



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KAURALA ANTTI OLAVI

MAAHANMUUTTAJATAUSTAISTEN OPPILAIKEN INTEGRAATION HAASTEET
SUOMALAISSA KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ

Valmistavan opetuksen opettajien näkemyksiä aiheesta

Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajankoulutus

Intercultural Teacher Education

2016



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Kaurala Antti Olavi	
Työn nimi Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraation haasteet suomalaisessa koulujärjestelmässä - Valmistavan opetuksen opettajien näkemyksiä aiheesta			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Toukokuu 2016	Sivumäärä 77
Tiivistelmä <p>1990-luvulta lähtien maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus suomalaisissa kouluissa on noussut tasaisesti. Suuri osa heistä on syntynyt ja elänyt varhaislapsuutensa Suomessa, kasvaen suomalaisen yhteiskunnan täysimääräisiksi jäseniksi. Erotuksena heihin ovat muissa maissa syntyneet ja tänne lapsena tai nuorena tulleet. Suomeen saapuessaan he kohtaavat aiempaa totutusta poikkeavat olosuhteet, elinympäristön ja koulumaailman. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla integraatio- ja kotoutumisprosessi alkaa nollost ja sisältää monenlaisia haasteita niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Näkyvimvät haasteet liittyvät kielitaidon puutteeseen, kulttuurisista eroista johtuviin ristiriitoihin sekä aiemmista elämänvaiheista ja –kokemuksista kumpuaviin kipukohtiin erityisesti kriisialueilta lähtöisin olevien oppilaiden kohdalla.</p> <p>Tämän Pro gradu –tutkielman tavoitteena oli selvittää minkälaisia integraation haasteita maahanmuuttajataustaiset oppilaat valmistavien luokkien opettajien näkemyksien ja kokemusten mukaan kohtaavat, minkälaista osaamista, tietoutta ja taitoja valmistavan opetuksen opettajilta vaaditaan heidän pyrkiessään vastaamaan ja ratkaisemaan noita haasteita sekä minkälaisin keinoin valmistavan opetuksen opettajat edistäisivät oppilaidensa integraatiota ja kotoutumista. Tutkimuksen aineisto kerättiin avoimin kyselyin sähköpostitse ja analysoitiin laadullista sisällönanalyyysiä ensisijaisesti aineistolähtöisesti hyödyntäen.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen lähdeaineisto pohjautuu alan suomalaiseen tutkimustietoon, ennen kaikkea Katri Jokikokon, Raimo Salon sekä Mirja-Tytti Talibin yksin ja yhdessä kollegoidensa kanssa työstämiin tutkimuksiin ja teoksiin. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin myös ulkomaisia lähteitä lähinnä teoreettisten mallien esittämisessä. Teoreettinen viitekehys jakautuu neljään lukuun, joista ensimmäinen käsittelee globalisaation ja maahanmuuton eri ulottuvuuksia, toinen integraatiota, kolmas maahanmuuttajaoppilaiden kohtaamia haasteita, sisältäen kieltä, kotikulttuuria, koulua sekä psykologisia traumoja koskevat alaluvut ja neljäs opettajan interkulttuurista kompetenssia.</p> <p>Opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin pohjautuvat tutkimuksen tulokset olivat lähes poikkeuksetta linjassa alan tutkijoiden ja kirjallisuudessa esitettyjen näkökulmien kanssa. Valmistavan opetuksen opettajat tunnistivat oppilaidensa koulunkäyntiä ja integraatiota haittaavan useat koulun sisäiset ja ulkopuoliset haasteet. Toisaalta heillä oli selkeä käsitys omista taidoistaan ja luonteenpiirteistä, joita he tarvitsevat työssään tukeakseen oppilaidensa kotoutumista ja integraatiota. Heillä myös oli selkeitä ja konkreettisia näkemyksiä kuinka koulua ja yhteiskuntaa voitaisiin kehittää tukemaan integraatiota entistä paremmin. Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavatkin arvokkaita näkemyksiä käytännön työtä tekevien opettajien ja oppilaiden arjesta valmistavissa luokissa.</p>			
Asiasanat integraatio, interkulttuurinen kompetenssi, kotoutuminen, suomalainen koulujärjestelmä, valmistava opetus			

1	Johdanto	1
2	Teoreettinen viitekehys.....	4
2.1	Maahanmuutto.....	4
2.1.1	Globalisaatio ja globaali liikkuvuus.....	4
2.1.2	Humanitaarinen maahanmuutto.....	7
2.1.3	Työperäinen maahanmuutto.....	12
2.2	Integraatio	14
2.3	Haasteet.....	17
2.3.1	Kieli	18
2.3.2	Kotikulttuuri.....	20
2.3.3	Koulu	23
2.3.4	Psykologiset traumat	28
2.4	Opettajan interkulttuurinen kompetenssi.....	29
3	Tutkimuksen toteutus	37
3.1	Tutkimuskysymykset.....	37
3.2	Tutkimuksen lähtöasetelma	37
3.3	Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukon kuvaus	38
3.4	Metodologia	40
3.4.1	Laadullinen tutkimus ja postpositivistinen tieteenfilosofia	41
3.4.2	Avoin kyselytutkimus.....	42
3.4.3	Sisällönanalyysi.....	43
4	Tutkimuksen tulokset	49
4.1	Valmistavan opetuksen opettajien näkemyksiä integraation haasteista	49
4.1.1	Koulunkäynnin haasteet	49
4.1.2	Kanssakäymisen haasteet.....	51
4.1.3	Koulun ulkopuoliset haasteet.....	52
4.2	Valmistavan opetuksen opettajien erityispiirteistä ja -vaatimuksista.....	54

4.2.1	Opettajan ammatillisuus.....	54
4.2.2	Yhteistoiminta- ja kommunikaatiotaidot	55
4.2.3	Muut vaatimukset	56
4.3	Valmistavan opetuksen opettajien ammatilliset haasteet.....	57
4.3.1	Työn organisoinnin haasteet.....	57
4.3.2	Opettamisen haasteet	58
4.3.3	Oppilaslähtöiset haasteet.....	58
4.4	Valmistavan opetuksen ja integraation kehitysideoita.....	60
4.4.1	Koulun sisäiset kehitysideat.....	60
4.4.2	Koulun ulkopuoliset kehitysideat	61
5	Pohdinta	63
6	Luotettavuuden ja eettisyyden arviointi.....	70
7	Loppusanat	75
	Lähteet.....	78
	Liitteet	83

1 Johdanto

Interkulttuurisessa luokanopettajakoulutusohjelmassa opiskellessani ammatillinen fokukseni ja mielenkiintoni on vuosi vuodelta kehittynyt kohti erilaisia marginaaliryhmiä. Samanaikaisesti kyseisessä koulutusohjelmassa interkulttuurinen näkökulma on kuulunut kiinteänä osana lähes kaikkien kurssien sisältöihin ja muodostanut opintojen punaisen langan. Alun perin erityispedagogiikan perusopinnoista alkunsa saanutta heikommista lähtökohdista ponnistavien oppilaiden oppimisen tukemiseen liittyvää innostusta seurasivat kesätyöt erityisnuorten ja kehitysvammaisten ohjaajana. Toukokuussa 2014 suorittamani harjoittelu maahanmuuttajamiesten syrjäytymistä ehkäisevässä hankkeessa sekä saman vuoden lopussa suorittamani päättöharjoittelu Oulun normaalikoulun Koskelan yksikössä sinetöivät painopisteen opintojeni loppuvaiheelle. Toukokuussa 2015 valmistui maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraation haasteita käsitellyt kandidaatintutkielmani, ja nyt vuorossa on samaa aihetta valmistavan opetuksen opettajien näkökulmasta tutkiva Pro gradu –tutkielma. Tämän tutkimuksen ohessa olen syyskuusta 2015 saakka toiminut turvapaikanhakijanuorten tukiasuntolan ohjaajana. Kyseessä on siis ennen kaikkea henkilökohtaista tiedonjanoa tyydyttämään pyrkivä ja ammatillista kasvuani tukeva tutkielma, mutta aiheen ajankohtaisuudesta ja merkityksestä johtuen se hyödyttävää myös laajempaa tieteellistä ja ammatillista yhteisöä.

Suomeen suuntautuva maahanmuutto alkoi näyttäytyä merkittävänä ilmiönä vasta 1990-luvulta alkaen. Maahanmuuttajataustaisten ihmisten osuus väestöstä kuitenkin kasvaa jatkuvasti ja myös suomalaisissa kouluissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus kaikista oppilaista kasvaa sekä suhteellisesti että absoluuttisesti. Erityisesti muissa maissa syntyneet ja suomalaisessa koulujärjestelmässä opintojaan jatkavat tai aloittavat kohtaavat monia kantaväestön enemmistöstä poikkeavia koulunkäynnin ja integraation haasteita. Erityisesti kielen liittyvät haasteet sekä erilaisista traumoista ja kulttuurisista eroista kumpuavat kipukohdat näyttäytyvät yleisen tiedon valossa integraatiota vakavastikin heikentävinä tekijöinä.

Toimivat kotoutumista tukevat rakenteet ja prosessit palvelevat ennen kaikkea yksilön integraatioprosessia ja edesauttavat yhteiskuntaan kiinnittäytymistä. Niiden avulla voidaan varmistaa inhimillisen pääoman ja potentiaalin hyödyntäminen niin yksilötasolla kuin laajemmin yhteiskuntaa hyödyttäen. Aiheen vakavuudesta ja käsitellyistä haasteista huolimatta tässä Pro gradu – tutkielmassa tarkastellaan ja analysoidaan aineistoa sekä tuloksia positivistisesta ja rohkaisevasta näkökulmasta käsin. On kuitenkin paikallaan huomioda ja tunnistaa epäonnistuneen tai vajavaisen integraation aiheuttamat ongelmat. Yksittäisten henkilöiden

ja heidän läheistensä lisäksi ongelmat voivat johtaa pahimmillaan myös laajemmin yhteiskunnassa näkyviin ja koettaviin ongelmiin.

Sujuva ja mutkaton integraatioprosessi ei palvele pelkästään yhteiskunnan ja kouluyhteisöjen etua, vaan osoittaa niiltä myös ihmisläheisen ja yksilöllisen kohtaamisen kykyä. Tämä puolestaan luo ja edistää laajemmin suvaitsevaa ja tasa-arvoista ihmiskäsitystä ympärilämme saaden myös heikommista lähtökohdista ponnistavat tuntemaan itsensä arvokkaiksi ja uskomaan itseensä. Terve itsetunto taas helpottaa ihmisen suuntautumista ulospäin ja edesauttaa kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa. Keskinäisen epäluulon ja aliarvioinnin kierteen katkaisemalla ja sen suunnan muuttamalla voidaan saavuttaa paljon hyvää, joka hyödyttää niin yhteiskuntaa kuin siinä eläviä yksilöitä, olivatpa kyseessä sitten lapset tai varttuneemmat ihmiset.

Aihepiiriä on tutkittu ennestään kohtalaisen laajasti niin Suomessa kuin ulkomailla ja tulokset vaikuttavat noudattavan lähes poikkeuksetta yhtenäistä linjaa. Vaikka kasvatustiedettä ja pedagogiikkaa koskeva tutkimus kestääkin aikaa kohtalaisen hyvin moneen muuhun tieteenalaan verrattuna, tilanteet ja olosuhteet myös yhteiskunnassa sekä koulumaailmassa kuitenkin kehittyvät jatkuvasti, ja tämän päivän tieto ei välttämättä enää päde kaikilta osin huomenna. Kaikki uudet löydökset, jotka auttavat kehittämään koulujärjestelmäämme ja sen myötä maahanmuuttajien integraatiota, ovat siten tarpeellisia ja arvokkaita.

Tämän Pro gradu – tutkielman rakenne on kaksiosainen. Teoreettisessa viitekehyksessä esitelen ja avaatan maahanmuuton eri ulottuvuuksia, integraation prosessia, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomalaisessa koulujärjestelmässä kohtaamia haasteita sekä opettajan interkulttuurisen kompetenssin teoriaa. Tutkielman empiirisessä osiossa selitän yksityiskohtaisesti kuinka laadullisen tutkimuksen ja sisällönanalyysin keinoin analysoin kirjallisin kyselyin valmistavan opetuksen opettajilta keräämäni aineiston. Tutkimusongelmana on teoreettista viitekehystä ja ennen kaikkea empiiristä aineistoa hyödyntäen selvittää minkälaisia haasteita maahanmuuttajataustaiset oppilaat kohtaavat integraatiossaan, miten valmistavan opetuksen opettajat niihin voivat vastata ja kuinka oppilaiden integraatiota voitaisiin tehostaa. Lopuksi esittelen tutkimuksen tulokset ja pohdin niiden merkitystä laajemmin tutkimustehtävän valossa.

Tutkimuksen päämääränä on laadullisen tutkimuksen yleistettävyyteen liittyvät rajoitteet huomioiden selvittää yllä mainitut tutkimusongelmat sekä tuottaa yleishyödyllistä ja sovellettavaa tietoa henkilökohtaista ammatillista kasvuani tukemaan sekä laajemmin aiheesta

kiinnostuneiden henkilöiden käyttöön. Empiirinen aineisto pohjautuu kuuden opettajan subjektiivisiin kokemuksiin ja näkemyksiin, ja sellaisina olen ne myös tutkimuksen analyysissä ja tuloksissa pyrkinyt parhaani mukaan esittämä. Omassa tutkijan roolissani olen tämän tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyrkinyt toimimaan mahdollisimman objektiivisesti. Samalla olen kuitenkin tiedostanut omien ennakkotietojeni ja -käsityksieni vaikutuksen ajattelulleni sekä tutkimusprosessille.

Tutkimuskysymykseni määrittelen näin:

1. Minkälaisia integraation haasteita maahanmuuttajataustaiset oppilaat valmistavan opetuksen opettajien kokemusten mukaan yleisimmin kohtaavat suomalaisessa koulujärjestelmässä?
2. Minkälaisia ominaisuuksia, osaamista ja taitoja ammattitaitoiselta valmistavan opetuksen opettajalta heidän omasta mielestään vaaditaan?
3. Minkälaisia haasteita valmistavan opetuksen opettajat kohtaavat työssään?
4. Millä tavoin maahanmuuttajaoppilaiden integraatiota voitaisiin valmistavan opetuksen opettajien mukaan kehittää?

2 Teoreettinen viitekehys

Tämä luku käsittelee Pro gradu -tutkielmani teoreettista viitekehystä. Ensimmäinen alaluku koskee maahanmuuton eri muotoja ja sen määriä, toinen integraation käsitettä ja sen prosessia, kolmannessa puolestaan tarkastellaan integraation haasteita ja neljännessä paneudutaan opettajan interkulttuuriseen kompetenssiin ja sen merkitykseen oppilaan integraatiolle.

2.1 Maahanmuutto

2.1.1 Globalisaatio ja globaali liikkuvuus

Toisen maailmansodan jälkeisestä huimasta teknologisesta kehityksestä sekä siirtomaajärjestelmien sortumisesta toden teolla alkanut tavaroiden, aatteiden, kulttuurien ja ihmisten maailmalaajuinen liike ja vuorovaikutus eli globalisaatio on ollut yksi maailmaa ja sen nykytilaa vahvimmin määrittävistä tekijöistä viimeisinä vuosikymmeninä. Globalisaatio on monella tapaa helpottanut ihmisten elämää muun muassa uusimpien teknologisten kehityskielten sekä eri alojen tietämyksen ja osaamisen saavuttaessa maailman eri kolkat nopeammin kuin koskaan aikaisemmin. Yritysten markkina-alueet ovat kasvaneet räjähdysnomaisesti ja luoneet vaurautta ympäri maapallon. Samanaikaisesti ihmisten tietoisuus esimerkiksi luonnonkatastrofeista, ihmisoikeusrikkomuksista ja muista inhimillisistä ja materiaalisista epäkohdista on ainakin teoriatasolla kohonnut. Nopean tiedonvälityksen ja liikkumisen aikana ihmisten kyky ja valmius auttaa toisiaan sekä yllättävissä että pidempikestoisissa kriisitilanteissa on huomattavasti kohentunut, saaden aikaan globaaleja avustuskampanjoita useilla eri elämän alueilla. Toisaalta voidaan kysyä ja pohtia, onko tuo tietoisuus realisoitunut parhaimmalla ja tehokkaimmalla mahdollisella tavalla myös vaikuttamiseksi ja toiminnaksi. On helppo luulla olevansa vastuullinen maailmankansalainen, mutta olla kuitenkin tekemättä paljoakaan muiden hyväksi. (Kettunen, 2008, 211)

Positiivisten vaikutusten lisäksi globalisaatioon liittyy runsain määrin negatiivisia tai vähintäänkin ristiriitaisia ja arveluttavia puolia. Globalisaation perusmääritelmän ja -ajatuksen mukaan se edistää ja lisää vuorovaikutusta ja monimuotoisuutta yhteisessä maailmassamme. Kuitenkin voidaan helposti huomata, että tosiasiaassa globalisaatio useimmiten on varsin selkeästi vahvimman kulttuurin ja ajatusmallin globalisaatiota. Tästä esimerkkinä voidaan mainita länsimaisen vapaan markkinatalouden ja kertakäyttökulttuurin leviämien ympäri maailman voimakkaimpia ja itsepintaisimpia tai selkeästi eristäytyneitä paikallisia valtioita ja järjestelmiä lukuun ottamatta. Moni länsimaalainen ei välttämättä omassa etnosentrisyydessään

tule ajatelleeksi millaisia vaikutuksia länsimaisen kulttuurin ja vapaan markkinatalouden ylivallalla on oman välittömän elinympäristön ulkopuolisille ihmisille, kulttuureille, valtioille tai luonnolle. Pahimmillaan globalisaation ilmenemismuodot eivät erityisen paljon eroa aikaisemmin maailmankauppaa ja kulttuurien välistä kanssakäymistä määrittäneestä kolonialismista. (Kettunen, 2008, 211)

Suorilta ja epäsuorilta vaikutuksiltaan selkeimpiä globalisaation negatiivisia vaikutuksia ovat ihmisten elinympäristöjen ja -keinojen tuhoutuminen ja katoaminen tai kannattamattomuus. Esimerkiksi eurooppalaisten suurten kalastusalusten ryöstökäly Afrikan mantaarien läheisillä meri-alueilla on paikoin romahduttanut kalakannat vähintäänkin rannikon edustalta, jolloin paikallisten kalastajien elinkeinon harjoittaminen on käynyt kannattamattomaksi tai jopa mahdottomaksi vaikeuttaen samalla alueiden elintarviketuotantoa (Vidal, 2012). Toisena esimerkkinä voidaan mainita muun muassa runsaasti huomiota herättänyt Nestlén ja muiden suurten elintarvikeyritysten ympäri maailmaa harjoittama pullovesibisnes ja vesivarantojen yksityistäminen, jonka seurauksena ihmisten ennen käyttämät kaivot ovat nyt monin paikoin kuivia. Erityisesti kolmannen maailman valtioissa tästä seuraa valtava humanitaarinen ongelma ihmisten joutuessa maksamaan pelkästä vedestä tulotasoonsa nähden huomattavan korkeaa hintaa. Globaalista taloudesta ja sen varjopuolista puhuttaessa ei voida myöskään unohtaa oletettua ilmastonmuutosta ja sen vaikutusta luontoon, ympäristöön ja elinolosuhteisiin alueilla, jotka jo ennestään kamppailevat monien haasteiden kanssa.

Globalisoituneessa maailmassa useiden ongelmien syyt ovat moninaiset ja samalla niiden todellista ja alkuperäistä syytä voi olla vaikea jäljittää. Oletettavaa onkin, että usein jo ennestään altis ja herkkä ympäristö ja olosuhteet - olipa kyse sitten ihmisten välisestä elosta tai luonnosta - saa kyseenalaisin motiivein alueelle saapuvasta ulkopuolisesta toimijasta polttoainetta, joka laukaisee ja kiihdyttää pinnan alla kytenyttä epävakautta. Monien ongelmien globaalin syntyperän tavoin myös niiden seuraukset ovat lähes poikkeuksetta koko maailmaa koskettavia ja viimeistään niiden eskaloituessa myös länsimaiden kansalaiset tulevat osalliseksi useista globalisaation haittapuolista.

Ihmiselle on luonteenomaista ja selviytymisen kannalta välttämätöntä, että elinmahdollisuuksien kriittisesti kaventuessa, hän alkaa etsiä ja hakeutua suotuisampaan ympäristöön. Globalisaation yhtenä valitettavana seurauksena miljoonien ihmisten elämä, elinkeino, perinteet sekä unelmat paremmasta tulevaisuudesta ovat käytännössä tuhoutuneet heidän alku-

peräisissä yhteisöissään. Vaikka näennäistä ja konkreettista kehitystä ja vaurastumista tapahtuukin ympäri maapalloa myös kaikkein huono-osaisimpien keskuudessa, niiden tulokset eivät läheskään aina näy oikeudenmukaisina tuloksina niiden eteen puurtaneiden ihmisten elämässä. Mirja-Tytti Talib (2002, 32) korostaakin koulutuksen ja muun inhimillisen kehityksen merkitystä vastapainona koneellistumiselle, teollistumiselle ja automaatiolle. Pelkäänsä niihin keskittyminen ja inhimillisen kehityksen laiminlyönti saa aikaan ja kiihdyttää yllä mainittuja syitä ja tekijöitä, jotka johtavat epätoivoon ja näköalattomuuteen ja edelleen suurtenkin ihmismassojen hallitsemattomiin liikkeisiin. Talib (2002, 33) kuvaa vallitsevaa tilannetta kolonialismin kehän paradoksaalisella sulkeutumisella: ”Monet maahanmuuttajat saapuvat jälkikolonialismin ajan Eurooppaan uneksien mahdollisuudesta kerätä kenties suuremmat omaisuudet kuin kolonialistit aikanaan heidän omassa maassaan.”.

Globalisaation humanitaarisesta näkökulmasta tuhoisien ja pakonomaista maasta- ja maahanmuuttoa aiheuttavien seurauksien lisäksi sillä on luonnollisesti myös vapaaehtoista maasta- ja maahanmuuttoa edesauttavia puolia. Muun muassa aiemmin mainittujen kansainvälisen kaupan kasvumahdollisuuksien ja valtiollisten rajojen hälvemisen myötä yritysten ja järjestöjen kynnys laajentaa toimintaansa ulkomaille on huomattavasti madaltunut. Isossa osassa tapauksista työntekijä(t) lähetetään ulkomaille suhteellisen lyhyeksi ajanjaksoksi, jolloin esimerkiksi koko perheen muuttaminen ei tule kysymykseen. Joissain tapauksissa taas ulkomaankomennus on niin pitkä, että työntekijän lisäksi myös puoliso ja mahdolliset lapset muuttavat hänen kanssaan. Tällaisessa tapauksessa puhutaan työperäisestä maahanmuutosta, jonka syyt ja seuraukset niin maahanmuuttajalle itselleen kuin myös kohdemaalle eroavat usein huomattavasti humanitaarisesta maahanmuutosta.

Maailman mittakaavassa Suomi on väestöltään edelleen varsin homogeeninen eli eri kansallisuuksien kirjosta huolimatta niiden edustajien lukumäärät ovat verrattain pieniä muutamaa suurinta lukuun ottamatta ja keskittyvät vahvasti Etelä-Suomeen. Ulkomaalaistaustaisten ihmisten lukumäärän tasaisesta kasvusta huolimatta selkeästi suurimman osan Suomen 5,5 miljoonaisesta väestöstä muodostaakin edelleen syntyperäiset suomalaiset. Vuonna 2014 Suomessa asui noin 230 000 ulkomaalaista, muodostaen ainoastaan 4,2 prosenttia koko maan väestöstä. (Tilastokeskus, 2016)

Seuraavissa kahdessa alaluvussa esittelen humanitaarisen ja työperäisen maahanmuuton olennaiset määritelmät ja piirteet sekä pyrin sitä kautta havainnollistamaan niiden eroja yk-

silön ja yhteiskunnan kannalta. On selvää, että humanitaarisista ja työperäisistä syistä maahan muuttaneiden ihmisten taustoissa ilmenee eroja niin koulutuksen kuin elämäkokemusten osalta. Pakolais- tai turvapaikanhakijastatuksella maahan saapuneet ovat useissa tapauksissa henkisesti traumatisoituneita, koulut saattavat olla käymättä lähtömaan kehittymättömyyden tai epävakaiden olosuhteiden vuoksi ja oma kulttuuri voi erota huomattavasti kohteeseen, esimerkiksi Suomen omasta. Joko oman tai vanhempien työn perässä maahan saapunut henkilö taas tulee lähes poikkeuksetta omaehtoisesti vakaista oloista, mikä lähtökohtaisesti laskee kynnystä integroitua yhteiskuntaan. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole luoda asetelmaa, jossa humanitaarinen maahanmuutto nähtäisiin pelkästään yhteiskunnan perusjärjestyksestä horjuttavana ja resursseja syöväksi ilmiönä ja toisaalta työperäinen maahanmuutto yksinomaan positiivisena asiana, sillä maahanmuutto on hyvin monitahoinen ilmiö.

2.1.2 Humanitaarinen maahanmuutto

Tässä tutkielmani alaluvussa puhun maahan pakolais- ja turvapaikanhakijastatuksella saapuneista henkilöistä pääosin yhteisesti humanitaarisen maahanmuuton edustajina. Pakolainen on henkilö, jolle on myönnetty turvapaikka eli pakolaisstatus Geneven pakolaissopimuksen perusteella tai hän on saanut oleskeluluvan humanitaaristen syiden takia. Pakolaisstatuksen ovat voineet myöntää YK:n pakolaisjärjestö UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) tai kansalliset viranomaiset. Turvapaikanhakijalle taas ei ole vielä myönnetty pakolaisstatusta eli turvapaikkaa, vaan hän on saapunut maahan itsenäisesti ja vasta hakee henkilökohtaiseen vainoon perustuvaa turvapaikkaa tai oleskelulupaa. Oleskelulupa voidaan myöntää toissijaisen suojelun perusteella, jos turvapaikanhakijaa uhkaa epäinhimillinen kohtelu kotimaassaan. Sen voi saada myös humanitaarisen suojelun perusteella, mikäli hakijan lähtömaan tilanne on sellainen, että se voi johtaa kenen tahansa joutumiseen oikeudenloukkausten tai erottelemattoman väkivallan kohteeksi. Suomen lain mukaan hakijalle voidaan myöntää myös yksilöllisistä inhimillisistä syistä oleskelulupa tai tilapäinen oleskelulupa. (Pakolaisneuvonta, 2015)

Maahanmuuttajat voidaan karkeasti ottaen jakaa neljään ryhmään: (Maahanmuuttovirasto, 2016)

1) Siirtolaiset

Siirtolainen on henkilö, joka muuttaa pysyvästi maasta toiseen yleensä työn, opiskelun tai esimerkiksi puolison perässä yleensä tarkoituksenaan aloittaa uusi elämä. Käsittelen tätä ryhmää tarkemmin työperäistä maahanmuuttoa koskevassa

alaluvussa. Siirtolaisella voidaan tarkoittaa sekä maastamuuttajaa että maahanmuuttajaa.

2) **Kiintiöpakolaiset**

Kiintiöpakolaiseksi määritellään henkilö, jolla on UNHCR:n myöntämä pakolaisasema ja jolle on myönnetty maahantulolupa vastaanottavan valtion pakolaiskiintiön puitteissa. Kiintiöpakolaiset saapuvat kohdemaahansa yleensä pakolaisleirien kautta. Vuodesta 2001 Suomen pakolaiskiintiö on ollut 750 henkilöä, mutta vuosina 2014 ja 2015 kiintiötä on kuitenkin nostettu 1050 henkeen Syyrian sodan takia. Alkuperäisestä kotimaastaan lähteneiden pakolaisten lisäksi maailmassa arvioidaan olevan lisäksi jopa 27,5 miljoonaa maansisäistä pakolaista.

3) **Turvapaikanhakijat**

Turvapaikanhakija on henkilö, joka on anonut henkilökohtaiseen vainoon tai muihin humanitaarisiin syihin vedoten turvapaikkaa heti rajaviranomaisilta tai maahantulon jälkeen poliisilta. Myönteinen turvapaikkapäätös takaa henkilölle suojan ja oleskeluoikeuden, mutta vain pieni osa saa YK:n pakolaissopimuksen mukaisen pakolaisstatuksen.

4) **Perheyhdistetyt**

Perheyhdistämisellä tarkoitetaan pakolaisen tai henkilön oikeutta saada Suomeen myös perheensä. Perheeseen katsotaan kuuluvaksi avio-/avopuoliso ja alaikäiset naimattomat lapset. Muiden kuin pakolaisstatuksen tai oleskeluluvan suojeluntarpeen perusteella saaneiden tulee osoittaa voivansa elättää perheensä, jotta perheen voi saada Suomeen. (Maahanmuuttovirasto, 2016)

Vuonna 2014 selkeästi suurimman kiintiöpakolaisten ryhmän muodostivat syyrialaiset. Yhteensä heitä tuli 495, joista 277 Libanonin ja 218 Jordanian kautta. Seuraavaksi suurimman ryhmän muodostivat Sudanin kansalaiset 165 valitulla. Kongon demokraattisen tasavallan kansalaiset 146 hengellä muodostivat kolmanneksi suurimman ryhmän. Heidän kauttakulkuunaan olivat Malawi sekä Sambia. Neljänneksi eniten Suomeen tuli afganistanilaisia Irnin kautta yhteensä 130 hengen verran. Lisäksi 94 henkeä eri maista hyväksyttiin niin sanottuina hätätapauksina. Hätätapaukset muodostavat yleensä noin 10 – 15 prosenttia kunkin

vuoden pakolaiskiintiöstä. UNHCR esittää hätätapauksina valittaviksi henkilöitä, joilla on kiireellinen uudelleen sijoittamisen tarve suojelun tarpeen tai muiden syiden vuoksi (esimerkiksi humanitaariset tai lääketieteelliset perusteet). Henkilöiden tulee olla UNHCR:n pakolaisiksi katsomia henkilöitä. Yhteensä Suomeen saapui vuonna 2014 1030 henkeä kiintiöpakolaisstatuksella. (Maahanmuuttovirasto, 2015)

Edeltävien vuosien (2011-2013) aikana kiintiöpakolaisena Suomeen tulleiden henkilöiden kansallisuuksia vertailtaessa voidaan nähdä selkeitä pitkittyneistä konflikteista johtuvia trendejä, mutta myös lyhyempien levottomuuksien aikaansaamia hetkittäisiä pakolaisvirtoja. Esimerkiksi Afganistan, Irak, Somalia ja Kongon demokraattinen tasavalta esiintyvät tilastoissa merkittävässä määrin vuodesta toiseen, mutta yllä mainittujen vuosien aikana ja vielä kauemmas mennessä voidaan nähdä muun muassa Suomeen tulleiden myanmarilaisten ja srilankalaisten suuri määrä, jota selittää Myanmarin sotilasjuntan toimet ja Sri Lankassa käyty tamilisissien ja hallituksen välinen sisällissota. Turvapaikkahakemuksia Suomi vastaanotti vuonna 2014 yhteensä 3706, joista myönteisinä hyväksyttiin 1346. Lukumääräisesti eniten hakijoita oli Irakista, Venäjältä ja Ukrainasta. (Maahanmuuttovirasto, 2015)

Oleskelulupia myönnettiin yhteensä 20 371, joista isoin osa (6774) liittyi perhesyihin, opiskelun (5611) ja työn (5062) ollessa tasaisesti toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmät syyt. Varsinaiset humanitaariset syyt olivat selkeästi pienemmässä osassa oleskelulupia myönnettäessä. Kansainvälisen suojelun perusteella oleskeluluvan sai 1346 henkeä kiintiöpakolaisten osuuden ollessa 1030. Paluumuuton ja muiden syiden johdosta lupa myönnettiin yhteensä 448 henkilölle. Edellä mainituista 20 371 henkilöstä pysyvän kansalaisuuden vuonna 2014 sai 8499 henkeä. (Maahanmuuttovirasto, 2015)

Perheenyhdistämistapaukset Suomessa liittyvät lähes poikkeuksetta humanitaariseen maahanmuuttoon ja sen keinovalikoimaan. Perheenyhdistämisprosessin aloittaminen vaatii, että yhdistettävän perheen yksi tai useampi jäsen tai muu lähiomainen on saanut oleskeluluvan Suomesta. Perheenyhdistämiskäytäntöä ja sen sitovuutta myös suomalaisessa maahanmuuttopolitiikassa voidaan perustella useilla kansainvälisjuridisilla sopimuksilla, kuten Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien julistuksella ja Eurooppa-neuvoston direktiivillä oikeudesta perheenyhdistämiseen (2003/86/EY). Perheenyhdistämismenettelyä on arvosteltu sekä sitä kannattavien että vastustavien suunnalta. Kannattajien mielestä käsittely- ja prosessijat ovat kohtuuttoman pitkiä aiheuttaen turhaa inhimillistä kärsimystä perheiden joutuessa

viettämään aikaa erossa toisistaan riippumatta omasta tahdostaan ja vaikutusmahdollisuuksistaan. Menettelyä vastustavat taas pitävät sitä kalliina ja helposti hyväksikäytettävänä keinona tuoda Suomeen ihmisiä, jotka eivät muuten tänne esimerkiksi kiintiöpakolais- tai turvapaikanhakijastatuksella pääsisi. Lisäksi usein kyseenalaistetaan perhekäsityksen universaali luonne ja se kuka todellisuudessa on perhettä. Väärinkäytösten ehkäisemiseksi valtiolta ja maahanmuuttoviranomaiset ovat valjastaneet käyttöönsä laajan keinovalikoiman perhesuhteen todellisuuden varmistamiseksi. Muun muassa henkilötiedustelun, suullisen kuulemisen, DNA-testien ja haastattelumatkan perusteella maahanmuuttoviranomaiset lopulta tekevät päätöksen asiasta. Prosessi on raskas, kallis ja pitkäkestoinen kaikkien osapuolien kannalta. Yhteistyö useiden maiden viranomaisten välillä, liikkuminen mahdollisesti syrjäisillä seuduilla ja useissa tapauksissa henkilötietojen sekä arkistojen puuttuminen venyttää helposti selvitystapahtuman jopa vuoden mittaiseksi. (Pakolaisneuvonta, 2015)

Suomeen suuntautuvaa humanitaarista maahanmuuttoa käsiteltäessä vuosi 2015 näyttäytyy varsin poikkeuksellisena, sillä vuoden jälkipuoliskolla Eurooppaa koetteli kenties koko toisen maailmansodan jälkeisen ajan suurin humanitaaristen pakolaisten aalto. Syyrian jo vuosikautia jatkunut sisällissota, ääri-islamilaisten ISIS-järjestön vastainen sota Irakissa sekä Afganistanin heikentynyt turvallisuustilanne olivat saaneet aikaiseksi valtavia pakolaisvirtoja, joiden aikaansaamaa painetta Lähi-idän ja Turkin alueella sijaitsevat pakolaisleirit eivät enää pystyneet kantamaan. Sen seurauksena Eurooppaan pyrki vuoden 2015 aikana yli miljoona ihmistä. Selkeästi suurin osa noista yli miljoonasta ihmisestä jäi Saksaan, mutta hieman yli 30 000 jatkoi matkaansa turvapaikan toivossa aina Suomeen saakka. (Pakolaisapu, 2016)

Mediassa ja erityisesti kansan puheissa kiinnitettiin paljon huomiota irakilaisien miesten huomattavan suureen osuuteen turvapaikanhakijoista, vaikka pakolaisten vastaanottamista samaan aikaan perusteltiin aivan oikeutetusti ensisijaisesti syyrialaisien siviilien auttamisella ja solidaarisuuden osoittamisella kaikista heikoimmassa asemassa oleville. Maahanmuuttoviraston tilastot tukevat havaintoja irakilaisien suuresta osuudesta. Valtaosa (63%) turvapaikanhakijoista oli irakilaisia, toiseksi eniten oli afganistanilaisia (16%) ja kolmanneksi eniten

somalialaisia (6%). Muut kansallisuudet jäivät alle kolmen prosentin tasolle kukin. Esimerkiksi syyrialaisia turvapaikanhakijoista oli 879. (Maahanmuuttovirasto, 2016)



KUVIO 1. Turvapaikanhakijat ja heille tehdyt päätökset 2015 (Maahanmuuttovirasto, 2016)

Tämän tutkielman ja suomalaisen koulujärjestelmän kannalta on merkittävää huomata, että vuoden 2015 aikana Suomeen saapui yksin 3024 alaikäistä turvapaikanhakijaa (Maahanmuuttovirasto, 2016). Tämän lisäksi on vielä suuri määrä jonkun täysi-ikäisen kanssa maahan tulleita alaikäisiä, mikä tarkoittaa merkittävää tarvetta ammattitaitoisille opettajille ja muille kotouttamisprosessissa mukana oleville ammattilaisille, joilla on selkeä käsitys tehokkaasta ja sujuvasta integraatiosta sekä maahanmuuttajien valmistavasta opetuksesta. Laskennallisesti voidaan puhua jopa useiden satojen työntekijöiden tarpeesta.

Vuoden 2015 loppua kohden mentäessä useissa Euroopan maissa havahduttiin vakavaan resurssipulaan pakolaisten vastaanottamisessa, kotouttamisessa ja turvapaikkahakemusten käsittelyssä. Lisäksi yleinen asenneilmapiiri alkoi kiristyä niin kansalaisten kuin poliitikkojen keskuudessa, minkä seurauksena pakolaisten maahantuloa alettiin huomattavasti vaikeuttaa rajatarkastuksien voimaantulolla, matkustusasiakirjojen vaatimisella ja jopa aitoja pystyttämällä. Sen seurauksena pakolaisvirta myös Suomeen pieneni huomattavasti loppukesän ja syksyn huippulukemiin verrattuna. Muutoksena aiempaan voidaan mainita myös turvapaikanhakijavirran osittainen muuttuminen Keski-Euroopan, Tanskan ja Ruotsin kautta kulkeesta liikkeestä Venäjältä suuntautuvaan liikkeeseen. Tätä kirjoitettaessa näyttää kuitenkin siltä, että myös Suomen ja Venäjän raja on toistaiseksi suljettu pakolaisilta. Euroopan Unioni

on puolestaan viimein edennyt neuvotteluissa Turkin kanssa, joka maaliskuusta lähtien on alkanut sekä vaikeuttaa merenylitystä että ottaa vastaan jo Kreikkaan päässeitä venepakolaisia. Tulevat kuukaudet näyttävät miten tilanne kehittyy. Pysyvätkö nykyistenkin pakolaisten kanssa tuskailevan ja heitä kohtaan kiristyviä asenteita osoittavan Euroopan rajat kiinni vai joutuuko se varautumaan seuraavaan pakolaisaaltoon? Todellista helpotusta tilanteen millekään osapuolelle ei ole näkyvissä ennen kuin rauha on laskeutunut Lähi-itään.

2.1.3 Työperäinen maahanmuutto

Tämä työperäistä maahanmuuttoa käsittelevä alaluku on tarkoitettu vertailukohdaksi aiemalle humanitaarisesta maahanmuutosta kertoneelle tekstille. Työperäinen ja humanitaarinen maahanmuutto ovat luonteeltaan, näkyvyydeltään ja yhteiskunnallisilta vaikutuksiltaan toisistaan monilta osin poikkeavia. Osittain erot johtuvat yksinomaan ihmisten tunteista, asenteista ja ennakko-oletuksista, mutta taustalla on myös yleistämisen kestäviä faktoja. Ensinnäkin työperäiset maahanmuuttajat lähtökohtaisesti saapuvat maahan omaehtoisesti ja suunnitellusti, jolloin heidän kotiutumisansa mahdollisista kulttuurisesta tai muista haasteista huolimatta on lähes poikkeuksetta humanitaarisiin maahanmuuttajiin verrattuna selkeämpi ja yksinkertaisempi. Toisekseen useimmissa tapauksissa työperäiset maahanmuuttajat saapuvat Suomeen järjestäytyneistä yhteiskunnista ja oloista, jolloin heidän ei tarvitse humanitaarisiin maahanmuuttajiin verrattuna kantaa mukanaan mahdollisia kriisien sekä konfliktien psyykkisiä vaikutuksia.

Työperäisestä maahanmuutosta ja maahanmuuttajista puhutaan, kun tarkoitetaan maahanmuuton muotoa tai henkilöä, joka perustuu selkeästi työntekoon ja sen takia muuttamiseen. Euroopan Unionin takaaman ihmisten, tavaroiden, palvelujen ja työvoiman vapaan liikkuvuuden myötä ulkomaalaisten työntekijöiden määrä on kasvanut Suomessa merkittävästi. Suurin osa Suomessa työskentelevistä EU-kansalaisista tekee töitä kuitenkin vain keikka- luontoisesti ja tilapäisesti varsinaisten työperäisten maahanmuuttajien jäädessä vähemmistöön. Erityisen merkittävä ulkomaalaisten tilapäistyöntekijöiden rooli on rakennusalalla. Rekisteröityjen työperäisten maahanmuuttajien osuus myös maahanmuuttajien kokonaismäärästä on varsin vaatimaton, vain noin 5-10 prosentin luokkaa, maahanmuuttajien enemmistön saapuessa Suomeen edelleen perhesyiden, paluumuuton (ruotsinsuomalaiset) tai pakolaisuuden vuoksi. (Lith, 2007)

Suomeen työn takia saapuvien ulkomaalaisten kokonaismäärää on vaikea arvioida, koska tilapäistä tai määräaikaista eli keikkaluontoista työntekoa ei minkään virallisen tahon toimesta tilastoida, mutta asiantuntija-arviot kuitenkin liikkuvat kymmenissä tuhansissa. Keikkaluontoista työtä ei kuitenkaan varsinaisesti lasketa työperäiseksi maahanmuutoksi ja se koskee yleensä vain työntekijää itseään, ei siis hänen perhettään ja lapsiaan, joten olennaista tämän tutkielman kannalta on tarkastella ainoastaan tilastoituja työperäisiä maahanmuuttoja ja niihin liittyviä oleskelulupapäätöksiä. EU-kansalaiset saavat oleskella ja työskennellä toisen EU-maan sisällä kolmen kuukauden ajan, minkä jälkeen heidän tulee rekisteröityä asuinkunnan poliisin toimipisteessä. Pohjoismaiden kansalaisten rekisteröinti hoidetaan kuitenkin maistraatissa ja vasta oleskelujakson kestäessä yli kuusi kuukautta. (Maahanmuuttovirasto, 2015)

EU-kansalaisia rekisteröityi kolmen kuukauden (Pohjoismaat kuusi kuukautta) jakson jälkeen työperäisin syin (elinkeinonharjoittaminen, työnteko) hyväksytysti yhteensä 6036 henkilöä. Myönteisiä päätöksiä saivat eniten virolaiset, puolalaiset, espanjalaiset, saksalaiset sekä britannialaiset. Vuonna 2014 Maahanmuuttovirasto myönsi 5062 ensimmäistä oleskelulupaa (EU:n ulkopuoliset hakijat) työntekoa perusteella yleisimpien kansalaisuuksien ollessa intialaiset (1059 hyväksyttyä päätöstä), ukrainalaiset (873) ja venäläiset (627). Myönteisten päätösten osuus oli 87 %, kun taas kielteisiä päätöksiä tehtiin 767 (13 %). Merkittävin syy työperäisille oleskelulupahakemuksille oli osaratkaisua edellyttävä työnteko, joka käytännössä tarkoittaa tarveharkintaista maahanmuuttoa. Hakemuksia tuli 3078 kappaletta, joista 2424 hyväksyttiin. Toiseksi yleisin syy oli erityisasiantuntija (hakemuksia yhteensä 1155, joista hyväksyttiin 1153). Kolmanneksi eniten (yhteensä 618, joista hyväksyttiin 598) hakemuksia jättivät tieteellisen tutkimustyön vuoksi Suomeen pyrkivät. Muita syitä työperäisille oleskelulupahakemuksille olivat muun muassa urheilija ja valmentaminen (312/285), harjoittelija (300/282), muu työnteko (244/226), elinkeinonharjoittaminen (117/89) ja erityisasiantuntija, sininen kortti (5/5). (Maahanmuuttovirasto, 2014)

Yllä kerrotut tiedot vahvistavat ennakko-oletuksia työperäisten maahanmuuttajien keskimäärin helpommista ja paremmista lähtökohdista verrattuna useisiin humanitaarisiin maahanmuuttajiin. Muun muassa EU:n ulkopuolisten työperäisten maahanmuuttajien yleisimmät ja lukumäärältään selkeästi suurimmat muuttoperusteet viittaavat vahvasti siihen, että kyseessä ovat korkeasti koulutetut ja todennäköisesti hyvin toimeentulevat ihmiset. EU-kansalaisten kaksi suurinta ryhmää virolaiset ja puolalaiset taas tekevät Suomessa töitä monilla

aloilla aina matalapalkkatöistä korkeaa koulutusta vaativiin tehtäviin. Espanjalaiset, saksalaiset ja britit puolestaan saapuvat Suomeen yleisimmin asiantuntija- ja toimihenkilötehtäviin. Täten voidaan olettaa, että työperäiset maahanmuuttajat perheineen ja lapsineen ovat Suomessa keskimäärin paremmassa asemassa verrattuna humanitaarisista syistä Suomeen saapuneisiin ihmisiin verrattuna.

2.2 Integraatio

Edellinen luku toi esiin taustoiltaan erilaisten maahanmuuttajien paikoin radikaalistikin toisistaan eroavat lähtökohdat jatkaa tai aloittaa uusi elämä Suomessa. Tämä integraatiota käsittelevä luku vie tutkielmaa lähemmäs sen varsinaista fokusta, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraation haasteita suomalaisessa peruskoulussa. Integraatio itsessään on varsin laaja käsite, mutta pyrin rajaamaan sen koulumaailmaan sekä oppilaiden välittömään elinpiiriin. Tämän tutkielman yhteydessä sana integraatio tarkemmin ottaen viittaa laajempaan yhteiskunnalliseen integraatioon tai kotoutumiseen.

Integraatio on useimmille tuttu termi muun muassa erityistä tukea vaativien ja erilaisten oppijoiden hyväksymiseksi ja mukaan lukemiseksi yhteisessä koulussa kuvaavana sanana. Myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat monilta lähtökohdiltaan ja tarpeiltaan samankaltaisessa asemassa. Kommunikaatio voi olla puutteellista tai lähes olematonta (kieli), yhteiset toimintatavat, säännöt ja odotukset ovat epäselvät (kulttuuri), oppimisympäristön sekä henkilökunnan asenteissa ja suhtautumisessa voi olla toivomisen varaa (koulu) ja myös tunne-elämässä ja sen myötä monilla kanssakäymisen ja elämisen osa-alueilla voi olla haasteita (psykykkiset häiriöt). Heitä myös yhdistää valitettavan usein ympäristön kielteinen, epäileväinen tai vähättelevä suhtautuminen heidän haasteisiinsa. Kun ongelmiin ei riittämättömän ammattitaidon tai resurssipulan takia osata tai pystytä puuttumaan, voidaan oppilas leimata ongelmatapaukseksi ja siirtää pois silmistä ja mielestä tuntematta todella hänen taustojaan ja vaikuttimiaan. (Sarlin, 2009, 20-22)

Integraatioprosessit ovat yksilöstä itsestään, hänen menneisyydestään ja nykyisyydestään sekä ympäristöstä johtuen varsin monisyisiä ja toisistaan merkittävästikin poikkeavia, joten niiden yksilöllinen erittely ei tässä yhteydessä ole mahdollista. Mielekkäämpää onkin käsitellä aihetta akkulturaation termin kautta. Akkulturaatio tarkoittaa uuteen kulttuuriin sulautumista tai sopeutumista. Se on siis eräänlainen muutos- ja sopeutumisprosessi, jossa kulttuuritaustaltaan erilaiset ihmiset tai ryhmät kohtaavat toisensa (Liebkind, 1994). Liebkindin

(1994, 27-28) mukaan yksilön akkulturaatioprosessi tapahtuu seuraavien viiden vaiheen kautta:

1) Konformisuusvaihe

Enemmistökulttuuri näyttäytyy yksinomaan hyvänä ja kaikki omaan kulttuuriin liittyvä huonona

2) Ristiriitavaihe

Maahanmuuttaja tunnistaa eri kulttuurien hyviä ja huonoja puolia, mutta taistelee valtakulttuurin aliarvioivien käsitysten ja omien häpeän ja ylpeyden tuntemusten ristipaineessa.

3) Uppoutumisvaihe

Maahanmuuttaja käpertyy sisäänpäin omaan kulttuuriinsa ja kokee voimakkaita epäluulon tunteita vallitsevaa kulttuuria kohtaan. Hän pyrkii vahvistamaan omaa itse-tuntoaan suhtautumalla omaan kulttuuriinsa avoimen ylpeästi ja itsevarmasti ja peittelee samalla aiempaa kiinnostustaan valtakulttuuria kohtaan jopa avoimella vihamielisyydellä.

4) Itsetutkiskeluvaihe

Tunnemyrskyn laannuttua maahanmuuttaja tunnistaa ja kokee myös oman kulttuurinsa kipupisteitä sekä heikkouksia ja alkaa tarkastella sitä kriittisemmin. Saman aikaisesti suhtautuminen valtakulttuuriin lievenee.

5) Bikulturalismivaihe

Maahanmuuttaja on saavuttanut kulttuurisen tasapainon. Hän ymmärtää kulttuurien vahvuuksia ja heikkouksia. Ylpeys omista juurista ja vahva itsetunto vahvistavat hänen avointa ja suvaitsevaa arvomaailmaansa, minkä lisäksi hän osaa mieltää ihmiset ryhmään kuuluviksi yksilöiksi omine ominaisuuksineen. (Liebkind, 1994)

Normaalisti yksilö käy näkyvää ja näkymätöntä kamppailua ja tasapainoilua näiden vaiheiden välillä ottaen välillä askelia eteenpäin ja taaksepäin. Berryn (1997) akkulturaatioteorian

mukaan yksilön akkulturaation onnistuminen määräytyy kahden tärkeän kysymyksen mukaan: Kuinka tärkeä on pitää kiinni omasta kulttuuristaan ja kuinka tärkeäksi hän kokee yhteiskunnassa vallitsevan valtakulttuurin? Yksilön asenne ja vastaus määrittää lopulta hänen akkulturaationsa Berryn (1997, 9-10) nelivaiheisen mallin mukaan:

1) Integraatio eli yhdentyminen

Integraatio voidaan nähdä monilta osin samanlaisena kuin Liebkindin bikulturalismivaihe. Yksilö elää sujuvasti kahden kulttuurin välillä ollen samanaikaisesti ylpeä omista juuristaan ja arvostaen myös valtakulttuurin hyviä puolia. Integraatiota pidetään akkulturaation onnistuneimpana ja parhaimpana vaihtoehtona.

2) Assimilaatio eli sulautuminen

Assimilaatiossa maahanmuuttaja pyrkii mahdollisimman nopeasti eroon omasta kulttuuristaustastaan ja sulautumaan valtakulttuuriin.

3) Separaatio eli eristäytyminen

Separaatiossa yksilö kiinnittyy vahvasti omaan kulttuuriinsa ja torjuu valtakulttuuriin.

4) Marginalisoituminen eli vieraantuminen

Maahanmuuttaja kadottaa yhteyden sekä omaan alkuperäiskulttuuriinsa että uuden kotimaan valtakulttuuriin. Hän elää niiden välimaastossa irrallaan kummastakin ajautuen vakavaan syrjäytymisen uhkaan. (Berry, 1997, 9-10)

Edellä esiteltyjen mallien lisäksi voidaan onnistuneen integraation ja kulttuurien yhteiselon ajatella tapahtuvan monikulttuurisen yhteiskuntamallin kautta. Monikulttuurisuus tunnistaa sen tosiasian, että yhteiskunnassa elää eri kulttuuritaustoja edustavia ihmisiä. Mallin mukaisesti yhteiskunta tukee maahanmuuttajien kielen, kulttuurin ja uskonnon vaalimista ja harjoittamista sen sijaan, että niitä tyydyttäisiin pelkästään sietämään (Talib ja Lipponen, 2008, 12-13). Talib (2002) korostaa yhteistyön ja vuoropuhelun merkitystä monikulttuurisen ja suvaitsevaisen ilmapiirin ja ympäristön luomisessa.

Suomessa pitkään vaikuttanut assimilaatiomalli tunnetaan ehkä paremmin lausahduksesta ”maassa maan tavalla”. Juha Sihvola (2007) huomauttaa, että siihen kuitenkin liittyy lähtökohtaisesti vaatimus maahanmuuttajan oman kulttuuriperinnön häivyttämisestä ja jopa kantaväestöä kohtaan esitettyjä tiukemmat odotukset hyvästä kansalaisuudesta. Maahanmuuttajan kulttuuri ei missään vaiheessa saa tunnustusta tai tasa-arvoista kohtelua eikä sen vaalimista nähdä missään mielessä toivottavana. Toisaalta Sihvola (2007) muistuttaa, että monikulturismin edistäminen yhteiskunnassa voi ruokkia sen vastustajia osoittamalla, että etnisten vähemmistöjen keskuudessa ilmenee edelleen ongelmia avoimesta ja suvaitsevaisesta suhtautumisesta riippumatta (tai juuri siitä syystä).

Selvää on, että onnistunut integraatio on kaikkien osapuolien ehdoton etu. Mitä alemmas ajaudumme Berryn akkulturaatioasenteissa integraatiosta, sitä suurempia ja vaikeammin korjattavia haasteita yksilön ympärille kasaantuu. Sen tähden ja sen ehkäisemiseksi tulisi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa työskentelevien - siis koko koulun henkilökunnan - olla mahdollisimman hyvin perillä ja tietoinen potentiaalisista sudenkuopista, niiden välttämistä hyvissä ajoin ja viime kädessä tehokkaista sekä toimivista apukeinoista. Näin korvaamaton yksilö ja hänen potentiaalinsa ei valu hukkaan, vaan luo hyötyä ja iloa niin hänelle itselleen kuin ympäröivälle yhteiskunnallekin.

2.3 Haasteet

Tässä neljännessä luvussa siirryn käsittelemään niitä integraation haasteita, joita maahanmuuttajataustainen oppilas saattaa suomalaisessa peruskoulussa kohdata. Luku jakaantuu neljään alalukuun: kieleen, kotikulttuuriin, opettajasta, koulusta ja laajemmin valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta mahdollisesti paljastuviin seikkoihin sekä oppilaan mahdollisesti kokemiin psykologisiin traumoihin. Aikaisempien lukujen pohjalta voidaan yleistäen sanoa, että työperäisen maahanmuuton takia Suomeen saapuneiden vanhemmat ja heidän lapsensa kokevat haasteet lievempinä kuin humanitaarisista syistä saapuneet. Syyt liittyvät ennen kaikkea omaehtoiseen ja suunniteltuun muuttoon, mikä yleensä myös tarkoittaa rauhallisempia lähtöolosuhteita sekä työperäisten maahanmuuttajien yleensä korkeaan koulutustasoon ja asemaan työelämässä. Lisäksi työperäinen maahanmuutto on monissa tapauksissa väliaikaista ja suuntautuu usein suuriin kaupunkeihin, jolloin perheen lapset käyvät koulua kansainvälisissä kouluissa. Termi maahanmuuttaja viittaaakin tutkielmani neljännessä luvussa enimmäkseen heikommista lähtökohdista ponnistaviin oppilaisiin.

2.3.1 Kieli

Kielen voidaan lähtökohtaisesti olettaa olevan ihmisten välisen kanssakäymisen tärkein väline. Samaan logiikkaan pohjaten yhteisen kielen puutteen voidaan sanoa olevan suurin este onnistuneelle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle. Ihmiset voivat kyllä kommunikoida auttavasti myös nonverbaalisesti, mutta kouluympäristössä ja opetus- ja oppimistarkoituksessa sen teho on kiistämättä riittämätön. Lisäksi yhteinen kieli mahdollistaa ajatustenvaihdon ja toisen ymmärtämisen laajemmassakin mielessä. Siitä syystä se ansaitseekin ensimmäisen paikan tässä integraation haasteita käsittelevässä luvussa.

Pia Lumme (2000) laati ja toteutti Helsingin kaupungin opetusviraston tilauksesta tutkimuksen, jonka tarkoituksena oli selvittää integroitujen maahanmuuttajien opetuksessa ilmeneviä ratkaisutapoja ja niiden yhteyttä jo aikaisemmin tässä tutkielmassa esiteltyihin Berryn akkulturaatioasenteisiin. Tutkimusta varten hän haastatteli yhteensä 18 luokanopettajaa, kuutta aineenopettajaa sekä kahta kouluavustajaa ja laati niiden pohjalta analyysin. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä on viidentoista vuoden takaisesta noussut merkittävästi, mutta toimintatavat ja asenteet ovat monilta osin säilyneet tähän päivään saakka.

Lumpeen tutkimus vahvistaa ennakko-oletuksia koulumaailmassa koetuista haasteista. Hänen haastatteleminen opettajien mukaan eräs suurimmista ja selkeimmistä kohtaamisen ja vuorovaikutuksen välittömästi liittyvistä ongelmista on maahanmuuttajien suomen kielen taito ja oppiminen. Opettajat korostivat riittävän kielitaidon tason saavuttamista valmistavassa opetuksessa ennen siirtymistä yleisopetukseen. Muussa tapauksessa integroitaessa maahanmuuttaja liian suureen luokkaan, jossa ei ole mahdollisuuksia eriyttämiseen, voivat oppilas ja muu luokka kärsiä opetuksen laadun heikkenemisestä. Tärkeää olisikin, että sekä maahanmuuttaja, muut oppilaat että opettaja olisivat ehtineet valmistautua yleisopetukseen sijoittamiseen. (Lumme, 2000, 37-38)

Vieraasta kieliympäristöstä Suomeen saapuva kouluikäinen lapsi sijoitetaan lähes poikkeuksetta niin kutsuttuun valmistavaan opetukseen. Valmistavien luokkien opetus on suunnattu lähes yksinomaan suomen kielen oppimiseen ja perustoimintaedellytyksien luomiseen myöhempiä opintoja ja uudessa kulttuurisessa ja kielellisessä ympäristössä selviytymiseen. Eräs valmistavan opetuksen erityisasiantuntija Oulun yliopiston normaalikoulun Koskelan yksikössä totesi pedagogiikastaan seuraavanlaisesti: ”Me ei anneta täällä meidän valo-luokassa kielikylypyä, vaan upotetaan meidän oppilaat syvälle suomen kieleen ja kulttuuriin!”. Onnistunut ja tehokas valmistava opetus eroaakin perinteisestä vieraiden kielten opiskelusta muun

muassa sen intensiivisyyden, oppilaslähtöisyyden ja kokemuksellisuuden perusteella. Myös opettajan ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja kielenkäytön jatkuvuuden sekä leikin merkityksen korostaminen on sille hyvin ominaista.

Maahanmuuttajaoppilaan saavutettua riittävän kielitason hänet siirretään yleisopetukseen. Yleensä jo ennen varsinaista siirtoa maahanmuuttajaoppilas osallistuu tulevien luokkakaveriensa mukana taito- ja taideaineiden opetukseen esimerkiksi liikunnan ja kuvataiteen tunneilla. Yleisopetuksen oppilaana hän opiskelee pääsääntöisesti oman luokkansa kanssa kaikkien oppiaineiden tunneilla äidinkieltä lukuun ottamatta. Oppilaat, joiden suomen taito ei ole vielä riittävällä tasolla, opiskelevat äidinkieltä niin sanotun suomi toisena kielenä -oppimäärän (S2) mukaisesti. S2 on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärästä muiden vaihtoehtojen ollessa suomi, ruotsi, saame, viittomakieli tai romani äidinkielenä. S2-opetusta ei pidä mieltää tuki- tai erityisopetukseksi, vaan se on suunnattu maahan- ja paluumuuttajataustaisille oppilaille tai adoptoiduille lapsille, joiden suomen taito ei vielä ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielen osa-alueilla. Varsinaisen kieliopetuksen lisäksi merkittävä osa S2-opetusta on myös suomalaisen kulttuuriin perehtymisellä. Opetuksen tarkoituksena ei ole tehdä oppilaasta yksinomaan suomenkielistä, vaan hän osallistuu mahdollisuuksien mukaan myös oman äidinkielensä opetukseen säilyttäen niin sanotun toiminnallisen kaksikielisyiden. S2-opetus pyrkii yhdessä oman äidinkielen opetuksen kanssa tukemaan oppilaan monikulttuurista identiteettiä. Suomi äidinkielenä -oppimäärään verrattuna S2-oppimäärän suurin ero on se, ettei opiskeltava kieli ole oppilaan äidinkieli. Vieraan kielen opiskelusta S2 eroaa siinä, että suomi on oppilaan ympäristön valtakieli. S2-opetuksella pyritään siihen, että oppilas saavuttaa mahdollisimman hyvän suomen kielen taidon myös jatko-opintoja varten. Peruskoulun S2-oppimäärä kelpaa myös todistukseksi riittävästä suomen kielen taidosta kansalaisuutta hakiessa. (Opetushallitus, 2008)

Kokemus osoittaa, että lapset ovat useimmiten varsin nopeita omaksumaan uuden kielen ja selviytymään sen avulla uudessa ympäristössä. Todellista oppimista mahdollistavan kielellisen kapasiteetin mahdollistavien kielen akateemisten ja kognitiivisten taitojen hankkimiseen menee kuitenkin keskimäärin viisi vuotta (Lumme, 2000, 38). Voidaan siis ajatella, että esimerkiksi neljännen luokan aloittava suomea minkään verran ennestään osaamaton maahanmuuttajaoppilas on kieli- ja oppimistaidoiltaan sekä -valmiuksiltaan kantasuomalaisten ikätoveriensa tasolla vasta yhdeksännen luokan alussa. Uudessa kulttuurissa selviämiseksi ei siis riitä, että on saavuttanut puhekielessä käytettävän kielitaidon. Lumme (2000, 38) korostaa myös, että kehitys ei luonnollisestikaan ole suoraviivaista tai joka ikiseen tapaukseen

yleistettävissä, vaan siihen voivat vaikuttaa myös esimerkiksi kulttuurien väliset arvot ja käyttäytymismallit.

2.3.2 Kotikulttuuri

Oppilaan integraation onnistumista tai sen haasteellisuutta pohtiessa ei voida yhtenä syynä sulkea pois kulttuurisia eroja. Tätä asiaa tutkittaessa tulisi kuitenkin pyrkiä eroon ennakkoluuloista ja välttää oppilaan etniseen taustaan perustuvaa arviointia. Sen sijaan asiaa pitäisi lähestyä enemmän käsitteen kotikulttuuri kautta sulkien pois yleistävät ja jopa rassistiset ennakkoluulot tiettyjen kulttuurien sisäänrakennetusta kouluvastaisuudesta, mikä mahdollistaa asian tarkastelun objektiivisesti. Kotikulttuuri -käsitteen käyttö tässä yhteydessä tunnistaa perhekohtaiset erot suhtautumisessa kouluun, koulutukseen ja moneen muuhun yksilön toimintaan ja kehitykseen vaikuttavaan asiaan.

Maahanmuuttajaoppilaiden koulumenestykseen perehtyneiden tutkimusten mukaan koulumenestykseen ei ole yksinkertaisia ja selkeitä selityksiä, mutta niiden voidaan nähdä johtuvan sosiaalisista, taloudellisista, historiallisista ja kulttuurisista seikoista. Koulua ja koulutusta näytetään kuitenkin arvostettavan maahanmuuttajaperheiden keskuudessa. (Talib, Löfström ja Meri, 2004, 105) Talibin ja kumppaneiden (2004, 106) mukaan siirtolaiset näyttävätkin toivovan valtaväestöä useammin lapsilleen parasta mahdollista koulutusta, mikä saattaa vahvistaa olettamusta maahanmuuttajien keskuudessa edelleen vallitsevasta ajatuksesta sosiaalisen statuksen kohottamisesta koulutuksen kautta. Asia nousee esille myös Leena Nissilän ja Hanna-Mari Sarlinin toimittamassa teoksessa *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet* (Nissilä ja Sarlin, 2009).

Cherry A. McGee Banks (2013, 333) korostaa koulun ja kodin välisen yhteistyön ja kommunikaation tärkeyttä. Hänen mukaansa se, että oppilaan huoltaja tuntee koulun, sen käytänteet ja henkilökunnan, auttaa osaltaan luomaan yhteisen toimintaympäristön, jossa kaikki osapuolet ovat perillä yhteisistä tavoitteista ja odotuksista. Nissilä, Vaarala, Pitkänen ja Dufva (2009, 39-40) jatkavat toteamalla, että maahanmuuttajaoppilaan vanhemmat eivät kuitenkaan usein toiveistaan huolimatta pysty osallistumaan lapsensa koulunkäynnin tukemiseen täysimääräisesti puutteellisen kielitaidon ja suomalaisen koulujärjestelmän vierauden vuoksi. Siinä tapauksessa lapsi tai nuori menettää yhden tärkeistä koulunkäyntiä ja oppimista edistävästä pilareista, mikä osaltaan voi johtaa perheessä ristiriitoihin odotuksien ja toiveiden sekä realiteettien välillä.

Koulumenestyksen lisäksi perheen kyvyllä huolehtia, tukea ja kasvattaa lapsiaan on Talibin ja Lipponen (2008, 117) mukaan erittäin suuri merkitys maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutumiselle. Heidän mukaansa sosiaalisen pääomaan vaikuttaa myös se, miten hyvin maahanmuuttajaperhe pystyy ylläpitämään perheen yhteenkuuluvuutta. Tasapainoilu uuden ja vanhan kulttuurin välillä, psykologiset traumat, perhesuhteiden, -roolien ja -dynamiikan mahdolliset muutokset, syrjintä ja irrallisuuden kokemukset voivat johtaa akkulturaatiostressiin ja osaltaan nakertaa sisältäpäin perheen kykyä tukea ja kontrolloida jälkeläisiään.

Karmela Liebkindin, Inga Jasinskaja-Lahden ja Juha Haaramon (2000) tutkimuksessa havaittiin, että maahanmuuttajatytöt olivat sopeutuneet kouluun maahanmuuttajapoikia paremmin. Tutkimus paljasti myös, että maahanmuuttajatytöt kokivat saaneensa vähemmän tukea kotona, ja että heillä oli myös poikiin verrattuna enemmän stressioireita. Liebkindin ja hänen kollegoidensa (2000) tutkimus vahvisti oletusta vanhemmilta saadun tuen merkityksestä arvioitaessa kouluun sopeutumista ja vaikutusta syrjintää lieventävä ja itsetuntoa kohottavana voimana. Tutkimuksessa havaittiin myös, että nuorten hyvä itsetunto lisäsi myös tunnetta oman elämän hallinnasta, mikä vaikutti myös opettajien suhtautumiseen heitä kohtaan ja koulumenestykseen. Tärkeinä tekijöinä sujuvien vuorovaikutustaitojen ja vastavuoroisuuden osaamisen taustalla voidaan nähdä luottamus ja toimivat suhteet vanhempiin ja muihin tärkeisiin aikuisiin. Toisaalta edellä mainittujen asioiden puute, samoin kuin erilaiset syrjintäkokemukset voivat altistaa lapsen ongelmille heikentämällä hänen itsetuntoaan ja lisäämällä stressioireita. (Talib et. al. 2004, 107)

Humanitaarisen maahanmuuttajan matka Suomeen voi olla haastava ja sen aikana hän voi jossain sen vaiheessa ajautua eroon biologisesta perheestään. Toisaalta perhe ja sen jäsenet voivat myös perille päästyään ajautua erilleen joka omaehtoisesti tai tahtomattaan. Ilmiö on suhteellisen yleinen ja sitä käsittelevät sekä Talib ja Lipponen (2008) kirjassaan *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta* että Talib, Löfström ja Meri (2004) kirjassaan *Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille*. Merkittäväksi siitä tekee sen vaikutus maahanmuuttajan identiteetin ja yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymiseen.

Peritty, biologinen perhe voi sen suoranaisten puuttumisen tai omaehtoisen valinnan seurauksena korvautua joko valitulla tai globaalilla perheellä. Kahden kulttuurin välillä tasapainotteleva nuori ei välttämättä tunne kuuluvansa perheensä eikä uuden kotimaansa kulttuuriin ja ajautuu hakemaan sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää kohtalotovereidensa parista. Kuvatunlaisen kehityksen suurimpana vaarana on joko perhesuhteen korvautuminen

jengiytymisellä tai näennäiseen sidosryhmään kuulumisesta huolimatta syrjäytyminen yhteiskunnan rakenteiden ulkopuolelle. Toinen mahdollinen kehityssuunta on biologisen ydinperheen sijaan globaaliin perheeseen kuulumisen tunne esimerkiksi tilanteessa, jossa perhe on saattanut hajota jo muutossa tai elämäkokemukset ohjaavat heidät valitsemaan uuden samaistumisryhmän ja toisinaan jopa jättämään perheensä. (Talib ja Lipponen, 2008)

Talib kollegoineen (2004, 60-62) nostaa perheisiin vaikuttavana tekijänä esiin myös globalisaation, johon liittyy kansainvälisen työvoiman liikkuvuus sekä kauppasuhteiden ja vallan uusjaot, ja joka näkyy myös perheiden hajoamisessa ja hajaantumisessa eri puolille maailmaa. Edellä mainittu kehityskulku on selkeä uhka lapsen tai nuoren integraatiolle koulussa ja yhteiskunnassa. Jälkimmäinen taas voi tapauksesta riippuen joko edistää tai vaikeuttaa kouluikäisen maahanmuuttajan identiteetin ja integraation kehitystä. Vaarana ovat rikkonaiset perhesuhteet sekä kannustuksen ja huolenpidon vähäisyys. Toisaalta esimerkiksi seuraava Talibin ja Lipposen (2008) kertoma kuvaus äitinsä menettäneestä, isänsä ja tätinsä kasvattamasta Nasir -nimisestä työstä osoittaa myös välittävän ja kannustavan perheen voimavarat:

”Minun perheeni on sellainen, että siskoni on lähihoitaja. Hän valmistui viime vuonna lähihoitajaksi. Nyt hän on Malmin sairaalassa töissä ja toisinaan Koskelassakin. Isoveli on rakennusalalla, miesten alalla. Kyllä siellä on naisiakin. Pikkuveli opiskelee Herttoniemen yhteiskoulussa. Nyt hän on seiskaluokalla. Toinen veli on muuttanut kokonaan pois, koska hänellä on ongelmia. Hän on nyt jossain lastenkodissa jossain Mikkelissä sairaalassa, joku tuollainen. Minun tätini on sairaanhoitaja. Hän on asunut Suomessa 10 vuotta. Toinen tätini, joka asuu Ruotsissa, hänkin on sairaanhoitaja.”. (Talib ja Lipponen, 2008)

Myös somalitaustaisen Nasran tarina osoittaa globaalin perheen merkityksen ja toisaalta paljastaa, että globaalien perheiden tapauksissa sana perhe voi viitata laajemminkin johonkin yhteisöön, ei ainoastaan biologiseen tai muiden sukulaissuhteiden muodostamaan ihmisjoukkoon. Nasran isä kuoli hänen ollessaan viisivuotias. Äiti lähti ja jätti hänet isoäidin hoitoon. Yksin Suomeen tullut Nasra kertoi saavansa voimaa ja turvaa uskonnostaan. Huolimatta siitä, ettei Nasralla ollut omia vanhempiaan läsnä uudessa kotimaassaan, hänen oli onnistunut sopeutua ja välttää suurimmat vaikeudet uskonnollisen yhteisön ja ystävien tuella. (Talib ja Lipponen, 2008)

Yllä kerrotun perusteella voidaan todeta, että perheellä on erityisen suuri rooli maahanmuuttajalapsen integraatiossa ja koulumenestyksessä. Yleisistä luuloista huolimatta voidaan myös melko varmasti sanoa, että maahanmuuttajaoppilaat saavat keskimäärin kotoaan vähintään yhtä paljon ja useissa tapauksissa jopa enemmän kannustusta ja tukea koulunkäyntiin ja opiskeluun kuin kantasuomalaiset ikätoverinsa. Kodin rooli terveen itsetunnon kehittymisen ja koulussa pärjäämisen mahdollistavana voimana korostuu entisestään tilanteessa, jossa maahanmuuttajataustainen lapsi kohtaa syrjintää ja epäluuloa joko ikätovereidensa, koulun tai laajemmin yhteiskunnan osalta. Lisäksi voidaan huomata, että (humanitaaristen) maahanmuuttajien usein vaikeiden elämänvaiheiden vuoksi perhekäsitys ei välttämättä vastaa perisuomalaista ydinperhekäsitystä, vaan voi koskea laajempaa, sukulaisista, kohtalotovereista tai muilla tavoin yhteen liittyneiden ihmisten muodostamaa yhteisöä. Olipa perhe kokoonpanoltaan ja luonteeltaan millainen tahansa, sen tunnustama ja edustama (koti)kulttuuri vaikuttaa erittäin merkittävällä tavalla maahanmuuttajataustaisen oppilaan integraatioon.

2.3.3 Koulu

Maahanmuuttajataustaisen oppilaan integraatiota ja sen haasteita arvioitaessa merkittäväksi tekijäksi nousee koulu. Yhteiskunnan monista eri instituutioista juuri se edustaa oppilaalle niitä arvoja ja tavoitteita, joihin hänen tulisi pyrkiä saavuttaakseen yleisen hyväksynnän. Sen vuoksi koulun tulisikin kaikin mahdollisin keinoin tukea maahanmuuttajataustaisen lapsen tai nuoren integraatiota tarjoamalla mielekkään tien täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Vaatimuksena ei kuitenkaan voi olla assimilaation luonteinen sulautuminen, vaan oppilaalle tulisi taata mahdollisuus oman kulttuurinsa vaalimiseen suomalaiseen yhteiskuntaan sekä sen kulttuuriin tutustumisen ja kasvamisen ohessa. Tämä edellyttää jo edellisessä kotikulttuuria käsitelleessä alaluvussa korostettua koulun ja kodin yhteistyötä tasapainoisen identiteetin kehittymiseksi. Seuraavien alalukujen aikana käsitellän koulun roolia maahanmuuttajataustaisen oppilaan integraatioprosessissa.

2.3.3.1 Opetussuunnitelma

Koulun ja opetuksen roolia maahanmuuttajan kotoutumisen tukijana käsitellään vielä kirjoitushetkellä voimassa olevan vuoden 2004 että tulevassa perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa 2014 kuin myös vuoden 2009 maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Ensivaikutelma kyseisistä dokumenteista on valtiovallan ja opetusministeriön suunnalta tuleva selkeä vaatimus

riittävästä ja räätälöidyistä toimista maahanmuuttajataustaisen oppilaan integroimiseksi suomalaiseseen koulujärjestelmään ja yhteiskuntaan.

Maahanmuuttajille suunnatun valmistavan opetuksen opetussuunnitelma esittelee ja määrittää raamit opetuksen lähtökohdille, itse opetussuunnitelmalle, tavoitteille ja keskeisille sisällöille, oman opinto-ohjelman laatimiselle, opiskelun ja hyvinvoinnin tuelle, arvioinnille, todistuksille ja perusopetuksen oppimäärään sisältyvien opintojen suorittamiseen valmistavan opetuksen aikana. Keskityn tulevaisuudessa kappaleissa kuitenkin pelkästään suoraan integraatioon ja kotoutumiseen liittyvien asiakohtien esiintuomiseen. Valmistavaa opetusta käsiteltiin ohimennen jo kieltä koskeneessa alaluvussa tällä kertaa näkökulman ollessa puhtaan tekninen.

Perusopetuslain (628/1998) mukaan valmistavaan opetukseen ovat oikeutetut ne maahanmuuttajataustaiset oppilaat, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ja/tai muut valmiudet eivät riitä esi- tai perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. Valmistavan opetuksen OPS:n mukaan opetusta tulee tarjota 6–10-vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Kuitenkin jos oppilas saavuttaa riittävät valmiudet yleisopetukseen osallistumiseen jo aikaisemmin, voidaan tuntimääristä joustaa. Valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta vastaa opetuksen järjestäjä, mutta ne pyritään muodostamaan luonnollisin ikäryhmin siten että ryhmäjako edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä sekä varmistaa opetussuunnitelman mukaisten ja oppilaiden omissa opinto-ohjelmissä asetettujen tavoitteiden saavuttamisen. Valmistavaan opetukseen osallistuva oppilas pyritään oman opinto-ohjelmansa mukaisesti integroimaan ikätasoaan vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin opetusryhmiin välittömästi kielitaidon ja muiden valmiuksien sen salliessa. Integroinnilla edistetään kotoutumista, suomen tai ruotsin kielen kehittymistä ja oppiaineiden sisältöjen omaksumista. (Opetushallitus, 2009)

Valmistavan opetuksen lähtökohtana ovat oppilaan aikaisemmat opinnot ja kulttuuritaustaan toisen pääpainopisteen ollessa suomi tai ruotsi toisena kielenä -opinnoissa. Lisäksi mahdollisuuksien salliessa oppilaille annetaan opetusta hänen omassa äidinkielessään. Opetussuunnitelman mukaan oman äidinkielen opetuksen tavoitteena on tukea ja edistää äidinkielen hallintaa, kulttuuritaustan tuntemusta ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Oman äidinkielen hyvä hallinta luo edellytyksiä myös suomen/ruotsin kielen oppimiselle ja tällä kielellä tapahtuvalle muulle oppimiselle. Valmistavan opetuksen ydin kiteytyy seuraavaan lausee-

seen: ”Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää opetukseen osallistuvan oppilaan suomen/ruotsin kielen taitoa, tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavia valmiuksia perusopetukseen siirtymistä varten.”. (Opetushallitus, 2009)

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmasta löytyy myös oma kodin ja koulun yhteistyötä koskeva kappale ja aiempaan pohjaten voitaneen väittää, että myös sen korostamat asiat kuten ”osapuolten yhdenvertainen ja tasa-arvoinen kunnioitus ja kohtelu”, ”vuoropuhelun aikaansaaminen oppilaan kasvun ja oppimisen tukemiseksi”, ”huoltajille annettava tieto suomalaisesta koulusta ja koulutusjärjestelmästä, opetussuunnitelmasta, oppilaan arvioinnista, opetusmenetelmistä ja perusopetukseen valmistavassa opetuksessa käytettävästä oppilaan omasta opinto-ohjelmasta” sekä ”perheille annettava tieto perusopetukseen siirtymisestä sekä jatko-opintomahdollisuuksista perusopetuksen jälkeen” ovat niitä, jotka jokaisen valmistavassa opetuksessa tai muuten maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa tekemisissä olevien opettajien tulisi muistaa. (Opetushallitus, 2009)

Vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmat käsittelevät pitkälti samoja asioita huomattavasti lyhyemmin ja hieman yleisemmällä tasolla. Kumpikin niistä korostaa oppilaan oman kulttuurin arvokkuutta sekä aiempien tietojen ja taitojen hyödyntämistä suomalaisessa peruskoulussa toimittaessa. Kulttuurista sensitiivisyyttä vaaditaan varovaisesti ottamalla huomioon oppilaiden taustat ja lähtökohdat kuten äidinkieli ja kulttuuri, maahanmuuton syy ja maassaoloaika ja aikaisempi oppimishistoria sekä kasvatus- ja opetusperinteet. Lisäksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä vaaditaan otettavan huomioon perheiden kulttuuristausta ja kokemukset lähtömaan koulujärjestelmästä. Kokonaisuudessaan sekä vuosien 2004 että 2014 opetussuunnitelmien maahanmuuttajaoppilaita käsittelevät alaluvut ovat varsin ympäröityjä ja niissä esitettyjen asioiden olettaisi olevan itsestäänselvyyksiä 2010-luvun Suomessa. Kymmenessä vuodessa opetussuunnitelman sisältö ei näiltä osin ole juurikaan muuttunut, ainoastaan termi maahanmuuttajat on vaihtunut muiksi monikielisiksi oppilaitaiksi. (Opetushallitus, 2004 ja 2015)

2.3.3.2 Koulun asenne ja suhtautuminen

Valtakunnallisia opetussuunnitelmia tarkastellessa voidaan todeta, että ylhäältä opetusministeriön ja muiden viranomaisten taholta on olemassa selkeä vaatimus koulun toimimisesta yhtenä tärkeimmistä, ellei jopa tärkeimpänä maahanmuuttajien integrointiväylistä. Oletetta-

vaa on, että harva opettaja kuitenkaan itse asiassa tuntee valtakunnallista opetussuunnitelmaa - valmistavan opetuksen opetussuunnitelmasta puhumattakaan - kovin tarkkaan, jolloin koulussa vallitseva mielipide- ja asenneilmasto muovautuu opettajien oman mielen ja kokemusten mukaan. Toisaalta aiempaan viitaten opetussuunnitelmissa esitettyjen maahanmuuttajaoppilaisiin ja heidän opetukseensa liittyvien asioiden tulisi olla tänä päivänä itsestäänselvyyksiä. Parhaimmassa tapauksessa kouluun valikoituu mieleltään avoimia ja edistykse- lisiä opettajia, jotka osaavat tarpeen vaatiessa mukautua ja muuttaa omia toimintatapojaan ajankuvaa ja olosuhteita vastaaviksi. Pahimmassa tapauksessa taas enemmistö (lukumääräi- nen tai äänekäs) opettajista ei näe tarpeelliseksi ”vanhojen, hyväksi todettujen tapojen” muuttamista vaikka maailman heidän ympärillään olisikin kokenut useamman yhteiskunnal- lisen mullistuksen. Esimerkkinä mainittakoon eräässä Oulun naapurikunnassa sijainnut koulu, joka vielä 2000-luvulla koulukohtaisessa opetussuunnitelmassaan määrittäi opetukse- lisiksi ohjenuorikseen kodin, uskonnon ja isänmaan.

Koulun rooli integraation edistäjänä ja monikulttuurisuuden toteutumisen tärkeimpänä läh- tökohtana ovat selkeät ja määrätietoiset tavoitteet sekä toiminnan lähtökohtien ja arvojen asettaminen. Koulujen tapauksessa se tarkoittaa selkeimmin niiden omia opetussuunnitel- mia. Talib (2002, 120) vaatii kulttuuristen sisältöjen nivomista kaikkiin oppiaineisiin eri luokka-asteilla ja niiden sekä osaamisalueiden selkeää ilmaisemista. Näin monikulttuurisuus toimii laaja-alaisena ja läpäisyperiaatteella kaikissa opettavissa aineissa. Samalla tulee ko- rostuneeksi myös kulttuurien välinen vuorovaikutus ja sen edistäminen. Lisäksi Talib muis- tuttaa oppilastuntemuksen merkityksestä, joka ilmenee muun muassa siinä, että työtään ja itseään arvostavat opettajat vaativat myös oppilailtaan yrittämistä ja tuloksia (2002, 121). Opettajien ja koulun tulisi myös tuntea maahanmuuttajaoppilaiden erityisosaamisalueet, osata tuoda ne esille ja arvostaa niitä ehkäisten siten heidän syrjäytymistään.

Monikulttuurisuutta arvostava ja edistävä koulu on onnistuneen integraation kannalta opti- maalisin vaihtoehto. Talibin (2002) mukaan ne toimivat vahvan johtajuuden alaisina ja tie- dostavat yhteisen koulukulttuurin (kouluyhteisön toimintaa ohjaava järjestelmä tai koulun toimintatapa) arvot. Vahva johtajuus ei kuitenkaan tarkoita yksinvaltiutta tai sulkeutunei- suutta, vaan koulun ilmapiiriin pääsevät vaikuttamaan kaikki koulussa toimivat. Talib (2002, 122) jatkaa kuvailemalla monikulttuurisesti toimivan koulun ilmapiiriä muun muassa avoi- meksi ja turvalliseksi, ja jonka ilmapiiri on keskusteluille ja erilaisuuden hyväksymiselle otollinen. Vahvaan johtajuuteen liittyy läheisesti myös tarkat ja selkeät säännöt, joiden tul-

kitsemisissä ei synny epäselvyyksiä. Vahvan ja määrätietoisen johtamisen lisäksi myös yhteistyö niin opetussuunnitelmatyön kuin monikulttuurisen koulun tarpeiden ja tavoitteiden arvioinninkin ympärillä on määrätietoista ja aktiivista. Lisäksi koulun ja maahanmuuttajaoppilaan kodin yhteistyö nousee jälleen esille luottamuksen ja yhteisen kasvatustavojen ja tavoitteiden jakamisessa.

Sonia Nieto (2001) toteaa artikkelissaan *Multicultural Education and School Reform* monikulttuurisen opetuksen ja kasvatuksen olevan kokonaisvaltainen toimintatapoja ja arvoja koskeva muutosprosessi, joka käy rasismia ja muuta syrjintää vastaan sekä edistää monimuotoisuuden hyväksymistä ja vahvistamista. Se koskee niin opetussuunnitelmaa, ihmisten välistä kanssakäymistä kuin käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta. Monikulttuurinen opetus ja kasvatustavat pohjautuvat vahvasti kriittiseen pedagogiikkaan, ja siinä korostuvat tiedon, reflektion ja toiminnan merkitys. Sen perimmäinen pyrkimys on Nieton (2001, 228) mukaan edistää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista. Nieto (2001, 228-229) kiteyttää monikulttuurisen opetuksen ja kasvatuksen seitsemään piirteeseen, joiden mukaan se on antirasistista, kulttuurisesti ja maantieteellisesti kattavaa, merkityksellistä kaikille oppilaille, kokonaisvaltaista, yhteiskunnalliseen oikeuteen pyrkivää, prosessinomaista ja kriittistä pedagogiikkaa edustavaa. Stephen May ja Christine E. Sleeter (2010, 7) puolestaan varoittavat tuudittautumasta monikulttuurisuuden edistämisessä pelkkiin sanoihin ja hyviin tarkoituksiin. Heidän mukaansa riskinä on, että näennäisestä monikulttuurisuuden edistämisestä huolimatta toimien vaikutus voi olla jopa päinvastainen. Esimerkiksi erilaisten monikulttuuristen teemaviikkojen seurauksena erilaiset ennakkoluulot ja -käsitykset saattavat saada ei-toivottua vahvistusta sen sijaan että koulun eri jäsenten maailmankatsomus ja arvomaailma olisi millään tapaa avartunut. Onkin tärkeää, että monikulttuurisuuden opetuksessa todella tapahtuu kriittistä reflektiota ja vanhojen ajatus- ja toimintamallien kyseenalaistamista.

Suurina maahanmuuttajaoppilaiden integraation haasteina näyttävät koulukulttuurin heikkous tai välinpitämättömyyden suhtautuminen monikulttuuriseen kasvatukseen sekä siitä kumpuavat syrjinnän ja rasismien kokemukset. Talib ja Lipponen (2008, 148-149) viittaavat useisiin tutkimuksiin, joiden mukaan maahanmuuttajaoppilaiden suurimmat haasteet eivät ole akateemisia, vaan nimenomaan kiusaamisesta ja syrjinnästä johtuvia. Niiden tiedetään myös olevan vaikutuksiltaan huomattavan vakavia ja kauaskantoisia. Välittömät seuraukset liittyvät opiskelumotivaation laskuun ja kouluvastaisuuden nousuun, jotka puolestaan ilmenevät muun muassa koulunkäynnin katkonaisuutena. Lisäksi lapsi tai nuori voi tuntea yleistä alakuloisuutta ja riittämättömyyden tunteita. Kiusaamista epäilemättä tapahtuu kaikilla luokka-

asteilla, mutta sen luonne muuttuu ajan kuluessa ja oppilaan varttuessa entistä huomaamattomammaksi, jolloin siihen on entistä vaikeampi puuttua. Talibin ja Lipposen (2008) mukaan suuri merkitys kiusaamisen havaitsemisella, siihen puuttumisella ja sen kitkemisellä on koulukulttuurilla. Muun muassa opettajien välinpitämättömyys, vääristyneet asenteet sekä koulun normiston ja sääntöjen epäjohdonmukaisuus vaikuttavat suoraan kielteisesti ilmapiiriin, samalla ruokkien ei-toivottua käytöstä koulun sisällä. Pahimmillaan kiusaaminen voi johtaa yksilön tulevaisuudenuskon heikkenemiseen ja identiteetin kehityksen vääristymiseen. Talib ja Lipponen (2008, 149) viittaavat Steelen teoriaan stereotypiauhasta. Vakavien nimittelyjen tai syrjinnän kohteeksi joutuva vähemmistön edustaja alkaa kokea stressiä, joka vaikuttaa esimerkiksi suoritusten laskuun työssä tai koulussa. Uhka tai sen tunne vaikuttaa sekä sen hetkiseen toimintaan että kasautuvasti. Uhkatilanteeseen joutuessaan yksilön toiminta heikkenee automaattisesti vaikuttaen hänen intellektuaaliseen toimintaan ja identiteettiin.

2.3.4 Psykologiset traumat

Viimeinen esiteltävä integraation haaste koskee usein vaikeasti havaittavaa, mutta sitäkin merkittävämpää ilmiötä, psykologisia traumoja. Maahanmuuttajilla yleisesti ja erityisesti pakolaisena tai turvapaikanhakijana saapuneilla on havaittu keskimääräistä korkeampi mielenterveyshäiriöiden riski. Erikoislääkäri Tapio Halla Tampereen mielenterveyskeskuksen maahanmuuttajien psykiatrian poliklinikalta toteaa artikkelissaan *Psyykkisesti sairastunut maahanmuuttaja* (Halla, 2007), että erityisesti traumaperäiset oireet ja depressio ovat maahanmuuttajilla yleisiä. Merkittävimpinä syinä psyykkisille häiriöille hän mainitsee maahanmuuttoon liittyvät sosiaaliset stressitekijät, joiden takana voivat olla muun muassa suunnittelematon ja äkkinäinen lähtö kotimaasta, perheiden mahdollinen hajoaminen, epävarmuus ja paine uudessa asuinmaassa esimerkiksi uuden kielen ja kulttuurin opettelussa. Samalla mahdollisuudet menetysten ja surun käsittelylle voivat olla varsin rajalliset. Maahanmuuton syyn ollessa humanitaarinen riskit kohoavat entisestään ja erityisesti depression ja traumaperäisen stressihäiriön esiintyvyys on hyvin suuri verrattuna kantaväestöön. Monissa tutkimuksissa depressiota ja traumaperäistä stressihäiriötä on todettu useilla kymmenillä prosenteilla pakolaistaustaisista maahanmuuttajista. (Halla, 2007)

Yllä mainittujen tekijöiden ja tietojen valossa ei psyykkisten häiriöiden merkitystä mahdollisina integraation esteinä tai hidasteina voida aliarvioida. Kun päälle vielä lisätään uudessa kotimaassa mahdollisesti ilmenevät haasteet kuten rasismi ja syrjintä, on maahanmuuttajien

vaikeaa tilannetta helppo ymmärtää. Maahanmuuttajien psyykkiset häiriöt koskettavat lähes poikkeuksetta koko perhettä. Hallan (2007) mukaan pakolaisuudella on usein suuri merkitys perheen rooleihin. Lapsien oppiessa uuden kielen ja kulttuurin nopeammin perheen entinen dynamiikka joutuu koetukselle ja vanhemmilla voi olla vaikeuksia säilyttää auktoriteettinsa. Hän jatkaa toteamalla lapsien ajautuvan usein tulkin ja asianajajan rooliin, mikä epäilemättä asettaa lapsen epäedulliseen asemaan ja vahingoittaa hänen kehitystään. Talib ja kumppanit (2004) puolestaan lähestyvät maahanmuuttajaperheiden sisäisten roolien muutosta toteamalla maahanmuuton olevan tila, jossa aikuinen muuttuu lapseksi ja lapsi aikuistuu. Myös miehen ja naisen roolit perheen elättäjänä ja päänä kääntyvät monissa perheissä ylösalaisin, mikä puolestaan voi purkautua esimerkiksi avioeroina tai väkivaltana. Halla (2007) mainitsee lisäksi useiden perheiden lasten ja nuorten kokemat syrjäytymisen ja psyykkisten häiriöiden riskit, jotka johtuvat haasteista päästä mukaan suomalaiseen koulujärjestelmään ja työelämään. (Halla, 2007)

Maahanmuuttajaperheissä ilmenevillä psyykkisillä häiriöillä on varsin vakavat ja kauaskantoiset seuraukset. Ongelmat koskettavat lähes poikkeuksetta koko perhettä ja asettavat suuria haasteita integraatiolle. Sairaast vanhemmat eivät pysty huolehtimaan lapsistaan vaadittavalla tavalla, mikä näkyy erityisen tärkeän kotoa lähtevän kannustuksen ja huolenpidon puutteena. Lisäksi mahdollisuudet kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön häiriintyvät vaikeassa tilanteessa selvästi. Edellä mainitut tekijät oppilaan mahdollisten omien psyykkisten häiriöiden ja oireiden lisäksi eivät anna kovinkaan ruusuista kuvaa tai lupaa hyvää oppilaan integraatiokehityksen kannalta. Sen tähden olisikin ensiarvoisen tärkeää, että ongelmiin osattaisiin ja pystyttäisiin puuttumaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa kaikkien osapuolien edun mukaisesti.

2.4 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

”Opetuksen on pyrittävä ihmisen persoonallisuuden täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen. Sen tulee edistää ymmärtämystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä kaikkien kansakuntien ja kaikkien rotu- ja uskontoryhmien kesken sekä pyrkiä edistämään Yhdistyneiden Kansakuntien toimintaa rauhan ylläpitämiseksi.” – Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus, 26. artikla (YK-liitto, 2016)

Opettajan interkulttuurista kompetenssia olisi luontevasti voitu käsitellä jo aikeisemmassa koulun rooliin keskittyneessä alaluvussa. Sen merkitys tämän tutkielman teoreettiselle viitekehykselle sekä empiirisen aineiston analyysille on kuitenkin niin tärkeä, että sen perusteellinen esittely vaatii ja ansaitsee oman lukunsa, sillä maahanmuuttajataustaisen oppilaan opettajan pätevyys ja ennen kaikkea interkulttuurinen kompetenssi ovat erittäin merkittävässä roolissa heti integraatioprosessin ensiaskelista lähtien.

Pääkaupunkiseutua ja suurimpia kaupunkeja lukuun ottamatta suomalaiset opettajat ovat eurooppalaisessa mittakaavassa pysyneet varsin pitkään etnisesti monipuolisen koulumaailman ulkopuolella ja vasta viime vuosina kohdanneet maahanmuuttajia tai muista syistä kulttuurisesti erilaisiksi mielletäviä oppilaita. Niin pitkään kuin vierasperäisten oppilaiden määrä on pysynyt alhaisena, ei opettajien ole juurikaan tarvinnut vaivata päätänsä uusien oppilaiden huomioimisella, vaan he ovat voineet jatkaa työtään entiseen malliin. Kulttuuriin monimuotoisuuden perehtymätön ja sillä saralla kokematon opettaja on ensimmäistä kertaa maahanmuuttajataustaisen oppilaan luokkaansa saadessaan todennäköisesti kokenut joko suurta epävarmuutta tai toisaalta välinpitämättömyyttä. Tällainen tilanne kuitenkin pakottaa opettajan pohtimaan ammatillisuuttaan, identiteettiään ja ennakkoluulojaan aivan uudella tavalla, mikä käy varsin henkilökohtaiseksi mielletävässä opettajan työssä hyvin ilmi. Opetustilanteessa ilmenevät haasteet ja ongelmat voivat uhata opettajan itsetuntoa ja kääntyä jopa ahdistukseksi ja riittämättömyyden kokemuksiksi. Itsesyytösten lisäksi tilanteesta voi seurata muutoksen torjumisajatuksia ja -haluja. (Paavola ja Talib 2010, 74-75)

Ehkäistäkseen negatiivisia seurauksia itselleen, muille oppilaille ja luonnollisesti maahanmuuttajataustaiselleen oppilaalleen/oppilailleen, opettajan tulisi pyrkiä kehittämään interkulttuurista kompetenssiaan, jonka Paavola ja Talib (2010) määrittelevät opettajan interkulttuurisen osaamisen laajentuneeksi itseymmärrykseksi, kriittiseksi suhtautumiseksi työhön, empatiaksi ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamiseksi. Se tarjoaa uudenlaisia vastauksia ja toimintamalleja monikulttuurisissa tilanteissa ja auttaa myös opettajaa ehkäisemään vähemmistökulttuuriin kuuluvan oppilaan syrjäytymistä kykenemällä paremmin puuttumaan syrjimis-, leimaamis- ja kiusaamistapauksiin. Paavola ja Talib (2010) korostavat lapsen oppimisen kannalta erilaisten arvomaailmojen molemminpuolista kunnioitusta ja arvostamista, mitä oppilaan silmissä vahvistaa entisestään opettajan positiivinen asenne lapsen edustamaa kulttuuria ja maailmankuvaa kohtaan.

Yksi selkeästi tärkeimmistä viime vuosina alaa tutkineista henkilöistä Suomessa on ollut Katri Jokikokko. Hänen väitöskirjaansa *Teacher's intercultural learning and competence* vuodelta 2010 voidaankin pitää alan merkkiteoksena, joka kokoaa yhteen ja esittelee kattavasti tämän päivän opettajan työympäristöä ja työtä koskevan interkulttuurisen viitekehyksen. Jokaisen opettajan luokalla tai edes jokaisessa koulussa ei ole valtakulttuurista selkeästi erottuvia oppilaita, mutta se ei ole syy pidättäytyä aikansa eläneissä työtavoissa pelkästään vanhasta tottumuksesta. Naapuriluokassa tai viimeistään lähimmässä kaupungissa on ihmisiä, joiden kohtaaminen vaatii niin aikuisilta kuin lapsilta tietynlaista osaamista. Lisäksi yhteiskuntamme ja ympäröivän maailman ymmärtäminen vaatii jokaiselta laajakatseisuutta ja ymmärrystä ihmisistä, kulttuureista ja ilmiöistä. Opettajan tärkeä tehtävä onkin huolehtia siitä, että oppilaat oppivat kohtaamaan ja kunnioittamaan erilaisuutta. Kyetäkseen siihen opettajalta itseltään vaaditaan interkulttuurista kompetenssia.

Interkulttuurinen kompetenssi ei suoranaisesti tarkoita minkään tiettyjen asiasisältöjen osaamista, vaan kyseessä on ennen kaikkea yhdistelmä arvoja sekä tapa tehdä ja suhtautua asioihin. Tärkeitä kysymyksiä ovat muun muassa kenen tietoa, kulttuuria, tapoja ja kieltä opimme ja opetamme. Interkulttuurisesti valveutuneen henkilön kompetenssi eli kyky ja taidot suhtautua kohtaamiinsa ihmisiin ja asioihin myöskin kehittyy jatkuvasti kokemuksen karttuessa, mutta erityisesti itsereflektion kautta. Paavolan ja Talibin (2010, 81) lisäksi Raimo Salo (2014) korostaa väitöskirjassaan *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetuksen valmistavassa opetuksessa* kriittisen itsereflektion merkitystä ”välttämättömänä välineenä, jotta opettaja löytää uusia välineitä kompetensseihinsa”. Monikulttuurisessa työympäristössä, esimerkiksi maahanmuuttajien valmistavan luokan opettajana, se tarkoittaa erityisesti interkulttuurisen kompetenssin kehittämistä.

Artikkelissaan *Reflections on interculturally oriented teachership* Jokikokko (2005, 194-198) puolestaan toteaa interkulttuurisesti valveutuneiden opettajien kokevan olevan myös tärkeää kyseenalaistaa sekä tutkia omia toimintatapojaan ja arvojaan sekä tarpeen tulleen mukauttaa ja kehittää niitä tilanteen vaatimalla tavalla. Omien henkilökohtaisten arvojen lisäksi useat heistä kyseenalaistavat myös kollektiiviset arvot ja joutuvat arvioimaan niiden merkitystä erityisesti monikulttuuristen oppilasjoukkojensa vuoksi. Salon (2014, 66) mukaan reflektoinnilla on jokin tietty tarkoitus ja tavoite. Hän jatkaa toteamalla sekä myönteisten että negatiivisten kokemusten toimivan pohjana reflektiolle ja edelleen oppimiselle. Lopputuloksena voi olla uusien näkökulmien löytymistä, uusia toimintatapoja, aiheen selkiytymistä, uusien taitojen kehittymistä sekä ongelman ratkaiseminen (Salo, 2014, 66). Reflektion

merkitys opettajan ammattitaidon kehittymiselle on kiistaton. Salo (2014, 68) kuitenkin muistuttaa, että siitä ei tulisi muodostua muusta työstä ja opettajuudesta irrallista osa-aluetta, vaan sen pitäisi ilmetä luonnollisena osana opettajan omaa oppimis- ja kehitysprosessia.

Yksi interkulttuurisen kompetenssin kansainvälisesti tunnetuimmista tutkijoista Darla Dear-dorff (2006) lähestyy asiaa pyramidimallinsa kautta, jossa henkilön interkulttuurinen kompetenssi kuvataan nelikerroksisena pyramidina. Alimpana ovat vaaditut asenteet, kuten avoimuus, kunnioitus ja suvaitsevaisuus. Toiseksi alimmalla tasolla taas ovat tieto ja taidot, jotka ilmenevät tietoisuutena, ymmärtämisenä, kuunteluna, havainnointina, tulkitsemisenä, analysoimisena, arviointina ja samaistumisena. Kolmannella eli toiseksi ylimmällä tasolla on sisäinen lopputulos, joka ilmenee muun muassa joustamisena ja empatiana. Ylimmällä tasolla on ulkoinen lopputulos, joka tarkoittaa tehokkuutta ja soveliaisuutta. (Jokikokko, 2010, 25)

Tutkimukseensa pohjautuvassa artikkelissa *Interculturally trained Finnish teacher's conceptions of diversity and intercultural competence* Katri Jokikokko (2005) pohtii opettajien käsityksiä monimuotoisuudesta ja interkulttuurisesta kompetenssista. Sen tuloksista Jokikokko (2005) pystyy hahmottamaan opettajien ajattelussa ja käsityksissä interkulttuurisesta kompetenssista kolme pääulottuvuutta: *eettinen, tehokkuuteen tähtäävä ja pedagoginen*. Eettinen ulottuvuus ilmenee ennen kaikkea opettajan työtä ohjaavissa arvoissa, ajattelu- ja toimintatavoissa sekä henkilöiden välisiin suhteisiin vaikuttavissa kyvyissä. Se näkyy myös opettajan jatkuvana itsereflektiona, jonka kautta hän pohtii tekojensa ja toimintansa eettisiä seurauksia ja kykenee tarvittaessa mukauttamaan niitä tilanteen vaatimalla tavalla. Jokikokkon (2005, 75-77) havaintojen mukaan eettistä ulottuvuutta määrittävät yhtäläillä ihmisistä välittäminen, empatia, vuoropuhelu, rohkeus ja toivo. Rohkeus voi ilmetä esimerkiksi uskalluksena nousta työpaikalla rasistista ilmapiiriä tai puheita vastaan.

Interkulttuurisesta kompetenssista puhuttaessa tehokkuudella viitataan ennen kaikkea kommunikaation tehokkuuteen. Jokikokko (2005, 77-78) toteaa opettajilta vaadittavan työssään laaja-alaista osaamista erityisesti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, sillä monikulttuurisessa työympäristössä toimiva opettaja joutuu päivittäin hoitamaan asioita eri sidosryhmien kanssa vieraalla kielellä tai jopa ilman yhteistä kieltä ja myös käyttämään runsaasti nonverbaalista viestintää. Yhdessä rajallisen ajan ja resurssien kanssa opettajan tulee lisäksi kyetä toimimaan tehokkaasti eri rooleissa ja mahdollisesti hoitamaan useita eri tehtäviä samanaikaisesti.

Monikulttuurisen luokan opettaja joutuu työssään väistämättä pohtimaan opetustaan, jotta se vastaisi monimuotoisen ryhmän tarpeisiin ja jokainen oppilas saisi parasta mahdollista opetusta. Pedagoginen ulottuvuus nousikin esiin Jokikokon (2005, 78) tutkimuksessa yhtenä opettajan interkulttuurisen kompetenssin pääulottuvuuksista. Opettaja joutuu muun muassa arvioimaan ja perehtymään oppilaansa kulttuuriin tietääkseen ovatko esimerkiksi mahdolliset heikot oppimistulokset tai häiritsevä käytös oppilaan kulttuurista, kielestä, kotitaustasta, traumaista vai yleisestä ylivilkkaudesta johtuvaa. Edellisessä kappaleessa mainittu kyky tehokkaaseen kommunikaatioon liittyy läheisesti myös pedagogiseen ulottuvuuteen. Opettaja voi esimerkiksi joutua mukauttamaan pedagogisia valintojaan tukeakseen oppilasta, jonka kanssa hänellä ei ole yhteistä kieltä. Samoin koulun ja kodin välisessä yhteistyössä, jonka merkitys maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulumenestykselle usein korostuu, opettajan kyvyllä kommunikoida tehokkaasti on suuri merkitys. (Jokikokko, 2005, 78-79)

Vaikka interkulttuurista kompetenssiaan voi kehittää, siinä ei ikinä voi saavuttaa täydellisyyttä. Onkin tärkeää muistaa, että kyseessä on ennen kaikkea prosessi, ei lopullinen tila. Siitä johtuen sitä on myös äärimmäisen hankala opettaa esimerkiksi yliopistoissa tuleville opettajille. Voi olla, että yksikin monikulttuurisuuteen painottuva kurssi avaa opiskelijoiden silmiä ja saa heidät ajattelemaan uudella tavalla, mutta todellisuudessa interkulttuurisen kompetenssin herättäminen ja kehittäminen vaatii huomattavasti pidempää altistusta. Voidaankin kysyä vastaako perinteinen suomalainen luokanopettajakoulutus tämän päivän moni- ja interkulttuurisen yhteiskunnan tarpeisiin. (Jokikokko, 2010) Toisaalta useat Salon (2014, 193) väitöstutkimukseen osallistuneet valo-opettajat kokivat saaneensa jo opettajakoulutuksessa kohtalaisen hyvät valmiudet tehtävässään toimimiseen. Voidaankin päätellä, että osassa koulutusohjelmista tulevia opettajia todella valmistetaan kohtaamaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita, ja heillä on jo valmiiksi tiettyjä maahanmuuttajaopetuksessa vaadittavia pedagogisia ja didaktisia erityistaitoja ja -valmiuksia.

Interkulttuurisen kompetenssin oppimista tukee interkulttuurinen oppiminen. Sitä voi tapahtua eri tilanteissa ja se voi olla formaalia, informaalialia tai nonformaalia. Lisäksi se voi olla joko suunniteltua tai suunnittelematonta (Jokikokko, 2010, 30). Yhtenä tärkeimmistä interkulttuurisen oppimisen malleista voidaan pitää Milton Bennettin interkulttuurisen sensitiivisyyden kehitysmallia. Perusajatuksena on kulttuurisen sensitiivisyyden kehittäminen interkulttuuristen kokemusten kautta, siis kohtaamalla kulttuurista erilaisuutta ja eroja. Bennettin (Bennett ja Bennett, 2004) mallin mukaan interkulttuurinen sensitiivisyys kehittyy kuuden eri vaiheen kautta:

1) Kieltäminen

Oma kulttuuri nähdään ainoana vaihtoehtona. Muihin kulttuureihin suhtaudutaan kieltäen tai vähätellen ja niitä kohtaan ei osoiteta mielenkiintoa. Kohdattaessa toinen kulttuuri tai sen edustaja, voi seurauksena olla välttelyä, mutta myös aggressioita.

2) Puolustaminen

Oman kulttuurin koetaan olevan ainoa oikea, ylivertainen. Toista kulttuuria tai kulttuureita kohtaan vallitsee selkeä vastakkainasettelu. Oman kulttuurin tunnetaan olevan uhattu muiden suunnalta.

3) Vähöksyminen

Kulttuurien välillä havaitaan eroja, mutta niitä tärkeämpiä ovat yhtäläisyydet ihmisten ja kulttuurien perusluonteissa. Yksilö ei enää tunnista itsessään etnosentrismin piirteitä, vaikka todellisuudessa hänen käsityksensä kulttuurien välisestä yhteiselosta ovat edelleen hänen omiaan.

4) Hyväksyminen

Yksilö tunnistaa kulttuurien monimuotoisuuden ja myöntää niiden välillä vallitsevan eroja. Hän on kiinnostunut tutustumaan ja oppimaan noista eroista sen sijaan, että toimisi omien ennakkoluulojensa ja -käsityksiensä mukaan.

5) Adaptaatio

Yksilö kykenee laajentamaan maailmankuvaansa ymmärtääkseen muita kulttuureja ja toimiessaan niissä asiaan kuuluvalla tavalla. Hän ymmärtää ja tulee ymmärretyksi eri kulttuureissa, myös omansa ulkopuolella.

6) Integraatio

Yksilö kokee olevansa riippumaton yhdestä kulttuurista ja kykenee liikkumaan kulttuurista toiseen ja toimimaan niissä vaivatta. (Bennett ja Bennett, 2004, 153-158)

Koska interkulttuurisen kompetenssin kehitys on jatkuvaa ja sisältää älyllisiä, kognitiivisia, asenteellisia, emotionaalisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia, se kehittyy jokaisen yksilön koh-

dalla omanlaisekseen kokonaisuudeksi. Artikkelissaan *Perspectives on Intercultural Competence* Jokikokko (Jokikokko, 2005, 101) pohtii miten se saattaa vaikuttaa esimerkiksi sellaisen opettajan työhön, joka on arvoiltaan avoin ja osaa taitojensa puolesta toimia hyvinkin erilaisten ihmisten kanssa. Voi kuitenkin olla, että tuo samainen opettaja ei ole koskaan kohdannut työssään esimerkiksi jonkin tietyn seksuaalivähemmistön, kansallisuuden, kulttuurin tai uskonnon edustajaa ja joutuu silloin ikään kuin vieraille maaperälle, jolla aiemmat tiedot ja taidot eivät välttämättä pädekään. Jokikokko (2005) viittaa samassa yhteydessä aiempiin Bennett'n (1993) ja Fantinin (2000) tutkimuksiin, joilla on pyritty selvittämään ihmisten interkulttuurisen kompetenssin tasoa. Tutkimuksissa on huomattu, että tietoa ja taitoja voidaan mitata, mutta valveutuneisuuden ja asenteiden havainnointi voi olla haastavaa.

Jokikokon (2005) artikkelin *Reflections on interculturally oriented teachership* mukaan interkulttuurisesti valveutuneet opettajat saattavat tuntea itsensä ulkopuolisiksi työyhteisöissään. He voivat erota toisista opettajista radikaalistikin joko työnkuvan tai esimerkiksi arvo maailmansa vuoksi. Useiden opettajien oma monikulttuurinen tai kansainvälinen tausta saattoi auttaa heitä samaistumaan oppilaisiinsa ja olemaan sitä kautta parempi opettaja, mutta valitettavasti myös erottamaan heitä muusta koulun henkilökunnasta. Interkulttuurisen oppimisen kannalta tärkeä tuki ja tunne ymmärretyksi tulemisesta jääkin valitettavan monelta opettajalta vaillinaiseksi. (Jokikokko, 2005, 190-194) Roolissaan interkulttuurisesti valveutuneina opettajina heiltä vaaditaan erityistä rohkeutta puolustaa ja pitää kiinni arvoistaan ja valinnoistaan. Heidän mahdollinen poikkeavuutensa opettajien valtavirrasta saattaa jopa ajaa heidät konflikteihin muiden opettajien kanssa opettajan työhön suoraan liittyvissä asioissa, mutta valitettavasti myös esimerkiksi opettajien ja muun henkilökunnan keskuudessa ilmenevien rasististen asenteiden ja puheiden vastustajana. Muu henkilökunta saattaa myös suhtautua vähemmistökulttuuria edustaviin oppilaisiin ja heidän käytökseensä epäileväisesti tai kielteisesti jolloin opettaja joutuu puolustamaan heitä. On selvää, että tällaiset vastakkainasettelut eivät tee hyvää koulun ja sen jäsenten väliselle ilmapiirille. (Jokikokko, 2005, 199-200)

Pohjimmiltaan opettajan kehityspotentiaalin interkulttuurisen kompetenssin saralla määrittää hänen yleinen suhtautuminen ammatillisuuteensa. Sekä Talib (2002, 101-107) että Lumme (2000, 16-18) käsittelevät asiaa jakamalla opettajat neljään kategoriaan. Talib puhuu sulauttajista ja arjen puurtajista, suvaitsevista ja monikulttuurisesti suuntautuneista, suvaitsemattomista ja turhautuneista sekä kutsumusopettajista monikulttuuriopettajiksi kehitty-

neistä. Lumme (2000) lähestyy asiaa toteamalla olevan assimiloivia monikulttuurisia, rutiineihin tukeutuvia kasvattajia/opettajia, humanistisia monikulttuurisuuden kasvattajia sekä kriittisiä monikulttuurisia kasvattajia. Eriävistä nimityksistä huolimatta niiden rinnakkaisuus opettajaprofiileja pohtiessa on ilmeinen. Erityisen selkeä ja merkittävä se on interkulttuurisen kompetenssin kannalta Talibin (2002) kutsumusopettajista monikulttuuriopettajiksi kehittyneiden ja Lumpeen (2000) kriittisen monikulttuurisen kasvattajan välillä. Kumpikin korostaa opettajan kriittistä suhtautumista omia ja koulunsa toimintatapoja, arvoja ja asenteita kohtaan. Vain sitä kautta kyetään kehittämään opetusta erilaisia yksilöitä ja muuttuvaa (koulu)maailmaa huomioivaksi. Oman työskentelyn ja ammatillisen minän kehittäminen tarjoaa myös jatkuvaa haastetta ja pitää työn mielekkäänä ja vaihtelevana. Edellä kuvaillun kaltaiset opettajat ovat myös hyvin perillä omasta kasvatusvastuustaan ja suhtautuvat optimistisesta oppilaidensa menestysmahdollisuuksiin ja potentiaaliin, tuntematta kuitenkaan siitä suurempia omantunnontuskia tai paineita.

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä alaluvussa kerron yksityiskohtaisesti tämän tutkimuksen toteutuksesta. Ensiksi esittelen tutkimuskysymykset. Toisessa alaluvussa kerron miten ja miksi tämä tutkimus sai alkunsa ja kolmannessa aineistoni keräämiseen liittyvistä seikoista ja keitä tutkimukseni tiedonantajiksi valikoitui. Neljännessä eli viimeisessä alaluvussa avaan ja perustelen metodologiaan liittyviä valintoja.

3.1 Tutkimuskysymykset

1. Minkälaisia integraation haasteita maahanmuuttajataustaiset oppilaat valmistavan opetuksen opettajien kokemuksen mukaan yleisimmin kohtaavat suomalaisessa koulujärjestelmässä?
2. Minkälaisia ominaisuuksia, osaamista ja taitoja ammattitaitoiselta valmistavan opetuksen opettajalta heidän omasta mielestään vaaditaan?
3. Minkälaisia haasteita valmistavan opetuksen opettajat kohtaavat työssään?
4. Millä tavoin maahanmuuttajaoppilaiden integraatiota voitaisiin valmistavan opetuksen opettajien mukaan kehittää?

3.2 Tutkimuksen lähtöasetelma

Tämän tutkielman lähtökohtana oli jatkaa kandidaatin tutkielmani viitoittamalla tiellä ja laajentaa ymmärrystäni aiheesta empiirisen aineiston ja sen analyysin kautta. Toukokuussa 2015 valmistunut kandidaattitutkielmani *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohtaamat integraation haasteet suomalaisessa peruskoulussa* toimii suurelta osin tämän Pro gradu – tutkielman perustana, jonka kautta lähdin käsittelemään aihetta maahanmuuttajien valmistavassa opetuksessa työskentelevien opettajien perspektiivistä käsin. Tarkoitukseni oli selvittää heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään oman alansa ammatillisista erityispiirteistä ja -vaatimuksista sekä niiden vaikutuksista ja merkityksestä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraatioon. Lisäksi halusin myös peilata niitä aiheesta saatavilla olevaan teoriaan. Edelleen halusin saada selville millä tavoin valmistavan opetuksen opettajat edistäisivät oppilaidensa integraatiota. Aiemmin esitelty tutkielman teoriaosia pohjautuu pääasiassa suomalaisten tutkijoiden töihin, mutta sisältää myös aihetta käsitelleiden kansainvälisten tutkijoiden teorioita ja malleja.

Päädyin alun perin aiheeseen omien henkilökohtaisten mielenkiinnon kohteideni vuoksi. Interkulttuurisessa luokanopettajakoulutusohjelmassa (ITE) inter- ja monikulttuuriset teemat ovat muodostaneet punaisen langan, jota seuraten olen opinnoissani kulkenut tähän pisteeseen. Toinen tärkeä opintojani henkilökohtaisella tasolla määrittänyt kasvatustieteen ja opetustyön osa-alue on ollut erityispedagogiikka. Näiden kahden opintoihini kiinteästi liittyvän tekijän lisäksi olen osittain omasta tahdosta, osittain elämän johdatukseen luottaen päässyt opintojeni ohessa työskentelemään erilaisten marginaaliryhmien parissa. Viimeisimpänä ja tutkielmani kannalta kaikista merkittävimpana kokemuksena pidän syyskuusta 2015 saakka tekemääni työtä turvapaikanhakijanuorten tuetun asumisen ohjaajana. Työni kautta olen saanut mahdollisuuden tarkastella muun muassa turvapaikanhakijanuorten arkielämää ja heidän aiempien kokemusten vaikutuksia siihen sekä sopeutumista suomalaisiin elinolosuhteisiin ja koulujärjestelmään. Myös opettajaksi valmistuttuani olen erittäin kiinnostunut jatkamaan työskentelyä maahanmuuttaja- tai turvapaikanhakijalasten ja -nuorten parissa. Sitä silmällä pitäen toivoin tämän tutkielman tarjoavan itsellenikin uusia näkökulmia ja tietoutta aiheesta, joka on tällä hetkellä ja tulevaisuudessa koulujärjestelmäämme koskevan näkökulman lisäksi myös yhteiskunnallisesti hyvin merkittävä.

Lukuisista henkilökohtaisista motiiveistani, ennakkokäsityksistä ja taustatiedoista huolimatta pyrin tekemään tätä tutkimusta mahdollisimman objektiivisesti. Tavoitteenani oli antaa opettajien vastauksille ja niissä ilmeneville näkemyksille kaikki niille kuuluva arvo sekä analysoida ja esitellä ne sellaisina kuin ne minulle tutkijana näyttäytyivät.

3.3 Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukon kuvaus

Aineiston kerääminen alkuperäisen suunnitelman mukaan osoittautui suureksi haasteeksi. Tarkoitukseni oli lähestyä kutsulla Oulun kaupungin eri kouluissa työskenteleviä valmistavien luokkien opettajia kyselyn muodossa, valita vastauksien joukosta antoisimmat ja mielekkäimmät *eliittiotannan* periaatteen mukaisesti (Tuomi ja Sarajärvi, 2012, 85), haastatella mahdollisesti joitain heistä tarkentavia tietoja saadakseni ja analysoida aineisto. Lopulta en saanut seitsemältätoista lähestymältäni opettajalta kuin kaksi myönteistä ja kolme kielteistä vastausta. Kävikin ilmi, että joutuisin muuttamaan suunnitelmaani hieman aineiston hankinnan osalta. Onnekseni minulla oli yhteyksiä henkilöihin, jotka sopivat tiedonantajakriteereihini ja tutkimuksen viitekehykseen, mikä mahdollisti tutkimuksen jatkamisen pienin muutoksin viivästyksen saattamana. Tiedonantajieni lukumäärä jäi lopulta kuuteen henkilöön.

Tiedonantajien hankintaa koskevan viivästyksen ja tiukan aikataulun vuoksi jouduin luopumaan ajatuksesta haastatella valittuja opettajia ja keskittyä keräämään aineisto yksinomaan kirjallisin kyselyin. Suunnitelman muuttumisesta huolimatta olin kuitenkin lopulta varsin tyytyväinen tiedonantajajoukkooni sekä heiltä saamaani aineistoon.

Lopullinen tiedonantajajoukkoni koostui kolmesta kunnallisella puolella työskentelevästä, kahdesta yksityisellä puolella työskentelevästä ja yhdestä vastaanottokeskuksessa työskentelevästä valmistavan opetuksen opettajasta. Tiedonantajien työkokemus valmistavan opetuksen ja maahanmuuttajien opettajana vaihteli kahdestakymmenestä vuodesta kolmeen kuukauteen. Suurta vaihtelua työkokemuksen osalta voidaan pitää jossain määrin ongelmallisena, sillä laadullisessa tutkimuksessa pyritään periaatteessa tutkimaan ilmiöitä niiden asiantuntijoiden kautta. Tiedonantajien valinta ei Tuomen ja Sarajärven (2012, 85-86) saisi olla satunnaista vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. Toisaalta tutkimus ja sen analyysi voivat olla luonteeltaan vertailevia, jolloin tiedonantajien heterogeenisyys voi olla positiivinenkin asia. Yhden totuuden löytämisen ja esittämisen sijaan toivoin monipuolisen tiedonantajajoukon takaavan myös monipuolisen aineiston ja sen myötä vaikuttavan rikastuttavasti myös analyysiin ja tuloksiin.

Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, aineiston koolle ei voida asettaa alarajaa. Tutkimusaineistona voidaan esimerkiksi käyttää vain yhden ainoan henkilön haastattelua. Toisaalta tiedonantajajoukko voi koostua useista kymmenistä henkilöistä, joilta aineistoa on kerätty useita eri metodeja hyödyntäen. Usein tutkimuksen laajuutta määrittäviä käytettävissä olevat resurssit aika mukaan lukien ja se millä tasolla tutkimusta tehdään. Kuitenkin valitun näytteen koko tulisi tutkimuksen luonne huomioiden olla perusteltu, jotta kriteerit sen tieteellisyydestä, edustavuudesta ja yleistettävyydestä täyttyisivät. (Tuomi ja Sarajärvi, 2012, 85-87)

Tiedonantajien anonymiteetin takaamiseksi sekä aineiston analyysin ja tulosten tarkastelun helpottamiseksi viittaan heihin tässä tutkielmassa heille antamillani peitenimillä. Seuraavat kuusi henkilöä työskentelevät ympäri Suomea sekä julkisella että yksityisellä sektorilla alakäisten maahanmuuttajien valmistavan opetuksen opettajina.

”Veera”: Neljä vuotta erään vastaanottokeskuksen opettajana toiminut naishenkilö, jolla kasvatopsykologian pääaineopintojen lisäksi opettajan pedagoginen pätevyys, sivuaineopinnot kasvatustieteessä, sosiologiassa ja monikulttuurisuudessa. Kurssimuotoisia opintoja vieraan

kielen opetukseen ja maahanmuuttajataustaisten nuorten opinto-ohjaukseen sekä traumatisoituneen asiakkaan ja kidutustaustan omaavan asiakkaan kohtaamiseen liittyen. Aikaisemmin toiminut useissa maahanmuuttajien kotoutumista edistävissä hankkeissa ja työtehtävissä.

”Raija”: Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, joka toiminut noin 20 vuoden ajan eri-ikäisten maahanmuuttajien opettajana lähinnä suomen kieltä opettaen. Työskennellyt viime vuodet teini-ikäisten maahanmuuttajien opettajana yksityisellä sektorilla.

”Irja”: Kolmatta vuotta erään alakoulun valmistavaa luokkaa opettava luokanopettaja, jolla aiempaa työkokemusta yhden vuoden verran yläkoulun valmistavan luokan opettajana sekä vuoden verran yhtenäiskoulun laaja-alaisena resurssiopettajana toimimisesta.

”Reima”: Kolme kuukautta valmistavan luokan opettajana toiminut tuore luokanopettaja, jolla myös musiikinopettajan pätevyys. Aikaisempaa opetusalan työkokemusta muutaman kuukauden verran.

”Urho”: Filosofian maisteri, pääaineena kirjallisuus. Lisäksi opettajan pedagogiset opinnot sekä S2-perusopinnot. Valmistumisen jälkeen työskennellyt yhden kesän ajan eräässä vastaanottokeskuksessa suomen kielen opettajana. Viime syksystä lähtien toiminut yksityisellä sektorilla maahanmuuttajanuoria opettaen.

”Arttu”: Vajaa kymmenen vuotta yläkoulun valmistavan luokan opettajana toiminut mieshenkilö. Valmistunut kansainvälisestä luokanopettajakoulutusohjelmasta.

3.4 Metodologia

Tässä aluvussa esittelen tämän tutkimuksen tutkimusrakenteen eli metodologian sekä analyysiä ohjanneet metodit. Tutkimus on tutkimusstrategialtaan laadullinen tutkimus, jossa avoimen kyselytutkimuksen keinoin kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöisen ja teoria-ohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi toimi tässä tutkimuksessa varsinaisen analyysityökalun eli metodin lisäksi myös metodologian runkona. Laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tyyliin se ei noudata mitään tietylle tieteenfilosofiselle suuntaukselle ominaista rakennetta, mutta edustaa taustafilosofialtaan postpositivistista tieteenfilosofiaa.

3.4.1 Laadullinen tutkimus ja postpositivistinen tieteenfilosofia

Koska kyseessä on opettajien näkemyksiin ja kokemuksiin pohjautuva tutkimus, enkä teoreettisen viitekehyksen kautta omaksumastani tiedosta huolimatta halunnut perustaa tutkimustani valmiiden hypoteesien varaan, vaan myös mahdollisesti paljastaa odottamattomia seikkoja, pidin laadullista tutkimusta tässä tapauksessa sopivampana tutkimusmenetelmänä. Laadullinen tutkimus toimiikin määrällistä tutkimusta paremmin, kun tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tässä tutkimuksessa olen tulkinnut keräämäni aineiston omiin havaintoihini perustuen, mutta samalla tunnistanut sen tosiasian, että aiempi tietämykseni aiheesta, samoin kuin omat arvoni, kokemukseni ja muut mahdolliset tekijät ovat objektiivisuuteen pyrkimisestä huolimatta vaikuttaneet jossain määrin myös tämän tutkimuksen aineiston keräämiseen ja sen analysointiin. Absoluuttisesta objektiivisuudesta luopumisen lisäksi määrälliseen tutkimukseen verrattuna laadullinen tutkimus ei myöskään pyri samanlaiseen yleistettävyyteen, mikä tarkoittaa tutkittavan tapauksen tai ilmiön käsittelyä ainutlaatuisena. Tämänkään tutkimuksen tulokset, jotka pohjautuvat kuuden opettajan vastauksiin, eivät ole varsinaisesti yleistyskelpoisia, mutta siitä huolimatta arvokkaita. Niin ikään laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimussuunnitelmani on myös muotoutunut tutkimuksen edetessä ja joutanut tarvittaessa olosuhteiden mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2001, 155)

Postpositivistinen tieteenfilosofia on positivistisesta filosofiasta edelleen kehitytty tutkimuksen tekemisen taustafilosofia. Positivistinen tieteenfilosofia oli länsimaisessa tutkimuksessa vallitseva suuntaus aina valistuksen ajalta lähtien. Sen perusolettamus on, että kaikki näkyvä ja konkreettisesti havaittava on totta. Tutkijan rooli on ollut toimia objektiivisena tarkkailijana, joka järjestää koetilanteen ja kontrolloi muuttujia. Positiivista tieteenfilosofiaa on kuitenkin sittemmin alettu kritisoida ennen kaikkea sen naiiville realismille perustuvan todellisuuskäsityksen vuoksi. Positivistisesta tieteenfilosofiasta poiketen postpositivistinen tieteenfilosofia tunnistaa, että konkreettisesti havaittavan todellisuuden lisäksi ja ulkopuolelle jää myös asioita, joita emme voi havaita ennen kaikkea siksi, että ilmiöt ovat joskus vaikeasti hahmoteltavissa. Postpositivistisen tieteenfilosofian perustana on tutkittavan ilmiön mahdollisimman objektiivinen havainnointi, mutta se toisaalta myöntää, että täydellistä objektiivisuutta ei koskaan tavoiteta. Luotettavuutta arvioidaan vertaamalla tutkimuksen tuloksia aiempaan tietoon, minkä lisäksi kriittinen tiedeyhteisö arvioi tuloksia. (Metsämuuronen, 2000, 11)

3.4.2 Avoin kyselytutkimus

Keräsin aineiston tutkimukseni empiiristä osiota varten sähköpostitse lähettämälläni kirjallisella kyselyllä (LIITE 1). Päädyin valinnassani kyselyyn pääasiassa aikarajoitteiden vuoksi. Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2012, 74) mukaan kyselyn etuina ovatkin edullisuus niin rahassa kuin ajassa mitattuna. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisenä piirteenä kyselyn kysymykset olivat avoimia, jolla toivoin pystyväni antamaan vastaajille mahdollisimman paljon omaa tilaa. Toisaalta en halunnut rajata vastauksia liikaa käyttämällä suljettuja kysymyksiä. Sirkka Hirsjärven, Pirkko Remeksen ja Paula Sajavaaran (2001, 188) mukaan avoimien kysymyksien edut tulevatkin selkeimmin ilmi siinä, että ne sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin eivätkä ne ehdota vastauksia, mikä: 1) osoittaa vastaajien tietämyksen aiheesta, 2) osoittaa, mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajien ajattelussa ja 3) osoittaa vastaajien asiaan liittyvien tunteiden voimakkuuden. Tutkimuksellani oli alusta pitäen myös selkeä fokus, mikä mahdollisti kyselyn käyttämisen tutkimusmetodinä. Tuomi ja Sarajärvi (2012, 75) korostavat kirjallisen kyselyn jokaisen kysymyksen merkityksellisyyttä. Heidän mukaansa jokaiselle kysymykselle tulee löytyä perustelu tutkimuksen viitekehystä, tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetystä tiedosta.

Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (2001, 36-37) korostavat kyselyn etuja suhteessa haastatteluun silloin kun halutaan vastauksia johonkin tiettyyn konkreettiseen ja yksiselitteiseen ilmiöön ja kun aineiston määrä halutaan pitää tutkimuksen vaatimissa rajoissa. Yhtenä kyselyn suurimmista eduista Hirsjärvi ja Hurme (2001, 37) pitävät valmiin kirjallisen aineiston mahdollistamaa verrattain nopeaa käsittelyä ja analysointia. Toisaalta he korostavat Tuomen ja Sarajärven tavoin kyselylomakkeen huolellista suunnittelua, ymmärrettävyyttä ja kysymysten yksiselitteisyyttä.

Sähköpostin välityksellä toteutetun kyselytutkimuksen heikkoutena kasvokkain tapahtuvaan haastatteluun voidaan pitää tutkijan ja kyselyyn vastaavan henkilön väliseen vuorovaikutukseen liittyviä näkökulmia. Tutkija ei esimerkiksi pysty pelkän sähköisen yhteydenpidon perusteella arvioimaan muun muassa haasteltavan nonverbaalia viestintää kasvokkain tapahtuvasta haastattelusta poiketen. Täten tutkija menettää mahdollisuuden havainnoida ja arvioida vastaajan motivaatiota, motiiveja sekä vastauksien luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2001, 182) Tuomen ja Sarajärven (2012, 73) mukaan tutkija saattaa paremman arvion puutteessa joutua olettamaan erinäisiä seikkoja vastaajien tilasta ja valmiuksista. Lisäksi voidaan sanoa melko varmasti, että vastaaminen kirjalliseen kyselyyn antaa vastaajalla

mahdollisuuden miettiä ja asetella sanojaan, jolloin vastauksiin voivat esimerkiksi vaikuttaa vastaajan oletukset siitä mitä tutkija haluaa kuulla tai siitä mitä on soveliasta sanoa. Tutkija ei myöskään pysty suoraan esittämään mahdollisia tarkentavia kysymyksiä tai vastaamaan tutkittavan henkilön esittämiin kysymyksiin jolloin epäselvät tai huonosti asetellut kysymykset saattavat ilmetä vasta kyselyn tuloksia analysoitaessa ”väärinä” vastauksina. Onkin ensisijaisen tärkeää, että tutkija muotoilee kysymykset ymmärrettävään ja riittävän yksinkertaiseen muotoon, jotta väärinkäsityksiltä vältytään. Tutkijan on myös hyvä antaa kyselyyn vastanneelle henkilölle tarvittaessa mahdollisuus ilmaista epävarmuutensa ja saada tarkennuksia kysymyksiin. (Tuomi ja Sarajärvi, 2012, 73)

3.4.3 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen metodeista, jossa kerätty tutkimusaineisto yksinkertaistetusti ilmaistuna pilkotaan osiin, ryhmitellään tutkimuksen kannalta mielekkäällä tavalla, käsitteellistetään ja järjestetään sitten tiiviiseen ja selkeään muotoon (Tuomi ja Sarajärvi, 2012, 108). Pohjimmiltaan analyysin tarkoituksena on Tuomen ja Sarajärven (2012, 108) mukaan Hämäläistä (1987) lainaten ”luoda selkeyttä aineistoon, jotta voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä”.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa joko induktiiviseen tai deduktiiviseen näkökulmaan. Induktiivisessa näkökulmassa analyysin tulisi lähteä yksinomaan aineistosta itsestään, eivätkä siihen saisi vaikuttaa tutkijan, arvot, asenteet tai ennako-oletukset ja – käsitykset. Deduktiivinen sisällönanalyysi puolestaan pohjautuu enemmän tai vähemmän johonkin valmiiseen teoriaan. Voidaan kuitenkin todeta, että sisällönanalyysin jaottelu joko induktioon ja deduktioon on lähtökohtaisesti hyvin ongelmallinen, koska tutkija ei koskaan voi päästä irti aiemmista käsityksistään tai tiedoistaan. Täten uuden teorian syntyminen pelkästään aineiston ja havaintojen pohjalta on sula mahdottomuus. (Tuomi ja Sarajärvi, 2012, 95)

Sisällönanalyysin jaottelu Eskolan mallin (2001; 2007) mukaan kolmeen pääluokkaan, jotka ovat aineistolähtöinen, teoriaohjaava sekä teorialähtöinen analyysi, ottaakin analyysin tekoa ohjaavat tekijät paremmin huomioon. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi lähtee induktiivisen analyysin kanssa samasta ajatuksesta, että aiemmat havainnot, tiedot tai teoriat eivät vaikuttaisi analyysiin ja lopputulokseen. Kuitenkin tutkimuksessa käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat aina tutkijan asettamia, jolloin objektiivisuuden takaaminen

ja teorian syntyminen pelkän aineiston pohjalta voidaan tässäkin tapauksessa nähdä käytännössä varsin ongelmallisena. Teoriaohjaava sisällönanalyysi puolestaan yhdistää aiempaa tietoa uuden aineiston pohjalta syntyvän teorian kanssa, ”uusia ajatusuria aukoen”. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineistolähtöisyys ja valmiit mallit siis ikään kuin käyvät keskenään vuoropuhelua. Kolmannessa eli teorialähtöisessä analyysissä tutkittavaa lähdetään analysoimaan jonkin valmiin teorian, mallin tai auktoriteetin mukaan. Tarkoituksena on testata aikaisempaa tietoa ja sen paikkaansa pitävyyttä uudessa kontekstissa. (Tuomi ja Sarajärvi, 2012, 95-97)

Tämän tutkielman aineiston analyysi sisältää piirteitä aineistolähtöisestä ja teoriaohjaavasta näkökulmasta. Ensimmäistä tutkimuskysymystä koskien minulle tutkijana oli tutkielman teoreettisen viitekehyksen pohjalta selkeitä ennakko-oletuksia siitä, minkälaisia vastauksia voisin olettaa saavani kysymykseen. Toisaalta tarkoitukseni tehtävän suhteen ei kuitenkaan ollut osoittaa opettajien näkemyksiä oikeiksi tai vääriksi, vaan jättää tilaa yllätyksille – seikoille, jotka eivät välttämättä alan yleisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa nouse esiin tai joita en tutkijana itse ole huomannut käsitellä teoreettisessa viitekehyksessä. Toisen tutkimuskysymyksen kautta pyrin selvittämään epäsuorasti miten opettajien omat käsitykset ammatillisuudestaan ja erityisesti työstään monikulttuurisen ryhmän opettajana näyttäytyvät suhteessa teoriaan opettajan interkulttuurisesta kompetenssista. Tässäkään tehtävässä pyrkimyksenäni ei kuitenkaan ollut todistaa tai testata valmiin teorian paikkaansa pitävyyttä arvioimalla tiedonantajien ammattitaitoa tai valmiuksia, vaan ennemminkin peilata heidän omia kokemuksiaan ja näkemyksiään teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyihin suuriin linjoihin, joten näen analyysimetodin tässä tapauksessa olevan lähinnä teoriaohjaava. Kolmatta tehtävää pyrin käsittelemään ensisijaisesti opettajien näkökulmasta ja heidän kertomansa perusteella. Aiempi tietouteni integraation haasteista ja syistä niiden taustalla luonnollisesti linkittyivät ja limittyivät jossain määrin opettajien vastauksien kanssa, mutta pyrkimyksenäni oli lähestyä tehtävää aineistolähtöisen analyysin keinoin. Viimeisessä, valmistavan opetuksen kehittämistä koskevassa tutkimuskysymyksessä aineistoa analysoitiin selkeimmin aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntäen. Tutkielman teoreettisen viitekehyksen pohjalta voidaan toki tehdä johtopäätöksiä, mutta lähinnä riskeistä ja uhkista, ei niinkään mahdollisuuksista. Siitä syystä tärkein anti kysymyksen suhteen tulikin opettajien vastauksista. Sen sijaan, että kysymykseen olisi vastattu mitä tulee välttää tai miten ei tule toimia, opettajat

kertoivat suoria kehitysideoita ja osaltaan vahvistivat hyväksi todettujen käytänteiden suosimista jatkossakin. Aineistolla olikin neljännessä kysymyksessä tärkein rooli analyysin ja erityisesti tutkimuskysymykseen vastaamisen kannalta.

Tärkeimpänä työkaluna ja apuvälineenä aineistoni analyysissä toimi pääasiallisesti Tuomen ja Sarajärven (2012, 108) esittelemä Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheinen analyysimalli, jossa aineisto: 1) redusoidaan eli pelkistetään, 2) klusteroidaan eli ryhmitellään ja 3) abstrahoidaan eli luodaan teoreettiset käsitteet. Aineistoin keräämiseen tarkoitettu kysely oli muotoiltu niin, että jokaisen kysymyksen oli oletettu vastaavaan yhteen tämän tutkielman tutkimustehtävistä. Vastauksissa luonnollisesti oli jonkin verran päällekkäisyyksiä kysymysten välillä, mutta pääasiassa kysymysten, vastausten ja tutkimustehtävien yhdistäminen oli verrattain yksinkertaista. Lisäksi koska aineistoni oli valmiiksi tekstimuodossa, pystyin suoraan alkaa etsiä vastauksista pelkistettyjä ilmauksia, mikä käytännössä tarkoitti kyseisen tutkimuskysymyksen kannalta olennaisten sanojen, lauseiden ja ajatusten merkitsemistä ja muistiin kirjoittamista (Tuomi ja Sarajärvi, 2012, 110). Toisessa vaiheessa eli ryhmittelyssä etsin noista sanoista, lauseista ja ajatuksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, joiden perusteella ryhmittelin ne alaluokiksi niiden sisältöä kuvaavan käsitteen mukaan. Kolmannessa vaiheessa pyrin luomaan teoreettisia käsitteitä yhdistämällä alaluokkia yläluokiksi, yläluokkia pääluokiksi ja viimein pääluokkia yhdistäviksi luokiksi. Tuomen ja Sarajärven (2012, 112) mukaan käsitteitä yhdistelemällä päädytään lopulta tutkimustehtävän vastaukseen. Heitä lainaten ”sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä”. (Tuomi ja Sarajärvi, 2012, 108-113) Seuraavaksi havainnollistan vielä analyysini kulkua taulukoiden 1,2 ja 3 avulla.

Analyytiesimerkki: Yhteistoimintataidot valmistavan opetuksen opettajan erityispiirteenä ja –vaatimuksena

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistämisestä

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
”Hyvistä yhteistyötaidoista muiden opettajien kanssa on paljon hyötyä.”	Hyvistä yhteistyötaidoista muiden opettajien kanssa on paljon hyötyä
”Opettajalta vaaditaan yhteistyötaitoja sidosryhmien kanssa toimittaessa, koulun moniammatillisessa yhteistyössä jne.”	Yhteistyötaidot (sidosryhmät, koulun moniammatillinen yhteistyö jne.)
”Tietynlaista joustavuutta, liian tiukoista pedagogisista ja teoreettisista ideaaleista luopumista, jonkinlaista aistiherkkyyttä ja intuitiokykyä, mutta toisaalta ammatillista etäisyyttä, jotta oma rooli opettajana säilyy (opettaja ei ole ymmärtäjä, silittelijä, sosiaalityöntekijä, äiti, isä, eikä voi pelastaa ketään), vuorovaikutteisuutta, kykyä kuunnella, vahvaa laaja-alaista aineosaamista (yläkoulun sisällöt aika monesta aineesta), paineensietokykyä erilaisten ja eritasoisten oppijoiden kanssa, <u>yhteistyökykyä kollegoiden kanssa, sekä ylipäänsä vahvaa heireillä- ja läsnäoloa.</u> ”	Vaaditaan ... yhteistyökykyä kollegoiden kanssa ...
”Lisäksi tietämystä maahanmuuttajien kanssa toimivista tahoista ja tiiviin yhteistyön pitämistä niiden kanssa vaaditaan.” ”Työssä ei toimita vain oman oppiaineen opettajana, vaan siihen liittyy myös sosiaalityön elementtejä kuten elämänhallinnan ja arjentaiteiden ohjausta, <u>moniammatillista yhteistyötä mm. vastaanottokeskuksen, kaupungin toimijoiden ja työpaikan sisäisten toimintojen kanssa.</u> ”	Tietämys maahanmuuttajien kanssa toimivista tahoista ja tiiviin yhteistyön tekeminen niiden kanssa

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
<p>Hyvistä yhteistyötaidoista muiden opettajien kanssa on paljon hyötyä</p> <p>Yhteistyötaidot (sidosryhmät, koulun moniammatillinen yhteistyö jne.)</p> <p>Vaaditaan ... yhteistyökykyä kollegoiden kanssa ...</p> <p>Tietämys maahanmuuttajien kanssa toimivista tahoista ja tiiviin yhteistyön tekeminen niiden kanssa</p>	<p>Hyvät yhteistyötaidot muiden opettajien kanssa</p> <p>Yhteistyötaidot eri sidosryhmien ja henkilökunnan kanssa</p> <p>Yhteistyökyky kollegoiden kanssa</p> <p>Mutkaton yhteistyö muiden tahojen kanssa</p>
<p>Vaaditaan monikanavaista viestintää</p> <p>On tehtävä kaikkensa, että sanoma menee perille</p> <p>On käytettävä piirtämistä, näyttelemistä ja huumoria, että asia tulee ymmärretyksi</p> <p>Kielitaitoa vaaditaan</p>	<p>Monikanavainen viestintä</p> <p>Kommunikaation ja sen metodien monipuolisuus</p> <p>Nonverbaaliset viestintätaidot</p> <p>Kielitaito</p>
<p>Vaaditaan ... aistiherkkyyttä ja intuitiokykyä ... kykyä kuunnella ... vahvaa hereillä- ja läsnäoloa ... vuorovaikutteisuutta ... paineensietokykyä erilaisten ja eritasoisten oppijoiden kanssa ...</p> <p>Vaaditaan tuntosarvia</p> <p>Vaaditaan vahvaa hereillä- ja läsnäoloa</p> <p>Vaaditaan taitoja ja tietoa toimia traumatisoituneiden asiakkaiden kanssa</p>	<p>Aistiherkkyys ja intuitiokyky</p> <p>Kyky kuunnella</p> <p>Vahva hereillä- ja läsnäolo</p> <p>Vuorovaikutteisuus</p> <p>Paineensietokyky erilaisten ja eritasoisten oppijoiden kanssa</p> <p>Havainnointikyky ja herkkyys</p> <p>Ihmissuhdetaidot, taito kuunnella ja olla läsnä</p> <p>Tietoa ja taitoa traumatisoituneiden asiakkaiden kanssa toimimisesta</p>

TAULUKKO 3. Esimerkki teoreettisten käsitteiden luomisesta

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA/TEEMA
<p>Hyvät yhteistyötaidot muiden opettajien kanssa</p> <p>Yhteistyötaidot eri sidosryhmien ja henkilökunnan kanssa</p> <p>Yhteistyökyky kollegoiden kanssa</p> <p>Mutkaton yhteistyö muiden tahojen kanssa</p>	<p>Yhteistoimintaidot kollegoiden ja sidosryhmien kanssa</p>	Yhteistoimintaidot
<p>Monikanavainen viestintä</p> <p>Kommunikaation ja sen metodien monipuolisuus</p> <p>Nonverbaaliset viestintätaidot</p> <p>Kielitaito</p>	<p>Kommunikaatiotaidot</p>	
<p>Aistiherkkyys ja intuitiokyky</p> <p>Kyky kuunnella</p> <p>Vahva hereillä- ja läsnäolo</p> <p>Vuorovaikutteisuus</p> <p>Havainnointikyky ja herkkyys</p> <p>Ihmissuhdetaidot, taito kuunnella ja olla läsnä</p> <p>Paineensietokyky erilaisten ja eritasoisten oppijoiden kanssa</p> <p>Tietoa ja taitoa traumatisoituneiden asiakkaiden kanssa toimimisesta</p>	<p>Ihmissuhdetaidot</p>	

4 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset sellaisena kuin ne analysoimanani näyttäytyvät. Analyysin tulokset on jaettu neljään alalukuun, joista jokainen vastaa pääsääntöisesti yhteen tutkimuskysymykseen. Tutkimuskysymysten ja saamieni vastausten välillä oli kuitenkin jonkin verran luonnollisia päällekkäisyyksiä, minkä lisäksi tulokset limittyvät paikoitellen toistensa kanssa alaluvuissa.

4.1 Valmistavan opetuksen opettajien näkemyksiä integraation haasteista

Tässä alaluvussa esittelen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraation haasteita sellaisena kuin ne tutkimukseeni tiedonantajina osallistuneiden opettajien kuvaamina näyttäytyvät. Opettajien vastauksien pohjalta luokittelin haasteet kolmeen yläluokkaan, jotka ovat: 1) koulunkäynnin haasteet, 2) kanssakäymisen haasteet ja 3) koulun ulkopuoliset haasteet. Käyttämäni luokittelu ei sellaisenaan edusta mitään absoluuttista totuutta, vaan on luotu helpottamaan muutoin laajaan aiheen hahmottamista. Vaikka olen pyrkinyt luomaan luokat mahdollisimman luontevasti, niiden välillä esiintyy myös jonkin verran päällekkäisyyksiä, mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että jokin tietty haaste todellisuudessa vaikuttaa ja näkyy useammalla eri osa-alueella.

4.1.1 Koulunkäynnin haasteet

Maahanmuuttajataustainen oppilas kohtaa suomalaisessa koulujärjestelmässä lukuisia haasteita, jotka haittaavat hänen koulunkäyntiään ja integraatioon suomalaiseen yhteiskuntaan. Opettajilta saamieni vastausten perusteella voidaan todeta, että nuo haasteet ovat usein hyvin perustavanlaatuisia johtuen muun muassa suomalaisen koulujärjestelmän ja kulttuurin vieraudesta. Urhon kokemusten mukaan nekin oppilaat, jotka ovat käyneet lähtömaassaan koulua, ovat oppineet varsin erilaiseen, opettajajohtoiseen ja jopa autoritääriiseen koulukulttuuriin, mikä ilmenee muun muassa passiivisuutena sekä omatoimisuuden ja itseohjautuvuuden puuttumisena. Hänen mukaan oppilaiden on myös vaikea hahmottaa suomalaisen koulujärjestelmän rakenteita ja mahdollisia opintopolkuja, jolloin myös tuleva ammatinvalinta on haasteellista. Haasteita aiheuttavat myös arvostelun ja yleisten sääntöjen ymmärtämättömyys esimerkiksi poissaoloja koskien. Tietämättömyyden toisena ilmentymänä voidaan pitää Raijan mainitsemia koulujärjestelmää ja koulutusta kohtaan osoitettuja epärealistisiäkin odotuksia. Hänen mukaansa useiden oppilaiden kohdalla on vallalla luulo, että suomalainen

koulu mahdollistaa kaikki tulevaisuuden toiveet. Suuri vaadittu työmäärä kuitenkin lannistaa monet nuoret ja heidän unelmansa.

Merkittävänä syynä koulunkäynnin haasteellisuudelle näyttäytyvät opettajien vastauksien perusteella oppimisen haasteet. Oppimisen haasteet aiheuttavat useimmille oppilaille kansallisuudesta ja taustasta huolimatta jonkinasteisia haasteita jossain oppiaineessa jossain vaiheessa opintoja. Kyselyvastauksien perusteella voidaan kuitenkin tunnistaa useita nimenomaan maahanmuuttajataustaisia oppilaita koskevia haasteita. Useimpien opettajien mukaan heikot lähtötaidot aiheuttavat päänvaivaa sekä oppilaille että opettajille. Valmistavan opetuksen ja myöhemmin yleisopetukseen tapahtuneen siirron jälkeisenä aikana oppilaan tulisi ”imeä” itseensä valtava määrä tietoa hyvinkin rajallisessa ajassa. Aiempaan, hyvin behavioristiseen filosofiaan perustuvan koulunkäyntihistorian ja opiskelukulttuurin johdosta itenäisten työskentelytaitojen ja itseohjautuvuuden puutteet vaikeuttavat oppimista ja ilmevät Urhon mukaan erityisesti haasteina suorittaa luovuutta ja tiedonhakua vaativia tehtäviä. Hän kuvaa oppilailleen tyypillistä opiskeluasennetta seuraavalla tavalla:

”Oppilaat tykkäävät kielioppitunneista, sillä niissä he saavat olla passiivina oppijoita, joiden päähän kaadetaan yksiselitteisiä rakenteita. Myöhemmin heille kuitenkin selviää, ettei kieli ole matematiikan kaltainen yksiselitteinen rakenne, vaan siinä on poikkeuksia ja poikkeuksien poikkeuksia.”

Todennäköisesti aiemman koulutaustan luonteen vuoksi monien oppilaiden oppimaan oppimistaidot ovat Raijan mukaan puutteelliset. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen (Koulutuksen arviointikeskus, 2016) mukaan ”Oppimaan oppiminen on kykyä ja halua ottaa vastaan oppimishaasteita, valmiutta jatkaa työskentelyä myös silloin, kun tehtävät ovat vaikeita, ja kykyä ylittää epäonnistumisen tuottama pettymys tai sen uhka. Myös kyky iloita ja nauttia uusista haasteista, oppimisesta ja omasta osaamisesta kuuluu oppimaan oppimiseen.”. Voidaankin melko varmasti sanoa, että vieraassa koulujärjestelmässä toimiminen, uuden oppiminen ja haasteiden kohtaaminen voi tuon tärkeän taidon puuttuessa käydä varsin ongelmalliseksi.

Omat esteensä maahanmuuttajataustaisen oppilaan integraatiolle luovat koulusta kumpuavat syyt. Irman, Reiman ja Artun - siis jokaisen tutkimukseen osallistuneen kunnallisella puolella työskentelevän opettajan - mukaan oppilaiden integraatiota vaikeuttavat sopivan koti-
luokan löytyminen. Vastauksista kävi ilmi joko suoraan tai epäsuoraan, että on opettajia,

jotka eivät välttämättä halua luokkaansa maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Kukaan kolmesta opettajasta ei lähtenyt arvailemaan syitä tälle, mutta voi olla, että yleisopetuksen opettajat kokevat työtaakkansa jo riittäväksi ilman erityisjärjestelyjä mahdollisesti vaativia maahanmuuttajaoppilaita. Sekä Reiman että Artun kertoman mukaan oppilaille voi olla myös haasteellista löytää tilaa taito- ja taideaineiden ryhmistä. Kyseessä voivat olla opettajien asenteista johtuvat syyt, mutta myös lainopilliset seikat. Esimerkiksi teknisen työn luokassa saisi kerrallaan työskennellä korkeintaan kuusitoista oppilasta. Koulun joustamattomuudesta kärsivät myös opettajat, mutta viime kädessä seuraukset kantaa oppilas kaikkien muiden hänen koulunkäyntiään koskevien haasteiden lisäksi. Lisäksi Artun mukaan ero valmistavan luokan ja yleisopetuksen välillä on melkoisen suuri, ja äkillisestä tasohypystä voi seurata lannistumista. Hän kannattaakin jonkinlaista tehostettua siirtymää valmistavasta opetuksesta yleisopetuksen piiriin.

4.1.2 Kanssakäymisen haasteet

Ihmisten välisen kanssakäymisen perusedellytyksenä pidetään usein kieltä. Mutkattoman ja oikein ymmärretyn kanssakäymisen takaamiseksi vaaditaan tarkemmin sanottuna yhteinen kieli. Sen puuttuminen on kyselyyni vastanneiden opettajien mukaan yksi tärkeimmistä ja useimmin esitetyistä syistä maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulunkäynnin ja integraation haasteille. Yhteisen kielen puuttuminen vaikeuttaa opettamista ja oppimista sekä saa aikaan väärinymmärryksiä. Tilannetta ei helpota suomen kielen vaikeus ja monimutkaisuus, jota suomea äidinkielenään puhuvat eivät useinkaan tule ajatelleeksi. Raijan mukaan nuorilla on kiire oppia (suomea) ja he voivat turhautua lukemattomiin sääntöihin, nimityypppeihin ja taivutuspäätteisiin. Mekaaninen kielenopiskelu tekee myös kielen arkikäytöstä mekaanista, jolloin orastava käytännön kielitaito voi hukkua kieliopillisesti täydellisen kielenkäytön tavoittelun alle.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden eristyneisyys koulussa toimii erittäin haitallisesti heidän integraatiotaan vastaan. Syitä eristyneisyydelle on monia, mutta Reima esimerkiksi kuvaa oppilaidensa tämän hetkisiä asumisjärjestelyjä seuraavalla tavalla:

”Haasteena omassa ryhmässä on tällä hetkellä vastaanottokeskuksessa asuminen. Oppilaiden kohtaaminen suomalaisen kulttuurin kanssa ei ole vielä kokonaisvaltaista, koska vastaanottokeskuksen asukkaat ovat kaikki maahanmuuttajia, eikä naapuristossa ole suomea puhuvia juurikaan.”

Toisekseen on valmistavia luokkia, joissa suuri osa oppilaista edustaa jotain tiettyä kansallisuutta tai puhuu samaa kieltä. Reima jatkaa kertomalla luokkansa oppilaskunnan koostuvan kahta eri kieltä puhuvista oppilaista, joiden kesken syntyy kitkaa, koska he eivät ymmärrä toisiansa. Koska myöskään hän itse opettajana ei täysin varmasti ymmärrä mistä on kyse, aiheuttavat nuo tilanteet ongelmia koko luokalle. Opiskeluryhmän homogeenisyys saa aikaan myös sen negatiivisen seurauksen, että osa oppilaista saattaa tyytyä kanssakäymiseen niiden henkilöiden kanssa, joilla on sama äidinkieli. Samaan ongelmaan liittyy myös useiden opettajien mainitsema suomalaisten kavereiden vähäisyys koulussa, mikä merkitsee yhden erittäin tärkeän oppimiskanavan käyttämättä jättämistä. Opettajien mukaan maahanmuuttajaoppilailla on usein vaikeuksia lähestyä kantasuomalaisia oppilaita. Syyt lienevät molemminpuolisista kulttuurieroista ja niiden ymmärtämättömyydestä johtuvia. Aina ongelma ei ole pelkästään oppilaiden välinen, vaan koskee koulua laajemminkin. Irjan mukaan valmistava luokka jää valitettavan usein yksinäiseksi saareksi, vaikka sille pitäisi kulkea monta siltaa, joita kuljetaan kumpaankin suuntaan.

Koulussa vallitsevan eristyneisyyden lisäksi maahanmuuttajaoppilaiden voidaan nähdä elävän eristyksissä muista suomalaisista myös koulun ulkopuolella. Konkreettisimmin tilanne näkyy niiden oppilaiden kohdalla, jotka edelleen asuvat vastaanottokeskuksissa. On ilmeistä, että kontaktien luominen suomalaisiin laitospöytäsuissa vastaanottokeskuksessa asuessa on hyvin haastavaa. Myös vastaanottokeskuksesta poismuuttaneiden oppilaiden kohdalla kyselyyn vastanneet opettajat olivat huolissaan heidän vähäisistä kontakteistaan kantasuomalaisiin ja suomalaisten kavereiden vähydestä. Yksinäisyys nähtiin uhkana niin hyvinvoinnille kuin integraatiollekin. Samoin kuin koulussa, myös sen ulkopuolella kulttuurierot nostavat kynnyksen kanssakäymiseen ihmisten välillä ja maahanmuuttajien kohdalla lähestyä suomalaisia.

4.1.3 Koulun ulkopuoliset haasteet

Kyselyn vastausten pohjalta paljastuneiden ja edellä esiteltyjen maahanmuuttajaoppilaiden koulunkäyntiä ja sosiaalista kanssakäymistä koskevien haasteiden lisäksi osa ongelmista juontaa opettajien näkemysten mukaan juurensa joko oppilaan vaikeaan elämäntilanteeseen, kulttuuriin ja/tai perhesyihin sekä traumaattisiin kokemuksiin. Puolet vastanneista opettajista nosti esiin myös epävarmuuden tulevaisuudesta ja väliaikaisuuden merkittäväksi integraation haasteeksi. Väliaikaisuuteen ja tulevaisuuden epävarmuuteen liittyvät tekijät näkyvät muun muassa oppilaan koulunsisäisissä siirroissa, muuttona pois vastaanottokeskuksesta

sekä oppilaan ja hänen mahdollisen perheensä itsenäisen elämän alkamisena, mutta myös jopa pelkona turvapaikan saamisesta. Reima kokee asian vaikuttavan sekä omaan työhönsä että oppilaidensa koulunkäyntiin ja integraatioon:

”Omassa tilanteessa koen haasteena sen, että opiskelijani ovat turvapaikanhakijoita, eikä heidän jäämisestä kouluun ja Suomeen ole vielä täyttä varmuutta. Tämä vaikuttaa siihen, että oppilaiden kohdalla ei voi tehdä pidempiä integraatiosuunnitelmia. Tämä vaikuttaa esimerkiksi siihen, että tällä hetkellä suunnitellaan ensi lukuvuoden ryhmäkokoja, kirjahankintoja ja muita vastaavia suunnitelmia. Kuitenkaan oman valmistavan luokan oppilaiden kohdalla ei ole selvää, missä he opiskelevat ensi syksynä.”

Ne maahanmuuttajataustaiset oppilaat jotka ovat tulleet Suomeen perheensä kanssa, joutuvat useiden opettajien kertoman mukaan tasapainoilemaan perheensä ja sen edustaman kulttuurin, suomalaisen kulttuurin ja omien odotustensa sekä toiveidensa välillä. Vastaanottokeskuksessa opettajana työskentelevä Veera näkee tilanteen erityisen haastavana:

”Jos nuorella on perhe myös Suomessa, voi perhe yrittää rajoittaa kanssakäymistä suomalaisten ”vapaiden” nuorten kanssa ja pitää tiukasti kiinni oman maansa kulttuurista ja säännöistä. Tämä voi aiheuttaa ristiriitoja nuoren ja perheen välillä. Nuori saattaa pahimmillaan kokea etäisyyden tunnetta länsimaista kulttuuria, toisaalta omaa kulttuuriaan kohtaan. Tällainen saattaa aiheuttaa masennusta, eristäytymistä ja pahimmillaan radikalisoitumista/”ylihyöntejä” johonkin suuntaan.”

Myös Raija jakaa saman huolen oppilaan tasapainoilusta kulttuurien ja roolien välillä:

”Varsinkin pakolaistaustaisille nuorilla on monia yhteisölliseen kulttuuriin liittyviä velvoitteita, jotka voivat häiritä koulutyötä. Tällaisia on muun muassa vanhempien, sukulaisten tai ystävien asioiden hoitaminen, henkilöiden kuljettaminen tai matkat koti/lähtömaihin.”

Viimeisenä oppilaan taustaa koskevana integraatiota haittaavana tekijänä nousivat kyselyn vastauksista kahden opettajan kertomana esiin oppilaiden traumaattiset kokemukset. Raija kertoo oppilaidensa mieltä painavan esimerkiksi kotimaan tapahtumat ja huolet kadoksissa olevista perheenjäsenistä. Ne taas ilmenevät levottomuutena, keskittymisvaikeuksina ja uniongelmina. Hän kuitenkin pitää työssään näkemiänsä ongelmia melko pieninä ottaen

huomioon oppilaidensa rankat taustat. Myös Veera viittaa vastauksissaan oppilaidensa vaikeisiin ja rankkoihin taustoihin ja myös omaan koulutukseensa traumatisoituneen ja kidustustaustan omaavan asiakkaan kohtaamiseen liittyen.

4.2 Valmistavan opetuksen opettajien erityispiirteistä ja -vaatimuksista

Seuraavassa alaluvussa esittelen tutkimuksessani ilmenneitä valmistavan opetuksen opettajien ajatuksia oman alansa ammatillisista erityispiirteistä ja -vaatimuksista. Luonnollisesti useat niistä liittyvät kiinteästi kaikkien opettajien työhön, mutta joukossa on iso joukko ominaisuuksia, joiden merkitys korostuu maahanmuuttajaoppilaiden opettajien työssä. Näin luontevaksi luokitella tätä alalukua koskevat tulokset kolmeen yläluokkaan. Ensimmäinen niistä käsittelee opettajan ammatillisuutta, siis varsinaisessa opetustyössä vaadittavia taitoja ja opettajan roolia, toisessa yläluokassa puolestaan painopiste on opettajan yhteistoimintataitojen merkityksen esittelyssä ja kolmannessa muissa väljemmin luokiteltavissa taidoissa.

4.2.1 Opettajan ammatillisuus

Kyselyyni vastanneet opettajat olivat yksimielisiä siitä, että valmistavan opetuksen opettajalta vaaditaan erityistä ammatillista opettajaroolia ja –persoonaa. Heistä usean mukaan opettajan tulee säilyttää oppilaisiinsa ammatillinen etäisyys ja pitäytyä turvallisen aikuisen roolissa, ja Artun melko radikaalinkin ilmauksen mukaan opettajan ei tulekaan olla ymmärtäjä, silittelijä, sosiaalityöntekijä, äiti, isä, eikä voi pelastaa ketään. Toisaalta Raijan kertoman mukaan työssä ei toimita vain oman oppiaineen opettajana, vaan siihen liittyy myös sosiaalityön elementtejä, kuten elämänhallinnan ja arjentaitojen ohjausta. Vahvan persoonan tarve ilmenee opettajien mukaan muun muassa ”itsensä laittamisessa likoon” päivittäin käytämällä opetuksessa huumoria, luovuutta ja hyvin monenlaisia ilmaisukeinoja yrittäessään ymmärtää ja tulla ymmärretyksi.

Monikulttuurisen ja monella tapaa hyvin heterogeenisen ryhmän opettajana toimiessa opettajalta vaaditaan saamienei vastausten mukaan laajaa pedagogista osaamista. Erityisesti yläkouluikäisten oppilaiden opettajien mukaan laaja-alainen aineosaaminen on välttämätöntä. Toisaalta opettajan tulee opetustyössä kyetä keskittymään olennaiseen ja jokaisen oppilaan taitotason mukaiseen opetukseen. Siispä eriyttämisen periaatteiden tunteminen ja niiden soveltaminen käytännön työhön ovat merkittävässä roolissa valmistavassa opetuksessa. Eri-

tyispedagoginen osaaminen auttaa useamman opettajan mukaan erityisesti oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja niihin puuttumisessa. Monipuolisten pedagogisten taitojen vaatimus näkyy vastauksissa selvimmin opettajien korostamissa ajatuksissa opetuksen selkeydestä, innostavasta ja värikkästä opetuksesta sekä ennakkoluulottomuudesta uusien opetusmetodien kohtaan. Urhon sanoin:

”On tehtävä kaikkensa, että sanoma menee perille. On käytettävä piirtämistä, näyttelemistä ja huumoria, että asia tulee ymmärretyksi. Pitää näyttää kuvia netistä ja käyttää erilaisia kuvasanakirjoja. Viisasten kiveä ei ole vielä keksitty, joten joka päivä saa ja tulee kokeilla uusia opetusmetodeja. Itse olen soveltanut hyvin paljon tietotekniikkaa omaan työhöni, joten tietotekninen osaaminen ei kyllä mene hukkaan. Se ei kuitenkaan pelasta opettajaa, jos perusopetus taululla ja luokassa on väritöntä ja epäselvää. Myös musiikin tai kuvataiteen osaamisesta on ollut höytyä.”

Eri taito- ja taideaineiden osaamisen ja hyödyntämisen merkitys opetuksessa kävi ilmi jokaisen miesopettajan vastauksista. Yhteisen kielen puuttuessa yksinkertaisia ajatuksia sekä tunteita voidaan esittää ja vaihtaa esimerkiksi piirtämällä tai musiikin avulla. Reima kertoo, että hänen kokemuksiansa mukaan esimerkiksi uusien sanojen opettelu laulattamalla on ollut toimiva tapa. Niiden lisäksi yksi opettaja mainitsi alkuopettajamaisten opettajantaitojen osaamisen helpottavan työtä, ”jotta osaa luoda luokkaan selkeät rutiinit, jotka helpottavat päivien ja viikkojen kulkeutumista”. Yksi maininnan arvoinen vastausten joukosta nousut seikka liittyy kieleen: sen lisäksi, että opettajan oma monipuolinen kielitaito auttaa häntä työssään, myös kielen opettamisen taito olisi todella hyödyllinen. Kieliasiaan liittyen myös opettajan S2-osaamisen ja –kokemuksen merkitys mainittiin vastauksissa.

4.2.2 Yhteistoiminta- ja kommunikaatiotaidot

Yhteistoiminta- ja kommunikaatiotaitojen merkityksen valmistavan opetuksen opettajan työssä tunnistivat kaikki kyselyyn vastanneet opettajat. Valmistavan opetuksen opettajat toimivat työssään hyvin monien eri tahojen kanssa. Yhteyttä pidetään opettajien mukaan oppilaiden ja koulun henkilökunnan lisäksi esimerkiksi sosiaalityöntekijöihin, maahanmuuttoviraston virkamiehiin ja vastaanottokeskuksen työntekijöihin, tulkkeihin ja oppilaiden vanhempiin tai edunvalvojiin. Onnistuneen kommunikaation takaamiseksi opettajilta vaaditaan

kielitaitoa, monikanavaisia viestintätaitoja ja kommunikaation ja sen metodien monipuolisuutta, muun muassa nonverbaalisia viestintätaitoja niin asian ymmärtämiseksi kuin myös ymmärretyksi tulemiseksikin.

Varsinaisten kommunikaatiotaitojen lisäksi opettajat ilmaisivat vastauksissaan myös ihmissuhdetaitojen merkityksen. Opettajien itsensä mukaan heidän työnsä ammattimainen ja menestyksenkäs suorittaminen vaatii aistiherkkyyttä ja intuitiokykyä, kykyä kuunnella, vahvaa hereillä- ja läsnäoloa, vuorovaikutteisuutta, havainnointikykyä ja herkkyyttä, paineensietokykyä erilaisten ja eritasoisten oppijoiden kanssa sekä tietoa ja taitoa traumatisoituneiden oppilaiden kanssa toimimisesta. Raija tiivistäi nuo vaatimukset seuraavaan lainaukseen:

”Työssä täytyy myös olla ns. tuntosarvet, joilla aistia ryhmän sisäistä ilmapiiriä, yksittäisten opiskelijoiden jaksamista ja psyykkistä ja toisinaan myös fyysistä tilannetta. Kun ei ole yhteistä kieltä asioiden käsittelyyn, täytyy opiskelijoiden tilannetta lukea usein heidän käytöksestään ja siinä mahdollisesti tapahtuvista muutoksista.”

4.2.3 Muut vaatimukset

Aivan kuten maahanmuuttajaoppilaat joutuvat koulussa ja sen ulkopuolella elämään jatkuvassa myllerryksessä ja epävarmuudessa, on myös heidän opettajiensa työ usein luonteeltaan epävarmaa ja alati muuttuvaa. Sen vuoksi opettajilta vaaditaankin heidän mukaansa poikkeuksellisen hyviä organisointitaitoja ja kaaoksenhallintakykyä muun muassa oppilaiden koulukyytien järjestämisessä, heidän sijoittamisessa yleisopetuksen ryhmiin taito- ja taideaineissa sekä luokan arjen pyörittämisessä. Irjan mukaan organisointi- ja delegointitaidot, joustavuus ja nopea reagointi alati muuttuviin tilanteisiin auttavat huomattavasti. Myös useat muut opettajat mainitsivat joustavuuden ja joustamiskyvyn, tilanteisiin nopean reagoinnin sekä valmiuden kohdata muutoksia olevan työssään hyvin tärkeitä taitoja ja ominaisuuksia.

Monikulttuurisessa ympäristössä toimittaessa opettajalta niin kuin keneltä tahansa vaaditaan kulttuurisensitiivisyyttä ja monikulttuurisuusosaamista. Näiden taitojen tarve kävi ilmi myös joidenkin opettajien vastauksista. Heidän mukaansa työssä vaaditaan suvaitsevaista luonnetta ja kulttuurisensitiivisiä sosiaalisia taitoja.

4.3 Valmistavan opetuksen opettajien ammatilliset haasteet

Seuraavaksi esittelen tutkimuksessani ilmenneitä valmistavan opetuksen opettajan ammatillisia haasteita. Luokittelin haasteet kolmeen pääluokkaan, jotka ovat: 1) työn organisoinnin haasteet, 2) opettamisen haasteet ja 3) oppilaslähtöiset haasteet. Kaksi ensimmäistä koskee pääasiallisesti opettajaa itseään ja epäsuorasti oppilasta ja hänen integraatiotaan, kolmas taas suoraan oppilasta ja hänen haasteidensa kautta myös opettajan työtä.

4.3.1 Työn organisoinnin haasteet

Edellisen valmistavan opetuksen opettajan vaatimuksia käsittelevän alaluvun lopussa mainittiin organisointitaito yhtenä opettajan tärkeistä taidoista. Tuon taidon merkitys korostuu, jos ja kun organisointi ja luokan pyörittäminen käy haasteelliseksi. Kyselyvastausten mukaan opettajat näkevätkin kautta linjan ammattinsa yhtenä suurena haasteena organisointiin liittyvät seikat. Heidän mukaansa työtä haittaavat muun muassa ajanpuute, jatkuvat muutokset ja oppilaiden poissaolot. Arttu kertoo haasteistaan valmistavan luokan opettajana näin:

”Haasteet liittyvät pääasiassa jatkuvaan ”multi taskingiin”, säätämiseen ja suunnitelmien muuttumiseen. Poissaoloja on turvapaikanhakijavaiheessa oppilaille myös aika paljon ja työviikot ovat aika repaleisia, harvoin kaikki oppilaat ovat yhtä aikaa koulussa. On haastatteluja, sisäisiä ongelmia, huononisuutta ja painajaisia, väsymystä ja yleisesti suuresta muutoksesta aiheutuva kriisitila päällä, joista aiheutuu em. poissaolot. Se näkyy myös tunneilla.”

Omat vaikeutensa opettajan työlle aiheuttavat jo aiemmin mainitut koulu ja kollegat joustamattomuudellaan. Valmistavan luokan opettajista useat kokevat, ettei heille löydy apua yleisopetuksen luokista ja opettajista, ja näiden kahden osapuolen väliltä puuttuu silta. Käytännössä se voi johtaa sopivan kotiluokan löytymättömyyteen ja myöhemmässä vaiheessa yleisopetukseen integroinnin haasteisiin. Myös taito- ja taideaineissa sopivien ryhmien löytäminen voi olla vaikeaa, tosin usein kyse on myös juridisista seikoista. Artun mukaan ”oppilaiden integraatiot yleisopetukseen tuottavat täysien ryhmäkokojen ja opettajien asenteiden takia ikuisesti päänvaivaa”, kun taas Reiman mukaan haasteita seuraa myös siitä, että oppilaiden koulukyyditykset eivät tällä hetkellä mahdollista lukujärjestyksen joustamisessa, jolloin potentiaalisia integrointiryhmiä voi jäädä oppilaiden koulukyyditysten ulkopuolella.

4.3.2 Opettamisen haasteet

Kieleen liittyvät haasteet koskevat suoraan niin oppilaita itseään kuin heidän opettajiaankin. Ei olekaan yllättävää, että kyselyyn vastanneet opettajat pitivät yhteisen kielen puutetta ja siitä johtuvia kommunikaation ja ymmärryksen haasteita yhtenä suurimmista heidän omaa työtänsä ja oppilaiden oppimista vaikeuttavana tekijänä. Asia ei luonnollisestikaan näy ai-noastaan opetustilanteissa, vaan aivan kaikessa kanssakäymisessä. Urho pohti vastaukses-saan kuinka on mahdollista saada sanomansa perille merkitysneuvottelulla ihmiselle, jonka kanssa hän ei puhu edes etäisesti samaa kieltä ja kertoi törmäävänsä tähän haasteeseen päi-vittäin.

Omat haasteensa valmistavan luokan opettajan työhön tuovat erot oppilaiden koulutaus-toissa. Ongelma kiteytyy tähän Urhon vastauksesta poimittuun lainaukseen:

”Makrotason haasteena on, että oppilasryhmät ovat hyvin heterogeenisiä eli oppijoita ja oppimistylejä on laidasta laitaan. Toisilla on koulutaustaa ja toi-silla ei. Yleensä koulutausta auttaa oppimisessa, mutta on minulla vastakkai-siakin esimerkkejä. Toiset harjoittelevat valtavia määriä, mutta eivät opi, kun taas toiset jotenkin vain imevät itseensä kieltä. Toiset kyllästyvät, kun opetus on liian yksinkertaista ja toisille asia menee yli hilseen, vaikka kuinka yritän omasta mielestäni yksinkertaistaa asiaa.”

Urho ei ole probleemansa kanssa yksin, vaan samat huolet ja haasteet toistuivat kaikissa vastauksissa. Reima esimerkiksi kertoo, että hänen opettamastaan ryhmästä löytyy yksi täy-sin lukutaidoton ja jotkut etenevät varsin nopeasti suomen kielessä ja että tasapainoilu oppi-laiden taitotasojen välillä ja heidän opettaminen yhtäaikaaisesti on hänen mukaansa varsin haasteellista. Irja kertoo kuinka hän joutuu työssään usein myös salapoliisin rooliin selvittä-essään oppilaidensa koulutustoja, osaamista ja vahvuuksien hyödyntämistä. Vastausten pe-rusteella voidaan sanoa, että opettajat kokevat sekä kielelliset että oppilaiden koulutustojen eroista johtuvat haasteet suurina ammatillisina haasteina työssään jopa päivittäin.

4.3.3 Oppilaslähtöiset haasteet

Valmistavan opetuksen oppilaista suurin osa on saapunut Suomeen joko kiintiöpakolaisena tai turvapaikanhakijana. Siitä johtuen monilla heistä on lähtömaansa perintönä kannettava-naan vakava henkinen taakka. Aiemmat traumat jäävät valitettavan usein käsittelemättä, ja

niiden lisäksi vaikeudet sopeutua suomalaisiin olosuhteisiin ja yhteiskuntaan saattavat aikaansaada uusia ongelmia. On selvää, että erilaiset traumat, puutteellinen kotoutuminen ja niistä johtuvat ongelmat aiheuttavat lisää ongelmia myös oppilaiden koulunkäynnille ja integraatiolle tulevaisuudessakin.

Opettajien mukaan monet heidän oppilaistaan elävät sosiaalisten haasteiden kanssa, jotka johtuvat muun muassa tasapainoilusta kahden kulttuurin ja velvoitteiden välillä. Erään opettajan kokemuksen mukaan tuo tasapainoilu voi pahimmillaan johtaa tilanteeseen, jossa nuori ei tunne kuuluvansa mihinkään kulttuuriin. Irjan mukaan sosiaaliset haasteet kumpuavat muun muassa siitä, että oppilaiden kodeissa on monenlaisia huolia, epävarmuutta tulevasta, masennusta ja jaksamisen ongelmia. Vanhemmuus saattaa olla hukassa, oppilaalla ei ole äitiä tai isää tai kumpaakaan vanhempaa. Oppilaalla voi myös olla traumoja, epäsäännöllinen arki, hän ei käy koulua joka päivä ja kärsii väsymyksestä tai ylivilkkaudesta. Oppilas turhautuu, ratkoo erimielisyyksiä lyömällä ja niin edelleen. Veeran kertoma vahvistaa käsitystä sosiaalisten haasteiden vakavuudesta. Hänen mukaansa ne saattavat johtaa masennukseen, eristäytymiseen, poissaoloihin koulusta, koulun keskeyttämiseen ja jopa radikalisoitumiseen. On selvää, että tuollaisessa tilanteessa oppilaan koulunkäynti kärsii suuresti ja aiheuttaa paljon päänvaivaa myös opettajalle.

Sosiaaliset haasteet saattavat ilmetä koulussa käytöshäiriöinä. Eräs vastanneista opettajista kertoi joidenkin oppilaidensa opetustyötä häiritsevistä käyttäytymisistä ja koulutyön laiminlyömisestä. Hän pitää kuitenkin niitä melko pieninä ottaen huomioon oppilaiden taustat. Suurempi huolenaihe hänen mielestään on joidenkin oppilaiden rajalliset voimavarat ja niistä johtuvat koulunkäynnin vaikeudet, muun muassa uuden oppimisen vaikeudet.

Kaksi opettajaa kertoi kohtaavansa työssään oppilaiden välisistä konflikteista johtuvia haasteita. Heistä toisen mukaan riitatilanteet jakautuvat useimmiten seuraavalla tavalla: 1) eri kieliryhmien väliset riitatilanteet ja 2) saman kieliryhmän jäsenten väliset riitatilanteet. Edellisessä keskenään riitelevät ryhmät eivät ymmärrä toisiaan eikä opettaja itse kumpaakaan riidan osapuolista. Jälkimmäisessä riitelijät ymmärtävät toisiaan, mutta opettaja ei ymmärrä riitelijöitä tässäkään tapauksessa. Toisen vastauksessaan konfliktit maininneen opettajan mukaan oppilaiden keskinäiset ristiriidat aiheuttavat ajoittain haasteita saaden hänessä itsensä aikaiseksi avuttomuuden tunnetta.

4.4 Valmistavan opetuksen ja integraation kehitysideoita

Viimeisen tutkimuskysymyksen kautta halusin selvittää, minkälaisia kehitysideoita valmistavan opetuksen opettajilla on itse valmistavaa opetusta sekä oppilaidensa integraatiota koskien. Opettajilta saamieni vastausten perusteella luokittelin kehitysideat koulun sisäisiin ja ulkopuolisiin ideoihin ja kehityskohteisiin. Ne ovat luonteeltaan konkreettisia ja ilmaisutavaltaan suoria, mutta epäsuoria vastauksia ja ajatuksen jyväsiä tähän viimeiseen kysymykseen voidaan löytää runsaasti myös jo kolmen aiemman tutkimuskysymyksen tuloksista.

4.4.1 Koulun sisäiset kehitysideat

Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan valmistavaa opetusta ja sen kautta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraatiota voidaan kehittää kielen opiskelua ja käyttöä tehostamalla. Kieltä on käsitelty jokaisessa kolmessa aiemmassa tutkimuskysymyksessä monesta eri näkökulmasta, joten ei ole yllättävää, että se tämänkin tutkimuskysymyksen kautta nousi esiin. Opettajat korostivat erityisesti S2-opetuksen merkitystä ja roolia. Irjan mukaan S2-näkökulma tulisi ehdottomasti sisällyttää kiinteästi kaikkiin oppiaineisiin, ei pelkästään S2-laajuisen suomen opiskeluun. Käytännössä se hänen mukaansa tarkoittaisi muun muassa kaikkien avainsanojen ja -käsitteiden selkeää selittämistä sekä avaamista selkosuomella. Lisäksi hän kehittäisi kielitietoisuutta, siis huomioisi paremmin, että kieli on sekä oppimisen väline että kohde, mikä huomioidaan kaikessa kommunikaatiossa. Reima puolestaan ehdottaa, että S2-opetus voisi tapahtua ilman mitään tukikieltä, jolloin suomen kielen opiskelu tapahtuisi ikään kuin kylpemisen sijaan upottamalla. Vastauksensa perusteella Urho näki kielen merkityksen koulussa pärjäämisen ja kotoutumisen kannalta hyvin merkittävänä:

”Minulla ei ole vielä tarpeeksi pitkän tähtäimen kokemusta maahanmuuttajien opettamisesta, että voisin sanoa mitään kovin varmasti. Se on kuitenkin varmaa, että oppilaat eivät tule oppimaan yhtä maailman vaikeimmista kielistä pelkällä nettiopetuksella tai vähäisillä resursseilla. Kielen osaaminen edesauttaa oppilaan sitoutumista yhteiskuntaan, jossa hän elää, joten jokainen euro, jonka kielenopetukseen satsaa, tulee varmasti kaksinkertaisena takaisin. Itse suosin opetuksessani funktionaalista lähestymistapaa eli tarkoitus olisi opettaa niitä asioita, joita oppilas tarvitsee arkielämässään esimerkiksi virastoissa asiointia tai kaupassa käymistä, ei pelkästään monimutkaisia kielioppirakenteita. Näin oppilas on motivoituneempi myös oppimaan asiat.”

Toisena koulun sisäisenä kehitysmahdollisuutena opettajat näkivät jo aiemmin käsitellyn valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön kehittämisen. Joidenkin opettajien mukaan näiden kahden välisessä vuorovaikutuksessa on parannettavaa. Irja muun muassa kokee, että valmistavan opetuksen luokka jää liian usein omaksi saarekseen, jolloin esimerkiksi kotiluokan opettaja ei hoksaa pyytää valmistavassa opetuksessa olevaa oppilasta mukaan koulun eri toimintoihin niin usein kuin olisi mahdollista. Osa valmistavan opetuksen opettajista toivoo myös, että yleisopetuksen opettajien asenteet eivät vaikuttaisi niin voimakkaasti heidän suhtautumiseensa valmistavan opetuksen oppilaisiin ja heidän koulujärjestelyihinsä. Reiman mukaan koulun ja kollegoiden joustamattomuus vaikeuttaa hänen omaa työtänsä ja oppilaidensa koulunkäyntiä, ja sitä järjeistämällä voitaisiin opetusta kehittää.

Myös oppilaiden yhteistoiminnan rohkaiseminen ja tukeminen nähtiin yhtenä tapana kehittää oppilaiden integraatiota. Muun muassa välituntitoiminta koulun eri ryhmien ja oppilaiden välillä kehittää Irjan näkemyksen mukaan kaikkien oppilaiden sosiokulttuurisia sekä kommunikaatiotaitoja. Opettajan rooli tässä Irjan mukaan on ohjata toiminta alkuun ja tarvittaessa valvoa sen sujumista toivotulla tavalla. Hän kuitenkin jatkaa kertomalla, että jalkapallopeleissä kaikki toimii usein itsestään. Välituntitoiminnan lisäksi myös kerhotoiminnan merkitys nousee esiin vastausten pohjalta. Kummankin tarkoituksena on tarjota niin sanottua järkevää tekemistä, mahdollisuus kehittää kielitaitoa ja tuoda yhteen kantasuomalaiset ja maahanmuuttajataustaiset oppilaat.

4.4.2 Koulun ulkopuoliset kehitysiedat

Varsinaisen koulussa tapahtuvan valmistavan opetuksen ja integraation kehittämisen lisäksi kyselyyn vastanneet opettajat kokevat myös koulun ulkopuolella tapahtuvan suunnittelu- ja kehitystyön varsin merkittäväksi. Erityisesti Reima pohdiskeli asiaa vastauksessaan monelta eri kannalta ja korosti kotoutumisen suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta:

”Integraation kannalta olisi mielestäni tärkeä, että sitä voidaan suunnitella ja toteuttaa tavoitteellisesti. Koska tilanteessani on epäselvää, missä oppilaat ovat tulevaisuudessa, niin tavoitteellisuus on vaikea toteuttaa. Tässä mielessä mietin, että tulisiko integraatiota kehittää siten, että valmistava opetus aloitetaan vasta sitten, kun oppilaat saavat luvan jäädä Suomeen ja on selvää, missä he käyvät koulua. Toisaalta on tärkeää, että lapset pääsevät Suomessa mahdollisimman nopeasti kouluun. Olisiko tähän kysymyk-

seen sitten vastaus, että lapsiperheet saisivat päätöksen paikasta nopeammassa tahdissa, jotta suunnitelmallinen opiskelu päästäisiin aloittamaan mahdollisimman pian? Nämä ovat ehkä enemmän poliittisia kysymyksiä. Koen kuitenkin, että on parempi, että oppilaat pääsevät mahdollisimman pian kouluun ja se tukee integraatiota paremmin, kuin se että he jäisivät vastaanottokeskukseen. Tehokkaampaa se kuitenkin olisi, mikäli suunnittelumahdollisuuden olisivat paremmat.”

Opettajat pohtivat vastauksissaan myös opettajankoulutuksen merkitystä suhteessa toimitaan valmistavaan opetukseen ja integraatioon. Arttu esimerkiksi esitti työelämässä käytettävän mentoriopettajajärjestelmän käyttöönottoa. Siinä kokeneemmat opettajat jakaisivat osaamistaan ja ohjaisivat noviiseja heidän työuransa alkuvaiheissa. Reima puolestaan kiinnittäisi huomiota jo opintojen aikana tapahtuvaan monikulttuurisia taitoja ja S2-opetusta painottavan osaamiseen kehittämiseen. Omiin kokemuksiinsa ja kohtaamiinsa haasteisiin pohjaten hän esittää, että valmistavan opetuksen opettajille jopa olisi oma erityinen koulutusohjelmansa:

”Valmistavaa opetusta pitäisi ehdottomasti kehittää siten, että siihen alettaisiin koulutamaan erityisesti valmistavan luokan opettajia. Tällä hetkellä käsittääkseni valmistavalle luokalle kelpoinen opettaja on kaikki opettajat, joilla on opettajan kelpoisuus. Periaatteessa tämä kelpoisuusvaatimus on ihan hyvä, jotta saadaan työntekijöitä valmistavaan opetukseen, mutta itse olen kokenut olevani pedagogiikassa varsin huteralla pohjalla, koska ei ole saanut minkäänlaista koulutusta valmistavaan opetukseen. Erityisesti koulutusta tarvitsisi suomen kielen opettamiseen toisena kielenä.”

Valmistavan opetuksen opettajilla vaikuttaa heidän vastauksiensa perusteella olevan suuri määrä hyödynnettäviä ja käyttökelpoisia kehitysideoita. Osa niistä voitaisiin toteuttaa koulutai jopa luokkatasolla, kun taas osa vaatisi laajempia lainsäädäntöön ja valtiotason ohjaukseen ulottuvia muutoksia sekä toimia. Opettajien halukkuus jakaa rohkeasti heidän jokapäiväisestä työstään ja sen kipukohdista kumpuvia luoviakin ideoita kuitenkin viestii kehityksen tarpeesta.

5 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin analyysini tulosten syvempää merkitystä. Koska tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin ensisijaisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, ei pohdintaosion ensisijainen tarkoitus ole pyrkiä paljastamaan tulosten ja teoreettisen viitekehyksen keskinäisiä yhteneväisyyksiä tai eroavaisuuksia. Niiden välisistä selkeistä rinnastuksista ja yhteenvedoista huolimatta sen tärkeintä sisältöä ovatkin tulosten joukosta nousseiden merkittävimpien löydösten tarkempi käsittely sekä käytännön yhteyksien pohdinta.

Keräämäni aineisto ja sen analyysi osoittautuivat erittäin antoisiksi lähteiksi yrityksessäni ymmärtää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraation haasteita sekä opettajien näkemyksiä ja kokemuksia aiheesta. Opettajat olivat vastauksien perusteella aiheesta pääsääntöisesti yksimielisiä eikä eriäviä mielipiteitä juurikaan ilmennyt. On myös mainitsemisen arvoista todeta, että opettajien vastaukset olivat jopa hämmästyttävän hyvin linjassa alan tutkimuksessa vallitsevien näkemysten kanssa. Vastauksista erottui selkeitä kuumia aiheita, jotka mietityttivät lähes jokaista opettajaa. Oppilaiden vakavimpina haasteina erottuivat kielen ja kommunikaatioon liittyvät seikat, kirjavat koulunkäyntitaustat, kotikulttuurista kumpuavat haasteet sekä eristyneisyys. Oman ammattinsa vaatimuksista ja haasteista opettajat olivat vastaustensa perusteella enimmäkseen samaa mieltä. Heidän mukaansa hyviä yhteistoiminta- ja kommunikaatiotaitoja vaaditaan hyvin kirjavan ihmisjoukon kanssa toimittaessa ja usein ilmeneviä ristiriitoja selviteltäessä. Varsinaisessa opetustyössä päänvaivaa tuottavat varsinkin oppilasaineksen kirjavuus ja siitä johtuvat eriyttämisen ja ajankäytön sekä oppilaiden vaikeista taustoista johtuvat haasteet. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraatiota ja valmistavaa opetusta opettajat helpottaisivat ennen kaikkea kielenkäyttöä ja kielen oppimista edistämällä, oppilaiden välistä kanssakäymistä rohkaisemalla ja sekä yliopistossa että työelämässä tapahtuvaa opettajankoulutusta kehittämällä.

Tutkimuksessa selvisi, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat kohtaavat koulussa ja sen ulkopuolella lukuisia haasteita, jotka haittaavat ja vaikeuttavat heidän koulunkäyntiään ja integraatiotaan. Tutkimuksessa ilmi tulleet haasteet ovat poikkeuksetta samoja, joihin jo teoreettisessa viitekehyksessä viitattiin. Erityisesti Talibin yksin ja yhdessä kollegoidensa kanssa (2002, 2004, 2005, 2008 ja 2010) sekä Nissilän ja kumppaneiden (2009) käsittelemät kieleen, kotikulttuuriin, kouluun ja psykologisiin traumoihin liittyvät näkökulmat ilmenivät kaikki myös opettajien vastauksissa. Voitaisiin siis olettaa, että koska nuo kipupisteet ovat

sekä kenttätyötä tekevien opettajien että alan tutkimustyötä tekevien henkilöiden tiedossa, niihin pystyttäisiin helposti puuttumaan ja poistamaan ne.

Vaikuttaa kuitenkin siltä, että oppilaiden haasteet niin koulunkäynnissä kuin integraatiossa ovat perustavanlaatuisia ja vaikeasti puututtavia. Kielen oppimista voidaan pitää yhtenä integraation kulmakivistä ja sen merkitys tiedetään kouluissa ja myös ylempänä maahanmuuttajien integraatiota suunnittelevissa ja organisoivissa piireissä. Kouluikäiset lapset ja nuoret ovat siinä mielessä etulyöntiasemassa, että heidän ajatellaan oppivan ja jopa imevän uuden kielen verrattain nopeasti. Uuden kielen oppiminen kuitenkin vaatii jatkuvaa altistumista sille sekä sen rohkeaa käyttämistä. Koulun valmistavan opetuksen tulisi sen vuoksi kyetä sitouttamaan oppilaat pitkäjänteiseen opiskeluun, mutta samalla huolehtia kontaktien luomisesta ja säilymisestä myös koulun muihin oppilaisiin. Onnistuneeseen integraatioon käytävissä oleva aikaikkuna voi olla yllättävän pieni erityisesti jo yläkouluikäen ehtineiden maahanmuuttajien kohdalla, sillä kuten Lumme (2000) toteaa, todellista oppimista mahdollistavan kielellisen kapasiteetin mahdollistavien kielen akateemisten ja kognitiivisten taitojen hankkimiseen menee keskimäärin viisi vuotta. Siksi koulun rooli kielenopetuksessa ja sen myötä oppilaan yhteiskunnallisessa integraatiossa on erittäin suuri.

Kielenopetuksen lisäksi koulu vaikuttaa maahanmuuttajataustaisen oppilaan integraatioon myös muiden suorien ja epäsuorien keinojen kautta. Koulussa tulee olla opettajia, jotka osaa- vat suhtautua ammattinsa moni- ja interkulttuurisiin ulottuvuuksiin niille kuuluvalla ammat- titaidolla ja auttaa vieraasta ympäristöstä saapuneet oppilaat osaksi suomalaista koulujärjes- telmää ja yhteiskuntaa. Samalla heidän tulisi olla kykeneväisiä vaikuttamaan koulun koulu- kulttuuriin positiivisesti ja avaamaan sitä kohti suvaitsevaisuutta, avoimuutta ja reflektiivistä toimintakulttuuria. Edellä mainittuja väitteitä tukevat erityisesti Salon (2014) ja Jokikokon (2005, 2010) esittämät näkemykset interkulttuurisesti valveutuneen opettajan roolista työ- paikkansa eräänlaisina edistysmielisinä hengellisinä johtajina. Luonnollisesti myös valtiota- solta tulevalla ohjauksella muun muassa opetussuunnitelman muodossa on merkitystä ope- tukselle ja sen järjestämiselle, mutta todelliset päätökset ja valinnat tehdään kouluissa.

Koulun ohella oppilaan kotikulttuurilla on merkittävä vaikutus sekä koulussa pärjäämiseen että integraation onnistumisen edellytyksiin. Tämän tutkielman teoriaosiossa aihetta käsitel- tiin sekä sen positiivisten että mahdollisten negatiivisten vaikutusten kautta. Aivan kuten kenen tahansa oppilaan kohdalla, myös maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulunkäynnin edellytykset ja motivaatio ovat useimmissa tapauksissa riippuvaisia kotoa saadusta mallista

ja kannustuksesta. Kouluikäinen lapsi tai välttämättä nuorikaan harvoin on vielä niin itseohjautuva ja -tietoinen, että kykenee tekemään pitkän tähtäimen päätöksiä siitä mikä hänelle on parasta. Tuen puuttuessa esimerkiksi mielenterveysongelmien tai (koulu)kulttuurin vierauden vuoksi, voi oppilaan vaikea olla suoriutua koulutyöstä riittävällä tasolla. Koti- ja perhekulttuuriin liittyen oppilas voi myös joutua suorittamaan hänelle annettuja ja uskottuja tehtäviä, jotka eivät normaalisti kuulu suomalaisen kouluikäisen elämään. Vastauksissaan oppilaan kotikulttuurin vaikutusta koulunkäynnille pohtineet opettajat lähestyivät aihetta valittavan pessimistiseen sävyyn. Aihetta käsitellään myös useammassa lähdekirjallisuusteoksessa eri näkökulmia huomioiden. Talibin ja kumppaneiden (2004), Talibin ja Lipposen (2008), McGee Banksin (2013) sekä Nissilän ja kumppaneiden (2009) teoksissa asiaa tarkastellaan konkreettisella tasolla huomioiden sen positiivisia ja negatiivisia ulottuvuuksia. Halla (2007) puolestaan lähestyy asiaa vakavaan sävyyn ja painottaa yllä kuvatunlaisten tilanteiden voivan pahimmillaan johtavan myös vakaviin psyykkisiin oireisiin.

Oppilaan elämää kahden kulttuurin sekä kodin ja koulun välillä ja niiden vaikutuksia hänen kotoutumiseensa on syytä pohtia myös Liebkindin (1994) ja Berryn (1997) akkulturaatioprosessimallien pohjalta. Osa opettajista kertoi oppilaidensa kamppailevan perheidensä ja suomalaisen yhteiskunnan välillä, minkä pahimmillaan nähtiin johtavan vakaviin ongelmiin ja jopa radikalisoitumiseen uhkaan. Yksilö käy akkulturaatioprosessinsa aikana läpi valtavan tunteiden kirjon, mikä näkyy eri vaiheiden välillä vaihtelevana suhtautumisena omaa ja valtakulttuuria kohtaan. Vaillinaisen tai jostain syystä keskeytyneen akkulturaatioprosessin voidaan kuitenkin pahimmissa tapauksissa nähdä vaikuttavan hyvinkin negatiivisesti yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Toistuvista pettymyksistä ja vastoinkäymistä johtuva integraatioprosessin pysähtyminen esimerkiksi Liebkindin (1994) mallin uppoutumisvaiheeseen näyttäytyy todellisena uhkakuvana, sillä sen mukaan maahanmuuttaja silloin kääpertyy sisäänpäin omaan kulttuuriinsa ja kokee voimakkaita epäluulon tunteita vallitsevaa kulttuuria kohtaan. Samalla hän pyrkii vahvistamaan omaa itsetuntoaan suhtautumalla omaan kulttuuriinsa avoimen ylpeästi ja itsevarmasti sekä peittelemään aiempaa kiinnostustaan valtakulttuuria kohtaan jopa avoimella vihamielisyydellä. Berryn (1997) mallissa kuvatonlainen omaan kulttuuriinsa vahvasti kiinnittyminen ja valtakulttuurista eristäytyminen vastaa lähinnä separaatiota. Toisaalta myöskään marginalisoitumisen eli kaikista näkyvistä sidosryhmistä vieraantumisen riskiä ei varsinkaan vakavimmissa tapauksissa tule aliarvioida.

Tutkimukseni perusteella valmistavien luokkien opettajilla on hyvä käsitys ammattinsa erityispiirteistä- ja vaatimuksista. He vaikuttivat tunnistavansa omat vahvuutensa ja hyödyntävän niitä työssään. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita työkseen opettavalta vaaditaan lähes erityisopettajamaista osaamista ja tietoa oppimisvaikeuksista, erilaisista oppijoista ja heidän optimaalisesta tukemisestaan koulunkäynnissä. Samalla opettajan tulisi olla havainnointikykyinen ja herkkä sekä opetustavoissaan luova. Ennen kaikkea valmistavan opetuksen opettajan tulee kuitenkin olla työssään ihmistuntija ja sujuvan yhteistoiminnan sekä kommunikation mestari. Yksikään opettaja ei maininnut omasta ammatillisuudestaan kertoessa sanaa *interkulttuurinen kompetenssi* tai tunnustanut omaavansa sitä, mutta sen olemassaolon pystyi huomaamaan muusta sanotusta sekä rivien välistä sellaisena kuin muun muassa Jokikokko (2010), Salo (2014) sekä Paavola ja Talib (2010) sen kuvaavat. Teoreettisessa viitekehyyksessä esiteltyyn Deardorffin (2006) pyramidimalliin viitaten todettakoon, että tutkimukseeni osallistuneiden opettajien voidaan kyselyvastauksien perusteella varmasti sanoa saavuttaneen vähintään pyramidin toisen kerroksen. Vahvoja viitteitä myös kolmannelta ja neljännestä tasosta voidaan löytää, mutta niiden tutkiminen vaatisi tarkempia tutkimusmetodeja.

Huolimatta lukuisista opettajien vastauksissa ilmenneistä yhtäläisyyksistä niin toistensa kuin lähdekirjallisuuden välillä, on mielenkiintoista huomata, että yksikään heistä ei vastauksessaan maininnut sanallakaan kriittistä itsereflektiota huolimatta siitä, että sen merkitystä interkulttuurisen kompetenssin kehittymiselle korostavat sekä Jokikokko (2010), Salo (2014) että Paavola ja Talib (2010). Miksi he, huolimatta vakavasta ja muutoin kiitettävästä suhtautumisesta omaan erityisalaansa ja ammattitaitoonsa, jättävät huomiotta opettajuuteensa kenties eniten vaikuttavan seikan? Voiko olla, että he kokevat sen niin luonnolliseksi ja selkeäksi osaksi ammatillisuuttaan, että ovat onnistuneet jopa häivyttämään sen tietoisuudestaan? Pitääkö Salon (2014) luonnehdinta ”se ei ole muusta työstä ja opettajuudesta irrallinen osaluue, vaan ilmenee luonnollisena osana opettajan omaa oppimis- ja kehitysprosessia” itse-reflektion ihanteellisesta ilmenemisestä heidän kaikkien kohdalla paikkansa?

Valmistavan opetuksen opettaja joutuu päivittäin työssään kohtaamaan sekä pohtimaan oppilaidensa haasteita ja vastaamaan niihin parhaansa mukaan, joten edeltävissä kappaleissa mainituille ja opettajien itsensä merkityksellisiksi kokemille tiedoille ja taidoille todellakin on heidän työssään käyttöä. Oppilaista ja opetustyöstä lähtöisin olevien haasteiden lisäksi heidän työtänsä vaikeuttavat kollegoiden ajoittainen joustamattomuus ja negatiivinen asenne maahanmuuttajataustaisia oppilaita kohtaan, koulu- ja opetustyön rikkonaisuus, kiire sekä ”kaikenlainen säätö”. Yhdessä opettajien kyselyssä kertomien ja tärkeiksi kokemien taitojen

sekä piirteiden kanssa myös useimmat heidän kohtaamansa haasteet kävivät ilmi tämän tutkielman lähdekirjallisuudessa, erityisesti Jokikokon (2005) artikkeleissa *Reflections on interculturally oriented teachership* sekä *Interculturally trained Finnish teacher's conceptions of diversity and intercultural competence*, joissa hän muun muassa toteaa interkulttuurisesti valveutuneiden ja/tai maahanmuuttajavoittoisen ryhmän opettajien usein joutuvan toimimaan ”vihamielisessä” työympäristössä kovassa kiireessä ja paineessa. Toisaalta luovuuden voidaan usein nähdä nousevan uudelle tasolle paineen ja puutteen alla toimittaessa, mikä puolestaan voi tuntua opettajista hyvinkin palkitsevalta ja kasvattaa heidän ammatillisia valmiuksiaan.

Jotta ongelmakohtiin voidaan puuttua, ne täytyy tunnistaa. Näkemykseni mukaan tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat hyvin tietoisia oppilaidensa sekä heidän itse työssään kohtaamistaan haasteista. Vastauksista ei selvinnyt suoraan minkä verran he tekevät päästäkseen eroon noista haasteista tai minkä verran ylipäänsä niiden eteen on tehtävissä. Esimerkiksi kieleen liittyvät haasteet ovat luontainen osa varhaista kanssakäymistä – kukaan ei varmasti oleta, että heti ensimmäisestä päivästä lähtien kommunikaatio olisi ongelmaton ja kieli täydellistä. Sen sijaan se miten kielenkäyttöä ja sen oppimista voidaan edistää, on koulun ja laajemminkin yhteiskunnan vaikutettavissa, erityisesti teoreettisessa viitekehyksessäkin viitattujen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2004, 2014) sekä valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2009) kirjatun keinoin. Koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön puolestaan voidaan panostaa kohtalaisen yksinkertaisin keinoin – mikäli molemminpuolista halua löytää. Aina kysy ei toki ole pelkästään halusta, vaan taustalla voi olla myös kotona vaikuttavia sosiaalisia ja muita ongelmia, joihin jo aiemmin viittasin ja joita myös teoreettisessa viitekehyksessä useammasta näkökulmasta käsin tarkastellaan. Myös pelkkä kielimuuri tai kulttuuriset erot voivat luonnollisesti vaikuttaa ja vaikeuttaa kanssakäymistä.

Näihin ja muihin valmistavaa opetusta ja integraatiota koskeviin ongelmiin sain opettajilta kehitysideoita. Useat niistä olivat konkreettisia ja ainakin paperilla myös toteuttamiskelpoisia. Erityisesti panostus S2-opetukseen ja koulutukseen sekä kantasuomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhteistoiminnan rohkaiseminen tuntuvat olevan mahdollisia kehityskohteita ihan jopa paikallistasolla. Sen lisäksi että ruohonjuuritason työ on yleensä edullista ja helppoa toteuttaa, sen vaikutukset ovat myös nopeimmin havaittavissa ja konkreettisia. Myös toisenlaisia ja laajempivaikutteisia ideoita nousi opettajien vastauksista. Yksi

ehdotuksista koski opettajankoulutusta ja erillisen valmistavan opetuksen opettajien koulutusohjelman vireillepanoa. Idea vaikuttaa varsin mielenkiintoiselta, ja sen avulla taattaisiin tasokkaan ja pätevän valmistavan opetuksen antaminen ja saaminen kaikissa kouluissa. Tällä hetkellähän valmistavan luokan opettajan vaatimuksena ei ole muuta kuin opettajan pätevyys. Idean esittänyt uransa alkuvaiheessa oleva opettaja kertoi kohtaavansa työssään usein tilanteita, joissa hänen osaamisensa monikulttuurisessa työympäristössä toimimiseen on riittämätöntä. Toisaalta Salo (2014) kertoo omaan väitöstutkimukseensa tiedonantajina osallistuneiden opettajien kokeneen saaneensa jo yliopistossa kohtalaisen hyvät valmiudet valmistavan opetuksen opettajina toimimiseen. Tämä saattaakin kertoa ennen kaikkea eri koulutusohjelmien välisistä painotuseroista sekä siitä minkälaisia taitoja ja valmiuksia ne antavat työelämään. Oman näkemykseni mukaan ja opettajilta saamieni vastausten perusteella standardisoidussa koulutusohjelmassa painopisteen tulisi olla interkulttuurisen kompetenssin kehittämisen tukemisessa, S2-opetuksessa, erityispedagogiikassa ja riittävässä laaja-alaisessa aineosaamisessa. Nykyisten valmistavan opetuksen opettajien pätevyyttä ja ammattitaitoa kyseenalaistamatta uskon, että kaikki maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oppimisen ja sen myötä integraation kehittämiseen tähtäävät toimet ovat kokeilunarvoisia.

Myös lapsiperheiden erityistä huomioimista turvapaikanhakumenettelyssä ehdotettiin yhdeksi integraatiota mahdollisesti helpottavaksi toimenpiteeksi. Idea on mielestäni pohtimisen arvoinen, mutta vaatisi jo valtakunnallista lainsäädäntötyötä ja laajempaa valmistelua. Joka tapauksessa idean esittänyttä opettajaa mukaillen voisi olla järkevää selvittää miten oppilaiden ja perheiden turhaa odottamista ja epävarmuutta tulevaisuudesta voitaisiin ehkäistä sekä muuttoa koulusta toiseen ja paikkakunnalta toiselle vähentää. Olisiko lapsiperheille mahdollista luoda ulos vastaanottokeskuksista omat etuajo-oikeutetut väylät, joita pitkin pääsisi kiinni normaaliin elämään siinä määrin kuin se uudessa maassa ja usein sekavissa olosuhteissa on mahdollista? Erityisesti lapset ansaitsevat mahdollisuuden päästä opintielle ja sen avulla integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan.

Vakavasta aiheesta huolimatta koin tämän tutkielman tekemisen oikein positiivisena kokemuksena. Myös valitsemassani lähdekirjallisuudessa aihetta käsiteltiin rohkaisevaan ja kannustavaan sävyyn. Vaikka maahanmuutto onkin Suomessa ollut viime vuosiin saakka verrattain pieni ilmiö, sain lähdekirjallisuudesta käsityksen, että ainakin sen koulumaailmaan liittyvistä vaikutuksista ollaan suomalaisessa tutkimuksessa hyvin perillä. Muun muassa Jokikokon (2010), Talibin (2002, 2004, 2005, 2008 ja 2010) ja Salon (2014) kirjallisuudessa käsitellään aihetta oman kokemukseni mukaan todella asiantuntevasti, mutta näkökulma on

moniin ulkomaisiin lähteisiin verrattuna käytännöllisempi ja helpommin lähestyttävä. Koska tietoa ja taitoa aiheesta löytyy, olisi tärkeää, että se saataisiin entistä useamman suomalaisen opettajan käyttöön. Aiempaan viitaten: myös ne opettajat, jotka eivät työssään juuri sillä hetkellä ole tekemisissä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa, tarvitsevat siitä huolimatta interkulttuurista kompetenssia.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä tulee kasvamaan kouluissamme tulevina vuosina. Sitä tosiasiaa vasten tämä Pro gradu – tutkielma on erittäin ajankohtainen yleisellä tasolla, mutta erityisesti minulle henkilökohtaisesti. Aihetta on käsitelty viime vuosina kohtalaisen paljon alan tutkimuksessa, lehdissä, opinnäytetöissä ja kahvipöytäkeskusteluissa. Paljon on kuitenkin vielä selvitettävää ja järjestelmässä kehitettävää. Paras mahdollinen tieto- ja taitotaso opettajakunnassa ja päättävien elimien keskuudessa takaa maahanmuuttajataustaisille oppilaille mielekkään ja rikastuttavan koulukokemuksen sekä sujuvan integraation, jonka avulla voidaan ehkäistä syrjäytymistä ja inhimillisen potentiaalin valumista hukkaan.

6 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Tämä tutkimus toteutettiin laadullista tutkimusstrategiaa hyödyntäen ja kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Päädyin näihin valintoihin, koska en halunnut tämän tutkielman pelkästään testaavan jo olemassa olevan teorian paikkaansa pitävyyttä, vaan ennen kaikkea jättää mahdollisuuden yllätyksille ja uuden tiedon paljastumiselle. Luonnollisesti minulla tutkijana oli aiheesta kohtalaisen paljon ennakkotietoa ja sen myötä myös oletuksia. Opettajilta saamani vastaukset noudattivatkin pääpiirteissään jo ennestään tunnettuja ja alan kirjallisuudessa yleisesti käsiteltyjä ajatusmalleja. Tutkimuksen valmistuttua minun täytyykin todeta, että hypoteesini tulosten suhteen pitivät erityisesti ensimmäisen, mutta myös toisen ja kolmannen tutkimustehtävän kohdalla hyvin paikkaansa. Neljäs tutkimustehtävä sen sijaan paljasti paljon uusia ajatuksia ja ideoita, joita en juurikaan ollut aikaisemmin tullut ajatelleeksi. Siinä mielessä sen anti ja vaikutus olikin henkilökohtaisella tasolla kenties suurinta.

Pidän metodologisia valintojani enimmäkseen onnistuneina ja tarkoituksenmukaisina, vaikka jouduin joustamaan tutkimussuunnitelmani ja itse tutkimuksen toteuttamisen kanssa aiotusta. Alkuperäisen suunnitelman mukaan olisin halunnut haastatella ainakin osaa tiedonantajistani teemahaastattelua hyödyntäen, mutta aineiston hankinta vaikeutui yllättäen, aika kävi vähiin ja jouduin tyytymään aineiston hankinnassa pelkkiin kirjallisiin kyselyihin. Uskon, että teemahaastattelujen avulla olisin pystynyt saamaan opettajilta selville vielä yksityiskohtaisempaa tietoa ja ehkä myös näkyvämpiä eroavaisuuksia kokemuksien sekä ajatusmallien suhteen. Tiedonantajien löytämiseen ja aineiston hankintaan liittyvien haasteiden vuoksi tutkimukseni fokus myös kärsi jonkin verran. Aikomuksenani oli ollut haastatella yksinomaan Oulun kaupungilla työskenteleviä valmistavien luokkien opettajia, mutta tiedonantajiksi valikoitui lopulta kolme kunnallisen puolen, kaksi yksityisen puolen ja yksi valtion vastaanottokeskuksessa työskentelevä opettaja. Fokuksen pienoisesta kärsimisestä ja kyselyvastausten suhteellisen ohuesta annista huolimatta olin tyytyväinen opettajilta saamaani dataan, joka vähintään todisti, että kenttätyötä tekevien opettajien ja alan tutkimuksen sekä kirjallisuuden parissa työskentelevien henkilöiden käsityksissä aiheesta ei ole ainakaan kovin suurta kuilua. Vaikka punainen lanka säilyikin mielestäni läpi prosessin, kaikista edellä mainituista syistä johtuen tämän Pro gradu -tutkielman työstämistä leimasi sen empirisessä osiossa jonkinlainen ad hoc -henki, joka näkyy myös valmiissa työssä.

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta on tapana arvioida kahden käsitteen, validiteetin ja reliabiliteetin perusteella. Käytännössä validiteetin arviointi tarkoittaa sitä miten hyvin tutkimus pitäytyy aiotussa tarkoituksessaan, esimerkiksi kuinka hyvin tiedonantajat ovat ymmärtäneet kysymykset ja kuinka uskollisesti omalle alkuperäiselle ajatusmallilleen tutkija käsittelee tuloksia. Reliabiliteettia arvioitaessa painopiste taas on tutkimustulosten toistettavuudessa, siis siinä kuinka hyvin tutkimus kykenee antamaan *ei-sattumanvaraisia* tuloksia. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2001, 213) Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 186) mukaan tutkimus on reliabeli, kun: 1) tutkittaessa samaa henkilöä saadaan kahdella tutkimuskerralla sama tulos ja 2) jos kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen tulokseen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi näiden kahden määrällisen tutkimuksen arviointiin yleensä liitetävän kriteerin pohjalta on kuitenkin usein ongelmallista, sillä luotettavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa on usein tapauskohtaista ja tulkinnanvaraista muun muassa siitä syystä, että aineistoa analysoidaan numeroiden ja määrän sijaan huomattavasti moniulotteisemmin ja -tulkinnaisemmin. Siispä tutkimuksen toistaminen ja aineiston sekä tulosten puhtaasti objektiivinen arviointi voi olla hyvin haasteellista. Tuomen ja Sarajärven (2012, 136) mukaan erityisesti laadullisen tutkimuksen puolueettomuus on kyseenalaista, sillä tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne, kansalaisuus, virka-asema tai muu vastaava tekijä vaikuttaa lähes väistämättä siihen millainen tutkimus on, miten aineistoa analysoidaan ja millaisia johtopäätöksiä tuloksista tehdään. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi voidaan osuvammin tiivistää kolmeen kysymyssanaan *mitä, miten ja miksi*. (Tuomi ja Sarajärvi, 2012, 134-140)

Oman lisänsä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mekaanisen arvioinnin problematiikkaan tuovat siihen liittyvien käsitteiden monitulkintaisuus ja suoranaiset kielelliset käännöshaasteet. Tuomen ja Sarajärven (2012, 138-139) useista eri lähteistä koostamassa taulukossa esitellään neljä englanninkielistä käsitettä, joita suomeksi voidaan tulkita eri tavoilla. *Credibility* tarkoittaa uskottavuutta ja vastaavuutta, siis sitä kuinka suuri totuusarvo tutkimuksella on ja miten hyvin tutkijan tuottamat rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä konstruktioita tutkittavien todellisuudesta. *Transferability* puolestaan viittaa tulosten siirrettävyyteen tutkimuskontekstista toiseen ulkopuoliseen kontekstiin. *Dependability* taas käsittää laajan joukon eri osa-alueita luotettavuudesta tutkimustilanteen arviointiin ja varmuudesta riippuvuuteen. Viimeinen käsite, *confirmability*, sen sijaan toimii lähtökohtana vakiintuneisuuden, vahvistettavuuden ja vahvistavuuden arvioinnille.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin monimutkaisuuden vuoksi avoimuus tutkimuksen lähtökohtien, aineiston keräämisen, aineiston analyysin ja tutkimuksen tulosten raportoinnin suhteen nousee suureen rooliin. Tutkijan tulee olla mahdollisimman avoin omista motiiveistaan, tutkimuksen lähtökohdista ja myös oman ajattelunsa kehittymisestä tutkimuksen eri vaiheissa. Aineiston keräämisen ja analysoinnin suhteen tutkijan tulee kyetä perustelemaan valintansa metodien ja niiden mielekkyyden suhteen kyseisessä tutkimuksessa. Myös tutkimuksen tiedonantajien lukumäärän määräytyminen ja merkitys tutkimukselle esimerkiksi aseman tai ammatin vuoksi tulee tutkijan kyetä arvioimaan ja esittämään. Toisaalta hänen pitää kyetä takaamaan tiedonantajien anonymiteetti. Tutkimuksen raportoinnin merkitys luotettavuuden arvioinnin kannalta on suuri, sillä se viime kädessä selittää *mitä on tutkittu, miten on tutkittu ja miksi on tutkittu*. (Tuomi ja Sarajärvi, 2012, 140-141)

Tämän tutkielman kohdalla luotettavuutta tulee arvioida edellä mainittujen tekijöiden lisäksi myös siinä käytettyjen lähteiden osalta. Tutkielma sisältää varsinaisen tutkimuksen lisäksi laajahkon teoreettisen viitekehyksen, joka toimi aineiston analyysin taustatekijänä. Teoreettinen viitekehys pohjautuu lähinnä alan tutkimuksen suomalaisten huippunimien ajatuksia ja teorioita käsitelleisiin lähteisiin, mutta sisältää myös kansainvälisiä klassikoita lähinnä erilaisten mallien muodossa. Kansainvälisiä lähteitä olisin voinut käyttää laajemminkin, mutta toisaalta selkeä fokus suomalaiseen koulujärjestelmään puoltaa suomalaisten lähteiden ensisijaista käyttöä.

Kysymyksiin siitä mitä, miten ja miksi on tutkittu tutkielma vastaa mielestäni hyvin. Vastaus ensimmäiseen kysymykseen löytyy tutkielman otsikosta ja siitä eteenpäin jokaisesta pääluvusta. Tutkimuksen metodeja ja niiden valintaa perustellaan useasta eri näkökulmasta pääasiassa Tutkimuksen toteutus-luvussa lyhyesti mutta ytimekkäästi. Kolmanteen kysymykseen pyrin parhaani mukaan vastaamaan heti tutkielman johdannossa sekä myöhemmin tutkimuksen lähtöasetelmaa selvittävässä luvussa.

Mielestäni suurin tutkielman luotettavuuteen liittyvä kysymys koskee kirjallisen kyselyn luotettavuutta aineistonkeruumetodina. Asiaa käsiteltiin jo aikaisemmin, mutta sen toistaminen lienee paikallaan. Kuinka pystyn varmistumaan kyselyyn vastanneiden henkilöiden vilpittömyydestä ja heidän vastauksien totuudenmukaisuudesta, jos en ole suurta osaa heistä itse kasvokkain nähnyt? Jos heidän vastauksensa pohjautuvat siihen, mitä he ajattelevat tai haluaisivat ajatella itsestään, mitä on soveliaista sanoa tai mitä he uskovat minun haluavan kuulla, kuinka voin tehdä johtopäätöksiä ja esittää tuloksia joilla on painoarvoa? Toisaalta,

kuinka hyvin pystyn itse tutkijana analysoimaan heidän vastauksiaan mahdollisimman objektiivisesti ja välttää samat ajatusmallit, jotka ovat ehkä tiedonantajiani ohjanneet heidän vastauksissaan? Myös otannan suuruus herättää kysymyksiä – kuinka monen henkilön näkemysten ja kokemusten pohjalta voi tehdä yleistyksiä? Toisaalta onko ihmistutkimuksen tarkoitukseen välttämättä kyetä tekemään yleistyksiä vai voiko yhteenkin ihmiseen pohjautuva tutkimus itsessään ja yksinään olla arvokas?

Tutkimuksen eettisyyttä arvioitaessa huomio kiinnittyy yleensä siihen miten hyvin tiedonantajien oikeudet toteutuvat tai kuinka hyvin heidän anonymiteetistaan säilymisestä huolehditaan. Myös siitä minkälaisiin tilanteisiin tiedonantajat mahdollisesti joutuvat tutkimuksen aikana ja miten ne saattavat vaikuttaa heidän fyysiseen tai psyykkiseen hyvinvointiin keskustellaan. Näiden tärkeiden arviointikriteereiden ja näkökulmien lisäksi tutkimuksen eettisyydellä viitataan myös moniin muihin seikkoihin. Eettisyys on myös muun muassa sitä, että tutkija sitoutuu tekemään laadukasta tutkimusta, joka palvelee laajempaa tiedeyhteisöä kunnioittamalla muiden tekemää työtä ja antamalla heille heidän ansaitsemansa tunnustuksen sekä toimimalla avoimesti, rehellisesti ja huolellisesti metodien, analyysin ja tulosten suhteen. Monessa suhteessa tutkimuksen etiikan arviointi kietoutuukin yhteen sen luotettavuuden arvioinnin kanssa. (Tuomi ja Sarajärvi, 2012, 125-133)

Tätä tutkielmaa tehdessäni pyrin parhaani mukaan noudattamaan yllä kuvattuja eettisyyden periaatteita. Tiedonantajien anonymiteetin takasin jättämällä liian tarkat, paljastavat ja helposti yhdistettävät kuvaukset heidän koulutustaustastaan, työhistoriastaan tai muista heihin yhdistettävistä seikoista kertomatta. Koska kyseessä ovat verrattain spesifin opetusalan edustajat, en myöskään nähnyt järkeväksi jakaa tämän tutkielman lukijoiden kanssa heidän tarkkaa ikäänsä tai työpaikan sijaintia, vaan viittasin heihin lyhyiden esittelyjen jälkeen ainoastaan heille antamillani peitenimillä. Lähestyessäni tiedonantajiani ensikerran lupasin taata heille anonymiteetin ja noudattaa salassapidon periaatteita niiltä osin kuin tarpeellista on. Tein myös tiettäväksi, että kutsutut henkilöt voivat halutessaan pyytää lisätietoja tutkimuksesta ennen sitä ja sen aikana.

Tutkimukseni motiiveja olen pyrkinyt avaamaan parhaani mukaan tutkimuksen eri vaiheissa samoin kuin noudattamaan objektiivisuutta teoreettisessa viitekehyksessä, tutkimusmetodeissa, tulosten analyysissä ja niiden esittämisessä. Olen myös noudattanut hyvää tieteellistä tapaa antamalla kunnian aiemmasta työstä niille, joille se kuuluu ja esittämällä omat havainnoti sellaisena kuin ne puolueettomana tutkijana näen. Tutkimukseeni liittyviä mahdollisia

epäkohtia esimerkiksi metodologian suhteen olen pyrkinyt esittelemään avoimesti ja käsittelemään useammasta näkökulmasta.

7 Loppusanat

Tämän tutkielman viimeisessä luvussa teen lopullisen yhteenvedon tutkimuksen taustoista, sen eri vaiheista sekä tärkeimmistä löydöksistä, minkä lisäksi pyrin muistuttamaan sujuvan integraation käytännön merkityksestä niin yksilölle kuin yhteiskunnalle.

Elämä globalisoituneessa maailmassa ei tarkoita pelkästään uutiskuvien näkemistä maailman kriisialueilta, vaan vaikeudet maailman muilla kolkilla koskettavat konkreettisesti myös meitä suomalaisia, vaikka joskus kuvittelemmekin elävämme maapallon äärilaidalla. Erityisesti viime syksynä Euroopassa havahduttiin Välimeren etelä- ja itäpuolisilla alueilla käynnissä oleviin konflikteihin ja niiden vaikutuksiin kohti Eurooppa suuntautuneeseen valtavaan pakolais- ja siirtolaisaaltoon. Oman osansa tuosta uskomattoman suuresta miljoonan ihmisen joukosta sai myös Suomi.

Vaikka Suomeen syksyyn mittaan saapunut 30 000 ihmisen joukko olikin ennennäkemättömän suuri ja sai aikaiseksi suuria haasteita sekä kuohuntaa, ei Suomeen suuntautunut maahanmuutto ole vastoin yleistä luuloa millään tapaa uusi ilmiö. Itse asiassa Suomeen on muuttettu kautta aikain ja suomalaiset myös itse ovat historian saatossa muuttaneet Suomesta muualle leveämmän leivän toivossa. Maahanmuuttokeskustelua kuitenkin leimaa väärä tai tahallaan vääristetty käsitys siitä, että maahanmuuttajat olisivat yksinomaan katukuvassa helposti erottuvia irakilaisia tai somaleja tai että kaikki maahanmuuttajat olisivat pakolaisia. Todellisuudessa suurin osa Suomeen väliaikaisesti tai pysyvästi muuttavista ihmisistä ei ole humanitaarisia maahanmuuttajia, vaan saapuvat maahan työn, opiskelun tai vaikkapa puolisoon vuoksi. Humanitaarisista ja muista syistä saapuvan henkilön taustoissa on kuitenkin yleensä merkittäviä eroja, jotka vaikuttavat hänen integraatiovalmiuksiinsa.

Valmistavien luokkien oppilaat ovat pääsääntöisesti Suomeen humanitaarisista syistä saapuneita. Heidän vaikeista taustoistaan ja kriisialueilla tai pakolaisleireillä elätystä elämästä johtuen usean koulunkäyntitausta on osittain tai kokonaan puutteellinen. Hyvinvointia haittaavat myös erilaiset traumat, minkä lisäksi perhesiteet saattavat olla katkenneet. Näistä ja muista mahdollisista syistä johtuen sopeutuminen elämään uudessa kotimaassa on usein varsin haasteellista. Ongelmat näkyvät niin arjen pyörittämisen vaikeutena, kuin erilaisina koulunkäyntiin liittyvinä pulmina. Yhteistä niille on se, että ne haittaavat merkittävästi lapsen tai nuoren integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

Tässä Pro gradu – tutkielmassa olen selvittänyt minkälaisia integraation haasteita maahanmuuttajataustaiset oppilaat kohtaavat suomalaisessa koulujärjestelmässä, minkälaisin keinoin opettajat niihin vastaavat ja miten ne vaikuttavat heidän omaan työhönsä sekä miten integraatiota voitaisiin tehostaa. Tutkielma jakautui teoreettiseen viitekehykseen ja valmistavan opetuksen opettajille suunnatun kyselytutkimuksen pohjalta laadittuun aineiston ja tulosten analyysiin. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut testata opettajien pätevyyttä tai ammattitaitoa, mutta tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat ovat varsin hyvin perille ammattinsa erityispiirteistä ja -vaatimuksista sekä oppilaidensa oppimisen ja integraation haasteista. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemykset ja kokemukset vaikuttavat myös olevan linjassa alan tutkijoiden sekä kirjallisuuden kanssa.

Yleisimpinä integraation ja koulunkäynnin haasteina opettajat näkivät kieleen ja kommunikaatioon liittyvät vaikeudet erityisesti integraatioprosessin alkuvaiheessa. Osa niistä ratkeaa ajan kanssa ja riittävän altistuksen seurauksena, mutta samaan aikaan integraatioprosessin uhkana voidaan nähdä syrjäytyminen niin koulussa kuin laajemmin yhteiskunnassa, jolloin tärkeä kanava kielen oppimiseen ja yhteyksien luomiseen kantaväestön kanssa menetetään. Opettajilla on tietoa ja keinoja noihin ongelmiin puuttumiseksi, mutta apua ja suuria päätöksiä tarvitaan myös ylemmiltä yhteiskunnan portailta. Voidaan sanoa, että suomalaisessa yhteiskunnassa ulkomaalaisen tai maahanmuuttajataustaisen on todella vaikea saada jatkokoulutus- tai työpaikkaa joitakin matalapalkka-aloja lukuun ottamatta mikäli hänen suomen kielen taitonsa ei ole virheetön. Poikkeuksena tähän ovat lähinnä yksityisellä puolella englanniksi työskentelevät omien alojensa huippuosaajat.

Yhteistyötä yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa tarvitaan myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden perheiden tukemiseksi. Vanhakantaiset asenteet ja ennen kaikkea perhe- ja sukupuoliroolit saattavat haitata merkittävästi oppilaan koulunkäyntiä erilaisten velvoitteiden ja kieltojen kautta. Toisaalta täytyy muistaa, että monet maahanmuuttajataustaisten perheiden vanhemmat toivovat lastensa koulunkäynnin auttavan heitä eteenpäin yhteiskunnassa ja elämässä. Koulun ja perheiden olisikin tärkeä pystyä luomaan toimivat yhteydenpitokanavat, joita pitkin ajatuksia voidaan vaihtaa molemminpuolisesti kaikkia osapuolia hyödyttäen ja tukien.

Jotta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulunkäynti olisi mahdollisimman tehokasta ja sujuvaa, tarvitaan kouluihin päteviä opettajia. Suomalainen opettajankoulutus on edelleen maailman huippua, mutta kasvavien maahanmuuttajaoppilasmäärien kanssa pärjätäksemme

tarvitsemme opettajia, joilla on aiheesta erityisosaamista ja valmiuksia hyödyntää sitä. Interkulttuurinen kompetenssi on termi, johon sisältyy laaja joukko interkulttuurisessa toimintaympäristössä vaadittavia tietoja, taitoja, asenteita, arvoja ja valmiuksia. Kuten todettua, se on luonteeltaan jossain määrin abstrakti, sen tasoa voi olla vaikea mitata eikä sitä koskaan voi oppia täydellisesti, mutta yhtä kaikki sen merkitys menestykselle ja toimivalle kommunikaatiolla ja yhteiselolle moni- ja interkulttuurisessa ympäristössä on valtava. Sen merkitys opettajantyössä tulee jatkossa korostumaan ja jo nyt olisi tärkeää, että sitä sovellettaisiin koulujen käytännön työssä ja arjessa. Sen avulla sekä oppilaat että opettajat osaisivat paremmin suhtautua kouluissa ja yhteiskunnassa kohtaamiinsa maahanmuuttajataustaisiin ihmisiin ja omalla toiminnallaan tukea heidän integraatioprosessejaan olemalla ihminen ihmiselle.

Puhtaasti inhimillisten näkökulmien lisäksi maahanmuuttajien onnistuneella integraatiolla on myös suuri yhteiskunnallinen merkitys. Väestön ikääntyessä Suomi tulee tulevaisuudessa tarvitsemaan työikäisiä ja -kykyisiä ihmisiä turvaamaan kansantalouden kantokyvyn. Yhteiskunnassa on jo nyt nähtävissä huolestuttavia merkkejä huoltosuhteen heikkenemisestä, mikä jatkuessaan väistämättä tarkoittaa nykyisenlaisen järjestelmän ja hyvinvointiyhteiskunnan vähittäistä purkamista. Sitä ehkäistäksemme ja kotoutumista edistääksemme on ensiarvoisen tärkeää, että maahan saapuvat ihmiset pääsevät mahdollisimman varhain kiinni työelämään ja löytävät oman roolinsa myös yhteiskuntaa hyödyttävinä toimijoina. Kouluikäisten kohdalla se tarkoittaa koulun tehokasta toimintaa kotoutumisen edistäjänä ja tukijana sekä mielekkäiden jatko-opiskeluvaihtoehtojen tarjoamista. Tähän liittyy myös selkein ja itseäni eniten kiinnostava tutkielmani pohjalta noussut jatkotutkimusidea: Kuinka koulu voisi entistä paremmin tukea integraatiota ja edistää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvua suomalaisen yhteiskunnan täysimääräisiksi ja tasa-arvoisiksi jäseniksi?

Tie näihin sanoihin on ollut pitkä ja välillä hämärän peitossa, mutta siitä huolimatta juuri oikea. Tämän Pro gradu – tutkielman suunnitteleminen ja toteuttaminen kaikkine vaiheineen on ollut todella opettavainen kokemus. Se on tarjonnut ja avannut uusia näkökulmia, vahvistanut ja varmistanut vanhaa tietämystä sekä valanut uskoa omia taitoja ja myös valintoja kohtaan. Opetusala on haasteita täynnä, mutta rohkaisevat ja inspiroivat esimerkit kannustavat pyrkimään itsekkin eteenpäin ja toimimaan heidän parhaaksi, joissa on tulevaisuus.

Lähteet

- Bennett, J.M. ja Bennett M.J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity – An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. Teoksessa Landis D., Bennett J. M. ja Bennett M. J. (toim.). (2004). *Handbook of Intercultural Training*. Sage Publications, Yhdysvallat.
- Deardorff, D.K. (2006). *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*. Journal of Studies in Intercultural Education, 10 (3), 241-246.
- Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. (2001) *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara P. (2001). *Tutki ja kirjoita*. Tummavuoren kirjapaino Oy, Vantaa.
- Jokikokko, K. (2005). Perspectives on intercultural competence. Teoksessa Räsänen R. ja San J. (toim.). (2005). *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation* (89-106). Painosalama Oy, Turku.
- Jokikokko, K. (2005). Reflections on interculturality oriented teachership. Teoksessa Räsänen R. ja San J. (toim.). (2005). *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation* (183-205). Painosalama Oy, Turku.
- Jokikokko, K. (2010). *Teacher's Intercultural Learning and Competence*. Juvenes Print, Tampere.
- Kettunen, P. (2008). *Globalisaatio ja kansallinen me*. Vastapaino, Tampere.
- Liebkind, K. (toim.). (1994). *Maahanmuuttajat – kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Lumme, P. (2000). *Tavoitteena maahanmuuttajalasten integraatio*. Helsingin kaupungin opetusvirasto, Helsinki.
- May, S. ja Sleeter, C.E. (2010). *Critical Multiculturalism – Theory and Praxis*. Routledge, New York, Yhdysvallat.

- McGee Banks, C.A. (2013). Communities, Families and Educators Working Together for School Improvement. Teoksessa Banks, J.A. ja McGee Banks, C.A. (toim.). (2013). *Multicultural Education – Issues and Perspectives* (331-348). Courier Kendallville, Yhdysvallat.
- Metsämuuronen, J. (2000). *Laadullisen tutkimuksen perusteet – Metodologia –sarja 4*. Jaabes OÜ, Võru, Viro.
- Nieto, S. (2001). Multicultural Education and School Reform. Teoksessa Provenzo E.F. Jr. (toim.). (2006). *Critical Issues in Education – An Anthology of Readings* (228-244). Sage Publications, Inc., Yhdysvallat.
- Nissilä, L., Vaarala, H., Pitkänen, K. ja Dufva, M. (2009). Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa Nissilä, L. ja Sarlin, H.-M. (toim.). (2009). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Paavola, H. ja Talib, M. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Bookwell Oy, Juva.
- Salo, R. (2014). *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetuksen valmistavassa opetuksessa*. Juvenes Print, Tampere.
- Sarlin, H.-M. (2009). Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa Nissilä, L. ja Sarlin, H.-M. (toim.). (2009). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.
- Sihvola, J. (2007). *Monikulttuurisuuspolitiikan mallit ja tasa-arvoinen koulu*. Teoksessa Niemi, H. ja Sarras, R. (toim.). *Erilaisuuden valot ja varjot*. Otava, Helsinki.
- Talib, M. (2002). *Monikulttuurinen koulu – haaste ja mahdollisuus*. Karisto Oy, Hämeenlinna.
- Talib, M. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa – opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Painosalama Oy, Turku.
- Talib, M. ja Lipponen, P. (2008). *Kuka minä olen? – monikulttuuristen nuorten identiteetti-puhetta*. Painosalama Oy, Turku.
- Talib, M., Löfström, J. ja Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille*. Dark Oy, Vantaa.

Tuomi J. ja Sarajärvi A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Hansaprint Oy, Vantaa.

Berry, J.W. (1997). *Immigration, Acculturation and Adaption*. Applied Psychology: An International Review 46/1997. International Association of Applied Psychology. Haettu 7.5.2015 osoitteesta <http://www.ucd.ie/mcri/resources/Dermot%20Ryan%20Reading.pdf>

Halla, T. (2007). *Psyykkisesti sairas maahanmuuttaja*. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 4/2007. Haettu 14.5.2015 osoitteesta <http://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo96297.pdf>

Koulutuksen arviointikeskus. (2016). *Osaamista ja asenteita*. Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus. Haettu 14.4.2016 osoitteesta http://www.helsinki.fi/cea/fin/Oppimaan_oppiminen/Oppimaan_oppimisen_arviointi/Mita_on_opi_opi.html

Ihmisoikeudet.net. (2015). Haettu 5.5.2015 osoitteesta <http://www.ihmisoikeudet.net/index.php?page=pakolaisuuteen-liittyvia-kasitteita>

Jokikokko, K. (2005). *Interculturally trained Finnish teacher's conceptions of diversity and intercultural competence*. Intercultural Education 16/1 (2005), 69-83. Haettu 10.3.2016 osoitteesta <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14636310500061898>

Lith, P. (2007). *Työnteko oli rajojen lisääntyy*. Tieto&trendit 7/2007. Tilastokeskus. Haettu 5.5.2015 osoitteesta http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-11-07_005.html?s=0

Maahanmuuttovirasto. (2014). *Maahanmuuton tunnusluvut*. Euroopan muuttoliikeverkosto, Maahanmuuttovirasto, Helsinki. Haettu 5.5.2015 osoitteesta http://emn.fi/files/1164/EMN_Maahanmuuton_tunnusluvut_2014.pdf

Maahanmuuttovirasto. (2015). *Usein kysyttyä: Oleskeluvista yleisesti*. Maahanmuuttovirasto. Haettu 5.5.2015 osoitteesta http://www.migri.fi/asiointi/usein_kysyttya/oleskeluvat/eu-kansalaiset

Maahanmuuttovirasto. (2016). *Sanasto*. Maahanmuuttovirasto. Haettu 26.4.2016 osoitteesta <http://www.migri.fi/medialle/sanasto>

Maahanmuuttovirasto. (2016). *Turvapaikka- ja pakolaistilastot*. Maahanmuuttovirasto. Haettu 15.2.2016 osoitteesta http://www.migri.fi/tietoa_virastosta/tilastot/turvapaikka-_ja_pakolaistilastot

Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala. Haettu 9.5.2015 osoitteesta http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Opetushallitus. (2008). *Suomen sanoin – monin tavoin, suomi toisena kielenä perusopetuksessa*. Opetushallitus. Haettu 9.5.2015 osoitteesta http://www.oph.fi/download/121984_S2_perusopetuksessa_esite_2008.pdf

Opetushallitus. (2009). *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009*. Opetushallitus. Haettu 9.5.2015 osoitteesta http://www.oph.fi/download/48802_valmistavaops_2009.pdf

Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere. Haettu 9.5.2015 osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pakolaisapu. (2016). *Pakolaisuus maailmalla*. Pakolaisapu. Haettu 15.2.2016 osoitteesta <http://pakolaisapu.fi/pakolaisuus/pakolaisuus/>

Pakolaisneuvonta ry. (2015). Haettu 5.5.2015 osoitteesta <http://www.pakolaisneuvonta.fi/>

Ruotsalainen, K. (2009). *Ulkomaalaisten tilapäisen työnteon tilastointi on hajanaista ja puutteellista*. Hyvinvointikatsaus 3/2009. Tilastokeskus. Haettu 5.5.2015 osoitteesta http://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-09-30_008.html?s=0

Sisäministeriö. (2015). *Maahanmuutto*. Sisäministeriö. Haettu 4.5.2015 osoitteesta <https://www.intermin.fi/fi/maahanmuutto/>

Tilastokeskus. (2016). *Väestö*. Tilastokeskus. Haettu 21.4.2016 osoitteesta http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#kansalaisuus

Vidal, J. (2012). *Is the EU taking its over-fishing habits to West African waters?*. The Guardian 2.4.2012. Haettu 17.5.2015 osoitteesta <http://www.theguardian.com/environment/2012/apr/02/eu-fishing-west-africa-mauritania>

YK-liitto. (2016). *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*. Yhdistyneet Kansakunnat.
Haettu 11.3.2016 osoitteesta <http://www.ykliitto.fi/yk70v/yk/ihmisoikeudet>

Liitteet

LIITE 1

Kysely Pro gradu -tutkielmaa varten

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden integraation haasteet suomalaisessa koulujärjestelmässä – valmistavan opetuksen opettajien kokemuksia aiheesta

Vastaa alla oleviin kysymyksiin. Vastauksien laajuudella ei ole ylärajaa, joten voit mahdollisuuksiesi mukaan käyttää niihin niin paljon tilaa kuin tarvitset.

1. Kerro omasta koulutuksestasi ja työkokemuksestasi.
2. Minkälaisia ominaisuuksia, osaamista ja taitoja työssäsi maahanmuuttajanuorten opettajana vaaditaan?
3. Minkälaisia haasteita kohtaavat työssäsi?
4. Minkälaisia integraation haasteita maahanmuuttajataustaiset oppilaat kokemuksesi mukaan kohtaavat suomalaisessa koulujärjestelmässä ja sen ulkopuolella? Millä tavoin ne vaikuttavat oppilaan koulunkäyntiin ja integraatioon?
5. Miten valmistavaa opetusta ja oppilaiden integraatiota voitaisiin mielestäsi kehittää ja edistää suomalaisessa koulujärjestelmässä?