisosaaminen, eli asia jossa on hyvä, ja jota kautta rakentaa ja vahvistaa motivaatiota. Tämä voi olla joku oppiaine tai talentti; musiikki, urheilu jne. Tuomalle sen esille ja kehumalla & kannustamalla oppilasta siinä, se voi lisätä itseluottamusta ja –arvostusta, sekä halua osallistua muihinkin koulun toimintoihi (N9)*

Perheen kiinnostus oppilaan opinnoista ja yleinen oppimisen arvostus perheessä vaikuttaa lapsen haluun pärjätä koulussa. Motivaatio nousee, jos lapsi kokee opiskelun olevan tärkeää perheen mielestä.

*Jos vanhemmilla on etäinen suhde kouluun, eivätkä käy vanhempain illoissa, eivät tiedä/seuraa lapsensa koulumenestystä ja kannusta opiskeluun ja palkitsee kun menestyy hyvin kokeissa lapsi kokee olevansa yksin niin onnistuessa kuin haastavissa tilanteissa. Tämä johtaa usein motivaation laskuun. (N10)*

Tarinat, joissa oppilaan tukeminen oli onnistunut, korostivat käytössä olevien tukitoimien käyttämistä erityisesti tukiopetuksen ja ryhmäkoon osalta. Tarinoissa näkyi myös työrauhan merkitys keskittymisen kannalta.

*Lapseni nimi on Maria. Hän on 10 vuotias. Hänen tukiopetukset on mennyt hienosti koulunkäynnin suhteen. Siihen vaikuttaa moni eri asiaa mitkä vaikuttavat/auttavat onnistumista. (P3)*

Motivaatio-ongelmia esiintyi tarinoissa heikosta kielitaidosta johtuen. Halu käydä koulua katoaa, jos ei pysy mukana opetettavassa asiassa, ja jos annetut tehtävät eivät aukene. Brophy ja Kher (1991, 266) toteavat, että motivaatiota ei synny, jos oppilas kokee tehtävien olevan mahdottomia. Liian vaikeat tehtävät johtavat turhautumiseen. Peltonen ja Ruohotie (1992, 22) toteavat, että jos yksilöllä ei ole riittäviä valmiuksia suorittaa tehtävää ei motivaation lisääminen paranna tulosta. Kova motivaatio auttaa vain niitä, joilla on riittävät valmiudet suoriutua annetusta tehtävästä.

*Viime vuonna häntä sai väkisin repiä ylös ja lähettää kouluun. Ei ihmekään ettei innostunut kouluun menemisestä kuin ei oikein pysynyt kaikilla tunneilla mukana. (P3)*

Oppimistilanteessa ei voida ajatella, että oppija on tilanteessa ilman ennakoasenteita ja ennakkomielikuvia. Tiedon on lävistettävä sekä asenteet että mielikuvat tavoittaakseen oppijan. Vastassa on usein sekä tunne- että järkiperaistä vastarintaa. Oppilas voi myös muuttaa tiedon itsellensä sopivaksi, jolloin se ei enää vastaa alkuperäistä tietoa. Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset tekijät rakentavat oppimisprosessia ja niiden erottaminen toisistaan auttaa ymmärtämään oppimisprosessia. Kognition avulla yksilö saa tietoa kohteesta ja tiedostaa sen. Affektio tarkoittaa tunnereaktiota, joka kohdistuu oppimisen kohteeseen. Konaatiossa on kyse ihmisen pyrkimyksestä kehittyä ja siihen sisältyy motivaatio ja tahto.

(Ruohotie 1998, 31 & 143.) Nuoret kuvailivat, kuinka opiskelumotivaatio saattoi jäädä muodostumatta, koska ympäristö ei tarjoa siihen mallia. Osassa kertomuksia lapset sisäistivät asenteen siitä, kuinka ilman opintojakin pärjää. Itseensä uskomisen ja omiin kykyihin uskomisen vaikuttavat motivaation kehittymiseen (Ruohotie 1998, 34). Opettajan on hyvä keskustella oppilaan kanssa oppilaan taidosta ja motivaatiosta. Mihän oppilas tarvitsee tukea ja missä aisoissa hän on taitava. Keskustelut synnyttävät motivaatiota. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009, 88)

*Jos vanhemmat eivät ole itse kouluttautuneet tai eivät osoita kiinnostusta ja arvostusta koulua/opiskelua kohtaan; varsinkin jos ovat pitkäaikais-työttömiä niin lapsi voi ajatella (alitajuisestikin), että on turha opiskella, kun pärjää muutenkin. Monissa perheissä ja suvuissa tai naapurustoissa, joissa heikko-osaisuus on keskittynyt, lapset eivät saa esikuvaa tai roolimallia, johon he pyrkivät samaistumaan, olemalla ”parempi koulussa”. (N9)*

Ympäristö vaikuttaa motiivien muotoutumiseen. Erilaiset ympäristöt johtavat erilaisiin motiiveihin, mutta eivät toimi kaikilla yksilöillä samalla tavalla. Oppilaiden ja opettajien kokema ympäristön ilmapiiri vaikuttaa motivaatioon. Oppilas haluaa kuulua osaksi ryhmää ja se voi olla motivaation lähde. (Peltonen & Ruohotie 1992, 36.) Tarinoiden luokka tai ystäväpiiri muodosti tärkeimmän tuen. Kun oppilas koki kuuluvansa joukkoon, hän halusi toimia kuin vertaisryhmänsä.

*Koulun antama tuki ei välttämättä ole aina sitä mitä lapsi kaipaa. Hän pikemminkin kaipaa ystävien tuki. Yhteenkuuluvuuden tunne ja ystävien tuki korostaa motivaatiota vaikeuksista huolimatta. Mutta jos vaikeudet ovat jatkuvia ja ystäviä ei ole ja kiusausta tulee joka puolelta. Tällöin kouluunkaan ei jaksakaan mennä. (N1)*

*Opettaja ei tue tyttärentäni tarpeeksi. Luokassa on huono ilmapiiri, joka aiheuttaa keskittymishäiriötä tyttärelleni. Hän ei osaa sopeutua luokkaan ja kokee joka päivä paineita. (N6)*

## 6.2 Kielitaito oppimisen haasteena

Maahanmuuttajaoppilaat, jotka ovat syntyneet Suomessa tai muuttaneet Suomeen pieninä, ovat haasteellisessa tilanteessa kielitaidon suhteen. Heidän oman äidinkielen taitonsa käärii, kun kirjoitetun oman kielen määrä on vähäistä eikä kirjoitettua kieltä tarvita perheen parissa. Hyvä oman äidinkielen taito edesauttaa uuden kielen oppimista. Tukitoimia onkin suunnattava jo esi- ja alkuopetukseen. (Talib 2005, 15–16.) Perusopetuksen kolmiportainen tuki menetelmä mahdollistetaan oppilaan tukemisen omaan luokkaan. Oppilaan tarve määrittää annettavan tuen määrän ja tehokkuuden. Oppilaan on mahdollista opiskella omassa luokassa ja tuki toteutetaan siellä. (Opetushallitus 2010, 10–12.)

Maahanmuuttajaoppilas oppii suomen kieltä sekä oppitunneilla että välitunneilla automaattisesti. Erilaiset kommunikaatiotilanteet ovat tärkeitä kielen oppimisen kannalta. Kielen oppimista tuetaan myös suunnitellusti kirjallisten ja suullisten leikkien ja pelien avulla erilaisilla sanastoalueilla. (Nissilä, Vaarala, Pitkänen ja Dufva 2009, 39.) Opettajan taidoilla nähtiin tarinoissa olevan vahva merkitys lapsen kielitaidon kehityksen tukemisessa.

*Opettaja myönteinen asenne on vaikuttanut todella paljon. Hänen asiantuntijuus monikulttuurisuudesta ja monikielisyydestä on helpottanut lapsen tukemista parhaalla mahdollisella tavalla. Opettaja on nostanut oppilaan etnisen taustan statusta ja oppilas on sitä kautta saanut tukea omaan identiteettiinsä. Se että lapsi on sujut itsensä kanssa ja ympäristö tukee häntä juuri sellaisenaan kuin on, helpottaa se myös lasta olemaan ja viihtymään koulussa.(P7)*

Oppilaan opiskellessa toisella kielellä vaatii se oppilaalta enemmän kuin omalla äidinkielellä opiskelu. Opetettavan asian ymmärtäminen vaatii suuremman työmäärän kuin omalla äidinkielellä opiskeltaessa. Sanaston ollessa vieras kiinnittää oppilas enemmän huomiota yksittäisiin sanoihin kuin kokonaisuuden hallintaan ja muistamiseen. (Arvonen, Katva & Nurminen, 2009, 65) Maahanmuuttajaoppilaalla oman äidinkielen lisäksi suomen kielen osaaminen on kaiken oppimisen perusta koulussa. Suomen kieli toimii maahanmuuttajaoppilaalle oppimisen kohteena, mutta on myös väline oppia uutta. (Nissilä & Mustaparta, 2005, 85.)

*Viime vuonna häntä sai väkisin repiä ylös ja lähettää kouluun. Ei ihmeekään ettei innostunut kouluun menemisestä kuin ei oikein pysynyt kaikilla tunneilla mukana. Opettajat eivät silloin olleet pahemmin meidän kanssa yhteistyössä. Meilleppäin ei tullut viestiä. Me emme osanneet auttaa häntä oikein tai oikealla tavalla. Erityisesti matikka oli hänelle hankalaa. Nyt voin melkein sanoa että se on hänen lempiaineensa. (P3)*

Uuden kielen opiskelussa sisäinen halu on tehokkaampi oppimismotivaatio kuin ulkoa tuleva ohjaus kielen oppimisen kannalta, mutta opettajan rooli motivaation luojana on keskeinen (Ushioda 2012, 77). Onnistuneessa opetuksessa opettaja kuuntelee ja keskustelee oppilaiden kanssa oppimisesta. Oppimisen halu voi nousta hyvästä keskustelusta.

### 6.3 Kodin ja koulun yhteistyö sekä perheen merkitys

Vastaajat korostivat useissa tarinoissa koulun yhteistyötä vanhempien kanssa. Erityisesti se nousi esille niissä tarinoissa, joissa opetuksen tukeminen oli onnistunut. Opiskelun auttaminen kotona esiintyy kirjoituksissa haasteellisena ja opettajan apu vanhemmille on merkittävää. Niemistö (2002, 110) toteaa yhteyden pidon olevan usein vaikeaa, koska vanhemmilla on puutteellinen kielitaito. Tulkkia on käytettävä eikä oppilasta saa käyttää tulkkina omien asioiden hoitamisessa. Kun tulkkina toimii lapsi, se vaikeuttaa lapsen kohdalla asian sisäistämistä ja jättää lapselle liian suuren vastuun.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2010, 33–34) tehdyissä muutoksissa ja lisäyksissä 2010 nousee esille ohjauksellisena tukikeinona koulun ja kodin välinen yhteistyö. Koulun tulee olla yhteistyössä kotien kanssa sekä yhteisöllisellä että yksilöllisellä tasolla. Koulu on vastuussa yhteistyöstä, jossa on huomioitava myös oppilaan kieli- ja kulttuuritausta. Tutkittavien tarinoissa onnistunut yhteistyö koulun ja perheen välillä sisälsi molemminpuolista arvostusta.

*Opettaja on ottanut huomioon lapseni kaksikielisyyden ja hän on ottanut mukaan myös vanhemmat ja miettinyt tarkkaan kuinka vanhemmat voisivat kotona vielä tukea koulun jälkeä. (P7)*

Maahanmuuttaja perheellä saattaa olla riittävä kielitaito keskustella lapsen vaikeuksista, mutta heillä saattaa olla ongelmia käsitteiden kanssa, jotka ovat itsestään selviä kantasuomalaisille. Vaikeiden käsitteiden kääntäminen ei riitä, vaan käsitteiden sisältöä on selvennettävä. (Slioor 2010, 55.) Kun tukeminen oli onnistunut, perhe ei tuntenut koulua etäiseksi vaan koki, että kouluun voi ottaa yhteyttä ongelmatilanteissa.

*Suurin tekijä on kodin ja koulun välinen yhteistyö. Opettaja on tukenut tai oikeastaan opettajat ovat yhdessä tukeneet häntä hienosti. He ovat hyvin ohjeistanut meitä miten voimme olla hänen tukena kotona. Jos meille tulee vaikeuksia, voimme olla ongelmitta heidän kanssa yhteydessä. (P3)*

Onnistunut tukeminen vaatii opettajalta halua ymmärtää lapsen erityistarpeet kielen ja kulttuurin kanssa sekä tahtoa auttaa vanhempia tukemaan lapsensa koulumenestystä. Opettajan apu vanhemmille koetaan erityisen merkittävänä. Talib (2005, 26) korostaa yhteisten tapaamisten merkitystä luottamuksen rakentajana ja virheellisten mielikuvien poistajana. Vanhemmat tarvitsevat tietoa opettajan ja koulun toiminasta. Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan kaipaa koulun yhteistyötä ja silloin yhteistyöhön motivoiminen voi olla vaikeaa.

*Jos vanhemmilla on etäinen suhde kouluun, eivätkä käy vanhempain illoissa, eivät tiedä/seuraa lapsensa koulumenestystä ja kannusta opiskeluun ja palkitsee kun menestyy hyvin kokeissa lapsi kokee olevansa yksin niin onnistuessa kuin haastavissa tilanteissa. (N9)*

Vastauksissa, joiden kehyskertomuksissa oppilaan tukeminen koulussa on epäonnistunut, nousee esille vanhempien vaikeudet auttaa lapsiaan. Perheen merkitys on suuri vaikuttaja sekä oppilaan oppimismahdollisuuksiin että haluun opiskella. Oppilas voi menestyä koulussa, vaikka koulu ei osaisi auttaa, jos perhe kykenee auttamaan ja osaa vaatia lapselta menestystä. Näissä vastauksissa välittyy myös lasten raskas vastuu pärjäämisestä haastavissa tilanteissa. Peltolan (2010, 80) tutkimus paljastaa, että vaikka maahanmuuttajataustaisten perheiden asema suomalaisessa yhteiskunnassa ei ole yhtenevä heidän asemaansa alkuperäisessä kotimaassa asenteet ja tavoitteet kuitenkin peritään edellisiltä sukupolvilta. Sukupolvien yli toistuivat samat teemat: koulutuksen merkityksestä menestyksen kannalta ja kunnan kansalaisena olemisen merkitys. Perheiden taloudelliset resurssit saattoivat olla heikot, mutta he kykenivät tarjoamaan lapsilleen paljon sosiaalista ja emotionaalista tukea.

*koulu ei anna oppimisvaikeuteen liittyviä ratkaisuja, mutta oppilas silti menestyy. Tällaisessa tapauksessa perheen vaatimukset ja odotukset ovat ne asiat, joiden takia oppilas tekee hinnalla millä hyvänsä saadakseen hyviä numeroita. (P10)*

Kotoa saatavan tuen tehokkuutta laskee monet erilliset tekijät. Vanhempien puutteellinen kielitaito ja ymmärrys kulttuurisesti erilaisista kotitehtävistä vaikeuttavat lasten kotitehtävien ymmärtämistä. Alitolppa-Niitamo (2010, 59) toteaa, että jos lapset havaitsevat vanhempiensa hankaluuden hallita asioita heille voi muodostua vaikeus pyytää apua ongelmien ilmaantuessa. Nissilä, Vaarala, Pitkänen ja Dufva (2009, 39) toteavat, että läksyjen tekeminen ohjatusti olisi erityisen hyödyllistä, koska vanhemmilla on usein vaikeuksia auttaa eivätkä maahanmuuttajaoppilaat aina kykene pysymään tunneilla mukana. Hauta-aho (2010, 58–62) kertoo Tampereella toimivasta läksykerhotoiminnasta, joka on suunnattu maahanmuuttajaoppilaille. Toiminta on vapaaehtoistyötä ja vetäjät on korkeakouluopiskelijoita. Läksykerhotoimintaa on ollut vuodesta 2001 ja sen toimintaa ovat pitäneet hyvänä sekä oppilaat, opettajat, vanhemmat että vetäjät.

*Jos vanhempi ei osaa suomea hyvin, on lapsen vaikea kysyä ehkä apua koska joutuu tulkkaamaan ja esittämään tehtävän vaikka hän sitä ei alunperin oikean ymmärrä. Hän(lapsi) ei pyydä siksi ehkä ollenkaan apua, koska voi ajatella että joutuu selittämään ensin jotain mitä ei itsekään ymmärrä. (N5)*

Lisäksi äitien kiire suurten perheiden parissa vaikeutti lasten tukemista kotona. Kotona saattoi olla monta koululaista autettavana ja lisäksi alle kouluikäisiä. Vanhemmat eivät kykene eivätkä ehdi paneutua lastensa koulunkäynnin tukemiseen.

*En pysty auttamaan konkreettisesti läksyissä tai kokeisiin valmistautumisessa, koska en osaa suomen kieltä. Tämän lisäksi olemme suurperheestä minulla ei ole antaa aikaa kaikille lapsille. (N7)*

Tarinoista nousee esille perheet, joissa lapset itse huolehtivat kaikesta kommunikoinnista kouluun päin ja kantavat myös kaiken vastuun. Kotoa tuleva tuki on vain ohjaavaa. Esimerkiksi oppilasta kehoitetaan keskustelemaan opettajan kanssa luokan vaihdosta pienempään. Oppilas oppii jo hyvin nuorena kantamaan vastuun myös suurista päätöksistä.

*Lapseni puhui tilanteesta minulle, mutta en tiennyt mitä pitäisi tehdä. Sanoin hänelle koita puhua opettajan kanssa jotta hän antaisi sinulle tukiopetusta lisää jotta opinnot sujuisivat paremmin. Hän ei halunnut puhua opettajan kanssa koska hän ajatteli ettei opettaja välittäisi. Lapsen puhui opettajan kanssa ja kysyi jos hänet voisi siirtää pienryhmään, jossa oli toinen opettaja. (P8)*

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) nostetaan esiin yhteistyö huoltajien kanssa. Uudessa elokuussa 2016 käyteen otettavassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) korostetaan vanhempien ja koulun yhteistyön merkitystä ja sen säännöllisyyttä, kun oppilaalla on tuen tarvetta. Suunnitelmassa mainitaan myös huoltajien kannustaminen tukemaan lastensa koulunkäyntiä ja oppimista. Koulun tavoitteena on positiivinen yhteistyö sekä oppilaan että huoltajan kanssa. Talib, Löfström & Meri (2004, 83) korostavat, että opettajat tekevät kuitenkin opetussuunnitelmasta oman tulkintansa, johon vaikuttavat opettajan omat kokemukset, koulun ilmapiiri ja tavat sekä ympäröivä yhteiskunta.

## 6.4 Oppimisvaikeus haasteena

Oppimisvaikeutta epäiltäessä on kyse yleensä alisuoriutumisesta, jolle ei ole löydetty mitään muuta syytä kuin oppimisvaikeus. Aiemmin on suljettu pois älyllinen kehitysvamma, käytöshäiriöt, ongelmat aisteissa, taloudellisesta tilanteesta aiheutuvat ongelmat, riittämätön opetus tai erilainen kielitausta. Mittarit oppimisvaikeuksien määrittämisessä eivät ole täydellisiä ja apuna käytetään luokittelua. Mitattavia asioita ovat esimerkiksi lukeminen, matemaattikka ja kognitiiviset taidot. (Fletche, Lyon, Fuchs & Barnes 2009, 44–45.) Maahanmuuttajaoppilaiden ongelmat oppimisessa johtuvat usein samoista tekijöistä kuin kantaväestölläkin, mutta lisäksi oppimisessa esiintyy haasteita ja ongelmia kieleen ja kulttuuriin liittyen. Oppimisenongelmat saattavat ilmetä myös vakavampina maahanmuuttajilla kuin kanta-  
väestöön kuuluvilla. (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 39.)

Maahanmuuttajan oppimisen ongelmiin puuttuminen on tärkeää. Ongelmien sivuuttaminen ajattelemalle, niiden johtuvan toisen kielen ongelmista, voi johtaa kuntoutuksen aloittamisen myöhästymiseen. Kun yleisesti määritetään oppimisvaikeutta, verrataan testattavan taitoja keskivertosuorituksiin luokka- tai ikätason mukaan. Maahanmuuttajaa testattaessa on mää-



ritys tehtävä oppimishistorian ja yksilöllisen tilanteen mukaan. Tuloksia ei voi verrata luokkatasoon. On myös huomioitava, että mittarit mittaavat pitkälle koulusuorituksia eivätkä elämässä selviytymistä. Ongelmista pitää myös keskustella sekä perheen että oppilaan kanssa. Näin oppilaalle muodostuu realistinen kuva itsestä oppijana. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009, 88; Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 84–86) Tarinoissa oppimisongelmien tunnistamista ja niihin oikeiden tukitoimien löytämistä pidettiin vaikeana, mutta joskus myös turhana. Oppimisongelmien erottamien uuden kielen haasteista koettiin vaikeaksi.

*opettajan on vaikea erottaa onko maahanmuuttaja taustaisen oppilaan ongelman taustana suomen kielen vaikeus vai oikeasti joku oppimishäiriö (P10)*

Arvokasta tietoa lapsen kielen kehityksestä voi saada lapsen perheeltä. Jos vanhemmat kertovat lapsen kielen käytön olevan hyvin poikkeavaa verrattuna perheen muihin lapsiin, on asiaan syytä kiinnittää huomiota. Perheen sisällä lapset kuitenkin oppivat ja puhuvat äidinkieltään hyvin erillä tavalla. Jatkuvalle kielenkehityksen seurannalle voidaan tarkkailla oppilaan kykyä oppia. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 177–179.) Komulainen (2012, 137 & 141) toteaa vuonna 2004 tekemässään tutkimuksessa lasten kommunikaatiovaikeuksista Isossa-Britanniassa, että erityisvaikeuksien arviointi lapsilla on kontekstisidonnaista. Tarkastelemalla lapsen kommunikointia ryhmässä voidaan välttyä ohjaamasta lasta hänelle turhiin palveluihin.

*Otetaan esimerkki vastakkaisesta tilanteesta, jossa koulu ei anna oppimisvaikeuteen liittyviä ratkaisuja, mutta oppilas silti menestyy. Tällaisessa tapauksessa perheen vaatimukset ja odotukset ovat ne asiat, joiden takia oppilas tekee hinnalla millä hyvänsä saadakseen hyviä numeroita. Ongelma (esimerkiksi oppimishäiriö) on olemassa ja se ei katoa mihinkään, mutta kukaan ei huomaa tilannetta, koska oppilas silti menestyy koulussa (P10)*

Kun tarkastellaan kaksikielisyttä ja oppimisongelmia, on hyvä ymmärtää, että kaksikielisyys ei aiheuta kielellisiä häiriöitä eivätkä vuorostaan kielihäiriöt ole este kehittyä kaksikieliseksi tai oppia useampia kieliä. (Nissilä, Vaarala, Pitkänen & Dufva 2009, 38; Genesee & Jared 2008, 144.) Vähäisen suomen kielen taidon ja kielellisten erityisvaikeuksien tunnistaminen toisistaan on haastavaa ja vaatii tiivistä työskentelyä oppilaan kanssa. Kielellisten erityisvaikeuksien tunnistaminen Suomeen juuri saapuneen lapsen kohdalla saattaa olla haaste, jos kotoutumisprosessi on vaikea ja sitoo lapsen huomion. (Perttula 2005, 70–71.) Kerto-

muksissa oppimisongelmat saattoivat hautautua heikonkielitaidon taakse. Oppimisongelmiin pitäisi kuitenkin puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Woolley (2010, 92) tuo esille, kuinka saadaan parhaat tulokset oppimisvaikeuksien kuntouttamisessa. Ensimmäiseksi ongelmiin puututaan mahdollisimman nopeasti niiden ilmestyttyä ja ongelmien havaitsemiseksi arvioidaan oppimistuloksia jatkuvasti. Toiseksi oppilaalle tarjotaan erityisopetusta ja varmistetaan, että oppilaan saama opetus on tehokasta. Kolmanneksi huomioidaan, että koulun ilmapiiri on myönteinen.

*Lapsella on lukihäiriö, opettaja ei ole huomannut sitä ja ottanut sitä huomioon. Lukihäiriötä on vaikea huomata ja se ei ole kovin yleistä. Lapselle pitäisi antaa erityistukea ja suunnitella tiukemmin ja paremmin kouluasioita. (N4)*

Tarinat, joissa oppilaan tukeminen onnistui oppimisvaikeuksista huolimatta, kuvastivat kuinka välttämätöntä on huolehtia oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ennen kuin oppimisongelmien kanssa taisteleva oppilas on valmis oppimaan. Oppilaan kotiohjelmien on oltava kunnossa, koulussa ei saa esiintyä kiusaamista, oppilaan masennukseen liittyviin syihin on pitänyt pureutua. Oppilaalle on tärkeää, että hän saa kertoa huolistaan ja murheistaan aikuiselle. Kuulluksi tuleminen koettiin tärkeäksi. Nissilä, Vaarala, Pitkänen ja Dufta (2009, 38) korostavat, että maahanmuuttajaoppilaalla pelkkiin oppimisongelmiin keskittyminen ei riitä. Oppilasta on tarkasteltava kokonaisvaltaisesti ja huomioitava sosiaaliset ongelmat ja traumat, joita lapsi on saattanut kokea. Kodin ja muun oppilaan toimintaympäristön huomioiminen voi olla myös osa ratkaisua.

*Lapsella on oppimisvaikeuksia, ja opettaja yrittää auttaa häntä. Yrityksistä huolimatta, opettaja ei saa positiivisia tuloksia aikaan, mutta epäonnistuu, sillä lapsen motivaatio laskee kun hänen luokkatoverinsa kiusaavat häntä. (N3)*

Toisissa vastauksissa oppimishäiriöistä kärsivän oppilaan menestymisen takana olivat nimenomaan koulusta saatavat tukitoimet. Oppimisen tukemisen kannalta on keskeistä reagoida heti tuen tarpeen ilmetessä yksilölle sopivalla tavalla.

*Mutta jos nyt ajatellaan, niin, että kouluväki on tiedostanut ongelman olevan nimen omaan oppilaan "sisällä", ja löytänyt siihen "ratkaisun" niin uskoisin koulusta saava tuki on se joka on menestyksen takana. (P10)*

Joskus oppimisen ongelmat lähtevät liikkeelle heikosta oman kielen osaamisesta. Oman kielen osaaminen on pohja oppimiselle ja selittää joskus oppimisen ongelmia. Koulun tehtävä on kannustaa oppilasta käyttämään omaa äidinkieltään monipuolisesti ja tukemaan osallistumista oman kielen tunneille. (Arvonen, Katva & Nurminen 2009, 69.) Kertomuksissa opettaja voi pienillä teoilla helpottaa oppilaan ongelmia, jos hänellä on tarvittavat tiedot. Opettajan aito kiinnostus ja oppilaan kohtaaminen riittävät pitkälle.

*Opettaja on hyvin perehtynyt monikulttuurisen oppilaan oppimisvaikeuksiin ja huomasi nopeasti lapseni ongelman ja kykeni löytämään ratkaisun ongelmaan, siksi lapseni on säilyttänyt motivaationsa. P(7)*

## 6.5 Kiusaaminen opiskelun esteenä

Opettajat voivat nähdä maahanmuuttajaoppilaan suurimmaksi ongelmaksi koulun tehtävät ja oppimisen, mutta oppilas itse voi nähdä vaikeimpien haasteiden liittyvän arjessa toimimiseen. Oppilasta on tarkasteltava kokonaisuutena. On helpompi käsitellä oppimiseen liittyviä ongelmia, kun muut haasteet on käsitelty. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 55.) Kertomuksissa maahanmuuttajien haasteiksi tunnepuolella nousevat esimerkiksi kiusaaminen, ystävättömyys, masennus ja vaikeat sotakokemukset.

*Lapsella on voinut olla erilainen tausta ja syyt jotka on johtanut hänet tilanteeseen jossa hän on päätenyt tilanteeseen kiusaaminen, perheongelmat, masennus (P2)*

Oppilaan kiusaaminen nousee esiin molemmissa kertomustyypeissä ja vaikuttaa suoraa oppimiseen useissa kertomuksissa. Kiusaamiseen nähtiin erilaisia syitä esimerkiksi ulkonäkö, kieli ja kulttuuri. Kiusaamista tapahtui usein aikuisten katseilta salassa. Laaksonen (2007, 142–143) toteaa ristiriitojen syyksi ongelmat ymmärtää toisia. Tulkinta virheitä syntyy kielitaidon puutteista ja erilaisista itseilmaisutavoista johtuen. Kiusaamista esiintyy usein aikuisen tarkkailun ulkopuolella ja siksi kiusaamista ratkottaessa pitää kuunnella aina kaikkia osallisia. Kiusaamistilanteiden käsittely saa asian unohtumaan ja auttaa oppilaita jatkossa selvittämään vastaavat tilanteet toisin. Pollari ja Koppinen (2011, 28–29.) esittävät, että suomi toisena kielenä tunneilla on tärkeää opiskella tunnesanastoa,

jonka avulla oppilaan on helpompi ilmaista tunteitaan ja siten saada tärkeät viestit välitettyä. Tunteiden ilmaisemisen avulla oppilas selviää monista tilanteista ja kokee saaneensa viestinsä perille.

*Yrityksistä huolimatta, opettaja ei saa positiivisia tuloksia aikaan, mutta epäonnistuu, sillä lapsen motivaatio laskee kun hänen luokkatoverinsa kiusaavat häntä. (N3)*

Tutkittavien tarinoissa oppilas esiintyi kiusatun roolissa ja keskittyminen vaikeutui usein, kun kaikki huomio siirtyi kiusaamiseen. Soilamon väitöskirjatutkimuksen (2006, 138–140) mukaan maahanmuuttajaoppilaat liittyvät koulukiusaamiseen useammin kuin kantaväestön oppilaat sekä kiusatun että kiusaajan roolissa. Sekä maahanmuuttajaoppilaat että kantasuomalaiset kokivat maahanmuuttajia kiusattavan useammin. Maahanmuuttajapoikia kiusattiin eniten, mutta he myös kiusasivat muita enemmän. Kiusaamista tapahtui erityisen paljon välituntisin ja opettajan silmien ulottumattomissa. Laaksosen (2007, 162) tutkimuksessa maahanmuuttajilla erityisopetuksessa esiintyi sama ilmiö maahanmuuttajaoppilaat olivat kiusaajan ja kiusatun rooleissa useammin kuin kantaväestön oppilaat.

*kaikki tulevat eri maasta heillä on vaikeuksia opia suhtautumaan uuden elämän.kieli, tavat, ihmiset ja käyttäytyminen. mutta tarvitse tukia opimiseen ja suuhtautumiseen uuteen ihmisiin. sekä hän kohta kiusamista koulussa ja erilaistuminen antaa syrjäytymisen olo ja se tuota vaikeuksia. (P1)*

Rasismia esiintyy kouluissa sekä valtaväestön oppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden välillä että maahanmuuttajaoppilaiden kesken. Koulun tehtävä on opettaa oppilaita kunnioittamaan ja arvostamaan toisia ihmisiä kotien kanssa. Jos koulussa esiintyy rasismia, sitä on käsiteltävä oppilaiden ikätasoon sopivasti. Rasismista vaikeneminen ei poista sitä. (Laaksonen 2007, 175.) Rastas (2010, 41) toteaa rasismien tunnistamisen olevan vaikeaa. Vallankäyttö on merkki rasismista. Lapset oppivat varhain, kuinka ihonvärin tai kansalaisuuden voi kääntää tiukan paikan tullen toista vastaan. Opettajalla tulee olla tietoa tunnistaa, kohdata rasismi ja taitoa ratkoa rasismiin liittyviä ja rasismia synnyttäviä tekoja. Liebkind (2006, 179) toteaa, että nuoret ovat hyvin riippuvaisia toisten nuorten mielipiteistä myös rasististen asenteiden kohdalla. On tärkeää estää rasististen mielipiteiden leviäminen ja vaikuttaa etenkin sellaisiin nuoriin joilla ei ole asiasta vielä vahvaa mielipidettä.

Maahanmuuttajaoppilaat eivät aina halua puhua kiusaamisestaan, vaan kantavat taakan yksin. Oppilaat eivät uskalla ottaa asiaa esille opettajan kanssa ja vanhemmat eivät ymmärrä ottaa yhteyttä kouluun.

*Lapseni tuntee olonsa kiusatuksi, koska hän on ainoa ulkomaalainen luokassaan. Häntä kiusataan ihon värinsä takia. Koska tyttäreni on hyvin herkkä ja hiljainen eikä uskalla sanoa mitään. asioita koululle. N(7)*

Pienillä asioilla on merkitystä lapsen identiteetin rakentumisen kannalta. Rastas (2002) toteaa toisten katseiden muokkaavan lapsen identiteettiä, koska katseilla on aina merkitystä. Jo yksittäisillä merkitsevällä katseella on merkitystä.

## 6.6 Käsitteet hyvästä opettajasta

Ammattitaitoisen opettajan opetus on oppilaskeskeistä ja hän näkee oppilaat yksilöinä, joilla on jokaisella erilainen kulttuuritausta. Ammattitaitoiset opettajat ovat usein empaattisia ja kykenevät asettamaan itsensä oppilaan rooliin. Hyvä opettaja tunnistaa omat ennakkoluulonsa ja kohtaa jokaisen lapsen yksilönä. (Miettinen 1998, 71–74.) Tutkimuksen kertomuksessa mainittiin usein hyvä opettaja, mutta missään tarinassa hyvää opettajaa ei määriteltä kovin tarkasti. Kertomuksissa, joissa tuen antaminen onnistui, opettajan kuvattiin ottavan aktiivisesti yhteyttä oppilaan kotiin, kuuntelevan lasta, pitävän yllä työrauhaa, kannustavan ja kehuvan oppilaita, olevan ystävällinen ja oikeudenmukainen. Kertomuksissa, joissa tuen antaminen epäonnistui, opettajaa ei juuri kuvailtu: opettaja ei ollut tehnyt mitään tai oli välinpitämätön.

*Ja jos opettaja on huono mun lapsi ei opi mitään. (N2)*

Monikulttuurisen opettajan pitää uskoa oppilaisiinsa ja heidän kehittymisen mahdollisuuksiin. Opettajien työ on tunnettyä ja he tarvitsevat sen toteuttamiseen sekä koulun että yhteiskunnan tukea. Oppimisjärjestelyjä on kehitettävä ja opettajien on panostettava yhteisöllisyyteen, jotta monikulttuurisessa koulussa kaikilla oppilaille on mahdollisuus menestyä. (Talib 2005, 3)

*Opettaja myönteinen asenne on vaikuttanut todella paljon. Hänen asiantuntijuus monikulttuurisuudesta ja monikielisyydestä on helpottanut lapsen tukemista parhaalla mahdollisella tavalla. (P7)*

Tarinoissa opettajan välinpitämättömyys tai ajan puute estivät oppilaita saamasta tarvitsemaansa tukea. Talibin (2005, 86) tutkimuksessa opettajien näkemyksistä monikulttuurisen koulun toiminnasta opettajat kaipasivat lisäresursseja ja monikulttuurista koulutusta.

*Opettajien yksilöllisen ohjauksen ja kannustuksen lisääminen. Välillä työkiireiden takia opettajien on vaikeaa panostaa yksilöohjaukseen, kohdata oppilasta ja löydettävä oppilaan oma vahvuus/erikoisosaaminen, eli asia jossa on hyvä (N9)*

Kasvattajalla on aina valtaa kasvatettavaan eikä ole yhdentekevää, kuinka hän tätä valtaa käyttää. Valtaa käyttäessään kasvattaja on vastuussa toisesta. Usein kasvattajan rooli on ennalta määritetty ja kasvattaja on voinut omaksua ylhäältä tulevat kasvatuskäsitykset ja tavoitteet. Kasvattajan ulkoa tulevat käsitykset ja tavoitteet voivat hankaloittaa vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatettavan välillä. (Värri, 2000, 147–148)

*Lapseni ei ole tykännyt omasta opettajasta. Opettajan välinpitämättömyys on saanut lapseni lannistumaan. Lapseni puhui tilanteesta minulle, mutta en tiennyt mitä pitäisi tehdä. (P8)*

## 6.7 Masennus

Tarinoissa nousi esiin eritasoista masennusta, jonka syyt olivat monenlaiset. Schubert (2009, 169) toteaa, että uuteen kulttuuri- ja kieliympäristöön siirtyminen aiheuttaa ihmisen mielelle kuormitusta, mutta traumaattiset kokemukset ovat vakavampia ja niitä on käsiteltävä. Lähtömaasta pakolla lähteneillä on usein tällaisia traumaattisia ja vaikeita kokemuksia. Osassa tarinoissa kuvattiin vaikea sopeutuminen syyksi oppilaiden alakuloon. Kieli asetti haasteita ja ihmisten käyttäytyminen oli erilasta. Ystävystyminen oli vaikeaa, kun ei ollut ulkonäöltään kuin muut ja kielitaito oli heikkoa.

*kaikki tulevat eri maasta heillä on vaikeuksia opia suhtautumaan uuden elämän.kieli, tavat, ihmiset ja käyttäytyminen. (P1)*

*Kielitaito vaikuttaa paljon ystävien muodostamiseen ja myös koulumenestykseen. jos kieli on huono ja ystäviä ei ole masennus ilmestyy automaattisesti. (N1)*

Kirjoituksissa esiintyi myös vakavia perheiden sisäisiä ongelmia, jotka vaikuttivat oppilaiden mielialaan. Schubert (2009, 171) toteaa, että maahanmuuttajaoppilaiden perheissä on yhtäläillä fyysistä ja psyykkistä väkivaltaa kuin kantaväestön oppilaiden perheissä.

*Ja voi olla että silla oli perheongelmia jotka ratkaistiin ja siksi opiskelu sujuu paremmin. (P5)*

Schubert (2009, 169) mukaan yleensä ennen pakolaiseksi tuloa ihminen on traumatisoitu. He ovat usein joutuneet tilanteisiin, jossa oma tai lähimmäisten ihmisten henki on ollut vaarassa. Kertomuksissa oppilaiden kuunteleminen nousi tärkeäksi seikaksi auttaa lapsia, joilla oli lähtömaassa ollut vaikeita kokemuksia. Näissä tarinoissa koulukuraattori nousi esille opettajan ohella kuuntelijana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (Opetushallitus 2010, 44) oppilashuollolle asetetaan tehtäväksi erityisesti mielenterveyteen liittyviin ongelmiin puuttuminen mahdollisimman varhain. Lisäksi painotetaan yhteistyötä huoltajien kanssa.

*Lapseni on saanut hyvin tukea koulukuraattorilta ja muilta opettajilta hänen vaikeisiin sotakokemuksiin. Hän pääsee koko ajan kertomaan miltä hänestä tuntuu. Avautuminen asiasta on helpottanut lasta myös keskittymään koulun käyntiin. (P4)*

## 6.8 Keskeiset havainnot

Suurimmiksi haasteiksi oppimisessa ei noussut itse oppiminen vaan motivaatio, kieli, koulun ja kodin yhteistyö, kiusaaminen, opettaja ja masennus. Motivaatio on oppimisen kannalta tärkeää ja siihen vaikuttavat oppilaan itsensä lisäksi sekä koulu että koti. Se mitä oppilaalta odotetaan vaikuttaa oppilaan haluun menestyä. Motivaatio voi kadota, jos oppilaalla on liikaa ja mielestään suurempia huolia kuin oppiminen. Tällaisia oppimista vaikeuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi kiusaaminen ja ongelmat perheessä.

Vastauksista esiintyneisiin haasteisiin koulu voi vaikuttaa omalta osalta, mutta osa haasteista on oppilaan kodin ja oppilasta ympäröivän yhteiskunnan ongelmia. Koulu voi vaikuttaa oppilaan kokemaan kiusaamiseen omalta osaltaan, mutta kiusaamista tapahtuu myös vapaa-ajalla esimerkiksi sosiaalisen median välityksellä. Turvallisen ja kiusaamisesta vapaan koulun eteen työskennellään tällä hetkellä KiVa –koulu toimenpideohjelmalla, joka on Suomessa toiminnassa jo noin 90 prosentissa kouluista. Haasteena toimenpideohjelmalle on koulujen kiireet ja tottumukset. (KiVa Koulu®.)

Koulun ja kodin yhteistyö on tärkeä osa oppilaan tukemisessa. Vaikka yhteistyö onkin vain pieni osa oppilaan tukikeinoista, se nostettiin vastaajien kesken usein esille ja sen merkitystä korostettiin. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2010, 33–34) koulu velvoitetaan olemaan yhteydessä oppilaan perheen kanssa. Oppilaan maailma koostuu sekä koulun että kodin vaikutuspiiristä ja yhteistyö helpottaa oppilaan kehitystä. Tuntemalla oppilaan perheen opettaja lisää myös omaa tietämystään oppilaasta. Opettajan on helpompi suunnitella tehokasta opetusta, kun hän tuntee oppilaansa.

Koululla on paljon välineitä käytössä, joilla oppilasta voidaan auttaa oppimaan, mutta ensisijaisesti on muistettava kuunnella lasta ja hänen perhettänsä. Oppilaisiin uskomisen ja heidän kuuntelemisensa on tärkeää. Pienet asiat voivat nousta oppilaan kannalta merkittäviksi ja lisätä oppilaan uskoa itseensä oppijana.



# 7 LOPUKSI

## 7.1 Pohdinta

Oppilasta on tuettava kokonaisuutena. Opettajan huomion vie usein opettaminen ja oppilaiden oppimisen seuraaminen, silti opettajan pitäisi ehtiä kohdata jokainen oppilas. Ihminen ja etenkin lapsi on kokonaisuus, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Lapsen kasvaminen ja kehittyminen itseensä luottavaksi ja toisten arvon ymmärtäväksi vaatii hyväksytyksi tulemisen kokemista.

Koulu voi olla enemmän mukana myös maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kielitaidon kehittäjänä ja järjestää vanhemmille luonnollisia tilaisuuksia tavata toisia vanhempia. Tilaisuuksissa vanhemmat voi haastaa keskusteluun. Lapset oppivat kieltä koulussa, mutta kaikilla vanhemmilla ei ole luonnollista kontaktia kantaväestöön. Vanhempien on helpompi auttaa lapsiaan menestymään, kun heidän suomen kielen taitonsa ja kulttuurin tuntemuksensa on hyvä. Kielitaidon kehittämisen kannalta on oleellista kanssakäyminen kantaväestön kanssa kielenopiskelun lisäksi (Hiltunen & Havi 2012, 91). Talib (2005, 15) toteaa uuden kielen oppimisen kestävän kuusi tai seitsemän vuotta kielen opiskelua ja sille altistumista. Uuden kielen oppimista auttaa hyvä oman äidinkielen osaaminen.

Koulu ei aina voi vaikuttaa maahanmuuttajaoppilaiden onnistuneeseen kotoutumiseen ja oppimisen reunaehtoihin. Ympäröivä yhteiskunta ja sen antama tuki oppilaiden perheille vaikuttaa suoraan lasten asemaan kotona ja siihen miten perhe kykenee osallistumaan lapsiensa elämään. Vanhemmat voivat myös olla vaikeasti traumatisoituneita eikä koulun keinot riitä vaikuttamaan kotoa tuleviin ongelmiin varsinkaan, jos apua ei haluta ottaa vastaan. Ojala ja Launonen (2003, 320–321) pohtivat, kuinka vanhempien ongelmat heijastuvat lapsiin erilaisina käytöshäiriöinä ja oppimisongelmina. On kiinnitettävä huomiota vanhempien ja opettajien yhteistyöhön. Tilannetta lähdetään selvittämään ensisijaisesti yhteistyössä per-

heen kanssa. Joskus yhteistyö ei kuitenkaan suju, vaikka opettajat olisivat yrittäneet rohkaista ja kannustaa perhettä. Silloin tilanne on hyväksyttävä ja lasta pyrittävä auttamaan muilla keinoin.

Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen ja siihen vaikuttavien tekijöiden tutkiminen on tärkeää, koska jokainen yksilö ansaitsee mahdollisimman hyvät lähtökohdat elämässä selviämiseen. Lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden määrä lisääntyy ja yhteiskunnassa pärjäävä maahanmuuttaja on yhteiskunnalle voimavara. Maahanmuuttajilla on oikeus kokea itsensä tasavertaiseksi. Hyvin toimivassa yhteiskunnassa kaikilla sen jäsenillä pitää olla tasa-arvoiset mahdollisuudet elämän rakentamiseen.

Maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa on vielä paljon kehitettävää. Opettamisen täytyy olla mahdollisemman hyödyllistä yksilölle ja mahdollisimman toimivaa ja kustannustehokasta yhteiskunnalle. Tutkimuskohdetta voisi laajentaa vertaamaan omankielen opettajan ja oppilaan muiden opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin oppilaan haasteista oppimisessa. Näkisikö oman äidinkielen opettaja kielen ja kulttuurin paremmin taitavana ongelmat eri näkökulmasta. Edellä mainitun tutkimuskohteiden lisäksi voisi tarkastella, millaisia kokemuksia opettajilla on onnistuneesta maahanmuuttajaoppilaan opetuksen tukemisesta.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Luotettavuuskysymykset ovat osa tutkimusta. Määrällisen tutkimusperinteen kautta on laadulliseen tutkimukseen nousseet käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti. Niiden käyttöä on myös kritisoitu laadullisessa tutkimuksessa, koska ne ovat rakennettu vastaamaan määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133.) Reliaabelius käsitettä käytetään, kun tutkimuksen mittaustulokset eivät perustu sattumaan ja ne ovat toistettavissa. Validius käsitettä käytetään, kun tutkimuksen tulokset mittaavat todella sitä mitä on haluttu. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2007, 235) Eskolan ja Suorannan (1998, 208) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tehdään jo analyysivaiheessa työtä luotettavuuskysymysten parissa, kun taas määrällisessä tutkimuksessa analyysi on erotettavissa selkeästi luotettavuuden arvioinnista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija pohtii työnsä luotettavuutta ja kattavuutta tehdessään ratkaisuja työn etenemisen suhteen.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan miettiä uskottavuus- ja vahvistettavuuskriteerien kautta. Sen kautta pohditaan onnistuiko tutkija tulkitsemaan tutkittaviensa käsitykset oikein. Tässä tutkimuksessa osalla tutkittavista suomen kirjoittaminen oli vaikeaa. Kuinka hankaluudet kirjoittamisessa vaikuttivat tarinan sisältöön? Luotettavuuden lisäämiseksi käytettiin apuna maahanmuuttajataustaista henkilöä, joka luki tutkittavien kertomukset yhdessä tutkijan kanssa ja myöhemmin hän kävi läpi saadut tulokset ja kommentoi niitä. Vahvistettavuus luotettavuuden mittarina tarkoittavat sitä kuinka aikaisemmat tutkimukset vahvistavat saatuja tulkintoja. Tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia kuin aiemmin tehtyjen tutkimukset. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212; Tuomi & Sarajärvi 2003, 136–137.)

Tämän tutkimuksen tulosten siirtäminen toiseen yhteyteen on toteutettavissa vain tiettyjen ehtojen täytyessä. Tutkittava ryhmä muodostuu erityiseksi, koska suomi, jolla tutkittavat kirjoittivat tarinansa, ei ole heidän ensimmäinen kielensä vaan kaikkien äidinkieli on jokin muu. Tutkimuksessa on mahdoton päätellä kuinka paljon se, että kieli on muu kuin äidinkieli vaikuttaa kirjoitusten sisältöön. Eskola ja Suoranta (1998, 211–212) toteavat, että monimuotoinen sosiaalinen todellisuus tekee yleistämisestä mahdotonta toteuttaa, vaikka siirrettävyyttä on olemassa, jos siirrettävyyteen sisällytetään ehtoja.

Tämä tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, joka pyrki ymmärtämään tutkittavaa kohdetta ja kuvaamaan maahanmuuttajaoppilaiden tuen tarpeita perusopetuksessa. Aineisto kerättiin eläytymismenetelmän avulla. Tutkittavat kirjoittivat tarinan annetun kehyskertomuksen pohjalta, joten tarinat eivät olleet tositarinoita. Kehyskertomukset esitettiin viidellä kasvatus-tieteiden opiskelijalla ja muotoiltiin sen jälkeen epäselvyyden vähentämiseksi. Tämän jälkeen kehyskertomusta muotoiltiin hieman ja se testattiin vielä yhdellä maahanmuuttajanuorella. Eskola ja Wäljas (1998, 230) vertaavat kehyskertomuksen laadintaa kyselylomakkeen laadintaan. Molemmissa laatija vaikuttaa valinnoillaan esiyymmärryksen valossa ennakkoluuloihin, joita tekstit heijastelevat. Kehykset asettaa tutkija.

Aineiston määrän arvioiminen etukäteen laadullisessa tutkimuksessa on haastavaa. Vasta aineistoa analysoitaessa voidaan tehdä johtopäätöksiä aineiston riittävydestä. Yksi tapa todeta aineiston riittävyys on saturaatiopisteen täytyminen. Uusi aineisto ei tuota enää uutta

tietoa. (Eskola ja Suoranta 1998, 215.) Jos eläytymismenetelmässä halutaan uusia piirteitä aiheesta saturaation jälkeen, on kehyskertomusta muutettava. Samalla kehyskertomuksella ei onnistuta saamaan uusia aiheita saturaation jälkeen. ( Eskola 1997, 22)

Eettisesti eläytymismenetelmää on pidetty hyvänä tiedonhankintamenetelmänä, mutta kuitenkin kaikissa menetelmissä myös tässä nousevat eettiset kysymykset esiin. Kirjoittaminen voi herättää eloon vanhoja kokemuksia, joita osallistuja ei ole käsitellyt ja negatiivinen tulevaisuuden kuvaus kehyskertomuksessa voi aiheuttaa negatiivisia seurauksia. Eläytymismenetelmää tehtäessä ei siis voi unohtaa tutkittavien eettistä kohtelua. (Eskola 1998b, 242–244.) Eläytymismenetelmä on eettisesti hyvä tarkasteltaessa tutkittavien luottamuksellisuutta ja tunnistettavuutta. Tutkittavat kertovat kertomuksen eivät tositarinaa. Tässä tutkimuksessa tarinoista raportoituja lainauksia tarkasteltiin kuitenkin myös siitä näkökulmasta, että kenenkään sitaatti ei paljasta lainatun tutkittavan henkilöllisyyttä.

# LÄHTEET

Alitolppa-Niitamo, A. 2010. Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. 45–64 Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen A. 2009. Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – Näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. 64–92. Helsinki: Opetushallitus.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. 2002. Cross-cultural Psychology: Research and Applications. New York: Cambridge University Press.

Brobhy, J. & Kher, N. 1990. Teacher socialization as a mechanism for developing student motivation to learn. Teoksessa R. S. Feldman (toim.) The Social Psychology of Education: Current research and theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto

Eskola, J. 1998a. Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä; lyhyt oppimäärä. Teoksessa J. Eskola. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. 5–39. Tampere: TAJU.

Eskola, J. 1998b. Kehyskertomuksia. Teoksessa J. Eskola. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU

Eskola, J. 2007. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 71–86. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Wäljas, M. 1998. Rotter ja role playing. Eläytymismenetelmän ja I-E-asteikon vertailua. Teoksessa J. Eskola. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. 211–271. Tampere: TAJU.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja 4/2005. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Saatavilla osoitteesta [http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/4957/2005\\_04\\_verkkojulkaisu\\_tapaustutkimus.pdf](http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/4957/2005_04_verkkojulkaisu_tapaustutkimus.pdf)

Fletcher, J., Reid Lyon, G. Reid., Fuchs, L. & Barnes, M. 2009. [Kuopio]: Unipress.

Garcia, S.B. & Tyler, B-J. 2010. Meeting the needs of English language learners with learning disabilities in the general curriculum. Theory into practice 49(2), 113–120.

Gadamer, H. 2004. Hermeneutiikka. Tampere: Vastapaino.

Genesee, F. & Jared, D. 2008. Literacy Development in Early French Immersion Programs. *Canadian Psychologist*, 49(2), 140–147 <http://www.psych.mcgill.ca/faculty/genesee.html>. [viitattu: 12.12.2014]

Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. 85–130. Tampere: Vastapaino

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. 86–101. [Helsinki]: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

Hankamäki, J. 2008. Dialoginen filosofia. Helsinki: Books on Demand.

Hannula, A. 2008. Systemaattinen tekstianalyysi. Teoksessa E. Syrjänen, A. Eronen & V-M Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. 111–125. Tampere: Tampere University Press.

Hauta-aho, T. 2010. Läskykerhotoiminta. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino. (toim.) *Monikulttuurinen yhteistyö*. 58–62. Helsinki: Opetushallitus.

Helminen, M-L. & Pietiläinen, M. 2014. Maahanmuutto moninaistaa lasten perheitä. *Hyvinvointikatsaus 2014(1)*. [http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art\\_2014-02-26\\_002.html?s=0](http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art_2014-02-26_002.html?s=0) [viitattu: 27.2.2015]

Hiltunen, S. & Havi, M. 2012. Työnantajan näkemyksiä maahanmuuttajien oppimisesta ja työllistymisestä. Teoksessa S. Hiltunen. (toim.) *Maahanmuuttajan matka suomalaiseen yhteiskuntaan*. 88–95. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:42.

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

Ikonen, K. 2005. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.

Ikonen, O. & Ojala, T. 2002. Sisäinen kehitys tarvitsee ravintoa. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) *Kohtaamisia koulupolulla – Kasvun ja oppimisen tukeminen*. 9–21. Jyväskylä: PS-kustannus.

KiVa Koulu®.  
<http://www.kivakoulu.fi/> [viitattu: 28.2.2015]

Kivirauma, J., Rinne, R. & Tuittu, A. 2012. Vähemmistönä koulussa. Teoksessa M. Janhukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 249–276 Tampere: Vastapaino.

Komulainen, S. 2012. Sosiokulttuurinen malli lasten kielivaikeuksien arvioinnissa. Teoksessa S. Hiltunen. (toim.) *Maahanmuuttajan matka suomalaiseen yhteiskuntaan*. 135–143. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:42.

- Korhonen, V. 2013. Kulttuurien kohtaaminen yhteiskunnallisena kysymyksenä. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari. Monikulttuurinen ohjaus ja neuvontatyö. 34–45 Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Korpela, H. 2005. Lasten ja nuorten kotoutuminen. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. 26–37. Helsinki: Opetushallitus.
- Korpela, H. 2005. Yhteistyö vanhempien kanssa. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. 38–43. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuukka, I. & Agge, K. 2009. Vaihtoehtoja erityisopetukselle. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. 99–112. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela J., Etelälahti A., Hagman Å., Hievanen R., Karppinen K., Nissilä L., Rönning U. & Siniharju M. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus - tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus
- Kärkkäinen, I. 2011. Laki ja erilainen oppija Uusi perusopetus laki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos Oppilaalle kolmiportainen tuki. LukSitKo 1/2011. [http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/wp-content/uploads/2012/02/Uusi-Perustuslaki\\_LS1\\_2011\\_uusi.pdf](http://www.erilaistenoppijoidenliitto.fi/wp-content/uploads/2012/02/Uusi-Perustuslaki_LS1_2011_uusi.pdf) [viitattu 12.12.2013]
- Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajat erityiskouluissa. Turku: Turun yliopisto.
- Laatikainen, P. 2011. Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla. Jyväskylä: PS-kustannus
- Laki kotoutumisen edistämisestä. 30.12.2010. 1386/2010.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2003. Miksi Erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. 7–20. Tampere: Vastapaino.
- Liebkind, K. 1994. Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. 2006. Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus
- Maahanmuuttovirasto 2012. Sanasto. <http://www.migri.fi/medialle/sanasto> [viitattu: 30.1.2015]
- Miettinen, M. 1998. Class teachers as multicultural educators in North Karelia, Finland. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Multicultural education: Reflection on theory and practice. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre, Multicultural Programmes, 66–81.

Mäkelä, T. 2007. Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa I. Latomaa (toim.) Omakieli kullaan kallis Opas oman äidinkielen opetukseen. 14–16. Helsinki: Edita Prima Oy [viitattu 8.8.2014].

[http://www.familiacub.fi/duo\\_teemat\\_kieli\\_pdf.pdf](http://www.familiacub.fi/duo_teemat_kieli_pdf.pdf)

Mäkisalo-Ropponen, M. 2012. Tavoitteena kotoutuminen – Valtion kotouttamisohjelman 2012–2015 painopistealueilla. Teoksessa S. Hiltunen. (toim.) Maahanmuuttajan matka suomalaisen yhteiskuntaan. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:42.

Niemistö, R. 2002. Tanja maahanmuuttaja. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) Kohtaamisia koulupolulla – Kasvun ja oppimisen tukeminen. 20–29. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nissilä, L. 2010. Matkalla monokulttuurisuudesta intrakulttuurisuuteen. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino (toim.). Monikulttuurinen koulu yhteisö. 21–39. Helsinki: Opetushallitus

Nissilä, L. & Mustaparta A-K. 2005. Suomi toisena kielenä -opetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. 84–117. Helsinki: Opetushallitus

Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. 36–63. Helsinki: Opetushallitus.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.). Kaikille kelpo koulu Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. 35–62. Jyväskylä: PS-kustannus

Ojala, T. & Launonen L. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö. Pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS II. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. 313–324. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus, 2004a, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus) [viitattu 6.8.2014]

Opetushallitus, 2004b, liite 5, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [viitattu 7.8.2014]

Opetushallitus, 2009, Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009.

[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus) [viitattu 6.8.2014]

Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: opetushallitus.



Opetushallitus, 2014, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus) [viitattu 4.2.2015]

Opetushallitus, Internet – sivut. Säädökset ja ohjeet – opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. [Viitattu 21.7.2014]  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Suomen oppilaat Euroopan parhaita PISA 2012 - tutkimuksen ongelmanratkaisussa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Maahanmuuttajien koulutuksen kehittäminen.  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/maahanmuuttajien\\_koulutuksen\\_kehittaminen/index.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/maahanmuuttajien_koulutuksen_kehittaminen/index.html?lang=fi) [viitattu: 21.7.2014]

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma.

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.  
[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erityisopetuksen\\_strategia.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Erityisopetuksen_strategia.html). [viitattu: 3.2.2015]

Peltola, M. 2010. Ulos suljettu keskiluokka? Maahanmuuttajataustaiset nuoret, perhe ja yhteiskunnallinen asema. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. 66–83. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen. (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. 111–129. Helsinki: Gaudeamus.

Peltonen, & Ruohotie. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

Perttula, M-L. 2005. Oppilaanohjaus valmistavassa opetuksessa. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. 65–68. Helsinki: Opetushallitus.

Pikkarainen, M. ja Kuronen, V. 2010. Mattroskinin työkalupakki – välineitä monikulttuurisuuskasvatukseen.  
[http://www.edu.fi/download/130029\\_matroskinintyokalut.pdf](http://www.edu.fi/download/130029_matroskinintyokalut.pdf) [viitattu: 6.9.2014]

Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2001. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus

- Päivärinta, M. 2005. Oppilaan integroiminen perusopetuksen ryhmiin. Teoksessa K. Ikonen (toim.) Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – Opetussuunnitelma-työstä käytäntöön. 54–56. Helsinki: Opetushallitus.
- Rastas, A. 2002. Katseilla merkityt, silminnähdet erilliset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus* 20:3, 3–17.
- Rastas, A. 2010. Rasismi haasteena kouluyhteisössä. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino. (toim.) Monikulttuurinen yhteistyö. 40–44. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.
- Rönty, L.-I. & Rönty, S. Perusopetus – arvoista käytäntöihin. Teoksessa S. Oja (toim.). Kaikille kelpo koulu Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarlin, H-M. 2009. Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutus-asteilla. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. 20–35. Helsinki: Opetushallitus.
- Saukkonen, P. 2013. Monikulttuurisuus ja kulttuuripoliittika Pohjois-Euroopassa. Kulttuuri-poliittisen tutkimuksen edistämässätiö Cuporen verkkojulkaisu 19/2013 [viitattu 28.1.2015].  
<http://www.cupore.fi/documents/MonikulttuurisuusJaKulttuuripoliittikaPohjoisEuroopassa4.pdf>
- Schubert, C. 2009. Traumaattisten kokemusten vaikutus oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. 167–178. Helsinki: Opetushallitus.
- Silvén, M. 2009. Kokemuksia diagnostisesta luokasta. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. 113–122. Helsinki: Opetushallitus.
- Sinko, P. 1994. Kieleni on kotini – Äidinkielen merkityksestä. Teoksessa. Maahanmuuttaja-oppilaiden opetuksesta. 28–31. Helsinki: Opetushallitus.
- Slioor, I. 2010. Kulttuuritulkkina koulussa. Teoksessa P. Immonen-Oikkonen & A. Leino. (toim.) Monikulttuurinen yhteistyö. 55–57. Helsinki: Opetushallitus.
- Soilamo A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Väitöskirja. Turku: Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu].  
ISSN=1797-5379. 2013. Helsinki: Tilastokeskus  
[http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak\\_2013\\_2014-03-21\\_tie\\_001\\_fi.html?ad=notify](http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_tie_001_fi.html?ad=notify)  
[viitattu: 21.7.2014]

- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–172.
- Talib, M-T, 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu avaimia opettajalle. Helsinki: WSOY.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista *Kasvatusalan tutkimuksia* 21. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuorila, H. & Koistinen, K. 2010. Kokemuksia eläytymismenetelmän käytöstä elinympäristön tutkimisessa. *Yhdyskuntasuunnittelu* 48(2)
- Ushioda, E. 2012. Motivation. Teoksessa A. Burns & J.C. Richards (Toim.) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. 77–83. New York: Cambridge University Press.
- Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013. Tuloksellisuustarkastuskertomus Erityisopetus perusopetuksessa. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press. [viitattu: 17.2.2015]  
<http://www15.uta.fi/kirjasto/pdf/suoj/VarriHyva.pdf>
- Woolley, G. 2010. Issues in the identification and ongoing assessment of ESL students with reading difficulties for reading intervention. *Australian Journal of Learning Difficulties* 15(1). 81–98.
- Youssef, Y. 2005, Maahanmuuttajien äidinkielenopetus. Teoksessa K. Ikonen (toim.) *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa – Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. 117–140. Helsinki: Opetushallitus.

# LIITTEET

Liite 1. Kehyskertomus 1.

nainen ( )  
mies ( )

Kuvittele, että lapsellasi/sukulaislapsellasi huomataan koulussa oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Hän saa koulusta tukea oppimiseen. Kaikki menee hienosti: lapsen oppiminen onnistuu vaikeuksista huolimatta ja hän säilyttää hyvän motivaation. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita kuvaus tapahtumista.

Liite 2. Kehyskertomus 2.

nainen ( )  
mies ( )

Kuvittele, että lapsellasi/sukulaislapsellasi huomataan koulussa oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Hän saa koulusta tukea oppimiseen. Tuen antamisesta huolimatta oppiminen on vaikeaa ja lapsen motivaatio oppimiseen katoaa. Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita kuvaus tapahtumista.