



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

PARTANEN, EMMI & SIITONEN, LIISA

Maahanmuuttajaoppilaat ja -opetus koulussa Opettaja-lehden kuvaamana

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
2014



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author	
		Partanen Emmi ja Siitonen Liisa	
Työn nimi/Title of thesis			
Maahanmuuttajaoppilaat ja -opetus koulussa Opettaja-lehden kuvaamana			
Pääaine/Major subject	Työn laji/Type of thesis	Aika/Year	Sivumäärä/No. of pages
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	Joulukuu 2014	76+2
Tiivistelmä/Abstract			
<p>Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia maahanmuuttajaoppilaita ja -opetusta suomalaisessa koulussa Opettaja-lehden kuvaamana. Valitsimme tutkimusaiheemme sen vuoksi, että koemme aiheen ajankohtaiseksi, eikä sitä ole juurikaan otettu koulutuksessamme huomioon. Tutkimusaineistoksi valitsimme Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n julkaiseman Opettaja-lehden, sillä oletuksemme on, että Opettaja-lehti käsittelee opetusalan ajankohtaisia aiheita. Halusimme tutkia sitä, millaisen kuvan Opettaja-lehti välittää lukijoilleen maahanmuuttajaoppilaista ja heidän opetuksestaan.</p> <p>Tutkimuksemme aluksi käsitelimme maahanmuuttajaopetuksen järjestämistä ja lainsäädäntöä Suomessa sekä aiheeseen liittyviä keskeisiä käsitteitä. Teoreettisessa viitekehyksessä avasimme representaation ja interkulttuurisen kompetenssin käsitteitä. Representaation avulla tarkastelimme Opettaja-lehden välittämää kuvaa aiheestamme pitämättä tutkimustuloksiamme ainoana totuutena. Interkulttuurinen kompetenssi tarkoittaa taitoa toimia kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa ja se on keskeinen osa tämän päivän opettajan ammattitaitoa (Jokikokko, 2002, 86).</p> <p>Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus ja tutkimusmetodina käytimme sisällönanalyysia. Tutkimuksemme tarkoituksena oli sisällönanalyysin tavoin tutkia, mitä aiheesta puhutaan. Tutkimusaineistoksi valikoitui 30 Opettaja-lehden julkaisua. Luokittelimme aineiston kolmeen sisällölliseen pääkategoriaan: yhteiskunta, opettajat ja maahanmuuttajaoppilaat. Analysoimme aineistomme näissä pääkategorioissa ja nostimme esille aiheeseemme liittyvät keskeisimmät asiat ja ilmaisut.</p> <p>Tutkimustulostemme mukaan opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta olivat enemmän negatiivisia kuin positiivisia. Maahanmuuttajaoppilaat luokassa koettiin Opettaja-lehden mukaan haastavina, mutta myös rikastuttavina ja suvaitsevaisuutta lisäävinä. Tutkimustuloksissamme nousi esille opettajien merkitys ja rooli maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa. Opettaja-lehdistä välittyi koulutuksen suuri vaikutus maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen ja integroitumiseen uuteen kotimaahan. Tutkimustulosten mukaan yhteiskunnalla on merkittävä rooli maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestämisessä ja kotoutumisprosessissa. Voimme tehdä johtopäätöksen, että kulttuurien tuntemus ja monikulttuuristen taitojen hallinta kuuluvat interkulttuurisesti pätevän opettajan ammattitaitoon. Tutkimustuloksemme kertovat Opettaja-lehden näkökulman aiheestamme, eikä tuloksia näin ollen voida yleistää.</p> <p>Toimme tutkimuksessamme esille suoria lainauksia aineistostamme. Ne välittivät Opettaja-lehden äänen ja lisäsivät tutkimuksemme läpinäkyvyyttä. Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi myös tutkimusvaiheiden tarkka kuvaus ja asianmukaiset viittaukset.</p>			
Asiasanat/Keywords: maahanmuuttaja, representaatio, kulttuurienvälisyys, kulttuurienväläinen vuorovaikutus, kompetenssi, sisällönanalyysi			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimustehtävä	3
1.2	Tutkimuksen eteneminen	3
2	MAAHANMUUTTAJAOPETUS JA SEN KEHITTYMINEN SUOMESSA	5
2.1	Maahanmuuton historiaa	5
2.2	Maahanmuuttajaoppilas	7
2.3	Maahanmuuttajaoppilas suomalaisessa perusopetuksessa	8
2.3.1	Perusopetuksen opetussuunnitelma	9
2.3.2	Suomi toisena kielenä -opetus	11
2.3.3	Valmistavan opetuksen opetussuunnitelma	12
2.3.4	Maahanmuuttajaopetuksen kehittyminen	14
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	17
3.1	Representaatio	17
3.2	Interkulttuurinen kompetenssi	20
3.2.1	Opettajan interkulttuurinen kompetenssi	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
4.1	Aikakauslehti viestinnän välineenä	26
4.1.1	Opettaja-lehden esittely	27
4.2	Aineiston keruu	28
4.3	Sisällönanalyysi	32
4.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	35
5	TUTKIMUSTULOKSET	38
5.1	Yhteiskunta	38
5.1.1	Rahoitus ja hankkeet	39
5.1.2	Kotoutuminen	40
5.2	Opettajat	42
5.2.1	Työn vaatimukset	43
5.2.2	Maahanmuuttajataustaiset opettajat	45
5.2.3	Kokemukset	47
5.3	Maahanmuuttajaoppilaat	50

5.3.1	Oppimistulokset.....	51
5.3.2	Maahanmuuttajaoppilaat koulussa.....	52
6	YHTEENVETO.....	55
6.1	Opettajien pätevyys maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa	55
6.2	Opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta	58
6.3	Koulun vaikutus maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen	60
6.4	Johtopäätökset.....	62
7	POHDINTA.....	64
	LÄHTEET	68
	Internetlähteet	74
	LIITTEET	77

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut tasaisesti 1990-luvulta 2000-luvulle tultaessa. 1990-luvulla Suomeen muutti vuosittain keskimäärin 13 000 henkilöä ja esimerkiksi vuonna 2012 maahanmuuttajia muutti noin 30 000 henkilöä. (Miettinen / Väestöntutkimuslaitos.) Suomalainen yhteiskunta on muuttunut parin viime vuosikymmenen aikana entistä monikulttuurisemmaksi. Yhteiskunnan monikulttuuristuminen on hidas prosessi ja kulttuuriset kohtaamiset saattavat edelleen aiheuttaa ongelmia. Maahanmuuttajien kasvava määrä ja monimuotoisuuden lisääntyminen ovat merkinneet haasteita myös koulujärjestelmälle. (Talib, 2005, 7.) Näitä haasteita on edelleenkin näkyvissä koulumaailmassa sekä opettajankoulutuksessa. Koulun voidaan ajatella edustavan yhteiskuntaa pienoiskoossa, ja näin ollen opettajan toiminnalla on suora vaikutus yhteiskuntaan. Yhteiskunnan arvot ja muutokset heijastuvat koulumaailmaan, ja tätä kautta opettajan työhön liittyvät yhteiskunnalliset odotukset näyttävät lisääntyneen. Opettajalla odotetaan olevan valmiuksia kohdata erilaisuutta, monikulttuurisuutta sekä työelämän ja ympäröivän yhteisön odotuksia. (Talib, 2005, 23-24.) Yleisesti oletetaan, että opettaja pystyisi vastaamaan yhteiskunnan haasteisiin, mutta voidaan miettiä, onko opettajilla riittävästi valmiuksia ja resursseja näihin.

Maahanmuuttajaoppilaista ja monikulttuurisuudesta kouluissa puhutaan useissa yhteyksissä ja usein esille nousee vain haasteellisiksi ja ongelmallisiksi koetut asiat. Kiinnostuksemme maahanmuuttajaoppilaita ja -opetusta kohtaan on herännyt opintojen edetessä, koska omassa koulutuksessamme emme ole saaneet juurikaan valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen ja heidän tarpeisiinsa vastaamiseen. Koemme aiheen tärkeäksi ja sen vähäisestä käsittelystä luokanopettajakoulutuksessamme on puhuttu erityisesti opiskelijoiden keskuudessa. Opettajankoulutus ei mielestämme tarjoa riittäviä työkaluja ja valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamiseen ja opetukseen, vaan aiheeseen perehtyminen jää oman kiinnostuksen varaan. Luokanopettajille tulisi jo koulutuksessa tarjota riittävät resurssit maahanmuuttajaoppilaiden huomioimiseen. Vastavalmistuneilla luokanopettajilla olisi hyvä olla töihin mennessä riittävästi valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen, jotta he eivät tarvitsisi täydennyskoulutusta heti työelämään siirtyessään.

Monissa yhteyksissä maahanmuuttajista puhutaan negatiiviseen sävyyn ja heidät koetaan haasteina erityisesti kouluissa, mutta heidät nähdään myös kulttuuria rikastuttavina ja suvaitsevaisuutta lisäävinä. Koemme tulevina opettajina, että maahanmuuttajaoppilas voi tuoda luokkaan positiivisia asioita, kuten käsityksen kaikkien ihmisten samanarvoisesta kohtelusta ja erilaisuuden huomioimisesta. Kuitenkin puheet haasteista ja ongelmista ovat saaneet meidät miettimään, mistä ne johtuvat ja miten niihin pystyisi vastaamaan. Olemme miettineet, johtuvatko opettajien negatiivissävytteiset puheet heidän asenteistaan maahanmuuttajaoppilaita kohtaan, vai onko maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa sellaisia haasteita, joista me luokanopettajaopiskelijat emme vielä tiedä. Mielestämme tutkimusaiheemme on ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti tärkeä.

Pro gradu -työmme pohjautuu tekemäämme kandidaatintutkielmaan, jossa tutkimme maahanmuuttajaopetuksen järjestämistä Suomessa. Pro gradu -työmme aluksi avaamme maahanmuuttajaopetusta ja sen kehittymistä Suomessa, ja se toimii pohjana tutkimuksellemme. Pro gradu -työssämme tutkimme Opettaja-lehdistä löytyviä maahanmuuttaja-aiheisia julkaisuja. Julkaisuja tutkimalla haluamme saada käsityksen siitä, mitä aiheesta puhutaan ja millaisina maahanmuuttajaoppilaat ja -opetus nähdään kouluissa Suomessa. Valitsimme tutkimusaineistoksi Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n julkaiseman Opettaja-lehden. Opettaja-lehti on yksi suurimpia suomalaisia aikakauslehtiä ja se ilmestyy opettajaksi opiskeleville ja työelämässä oleville opettajille 35 kertaa vuoden aikana. Oletuksemme on, että Opettaja-lehti käsittelee opetusalan ajankohtaisia aiheita ja haluamme tutkimuksessamme selvittää, millaisia maahanmuuttaja-aiheisia julkaisuja lehdestä löytyy. Paavilaisen mukaan aikakauslehteä voidaan pitää ajan peilinä ja sen avulla opimme ympäröivästä kulttuurista, merkitysten rakentamisesta ja maailman hahmottamisesta. Toisaalta aikakauslehti myös luo ajan ilmiöitä ja kirjoittaa siitä, mistä me haluamme lukea. (Paavilainen, 1999, 140.)

Olemme tietoisia, että Opettaja-lehti voi välittää lukijoilleen julkaisuissaan oman näkemyksensä asioista. Tämän vuoksi tiedostamme, että tutkimuksemme antaa aiheesta vain Opettaja-lehden välittämän näkökulman, eikä tuloksia näin ollen voida yleistää. Kuitenkin mielestämme aihetta on mielenkiintoista ja tärkeää tutkia nimenomaan Opettaja-lehdestä, koska ammattijärjestön lehtenä ajankohtainen ja asianmukainen tieto välittyy kymmenille tuhansille suomalaisille opettajille.

1.1 Tutkimustehtävä

Pro gradu -työmme tarkoituksena on tutkia Opettaja-lehdessä käytävää maahanmuuttaja-aiheista keskustelua suomalaisten koulujen kontekstissa. Maahanmuuttajaoppilaat ja -opetus ovat aiheina ajankohtaisia ja mielestämme on tarpeellista tutkia, miten aihe on esillä ammattijärjestön lehdessä. Tutkimustamme varten muodostimme seuraavat tutkimuskysymykset:

- Miten maahanmuuttajien opetus on järjestetty kouluissa Suomessa?
- Mitä Opettaja-lehdissä puhutaan maahanmuuttajaoppilaista ja -opetuksesta?
 - o Miten Opettaja-lehdissä representoidaan maahanmuuttajaoppilaita ja -opetusta?
 - o Millaisina maahanmuuttajaoppilaat ja -opetus nähdään suomalaisessa koulussa Opettaja-lehden kuvaamana?

1.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimuskysymykseen *Miten maahanmuuttajien opetus on järjestetty kouluissa Suomessa?* vastaamme luvussa 2, jossa avaamme maahanmuuttajaopetukseen liittyviä tärkeimpiä käsitteitä ja maahanmuuttajaopetuksen järjestämistä Suomessa. Tuomme esille, miten maahanmuuttajaoppilaat näkyvät perusopetuksen opetussuunnitelmassa sekä perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa. Lisäksi käsittelemme maahanmuuton historiaa yleisesti sekä maahanmuuttajaopetuksen kehittymistä Suomessa. Luku 2 toimii siis pohjana tutkimuksellemme.

Luvussa 3 on tutkimuksemme teoreettinen viitekehys, jossa avaamme representaation ja interkulttuurisen kompetenssin käsitteitä. Representaatio-käsitteen avulla käsittelemme Opettaja-lehden maahanmuuttaja-aiheista keskustelua tiedostaen, että julkaisut ovat aina jonkun toisen ihmisen sanomaa, ajatuksia ja kokemuksia. Tutkimuksessamme nostamme esille representaation avulla esimerkiksi opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Lisäksi peilaamme tutkimuksestamme nousevia tuloksia interkulttuurisen kompetenssin sekä erityisesti opettajan interkulttuurisen kompetenssin käsitteisiin.

Luvussa 4 avaamme tutkimuksemme kulkua. Koska aineistomme pohjautuu Opettaja-lehteen, käsittelemme ensimmäisessä kappaleessa aikakauslehteä viestinnän välineenä sekä esittelemme Opettaja-lehden. Kerromme aineiston keruusta, sen vaiheista ja aineiston

jaottelusta sekä sisällönanalyysistä. Tutkimuksemme metodologiseksi lähtökohdaksi valitsimme sisällönanalyysin, koska haluamme keskittyä aineiston sisältöön ja sen analysointiin. Tässä luvussa pohdimme myös tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä.

Avaamme aineistomme tutkimustulokset luvussa 5 tuomalla esille ainoastaan aineistosta nousevia asioita. Tulosten kautta vastaamme seuraaviin tutkimuskysymyksiin: *Mitä Opettaja-lehdissä puhutaan maahanmuuttajaoppilaista ja -opetuksesta?* sekä *Miten Opettaja-lehdissä representoidaan maahanmuuttajaoppilaita ja -opetusta?* Vastaamme kysymykseen *Mitä Opettaja-lehdissä puhutaan maahanmuuttajaoppilaista ja -opetuksesta?* tuomalla esille sisällönanalyysin tavoin sen, mitä aiheesta puhutaan opettajien ammattilehdessä. *Miten Opettaja-lehdissä representoidaan maahanmuuttajaoppilaita ja -opetusta?* -kysymys puolestaan vastaa siihen, millä tavoin aihetta käsitellään lehdessä. Tämä kysymys mahdollistaa sen, että voimme representaation avulla tuoda Opettaja-lehdestä nousevia asioita tutkimuksessamme esille. Luvussa 5 pyrimme nostamaan aineistostamme keskeisimmät maahanmuuttajaoppilaisiin ja -opetukseen liittyvät ilmaisut. Tutkimustulokset jaottelemme kolmeen eri alalukuun: yhteiskunta, opettajat ja maahanmuuttajaoppilaat.

Luvussa 6 yhdistämme tutkimustuloksemme teoreettiseen viitekehykseen ja vastaamme tutkimuskysymykseen *Millaisina maahanmuuttajaoppilaat ja -opetus nähdään suomalaisessa koulussa Opettaja-lehden kuvaamana?* Tarkoituksenamme on muodostaa aineistomme pohjalta tiivistetty kuvaus Opettaja-lehden maahanmuuttaja-keskustelusta ja kytkeä saamamme tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin.

Luvussa 7 pohdimme yleisesti tutkimuksen kulkua ja pohdimme tutkimuksen aikana esille nousseita ajatuksia ja kysymyksiä. Mietimme myös tutkimuksemme merkittävyyttä sekä hyödyntämistä jatkossa.

2 MAAHANMUUTTAJAOPETUS JA SEN KEHITTYMINEN SUOMESSA

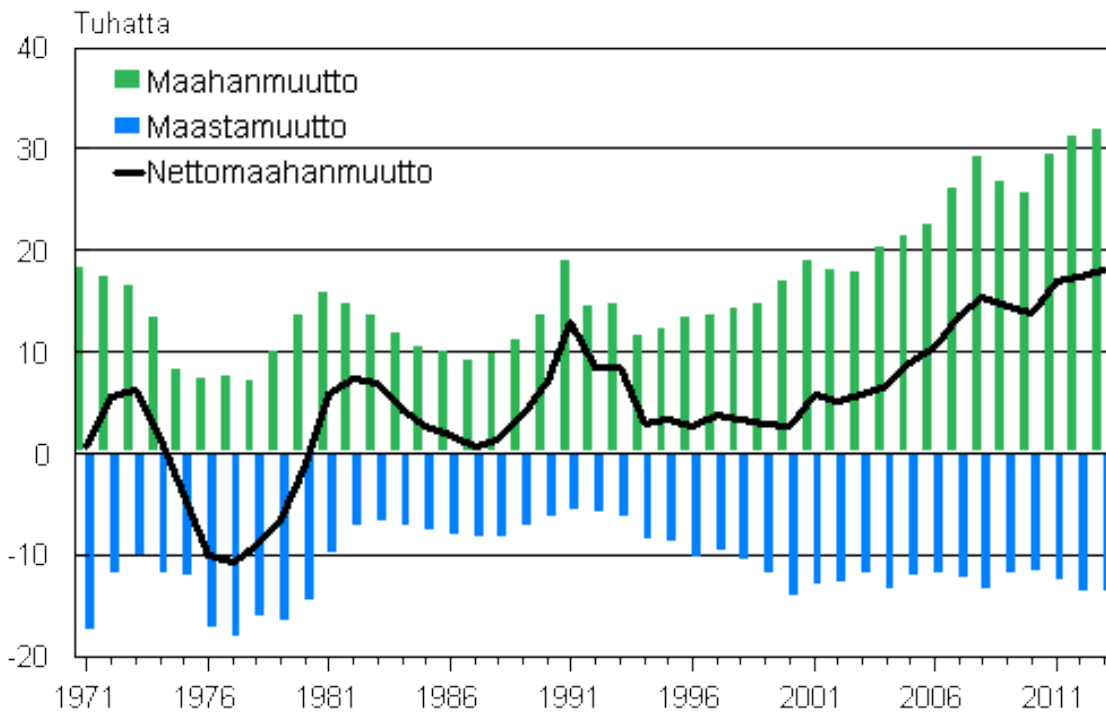
Tässä luvussa avaamme tutkimuksemme kannalta keskeisimpiä käsitteitä. Tutkimusta pohjataksemme tuomme esille maahanmuuton historiaa ja maahanmuuttajaopetuksen kehittymistä Suomessa. Käsittelemme maahanmuuttajaopetuksen järjestämistä suomalaisessa perusopetuksessa, siihen liittyvää lainsäädäntöä sekä sitä, miten maahanmuuttajaoppilaat huomioidaan opetussuunnitelmissa.

2.1 Maahanmuuton historiaa

Muuttoliike Suomeen ja pois Suomesta on ollut laajaa jo 1900-luvun alkupuoliskolla. Suomalaisten maastamuuton syynä on menneinä vuosina ollut työ, opiskelu, pakolaisuus sotien vuoksi ja toivo paremmasta elämästä. Suurin maastamuuton syy oli 1900-luvulla työttömyys. Muuttoliikettä tapahtui paljon esimerkiksi Yhdysvaltoihin ja Australiaan työllistymisen ja vaurastumisen toivossa. Myös Ruotsiin muutti 1950-luvun jälkeen satoja tuhansia suomalaisia työpaikan perässä. Aikaisemmin Ruotsiin lähetettiin myös kymmeniätuhansia sotilapsia sotaa pakoon. (Jyrkiäinen et al., 2011, 75-76.)

Suomen pitkästä maahan- ja maastamuuton historiasta huolimatta nykyisenkaltainen maahanmuutto ja pakolaisten vastaanottaminen alkoivat vasta 1990-luvun alussa (Korpela, 2005, 26-27). 1990-luvulla Suomeen muutti pakolaisia runsaasti muun muassa Somaliasta. Maahanmuuttoliikenne säilyi vaatimattomalla tasollaan sen jälkeen noin kymmenisen vuotta, ja muutosta tapahtui vasta Euroopan Unionin (EU) laajentumisen myötä. 2000-luvun loppupuolella tapahtunut EU:n laajentuminen vilkastutti ja helpotti maahanmuuttoa uusista jäsenmaista. Nettomuutto on lisääntynyt 2000-luvun vaihteen jälkeen. Esimerkiksi vuonna 2009 nettomuutto oli lähes 15 000, kun taas 1990-luvun lopulla luku oli vain muutama tuhat. 1990- ja 2000-lukujen aikana Suomeen on muuttanut kaikkiaan yli 330 000 henkilöä. Kun puhutaan maahanmuuttajista, on hyvä muistaa että käsitteen sisälle kuuluvat myös suomalaiset paluumuuttajat. Suomeen paluumuuttajia vuosina 2000–2009 oli yhteensä noin 218 000 henkeä. Näin ollen suomalaiset ovat itse vuosittain suurin maahanmuuttajaryhmä. (Rapo, 2011; Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen, 2011, 9.) Ohessa olevasta kuvioista (ks. kuvio 1.) näkyy Suomen maahan-, maasta- ja nettomaahanmuutto

vuosina 1971-2011. Kuviosta voi selvästi huomata nettomaahanmuuton lisääntyneen erityisesti 2000-luvun vaihteen jälkeen.



Kuvio 1. Maahan-, maasta- ja nettomaahanmuutto vuosina 1971-2011

Lähde: Tilastokeskus

Vuonna 1999 hyväksyttiin laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta. Tämä laki tunnetaan kotouttamislakina, ja se antoi yleiset linjaukset maahanmuuttoon suhtautumisesta ja maahanmuuttoon liittyvistä käytännön järjestelyistä. Maamme monikulttuuristuminen maahanmuuttajien kautta on suhteellisen tuoretta muihin maihin verrattuna. Monikulttuurisen väestön hyväksyminen ja vähemmistöihin suhtautuminen vaativat yhteiskunnalta aikaa ja oikeanlaista asennetta. (Korpela, 2005, 27.)

Suomessa käydään vilkasta keskustelua Suomen maahanmuuttolinjauksista ja siitä, millaisia ihmisiä ja kuinka paljon Suomeen saisi muuttaa. Samalla unohdetaan Suomen oma maahanmuuttohistoria reilulta sadalta viime vuodelta, jolloin yhteensä yli miljoona suomalaista on muuttanut maastamme pois hakien turvaa ja avustusta uusista kotimaista. Lisäksi Suomi on saanut paljon maamme ulkopuolista apua sotien aikana. (Jyrkiäinen et al., 2011, 75; Räsänen, 2005, 18.) Maahanmuuttokeskusteluissa suomalaisten tulisi muistaa oman maamme historia ja ulkomaiden tilanteita tulisi peilata omiin kokemuksiin. Usein

maahanmuuttokeskusteluissa nousee esille varallisuus ja maahanmuuttajamäärät, mutta todellisuudessa Suomi on rikas valtio ja näissä keskusteluissa on kyse vain asioiden priorisoinnista.

2.2 Maahanmuuttajaoppilas

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa maahanmuuttajaoppilaille tarkoitetaan Suomeen muuttaneita ja Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria (Pops, 2004, 36). Maahanmuuttajaoppilas on termi, jota käytetään opetussuunnitelman perusteita säätelevissä säädöksissä, kuten perusopetuslaissa ja -asetuksissa sekä valtioneuvoston asetuksissa perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaossa. Valtioneuvoston asetuksessa käytetään myös vieraskielinen oppilas -termiä. (Ikonen, 2005, 10.)

Maahanmuuttaja-käsite on moniselitteinen. Maahanmuuttaja on yleiskäsite, jolla kuvataan kaikkia eri perustein maahan muuttaneita ihmisiä. Maahanmuuton syitä voivat olla muun muassa opiskelu, työt, avioliitto tai turvapaikan hakeminen. (Jyrkiäinen, Sievänen, Stenbäck & Suvilaakso, 2011, 8.) Maahanmuuttajille on yhteistä se, että he muodostavat etnisiä vähemmistöryhmiä uuteen kotimaahansa (Talib, 1999, 68).

Maahanmuuttaja-käsitteen sisälle kuuluvat seuraavat rinnakkaiskäsitteet: ulkomaalainen, pakolainen, siirtolainen, turvapaikanhakija ja paluumuuttaja. *Ulkomaalainen* on jonkin toisen maan kansalainen tai vailla kansalaisuutta oleva (Talib, 1999, 68). *Pakolainen* laajasti määriteltynä tarkoittaa henkilöä, joka on joutunut jättämään kotimaansa pakon sanelemana esimerkiksi sodan, vainon, nälänhädän tai ympäristökatastrofin vuoksi. YK:n pakolaissopimuksen mukaan pakolaisia ovat ne, joita vainotaan rodun, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskuntaryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Pakolaisilla on oikeus kansainväliseen suojeluun sekä heille tulee taata muun muassa pääsy koulutukseen. (Jyrkiäinen et al. 2011, 8; Martikainen, Sintonen & Pitkänen, 2006, 25.) *Kiintiöpakolaiselle* on myönnetty maahanmuuttolupa vuosittaisessa pakolaiskiintiössä (Talib, 1999, 68).

Siirtolainen on vapaaehtoisesti maahan muuttaja, joka muuttaa toiseen maahan hankkiakseen sieltä toimeentulonsa (Simpanen, 2001, 8; Martikainen, Sintonen & Pitkänen, 2006, 25). *Turvapaikanhakija* puolestaan hakee vieraasta maasta suojaa ja

oleskeluoikeutta maahan saapuessaan tai pian maahantulonsa jälkeen (Talib, 1999, 68; Martikainen et al. 2006, 25). *Paluumuuttajalla* tarkoitetaan henkilöä, joka palaa lähtömaahansa ja saa sukujuurtensa perusteella oleskeluluvan. Paluumuuttajan mukana voi muuttaa myös hänen perheenjäsenensä. (Jyrkiäinen et al. 2011, 8; Simpanen, 2001, 8; Martikainen et al. 2006, 25.)

Maahanmuuttaja-käsitettä voidaan pitää yleistävänä ja jopa leimaavana. Helposti ajatellaan maahanmuuttajat yhtenä homogeenisena ryhmänä. Todellisuudessa ryhmään sisältyy monin eri perustein maahan muuttaneita, maassa asuvia tai maassa syntyneitä henkilöitä. Olisiko tarpeen miettiä, millä perustein maahanmuuttaja-termiä käytetään ja tarvitseeko ihmisiä lokeroida erilaisen taustansa vuoksi? Onko termiä tarpeellista käyttää vielä toisen polven maahanmuuttajista tai maassa jo pitempään asuneista? Luokanopettajan olisi hyvä tiedostaa jokaisen maahanmuuttajaoppilaan taustat ja niiden erilaisuus, kuten myös syntyperäisten suomalaisoppilaiden kohdalla. Tässä tutkimuksessa käytämme maahanmuuttaja-käsitettä, koska se on yleisesti tunnettu ja sitä käytetään julkisessa keskustelussa.

2.3 Maahanmuuttajaoppilas suomalaisessa perusopetuksessa

Perusopetuslain (L628/1998) mukaan kunta on velvollinen järjestämään oppivelvollisuusikäisille maksutonta perusopetusta. Oppivelvollisuus koskee Suomessa vakituisesti asuvia lapsia. Perusopetuslaissa säädetään myös maahanmuuttajille järjestettävästä yhden vuoden oppimäärän mittaisesta perusopetukseen valmistavasta opetuksesta, jota kunta voi järjestää. Lain mukaan kunnalla ei ole velvollisuutta järjestää valmistavaa opetusta, vaan suomea tai ruotsia taitamaton maahanmuuttajaoppilas voidaan sijoittaa suoraan yleisopetukseen. (Finlex 1998/628.) Tämän vuoksi kuntien välillä on suuria eroja valmistavan opetuksen suhteen. Osa kunnista järjestää valmistavaa opetusta yli säädetyn minimin ja osa taas ei järjestä opetusta lainkaan, vaikka sille olisi tarvetta. (Latomaa, 2003, 17.)

Oikeus perusopetukseen koskee myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Kunnilla on suuri valta ja vastuu valmistavan opetuksen sekä muiden koulutuksellisten oikeuksien toteutumisessa. Kunnat voivat saada valmistavaan opetukseen valtionavustusta, jonka avulla järjestetään maahanmuuttajaoppilaille erilaisia oppimisen tukitoimia. Jotta maahanmuuttajataustainen oppilas voisi osallistua tasavertaisesti yleisopetukseen, hänellä

tulisi olla riittävät oppimisvalmiudet, erityisesti riittävä opetuskielen taito. Tämän vuoksi maahanmuuttajaoppilaan koulutukselliset oikeudet eivät välttämättä aina toteudu joka kunnassa. (Latomaa, 2003, 17.)

Opetuksen järjestäjällä on päätösvalta perusopetukseen valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta. Opetusryhmät muodostetaan oppilaiden ikäjakauman mukaisesti huomioiden oppilaiden edellytykset. Ryhmäjaolla pyritään tukemaan oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä sekä opetussuunnitelman ja oppilaiden opinto-ohjelmien tavoitteiden toteutumista. Valmistavaa opetusta on mahdollista järjestää myös yhdelle oppilaalle. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen ops, 2009, 4.)

2.3.1 Perusopetuksen opetussuunnitelma

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) sanotaan seuraavasti:

”Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa Perusopetuksen arvopohja -kappaleessa mainitaan ihmisoikeuksista, tasa-arvosta ja monikulttuurisuuden hyväksymisestä. Perusopetuksen tarkoituksena on tukea yhteisöllisyyden, yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksessa tulee ottaa huomioon eri kulttuureista tulevat maahanmuuttajat, jotka monipuolistavat suomalaista kulttuuria. Tämän avulla pyritään edistämään suvaitsevaisuutta sekä kulttuurien välistä ymmärrystä. Opetuksen avulla tuetaan myös maahanmuuttajaoppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista ja osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa. (Pops, 2004, 14.) Kulttuurien välisessä kanssakäymisessä pitää muistaa molemminpuolinen kunnioitus ja toisilta oppiminen. Esimerkiksi suvaitsevaisuus-käsitteeseen voidaan helposti liittää valta-asetelma, ikään kuin ”ylempi arvoisten” tulisi suvaita ”vähemmistöjä”. Käytämme tässä tutkimuksessamme suvaitsevaisuus-käsitettä olettaen, että se käsittää molemminpuolisen erilaisuuden kunnioittamisen.

Opetuksen perustana perusopetuksessa on suomalainen kulttuuri, mutta opetuksessa huomioidaan eri kulttuureista tulevat maahanmuuttajat ja sitä kautta suomalaisen kulttuurin

monipuolistuminen. Opetuksessa pyritään tukemaan oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä sekä kuulumista suomalaiseen yhteiskuntaan ja monikulttuuriseen maailmaan. Näin edistetään suvaitsevaisuutta, kulttuurien välistä ymmärrystä ja ihmisten välistä tasa-arvoa. (Pops, 2004, 14.)

Maahanmuuttajien opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat. Jokaisen oppilaan kohdalla huomioidaan yksilöllisesti maahanmuuttajan oma äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika, oppimishistoria sekä kasvatus- ja opetusperinteet. Maahanmuuttajaoppilaalle voidaan yleisen tuen mukaan laatia tarvittaessa henkilökohtainen oppimissuunnitelma oppilaan opinto-ohjelman toteuttamiseksi. Maahanmuuttajaoppilaan arvioinnissa huomioidaan yksilöllisesti oppilaan tausta ja suomen tai ruotsin kielen taito. Arviointia tehdään joustavasti ja monipuolisesti sekä erilaisia arviointimenetelmiä hyödyntäen, jotta maahanmuuttajaoppilas voisi tuoda osaamisensa esille kielellisten taitojen puutteista huolimatta. Perusopetuksen arviointi voi olla sanallista päättöarviointia lukuun ottamatta. (Pops, 2004, 23, 265.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma asettaa kaikelle opetukselle ja koulun toiminnalle korkeat tavoitteet, joiden toteutumista voisikin kyseenalaistaa. Joka koulussa ja kunnassa on eri lähtökohdat näiden tavoitteiden toteuttamiselle, ja tämän vuoksi kaikkia opetussuunnitelman asettamia tavoitteita voi olla mahdotontakin toteuttaa. Erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden kohdalla voi miettiä, miten opetussuunnitelmassa mainitut *maahanmuuttajan oma äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika, oppimishistoria sekä kasvatus- ja opetusperinteet* tulee otettua yksilöllisesti huomioon ja miten se näkyy käytännössä. Voikin miettiä, ovatko opetussuunnitelman asettamat tavoitteet realistisia toteutuakseen käytännössä?

Koulutyössä tavallisesti suoritetaan opittavat asiat kurssimuotoisesti alusta loppuun, ja lopuksi testataan kokeella, onko asiat ymmärretty ja opittu. Koulussa opitaan myös paljon asioita, joiden oppiminen kestää läpi elämän eikä niiden osaamista voi testata. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi ihmiskäsitys ja ihmisarvo, joiden tulisi näkyä koulun arjessa ja opetuksessa. Nämä tulevat päivittäin esille kaikessa koulun toiminnassa tietoisesti ja tiedostamatta. Ihmisarvon ja ihmiskäsityksen pohtiminen selventää suhdetta itseemme, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, politiikkaan ja jopa globaaleihin ongelmiin. (Pietilä, 2003, 97.)

Pietilän (2003) mukaan maailma muuttuu muun muassa markkinatalouden muutosten vaikutuksista. Kulttuurissamme hallitsevana osana ovat kilpailu, tuotanto, kulutus, raha ja väkivalta. Hänen mielestään meidän ei tule alistua näille vallan voimille, koska niiden takana ovat inhimilliset tekijät, joihin me itse voimme vaikuttaa. Muutosten aikana tulisi korostaa eettisiä, sosiaalisia ja humaaneja arvoja, joista markkinat eivät puhu. Koululaitoksen ei tarvitse kilpailla markkinoilla, ja tämän vuoksi se olisi hyvä vastapaino markkinakulttuurille. Koulujen tärkeänä tehtävänä olisi antaa lapsille ja nuorille eväitä elämän perusarvojen, ihmisarvon, totuuden ja kauneuden pohtimiseen ja ymmärtämiseen. On tärkeä oppia, että yhteiskunnassamme tarvitaan solidaarisuutta, vastuuntuntoa ja yhteistyötä. (Pietilä, 2003, 15-16.)

Arvot ja asenteet määrittävät meidän toimintaamme ja ajatteluamme läpi elämän. Kasvuikässä olevat lapset ja nuoret ovat peruskouluvaiheessa alttiita joka puolelta tuleville vaikutteille ja erilaisille näkemyksille. Koululla on perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti vastuu terveiden arvojen ja asenteiden opettamisessa. Opettajan tulisi itse sisäistää ja huomioida nämä asiat työssään ja kaikessa toiminnassaan sekä reflektoida omia ajatuksiaan ja tekojaan. Koulu on lapselle tärkeä kasvuympäristö, ja sieltä saadut vaikutteet ja opit kantavat pitkälle elämään. Tämän vuoksi haluamme tuoda arvonäkökulman esille tässä tutkimuksessamme monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttajista puhuttaessa.

2.3.2 Suomi toisena kielenä -opetus

Suomi toisena kielenä -oppimäärää opetetaan oppilaille, joiden äidinkieli ei ole suomi, ruotsi tai saame. Opetus voi korvata kokonaan tai osittain äidinkielen ja kirjallisuuden suomi äidinkielenä -oppimäärän. Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoite on kehittää oppilaiden suomen kielen taitoa ottaen huomioon myös muiden oppiaineiden sisältöä, käsitteitä ja sanastoa. Maahanmuuttajaoppilaille suomen kieli on oppimisen kohde ja väline koko kouluajan. Suomi toisena kielenä -opetuksen tarkoitus on tarjota monipuolinen suomen kielen taito omaa äidinkieltä unohtamatta. Suomen kieli mahdollistaa maahanmuuttajalle tasavertaisen ja itsenäisen aseman suomalaisessa yhteiskunnassa. Suomi toisena kielenä -opetus pyrkii tavoitteellisesti antamaan oppilaille tarvittavat kielelliset valmiudet, jotta he voivat siirtyä perusopetuksen piiriin. Opetuksessa sovelletaan perusopetuksen suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetussuunnitelman perusteita. (Pops, 2004, 96, 312.) Tutkimuksessamme käytämme suomi toisena kielenä -käsitettä sisällyttäen

siihen myös ruotsi ja saame toisena kielenä oppimäärät. Käytämme suomi toisena kielenä - opetuksesta lyhennettä S2.

Kieli on jollakin tavalla mukana kaikessa koulun toiminnassa joka hetki ja S2-oppilaalla suomen kielen oppimista tapahtuu koko koulupäivän ajan. Oppiaineille ominaiset kielenkäytön tavat opitaan eri oppiaineiden sisältöjen opiskelun ohessa. S2-oppilaalla on helpompi seurata ja ymmärtää opetusta ja luokassa käytävää keskustelua, kun hän tuntee eri oppiaineille tyypilliset suulliset ja kirjoitetut tekstit sekä niissä käytetyt kielelliset keinot. Nämä kielelliset keinot liittyvät selittämisen, kuvailun tai määrittelyn tapoihin. On hyvä, että oppilas pääsee myös itse harjoittelemaan kielellisiä taitojaan. Prosessoitu sisältöjen tuottaminen kehittää kieltä syvällisemmin kuin pelkkä muiden puheiden kuuntelu. S2-oppilaan kohdalla vähemmän asiasisältöjä voi merkitä enemmän oppimista. Tärkeämpää onkin sisältöjen sijasta opettaa kielellisiä keinoja, joiden avulla oppilaalla on mahdollisuus etsiä itse lisää tietoa eri lähteistä. Nykyajan informaatioyhteiskunnassa tieto lisääntyy ja muuttuu jatkuvasti, joten tiedon etsiminen ja löytäminen on tärkeä taito. Kieli ja sen käytön hallinta ovat tärkeässä roolissa sekä S2- että äidinkielellä opiskelevien oppimisessa. (Saario, 2009, 66–67.)

2.3.3 Valmistavan opetuksen opetussuunnitelma

Valtioneuvoston asetuksessa numero 1435, joka koskee perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisia tavoitteita ja perusopetuksen tuntijakoa, käsitellään maahanmuuttajien valmistavaa opetusta. Viidennessä pykälässä mainitaan valmistavasta opetuksesta seuraavasti:

”Maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetuksen tavoitteena on lisäksi tukea ja edistää oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja oman kulttuurin tuntemusta.” (Pops, 2004, 298–299.)

Valmistava opetus on suunnattu jokaiselle maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle. Valmistavan opetuksen tuntijakoa ja oppimäärää ei ole määritelty valtakunnallisesti, mutta opetusta tulisi antaa 6-10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja vanhemmille oppilaille

vähintään 1000 tuntia. Valmistavan opetuksen laajuus vastaa yhden vuoden oppimäärää. Opetusta annetaan oppilaan opinto-ohjelman mukaisesti. Opetuksessa sovelletaan oppiainekohtaisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Opettajan tulee huomioida oppilaiden erilaisuus iän, opiskeluvalmiuksien ja oppimistaustan suhteen, ja näin ollen eriyttää opetustaan. Oppiaineiden sisältöjen oppimista helpottaa oppilaan omalla äidinkielellä tuettu opetus. Valmistavasta opetuksesta oppilaat integroidaan perusopetuksen ryhmiin oman opinto-ohjelman mukaan. Integrointi mahdollistaa kotoutumisen, sosiaalisen kielitaidon kehittymisen ja oppiaineiden sisältöjen omaksumisen. (Pops, 2004, 311; Nissilä, 2010, 10.)

Koska perusopetukseen valmistavalle opetukselle ei ole määritelty valtakunnallista tuntijakoa, jokaiselle valmistavan opetuksen oppilaalle tehdään oma opinto-ohjelma. Opinto-ohjelmassa määritellään oppilaan opintojen lähtötaso, mahdolliset aikaisemman koulunkäynnin tiedot ja taidot sekä näiden vastaavuus suomalaisiin oppimääriin. Opinto-ohjelmaan kirjataan selkeästi ja yksinkertaisesti oppimistavoitteet ja opetusjärjestelyt eri oppiaineissa. Lisäksi opinto-ohjelmassa tulee näkyä oppilaan henkilökohtaiseen ohjaukseen sekä muihin mahdollisiin tukitoimiin liittyvät tiedot. Oppilas ja hänen huoltajansa saavat opinto-ohjelmasta käsityksen siitä, mihin opetuksella pyritään ja millaista osaamista ja käyttäytymistä oppilaalta odotetaan. (Päivärinta, 2010, 29.)

Valmistavan opetuksen tehtävä on tarjota oppilaille tasavertaiset opiskelumahdollisuudet sekä riittävät valmiudet siirtyä perusopetukseen. Tavoitteena on myös tukea valmistavaan opetukseen osallistuvan oppilaan tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetuksen järjestäjä vastaa paikallisen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman laatimisesta. Lähtökohtana käytetään opetussuunnitelman perusteita, valtioneuvoston asetuksessa 1435/2001 määriteltyjä valtakunnallisia tavoitteita sekä soveltuvien osien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. (Nissilä, 2010, 12; Päivärinta, 2010, 16.)

Opetussuunnitelmassa pitää määritellä opetuksen tavoitteet ja opetusjärjestelyt sekä oppilaan oman opinto-ohjelman laatimisen, oppimisen ja arvioinnin periaatteet. Valmistavassa opetuksessa kunkin oppilaan tavoitteet tulisi asettaa hänen taitoihinsa, vahvuuksiinsa ja osaamiseensa perustuen. Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ja nuorilla voi olla tullessaan erilaisia tietoja ja taitoja koulun tai elämäntilanteiden opettamina.

Oppiminen luonnistuu parhaiten edeten oppilaan omista kokemuksista ja lähtökohdista käsin kohti uutta. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa sekä perusopetuksen opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteet eri oppiaineissa ovat soveltuvien osin samat. Työtavat, työaika, opetusmenetelmät sekä oppimateriaalit voivat kuitenkin vaihdella tavoitteiden mukaisesti. Huolellinen oppilaan opinto-ohjelman ja lähtötilanteen tarkka kartoitus on tärkeää. Oppilas saa uusissa oppiaineissa opetusta ikätasolleen soveltuvien menetelmin, välinein ja oppimateriaalein. (Päivärinta, 2010, 16, 18, 27.)

Maahanmuuttajaoppilaat pyritään jo valmistavan opetuksen aikana integroimaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa yleisopetukseen taito- ja taideaineiden tunneille ikäluokkansa ryhmään. Esimerkiksi kuvaamataidon ja liikunnan tunneilla oppilaat pystyvät osallistumaan opetukseen ilman suuria kielellisiä ponnisteluja. Reaaliaineiden opiskelussa kieli voi sen sijaan tuottaa vaikeuksia käsitteistön ja arkielämästä irrallisten aihealueiden vuoksi. Reaaliaineiden oppisisältö voi olla haastavaa jopa äidinkielellä opiskeleville ja näin ollen se tuo uuden kielen ohella lisähaastetta myös S2-oppilaille. (Saario, 2009, 54.)

2.3.4 Maahanmuuttajaopetuksen kehittyminen

Tarkastelemme Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita 1994, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004 sekä Perusopetukseen valmistavan opetuksen perusteita 2009 maahanmuuttajaopetuksen osalta. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa koulun arvoperusta -osiossa huomioidaan yhä enemmän kouluissa näkyvät kieli- ja kulttuuritaustoiltaan erilaiset oppilaat. Arvoperustassa nostetaan esille suvaitsevaisuus, avoimuus sekä kiinnostus erilaisia kulttuureja kohtaan. Nämä luovat edellytyksiä oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle sekä kansainväliselle yhteistyölle tulevaisuudessa. Opetussuunnitelmassa on nostettu yhdeksi keskeiseksi aihekokonaisuudeksi kansainvälisyyskasvatus, jonka sisältöalueita ovat esimerkiksi kansainvälisen kanssakäymisen taidot, kulttuurien tuntemus, kulttuurilukutaidon alkeet sekä harjaantuminen maailmankansalaisuuteen. Näitä samoja asioita huomioidaan myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muun muassa perusopetuksen arvopohjassa, aihekokonaisuuksissa sekä kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksessa. Merkittävänä erona vuoden 1994 opetussuunnitelmaan on, että aihepiirejä on käsitelty laajemmin ja syvällisemmin. (Pops, 1994; Pops, 2004.)

Lisäksi vuoden 1994 opetussuunnitelmassa on oma lyhyt kappaleensa maahanmuuttajien valmistavasta opetuksesta, jota vastaavasti vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ei ole. Tämä johtuu siitä, että opetushallitus on julkaissut oman opetussuunnitelman perusopetukseen valmistavaan opetukseen vuonna 2009. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa on kattavasti käsitelty maahanmuuttajaopetuksen lähtökohtia, opetuksen tavoitteita, keskeisiä sisältöjä, oppilaan oman opinto-ohjelman laatimista sekä oppilaan arviointia. Vuonna 1994 laaditussa opetussuunnitelmassa maahanmuuttajien valmistavaa opetusta on käsitelty siis todella suppeasti. (Pops, 1994; Pops, 2004; Valmistavan opetuksen ops, 2009.) Tämä johtuu ehkä siitä, että maahanmuutto on ollut 1990-luvulla ilmiönä uusi ja nopeasti kasvava. Tämä on mahdollisesti tuonut opettajille ja päättäjille haasteita esimerkiksi opetuskäytänteiden muuttamisessa. Mielestämme tähän asiaan on Suomessa herätty suhteellisen myöhäisessä vaiheessa, koska tarvetta olisi varmasti ollut aiemminkin.

Ensimmäinen maahanmuuttajien opetusta koskeva valtakunnallinen selvitys perusopetuksessa tehtiin Opetushallituksen toimesta vuonna 2003. Selvitys koski valmistavan opetuksen tilannetta, suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta, maahanmuuttajien äidinkielen opetusta sekä maahanmuuttajien opetusjärjestelyihin liittyviä kysymyksiä. Kyselylomake lähetettiin kaikille perusopetuksen järjestäjille (472) ja kyselyyn vastasi 74 prosenttia (349) koulutuksen järjestäjistä. Näissä kunnissa maahanmuuttajaoppilaita oli yhteensä 13 476. (Rönneberg, 2008, 33.)

Selvityksen mukaan valmistavan luokan opettajia oli yhteensä 175, joista 69 prosentilla oli työtehtävään soveltuva muodollinen kelpoisuus. Valmistavan opetuksen opetushenkilöstö voi olla koulutustaustoiltaan hyvin erilaista, koska perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajan tehtävään ei ole peruskoulutusta eikä tehtävään ole määritelty kelpoisuusvaatimuksia. Osa kyselyyn vastanneista kunnista koki opettajien täydennyskoulutuksen tarpeelliseksi. Täydennyskoulutusta toivottiin suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen sekä muun muassa maahanmuuttajaoppilaiden vastaanottoon, oppilaiden kohtaamiseen ja maahanmuuttajaopetuksen järjestelyihin. Opettajat kaipaivat koulutusta myös kulttuurien tuntemukseen, vieraiden kulttuurien ymmärtämiseen ja erilaisuuden kohtaamiseen. (Rönneberg, 2008, 36.)

Ohessa on Opetushallituksen sivuilta liitetty taulukko (ks. taulukko 1.), johon on listattu perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002–2010. Taulukosta

tulee ilmi, että valmistavan opetuksen oppilasmäärät ovat kasvaneet tasaisesti kahdeksan vuoden aikana reilulla kuudellasadalla osallistujalla. 1990-luvun loppupuolelta lähtien maahanmuuttajien määrä on kasvanut 2000-luvulle tultaessa. 1990-luvulla Suomeen muutti vuosittain keskimäärin 13 000 henkilöä ja 2000-luvulla vastaava luku oli noin 25 000 – 29 000 (Miettinen / Väestöntutkimuslaitos). Voiko näiden lukujen perusteella olettaa maahanmuuttajamäärän lisääntyvän tasaisesti vielä tulevaisuudessa? Tuleeko mahdollinen kasvu näkymään myös valmistavassa opetuksessa? Opetuksen järjestäjien määrä on taulukon mukaan kahdeksassa vuodessa vähentynyt kymmenellä. Ruotsinkielisten koulujen määrä valmistavan opetuksen järjestäjinä on pysynyt lähes samana. Voisiko järjestäjien määrän väheneminen kertoa valmistavan opetuksen ryhmäkokojen suurenemisesta?

Taulukko 1.

Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002-2010

Vuosi	Osallistuneet yhteensä	Järjestäjät,	joista ruotsinkielisiä
2002	1497	72	5
2003	1449	67	5
2004	1475	56	4
2005	1459	65	4
2006	1495	66	5
2007	1553	65	3
2008	1663	62	4
2009	2070		
2010	2147		

Lähde: Opetushallitus

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksemme teoreettista viitekehystä: representaatiota ja interkulttuurista kompetenssia. Tutkimuksemme kannalta representaatio on keskeisessä osassa, koska tarkoituksenamme on tutkia, miten Opettaja-lehdessä esitetään ja kuvataan maahanmuuttajaoppilaita ja -opetusta. Tarkoituksenamme on tutkia Opettaja-lehden representaatioita, eikä tarkoituksena ole muodostaa tutkimustuloksista yleistettäviä totuuksia. Representaatio on ikään kuin tutkimuksemme lähtökohta, ja se mahdollistaa aineistomme käsittelyn Opettaja-lehdestä. Representaation ohella tutkimuksessamme keskeisessä osassa on opettajan interkulttuurinen kompetenssi. Tänä päivänä maahanmuuttajaoppilaat ja monikulttuurisuus ovat läsnä lähes jokaisessa suomalaisessa koulussa ja opettajan arjessa. Interkulttuurinen kompetenssi liittyy hyvin olennaisena osana maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen ja sen tulisi olla keskeinen osa opettajan ammattitaitoa.

3.1 Representaatio

Representaation käsite juontuu latinankielen sanasta *repraesentatio* ja sen kantasanasta *repraesentare*, ja sillä on kaksi päämerkitystä. Ensimmäinen merkitys on kuvailla mielessä, asettaa silmien eteen, havainnollistaa tai kuvailla, toinen merkitys on tehdä heti tai toteuttaa. (Knuuttila & Lehtinen, 2010, 10.) Representaatio-käsitteelle on vaikeaa löytää yhtä yksiselitteistä suomenkielistä vastinetta. Käsite sekä esittää että edustaa jotakin olemassa olevaa, joka saa merkityksensä ainoastaan representaatioiden kautta. Representaatiot ovat myös aina kytkeytyneitä muihin representaatioihin. Representaatiot ovat itsessään tuottamassa, jäsentämässä ja merkityksellistämässä todellisuutta ja sitä, mitä pidämme todellisuutena, joten tämän vuoksi todellisuutta ja representaatiota ei voi erottaa toisistaan. (Koivunen, 1996, 51-52; kts. myös Ojajarvi, 1998, 173.)

Perinteisesti representaatio ymmärretään objektina, tilana tai ominaisuutena, joka viittaa johonkin itsensä ulkopuoliseen. Representaatiolla voidaan kontekstista riippuen tarkoittaa edustamista, kuvaamista, esittämistä, merkitsemistä, havainnollistamista ja epäsuoraa, välineellistä ilmaisua. Representaation käsitteeseen liittyy läsnäolon ja poissaolon problematiikka, jossa läsnä oleva edustaa tai esittää poissaolevaa, ja poissa oleva puolestaan korvautuu jollakin uudennlaisella läsnäolon muodolla. Tässä yhteydessä voi

mieltä representaation totuudenmukaista välittyneisyyttä. Millä tavoin poissa olevaa edustava läsnä oleva välittää poissa olevan kohteen ominaisuudet? Representaation voidaankin ajatella olevan välikappale jollekin sitä itseään alkuperäisemmälle, jota se edustaa. (Aikio, 2000, 525; Knuuttila & Lehtinen, 2010, 7, 10-11.) Representaation voidaan ajatella olevan monimutkaista toimintaa erityisesti silloin, kun ollaan tekemisissä erojen kanssa. Tällöin representaatio liittyy tuntemuksiin, asenteisiin ja emootioihin sekä liikuttaa katsojaa huomattavasti syvemmillä tasoilla kuin yksinkertaisella arkijärjellä olisi mahdollista selittää. (Hall, 1999, 140.)

Representaatio eli esittäminen on osana monissa inhimillisissä toiminnoissa, kuten erilaisissa merkeissä, malleissa, äänissä, kuvissa, mielteissä ja signaaleissa, eikä toiminta ole mahdollista ilman representaatiota. Nämä representoivat eli esittävät jotakin itsensä ulkopuolista, esimerkiksi liikennemerkki kertoo tiellä liikkuville liikennesäännöistä. Tieteellisen representaation tulisi esittää ja välittää mahdollisimman totuudenmukainen kuva todelliseksi olettamastamme kohteesta, koska representaation perusteella voimme saada tietoa ja tehdä johtopäätöksiä kohteesta. Tieto on ihmisen toimintaa maailmassa, ja ihmisen käyttäminä työkaluina representaatiot ovat osa maailmaa. Näin ollen ihmisen ja maailman välille ei tarvitse ajatella tietoteoreettista kuilua. (Knuuttila & Lehtinen, 2010, 7, 10-12, 52-53; Saariluoma, Kamppinen & Hautamäki, 2001, 42.)

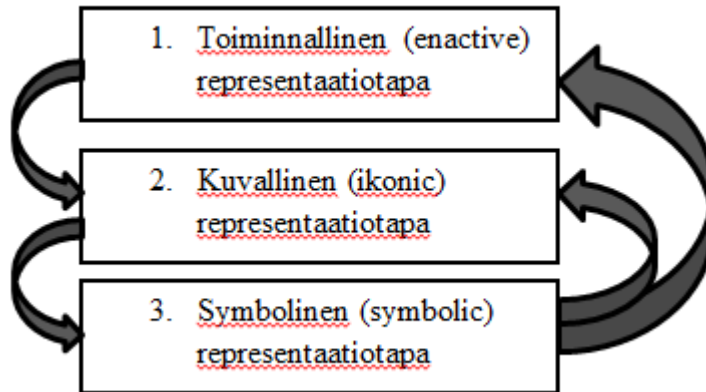
Ihmisten välisen sosiaalisen kommunikoinnin perusväline on kieli, jonka rakenteisiin sisältyy inhimillistä tietoa ja olettamuksia koskien todellisuuden luonnetta. (Saariluoma et al. 2001, 32.) Kieli tekee mahdolliseksi sen, että voimme puhua toisten kanssa jostakin asiasta. Se siis mahdollistaa kanssakäymisen ja kyvyn representoida eli esittää maailmaa koskevia lausumia. Representaatio tuottaa käsitteille merkityksiä kielen kautta ja on osa inhimillistä toimintaa. Representaatio on linkki käsitteiden ja kielen välillä, ja sen avulla voimme viitata sekä todellisen että fiktiivisen maailman objekteihin, ihmisiin ja tapahtumiin. Representaatiot tekevät kohteen läsnä olevaksi turvautuen käytössä oleviin esittämistapoihin sekä niiden sisältämiin normeihin ja konventioihin. (Hall, 1997, 17; Lehtonen, 1996, 44-46.)

Kielellisten merkitysten tuottamisen keskiössä on kaksi yhteenkuuluvaa edustusjärjestelmää. Ensimmäinen mahdollistaa merkitysten saavuttamisen yhdenmukaisuuksien rakentamisella tai vastaavuuksilla eri asioiden – ihmisten, objektien tapahtumien, jne. – välille sekä suhteessa omaan käsitteelliseen järjestelmäämme. Toinen

järjestelmä mahdollistaa yhdenmukaisuuksien rakentamisen oman käsitteellisen järjestelmämme ja merkkien joukon välille, ja se järjestäytyy osaksi eri kieliä käsitteitä kuvaten. Yhteys näiden kahden välillä muodostaa representaation. (Hall, 1997, 19.)

Jerome Brunerin representaatioteorian (ks. kuvio 2.) mukaan ihmisellä on kolme eri tapaa representoida ja jäsentää todellisuutta: toiminnallinen (enactive), kuvallinen (ikonic) ja symbolinen (symbolic) representaatiotapa. Ensimmäinen eli toiminnallinen representaatiotapa tarkoittaa sitä, että tiedämme asioita, koska tiedämme, kuinka niitä tehdään. Maailma koetaan toiminnan kautta, ja näin ollen representoimme asioita toiminnan avulla. Toisen eli kuvallisen representaatiotavan mukaan ihminen käsittelee uusia kokemuksia kuvien ja mielikuvien kautta. Muodostamme uusista asioista mielikuvia ja teemme niistä jatkuvasti yhteenvetoa. Kuvallinen representaatiotapa edellyttää hieman toiminnallista tapaa kehittyneempää representointikykyä, koska siinä uusien asioiden oppiminen ei tapahdu konkreettisesti. Kolmas eli symbolinen representaatiotapa tapahtuu kielen ja sen sääntöjen kautta. Toisin kuin kuvallisessa representaatiotavassa, symbolisessa representaatiotavassa ei ole vastaavuussuhdetta kuvaamiinsa asioihin. Verbaalisilla ja kirjoitetuilla symboleilla voi olla useita erilaisia merkityksiä kontekstista riippuen. (Bruner, 1966, 1, 6; Bruner, 1971, 7-8; Tolska, 2002, 80-82.) Tutkimuksemme symbolinen representointitapa sopii hyvin, koska käsittelemme maahanmuuttaja-aiheista keskustelua Opettaja-lehden julkaisujen kautta. Tutkimme siis lehden välittämiä kielellisiä representaatioita.

Brunerin mukaan siirtyminen symboliseen representaatiotapaan tapahtuu kahden edellisen representaatiotavan kautta. Osaamme käyttää siis kaikkia kolmea representointitapaa, mutta kehittyneemmän eli symbolisen representointitavan opittuamme emme enää juuri käytä muita tapoja kokemusten käsittelyyn. Huomionarvoista on kuitenkin se, että representoimme kokemuksia usein kuvallisen representointitavan avulla, vaikka olisimme oppineet kielen. Tämä johtuu siitä, että kuvan avulla voimme joskus välittää enemmän tietoa kuin kielellisesti. (Bruner, 1966, 1, 6; Bruner, 1971, 8; Tolska, 2002, 81.) Brunerin representaatioteorian pohjalta teimme ohessa olevan kuvion, jossa havainnollistamme kolmen representaatiotavan suhdetta toisiinsa. Kuvion vasemmalla puolella olevat nuolet kuvaavat representaatiotapojen vaiheittaista kehittymistä. Oikealla puolella olevat nuolet puolestaan kuvaavat sitä, että symbolisen representaatiotavan hallitessaan ihminen hallitsee ja osaa käyttää myös kahta muuta representaatiotapaa.



Kuvio 2. Brunerin representaatioteoria

Valitsimme representaation osaksi tutkimuksemme teoreettista viitekehystä, koska tutkimusaineistomme on peräisin Opettaja-lehdestä ja lehden julkaisuissa on aina kyse jonkun toisen ihmisen ajatuksista ja sanomasta. Representaation avulla voimme ikään kuin objektiivisesti tutkia julkaisuista nousevia asioita pitämättä niitä tutkimusaiheeseemme liittyvänä ainoana faktana. Tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia nimenomaan sitä, miten Opettaja-lehdessä kuvataan maahanmuuttajaoppilaita ja heidän opetustaan koulussa Suomessa. Haluamme tutkimuksen avulla saada kuvan siitä, millaista keskustelua Opettaja-lehdessä käydään maahanmuuttajaoppilaita ja -opetuksesta.

3.2 Interkulttuurinen kompetenssi

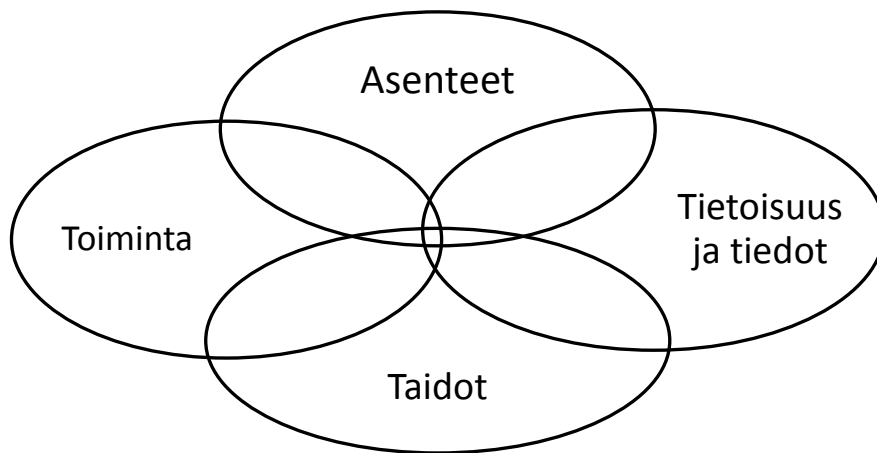
Käsitteelle interkulttuurinen kompetenssi löytyy kirjallisuudesta samankaltaisia vastineita: monikulttuurinen kompetenssi ja kulttuurien välinen kompetenssi. Monikulttuurinen kompetenssi ja interkulttuurinen kompetenssi ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan eivätkä ne ole toisiaan poissulkevia. Interkulttuurisuus tarkoittaa kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja molemminpuolista oppimista. Monikulttuurisuus-käsitteellä viitataan vain eri etnisistä ryhmistä koostuviin yhteisöihin ja niiden rinnakkaiseloon. Siihen ei sisälly vuorovaikutusnäkökulmaa, joka taas on olennainen osa interkulttuurisuus-käsitettä. Lisäksi muita samankaltaisia käsitteitä ovat kansainvälisyys ja kulttuurien välisyys. Nämä kaikki käsitteet voidaan ymmärtää pitkälti synonyymisesti, mutta keskenään ne painottavat erilaisia asioita. (Jokikokko, 2002, 86.) Tutkimuksessa käytämme termiä interkulttuurinen kompetenssi.

Kompetenssin käsite tarkoittaa pätevyyttä, osaamista ja kelpoisuutta, esimerkiksi johonkin virkaan (Aikio, 2002, 343). Jokikokon (2005) mukaan kompetenssin voidaan ajatella tässä yhteydessä tarkoittavan kulttuurienvälistä oppimista ja oppimisen tulosta. Kompetenssin prosessiluonteen vuoksi ihmisen elämä on elinikäistä oppimista, sillä ihmiset, tilanteet, ympäristöt ja kulttuurit ovat ainutkertaisia ja muuttuvia. Ihminen ei siis ole koskaan kulttuurisesti täysin pätevä. (Jokikokko, 2005, 102.)

Interkulttuurinen kompetenssi on moniulotteinen termi. Haluamme korostaa Jokikokon (2002, 87) tavoin termin neljää ulottuvuutta (ks. kuvio 3.): kulttuurien välistä tietoisuutta ja tietoa, asenteita, taitoja sekä halua toimia kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa (ks. myös Virta, Räsänen & Tuittu, 2011, 161 & Jokikokko, 2005, 92-93). Tietoisuus ja tiedot ovat toisiinsa kytkeytyneitä ja toisistaan riippuvaisia. Tarvitaan tietoa, jotta voimme ymmärtää jotakin ja tulla tietoiseksi jostakin. On tärkeää olla tietoinen omasta kulttuuritaustastaan ja kulttuurisista koodeistaan sekä niiden vaikutuksista omaan ajatteluun, asenteisiin, uskomuksiin ja käytökseen. Lisäksi kulttuurinen tietoisuus on tietoa toisista kulttuureista ja ihmisistä. On tärkeää tuntea kulttuurisesti ja maantieteellisesti muodostuneita arvoja, normeja sekä ajatus- ja käyttäytymismalleja. Kuitenkaan kulttuurien välisissä kanssakäymisissä ei tulisi lokeroida ihmisiä tietyn kulttuurin edustajiksi, vaan tulisi tiedostaa kulttuurien dynaaminen luonne ja nähdä jokainen ihminen yksilönä. Kulttuurinen tietoisuus on myös kykyä nähdä ennakkoluuloja, asenteita, oletuksia ja epäoikeudenmukaisia käytänteitä sekä yksilöiden että instituutioiden tasolla. (Jokikokko, 2002, 87-88.)

Oikeudenmukaista ajattelua sekä toimintaa tukevia asenteita voidaan pitää interkulttuurisen kompetenssin lähtökohtana. Toimintaa tukevia asenteita ovat muun muassa toisista ihmisistä välittäminen, moninaisuuden kunnioittaminen, motivaatio sekä sitoutuminen tasa-arvoa edistävään toimintaan. Ihmisten asenteet ja ennakkoluulot muotoutuvat varhaisessa vaiheessa, ja ne voivat olla osaksi tiedostamattomia. Tämän vuoksi niiden tutkiminen ja muuttaminen voi olla vaikeaa. Saavuttaakseen interkulttuurisen herkkyyden, tulee kohdata omat ennakkoluulot ja hyväksyä asenteiden muuttuminen. Noelin (1995) mukaan interkulttuurisen kompetenssin osa-alueista asenne on vaikein ja monimutkaisin, mutta toisaalta sen vaikutukset ovat pitkäkestoisimmat ja näkyvimvät. (Jokikokko, 2005, 92-97; Jokikokko, 2002, 87-89; Noel, 1995, 269.)

Interkulttuurisen herkkyyden saavuttamiseksi olisi tärkeää tarkastella kriittisesti omia ennakkoluuloja ja asenteita. Interkulttuuriset taidot ovat näkyvimpiä taitoja kulttuurien välisissä kohtaamisissa ja kommunikoinnissa. Näitä taitoja ovat esimerkiksi kielenkäyttötaidot, neuvottelutaidot ja konfliktien ratkaisutaidot. Kulttuurien välinen toiminta sisältää kaikki edellä mainitut ulottuvuudet, interkulttuuriset tiedot ja taidot sekä oikeudenmukaisen asenteen. Nämä neljä ulottuvuutta muodostavat keskinäisen riippuvuussuhteen ja eettisen perustan interkulttuuriselle kompetenssille. Tämän kokonaisuuden hallitessaan ihminen voi aktiivisesti taistella epäoikeudenmukaisuutta, rasismia, ennakkoluuloja ja syrjintää vastaan. (Jokikokko, 2005, 92-97; Jokikokko, 2002, 87-89.)



Kuvio 3. Jokikokon interkulttuurisen kompetenssin malli

Interkulttuurista kompetenssia tarvitaan Jokikokon (2002) mukaan toimivaan vuorovaikutukseen, yhteisymmärryksen saavuttamiseen sekä kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten väliseen yhteistyöhön. Kulttuurien välisissä kohtaamisissa kohtaavat erilaiset taustat, arvot, asenteet sekä käyttäytymis- ja kommunikaatiotavat. Interkulttuurista kompetenssia tarvitaan, jotta vuorovaikutus kulttuurien välillä toimii ja saavutetaan yhteisymmärrys erilaisten ihmisten välillä. Parhaimmillaan vuorovaikutus voi olla rikasta ja monipuolista, toisaalta taas interkulttuuristen taitojen puuttuessa väärinkäsitysten ja ristiriitojen mahdollisuus kasvaa. Interkulttuurinen kompetenssi voidaan nähdä kokonaisuutena, eräänlaisena filosofiana, joka ohjaa ihmisten ajattelua ja käyttäytymistä. Interkulttuurinen kasvu ei tapahdu hetkessä, vaan se on kokonaisvaltainen prosessi, johon

erilaiset elämäntilanteet, kokemukset ja koulutus vaikuttavat. Prosessissa olennaisena osana on kulttuuristen asenteiden, arvojen, normien sekä oman käyttäytymisen punnitseminen. Päämääränä on moninaisuuden tiedostaminen, ymmärtäminen ja kunnioittaminen sekä oikeudenmukainen ajattelu ja toiminta. (Jokikokko, 2002, 85-86.)

3.2.1 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

Interkulttuurinen kompetenssi on nykypäivänä keskeinen osa opettajan ammattitaitoa. Kasvattajana opettajan tehtäviin kuuluu tukea kaikkien oppilaidensa tasapainoista kehitystä ja identiteetin rakentumista. Maahanmuuttajaoppilaiden kanssa toimiessaan opettajan tulisi tarkistaa omat asenteensa ja arvomaailmansa. Monikulttuurisuuden ohella koulun tulisi tukea oppilaan oman kulttuurin ja identiteetin säilymistä. (Virta, Räsänen & Tuittu, 2011, 159, 161.) Koulussa näkyy valtakulttuurin ohella useita muita kulttuureita ja pienempiä etnisiä ryhmiä. Parhaimmillaan oppilaat saavat koulussa realistisen käsityksen maailman monikulttuurisuudesta, ja niihin tutustumalla opitaan ymmärtämään ja suvaitsemaan erilaisuutta. Kulttuureihin tutustumisen kautta jokainen voi elää omaa elämäänsä hyväksytyinä ilman pelkoa syrjinnästä tai rasismista.

Talib sisällyttää interkulttuuriseen kompetenssiin opettajan oman identiteetin, oman menneisyyden reflektoinnin, etnisen identiteetin, kriittisen ammatillisen reflektoinnin, yhteiskunnallisen vaikuttamisen sekä globaalin vastuuntunnon ja vaikuttamisen. Opettajan interkulttuurinen ammatillisuus ymmärretään laajana itsetietoisuutena, kriittisenä suhtautumisena työhön, empatiana sekä erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisena. Opettajan tulisi huomioida monikulttuurisuus kaikissa oppiaineissa läpäisyperiaatteella. Lisäksi interkulttuurinen ammatillisuus edellyttää tietoisuutta toisesta ihmisestä yksilön sosiaalisen todellisuuden muokkaajana. (Talib, 2005, 43, 48.)

Monikulttuurisen opetuksen edellytyksiä ovat monikulttuurisuuden filosofia, oppijoiden tasa-arvoiset mahdollisuudet, hyvät etniset suhteet sekä monikulttuurinen kompetenssi. Monikulttuurisella filosofialla tarkoitetaan muun muassa opetussuunnitelman ja lainsäädännön tarjoamia arvolähtökohtia, uskomuksia ja toiminnan perusteita sekä sitä, miten ne näkyvät opetustyössä. Opettajan vastuulla on luoda toimiva tasa-arvoinen ja monikulttuurinen oppimiskulttuuri kaikille oppilaille. Monien tutkimusten mukaan koulun henkilökunnan asenteilla on keskeinen vaikutus koulun vuorovaikutusilmapiiriin. Koululla

on tärkeä rooli maahanmuuttajien ja suomalaisten keskinäisten suhteiden ja myönteisen vuorovaikutuksen edistämisessä. (Matinheikki-Kokko, 1999, 10-12.)

Monikulttuurisen opetuksen ja oppimisen perustana ovat demokraattiset arvot ja uskomukset, jotka pyrkivät vaalimaan kulttuurista moniarvoisuutta. Tähän sisältyy kulttuurisesti monipuolinen yhteiskunta ja maailma, jossa vallitsee keskinäinen kulttuurinen riippuvuus. Bennet (1995) on määrittänyt monikulttuuriselle opetukselle neljä ulottuvuutta: muutos kohti oikeudenmukaisuutta, monikulttuurisuuden huomioiminen opetussuunnitelmassa, monikulttuuristumisen prosessi ja lupaus taistella ennakkoluuloja ja syrjintää vastaan. Muutos vaatii kouluympäristön ja piiloisen opetussuunnitelman (muun muassa opettajien asenteet ja odotukset, oppilaiden jaottelu, opetusstrategiat, koulun järjestyssäännöt, koulun ja kunnan yhteistyö sekä luokan yhteishenki) täydellistä muutosta. Tämä voisi auttaa ratkaisemaan etnisten vähemmistöryhmien ja taloudellisesti vähäosaisten ongelmia koulussa. Monikulttuurinen opetussuunnitelma kehittää tietoisuutta ja ymmärrystä erilaisista kulttuureista ja niiden historiasta. Monikulttuuristumisprosessin kautta ihminen oppii älyllisiä ja emotionaalisia tapoja toimia kaikkien ihmisten kanssa ja samaan aikaan hyväksyy ja arvostaa erilaisia ihmisiä erilaisista kulttuureista. (Bennet, 1995, 13-14.)

Interkulttuurinen yhteistyö ja herkkyys ovat tarpeellisia asioita käsitellä kouluissa ja muissa oppilaitoksissa. Näissä paikoissa identiteetti ja monimuotoisuus kohtaavat väistämättä ja tulevaisuuden kansalaiset valmistautuvat monikulttuuriseen todellisuuteen. Tämän vuoksi interkulttuurinen opetus tulisi ottaa vakavasti. Interkulttuurinen opetus tulisi olla johdonmukainen jatkumo varhaisesta lapsuudesta jatkuen läpi elämän. Kouluissa ja luokkahuoneissa interkulttuurinen opetus tulisi olla suunnitelmallista ja tarkoituksenmukaista. Interkulttuurisia taitoja voi harjoittaa esimerkiksi roolipelien, draaman, väittelyiden, eri kulttuurista tulevien vierailijoiden sekä vierailuiden tai vaihto-ohjelmien kautta. Monikulttuurinen ryhmä itsessään on hedelmällinen lähtökohta interkulttuuristen taitojen, kriittisen ajattelun, erilaisten näkökulmien ja kulttuurien välisen kohtaamisen harjoittamiseen. Esimerkiksi Suomessa interkulttuurinen opetus on usein huomioitu kouluissa vain teemaviikkoina tai satunnaisina projekteina. (Räsänen, 2007, 19, 23, 25.) Suomessakin olisi hyvä saada interkulttuurinen näkökulma liitettyä opetussuunnitelmaan ja käytännössä jokaiseen oppiaineeseen sekä alakoulussa että luokanopettajakoulutuksessa.

Interkulttuurinen kompetenssi on tärkeä taito luokanopettajalle tämän päivän monikulttuurisessa maailmassa. Lähtökohtina Räsänen mukaan interkulttuuristen taitojen kehittämiseksi ja opettamiselle on opettajan oma halu ja motivaatio kulttuurien väliseen kommunikointiin ja yhteistyöhön. Ihmisten välisen yhteistyön ja kohtaamisen tulisi pohjautua ajatukseen, että toisia ihmisiä tulee kohdella kunnioittaen, kuunnellen ja arvostaen. Interkulttuurinen kohtaaminen vaatii molemminpuolista oppimista ja keskustelua sekä sitoutumista yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. (Räsänen, 2007, 27.) Villegasin & Lucasin (2002) mukaan kulttuurisesti vastuullinen opettaja ymmärtää, että oppilaat tulevat monenlaisista taustoista ja on monenlaisia tapoja hahmottaa todellisuutta. Opettaja osaa hyödyntää tätä tietämystä opetuksessaan ja rakentaa opetuksensa tämän pohjalta. Opettajan tulisi nähdä oppilasaineksen moninaisuus positiivisena resurssina luokan toiminnassa ongelmiin keskittymisen sijaan. Kulttuurisesti vastuullinen opettaja tuntee vastuunsa ja kykenee tekemään muutoksia tarpeen vaatiessa. (Villegas & Lucas, 2002, 21.)

Monikulttuurisen yhteiskunnan tuomat haasteet eivät ole yksinkertaisia, eikä niihin ole helppoja vastauksia. Opettajan työ on pääsääntöisesti itsenäistä ja työskentelyä omalla persoonallaan. Ammatillisten ongelmien ilmetessä yksin työskentely lisää opettajan työtaakkaa ja ahdistusta, ja opettaja saattaa kohdentaa omaa epävarmuuttaan oppilaisiin. Tämä saattaa näkyä myös asenteellisena kovuutena muun muassa maahanmuuttajaoppilaita kohtaan. Opettaja ei myönnä ammatillista puutteellisuuttaan eikä tunnusta vaikeuksia, vaan kääntää ongelmat ”mahdottoman” oppilasaineksen syyksi. Yhteistyön avulla opettajat voivat puolestaan pohtia koulussa eteen tulevia tilanteita ja niihin sopivia toimintamalleja. Muiden opettajien kanssa tehty yhteistyö auttaa tarkastamaan ja muovaamaan monikulttuurista kasvatusta, jotta se vastaisi oppilaiden tarpeita ja lisäisi suvaitsevaisuutta. (Talib, 2002, 130; Talib, 2005, 23-28.)

Uskomme, että opettajalla on suuri vaikutusvalta luokan ja oppilaiden sisäisen interkulttuurisen ilmapiirin luomisessa. Opettaja toimii esikuvana ja turvallisen aikuisena muuttuvassa monikulttuurisessa maailmassa, ja välittää oppilailleen toiminnallaan sekä asenteillaan elämän perustaitoja. Tämä vaatii opettajalta halua kehittää omaa interkulttuurista pätevyyttään, taitoa ja asenteita toimiessaan maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Luokanopettajakoulutuksen tulisi tarjota riittävät interkulttuuriset valmiudet, vaikka uskomme, että taidot ja varmuus voivat kehittyä parhaiten työkokemuksen myötä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa avaamme tutkimuksemme kulkua. Aluksi käsittelemme aikakauslehteä viestinnän välineenä sekä esittelemme Opettaja-lehden. Kerromme aineiston keruun vaiheista ja sen luokittelusta sekä sisällönanalyysistä tutkimusmenetelmänä. Avaamme myös tutkimuksemme luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja.

4.1 Aikakauslehti viestinnän välineenä

Aikakauslehti on säännöllisesti ainakin neljä kertaa vuodessa ilmestyvä lehti. Aikakauslehdet ovat sisällöltään monipuolisia, mutta jonkin tyylin, aiheen ja näkökulman rajojen sisällä, eikä niiden sisältö koostu pelkästään tiedonannosta, hinnastoista tai mainonnasta. Lehdissä pyritään vastaamaan lehden lukijoiden odotuksiin, toiveisiin, innostukseen, tarpeisiin ja pelkoihin. Aikakauslehti on lukijalähtöinen media toisin kuin sanomalehti, joka painottaa julkaisijan roolia ja on siten tekijäkeskeinen. Aikakauslehdet ovat tilattavia, irtonumeroina ostettavia tai asiakas- tai jäsenyysuhteen perusteella jaettavia. Aikakauslehdistö edustaa Suomen toiseksi suurinta joukkoviestinnän alaa sanomalehdistön jälkeen (2003). (Aikakausmedia, 2013; Kivikuru, 2003, 77-78; Tilastokeskus, 2006; Töyry, 2011, 129-130.)

Aikakauslehdet jaetaan neljään perusrhyhmään: 1. yleisölehdet, 2. ammatti- ja järjestölehdet, 3. mielipidelehdet, 4. asiakas- ja yrityslehdet. Koska aineistomme on Opettajien Ammattijärjestön Opettaja-lehti, avaamme vain ammatti- ja järjestölehtien tunnuspiirteitä. Suomessa ammatti- ja järjestölehdet jaetaan 16 alaryhmään, joihin kuuluu yli 2000 nimikettä. Vuonna 2000 ammatti- ja järjestölehdet olivat volyymiltaan eli vuosikertamäärältään laajin ja kirjavin aikakauslehdistöryhmä. (Kivikuru, 2003, 78-79.)

Aikakauslehti on viestinnän väline. Viestinnällä tarkoitetaan sanomien välitystä lähettäjän ja vastaanottajan välillä. Sanoma muodostuu merkkien yhdistelmästä, joka puolestaan muodostaa ajatuskokonaisuuden. Sanoma sisältää informaatiota, jonka määrä riippuu sanoman sisällöstä, vastaanottajien aikaisemmista tiedoista ja viestintätilanteesta. (Åberg, 1989, 31; ks. myös Kunelius, 2009, 10.) Sanoman yksityisyyteen, ilmaisun vapauteen, viestinnän tehokkuuteen tai vastaanottajien lukumäärään voi vaikuttaa viestinnän tyyppi tai menetelmä (Wiio & Nordenstreng, 2003, 9). Viestintäsuhde on vuorovaikutuksellinen, kulttuurinen yhteys median ja vastaanottajan kesken. Medialla tarkoitetaan

joukkoviestinnän teknisiä välineitä eli viestimiä, esimerkiksi aikakauslehteä, radiota, televisiota ja internetiä. (Kotilainen & Kivikuru, 1999, 17; Kotilainen, 1999, 31-32.)

Viestintä on siis sisällön ja sanomien siirtoa lähettäjältä, jolla on viestimiseensä jokin tarkoitus. Viestinnän kautta lähettäjä voi esimerkiksi jakaa kokemuksiaan, saada vastaanottajan tottelemaan tai pyrkiä muuttamaan tämän mieltä. Sanomien siirron lisäksi viestintä on yhteisyyden tuottamista, ylläpitämistä ja toimintaa, jossa viestijät muodostavat keskinäisiä sosiaalisia suhteita. Viestintään liittyy olennaisesti myös viestintään osallistuvien identiteetin rakentaminen, vahvistaminen ja muokkaaminen. Yhteisyysnäkökulmasta katsottuna viestintä korostaa konfirmaatiota eli yhteisön jäseneksi ottamista ja informaatiota eli sisältöjen siirtoa. Viestinnässä välittyy suhteemme todellisuuteen ja viestintä yhdistää meidät kulttuuriin, sen sosiaalisiin suhteisiin, valtarakenteisiin ja tapoihin. (Kunelius, 2009, 10-15.)

Lehdistöneuvos Hannu Laaksolan mukaan viestintä on kokenut viimeisen kymmenen vuoden aikana suuria muutoksia. Sähköinen viestintä ja sosiaalinen media ovat muokanneet mediamaailmaa rajusti. Tiedon jakaminen tapahtuu nykyään monikanavaisesti ja tietoa jaetaan useita eri reittejä pitkin, jotta se tavoittaisi mahdollisimman laajan kohderyhmän. Vaikka viestintämaailman muutokset heijastuvat myös järjestöjen viestintään ja lehtiin, niin ne eivät poista tarvetta painetulle järjestölehdelle. Suoraan kotiin tuleva lehti voi olla ainoa konkreettinen etu omalta etujärjestöltä. Sähköinen viestintä puolestaan vaatii jäseneltä aktiivisuutta ja tarvittavia tietoteknisiä laitteita. (Laaksola, 2014, 3.)

4.1.1 Opettaja-lehden esittely

Opettaja-lehti on järjestö- ja ammattilehti, jota julkaisee Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Lehti jaetaan OAJ:n jäsenetuna kaikille opettajille varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. Lehteä pidetään näyteikkunana opettajan ammattiin ja sen sisällön keskeisimmässä osassa on opettajien edunvalvonta. Opettaja-lehti ilmestyy 35 kertaa vuodessa ja kansallisen mediatutkimuksen mukaan lehdellä on 174 000 lukijaa. Se on yksi suurimpia suomalaisia aikakauslehtiä ja virallinen levikki on 96 554 (LT 24.1.2014). Vuosina 1987–2014 Opettaja-lehden päätoimittajana oli Hannu Laaksola ja nykyään päätoimittajana toimii Marja Puustinen. (Opettaja-lehti.)

Opettaja-lehti perustettiin vuonna 1906 ja lehden nimi oli aluksi Opettajain Lehti. Lehden kustantaja Valistus lahjoitti Opettajain Lehden Kansakoulunopettajain liitolle vuonna 1937. Opettaja-lehdestä on julkaistu internetissä web-versio vuoden 1996 lehdistä alkaen ja se oli ensimmäisiä suomalaisia aikakauslehtiä verkossa. Vuodesta 2006 lähtien verkossa on ollut Opettajan näköislehti. Opettaja-lehti on Suomen vanhin viikoittain ilmestyvä aikakauslehti. (Opettaja-lehti.)

Opettaja-lehdellä oli perustamisvaiheessa keskeinen rooli järjestön toiminnan aloittamisessa ja jäsenten hankinnassa. Lehti toimi aktiivisena keskusteluttajana ja yhteiskunnallisena vaikuttajana muun muassa oppivelvollisuuslain ja peruskoulun syntyvaiheissa. Painettu lehti toimii siteenä järjestön ja jäsenten välillä. Lehti konkretisoi jäsenelle sitä, että järjestö ajaa hänen etujaan. Lehti on jäsenen säännöllinen etu omalta etujärjestöltä, ja tuo esille oman alan ajankohtaisia asioita. Lehdellä on myös yhteiskunnallinen merkitys toimiessaan jäsenen kasvoina, korvina ja äänenä. Tutkimusten mukaan lehtiä pidetään yleisesti edelleen keskeisinä tiedonvälittäjinä sekä osana järjestön toimintaa. (Laaksola, 2014, 3.)

Opettaja-lehteä voidaan virallisena ammatti- ja järjestölehtenä pitää luotettavana ja asiallisena julkaisuna. Suuren levinneisyyden ja lukijakunnan vuoksi lehteä voidaan pitää merkittävänä opettajan ammattiin liittyvien ajankohtaisten asioiden esille tuojana. Lehteä siteerataan paljon muissa medioissa, ja sen oletetaan antavan ajanmukaista ja asiapitoista tietoa. Oletuksemme on, että lehdessä julkaistavat artikkelit ovat tarkkaan harkittuja, ja tiedostamme, että tutkimusaineistomme edustaa lehden valitsemaa linjaa. Onkin oleellista miettiä, mitä lehti kertoo ja voidaanko sanomaa pitää ainoana totuutena. Kuten mediaa yleisesti, myös Opettaja-lehteä tulisi tarkastella kriittisesti.

4.2 Aineiston keruu

Tutkimustamme varten keräsimme aineistoa Opettaja-lehden näköislehdistä vuosilta 2006–2013. Opettaja-lehden internet-sivuilla on arkisto, josta löytyy kaikki ilmestyneet Opettaja-lehden näköislehdet vuoden 2006 numerosta 12 alkaen. Tämän vuoksi rajasimme aineistomme näihin vuosiin. Halusimme nimenomaan käyttää näköislehtiä niiden helpon saatavuuden ja aineiston hakemisen vuoksi. Aineistohaun aloitimme hakemalla lehden arkistosta julkaisuja maahanmuuttaja-hakusanalla. Tutkimuksemme aineistohaun aikana Opettaja-lehden arkistohaku oli uusiutunut ja siellä ilmeni meistä riippumattomia teknisiä

ongelmia. Tämän vuoksi jouduimme käymään osan näköislehdistä läpi manuaalisesti. Arkistohaku tuotti yhteensä 74 maahanmuuttaja-hakusanalla löytynyttä julkaisua.

Aineiston keräämisen jälkeen tulostimme löytyneet julkaisut ja luimme ne läpi. Aineistohaku antoi meille myös sellaiset julkaisut, joissa sana maahanmuuttaja esiintyi esimerkiksi vain kerran. Näissä julkaisuissa ei puhuttu maahanmuuttajaoppilaista tai -opetuksesta eikä niihin liittyvistä asioista mitään, vaan esimerkiksi maahanmuuttaja-sana oli mainittu ohimennen sivulauseessa. Rajasimme tällaiset julkaisut ensimmäisenä pois aineistostamme. Luimme julkaisut muutaman kerran läpi ja havainnoimme, millaisissa yhteyksissä maahanmuuttaja-aihe nousi esille. Pyrimme rajaamaan tutkimusaineistomme käsittelemään suomalaista alakoulua, koska tämä on se alue, joka meitä tulevana luokanopettajina kiinnostaa. Joidenkin julkaisujen yhteydessä puhuttiin aiheesta koko peruskoulun kontekstissa, mutta halusimme sisällyttää myös nämä julkaisut tutkimukseemme, koska alakoulu on osa peruskoulua.

Luimme julkaisut vielä kertaalleen läpi ja lajittelimme ne esille nousseiden aihepiirien mukaan. Jätimme tietoisesti tutkimuksemme ulkopuolelle julkaisut, jotka eivät liittyneet maahanmuuttajien opetukseen suomalaisissa kouluissa. Poisjääneet julkaisut käsitelivät muun muassa maahanmuuttajien ammatti- ja aikuiskoulutusta sekä ulkomaisten koulujen toimintamalleja. Vaikka pois jääneistä julkaisuista olisimme voineet saada hyvää materiaalia aineistoomme, halusimme pysyä valitsemiemme rajojen sisäpuolella, sillä muuten aineisto olisi paisunut liian laajaksi. Rajauksen avulla pyrimme saamaan käsityksen siitä, millaista keskustelua maahanmuuttaja-aiheesta Opettaja-lehdissä käydään nimenomaan koulun ja Suomen konteksteissa.

Tämän aineiston käsittelyn jälkeen jäljellä oli 30 julkaisua (ks. liite 1), joihin paneuduimme syvällisemmin. Maahanmuuttaja-aiheisia julkaisuja löytyi seuraavanlaisista kirjallisista tuotoksista: kirjaesittely, väitöskirjan tai tutkimuksen esittely, kolumni, pääkirjoitus, artikkeli, mielipidekirjoitus, reportaasi ja haastattelu. Luimme aineistomme muutamia kertoja läpi ja huomasimme, että julkaisut pystyi jakamaan karkeasti kolmeen pääkategoriaan: yhteiskunta, opettaja ja maahanmuuttajaoppilaat. Julkaisuista nousi esille selkeitä piirteitä, jotka auttoivat aineiston jaottelussa. Tuomme alla esimerkit siitä, miten pääkategorioiden välinen luokittelu on tapahtunut.

Yhteiskunta-pääkategorian alle luokittelimme kuuluvaksi esimerkiksi ne julkaisut, joissa käsiteltiin maahanmuuttajaopetuksen rahoittamista, erilaisia Opetus- ja

kulttuuriministeriön tai Opetushallituksen hankkeita, tai yhteiskunnan roolia maahanmuuttajien kotoutumisessa. Esimerkiksi seuraavan tekstipätkän perusteella luokittelimme julkaisun yhteiskunta-pääkategoriaan kuuluvaksi:

Maahanmuuttajien kotoutumiselle ja integroitumiselle yhteiskuntaan koulutus on avainasemassa. Suunnitelmat, joissa maahanmuuttajille kaavaillaan kantaväestöä matalampaa koulutustasoa, on tiukasti torjuttava. Kaupunkien on asuntopoliittisilla päätöksillään luotava tilanne, jossa maahanmuuttajaoppilaita on tasaisesti ympäri kaupunkia. Ja koska monenlaisista taustoista tulevat oppilaat ovat enemmän kuin haaste opettajille, olisi niille kouluille, joissa maahanmuuttajia on paljon, lisättävä resursseja selkeästi. (Opettaja 18-19/2009.)

Tekstipätkästä nousee esille koulutuksen merkitys kotoutumiselle ja integroitumiselle yhteiskuntaan. Lisäksi käsitellään kaupunkien asuntopoliittisia päätöksiä ja resurssien lisäämistä kouluille, joissa maahanmuuttajia on paljon. Näiden asioiden taustalla vaikuttaa yhteiskunta, joten luokittelimme julkaisun kuuluvaksi yhteiskunta-pääkategorian alle.

Julkaisut, joissa käsiteltiin muun muassa opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta sekä työn vaatimuksia ja opettajien koulutuksellista pätevyyttä, luokittelimme opettajat-pääkategorian alle. Esimerkiksi seuraavien tekstipätkien perusteella luokittelimme julkaisut kuuluvaksi opettajat-pääkategoriaan:

”Maahanmuuttajaopetuksen perinteet ovat vielä lyhyet. Opettajankoulutuksen muotoja ja sisältöjä on kehitettävä niin, että yhä useampi maahanmuuttaja saa jatkossa opetusta päteviltä opettajilta. Yksi hyvä ratkaisu ovat maahanmuuttajataustaisille kohdennetut opettajankoulutusohjelmat.” (Opettaja 11/2009.)

Turkulaisopettajien mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimiseen liittyvien ongelmien taustalla on ennen kaikkea puutteellinen suomen taito. Opettajat pystyvät auttamaan oppilaita kotoutumisessa suomalaiseen kulttuuriin, mutta tuntevat itsensä neuvottomiksi, kun kyse on oppilaan oman kulttuuri-identiteetin tukemisesta. Harva opettajista oli saanut täydennyskoulutusta kulttuuri-identiteetin tukemiseen. (Opettaja 03/2013.)

Edellä mainituissa tekstipätkissä käsitellään opettajankoulutusta, maahanmuuttajataustaisille suunnattua opettajankoulutusohjelmaa sekä haasteita, jotka nousevat esille opettajan työssä. Nämä asiat koskevat selvästi maahanmuuttajaoppilaiden parissa työskenteleviä opettajia ja heidän työnkuvaansa.

Maahanmuuttajaoppilaat-pääkategoriaan sisällytimme esimerkiksi ne julkaisut, joissa käsiteltiin maahanmuuttajaoppilaiden oppimistuloksia sekä heidän sopeutumistaan suomalaiseen kouluun. Esimerkiksi seuraavien tekstipätkien perusteella luokittelimme julkaisut maahanmuuttajaoppilaat-pääkategoriaan kuuluviksi:

Kotikielen opetus on kuitenkin hyvin tärkeää ennen kaikkea oman kulttuurisen ja kielellisen identiteetin luojana. Se edistää suomen kielen oppimista ja se antaa perustan monikielisyyden kehittymiselle. (Opettaja 48/2012.)

Vaikka osaaminen jää keskimäärin suomenkielisiä heikommaksi, vastaavasti koulu- ja opiskeluasenteet ovat myönteisempiä. Kuuselan mukaan myönteinen asenne on voimavara, joka tulee muistaa. (Opettaja 50/2008.)

Edellä mainitut tekstipätkät käsittelevät koulutuksen merkitystä maahanmuuttajaoppilaalle ja heidän suhtautumistaan koulunkäyntiin. Tekstipätkissä tarkastellaan asioita nimenomaan maahanmuuttajaoppilaan kannalta.

Pääkategorisoinnin jälkeen keskityimme lukemaan nämä kolmekymmentä julkaisua huolella, ja kirjasimme ylös kategorioittain kaikki julkaisuista löytyneet maahanmuuttajaoppilaisiin ja -opetukseen liittyvät keskeisimmät ilmaisut. Näiden perusteella pystyimme jaottelemaan jokaisen kolmen pääkategorian julkaisut vielä alakategorioihin seuraavasti:

Yhteiskunta (10kpl)

- Rahoitus ja hankkeet
- Kotoutuminen

Opettajat (13kpl)

- Työn vaatimukset
- Kokemukset
- Maahanmuuttajataustaiset opettajat

Maahanmuuttajaoppilaat (7kpl)

- Oppimistulokset
- Maahanmuuttajaoppilaat koulussa

Lähtökohtaisesti jaoimme julkaisut pääkategorioihin sen mukaan, mikä asia nousi julkaisusta päällimmäisenä esille. Tällaiseen jaotteluun päädyimme sen vuoksi, koska suurimmassa osassa julkaisuista pääkategoriat ilmenivät selkeästi, esimerkiksi jotkut julkaisut käsitelivät vain yhteiskunnallisia asioita. Jokaisen pääkategorian sisällä jaoimme julkaisut vielä alakategorioihin. Tämä jaottelu helpotti aineiston analysointia ja halusimme käsitellä aineistoa kolmesta eri päänäkökulmasta. On kuitenkin hyvä huomata, että joissakin julkaisuissa saatettiin käsitellä maahanmuuttaja-aihetta kahdesta tai useammasta näkökulmasta. Tutkimustuloksissa saatammekin analysoida samaa julkaisua usean eri alaotsikon alla, sen mukaan minkä kategorian alle julkaisusta nousevat asiat kuuluvat.

4.3 Sisällönanalyysi

Tutkimukset voidaan jakaa kvantitatiivisiin eli määrällisiin ja kvalitatiivisiin eli laadullisiin tutkimuksiin. Niiden välisiä eroja on yritetty havainnollistaa esimerkiksi kummankin suuntauksen piirteitä taulukoimalla sekä tekstimuotoisia kuvauksia ja luokitteluja laatimalla. Kvantitatiivinen tutkimus käsittelee numeroita ja kvalitatiivinen tutkimus merkityksiä. Numerot ja merkitykset ovat riippuvaisia toisistaan, eikä näin ollen näitä tutkimussuuntauksia voi pitää toistensa vastakohtina. Kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta on vaikea erottaa toisistaan, koska ne ovat toisiaan täydentäviä lähestymistapoja. Tutkijat haluaisivatkin poistaa näiden välisen vastakkainasettelun, koska ne vain hahmottavat yleislinjoja eivätkä auta käytännön tutkimuksessa. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimussuuntaus voidaan kuitenkin erottaa toisistaan korostamalla niiden välisiä eroja tutkimuskäytännöissä (pragmaattinen painotus) sekä periaatteellisissa (epistemologisissa) kysymyksissä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 135-137.)

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on ihminen, hänen elämänpiirinsä ja niihin liittyvät merkitykset (Kylmä & Juvakka, 2007, 16). Laadullisella tutkimuksella haetaan ihmisten asioille antamia merkityksiä, joten tutkimus korostaa yleensä aineistolähtöisyyttä (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2013, 101). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on

vapautta, joka mahdollistaa joustavan tutkimuksen suunnittelun ja toteutuksen. Laadullisen tutkimuksen aineisto on ilmiänsuhtaan tekstiä, joka on syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista saada tilastollisesti yleistettävää tietoa määrällisen tutkimuksen tapaan, koska aineistona käytetään esimerkiksi kertomuksia, haastatteluja tai yleisönosastokirjoituksia. Tutkimus on toteutettava huolellisesti ja siinä on noudatettava eettisiä periaatteita sekä menetelmällistä tarkkuutta. (Eskola & Suoranta, 2001, 15, 20; Kylmä & Juvakka, 2007, 16.)

Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Valitsimme tutkimuksemme metodologiseksi lähtökohdaksi sisällönanalyysin, koska tutkimusaineistomme on tekstimuotoista. Sisällönanalyysissa erilaisia dokumentteja, esimerkiksi kirjoja, artikkeleita, puhetta ja keskusteluja, voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysin avulla voimme tarkastella aineistoa eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä tiivistäen. Analyysin avulla pyrimme muodostamaan tiivistetyn kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä ja kytkemään tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin kuitenkin informaatiota kadottamatta. Sisällönanalyysin avulla järjestämme aineistomme johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 106; 2009, 91, 103-104.)

Pohdimme myös aineiston tarkastelua diskurssianalyysin keinoin, koska siinä tarkastellaan sisällönanalyysin tavoin aineiston inhimillisiä merkityksiä ja oleellista on näkymättömän ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 104). Diskurssianalyysi tutkii kielenkäyttöä ja sitä, millä tavoin kielelliset sopimukset ohjaavat ajattelua ja toimintaa. Diskurssilla tarkoitetaan puhekäytänteitä ja puhetapoja, joihin tutkimuksessa keskitytään. (Hirsjärvi et al., 1997, 225.) Kielenkäytön sijaan haluamme kuitenkin keskittyä tutkimuksemme aineiston sisällöllisiin seikkoihin ja tarkoituksena on sisällönanalyysin tavoin etsiä tekstien merkityksiä. Tutkimuksemme fokuksena on se, mitä aiheesta puhutaan eikä se, miten siitä puhutaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2003, 106; 2009, 104.)

Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan perusanalyysimenetelmä ja sitä voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysia voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä, joka sopii monenlaisten tutkimusten tekoon. Tässä tutkimuksemme sisällönanalyysi on yksittäisenä metodina. On tärkeää huomata, että sisällönanalyysin yhteydessä voidaan puhua maailmasuhteesta, jolloin ihminen voi tarkastella todellisuutta ulkopuolelta tai maailman sisältä käsin.

Oleellista on, että kyse ei ole totuudesta ja todellisuuden tajuamisesta inhimillisenä ajattelutapana. Pitää huomioida, että ihminen ei voi nähdä enempää, kuin hän kokemustensa kautta ymmärtää. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91, 104.) Tässä tutkimuksessa tarkastelemme aineistoamme ulkopuolelta, pitämättä aineistoa yhtenä totuutena.

Teoksessa *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92) kuvataan laadullisen tutkimuksen analyysin etenemistä seuraavasti:

1. Päätä, mikä aineistossa kiinnostaa ja tee vahva päätös.
2. Käy läpi aineisto ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi.
3. Jätä kaikki muu pois tästä tutkimuksesta.
4. Kerää merkityt asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta.
5. Luokittele, teemoita tai tyypittele aineisto (tms.).
6. Kirjoita yhteenveto.

Tuomi ja Sarajärvi painottavat aineiston rajaamista, sillä usein nimenomaan laadullisen tutkimuksen aineistosta saattaa löytyä paljon mielenkiintoista tutkittavaa. Tutkimusaineistosta saattaa nousta asioita, joihin ei ehkä ole etukäteen osannut varautua. Tämä saattaa hämmentää aloittelevaa tutkijaa, mutta on osattava rajata oma tutkimusaihe tarkasti ja kerrottava siitä kaikki, mitä aineiston rajoissa irti saa. Täytyy hyväksyä se tosiasia, että kaikkia asioita ei voi käsitellä yhdessä tutkimuksessa. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä kertovat sen, mistä juuri kyseinen tutkimus on kiinnostunut. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92; ks. myös Eskola & Suoranta, 2001, 64-65.)

Edellä mainitun rungon pohjalta lähdemme analysoimaan aineistoamme teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavassa analyysissä valitaan analyysiyksiköt aineistosta ja teoria sekä aikaisempi tieto ohjaavat ja auttavat analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan, vaan se toimii apuna analyysin etenemisessä. Kuitenkin analyysistä voi huomata aikaisemman tiedon vaikutuksen siihen, mutta sen tarkoitus ei ole testata teoriaa, vaan aukoa uusia ajatusuria. Teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikassa on usein kyse abduktiivisesta päättelystä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96–97.)

Abduktiivisen päättelyn mukaisesti aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vaihtelevat tutkijan ajatteluprosessissa. Tutkijan tarkoituksena on pyrkiä yhdistämään aineisto ja teoria toisiinsa Tuomen ja Sarajärven mukaan pakolla, puolipakolla ja välillä luovastikin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 97.) Abduktio-käsitteen kehitti amerikkalainen filosofi ja semiootikko Charles S. Peirce. Käsite on tieteellinen selitys keksimisen prosessille, ja sillä tarkoitetaan havaituista tosiasioista tehtyä järkevää arvausta. (Tieteen termipankki, 2014.) Tutkimuksessamme olemme analysoineet ensin aineiston tutkimustuloksia ja sen jälkeen yhdistäneet tulokset teoriaan abduktiivisen päättelyn mukaisesti. Luvussa 5 analysoimme tutkimusaineistoa aineistolähtöisesti ja nostamme esille aineistomme keskeisimmät tutkimustulokset jaottelemisemme kategorioissa. Luvussa 6 yhdistämme tutkimustulokset abduktiivisen päättelyn avulla teoreettiseen viitekehykseen ja muuhun kirjallisuuteen sekä teemme niiden pohjalta yhteenvetoa.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekemisen yhteydessä pyritään välttämään virheitä ja tekemään mahdollisimman luotettavaa työtä. Tämän vuoksi tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on olennainen osa tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää tutkimuksen vaiheiden tarkka selostus. Aineiston hankinta ja sen luokittelu täytyy kuvata mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksessa tulisi mainita perustelut aineiston luokittelulle sekä tulosten tulkinnoille. Tulkintoja voi perustella ja rikastuttaa myös suorilla otteilla aineistosta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 231-233.) Tässä tutkimuksessamme olemme pyrkineet kertomaan ja perustelemaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen vaiheiden etenemistä, aineiston hankintaprosessia, rajaamista sekä sen luokittelua. Olemme tuoneet aineiston luokittelusta esimerkkejä lisätäksemme toimintamme läpinäkyvyyttä ja näin ollen luotettavuutta. Myös tutkimustuloksia käsitellessämme nostamme esille aineistosta suoria lainauksia havainnollistaaksemme analyysia lukijalle sekä tuomaan esille Opettaja-lehden äänen.

Tutkimuksentekoon liittyy myös eettisyys ja eettisten kysymysten tarkastelu. Eettisyys ilmenee jo tutkimuksen viitekehyksen valinnassa, jolloin tutkijat päättävät tietyt käsitteet ja tavoitteet tutkimukselleen (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto, 2006, 186). Tutkijan vastuulla on hyvien tieteellisten periaatteiden tunteminen ja niiden mukaan toimiminen tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa (Hirsjärvi et al., 1997, 23). Tutkijan tulee noudattaa

tiedeyhteisön määrittelemiä toimintatapoja, joihin kuuluu rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä. Eettisyyttä lisää muiden tutkijoiden töiden ja saavutusten kunnioittaminen sekä huomioiminen. Lisäksi niihin tulee viitata asianmukaisesti ja huolellisesti. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi tulisi hoitaa yksityiskohtaisesti ja huomioiden tieteelliselle tiedolle asetetut vaatimukset. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2002, 3.) Eettiset ratkaisut vaikuttavat siihen, kuinka uskottava tutkimuksesta voi tulla (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 132).

Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet tiedekuntamme asettamia viittausohjeita sekä muita ulkoisia muotoseikkoja. Olemme viitanneet asianmukaisesti muihin tutkijoihin ja heidän tutkimuksiinsa, emmekä ole käyttäneet niin kutsuttuja toisen käden lähteitä. Tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä tarkastellessa on syytä huomioida, että me tutkijoina olemme tehneet päätökset aineiston rajaamisesta sekä käyttämästämme lähdekirjallisuudesta. Olemme pyrkineet aiheen objektiiviseen tarkasteluun, mutta esimerkiksi aineiston rajaamisen yhteydessä olemme joutuneet tekemään päätöksiä siitä, mikä meidän mielestämme olennaisesti kuuluu tutkimukseemme. Näihin päätöksiin saattaa vaikuttaa tiedostamatta omat lähtökohtamme ja kokemuksemme aiheesta. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997) kirjoittavat, että objektiivisuuteen vaikuttavat tutkija ja se, mitä jo tiedetään. Ne kietoutuvat saumattomasti yhteen, ja sen vuoksi ei ole koskaan mahdollista toimia täysin objektiivisesti. Lisäksi tutkimuksen tulokset rajoittuvat aina johonkin aikaan ja paikkaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoituksena on ennemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita olemassa olevien väittämien todentamisen sijaan. (Hirsjärvi et al., 1997, 161.)

Representaatio mahdollistaa tutkimuksemme aineiston käsittelyn luotettavasti, emmekä pidä tutkimuksessa nousevia asioita yhtenä totuutena, vaan tiedostamme ne jonkun toisen ihmisen sanomaksi tai kokemaksi. Tutkijan eettisenä vastuuna on kertoa myös lukijalle, että tutkimuksen kautta saatava tieto ei ole täysi totuus tai puhdasta tietoa. Totuuden sijasta kyse on vain ilmiön rajallisesta ymmärryksestä. Tutkimuksen laatuun vaikuttavat tieteellisen tiedon luotettavuus sekä tutkijoiden toiminnassaan ylläpitämä luotettavuus. (Ronkainen et al., 2013, 153.) Kuten olemme aikaisemmin maininneet, emme voi yleistää Opettaja-lehdestä saamiamme tuloksia. Ne eivät kerro yhtä totuutta siitä, millaisena maahanmuuttajaoppilaat ja -opetus suomalaisissa alakouluissa nähdään. Tulokset ovat kuitenkin käyttökelpoisia ja hyödynnettävissä ottaen huomioon, että ne välittävät ainoastaan Opettaja-lehden näkemyksen aiheesta. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se,

että aineistomme olleet Opettaja-lehden julkaisut ovat kaikkien saatavilla. Lukija voi siis halutessaan lukea alkuperäiset julkaisut.

Koemme, että tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös kahden tutkijan tekemä yhteistyö. Kahdestaan tutkimusta tehdessämme olemme voineet keskustella asioista ja pohtia niiden merkittävyyttä työllemme. Asioista kriittisesti keskustelemalla olemme voineet miettiä, mitkä asiat kuuluvat oleellisesti tutkimukseemme. Lisäksi tiivis yhteistyö on taannut sen, että olemme voineet täydentää toistemme ajatuksia ja se on laajentanut tutkimuksemme näkökulmaa. Kahden tutkijan läsnäolo on myös auttanut huomaamaan mahdolliset kielelliset virheet.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa lähdemme käsittelemään aineistoamme kolmesta sisällöllisestä pääkategoriasta, jotka ovat yhteiskunta, opettajat ja maahanmuuttajaoppilaat. Aineiston analysoinnissa puhumme pääkategorioista tasoina, koska haluamme tällä tavoin tuoda esille asioiden hierarkkisuuden. Haluamme aloittaa aiheen käsittelyn yhteiskunnalliselta tasolta ja edetä sitä kautta opettajien ja oppilaiden, ikään kuin yksityiskohtaisempiin, tasoihin. Meitä kiinnostaa tietää, mitä aiheesta puhutaan Opettaja-lehdissä yleisellä tasolla sekä mitkä asiat puhuttavat koulumaailmassa. Tutkimuksessamme tarkoitamme yhteiskunnalla sitä tasoa, joka määrää ikään kuin ylhäältä käsin ne raamit, miten ja millä laajuudella maahanmuuttajaopetusta voidaan järjestää. Opettaja-tasolla tarkoitamme niitä tekijöitä ja asioita, jotka vaikuttavat opetustyöhön käytännössä. Maahanmuuttajaoppilatasolla tarkoitamme puolestaan niitä asioita, jotka käsittelevät aihetta oppilaasta käsin.

Tässä luvussa tuomme esille analysoimamme aineiston tutkimustulokset kolmen sisällöllisen pääkategorian alla sekä avaamme julkaisuista nousseita asioita ja aiheeseemme keskeisesti liittyviä ilmaisuja. Olemme keränneet yhteen samankaltaiset ilmaisut ja toisiinsa liittyvät asiat, joista olemme muodostaneet kappaleita. Tässä luvussa tuomme esille ainoastaan aineistomme tutkimustulokset, emmekä vielä liitä niitä teoreettiseen viitekehykseen. Luvussa 6 kokoamme yhteen keskeisimmät tutkimustulokset ja teorian. Aineistosta suoraan otetut lainaukset olemme sisentäneet ja kirjoittaneet *kursiivilla* erottaaksemme ne leipätekstistä. Osan lainauksista olemme laittaneet sitaatteihin, koska ne ovat julkaisuissa jonkun henkilön puhetta. Opettaja-lehdestä otetuilla lainauksilla haluamme havainnollistaa kirjoittamaamme analyysia ja värittää tekstiä sekä tuoda esille myös Opettaja-lehden äänen.

5.1 Yhteiskunta

Ensimmäisenä lähdemme käsittelemään maahanmuuttajaoppilaita ja -opetusta yhteiskuntakategoriasta, ikään kuin yleiseltä tasolta. Yhteiskunnalliselle tasolle liittyviä maahanmuuttaja-aiheisia julkaisuja löytyi kymmenen (10) kappaletta. Jaoin nämä löytyneet julkaisut kahteen alakategoriaan: 1. rahoitus ja hankkeet, 2. kotoutuminen. Rahoitus ja hankkeet -kappaleessa käsittelemme maahanmuuttajaopetusta koskevaa rahoituspolitiikkaa sekä monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatukseen liittyviä

hankkeita. Kotoutuminen-kappaleessa käsittelemme maahanmuuttajien integroitumista ja sopeutumista uuteen kotimaahan. Lisäksi esille nousee syrjäytymiseen ja sen ehkäisemiseen liittyviä asioita.

5.1.1 Rahoitus ja hankkeet

Aineistosta löytyi kaksi artikkelia, joissa käsiteltiin valtion budjettiesitystä ja sen toteutumista. Vuonna 2007 ilmestyneessä artikkelissa (Opettaja 36/2007) opetusalan ammattijärjestö OAJ vaatii valtion talousarvioesitykseen useita muutoksia sekä varoittaa leikkaamasta opetusministeriön budjettiesitystä. OAJ vaatii esityksessään muun muassa sitä, että maahanmuuttajille tarjottavaa yleissivistävää koulutusta tulisi rahoittaa esitettyä suuremmalla summalla. Vuonna 2008 ilmestyneessä artikkelissa (Opettaja 47/2008) tuodaan esille hallituksen esitys, jossa ikäluokkien pienentymisestä syntyvä säästö käytettäisiin muun muassa maahanmuuttajaopetukseen ja perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Esityksen mukaan valmistavan opetuksen tuntimäärää lisättäisiin ja opetusta pidennettäisiin puolesta vuodesta vuoteen. Sivistysvaliokunnan esityksellä maahanmuuttaja- ja kieliopetuksen lisäämisestä pyritään ehkäisemään lasten ja nuorten syrjäytymistä.

Sivistysvaliokunta on oma-aloitteisesti esittänyt maahanmuuttaja- ja kieliopetuksen lisäämistä lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Valiokunta pitää hallituksen esitystä hyvänä. (Opettaja 47/2008.)

Aineistosta nousi esille kaksi hanketta, jotka koskevat koulujen monikulttuuristumista sekä kansainvälistämistä. Reportaasissa käsitellään monikulttuurista juhlavuotta Blomängenin alakoulussa Helsingissä. Monikulttuurinen juhlavuosi on opetushallituksen hanke, jolla kannustetaan suomalaisia kouluja juhlimaan monikulttuurisesti. Hankkeen ohjelmassa korostetaan suvaitsevaisuutta sekä eri tapoja ja perinteitä koskevaa tietämystä. Hankkeen taustaryhmään kuuluvan Mileva Parland toteaa reportaasissa, että juhlien avulla voidaan edistää kulttuurien välistä yhteisymmärrystä, sillä nimenomaan juhlissa ihmiset ovat valmiita jakamaan asioita. Muiden kulttuurien ymmärtäminen vahvistaa myös omaa identiteettiämme.

Juhlavuoden ohjelmassa korostuvat suvaitsevaisuus sekä eri tapoja ja perinteitä koskeva tietämys. Kyse ei ole uskonnon harjoittamisesta [...].
(Opettaja 51-52/2008.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelmalla tuetaan koulujen kansainvälistämistä. Aiheesta kolumnissaan kirjoittaneen Cimon (kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus) johtajan Pasi Sahlbergin mukaan Suomella on pitkä ja rikas perinne kansainvälisyyskasvatuksessa. Kansainvälisyyden edistämiseen koulutuksessa suhtaudutaan myönteisesti, ja siihen on tarjolla hyvät ja tehokkaat palvelut.

Koulutukseen sisältyvä kansainvälistyminen on tärkeää, kun suomalainen yhteiskunta kehittää itseään aidosti monikulttuurisena ja avoimena kansakuntana. Kansainvälisyys edistää yhteistyötaitojen ja kielen oppimista, mutta auttaa myös omien arvojen ja maailmankatsomuksen rikastumista.
(Opettaja 13/2011.)

Sahlberg kirjoittaa kolumnissaan, että vastaavanlaisissa kansainvälistämistä tukevissa kehittämissuunnitelmissa tulisi huomioida seuraavat kolme seikkaa. Ensiksi kansainvälistymisen periaatteet ja mahdollisuudet tulisi tehdä tunnetuiksi jo varhaisessa vaiheessa perusopetuksen opetussuunnitelmissa sekä koulujen toiminnoissa. Hänen mielestään on myös korostettava kansainvälistymisen monia muotoja, esimerkiksi tukea maahanmuuttajaoppilaiden ja heidän vanhempiensa integroimista osaksi ympäröivää yhteisöä. Lisäksi kouluilla, oppilaitoksilla, oppilailla ja opettajilla tuli olla mahdollisuus kansainväliseen liikkuvuuteen ja yhteistyöhön.

5.1.2 Kotoutuminen

Maahanmuuttajien kotoutumiseen ja sopeutumiseen suomalaiseen yhteiskuntaan vaikuttaa moni asia, esimerkiksi koulutus ja asuinympäristö, joista kirjoitetaan muun muassa kolumnissa ja kahdessa pääkirjoituksessa. Aineistostamme nousi esille syrjäytymisen kokemuksia ja vaikutuksia siihen. Maahanmuuttajien syrjäytyminen nähdään usein johtuvan maahanmuuton tuomasta erillisyyden kokemuksesta. Ongelmana saattaa myös olla maahanmuuttajakeskittymät alueilla, joissa on jo ennestään paljon kantaväestön syrjäytyneisyyttä. Varsinkin näillä alueilla maahanmuuttajilla on vaikea integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan. Toisin sanoen maahanmuuttajakeskittymää ei aineistomme

mukaan nähdä ongelmaksi alueilla, joissa ei myöskään ilmene kantaväestön ongelmia. Erityisesti suurissa kaupungeissa maahanmuuttajien asumisen keskittyminen saattaa aiheuttaa negatiivisia vaikutuksia, kuten rasismien ilmenemistä tai koulujen leimaamista maahanmuuttajaoppilaiden vuoksi.

”Maahanmuuttajilla on vaikeuksia muutoinkin integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan. Niinpä alueille, joilla on jo ennestään suomalaista syrjäytyneisyyttä, ei tulisi keskittää runsaasti ja yksipuolisesti maahanmuuttajia.” (Opettaja 39/2012.)

Ongelmana maahanmuuttajien integroitumisessa uuteen maahan voidaan nähdä myös yhteiskunnan heihin kohdistama syrjintä. Aineistosta nousi Erilaisuuden valot ja varjot -kirjan esittelyn yhteydessä esille Mirja-Tytti Talibin toteamus kulttuurillisesta viitekehuksesta, joka vaikuttaa ihmisen todellisuuden näkemiseen ja tulkitsemiseen. Hänen mukaansa omaa kulttuuria pidetään länsimaissa usein muita edistyneempänä ja parempana. Kun oma tuttu maailmankuva ja identiteetti koetaan uhatuksi, nousee esille piilotajuinen puolustusreaktio, jolla pyritään torjumaan vierasta kulttuuria.

[...] ongelma ei ole maahanmuuttajien huono valmius integroitua uuteen maahan, vaan länsimaisen yhteiskunnan heihin kohdistama syrjintä, jonka juuret ovat syvällä länsimaiden historiassa, yhteiskuntajärjestyksessä ja instituutioiden toimintatavoissa. Päivittäin meille eurooppalaisille uusinnetaan käsitystä, että maahanmuuttaja on ongelma ja maailma on jakautunut meihin ja muihin. (Opettaja 1-2/2008.)

Aineiston mukaan maahanmuuttajien kotouttaminen on otettava tosissaan syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja yhteiskuntaan integroitumisen takaamiseksi. Kotouttaminen on pitkä prosessi ja vähemmistö tulisi tasa-arvoistaa sekä käytännön että lainsäädännön puitteissa. Aineiston mukaan koulutuksella on merkittävä rooli kotoutumisprosessissa. Asuntopoliittisilla päätöksillä pitäisikin pystyä luomaan tilanne, jossa maahanmuuttajaoppilaat ovat jakautuneet tasaisesti kaupungin eri kouluille. Suomalaisen koulutuksen tavoitteena on, että maahanmuuttajaoppilaat oppivat elämään ja toimimaan suomalaisessa yhteiskunnassa tasavertaisina.

[...] Kotouttaminen on pitkä prosessi, jossa vähemmistö on kyettävä tasa-arvoistamaan niin käytännön kuin lainsäädännön toimin. Maahanmuuttajien yhdenvertaisuus merkitsee erilaisten tarpeiden huomioimista siten, että lopputulos on tasa-arvoinen. Julkisella sektorilla on määriteltävä maahanmuuttajaryhmien oikeudet ja velvollisuudet ja palvelut, joilla heitä kotoutetaan yhteiskuntaan: millaisia työtehtäviä tarjotaan, miten niihin koulutetaan ja millaista kielitaitoa edellytetään. (Opettaja 1-2/2008.)

Eräässä artikkelissa käsitellään Suomen vanhempainliiton Varsi-projektia, joka rohkaisee myös suomalaisia vanhempia toimimaan kulttuurien välisinä sillanrakentajina. Projektissa vanhemmat tarjoavat neuvoja ja tukea maahanmuuttajaperheille suomalaisessa yhteiskunnassa elämiseen ja näin edistävät kotoutumista.

Vanhemmat kulttuurien sillanrakentajina eli Varsi-projektissa rohkaistaan luokan vanhempia tarjoamaan apua sellaisille maahanmuuttajaperheille, jotka tarvitsevat neuvoja ja tukea suomalaisessa yhteiskunnassa elämiseen. (Opettaja 7/2013.)

Maahanmuuttajalapsella on samanaikaisesti menossa monia siirtymiä ja muutoksia elämässään, ja tällä taas on aineiston mukaan vaikutuksensa koulunkäyntiin. Kouluille, joissa maahanmuuttajaoppilaita on paljon, tulisi tarjota resursseja riittävästi. Lisäksi eräässä mielipidekirjoituksessa nähdään uskonnonopetuksella olevan tärkeä rooli maahanmuuttajien kotoutumisessa ja vähemmistöjen ihmisoikeuksien edistämisessä. Eri uskontojen läsnäolo koulussa rikastuttaa koulukulttuuria ja edistää suvaitsevaisuutta.

Kun uskonnonopetus tapahtuu osana koulun toimintaa ja sen tavoitteiden mukaan, eri uskontojen identiteetit rakentuvat osaksi suomalaista kulttuuria. Eri uskonnonopetusten läsnäolo nostaa niiden perinteet koulun yhteiseksi rikkaudeksi ja luo mahdollisuuden todelliseen suvaitsevaisuuteen ja vuoropuheluun, jotka läpäisevät kouluyhteisön koko toiminnan eivätkä eriydy yhden oppitunnin asiaksi. (Opettaja 47/2012.)

5.2 Opettajat

Tässä kappaleessa käsittelemme maahanmuuttajien opetusta opettajien tasolta. Tähän liittyviä julkaisuja löytyi kolmetoista (13) kappaletta. Jaottelimme löytyneet julkaisut

kolmeen alakategoriaan: 1. työn vaatimukset, 2. maahanmuuttajataustaiset opettajat, 3. kokemukset. Työn vaatimukset -kappaleessa käsittelemme opettajan työnkuvaa ja pätevyyttä maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa. Maahanmuuttajataustaiset opettajat -kappaleessa tuomme esille maahanmuuttajataustaisten opettajien merkitystä maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksessa ja kotoutumisessa. Kokemukset-kappaleessa käsittelemme Opettaja-lehdestä esille nousseita kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta.

5.2.1 Työn vaatimukset

Maahanmuuttajaoppilaiden opettajilta vaaditaan aineiston perusteella paljon tietoa ja ymmärrystä, sillä maahanmuuttajalapsen mukana saattaa seurata rankat muistot ja vaikea tausta. Opettajan pitäisi pystyä luomaan turvallinen oppimisympäristö, jossa lapsi voi näyttää aidosti tunteensa. Erityisen tärkeässä roolissa aineiston mukaan on kulttuurintuntemus, niin oppilaan oman maan kuin suomalaisen kulttuurin osalta. Usein opettaja tuntee itsensä neuvottomaksi oppilaan kulttuuri-identiteetin tukemisessa, mutta opettajan tulisi kyetä vaihtamaan näkökulmaa ja nähdä asiat maahanmuuttajan silmin.

Monet maahanmuuttajalapsista tulevat epävarmoista oloista ja sotaa käyvistä maista. Useilla on takanaan kipeitä menetyksiä, ja läheisyyden kaipuu on suuri. Valmistavan luokan opettaja joutuu kohtaamaan lasten ja perheiden surun, kriisit ja oirehdinnan, samoin kuin oppilaisiin ja heidän vanhempiansa kohdistuvan rasismien ja ennakkoluulot, jopa väkivallan. Tämä kaikki vaatii opettajalta paljon tietoa ja ymmärrystä. (Opettaja 35/2008.)

Aineistossa korostettiin, että opettajan täytyy pystyä kertomaan maahanmuuttajaoppilaille suomalaisen kulttuurin taustoista ja merkityksistä. Opettaja voi myös pyytää maahanmuuttajaoppilaiden vanhempia kertomaan luokalleen oman maansa käytännöistä ja elämänarvoista. Monissa oppiaineissa pystytään hyödyntämään muualta tulleiden kokemuksia sekä kulttuuria ja sitä kautta rikastuttamaan pedagogiikkaa. Opettajan tulisi ymmärtää kulttuurienvälinen vuoropuhelu, eikä vain pyrkiä siirtämään suomalaista kulttuuria maahanmuuttajaoppilaille.

[...] tänä päivänä ihminen tarvitsee monta näkökulmaa ja identiteettiä. Ei riitä, että opettaja tyytyy vain siirtämään omaa kulttuuriaan

maahanmuuttajalle. Tämä kokee sen helposti loukkaukseksi. [...] Kulttuurien dialogissa molemmat rikastuvat ja kehittyvät henkisesti. (Opettaja 14-15/2007.)

Eräässä artikkelissa kerrotaan Helsingin kaupungin opetusviraston kouluttaneen muun muassa maahanmuuttajien äidinkielen opettajia oppilashuollon pedagogisiksi yhteyshenkilöiksi. Heidän tehtävänä on toimia sillan rakentajina maahanmuuttajaperheiden ja koulun välillä. Pedagoginen yhteyshenkilö on ikään kuin kulttuuritulkki, joka selventää kulttuurien toimintatapoja puolin ja toisin. Artikkelin mukaan kulttuuritulkin rooli koulussa nähdään jopa korvaamattomana, koska he helpottavat opettajan työtä monin tavoin.

Kulttuuritulkkeina toimivat pedagogiset yhteyshenkilöt ovat monessa koulussa korvaamaton apu. Heidän tukensa ansiosta koulun työrauha paranee ja opettajat voivat keskittyä enemmän varsinaiseen opetustyöhönsä. (Opettaja 37/2006.)

Aineistossamme tuli esille perusopetuksen epäpätevien opettajien osuus maahanmuuttajien opetuksessa. Opetushallituksen teettämän tutkimuksen mukaan epäpäteviä on perusopetuksen maahanmuuttajien opettajista yli kolmasosa ja perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajista noin neljäsosa. OAJ:n silloisen (2009) kehittämispäällikön Olli Luukkaisen mukaan opettajien epäpätevyys voi johtua maahanmuuttajaopetuksen lyhyistä perinteistä. Opettajakoulutusta tulisi kehittää aineiston perusteella sekä muodollisesti että sisällöllisesti niin, että maahanmuuttajaoppilaat saisivat opetusta päteviltä opettajilta. Omaehtoinen tiedonhankinta on tärkeää, mutta se ei aineiston mukaan yksinään riitä, ja opettajat toteavat maahanmuuttajien opetukseen saamaansa koulutuksensa täysin riittämättömäksi. Aineistosta nousi esille opettajien tarve täydennyskoulutukselle, muun muassa maahanmuuttaja- sekä suomi toisena kielenä -koulutusta kaivattiin lisää.

”Maahanmuuttajaopetuksen perinteet ovat vielä lyhyet. Opettajankoulutuksen muotoja ja sisältöjä on kehitettävä niin, että yhä useampi maahanmuuttaja saa jatkossa opetusta päteviltä opettajilta. Yksi hyvä ratkaisu ovat maahanmuuttajataustaisille kohdennetut opettajankoulutusohjelmat.” (Opettaja 11/2009.)

Opettaja-lehteen haastateltu maahanmuuttajien opetuksen koordinaattori Raimo Salo on vetänyt vuosien ajan opettajien täydennyskoulutusta. Lisääntynyt maahanmuuttajaoppilaiden määrä luokassa on saanut opettajat kaipaamaan käytännön vinkkejä maahanmuuttajaoppilaiden huomioimiseen opetuksessaan. Salon mukaan opettajien tulisi tiedostaa vastuunsa siitä, että lapset ja nuoret pärjäävät koulussa. Opettaja voi valinnoillaan vaikuttaa siihen, miten hän opetuksessaan hyödyntää eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden kokemuksia.

”Aiemmin täydennyskoulutus koski lähinnä sitä, millaisia eri kulttuurit ovat ja miten niiden kanssa tulisi toimia. Nykyään opettajat toivovat käytännön vinkkejä esimerkiksi siihen, miten luokassa toimitaan, kun siellä on oppilaita eri kieli- ja kulttuuriryhmistä ja opettajan tehtävänä on eriyttää opetusta heidän suomen kielen taitojensa mukaisesti.” (Opettaja 05/2013.)

5.2.2 Maahanmuuttajataustaiset opettajat

Erään artikkelin mukaan maahanmuuttajataustaisille kohdennettu opettajankoulutusohjelma voisi olla yksi hyvä ratkaisu maahanmuuttajaopetuksen opettajien pätevyyden takaamiseksi. Maahanmuuttajataustaisesta opettajasta on erittäin suuri apu maahanmuuttajaoppilaiden sopeutuessa suomalaiseen yhteiskuntaan. Aineiston perusteella omakielisen opettajan tehtävää ei aina ole ymmärretty, mutta nykyään heidän merkitys maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa on kasvanut. Omakielinen opettaja antaa oppilaalle konkreettista apua oppilaan omalla äidinkielellä ja samalla myös oppilaan oma äidinkieli vahvistuu. Tärkeää on tehdä yhteistyötä luokanopettajien ja aineenopettajien kanssa. Omakielinen opettaja on luokanopettajan apuna selvittämässä maahanmuuttajaoppilaan mahdollisten ongelmien syitä.

Omakielinen opettaja tarkkailee lapsen oman äidinkielen hallintaa ja selvittää testein, onko mahdollisten ongelmien taustalla kieli vai jokin muu oppimisvaikeus. Vieraskielisillä on eniten hankaluuksia reaaliaineissa. Lisäksi omakielinen opettaja pystyy hyvin ottamaan yhteyttä koteihin, koska hän tuntee kulttuurin ja identiteetin. (Opettaja 10/2012.)

Aineistosta nousee esille, kuinka omassa maassaan luokanopettajaksi kouluttautuneen maahanmuuttajan ongelmana Suomessa voi olla muodollisen pätevyyden puute, eikä

koulutusta vastaava työtä tahdo löytyä. Monet korkeasti koulutetut maahanmuuttajat tekevätkin koulutustaan vastaamatonta työtä. Maahanmuuttajataustaiset opettajat päättivät vuonna 2007 perustaa oman valtakunnallisen yhdistyksen, jonka kautta he pääsisivät vaikuttamaan OAJ:n päätöksentekoon. Asiasta kertovan artikkelin mukaan monilla muualta tulleilla opettajilla ei ole omassa maassaan ollut ammattijärjestöä johon tukeutua ongelmatilanteissa, eivätkä kaikki sellaisesta osaa kysyä Suomessakaan.

”Opetustehtävissä toimivia ulkomaalaisia on Suomessa satoja. Lisäksi Suomessa on omassa maassaan opettajaksi opiskelleita ja opettajakokemusta hankkineita, jotka täällä työskentelevät esimerkiksi koulunkäyntiavustajina, postimiehinä tai siivoojina. Jos he toimisivat opettajina, myös yhteiskunta hyötyisi.” (Opettaja 18-19/2013.)

Vuonna 2013 julkaistussa haastattelussa tulee ilmi, että maahanmuuttajataustaisille opettajille on perustettu oma yhdistys. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisille opettajille suunnattu yhdistys Ekkol on OAJ:n pedagogisten opettajajärjestöjen edustajiston jäsen. Se auttaa omassa maassaan opettajaksi opiskelleita maahanmuuttajia hakeutumaan opettajan töihin ja hankkimaan täydennyskoulutusta Suomessa. Ekkol ei kuitenkaan aineiston mukaan ole tavoittanut kaikkia, sillä maahanmuuttajataustaisten opettajien on vaikea saada tietoa siitä, mitä opettajan kelpoisuuden saamiseksi pitäisi tehdä. Eräässä artikkelissa kerrotaan Turun yliopistossa järjestettävästä pätevyitymiskoulutuksesta, jossa opetustyössä työskentelevät maahanmuuttajat voivat suorittaa opettajan pedagogisia opintoja. Opinnot on tarkoitettu maahanmuuttajille, joilla ei ole muodollista opettajan kelpoisuutta Suomessa, mutta heillä on ulkomailla tai Suomessa suoritettu yliopistotutkinto. Artikkelissa tuodaan esille erään pätevyitymiskoulutukseen osallistuneen maahanmuuttajataustaisen opettajan kokemus koulutuksesta.

Koulutuksen sisältöä hän piti kyllä mielenkiintoisena. Aikuiskoulutusasiaa olisi tosin voinut olla enemmän. Erityisesti erilaisia oppijoita koskeva osio oli kiinnostava ja tarpeellinen. Siinä pohdittiin maahanmuuttajataustaisten nuorten oppimisvaikeuksia ja sitä, milloin on oikeasti kyse oppimisvaikeuksista ja milloin puutteellisesta kielitaidosta. (Opettaja 10/2012.)

5.2.3 Kokemukset

Aineiston mukaan opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta vaihtelevat työn haastavuudesta sen mielekkyyteen ja palkitsevuuteen. Maahanmuuttajaoppilaiden määrän kasvu on ajanut opettajat miettimään, miten he suunnittelevat ja toteuttavat opetusta sekä arvioivat tuloksia. Aineistosta nousee esille opettajien lisääntynyt työmäärä ja muuttunut työnkuva.

[...] Työmäärä on lisääntynyt, kun oppituntien valmisteluun ja yhteistyöhön vanhempien kanssa kuluu enemmän aikaa. Mukaan on tullut paljon näkymätöntä työtä, kuten tulkkien tilaamista ja kirjeiden kääntämistä heidän kanssaan. (Opettaja 03/2013.)

Aineistossamme on kaksi artikkelia, jotka käsittelevät opettajille suunnattujen kyselyiden tuloksia. Toinen kyselyistä oli toteutettu vuonna 2008 OAJ:n ja Kotilieden yhteistyössä, ja se kartoitti luokanopettajien työoloja, oppilaan ja opettajan välisiä suhteita, opetuksen sisältöä sekä työtyytyväisyyttä. Kysely lähetettiin tuhannelle OAJ:n jäsenrekisteristä poimitulle luokanopettajalle, ja siihen vastasi 526 opettajaa. Vastaajista 84 prosenttia toimi luokanopettajina, yhdeksän prosenttia koulunjohtajina ja kaksi prosenttia erityisopettajina. Toinen kysely oli puolestaan Opettaja-lehden teettämä. Kysely teetettiin vuonna 2011, ja siinä kartoitettiin lukijoiden mielipiteitä maahanmuuttajien opetuksesta. Vastaajia oli 456, joista opettajia ja lehtoreita oli 73 prosenttia, lastentarhanopettajia vajaat 11 prosenttia ja rehtoreita lähes 9 prosenttia. Vastaajista 77 prosenttia työskenteli Länsi- tai Etelä- Suomen läänissä. Lähes puolet kyselyyn vastanneista opettajista oli sitä mieltä, että maahanmuuttajien osuutta kouluissa pitäisi rajoittaa kolmannekseen koulun oppilasmäärästä. Kyselyiden tulosten mukaan maahanmuuttajat lisäsivät opettajien työmäärää ja ylimääräistä rasitetta, mikä ei näy opettajien palkassa eikä koulutuksessa.

”Opettajan työmäärä kasvaa, kun luokanvalvojan pitää olla tulkin välityksellä yhteydessä koteihin. Aina tulkkipalveluja ei saa tai asia olisi kiireellinen. Vanhemmat eivät välttämättä ymmärrä suomalaista koulukulttuuria. Opettajat ovat vaikeuksissa, kun eivät tiedä, kuinka mukauttaa opetustaan, kuinka selkeyttää, käyttää kuvia ja etsiä yhteistä toimintatapaa.” (Opettaja 8-9/2011.)

Kyselyistä nousee vahvasti esille opettajien mielipide maahanmuuttajaoppilaiden vaikutuksesta erityisesti opetuksen ja kasvatuksen tasoon. Opettajien työmäärän kasvaessa kohtuuttomaksi opetuksen laatu kärsii ja loppujen lopuksi sen tasoa on laskettava. Maahanmuuttajien suuri osuus vaikuttaa hälinän ja melun lisääntymiseen luokkahuoneessa sekä väkivallan määrään koulussa. Lisäksi osa kyselyyn vastaajista epäilee Suomeen syntyvän samanlaisia väkivallan ja rikollisuuden valtaamia maahanmuuttajajaitoja kuin Ruotsissa. Opettajien mukaan kaupunkien koulut ovatkin jakautumassa maahanmuuttajien vuoksi hyviin ja huonoihin. Aineiston mukaan maahanmuuttajaoppilaiden keskittäminen tietyille alueille ja kouluille saattaa johtaa siihen, että opettajat ja kantaväestön lapset hakeutuvat toisiin kouluihin. Opettajien mielestä asiaan voitaisiin saada muutos asuntopoliittisilla päätöksillä.

Ratkaisu on opettajien mielestä asuntopoliitikassa. Kolme neljästä opettajasta sanoo, että maahanmuuttajia olisi ohjattava asuntopoliitikalla asumaan eri puolille maata. Osa opettajista kokee epäoikeudenmukaiseksi sen, että maahanmuuttajaoppilaat sijoitetaan vain kaupunkien tietyille alueille. Se leimaa heidän mielestään alueita ja kouluja. (Opettaja 8-9/2011.)

Kyselyihin vastanneet opettajat nostavat maahanmuuttajien koulutuksessa keskeiseksi osaksi suomen kielen opetuksen, sillä heidän mielestään sitä on nykyisin liian vähän. Jotkut opettajat kannattavat aineiston mukaan jopa suomenkielen ”pakkosyöttöä” tehokurssein ja oman äidinkielen opetuksen kustannuksella. He siirtäisivät maahanmuuttajaoppilaat yleisopetuksen piiriin vasta, kun kieli on täysin hallinnassa. Kyselyiden tuloksista tulee ilmi, että opettajia työllistää maahanmuuttajaoppilaiden integrointi yleisopetuksen luokkaan, sillä he tuovat huomattavasti lisätyötä ja vaativat jatkuvaa eriyttämistä. Opettajien on opetusta suunnitellessaan otettava huomioon maahanmuuttajaoppilaiden heikko suomen kielen taito.

”[...] lisätyötä huomattavasti, jatkuvaa eriyttämistä; suomen kielen taito paljon heikompaa kuin muilla, koko opetus mietittävä tätä taustaa vasten; lisää työmäärää tuntuvasti; yhteydenpito kotiin puhelintulkkauksen välityksellä; opetuksessa pitää laskea rimaa, alentaa tasoa.” (Opettaja 15/2008.)

Kyselyiden tulosten mukaan opettajat näkevät yhdeksi ongelmaksi maahanmuuttajavanhempien riittämättömän tiedon Suomen koulujärjestelmästä.

Maahanmuuttajat eivät ole tietoisia tukitoimista ja erityisjärjestelyistä, kuten valmentavasta opetuksesta ja erityisopetuksesta, tai he pelkäävät S2- tai erityisopetuksen leimaavan lapsen loppuiäksi. Opettajat kokevat ongelmana yhteydenpidon maahanmuuttajaoppilaiden vanhempiin, sillä puheluihin ei vastata tai yhteystietojen muuttumista ei ilmoiteta. Aineiston mukaan maahanmuuttajaoppilailta on vaikea sisäistää koulun käytänteitä: miten koulussa ollaan, mihin koulu velvoittaa sekä miten aikatauluja ja yhteisiä sopimuksia noudatetaan. Lisäksi opettajat nostavat esille monia kulttuuriin liittyviä eroja ja niiden ymmärtämistä. Esimerkiksi kyselyiden tulosten mukaan maahanmuuttajat eivät aina ymmärrä läksyjen ja liikuntatuntien merkitystä, oppilaan läsnäolovelvollisuutta tai arvioinnin merkitystä. Myös naisopettajiin kohdistuva uhma ja halveksunta ovat tavallista varsinkin maahanmuuttajapoikien taholta.

”Monella mamu-taustaisella perheellä on ongelmia ymmärtää suomalaista täsmällisyyttä. Koulussa on oltava kellon aikaan siten, miten lukujärjestyksessä lukee. Myös yhteydenpito vanhempiin on ongelmallista, kun vanhemmat eivät vastaa puhelimeen tai vaihtavat yhteystietojaan ilmoittamatta siitä kouluun. Useat huoltajat ovat myös ennakkoluuloisia lastenkulttuuria tai muita koulun ulkopuolella tapahtuvia retkiä kohtaan. Niinä päivinä he pitävät lapsensa kotona eivätkä edes kysy ennakkoon, mitä retki tai muu pitää sisällään.” (Opettaja 8-9/2011.)

Jotkut kyselyihin osallistuneet opettajat katsovat maahanmuuttajaoppilaiden suuren osuuden haittaavan monikulttuurisuuden omaksumista eivätkä näe heistä olevan mitään hyötyä kantaväestön oppilaille. Toisaalta valtaosa opettajista sanoo, että maahanmuuttajaoppilaat rikastuttavat, auttavat hyväksymään erilaisuutta, vähentävät ennakkoluuloja ja rasismia sekä lisäävät suvaitsevaisuutta.

Vastaajien mielestä monikulttuurisuus on nykypäivää ja rikkaus. Suvaitsevaisuus osa elämisen taitoa nykymaailmassa. (Opettaja 8-9/2011.)

Lisäksi tulosten mukaan maahanmuuttajaoppilaat luokassa auttavat kantasuomalaisia oppilaita ymmärtämään kielitaidon merkityksen. Maahanmuuttajaoppilaiden myötä kantasuomalaisen oppilaiden käsitys maailmasta on laajentunut ja he ovat oppineet hyväksymään eri taustoista tulevia ihmisiä. Kulttuurienvälisten vuorovaikutustaitojen hallinnasta on kyselyiden perusteella valtavasti hyötyä tulevaisuudessa. Lapset ovat

luonnostaan uteliaita, eikä heillä ole ennakkoluuloisia asenteita erilaisuutta kohtaan. Tämän vuoksi otollisin aika vuorovaikutustaitojen oppimiselle on ennen kouluikää.

”Kantasuomalaiset oppivat sellaisia vuorovaikutussuhteita, joista on valtavasti hyötyä aikuisena. He oppivat myös monien eri maiden historiaa. Alle kouluikäisillä ei ole synnynnäistä epäluuloisuutta erilaisuutta kohtaan, uteliaisuutta kyllä leikkikaverien tai etnisen taustan suhteen.” (Opettaja 8-9/2011.)

Kyselyihin osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että maahanmuuttajaoppilaat myös rikastuttavat koulukulttuuria. Heidän mielestään monikulttuurisuus on nykypäivää ja suvaitsevaisuus elämäntaito nykymaailmassa. Lisääntyneestä työmäärästä huolimatta useat opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden mukanaolon ryhmässä positiivisena. Kyseilyihin vastanneiden opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaat ovat fiksuja ja mukavia oppilaita, ja he tuovat luokkaan iloa ja hyvää tuulta. Kyselyiden tulosten perusteella maahanmuuttajaoppilaat ovat motivoituneita opiskelijoita ja avuliaita muita oppilaita kohtaan. Tulosten mukaan maahanmuuttajaoppilaat ovat suosittuja kaveripiirissä.

”Kehittää lasten kykyä hyväksyä eritaustaisia ihmisiä, vaikuttaa työhön positiivisesti; laajentanut lasten käsitystä maailmasta, antoisaa myös opettajalle; tuovat rikkautta omaan kulttuuriimme; he ovat voimavara, fiksuja, mukavia oppilaita, jotka kunnioittavat opea ja ovat orientoituneet opiskeluun; mamu-oppilaat ovat tuoneet luokkaan iloa ja hyvää tuulta myös opettajalle, he ovat avuliaita ja sydämellisiä varhaisnuoria ja erittäin suosittuja kaveripiirissä.” (Opettaja 15/2008.)

5.3 Maahanmuuttajaoppilaat

Tässä kappaleessa käsittelemme aineistoa maahanmuuttajaoppilaiden tasolta. Julkaisuja löytyi seitsemän (7) kappaletta ja jaottelimme ne kahteen alakategoriaan: 1. Oppimistulokset, 2. Maahanmuuttajaoppilaat koulussa. Oppimistulokset-kappaleessa tuomme esille maahanmuuttajaoppilaiden oppimistuloksia ja koulumenestystä sekä niiden vaikutusta tulevaisuuteen. Maahanmuuttajaoppilaat koulussa -kappaleessa käsitellään koulutuksen merkitystä maahanmuuttajaoppilaalle.

5.3.1 Oppimistulokset

Aineistosta nousi esille maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset ja koulumenestys. Maahanmuuttajalasten ja -nuorten oppimistuloksia ja koulutuspolkua tutkittiin ensimmäistä kertaa kattavasti vuosien 2001 – 2007 ajalta, ja niitä käsiteltiin Opettaja-lehden artikkelissa vuonna 2008. Tutkimuksen päätuloksen mukaan vieraskielisten lasten oppimistulokset ovat keskimäärin suomenkielisiä heikompia.

Ympäristö- ja luonnontiedossa sekä matematiikassa yli kolmasosa viides- ja kuudesluokkalaisista maahanmuuttajista kuuluu heikoimmin pärjääviin, äidinkieliessä viidesosa ja matematiikassa runsas neljäsosa. (Opettaja 50/2008.)

Tästä tuloksesta huolimatta koulu- ja opiskeluasenteet ovat maahanmuuttajaoppilailla usein myönteisempiä kuin suomalaisilla. Myönteinen asenne koulussa nähdään maahanmuuttajaoppilailla voimavarana. Vaikka maahanmuuttajaoppilaiden ja kantaväestön oppimistuloksissa on suuria eroja, se ei näy arvosanoissa erilaisten arviointiperusteiden vuoksi. Tämä vaikuttaa aineistomme mukaan myös siihen, että maahanmuuttajaoppilailla on heikommät pohjatiedot toiselle asteelle siirryttäessä ja epärealistiset odotukset omasta oppimisestaan. Toiselle asteelle saatetaan pyrkiä puutteellisin tiedoin, jolloin oppilaiden koulunkäynnin tukeminen on haasteellista ja keskeyttämisen riski kasvaa.

Maahanmuuttajat saavat usein arviointikokeessa osoitettuun osaamiseensa nähden korkeamman arvosanan kuin suomenkieliset, koska heitä arvioidaan hieman eri perustein. He myös menevät toiselle asteelle heikommin pohjatiedoin, vaikka arvosanoissa ei suuria eroja olisikaan. (Opettaja 50/2008.)

Erään kolumnin mukaan suomalaisten menestyminen Pisa-tuloksissa on usean vuoden ajan puhuttanut maailmalla. Yleisesti on ajateltu, että Suomi on pieni ja monokulttuurinen maa, jossa kaikki puhuvat samaa kieltä. Kolumnin mukaan yleisesti ajatellaan, että opettaminen on helpompaa, kun kaikki oppilaat ovat samanlaisia. Oletetaan myös, että suomalaiset koululaiset oppivat samoja asioita helpommin kuin monikulttuuristen maiden koululaiset. Kolumnin perusteella näissä keskusteluissa ei ole otettu huomioon, että Suomessakin asuu

paljon maahanmuuttajia, eikä tällä asialla ole nähty olevan vaikutusta kansallisiin keskiarvoihin.

[...] Ajatuskulku on sellainen, että kun luokissa on samanlaisia oppilaita, jotka kaikki puhuvat samaa kieltä, opettaminen on helpompaa. Usein unohdetaan, että esimerkiksi maahanmuuttajien määrällä ei ole Pisa-tuloksissa havaittu merkittävää vaikutusta kansallisiin keskiarvoihin. (Opettaja 44-45/2012.)

5.3.2 Maahanmuuttajaoppilaat koulussa

Moni lapsi saa tietää olevansa maahanmuuttaja vasta mennessään kouluun. Lapsen oikeutta määritellä itse itsensä tulisi kunnioittaa. (Opettaja 49/2012.)

Opettaja-lehdessä esitellään luokanopettaja Saija Benjaminin väitöskirjaa, jossa Benjamin pohtii, mistä kuulumisen tunne syntyy ja mitä koti merkitsee. Hänen mielestään kulttuuritaustaa tuijotetaan liikaa ja identiteetti ei rakennu pelkästään sen mukaan, mikä on lapsen syntymämaa. Monille lapsille ja nuorille kodin määrittäminen voi olla vaikeaa, jos he ovat koko ikänsä muuttaneet maasta toiseen. Usein lapsi Benjaminin mukaan kuulee vasta kouluun mennessään olevansa maahanmuuttaja, mutta lapsella tulisi olla oikeus määritellä itse itsensä.

Erään pääkirjoituksen mukaan esikouluikäisten maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutumista Suomeen auttaisi osallistuminen esiopetukseen. Säännöllinen ja päivittäinen esiopetus takaisi parhaat mahdollisuudet lapsen kehittymiselle, kielen oppimiselle, koulunkäynnille ja suomalaisiin ikätovereihin tutustumiselle. Tämä tukisi pääkirjoituksen mukaan myös huoltajien kasvatustyötä. Maahanmuuttajalasten ollessa esiopetuksessa, kotona olevat äidit voisivat lähteä kouluttautumaan ja opiskelemaan suomen kieltä. Pääkirjoituksessa nostetaan esille myös, että maahanmuuttajataustaisten äitien koulutustason kohentaminen voisi tukea koko perheen kotoutumista.

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvitystyössä esitetään nyt, että esiopetus tulisi pakolliseksi kaikille. Näin varmistettaisiin koko kuusivuotiaiden ikäluokalle laadukas esiopetus samalla, kun ehkäistäisiin syrjäytymistä. (Opettaja 24-25/2013.)

Aineistosta nousi esille, että vieraskielisten oppilaiden osuus perusopetuksessa on lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana. Eri äidinkielten käyttäminen koulussa voidaan nähdä voimavarana, sillä kielet ovat tärkeitä kansainvälisesti ja taloudellisesti. Eri kieliä vertailemalla voidaan oppia kielten välisiä yhteyksiä ja kieliin tutustuminen myös maantieteellisestä näkökulmasta auttaa lapsia kiinnostumaan toisista kulttuureista. Maahanmuuttajaoppilas voi aineiston mukaan tuntea itsensä ylpeäksi, kun hänen kieltään ja kulttuuriaan käsitellään avoimesti luokassa. Yksikieliset lapset hyötyvät oppimalla ja tietämällä muista kielistä ja samalla tuetaan monikielisiä lapsia. Kansainvälisen välittämisen kulttuuria kannattaa aineiston mukaan edistää kouluissa. Kouluissa kannattaa tuoda näkyviksi eri kielet ja kulttuurit, sillä nimenomaan lapsilla on luontainen kiinnostus uusia asioita kohtaan.

Monikielisyys on yleensä arvostettua, ja sitä voidaan koulussakin käyttää positiivisesti vahvistamaan identiteettiä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. (Opettaja 48/2012.)

Nostamme aineistosta esille reportaasin, jossa esitellään vuonna 2011 OAJ:n vuoden koulu-kilpailun voittajaksi valittua Espoon Tiistilän koulua. Julkaisussa käsitellään koulun toimintatapoja ja maahanmuuttajaoppilaita osana koulun arkea. Koulun 300 oppilaasta joka kolmas oppilas on taustaltaan ulkomaalainen ja oppilaiden kodeissa puhutaan yli 20:tä eri äidinkieltä. Kilpailun raati perustelee valintaansa seuraavasti:

”Tiistilässä toteutetaan koulun hyvää perustyötä oppilaita ja henkilökuntaa kannustamalla. Monikulttuuriseen oppimisympäristöön kiinnitetään erityistä huomiota. Koulun toiminta on yhteisöllisyyttä lisäävää. [...] Tiistilän koulu on hieno esimerkki siitä, miten suomalaiset ja lukuisista muista maista tulleet lapset yhdessä voivat tarttua ja kehittyä luottamuksellisessa ja lämpimässä ilmapiirissä.” (Opettaja 21/2011.)

Reportaasista käy ilmi, että Tiistilän koulussa oppilaita kasvatetaan opetussuunnitelman mukaisesti suomalaiseen kulttuuriin, tapoihin ja perinteisiin. Esimerkiksi maahanmuuttajille selitetään, että tonttuleikit ja Suvivirsi kuuluvat suomalaisiin juhliin ja kansanperinteeseen. Espoon kaupunki antaa jokaisesta maahanmuuttajaoppilaasta kouluille tietyn summan rahaa, jolla luokkiin voidaan järjestää luokanopettajan avuksi resurssiopettaja. Resurssiopettajan tehtäviin kuuluu pitää yhteyttä maahanmuuttajaoppilaiden koteihin, hankkia tarvittaessa tulkki kodin ja koulun väliseen

yhteistyöhön sekä huolehtia uusista maahanmuuttajaoppilaista luokassa. Reportaasin mukaan resurssiopettajan tuki on erityisen tärkeää siinä vaiheessa, kun maahanmuuttajaoppilas integroidaan taito- ja taideaineiden tunneille. Tämän lisäresurssin ansioista opetusryhmät ovat pieniä, joten siitä hyötyvät myös kantasuomalaiset oppilaat ja se tukee kaikkien lasten tasavertaista opetusta.

”Jokainen maahanmuuttajaoppilas tuo koululle tietyn summan rahaa, jolla voimme järjestää luokkiin resurssiopettajan. Esikoulusta toiselle vuosiluokalle perusopetusryhmissä työskentelee siis kaksi opettajaa, joista toinen keskittyy suomea heikommin osaaviin oppilaisiin.” (Opettaja 21/2011.)

Espoon kouluissa pyritään järjestämään maahanmuuttajaoppilaiden oman äidinkielen ja oman uskonnon opetusta. Tiistilän koulussa ollaan tyytyväisiä kaupungin tarjoamaan oman äidinkielen ja uskonnon opetukseen. Oman äidinkielen opetus nähdään reportaasin mukaan tärkeänä, koska se on jokaisen ihmisen tunnekieli ja auttaa vieraiden kielten oppimisessa. Tiistilän koululla on positiivisia kokemuksia siitä, että vahva ja monipuolinen kielitaito on auttanut koulun entisiä oppilaita pääsemään erinomaisiin työtehtäviin.

6 YHTEENVETO

Tässä luvussa kokoamme yhteen keskeisimmät tutkimustulokset ja peilaamme niitä teoriaan sekä muuhun kirjallisuuteen. Luomme näiden kautta kokonaiskuvan siitä, millaisen kuvan Opettaja-lehti antaa maahanmuuttajaoppilaista ja -opetuksesta. On hyvä ottaa huomioon se, että tutkimuksen tulokset pohjautuvat Opettaja-lehdestä nouseviin asioihin, eikä tuloksia voida näin ollen pitää yhtenä totuutena. Lisäksi on huomioitava, että aineisto on kerätty kahdeksan vuoden ajalta (2006 - 2013) ja on todennäköistä, että näiden vuosien aikana maahanmuuttajaopetus on muuttunut ja kehittynyt. Tämän vuoksi tutkimustuloksemme eivät kerro koko totuutta maahanmuuttajaopetuksen nykytilanteesta. Haluamme tässä yhteydessä vielä mainita representaation merkityksen tutkimuksellemme. Representaatio ei käsitteenä näy tutkimuksessamme, mutta se on alusta asti vaikuttanut näkymättömästi tutkimuksemme taustalla.

Seuraavaksi kokoamme yhteen tutkimustuloksista nousseet keskeisimmät teemat, emmekä käsittele tuloksia enää pääkategorioittain. Yhtenä keskeisenä teemana kaikista pääkategorioista nousi opettajien merkitys ja rooli maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa. Lisäksi tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden koulutuksella on suuri vaikutus kotoutumiseen ja integroitumiseen uuteen kotimaahan. Tutkimustulosten perusteella näillä näyttää olevan selkeä keskinäinen yhteys. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaan yhdistämme tutkimustuloksemme teoreettiseen viitekehykseen. Tarkastelemme tutkimustuloksia interkulttuurisen kompetenssin valossa ja peilaamme tulkintojamme myös muuhun kirjallisuuteen. Tutkimissamme Opettaja-lehden julkaisuissa ei käytetä interkulttuurinen kompetenssi -käsitettä, mutta aineistostamme nousee asioita, jotka selvästi ovat osa interkulttuurista kompetenssia. On hyvä huomata, että nämä asiat voivat vaikuttaa Opettaja-lehden lukijakuntaan ja heidän mielipiteisiin maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Tämän vuoksi interkulttuurinen kompetenssi on keskeinen osa tutkimustamme ja tulosten yhteenvetoa. Seuraavissa kappaleissa avaamme tutkimustuloksista löytämiämme keskeisimpiä teemoja tarkemmin.

6.1 Opettajien pätevyys maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa

Tutkimustulosten mukaan opettajan työssä keskeisessä roolissa on sekä oman että vieraiden kulttuurien tuntemus, sillä nykypäivänä erilaisuus ja monikulttuurisuus näkyvät

joka puolella. Globaalissa maailmassa eri kansallisuudet ja kulttuurit ovat väistämättä kosketuksissa toistensa kanssa. Vaikka tutkimustuloksista nousi esille useita negatiivisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta, opettajat näkevät maahanmuuttajien tuoman monikulttuurisuuden myös rikkautena ja suvaitsevaisuutta lisäävänä tekijänä.

Opettaja-lehden julkaisuista nousee vahvasti esille opettajien riittämättömyyden tunne maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa. Opettajilla oletetaan olevan työssään pätevyys ja riittävä kulttuurien tuntemus. Koulutus ei kuitenkaan tutkimustulosten mukaan ollut tarjonnut tarpeellisia välineitä maahanmuuttajaopetukseen ja tarve lisäkoulutukselle nousi vahvasti esille. Opettajien omaehtoinen tiedonhankinta ja kiinnostus nähdään Opettaja-lehdessä koulutuksen ohella tärkeänä osana työskentelyssä maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. Paavolan & Talibin (2010) mukaan kriittisesti pohtimalla ja asioita prosessoimalla kasvattaja voi muuttaa omia käsityksiään, käyttäytymistään ja toimintaansa. Tämä vaatii omaa halua sekä oman toiminnan kriittistä tarkastelua ulkopuolisen silmin. Optimismi ja myönteinen suhtautuminen auttavat toimimaan ja kehittymään moraalisesti ja interkulttuurisesti haastavissa tilanteissa. Luottamus omaan ammatilliseen osaamiseen sekä oman toiminnan peilaaminen oppilaisiin auttaa kasvattajaa näkemään, kuinka hän pärjää oppilaiden kanssa ja kuinka oppilaita voisi parhaiten huomioida. (Paavola & Talib, 2010, 81, 83.)

Usein opettajilla on kovat paineet ja heille asetetaan kohtuuttomia vaatimuksia yhteiskunnan moniarvoisuuden ongelmien ratkaisemiseksi. Opettajien oletetaan omalla ammattitaidollaan ja persoonallisuudellaan toimivan monimuotoisuuden edistäjänä ja tulevaisuuden rakentajana yhteiskunnassamme. Opettajien tulisi muistaa tavoitteiden ja todellisuuden kohtaaminen, jotta työn tekeminen ei kävisi liian raskaaksi. (Paavola & Talib, 2010, 82.) Myös tutkimustuloksista käy ilmi, että koulumaailmassa opettajilta vaaditaan monenlaisia taitoja ja kykyä reagoida muuttuviin tilanteisiin. Usein maahanmuuttajalapsen kotoutumisprosessi on kesken ja opettajan tulisi huomioida lapsen kokemien muutosten vaikutus koulunkäyntiin. Opettaja-lehden mukaan opettajien työ määrä on lisääntynyt ja se vaatii opettajalta aikaa ja oikeanlaista suhtautumista työhönsä.

Tutkimustuloksista on havaittavissa opettajan interkulttuurisen kompetenssin vaikutus ja suuri merkitys opettajan työhön. Kuten mainitsimme interkulttuurisen kompetenssin käsitettä avatessamme (ks. luku 3.2), kuuluu siihen Jokikokon (2002, 87) mukaan neljä ulottuvuutta. Tässä yhteydessä käsittelemme ensin interkulttuurisen kompetenssin kahta

ulottuvuutta: kulttuurien välistä tietoisuutta ja tietämystä sekä taitoa toimia kulttuurien välisissä kohtaamisissa. Monikulttuurinen toimijuus edellyttää kykyä asettua oman ja vieraan kulttuurin välimaastoon, jotta pystyy ymmärtämään ja arvioimaan sekä itseään että toisen kulttuurin edustajaa. Jokaisen ihmisen identiteettiä leimaa opittu ja socialisaation kautta omaksuttu kulttuurikuva, jossa keskeisenä osana ovat kasvu- ja elinympäristö, äidinkieli sekä oman kulttuurin kulttuuristandardit. Vieraan kulttuurin ymmärtäminen vaatii vieraiden ilmiöiden hyväksymistä sekä niiden kohtaamista ja käsittelyä. Kulttuurikuvan laajentuminen lisää tietoisuutta sekä omasta että vieraasta kulttuurista. (Kaikkonen, 1999, 17-18; ks. myös Paavola & Talib, 2010, 77.)

Opettaja-lehden kirjoituksista nousee selkeästi esille tietojen ja taitojen merkitys opettajalle maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa. Tietämys eri kulttuurien toimintatavoista ja kulttuurisista piirteistä sekä opettajan tietoisuus omasta toiminnasta tulee esille sekä tutkimustuloksista että interkulttuurisen kompetenssin yhteydessä. Opettaja-lehden julkaisuissa näkyy vahvana opettajien negatiiviset kokemukset maahanmuuttajaopetuksesta sekä koulutuksen ja resurssien puute. Opettaja-lehden perusteella opettajat kaipaivat täydennyskoulutusta sekä opettajakoulutuksen kehittämistä vastaamaan paremmin maahanmuuttajaoppilaiden opetusta. Vaikka opettajien koulutuksen merkitystä korostetaan tuloksissa, niin kuitenkin työn kautta saadulla kokemuksella näyttää kirjallisuuden perusteella olevan vaikutusta työssä pärjäämiseen. Anna Rastaa (2007, 117-118; myös Matinheikki-Kokko, 1999) mukaan keskeinen osa opettajien ammattitaidosta monikulttuurisessa koulumaailmassa vaikuttaakin tulevan koulutuksen sijaan kokemusten kautta.

Opettaja-lehden julkaisuissa opettajien tietämyksen ja taitojen puute yhdistetään suoraan koulutuksen vähäisyyteen tai puuttumiseen. Kuitenkaan näitä interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia ei voida kirjallisuuden perusteella olettaa saatavan ainoastaan koulutuksen kautta. Voidaankin korostaa opettajan kiinnostusta omaehtoiseen tiedonhankintaan ja toimintansa reflektointiin (ks. Talib, 2005, 51). Vaikka kokemukset lisäävät tietoja ja taitoja toimia maahanmuuttajaoppilaiden opettajana, Talibin (1999) mukaan koulutus ja kokemus eivät välttämättä riitä yllättävissä tilanteissa. Tietämys maahanmuuttajaoppilaista ja heidän kulttuureistaan voi kuitenkin vähentää ristiriitoja opettajan ja oppilaan välillä. (Talib, 1999, 183.)

6.2 Opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta

Tutkimustuloksista voi havaita opettajien kokemusten maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta jakaantuneen selvästi negatiivisiin ja positiivisiin. Vaikka kokemuksia on työn raskaudesta sen rikkauteen, painottuu tuloksissamme selkeästi negatiiviset kokemukset. Opettaja-lehtien julkaisuista nousi esille, kuinka opettajat kokevat negatiivisina muun muassa maahanmuuttajaoppilaiden heikon kielitaidon sekä tietämyksen suomalaisesta kulttuurista ja koulujärjestelmästä, väkivallan lisääntymisen ja koulujen leimaantumisen. Opettaja-lehden mukaan opettajien työmäärä on kasvanut huomattavasti ja tämä puolestaan on vaikuttanut siihen, että opetuksen laatu ja taso ovat opettajien mielestä laskeneet.

Talib (1999) on tutkinut opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Myös hänen tutkimuksessaan suurimmat ongelmat koetaan yhteisen kielen, resurssien ja ajan puutteesta johtuviksi, ja täten maahanmuuttajaoppilaat ovat lisänneet opettajien työmäärää. Talib mainitsee myös opettajien turhautuneisuuden tilanteissa, joissa he eivät ole kyenneet eriyttämään maahanmuuttajaoppilaita tarpeeksi. (Talib, 1999, 183, 198; ks. myös Virta, Räsänen, Tuittu, 2011, 226.) Tämä tulee ilmi myös meidän tutkimustuloksissamme. Opettajat kokevat vaikeaksi opetuksen mukauttamisen, selkeyttämisen sekä yhteisten toimintatapojen löytämisen. Lisäksi opettajien on Opettaja-lehden mukaan otettava huomioon maahanmuuttajaoppilaiden heikko suomen kielen taso.

Opettaja-lehden julkaisuissa mainitaan positiivisina asioina maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa koulukulttuurin rikastuminen, monikulttuurisuuden ja suvaitsevaisuuden ymmärtäminen sekä erilaisuuden hyväksyminen. Maahanmuuttajaoppilaat nähdään julkaisujen perusteella luokassa avuliaina ja sydämellisinä sekä iloa ja hyvää tuulta tuovina oppilaina. Opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilaat auttavat muita lapsia ymmärtämään kielitaidon tärkeyden ja laajentavat lasten käsitystä maailmasta. Lisäksi Opettaja-lehden mukaan maahanmuuttajaoppilaat ovat usein erittäin suosittuja kaveripiirissä. Jotkut opettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaat voimavarana työssään, ja lisäksi he kunnioittavat opettajaa ja ovat orientoituneet opiskeluun.

Myös Talibin (1999) tutkimuksessa opettajilla on rikastuttavia kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista. Maahanmuuttajaoppilaiden nähdään sopeutuvan nopeasti kouluun sekä olevan lahjakkaita, ahkeria ja innokkaita oppilaita. Lisäksi hänen tutkimuksessaan nousee samanlaisia positiivisia kokemuksia kuin meidän tuloksissamme, ja molemmissa maahanmuuttajaoppilaat nähdään välittöminä, iloisina, sosiaalisina ja

avuliaina. (Talib, 1999, 196.) Talibin lisäksi Virta, Räsänen ja Tuittu ovat tutkineet opettajien työtä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden parissa. Näiden kahden tutkimuksen tulosten mukaan opettajien pohjimmainen suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaisiin on myönteinen. Opettajat ovat integraatio-myönteisiä ja he pitävät oppilaiden omaa äidinkieltä ja kulttuuria tärkeinä. (Virta et al. 2011, 226.) Myös meidän tutkimustuloksissamme korostuu oppilaan oman äidinkielen opetus ja oman kulttuurin merkitys.

Talibin ja Virran (et al.) tutkimustuloksista poiketen meidän tuloksistamme näyttää nousevan esille enemmän opettajien negatiiviset kuin positiiviset kokemukset. Aineistossamme oli muutama julkaisu, joissa käsiteltiin opettajien kokemuksia maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta. Näissä julkaisuissa avattiin opettajille tehtyjen kyselyjen tuloksia. Opettaja-lehtien kyselyjen tuloksissa näytti painottuvan opettajien kielteinen suhtautuminen ja negatiiviset kokemukset maahanmuuttajaoppilaisiin ja -opetukseen. On hyvä huomata, että kyselyiden tuloksiin on voinut vaikuttaa kysymysten asettelu ja kysymysten laatu. Voi myös miettiä, onko Opettaja-lehti tietoisesti nostanut kyselyiden tuloksista esille vain valikoidut asiat tietystä näkökulmasta. Tältä osin tutkimustuloksemme eivät välttämättä anna kokonaisvaltaista kuvaa opettajien suhtautumisesta maahanmuuttajaoppilaisiin ja heidän opetukseen.

Kuten aikaisemmin mainitsimme (ks. luku 3.2), interkulttuurisen kompetenssin lähtökohtana voidaan pitää oikeudenmukaista ajattelua ja toimintaa tukevia asenteita. Asenteet ja halu toimia kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa ovat Jokikokon (2002, 87) mukaan interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksia. Aikaisemmin käsitelimme interkulttuurisen kompetenssin neljästä ulottuvuudesta kahta: tietoisuutta ja tietämystä sekä taitoa. Asenteet ja halu toimia kulttuurienvälisissä tilanteissa vaikuttavat siihen, millaiseksi kulttuurienvälinen kohtaaminen kouluissa muodostuu. Sekä opettajat että oppilaat saattavat kokea kulttuurisokin, jolloin uusi kulttuuri joko ihastuttaa tai vihastuttaa. Kulttuurien ja ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa täytyy olla vastavuoroisuutta ja toisen osapuolen kuuntelemista. Ihmisten välinen aito kohtaaminen voi olla haastavaa, mutta se mahdollistaa sekä toisen että itsensä tuntemisen. (Talib, Löfström & Meri, 2004, 130, 132.)

Uudet ja epävarmat tilanteet saattavat vaikuttaa siten, että opettaja ulkoistaa tilanteen ja suojaa näin omaa ammatti-identiteettiään (Talib et al. 2004, 126). Voidaankin miettiä, johtuvatko tutkimustuloksissamme nousevat negatiiviset kokemukset ja asenteet maahanmuuttajaoppilaita kohtaan opettajien epävarmuudesta. Kuten Talib (et al.)

kirjoittaa, epävarmat tilanteet saattavat johtaa siihen, että opettajat välttelevät oppilaiden kohtaamista ja suhtautuvat heihin välinpitämättömästi. (Talib et al. 2004, 126). Koska maahanmuutto ilmiönä on Suomessa kohtuullisen tuore, opettajat saattavat vielä kokea epävarmuutta asian kohtaamisessa. Opettaja-lehden julkaisujen mukaan joidenkin opettajien mielestä maahanmuuttajaoppilaiden suuri osuus luokassa haittaa monikulttuurisuuden omaksumista. Mielestämme tämä käsitys on ristiriidassa siihen nähden, että juuri maahanmuuttajaoppilaiden kautta voidaan oppia monikulttuurisuutta. Tällainen ristiriitainen käsitys saattaa Paavolan ja Talibin (2010) mukaan johtua opettajien kokemista haasteista toimia monikulttuurisessa ympäristössä. Opettajilta odotetaan sitoutumista työskentelemään monenlaisten lasten kanssa sekä kykyä tarkastella ja laajentaa omaa arvomaailmaansa. (Paavola & Talib, 2010, 74.)

Voidaan pohtia, johtuvatko Opettaja-lehden julkaisuista nousevat kielteiset kokemukset opettajien negatiivisista asenteista. On ymmärrettävää, että maahanmuuttajaoppilaiden myötä opettajien työnkuva on muuttunut ja työmäärä joiltain osin lisääntynyt. Kuten Villegas & Lucas (ks. luku 3.2.1) kirjoittavat, kulttuurisesti vastuullisen opettajan tulisi kuitenkin kyetä näkemään monikulttuurisuus positiivisena resurssina sekä hyödyntää tätä opetuksessaan. Opettajan täytyy tuntea vastuunsa ja tarpeen tullen muuttaa omia asenteitaan. Asenteiden muuttaminen ja positiivisiin asioihin keskittyminen auttaa opettajaa näkemään maahanmuuttajaoppilaat rikastuttavina. (Villegas & Lucas, 2002, 21.) Aineistossamme opettajat nostavat esille suvaitsevaisuuden tärkeänä elämäntaitona nykypäivän monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Opettajat välittävät tiedostamattaankin omia arvojaan ja asenteitaan oppilaille, joten tämän vuoksi olisi erityisen tärkeää tiedostaa ja reflektoida omaa suhtautumista monikulttuurisuuteen.

6.3 Koulun vaikutus maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen

Opettaja-lehden mukaan maahanmuuttajien kotoutumiseen ja integroitumiseen suomalaiseen yhteiskuntaan vaikuttavat koulutus, asuinympäristö, maahanmuuton tuoma erillisyyden kokemus sekä yhteiskunnan heihin kohdistama syrjintä. Koulutuksella on tulosten mukaan suuri rooli erityisesti maahanmuuttajalasten kotoutumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) (ks. luku 2.3.1) korostetaan koulutuksen merkitystä kulttuuri-identiteetin rakentumisessa sekä oppilaan sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Vaikka koulussa opetuksen perustana on

suomalainen kulttuuri, opetussuunnitelma painottaa eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien huomioimista ja sitä kautta suomalaisen kulttuurin monipuolistumista. Tutkimustuloksissammekin nousee esille, että maahanmuuttajaoppilaan oman kielen ja kulttuurin esille tuominen luokassa saa maahanmuuttajaoppilaan tuntemaan olevansa osa yhteisöä.

Opettaja-lehden julkaisuissa nostetaan esille säännöllisen ja päivittäisen esiopetuksen merkitys maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutumiseen. Mahdollisimman varhaisessa vaiheessa aloitettu koulupolku tukee tulosten mukaan maahanmuuttajataustaisen lapsen kielen oppimista, koulunkäyntiä ja suomalaisiin ikätovereihin tutustumista. Mitä nopeammin maahanmuuttajataustainen lapsi oppii kielen, sitä helpommin hän kotoutuu uuteen kotimaahan (Lind, 1999, 101). Klemelä, Tuittu, Virta ja Rinne (2011) kirjoittavat, että koulutus on kotouttamisen keskeinen instituutio. Koulun tulee tarjota eri kulttuuritaustoista tuleville oppilaille kansalaisiksi kasvamisen edellytykset ja auttaa heitä etenemään koulutiellään taustoista riippumatta. (Klemelä et al., 2011, 5.)

Opettaja-lehden julkaisuissa ongelmana nähdään maahanmuuttajavanhempien tiedon puute suomalaisesta koulujärjestelmästä ja koulun käytänteistä. Vanhemmilla ja opettajilla ei ole myöskään yhteistä kieltä, jolloin yhteydenpito on ongelmallista. Nämä edellä mainitut asiat vaikuttavat myös lasten koulunkäyntiin. Opettaja-lehdessä nostetaan esille pedagogisten yhteyshenkilöiden ja omakielisten opettajien merkitys maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumiseen. He selventävät kulttuurien välisiä eroja ja voivat olla yhteydessä koteihin sekä auttavat maahanmuuttajaoppilasta koulunkäynnissä. Omakielinen opettaja tekee yhteistyötä luokanopettajan kanssa ja tarkkailee, mistä maahanmuuttajaoppilaan mahdolliset ongelmat johtuvat. Aina ongelman taustalla ei välttämättä ole oppimisvaikeus, vaan kyseessä voi olla suomen kielen taitamattomuus.

Opettaja-lehden julkaisuissa opettajat näkevät ongelmallisena maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien suhtautumisen kouluun. Opettajien kokemusten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien suhtautuminen koulun toimintaan ja koulujärjestelmään on ennakkoluuloista. Kuitenkin kirjallisuudessa korostetaan vanhemmilta saadun tuen merkitystä maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiin. Vanhemmilta saatu tuki vahvistaa maahanmuuttajalapsen itsetuntoa ja vaikuttaa positiivisesti koulumenestykseen. Tämä puolestaan edistää kouluun sopeutumista ja

lieventää syrjinnän vaikutusta. (Talib et al. 2004, 107.) Tämän pohjalta voimme todeta, että vanhemmilta saatu tuki on tärkeä osa maahanmuuttajaoppilaan kotoutumisprosessia.

6.4 Johtopäätökset

Maahanmuuttajalapset ja -nuoret saivat vuonna 2006 uudistetussa kotoutumislaisissa oikeuden kotoutumissuunnitelmaan. Lasten ja nuorten kotoutumisprosessiin kuuluu olennaisena osana hankkia koulutuksen ja muun toiminnan avulla perusta yhteiskunnan tasavertaisena jäsenenä toimimiseen. Kotoutumislaki painottaa yhteiskunnan valtakulttuurin ja maahanmuuttajan oman kulttuurin välistä tasapainoa. Tässä yhteiskunnan rooli on suuri, ja lasten ja nuorten kohdalla erityinen vastuu on koululla kulttuurin ja kielen välittäjänä. Kotoutumisprosessissa olennaista on riittävän pitkä, suunnitelmallinen ja johdonmukainen tuki yhteistyössä vanhempien kanssa. Erityisesti erilaisissa siirtymävaiheissa ja nivelkohdissa tuki on tärkeää. (Korpela, 2010, 44-45.)

Myös tutkimustuloksista voimme vetää johtopäätöksen, että yhteiskunnan rooli maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumisprosessissa ja opetuksen järjestämisessä on merkittävä. Opettaja-lehden julkaisuissa tulee esille yhteiskunnan asettamat raamit, joiden rajoissa maahanmuuttajaoppilaiden opetusta, opettajien täydennyskoulutusta, erilaisia monikulttuurisuushankkeita sekä maahanmuuttajaoppilaiden tukitoimia voidaan rahoittaa ja järjestää. Näiden perusteella voimme sanoa, että koulutuksen ja opettajien merkitys erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumisessa on suuri. Julkaisuissa tulee monessa yhteydessä ilmi opettajien kulttuurituntemuksen tärkeys sekä monikulttuuristen taitojen hallinta. Tänä päivänä interkulttuurista kompetenssia voidaankin pitää keskeisenä osana opettajan ammattitaitoa.

Toimme aikaisemmin tutkimustuloksia avatessamme esille interkulttuurisen kompetenssin neljä ulottuvuutta: tietoisuus ja tiedot, taidot, asenteet sekä halu toimia kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa. Nämä neljä ulottuvuutta ovat riippuvaisia toisistaan (ks. luku 3.2) ja ne hallitessaan opettaja on interkulttuurisesti pätevä. Jo tutkimuksen aineistoa lukiessamme kiinnitimme huomiota opettajien asenteiden kovuuteen ja esille nousseeseen negatiivisuuteen. Koska asenteita voidaan pitää interkulttuurisen kompetenssin lähtökohtana, voidaan miettiä onko tutkimustuloksissa nousseisiin opettajien kokemuksiin vaikuttanut joidenkin interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien heikkous. Opettaja-lehdestä käy myös ilmi, että jotkut opettajat olisivat kaivanneet täydennyskoulutusta sekä

lisää tietoja ja taitoja maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen. Kuitenkin omaehtoinen tiedonhankinta nähdään tärkeänä opettajan taitojen kartuttamisessa. Tämä vaatii opettajalta halua ja tietynlaista asennetta itsensä ja työnsä kehittämisessä.

Opettaja-lehden julkaisuissa tuodaan esille maahanmuuttajaoppilaiden myötä lisääntynyt työmäärä, ja se on mielestämme ymmärrettävää. Koppisen (1999) mukaan monikulttuurisen opetusryhmän opettaminen vaatii opettajalta tavallista enemmän voimavaroja, erityisesti ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Kuten Opettaja-lehden julkaisuissakin tulee ilmi, opettajan tulisi osata nähdä ja hyödyntää monikulttuuriseen opetusryhmään kätkeytyvät voimavarat. Opettajan ja oppilasryhmän väliset yhteiset tavoitteet ja niihin sitoutuminen edistävät ryhmän yhteistoimintaa. (Koppinen, 1999, 149.) Geneva Gayn (2000) mukaan kulttuurisesti vastuullinen pedagogiikka ilmenee opettajan asenteissa ja toiminnoissa sekä vaatimuksissa, joita hän asettaa omalle työlleen ja oppilailleen. Hänen mukaansa pelkkä hyvä aikomus kaikkien oppilaiden oikeudenmukaiseen kohteluun ei riitä, vaan siihen vaaditaan pedagogisia tietoja ja taitoja sekä rohkeutta oman toiminnan muuttamiseen. (Gay, 2000, 45, 48.) Gay nostaa pedagogisesti vastuullisen opettajan ominaisuuksiksi asenteet ja toiminnan sekä pedagogiset tiedot ja taidot, eli interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet. Tutkimustulostemme perusteella voimme tehdä johtopäätöksen, että nämä ulottuvuudet ovat tärkeä osa interkulttuurisesti pätevän opettajan ammattitaitoa.

7 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää, mitä Opettaja-lehdissä puhutaan maahanmuuttajaoppilaista ja -opetuksesta sekä millaisina ne nähdään kouluissa Suomessa. Pro gradu -työmme pohjautuu kandidaatintutkielmaamme, jossa tutkimme maahanmuuttajaopetuksen järjestämisestä Suomessa ja sitä, miten perusopetuksen opetussuunnitelma sekä lainsäädäntö huomioivat maahanmuuttajaoppilaat. Lisäksi kandidaatintutkielmaa varten teimme pienen tutkimuksen Opettaja-lehtien maahanmuuttaja-aiheisista keskusteluista. Sen kautta meillä heräsi kiinnostus tutkia aihetta lisää ja käyttää nimenomaan Opettaja-lehtiä pro gradu -työmme aineistona.

Tutkimusaineistomme haimme Opettaja-lehden internet-sivuilta arkistohausta maahanmuuttaja-hakusanalla. Rajasimme aineistomme koskemaan maahanmuuttajaoppilaiden opetusta alakouluissa ja Suomessa, sillä juuri se meitä tulevana luokanopettajina kiinnostaa. Valitsimme tutkimuksen metodologiseksi lähtökohdaksi sisällönanalyysin, koska aineistomme on tekstimuotoista ja halusimme keskittyä tutkimaan, mitä aiheesta puhutaan. Luokittelimme aineistomme kategorioihin julkaisujen sisältöjen mukaan. Näiden kategorioiden mukaan lähdimme avaamaan tutkimustuloksiamme. Yhdistimme ja peilasimme saamiamme tutkimustuloksia teoreettiseen viitekehykseen sekä muuhun kirjallisuuteen. Tutkimustulosten perusteella teimme johtopäätöksen, että opettajalla on merkittävä rooli maahanmuuttajaoppilaiden kotoutumisessa uuteen maahan. Interkulttuurisesti pätevä opettaja voi edistää omilla taidoillaan maahanmuuttajaoppilaan kotoutumisprosessia.

Ottaen huomioon maahanmuuttaja-aiheen ajankohtaisuuden, tutkimistamme lehdistä löytyi yllättävän vähän siihen liittyviä julkaisuja. Pohdimme, johtuuko aiheen vähäinen käsittely Suomen suhteellisen tuoreesta maahanmuuttohistoriasta ja kyvystä vastata sen tuomiin haasteisiin. Huomasimme myös, että maahanmuuttaja-aiheisia julkaisuja löytyi enemmän 2010-luvulta kuin ennen sitä. Voidaanko tämän perusteella sanoa, että Opettaja-lehti on vasta viime vuosina herännyt maahanmuuttaja-aiheiseen keskusteluun? Vaikka tutkimusaineistomme on kerätty suhteellisen pitkältä aikaväliltä, kahdeksan vuoden ajalta (2006 - 2013), maahanmuuttajaopetuksen kehittämisessä perusopetuksessa ei näytä Opettaja-lehden perusteella tapahtuneen suuria muutoksia. Pieniä muutoksia on kuitenkin havaittavissa, esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten opettajien pätevyttämiskoulutus ja

oman ammattiyhdistyksen perustaminen sekä valmistavan opetuksen tuntimäärien muutokset.

Tutkimusaineistoa käsitellessämme emme ole erotelleet julkaisujen juttutyyppejä tai kirjoittajia, koska emme nähneet sitä siinä vaiheessa oleelliseksi. Halusimme keskittyä julkaisujen sisältöihin, emmekä julkaisujen kirjoittajiin tai niiden sijaintiin Opettaja-lehdessä. Tutkimusaineistoa analysoidessamme olemme kuitenkin maininneet muutamia kirjoittajia ja juttutyyppejä silloin, kun se olennaisesti liittyi julkaisun sisältöön. Lisäksi halusimme sillä lisätä analyysin läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Jälkikäteen olemme pohtineet, millä tavoin julkaisujen kirjoittajien ja juttutyyppeiden esille tuominen olisi muuttanut tutkimustamme. Todennäköisesti tutkimuksemme olisi silloin painottanut kirjoittajan roolia, eivätkä julkaisuissa nousseet asiat olisi olleet tarkastelun pääkohteena. Jos taas olisimme tuoneet esille juttutyypit, niin silloin olisimme voineet pohtia muun muassa juttutyyppeiden välisiä eroja. Juttutyyppi voi vaikuttaa uskottavuuteen ja siihen, miten lukija julkaisua lukee, koska oletuksemme on, että esimerkiksi pääkirjoitusta ja mielipidekirjoitusta luetaan eri tavoin. Mielenkiintoista olisi myös pohtia, millainen vaikutus kirjoittajalla on tekstiin ja miten Opettaja-lehden mahdollinen linjaus on vaikuttanut julkaisujen sisältöön.

Tutkimuksessamme emme ole kiinnittäneet huomiota julkaisujen kirjoittajiin, mutta nyt tutkimuksen tehtyämme olemme pohtineet, keiden ääni julkaisuissa pääsee esille. Suurin osa julkaisuista oli Opettaja-lehden päätoimittajan, toimittajien tai kolumnistien kirjoittamia. Mielestämme julkaisuista välittyi laajasti eri tahojen ääni maahanmuuttajaoppilaisiin ja -opetukseen liittyen. Julkaisuissa ääneen pääsivät muun muassa luokanopettajat, valmistavan luokan opettajat, maahanmuuttajataustaiset opettajat, maahanmuuttajaoppilaat, suomi toisena kielenä -opettajat, tutkijat, maahanmuuttajaopetuksen koordinaattori ja Cimon johtaja. Vaikka aihetta käsiteltiin julkaisuissa näinkin laajan joukon näkökulmasta, meitä yllätti tutkimustuloksista välittyvä negatiivisuus, mikä näkyi erityisesti opettajien kokemuksissa. Opettaja-lehdestä välittyi myös positiivisia asioita ja hyviä kokemuksia, mutta tutkimustuloksista saamamme kokonaiskuva oli kielteinen. Voidaankin miettiä, onko julkaisujen kirjoittajilla tai julkaisuissa ääneen päässeillä henkilöillä aiheesta tieteellistä tietoa tai käytännön kokemusta, mikä on saattanut vaikuttaa julkaisujen näkökulmaan.

Kuten olemme jo aikaisemminkin tuoneet esille, olemme tiedostaneet koko tutkimusprosessin ajan, että tutkimme ainoastaan Opettaja-lehden näkökulmaa asiasta eikä tuloksia näin ollen voi pitää yhtenä totuutena. Tutkimuksemme tarkoitus on herättää lukijaa pohtimaan maahanmuuttaja-aiheisia keskusteluja ja maahanmuuttajaoppilaiden opetusta erityisesti opettajien näkökulmasta. Kuten tutkimustuloksistammekin tulee ilmi, opettajilla on suuri rooli maahanmuuttajaoppilaiden kotouttamisprosessissa. Tulevina luokanopettajina meitä kiinnostaa erityisesti opettajien kokemukset maahanmuuttajaoppilaista yleisopetuksessa. Opettaja-lehdestä nousseet negatiiviset kokemukset saivat meidät pohtimaan, mikä opettajien kokemuksiin vaikuttaa ja millä tavoin kielteisiin asenteisiin voisi vaikuttaa. Tässä yhteydessä voikin miettiä, tiedostaako Opettaja-lehti, millaista kuvaa se lukijoilleen maahanmuuttajaoppilaista ja -opetuksesta välittää.

Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen näkyvät tänä päivänä joka puolella yhteiskunnassamme. Tämä näkyy käytännön tasolla myös koulumaailmassa ja opettajan työssä. Vaikka maahanmuuttajat on otettu huomioon perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja opetuksen järjestelyissä, tasa-arvoinen perusopetus ei välttämättä toteudu kaikissa kouluissa ja kunnissa. Tutkimustulosten ja omien kokemusten perusteella olemme pohtineet, tarjoaako opettajankoulutus tuleville opettajille valmiuksia toimia maahanmuuttajaoppilaiden kanssa vai laahaako koulutus todellisten tarpeiden perässä. Saavatko valmistuvat opettajat koulutuksestaan riittävästi tietoja ja taitoja vastaamaan työelämän haasteisiin? Koska aiheisiin perehtyminen näyttää pääosin olevan oman kiinnostuksen varassa, on mahdollista että joidenkin opettajaopiskelijoiden kohdalla asia jää täysin tiedostamatta. Matinheikki-Kokon (1999) mukaan koulutuksen oletetaan sopeutuvan yhteiskunnan ja oppimisympäristön muutoksiin. Tämän vuoksi opetuksen ja opettajankoulutuksen tulisi olla mukana muuttamassa ja luomassa yhteiskuntaa monikulttuuriseksi. Opiskelijoiden, opettajien ja opettajankouluttajien kokemusten kuuleminen ja yhteinen reflektointi voi mahdollistaa opetuksen uudistamisen sekä yliopistoissa että peruskouluissa. (Matinheikki-Kokko, 1999, 238-239.)

Koulumaailmassa kohtaavat monet kulttuurit ja etniset ryhmät, ja näin ollen interkulttuuristen taitojen oppiminen on tarpeellista. Interkulttuurinen kompetenssi ja sen ulottuvuudet ovat tärkeä osa erityisesti opettajan ammattitaitoa, sillä sen myötä opettajalla on kyky vastata monikulttuuristuvan yhteiskuntamme haasteisiin ja kulttuurien tuntemisen kautta kasvattaa oppilaista suvaitsevaisia tulevaisuuden kansalaisia. Mielestämme

kuitenkin jokaisen yhteiskuntamme kansalaisen tulisi miettiä omia asenteitaan, tietoisuuttaan ja toimintaansa muita ihmisiä kohtaan. Näin ollen interkulttuurinen kompetenssi ei koske pelkästään opettajia, vaan kaikkia yhteiskuntamme jäseniä.

Tutkimustulostemme mukaan opettajat kaipaavat täydennyskoulutusta, mutta mainitsevat myös omaehtoisen tiedonhankinnan ja kokemuksen myötä karttuvien taitojen tärkeyden. Opettajalle on olemassa myös jonkin verran oppaita ja muuta materiaalia, joita hän voi halutessaan hyödyntää maahanmuuttajaoppilaiden parissa työskennellessään. Esimerkiksi Opetushallitus on julkaissut vuonna 2011 kommentoidun luettelon maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen materiaaleista. Luettelo on tarkoitettu tueksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja opiskelijoiden opetukseen. Luettelossa on katsaus oppi- ja tukimateriaaleista, joita voi hyödyntää maahanmuuttajien opetuksessa varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. (Jokinen, Immonen-Oikkonen & Nissilä, 2011, 3.) Luettelosta huomaa, että maahanmuuttajille suunnattua materiaalia on tarjolla runsaasti ja monipuolisesti. Hyödyllisiä materiaaleja on moneen tarkoitukseen ja monenlaisille oppijoille. Olisi tärkeää, että kaikilla maahanmuuttajataustaisia opettavilla olisi käytössään materiaalipaketti, jotta maahanmuuttajaoppilaille voitaisiin taata tarkoituksenmukaista opetusta. Toinen Opetushallituksen julkaisu *Yhteistä kieltä luomassa* tarjoaa virikkeitä ja tukea opettajalle monikielisessä opetusryhmässä. Lähtökohtana kirjan tekemisessä on ollut ajatus, että suomen kielen opetus kuuluu kaikille. (Kuukka & Rapatti, 2009, 8.)

Pro gradu -työtämme tehdessä tietämyksemme maahanmuuttajaoppilaista ja heidän opetuksestaan on lisääntynyt valtavasti. Olemme perehtyneet muun muassa maahanmuuttajaopetusta koskeviin lakeihin sekä opetussuunnitelmiin, ja näiden kautta olemme saaneet sellaista tietoa, mitä koulutus ei ole meille tarjonnut. Mielestämme tämän kaiken tiedon tulisi sisältyä luokanopettajan opintoihin. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisikin tutkia opintojen loppuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden tai vasta valmistuneiden luokanopettajien kokemuksia siitä, miten ja millaisia valmiuksia koulutus on tarjonnut maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen.

LÄHTEET

- Aikio, A. & Vornanen, R. (2000). *Uusi sivistyssanakirja*. Keuruu: Otava.
- Aikio, A. & Vornanen, R. (2002). *Uusi sivistyssanakirja*. Keuruu: Otava.
- Bennett, C. I. (1995). *Comprehensive multicultural education : Theory and practice* (3. ed. ed.). Boston (Mass.): Allyn and Bacon.
- Bruner, J. S. (1966). *On Cognitive Growth: I*. Teoksessa Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (toim.). *Studies in Cognitive Growth. A Collaboration at the Center for Cognitive Studies*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc. 1-29.
- Bruner, J. S. (1971). *The Perfectibility of Intellect*. Teoksessa Bruner, J. S. *The Relevance of Education*. London: George Allen & Unwin Ltd. 3-19.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Hall, S. (1997). *Representation : Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hall, S., Lehtonen, M., & Herkman, J. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Ikonen, K. (2005). *Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestäminen*. Teoksessa K. Ikonen (toim.). *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa : Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 10-23.
- Jokikokko, K. (2002). *Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa*. Teoksessa Räsänen, R. (2002). *Interkulttuurinen opettajankoulutus : Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.
- Jokikokko, K. (2005). *Perspectives on intercultural competence*. Teoksessa R. Räsänen &

- J. San. (toim.). Conditions of intercultural learning and co-operation. Helsinki: Finnish Educational Research Association, 89-106.
- Jokinen, P., Nissilä, L., & Immonen-Oikkonen, P. (2009). *Kommentoitu luettelo maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen materiaaleista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jyrkiäinen, S., Sievänen, P., Stenbäck, J., & Suvilaakso, A. (2011). *Toisella katsomalla: Maahanmuuttajista maahan muuttajiin*. Helsinki: Kulttuurikameleontit.
- Kaikkonen, P. (1999). *Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus*. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.). *Monikulttuurinen koulutus – Perusteita ja kokemuksia*. Opetushallitus: Hakapaino. 17-29.
- Kivikuru, U. (2003). *Aikakauslehdistö*. Teoksessa Nordenstreng, K. & Wiio, O. A. (toim.). *Suomen mediamaisema*. Vantaa: Dark Oy. 77-92.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (2011). *Saatteeksi*. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.). *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 5-7.
- Knuuttila, T. & Lehtinen, A. P. (2010). *Johdanto*. Teoksessa Knuuttila, T., & Lehtinen, A. P. *Representaatio: Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus. 7-31.
- Koivunen, A. (1996). *Sorto*. Teoksessa Koivunen, A., & Liljeström, M. *Avainsanat: 10 askelta feministiseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 35-75.
- Koppinen, M. (1999). *Monikulttuurinen opettaja – silta kahden kulttuurin välillä*. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.). *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 145-151.
- Korpela, H. (2005). *Lasten ja nuorten kotoutuminen*. Teoksessa K. Ikonen (toim.). *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus perusopetuksessa: Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus, 26-37.

- Korpela, H. (2010). *Kotoutuminen maahan muuttavien ja yhteiskunnan haasteena*. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L. (toim.). Perusopetukseen valmistava opetus - Opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus. 41-53.
- Kotilainen, S. (1999). *Mediakasvatuksen monet määritelmät*. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.). *Mediakasvatus*. Helsinki: Oy Edita Ab. 31-42.
- Kotilainen, S. & Kivikuru, U. (1999). *Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineissa*. Teoksessa Kotilainen, S., Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.). *Mediakasvatus*. Helsinki: Oy Edita Ab. 13-30.
- Kunelius, R. (2009). *Viestinnän vallassa. Johdatus joukkoviestinnän kysymyksiin*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kuukka, I., & Rapatti, K. (2009). *Yhteistä kieltä luomassa : Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. (2007). *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Latomaa, S. (2003). *Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja oikeus kahteen kieleen*. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala, & M. Martin. (toim.). *Suolla suomea: Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 11-32.
- Lehtinen, A. P. (2010). *Sanat ovat tekoja: Representaatio ja todellisuus uuspragmatismissa*. Teoksessa Knuuttila, T., & Lehtinen, A. P. *Representaatio: Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus. 35-53.
- Lehtonen, M. (1996). *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Lind, I. (1999). *Maahanmuuttajalapsille oppimiseen annetut oikeudet ja mahdollisuudet*. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.). *Monikulttuurinen koulutus – Perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 96-102.

- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. (2006). *Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt*. Teoksessa T. Martikainen. (toim.). *Ylirajainen kulttuuri: Etnisyys suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 9-41.
- Matinheikki-Kokko, K. (1999). *Johdanto*. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko. (toim.). *Monikulttuurinen koulutus - Perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 7-14.
- Matinheikki-Kokko, K. (1999). *Kohti monikulttuurisen koulutuksen paradigmaa*. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko. (toim.). *Monikulttuurinen koulutus - Perusteita ja kokemuksia*. Helsinki: Opetushallitus. 229-239.
- Nissilä, L. (2010). *Uudet opetussuunnitelman perusteet*. Teoksessa Päivärinta, M., & Nissilä, L. (toim.). *Perusopetukseen valmistava opetus: opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön*. Helsinki: Opetushallitus. 10-14.
- Noel, J. R. (1995). Multicultural Teacher Education: from awareness through emotions to action. *Journal of Teacher Education* . Vol 46, No 4., 267-273.
- Ojajarvi, S. (1998). *Sukupuolten representaatiot parisuhdevisailuissa*. Teoksessa Kantola, A., Moring, I., & Väliverronen, E. *Media-analyysi : Tekstistä tulkintaan*. [Helsinki]: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 170-199.
- Opetushallitus. (2000). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paavilainen, U. (1999). *Aikakauslehti kiinnostaa nuoria – myös opetuksen materiaalina*. Teoksessa Kotilainen, S. Hankala, M. & Kivikuru, U. (toim.). *Mediakasvatus*. Helsinki: Oy Edita Ab. 133-146.
- Paavola, H. & Talib, M. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Juva: Bookwell Oy.
- Pietilä, H. (2003). *Mikä meitä yhdistää : Ihmisyyys ja perusarvot*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Päivärinta, M. (2010). *Opetussuunnitelma*. Teoksessa Päivärinta, M., & Nissilä, L. (toim.). Perusopetukseen valmistava opetus: opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus. 16-17.
- Rastas, A. (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa : Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva suomi : Väitöskirjan artikkelit*. Tampere: Tampere University Press.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Räsänen, R. (2005). *Intercultural co-operation as an ethical issue*. Teoksessa Räsänen, R. & San, J. (toim.). Conditions for intercultural learning and co-operation. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 15-34.
- Räsänen, R. (2007). *Intercultural education as education for global responsibility*. Teoksessa T. Kaivola & M. Melên-Paaso. (toim.). Education for global responsibility – Finnish perspectives. Helsinki: Ministry of education, 17-29.
- Saariluoma, P., Saariluoma, P., Kamppinen, M., & Hautamäki, A.,. (2001). *Moderni kognitiotiede*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saario, J. (2009). *Suomi toisena kielenä –oppilas ja luokkakeskustelun haasteet*. Teoksessa I. Kuukka & K. Rapatti. (toim.). Yhteistä kieltä luomassa – Suomea opetteleva opetusryhmässäni. Helsinki: Opetushallitus. 53-69.
- Simpanen, T. (2001). *Kohti monikulttuurista koulua : Kuvaus helsinkiläisen ala-asteen monikulttuurisuudesta*. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S. (2006). *Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita*. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.). Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura. 181-202.
- Talib, M. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa : Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- Talib, M. (2002). *Monikulttuurinen koulu : Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille*. Vantaa: Wsoy.
- Talib, M. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa : Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. [Helsinki]: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tolska, T. (2002). *Narratiivisen ajattelun kehittyminen Brunerin varhaisemman representaatioteorian valossa*. Teoksessa Tolska, T. Kertova mieli – Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Helsinki: Yliopistopaino. 77-83.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. (2011). *Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus*. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta, & R. Rinne. (toim.). *Vieraina koulussa? : Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 9-34.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5., uud. laitos. ed.). Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2002). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen*. Helsinki.
- Töyry, M. (2011). *Lukijalähtöisyys aikakauslehtijournalismissa*. Teoksessa Väliverronen, E. (toim.). *Journalismi murroksessa*. Tallinna: Raamatutrükikoda. 129-149.
- Villegas, A-M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*. Vol 53, No 1. 20-32.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011). *Opettaja keskellä monikulttuurisuutta*. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta, & R. Rinne. (toim.). *Vieraina koulussa? :*

Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 159-233.

Wiio, O. A. & Nordenstreng, K. (2003). *Viestintäjärjestelmä*. Teoksessa Nordenstreng, K. & Wiio, O. A. (toim.). Suomen mediamaisema. Vantaa: Dark Oy. 9-21.

Åber, L. (1989). *Peruskäsitteet tärkeitä koko viestinnässä*. Teoksessa Leppänen, P., Manninen, R. & Toivonen, P. Yhteistö viestii. Tiedottamisen, suhdetoiminnan, markkinoinnin ja muun viestinnän ajatuksia nykykäyttöön. Juva: WSOY. 31-58.

Internetlähteet

Aikakausmedia. (2013). *Aikakauslehden käsite*. [Online] [Viitattu 4.11.2014.] Saatavilla html-muodossa: <URL: <http://www.aikakauslehdet.fi/Etusivu/Tietoa--Tutkimuksia/Perusfaktat/Yleista-aikakauslehdistä/Aikakauslehden-kasite/>>

Finlex. 21.8.1998. *Perusopetuslaki*. [Online] [Viitattu. 9.2.2013.] Saatavilla html-muodossa: <URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>>

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research and practise*. [Online] [Viitattu 13.11.2014.] Saatavilla pdf-muodossa: <URL: http://www.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=rYspC7C-zowC&oi=fnd&pg=PR7&dq=culturally+responsive+teaching+theory+research+and+practice&ots=El6lkyd7CH&sig=q4MomL4kInhCpxON3nR31Y3NgPs&redir_esc=y#v=onepage&q=culturally%20responsive%20teaching%20theory%20research%20and%20practice&f=false>

Laaksola, H. (2014). *Lehti toimii jäsenen äänenä*. Opettaja-lehti. 26-31/2014. 3. [Online] [Viitattu 3.11.2014.] Saatavilla html-muodossa: <URL: <http://content.opettaja.fi/epaper/20140627/#>>

Miettinen, A. *Maahanmuuttajien määrä*. Väestöliitto: Väestötutkimuslaitos. [Online] [Viitattu 28.4.2014.] Saatavilla html-muodossa: <URL: http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/>

Opettaja-lehti. (2014). *Info*. [Online] [Viitattu 22.10.2014.] Saatavilla html-muodossa: <URL:

<http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&cid=1351276482931&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fsisaltosivu>>

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. [Online] [Viitattu 8.2.2013.] Saatavilla pdf-muodossa:

<URL:<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P30>>

Opetushallitus. (2009). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009*. [Online] [Viitattu 9.4.2013.] Saatavilla pdf-muodossa: <URL:

http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf>

Opetushallitus. (2010). *Perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuneet vuosina 2002-2010*. [Online] [Viitattu 9.4.2013.] Saatavilla pdf-muodossa: <URL:

http://www.oph.fi/download/138720_Perusopetukseen_valmistava_opetus_2002-2010.pdf>

Rapo, M. (2011). *Kuka on maahanmuuttaja? Tieto & trendit -lehti*. 1/2011. [Online] [Viitattu 7.3.2013.] Saatavilla html-muodossa: <URL:

http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html>

Rönneberg, U. (2008). *Opetushallituksen aikaisemmat selvitykset*. Julkaisussa: Kuusela, J., Etelälähti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönneberg, U. &

Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Helsinki: Opetushallitus. [Online] [Viitattu

8.4.2013.] Saatavilla pdf-muodossa: <URL:

http://www.oph.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf>

Tieteen termipankki. (2014). *Kielitiede: abduktiivinen päättely*. [Online] [Viitattu 14.11.2014.] Saatavilla html-muodossa: <URL:

http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:abduktiivinen_p%C3%A4%C3%A4ttely>

Tilastokeskus. (2006). *Aikakauslehti*. [Online] [Viitattu 4.11.2014.] Saatavilla html-muodossa: <URL: <http://www.stat.fi/meta/kas/aikakauslehti.html>>

Tilastokeskus. (2014). *Liitekuvio 1. Maahan-, maasta- ja nettomaahanmuutto 1971- 2013.*

[Online] [Viitattu 22.10.2014.] Saatavilla html-muodossa: <URL:

http://www.stat.fi/til/muutl/2013/muutl_2013_2014-04-29_kuv_001_fi.html>

LIITTEET

LIITE 1

Opettajalehden artikkelit

37/2006 Päivi Arvonen: Kulttuuritulkki tuo työrauhan

7/2007 Seija Mutikainen: Maahanmuuttajaopettajat kaipaavat omaa yhdistystä

14-15/2007 Pekka Wahlstedt: Vasta kun ymmärtää, voi arvostella

36/2007 Marja Puustinen: Koulutukselle ja kasvatukselle riittävät voimavarat

1-2/2008 Päivi Lipponen: Ei mistään kotoisin

15/2008 Marja-Leena Nissilä: Iso luokka vie mehut

35/2008 Ulla Ojala: Suurella sydämellä ja rautaisella taidolla

47/2008 Sivistysvaliokunta huolissaan ryhmäkokorahoista

50/2008 Marja Puustinen: Liian moni putoaa

51-52/2008 Tiina Tikkanen: Yhtä juhlaa

3/2009 Kuin omat taskunsa

11/2009 Marja Puustinen: Kelpoisuuskuprut kuntoon

18-19/2009 Hannu Laaksola: Maahanmuuttajia ei saa eristää

8-9/2011 Hannu Laaksola: Kolmannes riittäisi osuudeksi

13/2011 Pasi Sahlberg: Kansainvälisyys kannattaa

10/2012 Heta Lievonen: Tienraivaajat

21/2011 Veikko Somerpuro: Lämmin ja turvallinen

37/2012 Hannu Laaksola: Koulutus yhteiskuntatakuun ytimeksi

39/2012 Maija-Leena Nissilä: Helsinki kantaa suurta vastuuta

41/2012 Anna Vuorinen: Lukemalla katastrofiapua

44-45/2012 Pasi Sahlberg: Suomalaisen koulun myytit

47/2012 Anas Hajjar, Heikki Huttunen & Daniel Weintraub: Uskonnonopetuksen järjestelmä valmiina

48/2012 Soili Hämäläinen: Hei, sano jotain sillä sun kielellä!

49/2012 Riitta Korkeakivi: Kansallisuus ei kerro kaikkea

3/2013 Tuula Stenberg: Vieraina koulussa?

5/2013 Mia Ahola: Koordinaattori auttaa koulutien alkuun

7/2013 Tiina Tikkanen: Näin vanhempainilta houkuttaa

18-19/2013 Maija-Leena Nissilä: Maahanmuuttajaopettajat yhteen

21/2013 Esko Karppanen: Tuhti tietopaketti maahanmuutosta

24-25/2013 Hannu Laaksola: Esiopetus on jokaisen lapsen oikeus

