

TAMPEREEN YLIOPISTO

Maahanmuuttajat suomalaisessa koulussa

Ongelmia ja sopeutumiseen liittyviä vaikeuksia

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Tampere
Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma
JULIA AGAFONOVA
Syksy 2012

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Opettajankoulutuslaitos, Tampere
JULIA AGAFONOVA: Maahanmuuttajalapsi suomalaisessa koulussa. Ongelmat ja sopeutumiseen liittyvät vaikeudet.
Kasvatustieteiden pro gradu-tutkielma, 75 sivua
Joulukuu 2012

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisiin ongelmiin ja vaikeuksiin maahanmuuttajaoppilas törmää suomalaisessa koulussa. Tutkimuksen erityisenä kiinnostuksen kohteena oli valmistava opetus ja opettajan rooli maahanmuuttajataustaisen oppilaan kotoutumisprosessissa ja kouluelämässä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Haastatteluihin osallistuivat sekä oppilaat että opettajat samasta Kymenlaakson ala-asteesta, sekä heidän lisäksi muutama nuori ylemmistä oppilaitoksista. Saatu aineisto oli teemoitettu ja analysoitu tutkimusongelmien mukaisesti, ja sen jälkeen verrattu muihin tutkimuksiin ja teorioihin. Mikäli ilmeni eroavaisuuksia, yritettiin etsiä niiden syitä.

Tutkimuksessa selvisi, että maahanmuuttajien ongelmat voi jakaa kahteen ryhmään: kulttuurista johtuviin ongelmiin ja kielitaidosta johtuviin ongelmiin. Molemmissa ryhmissä opettajan ja vanhempien rooli on valtava ja heidän on tehtävä yhteistyötä helpottaakseen oppilaan kotoutumisprosessia. Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat tätä monesti haastattelujen aikana. Erityisesti opettajan puheella ja asenteella on suora yhteys oppilaan koulumenestykseen.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kertoivat sen sijaan reaaliaineiden haasteista, suomen kielen vaikeudesta ja integraationprosessin aiheuttamasta jännityksestä. Kaikki lapset ovat yksimielisesti sitä mieltä, että ympäristötiedossa ja muissa luonnon tieteissä käsitteet tuottavat paljon ongelmia ja tekstejä on vaikeata ymmärtää. Liikuta, kuvaamataito ja musiikki ovat lasten mielestä mielekkäimpiä oppiaineita, koska niissä pääsee vuorovaikutukseen suomalaisten lasten kanssa, mikä osoittaa että maahanmuuttajat haluavat tulla toimeen suomalaisten kanssa.

Tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää sekä opettajankoulutuksessa että opettajan työssä. Tutkielma antaa hyvän kuvan maahanmuuttajaoppilaiden haasteista, joihin opettajien kannattaa valmistautua ja joita olisi hyvää ottaa huomioon opettajan koulutuksessa.

Avainsanat: maahanmuuttajaoppilas, sopeutumisprosessi, integraatio, luokanopettajan kokemukset, akkulturaatio, monikulttuurisuus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 MAAHANMUUTTAJAT JA KULTTUURI.....	4
2.1 Kuka on maahanmuuttaja?.....	4
2.2 Maahanmuuttajat Suomessa.....	5
2.3 Akkulturaatio ja sen vaikutus identiteettiin.....	8
2.3.1 Akkulturaation käsite.....	8
2.3.2 Identiteettikysymys.....	10
2.3.3 Arvot, asenteet ja perhekulttuuri.....	11
3 MAAHANMUUTTAJAT JA MONIKULTTUURINEN KOULU.....	15
3.1 Monikulttuurisuuden käsite.....	15
3.2 Suomalainen koulukulttuuri.....	17
3.3 Maahanmuuttajaoppilas suomalaisessa peruskoulussa.....	18
3.3.1 Opiskelussa pärjääminen.....	19
3.3.2 Oppimiseen liittyvät vaikeudet.....	20
3.3.3 Suomi toisena kielenä.....	21
3.3.4 Opettajan näkökulma.....	22
3.4 Koulun ja kodin yhteistyö.....	24
4 VALMISTAVA OPETUS.....	27
4.1 Yleiskuvaus ja tavoitteet.....	27
4.2 Arviointi ja testaaminen.....	28
4.3 Integrointi.....	29
4.4 Haasteet ja ongelmat.....	29
5 MUUT ONGELMAT JA VAIKEUDET.....	31
5.1 Rasismi ja syrjintä.....	31
5.2 Koulukiusaaminen.....	32
5.3 Jatkokoulutus.....	33
6 TUTKIMUSONGELMAT.....	35
7 TUTKIMUKSEN LUONNE JA ETENEMINEN.....	37
7.1 Tutkimuskohteen valinta	37

7.2	Tutkimusmenetelminä havainnointi ja teemahaastattelu.....	38
7.3	Aineiston keruu ja analyysi.....	39
8	TUTKIMUKSTULOKSET JA NIIDEN POHDINTA.....	43
8.1	Maahanmuuttaja integroituna yleisopetusluokkaan.....	43
8.1.1	<i>Uskonnosta ja kulttuuritaustasta johtuvat ongelmat.....</i>	<i>47</i>
8.1.2	<i>Syntymämaan vaikutus.....</i>	<i>49</i>
8.2	Valmistava opetus.....	52
8.3	Opettajien kokemukset.....	55
8.3.1	<i>Ennen lapsen saapumista luokkaan.....</i>	<i>55</i>
8.3.2	<i>Integroituminen.....</i>	<i>57</i>
8.3.3	<i>Opettajat opettajan roolista.....</i>	<i>57</i>
8.4	Teini-ikäisten identiteettiongelma.....	59
8.5	Ongelmana kommunikointi.....	61
8.6	Oppimisvaikeudet.....	63
8.7	YHTEENVETO.....	65
9	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ARVIOINTI.....	67
9.1	Tutkimusmenetelmien luotettavuus.....	67
9.2	Tarkoituksen toteutus ja tutkimuksen arviointi.....	68
10	LÄHTEET.....	71
10.1	Kirjalliset lähteet.....	71
10.2	Internetlähteet.....	74

1 JOHDANTO

Suomessa oli vuonna 2000 maahanmuuttoviraston mukaan 91 100 ulkomaalaista. Vuonna 2011 luku oli 183 055. Tästä huomaa, että ulkomaalaisten määrä Suomessa on kaksinkertaistunut viimeisten kymmenen vuoden aikana ja jatkaa kasvamista koko ajan ja vauhdikkaasti. Ei ihme, että monikulttuurisuus on viime aikoina ollut suosittu puheenaihe, joka saa aikaan vilkasta keskustelua, erityisesti kun puhutaan kouluista.

Jos ajatellaan maahanmuuttoa, olkoon se tapahtunut turvapaikanhaun tai avioliiton takia, on luonnollista olettaa, että aikuiset muuttavat perheineen eli aikuisten lisäksi maahan saapuu valtava määrä ulkomaalaisia lapsia. Pakolaisten kannalta on lisäksi otettava huomioon, että joskus lapset joutuvat pakolaiskiintiön takia muuttamaan ilman vanhempia ja odottamaan jopa kokonaisen vuoden ennen kuin äiti tai isä pääsee tulemaan lastensa luo. Joka tapauksessa, maahanmuuttajalapsia on paljon, heidän määränsä kasvaa ja heidän kaikkien on päästävä kouluun.

Kaikilla Suomessa vakituisesti asuvilla lapsilla on oppivelvollisuus. Vieraskielisillä lapsilla on oikeus siirtyä normaaliin peruskoulun luokkaopetukseen valmistavan luokan kautta. Valmistavassa opetuksessa maahanmuuttajaoppilas tutustuu suomen kieleen ja kulttuuriin aluksi puolen vuoden ajan, tarvittaessa pidempään. (Räty 2002, 148)

Itse törmäsin koulumaailman monikulttuurisuuteen, kun aloitin koulunkäynninavustajana valmistavassa luokassa. Koska olen itse maahanmuuttaja, joka on opiskellut suomea MAMU-kurssilla, ja jolla on yliopistossa opiskeleva tyttö, ei ihme että kiinnostuin aiheesta melkein heti. Kun aloitin valmistavassa luokassa, maahanmuuttajalasten opetus oli suhteellisen uusi ilmiö, joka oli saamassa huomiota. Vielä kymmenen vuotta sitten, kun oma tyttöni tuli suomalaisen kouluun viidennelle luokalle, maahanmuuttajataustaisista lapsista ja heidän opettamisestaan ei ollut paljon tietoa. Opettajat olivat aluksi pois tolaltaan maahanmuuttajalapsen tullessa kouluun, ja kokeiltiin sekä sanakirjojen käyttöä että tulkkia ja erityisopetusta. Kun törmäsin maahanmuuttajalapsiin opettajana enkä vanhempana, näkökulma oli toisenlainen.

Vaikka Suomi ei ole koskaan ollut täysin monokulttuurinen maa, silti meillä on ollut paljon sellaisia paikkakuntia ja kouluja, jotka ovat olleet hyvin monokulttuurisia viime vuosiin asti. Tällä hetkellä melkein jokaisessa lähikoulussa on jo maahanmuuttajia, joten monokulttuurisia kouluja ei enää juurikaan ole. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 21)

Ensimmäisenä vuonna, jona toimin valmistavassa ryhmässä ensin koulunkäynnin ohjaajana ja sitten opettajana, törmäsin ensimmäiseen ongelmaan: ei ollut olemassa maahanmuuttajaopetukseen sopivia oppikirjoja. Ensimmäiselle luokalle tarkoitetut aapiset ovat luotu suomalaisia lapsia varten ja heille helpot tehtävät saattavat olla turhan vaikeita maahanmuuttajille. Toinen iso ongelma on tietysti yhteisen kielen puute. Alkuvaiheessa suurin osa lapsista tietää vain muutaman sanan suomeksi. Tästä voi päätellä, että vaikka maahanmuuttajiin, erityisesti lapsiin, kiinnitetäänkin yhä enemmän huomiota, maahanmuuttajalasten opetus on edelleen yksi suuri haaste, jossa riittää kehitettävää. Niinpä lähdin tutkimaan tätä haastetta Pro gradu-tutkielmassani.

Tutkielman tutkimustulokset perustuvat havainnoiteihin ja teemahaastatteluihin, joita suoritin pääasiallisesti Kouvolan Kankaan koulussa. Kankaan koulu on keskusta-alueen monipuolinen perusopetuksen yksikkö. Koulu tarjoaa opetusta kaupungin keskustassa asuville ja koko kaupungin alueelta musiikkiluokkiin tuleville alakoulun lapsille sekä keskisen Kouvolan alueelta erityistä tukea tarvitseville pienryhmien oppilaille. Koulussa työskentelevät kaikki perusopetuksen ikäluokat ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan.

Alakoulun luokat käsittävät kaksisarjaisen koulun: yleisopetuksen A- ja M-luokat. Musiikkiluokille haetaan 3. luokalta alkaen. E- luokkien perusopetus jatkuu 9. luokkaan asti. Kankaan koulussa E-luokkia on kuusi, joista kaksi ovat suunnattuja maahanmuuttajille. Jokaisessa pienryhmässä toimii erityisluokanopettaja ja koulunkäynninohjaaja.

Kankaan koulun valmistavassa luokassa A opiskelevat alakouluikäiset, 7-10-vuotiaat lapset ja luokassa B 11-16-vuotiaat. Yleisopetuksessa Kankaan koulussa on mukana noin 12 maahanmuuttajaoppilasta, jotka osallistuvat S2-opetukseen. Näiden lisäksi Kouvolan alueella on yksi valmistava luokka, jossa opetusta saavat 14-18-vuotiaat oppilaat sekä Kouvolan Lyseon lukion iltalukion yhteydessä toimii yli 16-vuotiaille tarkoitettu ryhmä,

jossa maahanmuuttaja voi suorittaa peruskoulun päättötodistuksen. Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Opetuksen pääpaino on suomen kielen oppimisessa sekä niissä perusasioissa, jotka tukevat arkitilanteista selviytymistä, kotoutumista ja opiskelijaidentiteetin kehitystä.

Koska ”maahanmuuttajalapsen”-teema on niin laaja ja monipuolinen, en tutki aihetta liian syvällisesti. Sen sijaan tässä tutkielmassa on yritetty tutkia aihetta mahdollisimman monesta näkökulmasta ja tuoda esiin yleisimmät ongelmat, mutta ei niiden ratkaisuja. Tutkielmassa on otettu huomioon sekä opettajien että oppilaiden näkökulmat. Kouvola ei ole kovin iso kaupunki ja Kankaan koulussa on vain hiukan alle 300 oppilasta. Tästä syystä yritin yleistä mahdollisimman vähän. Toisaalta suurin osa maahanmuuttajalapsiin keskittyneistä tutkimuksista on suoritettu nimenomaan suurissa kaupunkikouluissa, joten tämä tutkielma antaa hieman toisenlaisen näkökulman.

Lähdin tutkimaan aihetta ensin teorian kannalta ja perehdyin aiheeseen lukemalla maahanmuuttaja-aiheista kirjallisuutta. Tässä vaiheessa huomasin, että sitä ei ole paljon. Maahanmuuttajista on toki kirjoitettu, mutta ei lapsista vaan pakolaisaikuisista ja muista maahanmuuttajavähemmistöistä. Huomasin myös että suurin osa kirjoista ja tutkielmista on kirjoitettu parin viime vuoden aikana. Ennen sitä maahanmuuttajalapsia ei ole tutkittu lähes lainkaan eli ilmiö ei todellakaan ole vanha ja hyvin tutkittu. Tästä syystä päätin lähestyä aihetta käytännön puolelta nojaten koko ajan teoriaan ja verraten omia tuloksia asiantuntijoiden tuloksiin.

2 MAAHANMUUTTAJAT JA KULTTUURI

2.1 Kuka on maahanmuuttaja?

Maahanmuuttaja, ulkomaalainen, vieraskielinen, siirtolainen, maahanmuuttajataustainen, ulkomaalaistaustainen. Ulkomaalaisuus on Suomessa niin tuore asia, että välillä tahtovat puurot ja vellit mennä sekaisin. Asia on tuonut uuden haasteen myös väestötilastointiin. Yhä enemmän halutaan tietoa "maahanmuuttajista", mutta aina ei edes kysyjä itse tiedä, keitä hän näillä tarkoittaa. (http://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html)
Kuka siis on maahanmuuttaja?

Mirja-Tytti Talib (Talib 1999, 68) määrittelee ja erottaa käsitteet toisistaan näin:

Henkilö, joka on syntyperältään ulkomaan kansalainen ja muuttaa toiseen maahan asumaan, määritellään maahanmuuttajaksi. Ulkomaalainen voi olla jonkin toisen maan kansalainen tai kansallisuutta vaille oleva. Maahanmuuttaja voi olla siirtolainen, pakolainen, turvapaikanhakija tai paluumuuttaja. Kaikille heille on yhteistä se, että he muodostavat etnisiä vähemmistöryhmiä uuteen kotimaahansa.

Pirkko Pitkänen (Pitkänen 1998, 7) puolestaan näin:

Ulkomaalainen on henkilö, jolla on jonkun muun maan kuin Suomen kansalaisuus. Maahanmuuttaja on ulkomaalainen, joka muuttaa Suomeen tarkoituksenaan asettua maahan pidempiaikaisesti. Maahanmuuttaja voi olla paluumuuttaja, pakolainen, turvapaikanhakija tai siirtolainen. Myös avioliiton vuoksi Suomeen muuttavat kuuluvat maahanmuuttajien ryhmään.

Maahan ulkomailta muuttaneet tai ulkomaista syntyperää olevat ihmiset eivät yleensä itse pidä maahanmuuttaja-nimityksestä. Sanana se on tullut osaksi arkikieltämme. Siihen on tarttunut kielteinen kaiku. Maahanmuuttaja-sana on joskus maahan muuttaneita kuvaavana sanana myös ilmaisullisesti epätarkka. Maahanmuuttaja on sananmukaisesti se, joka tekee

muuttoa, mutta käytännössä viittaamme sanalla kaikkiin ihmisiin, jotka ovat joskus muuttaneet ulkomailta Suomeen. Jos ihminen on muuttanut maahan ajat sitten, hän on paremminkin ”maahan muuttanut”, samaan tapaan kuin 15 vuotta sitten eronnut ihminen on ”eronnut”, ei ”eroaja”. Monet eivät pidä siitä, että heidät kategorisoidaan ainaisesti maahanmuuttajiksi, vaikka he olisivat asettuneet tänne pysyvästi, osaisivat kieltä ja olisivat saaneet Suomen kansalaisuuden. Maahanmuutto on silloin leima, josta ei pääse millään eroon ja eteenpäin aidoksi osaksi yhteiskuntaa. (Säävälä 2011, 9)

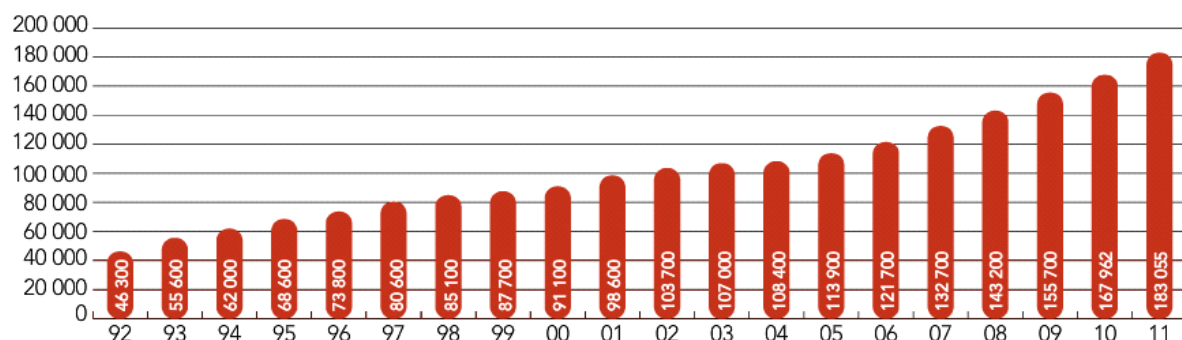
Suomen voimakas väestörakenteen muutos ja sen mukanaan tuoma työvoimapula ovat aiheuttaneet muutosta suomalaisessa maahanmuuttopolitiikassa. Koska kotimainen työvoiman tarjonta ei vastaa kysyntää, työvoimapulan ongelma yritetään ratkaista ulkomaalaisilla työntekijöillä. Tästä syystä Suomen maahanmuuttoliittinen ohjelma on joutunut siirtämään pääpainonsa työperäisen maahanmuuton edistämiseen. Samalla suomalaisten suhtautuminen ulkomaalaisiin on muuttunut ja yhä useampi kansalainen toivottaa lämpimästi tervetulleiksi asiantuntijoita, tiedemiehiä, lääkäreitä, kieltenopettajia ja opiskelijoita muista maista. Vuosien 2008-2009 taloudellinen taantuma on kuitenkin viilentänyt tilannetta ja suomalaiset alkoivat suhtautua ulkomaalaisiin skeptisemmin. Erityisesti koululaisten vanhemmat olivat kritisoineet maahanmuuttajien täyttämiä kouluja ja jotkut heistä menivät jopa niin pitkälle, että he vaihtoivat lapsensa koulua. Vuonna 2011 tehdyt kyselyt sen sijaan osoittavat, että koulujen monikulttuurisuutta on taantumien jälkeen pidetty hyvänä, suomalaista kulttuuria rikastavana ja rasismia vähentävänä asiana. Tästä voidaan päätellä, että taantuma- ja lama-aikoja lukuun ottamatta, suomalaisten asenne maahanmuuttajiin on muuttunut myönteisemmäksi viimeisten vuosikymmenien aikana, mikä on helpottanut uusien tulokkaiden kotiutumista huomattavasti. (esim. Työ- ja elinkeinotoimisto mol.fi, Helsingin kaupungin sivut hel.fi, Helsingin sanomat hs.fi)

2.2 Maahanmuuttajat Suomessa

Toisen maailmansodan jälkeen Suomeen muuttavien ulkomaalaisten määrä väheni. Vuoden 1970 paikkeille asti muuttoliikettä tapahtui lähinnä Suomesta pois päin, pääasiassa Ruotsiin työhakuun. 1990-luvulla maahanmuuttajien määrä lähti nousuun ja vajaassa kymmenessä

vuodessa maahanmuuttajien määrä lisääntyi vajaasta 20 000 lähes 90 000. (Räty 2002, 30)

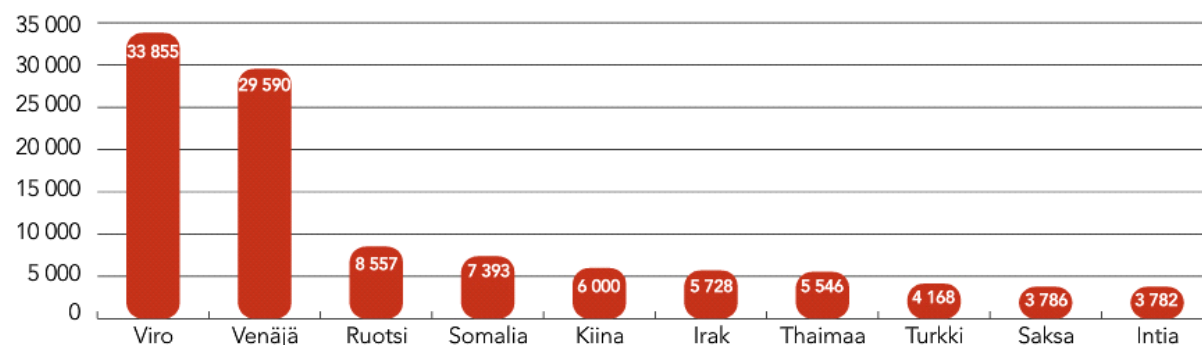
Ulkomaan kansalaiset Suomessa 1992–2011 | Tilanne vuosittain 31.12.



KUVIO 1. (Maahanmuuttovirasto – tilastoliite 2011)

Tämä väestö ei toki jakaudu tasaisesti, vaan erityisesti isoissa kaupungeissa ja vastaanottokeskuspaikkakunnilla osuus on paljon suurempi. Suomeen tullaan edelleen eniten lähialueilta, sillä suurimmat ulkomaalaisten ryhmät olivat Venäjän (26 909), Viron (22 604) ja Ruotsin (8 349) kansalaiset. Suurimmat muuton syyt ovat perhesyyt ja työhön liittyvät syyt. Vasta sen jälkeen tulee ns. humanitaarinen maahanmuutto. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 23)

Ulkomaalaiset Suomessa | Suurimmat ryhmät 31.12.2011



KUVIO 2. (Maahanmuuttovirasto – tilastoliite 2011)

Suomen väestö on keskittynyt suuriin asutuskeskuksiin. Asukasluvultaan neljässä suurimmassa kunnassa, Helsingissä, Espoossa, Tampereella ja Vantaalla, asuu lähes

neljännes väestöstämme. Äidinkieleltään vierasta kieltä puhuvat ovat keskittyneet vieläkin voimakkaammin. Mainituissa neljässä kunnassa asuu puolet maamme vieraskielisestä väestöstä. Kaikkiaan 75 prosenttia vieraskielisistä asuu vain 17 kunnan alueella. Vieraskielinen henkilö on kuitenkin yhä monessa Suomen kunnassa harvinaisuus. Joka kolmannessa kunnassa vieraskielisiä on alle prosentti kunnan väestöstä. (Tilastokeskus, 2011)

Suurimmat vieraskieliset ryhmät maakunnittain 2010

	Vieraskielisiä yhteensä	Suurin ryhmä	Toiseksi suurin	Kolmanneksi suurin
Maakunta:				
Koko maa	224 388	venäjä	viro	somali
Uusimaa	122 102	venäjä	viro	somali
Varsinais-Suomi	20 606	venäjä	viro	albania
Pirkanmaa	15 580	venäjä	viro	arabia
Pohjanmaa	7 100	venäjä	somali	bosnia / vietnam
Kymenlaakso	7 093	venäjä	viro	somali
Pohjois-Pohjanmaa	6 492	venäjä	englanti	viro
Päijät-Häme	6 488	venäjä	viro	kurdi
Keski-Suomi	5 743	venäjä	viro	englanti
Etelä-Karjala	4 899	venäjä	viro	englanti
Pohjois-Savo	4 073	venäjä	viro	arabia
Pohjois-Karjala	3 953	venäjä	somali	viro
Kanta-Häme	3 805	viro	venäjä	vietnam
Satakunta	3 656	venäjä	viro	puola
Lappi	3 167	venäjä	saksa	englanti
Etelä-Savo	3 053	venäjä	viro	arabia
Etelä-Pohjanmaa	2 332	venäjä	viro	unkari
Kainuu	1 630	venäjä	somali	kurdi
Ahvenanmaa	1 462	latvia	romania	viro
Keski-Pohjanmaa	1 154	venäjä	viro	arabia

KUVIO 3. (Tilastokeskus, 2011)

Jos verrataan kahta Suomen suurta maahanmuuttajaryhmää, somalialaisia ja venäläisiä, huomataan heti, miten erilaisista kotimaista he tulevat. Venäjällä kaikilla lapsilla on velvollisuus käydä peruskoulua ja jatkokoulutusmahdollisuuksia on enemmän kuin tarpeen, ruokaa ja vettä riittää kaikille ja maassa vallitsee rauha. Somaliassa puolestaan koulua käyvät hyvin harvat, lukutaito puuttuu monilla aikuisilla, lapsista puhumattakaan, ja

sisällissotia puhkeaa silloin tällöin. Venäjällä uskonto on vain taustatieto paperilla, Somaliassa se on elämäntapa. Venäjällä naiset ovat samanvertaisia miesten kanssa, Somaliassa nainen palvelee miestä. On luonnollista, että venäläiset ja somalialaiset lapset poikkeavat toisistaan radikaalisti.

Mutta olkoon lapsi venäläinen, somalialainen tai ihan minkä maalainen tahansa, kaikkia heitä yhdistää yksi asia eroavaisuuksista riippumatta: kaikki he joutuvat uuteen, entuudestaan tuntemattomaan, kulttuuriin, jonka heidän on hyväksyttävä ja omaksuttava. Kulttuurien kohdatessa kohtaavat myös erilaiset maailmankuvat, elämäntavat ja käytännöt.

2.3 Akkulturaatio ja sen vaikutus identiteettiin

Mitä on kulttuuri? Brittiläinen sosiologin Anthony Giddensin mukaan kulttuuria ei ole ilman yhteiskuntaa, eikä yhteiskuntaa ilman kulttuuria. Kulttuurilla tarkoitetaan useimmiten vain ihmisen toimintaa. Lyhyesti sanottuna kulttuuri voidaan nähdä tietyn kansakunnan tapoina, tottumuksina ja uskomuksina sekä taiteen ja tieteen saavutuksina. Kulttuuri ei ole pysyvä, muuttumaton asia, vaan se on ajan, paikan ja kielen uhri. Toisin sanoen kulttuuri määrittyy niiden ihmisten kautta, jotka elävät samaan aikaan, puhuvat samaa kieltä ja ovat samassa paikassa. Kulttuurin ytimessä on vuorovaikutus, olkoon se ihmisten välinen tai ihmisen ja luonnon välinen.

2.3.1 Akkulturaation käsite

Kun eri kulttuurit kohtaavat, ihmiset joutuvat sopeutumaan muutoksiin. Ihmiskunnan kehitys on pitkälti seurausta tällaisista muutosprosesseista. Nykyään monikulttuurisuus on useimmissa maissa pikemminkin sääntö kuin poikkeus. Monikulttuurisuus sekä siihen liittyvät etninen identiteetti ja rasismi herättävät paljon keskustelua ja poliittisia intohimoja. Harvemmin keskustelijat ovat kuitenkaan paneutuneet siihen, mitä nämä ilmiöt oikeastaan ovat ja mitä niistä tiedetään. Kulttuurien kohtaamisesta aiheutuvaan muutosprosessiin liittyvät niin vähemmistöryhmien sopeutuminen enemmistökulttuuriin kuin enemmistön jäsenten suhtautuminen kulttuurivähemmistöihin. Tätä muutosprosessia

voidaan kokonaisuudessaan nimittää akkulturaatioprosessiksi. (Liebkind 2000, 13) Toisin sanoin, akkulturaatio on kulttuurien muutosta, joka tapahtuu silloin, kuin maahan muuttanut sopeutuu valtakulttuuriin ja omaksuu sen arvot ja normit.

Mitä pääomaa perheellä ja yksilöllä on käytettävissä akkulturaatioprosessissa? Kontaktipintaa haetaan vastaanottavassa yhteiskunnassa. Lasten kohdalla se onnistuu usein helpommin, koska he menevät päivähoitoon ja kouluun, mutta aikuiset, etenkin kouluttamattomat tai vähän koulutetut, jäävät usein tyhjän päälle. Jotta sopeutuminen onnistuu, tarvitaan tietoa yhteiskunnasta ja valtakulttuurin toiminnasta. Kielen merkitys on valtava ihmiselle ja on todettava, että suomen kieli on vaikea. Suomessa maahanmuuttajat osallistuvat yhteiskuntaan tasavertaisina jäseninä, joilla on sekä velvollisuuksia että oikeuksia. Samalla on mahdollisuus ylläpitää ja kehittää omaa kulttuuria ja uskontoa sopusoinnussa Suomen lainsäädännön kanssa. (www.moped.fi)

On olemassa neljä uuteen kulttuuriin sopeutumista edistävää strategiaa eli akkulturaatiostrategiaa (mm. www.moped.fi ja Oikkonen-Immonen & Leino, 2010):

	Oman kulttuurin arvostaminen	Oman kulttuurin hyljeksinen
Valtakulttuurin arvostaminen	<i>integroituminen</i> eli kotouttaminen/kotoutuminen: •takaa parhaan psykologisen tuloksen •omien kulttuuritaustojen kunnioittaminen ja suomalaiseen kulttuuriin sopeutuminen	<i>assimilaatio</i> eli sulauttaminen/sulautuminen •oman kulttuurin hylkääminen valtakulttuurin vuoksi
Valtakulttuurin hyljeksiminen	<i>separaatio</i> eli eristäminen/eristäytyminen •vähemmistön jäsenet tukeutuvat omaan kulttuuriinsa suojautuessaan valtakulttuurin torjunnassa	<i>marginalisaatio</i> eli syrjäyttäminen/syrjäytyminen •oman ja vieraan kulttuurin torjuminen

Lähtökulttuurin etninen etäisyys uudesta kulttuurista voi joko nopeuttaa tai hidastaa akkulturaatiota. Esimerkiksi ruotsalaiset, joiden kulttuuri on länsimaalainen ja sen takia suomalaisen kulttuurin kanssa samantyyppinen, sopeutuvat nopeammin ja helpommin kuin

esimerkiksi japanilaiset, joiden aasialainen kulttuuri poikkeaa suomalaisesta hyvinkin paljon.

Puutteellinen kielitaito on toinen akkulturaatiota usein vaikeuttava ongelma. Jos maahanmuuttaja ei osaa uuden ympäristön kieltä, hänen toimintakykynsä on huomattavasti vähäisempi, mikä lisää hänen stressiään. Kieliongelmissa kärsivät maahanmuuttajat ovat muita tyytymättömämpiä elämäänsä. Hyvä kielitaito on myös yhteydessä parempaan hallinnantunteeseen, parempaan itsetuntoon ja vähäisempään stressiin. (Liebkind 2006, 112) Maahanmuuttajien kielitaitoa on kuitenkin vaikeata mitata, koska Suomessa kielitesti on vasta luotu ja hyvin harva maahanmuuttaja sen suorittaa.

2.3.2 Identiteettikysymys

Tarkasteltaessa maahanmuuttajataustaisen lapsen sopeutumista uuteen kulttuuriin nousee esiin kysymys hänen identiteetistään omassa kulttuurissaan. Siihen vaikuttaa erityisesti lapsen ikä, jossa lapsi on muuttaessa uuteen maahan; mitä vanhempi hän on, sitä tietoisempaa on hänen konfliktien prosessointinsa. Suurimmat ongelmat syntyvät puberteetti-ikänsä aikana, jolloin lapsi etsii itseään ja persoonallisuuttaan. Jos uuden kulttuurin kohtaaminen tapahtuu tämän kuohuntavaiheen aikana, on kolme mahdollista tulosta: nuori (1) kieltää oman kulttuurinsa ja omaksuu täysin uuden, nuori (2) vahvistaa identiteettiään korostamalla omaa kulttuuriaan ja protestoimalla valtakulttuuria vastaan tai nuori (3) löytää kummastakin kulttuurista hyviä puolia. On erityisen tärkeätä, että lapsella on jonkinlainen kontakti oman kulttuurin kanssa, jotta hän näkisi sekä positiiviset että negatiiviset puolet. Iän lisäksi olennainen seikka on maahan muuton syy sillä tieto oleskelun pysyvyydestä luo erilaisia haasteita sekä oman kulttuurin säilyttämiselle että uuden kulttuuriin sopeutumiselle kuin tilanne, jossa odotetaan viranomaisten päätöstä kotimaahan palaamisesta. (Pitkänen 1998)

Maahanmuutto ja identiteetti ovat sidoksissa toisiinsa. Ensinnäkin muutto heikentää ihmisen tietoisuutta siitä, kuka hän on. Maahanmuutto on yksi vakavimmista uhista varsinkin nuoren ihmisen identiteetille, koska epävarmuus ja identiteetin pirstaloituminen heikentävät pysyvyyttä ja varmuutta. Uudessa maassa koettu syrjintä saattaa vaurioittaa

yksilön minäkäsitystä. Yksilön itsetunto muotoutuu muiden ihmisten kanssa käytävissä ”identiteettineuvotteluissa” ja ilmaisee yksilön tunnetta siitä, että hän on hyvä ja arvokas. Heikko minäkuva puolestaan heikentää identiteetin jäsentymistä mikä aiheuttaa sosiaalisia tai tunteiden ilmaisemiseen tai motivaatioon liittyviä vajavuuksia. Näillä ihmisillä on myös suurempi alttius sairastua stressiperäisiin sairauksiin. (Talib, Löfström & Meri 2004)

Minna Säävälän tutkimuksen mukaan (Säävälä 2012) nuorten, heidän vanhempien ja koulun henkilökunnan näkökulma identiteettikysymykseen voi olla hyvinkin erilainen. Vanhemmat yleisesti pelkäävät, että heidän lapsensa menettävät vanhempiensa kulttuurin ja arvot samalla kun oppilaat tuntevat repivän tilanteen kodin ja suomalaisen kulttuurien välillä. Henkilökunta puolestaan tuntee itsensä aseettomaksi, koska tilanteeseen ei voi puuttua, vaikka tekisi mieli. Lisäksi maahanmuuttajavanhemmilla on useimmiten kielteinen kuva suomalaisesta perhe-elämästä ja kasvatuksesta, mikä vain suurentaa rakoa kodin ja koulun välillä. Venäläiset esimerkiksi korostavat kulttuurin puuttumista, tapojen rappiota ja kurittomuutta.

Kulttuurin ja koulun vuorovaikutusta tutkineiden Mirja Talibin, Jan Löfströmin ja Matti Meren (2004) mukaan nuoret, joilla on voimakas kotimainen identiteetti, kannattavat separaatioasenteita, kun taas suomalaista identiteettiä ilmaisevat nuoret pyrkivät assimiloitumaan mahdollisimman pian. Nuoret, jotka ilmaisevat kaksikulttuurista identiteettiä, eivät korosta molempia saamaan aikaan, vaan jompikumpi identiteetti korostuu tilanteen mukaan. Sujuva akkulturaatio ja monikulttuurisen identiteetin saavuttaminen eivät kuitenkaan riipu yksin maahanmuuttajataustaisen nuoren tahdosta, vaan prosessia ohjaavat myös monet yhteiskunnan sosiopoliittiset järjestelmät.

2.3.3 Arvot, asenteet ja perhekulttuuri

Valtaväestön asenteilla on tärkeä rooli maahanmuuttajataustaisten ihmisten identiteetin uudelleenmuokkauksessa. Asenteet vaikuttavat siihen, millaisia asioita valtaväestö sallii ja miten sen hierarkkiset järjestelmät mahdollistavat tai estävät uusien siirtolaisten arvokkuuden sekä osallistumisen koulutukseen ja työelämään. (Talib, Löfström & Meri 2004, 35)

Lapsi syntyy aina johonkin yhteisöön ja varttuu siinä ja sen normien mukaan. Jokaisella yhteisöllä on omat sääntönsä, määräyksensä, tapansa, roolinsa, rooliodotuksensa jne., suhteensa olemiseen ja elämiseen. Toisin sanoen, sillä on omat kulttuuristandardinsa. Niin sanotun ensimmäisen sosialisointivaiheessa lapsi saa perustan kulttuuri-identiteetilleen. Sitä leimaavat eri taustakulttuurit, joita perheellä on. Lähiyhteisöt ja laajempina yhteisönä kansallinen kulttuuri vaikuttavat perheen tapaan muovata lapsen kulttuuri-identiteettiä. Perheessä vallitseva ja käytössä oleva vuorovaikutus (erityisesti kieli ja kielenulkoiset viestintä) on erittäin merkittävä tekijä kulttuuri-identiteetin kehittämisessä. (Matinheikki-Kokko, 1999)

Suomalaisiin samoin kuin länsimaisiin arvoihin yleensä kuuluu lapsen henkilökohtaisen riippumattomuuden ja itsenäisyyden korostaminen. Lapselta odotetaan jo hyvin nuorena itsenäisiä päätöksiä ja vastuun kantamista niistä. Eurooppalaiselle ja amerikkalaiselle kulttuurille on myös tyypillistä ihannoida ”psykologista individualismia”, jonka yksilö saavuttaa irtautumalla vanhemmistaan. (Liebkind 2000, 126) Yhteisöllisessä kulttuurissa vanhempien tavoitteena ei ole yleensä ohjata lasta kovin varhain itsenäiseen toimintaan ja lasten puolesta voidaan tehdä sellaisia asioita, joita Suomessa on totuttu hoitamaan itsenäisesti jo lapsena. Lapsille syntyy yhteisöllisessä kulttuurissa vahva riippuvuuden tunne vanhemmistaan, ja tämä näkyy selvästi esimerkiksi nuorten tulevaisuuden suunnittelemisessa. Jos kotona tehtävät asiat ja toiminnot ovat olleet hyvin erilaisia, lapselle ovat koulunaloituskäynnin kehittyneet toisenlaiset lähtökohdat koulunkäyntiin ja oppimiseen. (Arvonen, Katva & Nurminen, 2010)

Lisäksi tasa-arvoisuus on yleinen maahanmuuttajille ongelmia aiheuttava tekijä. Suomessa, kuten myös muissa länsimaissa, nainen on samassa asemassa kuin mies. Näin ei ole Lähi-Idässä tai muissa islamilaisissa maissa. Tämä synnyttää ongelmatilanteita koulussa, jossa naisen miehestä riippumaton asema korostuu päivästä toiseen. Perhe, joka edelleen kasvattaa täydellisiä puolisonsa palvelevia kotiäitejä ei luultavasti arvosta sitä, että heidän tyttäristään tehdään itsenäisiä korkealle pyrkiviä naisia, etenkin jos kyseinen tyttö nauttii suomalaisuuden kautta saavutetusta vapaudesta ja sen takia hyväksyy suomalaiset asenteet perhekulttuurin sijasta. Reetta Helanderin ja Anna Mikkosen (Helander & Mikkonen 2002) mukaan, jotkut tytöt kokevat oman uskonnon ja kulttuurin säännöt rasitteeksi. Heidän

mielestä on ahdistavaa, kun sukulaisten mielestä heidän pitäisi olla ”enemmän muslimi”, sillä kaikki nämä tytöt pitävät itseään somalialaisina, vaikka he käyttäytyvät eurooppalaiseen tapaan. Sen sijaan tytöt, jotka asuvat laitoksissa eivätkä ole yhteisön vaikutuksen alla, omaksuvat suomalaisia tapoja nopeasti ja ongelmatta.

Jokaisella perheellä on siis oma perhekulttuurinsa omaksutun kulttuurin lisäksi. Tällä käsitteellä tarkoitetaan niitä asioita, joihin perhe uskoo ja joita se arvostaa. Se näkyy niissä tavoissa, joilla perhe järjestää arkeaan. Nimenomaan nämä jokapäiväiset rutiinit ovat lapsen kehityksen kannalta olennaisia ja juuri tässä ympäristössä lapsi oppii. (Arvonen, Katva & Nurminen, 2010)

Osa maahanmuuttajista tulee selvästi suomalaista suku- ja perhekeskeisemmistä yhteiskunnista, joille perhe ja suku ovat elämän ehdoton keskipiste. Mikään muu velvoite tai yksilöllinen oikeus ei saa ohittaa perheyhteisyyteen liittyviä velvoitteita. Suomalaisesta näkökulmasta tällaista perheen ylivaltaa yksilön ja yhteisöllisten sääntöjen ylitse on vaikeaa hyväksyä, ja se johtaa ajoittain ristiriitatilanteisiin. Esimerkiksi lapsi voidaan ottaa pois koulusta ja lähettää hoitamaan sairastunutta tatiä. Sukulaisten suosiminen on monissa maissa itsestään selvä, hyvänä pidetty periaate, toisin kuin länsimaaisissa demokratioissa. Perhevelvoitteet eivät toki ole tuntemattomia suomalaisen valtaväestönkään ajattelussa: esimerkiksi ketään ei voida oikeudessa velvoittaa todistamaan perheenjäsentään vastaan. Perheitä voidaan käytännössä suosia täälläkin, mutta sitä ei pidetä samalla tavalla oikeutettuna kuin monissa muissa yhteiskunnissa. (Säävälä 2011, 71)

Minna Säävälän tekemät tutkimukset ja kyselyt (Säävälä 2012) osoittivat, että moni maahanmuuttajavanhempi on sitä mieltä, ettei Suomessa kunnioiteta vanhempia. Vaikka maahanmuuttajavanhempien antama kuva vanhemmuudesta korostaa tiukkuutta ja normien noudattamista, moni tunnusti, että kurinpito on vaikeaa. Tällä he viittasivat siihen, ettei ankaruutta suomalaisessa ympäristössä arvosteta ja nuoret vertaavat kohteluaan enemmistön tapoihin ja käyttävät tätä neuvottelutaktiikkanaan.

Perhekulttuuri ja sen päivittäiset rutiinit luovat siis perustan lapsen oppimiselle ja erilaisten taitojen kehittymiselle. Perheen uskomukset ja käsityksen ohjaavat, mitä lapsen kanssa tehdään ja mitä häneltä tietyssä iässä odotetaan. Etenkin maahanmuuttajien perhekulttuurit

saattavat poiketa yleisistä odotuksista ja arvoista, mikä aiheuttaa asenteiden kohtaamista.

3 MAAHANMUUTAJAT JA MONIKULTTUURINEN KOULU

Maahanmuuttajien myötä yhteiskuntamme ja sen instituutiot sekä kansainvälistyvät että monikulttuuristuvat. Koulu ei ole poikkeus. Vaikka globalisaatio ei ole vastasyntynyt ilmiö, suomalaisen koulun näkökulmasta monikulttuurisuus on uusi tilanne. Vuosittain kouluihin saapuu oppilaita eri maista, joiden äidinkieli ei ole suomi, ja vuosittain kouluissa on kokonaisia valmistavia ryhmiä maahanmuuttajataustaisia lapsia. Näitä lapsia usein katsotaan hyvinvointitalouden saajina, mutta vielä useimmin unohdetaan, että nämä lapset edustavat uutta välttämätöntä työvoimaa ja sen mukaan myös uusia veronmaksajia. Koska koulu on merkittävä osa yhteiskuntaa, sen suhde ja asenne ulkomaalaisiin väistämättä vaikuttaa ihmisten, erityisesti koulussa toimivien, ajatteluun.

3.1 Monikulttuurisuuden käsite

1800-luvun lopussa Suomi oli kansainvälinen maa. Suomeen muutti ihmisiä Ruotsista, Venäjältä ja Saksasta sekä Englannista, Skotlannista, Tanskasta ja Norjasta. Suomeen muuttaneet ulkomaalaiset auttoivat kehittämään Suomen arkkitehtuuria ja muuta kulttuuria. (Räty 2002, 29) Kallioniemen ja Luodeslammen mukaan, (Kallioniemi & Luodeslampi 2008) Suomea on kuitenkin vaikeata pitää aidosti monikulttuurisena yhteiskuntana kun sitä verrataan muihin Euroopan maihin, kuten Saksaan, Ranskaan ja Iso-Britanniaan. Pääkaupunkiseudulla asuu ja elää kuitenkin merkittävä ulkomaalaisvähemmistö. Tästä syystä yhteiskunnan muuttuminen monikulttuuriseksi on ollut voimakkainta ja ilmeisintä juuri Helsingissä ja sen ympäristössä.

Monikulttuurisuus on suomalaisessa yhteiskunnassa tällä hetkellä jo arkipäivää, sillä yhteiskunnassa elää rinnakkain monia, kulttuurisesti toisistaan poikkeavia ryhmiä. Tämä vaatii myös valtaväestöltä omaa panosta sillä kotoutuminen on kaksisuuntainen prosessi. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 22) Monikulttuurisuuspolitiikka voidaan löyhästi

ymmärtää valtakulttuuria myötäileväksi, epäitsenäiseksi ja sovinnaiseksi tavaksi muistuttaa varovaisesti päätöksentekijöitä erilaisten kulttuurien, arvojen ja traditioiden olemassaolosta. (Talib 2005, 13)

Koulua voidaan pitää monikulttuurisena, jos siellä on useista eri kulttuureista lähtöisin olevia oppilaita. Etiikan näkökulmasta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden läsnäolo koulussa jo sinällään alleviivaa koulun normatiivista velvoitetta kohdella kaikkia oppilaita perustuslain mukaisesti tasa-arvoisesti yksilöinä ja huolehtia kaikkien oppilaiden opetus- ja kasvatustehtävästä. Opetussuunnitelman perusteet puolestaan määrittävät koulun monikulttuurisuuden toivottavaksi tilaksi ja tavoitteena on oppilaan integroituminen. Voidaan ajatella, että koulun eetoksen olisi oltava sinällään monikulttuurisuudelle suosiollinen ja koululla on velvoite pyrkiä normatiivisesti monikulttuurisuuteen. (Kuukka 2009)

Monikulttuurisuus näkyy tämän päivän kouluissa monella eri tavalla. Salmenkangaan (Ekholm & Salmenkangas, 2008) mukaan koulun tavoitteena on kouluttaa ja kasvattaa kansalaisia nopeasti moninaistuvaan Suomeen ja globalisoituvaan maailmaan. Entistä useimmat koulutkin ovat monikulttuurisia. Vuosittain suomalaisessa koulujärjestelmässä opetetaan noin 30 000 maahanmuuttajataustaista oppilasta ja opiskelijaa. Lisäksi monikulttuurisuus voi heijastua kouluun muiden etnisten vähemmistöjen, kansainvälisten adoptioiden ja kahden kulttuurin perheiden kautta. Koulun henkilöstöön ja yhteistyökumppaneihinkin kuuluu etniseltä taustaltaan, kieleltään tai uskonnoltaan erilaisia ihmisiä. Opetusalan Ammattijärjestöön kuului vuonna 2006 lähes 800 ulkomaan kansalaista. (Ekholm & Salmenkangas 2008, 16)

Monikulttuurisella ohjauksella tarkoitetaan yleisesti psykososiaalista ja muuta tukea, jolla autetaan opiskelijaa kotiutumaan uuteen ympäristöön. Koulussa sillä tarkoitetaan toimia, joilla tuetaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisen oppilaan sopeutumista kouluyhteisönsä jäseneksi sekä opiskelussa tarvittavien valmiuksien kehittymistä. Lähtökohtana on kulttuurinen tietoisuus: koulussa vallitsevan valtakulttuurin ja ohjattavan kulttuurille tyypilliset arvot, uskomukset, totuutena pidetyt tiedot, arvostetut taidot, perinteet, kieli ja toimintatavat ovat usein erilaiset. Monikulttuurisen ohjauksen avulla voidaan tietoisesti lisätä monikulttuurista ajattelua ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisen oppilaan huomioimista

oppilaitoksen käytännöissä. Tavoitteena on tällöin pyrkiä varmistamaan, että ohjauksessa, opetuksessa ja opetusjärjestelyissä otetaan riittävästi huomioon tällaisen oppilaan erityistarpeet. (Opetushallitus 2011)

3.2 Suomalainen koulukulttuuri

Koulu on osa suomalaista yhteiskuntaa. Osana yhteiskuntaa koulu ja sen sisäinen koulukulttuuri heijastavat yhteiskunnassa vallitsevia normeja ja ihanteita. Koulukulttuurin ylläpitäjänä on valtio, joka asettaa puitteet joissa koulujen tulee toimia. Kuitenkin koulukulttuuri heijastaa aina sitä aikaa ja paikkaa, jossa se ilmenee. Koulukulttuuri ilmentää yhteiskunnan ihanteita ja oletuksia, joita yhteiskunta jäsenilleen asettaa. Koulukulttuuri on muovautunut vuosien saatossa johdatellen kulloinkin valloilla olleita aatteita. (Tolonen 1999, 8)

Erilaisten kulttuurien olemassaolo otetaan huomioon myös Suomalaisessa lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa. Valtioneuvoston periaatepäätöksen mukaan suomalaisen koulutuspolitiikan virallinen tavoite on integraatio, jolla pyritään kulttuuriseen pluralismiin, moniarvoisuuteen ja kotiutumiseen. Käytännössä se tarkoittaa oppilaan oman kulttuurin huomioimista ja kulttuurisen identiteetin tukemista koulussa. Koululla on yleisesti tunnustettu ja merkittävä asema, koska koko kansan tavoittava koulutusjärjestelmä on tehokas tapa levittää kulttuuriarvoja. Tutkijat ovat kuitenkin todenneet, että, osin historiallisista syistä, Suomessa on nojaututtu koulutuspolitiikkaan, joka on enemmän mono- kuin monikulttuurinen. Nykypäivänä koulujen kasvatus- ja opetustyö ei enää voi kuitenkaan merkitä pelkästään niin sanotun suomalaisen valtakulttuurin legitimointia ja siirtämistä valtakulttuuria edustaville oppilaille, vaan erilaisten etnisten kulttuurien välittämistä etnisesti heterogeeniselle oppilasjoukolle. (Miettinen 2001)

Koulu on kautta aikoja esittänyt kuinka tulee olla ja elää, mikä on moraalisesti oikeaa ja mikä väärää. Olkoon koulu millainen tahansa ja erikoistukoon se mihin vaan oppiaineisiin, kaikki suomalaiset koulut ovat yhteisten opetussääntöjen mukaisia ja kaikki ne näyttävät merkittävää roolia kansakunnan yhtenäistämässä, kulttuuristen ja sosiaalisten erojen

neutraloimisessa. Koulutuksen kautta kasvatetaan suomalaisiksi, hyväksi työmieheksi ja ns. tavallista suomalaisuutta koulussa pidetään itsestään selvänä ja kulttuurisesti arvostettuna asiana. Voimakas yhtenäiskulttuurin korostaminen on aiheuttanut sen, että ymmärrys kulttuurin monimuotoisuudesta on hämärtynyt ja lapset, joiden sosiaalinen, poliittinen, etninen ja uskonnollinen tausta ei sovi tähän normatiiviseen tavalliseen suomalaisuuteen, usein kokevat itsensä ulkopuolisiksi. (Tolonen, 1999)

Nykyinen kouluopetus on luonteeltaan niin vahvasti kognitiivisesti painottunutta, että kulttuurien välisen kasvatuksen informaation ja tietämisen ulkopuolelle laajentuvat tavoitteet eivät saa helposti sijaa siinä, ei varsinkaan ainejakoisessa opetustoiminnassa, joka leimaa kouluamme jo ala-asteen kolmannelta luokasta lähtien. (Matinheikki-Kokko 1999, 27)

Suomalaisessa koulussa vallitsee länsimaille tyypillinen kysymyskulttuuri, joka nojaa vahvasti kysymyksiin ja vastauksiin. Se saattaa olla kovin toisenlainen kuin mihin lapsi on tottunut ja aiheuttaa hämmennystä lapsessa, joka on tottunut toisenlaiseen kielelliseen kulttuuriin. Opettaja voi esimerkiksi ihmetellä, miksi maahanmuuttajaoppilas jättää usein vastaamatta tunnilla esitettyihin kysymyksiin. Lapsi ei puolestaan vastaa kysymykseen, koska ei ymmärrä, että opettaja tosiaan kysyy sellaista asiaa, jonka varmasti tietää. Lapsi ei välttämättä edes ymmärrä, että on esitetty kysymys. (Arvonen, Katva & Nurminen, 2010)

3.3 Maahanmuuttajaoppilas suomalaisessa peruskoulussa

Maahanmuuttajien koulutuksen tavoitteena on antaa Suomeen muuttaville valmiuksia toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa. Maahanmuuttajille pyritään antamaan yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin suomalaisille. Suomessa vakinaisesti asuvalla oppivelvollisuusikäisellä (7-17-vuotiaalla) maahanmuuttajalla on oikeus samaan peruskoulutukseen kuin suomalaisillakin. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 24)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan maahanmuuttajien opetuksessa on otettava

huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika, aikaisempi oppimishistoria sekä kasvatus- ja opetusperinteet. Myös oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista voi hyödyntää. Opetuksella on lisäksi erityistavoitteita. Opetuksen tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi. Suomen tai ruotsin kielen ja oppilaan äidinkielen opetuksen ohella tulee maahanmuuttajille antaa tukea myös muilla oppimisen osa-alueilla tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi.

3.3.1 Opiskelussa pärjääminen

Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että maahanmuuttajaoppilaat pärjäävät lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa kantaväestöä heikommin. Lisäksi ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaat pärjäävät huomattavasti heikommin kuin toisen polven maahanmuuttajaoppilaat. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 37) Suomenkielisille tarkoitetuissa luetun ymmärtämisen tehtävissä toisen kielen oppijat saavat hyvin tavallisesti heikompia pistemääriä. Oikeinkirjoituksessa näkyy toisen kielen oppijalle tyypillisiä virheitä, jotka muistuttavat suomenkielisen kirjoittajan tekemiä lukivirheitä (esim. konsonanttien tai vokaalien kestot). (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 112)

Helsingin Sanomien artikkelissa (www.hs.fi 8.6.2010) väitetään että Ruotsissa on huomattu maahanmuuttajalasten koulumenestyksen vaihtelevan syntymämaan perusteella. Somaliassa syntyneistä koululaisista vain 25 prosenttia saa peruskoulussa riittävän hyvän todistuksen päästäkseen lukioon. Heistä selvästi parhaiten pärjäävät ne lapset, jotka saapuivat Somaliasta Ruotsiin jo ennen koulun alkua. Heistä 75 prosenttia pääsee todistuksellaan lukioon. Turkissa syntyneistä lukioon voi jatkaa 47 prosenttia ja arabimaista saapuneista 54 prosenttia. Svenska Dagbladetin mukaan tilastoista selvisi myös, että maahanmuuttajataustaiset tytöt pärjäävät koulussa poikia paremmin. Tärkein merkitys koulumenestykselle oli kuitenkin vanhempien koulutustasolla ja asemalla työmarkkinoilla. Karmela Liebkindin, Inga Jasinkaja-Lahden ja Juha Haaramon

tutkimuksessa (2000 138-146) maahanmuuttajatytöt olivat sopeutuneet kouluun maahanmuuttajanpoikia paremmin. Opettajat uskovat heidän koulumenestykseensä. Vanhemmilta saatu tuki edisti kouluun sopeutumista. Kotoa saatu tuki vaikuttaa suuresti oppilaiden menestymiseen.(Talib, Löfstrom, Meri 2004, 107)

Myös Elina Kilpi Jakosen artikkelin mukaan (Kilpi-Jakonen 2010) monien maahanmuuttajien huono koulumenestys voidaan pitkälti selittää vanhempien resurssien avulla: mitä alhaisempi vanhempien koulutustaso, sosioekonominen asema ja tulotaso, sitä alhaisempi lapsen koulumenestys. Yleisesti voidaan kuitenkin sanoa, että maahanmuuttajien lapset eivät menesty yhtä hyvin kuin valtaväestö peruskoulun päättövaiheessa. Verrattuna valtaväestön noin 7,8:n keskiarvoon, maahanmuuttajien lasten keskiarvo on noin 7,4. Maahanmuuttajien välillä on kuitenkin eroja, ja esimerkiksi monista Aasian maista kotoisien olevat eivät eroa keskimäärin valtaväestöstä, samoin kuin niin sanotut kahden kulttuurin lapset.

Monilla nuorilla koulu sujuu olosuhteisiin nähden hyvin ja parhaiten niillä, jotka ovat aloittaneet suomalaisessa peruskoulussa jo ala-asteella ja puhuvat hyvin kieltä. Monet nuorista kohtaavat kuitenkin vaikeuksia koulussa. Varsinkin aluksi kieli on suuri ongelma. Eniten vaikeuksia on nuoruusiässä tulleilla. (Helander & Mikkonen 2002, 75)

Inkeri Lindin suorittama tutkimus on osoittanut (Matinheikki-Kokko 1999), että vaikeimmat opittavat aineet ovat ala-asteella ympäristötieto/biologia ja matematiikka, jälkimmäinen lähinnä sanallisten esimerkkien sekä vaikeiden käsitteiden vuoksi. Ympäristötiedon sanasto taas on sitä, mitä suomalainen lapsi oppii koko lapsuutensa ajan. Jos maahanmuuttajaoppilas tulee maantieteellisesti, ilmastollisesti ja kulttuurillisesti täysin erilaisesta ympäristöstä, hän on kielellisesti vähintään seitsemän vuotta suomalaista luokkatoveriaan jäljessä.

3.3.2 Oppimiseen liittyvät vaikeudet

Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksia ja kaksikielisyyden vaikutuksia on tutkittu toistaiseksi melko vähän. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu muun muassa, ettei kaksikielisyys ainakaan pahenna kielellisiä oppimisvaikeuksia eikä toisaalta

ole myöskään este kielten oppimiselle. Maahanmuuttajalapsilla on kuitenkin usein puhumiseen, lukemiseen, kirjoittamiseen ja matematiikkaan liittyviä ongelmia. Oppimisvaikeudet ovat luonteeltaan yleensä hyvin pysyviä, mutta eivät silti aina ole täysin samanlaisia äidinkielessä ja opitussa kielessä. Joka tapauksessa oppimisvaikeuksien diagnosointi tulee aina tehdä molemmilla kielillä ja pääasiassa oppijan vahvimmalla kielellä. (Nissilä & Sarlin 2009, 38)

Pirjo Immonen-Oikkosen ja Anne Leinon hankkeessa (Immonen-Oikkonen & Leino 2010) todetaan, että suurin koulumenestykseen liittyvä suomalaisten ja maahanmuuttajien ero on reaaliaineissa; historiassa, biologiassa ja maantiedossa. Pienimmät erot ovat taito- ja taideaineisiin kuuluvissa käsityössä ja kuvataiteessa. Tämä Immonen-Oikkosen ja Leinon mielestä kertoo siitä, että reaaliaineiden opiskelu, joka vaatii pitkien tekstikappaleiden lukemista ja ymmärtämistä on edelleen haastava maahanmuuttajille. Myös Elina Kilpi-Jakosen mukaan (Kilpi-Jakonen 2010) reaaliaineet ja oppikirjojen tekstit ovat liian vaikeita valmistavasta luokasta tulevalle oppilaalle. Hän saattaa ymmärtää vain 20 prosenttia opetuksesta. Koevastauksista selviää, ettei oppilas aina ymmärrä kysymyksiä.

3.3.3 Suomi toisena kielenä

Opetushallituksen verkkosivuilla todetaan:

Maahanmuuttajalle opetetaan koulun opetuskielen mukaan määräytyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sijasta suomea tai ruotsia toisena kielenä, mikäli hänen suomen tai ruotsin kielen taitonsa ei arvioida olevan äidinkielen tasoinen kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Maahanmuuttajille tulee mahdollisuuksien mukaan järjestää myös oppilaan oman äidinkielen opetusta.

Suomen opetus toisena kielenä alkaa heti, kun suomea taitamaton oppilas ilmoittautuu kouluun. Oppilas on oikeutettu S2-opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen koko perusopetuksen ajan; jopa silloin, kun hän on ainoa koulun S2-oppilas. Jos koulussa on useita eri luokkatasolla olevia S2-opiskelijoita, voidaan heistä muodostaa yhdysluokkia. S2-opetus voidaan järjestää monella eri tavalla. Oppilas voi joko opiskella, yksin tai ryhmässä, suomea toisena kielenä koko ajan tai opetus voi tapahtua vain muutaman kerran viikossa, jolloin oppilas on mukana myös äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Jos testit

osoittavat, että oppilaan suomen kielen taito on tarpeeksi hyvä, vanhempien anomuksella voi lapsi siirtyä opiskelemaan yleisopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän. Lukiossa S2-opetusta ei järjestetä, mutta oppilas voi suorittaa S2-tasoisin ylioppilaskokeen. (Pollari & Koppinen 2011)

Maahanmuuttajaopetuksen tavoitteena Suomessa on, että yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa suomi toisena kielenä -opetus vahvistaa oppilaan monikulttuurista identiteettiä ja rakentaa pohjaa kaksi- ja monikielisyydelle. Perusteena oman äidinkielen opetukselle on se, että aito kotoutuminen eli integraation vaatii oman kielen ja kulttuurin edistämisen mahdollisuutta. Lisäksi oman äidinkielen opetuksen ja omakielisen opetuksen on todettu kansainvälisissä tutkimuksissa parantavan oppimistuloksia. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 25)

3.3.4 Opettajan näkökulma

Monikulttuurisessa maailmassa toimivalle opettajalle voidaan asettaa kaksi tehtävää: yhtäältä hänen tulee yrittää saada tuntumaa siihen, mitä erilaisia kulttuuriin liittyviä ja sosiaalisia lähtökohtia ja kokemuksia ihmisillä – muun muassa hänen oppilaillaan ja näiden vanhemmilla – on ja miten ne heijastuvat jokapäiväisessä elämässä esimerkiksi odotuksina, unelmina, toiveina, pelkoina, toimintatapoina ja ajatustottumuksina. Toiseksi hänen on yritettävä nähdä, millaisia ehtoja, edellytyksiä ja mahdollisuuksia mutta myös esteitä ja rajoituksia kulttuuriset ja sosiaaliset prosessit ja rakenteet asettavat näille ihmisille ja heidän toiminnalleen. (Talib, Löfström & Meri 2004, 5)

Maarit Miettisen (Miettinen 2001) tekemä tutkimus osoittaa, että opettajien käsityksissä oppilaista ilmenee samanaikaisesti kaksi puolta: toisaalta individualismia korostava, toisaalta kulttuurista taustaa korostava näkemys ihmisen olemuksesta. Tutkimuksessa opettajilla ilmeni erilaisia stereotypioita ja ennakkoluuloja, joista negatiiviset kohdistuivat erityisesti venäläisiin ja afrikkalaisiin. Miettisen mukaan opettajat kokivat ennakkoluulot melko luonnollisena osana kulttuurien kohtaamista, ja tuntuivat myös tiedostavan omia käsityksiään ja asenteitaan erilaisista kulttuurisista ryhmistä. Ennakkoluuloisuutta perusteltiin erilaisilla uhkakuvilla ja peloilla, kuten rikollisuuden kasvulla ja

hallitsemattomalla pakolaisten määränä.

Opetuksen järjestäjän on mielekästä tutustua yleisellä tasolla jo etukäteen niihin kulttuureihin, joista kouluun tulee uusia oppilaita ja perheitä. Yhtä tärkeää on selvittää tulijoille suomalaisen kulttuurin ja koulun peruspiirteitä. Myös meidän elämämme eri muodoissaan herättää hämmennystä, paheksuntaa ja ihmettelyä muista kulttuureista tulevista. Näitä asioita voi käsitellä esimerkiksi koulun ensimmäisissä monikulttuurisuusvanhempainilloissa tai yksittäisissä tapaamisissa. Yleistyksiä tietysti kannattaa varoa – eiväthän suomalaisethan ole yksi yhtenäinen joukko, vaikka elävätkin samassa kulttuurissa – mutta aina löytyy myös laajoja kulttuurisia tekijöitä, jotka yhdistävät hyvinkin erilaisia ihmisiä toisiinsa. (Pollari & Koppinen 2011, 40)

Lisäksi opettajat kokevat myös tiedottamisen tärkeäksi; kun luokkaan saapuu eri kulttuuria edustavia oppilaita, erityisesti maahanmuuttajataustaisia, opettajat toivovat, että he voisivat hyvissä ajoin kertoa muille oppilaille mistä lapsi on kotoisin ja miksi hän on saapunut Suomeen. Näin pyritään herättämään empatiaa esim. pakolaislapsia kohtaan. (Miettinen 2001)

Opettajakoulutuksessa ei oteta huomioon maahanmuuttajaoppilaita, joten törmäminen maahanmuuttajien opettamiseen saattaa ei pelkästään yllättää, vaan myös pelottaa. Inkeri Lindin tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat (Matinheikki-Kokko 1999) tunsivat tietonsa vähäisiksi, sillä he kokivat, etteivät he olleet saaneet tarvittavia resursseja maahanmuuttajalasten opettamiseen: ei ole tietoa, ei ole taitoa. Maahanmuuttajat tuovat mukanaan paljon uusia haasteita, joihin opettajilla ei ole ratkaisuja, koska työkaluja näiden haasteiden ylittämiseksi saa pelkästään kokemuksella. Mirja-Tytti Talibin mukaan (Talib 2005) opettajan työ vaatii jatkuvaa ja elinikäistä oppimista. Maahanmuuttajalapsien tulo luokkaan asettaa kuitenkin niin suuret vaatimukset ja niin isoissa määrissä, että se aiheuttaa ahdistusta ja hallitsematonta riittämättömyyden tunnetta.

Jotkut opettajat ahdistuvat suuresti, kun luokkaan saapuu maahanmuuttaja. He perustavat ahdistuksensa sillä, että maahanmuuttajalapsen lapset eivät osaa mitään, eivät edes sanakirjan käyttöä; he eivät ymmärrä suomea ja sen takia eivät myöskään pysty oppimaan englantia. Tästä voi päätellä sen, että opettajat eivät tiedä, mitä oppilas osaa ja miten oppilaat eroavat

toisistaan kielitaidoltaan, eivätkä löydä keinoja oppilaan auttamiseksi oppimisen alkuun. Suurin osa opettajista on valmis ottamaan maahanmuuttajan luokkaan heti, kun lapsi oppii puhumaan suomea. Lisäksi opettajat jakavat oppilaita ”meihin” ja ”heihin”, ja jotkut ovat suorastaan rasisteja. Ahdistuksen ytimenä voidaan pitää omien tavoitteiden saavuttamattomuutta. (Pollari & Koppinen 2000)

Helsingin Sanomien mukaan (HS 2.3.2011) lähes puolet opettajista rajoittaisi maahanmuuttajien osuutta koulun tai päiväkodin oppilaista 20–30 prosenttiin. Kolmannes opettajista ei haluaisi kiintiötä lainkaan. Vain pieni osa asettaisi rajan 50 prosenttiin. Vaikka suurin osa heistä kannustaa maahanmuuttajalapsien mukana tuomaa kulttuurin rikastuttamista, he kokevat, että heillä ei ole riittävästi koulutusta maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opetukseen. Lisäksi yhteydenotto vanhempiin, jotka eivät puhu suomea tarpeeksi hyvin, lisää työmäärää. Ongelmana on myös monikulttuurisuuden myötä tuleva väkivallan kasvu koulussa ja melu luokassa. Kyselyn mukaan joka viides opettaja arvioi hakeutuvansa muuhun kouluun, jos maahanmuuttajien määrä kasvaa liian isoksi.

3.4 Koulun ja kodin yhteistyö

Ensisijainen vastuu lasten kasvattamisesta kuuluu vanhemmille. Yhteiskunnan kasvatusvastuu lapsista ja nuorista on kuitenkin laajentuneen päivähoidon ja oppivelvollisuuskoulun myötä vahvistunut. Perusopetuksen asiakirjoissa puhutaan koulun kasvatus- ja opetustehtävästä rinnakkain: koulun tulee sekä opettaa että kasvattaa. (Metso 2004, 173)

Kasvatus yhdistää kotia ja koulua. Vanhemmilla ja opettajilla on yhteinen tehtävä: lasten ja nuorten kasvattaminen ja valmistaminen aikuisuuteen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan näin:

Opetus ja kasvatus tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea. Oppilas elää

samanaikaisesti kodin ja koulun vaikutuspiirissä. Tämä edellyttää näiden kasvatusyhteisöjen vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta ja siitä, että oppilas suorittaa oppivelvollisuutensa. Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. On tärkeää, että huoltajilla on mahdollisuus osallistua koulun kasvatustyön tavoitteiden asettamiseen, suunnitteluun ja arviointiin yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa. Koulun on oltava yhteistyössä huoltajan kanssa niin, että hän voi osaltaan tukea lapsensa tavoitteellista oppimista ja koulunkäyntiä. Kodin ja koulun yhteistyötä toteutetaan sekä yhteisö- että yksilötasolla.

Tuija Metson (Metso 2004) tekemä tutkimus on osoittanut, että oppilaiden perheisiin, vanhempiin ja kotiin liittyvät asiat ovat ristiriitainen ja arka asia koulussa. Toisaalta perheen tärkeä merkitys tiedetään: perhe on keskeinen ja merkityksellinen osa oppilaan elämää ja koulun toimivuuden ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta välttämätön. Toisaalta virallisen koulun abstrakti oppilas nähdään sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustasta irrotettuna.

Suomalaisessa yhteiskunnassa koulunkäyntiin on suhtauduttu vakavasti: opettajia ja koululaitosta arvostetaan ja niistä ollaan ylpeitä. Koulun tiedetään olevan tie sivistykseen, oppimiseen ja menestykseen maailmassa – sekä yksilölle että koko yhteiskunnalle. Ulkomailta, erilaisten koulutapojen parista tulevat perheet odottavat koululta varsin erilaisia asioita kuin suomalaiset vanhemmat. Heitä voi esimerkiksi kummastuttaa, kuinka vähän lapsille annetaan läksyjä tehtäväksi. He eivät välttämättä ymmärrä tasa-arvoa korostavaa suhtautumistapaa oppilaiden ja opettajien välillä tai omiin valintoihin kannustavaa oppimiskäsitystä. He saattavat haluta, että rehtori ottaa kantaa asioihin, joita hoidetaan täällä yleensä opettajien ja vanhempien välillä. (Säävälä 2011, 59)

Oppilaitoksissa vanhemmuuden tukemisessa on hyvin tärkeää, että vanhemmat saavat avoimesti ja pelotta puhua, kertoa, esittää toivomuksia, kysellä ja arvioida toimintatapoja. Kriittisyys ei läheskään aina ole kiittämättömyyttä – sehän nostaa helposti suomalaisen niskavillat pystyyn. Maahanmuuttajavanhemmilla on paljon annettavana koululle, jos koulu vain kiinnostuu kuuntelemaan ja ottamaan vastaan. (Pollari & Koppinen 2011, 22)

Kodin ja koulun arvopohjat ja kasvatuksen lähtökohdat ovat keskinäisen tiedon jakamisen ja keskustelun perusta. Usein vanhempien tapaamisissa painottuu tiedon välittäminen, mutta molemminpuolisen syvällisen ymmärtämisen perusta on arvokeskustelussa. Mahdollisia ristiriitoja ei kannata väistää, ja tärkeää on, että molemmin puolin tunnetaan lähtökohdat, ja ne useimmiten osoittautuvat perustoiltaan hyvin yhteneviksi. (Päivärinta ja Nissilä 2010, 35)

Joskus maahanmuuttajien suomen kielen taito ei kuitenkaan riitä keskusteluun lapsen vaikeuksista. Ei ole kyse varsinaisesti kielen taidosta, vaan nimenomaan tietojen puutteesta. Se, mikä on suomalaiselle itsestään selvää, on maahanmuuttajalle aivan uusi käsite. Usein vanhempien puutteelliset tiedot ja erikoisterminologian vaikeus aiheuttavat lisää ongelmia. Ei riitä, kun vain käännetään sana, pitää myös selittää, mitä se tarkoittaa oikeasti, mitä seisoo sen takana. (Immonen-Oikkonen ja Leino 2010, 55)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan kodin ja koulun välisessä yhteistyössä otetaan huomioon perheiden kulttuuritausta ja kokemukset lähtömaan koulujärjestelmästä. Huoltajat tutustutetaan suomalaiseen koulujärjestelmään, koulun toiminta-ajatuksen, opetussuunnitelmaan, arviointiin, opetusmenetelmiin sekä oppilaan oppimissuunnitelmaan.

Monessa koulussa on huomattu, että etnisiin vähemmistöihin kuuluvien vanhempien ja koulun välinen yhteistyö ei ole sujunut toivotulla tavalla. Tilanteen ratkaisemiseen ei kuitenkaan ole aina ollut aikaa tai taitoja. Saattaa olla, että enempiä henkilökunnalla kuin vanhemmillakaan ei ole aikaisempaa kokemusta monikulttuurisessa ympäristössä toimimisesta. Toisinaan kokemusta onkin ollut, mutta se on ollut paljolti kielteistä, mikä on voinut vähentää kiinnostusta yhteistyön kehittämiseen. Erilaiset odotukset ja yhteisen kielen puute voivat lisätä konfliktien riskiä entisestään. (Ekholm & Salmenkangas 2008, 22)

4 VALMISTAVA OPETUS

4.1 Yleiskuvaus ja tavoitteet

Suomen lain mukaan maahanmuuttajalapsilla on oikeus yhden vuoden kestävän perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Opetusta voidaan järjestää maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ja/tai muut valmiudet eivät riitä esi- tai perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä oppilaanohjausta. (Perusopetuslaki, PoL 30 §)

Valmistavan opetuksen vähimmäistuntimäärä on 6-10-vuotiaille annettavassa opetuksessa 900 tuntia ja tätä vanhemmille annettavassa opetuksessa 1000 tuntia. Oppilaalla on kuitenkin oikeus siirtyä perusopetukseen jo ennen tuntimäärien täyttymistä, jos edellytykset perusopetuksen ryhmässä opiskeluun toteutuvat. Paikallisen opetussuunnitelman laatii opetuksen järjestäjä käyttäen lähtökohtina opetussuunnitelman perusteita, valtioneuvoston määriteltyjä valtakunnallisia tavoitteita sekä soveltuvin osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. (Päivärinta & Nissilä 2010, 10-11)

Valmistavan opetukseen ei ole määritelty valtakunnallista tuntijakoa eikä oppimäärää, vaan jokaiselle oppilaalle laaditaan oma henkilökohtainen opinto-ohjelma. On kuitenkin otettava huomioon, että valmistavan opetuksen tarkoituksena on antaa oppilaalle selkeä kuva suomalaisesta kouluympäristöstä sekä opettaa hänelle suomen kielen perusteita, jotta oppilas pystyy jatkamaan kouluelämänsä tavallisessa luokassa. Tämä tarkoittaa, että valmistava opetus ei voi olla pelkästään suomen kielen oppimista, vaan tarvitaan myös sellaisia aineita kuten esimerkiksi matematiikka, liikunta ja kuvaamataito. Pääpaino kaikissa oppiaineissa pysyy kuitenkin suomi tai ruotsi toisena kielenä - opiskelussa. Näiden aineiden avulla lapsi oppii uutta sanastoa sekä tutustuu länsimaalaiseen koulujärjestelmään ja kouluympäristöön. Lisäksi on syytä mainita, että monet lapset ovat

täysin lukutaidottomia eivätkä ole koskaan käyneet koulua ja joiden ikä pakottaa heidät menemään ylempiin luokkiin. Siksi on erittäin tärkeä, että luokanopettaja ja/tai aineopettajat saavat tarvittavat tiedot oppilaan siirtyessä yleisopetukseen, muun muassa tiedot oppilaan aikaisemmasta koulukäynnistä kirjoitetaan oppimissuunnitelmaan. (ks. Nissilä 2009, Päivärinta 2010, Immonen-Oikkonen 2010)

4.2 Arviointi ja testaaminen

Arviointi valmistavassa opetuksessa on ohjaavaa, kannustavaa ja monipuolista. Valmistavassa opetuksessa ei käytetä numeerista arviointia, vaan oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa arvioidaan kielitaidon tasojen kuvausasteikolla. Todistusta voidaan täydentää kuvaamalla edistymistä eri oppiaineissa. Arvioinnin suorittavat yhteistyössä kaikki oppilasta opettavat opettajat. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 26)

Oppilaan arviointi perustuu kunkin omassa opinto-ohjelmassa asetettujen tavoitteiden toteutumiseen. Tavoitteiden toteutumista seurataan ja tavoitteiden asettelua tarkistetaan säännöllisesti ja useammin kuin jos kyseessä olisi perusopetuksen oppilas. Arvioinnissa käytetään erilaisia, monipuolisia menetelmiä ja pyritään siihen, että arviointi mittaa eri oppiaineiden osalta nimenomaan aineenhallintaa eikä suomen kielen osaamista. Oppilas arvioidaan ikätasosta riippumatta aina sanallisesti. Valmistavan opetuksen päättyessä oppilaalle annetaan osallistumistodistus. (Päivärinta & Nissilä 2010)

Arviointi ei ole koskaan itsetarkoitus. Se on osa oppimisprosessia ja tukee oppimista. Tämän periaatteen mukaan suomi 2-oppilaan arviointi on aivan samanlaista kuin kenen tahansa arviointi. Sanallista arviointia voi käyttää päättöarviointiin asti. Numeroarviointi on monen oppilaankohdalla kohtuutonta silloin, kun hän ei osaa vielä kielellisesti ilmaista osaamistaan. Sanallisen arvioinnin pitää olla mahdollisimman selkeää ja yksiselitteistä, koska monen oppilaan kotona ymmärretään suomea heikosti. (Kuukka & Rapatti 2009)

4.3 Integrointi

Opetussuunnitelman mukaan oppilasta on integroitava esi- ja perusopetuksen ryhmiin valmistavan opetuksen aikana. Integroinnin toteutumisesta vastaa valmistavan opetuksen opettaja. Oppilasta voidaan integroida oman alueen esiopetuksen tai koulun opetusryhmiin. Lisäksi on järjestettävä tutustumiskäynti tai -jakso vastaanottavaan kouluun ja luokkaan ennen lopullista siirtoa. Marjut Päivärinnan ja Leena Nissilän mukaan (Päivärinta ja Nissilä 2010) integroinnilla edistetään oppilaan kotiutumista suomalaiseen yhteiskuntaan aluksi kouluyhteisöön liittymisen kautta. Lisäksi se tukee oppilaan sosiaalisen kielitaidon kehittymistä ja eri oppiaineiden sisältöjen omaksumista.

Oppilaan integroituminen perusopetusryhmään aloitetaan mahdollisuuksien mukaan oppilaan toivomassa aineessa. Tavallisimmin ne ovat taito- ja taideaineita, koska näissä aineissa suomen kielen ymmärtäminen ja osaaminen eivät ole ratkaisevimpia tekijöitä. Näissä ryhmissä oppilas voi osallistua opetukseen noudattamalla muiden esimerkkiä. (ks. Tani & Nissilä 2010, Päivärinta & Nissilä 2010)

Kun mietitään sopivaa luokka-astetta suomalaisluokkaan siirron yhteydessä, on otettava huomioon oppilaan taitojen taso ja hänen ikänsä. Maahanmuuttajaoppilas voidaan myös aivan hyvin integroida suoraan suomalaislasten luokkaan, jolloin hänelle järjestetään tukiopetusta tai erityisopetusta suomen kielessä ja eri oppiaineissa. (Talib 2002, 121)

Arvioinnin kannalta integroinnissa on erittäin tärkeää, että arviointiin osallistuu valmistavan luokan opettajan lisäksi luokanopettaja tai aineenopettajia, jolloin arviointi on helpompaa ja luotettavampaa. Oppilaan tulevan luokkatason miettiminen ei jää näin ainoastaan valmistavan luokan opettajan tehtäväksi. (Kuukka & Rapatti 2009, 164)

4.4 Haasteet ja ongelmat

Valmistavan opetuksen ongelmana on se, että monikulttuuriset ryhmät ovat lähes aina heterogeenisiä. Oppilaat eroavat toisistaan maahanmuutonsyyn, iän, kehityksen, kieli- ja

kulttuuritaustan, uskonnon ja kouluhistorian osalta. Samassa luokassa voi hyvinkin olla kuusivuotias virolainen tyttö, kahdeksanvuotias venäläinen poika, joka osaa sekä lukea että kirjoittaa ja somalialainen kaksitoistavuotias täysin lukutaidoton poika. Lisäksi luokkaan saapuu epäsäännöllisin välein uusia oppilaita tai luokan lapsia voidaan yhtäkkiä integroida yleisopetuksen perusopetusryhmään keskellä lukuvuotta. Tämä tarkoittaa sitä, että yksi aikuinen ei voi mitenkään pärjätä tällaisen ryhmän kanssa yksin vaan tarvitaan ainakin yksi avustaja. Ongelman pahentaa se, ettei oppilailta ole tiettyä oppikirjasarjaa, joka sopii koko luokalle. Opettaja joutuu silloin poimimaan tehtäviä eri kirjoista ja suunnittelemaan jokaiselle oppilaalle yksilöllistä opetusta. Valmistavan opetuksen ryhmässä opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen vaatii siis aikaa, hyvää suunnittelua, joustavia ratkaisuja ja yleensä monen toimijan tiivistä yhteistyötä. (ks. esim. Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, Talib 2002, Päivärinta & Nissilä 2010)

Päivärinnan ja Nissilän mukaan (Päivärinta & Nissilä 2010) eri kulttuurien käyttäytymissääntöjen ja sopivaisuusnormien huomioiminen edellyttää opettajilta joustavuutta. Esimerkiksi liikuntatunneilla vaatteiden vaihtaminen ja peseytyminen voivat aiheuttaa ongelmia. Lisäksi uskonto on sellainen asia, joka tuottaa usein vaikeuksia. Muun muassa uinnissa joudutaan usein keskustelemaan vanhempien kanssa ja etsimään yhdessä heidän kanssa sopivia ratkaisuja.

Myös vanhemmat aiheuttavat usein ongelmia. Suomen kielen taidon puutteen takia kommunikointi on erittäin vaikea ja useimmiten joudutaan turvautumaan tulkkiin. Lisäksi monilla vanhemmilla, erityisesti venäläisillä, on väärä kuva sellaisista asioista kuin erityisluokka, oppilashuoltoryhmä ja tukiopeus. Näihin termeihin liittyy usein negatiivinen mielikuva, vaikka Suomessa se on normaalina pidetty asia. Lapsen papereissa ilmestyneet erityismerkinnät ovat useimmista vanhemmista pelottavia ja aiheuttavat huolia lapsen jatkokoulutusmahdollisuuksista. Keskusteluissa joudutaan usein korostamaan, että kyse on siitä, että lapsi tarvitsee apua eikä pelkkä ”Lisää läksyjä!”-menetelmä voi sitä korjata. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010)

5 MUUT ONGELMAT JA VAIKEUDET

5.1 Rasismi ja syrjintä

Suomalaista monikulttuuristuvaa koulumaailmaa ja siinä esiintyvää rasismia on tutkittu jonkin verran. Niin suomalaisten opettajien ja koululaisten asenteita, kuin maahanmuuttajien ja heidän lastensa kokemuksia sekä nuorten keskinäistä vuorovaikutusta käsittelevät tutkimukset kertovat, että rasismi on koulumaailmassa vahvasti läsnä oleva ilmiö. Tästä huolimatta esimerkiksi valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa ei puhuta rasismista, ainoastaan suvaitsevaisuudesta. (Rastas 2007, 115)

Ulkomaalaisiin avoimen vihamielisesti suhtautuvat ihmiset eivät tarvitse kovinkaan paljon ulkoisia kimmokkeita tai paineita, kun he jo toimivat rasistisesti ja sadistisesti. Oikeastaan he ovat koko ajan valmiustilassa ja odottavat vain syytä, jotta pääsisivät leimahtamaan. Nämä tyypit ovat yleensä hyvin karismaattisia ja älykkäitäkin mutta psykiatrien mukaan samalla hyvin vaikeasti häiriintyneitä. He eivät kykene kohtaamaan pahuuttaan eivätkä vainoahdistustaan – toisin sanoen tutkimaan itseään. Näille ihmisille suvaitsevaisuudesta puhuminen on melkein tyhjää, ja se lisää heissä vain aggressiota. Tuttava- ja ystäväpiirissään heillä ei ole vuorovaikutteisia kontakteja muualta tulleisiin. Kouluyhteisön jäsenenä ollessaan he löytävät rasistisille mielipiteilleen vahvaa tukea kotonaan, internetyhteisöistä tai muusta saman aatteen ihmisistä. (Pollari & Koppinen 2000, 51)

Yksi rasismin tunnuspiirre on vallankäyttö. Lapsetkin oppivat jo hyvin nuorina sen, että erilainen ihonväri tai ulkomaalaisuus on asia, joka voidaan kääntää toisia vastaan. Tiukan paikan tullen, riitatilanteissa, ”hyväkin kaveri” voi sen tehdä, jos ympäristö sallii tällaisen vallankäytön. Rasismi kaikessa epätasa-arvoisuudessaan rakentuu juuri sille logiikalle, ettei esimerkiksi rasistisia solvauksia voi, ainakaan sellaisenaan, kääntää niiden sanojaa vastaan. Lapsi tarvitsisi aikuisen apua erityisesti silloin, kun hänellä itsellään ei ole keinoa puolustautua. Opettajien työkalupakkiin tulisi kuulua paitsi välineitä eli tietoa tunnistaa

rasismia myös taitoa eli erilaisia strategioita selvittää, miksi jokin asia voidaan määritellä rasismiksi tai miksi joku teko voi tuottaa rasismia. (Immonen-Oikkonen ja Leino 2010, 41)

Valtioneuvoston maahanmuuttopoliittisessa ohjelmassa rasismien ja alkuperään perustuvan syrjinnän torjumiseksi esitetään useita toimenpiteitä. On madallettava kynnystä puuttua alkuperään perustuvaan syrjintään ja viranomaisten pitää luoda hyvät käytännöt rasismien ja syrjinnän estämiseksi. Tästä ovat erityisesti vastuussa peruspalvelujen tuottamisesta vastaavat viranomaiset. (Lepola & Villa 2007, 118)

5.2 Koulukiusaaminen

Turun yliopistossa tarkastetun Arto Soilamon väitöskirjan mukaan koulukiusaaminen on ongelma monikulttuurisissa kouluissa. Tutkimus toteutettiin kuudessa Turun monikulttuurisessa alakoulussa. Sen mukaan monikulttuurisissa kouluissa tapahtuu koulukiusaamista joka päivä. Tutkimukseen osallistuneista lähes joka neljäs oppilas (26%) mainittiin muiden vastaajien toimesta nimeltä kiusaamisen uhriksi. Noin joka kolmas vastaaja (39%) kertoi itse joutuneensa kiusatuksi. Maahanmuuttajaoppilaiden nimi löytyi syntyperäisiä suomalaisia useammin kiusaamisen uhrien listalta. Kiusaamisen uhreista maahanmuuttajapoikien tilanne oli maahanmuuttajatyttöjä tukalampi. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajapoikaan näyttää liittyvän kaksoisrooli: häntä sekä kiusataan paljon että hän kiusaa paljon muita. Niinpä maahanmuuttajapoijista noin 49 prosenttia mainittiin nimeltä kiusaajan roolissa ja uhrin roolissa 44 prosenttia vastauksissa. Tutkimuksen tulosten mukaan ulkomaalaistausta oli harvoin kiusaamisen syynä. Maahanmuuttajaoppilaista vain harvat (7,5 prosenttia) arvelivat heihin kohdistuneen kiusaamiseen johtuvan ulkomaalaistaustasta. Kuitenkin lähes joka neljäs maahanmuuttajaoppilas kertoi pelkäävänsä sitä, että häntä kiusataan välitunnilla. (Lepola & Villa 2007)

Christina Salmivallin mukaan (Salmivalli 2003) kiusaamiseen liittyy usein kokonaisvaltainen ”ihmisarvon menetys” vertaisryhmässä. Kiusattu oppilas ei ole epäsuosittu vain kiusaajansa silmissä, vaan vähitellen koko ryhmän jäsenenä. Vaikka

suurin osa oppilaista ei tosiasiasa hyväksy kiusaamista, he tulevat ryhmässä muodostuneiden ääneen lausumattomien normien paineessa myötäilleeksi sitä – tai vaienneeksi. Nämä normit saattavat esimerkiksi edellyttää, että kiusatun kanssa ei pidä olla kaveri, häntä ei pidä edes kohdella ystävällisesti. Sen sijaan on suositeltavaa liittyä kiusaamiseen ja nauraa muiden mukana kun kiusaaminen tapahtuu. Ajan mittaan käsitys kiusatusta muuttuu yhä kielteisemmäksi; hänet aletaan nähdä yhä erilaisempana, vähempiarvoisena, jopa kiusaamisen ansaitsevana. Tällaiseen asemaan kerran joutuneen lapsen on hyvin vaikea päästä siitä eroon. Toimipa torjuttu lapsi jatkossa miten tahansa, hänen käyttäytymisensä tulkitaan kielteiseksi ja esimerkiksi hänen epäonnistumisensa tulkitaan johtuvan hänestä itsestään.

Huomattava kuitenkin on, että ainoastaan pientä osaa ryhmäväkivallasta ja kiusaamisesta voidaan pitää koulukiusaamisena. Suurin osa ihmisten kohtaamasta väkivallasta tapahtuu koulun vaikutuspiirin ulkopuolella. Kouluilla on kuitenkin halutessaan omalta osaltaan mahdollisuus puuttua tapahtumien kulkuun opetuksen ja kasvatuksen keinoin. Merkitystä on sillä, antaako koulu toiminnassaan tilaa yksilöön tai ryhmään kohdistuneelle psyykkiselle tai fyysiselle väkivallalle. (Soilamo 2006, 46)

5.3 Jatkokoulutus

Yksilöllinen ohjaus tekee mahdolliseksi kannustavan ja samalla realistisen kuvan saamisen erilaisista jatko-opintovaihtoehdoista. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisille opiskelijoille itsenäinen jatko-opintojen suunnittelu ja siihen liittyvä tiedon hakeminen on kuitenkin haasteellisempaa kuin kantaväestön opiskelijoille. (Opetushallitus 2011)

Lairion, Puukarin ja Variksen tekemä tutkimus (Matinheikki-Kokko 1999) on osoittanut, että osalla maahanmuuttajista on hyvin epärealistisia ammatillisia toiveita suhteessa omiin mahdollisuuksiinsa. Ongelma on se, että maahanmuuttajat eivät aina ymmärtäneet, miten vaikeaa Suomessa on päästä opiskelemaan suosituille aloille tai erikoislukioihin. Lisäksi tutkimuksen mukaan opiskelupaineita luovat lähinnä maahanmuuttajien omat vanhemmat: he haluavat lapsistaan mahdollisimman pitkälle koulutettuja. Useissa perheissä toivotaan,

että nuori hankkii paremman ammatin kuin vanhempansa. Immonen-Oikkonen ja Leino korostavat (Immonen-Oikkonen & Leino 2010), että huoltajien kanssa on keskusteltava oppilaan realistisesta tasosta, ja huoltajalle tulee selvittää lisäopetuksen ja ammatilliseen valmistavan koulutuksen tarve. Sekä vanhempia että lapsia pitäisi informoida eri koulutusvaihtoehdoista mahdollisimman tarkasti.

Lisäksi Elina Kilpi-Jakosen mukaan (Kilpi-Jakonen 2010) osa yläasteikäisistä maahanmuuttajista on luku- ja kirjoitustaidottomia. Osa ei ole käynyt lähtömaassaan päivääkään koulua, tai korkeintaan koraanikoulun. Näille oppilaille vuodet yläasteella eivät mitenkään riitä vaikkapa lukioon siirtymiseen.

6 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia, miten maahanmuuttajataustaiset oppilaat sopeutuvat uuteen ympäristöön ja minkälaisiin ongelmiin he törmäävät uudessa maassaan. Tutkimuskohteena ovat eri-ikäiset, eri maista ja kulttuureista tulleet lapset, joiden asumisperiodi Suomessa vaihtelee. Tutkimuksen pääpaino on kuitenkin ala-asteikäiset lapset, jotka eivät vielä osaa suomen kieltä tarpeeksi hyvin ja jotka ovat tulleet Suomeen vain muutama vuosi sitten. Suurin osa havainnoineista tapahtui valmistavassa maahanmuuttajaluokassa. Haastatteluihin osallistuivat myös vanhemmat Suomessa jo vuosia asuneet nuoret sekä valmistavasta luokasta valmistuneet oppilaat. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään, miten koti ja koulu voivat helpottaa tai vaikeuttaa lapsen sopeutumisprosessia. Vanhempien näkökulmasta tarkastellaan sitä, miten perheen arvojen ja asenteiden eroavaisuus valtaväestön arvoista ja normeista vaikuttaa lapsen kasvatukseen, opetukseen ja identiteettiin. Opettajien näkökulmasta tarkastellaan, miten opettajat suhtautuvat maahanmuuttajalapsiin luokissa, ja kuinka suuri vaikutus opettajalla on lapsen kasvatukseen ja opetukseen. Samalla esille tulee se, minkälaisiin ongelmiin maahanmuuttajalapsi törmää suomalaisessa perusluokassa ja mistä hän saa apua niiden ratkaisemisessa.

Näin ollen, tutkimus voidaan jakaa kahteen tutkimusalueeseen. Ensimmäinen tutkimusalue käsittelee maahanmuuttajaoppilasta suomalaisessa monikulttuurisessa peruskoulussa. Siihen kuuluu maahanmuuttajaoppilaan sopeutuminen kouluympäristöön, suomen kielen opetus, valmistava opetus, integrointiprosessi, opettajan rooli kotoutumisprosessissa ja näistä asioista johtuvat ongelmat ja vaikeudet. Toinen tutkimusalue käsittelee maahanmuuttajalapsen kulttuurisia ristiriitoja ja kahden kulttuurin kohtaamista. Tässä tutkimusalueessa tarkastellaan lapsen identiteettiin liittyviä ongelmia, perheen ja valtaväestön vaikutusta lapsen akkulturaatioon, kodin ja koulun yhteistyötä sekä uskonnon roolia oppilaan sopeutumisessa ja opetuksessa.

Tutkimuksessa käsitellään seuraavia ongelma-alueita:

- Maahanmuuttajalapsi suomalaisessa koulussa
 - Koulukulttuurien ero
 - Oppimiseen liittyvät ongelmat
 - Opettajan koulutukseen ja asenteen liittyvät ongelmat
 - Rasismi, syrjintä ja koulukiusaaminen
 - Kielikysymys ja suomi toisena kielenä
- Monikulttuurisuus ja kulttuurien kohtaaminen
 - Uskontoon liittyvät vaikeudet
 - Identiteettikysymys
 - Vanhemmat vastaan koulu
 - Arvot ja asenteet
 - Jatkokoulutus

7 TUTKIMUKSEN LUONNE JA ETENEMINEN

7.1 Tutkimuskohteen valinta

Idea tähän Pro-gradu tutkielmaan syntyi, kun aloitin koulunkäynninohjaajana valmistavassa luokassa ja tajusin, että tavalliset opetusmenetelmät eivät sellaisenaan päde ryhmään, jossa on eritasoisia lapsia ilman minkäänlaista suomen kielen taitoa. Päätökseen vaikutti myös se, että olen itse maahanmuuttaja ja opiskelen yliopistossa. Myös oma lapseni on aloittanut aikanaan suomalaisessa koulussa viidenneltä luokalta. Tiesin omasta kokemuksestani, miten vaikeata on opiskella erilaisessa kouluympäristössä, joka on täysin tuntematon. Tiesin myös sen, että suomen kieli on vaikeaa ja sen oppiminen riippuu paljon opettajasta ja hänen asenteestaan. Esimerkiksi opettajan puhetyyli on yksi niistä tekijöistä, jotka voivat joko helpottaa tai vaikeuttaa kielen oppimista.

Kun siirryin opettajan tehtäviin samassa valmistavassa luokassa, huomasin, että maahanmuuttajalapsen on aihe, joka kiinnostaa minua. Halusin tietää, miten lasten sopeutumista voi helpottaa, miten suomen kieltä on parasta opettaa ja minkälaisiin ongelmiin törmää tällaisessa luokassa. Silloin maahanmuuttajat oli vielä varsin uusi asia, eikä tietoa heidän opettamisestaan ollut paljon. Siksi halusin selvittää myös muiden opettajien näkökulmaa ja kuulla heidän kokemuksistaan.

Myös lapsien näkökulma oli minusta mielenkiintoinen. Ensimmäisen vuoden aikana, jolloin olin opettajana valmistavassa luokassa, minulle selvisi heti, että tämä ryhmä vaatii erilaisen lähestymistavan. Heille ei esimerkiksi ole oppikirjoja ja suurin osa arviointitesteistä on mukautettava ennen käyttöä. Lisäksi lapset vaativat jatkuvaa suullista suomen kielen harjoitusta. Tämä aiheutti sen, että jouduin etsimään lisää tietoa ja ideoita, jotka voisivat helpottaa työtäni.

Työtehtävien ja omatoimisen tietojen hankinnan lisäksi osallistuin erilaisiin

maahanmuuttajalasten opettamiseen liittyviin koulutuksiin lukuvuoden aikana. Myös kaikki tekemäni yliopiston kirjalliset tehtävät liittyivät jollain tavalla maahanmuuttajiin ja heidän opetukseen. Kun oli aika valita Pro gradu-tutkielman aihe, olin varma mitä haluan tutkia, enkä pysähtynyt hetkeksikään harkitsemaan jotakin muuta ongelmaa.

7.2 Tutkimusmenetelminä havainnointi ja teemahaastattelu

Havainnoinnissa kyse on siitä, että tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkimuksen kohdetta ja tekee havainnoinnin aikana muistiinpanoja tai kenttäraporttia. Visuaalisen aineiston keräämisen lisäksi havainnoinnissa voi käyttää hyväksi myös kaikkia muita aisteja, kuten hajua, makua, kuuloa ja kosketusta. Havainnoinnin objektiivisuuden tai subjektiivisuuden asteen määrää tutkimuskohde ja tutkimusstrategia. (Metsämuuronen 2003) Havainnointia pidetään laadullisen tutkimuksen toisena yleisenä tiedonkeruumenetelmänä. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti tutkimuksensa tiedonantajien kanssa. Mitä toimintatutkimuksellisempi tutkimuksen näkökulma on, sitä perustellumpaa on tutkijan aktiivinen tapahtumiin vaikuttaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 84)

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin havainnoinnin, koska minulla oli loistava mahdollisuus tarkastella ja analysoida maahanmuuttajalapsia heidän jokapäiväisessä ympäristössään ja myös katsoa asiaa opettajan näkökulmasta koko sen ajan, jonka lapset olivat valmistavassa luokassa eli kokonaisen lukuvuoden. Lisäksi minulla oli mahdollisuus opettaa kolmea eri maahanmuuttajaluokkaa, joten törmäsin eritasoisiiin ja eri kulttuureista tulleisiin lapsiin. Koska osa lapsista jatkoi valmistavan opetuksen jälkeen samassa koulussa, jossa olin töissä, pääsin seuraamaan heidän sopeutumistaan ja oppimisprosessin etenemistään jatkossakin. Opettajan rooli antoi minulle mahdollisuuden kommunikoida vanhempien kanssa ja nähdä heidän näkökulmansa. Erityisesti venäläiset vanhemmat tulivat minulle tutuiksi, koska opetin koulun jälkeen venäjää sitä kotikielenään käyttäville maahanmuuttajalapsille.

Teemahaastattelun valitsin lähinnä apuvälineeksi. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan

(Hirsjärvi & Hurme 1995) haastattelu on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa, joka tähtää informaation keräämiseen. Haastattelu tapahtuu lähinnä haastattelijan ehdoilla, tai ainakin hänen johdolla.

Aineiston analyysi perustuu havaintoihin, mutta havainnot voidaan tulkita väärin; oikeat vastaukset saa ainoastaan kysymällä. Koin teemahaastattelun oikeaksi menetelmäksi tässä tutkimuksessa myös siksi, koska vapaaehtoisen haastattelun kysymyksiä voi muokata niin, että kaikki oppilaat, jopa ne joiden suomen kieli on vielä heikko, ymmärtävät ne. Kysymysten selventämisen lisäksi myös niiden syventäminen on tarvittaessa helppoa.

Havainnoinnin ja haastattelun lisäksi olen hyödyntänyt pro gradu-tutkielmassa aiemmin tehtyä projektityötäni, jonka tavoitteena oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen vaikeuksien ja haasteiden kartoittaminen. Ongelmien kartoittamiseksi käytin monimuotoisia menetelmiä ja monikanavaista työskentelyä. Lisäksi testasin lapsien oppimista ja analysoin testien tulokset.

7.3 Aineiston keruu ja analyysi

Havainnointi jatkui kolmen vuoden ajan, jolloin toimin valmistavan luokan opettajana. Valmistavassa opetuksessa oppilas on vain yhden lukuvuoden, joten oppilasryhmiä oli yhteensä kolme. Kaikki kolme koostuivat eri maista tulleista, eri ikäisistä ja eri tasoisista lapsista, joiden suomen kielen taito ja koulumenestys vaihtelivat. Valmistavan opetuksen jälkeen suurin osa ryhmästä siirtyi muihin kouluihin, mutta muutama jatkoi samassa koulussa, jolloin heidän sopeutumistaan oli helppoa tarkastella.

Pitkäaikainen tutkimus mahdollisti sen, että pystyin seuraamaan opetuksen tuloksia ja niiden avulla analysoida ja arvioida käyttämiä opetusmenetelmiä. Lisäksi koulussa oli kahtena peräkkäisenä vuotena kaksi rinnakkaista valmistavaa luokkaa, jossa oli eri opettajat. Näiden kahden luokan vertaileminen toi esiin ja korosti opettajan merkittävän roolin, eli koulutus ja kokemus on olennainen osa opettajan onnistumista tehtävässään, mikä taas on suorassa yhteydessä oppilaan koulumenestykseen.

Havainnointien tekoa ja analysointia helpotti myös puolen vuoden kokemukseni aikuismaahanmuuttajien kanssa. Pystyin vertailemaan eri ikätasojen ongelmia sekä etsimään samankaltaisuuksia. Kielen kannalta kaikenikäiset maahanmuuttajat törmäävät samanlaisiin ongelmiin: pehmeiden äänteiden, kuten ”ä”, ”ö” ja ”y”, lausumisen vaikeus; päätteet, erityisesti paikallissijamuodoissa; sanavalinnat, etenkin näennäisesti samanlaisissa verbeissä, kuten ”tarkistaa” ja ”tarkastella” sekä ”tapa” ja ”tappaa”.

Tutkimuksen haastatteluihin osallistuivat neljä opettajaa, yksi koulunkäynninohjaaja ja viisi oppilasta Kouvolan Kankaan koulusta, jossa haastattelut toteutettiin, sekä kolme nuorta. Haastattelut tapahtuivat suullisesti ja vastaukset oli kirjoitettu ylös haastattelun aikana. Haastattelut tehtiin yksityishaastatteluina tyhjässä luokkahuoneessa. Oppilaiden haastattelua varten piti kysyä lupa vanhemmilta, joista kaikki suostuivat ongelmitta. Valmistavan luokan oppilaita haastateltiin suomen kielen taidon puutteen takia heidän omalla äidinkielellään. Venäläistä poika pystyin haastattelemaan itse, englantilaisten tyttöjen haastattelussa piti turvautua tulkin apuun.

Haastateltavat opettajat valitsin sen perusteella, onko heillä kokemusta maahanmuuttajataustaisten lapsien kanssa. Vaihtoehtoja ei ollut paljon, vaikka koulussa onkin iso valmistava maahanmuuttajaryhmä. Suurin osa maahanmuuttajalapsista jatkaa kuitenkin muissa kouluissa valmistavan opetuksen jälkeen, koska harva maahanmuuttajaperhe asuu keskustan alueella, missä koulu sijaitsee.

- Yhdellä opettajista on kahden vuoden kokemus ja viime lukuvuonna hänen luokkassaan oli neljä maahanmuuttajatyttöä ja yksi maahanmuuttajapoika, joista kaikki ovat käyneet valmistavan luokan. Tänä vuonna hänen luokkaansa on osittain integroitu kaksi valmistavan luokan oppilasta.
- Toisella opettajalla oli pari vuotta sitten erityisluokkassaan muutamia yläasteikäisiä maahanmuuttajaoppilaita.
- Kolmannen opettajan musiikkiluokassa on neljäsluokkalainen venäläinen tyttö.
- Neljäs ensimmäisen luokan opettaja, jolla ei ole aikaisempaa kokemusta, sai tänä

vuonna luokkaansa yhden maahanmuuttajalapsen sekä kaksi osaksi integroitua valmistavan ryhmän lasta.

- Koulunkäynninohjaaja on puolestaan työskennellyt sekä valmistavassa luokassa että tavallisessa luokassa, jossa on ollut maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Kaikki viisi suostuivat haastateltaviksi. Kysymykset olivat samoja. Halusin tietää heidän ennakkoluuloistaan maahanmuuttajia kohtaan, mahdollisesta maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvästä koulutuksesta tai sen puutteesta, suhtautumisestaan integroitumiseen, ongelmista ja vaikeuksista, jotka syntyvät, kun luokkaan saapuu maahanmuuttajaoppilas. Lisäksi kysyin, miten näitä vaikeuksia ratkaistaan, miten vanhempien kanssa kommunikoidaan, mitenkä vakavia kieliongelmat ovat sekä maahanmuuttajaoppilaskokemuksista ylipäänsä.

Tutkimuksen oppilaisiksi yritin valita mahdollisimman eritaustaisia lapsia:

- englantilaiset 7- ja 9-vuotiaat sisarukset, jotka tulivat valmistavaan luokkaan tänä vuonna
- venäläinen 12-vuotias poika, joka aloitti valmistavassa luokassa viime talvena
- kongolainen kaksi vuotta sitten valmistavasta luokasta valmistunut 12-vuotias poika, joka käy nyt neljättä luokkaa
- somalialainen kaksi vuotta sitten valmistavasta luokasta valmistunut 12-vuotias tyttö, joka käy nyt neljättä luokkaa
- yläastetta parhaillaan käyvä 16-vuotias venäläinen poika, joka opiskeli valmistavassa luokassa 7-vuotiaana
- kaksi vuotta sitten Suomeen tullut 17-vuotias somalialainen poika, jolla ei ollut aikaisempaa koulukokemusta ja joka opiskelee nyt maahanmuuttajille tarkoitettussa iltalukiassa
- yliopistossa englantia opiskeleva 20-vuotias venäläinen tyttö

Kaikki kysymykset olivat täsmälleen samoja. Oppilaille kysyttiin heidän koulukokemuksistaan, mm. kouluruoasta, suomalaisesta kulttuurista, odotuksista, peloista, vaikeuksista, kavereista, läksyistä, oppiaineista, opettajista ja Suomen maasta. Kaikki oppilaat sanoivat tykkävänsä koulukäynnistä ja elämästään Suomessa. Suomalaisia kavereita koulun ulkopuolella oli vain muutamilla. Koulussa kommunikointi suomalaisten kanssa tapahtui lähinnä tunneilla.

8 TUTKIMUKSTULOKSET JA NIIDEN POHDINTA

8.1 Maahanmuuttaja integroituna yleisopetusluokkaan

Kaikki neljä opettajaa, joita haastattelin, sanoivat, että he eivät kiinnitä maahanmuuttajanoppilaisiin erityistä huomiota. Heidä kohdellaan ja heidät nähdään samanlaisina kuin suomalaisetkin lapset. Myös opetusmenetelmät pysyvät samoina. Kaikki opettajat myönsivät, että maahanmuuttajat pärjäävät opiskelussa, tosin muita lapsia useimmiten heikommin, kuten on mainittu aikaisemmin. Verrattuna suomalaisiin lapsiin, opettajien mukaan maahanmuuttajat joutuvat tekemään kaksinkertaisen määrän töitä. Viidentoista minuutin läksyissä heillä saattaa mennä parikin tuntia. Tämä on opettajien mielestä kunnian arvoista ja lapsia täytyy kehua.

Oppiaineissa opettajien mukaan eniten vaikeuksia tuottavat reaaliaineet, erityisesti historia ja ympäristötieto. Jälkimmäisessä tuskaa tuottavat termit: useimmiten lasten sanasto ei riitä ja termejä joudutaan käymään läpi ja selittämään yhdessä. Historia on puolestaan tylsä aine monelle suomalaisellekin lapselle, miten voi sitten saada maahanmuuttaja, joka parhaassa tapauksessa ymmärtää vain puolet tekstistä, kiinnostumaan aiheesta? Oppikirjojen tekstit ovat opettajien mielestä vaikeita maahanmuuttajille. Yksi opettajista kertoi työstä, jonka historian kirjan sivut muistuttivat sanakirjaa, koska siellä oli niin paljon omalle äidinkielelle käännettyjä sanoja. Lapsi siis teki valtavan urakan kotona jokaista historian tuntia varten.

Haastateltavat lapset olivat yksimielisesti sitä mieltä, että vaikeimmat oppiaineet ovat äidinkieli ja ympäristötieto. Äidinkielessä ongelmia tuottavat erityisesti sijamuodot ja ne tekivät aineesta inhottavamman. Myös verbit ovat vaikeita. Ympäristötiedossa on taas paljon tuntemattomia sanoja. Kaksi afrikkalaista lasta, jotka ovat jo kaksi vuotta opiskelleet suomalaisessa peruskoulussa, myönsivät, että reaaliaineet ovat vaikeimpia, mutta ei mahdottomia:

”Ei oo vaikea. Kysyn opettajalta jos en ymmärrä. Aina pitää kysyä. Opettaja auttaa.”

Näiden kahden lapsen mielestä läksytykin ovat helppoja. Jos ongelmia tulee, perhe auttaa. Ei kuitenkaan vanhemmat, vaan sisarukset. Tämän lapset perustelivat sillä, että vanhempien suomen kieli ei riitä avun antamiseen. Sisarukset puolestaan ovat itse parhaillaan opiskelemassa. Englanti on myös heidän mielestä helppoa, koska yksi lapsista on opiskellut sitä koulussa kotimaassaan, toiselle sitä on opettanut setä jo ennen Suomeen tuloa.

Venäläinen poika, joka on parhaillaan valmistumassa valmistavasta ryhmästä, puhui puolestaan englannin vaikeudesta. Koska hänen suomen kielensä ei ole vielä samalla tasolla kuin perusopetuksen luokassa opiskelevien maahanmuuttajien, hän joutuu kääntämään asiat ensin venäjäksi, vasta sitten suomeksi tai englanniksi. Se vie paljon aikaa ja poika putoaa usein kärryiltä, koska muu luokka on nopeampi ja häntä edellä. Ympäristötiedosta hän kertoi, että tekstit ovat vaikeita ja niissä on paljon termejä, joita hän ei tiedä venäjäksi. Koska opettajalla, eli minulla, ei ole aikaa antaa yksilöllistä opetusta, joutuu hän valitettavasti tekemään paljon itsenäistä työskentelyä ja käyttämään sanakirjaa. Luonnollisesti se on tuskallista ja hankalaa, eikä siitä ole paljon hyötyä suullisen suomen kielen kannalta. Toisaalta, se valmistaa hänet suomalaiseseen itsenäiseen koulukulttuuriin. Lisäksi pyrin järjestämään hänelle avustajan avun mahdollisimman usein.

Matematiikka on taas kaikkien mielestä helppoa, mikä tuli yllätyksenä, sillä Lindin tutkimus (Matinheikki-Kokko 1999) on osoittanut täysin vastakkaisen tuloksen. Olen itsekin huomannut, että erityisesti venäläiset, jotka ovat käyneet koulua kotimaassaan, pärjäävät kyseisessä aineessa erinomaisesti. Yksi haastateltavistani opettajista oli samaa mieltä. Syynä siihen on luultavasti se, että Venäjällä matematiikan taso on ala- ja yläasteella korkeampi kuin Suomessa, ja lapsilta vaaditaan paljon enemmän. Toisaalta olen samaa mieltä Lindin kanssa siinä, että käsitteet saattavat tuottaa vaikeuksia. Olen kuitenkin huomannut, että oppilaille käsitteiden oppiminen on helppoa ja nopeaa. Ala-asteen matematiikka ei ole kovin vaikeaa eikä siinä ole paljon termejä. Lisäksi ne ovat loogisia ja useimmiten samantyyllisiä. Kolmion voi tunnistaa esimerkiksi muista kolmesta kulmasta, neliön neljästä jne. Toinen asia on sanalliset tehtävät. Ala-asteella niitä ei ole paljon, joten

ongelmiakaan ei ole. Vanhemmat lapset myönsivät, että ainakin aluksi oli sanallisissa tehtävissä vaikeuksia, ja koska ei ymmärtänyt tehtävää, ei myöskään voinut kirjoittaa laskua ja laskea sitä.

Lähes kaikkien oppilaiden lempiaine on liikunta: on hauskaa, pääsee pelaamaan kavereiden kanssa ja oppii paljon uusia liikuntalajeja (luistelu, hiihtäminen, suomalaiset leikit). Erityisesti afrikkalaiset lapset sanoivat pitävänsä ulkoleikeistä ja lumesta, jota he eivät olleet koskaan ennen nähneet. Valmistavan ryhmän mielestä oli hauskaa päästä vuorovaikutukseen suomalaisten lasten kanssa ja saada uusia ystäviä.

Valmistava ryhmä on useimmiten suhteellisen pieni, ja haastatteluun osallistuneiden lasten mukaan luokka on jakautunut pieniin ryhmiin oppilaiden äidinkielen perusteella. Englantilaisten sisarusten mielestä on hauskaa nähdä muitakin kasvoja ja saada vähän vaihtelua. Venäläinen poika puolestaan mainitsi, että hänestä on parasta, että pääsee käyttämään suomen kieltä ja näkee, millaista sanastoa pitäisi vielä oppia keskustellakseen suomalaisten lasten kanssa. Tämä osoittaa, että maahanmuuttajalapset haluavat tulla toimeen muiden koulun opiskelijoiden kanssa ja he haluavat oppia suomea erityisesti kommunikointia varten, eikä pelkästään hyvien arvosanojen saamisen takia. Kun kysyin, pitävätkö he suomen kielestä, vastaus oli vain yhdessä tapauksessa ei. Silti, riippumatta kielen vaikeudesta tai sen mielekkyydestä, kaikki lapset myönsivät haluavansa oppivan kieltä.

Kysyin oppilailta myös kokeista ja niiden vaikeuksista. Ala-asteen ikäisinä Suomeen tulleet lapset, jotka puhuvat sujuvaa suomea, eivät löytäneet niistä mitään erityisen vaikeata, ei ainakaan kielen kannalta. Jos ei osaa vastata kysymykseen, se ei johdu siitä, että he eivät ymmärrä kysymystä, tai heillä ei riitä sanoja vastaukseen, vaan siitä, että he eivät osaa, aivan samalla tavalla kuin suomalaisetkin. Valmistavan ryhmän oppilaat eivät vielä tee kunnan kokeita eikä heitä arvioida. Sen sijaan tyttö, joka tuli suomalaisen kouluun kaksitoistavuotiaana, sanoi että aluksi oli suuria ongelmia kokeiden kanssa, erityisesti uskonnon ja historian kokeiden.

”Jos koe olisi ollut venäjäksi, olisin osannut vastata melkeinpä kaikkiin kysymyksiin. Suomen kielen sanavarasto oli liian heikko edes yrittämään, joten aluksi oli paljon vitosia ja kuutosia. Kun suomi alkoi vihdoinkin

sujumaan, kokeet olivat erittäin helppoja. Joihinkin niistä ei edes tarvinnut lukea, jos jaksoi kuunnella tunnilla. Muutenkin koulu on paljon helpompi ja rennompi kuin Venäjällä. Lukio on tietysti eri asia.”

Somalialainen 17-vuotias poika, joka opiskelee maahanmuuttajille tarkoitettussa iltalukiassa, on samaa mieltä kokeiden vaikeudesta. Hän ei kuitenkaan suostu käyttämään sanakirjaa, vaan yrittää ymmärtää itse. Vaikein oppiaine on hänestä yhteiskuntaoppi. Venäläinen tyttö oli samaa mieltä oppiaineen vaikeudesta, minkä lisäksi ”kamala määrä entuudestaan tuntemattomia termejä”. Suomen kieli on heidän mielestä helppoa siinä mielessä, että voi kirjoittaa sen, mitä kuulee.

Sen sijaan venäläinen yläasteikäinen lapsi joka on tullut Suomeen pikkulapsena, mainitsi suomalaisen koulun helppouden. Hän jopa onnistui hyppäämään yhden luokan yli. Eli aivan kuten Helander ja Mikkonen (Helander & Mikkonen 2002) väittävät, maahanmuuttajaoppilaiden vaikeudet koulussa johtuvat ainoastaan kielen puutteesta ja nuoressa iässä tulleet lapset pärjäävät parhaiten, sillä heidän kielensä ehtii kehittyä.

Entä sitten lapset, jotka tulevat Suomeen yläasteikäisinä? Vaikka he pääsevätkin valmistavaan ryhmään, he eivät mitenkään ehdi oppia kaikkea sitä, mitä yläasteella vaaditaan. Erityisesti vaikeaa on lapsilla, jotka eivät ole käyneet koulua ennen. Miten heiltä voi odottaa, että he pärjäävät fysiikassa ja kemiassa, tai pitkissä matematiikan laskuissa? Eikä kyse ole pelkästään yli 12-vuotiaista lapsista. Eräänä vuonna maahanmuuttajaluokassani oli poika, jonka piti iän perusteella siirtyä perusopetuksen toiselle luokalle. Poika ei ole ennen käynyt koulua ja hänellä todettiin oppimisvaikeuksia. Hän ei esimerkiksi vuoden aikana oppinut lukemaan ja sekoitti välillä kirjaimet. Matematiikkakin tuotti tuskaa. Oli selvää, että hän ei pärjäisi toisella luokalla. Hänet kuitenkin määrättiin sinne ja jonkin ajan päästä jouduttiin siirtämään hänet alemmalle luokkatasolle. Yläasteella oppimista vaikeuttaa, koska taso on niin korkea ja kokeet heille liian vaikeita, eikä niistä saa kuin vitosia ja kuutosia parhaassa tapauksessa.

Kun kysyin opettajilta testien mahdollisesta mukauttamisesta, yksi vastaus oli tällainen:

”Ensin aloitin mukauttaa testejä, mutta sitten huomasin, että olen tehnyt väärin. Mielestäni on hyödyllistä, että lapsilla on sama koe tai testi vaikka hän ehtii tehdä vähemmän kuin muut. Samat keskustelut, mutta

helpot kysymykset. Samat tehtävät. Lapselle syntyy ajatus, että hän osaa. Hän tekee kuin kaikki muutkin. Lapset ovat kilpailuhenkisiä: vähemmän tehtäviä, mutta ei helpompia.”

Koetilanteissa opettajat kuitenkin varmistavat, että lapsi on ymmärtänyt koekysymykset ja -tehtävät, erityisesti sanalliset. Sanakirjan käyttö on sallittua sekä tunneilla että koetilanteessa, mutta opettajat myönsivät että harva lapsi sen käyttää, joko siksi koska he eivät osaa tai siksi koska se vie liikaa aikaa.

8.1.1 Uskonnosta ja kulttuuritaustasta johtuvat ongelmat

Uskonto on sellainen asia, joka voi tuottaa paljon hankaluuksia ja esteitä maahanmuuttajien opettamisessa. Osan näistä asioista voi arvata etukäteen ja valmistautua etukäteen, mutta osa voi tulla yllätyksenä ja sellaisissa tilanteissa, joissa ongelmia ei pitäisi olla lainkaan. Esimerkiksi koulussa, jossa olen töissä, eräälle muslimityölle tuli yhtäkkiä halu rukoilla. Tilanteessa ei olisi muuten ollut ongelmaa, mutta kyseessä oli aika, jolloin piti lähteä kotiin koulutaksilla. Lapsi purskahti itkuun, eikä suostunut nousemaan autoon. Periaatteessa, lapsilla pitäisi olla mahdollisuus harjoittaa omaa uskontoa, mutta kyseisessä tapauksessa muut lapset joutuisivat odottamaan ja takseilla on tiukka aikataulu.

Yksi yleisimmistä ja ennalta arvattavissa oleva ongelmatilanne on kuitenkin liikunta, jossa erityisesti muslimilasten kanssa on hyvä joustaa. Musliminaisten pukeutumissääntöön kuuluu ehdottomasti hame. Liikuntatunneilla hameessa liikkuminen on kuitenkin hankalaa. Itse olen joutunut keskustelemaan aiheesta vanhempien kanssa ja loppujen lopuksi päätettiin yhdessä, että tytöt saavat olla housuissa liikuntatuntien aikana. Tärkeintä on siis saada vanhemmat ymmärtämään, että jossain tapauksissa koulun säännöistä ei voi poiketa, ja muutenkin turvallisuuden ja mukavuuden kannalta housut ovat parempi vaihtoehto kuin hame.

Hameongelman lisäksi uinti asia, josta joudutaan lähes aina keskustelemaan. Ensimmäisen haasteen luo pukeutuminen. Muslimityöille esimerkiksi voi antaa luvan käyttää pitkiä t-paitoja uimapukujen sijasta. Tästä kuitenkin pitää ensin keskustella uimahallin työntekijöiden kanssa. Toinen ongelma on uintitaidot. Ensimmäisellä luokalla, jolloin harva lapsi osaa vielä uida, ja koko luokka sen takia osallistuu uimakouluun, ei ole

ongelmia. Niitä syntyy silloin, kun maahanmuuttajalapsi ei osaa uida, mutta liikuntatunneilla sitä vaaditaan. Tässäkin on merkittävä rooli opettajalla, jonka pitää ottaa yhteyttä vanhempiin ja päättää, miten asiassa voidaan toimia. Eihän se ole lapsen vika, että hänen kotimaassaan ei ole vesistöjä ja uimahalleja, joissa voi uida.

Taito- ja taideaineiden opinnoissa saattaa joihinkin uskontokuntiin kuuluvilla perheillä olla peruskoulun tavoitteista poikkeavia rajoitteita. Opetuksessa tulisi ottaa huomioon, että opetellaan työskentelytapoja ja -menetelmiä erilaiset uskonnolliset ja eettiset näkemykset huomioon ottaen ja niitä kunnioittaen. Esimerkiksi musiikin opetuksessa on tarkoituksenmukaista käyttää joustavasti erilaisia opetusmateriaaleja ja -menetelmiä oppilaan opinto-ohjelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Peruseriaatteena on että opetuksen sisällöissä joustetaan, mutta oppiaineista ei vapauteta uskonnollisten tai kulttuuristen syiden vuoksi. (Päivärinta & Nissilä 2010, 28)

Itse en ole tähän mennessä törmännyt kuvataiteessa tai käsitöissä uskonto-ongelmiin, enkä ole edes joutunut ottamaan uskontoa jollain erityisellä tavalla huomioon kyseisissä aineissa. Eräässä valmistavassa luokassa puolestaan muslimilapset kieltäytyivät piirtämästä Suomen lippua, koska siinä on risti. Opettajan selitettyä asian ei ongelmaa sen jälkeen ollut.

Mutta uskonto voi yllättäen tulla esiin myös välitunneilla tai ruokailussa. Ruoan kanssa ei yleensä ole ongelmaa, vaikka muslimeilla onkin ruokaan liittyviä rajoitteita. Koulussa tarjotaan sianlihan sijasta muslimilapsille naudanlihaa. Koska kouluissa muutenkin otetaan huomioon erityisruokavaliot, ongelmaa ei ole lainkaan. On kuitenkin olemassa sellaisia uskontoseikkoja, joita ei edes tule ajatelleeksi. Esimerkiksi muslimit pitävät vasenta kättään likaisena, eivätkä sen takia koskaan pystyisi pitämään siinä haarukkaa. Vasemmalla kädellä syöminen on väärin ja loukkaavaa. Itse sain tietää tämän, kun ryhmään saapui afrikkalainen poika. Kun hän kävi tutustumassa kouluun, jossa hänen oli tarkoitus jatkaa valmistavan ryhmän jälkeen, häntä yritettiin pakottaa ruokatunnilla käyttämään haarukkaa ja veistä, koska opettajalla ei ollut tietoa islamilaisesta kulttuurista. Lapsi tuli vihaiseksi, ja jopa kieltäytyi menemästä kyseiseen kouluun. Hän ei kuitenkaan kertonut opettajalle miksi hän ei voinut pitää haarukkaa vasemmassa kädessä.

Kukaan opettajista, joita haastattelin, ei ole koskaan törmännyt uskonnosta johtuviin ongelmiin, mutta antamani esimerkeistä voi päätellä, että kaikki loppujen lopuksi riippuu opettajasta. Maahanmuuttajalapsi on liian ujo ja epävarma sanoakseen mitään omasta kulttuuristaan, ja siksi on opettajan velvollisuus tutustua lapsen kulttuuriin etukäteen välttääkseen ongelmatilanteita. Olennaista osaa näyttelee myös kommunikointi vanhempien kanssa. Mikään uskonnosta johtuva ongelma ei ole ylitsepääsemätön, vaan kaikesta voi neuvotella ja löytää kaikille sopiva vaihtoehto. Kuten Talib sanoo (Talib 2002), opettajilta vaaditaan paljon tietämystä ja ammattitaitoa maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän perheidensä kohtaamisessa. Jokainen suomalainen opettaja kipeästi tarvitsee Talibin mukaan tietoa globalisaatiosta, erilaisista kulttuureista ja niiden kohtaamisesta koulun arjessa.

On kuitenkin otettava huomioon, että laki ei tunne mahdollisuutta olla osallistumatta perusopetukseen tai oppiaineen opiskeluun uskonnollisen tai eettisen vakaumuksen vuoksi. Oppiaineen suorittamisesta ristiriitatapauksissa on sovittava huoltajan kanssa, ja koulu tarjoaa huoltajalle sellaiset eriyttävät ratkaisut, jotka koulun arjessa ovat mahdollisia. Näin ratkaisu jää koulun tehtäväksi. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 76)

8.1.2 Syntymämaan vaikutus

Kuten tutkielmasta käy jo selväksi, monien tutkijoiden mielestä (ks. Kilpi-Jakonen 2010, Immonen-Oikkonen & Leino 2010, Arvonen, Katva & Nurminen 2010) syntymämaalla on yhteys lapsen koulumenestykseen. Tämä yhteys ei välttämättä ole suora, vaan se voi tapahtua esimerkiksi vanhempien kautta. Erityisesti vanhempien koulutuksella tai sen puutteella voi olla suuri vaikutus – mitä alhaisempi vanhempien koulutustaso, sitä huonommin lapsi pärjää opiskelussa. Syitä tähän voi olla paljon: huonommin koulutetut vanhemmat eivät arvosta pitkää koulutusta, huonot perhetulot pakottavat lapsia työmarkkinoille mahdollisimman nopeasti, lapsen koulutuksen korkean tason takia vanhemmat eivät pysty auttamaan heitä esim. läksyjen teossa tai muissa opiskeluun liittyvissä asioissa. Näin olleen, vanhempien sosiaalinen asema usein ratkaisee lapsen jatkokoulutuskysymyksen.

Tilastot osoittavat, että pakolaisille, joista suurin osa on Afrikasta, on Suomessa harvoin tarjolla hyvää työpaikkaa. He joko käyvät suomen kielen kursseilla tai työskentelevät harjoittelijoina, koska sotien takia heillä ei ollut mahdollisuutta saada riittävää koulutusta kotimaassaan. Lisäksi heidän suomen kielensä on ainakin alussa heikko. Jos vanhempien työtilanne ja koulutus vaikuttavat lapseen, voi päätellä, että harva somalialainen päätyy lukioon, yliopistoon tai ammattikorkeakouluun. Kysyin mielipidettä venäläisellä 20-vuotiaalta tyttäreltäni, joka opiskelee yliopistossa:

”Ainakin lukiossani, jota kävin itse oli muutama venäläinen, mutta afrikkalaisia en nähnyt. Silloin heitä ei tosiaan ollut niin paljon kuin nykypäivänä. Yliopistossakaan en vielä törmännyt heihin, vaikka kaduilla islamilaisia näkeekin joka päivä ja suuressa määrin. Jos käytävillä kuulee arabiaa, niin kyseessä on useimmiten joukko vaihtopilaita, ei maahanmuuttajia.”

Kysyin mielipidettä myös somalialaiselta 17-vuotiaalta pojalta, joka tuli Suomeen kaksi vuotta sitten ilman minkäänlaista koulutaustaa (vanhemmat yrittivät opettaa lasta kotona) ja joka nyt opiskelee maahanmuuttajille tarkoitettussa iltalukiossa:

”Mä tiedän, että on vaikea päästä yliopistoon. Mun unelma on olla lentäjä. Menen Helsinkiin opiskelemaan.”

Kun sanoin hänelle, että Suomessa voi opiskella, ja monet opiskelevatkin, monta vuotta ilman mitään kiireitä, hän vastasi näin:

”Meidän kulttuurissa miehen on nopeasti saada ammatti. Silloin on vahva persoona. Pitää osata pitää huolta omasta perheestä.”

Toinen venäläinen poika oli varma, että ensin hän menee lukioon ja sen jälkeen yliopistoon. Nuorimmat lapset eivät vielä osanneet sanoa mitään tulevaisuudesta.

Minusta tärkein syy siihen, että afrikkalaiset eivät jatka korkeakouluissa on se, että suurella osalla afrikkalaisista lapsista ei ole mitään aikaisempaa koulutaustaa. Vaikka minä ja opettajat, joita haastattelin, olemme sitä mieltä, että somalialaiset ja muut afrikkalaiset lapset yrittävät tosissaan ja haluavat oppia, se vaan ei aina ole mahdollista. Virolaiset ja venäläiset ovat aina käyneet koulua kotimaassaan: he osaavat lukea, kirjoittaa ja joskus jopa tuntevat länsimaalaiset kirjaimet. Somalialaiset ovat puolestaan kulttuurishokissa jo

pelkästä koulumaailmasta. Silloin on mahdotonta saada hyviä arvosanoja.

Tie koulutuksen kautta saavutettavaan työpaikkaan ja omalla työllä ansaittavaan toimeentuloon on niin tiivisti yhteydessä luku- ja kirjoitustaitoon, että lannistumisen vaara on nuorelle todellinen. Silti se, että elättää itsensä omalla työnteollaan, on nuorelle usein selvimpiä merkkejä onnistuneesta kotoutumisesta. Jos tuo tavoite alkaa vaikuttaa liian utopistiselta, motivaatio ja voimavarat eivät ehkä riitäkään uuteen kulttuuriin sopeutumiseen ja uuden koulujärjestelmän sääntöjen ja tavoitteiden mukaisesti elämiseen. (Päivärinta & Nissilä 2010)

Koulumenestys ei kuitenkaan ole ainoa asia, johon lapsen syntymämaa vaikuttaa, vaan se näkyy vielä paremmin lasten käyttäytymisessä. Erityisesti välitunneilla voi huomata tiettyjä eroja. Kysyin asiasta valmistavassa luokassa toimivalta koulunkäynninohjaajalta:

”Somalialaiset lapset tuottavat eniten ongelmia ja ovat aina silmätikkuina välitunneilla. Muun muassa jalkapallossa he menevät nopeasti nyrkkiin. He eivät puhu asioista, vaan alavat huutaa ja käyttää väkivaltaa. Viime vuonna, kun oli iso ryhmä somalialaisia lapsia, jouduin valvontaan lähes joka välitunti. Erityisesti keinussa ja kentällä oli paljon tappeluita ja piti koko ajan selvittää ja selittää samat asiat. Vuoden lopussa olin 100% väsynyt siihen. Venäläiset taas tappelevat harvoin.”

Tämän asian myöntää myös Mirja-Tytti Talib (Talib 1999). Hänen mukaan Somalian maahanmuuttajaoppilailta on runsaasti käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. Somalialaisessa yhteiskunnassa on selvä hierarkia ja koulukuri, joten lapsilla on vaikeuksia sopeutua sallivaan suomalaiseen järjestelmään.

Itse olen huomannut, että afrikkalaiset lapset vaativat enemmän voimia opettajalta. Viime vuonna valmistava luokka, jossa olin opettajana, oli lähes täynnä somalialaisia. Tänä vuonna luokassani ei ole yhtään Afrikasta tullutta lasta. Vertailemalla näitä kahta ryhmää, tulinkin siihen tulokseen, että afrikkalaisia lapsia varten pitää tehdä eniten töitä. Viime vuonna ryhmään tuli aluksi kymmenen somalialaista lasta, joista kukaan ei ole ennen käynyt koulua. Kouluympäristö oli siis heille täysin tuntematon. Lapsille piti selittää koulun sääntöjä ja koulukäyttäytymistä hiukan enemmän kuin muille. Kaiken kaikkiaan, minulla ja luokassani toimivalla avustajalla meni noin puoli vuotta siihen, että somalialaiset lapset

saatiin samalle tasolle kuin virolaiset ja venäläiset, joilla oli jo jonkinlainen koulutausta. Tilannetta helpotti erittäin paljon se, että luokassa oli lisäksi somalialainen työharjoittelija, joka pystyi selittämään tietyt asiat lapsille somaliksi ja kommunikoimaan vanhempien kanssa. Koulunkäynninohjaajankin mielestä somalia puhuva avustaja oli suureksi avuksi, kun luokassa oli suuri määrä somalialaisia lapsia. Lapset ymmärtävät asiat parhaiten, kun ne selitetään heidän omalla äidinkielellään.

Erityisopettaja sen sijaan mainitsi, että syntymämaalla on hänen mielestään vaikutus sopeutumisprosessiin:

”Thaimaalaiset sopeutuvat nopeasti ja haluavat kotoutua ja sopeutua yhteiskuntaan. Venäläisten kanssa on joskus vaikea tehdä yhteistyötä. Vanhemmat ovat vahvat ja vaativat. Kurdialaisilla kulttuuriset ongelmat ovat suuria, joista on vaikea päästä irti.”

Itsekin olen huomannut tämän. Erityisesti virolaiset näyttävän sopeutuvaan helposti eikä heillä ole ongelmia kielen kanssa. Venäläisistä opettajat ovat usein sanoneet, että vanhemmat luovat turhia ongelmia ja vaativat lapsiltaan liikoja. Minulla ei heidän kanssa ollut suuria ongelmia, koska olen itse venäläinen ja tiedän, miten venäläinen koulujärjestelmä poikkeaa suomalaisesta. Suomalaisille opettajille voin antaa sellaisen vinkin, että venäläiset vanhemmat tarvitsevat riittävästi tietoa ja saatuaan se, he rauhoittuvat. Kiinalaisilla on poikkeuksellisen vahva kulttuurishokki. Heidän kulttuurinsa vaatii täydellisyyttä ja siksi epäonnistumiset aiheuttavat suurta stressiä, mikä puolestaan vaikeuttaa kotoutumista. Sama asia mainitaan myös muutamassa muussa maahanmuuttaja-aiheisessa Pro gradu-tutkielmassa.

8.2 Valmistava opetus

Yksi valmistavan opetuksen suurimmista ongelmista on varmaankin ryhmän heterogeenisuus. Yhdessä luokassa voi olla, ja yleensä onkin, kymmenen eritasoista, eri maasta tullutta lasta, jotka eivät puhu suomen kieltä lainkaan. Esimerkiksi viime vuonna luokassani oli 11 oppilasta: neljä somalialaista, neljä venäläistä, yksi latvialainen, yksi virolainen ja yksi kiinalainen, joka tuli vasta toukokuussa. Ryhmän lapset olivat eri-ikäisiä

(7-11-vuotiaat) ja lasten koulutaso vaihteli: Somaliasta tulevilta lapsilta ei ollut koulutaustaa lainkaan, iästään riippumatta; muut olivat opiskelleet yhden tai muutaman vuoden kotimaassaan. Suurin osa lapsista oli seuraavana lukuvuonna menossa ensimmäiselle luokalle. Lapset, jotka olivat tulleet luokkaan kesken lukuvuotta, jatkoivat opintoja valmistavassa luokassa vielä syyslukukauden ajan. Kysymys kuuluu, miten tällaista ryhmää on opetettavaa, kun opettajia on vain yksi? Nissilä on samaa mieltä: Yksi aikuinen yhtä valmistavan opetuksen ryhmää kohti ei riitä. Kun ryhmässä on vaikkapa kymmenen lähtötasoiltaan, iältään ja kansalaisuudeltaan erilaista oppijaa, yksilöllinen opetus onnistuu parhaiten useamman aikuisen yhteistyönä. (Nissilä 2010, 67)

Kuten opetussuunnitelmassa sanotaan, valmistavassa opetuksessa ei ole virallista tuntijakoa. Koska ei opiskella samoja oppiaineita kuin perusopetuksessa, ei kirjojakaan ole paljon tarjolla. Opettaja joutuu poimimaan tehtäviä monesta erilaisesta kirjasta ja luultavasti myös mukauttamaan niitä, etenkin opetuksen alussa kun opiskelijat eivät vielä puhu suomen kieltä melkein ollenkaan. Lisäksi lasten taso vaihtelee, joten yhtä tuntia varten pitää tehdä monta erilaista tehtävää. Tämä vie opettajalta aikaa. Olen kuitenkin huomannut, että vaikeinta on ensimmäinen vuosi, jolloin materiaaleja ei ole vielä ehditty kertymään. Seuraavana vuonna jo tietää miten pitää edetä, mihin tahtiin ja miten kannattaa käyttää edelliseltä vuodelta jääneitä materiaaleja.

Toinen valmistavan opetuksen ongelma on arviointi ja sen vaikeus, vaikka viime vuosina onkin tullut työkaluja, jotka helpottavat arviointia huomattavasti. Vaikka valmistavassa opetuksessa lasta ei niinkään arvioida, pitäähän opettajan silti nähdä mitä hän osaa ja mitä ei, pitää nähdä toteutuvatko tavoitteet, pärjääkö lapsi, kun hän siirtyy pysyvästi perusopetuksen luokkaan. Ja pitäähän lapsia, erityisesti vanhempia, totuttaa testeihin ja kokeisiin, joita on niin paljon suomalaisessa koulukulttuurissa. Nissilä (Nissilä 2010) väittää, että arvioinnin tulee olla valmistavan opetuksen aikana sanallista, positiivisia elementtejä sisältävää, kannustavaa sekä realistista. Kuukka ja Rapatti mainitsevat lisäksi sen (Kuukka & Rapatti 2009), että valmistavan opetuksen aikana on saatava jokaisen oppilaan ”arviointihistoria” siihen kuntoon, että hänellä olisi suoritusmerkintä kaikista pakollisista opinnoista, jos hän siirtyy vuosiluokalle, jolla pakollisia opintoja ei enää järjestetä.

Ensimmäisen haasteen oppimisen arvioinnissa luo luonnollisesti kielitaito. On vaikeaa arvioida, kun lapsen on ei luultavasti edes ymmärrä tehtävänantoja. Olen huomannut, että kirjallisten testien sijasta on käytettävä enemmän suullisia tehtäviä. Itse en käyttänyt sanakokeita kovin usein, ja jos käytin, niin suoritustapa riippui lapsesta. Esimerkiksi sanoin sanan ja sen jälkeen sen järjestysnumeron. Lapsilla oli papereilla kuvat, joiden alle piti kirjoittaa sana. Nuorimmat, lukutaidottomat lapset saivat pistää vain numeron. Vanhemmat lapset sen sijaan joutuivat kirjoittamaan koko sanan.

Nissilän mukaan (Nissilä 2010) valmistavan opetuksen aikana opettaja arvioi oppilaansa suomen kielen taitoa taitotasoa kuvaavilla lauseilla, joita myös S2-opettaja käyttää myöhemmin oppilaan siirryttyä yleisopetukseen. Käytännössä tämä tapahtuu näin: lukuvuoden loppupuolella opettajat testaavat oppilaita iän mukaisilla testeillä (esim. Lauran päivä, Kike ja Kita), joissa katsotaan suullista ja kirjallista kielitaitoa sekä kuullun ja luetun ymmärtämistä. Tulokset laitetaan ylös henkilökohtaiseen perusopetukseen valmistavan opetuksen opinto-ohjelmaan. Tulokset ovat sanallisia. Opettajilla on käytössä taulukko, jonka perusteella lapsia arvioidaan.

Monilla maahanmuuttajilla on niin suuria vaikeuksia uuden kielen omaksumisessa, etteivät he selviydy yleisopetuksessa ikätasoaan vastaavalla luokalla. Oppilaiden tai välillisesti heidän vanhempiensa kieliongelmat ovatkin osoittautuneet maahanmuuttajaoppilaiden erityisopetukseen siirron tärkeimmäksi perusteeksi. (Talib, Löfström & Meri 2004, 104) Itselläni oli luokassa poika, joka ei millään oppinut lukemaan. Hän sekoitti kirjaimia keskenään eikä pystynyt muodostamaan tavuja, puhumattakaan kokonaisten sanojen lukemisesta. Sen sijaan hänen puheensa onnistui mainiosti, vaikka hänellä menikin jonkin aikaa ennen kuin hän alkoi puhua rohkeammin. Pojalla saattoi olla oppimisvaikeutta. Koska se ei ollut mitenkään vakava ja poika on erityisen ahkera, hän jatkoi ensimmäisellä luokalla valmistavan opetuksen jälkeen, vaikka iän mukaan hänen kuului mennä toiselle luokalle. Hän yritti aluksi toisella luokalla ja olikin siellä pari kuukautta, mutta jouduttiin toteamaan, että hän ei tulevaisuudessa pärjää. Opettajat keskustelivat vanhempien kanssa ja yhdessä oli päätetty, että pojan kannalta on parasta siirtää hänet alempaan luokkaan. Nyt pojan opiskelu sujuu paremmin.

Integroinnin kannalta vaikeinta on sen järjestys. Edellä on mainittu (ks. Tani & Nissilä

2010, Päivärinta & Nissilä 2010), että integrointi on aloitettava sellaisista aineista, joissa suomen kielen taito ei ole ratkaiseva tekijä ja joissa lapsi pystyy seuraamaan muiden esimerkkiä ja mallia siinä tapauksessa, että hän ei ymmärrä tehtävänantoa. Viimevuotisessa luokassani oli vaikea integroida taito- ja taideaineisiin, koska liikunta ja taideaineet, kuten musiikki ja kuvaamataito, sijoittuvat useimmiten iltapäivään. Lisäksi koulu, jossa suoritin tutkimukseni, sijaitsee keskustassa ja suurin osa maahanmuuttajaoppilaista asuu keskustan ulkopuolella, lähes koko luokka on tiukasti sidottu taksikuljetuksen aikatauluihin. Tämä tekee integroinnista lähes mahdottoman.

8.3 Opettajien kokemukset

8.3.1 Ennen lapsen saapumista luokkaan

Haastattelujen tulokset osoittautuivat yllätykseksi. Olisin voinut olettaa, että Helsingin Sanomissa (H.S.,2.3.2011) julkaistujen maahanmuuttovastaisten artikkelien jälkeen, haastateltavien palaute maahanmuuttajista olisi negatiivinen, mutta yllättäen kaikilla viidellä aikuisella on positiivinen kuva lapsista ja maahanmuuttajakokemus on heidän mielestä opettanut heille paljon. Lisäksi kaikkien haastateltujen opettajien mielestä suhtautuminen maahanmuuttajiin on muuttunut ja on edelleen muuttumassa. Ihmiset ovat tottuneet suureen määrään maahanmuuttajia: heitä näkee kaduilla, kaupoissa ja muutenkin jokapäiväisessä elämässä. Lapsetkin ovat tottuneet näkemään erilaisia oppilaita koulun pihalla. Joten on luonnollista, että opettajatkin ovat hyväksyneet sen, että luokkaan saapuu lapsia muista maista eikä se enää pelota yhtä paljon kuin ennen. Kokemuksiakin vihdoinkin kertyy.

Haastateltujen opettajien kohdalla on kuitenkin otettava huomioon, että kenelläkään heistä ei luokassaan ollut suuria määriä afrikkalaisia lapsia, joihin suurin osa negatiivisista kokemuksista ja ennakkoluulosta kohdistuu, ainakin tutkimusten mukaan.

Luonnollisesti, muutamilla oli jonkinlainen pelko kun heille ilmoitettiin, että luokkaan tulee maahanmuuttajaoppilas, mutta ylipäänsä kokemus ei ollut erityisen vaikea tai

haastava:

”Ensin oli paniikki. Sitten sanoin itselleen, että nykyaikana on jokaisessa luokassa maahanmuuttajaoppilaita. Ei tarvitse ottaa stressiä sillä kaikki minun voimat lähtevät pois. Miksi me aina oletamme, että se on riski luokalle, kun siihen saapuu maahanmuuttaja? Minulla oli raskas paikka, koska heti kolme kuudesluokkalaista lasta on tullut. Sitten asenne muuttui – hyvä kokemus minulle.”

Kyseisellä opettajalla on luokanopettajan koulutus (erikoistunut äidinkielen, liikuntaan ja tekniseen työhön) sekä rehtorin koulutus, mutta kummassakaan niistä ei puhuttu maahanmuuttajista eikä annettu valmiuksia heidän opettamiseen. Hän ei kuitenkaan maininnut, että koulutukselle olisi tarvetta. Erityisopettaja oli toista mieltä:

”Jos joudun opettamaan luokkaa, jossa on paljon maahanmuuttajia, tiedän, että tarvitsen ehdottomasti koulutusta. Erityisesti haluaisin sanoa valmistavasta luokasta: en pysty ottamaan vastuuta. En tiedä miten pystyisin toimimaan tällaisessa luokassa kun ei ole yhteistä kieltä. Lapsi oppii tekemällä, puhumalla, näyttämällä ja näkemällä – olen tyhjän päällä.”

Myös tiedon saanti ja sen määrä koettiin eri tavalla. Yksi opettajista sanoi, ettei hän halua tietää luokkaan tulevasta lapsesta liikaa, sillä hän ei halua vahingossa alitajuisesti luoda ennakkoluuloja. Hän haluaa ”huomata kaiken itse”. Täysin samanlainen mielipide oli myös eräällä toisella opettajalla.

Kolmannella opettajalla oli taas erilainen mielipide tiedon saannista. Hän on toiminut opettajana jo kymmenen vuotta, mutta maahanmuuttajiin hän on törmännyt omassa luokassaan vasta tämän lukuvuoden alussa eli hänen kokemuksensa on vain muutaman kuukauden pituinen. Hänen mielestään tietoa luokan uudesta oppilaasta pitää olla enemmän ja se pitää saada ajoissa.

Erityisluokanopettajalla ei ollut mielipidettä asiasta, koska erityisluokassa kaikki tarvittavat tiedot saadaan muutenkin henkilökohtaisen opetussuunnitelman kautta.

Haastattelussa tuli myös esille kysymys tiedon antamisesta luokan muille oppilaille eli kertoivatko opettajat uudesta oppilaasta luokalleen etukäteen. Vastaukset vaihtelivat. Jotkut pitivät kunnon puheen, selittivät sellaiset käsitteet kuin ”pakolainen”, kertoivat mistä

maasta lapset ovat tulleet ja muutenkin tutustuttivat oppilaita toisiinsa. Toiset eivät taas tehneet mitään erikoista eivätkä kertoneet yhtään mitään.

8.3.2 Integroituminen

Integroitumisen kohdalla mielipiteet jakaantuivat. Ainakin yksi opettajista suhtautui prosessiin hiukan negatiivisesti, koska se häiritsee hänen opettamistaan:

”Integroinnin ongelmana on se, että lapset tulevat vain muutamille oppitunneille. Ne oppitunnit ovat haasteellisia, koska koko ryhmä on kasassa. Luokassa on paljon toimintaa. Integroituminen sotkee prosessia. Minusta ensimmäiseen luokkaan saa integroida vasta keväällä.”

Lisäksi hän koki oppilaista saadun tiedon puutteelliseksi:

”Mielestäni tietoa ei riitä. On pidettävä aloituspalaveri molempien opettajien ja rehtorin välillä, jossa puhutaan oppilaista, sovitaan tarkasti milloin integroituminen alkaa ja mitä on otettava huomioon.”

Muut opettajat suhtautuivat integroitumiseen positiivisesti, mutta olivat samaan mieltä aloituspalavereiden tarpeesta:

”Jokaista oppilasta kohtaan pitää katsoa henkilökohtaisesti. Jos lapsella on vielä heikko suomen kieli tai on shokki uudessa maassa, integroituminen hänelle on psyykkisesti raskasta. On katsottava rauhassa, miten lapsi pärjää. Hyvä opettaja näkee millainen lapsi on integroitava.”

Opettajat olivat myös samaa mieltä siitä, että opettajien on tehtävä enemmän yhteistyötä. Valmistavan luokan opettajan ei pitäisi yksin järjestää integrointiin liittyviä asioita, vaan mukaan pitäisi ottaa vastaanottava opettaja ja rehtori, jotta voi yhdessä päättää lukujärjestyksistä, tuntimääristä jne.

8.3.3 Opettajat opettajan roolista

Vaikka opettajat, joita haastattelin, olivat eri mieltä maahanmuuttajiin liittyvästä koulutuksesta tai sen puutteesta, kaikki he korostivat opettajan roolia. Epäonnistumiset ja

ylitsepäsemättömiltä tuntuvat ongelmat, joihin helposti törmää kun luokkaan saapuu maahanmuuttaja, voivat vaikuttaa negatiivisesti opettajan ammatti-identiteettiin. Uusissa ja epävarmoissa tilanteissa opettaja pyrkii suojaamaan tätä identiteettiä. Tämän seurauksena he voivat jopa vältellä oppilaiden kohtaamista tai saattavat suhtautua heihin välinpitämättömästi. (ks. Talib 2002 & 2004). Näin ei haastateltujen opettajien mielestä saa käydä:

”Me kaikki olemme persoonia, tiedämme omia vahvuuksia. Pitää vaan rehellisesti sanoa itselleen: me olemme koulussa oppilaita varten. Joskus opettaja ei tajua, että häneltä tulee impulsseja lapsille. Jos olet itse hyvällä tuulella, lapsillekin on helppoa. Luokka on turvallinen paikka. Jos olet aina väsynyt ja stressaantunut, ei ole hyvä oppilaille. Omat vahvuudet on osoitettava. En ole stressaantunut. Tiedän että pärjään. Lapsi hymyilee minulle ja se riittää.”

Opettajan ja oppilaiden välinen tunneilmasto kertoo heidän keskinäisistä suhteistaan. Myös luokan ilmapiirillä on hyvin suuri merkitys oppimiseen. Turvallinen ilmapiiri edistää oppimista. Opettajan oma vahva, sopusointua ja lämpöä ilmaiseva persoonallisuus on yksi tärkeimmistä luokan ilmapiiriin vaikuttavista tekijöistä. Opettajan täytyy olla valmis jakamaan itseään ja näyttämään tunteensa. (Talib 2002, 95)

”Opettajan pitää oivaltaa, miten lapsi ymmärtää. Pitää jaksaa selittää ja hyväksyä lasta. Hän on luokan jäsen.”

”Jokaisella lapsella on oma suojamekanismi. He katsovat vähän maahanmuuttajia, mieltävät. Monet vanhemmatkin ovat rasisteja. Opettajan suhtautuminen ja käytös on tärkeä. Jos joku alkaa naureskella tai nimitellä, heti otan kovan puheen – jos joudut itse samaan tilanteeseen, mitä tekisit? Opettajan rooli on tärkeä. Aina pitää yrittää auttaa. Huutaminen on huono keino.”

Kaikki opettajat olivat yksimielisesti sitä mieltä, että opettajan puhetavalla on valtava merkitys maahanmuuttajaoppilaiden kannalta. Kaikkien mielestä opettajan tärkeimmän ominaisuuden pitää olla hänen selkeä, yksinkertainen puhetyylinsä, jossa on mukana sekä eleitä että näyttelemistä. Puheessa ei pitäisi olla puhekieltä eikä liian vanhanaikaisia ilmaisuja, jotka eivät enää ole jokapäiväisessä käytössä. Tätä korosti erityisesti koulunkäynnin ohjaaja, joka omasta mielestään itse aluksi puhui turhan nopeasti ja käyttäen sanoja, joita näkee vain kirjoissa. Hänen kokemuksensa on opettanut hänelle,

miten oppilaiden kanssa on puhuttava. Tämän voi hänen mielestä oppia vain käytännössä ja esimerkiksi opettajalla, jonka luokassa hän on tällä hetkellä avustamassa, ei ole tällaista kokemusta ja se näkyy. Opettaja käyttää sellaista kieltä, että hänen maahanmuuttajaoppilaansa istuvat suu auki, silmät suurina ja yrittävät epätoivoisesti saada selvää opettajan puheista.

Muutama oppilas myös mainitsi tämän asian. Venäläisen pojan mielestä suomenkielinen opettaja, jonka tunneilla poika käy muutaman kerran viikossa, puhuu liian nopeasti ja suurin osa hänen puheistaan menee pojan ohi. Kyseisellä opettajalla ei ole aikaisempaa kokemusta maahanmuuttajien kanssa. Afrikkalaiset neljännellä luokalla olevat lapset törmäsivät aluksi opettajan nopeasta puheesta johtuviin vaikeuksiin, mutta vuoden aikana he tottuivat opettajan puhetapaan ja heidän mielestä opettaja itse huomasi ongelman ja alkoi puhua hieman hitaammin kuin ennen. Hänelläkään ei aikaisemmin ollut maahanmuuttajia luokassa.

8.4 Teini-ikäisten identiteettiongelma

Viime aikoina Suomessa on kovasti puhuttu maahanmuuttajista ja heidän identiteetistään. Erityisesti radiossa tämä aihe tulee usein esiin ja on jopa alettu puhua sellaisesta asiasta kun uussuomalaisuus. Kyseessä ovat siis Suomeen pysyvästi muuttaneet maahanmuuttajat. Voiko näiden ihmisten lapsia edes sanoa maahanmuuttajiksi? Nämä toisen sukupolven maahanmuuttajat ovat syntyneet Suomessa, puhuvat suomea äidinkielenä ja jotkut eivät puhu vanhempien äidinkieltä lainkaan. Ovatko he sitten suomalaisia vai maahanmuuttajia? Koska tähän kysymyksen yritetään parhaillaan saada vastaus, puhun tässä osiossa niistä lapsista, jotka tulivat Suomeen maahanmuuttajina vanhempien tai muiden sukulaisten kanssa. Nimenomaan nämä lapset joutuvat kahden kulttuurin väliin, minkä seurauksena heidän identiteettinsä saattaa kärsiä.

Oppilas voi joutua rakentamaan kasvavan nuoren identiteettiä ja etnistä identiteettiä samanaikaisesti. Jos kodin ja koulun antamat mallit ovat ristiriitaisia, hänen täytyy itse valita toimintatapansa ja miettiä, miten perustelee erilaisen käyttäytymisensä muille. Tämä

voi aiheuttaa hämmennystä ja turhautumista. Jotta koulu voi tukea oppilasta tässäkin vaiheessa, sen olisi tärkeää kyetä erittelemään ja ymmärtämään hänen tilannettaan. (Ekholm & Salmenkangas 2008, 18)

Nuoret, joita haastattelin, eivät osanneet sanoa, pitävätkö he itsensä suomalaisina vai venäläisinä:

”Kun läheiset ihmiset kysyvät tunnenko itseni suomalaiseksi vai venäläiseksi, en osaa vastata. Olen jossain siellä puolivälissä – jotkut asiat ovat mielekkäimpiä suomalaisessa kulttuurissa, jotkut taas venäläisessä. Vietän esimerkiksi molempien kulttuurien juhlat ja puhun molempia kieliä vapaasti. Tähän on luultavasti vaikuttanut se, että vanhemmat ovat vahvasti sitoutuneita venäläiseen kulttuuriin ja kaikki sukulaiseni asuvat rajan itäisellä puolella, kaikki ystävät ovat puolestaan täällä Suomessa. En halua missään nimessä takaisin Venäjään, mutta välillä on ikävää venäläistä seurakulttuuria ja ihmisten avoimuutta. Suomalaiset eivät mielestäni osaa nauttia elämästä ja ovat hyvin sisäänpäin suuntautuneita. Tästä syystä tunnen joskus itseni erilaiseksi suomalaiskavereiden joukossa.”

Nuoret lapset eivät sen sijaan edes ajattele tällaisia asioita ja suurin osa heistä ei ole vielä asunut Suomessa tarpeeksi kauan saadakseen identiteettiongelmia. Kaikkien heidän vanhemmat pitävät kuitenkin tiukasti kiinni omasta kulttuuristaan riippumatta siitä, suunnittelevatko he paluumuuttoa vai ajattelevatko he jäädä pysyvästi Suomeen.

Tutkimukseen osallistuneet lapset, erityisesti vanhemmat, näkevät itsensä osana Suomea taustastaan tai identiteetistään riippumatta. Kukaan nuorista ei halua palata omaan maahansa, ei ainakaan tällä hetkellä, vaan he ovat tiukasti integroituja suomalaiseen yhteiskuntaan. Monilla heistä on harrastuksia, joissa vaaditaan joukko- ja ryhmätyöskentelyä (jäähkiekko, jalkapallo, jne.); jotkut ovat mukana hyväntekeväisyystoiminnassa ja Punaisen Ristin tehtävissä; joillakin on taas selvät suunnitelmat saada korkea koulutus ja hyvä ammatti työskennelläkseen Suomessa. Maahanmuuttajanuoria ei siis voi pitää erillisenä vähemmistöryhmänä, joka on väliaikaisesti Suomessa ja joka kohta palaa takaisin omaan maahansa. Maahanmuuttajanuorista ei välttämättä koskaan tulee perussuomalaisia ja he luultavasti säilyttävät oman kulttuurinsa, mutta nämä nuoret ovat olennainen osa Suomea, sen tulevaisuutta ja identiteettiä.

Kaksi- tai monikulttuurisen identiteetin on todettu edistävän eettistä ymmärrystä ja sitoutumista kahteen kulttuuriin. Monikulttuuriset yksilöt ovat yhteiskunnalle ja yhteisölleen arvokas voimavara. (Talib, Lönström & Meri 2004, 67)

8.5 Ongelmana kommunikointi

Ekholm ja Salmenkangas väittävät (Ekholm & Salmenkangas 2008), että koulujen on syytä kiinnittää huomiota opetuksen sisällöistä ja koulun toimintatavoista tiedottamiseen etnisiin vähemmistöihin kuuluville vanhemmille, koska etukäteen kertomalla esimerkiksi koulun opetukseen, tukitoimiin tai tapahtumiin soveltamista periaatteista riittävän perusteellisesti voi ehkäistä konflikteja. Tiedotuksen yhteydessä vanhempia voidaan kannustaa keskustelemaan asioista tarvittaessa koulun henkilökunnan kanssa sekä osallistumaan kodin ja koulun yhteistyöhön.

Kolmen vuoden kokemus valmistavan luokan opettajana on opettanut minulle sen, että maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmat ovat halukkaita ja innokkaita tekemään yhteistyötä koulun kanssa. Maahanmuuttajataustaisten nuorten ja heidän perheidensä usko kouluttautumiseen on vahva. (Kilpi-Jakonen 2010) Ongelmana on kuitenkin se, että kasvattajien suomenkielen taidot eivät aina riitä keskustelemiseen ja useimmiten joudutaan kutsumaan paikalle tulkki, mikä on koulun kannalta kallista. Tämä aiheuttaa sen, että esimerkiksi vanhempainillat ovat vanhemmille ahdistusta ja jopa pelkoa aiheuttavia tapahtumia. Suurin osa maahanmuuttajavanhemmista ei ymmärrä kaikkia niitä asioita, joita vanhempainilloissa käsitellään. Minulle kävi samalla tavalla, kun oma lapseni kävi koulua. Suomen kieleni oli silloin niin heikko, että minulla ei ollut aavistustakaan, mistä opettaja puhui, puhumattakaan palautteen antamisesta. Jonkin ajan päästä en jaksanut edes vaivautua paikalle, koska se oli minusta turhaa ajan viettoa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat myös sitä mieltä, että maahanmuuttajille vanhempainillat ovat turhia. Vanhempainiltojen sijasta jotkut opettajista pitävät henkilökohtaisia palavereja, joissa on mukana tulkki, pari kertaa vuodessa tai tarpeiden mukaan. Tämä on mahdollistanut sen, että suuria ongelmia kommunikoinnissa vanhempien kanssa kenelläkään heistä ei ole.

Kielitaidon puute ei ole ainoa asia, joka vaikeuttaa kommunikointia vanhempien kanssa. Suurin osa maahanmuuttajista, etenkin venäläiset ja somalialaiset, tulevat hyvin suomalaisesta poikkeavista koulukulttuureista. Ei ole silloin ihme että suurimmalla osalla heistä ei ole aavistustakaan suomalaisesta koulujärjestelmästä. Tähän törmäsin muun muassa silloin, kun olin tulkkauksessa venäläisäidille keväällä 2009. Hänen poikansa haluttiin siirtää erityisluokalle, mutta nainen ei suostunut allekirjoittamaan papereita ja meni jopa niin pitkälle, että pyysi erityisopettajan paikalle vertaamaan oppikirjoja. Kyse oli siitä, että venäjällä sanaan ”erityisluokka” liittyy erittäin negatiivinen mielikuva. Kukaan ei kertonut hänelle, että Suomessa se on normaalina pidetty asia ja erityisluokan tarkoituksena on auttaa lasta ja helpottaa hänen koulukäyntinsä. Toisen kerran törmäsin samaan ongelmaan keväällä 2012, kun minua pyydettiin tulkiksi henkilökohtaiseen opettajan tapaamiseen venäläispariskunnan kanssa. Aiheena oli heidän silloin kuudennella luokalla olevan tyttärensä siirtyminen yläasteelle. Tapaamisen aikana esille tuli, ettei vanhemmat edes tienneet, että Suomessa ylä- ja ala-asteet käydään eri kouluissa. Molemmissa tapauksissa kyse oli tiedottamisen puutteesta, mikä aiheutti turhia ongelmia, joita olisi voitu ehkäistä antamalla riittävää tietoa ja selittämällä suomalaisille itsestään selviä, mutta maahanmuuttajille tuntemattomia asioita.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat myöntävät, että vanhemmat saattavat vaatia lapsiltaan enemmän kuin on tarpeen, erityisesti ensimmäisien kouluvuosien aikana ja erityisesti venäläiset vanhemmat. Monet venäläiset lapset saivat Venäjällä hyviä arvosanoja, mutta suomalaisessa koulussa todistuksessa on vain kuutosia ja viitosisia. Vanhemmat vaativat enemmän läksyjä, enemmän tehtäviä ja enemmän lukemista. He eivät tajua, että kyseessä on kielitaidon puute, eikä lapsilta voi odottaa kympejä, kun hän parhaassa tapauksessa ymmärtää vain puolet opituista asioista. He eivät myöskään opettajien mielestä ymmärrä, että Suomessa lukio ja yliopisto ovat vaikeita, eivätkä kaikki lapset siinä pärjää. Erityisesti venäläisillä on vaikeuksia hyväksyä, että lukio ei välttämättä ole paras vaihtoehto lapsille. Tämän huomasin myös itse, kun tarkastelin maahanmuuttajakavereitani. Moni heistä soittaa ja kysyy neuvoa, kannattaako lapsen mennä ammattikouluun vai lukioon. Suurimmalla osalla kavereistani ei ole käsitystä siitä, mitä lukio on ja mihin se valmistaa. Venäjällä lukio on ihan eri asia ja lähes pakollinen kaikille.

Kolmas ongelma on yllättäen tietotekniikka, kuten on myös mainittu Opetushallituksen informaatioaineistoissa (ks. Monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyö). Nykyään kouluissa käytetään yhä enemmän ja enemmän Wilman tapaisia ohjelmia, jotka helpottavat ja nopeuttavat yhteydenottoa vanhempiin ja oppilaisiin. Asia on erilainen maahanmuuttajien kohdalla. Jos heidän suullinen suomen kielen taitonsa riittää vielä jollain tavalla selittämään esimerkiksi lapsen poissaoloja, kirjallinen taito puuttuu kokonaan lähes kaikilla ainakin valmistavan luokan vanhemmista. Kukaan heistä ei vielä ehtinyt oppia suomea niin hyvin, että sähköpostiviestien kirjoittaminen onnistuisi. Lisäksi kaikki muut koulun lähettämät tiedotteet, kuten juhlia ja valokuvausta koskevat aikataulut, jäävät usein ymmärtämättä ellei niitä mukauteta.

Vanhempien arvostus koulua kohtaan lisää oppilaiden oppimismotivaatioita ja helpottaa koulusopeutumista, joten yhteistyön lisääminen on kaikkien kannalta mielekästä. Toisaalta vanhempien motivoiminen yhteistyöhön ei välttämättä ole helppoa. (Talib 2002, 127)

8.6 Oppimisvaikeudet

Kun oppiminen ei edisty tai siinä ilmenee ongelmia, syynä voi olla myös varsinainen oppimisvaikeus. Oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan kohtalaisen pysyviä vaikeuksia, jotka vaikuttavat opiskeluun eivätkä välttämättä häviä iän tai opiskelun myötä. (Nissilä & Sarlin 2009)

Usein maahanmuuttajaoppijan oppimisen vaikeuksissa on ollut kyse siitä, ettei kyseistä taitoa ole harjoiteltu riittävästi eivätkä taidot ole vielä vakiintuneet. Jos taitojen kehittyminen on hyvin hidasta tai jokin taito ei näyttäisi etenevän tuesta ja riittävästä, oppijan taidoista lähtevästä harjoittelusta huolimatta, voi kyseessä olla erityisvaikeus. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010) Valmistavalla luokalla on mahdollisuus saada erityisopetusta ja oppilaanohjausta, sekä oikeus käyttää oppilashuollon palveluita (Talib, Löfström, Meri 2004, 103)

Keväällä 2012 suoritin projektityön maahanmuuttajien oppimisvaikeuksista, jonka

tarkoituksena oli perehtyä maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksiin ja niiden tutkimukseen, analysointiin, raportointiin ja johtopäätöksiin. Projekti on osoittanut, että maahanmuuttajalapsat törmäävät samanlaisiin ongelmiin kuin suomalaisetkin heidän kulttuuritaustasta johtuvien ongelmien lisäksi. Maahanmuuttajissa näitä ongelmia on kuitenkin erittäin vaikeata huomata, koska ei voi aina olla varma, onko kyseessä varsinainen oppimisvaikeus vai kielen puutteesta johtuva vaikeus.

Projektin ytimessä oli ollut kolme maahanmuuttajalasta, joilla kaikilla on tunnistettu oppimisvaikeuksia ja he kaikki tarvitsevat paljon henkilökohtaista apua. Projektin aikana oli paljon keskusteluja ja suunnitteluja koululla toimivien ohjaajien kanssa sekä erityisopettajien kanssa, mm. testeistä, joita lapsille pitäisi tehdä. Huomasimme kuitenkin sen, että mikään testeistä ei ollut sopiva maahanmuuttajille.

Me käsitelimme ”ARMI Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle” -testiä (M-K. Lerkkanen ja A-M Poikkeus, WSOY Oppimateriaalit Oy), jonka avulla arvioidaan kielellisen ymmärtämisen taitoja (mm. peruskäsitteiden ja kuullun ymmärtäminen) ja kielellistä tietoisuutta (mm. alkuäänteiden tunnistaminen ja tavutietoisuus). Testeissä oli paljon sellaisia käsitteitä ja ohjeita, joita maahanmuuttajaoppilaiden on lähes mahdotonta ymmärtää. Sellaisia ovat esim. ”tee rasti viimeistä edellisen kuvan päälle” ja ”sen kuvan päälle, joka on *kauimpana* lehdestä”. Keskustelussa nousi esiin se, että ohjeita on mukautettava, jotta lapsi niitä ymmärtäisi. Erityisopettaja oli pitänyt samanlaisen testin maaliskuussa yhdelle valmistavan luokan oppilaalle, jolla on kieliongelman lisäksi erilaisia oppimisvaikeuksia, mutta koska testiä ei ollut mukautettu ja ei lapsi siinä pärjännyt.

Projektin osallistuneilla lapsilla on todettu erilaisia oppimisvaikeuksia, jotka ilmenevät lukemisessa, kirjoittamisessa tai matematiikassa. Tosiaan oppimisen vaikeudet näkyivät yleisimpinä kielellisinä ongelmina tai tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen vaikeuksina.

Sekä minun että ohjaajani mielestä lapsille, joilla ei ole koulutaustaa ja joiden ikä pakottaa heitä menemään 3-6 luokille, olisi hyödyllistä järjestää perusopetukseen integroitunut valmistava opetus vielä vuoden ajaksi. Lapset voivat käydä koulua normaalisti, mutta luonnontieteiden ja kielten opetus voisi tapahtua pienessä valmistavassa ryhmässä eikä isossa perusluokassa. Näin lapset saavat tehostettua tukea ja henkilökohtaista opetusta ja

ohjausta, jotta he pärjäävät paremmin koulussa, mikä puolestaan estää syrjäytymisen ja koulukiusaamisen.

8.7 YHTEENVETO

Kuten tutkielmassa käy ilmi, maahanmuuttajiin liittyvät vaikeudet muodostavan monipuolisen kokonaisuuden. Ongelmia ja vaikeuksia voi tulla lähes mistä tahansa suunnasta. Joihinkin niistä voi valmistautua, jotkut taas tulevat yllätyksinä. Mikään ongelmista ei kuitenkaan ole ylitsepääsemätön eikä niistä tarvitse hermostua liika. Kuten kerran on jo sanottu, stressi turhaan vie voimat, joita voi käyttää opettamiseen.

Kaikkia maahanmuuttajiin liittyviä ongelmia yhdistää se, että niiden ratkaisemiseen kannalta koulun ja kodin yhteistyö on välttämätön. Ongelmista pitää keskustella ja niihin pitää etsiä kaikille sopiva vaihtoehto, mikäli sellainen on olemassa. Ei ole olemassa käsikirjaa, joista löytyy vastauksia ja ongelmaratkaisuja, vaan jokainen lapsi on eri tapaus, jonka tausta pitää ottaa koko ajan huomioon.

Joskus vanhemmat unohtavat, että lapsilla on omia murheita. ”Kyllä hän tarhassa tai koulussa pärjää”. Lapsi on vain tuotu uuteen maahan, niin kuin matkalaukku. Kukaan ei kysynyt häneltä, haluaako hän muuttaa. Lapsi on revitty kaveripiiristä, mummoista ja vaareista, koko turvaverkosta. (Immonen-Oikkonen & Leino 2010, 57) Jos opettajakaan ei huomaa lapsen ongelmia, lapsi on aivan yksin uudessa tuntemattomassa maailmassa.

Tästä syystä yritin tässä pro gradu-tutkielmassa nostaa koko ajan esiin, kuinka tärkeä opettaja on. Opettajan asenteesta riippuu oppilaan asenne. Opettajan puheesta riippuu oppilaan kielitaidon kehitys. Opettajan taidoista riippuu oppilaan koulumenestys. Opettaja voi joko helpottaa kotoutumista tai vaikeuttaa sitä.

Maahanmuuttajalapsia on Suomessa nykyään paljon ja heidän opiskelu on jatkuvasti kehittyvä ala. Tänä päivänä ulkomaalaisia lapsia todellakin otetaan huomioon ja yritetään helpottaa heidän elämää. Samalla yritetään auttaa opettajia, antamalla heille enemmän ja enemmän työkaluja ja neuvoja. Tärkeintä on muistaa, että lähes kaikki riippuu opettajasta.

Siksi opettajien pitää lukea erilaisista kulttuureista, heidän pitää tutustua lapsen historiaan ja heidän pitää oppia joustamaan. Kokemuksen saanti on tärkeä, mutta sitä ei saa jos ei ole valmis vastaanottamaan maahanmuuttajalapsia.

Monikulttuurisuus ei ole mitenkään helppo ja yksinkertainen asia. Se ei koske pelkästään maahanmuuttajalapsia, vaan se on globaali-ilmiö, joka kasvaa ja yleistyy. Siksi se pitää ottaa huomioon koulutuksessa ja siihen pitää antaa valmiudet. Opettajaa ei voi vaan heittää monikulttuuriseen luokkaan ja odottaa, että hänestä tulee heti asiantuntija. Samaa mieltä on lähes jokainen tutkimus, jonka olen lukenut tätä pro gradu-tutkielmaa varten (ks. Miettinen 2001, Talib 2002&1999, Liebkind 1994).

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ARVIOINTI

9.1 Tutkimusmenetelmien luotettavuus

Tämän pro gradu-tutkielman päätutkimusväline on havainnointi, joka perustuu omiin kokemuksiin ja itse tehtyyn analyysiin. Tähän aina liittyy tulkintavirheiden mahdollisuus. Olen kuitenkin tehnyt tätä tehtävää jo kolme vuotta ja olen ottanut huomioon myös muiden opettajien ja vanhempien mielipiteet ja näkökulmat. Koska olen itse maahanmuuttaja ja lapseni on valmistunut suomalaisesta peruskoulusta, minun oli helppoa samaistua tutkimukseen osallistuneihin oppilaisiin ja yrittää nähdä tilanne heidän silmistään. Kaikki he kertoivat minulle ongelmista, joihin olen itsekin törmännyt en opettajana, vaan opiskelijana. Haastatteluissa paljastui, että lähes kaikki lapset kärsivät samoista vaikeuksista ja muutenkin heidän tilanne koulun suhteen on samanlainen.

Tehtyjä havainnoiteja voi puolustaa myös sillä, että olen itse sekä maahanmuuttajaoppilas, että -opettaja, että -vanhempi. Olen opiskellut suomen kieltä, olen opettanut suomen kieltä ja minulla on lapsi, joka valmistui suomalaisesta peruskoulusta, jatkoi suomalaisessa lukiossa ja on nyt parhaillaan opiskelemaan suomalaisessa yliopistossa. Lapseni mielestä koulu on helppoa, jos osaa kieltä, minusta se on vaikeaa. Törmäsimme kuitenkin molemmat samanlaisiin vaikeuksiin. Erityisesti kirjalliset tehtävät, joita on niin paljon suomalaisessa koulukulttuurissa, ovat meistä molemmista hankalia ja tuottavat vaikeuksia. Siksi pystyn ymmärtämään vanhempien lapsien mielipiteitä. Suomen kieli oli minulle alussa erittäin vaikeaa ja sen takia pystyin helposti huomaamaan lasten kieliongelmat. Koska olen vahvasti sitoutunut venäläiseen kulttuuriin, pystyn sen takia ymmärtämään identiteettiongelmia. Lisäksi minulla on paljon maahanmuuttajatuttavia, joilla kaikilla on lapsia, ja jotka kaikki ovat kohdanneet ainakin yhteen tutkielmassa esitettyyn ongelmaan elämänsä aikana.

Teemahaastatteluun liittyy aina luotettavuusongelma. Vaikka kysymykseen saisikin

vastauksen, koskaan ei voi olla varma sen rehellisyydestä. Olin erityisen varovainen kiusaamiseen ja syrjintään liittyvien kysymysten kanssa haastateltaessa lapsia. Kaikki he väittivät, että heitä ei kiusata. Kiinnitin kuitenkin huomiota heidän kasvoilmeisiinsä, mutta kaikki lapset vaikuttivat onnellisilta ja nauttivansa kouluelämästään. Lisäksi yksi poika sanoi rehellisesti, että häntä on kutsuttu ”pahoilla sanoilla” koulun ulkopuolella, mutta ei koskaan koulussa, joten oletin, että muutkin lapset olisivat maininneet törmäämisen rasismiin. Lapsille oli sanottu heti, mihin vastauksia käytetään ja luvattu täysi nimettömyys, joten syytä valehteluun ei ollut. Koska kaikille lapsille suomi on toinen kieli, kerroin heille mihin vastauksia tarvitaan ja miksi ne pitää kirjoittaa ylös. Varmistin myös sen, että kaikki lapset ymmärsivät tilanteen ja kaikilla oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta. Vaikka suurin osa haastatteluun osallistuneista lapsista vaikuttikin hiukan hermostuneilta, olivat he kaikki kiinnostuneita ja innoissaan. Ensimmäisten kysymysten jälkeen meille syntyi kunnan keskustelu lähes kaikkien oppilaiden kanssa, joten uskon, että vastauksiin voi luottaa.

9.2 Tarkoituksen toteutus ja tutkimuksen arviointi

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajan käsikirjan luonti, vaan maahanmuuttajalapsiin liittyvien, suuntaa antavien, tietojen, havainnointien ja kokemusten kerääminen. Opettajan koulutuksessa ei perehdytä maahanmuuttaja-aiheeseen, vaikka maahanmuuttajataustaisia oppilaita löytyy lähes joka kaupungista, ja omatoiminen tietojen hankinta saattaa olla hyvinkin hankalaa, etenkin koska harva kirja käsittelee käytännön tilanteita. Kuten tämä Pro gradu-tutkielma osoittaa, maahanmuuttajan saapuminen luokkaan saattaa aiheuttaa opettajalle paineita ja stressiä tietojen ja taitojen puutteen takia. Opettajan omien haasteiden vuoksi on vaara, että stressaantuneen maahanmuuttajaoppilaan ongelmat saattavat jäädä huomaamatta. Olen yksi niistä opettajista, jotka pääsivät tekemään töitä maahanmuuttajien kanssa sekä teoriassa että käytännössä. En luo uusia opettajan työkaluja maahanmuuttajaoppilaiden ongelmien ratkaisemiseksi, vaan tarkoituksena on maahanmuuttajatilanteen tarkasteleminen mahdollisimman monesta näkökulmasta, lasten ollessa tilanteen

keskipisteenä, ja opettajan tehtävän helpottaminen.

Tutkimukselle asetettu tehtävä on mielestäni toteutettu. Maahanmuuttajaoppilaita on tarkasteltu sekä heidän omasta näkökulmastaan, että opettajien näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessa on otettu huomioon vanhemmat ja heidän roolinsa kotoutumisprosessissa. Tutkimuksessa on käytetty monia erilaisia kirjallisia lähteitä. Nojaten näistä lähteistä saatuihin tietoihin, lähestyin aihetta käytännön puolelta. Maahanmuuttajalapsia on tarkasteltu sekä valmistavassa luokassa että suomalaisessa peruskoulun luokassa. Tutkimukseen on osallistunut eri-ikäisiä lapsia eri puolilta maailmaa, ja lapset ovat tulleet Suomeen erilaisista syistä. Opettajatkin ovat mahdollisimman erilaisia. Joillakin heistä on pitkä kokemus, jotkut saivat maahanmuuttajalapsia luokkaansa vasta muutama kuukausi ennen tutkimuksen alkua.

Tutkimuksessa on tarkasteltu mahdollisimman monta ongelmaa mahdollisimman monesta näkökulmasta. Tutkielmassa käy ilmi haasteet, jotka suurin osa maahanmuuttajista kohtaa opiskelun aikana ja ongelmat, joihin opettajat törmäävät maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa. Kyseiset ongelmat on esitetty käyttäen omiin kokemuksiini perustuvia käytännön esimerkkejä, tai joista sain tietää haastatteluiden aikana. Havainnoineista johtuvat päätökset nojaavat kirjallisuudesta saatuihin teorioihin. Opiskelun lisäksi tutkielmassa tulevat esiin muut kouluelämään liittyvät asiat, kuten akkulturaatio ja kiusaaminen. Kiusaamiseen ei ole perehdytty kovin syvällisesti, koska aiheesta voisi kirjoittaa kokonaisen kirjan. Kukaan tutkimukseen osallistuneista lapsista ei myöntänyt olevansa kiusattu. Akkulturaatiota tarkastellaan mm. jatkokoulutuksen, synnyinmaan vaikutuksen ja identiteetti-ongelmien avulla.

Jotkut tutkimuksen tuloksista osoittautuivat erilaisiksi, kun mitä muissa tutkimuksissa sanotaan. Näitä ovat esimerkiksi oppiaineiden vaikeus ja helppous oppilaiden mielestä sekä opettajien suhtautuminen maahanmuuttajiin. Mielestäni tämä johtuu siitä, että toteutin tutkimukseni suhteellisen pienessä koulussa, jossa ei ole valtavia määriä ulkomaalaisia. Siellä on kaksi valmistavan opetuksen ryhmää, mutta harva näistä oppilaista jatkaa samassa koulussa. Suurin osa Kouvolan maahanmuuttajista asuu kaupungin keskustan ulkopuolella, toisin kuin koulumme sijaitsee. Lisäksi Kouvossa on vielä suhteellisen vähän ulkomaalaisia, vaikka heidän määränsä lisääntyikin. Tutkielman alussa mainitut

tutkimukset sen sijaan toteutettiin joko pääkaupungin alueella tai suurkaupungeissa.

10 LÄHTEET

10.1 Kirjalliset lähteet

Alitolppa-Niitamo A. 1994. Somalipakolaiset Helsingissä: sosiaaliset verkostot ja klaanijäsenyyden merkitys. Helsinki: Pakolaistoimisto

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

Ekholm E. & Salmenkangas M. 2008. Puhumalla paras: ratkaisuja arjen etnisiin konflikteihin. Vaasa: Sisäasianministeriö

Helander R. & Mikkonen A. 2002. Ikävä äitiä... Ilman huoltajaa tulleet pakolaislapset Suomessa. Helsinki: Väestöliitto

Hirsjärvi S. & Hurme H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino

Immonen-Oikkonen P. & Leino A. 2010. Monikulttuurinen yhteistyö. Sastamala: Opetushallitus

Kilpi-Jakonen, E. 2010. Maahanmuuttajien lapset suomalaisissa kouluissa. UK: University of Oxford, Postdoctoral research fellow, Dphil

Kuukka I. & Rapatti K. 2009. Yhteistä kieltä luomassa: suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus

Kuukka K. 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. Tampere: Tampereen yliopistopaino

Lehtonen H. 2008. Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Hämeenlinna: Tampereen

yliopisto

Lepola O. & Villa S. 2007. Syrjintä Suomessa 2006. Helsinki: Ihmisoikeusliitto ry

Liebkind K. 2000. Monikulttuurinen Suomi: etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus

Matinheikki-Kokko K. 1999. Monikulttuurinen koulutus: perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus

Metso T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustieteet: kohtaamisia ja rajakäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura

Metsämuuronen J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus

Miettinen M. 2001. Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä: pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto

Nissilä L. & Sarlin H. 2009. Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus

Nissilä L., Martin M., Vaarala H. & Kuukka I. 2006. Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen. Helsinki: Opetushallitus

Opetushallitus, 2010. Monikulttuurinen kodin ja koulun yhteistyö. Helsinki: Opetushallitus

Opetushallitus, 2011. Monikulttuurinen ohjaus. Helsinki: Opetushallitus

Pitkänen P. 1998. Monikulttuurinen koulu: kulttuurinen kohtaaminen opetustyössä. Joensuu: Joensuun yliopisto

Pohjanpää K., Paananen S. & Nieminen M. 2003. Maahanmuuttajien elinolot:

venäläisten, virolaisten, somalialaisten ja vietnamilaisten elämää Suomessa 2002. Helsinki: Tilastokeskus

Pollari J. & Koppinen M. 2000. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus

Päivärinta M. & Nissilä L. 2010. Perusopetukseen valmistava opetus - opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus

Rastas A. 2007. Rasismi lasten ja nuorten arjessa: Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Tampere: Tampere University Press

Räty M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi

Salmivalli C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus

Soilamo A. 2006. Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa. Turku: Turun Yliopisto

Säävälä M. 2011. Perheet muuttoliikkeessä: perustietoa maahan muuttaneiden kohtaamiseen. Helsinki: Väestöliitto

Säävälä M. 2012. Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset: oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Helsinki: Väestöliitto

Talib M. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa: opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos

Talib M. 2002. Monikulttuurinen koulu: haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy

Talib M., Löfström J. & Meri M. 2004. Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille. Helsinki: WSOY

Talib M. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa: opettajan monikulttuurisesta kompetenssista.

Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Tani H. & Nissilä L. 2010. Tasolta toiselle: opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä-opetuksessa. Helsinki: Opetushallitus

Tolonen T. 1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino

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

10.2 Internetlähteet

Perusopetukseen valmistava opetus. 2011. Opetushallitus

[http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-
_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli-
_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus)

Maahanmuuttajien opetus. 2011. Helsingin opetusvirasto

http://www.hel.fi/hki/opev/fi/Peruskoulut/Maahanmuuttajien_opetus

Suomalaiset Ranskassa. Henriikka Hoffrén

<http://www.ulkosuomalainen.com/artikkelit/0008/siirtolaisuustutkimus/akkultraatio.html>

Kuka on maahanmuuttaja. 2011. Tilastokeskus

http://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html

Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. 2009. Helsingin kaupungin tietokeskus.

http://www.hel2.fi/tietokeskus/julkaisut/pdf/09_02_19_Tutkimus_Jaakkola.pdf

Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin. 2005. Työ- ja elinkeinotoimisto.

http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/06_tutkimus/tpt286.pdf

Opettajat: Maahanmuuttajien määrä koulussa rajoitettava. 2.3.2011. Helsingin

Sanomat.

<http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Opettajat+Maahanmuuttajien+määrää+koulussa+rajoitettava/1135264209019>