



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

Kinnunen Anni Katriina

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen  
- katsaus opetustyön vaatimukseen ja kehitysalueisiin maahanmuuttajataustais-  
ten oppilaiden opetuksessa

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2016



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Anni Katriina Kinnunen	
Työn nimi/Title of thesis Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintutkielma	Aika/Year Kevät 2016	Sivumäärä/No. of pages 37
Tiivistelmä/Abstract <p>Suomen vähemmistöpolitiikan tavoitteisiin maahanmuutto alkoi vaikuttamaan 1990- luvun loppupuolella ja tällöin tavoitteeksi assimilaation sijaan muodostui maahanmuuttajien integraatiopyrkimys Suomalaiseen yhteiskuntaan. Suomessa maahanmuuttajataustaisille oppilaille pyritään antamaan yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin suomalaisillekin, ja suomalainen koulutusjärjestelmä sisältää useita erilaisia tukitoimia maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutusmahdollisuuksien parantamiseksi, valmistavan opetuksen ollessa yksi tukitoimien muodoista.</p> <p>Tutkimuksen keskeisimpänä tarkoituksena oli tutkia 1) Millaisella opetuksella ja opetusjärjestelyillä edistettäisiin parhaiten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista, sekä 2) Millaista erityisosaamista valmistavan luokan opettajat tarvitsevat työssään. Työni perustui kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmään, jolloin tutkimusaihetta tutkittiin monipuolisen teoreettisen katsauksen kautta, jonka keskeisimpänä lähdeaineistona toimivat aikaisemmin tutkimusaiheesta tehdyt tutkimukset.</p> <p>Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että koulun ilmapiirillä, opettajien asenteilla ja heidän valitsemillaan opetusjärjestelyillä voidaan nähdä olevan merkittävä rooli maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisen kannalta. Opettaja ei toimi oppilailleen luokassa ainoastaan tiedon lähteenä, vaan opettajan rooli keskittyy uudenlaisten kokemusten ja erityisesti erilaisten oppimistilanteiden mahdollistamiseen. Myös oppimisympäristöllä nähtiin tutkimuksessa olevan myönteinen vaikutus oppilaan oppimiseen, mikäli ympäristö koettiin turvallisena sekä oppilaan oma-aloitteisia oppimistilanteita mahdollistavana oppimisympäristönä. Tutkimuksessa korostui ajatus myös opettajan erityisosaamisen tarpeesta muun muassa oppilaiden mahdollisten oppimisvaikeuksien tunnistamisen kannalta sekä ajatus myös kouluympäristön muovaamisesta moniarvoisempaan suuntaan, jolloin jokaisen oppilaan tarpeet kyettäisiin huomioimaan koulumaailmassa paremmin.</p>			
Asiasanat/Keywords Valmistava opetus, maahanmuuttajataustainen oppilas, monikulttuurinen ammatillisuus, erityispedagoginen osaaminen			

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet</b> .....	<b>4</b>
2.1	Maahanmuuttaja, kulttuuri ja monikulttuurisuus .....	5
2.2	Maahanmuutto Suomeen .....	7
2.3	Lasten ja nuorten kotoutuminen.....	8
<b>3</b>	<b>Valmistava opetus sekä maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle järjestettävät tukitoimet</b> .....	<b>11</b>
3.1	Valmistava opetus.....	11
3.1.1	<i>Valmistavan opetuksen keskeiset tavoitteet ja sisällöt</i> .....	12
3.1.2	<i>Valmistavan luokan toiminnasta, opetusjärjestelyistä sekä tukitoimista</i> .....	13
<b>4</b>	<b>Opettaja monikulttuurisessa ympäristössä</b> .....	<b>15</b>
4.1	Opettajan monikulttuurinen ammatillisuus .....	15
4.1.1	<i>Interkulttuurinen kompetenssi</i> .....	17
4.2	Kriittinen pedagogiikka kouluympäristössä.....	18
<b>5</b>	<b>Pedagoginen erilaisuus ja tuen tarve maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa</b> .....	<b>19</b>
5.1	Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen tarpeet kouluissa .....	19
5.2	Oppilaiden oppimisen haasteiden ja tuen tarpeen kohtaaminen opetustyössä .....	21
5.2.1	<i>Maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisen haasteiden tunnistamisesta</i> .....	23
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>25</b>
6.1	Oppilaan kotoutumisen tukeminen kahden kulttuurin keskellä .....	25
6.2	Erytisopetuksen todellinen tarve.....	26
6.3	Oppimisympäristöjen ja -menetelmien merkityksen korostuminen.....	29
6.4	Interkulttuurisen kompetenssin ymmärtämisen merkitys opetustyössä .....	30
6.5	Jatkotutkimuksen mahdollisuuksista.....	31
<b>7</b>	<b>Lähteet</b> .....	<b>33</b>



# 1 Johdanto

Vaikka saatamme kokea olevamme vasta murrosvaiheessa monikulttuurisuuden sulautuessa osaksi yhteiskuntaamme, kulttuurien moninaisuus ei kuitenkaan ole suomalaisille tai muille länsimaalaisille yhteiskunnille täysin uusi ja vieras asia. Suomalainen yhteiskunta on ollut aina monikulttuurinen ja viime vuosina sen etnisen moninaisuuden selkeään lisääntymiseen on alettu kiinnittämään aiempaa enemmän huomiota sen jakautuessa epätasaisesti Suomen alueelle (Saukkonen 2013, 155). Etninen moninaisuus alkoi näkyä Suomessa vahvemmin 1990-luvulla muun muassa globaalistumisen, Euroopan unioniin liittymisen sekä kiihtyneen muuttoliikkeen myötä (Lehtonen ym. 2004, 224). Muuttoliikkeellä on ollut myös suuria vaikutuksia yhteiskunnan asenteisiin, ja tänä päivänä kulttuurinen monimuotoisuus hyväksytään suomalaisessa yhteiskunnassa aikaisempaa laajemmin. Neljä suurinta Suomeen muuttanutta ulkomaankansalaisten ryhmää vuonna 2010 olivat kotoisin Venäjän, Ruotsin, Viron sekä Somalian alueilta (Saukkonen 2013, 57). Maahanmuuttajien määrän kasvaessa yhä suuremmaksi niin Suomessa kuin muualla Euroopassa, on koulumaailmassa varauduttava siihen, että entiset menetelmät ja resurssit vastaanottaa sekä opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita eivät enää riitä, ja on kehitettävä uudenlaisia ratkaisuja haastaviin kysymyksiin, ja siihen kuinka opettajat ja koulut voivat huomioida omassa toiminnassaan kulttuurien moninaisuuden.

Tutkimusta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta on tehty jo jonkin verran, mutta tutkimukselle on yhä tarvetta ja aihe on edelleen varsin ajankohtainen, ellei jopa aiempaa ajankohtaisempi. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kasvaa suomalaisissa kouluissa yhä edelleen, ja koulutukselliseksi haasteeksi muodostuvat etenkin oppilaiden moninaiset tuen tarpeiden tukemisen muodot sekä oppilaiden kirjava suomen kielen osaamisen taitotaso. Tehdyt tutkimukset osoittavat myös, että esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksista sekä sopivan tuen, opetuksen ja opetusmenetelmien valinnoista tarvitaan enemmän tietoa (Nissilä & Sarlin 2009, 4). Erilaisiin haasteisiin on pyritty vastaamaan muun muassa sisällyttämällä koulujärjestelmään useita erilaisia maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnattuja tukitoimia, kuten esimerkiksi valmistavaa opetusta. Tukitoimien pääasiallisena tavoitteena on taata jokaisen oppilaan tasavertaiset mahdollisuudet

samanarvoiseen koulutukseen sekä oppilaiden pysyvä integroiminen yleisopetuksen ryhmiin. ( Kuusela ym. 2008, 18- 25).

Koulunkäynnin ja oppimisen tukemiseksi joissain kunnissa maahanmuuttajataustaisille oppilaille järjestetään valmistavaa opetusta. Lain mukaan valmistavaa opetusta voidaan kunnissa järjestää kaikille esi- ja perusopetusikäisille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, mikäli oppilaan kielellinen taito taso tai muut valmiudet eivät riitä perusopetuksen ryhmässä opiskelukseen. (Nissilä 2010, 11.) Valmistavan luokan opettajan moninaisiin opetuksellisiin tavoitteisiin liittyy näin ollen oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen ja kielellisen taitotason tukeminen sekä oppilaan kotoutumisen edistäminen (Opetushallitus 2015, 1- 2). Myös Miettinen (2001, 15) korostaa ajatusta siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen käytännöissä pääasiallisena tavoitteena on ollut oppilaiden integroituminen ja kotoutuminen Suomeen. Kuitenkin suomalaisen koululaitoksen kotouttamisjärjestelmää on myös osittain kritisoitu sen suppeuden vuoksi; maahanmuuttajataustaisia oppilaita pyritään sopeuttamaan suomalaiseen kouluun ja yhteiskuntaan, mutta suomalaisilta oppilailta ei odoteta samaa kehitystä (Saukkonen 2013, 141). On kuitenkin huomattava, että uuden kulttuurin sopeutuminen koulumaailmaan vaatii yhteistyötä niin suomalaisilta kuin maahanmuuttajataustaisilta oppilailtakin. Myös Koppisen, Miettisen ja Talibin tutkimuksien mukaan monikulttuurisuuden ilmiö on koettu koulumaailmassa monialaiseksi haasteeksi, ja opettajien ammattitaidon olevan riittämätön monikulttuurisessa ympäristössä toimimiseen ja maahanmuuttajataustaisen oppilaiden tukemiseen. Näin ollen tutkimustiedon lisääntyessä on havaittu tarvetta myös opettajien ammattiosaamisen muutokselle maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen kehittymiseksi.

Kaiken opetuksen perustana voidaan pitää ajatusta siitä, että opetus lähtee liikkeelle aina oppilaan yksilöllisistä tarpeista, ja jokaisen oppilaan tuen tarpeiden järjestämisestä tulisi vastata koulutuksen järjestäjä. Kuitenkin on huomattava, että oppilaiden yksilölliset tarpeet eivät aina yksinomaan tarkoita vaikeuksia ja haasteita opetuksen järjestämiselle, vaan moninaisuuden kohtaaminen tuo osaltaan myös arvokasta kulttuurista rikkautta opetukseen ja koko kouluyhteisönpiiriin. Muun muassa oppilaiden edellytykset ja vahvuudet, kulttuuri- ja kielitausta sekä henkilökohtainen kokemushistoria tulee ottaa opetuksessa huomioon. (Sarlin 2009, 21- 22.) Jokaisen oppilaan tuen tarpeiden huomioiminen vaikuttaa näin ollen myös opetuksen tavoitteisiin sekä tätä kautta opettajan työhön valmistavassa luokassa. Oppilaan erilaisuus sekä yleis- ja erityisopetuksen kyky ottaa oppilaiden erilaisuuden synnyttämät eri-

tyistarpeet huomioon synnyttävät pedagogista erilaisuutta ja myös tarvetta opettajien erityispedagogiselle osaamiselle. Kuitenkin on myös huomioitava, että oppilaan elämäntilanteen erilaisuus, tai esimerkiksi kielellisen taitotason heikkous, ei saa olla esteenä oppilaan opetukselle yleisopetuksen piirissä ja inklusiivisen ihannejattelun mukaisesti olisikin myös syytä pohtia kriittisesti koulujen valmiuksia kohdata oppilaiden koulutukselliset erityistarpeet nimenomaan yleisopetuksen puolella, sillä lähtökohtana tulisi olla oppilaan opettaminen ja oppimisen tukeminen yleisopetuksen yhteydessä.

Tutkimusaiheeni valinta perustui ajatukseen tutkimusongelman sekä valitsemani aiheen ajankohtaisuudesta. Monikulttuurisuus ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat nykypäivän koulujemme arkea ja tulevana opettajana koen tiedon ja taidon opettaa erilaisista taustoista tulevia oppilaita tärkeäksi. Tutkimuksen tekeminen mahdollistaa myös oman ammattitaitoni syventämisen sekä lisää toivottavasti myös tulevien opettajien tietoutta siitä, kuinka opettajina voimme tukea erilaisten oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä. Toivon tutkimukseni antavan opettajille myös ideoita uudenlaisten menetelmien käyttämiseen työssään, jolloin tutkimuksestani hyötyvät opettajien lisäksi myös oppilaat. Mielestäni tutkimukseni kannalta on korrektaa pohtia myös sitä, kuinka maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus tulee muuttumaan etenkin koulun arjessa ja millaista ammattiosaamista vaaditaan niin valmistavan luokan- kuin yleisopetuksen opettajiltakin. Tieto valmistavan luokan opettajan työstä ja valmiuksista lisää näin ollen siis myös osaltaan luokanopettajien ammattitaitoa vastaanottaa ja opettaa maahanmuuttajataustaisia oppilaita.

Kandidaatintutkielmani jakaantuu kuuteen eri osaan. Ensimmäinen tutkimukseni osa, eli tutkimuksen johdanto, johdattelee lukijan yleisesti tutkimuksen aihepiiriin sekä tutkimuksen tarpeellisuuteen. Toinen osa koostuu tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä sekä tutkimuksen tärkeimpien käsitteiden tarkastelusta. Kolmannessa osassa tarkastelu keskittyy valmistavan opetuksen pääpiirteisiin sekä esittelyn keskiössä ovat myös erityisesti maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatut tukitoimet. Neljännessä osassa luodaan katsaus opettajan pätevytyymiseen muun muassa interkulttuurisen kompetenssin tarkastelun kautta. Tutkielmani viides osa keskittyy oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimiseen opetustyössä sekä tätä kautta tarkastelun kohteena ovat myös erityispedagogisen osaamisen vaatimukset valmistavan opettajan työssä. Kuudennessa luvussa tarkastelen tutkimukseni keskeisiä johtopäätöksiä.

## 2 Tutkimuksen teorettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet

Kandidaatintutkielmani on luonteeltaan kuvaileva kirjallisuuskatsaus, joka luo alustavan teoreettisen perustan Pro- Gradu tutkielmalleni, jossa aion tutkia opettajien kokemuksia ja ajatuksia työstään valmistavassa luokassa. Tärkeimmät tutkimuskysymykset tämän tutkimukseni kannalta ovat: 1. Millaisella opetuksella ja opetusjärjestelyillä edistettäisiin parhaiten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista? Ja 2. Millaista erityisosaamista valmistavan luokan opettajat tarvitsevat työssään. Tutkimuksessani pyrin myös kuvaamaan valmistavan luokan toimintaa sekä lisäksi selvittämään millaisiin menetelmiin ja metodeihin opetus valmistavassa luokassa perustuu. Jo tehdyn tutkimuksien ja teorioiden tarkastelun lisäksi pyrin tuomaan tutkimuskenttään uudenlaisen näkökulman tarkastelemalla erityisosaamisen osuutta valmistavan luokan opettajan työssä.

Salmisen (2011, 4) mukaan kirjallisuuskatsausta voidaan pitää metodina ja tutkimustekniikkana, jossa tutkitaan jo aikaisemmin tehtyä tutkimusta. Tutkielmassani kirjallisuuskatsaus keskittyy tutkimusongelman kannalta olennaiseen kirjallisuuteen ja sen tarkoituksena on näin ollen näyttää, millaisista näkökulmista aihetta on aiemmin tutkittu (Hirsijärvi ym. 2001, 108- 109). Kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella tarkoitetaan yleiskatsausta, jossa tutkittava ilmiö kuvataan tutkimuksessa laaja-alaisesti, luokittelemalla myös tarvittaessa tutkittavan ilmiön ominaisuuksia. Kuvaileva katsaus toimii myös tutkimuksessa itsenäisenä metodina, joka luo yleisen katsauksen tutkielman aiheeseen. (Salminen 2011, 6- 7.)

Tässä luvussa tarkastelen maahanmuuttajuuteen liittyvää tilastotietoa sekä määrittelen tiiviisti tutkimukseeni liittyvät maahanmuuttajan, kulttuurin ja monikulttuurisuuden käsitteet. Kulttuurin laaja-alainen käsite liittyy osittain tutkimukseeni, kuitenkin olematta keskeinen osa tutkimusta. Tämän vuoksi esittelen kulttuurin ja monikulttuurisuuden käsitteet tutkimuksessani ainoastaan pääpiirteittäin. Luvun lopussa paneudun vielä maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kotoutumiseen Suomessa, tarkastelun perustuen muun muassa Marjetan (1998), Alitolppa- Niitamon (2004) sekä Pollarin (1999) tekemiin tutkimuksiin maahanmuuttajien kotoutumisesta ja kotoutumiskriisistä.



## 2.1 Maahanmuuttaja, kulttuuri ja monikulttuurisuus

Keskeisimpiä tutkimuksessani käytettäviä käsitteitä ovat maahanmuuttaja ja maahanmuuttajataustainen oppilas. Talibin (1999, 68) määritelmän mukaan maahanmuuttaja on henkilö, joka on syntyperältään ulkomaan kansalainen ja muuttaa toiseen maahan asumaan. Maahanmuuttajaksi voidaan tällöin luokitella siirtolaiset, pakolaiset, turvapaikanhakijat ja paluumuuttajat. Maahanmuuttajalla on aikomuksenaan jäädä uuteen maahansa myös pysyvästi asumaan (Marjeta 1998, 13; Laaksonen 2007, 16). Avioliiton vuoksi Suomeen muuttaneet henkilöt voidaan myös luokitella maahanmuuttajien ryhmään (Peltonen 1998, 7).

Maahanmuuttaja- nimitystä on kuitenkin myös kritisoitu muun muassa sen säilyvyyden ja identiteetin määrittävyyden vuoksi (Alitolppa-Niitamo ym.2005, 11). Ongelmana maahanmuuttajiin viitattaessa on myös se, että heidät ajatellaan usein yhtenäisenä joukkona (Kivirauma ym.2012, 253). On kuitenkin muistettava, että kyseessä on varsin heterogeeninen ryhmä ihmisiä, joille yhtenäistä ainoastaan on se, että he ovat tulleet Suomeen asumaan ja muodostavat uuden kotimaansa etnisten väestöryhmien perustan (Talib 1999, 68). Maahanmuuttajat edustavat jokainen eri kansallisuuksia, ammatteja, uskontoja, arvoja ja maahantulosyitä. Maahanmuuttajiksi voimme myös luokitella niin sanotut toisen sukupolven maahanmuuttajat, jotka ovat syntyneet maahanmuuttajaperheisiin Suomessa. (Kivirauma ym. 2012, 253.) Tutkimuksessani käytän sanaa maahanmuuttajataustainen oppilas lapsista, jotka ovat tulleet Suomeen nyt asumaan sekä lapsista, jotka ovat syntyneet maahanmuuttajaperheisiin Suomessa. On muistettava myös, että tutkimuksessa käytetty määritelmä ” tukea tarvitsevat maahanmuuttajataustaiset oppilaat” kattaa heterogeenisen oppilasjoukon, joka ei tee oikeutta maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle, eikä määrittele yksittäisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan spesifistä tuen tarpeen piirrettä.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen tavoitteena nähdään kotoutuminen Suomeen sekä integroituminen valtaväestön joukkoon arvostaen omaa kulttuuriaan (Laaksonen 2007, 14). Kuitenkin uuteen maahan tullessaan maahanmuuttajien on vastaanotettava ja hyväksyttävä myös uuden maan arvot ja kulttuuri. Talibin (2002, 25- 27) mukaan maahanmuuttajat haluavat toisaalta pitää kiinni vanhan kulttuurinsa tavoista, mutta toisaalta haluavat myös hylätä ne. Tästä voi seurata pitäytymättömyyttä kumpaakaan kulttuuriin, mikä voi johtaa myös maahanmuuttajan identiteetin ja moraalien heikkenemiseen. Toinen haastava on-

gelma maahanmuuton yhteydessä on se, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät ymmärrä vanhaa eivätkä usein myöskään uutta kulttuuriympäristöään tarpeeksi pärjätäkseen yhteiskunnassa.

Käsite kulttuuri liittyy meihin kaikkiin ja edustamme jokainen jotakin kulttuuria. Maahanmuuttajien kielikulttuuri- ja koulutustausta sekä arvot ja toimintatavat voivat vaihdella suuresti eri maahanmuuttaja ryhmien välillä. Uudenlaisen kulttuurin kohtaaminen on aina suuri ja haastava asia, sillä kulttuuri on hyvin laaja käsite ja koskettaa monia elämiseen liittyviä arvoja ja tapoja. Kulttuurilla voidaan tarkoittaa kaikkia asioita, joita kansat ovat sisäistäneet ja oppineet historiansa aikana arvostamaan, uskomaan ja tekemään. Kulttuurin voidaan ajatella olevan myös yksilön tapa ajatella, tuntea ja reagoida ympäristöönsä. Tavat kulkevat sukupolvelta toiselle ja kulttuurin olennainen osa koostuukin perinteisistä ajatuksista ja niihin latautuvista arvoista. (Alitolppa- Niitamo 1994, 18.) Kulttuurin omaksumiseen liittyvät haasteet saattavat usein näkyä myös oppilaiden koulunkäynnissä jolloin opettajan tehtävänä on auttaa ja kannustaa oppilasta selviytymään sopeutumiseen liittyvistä vaikeuksista.

Maailmanlaajuiset muuttoliikkeet, väestön kasvu sekä 1990-luvulta kasvanut maahanmuutto Suomeen ja sen myötä tulleet erityiset kulttuuriryhmät ovat nostaneet monikulttuurisuuden käsitteen jälleen uudella tavalla ajankohtaiseksi. Yksinkertaisimmillaan monikulttuurisuuden käsitteellä voidaan tarkoittaa sitä, että yhteiskunnassa elää rinta rinnan monia, kulttuuriltaan ja toimintatavoiltaan poikkeavia ryhmiä. (Huttunen ym. 2005, 17.) Kouluissa monikulttuurisuudella tarkoitetaan lähinnä sitä, että koulussa opiskelee useista eri kulttuuritaustoista lähtöisin olevia oppilaita. Talibin (2002, 116) mukaan monikulttuurisuus mahdollistaa myös muun muassa kasvatuksen piirissä erilaiset tavat elää ja mahdollisuuden muovata omia arvolähtökohtiaan uudenlaisiksi. Puolestaan James Banksin (1994, 3) mukaan monikulttuurisen kasvatustieteen yksi tärkeimmistä tavoitteista on muovata koulua niin, että erilaisista taustoista, etnisistä olosuhteista ja sosiaaliluokista tulevat yksilöt saisivat koulussa samanarvoisen kasvatuksen. Monikulttuurisuus haastaa meidät kyseenalaistamaan vanhat toimi- ja ajattelutapamme ja olemme havainneet tarvitsevamme uudenlaisia konkreettisia ratkaisuja monikulttuuristuvan yhteiskunnan toiminnan edistämiseksi (Huttunen ym. 2005, 17). Näin ollen myös monikulttuurisessa ympäristössä toimivan opettajan on pohdittava kuinka mahdollistaa vanhan ja uuden kulttuurin yhteensovittaminen.

## 2.2 Maahanmuutto Suomeen

Moniin länsieurooppalaisiin maihin verrattuna Suomen maahanmuuton historia on lyhyt ja maahanmuutto onkin ollut vähäistä 1990- luvulle asti, minkä seurauksena ulkomailla syntyneiden osuus Suomen väestöstä on yksi Euroopan alimpia. Maahanmuuton syyt ovat vaihdelleet eri aikakausina, ja erityisesti opiskelijoiden, työntekijöiden, turvapaikanhakijoiden ja perhesiteen perusteella oleskeluluvan saaneiden määrät ovat kasvaneet Suomessa 1990- luvulta eteenpäin. Vaikka maahanmuutto Suomeen on ollut vähäistä, viime vuosien aikana maahanmuutto on kasvanut voimakkaasti myös Suomessa ja sen odotetaan yhä kasvavan myös lähitulevaisuudessa. (Saukkonen 2013, 38; 55 -58.) Tämänhetkiset tilastot Suomeen muuttaneista maahanmuuttajista kertovat etenkin turvapaikanhakijoiden määrän kasvusta. Suomen väkiluku kasvoi vuoden 2015 aikana 14 860 hengellä, ja suurimpana syynä väkiluvun kasvuun voidaan pitää muuttovoitoja ulkomailta, joita oli vuoden 2015 ennakkotilastojen mukaan 26 360 henkeä. Kuitenkin on huomattava, että tilastoista puuttuvat 32 000 turvapaikanhakijaa, jotka eivät vielä tilastollisista syistä näy tilastokeskuksen muuttotilastoissa. (Tilastokeskus 2015.)

Suomen vähemmistöpolitiikan tavoitteisiin lisääntynyt maahanmuutto alkoi vaikuttamaan 1990- luvun loppupuolella ja tällöin tavoitteeksi assimilaation sijaan muodostui maahanmuuttajien integraatiopyrkimys Suomalaiseen yhteiskuntaan. Integraatiopyrkimys on nähtävissä myös suomalaisissa peruskouluissa, joissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat pyritään integroimaan mahdollisimman nopeasti yleisopetuksen ryhmiin, minkä avulla pyritään parantamaan muun muassa oppilaiden ystävyyssuhteiden syntymistä ja suomen kielen oppimista. (Kivirauma ym. 2012, 249.) On olennaista huomioida myös se, että maahanmuutto Suomessa on keskittynyt tiettyjen kaupunkien alueelle ja eniten maahanmuuttajia asuu pääkaupunkiseudun suurimmissa kaupungeissa, kuten Helsingissä, Espoossa ja Vantaalla (Tilastokeskus 2015). Maahanmuuton keskittyminen tietyille alueille, heijastuu myös alueiden kouluihin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän lisääntymisenä kouluissa. Maahanmuuttajien lukumäärä kouluissa vaikuttaa myös osaltaan maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnattujen opetusjärjestelyjen ja tukimuotojen valintaan.

### 2.3 Lasten ja nuorten kotoutuminen

Kotoutuminen on lähes aina pitkä ja monenlaisia tunteita herättävä prosessi (Korpela 2010, 41). Talibin (2005, 14) mukaan integroitumisella eli kotoutumisella tarkoitetaan sitä, että maahanmuuttajat toimivat tasavertaisia yhteiskunnan jäseninä ja osallistuvat yhteiskunnan toimintaan niin taloudellisesti, sosiaalisesti kuin poliittisestikin. Tämän vuoksi heitä koskevat Suomessa samat velvollisuudet ja oikeudet kuin muutakin osaa väestöstä.

Tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten opettaja voi tukea maahanmuuttajataustaisten nuorten oppimista valmistavassa luokassa sekä samalla havainnoin myös valmistavan luokan merkitystä lasten ja nuorten kotoutumisen edistäjänä. Tässä luvussa tarkastelen kotoutumisen käsitettä sekä sitä, mitä tällä erityisesti lasten ja nuorten kohdalla tarkoitetaan. Tutkimusta kotoutumisesta ovat tehneet muun muassa Marjeta (1998) ja Alitolppa-Niitamo (1994) ja lähestynkin kotoutumisprosessia muun muassa heidän tutkimuksiensa kautta. Myös Pollari (1999) on tutkinut kotoutumista ja erityisesti kotoutumiseen liittyvää kotoutumiskriisin käsitettä, minkä tarkasteluun tässä luvussa paneudun myös lyhyesti.

Uuteen maahan muuttaessaan ja sen kulttuuriin tutustuessaan tietoisuus omasta kulttuurista ja yksilön etnisestä identiteetistä korostuvat ja yksilön on tarkasteltava uudelta näkökulmasta oman kulttuurinsa piirteitä, jotka aiemmin ovat ohjanneet hänen toimintaansa (Marjeta 1998, 8). Alitolppa-Niitamon (1994, 24) mukaan tutut ja ennen toimineet toimintamallit eivät enää uudessa kulttuurissa toimi ja usein arvostukset ja asenteet, joita yksilö on tottunut pitämään oikeina, eivät enää saa samanlaista yksilön toivomaa reaktiota ja vastakäikua muilta yhteiskunnassa toimivilta yksilöiltä. Puolestaan Marjetan (1998, 8) mukaan muutostilanteessa yksilö joutuu tasapainottelemaan oman ja vieraan kulttuurin välillä ja uudelleenarvioimaan toimintatapojaan edistääkseen omaa sopeutumistaan vieraaseen kulttuuriin. Tällöin myös maahanmuuttajan identiteetti voi joutua koetukselle ja uuden elämän aloittaminen vieraassa maassa voi aiheuttaa yksilölle kulttuurishokin (Peltonen 1998, 9).

Kotoutumiskriisiä tutkinut Pollari (1999, 155- 157) esittelee maahanmuuttajan kotoutumiskriisiä käsittelevän teorian neljän eri vaihekokonaisuuden kautta, mitkä jakaantuvat yleensä noin viiden vuoden ajanjaksolle. Ensimmäinen vaihe on kuherruskuukausi, jolloin juuri uuteen maahan muuttanut henkilö kokee uudet asiat viehättävinä ja kiinnostavina. Kuitenkin noin enintään puoli vuotta kestänyt vaihe vaihtuu hiljalleen sokkivaiheeseen, jossa henkilö näyttää ulospäin rauhalliselta, mutta hänen sisällään kuohuu. Tällöin maahanmuuttaja potee

koti-ikävä ja läpikäy masentuneisuuden tunteita. Mahdollinen työttömyys, ystävien, harrastusten ja muiden kontaktien puuttuminen rasittaa ja maahanmuuttaja kokee huolta niin lasten kuin muiden sukulaistensa tulevaisuudesta. Reaktio- eli purkautumisvaiheessa henkilö alkaa käsitellä realistisesti omaa tilannettaan ja ymmärtää sen pysyvyyden. Tilanne voi purkaantua lasten ja nuorten kohdalla aggressiivisina tunteina valtakulttuurista kohtaan. Tällöin maahanmuuttaja voi alkaa myös pohtimaan mahdollista paluuta kotimaahansa. Neljäs ja viimeinen vaihe kotoutumiskriisissä on tasaantumisen eli seesteisyyden tila. Tässä vaiheessa maahanmuuttaja alkaa hyväksymään elämäntilanteensa ja elämä tasaantuu niin tunteiden kuin muiden ajatusten tasolla. Kotoutumiskriisin läpikäyminen voi olla elämän mittainen prosessi ja sopeutumisessa uuteen maahan on avain asemassa suomen kielen osaaminen. Kielen osaaminen vaikuttaa maahanmuuttajan läpikäymiin vuorovaikutustilanteisiin ja edesauttaa sopeutumisessa sekä kriisin eri vaiheiden läpikäynnissä.

Tärkeää kotoutumisesta ja uuteen maahan sopeutumisesta puhuttaessa on huomata, että se miten uuteen kulttuuriin sopeutuminen on hyvin yksilöllistä ja riippuu paljon yksilön aiemmista elämäkokemuksista, iästä, sukupuolesta sekä hänen persoonallisuuden piirteistään (Marjeta 1998, 8). Myös uuteen maahan muuttamiseen johtamisen syyt vaikuttavat yksilön valmiuteen kohdata uuden kulttuurin ominaisuudet (Alitolppa-Niitamo 1994, 25). Kulttuurista muutos- ja sopeutumisprosessia, jossa eri maista ja kulttuureista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa, voidaan kutsua myös nimellä akkulturaatio (Marjeta 1998, 8).

Lasten ja nuorten kotoutuminen tapahtuu usein eri tahtiin heidän vanhempiensa kanssa ja monet asiat ovat niin vanhemmille kuin lapsillekin uusia uudessa maassa (Korpela 2010, 41). Lapsen sopeutumisprosessi alkaa siitä, kun lapsi kohtaa esimerkiksi koulussa välittömästi uuden kulttuurin. Tällöin lapsi tai nuori voi aloittaa surutyönsä heti ja sopeutuminen uusiin oloihin tapahtuukin useasti nopeammin kuin aikuisilla maahanmuuttajilla. (Peltonen 1998, 9.) Korpelan (2010, 44- 45) mukaan lapsilla, kuten heidän vanhemmillaan, kotoutuminen on parhaimmillaan suomalaisessa yhteiskunnassa tarvittavien taitojen ja tietojen hankintaa. Tavoitteena lasten ja nuorten kotoutumisessa on, että nuori voisi hankkia itselleen koulutuksen, jonka avulla päästä aikuistuttuaan yhteiskunnan tasa-arvoiseksi jäseneksi. Lasten ja nuorten kotoutumista edistävät vanhempien tuen lisäksi lapsen ystävät ja ikätoverit, etenkin silloin kun toverit ovat sosiaalisessa, emotionaalisisessa ja kognitiivisessa kehityksessään samalla viivalla maahanmuuttajataustaisen oppilaan kanssa. Usein ystävän löytäminen on helpompaa kun lapsi tai nuori osallistuu päiväkodin tai koulun toimintaan. Vaikka koulun ja päivähoiton merkitys korostuu kotoutumisen edellytyksenä, on huomattava myös

vapaa-ajan toimintojen tuen tärkeys lapsen kotoutumisprosessissa. Sosiaaliset taidot ovat tulleet yhä tärkeämmiksi suomalaisessa yhteiskunnassa ja pelkkä koulutieto ei tule riittämään tarpeellisten tietojen ja taitojen oppimiseen kotoutumisen kannalta.

Lasten ja nuorten kotoutumisen edistämiseksi tehdään kunnissa myös kotoutumissuunnitelmia, joko osana perheen suunnitelmaa tai lapsen omana suunnitelmana. Perusopetukseen valmistavaan opetukseen tullessa, opettajalla ei välttämättä ole vielä minkäänlaista kuvaa lapsen taidoista tai tiedoista. Tällöin kotouttamissuunnitelman merkitys korostuu ja mahdolliset lapsen vahvuusalueet, ongelmat ja kotoutumisprosessin kulku avautuvat myös opettajalle paremmin. Tämän vuoksi tehdyn suunnitelman seuraaminen ja ajoittainen tarkistus on tärkeää ja välttämätöntä kotoutumisen onnistumiselle. (Korpela 2010, 46 -47.) Peltosen (1998, 9) mukaan opettajan ja opetusjärjestelyjen rooli voi olla hyvin merkittävä uuteen maahan sopeutumisen kannalta. Jo valmistavan opetuksen vaiheessa saatujen elämysten ja uusien oppimiskokemusten myötä nuori voi kokea toipuvansa pahimmasta sopeutumisen kriisistä helpommin ja nopeammin. Oppilaan sopeutumisen ja kotoutumisen prosessissa korostuu myös opettajan asianmukainen asenne kotoutumista ja erilaisuutta kohtaan. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulunkäynnin alussa, että myös hänen integroimisessaan perusopetuksen luokkaan, olisi tärkeää korostaa erilaisten ihmisten yhtäläisyyksiä heidän eroavaisuuksiensa puolesta.

Kotoutuminen on tärkeä prosessi, jotta maahanmuuttajataustainen yksilö voisi toimia tasa-arvoisena yhteiskunnanjäsenenä Suomessa. Kotoutumisen tarve koskee myös koko suomalaista yhteiskuntaa ja sen kokonaisvaltaista hyvinvointia, mikä kertoo myös kotoutumisprosessin kahdensuuntaisuudesta, jossa molemmat osapuolet luovat uusia toimintamalleja kotoutumisen onnistumiseksi. Tavoitteena on, että monikulttuurisuus ja moninaisuus toimisivat Suomessa voimavarana, ja että maassamme kunnioitettaisiin erilaisia näkemyksiä, jolloin myös erilaisuuksien törmäämisestä syntyvät ristiriidat kyettäisiin ratkaisemaan yhteisvoimin. (Korpela 2010, 43.) Kotoutumisen edistymiseksi Suomessa astui vuonna 2011 voimaan myös laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010, 1§), jonka tarkoituksena on tukea ja edistää maahanmuuttajien kotoutumista ja osallistumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

### **3 Valmistava opetus sekä maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle järjestettävät tukitoimet**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajien ja koulujen on huomioitava toiminnassaan kulttuurinen moninaisuus. Opetuksen tulee lisäksi tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin kasvua sekä vahvistaa oppilaiden käsitystä muiden kulttuurien kunnioituksesta. (Opetushallitus 2014, 16.) Miettisen (2001, 15) mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen käytännöissä on ollut pääasiallisena tavoitteena oppilaiden integroituminen ja kotoutuminen Suomeen. Tällöin koulutuksen päämääränä nähdään myös kulttuurisen tasa-arvon saavuttaminen sekä vähemmistöjen oman kulttuurin ja kielen säilyttäminen.

Tässä luvussa esittelen maahanmuuttajataustaisille oppilaille suunnatut tukitoimet, lähestyen kokonaisuutta tarkastelemalla aluksi lähemmin valmistavan opetuksen toimenkuvaa. Luvussa tarkastelen myös opettajan työtä ohjaavia valmistavan opetuksen keskeisimpiä tavoittekokonaisuuksia sekä sisältöjä, jotka on määritelty 2015 vuoden perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tavoitteiden lisäksi esittelen valmistavan luokan toimintakulttuuria ja siihen liittyvä opetusjärjestelyn muotoja.

#### **3.1 Valmistava opetus**

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta on säädetty perusopetuslaissa (628/1998, 9 §). Lain mukaan valmistavaa opetusta voidaan kunnissa järjestää kaikille esi- ja perusopetusikäisille maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito tai muut valmiudet eivät riitä perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen (Nissilä 2010, 11). Myös yhdenvertaisuuslain mukaan (1325/2014, 6§) koulutuksen järjestäjän on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan sekä ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Kuitenkin on huomattava, että perusopetukseen valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta päättää opetuksen järjestäjä ja kunnat saavat itse päättää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen järjestämisen muodoista (Peltonen 1998, 8).

### 3.1.1 Valmistavan opetuksen keskeiset tavoitteet ja sisällöt

Perusopetukseen valmistavan opetuksen keskeisimpänä tavoitteena on, että oppilas saa riittävät valmiudet perusopetuksen ryhmään siirtymistä varten ja lisäksi opetuksen tulisi edistää myös oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa. Opetuksen tavoitteena on myös edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä sekä edesauttaa oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Myös oppilaiden oman äidinkielen hallinnan edistäminen ja oman kulttuuritunteuksen korostaminen ovat keskeisiä tavoitteita valmistavassa opetuksessa. (Opetushallitus 2015, 1- 2.) Kunkin oppilaan yksilöllisten tavoitteiden asettaminen tulisi lähtökohtaisesti perustua oppilaan omalle taitotasolle, käyttäen perustana lapsen taitoja, vahvuuksia ja jo opittua osaamista (Päivärinta 2010, 18). Näin ollen oppilaan yksilöllisten tavoitteiden asettaminen tulisi aina perustua hänen aikaisempaan koulunkäyntihistoriaansa sekä oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitotasolle. Oppilaiden yksilökohtaiset valmistavan opetuksen tavoitteet ja sisällöt on tarkemmin määriteltä jokaiselle oppilaalle tehdyssä yksilöllisessä opinto-ohjelmassa, joka laaditaan yhteistyössä oppilaan vanhempien kanssa. Tavoitteita määriteltäessä tulisi ottaa huomioon myös oppilaiden erilaiset oppimisvalmiudet, taustat sekä ikätason tuomat eroavuudet. (Opetushallitus 2015, 2.) Valmistavan luokan oppilailla on myös oikeus erityisopetukseen, mikäli oppilaan tarpeet tavoitteiden saavuttamiseksi sellaista vaativat (Talib 2005, 15).

Opetus valmistavassa luokassa tukee monipuolisesti jokaisen oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteettiä, opetuksen tapahtuessa oppilaiden tasa-arvoa sekä yhdenvertaisuutta edistäen. Valmistavassa opetuksessa kehitetään oppilaan laaja-alaista osaamista sekä annetaan opetusta perusopetuksen eri oppiaineissa, joiden opetuksessa noudatetaan soveltuvin osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Keskeiset sisällöt ja tavoitteet valmistavan opetuksen luokalla rakentuvat niin oppilaiden taitotason kuin tarpeidenkin ympärille. Opetuksessa pääpaino on suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus opinnoissa, jotka toimivat pohjana oppilaan kaikille muille opinnoille ja joiden osalta keskeisenä tavoitteena on kehittyvän alkeiskielitaidon kehittyminen. Toisena sisältökokonaisuutena on oppilaan oman äidinkielen hyvä hallinta, mikä luo edellytykset myös muiden uusien kielten hallinnalle sekä tällä kielellä tapahtuvalle muiden aineiden oppimiselle. Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa opiskellaan kielten lisäksi myös muita oppiaineita ja sisältöjä, jotka valitaan hyödyntäen ajatusta oppilaan siirtymisestä normaaliin perusopetuksen ryhmään. Perustana oppilaan opintojen suunnittelulle valmistavassa luokassa toimii muun muassa perusopetuksen



opetussuunnitelmassa mainitut, kyseessä olevien vuosiluokkien, opetuksen tavoitteet, siirtymävaiheen kuvaus sekä opiskeltavat oppiaineet. (Opetushallitus 2015, 3.)

### 3.1.2 Valmistavan luokan toiminnasta, opetusjärjestelyistä sekä tukitoimista

Oppimisympäristöt liittyvät keskeisesti oppilaiden oppimisprosesseihin ja ne voidaan jakaa psyykkiseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja fyysiseen oppimisympäristöön. Oppimisympäristön merkitys on oppimisen kannalta suuri ja se vaikuttaa muun muassa oppilaan oppimiseen ja opettamiseen liittyviin prosesseihin ja tilanteisiin. (Ikonen & Virtanen 2007, 241.) Yhtenä tärkeänä valmistavan opetuksen luokan tarkoituksena on muun muassa luoda maahanmuuttajataustaisille oppilaille turvallinen oppimisympäristö, jossa oppilas voi oma-aloitteisesta ja rauhassa totutella ja tutkia uutta elämäntilannettaan. Turvallinen oppimisympäristö edistää oppilaan oppimista sekä omalta osaltaan helpottaa oppilaan sopeutumista uuteen suomalaiseen ympäristöön. (Öster 1998, 27.)

Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa on myös huomioitava oppimisympäristön merkitys oppilaan oppimisen kannalta ja opetuksessa tulisikin hyödyntää kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimisympäristöjä sekä opettajan tulisi opetuksessaan käyttää monipuolisia, hyväksi havaittuja opetusmenetelmiä ja työtapoja. Motivoivien ja erilaisten oppimisympäristöjen tavoitteena on auttaa oppilasta muun muassa tutustumaan suomalaiseen kulttuuriin, edistää hänen kotoutumistaan sekä kehittää oppilaan kykyä toimia itsenäisesti erilaisissa tilanteissa. Tavoitteena on myös, että oppilaat motivoituisivat ja pystyisivät vähitellen myös itse asettamaan toiminnalleen erilaisia oppimistavoitteita sekä harjaantuisivat oppimaan oppimisen taidoissaan. (Opetushallitus 2015, 4.) Myös opetusmateriaalin valmistaminen itse maahanmuuttajataustaisille oppilaille, on havaittu tukevan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimista. (Virta ym. 2011, 166- 167).

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille pyritään antamaan yhtä hyvät mahdollisuudet koulutukseen kuin suomalaisillekin, ja suomalainen koulutusjärjestelmä sisältää useita erilaisia tukitoimia oppilaiden koulutusmahdollisuuksien parantamiseksi. Maahanmuuttajataustaisen oppilaan opetus tulisi tapahtua kokonaisvaltaisesti, tukien oppilaan koulunkäyntiä sekä hänen oppimistaan. Kaikkien tukitoimien pääasiallisena tavoitteena voidaan pitää maahanmuuttajataustaisen oppilaiden kielellisen ja yleisen taitotason kehittämistä sekä oppilaiden integroimista yleisopetuksen ryhmin. Kaikenikäisille maahanmuuttajille järjestetään tukitoimena suomen tai ruotsin kielen opetusta sekä samalla maahanmuuttajataustaisia oppilaita

voidaan tukea esimerkiksi heidän oman äidinkielen ja uskonnon opetuksen avulla, valmistavalla opetuksella tai omakielisten opettajien avulla oppilaiden opiskelun tukena. (Kuusela ym. 2008, 18.)

Perusopetuslain (624/2010, 30§) mukaan jokaisella opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus saada myös oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vastaavaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeiden ilmaantuessa. Erilaisia perusopetuslaissa säädettyjä ja perusopetuksessa käytettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Kaikkia näitä tukimuotoja voidaan käyttää myös jokaisella kolmiportaisen tuen asteella, joita ovat yleinen, tehostettu sekä erityinen tuki. Oppilaan opiskelua ja koulunkäyntiä edistävää tukea suunniteltaessa erityistä huomiota tulee kiinnittää etenkin oppimisen esteettömyyteen, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn sekä niiden varhaiseen tunnistamiseen. (Opetushallitus 2014, 61.)

## 4 Opettaja monikulttuurisessa ympäristössä

Koppisen, Miettisen ja Talibin mukaan suomalaiset opettajat kokevat monikulttuurisessa ympäristössä toimimisen haasteelliseksi (Koppinen 1999, 145; Talib 2004, 83; Miettinen 2001, 62). Eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden kasvattaminen sekä heidän kehityksensä ja oppimisensa tukeminen ovat haasteellisia tehtäviä, jotka vaativat opettajilta monipuolista osaamista sekä opettajan pätevoitymistä työhönsä monikulttuurisessa ympäristössä.

Uusien sukupolvien kasvattajina opettajilla on erityinen vastuu kasvattaa eri kulttuureista tulleita oppilaita suomen kansalaisiksi sekä vastuu tarkastella monikulttuurisuuden ilmiötä monista eri näkökulmista ja eri ryhmien kannalta opetuksessaan (Räsänen 2005, 98). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen edellyttää opettajalta jatkuvaa itse-, ihmis- ja maailmanymmärryksen kehittämistä, sekä kulttuuritietouden ja erilaisten taitojen hallintaa. Monipuoliset pedagogiset valmiudet ja taidot auttavat opettajaa työsäään toimimaan kahden kulttuurin välisenä taitajana. (Koppinen 1999, 145.)

### 4.1 Opettajan monikulttuurinen ammatillisuus

Opettajan tehtävä kasvattajana on moninainen ja vaativa ja opettajan ammatillinen osaaminen ja monikulttuurinen pätevoityminen rakentuvat ajan myötä, tiedon, taidon ja kokemusten lisääntyessä. Talibin ja Kaikkosen mukaan opettajan ammatillisuuden peruskivenä voidaan pitää tietoisuutta maahanmuuttajaoppilaan taustan vaikutuksesta oppilaan kokemiin vuorovaikutus- ja oppimistilanteisiin (Talib 2002, 130; Kaikkonen, 1999, 17 -24).

Talib (2004, 149) käyttää käsitettä monikulttuurinen ammatillisuus, jonka hän määrittelee neljän eri osa-alueen kehityksen kautta. Näitä osa-alueita ovat; käytännötoiminta, ajattelu-työ, vastavuoroisuus ja oppimistaidot. Opettajien monikulttuurisen identiteetin ja ammatillisuuden kehittyminen toimivat avaimena toisten kulttuurien ja niiden erilaisuuden ymmärtämiselle. Kaikkosen (1999, 17- 18) mukaan kasvu monikulttuuriseksi toimijaksi edellyttää opettajalta siirtymistä oman ja vieraan väliseen välimaastoon. Vain tällöin yksilö on kykenevä ymmärtämään ja arvioimaan itseään sekä toista. Kulttuurien välinen oppiminen perustuu tällöin osin oman kulttuurikuvan vahvistumiselle sekä toisten kulttuurien ja ilmiöiden

kohtaamiselle, käsittelemiselle ja hyväksynnälle. Näin ollen opettajana maahanmuuttajataustaisen oppilaan kohtaaminen ja toisiin kulttuureihin paneutuminen merkitsee opettajalle myös omien arvojen ja asenteiden kriittistä tarkastelua (Virta ym. 2011, 159; Räsänen 2005, 89). Kulttuurien yhteisten ja erilasten piirteiden havaitseminen ja tulkitseminen lisäävät osaltaan myös suvaitsevaisuutta (Koppinen 1999, 148). Talibin (2004, 149) mukaan tietoinen kyky tarkastella kriittisesti kulttuurisia ja itsestään selvinä pidettyjä totuuksia, mahdollistaa opettajien kyvyn tunnistaa ja oppia toiseen kulttuuriin liittyviä automaatioita. Automatioiden tiedostaminen ja tarkastelu auttavat osaltaan myös ymmärtämään maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käyttäytymistä. Myös Räsänen (2005, 89) mukaan oman itsensä ja kulttuurinsa ihminen kykenee tunnistamaan ja oppimaan muista kulttuureista tulleiden ihmisten kautta.

Niedon ja Boden (2013, 319) mukaan opettajan monikulttuurinen ammatillisuus ja opetuksen onnistuminen monikulttuurisessa ympäristössä edellyttävät opettajalta myös kykyä sekä taitoa nähdä oppilaiden kulttuuristen eroavaisuuksien taakse sekä kykyä havaita jokaisen oppilaan vahvuudet oppimisen tehostumiseksi. Tällöin opettajan on myös tarkasteltava käyttämiensä pedagogisten menetelmien toimivuutta sekä muovattava opetusmenetelmiään kulttuurisesti sensitiivisiksi jokaisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan opettamiseksi. Opettajien tulee myös tunnistaa omat ennakoasenteensa oppilaita kohtaan ja havaita niiden mahdollinen vaikutus oppilaan oppimiseen.

Myös Miettinen (2001, 59- 66) on tutkimuksessaan kartoittanut opettajien monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä käsityksiä ja ajatuksia, perustaen tutkimukselliset lähtökohtansa ajatukseen, että opettajien pedagogisilla ratkaisuilla ja tavoilla huomioida kulttuurinen erillaisuus opetuksessaan on suuri merkitys oppilaan oppimisen kannalta. Tutkimuksessa opettajuudessa korostuivat kaksi toisistaan poikkeavaa opettajuuden piirrettä; tekninen ja henkinen opettajuus. Henkinen opettajuus ja oman persoonallisuuden esillepano nähtiin tutkimuksessa tärkeämpänä kuin opettajan tekniset opettamistaidot. Motivoituneisuus ja sitoutuneisuus omaa työtänsä kohtaan sekä ammatilliseen kasvuun pyrkiminen nähtiin tutkimuksessa olevan myös vahvana osana opettajuutta. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli myös sitä mieltä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen vaatii opettajalta erilaisten taitoalueiden hallintaa, joita olivat muun muassa opettajan kielitaito, kulttuurisen tiedon hallinta, empaattisuus sekä ennakkoluuloton suhtautuminen.

#### 4.1.1 Interkulttuurinen kompetenssi

Opettajan monikulttuurinen kompetenssi on keskeinen osa opettajan ammattitaitoa ja sen voidaan ajatella sisältävän monia eri osa-alueita (Virta ym. 2011, 161). Talibin (2004, 5; 150) mukaan monikulttuurisessa ympäristössä toimiminen edellyttää opettajalta kulttuurienvälistä kompetenssia, eli kykyä käsitellä kulttuurisia eroavaisuuksia positiivisella tavalla. Kompetenssi rakentuu niin vuorovaikutustaidoista kuin myös erilaisten sosiaalisten rakenteiden ja kulttuuriprosessien ymmärryksestä. Talibin (2005, 43) mukaan opettajan monikulttuurinen ammatillisuus voidaan nähdä myös erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisena sekä erilaisten tietoisuuden tasojen kokonaisuutena. Ammattimaisuuden kehittäminen lähtee liikkeelle identiteetin käsittelystä ja päättyy asteittain globaalin vastuuntuntoon ja toimintaan. Kuitenkin jokainen opettaja kulkee omanlaistaan reittiään ja mallin mukaan toimii vain osa opettajista. Monikulttuuriseen ammatillisuuteen liittyy lisäksi käsitys laajentuneesta itseymmärryksestä, kriittisestä suhtautumisesta työhönsä sekä käsitys empatiasta.

Monikulttuurisessa ympäristössä toimiminen ja opettaminen edellyttävät opettajien monikulttuurisen kompetenssin kehittämistä siten, että jokaisen maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulutustarpeisiin kyettäisiin vastaamaan. Matinheikki-Kokon (1999, 40) mukaan monikulttuurisessa ympäristössä opettaminen vaatii opettajalta erityistä tiedollista, asenteellista ja taidollista kompetenssia, jonka perustana voidaan pitää opettajan kykyä tuntea omat kulttuuriset arvonsa ja lähtökohtansa. Toisena kompetenssin osana voidaan nähdä opettajan empatiakyvyn hallinta, mikä tarkoittaa opettajana kykyä arvioida opetusta myös maahanmuuttajataustaisen oppilaan näkökulmasta. Lisäksi kompetenssiin kuuluu yhtenä kokonaisuutena opettajan kyky huomioida oppilaan kulttuurinen ja yhteiskunnallinen viitekehys opetusta ja ohjausmenetelmiä suunniteltaessa.

Myös Jokikokko on tutkinut opettajien interkulttuurisen oppimisen prosessia sekä käsitellyt tutkimuksissaan interkulttuurisen kompetenssin luonnetta. Jokikokon (2005, 92-97) mukaan interkulttuurisen kompetenssin sisältämiä taitoalueita voidaan soveltaa moniin eri käyttötarkoituksiin ja tilanteisiin. Kompetenssia voidaan tarvita esimerkiksi tasa-arvoisten oikeuksien saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvattamiseksi tasavertaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Jokikokon mukaan opettajan interkulttuurinen kompetenssi on jaettavissa neljään eri ulottuvuuteen, joita ovat 1) monimuotoisuutta kohtaan muodostuneet arvot ja asenteet 2) tietoisuus eri kulttuureista sekä ymmärrys niiden

eroavaisuuksista ja yhtäläisyyksistä 3) taidot kohdata kulttuurista moninaisuutta sekä 4) toiminta monikulttuurisuuden rikkauden edistämiseksi. Kulttuurien välisessä kompetenssissa korostuvat etenkin henkilöiden arvot ja asenteet toisia kulttuureja kohtaan. Kunnioitus muita kulttuureja kohtaan sekä halu, rohkeus, sitoutuneisuus ja avoimuus voidaan nähdä edellytyksenä positiivisten kulttuurikokemusten muodostumiselle. Kriittisen pedagogiikan mukaan on etenkin korostettava toiminnan tärkeyttä osa-alueiden joukossa. On erityisen tärkeää tietää ja taitaa kompetenssin eri alueet, mutta esimerkiksi rasismiin vastainen toiminta tasa-arvon ja moninaisuuden edistämiseksi on kaikkein tärkeintä. Keskeistä on myös havaita, että ulottuvuudet eivät ole toisistaan irrallisia vaan niiden välillä on keskinäinen riippuvuus ja ulottuvuudet ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa.

#### **4.2 Kriittinen pedagogiikka kouluympäristössä**

Räsänen (2005, 13) mukaan kriittinen pedagogiikka edustaa ajatusta siitä, että tieto on usein joidenkin valtaa ja jonka alle peittyä marginaalissa olevien tietoa ja tapaa hahmottaa asioita. Ajatuksesta juontuen kriittinen pedagogiikka haastaa meidät tarkastelemaan esillä olevia ajatuksia ja asioita useammasta eri näkökulmasta. Monikulttuurisuustutkijan Sonia Niedon mukaan monikulttuurisuus kasvatuksen ja kaiken opetuksen tulisi pohjautua ajatukselle demokratiasta ja tasa-arvosta, mikä kouluissa tarkoittaa tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien kokonaisvaltaista uudelleenarviointia sekä mahdollisia muutoksia koko kouluympäristössä. Tasa-arvoisempaan koulutuksen suunnan tavoittaminen edellyttää yksikulttuurisissa yhteisöissä elävien ihmisten näkökulmien kriittistä tarkastelua sekä erilaisuuden ja sen tuomien näkökulmien havaitsemista. (Nieto 1996, 310- 317.) Näin ollen muun muassa kouluissa tarvitaan monipuolista kulttuurista tietoutta sekä menetelmiä vanhojen toimitapojen ja vallitsevien käytänteiden havaitsemiseksi ja tätä kautta koulun uudistamiseksi. On tärkeää myös huomioida opettajien asema monikulttuurisuuskasvattajina. Opettajan asenteet ja ajatukset heijastuvat hänen opetuksestaan, joten opettaja toimiikin oppilailleen myös roolimallina, mikä tarkoittaa monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta maailman tarkastelua monesta eri näkökulmasta sekä kulttuurien välisen herkkyyden omaamista. (Räsänen 2005, 105.)

## **5 Pedagoginen erilaisuus ja tuen tarve maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa**

Koulutuksen järjestäjän on vastattava jokaisen oppilaan tuen tarpeiden tukemisesta ja tuen järjestämisestä. Tukea tarvitsevien oppilaiden joukko on suuri ja moninainen, ja jokainen oppilas tarvitsee tukea jossain vaiheessa koulutustansa. Maahanmuuttajaoppilaiden yksilölliset lähtökohdat ja elämäntilanteet synnyttävät tuen tarvetta, ja tuen tarpeen muodot vaihtelevat eri syiden mukaan. Oppimisvaikeudet, hankala elämäntilanne sekä erilaiset toimintakykyä rajoittavat tekijät synnyttävät tuen tarvetta kouluissa. (Sarlin 2009, 20.)

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen tarpeiden huomioiminen vaikuttaa opetuksen tavoitteisiin ja sitä kautta opettajan työhön valmistavassa luokassa. On kuitenkin huomattava, että oppilaiden yksilölliset tarpeet eivät aina yksinomaan tarkoita vaikeuksia ja haasteita opetuksen järjestämiselle, vaan moninaisuuden kohtaaminen tuo osaltaan myös arvokasta kulttuurista rikkautta opetukseen ja koko kouluyhteisönpiiriin. (Sarlin 2009, 21 -22.) Banksin mukaan monikulttuurisessa ympäristössä toimivia opettajia on rohkaistava määrittelemään ja mukauttamaan omaa pedagogista ammattitaitoaan ja opetusmetodejaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen tukemiseksi. Tämä tarkoittaa muun muassa oppilaiden erilaisten kykyjen, tarpeiden ja oppimistyylien huomioimista opetuksessa. On tärkeää myös huomata, että monikulttuurisuuden huomioiminen kouluissa ei edellytä muutoksia ainoastaan opettajien toiminnassa, vaan muutoksen tulisi tapahtua kokonaisvaltaisesti koko koulukulttuurin alueella. (Banks 1994, 6-7.) Vaikka moninaisuus koulussa voidaan nähdä rikkautena, on se väistämättä silti myös eräänlainen haaste kouluille kuin opetuksellekin. Oppimisvaikeudet, oppilasryhmien muuttuminen heterogeenisemmäksi sekä oppilaiden maahanmuuttajataustan huomioiminen lisäävät oppimisessa tuen tarvetta ja vaativat opettajalta yhä tarkempaa paneutumista oppilaiden henkilökohtaisten taustojen ja tarpeiden selvittämiseen. (Sarlin 2009, 21 -22.)

### **5.1 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen tarpeet kouluissa**

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen tarvetta kouluissa sekä tarpeiden syntyyn johtaneita syitä ovat tutkineet muun muassa Laaksonen (2007), Nissilä (2009) sekä Dervin (2015). Syyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen tarpeiden syntymiselle ovat usein

moninaiset ja ne ovat useimmiten erilaiset kuin kantaväestöllä (Laaksonen 2010, 183; Nisilä ym. 2009, 37). Koulunkäyntiin liittyvät haasteet ovat usein myös yhteydessä oppilaan aikaisempiin koulunkäynnin kokemuksiin, tai kokemusten vähäisyyteen, hyvin erilaiseen kulttuuriseen taustaan, kielikysymyksiin, oppilaiden identiteettiin sekä siihen kohdistuviin paineisiin. Keskeisintä oppilaan koulunkäynnin tukemisessa on kuitenkin huomata oppilaan tuen tarve ajoissa. (Laaksonen 2010, 183- 186.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tuen tarvetta määrittäessä, oppilaan kognitiivisen arvioinnin tavoitteena on muun muassa selvittää, onko kysymyksessä esimerkiksi laajempi ymmärtämisen vaikeus, oppimisvaikeus vai kielen oppimiseen ja ymmärtämiseen liittyvä vaikeus (Laaksonen 2009, 124).

Talibin (2004, 83) mukaan monella maahanmuuttajataustaisella oppilaalla on vaikeuksia suomen kielen ymmärtämisessä sekä kielen tuottamisessa, mikä vaikuttaa myös negatiivisesti oppilaan kokemiin vuorovaikutustilanteisiin ja tätä kautta oppilaan koulunkäyntiin. Myös Laaksonen vuonna 2007 tekemän tutkimuksen mukaan yleisopetuksen piirissä olevat maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat tuen tarpeen synnyn olevan vahvassa yhteydessä suomen kielen taidon hallitsemisen heikkouteen sekä keskittymiskyvyn puutteeseen koulussa. Oppilaat kokivat keskittymiskyvyn puutteen olevan myös yhteydessä suomen kielen heikkoon ymmärtämiseen, jolloin mielenkiinto opetuksen seuraamista kohtaan väheni. Tällöin myös valmistavan opetuksen merkitys oppilaan suomenkielen kehittymisen kannalta korostui yhä tärkeämmäksi. Tutkimuksessa selvitettiin myös muuttuivatko oppilaiden kokemukset koulunkäynnistä heidän siirtyessään erityiskouluihin. Oppilaat kokivat erityiskoulussa opetuksen seuraamisen olevan helpompaa, minkä myötä oppilaiden arvosanat ja taidot kohenivat niin teoreettisissa kuin luovissa oppiaineissa. Oppilaat kokivat saavansa erityiskoulussa yksilöllisempää tukea oppimiselleen omalta opettajaltaan. Myös ryhmien pieneneminen vaikutti positiivisesti oppilaiden oppimiseen koulussa. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat olevansa koulussa myös tasa-arvoisessa asemassa muihin oppilaisiin nähden ja myös ystävien hankkiminen koettiin helpommaksi. (Laaksonen 2010, 188- 190.) Huomioitavaa on, että oppilaiden myönteiset kokemukset erityiskouluissa voisivat toteutua myös yleisopetuksen kouluissa, mikäli ongelmiin kyettäisiin puuttumaan ajoissa sekä kyettäisiin järjestämään oppilaille ennalta ehkäiseviä toimenpiteitä sekä yksilöllisempää tukea. (Laaksonen 2009, 124.)

Myös monikulttuurisuustutkija Fred Dervin on tehnyt tutkimusta kulttuurien välisestä viestinnästä sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeiden kohtaamisesta uudessa kult-



tuuriympäristössä. Benjamin ja Dervin (2015, 1- 3) nostavat tutkimuksessaan esille ajatuksen, jossa opillaan kohtaaminen kulttuurisesti uudessa ympäristössä on synnyttänyt käsitteen kolmannen kulttuurin lapset. Dervinin ja Keihään (2013, 109) mukaan kulttuurienvälisessä kasvatuksessa saatetaan korostaa kulttuurien välisiä eroavaisuuksia niin paljon, että erot muodostavat itse tarkoituksen ja yksilön itsensä kohtaamisen sijaan merkityksellisemmäksi seikaksi korostuu vieraaseen kulttuuriin tutustuminen. Tällöin ongelmaksi muodostuu yksilöiden erilaisuuden määrittäminen kulttuuriin vedoten. Käsite kolmannen kulttuurin lapset korostaa ajatusta siitä, miten lapsi itse haluaa hänet kohdattavan kulttuurisesti uudessa ympäristössä eli niin sanotusti kahden kulttuurin, vanhan sekä uuden, muodostamassa kolmannen kulttuurin piirissä (Benjamin & Dervin 2015, 1 -3). Dervinin, Paavolan ja Talibin (2013, 242) mukaan tämän kaltaisissa tapauksissa huomiota on erityisesti kiinnitettävä kulttuurin käsitteeseen sekä siihen, että oppilaita ei luokiteltaisi kulttuuriin perustuen. Myös ajatus moninaisuuden käsitteen nousemisesta interkulttuurisen kasvatuksen piiriin nostattaa ajatuksen myös kriittisestä suhtautumisesta lapsen pysyvää identiteettiä kohtaan.

Suomalainen koulujärjestelmä on muuttumassa asteittain kohti kaikille yhtenäistä koulua, ja kouluintegraation avulla on pyritty vähentämään myös osittain erityisluokkien tarvetta kouluissa. Laaksosen mukaan inklusiivisen koulun on kehityttävän suuntaan, jossa jokaisen koulun oppilaan tarpeet huomioidaan. Tämä tarkoittaa muun muassa koulutuksen kehittymistä niin, että kouluilla on resurssit huomioida jokaisen lapsen tarpeet, mikä asettaa paineita myös kouluympäristön muovaamiselle moniarvoisempaan suuntaan. Tavoitteena on luoda yhteisö, jossa oppilaiden välinen erilaisuus ja haasteet voitaisiin sovittaa yhteen kantaväestön ja vähemmistöjen välillä. (Laaksonen 2010, 193 -194.)

## **5.2 Oppilaiden oppimisen haasteiden ja tuen tarpeen kohtaaminen opetustyössä**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty tuen järjestämistä koskevista periaatteista. Kunkin oppilaan ja opetusryhmien vahvuudet sekä oppimistarpeet tulee huomioida oppilaan koulunkäyntiä koskevassa tuen suunnittelussa. Tukea järjestäessä on otettava huomioon erityisesti oppimisen esteettömyys, oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy sekä vaikeuksien varhainen tunnistaminen. Oppilaan tukeminen koulussa tarkoittaa niin oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja kuin myös oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomiointia opetustyössä. (Opetushallitus 2014, 61.)

Valmistavan luokan opettajana toimiminen on haasteellinen työ, sillä jokaisen oppilaan lähtökodit oppimiselle voivat poiketa toisistaan hyvin paljon. Osalla maahanmuuttajataustaisista oppilaista on havaittu olevan myös erilaisia oppimisen haasteita. Erilaiset oppimiseen liittyvät haasteet määrittävät osaltaan myös valmistavan luokan opettajan työtä ja haastavat opettajaa kehittämään omaa erityispedagogista ammatillista osaamistaan ja lisäävät tarvetta opetuksen eriyttämisen taidoille. Syyt oppimisen tuen tarpeille ovat hyvin moninaisia, ja oppilaan oppimisen edistymiselle onkin erityisen tärkeää järjestää tarvittavaa monipuolista tukea heti koulun aloittamisen aikana, mahdollisimman läheisessä yhteistyössä myös oppilaan vanhempien kanssa. Oppimisen haasteiden lisäksi maahanmuuttajataustaisilla oppilailla voi myös ilmetä muunlaisia haasteita, kuten sosiaalisia ja traumaperäisiä ongelmia, jotka myös osaltaan vaikuttavat oppilaan oppimiseen. (Nissilä ym. 2009, 37.)

Oppilaiden erilaisten haasteiden ja vaikeuksien havaitseminen ovat osa valmistavan luokan opettajan työtä. Oppilaiden ongelmat voivat olla hyvinkin laaja-alaisia ja monipuolisia ja sen vuoksi pelkkiin oppimisvaikeuksiin puuttuminen ei riitä vaan oppilaan tukemisen tulisi tapahtua kokonaisvaltaisemmin. Vaikka tuen tarpeet voivat juontua monenlaisista syistä, esiintyvien vaikeuksien syyt voivat olla hyvin samanlaisetkin kuin kantaväestöllä. Tällaisia syitä ovat esimerkiksi puhumiseen, lukemiseen, kirjoittamiseen tai matematiikkaan liittyvät vaikeudet. (Nissilä ym. 2009, 38 -39.) Laaksosen mukaan myös opettajan omalla asenteella ja arvoilla on vaikutusta siihen miten koulu reagoi maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin jotka tarvitsevat tukea koulunkäynnissään. Jos monimuotoisuus koetaan kouluissa ja opettajien kesken ennemmin voimavaraksi kuin haasteeksi, nähdään tuen järjestämisen olevan tärkeässä arvossa ja tuovan tarvittavan muutoksen oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen edistämiseksi. (Laaksonen 2010, 186.)

Opettajien suhtautumisesta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen vaikeuksiin on saatu lisää tietoa myös Turussa vuonna 2009 tehdyn tutkimuksen pohjalta. Tutkimuksen mukaan suuri osa opettajista ajatteli maahanmuuttajataustaisilla oppilailla olevan oppimiseen liittyviä ongelmia, mutta ne juontuivat pitkälti puutteellisesta suomen kielen taidosta. Tällöin myös valmistavan opetuksen pituutta kritisoitiin tutkimus valossa liian lyhyeksi. (Virta ym. 2011, 166- 167.) Myös Miettisen vuonna 2001 tehdyn tutkimuksen mukaan osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oppilaan kielitaidon puute näkyi selvästi opetuksessa negatiivisena piirteenä ja ongelmat kielen alueella saattoivat joissain tapauksissa vaikuttaa jopa opettajien asenteisiin oppilasta kohtaan (Miettinen 2001, 52). Opettajien suhtautuminen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksiin havaittiin olevan yhteydessä

myös opetusjärjestelyjen toteuttamisen muotoihin. Opettajat jotka ajattelivat maahanmuuttajataustaisilla oppilailta olevan vaikeuksia oppimisessa, olivat todennäköisesti kiinnittäneet asiaan käytännössä enemmän huomiota kuin muut opettajat, sillä he olivat nähneet vaivaa opetuksensa eteen ja valmistivat osan opetusmateriaaleistaan itse. (Virta ym. 2011, 166-167.)

Valmistavassa opetuksessa on otettava huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja elämäntilanteet. Oppilaat eroavat toisistaan muun muassa kielitaidoltaan, opiskeluvalmiuksiltaan, motivaatioiltaan sekä oppimistarpeiltaan. Opetushallituksen mukaan oppilaiden erilaiset oppimistarpeet voidaan huomioida opetusta eriyttämällä. Oppilaan tarpeiden ja opetuksen kohtaaminen edellyttävät opettajalta opetuksen tarkkaa suunnittelua sekä hyvää oppilaantuntemusta. Oppilaantuntemus antaa opettajalle mahdollisuuden eriyttää opetusta oppilaan tarpeita vastaavaksi. (Opetushallitus 2015, 5- 6.) Muun muassa oppilaan taipumusten, kulttuuri- ja kielitaustan sekä henkilökohtaisen kokemushistorian tunteminen ovat seikkoja, jotka määrittelevät oppilaantuntemuksen perustaa ja joihin opettajan on ennen opetuksen suunnittelua syytä paneutua (Sarlin 2009, 21). Opetuksen eriyttämisellä valmistavassa luokassa tarkoitetaan muun muassa eri oppiaineiden opetukseen käytettävää ajan sekä oppiaineksen laajuuden määrittelemistä. Myös monipuolisten työtapojen ja materiaalien käyttäminen vaikuttavat oppilaan oppimiseen ja ovat yksi tapa eriyttää opetusta. Opettajan on tärkeää selvittää myös oppilaiden mahdolliset oppimisvaikeudet oppilaiden opetuksen ja tuen tarpeen määrittelemiseksi. (Opetushallitus 2015, 5- 6.)

### 5.2.1 Maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimisen haasteiden tunnistamisesta

Työskennellessään maahanmuuttajataustaisten nuorten parissa opettajan on hyvä tiedostaa ne lähtökohdat, jotka liittyvät oppilaiden taitotasojen arvioinninkäytänteisiin. Oppilaiden oppimiseen liittyvät vaikeudet ovat yhä yleisempi haaste kouluissa ja etenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa, sillä arviointikäytäntömme ja oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisen välineet ovat hyvin kulttuuri- ja kielisidonnaisia. (Arvonen ym. 2012, 65.)

Nuorten oppimiseen liittyvissä tuen tarpeiden tunnistamisessa korostuvat myös oppilaan oppimisen perusedellytysten tärkeys. Nuorten elämä koostuu eri toimintakokonaisuuksista, joiden tulisi olla tasapainoisessa suhteessa nuoren onnistuneen opiskelun ja koulunkäynnin kannalta. Näitä kokonaisuuksia ovat muun muassa koulunkäynti, itsestään huolehtiminen,

kotielämä, vapaa-ajan harrastukset, yhteiskunnallinen osallistuminen sekä lepo. Jos yksikin osa-alue on huonommassa asemassa, vaikeutuu myös muiden osa-alueiden hallinta ja ylläpito. Perusedellytyksissä havaitut puutteet näkyvät muun muassa erilaisina koulunkäynnin hankaluuksina, mitkä ilmenevät esimerkiksi poissaoloina koulusta. (Arvonen ym. 2009, 64-66.)

Oppilaiden kielen ja kulttuurin vaikutus on huomioitava aina, kun maahanmuuttajataustaisen oppilaan suoritusta arvioidaan. Perustavoitteena oppimisvaikeuksien diagnosoinnissa pyritään erottamaan millaisesta vaikeudesta on kysymys. Kun oppilas suoriutuu kognitiivista päättelyä vaativista tehtävistä heikosti vain jollakin erityisellä alueella, on kyse tällöin erityisestä oppimisen vaikeudesta. Jos taso on heikko kaikilla mitattavilla alueilla, puhutaan tällöin laaja-alaisesta oppimisvaikeudesta. Kuitenkin arvioinnissa on huomioita, että tarvitaan vuosia uudessa maassa, jotta maahanmuuttajataustainen oppilas on tarpeeksi harjaantunut kognitiivista päättelykykyä tarvittavien tehtävien tekemiseen. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden päättelysuoriutuminen lähestyy kantaväestön tasoa vasta perusopetuksen loppuvaiheessa. Oppilaiden taitotasoa arvioivissa tehtävissä on varmistettava, että oppilas ymmärtää tehtävänannon oikein ja myös tehtävätyyppien tulee mielellään oppilaille jo entuudestaan tuttuja. Myös aikarajan käyttämistä tehtävien arvioimisessa tulee harkita tarkoin. Arviointitilanteessa opettaja voi myös kerätä laadullista tietoa siitä, kuinka oppilas suorittaa tehtävät ja miten hän oppii asioita. ( Arvonen ym. 2012, 66- 71.)

## 6 Johtopäätökset

Tässä kappaleessa käsittelen tutkimusaineistosta esiin nousseita keskeisimpiä aihekokonaisuuksia, huomioiden aihepiirien ja johtopäätöksien merkityksen myös valitsemieni tutkimuskysymyksiä kannalta. Tutkimuskysymyksiä käsittelevät maahanmuuttajataustaisen oppilaan oppimista suomalaisessa koulussa, ja etenkin keskeisenä tarkastelun kohteena on opettajan sekä oppimateriaalin merkitys oppilaan kehittymisen ja oppimisen kannalta. Lisäksi toisena tutkimuskysymyksenä tutkimuksessani on opettajan erityisosaamisen merkityksen tarkastelu valmistavan luokan opettajan työn lähtökohtana. Näin ollen myös kirjallisuuskatsauksen pohjalta kootut johtopäätökset korostavat myös opettajuuteen ja sen merkityksellisyyteen liittyviä näkökulmia.

### 6.1 Oppilaan kotoutumisen tukeminen kahden kulttuurin keskellä

Uuteen kulttuuriin ja ympäristöön sopeutuminen vie maahanmuuttajataustaiselta oppilaalta oman aikansa jolloin koulun ja opettajan vaikutus oppilaan kotoutumisen edistäjänä voidaan nähdä merkittävänä. Tutkimuksessani korostuivat etenkin Marjetan (1998, 8) ja Alitolppa-Niitamon (1994, 25) käsitykset sopeutumisen ja kotoutumisen yksilöllisyydestä sekä ajatus sopeutumisen yhteydestä myös yksilön aikaisempiin elämäkokemuksiin. Sopeutuminen uuteen kulttuuriin nähtiin tutkimuksessani myös haasteena, mikä heijastui useimmiten myös oppilaan koulunkäyntiin. Talibin (2002, 25- 27) mukaan erityisiksi haasteiksi muodostuivat kotoutumisen yhteydessä etenkin uuden kulttuuriympäristön ymmärtäminen sekä yksilön pitkäikäisyys entiseen tai uuteen kulttuuriinsa.

Koulun ja opettajan merkitys oppilaan kotoutumisen kannalta voidaan ajatella olevan merkittävä, sillä sopeutumisprosessi käynnistyy välittömästi oppilaan koulunkäynnin aloituksen yhteydessä, jolloin koulun voidaan ajatella muodostavan oppilaalle myös tärkeän yhteyden uuteen kotimaahansa. Uudet ystävyssuhteet, monipuoliset elämykset ja oppimiskokemukset tarjoavat nuorelle toipumisen mahdollisuuden sopeutumisen haasteeseen. Opettaja ei toimi oppilailleen ainoastaan tiedon lähteenä, vaan opettajan rooli voidaan nähdä uudenlaisten kokemusten ja erityisesti erilaisten oppimistilanteiden mahdollistajana. Tällöin on tärkeää pohdita, kuinka opettajana tarjota oppilaille mahdollisia onnistumisen kokemuksia ja tätä kautta

ylläpitää myös oppilaiden oppimismotivaatiota ja halua käydä koulua uudessa oppimisym-  
päristössä. Opettajan on tärkeää nähdä myös jokaisen oppilaan vahvuudet heidän heikkouk-  
siensa sijaan ja rakentaa näin positiivisia oppimiskokemuksia, joiden kautta edistetään myös  
oppilaan yhteiskunnassa tarvittavien tietojen ja taitojen hallintaa.

Koulun ilmapiirillä, opettajien asenteilla ja heidän valitsemillaan opetusjärjestelyillä voi-  
daan nähdä olevan merkittävä rooli oppilaan oppimisen ja kotoutumisen tukemisen kannalta,  
ja muun muassa Peltosen (1998, 9) tekemän tutkimuksen mukaan oppilaan sopeutumisen  
prosessissa korostuukin erityisesti opettajan asianmukainen asenne kotoutumista ja erilai-  
suutta kohtaan. Uuteen ympäristöön tullessaan oppilas kaipaa psykologisesti ja pedagogi-  
sesti turvallista ilmapiiriä ja on tärkeää, että oppilas kokee olevansa hyväksytty, arvostettu  
ja tasavertainen muiden oppilaiden ja opettajan parissa. Kotoutumisen onnistuminen edel-  
lyttääkin koko kouluyhteisössä erilaisuuden arvostamista, mikä tukee niin uuden oppilaan  
kotoutumista, kuin myös edistää hänen selviytymistään ja elämänhallintakeinojen hankintaa  
uudessa tilanteessa. On myös tärkeää, että opettajien käyttämät opetusjärjestelyt ovat jous-  
tavia ja että ne ylläpitävät yhdenvertaisuuden saavuttamista koulutuksen alalla. Kotoutumi-  
sen onnistumisen kannalta olennaista on myös se, että koulutuspolku rakentuu koulutuksen  
jatkuvuuden periaatteelle. On myös hyvä huomata, että kotoutumisen tarve ei ainoastaan  
koske koulumaailmaa, vaan tavoitteena voidaan ajatella olevan koko suomalaisen yhteis-  
kunnan hyvinvointi, jossa monikulttuurisuus nähdään tiiviinä ja rikastuttavana osana (Kor-  
pela 2010, 43). Tällöin etenkin jo koulussa opituilla asenteilla ja arvoilla voidaan nähdä ole-  
van suuri merkitys myös yhteiskunnan rakentumisen sekä yksilön tulevaisuuden kannalta.  
Erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen vahvistavat myös erilaisten ryhmien yhteiskun-  
nallista asemaa sekä heidän mahdollisuuksiaan ylläpitää omaa kulttuuriaan.

## **6.2 Erityisopetuksen todellinen tarve**

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kasvaa suomalaisissa kouluissa koko ajan ja  
haasteeksi muodostuvat etenkin oppilaiden moninaiset tuen tarpeen muodot sekä oppilaiden  
kirjava suomen kielen osaamisen taitotaso. Oppilaiden kielitaito asettaa haasteita niin  
maahanmuuttajaopetuksen järjestämiselle kuin myös oppilaiden mahdollisten  
oppimisvaikeuksien havaitsemiselle. Valmistavan luokan opettajalla on tärkeä tehtävä lasten  
ja nuorten suomen kielen taidon harjoittajana kuin myös oppilaiden mahdollisten  
oppimisvaikeuksien tunnistajana. Tällöin voidaan ajatella opettajan tarvitsevan työssään

myös erityispedagogista osaamista muun muassa oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi sekä puutteellisen kielitaidon kehittämisen kannalta. Mahdollisten erityispedagogisten opintojen opiskelu antaa valmistavan luokan opettajalle myös valmiudet toimia heterogeenisen opetusryhmän parissa.

Talibin (2004, 83) ja Laaksosen (2010, 188- 190) mukaan monella maahanmuuttajataustaisella oppilaalla on havaittu olevan vaikeuksia suomen kielen taidon hallinnassa, mikä on vaikuttanut negatiivisesti myös oppilaan muuhun koulunkäyntiin sekä tätä kautta oppilaan oppimismotivaatioon. Laaksosen vuonna 2007 sekä Turussa vuonna 2009 toteutettujen tutkimusten mukaan maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokivat myös tuen tarpeen olevan vahvassa yhteydessä heidän heikkoon suomen kielen osaamiseensa, mikä oli osasy syy myös oppilaiden oppimisvaikeuksiin sekä oppilaan siirtämiselle erityisopetuksen piiriin. Osa opettajista koki myös oppilaiden kielitaidon puutteen negatiivisena haasteena opetukselle, ja kielen alueen ongelmat saattoivat vaikuttaa jopa opettajien asenteisiin oppilasta kohtaan (Miettinen 2001, 52).

On kuitenkin muistettava, että oppilaan maahanmuuttajuus ei ole erityiskysymys ja pelkkä suomen kielen osaamattomuus ei voi toimia ainoana kriteerinä oppilaan siirtämiselle erityisopetuksen piiriin. Laadukkaan ja jokaista oppilasta tukevan opetuksen takana tulisi olla koulun tarjoamat riittävät resurssit tarvittavan opetuksen järjestämiselle sekä tietenkin ammattitaitoiset, hyvin koulutetut opettajat. Kuitenkin kouluissa joissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita on paljon, ei välttämättä löydy riittäviä resursseja ryhmäkokojen pienentämiseen, opettajien täydennyskoulutukseen tai maahanmuuttajille kohdistetun opetuksen järjestämiseen. Vaikka suomalainen koulutus- ja maahanmuuttopolitiikka tarjoaa periaatteessa yhtäläiset koulutusmahdollisuudet kaikille, käytännön tasolla lähtökohta on vielä hyvin valtakulttuurinen ja toimenpiteet opetuksen edistämiseksi kunnille liian kalliita. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksen edistämiseksi, jo opettajankoulutuksessa opiskelijat tulisi perehdyttää opetuksen monikulttuurisuus kasvatukseen, monipuoliseen eriyttämiseen, erilaisten opetusmenetelmien käyttöön sekä erityiskasvatukseen. Opettajien riittävän ammatioosaamisen myötä myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksessa koetut haasteet todennäköisesti vähentyisivät. Ajatusta tukee myös tutkimuksessani esitetyt Koppisen, Miettisen ja Talibin tutkimukset, joiden mukaan suomalaiset opettajat kokivat opettamisen monikulttuurisessa ympäristössä haasteelliseksi. Lisäksi Miettisen mukaan osa opettajista ajatteli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisen vaativan erilaisten

taitoalueiden hallintaa, joita olivat muun muassa opettajan riittävä kielitaito, kulttuurisen tiedon hallinta, ennakkoluuloton suhtautuminen sekä empaattisuus (Miettinen 2001, 59- 66). Näin ollen voidaan myös ajatella, että opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tulisi sisällyttää nykyistä enemmän asennekasvatusta sekä antaa opettajille enemmän tietoa eri kulttuureista ja monikulttuurisesta opetuksesta.

Koulujen puutteelliset resurssit sekä opettajien ammattitaidon riittämättömyys saattavat joissain tapauksissa muodostua myös haasteiksi maahanmuuttajataustaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita tukevan opetuksen järjestämiselle. Oppilaan elämäntilanteen poikkeavuus, kielellisen taitotason heikkous tai aikaisemman koulunkäyntiin liittyvän kokemushistorian puute voidaan yleisopetuksen piirissä kokea opetuksen järjestämisen haasteeksi, ja oppilaan siirtäminen erityisopetuksen piiriin tuntuu luontevalta ratkaisulta. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä erityisopetuksen piirissä onkin suuri, ja esimerkiksi Turussa maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli erityisopetuksessa yli 11 prosenttia (Laaksonen 2007, 95). Oppilaiden siirtäminen erityisopetuksen piiriin ei aina kuitenkaan ole oppilaan kannalta suotuisin ratkaisu, sillä väärin perustein tehty opetuksiirto voi toimia myös oppilasta leimaavana ominaisuutena. Tällöin tuen järjestämisen edellytyksenä voidaan pitää arviota siitä, millaista tukea oppilas tarvitsee ja pystytäänkö oppilaan tarpeiden mukainen opetus antamaan yleis- vai erityisopetuksen piirissä. Oppilaan tuen tarpeiden tukeminen on havaittu vaativan opettajilta ja koulutuksen järjestäjältä yhä kehittyneempiä ratkaisuja ja etenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden myönteisten koulukokemusten tuominen yleisopetuksen piiriin olisi mahdollista oikeanlaisten keinojen ja tarvittavien resurssien saannin myötä. Myös valmistavan luokan pituutta on tutkimusten perusteella kritisoitu liian lyhyeksi, jolloin on tärkeää pohtia kuinka valmistavan luokan ja yleisopetuksen välisen nivelvaiheen suuruus voidaan minimoida oppilaan kannalta. Koulutuksen siirtymävaiheissa oppimista ja koulunkäyntiä tulisi tukea kaikin puolin ja olisi myös tärkeää pohtia sitä, kuinka maahanmuuttajataustaista oppilasta ja oppilaan kielen kehitystä tukevat voimavarat voidaan siirtää jatkumona valmistavan opetuksen alalta myös yleisopetuksen piiriin. Haasteeksi kuitenkin muodostuu esimerkiksi yleisopetuksen ryhmäkokojen suuruus, jolloin yksittäisen opettajan on vaikeaa tukea kaikkia oppilaita yksilöllisesti sekä kohdata tukea tarvitseva oppilas aidosti ja kiireettömästi.



### 6.3 Oppimisympäristöjen ja -menetelmien merkityksen korostuminen

Koulumaailmassa opettajan tulisi ymmärtää ja kunnioittaa maahanmuuttajataustaisen oppilaan kulttuurisia lähtökohtia, kuitenkin samalla ohjaten heitä suomalaiselle kulttuurille ominaiseen oppimisajatteluun, jossa voidaan nähdä korostuvan oppilaan oma aloitteisuus ja itseohjautuvuus. Tutkimuksessani korostui Österin (1998, 27) ajatus valmistavan luokan oppimisympäristöstä, jossa oppilaan turvallisuuden tunnetta ja näin ollen myös oma-aloitteisuutta pyritään vahvistamaan. Turvallinen oppimisympäristö edistää oppilaan oppimista sekä helpottaa oppilasta tutustumaan uuteen ympäristöönsä. Myös opetushallituksen mukaan opettajan tulisi tarjota oppilailleen toiminnallisia ja turvallisia oppimisympäristöjä sekä käyttää opetuksessaan monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja (Opetushallitus 2015, 4).

Opetuksen eteneminen valmistavassa luokassa tapahtuu yksilöllisesti, kunkin oppilaan oppimisedellytysten ja kielellisen taitotason mukaisesti. Opetuksen järjestäminen vaatii tällöin opettajalta myös erityisten opetusmenetelmien käyttöä sekä oppisisältöjen mukauttamista jokaiselle oppilaalle sopiviksi. Tavoitteena tulisi olla, että jokainen oppilas saa häntä tukevassa oppimisympäristössä myös yksilöllistä tukea, eriyttämistä oppilaan tarpeiden mukaan, positiivisia oppimiskokemuksia sekä ennenkaikkiaan eväitä elämäntuntemukseen. Osallistuva kasvatus edellyttää näin ollen myös oppimisympäristön muokkaamista erilaisille oppilaille sopiviksi, eikä toisin päin; oppilaita ei tulisi pakottaa opiskelemaan heille epäsopivassa ympäristössä pakottamalla heidät jo olemassa olevaan muottiin. Laadukas fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö edistää myös hyvien oppimistulosten saantia sekä niin oppilaidenkin kuin opettajienkin kouluviihtyvyyttä. Sosiaalisesti rikas oppimisympäristö edistää myös oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutus- ja luottamus-suhteen rakentumista, mikä on tärkeää myöskin oppilaantuntemuksen kannalta ja näin ollen mahdollistaa myös sopivien opetusmenetelmien löytämisen. Oppilaantuntemus lisää opettajan tietoutta oppilaan vahvuuksista, joiden pohjalta opetus ja oppimisympäristö tulisi rakentaa, sillä opetuksen onnistumisen edellytyksenä on oppilaan vahvojen puolien käyttäminen hitaamin kehittyneiden taitojen kehittämiseksi. Oppimisympäristön tulee edistää myös tasavertaisia oppimismahdollisuuksia sekä tukea oppilaiden omien oppimisstrategioiden kehitystä, mikä toimii edellytyksenä oppilaan itsenäisen opiskelun rakentumiselle opiskelun myöhemmissä vaiheissa. Ideaalitilanteessa opettajan ja koulun tulisi tukea jokaisen oppilaan kulttuuria ja

identiteettiä turvallisessa ja tasa-arvoisessa ympäristössä, ja toimintaympäristön tulisi edistää monipuolisten kokemusten ja tietojen jakamista.

Vaikka sopivan oppimisympäristön kehittäminen on tärkeä osa oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tukemista, myös sopivalla oppimateriaalilla voidaan nähdä olevan positiivinen vaikutus oppilaan oppimisen kannalta. Osa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajista koki tutkimuksen mukaan tarpeen myös oppimateriaalin itsenäiselle valmistamiselle. Materiaalin ajateltiin tukevan erityisesti oppilaita, joilla oli vaikeuksia oppimisessa. (Virta ym. 2011, 166- 167.) Oppimateriaalin valmistamisen tarpeen taustalla on myös kysymys sopivan oppimateriaalin pulasta, jolloin opettajien monikulttuuristen valmiuksien ohella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen olisi kiinnitettävä aikaisempaa enemmän huomiota resurssien ja materiaallisen tuen muodossa. Työtapojen ja materiaalien valinnan merkityksen lisäksi tutkimuksessani korostui kuitenkin myös Miettisen (2001, 59- 66) tutkimukseen pohjautuva ajatus, jossa opettajan henkistä opettajuutta ja persoonallisuuden esillepanoa työssään voidaan jopa pitää merkittävämpänä ominaisuutena kuin opettajan teknisiä opettamistaitoja. Tätä ajatusta tukee myös ajankohtainen Itä-Suomen yliopiston, Jyväskylän yliopiston ja Turun yliopiston toimesta tehty Alkuportaatt-seurantatutkimus jossa on huomattu, että opettajan ja oppilaan välisellä onnistuneella vuorovaikutuksella on enemmän vaikutusta oppilaan oppimistuloksiin kuin esimerkiksi opettajan käyttämällä oppimateriaalilla (Pallonen 2015).

#### **6.4 Interkulttuurisen kompetenssin ymmärtämisen merkitys opetustyössä**

Monikulttuurisuuden lisääntyessä kouluissamme opettajuuden yhtenä osa-alueena voidaan nähdä yhä laajemmin ja kiinteämmin monikulttuurinen opettajuus. Vieraasta kulttuurista tulevien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen vaatii opettajilta erityistä tiedollista, asenteellista ja taidollista kompetenssia. Tutkimuksessani kulttuurien välistä kompetenssia käsiteltiin muun muassa Talibin (2005), Matinheikki- Kokon (1999) sekä Jokikokon (2005) tutkimuksien kautta.

Tutkimuksessani korostui muun muassa Talibin (2004, 5) käsitys kulttuurien välisestä kompetenssista, jonka mukaan tällä tarkoitetaan kykyä käsitellä kulttuurisia eroavaisuuksia positiivisella tavalla. Monikulttuurisen ammatillisuuden rakentumisen lähtökohtana voidaan tällöin pitää muun muassa käsitystä laajentuneesta itseymmärryksestä, kriittisestä suhtautumisesta työhönsä sekä käsitystä empatiasta (Talib 2005, 43). Myös Matinheikki-

Kokko (1999, 40) korostaa monikulttuurisuuden vaativan opettajalta kykyä tuntea omat kulttuuriset arvonsa ja lähtökohtansa sekä kompetenssin koostuvan myös opettajan empatia kyvyn hallinnasta. Jokikokko (2005, 92- 97) puolestaan korostaa tutkimuksessa kulttuurisen tietouden sekä myös opettajan arvojen ja asenteiden keskeistä merkitystä interkulttuurisen kompetenssin eri osa-alueina.

Eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden kohtaamisen taidot ovat ehdottoman tärkeitä monikulttuurisessa ympäristössä toimivalle opettajalle. Kuitenkaan ei ole olemassa yksimielistä käsitystä siitä, mitä taitoja monikulttuurisessa ympäristössä toimivalta opettajalta vaaditaan, mutta yhteneviä suuntia on selkeästi kuitenkin löydettävissä. Myös työn monipuolisuus ja työn kohtaamat uudet ulottuvuudet ja haasteet voivat vaihdella päivittäin, jolloin korostuu myös opettajalta vaadittujen taitoalueiden hallinnan monipuolisuus. Koulutyöhön liittyy esimekiksi kysymyksiä siitä, kuinka tukea ja auttaa yksilöllisesti oppilaita joiden elämäntilanteet, koulutustaustat sekä kielellisen osaamisen tasot voivat poiketa täysin toisistaan. Myös kysymys siitä kuinka kaikki oppilaat saadaan oppimaan parhaalla mahdollisella tavalla on läsnä koulun arjessa ja näin ollen myös opettajan jokapäiväisessä työssä. Tutkimuksessani keskeisimpiä esiinnoitteita taitoalueita monikulttuurisessa työssä ovat muun muassa opettajan itsereflektio, omien asenteiden ja arvojen tarkastelu sekä kyky empatiaan. Näiden taitoalueiden tarpeellisuuden tiedostaminen mahdollistaa opettajien itsenäisen työn monikulttuurisen kompetenssin tarkastelemiseksi sekä kehittymiseksi monipuolisempaan suuntaan. Etenkin omien asenteiden ja arvojen tarkasteleminen auttaa yksilöä ymmärtämään ja arvioimaan itseään sekä vahvistamaan omaa kulttuurikuvaansa. Oman kulttuurikuvan tarkasteleminen ja vahvistuminen toimii avaimena myös toisten kulttuurien ja ilmiöiden kohtaamiselle ja arvostamiselle. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimivan opettajan on tärkeää myös pohtia työssään ajatusta siitä, kenen arvoja, kulttuuria ja perinteitä hän tuo esille ja siirtää eteenpäin oppilailleen.

## **6.5 Jatkotutkimuksen mahdollisuuksista**

Mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita tutkimukseeni liittyvistä aihepiireistä on monia. Uuden tutkimuksen tarkastelun kohteena voisi esimerkiksi olla maahanmuuttaja käsitteen käytön tarpeellisuuden tarkasteleminen lapsen identiteetin rakentumisen näkökulmasta, johon voisi myös liittää ajatuksen, kuinka opettajana tukea jokaisen maahanmuuttajataustaisen op-

pilaan kulttuurista identiteettiä ja monikulttuurisuuden rakentumista koulussa. Lisäksi tutkimuksessani nousi ajatus myös kriittisen pedagogiikan vaikutuksesta koulumaailmassa, mikä voisi olla pohjana tutkimukselle, jossa tarkastellaan opettajan valta-aseman merkitystä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen ja opettamisen kannalta.

## 7. Lähteet

- Alitolppa- Niitamo, A., Söderling, I. & Fågel, S (toim.) 2005. Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutusäätiö.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2012. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Banks J.A 1994. Multiethnic education. Theory and practice. University of Washington, Seattle.
- Benjamin, S. & Dervin, F. 2015. Migration, Diversity, and Education. Beyond Third Culture Kids.
- Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurien väliseen viestintään ja kasvatukseen. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Dervin, F., Paavola, H. & Talib, M-T. 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatusta suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. Kasvatusoppillisen aikakauskirjan 150. vuosikerta. 3/2013.
- Finlex. 2010. Laki kotoutumisen edistämisestä.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> [viitattu: 01.03.2016].
- Finlex. 2014. Laki yhdenvertaisuudesta.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> [viitattu: 01.01.2016].
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino.

Ikonen, O. & Virtanen, P (toim.) Erilainen oppija- yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Juva: PS-kustannus.

Kuusela, J., Etälähti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönberg, U. & Siniharju, M.. 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista koulutusvalinnoista ja työllistämistä. Helsinki: Opetushallitus.

Jokikokko, K. 2005. Perspectives on intercultural competence. Teoksessa Räsänen, R. & San, J. (Eds.) Conditions for intercultural learning and co-operation. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatustieteet. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) 1999. Monikulttuurinen koulutus- perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus.

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

Koppinen, M-L. 1999. Monikulttuurinen opettaja- silta kahden kulttuurin välillä. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) 1999. Monikulttuurinen koulutus- perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus.

Korpela, H. 2010. Kotoutuminen maahan muuttavien ja yhteiskunnan haasteena. Teoksessa M. Päiväranta & L. Nissilä (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus: opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.

Laaksonen, A. 2007. Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Turun yliopiston julkaisuja, osa 262.

Laaksonen, A. 2009. Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia erityiskoulussa. Teoksessa Nissilä, L. & Sarlin, H-M (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus.

Laaksonen, A. 2010. Experiences of immigrant pupils in special schools. Teoksessa Soininen, M. & Merisuo-Storm (eds.) Looking at diversity in different ways. University of Turku.

Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. 2004. Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino.

Marjeta, M. 1998. Kotimaassa tiedettiin kuka minä olen. Selvitys maahanmuuttajien kotoutumisesta. Opetushallitus.

- Matinheikki-Kokko (toim.) 1999. Monikulttuurinen koulutus- perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Miettinen, M. 2001. Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä: pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsityksen monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston julkaisuja, osa 67.
- Nieto, S. 1996. Affirming diversity. The Socio political context of multicultural education.
- Nieto, S. & Bode, P. 2013. School Reform and Student Learning: A Multicultural Perspective. Teoksessa Banks, J. & McGEE Banks, C. Multicultural Education. Issues and Perspectives. Wiley.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. & Dufva, M. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa Nissilä, L. & Sarlin, H-M (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus.
- Nissilä, L. 2010. Teoksessa Päivärinta, M. & Nissilä, L (toim.) Perusopetukseen valmistava opetus- opetussuunnitelmatyöstä käytäntöön. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltonen, A. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa Pitkänen, P (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopistopaino.
- Pollari, J. 1999. Kuinka maahanmuuttajien opettaja löytää kansainvälistyvän minänsä. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Jyväskylä: Vastapaino.

Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu & R. Rinne. Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja; opetusjulkaisuja 62.

Sarlin, H-M. 2009. Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa L. Nissilä & Sarlin. H-M (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: Opetushallitus.

Saukkonen, E. 2013. Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: Gaudeamus.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestö kielen mukaan sekä ulkomaan kansalaisten määrä ja maa-pinta-ala alueittain 1980- 2011. Väestörakenteen tietokannat. 2015. Helsinki: Tilastokeskus.

<http://www.stat.fi/til/vaerak/tau.html> [viitattu: 29.3.2016].

Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön ennakkotilasto. 2015. Helsinki: Tilastokeskus.

[http://www.stat.fi/til/vamuu/2015/12/vamuu\\_2015\\_12\\_2016-01-26\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vamuu/2015/12/vamuu_2015_12_2016-01-26_tie_001_fi.html) [viitattu: 08.02.2016].

Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa: Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

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

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

Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. 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.

Pallonen, K. 2015. Opettajan lämminhenkisyys lisää lasten oppimismotivaatiota. Itä-Suomen yliopiston tiedote.

[http://yle.fi/uutiset/opettajan\\_lamminhenkisyys\\_lisaa\\_lasten\\_oppimismotivaatiota/8426258](http://yle.fi/uutiset/opettajan_lamminhenkisyys_lisaa_lasten_oppimismotivaatiota/8426258)

[viitattu: 29.3.2016].

Öster, M. 1998. Valmistava opetus. Teoksessa Peltonen, A. 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa Pitkänen, P (toim.) Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuu: yliopistopaino.