



Määttä Reetta

Inkluusio vai integraatio? Pohdintaa maahanmuuttajaoppilaan koulupolun aloituksesta

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Intercultural Teacher Education

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Inkluusio vai integraatio? Pohdintaa maahanmuuttajaoppilaan koulupolun aloituksesta (Reetta Määttä)

Kandidaatintutkielma, 39 sivua

Toukokuu 2018

Tämä kandidaatintutkielma on kirjallisuuskatsaus, jonka tarkoituksena on vertailla integraatiota ja inklusiota. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vertailla perusopetukseen valmistavaa opetusta ja inklusiivista valmistavaa opetusta maahanmuuttajaoppilaan koulupolun aloituksen näkökulmasta. Tutkimus keskittyy vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen: 1. Onko valmistava opetus maahanmuuttajaoppilaan integraatiota edistävä vai hidastava tekijä? 2. Olisiko inklusiivinen valmistava opetus parempi ratkaisu maahanmuuttajaoppilaan koulupolun aloitukseen kuin valmistava opetus erillisessä (pien)ryhmässä?

Tutkielma tarkastelee tutkimuskysymyksiä maahanmuuttajaoppilaan näkökulmasta. Tutkielman toinen keskeinen käsite, integraatio, viittaa maahanmuuttajan valtaväestöön sopeutumiseen. Integraation tulisi olla kaksisuuntainen prosessi maahanmuuttajan ja valtaväestön välillä, mutta usein vastuu integroitumisesta ja sopeutumisesta jää maahanmuuttajalle. Integraation lisäksi tutkielma tarkastelee inklusiota, joka tarkoittaa mukaan ottamista ryhmään. Inklusiivisessa ryhmässä eroavaisuudet nähdään luonnollisena asiana ja kaikilla on oikeus yhtäläiseen ryhmänjäsenyyteen sellaisena kuin on. Inklusion haasteena on edellä mainitun kuvauksen toteutuminen käytännössä, sillä riskinä on, että joidenkin tulee luopua erilaisiksi kokemistaan piirteistä kuuluakseen joukkoon. Perusopetukseen valmistava opetus tarjoaa turvallisen ja pienen luokkayhteisön tukea tarvitsevalle maahanmuuttajalle. Perusopetuksen luokassa on kuitenkin enemmän kielellisiä roolimalleja ja autenttinen kielenoppimisympäristö, jonka vuoksi on tärkeää tarkastella perusopetuksen luokkaa vaihtoehtona maahanmuuttajaoppilaan koulupolun aloituspaikkana. Tämä tutkielma tarjoaa tärkeän ja uuden näkökulman maahanmuuttajien opetuksen aihepiiriin. Tutkielma on tarkoitettu opettajille ja muille monikulttuurisuudesta kiinnostuneille ja sen tarkoituksena on antaa uusia näkökulmia yhteisöllisyyden lisäämiseen kouluissa. Maahanmuuttajien määrä lisääntyy yhteiskunnassamme, joten on tärkeää, että opetusjärjestelmämme tarjoaa myös heille tasavertaisen oppimismahdollisuuden ja tunteen yhteisöön kuulumisesta.

Avainsanat: inklusiivinen valmistava opetus, inkluusio, integraatio, maahanmuuttajaoppilas, maahanmuutto, valmistava opetus.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Integraatio	7
3	Maahanmuutto Suomessa	10
4	Valmistava opetus	11
4.1	Valmistava opetus integraatiota edistävänä tekijänä	12
4.2	Valmistava opetus integraatiota hidastavana tekijänä	14
5	Inklusio	19
5.1	Inklusio integraatiota haastavana teoriana	19
5.2	Inklusiivisen valmistavan opetuksen haasteita ja mahdollisuuksia	21
5.3	Inklusiivinen valmistava opetus Helsingissä	26
6	Pohdinta	28
7	Lähteet	33

1 Johdanto

Tämän kandidaatintutkielman aiheena on ”Inklusio vai integraatio? Pohdintaa maahanmuuttajaoppilaan koulupolun aloituksesta”. Tämä aihe on minulle tärkeä, sillä tein harjoitteluni valmistavan opetuksen luokassa vuonna 2017. Tuona aikana mietin valmistavan opetuksen hyviä ja huonoja puolia. Yleinen näkemykseni valmistavasta opetuksesta oli, että se on maahanmuuttajalapselle hyödyllistä, myös yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta. Harjoitteluni edetessä en kuitenkaan voinut olla huomaamatta niitä epäkohtia, joita opetuksessa ja yleisesti ottaen koulukulttuurissa integraation kannalta esiintyi. Luokkahuoneen turvallinen ilmapiiri ja selkosuomen käyttö näyttäytyivät minulle aluksi hyvänä asiana, mutta ne saivat myös kääntöpuolen ajan kuluessa. Miten maahanmuuttajaoppilaat oppivat suomen kieltä, kun he eivät kuule sitä luokkaympäristössään samalla tavalla, kuin perusopetuksen luokassa? Entä miten maahanmuuttajaoppilaat voivat sopeutua koulukulttuuriin, kun he ovat jatkuvasti omana ryhmänään, ikään kuin eristyksissä muista? Nämä kysymykset johdattelivat minua pohtimaan, onko valmistava opetus sittenkään hyvä keino maahanmuuttajalapsen yhteiskuntaan sopeutumiseen vai olisiko kenties parempi, jos maahanmuuttajaoppilaat sijoitettaisiin suoraan perusopetuksen luokkiin.

Tämä kandidaatintyö on kirjallisuuskatsaus. Olen valinnut aineistoni lähteet niiden luotettavuuden perusteella, pyrkien ottamaan huomioon myös niiden ajankohtaisuuden. Olen kuitenkin ottanut tietoisesti mukaan myös vanhempia lähteitä, sillä olen katsonut niiden sisällön sopivan tutkielmaani. Olen käyttänyt kansainvälisiä tietokantoja, sekä käytännönläheisempää materiaalia, kuten opetussuunnitelmaa. Näkökulmani keskittyy tarkastelemaan aihetta maahanmuuttajaoppilaan näkökulmasta. Myös kansainvälisessä tutkimuksessa on alettu huomioida tämän näkökulman tärkeyttä (esimerkiksi Guo, 2017). Tässä tutkielmassa keskityn alaluokkaikäisten (luokka-asteet 1–6) maahanmuuttajalasten valmistavaan opetukseen. Haluan myös tuoda esiin sen, että valmistavan opetuksen ryhmät ovat heterogeenisiä (Kyttälä & Sinkkonen, 2014, 174). Tarkoitukseni ei ole siis kuvata valmistavan luokan oppilaita ja maahanmuuttajia yhtenä homogeenisenä ryhmänä.

Pyrin tarkastelemaan valmistavan opetuksen hyviä ja huonoja puolia maahanmuuttajan integraation kannalta pohjaten näkemykseni aiempaan kirjallisuuteen. Tarkastelen myös vaihtoehtoa, jossa maahanmuuttajaoppilaat sijoitettaisiin koulupolkunsa alussa suoraan perusopetuksen luokkiin. Tätä näkemystä tarkastelen inklusioteorian pohjalta. Lopuksi pyrin vertailemaan, kumpi lähestymistapa (integraatio vai inklusio) olisi otollisempi maahanmuuttajaoppilaan

suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta. Pyrin myös vertailemaan valmistavan opetuksen ja perusopetuksen luokkia vaihtoehtoina maahanmuuttajaoppilaan koulupolun aloitusympäristöinä. Integraatioon ja inklusioon pohjaten haluan selvittää, kumpi yllämainituista vaihtoehdoista olisi suotuisampi maahanmuuttajaoppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta.

Teoreettinen viitekehysesni sisältää käsitteet ”integraatio” ja ”inkluisio”. Tarkastelen aihetta maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Onko valmistava opetus maahanmuuttajaoppilaan integraatiota edistävä vai hidastava tekijä? 2. Inkluisio vai integraatio? Olisiko inklusiivinen valmistava opetus parempi ratkaisu maahanmuuttajaoppilaan koulupolun aloitukseen kuin valmistava opetus erillisessä (pien)ryhmässä?

Valmistavaa opetusta on tutkittu opettajien näkökulmasta pro gradu -tutkielmissa (Pirttikoski, 2014; Metsäpelto, 2016). Maahanmuuttajien identiteettiä ja integroitumista on tutkittu väitöskirjoissa (Varjonen, 2013; Taskinen, 2017), sekä pro gradu -tutkielmissa (Karayilan, 2017; Karjalainen, 2014). Opetussuunnitelmissa ilmenevää monikulttuurisuuskasvatusta on tutkittu (Kallalahti, Mäkelä & Varjo, 2017). Myös valmistavaa opetusta on tutkittu pro gradu -tutkielmissa (Johansson, 2017; Törmänen, 2017), sekä väitöskirjatasolla (Salo, 2014).

Väestöliitto on tutkinut 13–18-vuotiaiden maahanmuuttajien kokemuksia Suomeen tulosta. Väestöliitto on myös tehnyt tutkimusta liittyen maahanmuuttajalasten terveyteen ja hyvinvointiin Suomen Akatemian rahoittamassa ETNOKIDS-hankkeessaan. (Väestöliitto, 2018.) Opetushallitus on julkaissut maahanmuuttajuuden teemaan liittyen julkaisuja, raportteja ja selvityksiä (Etelälahti, Hagman, Hievanen, Karppien, Kuusela, Nissilä, Rönning & Siniharju, 2008; Aunola & Ikonen, 2001).

Kansallisella koulutuksen arviointikeskuksella (Karvi) on meneillään hanke, joka vertailee maahanmuuttajien integroitumista koulutusjärjestelmään. Vertailuhanke toteutetaan sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Sen avulla pyritään tuottamaan tietoa niistä käytänteistä ja toimintamalleista, jotka ovat hyviä ja sovellettavia järjestettäessä maahanmuuttajien koulutuspalveluita. Hankkeen avulla halutaan vahvistaa koulutuksen kautta tapahtuvaa integraatiota. Hankkeen arviointiraportti valmistuu vuonna 2018 ja sen aineisto on kerätty vuonna 2017. (Karvi.) Aiemmat viitteet osoittavat, että aiheista ”valmistava opetus”, ”maahanmuuttajat” ja ”integraatio” on tehty aiempaa suomalaista tutkimusta. En ole kuitenkaan löytänyt niistä sitä näkökulmaa, joka minulla tässä kandidaatintutkielmassani on. Näin ollen koen tarpeelliseksi ja relevantiksi tarkastella tätä aihetta. Minun asemani tässä tutkielmassa on osittain subjektiivinen. Pyrin

tarkastelemaan aihetta neutraalisti, mutta näkemykseni mukaan valmistavaa opetusta tulee tarkastella enemmän ja kriittisesti, sekä pohtia myös muita opetusratkaisuja maahanmuuttajaopilaille.

2 Integraatio

Berryn (1997) mukaan integraatio on yksi niistä tavoista, joilla maahanmuuttaja voi suhtautua uuteen kulttuuriin. Integraation määritelmään kuuluu, että maahanmuuttaja pyrkii osallistumaan ja kuulumaan laajempaan sosiaaliseen yhteisöön uudessa valtakulttuurissa säilyttäen omia kulttuurisia piirteitään ja perinteitään. (Berry, 1997, 9.) Sardinhan (2009) tekstissä Brochmann (2003) toteaa, että integraatio terminä kuvaa sitä prosessia, jossa erilaisten odotusten ja standardien kautta kasvetaan osaksi yhteiskuntaa. Laajasti ymmärrettynä integraatio kuvastaa sitä, kuinka tällainen sosialisatio vaikuttaa yhteenkuuluvuuteen eli sosiaaliseen koheesioon ja yhteiskunnan vakauteen. (Sardinha, 2009, 33.) Van Driel, Darmody ja Kerzil (2016, 15) huomauttavat, että sosiaalinen koheesio on vaarassa, mikäli lisääntyvää kulttuurista, etnistä ja uskonnollista monimuotoisuutta ei oteta huomioon tarpeeksi hyvin ja nuoret eivät tunne oloaan hyväksytyksi. Palaten integraation määritelmään, Sardinhan (2009) mukaan integraatio edellyttää yhteiskunnan arvojen oppimista ja niihin mukautumista. Nämä arvot sisältävät taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen aspektin. (Sardinha, 2009, 33.) Tässä tutkielmassa en aio kuitenkaan keskittyä integraatioon sen taloudellisesta näkökulmasta, vaan tarkastelen integraatiota sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina.

Bosswick ja Heckmann (2006) määrittelevät, että integraatio kulttuurisena prosessina viittaa muutokseen sekä kognitiivisella tasolla, että käyttäytymisessä ja asenteissa. Nämä muutokset koskevat sekä maahanmuuttajaa, että valtaväestöä; muutos on siis interaktiivista. Prosessi uuden oppimiseen on yhteinen, eli myös vastaanottavan yhteiskunnan tulee sopeutua maahanmuuttajien tarpeisiin, sekä oppia ymmärtämään heitä. Kulttuurinen integraatio ei edellytä sitä, että maahanmuuttaja luopuisi omasta kulttuuritaustastaan. Interaktiivinen integraatio tarkoittaa maahanmuuttajien hyväksymistä ja verkostoitumista yhteiskuntaan. Tästä esimerkkinä on ystävyysuhteiden luominen valtakulttuurin väestön kanssa sekä osallistuminen vapaaehtoistoimintaan. Tämä edellyttää kommunikaatiokykyä myös maahanmuuttajalta. (Bosswick & Heckmann, 2006, 10–11.) Myös Padillan ja Perezin (2003) mukaan maahanmuuttajan tulee kehittää itselleen keinoja selvitäkseen uudessa ympäristössä. Yksi näistä tavoista on kulttuurinen kompetenssi. Se tarkoittaa, että maahanmuuttaja oppii normatiivisia toimintatapoja, jotka ovat yhteneväisiä valtaväestön tapojen, arvojen ja kielen kanssa. (Padilla & Perez, 2003, 42.) Palaten integraation määritelmiin, Bosswick ja Heckmann (2006) jatkavat, että sosiaalisen integraation määritelmän voidaan katsoa yhtenevän kutakuinkin interaktiivisen integraation tunnuspiirtei-

den kanssa. Sosiaalinen integraatio on maahanmuuttajien hyväksyntää ja mukaan ottamista keskeisiin instituutioihin, sekä yhteiskunnan aseisiin. Näin ollen integraatio on yhteiskunnan ja maahanmuuttajan välinen, yhteinen prosessi. Maahanmuuttajan näkökulmasta integraatio edellyttää uuden kulttuurin, oikeuksien ja velvoitteiden oppimista. Se tarkoittaa myös prosessia, jossa luodaan suhteita valtaväestöön, sekä mahdollisuuksia päästä työelämään. Kuulumisen tunne yhteiskuntaan on myös oleellinen tavoite sosiaalisessa integraatiossa. Yhteiskunnan näkökulmasta sosiaalinen integraatio edellyttää pääsyä instituutioihin, sekä yhtäläisten mahdollisuuksien takaamista maahanmuuttajille. (Bosswick & Heckmann, 2006, 10–11.)

Integraation käsitettä on myös kritisoitu. Pyykkönen (2007) toteaa, että ihanteellisinta olisi, mikäli vähemmistöryhmä jakaisi ja vaihtaisi tasa-arvoisesti tapoja, ajatuksia sekä arvoja enemmistökulttuurin kanssa. Todellisuudessa tilanne on usein kuitenkin se, että vähemmistökulttuuri tulee osaksi enemmistökulttuuria. Koulutuksen kautta vähemmistö omaksuu samoja arvoja ja normeja, kuin valtaväestön jäsenet. Voidakseen osallistua yhteiskunnan toimintaan heidän tulee myös oppia enemmistön kieltä, arvoja, sekä tapoja. (Pyykkönen, 2007, 38.) Myös Euroopan Unioni (EU) on ottanut Van Drielin ja hänen tutkimusryhmänsä (2016) mukaan vahvan kannan siinä, että integraatio on kaksisuuntainen prosessi. Usein mediassa integraatiota on käytetty poliittisena argumenttina ja siihen on viitattu prosessina, joka edellyttäisi maahanmuuttajilta omasta kulttuurista, kielestä ja identiteetistä luopumista. (Van Driel ym., 2016, 17–18.) Tämä johtaisi assimilaatioon, joka Alban ja Neen (1997, 863) mukaan on yleisesti ymmärretty etnisten, kulttuuristen ja sosiaalisten piirteiden katoamiseen maahanmuuttajalta, joka näin ollen sulautuu valtaväestön tapoihin. Van Driel ja hänen kollegansa (2016) jatkavat, että EU haluaa kannassaan painottaa integraatiolla tarkoitettavan molemminpuolista hyväksyntää ja kunnioitusta. Fokuksen kohteena on poistaa niitä tekijöitä, jotka estävät maahanmuuttajia kuulumasta joukkoon. Näitä tekijöitä voivat olla muun muassa kulttuuriin perustuva syrjintä, tai poliittiset päätökset, jotka rajoittavat maahanmuuttajia. (Van Driel ym., 2016, 17–18.)

Lepola (2000) toteaa, että suomalaisessa kontekstissa usein juuri suomalaiset normit ja asenteet sanelevat sen, mille tasolle integraatiolla ylletään. Teoriassa monikulttuurisuudelle saatetaan antaa paljon arvoa, mutta käytännössä sitä toteutetaan suomalaisen hallintojärjestelmän ja kulttuurin rajoissa. Muita kulttuureja pyritään hallinnoimaan sen sijaan, että niille annettaisiin mahdollisuus dialogiin ja kyseenalaistamiseen. (Lepola, 2000, 269, 279.) Lepolan kanssa samaa mieltä on myös Pyykkönen (2007), joka toteaa, että enemmistön edustaman kulttuurin ja vähemmistökulttuurin välillä käytävässä vuorovaikutustilanteessa enemmistön edustama kult-

tuuri ja arvot ovat usein normeja, joiden ei oleteta muuttuvan. Näin ollen oletetaan, että maahanmuuttajien tulisi muuttua näitä normeja vastaaviksi. (Pyykkönen, 2007, 40.) Ngo (2008) kritisoi interaktiivisen akkulturaation käsitettä, mikä viittaa samaan prosessiin, kuin interaktiivinen integraatio. Ngon mukaan yhteiskunnalliset rakenteet vaikuttavat siihen, että maahanmuuttajat nähdään alisteisessa asemassa verrattuna valtaväestöön ja että näitä rakenteita kritisoidaan liian vähän. Yleinen diskurssi keskittyy maahanmuuttajien epäonnistumiseen yhteiskuntaan integroitumisessa. (Ngo, 2008.)

Kekäläisen (1997) mukaan suomen kielessä sanalle integraatio käytetään vastinetta kotoutuminen. Sana juontaa juurensa vuoteen 1996, jolloin virkakielen tutkija Jussi Kallio sai sosiaali- ja terveysministeriön työntekijöiltä pyynnön suomentaa termi integraatio. Sanana integraatio kuulosti vieraalta, ja sille haluttiin suomenkielinen vastine. Sosiaali- ja terveysministeriön toiveena oli, että vastine kuvastaisi ministeriön maahanmuuttopoliittista linjaa, joka korosti, että myös valtayhteisön tulisi sopeutua maahanmuuttajiin, eikä pelkästään maahanmuuttajia tulisi sopeuttaa valtayhteisöön. Sanat yhdentäminen ja yhdentyminen olivat myös harkinnassa vastineeksi integraatiolle. Nämä sanat olivat kuitenkin sävyiltään kielteisempiä, sillä niistä heijasteleva mielikuva antaa osviittaa siihen, että maahanmuuttajia sulautetaan valtaväestön joukkoon. Kotoutumisen Kallio näki myönteisenä käsitteenä, joka viittasi henkilöön ja tämän kotoutumiseen. Sanan taustalla piilee ajatus, jossa maahanmuuttaja tuntee kotouduttuaan muuttoyhteisön kodikseen, jota voi rakentaa tasavertaisena, käyttäen omia kulttuurisia ja henkisiä voimavarojansa. Kotoutuminen ja kotouttaminen ovat tärkeä erottaa kotiuttamisesta, joka viittaa henkilön palauttamiseen kotimaahansa. (Kekäläinen, 1997, 6–7.) Käytän tässä tutkielmassa integraatio-käsitettä kotoutumisen sijaan, sillä sitä käytetään myös kansainvälisessä tutkimuksessa (*integration*).

3 Maahanmuutto Suomessa

Leitzingerin (2008) mukaan maahanmuuttoa Suomeen on esiintynyt jo 1500-luvulla, kun muun muassa saamelaisia, romaneja ja suomenruotsalaisia alkoi asettua Suomeen. Tämä muuttoliike edelsi paikoitellen suomenkielisen väestön asettumista. Varhaisimmat tilastot Suomeen tulleista ulkomaalaisista ulottuvat vuodelle 1870, jolloin Suomen suurimpien kaupunkien, Helsingin, Turun, Viipurin ja Oulun väestölaskennoissa on otettu huomioon myös ulkomaalaisia. Tilastot eivät kerro kuitenkaan tarkkaa lukumäärää, joten ne ovat lähinnä suuntaa antavia. 1920-luvulla Suomessa oli noin 24 451 ulkomaalaista asukasta. Suurin osa heistä oli venäläisiä (45,3%), mutta joukkoon mahtui myös muun muassa asukkaita Virosta (3,8%), Puolasta (2,7%), Iso-Britanniasta (0,8%) ja Italiasta (0,5%). 1940-luvulle tultaessa ulkomaalaisten määrä Suomessa laski 14 777 ulkomaalaiseen asukkaaseen. 1960-luvulle tultaessa määrä oli laskenut 8005:n, ja määrä pysyi alhaisena aina vuoteen 1974 asti. Tuolloin Suomessa asui noin 11 331 ulkomaalaista. (Leitzinger, 2008, 49, 97, 99, 103, 104.) Vuonna 1973 Suomeen saapui pakolaisia Chilestä. Tuon vuoden jälkeen pakolaisten määrä Suomessa kasvoi. 1980-luvulla enemmistö Suomeen tulleista pakolaisista oli peräisin Kaakkois-Aasiasta. 1990-luvulle tultaessa Lähi- ja Keski-idän maista tulevien pakolaisten määrä Suomessa alkoi yleistyä ja vuodesta 1992 myös Itä-Euroopasta alkoi tulla turvapaikanhakijoita. (Lepola, 2000, 48–49.) Tilastokeskuksen (2018) tilastoista on nähtävissä, että vuosien 1990 ja 2016 välisenä aikana maahanmuutto Suomeen on ollut jatkuvassa nousussa. Vuonna 2016 suurimpia kansalaisryhmiä olivat virolaiset, venäläiset ja irakilaiset ja se oli huippuvuosi kansalaisuuden saamisen kannalta: tällöin 9375 Suomessa asuvaa ulkomaalaista sai Suomen kansalaisuuden. Luku on suurin Suomen itsenäisyyden aikana. Tilastokeskuksen (2018) ennakkotilaston mukaan alkuvuodesta 2018 ulkomailta Suomeen muutti 3473 henkilöä, joiden kansalaisuus oli muu kuin suomalainen. Maahanmuuttoviraston (2018) tilastojen perusteella alkuvuonna 2018 myönteisen päätöksen on saanut 12 006 ulkomaalaista hakijaa. 0–13-vuotiaita on tästä lukemasta 2350. Kolme suurinta kansalaisuusryhmää tulevat Venäjältä, Irakista ja Intiasta. Seuraavaksi eniten ihmisiä on tullut Somaliasta, Afganistanista ja Ukrainasta. Suomesta on haettu eniten oleskelulupaa ja kansalaisuutta, mutta myös kansainvälistä suojelua on haettu. (Maahanmuuttovirasto, 2018.) Tilastokeskuksen (2017) mukaan vuoden 2016 lopussa alaikäisistä lapsista Suomessa 81 000 oli ulkomaalaistaustaisia. Nämä luvut osoittavat, että maahanmuuttajalasten, sekä maahanmuuttajataustaisten lasten määrä tulee todennäköisesti lisääntymään tulevaisuudessa. Koska tämä näkyy myös kouluissa, on tärkeää tarkastella tapoja, joilla opetusta saadaan vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeita.

4 Valmistava opetus

Sunin ja Latomaan (2012) mukaan maahanmuuttajalapsia sijoitettiin pitkän aikaa perusopetuksen luokkiin. Heille annettiin vain vähäistä ohjausta suomen kielellä. Tullessa 1980-luvulle, Suomi alkoi vastaanottaa vuosittain kiintiöpakolaisia, jolloin koettiin tarpeelliseksi muuttaa maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen järjestämistä. Perustettiin valmistavan opetuksen ryhmiä, joissa maahanmuuttajaoppilas sai opiskella 12 kuukautta ennen perusopetukseen siirtymistä. Tämä opiskeluoikeus koski kuitenkin vain pakolaistaustaisia maahanmuuttajia, mikä loi erilaisia valtasuhteita maahan tulleiden välille. Valmistavassa opetuksessa oppilas sai ensimmäisen ja toisen kielen opetusta, sekä opetusta muissa kouluaineissa. Johtuen erilaisten hierarkioiden muodostumisesta vuonna 1997 päätettiin, että kaikki maahantulijat olivat oikeutettuja valmistavaan opetukseen, eivät pelkästään pakolaiset. 1990-luvun laman vaikutuksesta valmistavan opetuksen kesto lyhennettiin puoleen vuoteen. Vaikka lama päättyi, valmistavan opetuksen lyhyempi kesto jatkui vielä yli kymmenen vuotta. Vuonna 2009 lainsäädäntöä kuitenkin muutettiin, ja nykyisin valmistavan opetuksen kesto on jälleen vähintään 12 kuukautta. (Suni & Latomaa, 2012, 71–72.) Opetushallitus ei ole määritellyt valmistavan opetuksen luokalle maksimiryhmäkokoja, mutta suositus on 8–10 oppilasta. Tällä pyritään valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteutumiseen. (Opetushallitus.)

Opetushallituksen (2015) laatimassa perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan valmistavan opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. 6–10-vuotiaille oppilaille valmistavaa opetusta järjestetään vuosittain vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille oppilaille vähimmäismäärä on 1000 tuntia vuodessa. Mikäli oppilas pystyy seuraamaan esi- tai perusopetusta jo ennen tuntimäärien täyttymistä, hänellä on oikeus siirtyä opiskelemaan perusopetukseen. Nimensä mukaisesti perusopetukseen valmistavan opetuksen tavoitteena on valmistaa maahanmuuttajaoppilasta esi- tai perusopetukseen tarjoamalla tarvittavat suomen tai ruotsin kielen taidot, sekä muut tarvittavat valmiudet. Valmistavan opetuksen tavoitteena on toimia edistävänä tekijänä sekä oppilaan suomalaiseen yhteiskuntaan kotoutumisen, että oppilaan tasapainoisen kehityksen kannalta. Oppilaiden opetuksen tavoitteet määritetään heidän omissa opinto-ohjelmissaan, joissa otetaan huomioon myös oppilaiden aiemmat koulunkäyntitaustat. (Opetushallitus, 2015, 5.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan opetuksen järjestäjä päättää opetusryhmien muodostamisesta. Tässä prosessissa otetaan huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset. Näin pyritään edistämään oppilaiden tervettä kehitystä ja

kasvua, sekä myös varmistamaan, että opetussuunnitelmassa ja opinto-ohjelmissa asetetut tavoitteet voitaisiin saavuttaa. Yhtä aikaa valmistavan opetuksen kanssa oppilasta myös integroidaan esi- tai perusopetuksen luokkiin niin, että luokat vastaavat oppilaan ikätasoa. Integroinnilla tavoitellaan oppilaan kotoutumisen ja opiskeluvälineiden edistymistä. Näiden lisäksi tavoitteena ovat myös taitojen kehittyminen suomen tai ruotsin kielessä, laaja-alaisessa osaamisessa, sekä oppiaineiden sisältöjen oppimisessa. Valmistavassa opetuksessa opetetaan perusopetuksen oppiaineita soveltaen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Oppilaan omaa äidinkieltä opetetaan mahdollisuuksien mukaan. (Opetushallitus, 2015, 5.)

4.1 Valmistava opetus integraatiota edistävänä tekijänä

Alisaaren, Forsellin, Hiltusen ja Pihlavan (2016) mielestä valmistava opetus toimii merkittävänä väylänä oppilaan perusopetukseen integroitumiseen, kielen oppimiseen, sekä kotoutumiseen. Näkemyksessään Alisaari kollegoineen viittaavat Kuukan ja Metsämuurosen (2016) toteuttamaan arviointiin, jossa arvioitiin oppilaiden osaamista suomi toisena kielenä (S2) oppimäärästä perusopetuksen päättymisvaiheessa. Arvioinnissa todettiin, että oppilaat, jotka tulivat peruskouluun sen päättövaiheessa, näyttivät vahvempaa osaamista suomen kielessä käytyään valmistavan opetuksen. Valmistavan opetuksen vaikutukset oppilaan suomen kielen tasossa riippuivat myös siitä, kuinka kauan oppilas oli käynyt koulua Suomessa. 1–2 vuoden ajan koulua käyneet oppilaat hyötyivät valmistavasta opetuksesta kielen näkökulmasta, sillä heidän taitotasonsa oli parempi verrattuna niihin oppilaisiin, jotka eivät osallistuneet valmistavaan opetukseen. 3–5 vuotta Suomessa opiskelleet oppilaat puolestaan ylsivät paremmalle kielen kehityksen tasolle, mikäli he eivät osallistuneet valmistavaan opetukseen. Tulos oli sama niiden oppilaiden kohdalla, jotka olivat olleet suomalaisessa peruskoulussa 9–10 vuotta. 6–8 vuotta koulua käyneet opiskelijat ylsivät korkeammalle osaamisen tasolle käytyään valmistavan opetuksen verrattuna heihin, jotka eivät sitä käyneet. Arviointi keskittyy peruskoulun päättövaiheessa oleviin oppilaisiin, joten se poikkeaa hieman tämän tutkielman kohderyhmästä. Kuitenkin siinä arvioidaan valmistavan opetuksen vaikutuksia kielelliseen kehitykseen, joten näen tärkeäksi ottaa nämä tulokset huomioon. Kuukan ja Metsämuurosen näkemyksen mukaan edellä mainitut tulokset kertovat valmistavan opetuksen olevan välttämätön tuki oppilaan kielitaidon kehittymisen kannalta. (Kuukka & Metsämuuronen, 2016, 3, 92, 99, 100.)

Alisaari ja hänen työtoverinsa (2016) painottavat myös, että valmistavan opetuksen oppilaita pyritään integroimaan perusopetuksen luokkiin niin pian, kuin mahdollista. Näin ollen edistetään oppilaan sopeutumista kouluun ja sitä kautta yhteiskuntaan. Oppilaiden integroiminen ensin taito- ja taideaineiden tunneille mahdollistaa yhdenvertaisen osallistumisen tunteen, vaikka suomen kielen taidot eivät olisikaan vielä kovin kehittyneet. Vähitellen oppilas alkaa tuntea olonsa kotoisammaksi perusopetuksen luokassa, jolloin siirtyminen ei tunnu välttämättä yhtä jännittävältä ajatukselta kuin valmistavan opetuksen alussa. Oppilaan kielitaitojen kehittyessä hän voi jo tuntea, että perusopetuksen luokka vastaa paremmin kasvaneeseen opinnälkään ja taitotasoon. (Alisaari ym., 2016.) Kyttälä ja Sinkkonen (2014, 168) muistuttavat, että valmistavaan opetukseen tullaan kehittämään nimenomaan kielitaitoa, ei kansalaisuuden tai synnyinmaan vuoksi.

Alisaaren ja hänen kollegoidensa mukaan luottaminen itseensä ja ryhmään kuulumisen tunne myös suomalaisten oppilaiden keskuudessa ovat tärkeitä tekijöitä oppilaan yhteiskuntaan integroitumisen kannalta. Näissä prosesseissa valmistava opetus voi toimia edistävänä tekijänä. (Alisaari ym., 2016.) Itseensä luottamisen lisäksi tärkeää Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisun (Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset) mukaan on turvallisuuden tunteen palauttaminen ja sopeutuminen uuteen ympäristöön. Tämä koskee etenkin turvapaikanhakijoita, jotka tulevat äärimmäisen vaikeista olosuhteista ja kriisialueilta. He ovat voineet kohdata traumatisoivia kokemuksia, joten erityinen tuki on tarpeen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016, 23.) Kyttälä ja Sinkkonen (2014, 175) pohtivat, että valmistavan opetuksen luokka voi tuntua turvalliselta paikalta. Jo aiemmin mainittu Opetushallituksen suositus valmistavan opetuksen ryhmäkoosta (8–10 oppilasta) voi toimia tukevana tekijänä maahanmuuttajaoppilaan oppimiselle ja näin ollen integraatiolle. Boyd-Zaharias ja Pate-Bain (2000) toteavat tutkimusten perusteella, että pienryhmäopiskelusta on eniten hyötyä oppilaille silloin, kun he ovat alle 12-vuotiaita ja luokkakoko on alle 15 oppilasta. Luokissa, joissa on vähemmän oppilaita, on suurempi mahdollisuus eriyettyyn opetukseen ja opettajan ja oppilaan väliseen kohtaamiseen. (Boyd-Zaharias & Pate-Bain, 2000, 4.) Anderson (2000) kuitenkin huomauttaa, että pieni ryhmäkoko antaa opettajalle vain mahdollisuuden opettaa yksilöllisemmin ja muovata opetustaan. Se ei kuitenkaan automaattisesti takaa sitä, että opetus todellisuudessa huomioi yksilöitä paremmin kuin suuremmassa luokassa. (Anderson, 2000, 7.) Evertson (2000) toteaa pienemmän luokkakoon mahdollistavan sen, että opettaja tuntee oppilaansa paremmin ja että hänellä on aikaa keskustella oppilaiden kanssa yksilöllisesti. Myös palautteen antaminen voi olla perusteellisempaa, kun arvioitavia on vähemmän. Opetuksen yksilöllinen suunnittelu

on helpompaa, kun oppilaita on vähemmän. Suunnittelussa voidaan ottaa huomioon oppilaan kehitysalueet ja vahvuudet. (Evertson, 2000, 8.) Hanson (2000, 16) lisää pienen luokkakoon positiiviseksi puoleksi myös sen, että yhteyttä oppilaan vanhempiin voi ottaa useammin, kuin pelkästään vanhempaintapaamisissa. Nojaten tähän, Kyttälä ja Sinkkonen (2014) toteavat, että vanhempien yhteys oppilaan koulumenestykseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon on merkittävä. Maahan muuttaneen lapsen koulunkäynti voi tarjota vanhemmille ensi kosketuksen uuden kotimaan koulutusmahdollisuuksiin. Mikäli sosiaalinen integraatio onnistuu perhetasolla, sillä on positiivinen vaikutus suomalaisen koulujärjestelmään sopeutumiseen sekä lapsen koulumenestykseen. (Kyttälä & Sinkkonen, 2014, 179.)

Oppilaan integraatiota tukevia tekijöitä löytyy perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmasta (2015). Määriteltäessä opetuksen tavoitteita, opetusjärjestelyjä ja sisältöjen valintoja huomioon otetaan oppilaiden erilaiset taustat, opiskeluvälit ja ikätasot. Oppilaiden monipuolinen kieli- ja kulttuuri-identiteettien tukeminen on tärkeää, kuin myös se, että heidän kulttuuritaustansa ja kielelliset valmiutensa otetaan huomioon. (Opetushallitus, 2015, 7.) Extra, Swinkelsin ja Yagmurin (2012) mielipiteet yhtyvät opetussuunnitelman tavoitteisiin, sillä heidän mukaansa on tärkeää, että maahanmuuttajien integraatioon kiinnitetään huomiota. Tässä tulee ottaa huomioon valtakielen osaaminen, sekä oppilaan oman kielen ja kulttuurin arvostaminen. (Extra, Swinkels & Yagmur, 2012, 38.) Opetushallituksen (2015) mukaan valmistavassa opetuksessa opetettavat muut oppiaineet huomioivat oppilaan aikaisempia opintoja. Oppiaineet valitaan sen perusteella, että ne mahdollistavat opintojen jatkamisen perusopetuksen luokassa. Valmistava opetus tähtää siihen, että oppilas voi suorittaa perusopetuksen Suomessa. (Opetushallitus, 2015, 7.) Opetus- ja kulttuuriministeriö toteaa, että peruskoulun suorittaminen toimii väylänä jatkokoulutukseen, mikä voidaan nähdä edistävänä tekijänä työllistymisen kannalta. Kuten jo aiemmin tuli ilmi, Bosswickin ja Heckmannin (2006, 10–11) mukaan yhteiskuntaan integroituminen mahdollistaa pääsyn työelämään.

4.2 Valmistava opetus integraatiota hidastavana tekijänä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoperustassa määritellään, että jokaisen oppilaan oikeuksiin kuuluu saada kasvaa täyteen mittaansa sekä ihmisenä että yhteiskunnan jäsenenä. Saavuttaakseen nämä tavoitteet oppilas tarvitsee kokemusta siitä, että hän tulee kuuluksi ja arvostetuksi kouluyhteisössä. On myös tärkeää, että oppilaan hyvinvoinnista ja oppimisesta välitetään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa määritetään

myös, että osallisuuden tunne on tärkeä tekijä täydeksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen kannalta. Tähän liittyy myös se, että saa rakentaa yhteisön toimintaa sekä tukea sen hyvinvointia yhdessä muiden kanssa. (Opetushallitus, 2014, 15.) Tähän liittyen Holm ja Londen (2010) ovat huolestuneita siitä, että monikulttuurinen opetus Suomessa nähdään jollain tapaa poissuljettuna ja eristettynä. Valtaväestön sisäisiä kulttuurisia, kielellisiä ja etnisiä eroja ei juuri huomioda, vaan näitä eroja korostetaan maahanmuuttajaoppilaisissa. Tällaisessa erotte- lussa on riskinä, että vain tiettyjen oppilaiden erilaisuuden korostaminen luo jakoja ja rakentaa muureja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja suomalaisten oppilaiden välille. Tämä ei edistä integraatiota, vaan vahvistaa rakennettuja erilaisuuksia. (Holm & Londen, 2010, 117.) Liittyen maahanmuuttajien ja kantaväestön välisiin muureihin, Gniewoszin ja Noackin (2015) mukaan negatiiviset asenteet maahanmuuttajia kohtaan ovat levinneet. Gniewoszin ja Noackin tutkimuksen perusteella vanhemmat ovat keskeisessä roolissa näiden negatiivisten asenteiden välittäjänä ja varhaisnuoruuden aikana vanhempien asenteet alkavat siirtyä lapsiin. Nämä asen- teet säilyvät nuoruuteen, noin yläasteen loppumiseen saakka ja voivat säilyä koko loppuelä- män. (Gniewosz & Noack, 2015, 1787–1799.)

Gniewoszin ja Noackin tutkimus herättää pohtimaan tekijöitä, jotka voisivat ehkäistä lasten negatiivisten asenteiden kehittymistä maahanmuuttajia kohtaan. Juva, Kangasvieri ja Välijärvi (2009) kertovat koulun vaikuttavan keskeisesti valtaväestön, etenkin nuorten, maahanmuutta- jiin kohdistuviin asenteisiin. Koulu on heidän mukaansa myös olennainen tekijä siinä, integroi- tuuko maahanmuuttaja suomalaiseen yhteiskuntaan, sillä se luo edellytykset tähän prosessiin. (Juva, Kangasvieri & Välijärvi, 2009, 82.) Koululla on todettu olevan vaikutusta negatiivisten asenteiden ehkäisijänä myös Opetushallituksen, Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Walter ry:n vuonna 2017 teettämän selvityksen perusteella. Selvityksessä esitetyn kyselyn tuloksissa nuoret pitävät koulua tärkeänä tekijänä avarakatseisuuden lisääjänä. Koululla nähtiin olevan merkit- tävä rooli asenteiden muuttajana. Selvitykseen osallistuneet nuoret painottivat tiedon tärkeyttä; tuntemattoman pelkoa voi lieventää lisäämällä tietoa. Nuoret myös ehdottivat avarakatseisuu- den lisäämisen keinoiksi muun muassa erilaisiin ihmisiin tutustumisen, kulttuurin opettamisen ja ryhmätyöt. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus & Walter ry, 2018, 1, 3.)

Herskovitsin, Lintonin ja Redfieldin (1936) mukaan akkulturaatiota (johon integraatio voidaan laskea kuuluvaksi) tapahtuu jatkuvassa kulttuurien välisessä kontaktissa. Tämä kontakti on suo- raan, eri kulttuureihin kuuluvien yksilöiden välistä ja se mahdollistaa ajan mittaan muutoksia molempien tai toisen kulttuurissa. (Herskovits, Linton & Redfield, 1936, 149.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että eri taustoista kielellisesti ja kulttuurisesti

tulevat oppilaat kohtaavat perusopetuksessa tutustuen erilaisiin katsomuksiin, tapoihin ja yhteisöllisiin käytäntöihin. He myös oppivat tarkastelemaan asioita toisten olosuhteiden ja elämäntilanteiden näkökulmasta. Vuorovaikutus ja yhteisöllisyys lisääntyvät, kun oppiminen tapahtuu yli kulttuuri-, uskonto-, kieli- ja katsomusrajojen. (Opetushallitus, 2014, 16.) Holm ja Londen (2010, 107) toteavat, että monikulttuurisen opetuksen tulisi kohdistua niin valtaväestön oppilaille, kuin maahanmuuttajille ja muille vähemmistöille. Soilamo (2008, 177) jatkaa, että koulujen toimintakulttuurien tulee muuttua kestävän monikulttuurisuuden takaamiseksi. Myös Saloviita (2006) on sitä mieltä, että koulujen toimintatapojen ja arvomaailman tulee muuttua. Saloviita viittaa tekstissään erityisopetuksen oppilaiden ottamiseen perusopetuksen luokkiin ja enemmän inklusiota toteuttavaan malliin, mutta Saloviidan ajatus kahtiajaon poistamisesta oppilaiden välillä pätee myös maahanmuuttajaopetuksen teemaan. Saloviita haluaa myös painottaa, että erillisten luokkien poistaminen ei tarkoittaisi sitä, että erityisopettajia ei enää tarvittaisi. Päinvastoin, nämä opettajat voisivat toimia oppilaiden tukena ja auttaa yhdentämään koulukulttuuria. (Saloviita, 2006, 340.)

Opetushallituksen mukaan (2015, 7) oppilaan omalla äidinkielellä toteutettu opetus tukee oppilaan integraatiota. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että sisältöjen oppimista lisää opetus, jota on tuettu oppilaan omalla äidinkielellä. Oman äidinkielen opetus myös lisää oppilaan valmiuksia oppia kirjoittamaan ja lukemaan. Mikäli oppilaan luku- ja kirjoitustaidot eivät ole riittäviä perusopetukseen siirtymiseen, hän voi jatkaa valmistavan opetuksen luokassa, tai saada tukea oppimisessa. Oppilaan oman äidinkielen hallintaa, kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja kulttuuritaustan tuntemista tuetaan oppilaan oman äidinkielen opetuksella. (Opetushallitus, 2015, 6–7.) Opetussuunnitelman perusteet turvaavat siis ainakin teoriassa ensimmäisen ja toisen kielen opetuksen aseman maahanmuuttajille. Tähän liittyen Suni ja Latomaa (2012, 67) huomauttavat kuitenkin, että vaikka päätösten ja linjausten tasolla saa sen kuvan, että Suomessa on onnistuttu luomaan vakaa ja turvattu tila kaikkien oppilaiden ensimmäisen ja toisen kielen opetukseen, oppilaiden ja opettajien käytännön kokemukset ovat usein erilaiset. Kyttälä ja Sinkkonen (2014) esittävät osuvan huomion valmistavan opetuksen vaikutuksesta oppilaan suomen kielen taitoihin. Oltuaan vuoden valmistavassa luokassa oppilaan kielitaidot yltyvät juuri ja juuri tasoon, joka on tarvittava akateemiseen oppimiseen. Perusopetukseen siirryttyään oppilas siis tarvitsisi lisätukea, mutta sen antaminen ei ole pakollista kouluille. Suomi toisena kielenä -oppimisen tuen lisäksi oppilaan tulisi saada kehittää ja käyttää omaa kieltänsä. Vaikka valtio tukee tätä ajatusta, sen toteutuminen on

ongelmallista, sillä etenkin pienissä kaupungeissa ja kunnissa on vaikeaa löytää päteviä opettajia. (Kyttälä & Sinkkonen, 2014, 169.)

Kyttälän ja Sinkkosen (2014) tekemässä tutkimuksessa haastateltiin suomalaisia opettajia maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen oppimisen edistävästä tekijöistä. Näissä tekijöissä tuli ilmi koulun ulkopuolinen aika. Vastauksissa kerrottiin maahanmuuttajalasten ja suomalaisten lasten välisten vuorovaikutussuhteiden tärkeys, esimerkiksi yhteisissä pihaleikeissä. Ongelmana esiintyi se, että maahanmuuttajataustaisten ja suomalaisten välinen vuorovaikutus on usein vähäistä, vaikka he olisivat naapureita. (Kyttälä & Sinkkonen, 2014, 173.) Tähän saattaa liittyä Holmin ja Londenin (2010, 109) selvittämä tunne siitä, ettei suomalainen yhteiskunta koe itseään sisällytettävän multikulttuurisuus-käsitteen alle.

Valmistavan opetuksen luokkaympäristö koostuu valmistavan luokan opettajasta, mahdollisesta avustajasta ja maahanmuuttajaoppilaista. Tarkastellessa maahanmuuttajan integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan, Kyttälän ja Sinkkosen (2014, 172) tutkimuksen mukaan voi olla parempi, että maahanmuuttajaoppilas, joka tarvitsee avustusta sosiaalisessa ja kielellisessä integraatiossa, opiskelee perusopetuksen luokassa. Nissilä ja Sarsama (2008, 82) toteavat, että lapset, jotka tulevat kouluun alkuopetusiässä oppivat suomen kielen vaivattomammin kuin vanhemmat. Salon (2014, 210) mukaan autenttiset kielenoppimisympäristöt, sekä se, että suomen kieltä on mahdollisuus oppia ja sitä opetetaan suomen kielisessä ympäristössä edistävät oppimista ja sen mielekkyyttä. Kyttälän ja Sinkkosen (2014, 176) mielestä on tärkeää, että maahanmuuttaneilla oppilailta on mahdollisuus oppia kiertelemällä erilaisissa ympäristöissä ja vertaamalla oman kulttuurinsa ja tapojensa eroja ja yhtäläisyyksiä suomalaiseen kulttuuriin ja tapoihin. Kyttälän ja Sinkkosen (2014, 177) haastatteleminen opettajien mukaan valmistavassa opetuksessa opiskelevien lapsien kyvyt oppimiseen ovat samanlaiset kuin suomalaisten lasten, mutta heidän suomen kielen taitonsa on vain puutteellisempi. Sota-alueilta tulevien lasten näkökulmasta tarkasteltuna Diehlin, Fegertin, Hahlwegin, Leyendeckerin ja Prayon-Blumin (2018) mukaan on tärkeää, että kriisialueilta tulevat lapset pääsevät heti peruskouluun. Leyendecker ja Prayon-Blum nojaavat Gambaron, Liebaun, Peterin ja Weinhardtin (2017) tutkimukseen, jonka mukaan nämä toimet, sekä kielen opetuksen lisätunnit auttavat maahan muuttaneita oppilaita integroitumaan yhteiskuntaan. (Leyendecker & Prayon-Blum, 2018, 6.)

Alisaaren ja hänen työryhmänsä (2016) mukaan valmistavan opetuksen tavoitteet oppilaan koutoutumisesta nojaavat integraation määritelmään. Siinä painotetaan integraation olevan kaksisuuntainen prosessi, jolloin tärkeää on mahdollisuus vuorovaikutukseen. Tämä vuorovaikutus

olisi merkityksellisintä siten, että valmistavan luokan oppilas pääsisi kohtaamaan kantasuomalaisia ja maahanmuuttajataustaisia oppilaita. (Alisaari ym., 2016.) Tähän liittyen Kyttälä ja Sinkkonen (2014) ovat huolestuneita siitä, että valmistavan opetuksen oppilailla voi olla puutteelliset mahdollisuudet oppia suomen kieltä, sillä heiltä saattaa puuttua hyviä suomenkielisiä roolimalleja. Tällaisia suomen kielen roolimalleja ovat esimerkiksi suomenkieliset oppilaat, jotka puhuvat suomea äidinkielenään. (Kyttälä & Sinkkonen, 2014, 169, 173.)

Koppinen ja Pollari (2000) toteavat, että tunteakseen osallisuuden tunnetta jokaisen oppilaan tulee saada tasavertaista kohtelua omana itsenään ja tulla huomatuksi. Heidän mukaansa avoimen ilmapiirin luomiseksi tarvitaan jokaista oppilasta. (Koppinen & Pollari, 2000, 55.) Myöskään Suomen lainsäädännön mukaan ei ole sallittua asettaa ketään eri asemaan alkuperän, uskonnon tai kielen perusteella. Lain mukaan lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti yksilöinä. (Finlex, 1999, 6 § 2. mom. & 3. mom.) Koppinen ja Pollari (2000, 62) jatkavat, että tukioppilas, joka auttaisi kouluun tullutta S2-oppijaa esimerkiksi kouluun tutustumisessa ja olisi seurana lounaalla olisi hyödyllinen ja tärkeä. Mikäli maahanmuuttajaoppilaat sijoitettaisiin suoraan perusopetuksen luokkiin, voisivatko nämä oppilaat toimia ikään kuin tukioppilaina? Näkemykseni mukaan vielä parempi vaihtoehto olisi, mikäli tällaista erillistä tukioppilastermiä ei tarvitsisi käyttää, vaan voitaisiin puhua vain ystävyys-suhteista. Lipposen ja Talibin (2008, 128) mukaan ystävyys-suhteet vaikuttavat kotoutumisen lisäksi identiteettiin ja itsetuntoon. Koppinen ja Pollari (2000) ehdottavat koulun järjestämää kouluajan ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, jossa suomenkieliset oppilaat voisivat ottaa S2-oppilaat mukaan harrastuksiinsa. Tällaisessa ympäristössä suomen kielen oppiminen edistyisi. (Koppinen & Pollari, 2000, 62.) Lipposen ja Talibin (2008) mukaan on tärkeää, että maahanmuuttajalla on ystäviä valtakulttuurin väestöstä. Suomessa tilanne näyttää kuitenkin Lipposen ja Talibin mukaan siltä, että maahanmuuttajataustaisilla nuorilla on merkittävästi vähemmän enemmistökulttuuriin kuuluvia ystäviä verrattuna muihin maihin. (Lipponen & Talib, 2008, 128–129.) Myös Saloviita (1999, 194) on samaa mieltä siitä, että ystävät auttavat välittämään taitoja sosiaalisella, kognitiivisella ja kielellisellä tasolla. Aiemman tutkimuksen mukaan voidaan siis huomata, kuinka tärkeää olisi, että maahanmuuttajaoppilas pääsisi toimimaan samassa ympäristössä valtaväestön oppilaiden kanssa. Kielitaito kehittyisi autenttisissa kielenkäyttötilanteissa, sekä ystävyys-suhteita voisi olla helpompi muodostaa. Näiden perusteiden nojalla valmistava opetus toimii integraatiota hidastavana tekijänä, sillä erillisenä ryhmänä toteutettu opetus ei välttämättä tue edellä mainittuja seikkoja.

5 Inklusio

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) määrittelee, että inklusio tarkoittaa prosessia, jossa oppilaiden läsnäoloa, osallistumista ja saavutuksia rajoittavia tekijöitä poistetaan. On esitetty, että inklusion tulisi sisältyä kaikkiin opetukseen ja koulutukseen liittyviin periaatteisiin, kuten linjauksiin, suunnitelmiin ja käytäntöihin. (UNESCO, 2017, 7, 18.) Dahm (2017) toteaa, että yleisesti ottaen inklusio tarkoittaa joukkoon kuulumista ja ryhmän jäsenenä olemista. Sosiaalisen inklusion määritelmässä tämä ryhmä, johon kuullaan, on yhteiskunta tai yhteisö. (Dahm, 2017, 525.) Van Driel ja hänen työryhmänsä (2016) määrittelevät, että inklusiota terminä käytetään usein viittamaan niiden oppilaiden, joilla on esimerkiksi jokin vamma tai erikoistarpeita, mukaan ottamista perusopetuksen luokkiin. Inklusiolla voidaan kuitenkin tarkoittaa myös vähemmistökulttuureja edustavien oppilaiden mukaan ottamista luokkiin. (Van Driel ym., 2016, 17.) Bakerin ja Zigmondin (1995, 247–248) mukaan inklusio viittaa valtavirran muuttumiseen. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa siis sitä, että opetuksenjärjestäjät muovaavat opetusta sellaiseksi, että se vastaa kaikkien tarpeita ja että jokaisella on hyvä olla luokassaan.

Kirjallisuudesta löytyy myös kritiikkiä inklusiolle. Armstrong, Edwards ja Miller (2001) näkevät ristiriitaisena sen, että inklusio esitetään usein vastakohtana eksklusiolle, eli pois sulkeemiselle. Inklusiolla viitataan kaikkien mukaan ottamista yhteen joukkoon. Armstrong kollegoineen ovat kuitenkin sitä mieltä, että ryhmään kuulumiseen kuuluu väistämättä se, että joidenkin on luovuttava erilaisista piirteistään, jotta voisi kuulua ryhmään. Tämän vuoksi eksklusiota tapahtuu; jotain on jätettävä pois. (Armstrong, Edwards & Miller, 2001, 424–427.) Tämä on myös Bourhisin, Moisen, Perreaultin ja Senecalin (1997, 384) mukaan haitallista, sillä mikäli esimerkiksi yhteiskunnan suhtautuminen vähemmistöryhmiin ei ole mukaan ottava, vaan enemmänkin erotteluun eli segregaatioon johtava, voi tämä aiheuttaa konflikteja maahanmuuttajien ja valtaväestön välille. Inklusio ei Armstrongin ja hänen tutkimusryhmänsä (2001, 424–427) mielestä näin ollen ole tavoiteltavaa, sillä se ei tue kaikkien mahdollisuuksia ryhmässä edustaa esimerkiksi arvojaan tai kulttuurisia piirteitään.

5.1 Inklusio integraatiota haastavana teoriana

Happosen, Ihatsun ja Ruohon (1999) mukaan inklusio tarkoittaa sitä, että koulu mukautuu erilaisten oppijoiden tarpeisiin, eikä oppilaiden tarvitse mukautua koulun tarpeisiin. Inklusiivisessa ryhmässä oppilas on täysivaltainen ja erilaisuudet nähdään osana tavallista, inhimillistä

elämää. (Happonen, Ihatsu & Ruoho, 1999, 14.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että toiminta monimuotoisessa ympäristössä, sekä kulttuureja kunnioitettava elämäntapa vaativat osaamista, joka pohjautuu ihmisoikeuksien kunnioittamiseen. Tämän pohjan lisäksi oppilaat tarvitsevat itseilmaisun ja arvostavan vuorovaikutuksen taitoja, sekä keinoja ilmaista näkemyksiään. (Opetushallitus, 2014, 21.) Oikarinen-Jabain (2010) mukaan monikulttuurisuuden opettamisen ei tulisi keskittyä pelkästään vähemmistöryhmiin tai maahanmuuttajataustaisiin lapsiin. Opetus voisi tarkastella myös suomalaisia, sekä Suomessa asuneita ja asuvia vähemmistöjä. (Oikarinen-Jabai, 2010, 12.) Dyer (2002) toteaa, että erilaisiksi ja marginaalisiksi määriteltyjen ryhmien (kuten etnisten ryhmien) tutkiminen ja painottaminen lisää oletusta, että he ovat jotain normista poikkeavaa ja omalaatuista. Valkoisuus taas näyttäytyy normina ja piirteenä, jota ei oikeastaan ole erikseen eroteltavissa. (Dyer, 2002, 177–178.) Näkemykseni mukaan myös opetuksen ja koulun kontekstissa olisi hyvä ottaa huomioon tämä näkökulma. Kuten Dyerin (2002, 178) tekstistä on tulkittavissa, huomion ollessa jatkuvasti vähemmistöryhmissä, enemmistö näyttäytyy normina, ikään kuin luonnollisena ja tavallisena tapana olla ihminen. Tällainen näkemys korostuu republikaanisessa integraation toteutustavassa. Van Zantenin (1997) mukaan integraation republikaaninen malli luottaa siihen, että valtion instituutiot, etenkin koulut, välittävät haluttuja arvoja. Kulttuurinen sulautuminen, eli assimilaatio on usein tuloksena tällaisesta integraatiomallista. (Van Zanten, 1997, 351.) Van Zantenin artikkelissa republikaaninen integraation malli on sidottu Ranskaan ja sen käytänteisiin 1990-luvulla, mutta käytän sitä tässä tutkielmassa äärimmäisenä muotona kuvaamaan integraatio-käsitteen mahdollisuutta toteutua vain yksi-, eikä kaksisuuntaisena prosessina. Van Zanten toteaa, että tässä muodossa integraatio näkee valtakulttuurin ylempiarvoisena, sekä yleismaailmallisena verrattuna muihin kulttuureihin. Etenkin koulut nähdään instituutioina, jotka välittävät poliittisia arvoja ja valtakulttuurin piirteitä. Vähitellen maahan muuttanut henkilö assimiloituu valtaväestöön kulttuuriin. (Van Zanten, 1997, 351–353.) Happonen ja hänen työryhmänsä (1999, 15) mukaan opetuksen tulisi toteutua kaikkien ehdoilla sen sijaan, että enemmistö määrittäisi opetuksen kulun.

Kuten jo aiemmin tässä tutkielmassa on tullut ilmi (ks. s. 8, Bosswick & Heckmann, 2006), integraation tulisi olla kaksisuuntainen, interaktiivinen prosessi. Porteran (2008, 485) mukaan koulukontekstissa on kuitenkin riski, että opetus pyrkii vähemmistöryhmien assimilaatioon, eli valtaväestöön sulauttamiseen sen sijaan, että ryhmässä sallittaisiin olevan kulttuurisia eroavaisuuksia. Happonen ja hänen kollegansa (1999) lisäävät, että integraation toteuttamisessa voi myös olla se riski, että perusopetuksen luokassa opiskeleva maahanmuuttajaoppilas tekee omia

tehtäviään oman avustajan kanssa. Tällöin, vaikka teoriassa oppilas integroituu perusopetuksen luokkaan, on hän käytännössä silti eristyksissä muista. (Happonen ym., 1999, 15.)

Holm ja Londen (2010) ovat analysoineet suomalaista opetussuunnitelmaa ja linjauksia selvittääkseen, tukeeko suomalainen opetussuunnitelma, opettajakoulutus sekä muut päätökset multikulttuurista opetusta kaikille oppilaille, vai jättävätkö ne huomioimatta multikulttuuriset aspektit. Analyysissään he huomasivat, että monikulttuurinen opetus Suomessa tarkoittaa maahanmuuttajaopetusta. Opetuksen tarkoituksena on edistää maahanmuuttajien integraatiota suomalaisen kouluun ja yhteiskuntaan. Holmin ja Londenin mukaan useissa esityksissä on odotettu maahanmuuttajien oppivan arvostamaan monikielistä ja -kulttuurista yhteiskuntaa, kun suomalaisilta tätä ei odoteta. Näin ollen prosessi on yksisuuntainen, eikä se vastaa valtion asettaman maahanmuuttajalain suositusta kaksisuuntaisesta integraatiosta. (Holm & Londen, 2010, 117.) Myös Ngo (2008) on kritisoinut integraatiota tästä samasta syystä. Ngo toteaa, että käytännössä maahanmuuttajien tulee ratkaista, kuinka säilyttää oma kulttuurinsa ja kuinka ylläpitää suhteita valtakulttuuriin. Näin olleen tuloksena on, että maahanmuuttajien tulee sopeutua valtakulttuuriin. (Ngo, 2008.) Holm ja Londen (2010, 117) jakavat saman mielipiteen siitä, että vastuu on kokonaan maahanmuuttajaoppilailta, sillä suomalaisilta kouluilta, opettajilta tai oppilailta ei odoteta sopeutumista, oppimista tai muutosta.

UNESCON (1994) Salamancan julkilausuman mukaan inklusiivinen opetus edistää oppilaiden integroitumista. Inklusiivinen koulu (eli näin ollen myös inklusiivinen luokka) edistää kaikkien oppilaiden tasavertaista osallistumista ja mahdollisuuksia. (UNESCO, 1994, 11.) Siksi olenkin haastanut integraation inklusion määritelmällä. Viitaten Happoseen ja hänen tutkimusryhmäänsä (1999, 14), integraatio on usein nähty niin, että on olemassa normaalin alue, johon normaalista poikkeavat pyritään liittämään. Integraatio siis näyttäytyy prosessina, jossa uutena maahan tulevia ei oteta joukkoon, vaan ikään kuin liitetään siihen. Inklusio jo nimensä mukaan viittaa joukkoon ottamista, mikä sallii erilaisuuden ja hyväksyy sen. Erilaisuus ei viittaa automaattisesti väärään, sillä on tavallista, että jokainen meistä on erilainen.

5.2 Inklusiivisen valmistavan opetuksen haasteita ja mahdollisuuksia

Tässä tutkielmassa inklusiivisella valmistavalla opetuksella tarkoitetaan valmistavan opetuksen järjestämistä perusopetuksen luokalla (Helsinki, Tukimateriaali helsinkiläisille kouluille, 2018). Dahm (2017, 522) toteaa, että Euroopan koulutusta on moitittu yksikielisen habituksensa vuoksi. Euroopan komission esityksessä (2018) todetaan, että Euroopan Unionin tavoitteena on

edistää sosiaalista inklusiota. Esityksessään yhteisten arvojen, inklusiivisen opetuksen ja Euroopan laajuisen opetuksen tukemiseksi EU:n komission puheenjohtaja Jean-Claude Juncker on kirjoittanut eri tekijöistä, joilla näitä asioita tuetaan. Yhtenä tärkeänä tekijänä mainitaan inklusiivinen opetus. Myös kulttuurisen, sosiaalisen ja uskonnollisen monimuotoisuuden tiedostaminen, sekä eri maiden perinteiden, että perintöjen tiedostaminen on olennainen osa yhteisen kunnioituksen, ymmärtämisen ja yhteistyön kannalta. (European Commission, 2018, 1–2.) Huolimatta Euroopan Unionin päätöksistä ja ehdotuksista vähemmistökielten arvostamista kohtaan, Extran ja Yagmurin (2012) mukaan maahanmuuttajien kielet ovat vähiten tunnustettuja tarkastellessa muita, kuin valtioiden virallisia kieliä Euroopassa. Vähemmistökielet ovat myös vähiten suojattuja ja tuettuja. Inklusion edistämiseksi Euroopan tasolla auttaisi, mikäli myös muita, kun virallisia kieliä alettaisiin huomioida enemmän. (Extra & Yagmur, 2012, 12.)

Millä tavoin eri kulttuureja voitaisiin sitten ottaa huomioon perusopetuksen luokassa? Isosaaren ja Vaajoensuun (2002) kertomassa esimerkissä maahanmuuttajaoppilaita on otettu mukaan luokkaan kummioppilastoiminnan avulla. Luokassa toimi kaksi opettajaa, joista toinen oli erityisen perehtynyt maahanmuuttajien opetukseen. Luokan oppilaita puolet olivat suomalaisia ja puolet maahanmuuttajia. Jo alusta alkaen suomalaiset oppilaat avustivat maahanmuuttajia henkilökohtaisesti opettajan avustuksella. Tällä toiminnalla pyrittiin edistämään maahanmuuttajien integroitumista. (Isosaari & Vaajoensuu, 2002, 167.) Näkemykseni mukaan tämä malli on kuitenkin inklusiivinen, joten koen sen mahdolliseksi vaihtoehdoksi inklusiiviselle valmistavalle opetukselle. Guon (2017) tutkimuksesta tulee ilmi, että luokkahuoneessa voi olla esitettyinä kuvia oppilaiden perheistä, sanoja oppilaiden eri kielitaustoista ja mahdollisesti luokkahuoneen koristelua eri kulttuurien juhlien mukaan. Eri kieliä voi käyttää myös pienissä arkisissa tilanteissa, kuten tervehdyksissä. Tällaisissa käytännöissä on kuitenkin olemassa se riski, että muiden kulttuurien huomioiminen opetuksessa jää pintapuoliseksi, silloin tällöin lisättäviksi elementeiksi. (Guo, 2017, 16–18.) Guon kanssa samaa mieltä on Portera (2008) todeten, että ottaakseen interkulttuurisen aspektin huomioon opetuksessaan jotkut opettajat saattavat suunnitella kulttuurisia projekteja. Näissä projekteissa opettajat voivat huomioida eksoottisiksi katsomiaan kulttuureja arvioimatta sitä, onko projektilla mitään opetuksellista arvoa. On haitallista, mikäli opettajat pitävät kiinni omista perinteisistä näkemyksistään ja lähestymistavoistaan kritisoimatta niitä. (Portera, 2008, 486.) Tällainen lähestymistapa ei myöskään välttämättä tue inklusiota.

Erilaisten kulttuuritaustojen huomioimisen tavoittelu Guon (2017) mukaan opetuksessa voi osoittautua haasteeksi myös oppilaan näkökulmasta. Joillakin oppilailla voi olla tarve sulautua

enemmistökulttuuriin, sekä vahva halu kuulua ryhmään (Guo, 2017, 18). Tällöin esimerkiksi erilaisten juhlien esille tuominen (erityisesti mikäli joku oppilas ainoana luokasta edustaa tiettyä kulttuuria) voi olla oppilaalle kiusallinen kokemus sen sijaan, että hän tuntisi olonsa positiivisella tavalla huomioituksi. Tällaiset tilanteet vaativat erityistä sensitiivisyyttä opettajalta. Lapsen pitää tulla kuulluksi ja hänen mielipiteitään tulee kunnioittaa.

Dahm (2017, 521) pohtii, että yksi keino edistää sosiaalista inklusiota on vähentää oppilaiden pelkoa tuntemattomuutta kohtaan. Tuntemattomuudella viitataan esimerkiksi uusiin kulttuureihin ja kieliin. Ympäristössä, jossa enemmistökulttuuria edustavat oppilaat ovat ennakkoluulottomampia uusia kieliä ja kulttuureja kohtaan, ja jossa maahanmuuttajaoppilaat tuntevat taustansa arvostetuksi, olosuhteet inklusiolle sekä luokkaan että yhteiskuntaan ovat suotuisat (Dahm, 2017, 521). On myös huomattava, että opettajien asenteella on suuri merkitys maahanmuuttajaoppilaiden hyvinvointiin. Mir, Ryce ja Sirin (2009) kertovat aiempien tutkimustulosten perusteella, että opettajien rajallinen ymmärrys tai kokemus heidän oppilaidensa edustamia kulttuureja kohtaan voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden koulumenestykseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Opettajien vähäiset odotukset oppilaan akateemisista taidoista usein heijastuvat myös todellisuudessa koulumenestykseen, mikä on vahingollista oppilaalle, etenkin jos hän kuuluu erilaiseksi leimaantuneeseen ryhmään. (Mir, Ryce & Sirin, 2009, 464, 470.) On myös tärkeää, että valtaväestön oppilaat osoittavat avoimuuttaan maahanmuuttajaoppilaita kohtaan, sillä Padillan ja Perezin (2003) mukaan maahanmuuttajat voivat olla haluttomampia pyrkimään sopeutumaan valtaväestön ryhmään, mikäli he uskovat, että heidän kulttuuriryhmäänsä syrjitään. Tämä vähentää maahanmuuttajien mahdollisuutta sosiaaliseen liikkuvuuteen. (Padilla & Perez, 2003, 47.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kerrotaan, että oppilas rakentaa identiteettiään, kun hän oppii. Samalla hän myös muovaa ihmiskäsitystään, sekä rakentaa maailmankatsomustaan. Keskeistä on myös suhteiden luominen toisiin ihmisiin, itseän, yhteiskuntaan ja erilaisiin kulttuureihin. (Opetushallitus, 2014, 15.) Dahmin (2017) näkemykset ovat samassa linjassa Opetushallituksen kanssa. Dahmin mukaan olisi hyödyllistä saada perusopetuksen luokan oppilaiden kiinnostus kohdistumaan maahanmuuttajien kielitaustaan, sillä näin maahanmuuttajat voisivat kokea taustansa arvokkaana asiana. Kielten huomioiminen auttaisi mahdollisesti myös muita oppilaita; he voisivat kehittää kielitaitoaan, sekä kulttuurista tietämystään. Vieraiden kielten oppiminen on myös nähty keinona rakentaa yhteyksiä yhteisöjen välille. (Dahm, 2017, 523, 525.) Juvan ja hänen työtovereidensa (2009, 82) mukaan kokemukset muissa maissa ovat osoittaneet, että integroitua uuteen kulttuuriin ja sijoittuakseen työelämään maahanmuuttajien on tärkeää osata asuinmaan kieltä.

Van Driel ja hänen kollegansa (2016, 24) toteavat, että koulutuksen avulla voidaan auttaa lapsia kasvamaan vastuullisiksi ja aktiivisiksi (=tasa-arvoa ja demokratiaa arvostaviksi) kansalaisiksi monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18) kerrotaan yhden perusopetuksen tavoitteista olevan kasvaminen demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Van Driel ja hänen tutkimusryhmänsä (2016) jatkavat, että tämä edellyttää siirtymistä yksikulttuurisesta opetusjärjestelmästä sellaiseen järjestelmään, joka vastaa paremmin monikulttuurista todellisuutta lasten ympärillä. Myös menneen ajan tarkastelu inkluusiivisemmasta näkökulmasta (muun muassa maahanmuuton historia ja yhteistyö valtioiden ja yhteisöjen välillä) voisi lisätä ymmärrystä yhteisestä historiasta ja näin ollen nykyajan yhteiskunnasta. (Van Driel ym., 2016, 24.)

Ward (2001) kuvaa, että tutkimusten mukaan vuorovaikutus eri kansalaisuutta olevien oppilaiden välillä on yleisesti ottaen vähäistä. Useat maahan muuttaneet oppilaat haluaisivat, että vuorovaikutusta olisi enemmän. Tällä olisi myös positiivista vaikutusta sosiaalisella ja psykologisella tasolla, sekä koulumenestyksessä. Vaikka yleisesti ottaen valtaväestön oppilailla on positiivisia asenteita muista maista tulleita oppilaita kohtaan, voi silti olla, että vuorovaikutustilanteita heidän välilleen tulee vähän. Tämä johtuu osaksi siitä, että valtakulttuurin oppilaat eivät ole kiinnostuneita aloittamaan keskustelua tai muodostamaan suhteita muista maista tulleiden oppilaiden kanssa. (Ward, 2001.) Suomen kontekstissa Holm ja Londen (2010) kuvaavat, ettei multikulttuurinen opetus huomioi maassamme asuvia kaksikielisiä oppilaita, alkuperäistä väestöämme, tai kahta virallista uskontoamme. Multikulttuurinen opetus on tarkoitettu ainoastaan maahanmuuttajaoppilaille. (Holm & Londen, 2010, 107.) Wardin (2001) mukaan tämän vuoksi sellaisten strategioiden luominen, jotka edistävät vuorovaikutustilanteita eri oppilaiden välillä, on tärkeää. Ward toteaa, että pelkkä muista maista tulevien oppilaiden läsnäolo on tehotonta kulttuurien välistä kanssakäymistä ajatellen. Useat oppilaat ovat sitä mieltä, että on opetuksen järjestäjien vastuulla luoda kulttuurien välisiä vuorovaikutustilanteita. Toimiviksi keinoiksi tähän on todettu parityöskentely, sekä yhteisöllinen oppiminen. Myös se, että valtaväestön asukkaat auttavat maahan muuttaneita oppilaita tutustumaan uuteen maahan auttaa sekä ystävyys-suhteiden luomisessa, että koulumenestyksessä. (Ward, 2001.)

Mikäli jokin asia on mahdollista oppia tekemällä, Kyttälä ja Sinkkonen (2014) toteavat, ettei vajavainen kielitaito estä osallistumasta aktiviteettiin. Yhteisessä oppimisprojektissa, jossa opittava asia on uusi kaikille, kulttuuritaustalla, kouluhistorialla ja kielitaidolla ei ole merkitystä. Tällöin perusopetuksen, erityisopetuksen ja valmistavan opetuksen oppilaat voivat työ-

kennellä yhdessä, mikä lisää sosiaalista integraatiota. (Kyttälä & Sinkkonen, 2014, 178.) Wardin (2001) mukaan haasteena kulttuurien välisissä ryhmätyötilanteissa on se, että oppilaat eri kulttuureista viihtyvät omina ryhminään. On kuitenkin huomattu, että kulttuurien välinen ryhmätyöskentely auttaa vähentämään ennakkoluuloja, sekä lisää halukkuutta työskennellä muidenkin, kuin samaan kulttuuriryhmään kuuluvien kanssa. (Ward, 2001.) Opetussuunnitelman (2014, 16) tavoitteisiin on listattu, että opetuksen tulisi lisätä kiinnostusta muihin kulttuureihin. Wardin kuvaamat ryhmätyötilanteet voisivat toimia oivana tapana herättää tällaista kiinnostusta eri oppilaiden välille.

Dahmin (2017) mukaan ryhmässä työskentely edistää sosiaalista koheesiota. Kun oppilaat ovat ryhmässä, jossa ei tarvitse tuntea pelkoa, he ovat valmiimpia ottamaan riskejä. Tällainen riskinottotilanne voi olla esimerkiksi osallistuminen keskusteluun, vaikka ei osaisi kieltä kunnolla. Riskinä voi toimia esimerkiksi puutteellinen kielioppi, joka voi tulla esiin keskustelussa. Mikäli ryhmähenki on turvallinen ja hyväksyvä, tämä ei haittaa. Vaarana ei ole oppilaan naurunkohotteeksi joutuminen, vaan asia nähdään inhimillisenä. Mikäli joku korjaa virheen, se voi jopa edistää oppilaan kielenoppimista. (Dahm, 2017, 528–529.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa, että oppilaiden rohkaiseminen vuorovaikutukseen on tärkeää, vaikka kielitaito olisikin vähäistä. Muun muassa visuaalinen ilmaisu, symbolit, kuvat ja liikkeet voivat toimia vuorovaikutuksen välineinä. (Opetushallitus, 2014, 21.) Van Drielin ja hänen työtovereidensa (2016) mukaan opetuksen tulee kehittää tapoja hyväksyä ja arvostaa erilaisuutta. Koulu on merkittävä instituutio arvojen ja asenteiden välittäjänä ja sen tulisi kunnioittaa avoimuutta, sekä erilaisuuksien oppimista toisilta. Koulu voi olla paikka, jossa on mahdollista oppia ratkaisemaan konflikteja rauhanomaisesti, sekä saada monikulttuurisia taitoja, joista on hyötyä jokapäiväisessä elämässä. (Van Driel ym., 2016, 15.)

Koppinen ja Pollari (2000) toteavat, että oppilaiden aiempaa tietoutta ja kokemuksia tulisi hyödyntää enemmän opetuksessa. Heidän mukaansa olisi mielekkäämpää, mikäli esimerkiksi maantieteellisesti erilaisesta valtiosta tuleva oppilas kertoisi, millaista luonto on hänen edellisessä kotimaassaan. Pollari ja Koppinen eivät pidä ajatuksesta, jossa opettaja opettaisi kyseisen maan maantietoa, vaikkei siellä olisi käynytäkään. (Koppinen & Pollari, 2000, 48.) Koppisen ja Pollarin mielipide saa käytännön esimerkin Lipposelta ja Talibilta (2008). Heidän haastattelemansa maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat sitä mieltä, että valtaväestön ennakkoluuloja heitä kohtaan voisivat vähentyä, mikäli he itse saisivat kertoa kulttuuritaustastaan ja maahanmuuton syistään. Eräs oppilas sanoi, että mikäli valtaväestön oppilaat tietäisivät, mitä maahanmuuttajien kotimaassa tapahtuu ja millainen ympäristö siellä on, asenteet heitä kohtaan eivät

välttämättä olisi niin tuomitsevat. (Lipponen & Talib, 208, 152.) Valtaväestön ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välinen ymmärrys on tärkeää, sillä mikäli monimuotoisuuteen suhtaudutaan ja sitä käsitellään hyvin, Van Drielin ja hänen kollegoidensa (2016, 15) mukaan se tarjoaa enemmän mahdollisuuksia kuin uhkia.

5.3 Inklusiivinen valmistava opetus Helsingissä

Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimiala (2017) on luonut nettisivut, joiden tavoitteena on tukea kouluja toteuttamaan inklusiivista valmistavaa opetusta. Sivut on perustettu osana Koulutuksellista tasa-arvo hanketta, jonka on rahoittanut opetus- ja kulttuuriministeriö. Inklusiivisen valmistavan opetuksen kokeilu on aloitettu Helsingissä vuonna 2014. Tämä on toteutettu järjestämällä 1.–2. -luokkalaisten valmistava opetus perusopetuksen luokalla. Inklusiivista valmistavaa opetusta järjestetään oppilaan lähikoulussa yleisopetuksen ryhmässä tuetusti. Opetusta toteutetaan alkuopetusikäisille, vanhemmat oppilaat saavat opetusta valmistavan opetuksen ryhmässä. Oppilas silti sijoitetaan valmistavan opetuksen luokkaan, mikäli hänen kielitasonsa jää kehittyvän kieliasteikon asteikolla alle kehittyvän alkeiskielitaidon. Helsingissä toteutettavan inklusiivisen perusopetuksen peruseriaatteena on, että maahanmuuttajaoppilas aloittaa koulupolkinsa saman ikäisten oppilaiden kanssa. Kun valmistava opetus yleisopetuksen luokassa on päättynyt, oppilas jatkaa samassa luokassa seuraten perusopetuksen opetussuunnitelmaa ilman tarvetta vaihtaa luokkaa. (Helsinki, Tukimateriaali helsinkiläisille kouluille, 2018.)

Helsingin nettisivujen mukaan inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa käytetään valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa. Valmistavan opetuksen oppilaalle järjestetään tuki koulun puolesta siten, että se tukisi oppilaan tarpeita mahdollisimman hyvin. Yleisopetuksen opettajan lisäksi oppilaan tukena on suomi toisena kielenä -opettaja, sekä erityisopettaja. Inklusiivisessa valmistavassa opetuksessa tavoitteena on, että maahanmuuttajaoppilas tulee heti osaksi koulu-yhteisöä. Koulun tavoitteena on kielitietoisuus ja kielten merkityksen tunnistaminen vuorovai-
kutuksessa ja oppimisessa. Kielten keskeistä merkitystä halutaan korostaa myös yhteisön osaksi tulemisessa, sekä identiteetin rakentajana. Oppilaiden kotikieliä ajattelun ja oppimisen kielinä tuetaan, jotta niiden kehittyminen ja käyttäminen edistyisi. (Helsinki, Tukimateriaali helsinkiläisille kouluille, 2018.) Oppilaiden kotikielten tukeminen ja opettaminen ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista, sillä kuten Suni ja Latomaa (2012) huomauttavat, eri kielten opettamisen

mahdollisuus riippuu vahvasti siitä, missä opetusta tarjotaan, sekä siitä, mitä kieltä oppilas puhuu. Maahanmuuttajaoppilaiden kielistä alle puolissa on mahdollista saada opetusta. Mitä pienempi kunta tai kaupunki on, sitä heikommat mahdollisuudet oppilaalla on saada oman kielen opetusta. Opetuksen järjestämiseen vaikuttaa myös kieltä äidinkielenään puhuvien kouluikäisten määrä. (Suni & Latomaa, 2012, 74.)

Helsingissä saadut kokemukset inklusiivisesta valmistavasta opetuksesta vaikuttavat Helsingin nettisivujen perusteella positiivisilta. Hyviä puolia ovat olleet oppilaiden kielitaidon kehittyminen, yhteisöllisyyden tunne, oppimisen syventyminen, sekä se, ettei maahanmuuttajaoppilaan tarvitse vuoden jälkeen siirtyä uudelle luokalle. Kun sekä yleisopetuksen luokassa, että pienryhmässä opiskeleminen yhdistetään, tulokset ovat hedelmällisiä. Esimerkiksi oppilaan kielitaito voi kehittyä niin merkittävästi, ettei ensimmäisen vuoden jälkeen tarvita ylimääräistä pienryhmäopetusta. Uudet oppilaat otetaan innolla mukaan, mihin vaikuttaa myös se, että luokkaan uutena tulemisen jo kokeneet oppilaat haluavat toimia oppaina uusille oppilaille. (Helsinki, Tukimateriaali helsinkiläisille kouluille, 2018.) Oikarinen-Jabai (2010, 11) korostaa, että maahanmuuttajaoppilaat ovat halukkaita tutustumaan suomalaiseen elämään sosiaalisella ja kulttuurisella tasolla muuallakin kuin koulussa. Helsingin koulujen kokemusten mukaan johtuen siitä, että maahan muuttaneet oppilaat ovat heti tekemisissä myös suomalaisten lasten kanssa, heidän väliset kaverisuhteensa toimivat myös koulun ulkopuolella, mikä edistää yhteiskuntaan osaksi tulemistä. (Helsinki, Tukimateriaali helsinkiläisille kouluille, 2018.) Juvan ja hänen kollegoidensa (2009, 81) mukaan peruskoulu voidaankin nähdä ympäristönä, joka auttaa täysivaltaiseen kansalaisuuteen kasvamisessa, sillä kouluvuosien aikana suhde yhteiskuntaan ja lähiyhteisöön muodostuu.

Vuonna 2016–2017 inklusiivisen valmistavan opetuksen mallia on ollut kokeilemassa 30 helsinkiläiskoulua. Näiden koulujen kokemusten mukaan maahan muuttaneiden oppilaiden kielitaito on ensimmäisen vuoden jälkeen ollut parempi verrattuna siihen, kun oppilaat olisivat valmistavassa luokassa. Melkein jokaisen oppilaan kohdalla luokkaan sopeutuminen on ollut joutuisaa, ja ensimmäisen vuoden loppuessa he ovat olleet jo ryhmän jäseniä siinä kuin muutkin. (Helsinki, Tukimateriaali helsinkiläisille kouluille, 2018.)

6 Pohdinta

Tässä tutkielmassa käsittelin integraatiota, inklusiota ja maahanmuuttajalasten opetusta. Käsitteistä integraatio tarkoittaa maahanmuuttajan sopeutumista uuteen yhteiskuntaan vuorovaikutuksessa valtaväestön kanssa. Inklusio tarkoittaa mukaan ottamista ryhmään, esimerkiksi luokkaan. Oppilaan integroituminen luokkaan tarkoittaa sopeutumista siihen, inklusio luokan mukautumiseen kaikkien oppilaiden hyvinvoinnin takaamiseksi. Tutkielmani pohjalta ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ”Onko valmistava opetus maahanmuuttajaoppilaan integraatiota edistävä vai hidastava tekijä?” on monta näkökulmaa. Valmistava opetus voi tukea oppilaan kielitaidon kehittymistä, mikä on seurauksena eriytetystä opetuksesta. Valmistavan opetuksen luokka voi myös toimia turvallisuudentunteen palauttajana, sekä tukea uuteen ympäristöön sopeutumista. Valmistava opetus voi myös auttaa oppilaita luottamaan itseensä. Pienessä ryhmässä opiskeleminen voi lisätä sekä oppilaiden eriytettyä opetusta, että opettajan ja vanhempien välistä kommunikaatiota. Vanhempien tutustuminen suomalaiseen koulujärjestelmään voi edistää merkittävästi koko perheen integraatiota yhteiskuntaan. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma huomioi oppilaiden aiemmat koulunkäyntitaustat ja esimerkiksi kielelliset ja kulttuuriset seikat, joita opetuksessa tulee huomioida. Valmistavalla opetuksella pyritään siihen, että maahanmuuttajaoppilaat suorittaisivat peruskoulun Suomessa. Tämä osoittaa, että valmistavalla opetuksella on tavoitteena luoda maahanmuuttajille mahdollisuuksia päästä työelämään, mikä edistää integraatiota.

Valmistava opetus voi kuitenkin toimia myös maahanmuuttajaoppilaan integraatiota hidastavana tekijänä. Erillisenä pienryhmänä toteutettu opetus korostaa oppilaiden erilaista asemaa perusopetuksen oppilaisiin verrattuna, mikä hidastaa integroitumista. Valtaväestön oppilaiden erilaisuuksia ei usein oteta huomioon, vaan tällaista erottelua tapahtuu nimenomaan perusopetuksen ja valmistavan opetuksen oppilaiden välillä. Ala-asteikäiset ovat herkkiä omaksumaan arvoja esimerkiksi vanhemmiltaan. Koulu on merkittävä tekijä arvojen muokkaamisessa ja se voi ehkäistä esimerkiksi maahanmuuttajiin kohdistuvien negatiivisten asenteiden syntymistä. Miettimisen arvoista onkin, olisiko tämä menestyksellisempää, mikäli maahanmuuttajilla ja perusopetuksen oppilailla olisi mahdollista opiskella samassa luokassa heti, kun maahanmuuttajaoppilas aloittaa koulupolkunsa. Monikulttuurisen opetuksen tulisi koskettaa jokaista oppilasta, ei pelkästään maahanmuuttajia. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajaoppilaiden kielinoppimista edistää se, että oppimisympäristöt ja -tilanteet ovat autenttisia. Myös se, että luokasta löytyy kielellisiä roolimalleja, eli tässä tapauksessa suomen kieltä äidinkielenään puhuvia

henkilöitä, on tärkeää. Edellä mainitut tilanteet toteutuisivat luonnostaan perusopetuksen luokassa, sillä valtaosa oppilaista puhuu suomea äidinkielenään ja näin ollen maahanmuuttajaoppilaat kuulisivat suomea luokassaan. Integraatiota edistäisi se, että maahanmuuttajaoppilas pääsisi tutkimaan uutta ympäristöään ja valtaväestön kulttuuria. Tämä mahdollistaisi vertailun eri kulttuurien, tapojen ja arvojen välillä, niin valtaväestön- kuin maahanmuuttajaoppilaalta. On myös todettu, että ystävyyssuhteet perusopetuksen ja valmistavan opetuksen oppilaiden välillä edistävät integraatiota, sillä koulun ulkopuolella vietetty yhteinen aika lisää kielenoppimista sekä uuteen maahan tutustumista ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Valmistava opetus ei edistä mahdollisuuksia näiden ystävyyssuhteiden kehittymiseen, sillä omassa pienryhmässä opiskeleminen ei luo mahdollisuuksia luokassa valtaväestönoppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden välisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Näkemykseni mukaan integraatio käsitteenä ja tavoitteena vaikutti yksipuoliselta ja lähinnä maahanmuuttajilta toimenpiteitä vaativalta, joten toinen kysymykseni ”Inklusio vai integraatio? Olisiko inklusiivinen valmistava opetus parempi ratkaisu maahanmuuttajaoppilaan koulupolun aloitukseen kuin valmistava opetus erillisessä (pien)ryhmässä?” haastoi pohtimaan, kumpi lähestymistapa (inklusiio vai integraatio) olisi parempi yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta. Pohdinnan kohteina myös oli, tulisiko kouluissa pyrkiä inklusiioon vai integraatioon, sekä oppimisympäristöt kielitaidon kehittymisen näkökulmasta. Kirjallisuuden pohjalta tuli ilmi, että yhteisen kunnioituksen, yhteistyön ja ymmärryksen kannalta kulttuurisen, sosiaalisen ja uskonnollisen monimuotoisuuden tiedostaminen on ensiarvoisen tärkeää. Näin ollen myös opetuksen tulisi ottaa kaikki kulttuurit huomioon, myös suomalaisen kulttuurin. Sosiaalista koheesiota voitaisiin lisätä vähentämällä pelkoa tuntemattomuutta kohtaan. Keinona tähän on nähty ryhmätyöt ja kulttuurien välillä tapahtuvat työskentelyt. Opettajien rooli on tärkeä näiden kulttuurien välisten vuorovaikutustilanteiden strategioiden luomisessa, sillä oppilaat saattavat olla haluttomia työskentelemään muiden, kuin oman kulttuuriryhmänsä kanssa. Mikäli oppimisympäristö on ennakkoluuloton ja avoin uusia kieliä ja kulttuureja kohtaan ja maahanmuuttajaoppilas tuntee olonsa arvostetuksi, olosuhteet inklusiolle ovat suotuisat. Oppimisympäristön tunnelmaan vaikuttaa olennaisesti myös opettajan asenteet. Mikäli opettajan odotukset maahanmuuttajaoppilaan akateemisista taidoista eivät ole korkeat, tai mikäli hänen asenteensa oppilasta kohtaan ovat negatiiviset, näkyy se oppilaan koulumenestyksessä, sekä psykologisella tasolla. Esimerkiksi puutteellinen suomen kielen taito ei estä osallistumasta toiminnalliseen oppimiseen, jossa opitaan tekemällä. Myös oppilaan oman taustan huomioiminen opetuksessa on

tärkeää, ja sitä voidaan hyödyntää esimerkiksi eri maista opiskellessa. Oppilaiden näkökulmasta on tullut ilmi, että heillä on halua kertoa itsestään suomalaisille. Kun suomalaisilla oppilailta on tietoa maahanmuuttajaoppilaan kulttuuritaustasta ja lähtömaan olosuhteista, heidän on helpompi ymmärtää maahan muuttanutta oppilasta. Jotta kaikilla olisi mahdollisuus kasvaa demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi, tarvitaan monikulttuurista todellisuutta vastaava opetusjärjestelmä. Valtaväestön oppilaat voivat auttaa maahanmuuttajaoppilaita tutustumaan uuteen maahan, mikä auttaa ystävyys-suhteiden syntymisessä ja näkyy koulumenestyksessä. Koulun tulisi mukautua oppilaiden tarpeisiin ja nähdä erilaisuus tavallisena asiana.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tukee tätä ajatusta, sillä sen mukaan kulttuurinen moninaisuus tulee kouluissa nähdä rikkautena. Perusopetuksen kerrotaan rakentuvan moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle ja muotoutuvan vuorovaikutuksessa eri kulttuurien välillä. Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu, että opetuksen tulisi edistää kulttuurien sisäistä ja niiden välistä vuorovaikutusta vahvistaen kestävästä kehitystä kulttuurisesta näkökulmasta. (Opetushallitus, 2014, 16.) Edellä mainittu teksti opetussuunnitelmasta osoittaa, että kulttuurien välinen vuorovaikutus nähdään tärkeänä asiana suomalaisissa kouluissa. Vuorovaikutusta ja yhteisymmärrystä halutaan edistää, unohtamatta yhteisöllisyyttä ja kuulumisen tunnetta. Näiden tavoitteiden pohjalta herää kysymys; miksi oppilaita silti erotellaan suomalaisissa kouluissa kielellisten tekijöiden perusteella? Tuntuu ristiriitaiselta, että Opetushallitus tavoittelee kulttuurien välisten suhteiden kehittymistä, mutta silti erottelee tietyn ryhmän (maahanmuuttajat) systemaattisesti omaksi ryhmäkseen. Vaikka valmistavan opetuksen tavoitteet ja toimintaperiaatteet ovat sinänsä hyvät (esimerkiksi kielen kehityksen tukeminen), se erottelee väistämättä oppilaita toisistaan, eikä näin ollen edistä kulttuurien välisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä. Kuten myös Kyttälä ja Sinkkonen (2014, 167) toteavat, suomalainen koulujärjestelmä on vielä kaukana kaikki oppilaat sisällyttävästä monikulttuurisesta ympäristöstä.

Inklusiota ja integraatiota on haastavaa verrata keskenään, sillä niillä viitataan eri asioihin. Haastetta lisää myös se, että eri tutkimuksissa sama termi voi tarkoittaa montaa eri asiaa. Tutkielmani perusteella inklusiio näyttyy otollisempänä terminä koskien maahanmuuttajien opetuslinjauksia. Koulu, joka mukautuu kaikille oppilaille sopivaksi ja mukaan ottavaksi tukee paremmin lapsen kehitystä verrattuna kouluun, joka näyttyy muuttumattomana ympäristönä, johon erilainen tulee sopeutua. Näin ollen inklusiio koulutuspoliittisena terminä voisi olla parempi tavoite kuin pelkästään maahanmuuttajaoppilaan integraatio. Myös yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta inklusiio voisi näyttytyä parempana vaihtoehtona. Tosin, onnistuessaan kaksisuuntaisesti integraatio on hyvä vaihtoehto maahanmuuttajan yhteiskuntaan sopeutumisen

kannalta. Kuitenkin, jos integraatio tarkoittaa muutosta vain maahanmuuttajassa, prosessi ei ole onnistunut. Yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta inklusio on myös hyödyllinen teoria, jos se onnistuu tavoitteessaan ottaa kaikki joukkoon ilman, että kenenkään tarvitsee luopua erilaisista piirteistään. Näin ollen on vaikea sanoa, kumpi käsitteistä olisi parempi maahanmuuttajaoppilaan suomalaiseen yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta. Onnistuessaan kumpikin teoria tarjoaa oivan ratkaisun.

Tutkielmani alussa esitin kysymyksen, olisiko inklusiivinen valmistava opetus parempi ratkaisu maahanmuuttajaoppilaan koulutuspolun aloitukseen kuin valmistava opetus erillisessä (pien)ryhmässä. Tämän tutkielman perusteella näkemykseni on, että oppilaan yhteiskuntaan integroitumisen ja kielen kehittymisen kannalta olisi parempi, mikäli hän voisi opiskella tuetusti perusopetuksen luokassa inklusiivisen valmistavan opetuksen periaatteiden mukaisesti. Tuetulla opetuksella en tarkoita sitä, että maahanmuuttajaoppilas tekisi omia tehtäviään eristyksestä muusta luokasta avustajan avulla. Tuetulla opetuksella tarkoitan, että maahanmuuttajaoppilas työskentelisi muun luokan kanssa niin paljon, kuin mahdollista ja saisi tämän lisäksi lisäopetusta suomen kielessä. Kuten esimerkki Helsingistä osoittaa, inklusiivista valmistavaa opetusta toteutetaan jo. Kokemukset ovat olleet positiivisia sekä kielitaidon, että ystävyys-suhteiden kehittymisen kannalta. Tämän perusteella voitaisiinkin siis todeta, että inklusiivinen valmistava opetus lisää maahanmuuttajaoppilaan integraatiota, joka tässä tapauksessa olisi kaksisuuntaista.

Tutkimukseni mukaan valmistava opetus ei välttämättä tue maahanmuuttajaoppilaan integroitumista, vaan saattaa jopa hidastaa sitä. Opetuksen toteuttaminen pienryhmäopetuksena, pelkästään maahanmuuttajaoppilaista koostuvan rakenteen lisäksi eristää oppilaat mielestäni valtaväestön oppilaista, sekä muista koulun oppilaista. Tämä ei luo mahdollisuuksia kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen, näkemysten vertailemiseen taikka kielen oppimiseen. On mielestäni ristiriitaista, kuinka sekä perusopetuksen –, että perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma painottaa kulttuurien välisten dialogien tärkeyttä, mutta käytännössä näiden oppilaiden interaktiivisuus on vähäistä johtuen luokkajärjestelyistä.

Perusopetukseen valmistava opetus luo myös näkemykseni mukaan maahanmuuttajaoppilaalle ylimääräisen siirtymävaiheen, jota ei tulisi, mikäli hän pääsisi aloittamaan suomalaisen koulupolkunsa perusopetuksen luokasta. Ensin tutustuminen valmistavan opetuksen luokkaan vaatii panostusta oppilaalta, ja luokkaan mahdollisesti sopeuduttuaan hän joutuu taas totuttautumaan uuden luokan jäseneksi. Tutkielmani perusteella voin todeta, että suomenkieliset oppilaat toimivat kielellisinä roolimalleina ja parhaassa tapauksessa uuteen kulttuuriin integroitumisessa

auttavina ystävinä maahanmuuttajaoppilaille. Näiden ystävyyssuhteiden luominen olisi liene helpompaa, mikäli maahan tulleet oppilaat ja jo koulussa opiskelevat oppilaat pääsisivät toiminnan yhdessä päivittäin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan inklusioperiaate ohjaa koulutuksen kehitystä. Teorian mukaan inklusio on siis jo otettu mukaan opetussuunnitelmaan, vaikka siinä teoria viittaakin nimenomaan koulutuksen esteettömyyteen ja saavutettavuuteen. (Opetushallitus, 2014, 18.) Ehkäpä tulevaisuudessa sitä voitaisiin laajentaa kuvastamaan myös kulttuurista inklusiota. Kyttälä ja Sinkkonen (2014, 178) toteavat, että vaikka valmistava opetus onkin toiminut ongelmanratkaisijana maahanmuuttajaoppilaille, jotka eivät puhu suomea tai ruotsia, on heidän opetuksen järjestämisessä vielä kehittämisen varaa. Olisi ensiarvoisen tärkeää tehdä jatkotutkimusta tästä aiheesta. Kuten jo johdantokappaleessa kirjoitin, en ole löytänyt juuri tästä näkökulmasta aiempaa suomalaista tutkimusta, joten tämän vuoksi en voi verrata löytämiäni tuloksia aiempaan tutkimukseen. Tämän tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää suomalaisissa alakouluissa, sillä tutkielma antaa uusia näkökulmia koulun yhteisöllisyyttä tukevan toiminnan lisäämiseen. Tulokset ovat myös hyödyllisiä kehitettäessä opetusta vastaamaan monikulttuurisen koulun tarpeisiin.

7 Lähteet

- Alba, R. & Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *The International Migration Review*, 31(4), 826-874. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/215276768?accountid=13031>
- Alisaari, J., Forsell, T., Hiltunen, P. & Pihlava, M. (2016). Oppilaan kotoutumisen tukeminen valmistavassa opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(3). Haettu 24.4.2018 osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/oppilaan-kotoutumisen-tukeminen-valmistavassa-opetuksessa>
- Anderson, L. W. (2000). Why should reduced class size lead to increased student achievement? University of South Carolina. Julkaisussa: How small classes help teachers do their best: Recommendations from a National Invitational Conference. *The CEIC Review*, Vol. 9, No. 2, March 2000. 6-7. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440198.pdf>
- Aunola, U. & Ikonen, K. (2001). *Maahanmuuttajat kotoutuvat – koulutus sen tukena*. Opetushallitus. Yliopistopaino, 2001. Haettu 9.5.2018 osoitteesta http://www.oph.fi/download/121979_kotokirja.pdf
- Baker, J. & Zigmond, N. (1995). Concluding comments: current and future practices in inclusive schooling. *The Journal of Special Education*, 29, 245-250. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <http://web.b.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=d821cf17-7b35-4fd8-be1b-2b896ba81ed1%40sessionmgr103>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x Haettu 10.4.2018 osoitteesta <http://web.a.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=cee0a44b-b5d2-48b9-b030-5cd4a4c28be3%40sessionmgr4007>
- Bosswick, W. & Heckmann, F. (2006). Integration of migrants: Contribution of local and regional authorities. *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions*. 1–45. Haettu 6.4.2018 osoitteesta https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf
- Bourhis, R., Moise, L., Perreault, S. & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*. Vol. 32 (6) 369-386 Haettu 9.5.2018 osoitteesta <http://web.b.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=d821cf17-7b35-4fd8-be1b-2b896ba81ed1%40sessionmgr103>
- Boyd-Zaharias, J. & Pate-Bain, H. (2000). Early and new findings from Tennessee's Project STAR. Health and education research operative services, inc. Julkaisussa: How small classes help teachers do their best: Recommendations from a National Invitational Conference. *The CEIC Review*, Vol. 9, No. 2, March 2000. 4. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440198.pdf>
- Dyer, R. (2002). *Älä katso! Seksuaalisuus ja rotu viihteen kuvastossa (Vastapaino)*. Toimittanut Lahti, M. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

- Edwards, R., Armstrong, P. & Miller, N. (2001). Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal Of Lifelong Education*. 20(5), 417–428. doi:10.1080/02601370110078284 Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://www.tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1080/02601370120116?needAccess=true>
- Etelälähti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Kuusela, J., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. (2008). *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä*. Opetushallitus. Edita Prima Oy, Helsinki. Haettu 9.5.2018 osoitteesta http://opetushallitus.fi/download/46518_maahanmuuttajaoppilaat_ja_koulutus.pdf
- European Commission. (2018). Proposal for a council recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. 2018/0007, Brussels. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-common-values-inclusive-education-european-dimension-of-teaching.pdf>
- Evertson, C. M. (2000). Professional development and implementation of class size reduction. Vanderbilt University. Julkaisussa: How small classes help teachers do their best: Recommendations from a National Invitational Conference. *The CEIC Review*, Vol. 9, No. 2, March 2000. 8. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440198.pdf>
- Extra, G., Swinkels, M. & Yagmur K. (Toim.) (2012). *Language rich Europe: Trends in policies and practices for multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, on behalf of the British Council. Haettu 12.4.2018 osoitteesta https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_LRE_English_version_final_01.pdf
- Fegert, J. M., Diehl, C., Leyendecker, B., Hahlweg, K. & Prayon-Blum, V. (2018). Psychosocial problems in traumatized refugee families: overview of risks and some recommendations for support services. *Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health*, 121-8. doi:10.1186/s13034-017-0210-3 Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5765601/>
- Finlex. (1999). Suomen perustuslaki (731/1999). 6 § 2. momentti & 3. momentti. Haettu 18.4.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>
- Gniewosz, B. & Noack, P. J. (2015). Parental Influences on Adolescents' Negative Attitudes Toward Immigrants. *J Youth Adolescence* 44: 1787-1802. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1007/s10964-015-0291-3>
- Guo, K. (2017). Immigrant children in the context of multicultural early childhood education. *Journal Of Cultural Diversity*, 24(1), 13-19. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <http://web.b.ebsco-host.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=20&sid=d821cf17-7b35-4fd8-belb-2b896ba81ed1%40sessionmgr103>
- Hanson, M. (2000). Using class-size reduction resources to create a learning community: A case report of Gundry Elementary School. North Central Regional Educational Laboratory. Julkaisussa: How small classes help teachers do their best: Recommendations from a National Invitational Conference. *The CEIC Review*, Vol. 9, No. 2, March 2000. 16. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440198.pdf>
- Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho, K. (1999). Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta? 12-30. Teoksessa: *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai*

- totta?* Toimittanut Murto, P. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Jyväskylän yliopistopaino.
- Helsinki. (2018). Tukimateriaali helsinkiläisille kouluille. Inklusiivinen valmistava opetus. Haettu 16.4.2018 osoitteesta <http://valmistavaopetus.edu.hel.fi/inklusiivinen-valmistava-opetus/>
- Helsinki. (2018). Tukimateriaali helsinkiläisille kouluille. Meri-Rastilan ala-asteella kieli ei estä kuulumasta joukkoon. Haettu 16.4.2018 osoitteesta <http://valmistavaopetus.edu.hel.fi/kokemuksia/meri-rastilan-ala-aste/>
- Helsinki. (2018). Tukimateriaali helsinkiläisille kouluille. Pilottikoulujen kokemuksia inklusiivisesta mallista. Haettu 16.4.2018 osoitteesta <http://valmistavaopetus.edu.hel.fi/kokemuksia/pilottikoulujen-kokemuksia/>
- Herskovits, M. J., Linton, R. & Redfield, R. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://anthrosresource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>
- Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education*, 21:2, 107-120, DOI: [10.1080/14675981003696222](https://doi.org/10.1080/14675981003696222) Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://www-tandfonline-com.pc124152 oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1080/14675981003696222?needAccess=true>
- Isosaari, A. & Vaajoensuu, M-L. (2002). Maahanmuuttajaopetus haasteena opettajankoulutukselle. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus*. Oulu. 163–170. Haettu 23.4. osoitteesta <http://jultika oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>
- Johansson, L. (2017). Mihin perusopetukseen valmistavaa luokkaa tarvitaan? – Hyödyt ja edut opettajien ja muun kouluhenkilökunnan arvioimana. Pro gradu -tutkielma, yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101750/GRADU-1500012671.pdf?sequence=1>
- Juva, S., Kangasvieri, A. & Välijärvi, J. (2009). *Kuntaperustaisen koulutusjärjestelmän kehittäminen* (1. painos). Helsinki, Suomen Kuntaliitto. Haettu 9.5.2018 osoitteesta [file:///C:/Users/Expert/Downloads/p090202145711F%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Expert/Downloads/p090202145711F%20(4).pdf)
- Kalalahti, M., Mäkelä, M.-L. & Varjo J. (2017). Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla. *Kasvatus & Aika*, 11(4) 2017, 22-38. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229839/document.pdf?sequence=1>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Kansainvälinen vertailuhanke maahanmuuttajien integroitumisesta koulutusjärjestelmään. Haettu 28.3.2018 osoitteesta <https://karvi.fi/karvi/> <https://karvi.fi/event/kansainvalinen-vertailuhanke-maahanmuuttajien-integroitumisesta-koulutusjarjestelmaan/>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Karvi. Haettu 28.3. osoitteesta <https://karvi.fi/karvi/>
- Karayilan, S. (2017). Kotoutuen osaksi yhteisöä: maahanmuuttajien kertomuksia kotoutumisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101832/gradu07382.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Karjalainen, H. (2014). ”Jos mä en olis koulussa, mä en olis tienny mitään” Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia suomalaisesta koulusta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43547/URN:NBN:fi:jyu-201405251814.pdf?sequence=1>
- Kekäläinen, A. (1997). Kotoutua vai kotiutua? *MoniTorii*, 2/97. Työministeriö, Maahanmuuttosasto. Edita Oy, Helsinki.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. (2000). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. (2016). *Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 13:2016. Haettu 24.4.2018 osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2016/05/KARVI_1316.pdf
- Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students, *European Journal of Special Needs Education*, 29:2, 167-183, DOI: [10.1080/08856257.2014.891719](https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719) Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://www.tandfonline-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1080/08856257.2014.891719?needAccess=true>
- Leitzinger, A. (2008). *Ulkomaalaispolitiikka Suomessa 1812-1972*. Juvenes, Tampere.
- Lepola, O. (2000). *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi – Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopolitiisessa keskustelussa*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Hakapaino Oy. Helsinki.
- Lipponen, P. & Talib, M-T. (2008). *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta*. Kasvatusalan tutkimuksia 37. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Maahanmuuttovirasto. (2018). Tilastot: Päätökset. Haettu 11.4.2018 sivulta <http://tilastot.migri.fi/#decisions?start=576>
- Metsäpelto, S. (2016). Asenne ratkaisee: luokanopettajien kokemuksia integraatiosta ja inklusiosta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201604081413.pdf>
- Mir, M., Ryce, P. & Sirin, S. (2009). How teachers’ values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 463–473. doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.003
- Ngo, V. H. (2008). A Critical Examination of Acculturation Theories. *A Critical Social Work Archives Volumes*. 2008 Volume 9, No. 1. Haettu 26.4.2018 osoitteesta <http://www1.uwind-sor.ca/criticalsocialwork/a-critical-examination-of-acculturation-theories>
- Nissilä, L. & Sarsama, A. (2008). *Perusopetukseen valmistava opetus. Tilannekatsaus syyslukukaudelta 2006*. Moniste 8/2008. Opetushallitus. Edita Prima Oy, Helsinki. Haettu 27.4.2018 osoitteesta http://www.oph.fi/download/46640_perusopetukseen_valmistava_opetus.pdf

- Oikarinen-Jabai, H. (2010). Näkökulmia monikulttuuriseen taidekasvatukseen ja työpajatoimintaan. Teoksessa: Oikarinen-Jabai, H. (toim.) *Kohti monikulttuurista koulua – taidetyöpajat osana kulttuurikasvatusta*. Opetushallitus. Edita Prima Oy, Helsinki. Haettu 16.4.2018 osoitteesta http://www.oph.fi/download/125092_Kohti_monikulttuurista_koulua.pdf
- Opetushallitus. Onko valmistavaan opetukseen määritelty maksimiryhmäkoko? Haettu 23.4.2018 osoitteesta http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli- ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus/103/0/onko_valmistavaan_opetukseen_maaritelty_maksimiryhmakoko
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus, Helsinki. Haettu 26.4.2018 osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Opetushallitus, Helsinki. Haettu 26.4.2018 osoitteesta http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-esitykset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. Haettu 24.4.2018 osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/64983/MaahanmuuttajienKoulutuspolut.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus & Walter ry. (2018). Fakta Express – Mitä nuoret ajattelevat kulttuurisesta moninaisuudesta ja avarakatseisuudesta? Opetushallitus, 4A/2018. Haettu 7.5.2018 osoitteesta http://www.oph.fi/download/190359_FaktaExpress_4A_2018.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Suomen koulutusjärjestelmä. Haettu 26.4.2018 osoitteesta <http://minedu.fi/koulutusjarjestelma>
- Padilla, A. M. & Perez, W. (2003). Acculturation, Social Identity, and Social Cognition: A New Perspective. Stanford University. Sage publication. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, Vol. 25 No. 1 (2003) 35-55 Haettu 26.4.2018 osoitteesta <https://web.stanford.edu/~apadilla/PadillaPerez03a.pdf>
- Pirttikoski, P. (2014). Maahanmuuttajaoppilaiden valmistavasta opetuksesta yleisopetukseen integraation keskeiset onnistumisen edellytykset ja haasteet. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201410101931.pdf>
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, *Intercultural Education*, 19:6, 481-491, DOI: [10.1080/14675980802568277](https://doi.org/10.1080/14675980802568277) Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1080/14675980802568277?needAccess=true>
- Pyykkönen, M. (2007). *Järjestäytyvät diasporat: etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa*. Artikkeliväitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in education, psychology and social research 306. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

- Salo, R. (2014). *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 148. Oulun yliopisto.
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326-342. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>
- Saloviita, T. (1999). *Kaikille avoimeen kouluun – Erilaiset oppijat tavallisella luokalla*. Atena kustannus, Gummerus kirjapaino, Jyväskylän.
- Sardinha, J. (2009). *Immigrant associations, integration and identity : Angolan, Brazilian and Eastern European Communities in Portugal*. IMISCOe Dissertations. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 267. Turku, Turun yliopisto.
- Suni, M. & Latomaa, S. (2012). Dealing with Increasing Linguistic Diversity in School- the Finnish Example. Teoksessa (toimittanut Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räisänen, T.) *Dangerous Multilingualism : northern perspectives on order, purity and normality*. 67–95. Haettu 23.4.2018 osoitteesta <https://www-dawsonera.com.pc124152 oulu.fi:9443/readonline/9781137283566>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Suomen kansalaisuuden saamiset [verkkójulkaisu]. ISSN=1797-7142. 2016. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 9.5.2018 osoitteesta: http://www.stat.fi/til/kans/2016/kans_2016_2017-05-12_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön ennakkotilasto [verkkójulkaisu]. ISSN=1798-8381. Helmikuu 2018. Helsinki: Tilastokeskus Haettu 11.4.2018 osoitteesta http://www.stat.fi/til/vamuu/2018/02/vamuu_2018_02_2018-04-06_tie_001_fi.html
- Taskinen, S. (2017). *”Ne voi opita toisilta” – kasvatustieteellinen design-tutkimus maahanmuuttajaoppilaiden osallisuutta edistävästä luokkakäytännöistä*. Akateeminen väitöskirja, Acta Universitatis Lapponiensis 360. Lapin yliopisto, Rovaniemi. Haettu 9.5.2018 osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63013/Taskinen_Satu_Ac-taE_227pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tilastokeskus. (2018). Suomen ennakkoväkiluku helmikuun lopussa 5 513 849. Haettu 11.4.2018 osoitteesta http://www.stat.fi/til/vamuu/2018/02/vamuu_2018_02_2018-04-06_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus. (2017). Ulkomaalaistaustaisten lasten määrä on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. Haettu 11.4.2018 osoitteesta http://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh_2016_02_2017-11-24_tie_001_fi.html
- Tilastokeskus. (2018). Ulkomaan kansalaiset. Haettu 11.4.2018 osoitteesta <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>
- Törmänen, N. (2017). “Suomi ja Syyria alkavat samalla kirjaimella!”: peruskouluun valmistava luokka kotoutumisen tilana. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France. Haettu 10.4.2018 osoitteesta <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain 7–10 kesäkuuta 1994. Ministry of Education and Science, Spain. Haettu 27.4.2018 osoitteesta http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Van Driel, B., Darmody, M. & Kerzil, J. (2016). Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU. *NESET II report*. Luxemburg. Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/46172. Haettu 12.4.2018 osoitteesta http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/neset-education-tolerance-2016_en.pdf
- Van Zanten, A. (1997). Schooling immigrants in France in the 1990s: Success or failure of the republican model of integration? *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 351-374. Haettu 9.5.2018 osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/62439341?accountid=13031>
- Varjonen, S. (2013). *Ulkopuolinen vai osallistuja? Identiteetit, ryhmäsuhteet ja integraatio maahanmuuttajien elämäntarinoissa*. Sosiaalitieteiden laitos. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Väestöliitto. (2018). ETNOKIDS. Helsinki. Haettu 28.3.2018 osoitteesta http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/maahanmuuttotutkimus/etnokids/
- Väestöliitto. (2018). Maahanmuutto perheen siirtymänä -tutkimus. Helsinki. Haettu 28.3.2018 osoitteesta http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/maahanmuuttotutkimus/maahanmuutto-perheen-siirtymana-/
- Ward, C. (2001). The impact of international students on domestic students and host institutions. University of Victoria. Haettu 13.4.2018 osoitteesta https://www.educationcounts.govt.nz/publications/international/the_impact_of_international_students_on_domestic_students_and_host_institutions